

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK XIX (CVI) LIPIEC—SIERPIEŃ 1977

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Mieczysław Puto (sek. red.),
Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nac.)*

RADA REDAKCYJNA

*Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński,
Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia
Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski,
Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Mieczysław Pęcherski,
Bogdan Suchodolski*

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów
i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

Prenumeratę przyjmują Oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch” oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:

- do dnia 25 listopada na styczeń, I kwartał, I półrocze i cały rok następny;
- do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch”.

Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorki indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę za 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
półrocznie zł 24
w kraju:
cena pojedynczego numeru . . . zł 8

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

Institut Wydawniczy „Nasza Księgarnia” Warszawa 1977 r.

Nakład 4895 egz. Wydanie I. Ark. wyd. 10,3. Ark. druk. A1 10,3. Papier druk. m/gł. 4/80 wf, 70×100. Oddano do składania w marcu 1977 r. Podpisano do druku w lipcu 1977 r. Druk ukończono w sierpniu 1977 r. Indeks 37492.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pleniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2.
Zam. 858 D-5.

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**

RYSZARD WIĘCKOWSKI

**STRUKTURA METODOLOGICZNA
EMPIRYCZNYCH BADAŃ PROGRAMOWYCH****1. ZAGADNIENIA WSTĘPNE**

Trzy co najmniej kwestie pojęciowe wymagają zwięzłego rozważenia, a mianowicie: pojęcie programu szkolnego, metody badania naukowego oraz sposobu empirycznego w badaniach naukowych.

Pojęcia programu szkolnego używa się zazwyczaj w dwojakim znaczeniu: węższym i szerszym. W węższym rozumieniu przez program szkolny rozumiemy zazwyczaj określony dobór i układ treści kształcenia. W szerszym natomiast — dobór i układ treści kształcenia, a ponadto metody i formy organizacyjne nauczania i pracy uczniów odzwierciedlone w postaci poradników oraz podręczników dla nauczyciela i uczniów.

Dobór i układ treści kształcenia stymuluje określone typy czynności nauczyciela, a w konsekwencji i uczniów. Są to jednak dwie różne kategorie elementów treści występujących w poznawanej rzeczywistości, w tym przypadku — pedagogicznej. Używając konwencjonalnych terminów można je określić mianem rzeczywistości „przedmiotowej” (dobór i układ treści) oraz „czynnościowej” (metody i formy organizacyjne pracy nauczyciela i uczniów — czynności nauczyciela i uczniów). Występuje oczywiście integralny związek tych dwóch elementów, o czym wzmiankowałem wyżej.

W przedstawionej sytuacji program w węższym rozumieniu obejmuje swoim zakresem znaczeniowym przedmiotowy aspekt rzeczywistości pedagogicznej, natomiast w szerszym — łącznie zarówno aspekt przedmiotowy, jak i czynnościowy tejże rzeczywistości. W tym opracowaniu terminu „program szkolny” będę używał w szerszym zakresie znaczeniowym.

Metoda jest najogólniej sposobem systematycznie stosowanym, umożliwiającym naukowe poznanie danego zjawiska. Według M. Kreutza do zakresu metod badania naukowego należy sformułowanie problemu, czyli postawienie pytania, co zawsze wymaga przyjęcia pewnych założeń natury filozoficznej i często jakiejś teorii, w naszym przypadku — pedagogicznej, oraz sposobów znalezienia odpowiedzi na postawione pytania.

Jest to szersze rozumienie zakresu znaczeniowego metody badań. W węższym natomiast rozumieniu — przez metodę rozumie się tylko sam sposób rozwiązywania zagadnień, a stawiania pytań i przyjmowania pewnych założeń już się do metod nie zalicza¹.

System metod badań należy do zakresu zainteresowań metodologii nauk. Bywa ona określana mianem „nauki o nauce”. Metodologia nauk dzieli się z kolei na: ogólną i szczegółową. W pierwszym przypadku zajmuje się klasyfikacją nauk, ustala zasady i dyrektywy postępowania badawczego w stosunku do wszystkich dyscyplin naukowych, w drugim natomiast — ustala dyrektywy metodologiczne dotyczące danej nauki, sposobów formułowania i uzasadniania twierdzeń, teorii naukowych, oceny ich poprawności naukowej itp.

W rozpatrywanej tutaj sytuacji metodologia konstruowania programów szkolnych ma charakter szczegółowy — ustala tylko sposoby postępowania badawczego w zakresie teorii programu szkolnego. Ten aspekt postępowania metodologicznego będzie przedmiotem moich dalszych rozważań.

Badanie to, najogólniej rzecz ujmując, określony sposób postępowania zmierzający do odnalezienia odpowiedzi na określone pytanie, na które nie ma w nauce jeszcze odpowiedzi, i formułowanie określonych twierdzeń w tym zakresie. Badania zaś empiryczne prowadzą do formułowania twierdzeń takich, w których orzeka się coś o rzeczywistości dostępnej pośredniej lub bezpośredniej obserwacji. Innymi słowy, efektem badań tego typu są twierdzenia empiryczne ujęte w kategorii takich zadań, kiedy rzeczy tak się mają, jak one głoszą. Przeciwnością twierdzeń empirycznych są twierdzenia analityczne. Ich prawdziwość, oparta na określonych umowach terminologicznych, jest uzasadniona na drodze dedukcyjnej.

Badania empiryczne, w tym przypadku — programowe, charakteryzu-

¹ Por. Z. Skorny: *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*. Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk 1974, Ossolineum.

ją się zatem tym, że weryfikacja określonych założeń jest potwierdzana na drodze bezpośredniej lub pośredniej obserwacji.

Wiele może być zapewne sposobów poszukiwania optymalnej koncepcji programu szkolnego. Jeden z nich, w formie propozycji, przedstawiam w niniejszym opracowaniu.

Proponuję więc w toku konstruowania programu szkolnego uwzględnianie trzech kolejno po sobie następujących etapów, a mianowicie: diagnostycznego, projektującego i wdrożeniowego. I jeszcze jedno w tym względzie. Wyróżnione etapy badań są elementami struktury postępowania badawczego. Strukturą bowiem, w aspekcie najogólniejszym, są odpowiednie elementy integralnie ze sobą powiązane, stanowiące określoną całość. Stąd w tytule tego opracowania użyto pojęcia niewątpliwie wieloznacznego, jakim jest pojęcie struktury, ale jednakże w podanym wyżej sensie.

Propozycja ta jest ponadto zgodna z postępowaniem badawczym, symptomatycznym dla nauk praktycznych², a więc i pedagogiki, która jest nauką praktyczną³. „Nauki praktyczne są to (bowiem) zespoły zadań ogólnych stwierdzających, jak w oparciu o zależności między faktami można zrealizować stany rzeczy zalecane przez uznane oceny”⁴. W tej sytuacji charakterystycznym sposobem postępowania w naukach praktycznych, a więc i pedagogice, jest tzw. tok postępowania celowościowego. Składa się on z kilku wzajemnie ze sobą powiązanych etapów, a mianowicie: diagnoza, składająca się z etapu opisu, zestawienia ocen, konkluzji, postulowania i stawiania hipotez, uzasadniania, konstruowanie projektu, realizacji projektu, sprawdzenia i oceny skutków. Tak więc propozycja moja, sformułowana wyżej, uwzględnia podstawowe etapy toku postępowania celowościowego, symptomatycznego dla nauk praktycznych, a więc i teorii konstruowania programu szkolnego, należącego do zakresu zainteresowań pedagogiki.

2. ISTOTA I ZAKRES POSTĘPOWANIA DIAGNOSTYCZNEGO

Poznanie diagnostyczne opiera się na dwóch głównych elementach: na doświadczeniu i rozumowaniu. Opis, możliwie wielostronny cech i objawów badanego zjawiska, uzyskany na drodze obserwacji, badań specjalnych, a także eksperymentów ma na celu zebranie danych dotyczących badanego przedmiotu i jego otoczenia. Stanowią one podstawę dalszych rozumowań, prowadzących do diagnozy⁵. Poznanie diagno-

² Por. A. Podgórecki: Charakterystyka nauk praktycznych. Warszawa 1962, PWN.

³ Por. Metodologiczne problemy pedagogiki. Wrocław 1967, Ossolineum.

⁴ A. Podgórecki... op. cit. s. 32.

⁵ S. Ziemiński: Problemy dobrej diagnozy. Warszawa 1973, Wiedza Powszechna.

styczne jest więc możliwie wszechstronnym opisem faktów, zjawisk itp. badanej rzeczywistości pedagogicznej. Innymi słowy: diagnozą jest stwierdzenie stanu rzeczy w określonej dziedzinie.

W tym opracowaniu pojęcia diagnozy używam w bardzo szerokim znaczeniu. Jest to niezbędne w przypadku tak złożonego przedmiotu analizy, jaką jest sprawa konstruowania prawidłowego programu kształcenia.

Sformułowanie trafnej diagnozy w przypadku badań nad programami kształcenia wymaga wzięcia pod uwagę co najmniej następujących elementów:

1. Określenie tendencji rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju i niezbędnych funkcji instytucji oświatowo-wychowawczych w stymulowaniu tegoż rozwoju.

2. Analiza programów nauczania wybranych odpowiednio krajów świata wraz z rozpatrzeniem relacji tychże programów w stosunku do ich uwarunkowań społeczno-politycznych.

3. Analiza koncepcji programowych wraz z teoretyczną refleksją w wyznaczonym okresie czasu, szczególnie symptomatycznym dla interesującego nas zagadnienia.

4. Analiza poziomu rozwoju nauk pedagogicznych i nauk tzw współdziałających z pedagogiką (psychologii, filozofii, socjologii, fizjologii, biologii itp.) w kontekście interesującego nas zakresu dociekań naukowych.

5. Określenie poziomu funkcjonowania instytucji oświatowo-wychowawczych w relacji do aktualnych zadań i zadań postulowanych przez społeczeństwo rozwiniętego socjalizmu.

6. Stwierdzenie aktualnych i potencjalnych możliwości rozwojowych uczniów i wychowanków.

7. Stwierdzenie rzeczywistego poziomu kwalifikacji naukowych i pedagogicznych kadr, a nie pozorne o charakterze formalno-statystycznym, i określenia ich wpływu na aktualne funkcjonowanie systemu oświatowo-wychowawczego.

Można by zapewne wymienić wiele jeszcze innych elementów dobrej diagnozy dla potrzeb formułowania prognostycznej koncepcji programu kształcenia. Poprzestaną jednakże na podanych wyżej mających charakter dość podstawowy. Wskazują one na to, że postępowanie diagnostyczne zarówno pod względem zakresu, jak i istoty rozumowań prowadzących do trafnej diagnozy jest czynnością nader trudną i złożoną. Rozważmy obecnie niektóre efekty rozumowań diagnostycznych.

Pierwszy i drugi element postępowania diagnostycznego powinien nas doprowadzić do postulowanych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych, a te zaś z kolei są jednymi z dość ważkich kryteriów doboru i układu treści kształcenia.

Trzeci i czwarty zaś element zakresu dociekań diagnostycznych pozwala nam wykryć zarówno istniejące „luki” w teorii programu szkolnego jak i w pedagogice i tym samym określa teren badań, a także ewentualnie metody eliminujące owe „luki” czy niedostatki teorii pedagogicznej. Ich eliminacja, rzetelnie przeprowadzona, dostarcza nam podstaw teoretycznych dla konstruowania projektu programu szkolnego.

Piąty z kolei element diagnozy dotyczy aktualnego funkcjonowania instytucji oświatowo-wychowawczych. Pozwala nam wykryć ewentualnie istniejące niedostatki, powodujące dysproporcje między zakładanymi efektami a rzeczywistością, oraz postulować uzasadnione propozycje ich odpowiedniej modernizacji.

Program kształcenia, nawet w aspekcie wstępnego projektu, musi uwzględniać możliwości rozwojowe uczniów i wychowanków. Stąd istnieje potrzeba w odpowiednich badaniach stwierdzenia tych możliwości, co precyzuje szósty element diagnozy.

Aktualny poziom funkcjonowania instytucji oświatowo-wychowawczych jest uzależniony od wielu czynników, a wśród nich szczególnie istotny jest poziom kadr nauczycielskich, realizujących aktualnie sformułowane dlań zadania. Stąd też wśród wielu uwarunkowań stwierdzonego w badaniach diagnostycznych poziomu funkcjonowania oświaty sprawa kwalifikacji kadr nauczycielskich nabiera szczególnej rangi. A więc relacja między funkcjonowaniem instytucji oświatowo-wychowawczych a nauczycielem — to siódmy z kolei element studiów diagnostycznych.

Badania diagnostyczne mogą mieć charakter fragmentaryczny lub całościowy. W pierwszym przypadku obejmujemy nimi niektóre tylko elementy diagnozy, natomiast w drugim — wszystkie. Skonstruowanie optymalnej koncepcji programu szkolnego, w szerszym zakresie znaczeniowym, wymaga jednakże postawienia całościowej diagnozy w stosunku rzeczywistości będącej w zasięgu naszych zainteresowań poznawczych.

Sumując więc ten wątek rozważań dotyczący postępowania diagnostycznego, jako pierwszego etapu postępowania metodologicznego w konstruowaniu określonego programu kształcenia, należy stwierdzić, że w badaniach diagnostycznych dokonujemy nie tylko zestawień i opisu faktów, zjawisk itp. określonego fragmentu rzeczywistości pedagogicznej, ale i dokonujemy ich wartościowania prowadzącego do odpowiednich konkluzji, a te z kolei pozwalają nam na skonstruowanie określonego projektu czy projektów modernizujących w pewien określony sposób rozpoznaną rzeczywistość dotyczącą określonego etapu kształcenia czy też całego systemu edukacji narodowej. Stąd też drugim etapem postępowania metodologicznego jest etap projektujący, zwany też innowacyjno-projektującym.

3. SCHEMAT BADAŃ PROJEKTUJĄCYCH

W wyniku przeprowadzonych badań diagnostycznych opracowujemy określone koncepcje programowe, zawierające w swoim założeniu postulowaną i konieczną zmianę zastanej rzeczywistości pedagogicznej. Mogą być jednakże różne koncepcje modernizacji zmiany tejże rzeczywistości. Stąd też badania projektujące polegają na poddawaniu procedurze weryfikacji (sprawdzania) określonych koncepcji programowych ze względu na ich prakseologiczną użyteczność. W toku przygotowywania badań projektujących należy wziąć pod uwagę co najmniej trzy wytyczne o charakterze metodologicznym, a mianowicie:

1) określić w sposób jednoznaczny, jaka zmienna jest zmienną niezależną (bodźcem eksperymentalnym, hipotetyczną przyczyną danego zjawiska), a jaka jest zmienną zależną (hipotetycznym skutkiem danej przyczyny),

2) przygotować badania tak, aby ustalić, czy między zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną zachodzi związek przyczynowy oraz jakiego rodzaju jest ten związek,

3) rozważyć, która ze zmiennych niezależnych odgrywa istotną rolę w zachodzeniu zmiennej zależnej.

Zmienną niezależną jest określony bodziec, zaś zależną — reakcja (skutek działania danego bodźca). Między bodźcem a reakcją występuje trzeci rodzaj zmiennych, a mianowicie zmienne zależne pośredniczące (bywają też zwane interweniującymi). Dają nam one odpowiedź na pytanie: dlaczego określone bodźce wywołują dane reakcje?

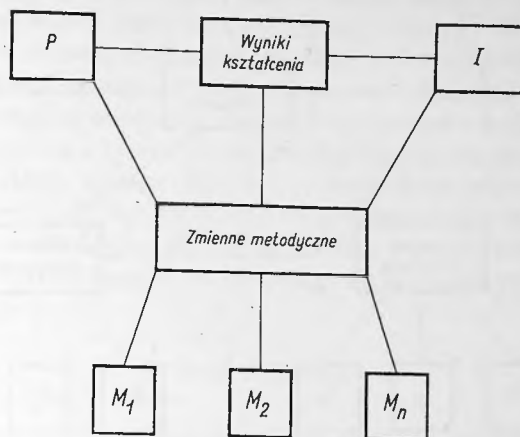
Ustalenie relacji między zmiennymi, które zamierzamy poddać eksperymentalnej procedurze weryfikacji, prowadzi z kolei do opracowania określonego schematu badań. W zależności od przedmiotu zamierzonych badań różne będą schematy. Inny charakter będzie miał schemat badań dotyczący metod, form organizacyjnych, środków dydaktycznych itp., a inny — dotyczący ponadto treści kształcenia. W przypadku metod form organizacyjnych, środków dydaktycznych itp. schemat badań, ujęty w postaci graficznej, może mieć formę taką, jak na rys. 1 (str. 387).

Zmiennymi niezależnymi są: metody nauczania, formy organizacyjne nauczania i pracy uczniów, środki dydaktyczne itp. Nazwano je konwencjonalnie „zmiennymi metodycznymi”. Liczba tychże zmiennych może być różna. Stąd oznaczono je symbolicznie: M_1 , M_2 , M_n .

Możemy podane oznaczenia zastąpić konkretnymi metodami, formami, środkami dydaktycznymi itp., przewidzianymi do badania.

Zmienną zależną są wyniki kształcenia, a więc reakcje uczniów (skutki działania przyjętych zmiennych niezależnych). Zmiennymi zależnymi zaś o charakterze pośredniczącym są: postawy, przekonania uczniów (P) oraz osiągnięty poziom rozwoju intelektualnego (I). Zatem zmienne niezależne wpływają na wyniki kształcenia, te zaś z kolei są uwarunkowa-

Rys. 1



ne przez kształtowanie się u uczniów określonych postaw i przekonań oraz rozwoju umysłowego.

Schemat badań warunkuje nam określoną procedurę organizacyjną. Przy przyjęciu do badań czterech zmiennych niezależnych można wyodrębnić szesnaście ciągów eksperymentalnych. Oznaczając poszczególne zmienne niezależne kolejnymi wielkimi literami alfabetu, otrzymamy następujące układy zmiennych do badań eksperymentalnych:

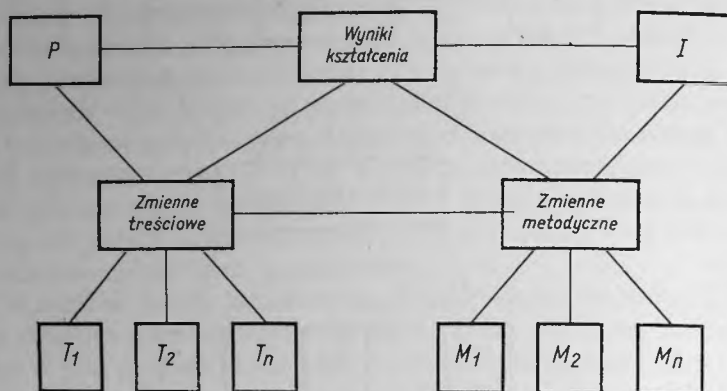
- | | |
|---------------|-------------|
| 1. A | 9. B. C. |
| 2. A. B | 10. B. D. |
| 3. A. C | 11. B. C. D |
| 4. A. D | 12. C |
| 5. A. B. C | 13. C. D |
| 6. A. B. D | 14. C. D. A |
| 7. A. B. C. D | 15. D |
| 8. B | 16. D. C. |

W tej sytuacji należałoby zorganizować podane symbolicznie ciągi eksperymentalne i badać wpływ różnych układów zmiennych zarówno na wyniki kształcenia, jak i postawy oraz rozwój umysłowy uczniów. Trzeba się oczywiście posłużyć adekwatnymi doń narzędziami pomiaru wspomnianych efektów.

Innym schematem badań eksperymentalnych będzie taki, w którym zamierzamy przedmiotem badania uczynić zarówno treści kształcenia, jak i metody, formy organizacyjne, środki dydaktyczne itp.

W tym przypadku wyodrębniamy dwa podstawowe typy zmiennych niezależnych, a mianowicie: zmienne treściowe i zmienne metodyczne. Schemat tego typu badań możemy ująć graficznie w sposób przedstawiony na rys. 2 (str. 388).

Rys. 2



Konkretyzacja przyjętych założeń do pracy dydaktyczno-wychowawczej może być różnie odzwierciedlana w doborze i układzie treści kształcenia. Można więc opracować różne warianty programu kształcenia — T_1 , T_2 , T_n . Nie jest jednak w sposób bezsporny pewne, który wariant daje założone skutki pedagogiczne. Ponadto każdy wariant programu kształcenia może sam w sobie nie mieć złożonych walorów, ale nabywa je przy wykorzystaniu właściwych doń metod kształcenia. Stąd, w toku badań eksperymentalnych, każdy wariant doboru i układu treści powinien być rozpatrywany w relacji do różnych metod i z punktu widzenia zmiennej zależnej (wyniki kształcenia) i zmiennych zależnych pośredniczących (P — postawy, przekonania; I — rozwój intelektualny uczniów).

Mogą w tej sytuacji wystąpić następujące ciągi eksperymentalne: $T_1 \cdot M_1$, $T_1 \cdot M_2$, $T_n \cdot M_n$ itd. Każdy wariant programu powinien być rozpatrywany w stosunku do danego typu metody. Dzięki temu określimy, jaki układ i dobór treści kształcenia i przy jakich metodach daje nam świadomie złożone w odpowiednich warunkach skutki pedagogiczne. Może być również i inna sytuacja, a mianowicie: w każdym wariantcie rozpatrywanego układu treści kształcenia w relacji do odpowiednich metod tylko poszczególne elementy mają charakter funkcjonalny z punktu widzenia określonych zmiennych zależnych. Dzięki temu jako wynik badań powstaje tekst programu stanowiący syntezę wartościowych elementów poszczególnych wariantów, mający optymalny układ treści kształcenia.

4. PODSTAWOWE ZADANIA BADAŃ WDROŻENIOWYCH

Podstawowym warunkiem pojęcia badań wdrożeniowych jest opracowanie uprzednio określonej koncepcji pracy dydaktyczno-wychowawczej, zweryfikowanej w badaniach projektujących. Zatem do szczególnie

istotnych zadań przy prowadzeniu badań wdrożeniowych jest przede wszystkim określenie w skali możliwie reprezentatywnej dla odpowiedniej populacji możliwości realizacyjnych danej koncepcji. Podstawowym efektem badań wdrożeniowych powinno być więc określenie warunków masowej realizacji opracowanej koncepcji (programowej, metodycznej itp.), a w szczególności: typu i rodzaju umiejętności pedagogicznych nauczycieli, niezbędnego wyposażenia szkół, typu i rodzaju pomocy instruktażowej dla nauczycieli itp. Spełnienie ustalonego rejestru tych warunków stanowi równocześnie jedną ze szczególnie ważkich przesłanek do wprowadzenia danej koncepcji do masowego użytku szkolnego.

5. UWAGI KOŃCOWE

Przedstawiłem w dużym skrócie podstawowe etapy postępowania metodologicznego w konstruowaniu naukowo zasadnego programu szkolnego, ujmowanego w szerszym zakresie znaczeniowym. Kilka jeszcze spraw, budzących zapewne kontrowersje, wymaga zwięzłego wyjaśnienia.

Zacznijmy od sprawy dość podstawowej, a mianowicie: funkcji badań diagnostycznych w konstruowaniu koncepcji programowej.

W badaniach diagnostycznych, ujmowanych w szerokim tego słowa znaczeniu, dokonujemy z natury rzeczy nie tylko analizy aktualnego funkcjonowania instytucji oświatowo-wychowawczych, stanu nauk pedagogiczno-psychologicznych, ale także poziomu rozwoju różnych dyscyplin naukowych i efektem rozumowań opartych na trafnej diagnozie jest próba sformułowania odpowiedzi na następujące pytanie: jakie elementy wiedzy naukowej mogą być użyteczne w kształceniu i wychowaniu dorastających pokoleń dla potrzeb zakładanego rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju? Odpowiedź na to pytanie prowadzi do skonstrowania określonego doboru treści w programie szkolnym.

W toku badań diagnostycznych możemy ponadto wykorzystać również metodę tzw. macierzowo-grafową pozwalającą nam na bardziej trafne dobranie pożądanych treści, ale ze względu głównie na strukturę metodologiczną odpowiednich dyscyplin naukowych. W mniejszym zaś stopniu ze względu na „adresatów” tychże treści, tj. uczniów i wychowanków. Ten drugi wzgląd zapewniają nam bowiem w szczególności badania o charakterze projektującym.

Sumując więc to wyjaśnienie należy stwierdzić, że etap badań i studiów o charakterze diagnostycznym kończy się w momencie skonstrowania określonych koncepcji programowych, które według naszych zamierzeń mają w pożądanym kierunku modernizować diagnostycznie opisaną rzeczywistość pedagogiczną. Trzeba jednak te koncepcje poddać weryfikacji w praktyce szkolnej i stąd następny z kolei etap badań — badania projektujące, można je też nazwać weryfikacyjnymi.

Drugie zatem z kolei wyjaśnienie dotyczy funkcji badań projektujących w konstruowaniu możliwie optymalnej koncepcji programu szkolnego.

Badania projektujące, zgodnie z tym, co powiedziano wyżej, mają określić, który spośród co najmniej dwóch wariantów koncepcji programowej daje nam zakładane skutki pedagogiczne. Szukamy więc tutaj odpowiedzi na inne pytania aniżeli w badaniach diagnostycznych.

(Badania projektujące dostarczają nam informacji w szczególności w zakresie układu treści kształcenia. Odpowiadają m.in. na pytanie: w jakiej kolejności należy opracowywać ustalone na podstawie rozumowań diagnostycznych treści kształcenia ze względu na możliwości percepcyjne uczniów i wychowanków? Używając konwencjonalnego nazewnictwa można tu przeprowadzić następujące rozróżnienie znaczeniowe: „układ logiczny” treści kształcenia możemy ustalić za pomocą m.in. metody tzw. macierzowo-grafowej w ramach postępowania diagnostycznego, zaś „układ psychologiczno-pedagogiczny” za pomocą badań projektujących. Synteza zaś tych dwóch ujęć wydaje się być najbardziej racjonalnym rozstrzygnięciem tego dylematu.

I jeszcze jedno w tym zakresie tematycznym. Przy omawianiu badań projektujących, a w szczególności wariantów programowych poddawanych procedurze sprawdzania, używałem terminu „dobór i układ treści”. Tymczasem badania projektujące dotyczą w szczególności koncepcji układu treści. Tak się rzeczywiście rzecz przedstawia. Niemniej jednak w badaniach projektujących również, aczkolwiek w mniejszym stopniu, uzyskujemy informację dotyczącą projektowanego doboru treści w programie szkolnym. Dla przykładu: możemy stwierdzić, że w projektowanej koncepcji doboru treści w programie jakiś element jest zbędny, trzeba go usunąć lub też jakiegoś elementu brakuje itd.

W tym zakresie reprezentuję następujący pogląd: badania projektujące mają charakter ustalający w szczególności układ treści ze względu na „adresatów”, tj. uczniów i wychowanków, a ponadto pozwalają skorygować przyjęty w postępowaniu diagnostycznym dobór treści programu. Stąd mówiąc o doborze i układzie treści łącznie w jednym sformułowaniu językowym mam na myśli przedstawione zastrzeżenie.

Dalszym niezbędnym, jak sądzę, wyjaśnieniem jest próba rozróżnienia treściowego między trzema podstawowymi pojęciami, a mianowicie etap badań, metoda badań i narzędzie badań.

Metodą badań jest, jak to już wspominałem wyżej, sposób systematycznie stosowany, umożliwiający naukowe poznanie danego zjawiska. Etap badań stanowi zaś pewną klasę czy zespół metod badań. Jest to, mówiąc prościej, typowy sposób postępowania badawczego przy wykorzystaniu różnych metod, dlań symptomatycznych. Dla przykładu: diagnostyczny sposób postępowania badawczego dotyczy rejestracji pewnego fragmentu zastanej rzeczywistości pedagogicznej. Symptomatycznymi

zaś metodami dla postępowania diagnostycznego są: metoda obserwacji, wywiadu, analiza wytworu pracy uczniów i wychowanków itp. Badania zaś projektujące zawierają w swoim zakresie znaczeniowym metodę eksperymentu naturalnego, laboratoryjnego itp. Tak więc pojęcie etapu badań ma szerszy zakres znaczeniowy aniżeli pojęcie metody.

Narzędzie badań z kolei jest znowu czymś innym aniżeli pojęcie etapu i metody badań. Narzędzie badań to określony środek umożliwiający nam pośrednie lub bezpośrednie poznanie danego zjawiska. Wywiad jest metodą badania, należąca do kategorii diagnostycznego etapu badań, zaś kwestionariusz (rejestr pytań, na które zamierzamy uzyskać odpowiedź w toku przeprowadzonego wywiadu) jest narzędziem badania. Przykładem innych narzędzi badań są: testy pedagogiczne (zwane też sprawdzianami) itp. Narzędzia badań są więc instrumentami, symptomatycznymi dla określonej metody, niezbędnymi w procesie naukowego poznawania odpowiedniego wycinka rzeczywistości, w tym przypadku — pedagogicznej.

W swojej wypowiedzi na temat metodologicznego toku postępowania badawczego, związanego z konstruowaniem programów, pominąłem świadomie sprawę metod i narzędzi badań koncentrując uwagę tylko wokół etapów badań prowadzących do opracowywania naukowo zasadnej koncepcji programu szkolnego. Jednym słowem — nakreśliłem ramy dla dalszych uszczegółowień w podanym tutaj zakresie.

Przedstawione w opracowaniu założenia mogą stanowić, jak sądzę, materiał zarówno o charakterze prakseologicznym (ustalający praktyczny tok postępowania przy konstruowaniu programu szkolnego), jak i inspirującym dalsze badania i studia w tym niezwykle złożonym przedmiocie dociekań naukowych. Tak więc ta refleksja teoretyczna, stanowiąca wstępne podsumowanie pewnego fragmentu moich przemyśleń w związku z udziałem w opracowywaniu programów, będzie kontynuowana w toku dalszych prac na ten niewątpliwie ważki temat dla potrzeb prognostycznych koncepcji kształcenia i wychowania dorastających pokoleń.

PREDYKTORY I KRYTERIA EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA

Z analizy wiedzy o celowym działaniu wynika, że efektywność kształcenia jest uwarunkowana szeregiem czynników systemu dydaktyczno-wychowawczego, nauczania i uczenia się. Do czynników tych I. I. Tichonow zalicza: cele, czas uczenia się, formy i metody prowadzenia zajęć, kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli oraz bazę materialno-techniczną. Zwiększenie efektywności kształcenia zdaniem tego autora sprowadza się do doskonalenia organizacji i metod kierowania całością procesu dydaktyczno-wychowawczego¹. Ujmowanie w ten sposób efektywności kształcenia wskazuje, że między wynikami a elementami systemu dydaktycznego istnieje zależność przyczynowo-skutkowa. Ma ona tak samo obiektywny charakter jak zależności wynikające w dziedzinie przyrody, choć niewątpliwie trudniej ją badać, a jeszcze trudniej mierzyć².

1. PREDYKTORY EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA

Efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego kształtuje wiele czynników. Nie działają one w sposób odizolowany, ale współdziałają ze sobą. Stąd wieloczynnikowy model kształtowania się efektywności można przedstawić za pomocą wzoru³:

$$E = f(Y_1, Y_2, Y_3 \dots, Y_n) \quad (1)$$

We wzorze tym zmienna zależna (E) oznacza efekty kształcenia. Są one funkcją zmiennych niezależnych procesu dydaktycznego, w tym czynnika czasu. Obejmują one w powiązaniu funkcjonalnym, strukturalnym i hierarchicznym: osoby — nauczyciel (N), uczniowie (U); odpowiadające tym osobom procesy — nauczania (n) i uczenia się (u), oraz współczynniki (zmienne współwyznaczające proces dydaktyczno-wychowawczy) — cele (c), treści (t), psychologiczno-pedagogiczne prawidłowości nauczania i uczenia się (p), zasady (z), metody (m), formy organizacyjne (o), środki (ś), infrastrukturę dydaktyczną (i), współdziałanie nauczycieli ze środowiskiem domowym i ZHP w zakresie wyników nauczania oraz sztukę uczenia się (sz).

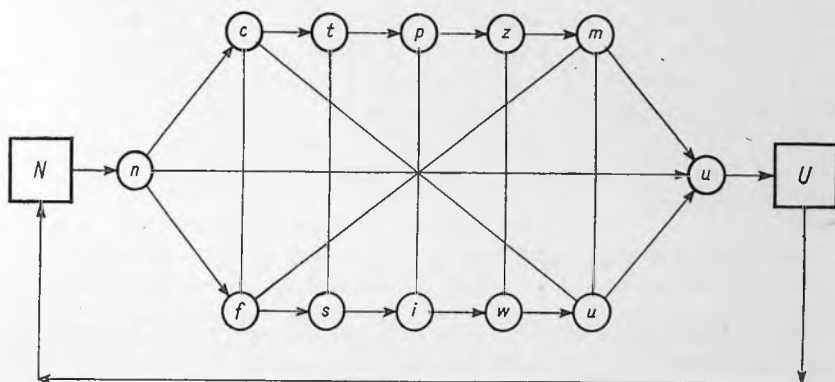
Wektory na rysunku 1 wskazują na związki i zależności występujące

¹ I. I. Tichonow: Metody naucznej organizacji i usprawnienia w uczebnym procesie. Politechniceskij Muziej. Moskwa 1967, s. 8.

² W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana. PZWS, Warszawa 1970, s. 13.

³ L. Rowiński, J. Teliczek: Dynamiczna efektywność dydaktyczna wyższej szkoły technicznej. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1974, nr 1, s. 27.

między współczynnikami, linie łączące proces nauczania i uczenia się unaoczniają kierunek oddziaływania oraz sprzężenia zwrotne. Podkreśla się w nim, że system dydaktyczno-wychowawczy rozpatrywany od strony osób biorących w nim udział (N i U) jest procesem dwustronnym, w którym występuje nauczanie i uczenie się. Dzieje się tak dlatego, ponieważ nowoczesne przekazywanie treści dydaktycznych polega przede wszystkim na organizowaniu odbioru wiadomości i na kierowaniu procesem ich przyswajania. Oznacza to, że efektywność stosowanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym form, metod i środków dydaktycznych można wyrażać przy pomocy uzyskiwanych — przez uczniów — w rezultacie ich stosowania wyników nauczania. Możliwość tę wykorzystano w niniejszym artykule.



Rys. 1

Aby proces nauczania i uczenia się był skuteczny, obie jego strony (N i U) muszą być aktywne. Nauczyciel organizuje całokształt czynności w systemie dydaktyczno-wychowawczym, aby zrealizować cele mając do dyspozycji odpowiednio dobranie do ich osiągnięcia treści i środki oraz infrastrukturę dydaktyczną. Uczeń podejmuje proces uczenia się, którym steruje nauczyciel w procesie kształcenia za pomocą zasad, metod i form organizacyjnych. Proces uczenia się jest zależny od kształcenia. Ma on charakter wieloczynnościowy i kompleksowy. Obejmuje uwarunkowanie — motywację i przekazywanie oraz czynności — myślenie, spostrzeganie, działanie, recepcję informacji słownych i ekspresję słowną⁴.

Na rysunku 1 wśród wielu współczynników rzutujących na efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego na pierwszym miejscu umieszczono cele kształcenia (c). Podkreślono w ten sposób, że przekaza-

⁴ E. Fleming: Unowocześnienie systemu dydaktycznego. WSiP, Warszawa 1974, s. 59—60; J. M. Gaudin: Systèmes et media. *Media* 1976, nr 77—78, s. 29—30.

zujący (N) treści dydaktyczne (t) musi dokładnie wiedzieć, jakie ma osiągnąć cele w wyniku każdorazowej działalności nauczycielskiej. Celów tych nie powinno się formułować w sposób ogólny, ponieważ są one mało przydatne do bieżącej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Dla efektywności nauczania i uczenia się duże znaczenie ma dobór i układ przekazywanych uczniom treści dydaktycznych (t). Są one zależne od celów. Określają je programy nauczania. Przekazywanie ustrukturyzowanej i uproblemowanej wiedzy zapobiega mechanicznemu ich zapamiętywaniu, pobudza do twórczego myślenia, ułatwia zrozumienie i pełne przyswojenie wiadomości.

W trakcie przekazywania wiedzy należy uwzględnić psychologiczno-pedagogiczne wymogi uczenia się (p) określane jako prawa: motywacji, etapowości, odkrywania i ekspresji, integracji efektu oraz indywidualnego tempa. Aby zadość uczynić wymogom tych praw, trzeba w czasie przekazywania uczniom wiadomości przestrzegać zasad dydaktycznych (z), które z omówionych praw wynikają. Z kolei środki nauczania i infrastruktura dydaktyczna determinowane są przez treści kształcenia.

Efekty (E), czyli wyniki kształcenia, są funkcją wszystkich elementów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wpływ ten można przedstawić za pomocą wzoru:

$$E = f(n, u, c, t, p, z, m, o, s, i, w, sz) \quad (2)$$

Efekty nauczania i uczenia się są więc wypadkową działania różnorodnych bodźców wewnętrznych związanych z nauczaniem i uczeniem się oraz zewnętrznych zawartych w sytuacjach domowych i środowiskowych młodzieży uczącej się. Zależą one od pracy uczniów i nauczycieli, organizacji procesu nauczania i uczenia się, treści programu nauczania i środowiska społecznego. Niesłuszne jest twierdzenie, że poziom wyników w nauce zależy tylko od nauczycieli. Mają oni jako organizatorzy i kierownicy procesu dydaktyczno-wychowawczego duży wpływ na jego rezultaty. Dobre efekty kształcenia nie zależą od zaangażowania tylko jednej strony, ale od harmonijnego współdziałania i współpracy nauczycieli i uczniów.

Wśród czynników wpływających na efekty kształcenia na czoło wysunęliśmy cele dydaktyczne. Warto jednak podkreślić, że ten sam cel dydaktyczny można osiągnąć za pomocą różnorodnych metod. Chodzi o to, aby nie tylko znaleźć metody, które pozwolą cel osiągnąć, lecz także ustalić, kiedy i której z możliwych dać pierwszeństwo przed innymi jako tej, która pozwala dojść do rezultatu szybciej i przy oszczędniejszym wydatku energii oraz kosztów. Kwestia więc sprowadza się oprócz znajomości metod kształcenia do umiejętności ich oceny, aby odpowiedzieć na pytanie, która jest efektywniejsza.

Przedstawiony na rys. 1 model systemu dydaktycznego rozpatrywany

w aspekcie efektywności kształcenia nie oznacza sumy jego zbiorów. Jest to synteza składników modelu, w której każdy z elementów wywiera wpływ i wraz ze swoim nasileniem zwiększa je.

Przypatrzmy się stanowisku, jakie w sprawie predyktorów efektywności kształcenia zajmuje Cz. Maziarz. Układy zależności zmiennych determinujących efektywność kształcenia sprowadza on do następującej formuły:

$$E = f(c, p, m, n, u, \acute{s}, o, i, t) \quad (3)$$

Wskazuje ona, że efekty kształcenia (E) są funkcją wielu różnych czynników. Wśród nich wyodrębniono grupę czynników związanych z celami kształcenia (c), programem nauczania (p), metodami nauczania i uczenia się (m), nauczającymi (n), uczącymi się (u), środkami dydaktycznymi (ś), organizacją nauczania (o), infrastrukturą szkół (i) i wreszcie czynnikiem czasu (t). Wyrażenie to ujmuje ogólnie splot czynników wpływających na efekty kształcenia w sposób bezpośredni i pośredni. Każda z wyszczególnionych tu grup czynników zawiera z kolei kilka podgrup. Przykładowo grupa czynników oznaczonych symbolem „u” dotyczących uczniów obejmuje: cechy osobowościowe i społeczno-demograficzne, warunki pracy, sytuację osobistą i rodzinną.

Cz. Maziarz podnosi, że jakkolwiek w tworzeniu efektów pracy szkoły współdziała ogół wyszczególnionych w wyrażeniu (3) czynników, to jednak nie działają one automatycznie. Rola poszczególnych z nich może być większa lub mniejsza, w zależności m.in. od systemu i kierunku kształcenia⁵.

Uogólniając zawarte w tym fragmencie atrykułu rozważania można za J. Kozieleckim wszystkie predyktory determinujące efektywność kształcenia sprowadzić do trzech grup. Tworzą je czynniki: techniczne względnie materialne (T), organizacyjne (O) i subiektywne (S). Zależność tę wyraża wzór:

$$E = f(T, O, S) \quad (4)$$

Każdy z tych czynników wymaga zwięzłej charakterystyki. Do grupy technicznych determinantów efektywności kształcenia zaliczamy przede wszystkim warunki pracy w szkole, adaptację pomieszczeń dydaktycznych do psychofizycznych właściwości uczniów, wyposażenie szkoły w pomoce naukowe, podręczniki. Jakkolwiek predyktory materialne nie odgrywają wiodącej roli w kształtowaniu efektów kształcenia, to jednak ich wpływ na postępy w nauce jest bezsporny. Nie pomoże nawet wzorowa organizacja systemu szkół, jeżeli uczniowie będą korzystali z infrastruktury dydaktycznej nieprzystosowanej do współczesnego

⁵ Cz. Maziarz: *Dydaktyka studiów dla pracujących*. PWN, Warszawa 1976, s. 207—208.

procesu dydaktyczno-wychowawczego, gdy brakować będzie podręczników i nowoczesnych technicznych środków dydaktycznych. Tych ostatnich nie powinno się przeceniać. Nie wolno zapominać, że nieraz „jedno słowo warte jest tysiąca obrazów”. Dzieje się tak dlatego, jak słusznie zauważa współczesny psycholog amerykański piszący również prace pedagogiczne J. S. Brunner, że język spełnia wiele funkcji (emotywną, woli-tywną, referencyjną, metajęzykową, poetycką i fatyczną), służy wielu celom i przemawia różnymi głosami. Najbardziej zdumiewające jest w nim to, że potrafi jednocześnie rozkazywać, informować, opisywać, poetyzować, tworzyć piękno i wyjaśniać⁶. Pomimo tych olbrzymich możliwości słowa nie wyczerpują wiedzy i całej gamy odczuć zawartych w ludzkich działaniach i wyobrażeniach. Przytoczone stanowisko w kwestii technicznych i dydaktycznych środków nie jest równoznaczne z opowiadaniem się przeciw ich stosowaniu. Wręcz odwrotnie, jesteśmy za szerokim wprowadzeniem technicznych środków dydaktycznych do pracy szkolnej, ale pod koniecznym warunkiem ich celowości dydaktycznej znajdującej swój wyraz w efektywności kształcenia. Nie można dopuszczać do produkcji i stosować w pracy szkół technicznych środków dydaktycznych dla celów nieokreślonych. W trosce o zwiększenie skuteczności pracy szkolnej trzeba polepszać jej warunki materialne. Aby tego dokonać, trzeba połączyć wysiłki przedstawicieli nauk technicznych, ekonomicznych, medycznych i pedagogicznych. Jest to nieodzowne, jeżeli chcemy w umiejętny sposób podporządkować warunki techniczne szkolnictwa wzrostowi efektywności kształcenia. Rozwiązanie tego problemu wymaga kompleksowych badań pedagogów, psychologów, fizjologów, socjologów, specjalistów z ekonomiki kształcenia i inżynierów.

Grupa organizacyjnych predyktorów efektywności kształcenia obejmuje ogólną organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, zasady i metody dydaktyczne, programy nauczania, rozkłady lekcji, samokształcenie organizowane przez uczniów poza szkołą, ale pod jej wpływem.

W trakcie organizacji zajęć dydaktycznych trzeba pamiętać o warunkach efektywności kształcenia w ogóle. Najważniejsze z nich to: treści nauczania, czyli odpowiedni dobór i układ treści w programach nauczania i podręcznikach; warunki nauczania i uczenia się ze szczególnym zwróceniem uwagi na liczebność klas uczniowskich, wyposażenie pomieszczeń dydaktycznych w pomoce naukowe; cechy osobowości nauczycieli takie, jak przygotowanie przedmiotowe i pedagogiczne, stosowane metody dydaktyczne rozpatrywane od strony kwalifikacji formalnych; cechy osobowości ucznia, zwłaszcza jego właściwości psychiczne w postaci uwagi, pamięci, myślenia, zainteresowań.

Wpływ wymienionych czynników na efekty kształcenia R. Radwiłowicz przedstawia w postaci dwóch równań funkcyjnych:

⁶ J. S. Bruner: W poszukiwaniu teorii nauczania. PIW, Warszawa 1974, s. 147-159.

$$E = f (Nm. T. W. U) \quad (5)$$

$$E = f (Tś. U) \quad (6)$$

We wzorach tych (E) oznacza efektywność kształcenia, (f) funkcję, (N) czynniki związane z nauczycielem, (T) treści dydaktyczne, (W) warunki kształcenia, (U) cechy osobowe uczniów. Mała litera (m) przy (N) wskazuje, że najważniejszym czynnikiem wśród cech dotyczących nauczyciela są stosowane przez niego metody nauczania, podczas gdy mała litera (s) obok (T) podkreśla istotne znaczenie strukturyzacji wśród czynników związanych z treściami dydaktycznymi⁷.

Nietrudno zauważyć, że pojmowanymi w ten sposób czynnikami organizacyjnymi efektywności kształcenia zajmuje się dydaktyka ogólna. Pełna odpowiedź na pytanie, jak należy organizować system kształcenia, jakimi posłużyć się metodami, wymaga poznania fizjologicznych, psychicznych i społecznych prawidłowości człowieka. Zatem organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego zdeterminowana jest w pewnym zakresie przez czynniki subiektywne. Jednak dobra organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego znacznie niweluje wpływ predyktorów subiektywnych w osiąganiu efektów kształcenia⁸. Subiektywnymi czynnikami efektywności kształcenia zajmuje się szereg nauk. Wśród nich na czoło wysuwa się fizjologia, socjologia i psychologia. W tej pracy warto wspomnieć tylko o czynnikach subiektywnych z punktu widzenia psychologii. W grę tu wchodzi możliwości poznawcze i motywacyjne uczniów. Doczekały się one już poważnej literatury. Prezentowane w niej wyniki badań dowodzą m. in., że na efektywność kształcenia w znacznym stopniu rzutuje motywacja uczenia się, znajomość lub nieznanomość przez młodzież znaczenia wiedzy i jej wartości dla jednostki. Pojawienie się motywu prowadzi najczęściej do uświadomienia sobie celów kształcenia i mobilizuje niezbędną energię potrzebną do ich osiągnięcia.

Efektywność kształcenia jako wypadkowa wielu czynników procesu dydaktyczno-wychowawczego nie jest sumą wpływu każdego z nich osobno. Efekty ich oddziaływania wzrastają w warunkach, gdy poszczególne z predyktorów się uzupełniają.

2. KRYTERIUM EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA, JEGO WYMOGI I TRUDNOŚCI OKREŚLANIA

Istotnym źródłem rozwoju dydaktyki jest ustalenie rzeczywistej wartości stosowanych przez nią form, metod i środków nauczania. Do racjonalnej oceny efektywności kształcenia niezbędne są wypracowane w spo-

⁷ R. Radwiłowicz (red.): Warunki efektywności nauczania w szkołach zawodowych. PWSZ, Warszawa 1973, s. 39.

⁸ J. Koziński: Efektywność procesu nauczania a motywacja. *Ruch Pedagogiczny* 1962, nr 1, s. 73.

sób jednoznaczny kryteria. Niestety, jak dotychczas szkolnictwo stopnia podstawowego i ponadpodstawowego nie doczekało się wypracowania systemu ilościowo-jakościowego kryteriów w dziedzinie oceny procesu kształcenia, co z wielu względów stanowi bardzo istotny brak. Przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi w trudnościach znalezienia właściwych kryteriów analizy i oceny jakościowej procesu dydaktyczno-wychowawczego, w dobraniu adekwatnych, wymiernych i porównywalnych w tym zakresie, a równocześnie łatwych w stosowaniu wskaźników. Jednakże dla udoskonalenia pracy szkół kryteria oceny efektywności kształcenia trzeba jak najszybciej opracować.

G. J. Szukina problematykę tę stawia na równi w rzędzie pytań o kryteria ważności poszukiwań pedagogicznych. Chodzi o takie kryteria, według których można sądzić, czy dane badanie może zająć należne miejsce w ruchu naukowym i działalności praktycznej, czy będzie to tylko czasowe zjawisko nie pozostawiające po sobie śladu w nauce i pracy szkolnej. Proponuje ona przyjęcie następujące kryteria ważności badań pedagogicznych: koncepcyjność badania; wydobycie (wyodrębnienie) faktów naukowych; ujawnienie tendencji rozwoju procesów i zjawisk pedagogicznych; adekwatność metod badań w stosunku do postawionego w nim zadania; określanie wskaźników charakteryzujących dany proces, według którego można dokonać pomiaru innej jakości; ujawnienie jakości pedagogicznych działań: łączenie teorii z praktyką⁹.

Co rozumiemy pod pojęciem kryterium efektywności kształcenia? Pojęciem kryterium (angiel. criterion; franc. criterium; grec. kriterion; niem. kriterium) określa się prócz, cechę charakterystyczną, po której można poznać, że coś jest naprawdę tym, za co się podaje. Innymi słowy, pod pojęciem kryterium (K) w ogólności rozumie się obiektywną miarę poznawanego zjawiska (Z). W dydaktyce będzie to ściśle ustalona wielkość charakteryzująca zachodzące w procesie dydaktyczno-wychowawczym zjawiska. Łatwo je przedstawić za pomocą następującego równania:

$$K(Z) = K(Z_1) + K(Z_2) + K(Z_3) + K(Z_{n-1}) + K(Z_n) \quad (7)$$

W równaniu (7) poszczególne zmienne $Z_1, Z_2, Z_3, Z_{n-1}, Z_n$ oznaczają części składowe całego poznawanego zjawiska.

Jak zauważa W. P. Biespalko, kryterium powinno spełniać trzy wymogi. Musi ono być adekwatne do tego zjawiska, które ustala w sposób liczbowy; wyrażać się jednoznaczną liczbą; odznaczać się prostotą pomiaru¹⁰.

Określenie kryterium efektywności procesu kształcenia różni się od takich jego pojęć jak charakterystyka właściwości. Charakterystyka ozna-

⁹ G. I. Szukina: K woprosu o kriteriach cennosti pedagogiczeskich issledowanij. *Sowietskaja Piedadogika* 1972, nr 9, s. 61—68.

¹⁰ W. P. Biespalko: Programmirowannoje obuczenije. *Didacticzeskije osnovy*. Izdat. *Wysszaja Szkola*, Moskwa 1970, s. 56.

cza przedstawienie w sposób opisowy oddzielnych stron zjawiska. Charakterystyka najczęściej przybiera postać właściwości procesu dydaktycznego. Można to zapisać w sposób następujący:

$$CH = f(x, y, z) \quad (8)$$

W wyrażeniu tym zmienne x, y, z oznaczają właściwości procesu dydaktycznego. Jeżeli jako charakterystykę procesu dydaktycznego przyjmujemy przyswojenie wiadomości w sensie procesu i wyniku, to jego właściwościami będą m. in.: forma wykonywania zadań, stopień uogólnienia, pełność, dokładność i poprawność wykonania zadania, pewność rozwiązywania różnych elementów zadania, biegłość.

Warto przy tej okazji zwrócić uwagę, że termin przyswojenia wiadomości charakteryzuje tylko jedną stronę procesu dydaktycznego — poznawczą działalność ucznia. Prawdopodobnie znalezienie obiektywnych kryteriów przyswojenia wiadomości pozwoli również scharakteryzować drugą stronę procesu dydaktycznego — kształcenie, które stanowi domenę działalności nauczyciela. Rozpatrywanie przyswojenia wiadomości w aspekcie procesu i jego rezultatu stwarza dogodny grunt współpracy psychologii i pedagogiki w dziedzinie usprawnienia procesu kształcenia. Potrzeby w tym zakresie są olbrzymie. Wiele właściwości charakterystyk procesu dydaktycznego nie zostało dotychczas dostatecznie rozeznaczonych przez psychologię i pedagogikę.

Efektywność kształcenia można badać i określać od strony komponentów procesu nauczania — uczenia się. Nie oznacza to jednak, że efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego jest prostą sumą oddziaływania głównych jego elementów. Jest ona ich funkcją. Wpływ poszczególnych komponentów procesu kształcenia na jego efektywność ustala się z różnych punktów widzenia. Rozeznania efektywności kształcenia najczęściej dokonujemy z punktu widzenia: jakości przyswojenia treści dydaktycznych, wykorzystania opanowanej wiedzy w praktyce, nakładów poniesionych na proces nauczania — uczenia się, czasokresu kształcenia. Nie powinno się więc mówić o efektywności kształcenia w ogóle. Trzeba określić bliżej aspekt tego typu rozważań.

Ogólnym kryterium efektywności procesu dydaktycznego jest stopień przydatności absolwentów do pracy zawodowej. Kryteriami szczegółowymi przygotowania absolwentów do pracy zawodowej są następujące ich cechy: wydajność pracy, samodzielność i inicjatywa w działalności zawodowej, zdolność przystosowywania się do wykonywania różnych funkcji zawodowych, przestrzeganie zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, absencja w pracy, trwałość stosunku służbowego, zadowolenie z wykonywanej pracy, pomysły racjonalizatorskie, umiejętności z zakresu ustawicznego kształcenia się. Umiejętność permanentnego doskonalenia swych kwalifikacji przechodząca w trwały nawyk wzbogacający osobowość absolwenta w epoce nauczania ustawicznego i zwiększania kwalifi-

kacji pracowników wszystkich zawodów jest szczególnie wartościowa i cenna¹¹. Z tych względów zasługuje na podkreślenie w doborze kryteriów efektywności kształcenia.

Badania nad wykorzystaniem wiedzy wyniesionej przez absolwentów szkół ponadpodstawowych dają podstawę do określenia efektywności zawodowej (funkcjonalnej, pozaszkolnej). Są one sprawdzianem wartości wykształcenia w praktyce zawodowej i stanowią ocenę efektywności wykorzystania wykształcenia w społecznym podziale pracy. Określanie efektywności kształcenia stopniem zdobytej przez absolwentów wiedzy niezbędnej w poszczególnych zawodach jest trudne w związku z postępem nauki, szybką dewaluacją wiedzy i koniecznością permanentnego przystosowania się do zmieniających się warunków pracy. Przekazywanie zaś wiedzy nieprzydatnej w przyszłej pracy zawodowej wpływa na obniżenie efektów wykształcenia¹².

Posługiwanie się stopniem przydatności absolwentów do pracy jako kryterium efektywności kształcenia wymaga prowadzenia długotrwałych, kompleksowych i zakrojonych na szeroką skalę badań losów absolwentów w różnych działach i gałęziach gospodarki narodowej. Wymaga to dużego aparatu badawczego i pociąga za sobą znaczne koszty. Ponadto na uzyskanie pełnych rezultatów takich badań trzeba czekać stosunkowo długo. Znaczną barierą dla prowadzenia tego typu badań stanowi brak opracowywanych modeli osobozawodowych¹³ dla podstawowych kierunków i rodzajów kształcenia oraz adekwatnych do nich planów i programów nauczania. Z tych względów wymienione kryterium w bieżącej ocenie efektywności kształcenia jest mało przydatne. Nie oznacza to, że kryterium tego nie należy stosować.

Jeżeli za kryterium efektywności kształcenia przyjmiemy przyswojenie wiadomości, wówczas do podstawowych kryteriów w tym zakresie możemy — za I.T. Ogorodnikowem — zaliczyć: objętość, systemowość, rozagę, trwałość i aktywność wiedzy. Pod pojęciem „objętość wiedzy” rozumie się ilościową jej charakterystykę. Przykładowo, jeżeli w informacji mieści się 20 faktów i 10 jednostek znaczeniowych, a uczniowie przyswoili 10 faktów i 5 jednostek znaczeniowych, tzn., że materiał został opanowany w 50%. Objętość wiedzy równa się połowie jej stanu. Terminem „systemowość wiedzy” określa się zrozumienie przez uczących się „wewnętrznej logiki przerobionego materiału nauczania”, umiejętność podziału tego materiału na mikroinformacje w określonej kolejności, prawidłowe zestawienie jednych faktów, pojęć i reguł z innymi faktami, pojęciami i regułami, zrozumienie przez uczniów systemu nauczania i jego podstawowych prawidłowości. O „rozwadze wiedzy” mówi-

¹¹ Cz. Maziarz: *Dydaktyka studiów dla pracujących*. PWN, Warszawa 1976, s. 205.

¹² B. Liberska: *Problemy efektywności wyższego wykształcenia*. PWN, Warszawa 1974, s. 132.

¹³ Raport o stanie oświaty w PRL. PWN, Warszawa 1973, s. 37—38.

my wówczas, gdy uczniowie w sposób świadomy przyswajają program nauczania, potrafią krytycznie wyrazić swój stosunek do przerabianego materiału i posłużyć się nim przy rozwiązywaniu nowych problemów. „Trwałością wiedzy” określa się czasokres zapamiętania przerobionego materiału i pewność posługiwania się posiadaną wiedzą. Termin „aktywność wiedzy” oznacza umiejętność posługiwania się nią w działalności poznawczej i zmienionych warunkach działania, łączenie teorii z praktyką¹⁴.

Jak już wspomniano, przyswojenie wiedzy przez uczących się charakteryzuje tylko jedną stronę procesu kształcenia — poznawczą działalność uczniów. Drugą stroną tego procesu jest rozwój zdolności poznawczych w postaci: spostrzegania, zapamiętywania, odtwarzania, tworzenia i rozwoju zainteresowań oraz myślenia. Chodzi o zdolność samodzielnego myślenia kategoriami opanowanego materiału. Formami myślenia są: analiza, synteza, indukcja, dedukcja, porównywanie, analogia, abstrakcja, konkretyzacja i uogólnienie. Wymienione postacie myślenia zapewnia młodzieży proces kształcenia o strukturze generatywnej. Dostarcza on im wiedzę typu: „wiedzieć, że” (know that), „wiedzieć jak” (know how), a zwłaszcza „wiedzieć dlaczego” (what why)¹⁵. Jedną z metod poznawania stopnia myślenia uczniów stanowi ocena posługiwania się przez nich wymienionymi formami wiedzy.

Cz. Maziarz proponuje kryteriami efektywności kształcenia objąć takie specjalne kategorie dydaktyczno-wychowawcze, jak zakres i siła zainteresowań zawodowych i intelektualnych, sublimacja motywacji uczenia się, wiązanie teorii z praktyką¹⁶, oddziaływanie ucznia na swoje najbliższe otoczenie¹⁷.

Wśród podstawowych składników kryterium efektywności kształcenia I. I. Tichonow wymienia poziom wiedzy uczących się i czas, który przeznaczą na przyswojenie przewidzianego programem nauczania materiału.

Na trwałość rezultatów procesu kształcenia jako element jego efektywności zwracają uwagę J. F. Czubak i G. L. Taukacz. Uważają oni wyniki nauczania za trwałe, gdy okres kształcenia (o) jest mniejszy od czasu (t), który może uczeń przeznaczyć na uczenie się przy zapewnieniu mu pozytywnego stopnia (oceny)¹⁷. Zatem o trwałości procesu nauczania możemy mówić, gdy:

¹⁴ I. T. Ogorodnikow: *Sprawniścielnaja effiektiwnost otdielnych mietodow obuczania w szkole*. Moskwa 1969, s. 9—14.

¹⁵ Cz. Kupisiewicz: *Proces kształcenia jako przedmiot modernizacji*. *Nauczyciel i Wychowanie* 1976, nr 3, s. 3—12.

¹⁶ Cz. Maziarz: *Dydaktyka studiów dla pracujących*. PWN, Warszawa 1976, s. 206.

¹⁷ I. I. Tichonow: *Effiektiwnost obuczienia i jego kryterii*. (W): *Woprosy didakticzeskoj i ekonomiceskoj effiektiwnosti programmirowannogo obuczienia*. Kryterii i metody jego oceny. *Mietodika eksperimienta po programmirowannom obuczieniu*. Piataja Wsierojskaja Konfierencija po Primienieniju Tiechniczeskich Sredstw i Programmirowannomu Obuczieniu. Moskwa 1969, *Sympozjum* 5, s. 3—20 i 55.

o ≤ t

(9)

Element czasu w obu przypadkach powtarza się. Zasługuje on na uwagę ze względu na to, że w trakcie badania efektów kształcenia ważne jest nie tylko stwierdzenie ich stanu, lecz również wzrost w określonych odstępach czasu. Dlatego ustalenie efektów musi być poprzedzone wielokrotnym ich badaniem.

M. Rzepkowa wymienia następujące rodzaje kryteriów skuteczności i efektywności procesu dydaktycznego stosowanych w różnych formach kształcenia: znajomość określonego zakresu wiedzy, przyrost wiedzy, aktywne uczestnictwo w zajęciach, jakość zabiegów dydaktycznych nauczycieli, przydatność wiedzy w zawodzie i w życiu¹⁸. Natomiast R. A. Nizamow proponuje określać skuteczność i efektywność kształcenia w oparciu o takie kryteria, jak: czas związany z przyswojeniem wiedzy, rezultaty nauczania, zapamiętanie wiedzy, kształtowanie zdolności uczniów i uzbrojenie ich w metody zdobywania wiedzy¹⁹.

Do analizy efektywności kształcenia stosunkowo łatwo jest zastosować jako kryterium jej oceny wyniki nauczania w szerokim tego słowa znaczeniu²⁰. Czy określenie wzorowy, dobry uczeń jest równoznaczne z pojęciem dobry w przyszłości nauczyciel, inżynier, ekonomista czy lekarz?

Przyjęcie postępów, jakie czynią uczniowie w nauce jako kryterium oceny efektywności kształcenia, obciążone jest elementem subiektywizmu, którego źródłem jest niejednorodność stawiania stopni²¹. Stosowane przez nauczycieli oceny jedynie w przybliżeniu oddają rzeczywisty poziom wiedzy młodzieży uczącej się. Potwierdzają to liczne przypadki stawiania ocen różnych za identyczne odpowiedzi i rozwiązanie zadań. Tylko przy zastosowaniu naukowo opracowanych kryteriów i norm ocen można ściśle określić poziom wiedzy uczniów i postawić odpowiednią ocenę. To pozwala z kolei prawidłowo ocenić cały proces dydaktyczny i nakreślić bardziej efektywne drogi jego przebiegu.

Za podstawowe kryterium efektywności kształcenia można przyjąć następujące zmienne: zakres przyswojenia wiedzy, czas związany z jej opanowaniem, trwałość i umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce, rozwój samodzielnego myślenia i działalności twórczej²², stopień wdro-

¹⁸ M. Rzepkowa. O metodach oceny efektywności nauczania dorosłych. *Oświata Dorosłych* 1971, nr 2, s. 92.

¹⁹ R. A. Nizamow: Didaktyczeskije osnovy aktywności uczebniej diejatelnosti studentow. Izdat. Kazanskogo Uniwersiteta, Kazań 1975, s. 201.

²⁰ Cz. Kupisiewicz: O efektywności nauczania problemowego. PWN, Warszawa 1976, s. 8.

²¹ F. Budzisz: O potrzebie doskonalenia kontroli i oceny na lektoratach języka obcego. *Życie Szkoły Wyższej* 1976, nr 7—8, s. 177—186; K. Denek: Problem ocen stale niepokoi nauczycieli. *Szkoła Zawodowa* 1959, nr 8—9, s. 22—24.

²² W znaczeniu procesu... „dochodzenia do nowych wiadomości poprzez rozwiązywanie problemów (W. Okoń: Problem samodzielności myślenia i działania, *Studia Pedagogiczne Ossolineum*, Wrocław 1971, t. IV, s. 14). Bardziej szczegółową definicję myślenia podaje A. Bornholtzowa w rozprawie — O niektórych trudnościach terminologicznych humanistycznych nauk i przedmiotów szkolnych: „Myśle-

zenia do permanentnego uzupełnienia wiedzy oraz koszty kształcenia. Zakres wiedzy nie określa jednoznacznie jej struktury. Możliwe są tu różne kombinacje struktur. Do ich określenia posługujemy się pomocniczymi kryteriami do wyrażenia zakresu przyswojonej wiedzy. Należą do nich: objętość, złożoność i dostępność zawartych w strukturze informacji. Temu celowi służą metody: RULEG, INDOC, matetyka, opuszczeń, criterion programming, blokowa, programowania zajęć, algorytmów i odwzorowywania informacji (information mapping), które oferuje nam nauczanie programowane²³. Istotną rolę w tym zbiorze zmiennych odgrywa wiedza przyswojona przez uczniów w sposób trwały. Trwałość wiedzy w warunkach przyspieszonego procesu jej deprecjacji i ustawicznego kształcenia wyraża cechę wiedzy, która się zmienia w sposób ukierunkowany. Należy pamiętać, że zwiększający się stale zakres informacji wymaga wnikliwej selekcji wiedzy przewidzianej do trwałego zapamiętania. Objąć ją trzeba przede wszystkim te partie materiału w obrębie poszczególnych przedmiotów nauczania, które tworzą fundament nauczania.

W kontekście sformułowanych kryteriów efektywności kształcenia powstaje pytanie, w czym się wyraża skuteczność nauczania — uczenia się? Wyraża się ona przede wszystkim w powiększeniu zakresu wiedzy, umiejętności i nawyków uczącej się młodzieży, udoskonaleniu wcześniej zdobytej wiedzy, opanowaniu operacji umysłowych, a zwłaszcza form i prawideł myślenia, mniejszym zużyciem czasu na proces nauczania i uczenia się. Zatem efektywność kształcenia przejawia się w uzyskiwaniu coraz lepszych wyników nauczania — w tym samym lub krótszym niż dotychczasowy okresie czasu przy zastosowaniu coraz bardziej racjonalnych metod i środków dydaktycznych. Poczynania te nie powinny przekroczyć rozsądnego poziomu wzrostu nakładów.

Obiecująco zapowiadają się próby określania kryteriów efektywności kształcenia w oparciu o cele nauczania rozpatrywane w kategoriach wyników końcowych, podlegających obiektywnej kontroli ilościowo-jakościowej. Cele te spełniają tu rolę kryterium efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego²⁴. Źródłem tych prób jest założenie, że naj-

nie jest to proces złożony, na który składają się czynniki świadome, celowe, ukierunkowane, zmierzające do poznania cech własności, właściwości oraz związków między nimi. Czynnici te zmierzają do poznania zależności między przedmiotami poznania, zależności zachodzących, obiektywnych, tj. w rzeczywistości. Myślenie jest zawsze pojęciowe — polega na dokonywaniu operacji logicznych (wg reguł wykrywanych i formułowanych przez logikę). Potraktowane w mowie jako mowa wewnętrzna — jest wyrażone w mowie zewnętrznej — w języku" (*Neodidagmata* 1975, z. VI, s. 83).

²³ Cz. Kupisiewicz: *Metody programowania dydaktycznego*. PWN, Warszawa 1975, s. 56—152; Cz. Kupisiewicz: *Nauczanie programowane w szkolnictwie wyższym*. PWN, Warszawa, 1974, s. 99—132; Por. także T. Nowacki: *Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych*. Ossolineum, Wrocław 1976, s. 97.

²⁴ G. I. Baturina, U. Bayer: *Celi i kriterii efektywności obuczenia*. *Sowietskaja Pedagogika* 1975, nr 4, s. 41—50; J. W. Wasiliew, M. E. Portnow, P. W. Chudomiński: *W sprawie obróbki kryteriów oceny działalności szkoły*. *Sowietskaja Pedagogika* 1975, nr 12, s. 92—103.

właściwszym kryterium efektywności działania, w tym także kształcenia jest porównanie osiągniętych wyników z uprzednio wytyczonymi celami nauczania — uczenia się. Jest to zasada uniwersalna dotycząca różnych sfer działalności ludzkiej. Działalność dydaktyczno-wychowawcza nie stanowi tu wyjątku.

W konkluzji można stwierdzić, że pytanie o efektywność kształcenia można zastąpić pytaniem o wyniki kształcenia w szerokim tego słowa znaczeniu. Z tego prawdopodobnie względu S. I. Archangielski sprowadza kryteria efektywności kształcenia do sformalizowanego wyrażania celów, zadań i wyników nauczania.

Określenie efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego w drodze analizy postępów, jakie czynią uczniowie w nauce, następuje w badaniach eksperymentalnych wzbogaconych o wskaźniki oceny efektywności kształcenia.

3. KLASYFIKACJA KRYTERIÓW EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA

Przedstawione kryteria efektywności kształcenia dotyczące przyswojenia wiedzy dają się ująć w grupy klasyfikacyjne. Tworzą je: przedmiotowo-logiczne, psychologiczne i społeczne grupy kryteriów przyswojenia wiedzy. W grupie kryteriów przedmiotowo-logicznych efektywności procesu dydaktycznego znajdują się kryteria odnoszące się do zakresu i struktury wiedzy.

Do psychologicznych kryteriów przyswojenia wiedzy należą te kryteria, które dotyczą funkcjonalności procesu dydaktycznego rozpatrywanej od strony rozwoju psychiki uczniów. W grę tu wchodzi takie kryteria, jak zdolność zapamiętywania (trwałości) i operowania (transformacji) wiedzy. Pod pojęciem transformacji rozumiemy przebudowę struktury pojęć, rezultatem której jest trwała wiedza. Na marginesie tej interpretacji należy zauważyć, że literatura pedagogiczna nie dysponuje jak dotąd dokładnym określeniem terminu transformacja. Prowadzi to często do mylnej charakterystyki istoty transformacji. Przejawia się to m. in. w tym, że stosowanie wiedzy w praktyce uważa się jako samodzielny typ działalności poznawczej uczniów. Tymczasem jest to realizacja procesu transformacji wiedzy. Interpretacja taka zakłada, że w wyniku kształcenia uczeń nabywa zdolności do operowania otrzymanymi informacjami. Wyraża się ona w rozwiązywaniu zadań. Zdolność uczącego się w zakresie wykonywania ukierunkowanych w procesie dydaktycznym czynności nazywa się poziomem przyswojenia wiedzy. W zależności od właściwości wykonywanych zadań dydaktycznych różni się różne poziomy przyswojenia wiedzy. Charakteryzują one proces dydaktyczny jako kolejne przejście przez poziomy wiedzy w kolej-

ności spiralnej od mniej do coraz bardziej głębokiej, od wiadomości konkretnych do abstrakcyjnych i uogólnionych.

W. I. Ruttas wymienia trzy poziomy działalności poznawczej. Tworzą je poziomy: identyfikacji, reprodukcji i transformacji.

Zgodnie z tą klasyfikacją działalności poznawczej pierwszy etap pracy dydaktycznej sprowadza się do orientacji w systemie pojęć, wyodrębnienia pojęć podstawowych, sugerowania nowych pojęć, ustalenia w ogólnych zarysach związków między pojęciami. Na drugi etap działalności dydaktycznej składa się opanowanie systemu pojęć. Charakteryzuje się on reprodukcją systemu pojęć wraz z przeniesieniem ich abstrakcyjnej treści na przypadki konkretne. Uczeń, którego wiedza znajduje się na tym poziomie, potrafi rozwiązywać zadania zalgorytmizowane. Trzeci etap działalności dydaktycznej obejmuje stosowanie praktyczne systemu pojęć. Wyraża się ono transformacją systemu pojęć²⁵.

W grupie społecznych kryteriów sfery przyswojenia wiedzy wyróżnić można zawodowy i społeczny ich aspekt. Efektywność procesu dydaktycznego w aspekcie treści zawodowej i społecznej wyraża się odpowiednio umiejętnością operowania i oceniania faktów.

Ujęte w tej klasyfikacji i pozostające poza nią kryteria efektywności kształcenia wiążą się ze sobą, są od siebie uzależnione oraz dopełniają i warunkują się wzajemnie.

Przytoczona klasyfikacja działalności poznawczej w formie poziomów nauczania rozumianych jako stopnie kolejnego zwiększającego się pod względem treści poznania ma charakter dyskusyjny. Przykładowo J. Piaget poziomy te przedstawia w początkowej, podświadomej, semantycznej i pragmatycznej formie percepcji i przetwarzania informacji dydaktycznej. L. J. Lerner i M. Skatkin wyróżniają trzy poziomy nauczania, zwane przyswajaniem wiedzy. Tworzą je kolejno poziomy percepcji, stosowania wiedzy w warunkach działalności szkolnej i pozaszkolnej. Stanowisko w tej kwestii podziela S. I. Archangielski²⁶. Natomiast W. P. Biespalko rozróżnia cztery poziomy działalności poznawczej uczniów. Rozpoczyna je poziom zaznajamiania się z wiedzą, czyli jej znajomość (odwzorowywanie). Zdobyte na tym poziomie informacje nazywa się wiadomościami. Kolejny poziom to odtwarzanie informacji, czyli reprodukcje. Trzeci poziom obejmuje umiejętności zastosowania przyswojonych informacji w działalności praktycznej (rozwiązywanie zadań, również problemowych). Wiadomości na tym poziomie nazywa się umiejętnościami. Transponowanie (przenoszenie, zastosowanie) wia-

²⁵ W. I. Ruttas: O systemie kryteriów efektywności procesów dydaktycznych szkoły wyższej; W: S. E. Jarmark, Fr. Januskiewicz (red.): Technologia kształcenia. Poznań 1975, cz. VIII, s. 162—194.

²⁶ S. I. Archangielski: Lekcja po teorii obuczenia w wyższej szkole. Izdat, Wysszaja Szkoła, Moskwa 1974, s. 106.

domości stanowi ostatni poziom działalności poznawczej uczniów²⁷. Warto podkreślić, że proces dydaktyczny zawsze łączy identyfikację, reprodukcję, umiejętność stosowania przyswojonej informacji i transformację wiedzy.

Dla procesu dydaktyczno-wychowawczego pojęcie hierarchii poziomów nauczania ma charakter względny. Jest to zrozumiałe, ponieważ w nauczaniu i stosowaniu wiedzy wykorzystuje się je (poziomy) we wzajemnym powiązaniu.

²⁷ W. P. Biespalko: Programmirowannoje obuczenije. Didaktičeskiej osnovy. Izdat. Wysszaja Szkoła, Moskwa 1970, s. 47—48.

JAKOŚĆ I EFEKTYWNOŚĆ PRACY DYDAKTYCZNEJ SZKOŁY

1. ZNACZENIE JAKOŚCI PRACY SZKOŁY

Wyższa jakość pracy i warunków życia narodu uznane zostały przez VII Zjazd PZPR za podstawowy czynnik sprawczy postępu i dynamicznego rozwoju społeczno-gospodarczego Polski. Hasło to jest lapidarnie ujętym programem rozszerzenia strategii jakościowego rozwoju na wszystkie podstawowe dziedziny działalności. Wprowadzie lepsze warunki życia ludzi zależą dziś w Polsce jeszcze głównie od ilości i jakości produkcji przemysłowej, rolniczej i budownictwa, lecz także w coraz większym stopniu od jakości pracy w transporcie, handlu i usługach, a także w placówkach służby zdrowia, oświaty i kultury.

Godne zwrócenia uwagi jest to, że Uchwała VII Zjazdu PZPR akcentuje głównie jakość pracy, a nie tylko jakość towarów. W ujęciu takim wyrażone zostało przekonanie, że już przy obecnym uzbrojeniu technicznym stanowisk pracy, istniejących technologiach i konstrukcjach oraz poziomie wykształcenia i kwalifikacji kadr jakość pracy (głównie przestrzeganie nowoczesnych technologii) stanowi główny czynnik postępu społeczno-gospodarczego, główne źródło wyższej jakości warunków życia obywateli, w tym wyższej jakości towarów.

Jaka jest zatem rzeczywista rola wyższej jakości pracy szkoły i nauczyciela w tworzeniu pełnowartościowego systemu oświatowego? Stanowi ona podstawowy czynnik sprawczy realizacji dwóch generalnych zadań aktualnej polityki oświatowej w Polsce: przygotowania i wdrożenia reformy edukacji narodowej oraz podnoszenia i wyrównywania poziomu pracy szkół, zwłaszcza wiejskich¹.

Istniejąca obecnie anomalia między jednolitością kształcenia szkolnego a różnorodnością rozwoju uczniów, zwłaszcza intelektualnego, uwarunkowana jest przyczynami tkwiącymi zarówno w uczeniu, jak i w czynnikach społecznych, w tym w warunkach pracy szkół. Przewycięzenie tej anomalii dla utrzymania pełnej drożności kształcenia autorzy opracowań prognostycznych upatrują w „...stworzeniu odpowiednich warunków dzieciom i młodzieży z różnych środowisk społecznych w ramach pełnowartościowego systemu oświatowego”².

Tworzenie tego pełnowartościowego systemu oświatowego możliwe jest tylko przy równoczesnym wyrównywaniu warunków pracy szkół zgodnie z zasadami naszej polityki oświatowej (zwłaszcza zasady jednolitości systemu szkolnego) oraz podnoszeniu poziomu jakości pracy szkół i nauczycieli.

¹ J. Kuberski: Aktualne problemy polityki oświatowej. Warszawa 1973, s. 41.

² Perspektywy edukacji narodowej. Warszawa, WSIP 1974, s. 81

Wydaje się jednak, że związek jakości pracy szkół z głównymi zadaniami polityki oświatowej i tworzeniem pełnowartościowego systemu oświatowego nie zawsze jest rozumiany jednoznacznie, co powoduje szereg nieporozumień i hamująco wpływa na realizację tych zadań. Nie można chyba zgodzić się ze stanowiskiem, że za podnoszenie i wyrównanie poziomu pracy szkół, zwłaszcza na wsi, odpowiedzialni są nauczyciele i dyrektorzy, a władze oświatowe (zwłaszcza szczebla centralnego) i zaplecze naukowe — za przygotowanie i wdrożenie reformy szkolnej. Celem przeciw tej reformy i wszelkich jej przygotowań (nowej sieci szkół, bazy, kadry, programów i podręczników) jest właśnie podniesienie poziomu i jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół. Zatem sukces reformy zależy głównie od nauczycieli, od wyższej jakości ich pracy, jednak pod warunkiem, że właściwe instytucje i ogniwa władz oświatowych podejmą i zrealizują należące do nich zadania (sieć szkolna, programy, kwalifikacje kadry i skuteczny system jej motywacji, środki dydaktyczne itp.).

Podobnie przedstawia się zagadnienie wyrównywania poziomu pracy szkół, zwłaszcza wiejskich. Tworzenie równych warunków pracy szkół zgodnych z zasadami naszej polityki oświatowej należy do funkcji instytucji zarządzających oświatą. Warunki te, mające istotny wpływ na poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej, nie należą do zadań i kompetencji nauczycieli. Czy można zatem wymagać, aby nauczyciele pracujący w szkołach o gorszych warunkach, których poprawa i wyrównywanie należy do ogniw i instytucji zarządzających oświatą, uzyskiwali takie same wyniki jak w szkołach o lepszych warunkach pracy?

W praktyce oświatowej mamy i zapewne będziemy mieć do czynienia, przynajmniej przez dłuższy jeszcze okres, ze zróżnicowanymi warunkami pracy szkół w różnych środowiskach i rejonach kraju. Właśnie w tych realnych warunkach różnych środowisk podnoszona ma być jakość pracy szkół, w tym poszczególnych nauczycieli. Aby pobudzać nauczycieli do wyższej jakości pracy w szkołach o zróżnicowanych warunkach, trzeba oceniać nie tylko rezultat końcowy kształcenia (osiągnięcia szkolne uczniów), lecz i jakość procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz wysoko cenić wysiłki i innowacje w tym zakresie. Jednak wartościowanie jakości pracy nauczycieli, zwłaszcza realizujących te same cele dydaktyczno-wychowawcze w szkołach o zróżnicowanych warunkach, jest złożonym problemem i stanowi skomplikowane zadanie praktyczne. Trudności te i brak systematycznych prób ich przezwyciężenia prowadzą często do stanowiska, które w istocie zaprzecza pogładowi o decydującym wpływie jakości pracy szkoły na osiągnięcia szkolne uczniów. Stanowisko to przejawia się wówczas, gdy poziom i jakość pracy szkół w różnych środowiskach oceniane są wyłącznie na podstawie badań osiągnięć szkolnych uczniów przy pomocy jednolitych testów dydaktycznych. Przejawia się ono zwłaszcza wówczas, gdy przedstawiciele nadzoru

pedagogicznego (a nierzadko i nauk pedagogicznych) zalecenia w stosunku do szkół i nauczycieli tak oto formułują: „Nieważne jest, jak kto uczy, a ważne, by nauczył, by osiągnął wysoki wynik”, lub bardziej ogólnie „Sprawą nauczyciela jest sposób nauczania, a władze oświatowe i nadzór pedagogiczny interesują rezultaty”.

Stanowisko takie nie sprzyja podnoszeniu jakości pracy szkół, a więc i efektywności nauczania i wychowania. Stanowisko takie nie zachęca również do prób wypracowania założeń metodologicznych i kryteriów miarodajnych badań efektywności nauczania szkoły. Stąd problem jakości pracy nauczyciela i efektywności nauczania szkoły, ogólnie uznawany za ważny i aktualny, tylko pozornie wydaje się oczywisty. W istocie w tej dziedzinie istnieje wiele spraw nie wyjaśnionych i szereg nieporozumień, co nie sprzyja powszechnemu podnoszeniu jakości pracy szkół w różnych środowiskach i rejonach kraju. Wynikają one w dużym stopniu ze złożoności problemu efektywności kształcenia i różnej interpretacji pojęcia efektywności nauczania szkoły.

2. POJĘCIE EFEKTYWNOŚCI NAUCZANIA SZKOŁY

Efektywność kształcenia należy do ważnych i aktualnych, lecz jednocześnie złożonych i nierzadko kontrowersyjnych kwestii w pedagogice i praktyce szkolnej. Efektywność kształcenia nie jest pojęciem jednoznacznym. Najogólniej rozróżnia się efektywność pedagogiczną (zakres i stopień osiągania celu) i ekonomiczną (stosunek rezultatów do poniesionych kosztów) kształcenia. Skuteczność, podobnie jak i efektywność pedagogiczna kształcenia, oznacza takie działanie, które prowadzi do osiągnięcia zamierzonego celu lub ułatwia jego realizację³. Dlatego pojęć tych można używać zamiennie. Obejmują one swym zakresem zarówno czynności nauczyciela — nauczanie, jak i uczniów — uczenie się oraz ich rezultaty. Właściwie zintegrowane nauczanie i uczenie się stanowi istotę procesu kształcenia i przesądza o jego skuteczności. Oznacza to przyjęcie poglądu o decydującym wpływie jakości procesu dydaktycznego na osiągnięcia szkolne uczniów. Zależność ta nie jest jednak zależnością prostą, lecz złożoną, uwarunkowaną wieloma istotnymi czynnikami tkwiącymi zarówno w samym uczniu, jak i jego środowisku społecznym.

Stwierdzanie efektywności kształcenia nastrocza wiele trudności. Wynikają one z wielorakości funkcji kształcenia i jego uwarunkowań, złożoności procesu dydaktyczno-wychowawczego, a także z tego, że skuteczność nauczania najpełniej sprawdza się w późniejszym okresie życia ucznia — w pracy zawodowej, działalności społecznej i w uczestnictwie w kulturze.

³ T. Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Wrocław 1956, Ossolineum, s. 116.

Pojęcie efektywności nauczania może być rozumiane (i na ogół jest) jako rezultat końcowy procesu kształcenia, wyrażany osiągnięciami szkolnymi uczniów w zakresie podstawowych wiadomości i niektórych umiejętności. Tak rozumiana efektywność nauczania i wynikający z niej sposób jej oceniania nie odzwierciedla jednak wszystkich ważnych funkcji kształcenia. Ważnym celem kształcenia jest dziś, zgodnie z postulatami edukacji ustawicznej, nie tylko opanowanie przez uczących się przewidzianej programem wiedzy i umiejętności, lecz także ukształtowanie potrzeby i umiejętności ciąglego kształcenia się. Sądzi się nawet, że ważniejszym zadaniem kształcenia staje się uczenie samodzielne uczenia się niż przekazywanie wiedzy⁴. Stąd w nauczaniu ważny jest nie tylko wynik, lecz i proces, a uczniów winien satysfakcjonować zarówno wynik, jak i proces uczenia się.

Ponadto osiągnięcia szkolne uczniów w istocie nie są rezultatem wyłącznych oddziaływań szkoły. W badaniach empirycznych stwierdzamy w istocie efektywność kształcenia określonych szkół, instytucji czy form pracy oświatowej. Cel takich badań sprowadza się więc do ustalenia stopnia i zakresu oddziaływania określonych instytucji bądź nauczycieli na uczących się (przyrostu i pogłębianiu ich wiedzy i umiejętności, rozwoju osobowości, podnoszeniu jakości pracy zawodowej). Również dlatego osiągnięć szkolnych uczących się, będących niezbędnym i podstawowym miernikiem skuteczności kształcenia, nie można przyjąć za wystarczające kryterium oceny efektywności nauczania. Są one bowiem rezultatem systemu oddziaływań na uczących się (uprzedniego rozwoju i uzdolnień uczniów, wychowania równoległego, uwarunkowań środowiskowych), a nie tylko badanych szkół, instytucji czy form pracy oświatowej.

Aby zatem badania efektywności kształcenia były rzetelne, a więc badały to, co zamierzają badać (efektywność nauczania określonych szkół, instytucji, form pracy oświatowej), muszą celowo zmierzać do stwierdzenia rzeczywistego wpływu tych placówek na uczących się, eliminując oddziaływanie innych czynników. Tej ogólnej zasadzie metodologicznej oraz wielorakości funkcji i uwarunkowań kształcenia odpowiadać musi stosowanie niezbędnych i wystarczających kryteriów badania efektywności kształcenia, a uzyskany materiał empiryczny należy poddać wzajemnej weryfikacji.

Przeprowadzona analiza wyjaśnia w dużym stopniu treść pojęcia „efektywność nauczania szkoły” i pozwala zaproponować jej określenie: Efektywność nauczania określonych placówek to optymalnie efektywny proces kształcenia (jakość) i odpowiadające mu, a także uwarunkowaniom (tkwiącym w uczniach i środowisku) osiągnięcia szkolne uczniów.

Takie rozumienie tego terminu pełniej wyraża istotę problemu nim

⁴ L. Bandura: O nowoczesne kształcenie nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* 1972, nr 4, s. 468.

określanego, a także ułatwia znalezienie klucza do ustalenia kryteriów miarodajnych badań efektywności kształcenia.

Tak rozumiana efektywność nauczania stanowi próbę przewyższenia sprzeczności między wielorakością funkcji kształcenia i jego uwarunkowań a dotychczasową praktyką bądź fragmentarycznego pomiaru skuteczności nauczania, bądź globalnej oceny intuicyjnej jego efektywności.

Ocena efektywności nauczania szkoły musi być zatem dokonywana na podstawie analizy całokształtu istotnych czynników oddziaływania na szkołę i uczniów (warunków funkcjonowania szkoły, środowiska, systemu wychowania równoległego, zdolności i uprzedniego rozwoju młodzieży) weryfikowanych pośrednim pomiarem jakości pracy dydaktycznej oraz osiągnięć szkolnych uczniów.

Wydaje się, że podejście takie odpowiada koncepcji kształcenia dla rozwoju (optymalna aktywność absolwentów szkół w podstawowych sferach życia) i kierunkom polityki oświatowej (wyrównywaniem poziomu pracy szkół, zwłaszcza na wsi).

Podejście takie wydaje się być zgodne z założeniami metodologii marksistowskiej o jedności osobowości i działania. Wynika z niej wniosek, aby badania efektywności kształcenia szkoły obejmowały zarówno działanie (nauczycieli, uczniów), jak i osiągnięcia szkolne uczniów. Podejście takie odpowiada celom badań pedagogicznych — wykrywaniu związków przyczynowo-skutkowych między określonym działaniem a stopniem osiągania celów, a w szczególności ustalaniu na tej podstawie zakresu i form aktywności uczniów (a także skutecznych sposobów stymulowania ich przez nauczyciela) optymalnie wiodących do ich rozwoju.

Tak rozumiane badania efektywności nauczania szkoły, jako działalności zorganizowanej, odpowiada również założeniom prakseologii i teorii organizacji i zarządzania, wg której kontrola, jako etap cyklu zorganizowanego działania, polegająca na porównaniu stanu rzeczywistego z zamierzonym, obejmuje porównywanie z wzorcem lub planem zarówno rezultatu, jak i samego działania (technologii, programu, metod itp.).

3. PROBLEM KRYTERIÓW OCENY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA, JAKOŚCI LEKCJI

Zasadniczym i najtrudniejszym problemem teoretycznym i praktycznym badań efektywności kształcenia są kryteria jej oceny, zwłaszcza kryteria oceny jakości procesu dydaktycznego.

Dość powszechny jest dziś pogląd, że wymierne określenie treści nauczania i wychowania stanowi pierwszy i niezbędny etap stworzenia optymalnego systemu oświatowego i kryteriów oceny jego efektywności. Badacze zajmujący się tym zagadnieniem uznają, że rezultaty procesu pedagogicznego powinny być wyrażane w tych samych kategoriach co

i cele; te ostatnie powinny jednak być określone takimi terminami, które byłyby jednoznaczne i wymierne, a więc poddające się pomiarowi, w tym ilościowemu⁵.

A że nie jest to postulat łatwy do wykonania i w pełni realny, świadczą projekty nowych programów nauczania dziesięcioletniej szkoły, których zresztą cele (wraz z celami organizacji uczniowskich, zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych) zalicza Cz. Herod już do szóstego stopnia uszczegółowienia celów kształcenia i wychowania w aksjologii pedagogicznej⁶. Precyzyjniejsze określenie treści nauczania może mieć istotny wpływ na zwiększenie efektywności kształcenia i ułatwi jego badanie — zarówno osiągnięć szkolnych uczniów, jak poziomu i jakości procesu dydaktycznego.

Efektywność kształcenia i jej kryteria rozpatrywane są w dwóch płaszczyznach. Rozróżnia się efektywność wewnętrzną (dydaktyczną) i zewnętrzną (funkcjonalną, operatywną).

Efektywność dydaktyczna oznacza opanowanie wiadomości i umiejętności przewidzianych programem oraz kształtowanie odpowiednich postaw społeczno-zawodowych. Można ją mierzyć przyrostem i trwałością wiedzy (a także niektórych umiejętności i nawyków) uczniów, stopniem i formami ich aktywności, jakością zabiegów dydaktycznych nauczycieli. Natomiast efektywność funkcjonalna oznacza wykorzystanie i zastosowanie tej wiedzy i umiejętności w zmienionych warunkach pracy szkolnej (rozwiązywanie nowych problemów poznawczych), a głównie w pracy zawodowej i działalności praktycznej, a stwierdzać ją można wzrostem wydajności i jakości pracy i działalności.

Zakłada się, że brak efektów dydaktycznych oznacza również brak efektów funkcjonalnych. Brak efektów funkcjonalnych przy efektach dydaktycznych ma miejsce wówczas, gdy treści kształcenia nie reprezentują najnowszych osiągnięć nauki, techniki i kultury, ale wiedzę przestarzałą, bądź gdy sam tok nauczania i oceniania nastawiony jest tylko na pamięciowe (werbalne) opanowanie wiadomości. Stąd niezawodnym badaniom efektywności dydaktycznej kształcenia towarzyszyć muszą co pewien czas badania efektywności funkcjonalnej, a uzyskany materiał musi wzajemnie się uzupełniać i weryfikować.

Najbardziej obiektywnymi i podstawowymi kryteriami oceny wszelkiej działalności, w tym dydaktycznej, są jej wyniki, a więc zgodność rezultatu z zamierzeniem. W działalności dydaktyczno-wychowawczej nie jest wystarczające, jak wykazaliśmy to wyżej, posługiwanie się tylko kryterium osiągnięć szkolnych uczniów.

⁵ G.J. Baturina i U. Bajer: Celi i kriterii efektywności obuczenia. *Sawietkaja Pedagogika* 1975, nr 4, s. 42.

⁶ Cz. Herod: Cele kształcenia i wychowania systemu oświaty. *Oświata i Wychowanie* 1976, nr 10, ss. 20—21.

Dlatego badanie efektywności dydaktycznej kształcenia, jeśli ma być niezawodne i pełne, musi opierać się, obok kryterium wyników nauczania, na dodatkowych kryteriach jakościowych, na podstawie których można ocenić jakość procesu nauczania. Badania w oparciu o takie kryteria nie są tak dokładne i obiektywne, jak osiągnięcia szkolne uczniów oceniane na podstawie dobrych testów dydaktycznych, lecz ich wyniki konfrontowane z osiągnięciami szkolnymi uczniów dają nie tylko pełniejszy obraz stanu, lecz i podstawę do stwierdzenia, co w pracy jest niewłaściwe. Podsuwają także pozytywne rozwiązania, gdy tymczasem sam wynik nie podpowiada określonych działań. Również uzasadnioną podstawą oceny pracy nauczyciela i szkoły jest zestawienie wyników nauczania (opartych na jednolitych testach i sprawdzianach) z jakością prowadzonych lekcji (oceną dokonywaną w oparciu o określone kryteria) i warunkami środowiska ⁷.

Kryterium oceny — to cecha lub zespół cech, na podstawie których można ocenić badany przedmiot, zjawisko, proces. Należy ich szukać w takich cechach działalności dydaktyczno-wychowawczej, o których wiadomo, że prowadzą do osiągnięcia zamierzonych celów, a więc są skuteczne. F. Urbańczyk wyprowadza je z norm skutecznej działalności. Przez normy autor rozumie uzasadnione naukowo dyrektywy (głównie zasady nauczania), które określają, jak należy postępować, aby osiągnąć zamierzony wynik ⁸.

Użycie cech skutecznej lekcji jako kryteriów oceny jej jakości jest możliwe wówczas, gdy zostaną zdefiniowane pojęcia istotne dla całego rozumowania i postępowania badawczego. Należy zwykle posługiwać się całą gamą definicji operacyjnych, w których pojęcia ogólne i abstrakcyjne (prawa, zasady) zostaną wyjaśnione terminami oznaczającymi zjawiska podlegające obserwacji. Zdefiniowanie zjawisk podlegających obserwacji umożliwia opracowanie arkusza skalowego, co stwarza podstawę do wartościowania badanych zjawisk i procesów oraz uzasadnionego wnioskowania.

Stosowanie z góry przyjętych kryteriów jako podstawy do systematycznej obserwacji, analizy i oceny lekcji jest nie tylko niezbędnym elementem badań nad efektywnym procesem kształcenia. Nie mniej ważnym celem doboru, definiowania i weryfikowania takich kryteriów jest dostarczanie naukowo uzasadnionych przesłanek i narzędzi do samooceny i oceny lekcji przez nauczycieli i dyrektorów szkół oraz pracowników nadzoru pedagogicznego. J. Kozłowski jeszcze w 1961 r. wręcz stwierdzał, że zagadnienie oceny lekcji nie jest do tej pory nie tylko zadowalająco rozwiązane, lecz nawet jeszcze nie zostało podstawione jako

⁷ Z. Woroniecki: Hospitacje lekcji. Biuletyn „O postęp w oświacie”, Warszawa 1971, nr 1, s. 27.

⁸ F. Urbańczyk: Normy skutecznego działania jako kryteria oceny działalności kulturalno-oświatowej. *Oświata Dorosłych* 1970, nr 8, s. 455.

problem do rozwiązania⁹. Od tego czasu sytuacja niewiele się zmieniła na lepsze.

Masowo dokonywane oceny hospitowanych lekcji mają często charakter ogólnikowy i emocjonalny, na podstawie tzw. „ogólnego wrażenia”, bez analizy z góry przyjętych składników (elementów, cech, aspektów). Nie sprzyja to systematycznemu gromadzeniu materiału o stanie jakości kształcenia i skutecznemu pobudzaniu nauczycieli do jej podnoszenia. Stwierdzamy często, że mimo dorobku nauk pedagogicznych, ich popularyzacji wśród nauczycieli i propozycji modernizacji procesu dydaktycznego — w masowej praktyce lekcje prowadzone są nierzadko tradycyjnie.

Potoczne obserwacje i pewne wstępne badania nasuwają przypuszczenie, że oprócz innych czynników (np. system kształcenia nauczycieli) istotny wpływ na taką praktykę mają ugruntowane w świadomości nauczycieli i dyrektorów szkół wypracowane w przeszłości normy, którym powinna odpowiadać dobra lekcja (ogniwa lekcji, trzy cele lekcji itp.). Są też one najczęściej systematycznie stosowane jako kryteria podczas hospitacji i oceny lekcji, którym raczej towarzyszą, w sposób fragmentaryczny i przypadkowy (zaskakujący często zmianą eksponowania określonych wartości nauczycieli) kryteria wynikające z dorobku współczesnej dydaktyki.

Stosowanie ogniwi lekcji jako kryteriów jej oceny, co sugeruje również niektóre świeżo wydane prace¹⁰, nie wydaje się wystarczające w stwierdzeniu jakości procesu dydaktycznego. Ogniwa te nie tylko wynikają z tradycyjnej dydaktyki (której przedmiotem było nauczanie, a nie jak współcześnie — nauczanie i uczenie się), lecz mimo prób ich współczesnej interpretacji są tradycyjnie pojmowane. Stosowane jako kryteria oceny lekcji na ogół w małym stopniu pomagają ujawniać i stymulować walory jakościowe lekcji. W zaproponowanych i stosowanych przez nas kryteriach ogniwa te stanowiły jedynie główny zakres treści jednej cechy skutecznej lekcji (racjonalne wykorzystanie czasu lekcji).

Podstawą oceny jakości lekcji można uczynić zasady nauczania, lecz ogólny charakter i częściowo tradycyjne pojmowanie tych zasad utrudnia ich wykorzystanie do systematycznej (skategoryzowanej) obserwacji i oceny lekcji.

Zasady nauczania mogą spełniać rolę kryteriów oceny lekcji pod warunkiem, gdy zostaną:

a) zdefiniowane w kategoriach operacyjnych, a więc jako cechy lekcji poddające się systematycznej obserwacji;

⁹ J. Kozłowski: *Lekcja. Zapis — analiza — ocena*. Katowice 1961, s. 124.

¹⁰ E. Berezowski: *J. Pólturzycki: Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*. Warszawa 1975, s. 29.

b) wzbogacone o nowe osiągnięcia nauk pedagogicznych o prawidłowościach skutecznego nauczania i uczenia się. Warunków tych usiłowa-
liśmy przestrzegać w naszych propozycjach.

4. PRÓBY STOSOWANIA CECH SKUTECZNEGO PROCESU KSZTAŁCENIA DO OCENY JAKOŚCI LEKCJI

Pierwsze nasze próby doboru kryteriów do oceny jakości lekcji i ich stosowania miały miejsce jeszcze w latach 1971—72. Wywołane były potrzebami praktycznymi. Ich zadaniem było systematyczne zebranie materiału o stanie nauczania i porównywanie go z osiągnięciami szkolnymi uczniów z poszczególnych przedmiotów, typów szkół, w poszczególnych rejonach i środowiskach, a celem — stwierdzenie stopnia wdrażania postępu pedagogicznego oraz wyprowadzenie uzasadnionych wniosków do treści doskonalenia zawodowego i skuteczności jego form.

Podstawą naukową przyjętych przez nas kryteriów oceny lekcji stanowił dorobek nauk pedagogicznych, zwłaszcza teoria wielostronnego uczenia się W. Okonia i wiązania teorii z praktyką K. Lecha. Należało, jak w każdym badaniu, dokonać wyboru określonych cech (istotnych). Takie podejście jest zgodne z przemianami z metodologii pedagogiki jako nauki społecznej¹¹.

W zestawie opracowywanych i stosowanych przez nas kryteriów oceny jakości lekcji uwzględniono cechy skutecznego procesu kształcenia, odnoszące się do wszystkich czterech składników systemu dydaktyczno-wychowawczego: treści kształcenia, czynności nauczycieli, czynności uczniów, środki dydaktyczne¹².

W opracowanym wówczas „Arkuszu hospitacji lekcji”¹³ kryteria szczegółowe ujęto w cztery grupy: treści kształcenia, aktywizowanie uczniów, stosowane metody i formy organizacyjne nauczania oraz środki dydaktyczne. Tylko określenie „aktywizowanie uczniów” stanowiło ogólniejsze kryterium wartościowania występowania cech szczegółowych. Nie udało nam się wówczas tak określić innych grup. Natomiast przy opracowywaniu kryteriów szczegółowych i analizie zgromadzonego materiału na ich podstawie, a dotyczących metod, form i środków dydaktycznych, jako kryterium wartościującym, kierowano się założeniem, że to nauczanie jest skuteczne, w którym występują wszystko trzy grupy metod (podające, problemowe, praktyczne — stosowanie norm) i form organizacyjnych nauczania i uczenia się (zbiorowe, grupowe, indywidualne) oraz celowe stosowanie różnorodnych środków dydaktycznych.

¹¹ T. J. Wiloch: Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej. Warszawa 1970, s. 88.

¹² System dydaktyczny. Praca zbiorowa pod red. W. Okonia. Warszawa 1971, s. 261.

¹³ Z. Woroniecki: Hospitacje lekcji. Op. cit., s. 31.

Właściwe kryteria (szczegółowe) usiłowano określić w postaci definicji operacyjnych, na podstawie których można by ocenić występowanie określonych walorów jakościowych lekcji. Np. w grupie treści kształcenia, obok innych cech (poprawność merytoryczna i logika wewnętrzna tematu, eksponowanie walorów ideowo-wychowawczych treści programowych), sformułowano kryteria związane ze strukturalizacją i korelacją treści kształcenia. Osiągnięcia współczesnej psychologii i pedagogiki wskazują, że strukturalizacja i korelacja nauczanych treści jest warunkiem skuteczności kształcenia (trwałości wiedzy, jej czynnego charakteru i twórczego wartościowania). Jako kryteria oceny lekcji sformułowano je następująco:

— „czy nauczyciel eksponuje podstawowe problemy, prawa, zasady, twierdzenia” (strukturalizacja);

— „czy nauczyciel wykorzystuje posiadaną przez uczniów wiedzę i doświadczenie do poznania nowych treści” (korelacja).

Przytaczamy te określenia jako próbę wyrażenia ogólnych prawidłowości i zasad (zwłaszcza osiągnięcia nauki) w postaci definicji operacyjnych, na podstawie których można prowadzić systematyczną obserwację i stwierdzać walory jakościowe lekcji. Podobnie usiłowano formułować inne kryteria.

Na podstawie tego arkusza (kryteriów i skali ocen) zgromadzono w latach 1971—1972 materiał z ponad tysiąca lekcji. Analiza ilościowa i jakościowa tego materiału pozwoliła stwierdzić poziom jakości lekcji (w różnych przedmiotach, u różnych grup nauczycieli, w różnych środowiskach i typach szkół). Ustalono zwłaszcza stopień eksponowania określanych walorów jakościowych lekcji. Analiza ta stanowiła m. in. przesłankę do uzasadnionego określenia potrzeb różnych grup przedmiotowych nauczycieli w zakresie doskonalenia i samokształcenia.

Natomiast świadomi jesteśmy jego niedoskonałości i traktowaliśmy go już wówczas jako próbę poszukiwań. Zresztą w późniejszym okresie nie tylko wprowadzano do niego korekty, lecz opracowywano inne zestawy cech jako kryteria oceny lekcji, służące różnym celom praktycznym i badawczym.

Stosowano, zarówno w tym pierwszym „Arkuszu”, jak i późniejszych zestawach kryteriów, jednolitą skalę ocen występowania cech: 0 — nie wystąpiła, 1 — wystąpiła w stopniu małym, 2 — wystąpiła w stopniu średnim i celowo, 3 — wystąpiła w stopniu dużym i celowo. Pozwoliło to stwierdzić nie tylko występowanie określonych wartości, lecz i ich stopień, a więc systematycznie gromadzić materiał o dużym rozproszeniu.

W roku szkolnym 1974/75 i 1975/76 przeprowadzono przy udziale dyrektorów w kilkudziesięciu szkołach (zwłaszcza w zbiorczych szkołach gminnych) systematyczne hospitacje lekcji w oparciu o ww. skalę ocen i poniższe kryteria. Dobrane kryteria odpowiadały eksponowanym żądanom dydaktycznym w planach pracy badanych szkół.

1. Racjonalne wykorzystanie czasu lekcji (rozpoczęcie, tempo, proporcje czasu przeznaczanego na podstawowe ogniwa lekcji).
2. Uświadomienie uczniom celu lekcji (motywacja).
3. Strukturalizacja (eksponowanie podst. problemów) i korelacja (wykorzystanie wiedzy i dośw. uczniów do poznania nowych treści) treści nauczania.
4. Powodowanie aktywności uczniów.
5. Samodzielna praca uczniów na lekcji.
6. Współdziałanie uczniów na lekcji (zwłaszcza nauczanie grupowe).
7. Celowe wykorzystanie środków dydaktycznych.
8. Różnicowanie pracy z uczniami zdolnymi i słabymi (głównie prac domowych).
9. Kontrola i ocena uczniów w toku lekcji.

Stwierdzono, że zdecydowanie słabiej eksponowane są na lekcjach walory, które wiążą się z unowocześnianiem procesu dydaktycznego (strukturalizacja i korelacja treści nauczania; samodzielna praca uczniów na lekcji; współdziałanie uczniów na lekcji; różnicowanie pracy z uczniami zdolnymi i słabymi, a także częściowo uświadamianie uczniom celu lekcji).

Hospitacje te miały na celu, równoległe ze stwierdzeniem jakości lekcji, wstępne wyjaśnienie m. in. następujących problemów:

1. Czy i jakie istnieją różnice w eksponowaniu określonych wartości lekcji przez nauczycieli w zależności od poziomu wykształcenia, stażu i grupy nauczanych przedmiotów (humanistyczne, przyrodniczo-matematyczne, wychowanie artystyczne i fizyczne). Stwierdzono istotne różnicowanie, często zaskakujące samych dyrektorów. Okazało się np., że w najmniejszym stopniu eksponowali podstawowe problemy, prawa, zasady (strukturalizacja) nauczyciele z wykształceniem wyższym i aktualnie doksztalcający się w uczelniach. Wyniki te stanowiły uzasadnioną przesłankę do różnicowanego ukierunkowania instruktażu i samokształcenia poszczególnych grup nauczycieli.

2. Na ile zapoznanie nauczycieli z kryteriami oceny lekcji (walory istotne dla unowocześnienia i efektywności procesu kształcenia i ujęte w planie pracy szkół, a jednocześnie w niskim stopniu eksponowane w toku lekcji) stają się rzeczywistym motywem podnoszenia jakości lekcji (np. w porównaniu z planem dydaktyczno-wychowawczym szkoły i uprzednimi hospitacjami). Na podstawie hospitacji kilkuset lekcji u ponad stu nauczycieli stwierdzono wysoki wzrost stopnia motywacji i aktywności nauczycieli w eksponowaniu pożądaných wartości na lekcjach przy stosowaniu tego sposobu pobudzania.

Ostatnio podjęto również próbę wyjaśnienia zależności między jakością lekcji a osiągnięciami szkolnymi uczniów dwóch grup nauczycieli (osiągających sukcesy i uzyskujących słabe wyniki).

Oczywiście te doświadczenia i badania miały i mają charakter wstęp-

ny i przeprowadzone zostały na zbyt małej próbie, aby ich wnioski można uogólniać. Wskazują jednak na potrzebę takich prób, a także na celowość łączenia w pewnych sytuacjach badań z podnoszeniem poziomu jakości pracy szkoły oraz wykorzystania narzędzi badawczych jako metod inspirowania dyrektorów szkół i nauczycieli do podnoszenia jakości procesu kształcenia.

Dlatego wydaje się celowe, aby równoległe z doskonaleniem testów dydaktycznych podejmować próby doboru, opracowywania i weryfikowania kryteriów oceny jakości lekcji.

WPLYW POSTĘPU TECHNICZNEGO NA ZMIANY STRUKTURY ZATRUDNIENIA A STRUKTURA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W PRZYSZŁYM SYSTEMIE OŚWIATY

Postęp techniczny bezpośrednio rzutuje na charakter działalności zawodowej pracującego człowieka, na poziom i rodzaj jego kwalifikacji zawodowych, na strukturę zawodową załóg produkcyjnych i strukturę zawodową pracowników całej gospodarki narodowej. Pośrednio wpływa więc również na treść i strukturę kształcenia zawodowego. Zależności te zwłaszcza wyraźnie ujawniają się na współczesnym etapie rozwoju techniki i postępu technicznego, jakim jest rewolucja naukowo-techniczna.

W odniesieniu do produkcji przemysłowej jej cechą znaną jest automatyzacja. Nie przedstawiamy techniczno-ekonomicznej charakterystyki tego sposobu wytwarzania. Interesują nas bowiem jedynie zmiany, jakie wywołuje automatyzacja w strukturze zawodowej robotników. W pierwszym rzędzie zasadniczemu przekształcaniu podlega stosunek liczby robotników zatrudnionych bezpośrednio w produkcji (których praca najczęściej polega na ciągłej obsłudze maszyn) do liczby robotników zatrudnionych w wydziałach pomocniczych (narzędziowym, remontowym), zapewniających jej ciągły i niezakłócony przebieg. Zwłaszcza wyraźnie wzrasta liczba konserwatorów, elektromonterów i ślusarzy remontowych, a także ustawiaczy (będących jednak pracownikami wydziałów bezpośrednio produkcyjnych). Odpowiednich przykładów liczbowych przytaczać nie będziemy, są one bowiem dostępne w licznych publikacjach monograficznych.

Proces ten powoduje również zmianę struktury kwalifikacji pracowników zakładów przemysłowych. Konserwacja, naprawa i przygotowanie do pracy coraz bardziej złożonych maszyn i urządzeń o nowoczesnych (elektronicznych, a nie mechanicznych) systemach sterowania oraz ich zespołów (linii automatycznych) wymagają coraz wyższego przygotowania odpowiedzialnych za te zadania pracowników. Ich kwalifikacje muszą więc być zatem odpowiednio wyższe od kwalifikacji robotników — operatorów obsługujących odpowiednio zaprogramowane urządzenia („półautomaty”). Przykłady liczbowe są również powszechnie dostępne w odpowiednich wydawnictwach monograficznych. Uogólniając, możemy jednak stwierdzić, że o ile dawniej w warunkach produkcji niezautomatyzowanej robotnicy wykwalifikowani zatrudnieni byli przede wszystkim w centrum produkcji (sami bowiem ustawili, regulowali i konserwowali obsługiwane przez siebie maszyny), to obecnie, przy zwiększającym się stopniu automatyzacji urządzeń produkcyjnych, wstępują oni raczej poza bezpośrednią produkcją w wydziałach i na stanowiskach remontowych, narzędziowych i prototypowych.

Automatyzacja produkcji prowadzi nie tylko do zmian względnej pro-

porcji różnych specjalności. Istotna jest również bezwzględna liczba pracowników zakładów produkcyjnych. Automatyzacja — dzięki ogromnemu wzrostowi wydajności pracy — wymaga zatrudnienia tylko niewielkiej części załogi dotąd zatrudnionej w określonych zakładach. Na podstawie zakładów (wydziałów), które przeszły fazę pełnej automatyzacji, okazuje się, że łączna liczba robotników — w porównaniu ze stanem poprzednim, tj. przed wprowadzeniem automatyzacji — z reguły zmniejsza się o ok. 50%. Zmniejszenie stanu zatrudnienia dotyczy także pracowników administracyjnych. W tym wypadku przyczyną zmiany jest fakt, że ich pracę wykonują elektronowe maszyny matematyczne (komputery).

Podkreślmy jednak, że automatyzacja produkcji powoduje również pewne zwiększenie liczby pracowników inżynieryjno-technicznych. Dotyczy to zwłaszcza przemysłów opartych na nauce, takich jak chemiczny, elektrotechniczny, elektroniczny. Wzrost liczby i udziału pracowników inżynieryjno-technicznych wśród zatrudnionych w przemyśle wynika ze wzrostu wyposażenia technicznego, zwłaszcza nowoczesnych środków produkcji oraz wprowadzenia nowoczesnej technologii, co wymaga rozwoju biur konstrukcyjnych i technologicznych oraz laboratoriów badawczych. Nie tylko jednak dlatego. Już obecnie, a w przyszłości coraz częściej inżynierowie przejmować będą funkcje bezpośrednio związane z procesem produkcji, a nie tylko — jak poprzednio — funkcje kierowniczo-kontrolne. Będą to m. in. stanowiska inżyniera programowania maszyn automatycznych, inżyniera-operatora pracującego przy pulpicie sterowniczym linii automatycznej.

Automatyzacja produkcji przemysłowej prowadzi do zmniejszenia o ok. 50% stanu zatrudnienia w określonych zakładach przemysłowych. Jest to konsekwencja przekształcania częściowo zautomatyzowanych środków produkcji („półautomatów”), wymagających ciągłej obsługi operatorskiej i najczęściej stałej obecności robotnika na stanowisku pracy, w obrabiarki w pełni zautomatyzowane, w których dotychczasowe powtarzalne czynności robotnika zastępuje działanie odpowiednich urządzeń podających, mocujących itp. Nie zawsze jednak w pełni zdajemy sobie sprawę z tego, że zmiany struktury zatrudnienia w poszczególnych automatyzujących się zakładach prowadzą do zmian w strukturze zatrudnienia w całej gospodarce narodowej danego państwa. Postęp techniczny wywołuje bowiem zmiany struktury zatrudnienia nie tylko w skali mikro, ale również i makro. Zmiany w skali makro będą właśnie przedmiotem naszej charakterystyki.

W międzynarodowej statystyce zatrudnienia wyróżnia się trzy sektory: I — rolnictwo, II — przemysł i budownictwo, III — usługi.

Sektor I obejmuje ludzi zawodowo zajmujących się uprawą roli, hodowlą zwierząt, rybołówstwem i leśnictwem. W sektorze II uwzględnieni są pracownicy wszystkich gałęzi przemysłu oraz budownictwa. Sektor III

obejmuje szeroko rozumiane usługi. W sektorze tym występują zarówno pracownicy naprawiający różnorodne wyroby przemysłowe, jak też pracownicy transportu, handlu, administracji, instytucji finansowych, a także pracownicy instytutów naukowo-badawczych, szeroko rozumianej oświaty i służby zdrowia. Jest to więc sektor najbardziej zróżnicowany wewnętrznie. Obejmuje on bowiem „całą resztę”, tj. wszystkich ludzi zawodowo zatrudnionych poza rolnictwem, przemysłem i budownictwem.

Dla ujawnienia charakteru przemian w strukturze zatrudnienia pod wpływem postępu technicznego niezbędna jest analiza danych statystycznych z wystarczająco długiego okresu czasu. Chodzi nie o kilka czy kilkanaście, lecz co najmniej kilkadziesiąt lat. Przemiany te w klasycznej postaci ujawniają się przy analizie długookresowych przekształceń struktury zatrudnienia ludności zawodowo czynnej w gospodarce narodowej Stanów Zjednoczonych AP w latach 1820—1972. Przykład USA przedstawiamy nie dlatego, że jest to najbardziej rozwinięty gospodarczo kraj współczesnego świata, lecz przede wszystkim dlatego, że w omawianym okresie amerykańska gospodarka narodowa — w przeciwieństwie do innych rozwiniętych gospodarczo krajów, a zwłaszcza krajów europejskich — stosunkowo mało odczuła zakłócenia wynikające z obydwu wojen światowych. Jest to więc — z tego punktu widzenia — reprezentatywny przykład „naturalnego” rozwoju gospodarki narodowej. Jest to jednak przykład mniej reprezentatywny z punktu widzenia gospodarki rolnej. Rolnictwo amerykańskie bowiem — w przeciwieństwie do większości krajów europejskich — zawsze opierało się na gospodarstwach o powierzchni wielokrotnie przewyższającej powierzchnię gospodarstw rolnych w krajach europejskich.

Popatrzmy zatem, jak przedstawiają się długookresowe zmiany struktury zatrudnienia w gospodarce amerykańskiej w ciągu ostatnich 150 lat¹ (tab. 1).

Oto kilka nasuwających się uwag. Zatrudnienie w amerykańskim rol-

Tabela 1

Rok	Zatrudnienie ludności zawodowo czynnej (w %)		
	w rolnictwie	w przemyśle i budownictwie	w usługach
1820	72	12	16
1850	65	19	18
1900	38	27	35
1920	28	33	39
1940	19	35	46
1950	13	37	50
1965	7	34	59
1972	5	31	64

¹ Radovan Richta (red.): Cywilizacja na rozdrożu. Konsekwencje rewolucji naukowo-technicznej dla społeczeństwa i dla człowieka. Warszawa 1971, KiW, s. 383.

nictwie — jak wynika z przedstawionej tabeli — w latach 1820—1972 zmniejszyło się z 72% do 5%. Przyczyną tych radykalnych zmian jest właśnie postęp techniczny. Mechanizacja i chemizacja uprawy, mechanizacja i automatyzacja hodowli, elektryfikacja gospodarstwa itp. umożliwiły tak wysoki wzrost wydajności pracy w rolnictwie, że obecnie w USA jedna osoba pracująca na roli zdolna jest wyżywić ponad 50 osób. Dodajmy jednak — co już przedstawiliśmy — że organizacja amerykańskiej gospodarki rolnej (średnia powierzchnia gospodarstwa rolnego w USA czy Kanadzie jest kilkanaście razy większa niż średnia powierzchnia gospodarstwa rolnego np. w Polsce oraz stopień specjalizacji gospodarstw jest również znacznie wyższy) jest czynnikiem sprzyjającym wprowadzeniu postępu technicznego w rolnictwie.

Dokonajmy również analizy danych charakteryzujących zmiany zatrudnienia w przemyśle i budownictwie. W roku 1820, a więc w początkowym okresie amerykańskiej industrializacji, zatrudnienie w sektorze II wynosiło zaledwie 12%. Wraz z postępami uprzemysłowienia, rozbudową istniejących i powstawaniem nowych fabryk zatrudnienie w przemyśle systematycznie wzrasta aż do roku 1950. Jest to data znamienne, oznaczająca początek automatyzacji produkcji przemysłowej. Spadek zatrudnienia w latach następnych jest właśnie następstwem postępującej automatyzacji procesów wytwórczych w amerykańskim przemyśle. Dodajmy, że liczby przedstawione w sektorze II obejmują łącznie zatrudnienie w przemyśle i budownictwie. Przy rozdzielnym traktowaniu tych dziedzin gospodarki okazałoby się, że spadek zatrudnienia w przemyśle jest jeszcze wyraźniejszy. Zatrudnienie w budownictwie bowiem, mimo stosowania konstrukcji wielkopłytowych i mechanizacji robót budowlanych, wcale nie wykazuje tendencji malejących. Przyczyną tego jest wyraźny wzrost zasięgu budownictwa.

Najwyraźniejsze zmiany dotyczą dziedziny szeroko rozumianych usług. Od 16% w 1820 roku zatrudnienie w usługach zwiększyło się obecnie do 64%. Znaczy to, że z trzech zawodowo pracujących Amerykanów dwóch zatrudnionych jest w sektorze usług. Sektor usługowy nie może być jednak traktowany w sposób niezróżnicowany. Postęp naukowo-techniczny w tej dziedzinie działalności ludzkiej również prowadzi do zmniejszenia zatrudnienia w zakresie usług klasycznych (finanse, administracja). Najbardziej zaś rozwijające się dziedziny usług to naprawa i konserwacja produkowanych masowo wyrobów przemysłowych, komunikacja oraz nauka, oświata i leczenie. Jak wynika nie tylko z omawianego przykładu, wraz z postępem technicznym zatrudnienie w sektorze usług wyraźnie wzrasta. Dlatego też cywilizację, do której zmierza współczesny rozwój, nazywa się niekiedy „cywilizacją postindustrialną” lub „cywilizacją usług”².

² Radovan Richta, tamże, s. 130.

Przemiany struktury zatrudnienia w gospodarce amerykańskiej ujawniają typowe prawidłowości w tym zakresie. Wyrażają się one — generalnie rzecz biorąc — w spadku zatrudnienia w rolnictwie, wzroście zatrudnienia w usługach oraz początkowym wzroście, a następnie spadku zatrudnienia w przemyśle (w wyniku pełnej automatyzacji procesów wytwórczych).

Każdemu etapowi rozwoju techniczno-gospodarczego odpowiada inna struktura zatrudnienia pracowników gospodarki narodowej. Z uwzględnieniem początkowego, średniego i zaawansowanego etapu rozwoju gospodarczego różnych krajów — w sposób ramowy — przedstawia się ona następująco (tab. 2).

Tabela 2

Dziedzina gospodarki	Udział ludności zawodowo czynnej w %		
	początkowy etap uprzemysłowienia	stan uprzemysłowienia	początkowa faza rewolucji naukowo-technicznej
Rolnictwo	70—60	45—25	20— 3
Przemysł	12—15	30—40	35—25
Budownictwo	2— 3	5— 7	8—10
Transport	2— 3	4— 6	6— 8
Handel	7— 8	9—10	11—15
Usługi	8—12	10—14	20—35

Źródło: Kadry kwalifikowane w perspektywie lat 1990—2000 (pod red. S. Zawadzkiego). Wrocław 1975, Ossolineum, s. 68

Scharakteryzowana obiektywna zależność między etapem rozwoju techniczno-gospodarczego kraju a strukturą zatrudnienia występuje również w naszym kraju. Przedstawimy zatem zmiany struktury zatrudnienia pracowników polskiej gospodarki narodowej w okresie ostatnich 15 lat (tab. 3).

Okazuje się więc, że również na przykładzie naszego kraju potwierdza się przedstawiona zależność między rozwojem techniczno-gospodarczym a kierunkami zmian struktury zatrudnienia w gospodarce narodowej kraju. Ma ona bowiem charakter obiektywny.

Zadaniem systemu kształcenia zawodowego jest zaspokojenie kadrowych potrzeb gospodarki narodowej. Dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb gospodarki analizować można w aspekcie jakościowym i ilościowym. W pierwszym wypadku chodzi o zgodność charakteru przygotowania zawodowego absolwentów szkół zawodowych z aktualnymi i przyszłymi wymaganiami kwalifikacyjnymi gospodarki adekwatnymi do określonego etapu rozwoju techniczno-gospodarczego kraju. O zgodności w tym zakresie decyduje treść kształcenia zawodowego w danym kraju. Zagadnienia te omawiamy w dalszej części pracy.

Tabela 3

Działy gospodarki narodowej	Stan zatrudnienia w roku							
	1960		1965		1970		1975	
	w tys.	w %	w tys.	w %	w tys.	w %	w tys.	w %
Ogółem	12401	100	13521	100	15175	100	16946	100
w tym:								
Przemysł	3158	26,1	3728	27,6	4453	29,3	5094	30,0
Budownictwo	811	6,6	901	6,7	1075	7,1	1444	8,5
Rolnictwo	5367	44,1	5289	39,0	5210	34,4	5204	30,7
Leśnictwo	150	1,2	173	1,3	183	1,2	155	0,9
Transport i łączność	692	5,6	795	5,8	940	6,2	1057	6,2
Handel	741	6,1	812	6,0	1046	6,9	1227	7,3
Gospodarka mieszkaniowa i komunalna	242	1,9	314	2,3	399	2,6	508	3,0
Nauka	36	0,3	50	0,4	73	0,4	151	0,9
Oświata i wychowanie	374	3,1	479	3,5	596	3,9	699	4,1
Kultura i sztuka	64	0,3	74	0,5	83	0,5	96	0,6
Ochrona zdrowia, opieka społeczna i kultura fizyczna	308	2,5	381	2,8	452	3,0	580	3,4
Finanse i ubezpieczenia	58	0,5	71	0,5	135	0,9	159	1,0
Administracja państwowa i wymiar sprawiedliwości	195	1,5	205	1,5	241	1,6	224	1,3

Źródło: Rocznik Statystyczny 1976. Warszawa 1976, GUS, s. 54 (Obliczenia procentowe moje — M.N.)

Dane te przedstawimy jeszcze w ujęciu sektorowym (tab. 4).

Tabela 4

Sektor	Stan zatrudnienia w latach (w %)			
	1960	1965	1970	1975
I	45,3	40,3	35,6	31,6
II	32,7	34,3	36,4	38,5
III	22,7	25,4	28,0	29,9
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Obecnie zajmijmy się ilościową stroną zagadnienia. Chodzi bowiem o to, aby system kształcenia zawodowego przygotowywał pracowników określonych zawodów i specjalności w ilości zgodnej z potrzebami gospodarki narodowej. Szkoła bowiem — jak każde inne przedsiębiorstwo — powinna produkować „towar” potrzebny i poszukiwany, nie zaś „towar”, którego nie ma jak ulokować na rynku.³ „Podaż” szkolnictwa powinna być zatem dostosowana do „popytu” gospodarki narodowej.

³ Bogdan Suchodolski: Oświata a gospodarka narodowa. Warszawa 1966, WP, s. 159.

Nie chodzi jednak tylko o aktualne zapotrzebowanie gospodarki na pracowników określonych zawodów i specjalności. Proces kształcenia zawodowego — w obecnej strukturze systemu oświaty — trwa niekiedy znacznie dłużej niż proces inwestowania przemysłowego. Warunkiem realizacji planów techniczno-gospodarczego rozwoju kraju są właśnie odpowiednio i zgodnie z zapotrzebowaniem przygotowane kadry pracowników. Sytuacje te wskazują na konieczność osobliwego wyprzedzania, tj. uwzględnienia w aktualnych planach kształcenia także i przyszłych potrzeb gospodarki.

Zagadnienie dostosowania kształcenia do potrzeb gospodarki w aspekcie ilościowym analizować można zarówno w skali ogólnopństwowej, jak też regionalnej. Rozróżnienie tych dwóch punktów widzenia jest konieczne, ponieważ zgodność w skali ogólnopństwowej nie musi jednocześnie zapewniać zgodności w skali regionalnej. W jednych bowiem regionach może istnieć nadprodukcja specjalistów określonego rodzaju przy ich niedoborach w innych regionach. Są to jednak zagadnienia o charakterze bardziej szczegółowym, niezbędne do uwzględnienia przy regionalnym planowaniu systemu kształcenia, planowaniu sieci szkół zawodowych, określeniu limitów przyjęć na poszczególne kierunki kształcenia itp.

Przedmiotem naszej analizy jest ilościowe dostosowanie kształcenia zawodowego do potrzeb gospodarki w skali ogólnopństwowej. Metodologiczny punkt widzenia wymaga uwzględnienia nie tylko aktualnej sytuacji techniczno-gospodarczej kraju i obecnej struktury zatrudnienia, lecz również perspektywicznych kierunków dalszego rozwoju gospodarczego i przewidywanej w przyszłości struktury zatrudnienia pracowników gospodarki narodowej. Kryteria te uwzględnimy przy analizie przedstawianych w dalszej części opracowania zagadnień.

Przedmiotem podejmowanych w naszym kraju prac prognostycznych jest również struktura zatrudnienia pracowników gospodarki narodowej. Przedstawimy jedną z nielicznych opublikowanych hipotez w tym zakresie. Przedstawia ona przewidywaną procentową strukturę zatrudnienia do roku 2000 (tab. 5).

Tabela 5

Sektor	R o k				
	1980	1985	1990	1995	2000
I	30	25	21	17	14
II	34	35	36	37	37
III	36	40	43	46	49

Źródło: Rozwój społeczny Polski w pracach prognostycznych. Warszawa 1971, KiW, s. 82.

Przewiduje się więc, że także i w Polsce nastąpi wyraźne zmniejszenie zatrudnienia w sektorze I (rolnictwo) na rzecz istotnego zwiększenia

zatrudnienia w sektorze III (usługi). Nie będzie to jednak mechaniczne przemieszczanie siły roboczej z sektora I do III. Ten długotrwały proces następować będzie często drogą pośrednią przez działy gospodarki należącej do sektora II (przemysł). Swoistą barierą stanowią tu będą wysokie wymagania w zakresie kwalifikacji, warunkujące podjęcie pracy w wielu dziedzinach działalności usługowej. Struktura zatrudnienia wg sektorów gospodarki narodowej nie stanowi jednak wystarczającej podstawy dla planowania kształcenia. Prognoza w tym zakresie obejmować musi również przewidywane zatrudnienie w węższych działach gospodarki (poszczególne gałęzie przemysłu, określone dziedziny usług itp.). Okaże się wówczas np., że przy ogólnym zwiększaniu zatrudnienia w usługach najszybsze tempo wzrostu obejmie dziedzinę usług technicznych (konserwacja i naprawa urządzeń technicznych), a w dziedzinie usług administracyjno-finansowych — głównie w wyniku mechanizacji prac obrachunkowych — wystąpi nawet zmniejszenie zatrudnienia.

Drugim — obok obiektywnych kierunków zmian struktury zatrudnienia — kryterium ilościowego planowania kształcenia zawodowego jest koncepcja i kierunki społeczno-gospodarczego rozwoju kraju. Plany te przewidują bowiem przygotowanie przyszłych pracowników dla gospodarki konkretnego kraju, o określonych perspektywach i tempie rozwoju społeczno-gospodarczego itp. Omówmy więc te zagadnienia nieco szerzej.

Ranga prognozowania i planowania perspektywicznego jako metody i formy określania kierunków rozwoju różnych dziedzin życia społeczno-gospodarczego w naszym kraju zasadniczo wzrosła od roku 1970. Jako punkt odniesienia przy planowaniu perspektywicznym przyjęto rok 1990. Dla opracowania podstawowych kierunków i warunków społeczno-gospodarczego rozwoju kraju powołano szereg zespołów, komisji, komitetów przedkładających władzom państwowym odpowiednie opracowania w formie raportów, ekspertyz, projektów.

Przedmiotem analizy w obecnym fragmencie pracy będzie program społeczno-gospodarczego rozwoju Polski do 1990 r., opracowany w Komisji Planowania przy Radzie Ministrów. Przewidywany poziom i rodzaj techniki i gospodarki polskiej tego okresu oraz prognozy określające kierunki i tendencje również na lata późniejsze stanowiąc będą istotne założenia dla struktury kwalifikacyjno-zawodowej przyszłego społeczeństwa polskiego, a także przyszłego systemu oświaty, kształtującego pożądaną strukturę zawodowo-kwalifikacyjną społeczeństwa. Ze względu na istniejące w tym zakresie opracowania specjalistyczne⁴ przedstawimy jedynie podstawowe elementy zagadnienia.

W zakresie produkcji przemysłowej — w związku z dążeniem do umacniania pozycji Polski w międzynarodowym podziale pracy — przewiduje się powszechną rekonstrukcję i modernizację materialno-tech-

⁴ Rozwój społeczny Polski w pracach prognostycznych. Warszawa 1971, KiW.

nicznej bazy produkcji oraz preferowanie rozwoju branż i gałęzi funkcjonalnie związanych z rewolucją naukowo-techniczną, tj. dziedzin będących „nośnikami postępu technicznego”, przede wszystkim elektroniki, przemysłu elektromaszynowego i chemicznego.

W ramach tej tendencji przewiduje się wyraźny postęp w mechanizacji procesów wytwórczych, prac transportowych, szersze wprowadzenie kompleksowej automatyzacji procesów technologicznych i zautomatyzowanego sterowania całymi procesami produkcyjnymi. Dla przykładu podajemy, że w r. 1970 w całym przemyśle wykorzystywano zaledwie 70 obrabiarek sterowanych numerycznie. W projekcie planu perspektywicznego zakłada się, że w roku 1990 będzie ich 17—20 000.

Konsekwencją postępującej mechanizacji, a zwłaszcza automatyzacji produkcji, polegającej na wzroście technicznego uzbrojenia pracy, będzie wyraźne zwiększenie kosztu stanowiska pracy.⁵ Wskaźnik technicznego uzbrojenia pracy wzrośnie nie tylko ze względu na zwiększenie ogólnej wartości środków trwałych występujących w zakładach produkcyjnych, lecz również z powodu pewnego zmniejszenia się — w wyniku mechanizacji i automatyzacji — łącznej liczby pracowników tych zakładów.

Przewiduje się również poważną rekonstrukcję środków trwałych wykorzystywanych w produkcji przemysłowej. O ile w 1970 r. stopień zużycia majątku trwałego w przemyśle sięgał 41% (w maszynach i urządzeniach technicznych ponad 50%), to przy założeniu skracania przeciętnego okresu produkcyjnego użytkowania maszyn i urządzeń o 4 lata (z 18 do 14 lat) przewiduje się, że w roku 1990 blisko 90% maszyn i urządzeń produkcyjnych stanowić będą maszyny eksploatowane krócej niż 10 lat. Dodajmy jeszcze, że przeciętny okres produkcyjnej eksploatacji obrabiarek w latach trzydziestych wynosił 25 lat, w latach pięćdziesiątych 15 lat, a obecnie kształtuje się już około 7 lat. Krótszy okres produkcyjnej eksploatacji środków produkcji, będący wynikiem przyspieszonego „moralnego” ich zużywania się, powodujący coraz częstszą wymianę technicznego wyposażenia zakładów produkcyjnych, wywołuje określone konsekwencje dla kształcenia zawodowego.

W zakresie istotnych problemów, wykraczających również poza zagadnienia bezpośredniej produkcji przemysłowej, zakłada się wykorzystywanie nowych źródeł energii⁶, pełniejsze wykorzystywanie krajowej bazy surowcowej (węgiel kamienny, węgiel brunatny, miedź, siarka), a także szersze stosowanie nowych materiałów konstrukcyjnych, lepiej uwzględniających specyficzne potrzeby różnych produkcji i przeznacze-

⁵ Techniczne uzbrojenie pracy, określone jako przeciętna wartość środków trwałych produkcyjnych przypadająca na 1 zatrudnionego w przemyśle w roku 1970 wynosiła 227,9 tys. zł, zaś w roku 1973 261,1 tys. zł. (*Rocznik Statystyczny 1975*, Warszawa 1975, s. 182). Przewiduje się, że średnioroczne tempo wzrostu technicznego uzbrojenia pracy w sferze produkcji (poza rolnictwem) wyniesie 6%.

⁶ Przewiduje się, że pierwsza w Polsce elektrownia jądrowa zostanie uruchomiona w 1982 r. (w Żarnowcu).

nia ich wytworów. W dziedzinie rolnictwa przewiduje się zwiększenie stopnia samowystarczalności zaopatrzenia kraju w produkty żywnościowe. Również powinno to nastąpić w wyniku wzrostu wydajności pracy i wysokości plonów, dzięki mechanizacji i chemizacji, a także rozwojowi — sprzyjających postępowi technicznemu w rolnictwie — zespołowych form gospodarowania.

Pierwszym etapem realizacji perspektywicznego planu rozwoju społeczno-gospodarczego kraju do roku 1990 jest — w pełni z nim skorelowany — program społeczno-gospodarczego rozwoju kraju w latach 1976—1980. Jest on przedstawiony w materiałach VII Zjazdu PZPR. Przewiduje się w nim m. in. wzrost udziału przemysłu w tworzeniu dochodu narodowego do 60%, wzrost produkcji przemysłowej o 50% przy zachowaniu priorytetu przemysłu elektromaszynowego i chemicznego jako gałęzi produkcji będących nośnikami postępu technicznego, dalsze rozwijanie polskich specjalizacji w ramach międzynarodowego podziału pracy (przemysł wydobywczy, okrętowy, maszyn budowlanych i drogowych). Przewiduje się również wyraźny rozwój budownictwa, przemysłu materiałów budowlanych oraz wyposażenia mieszkań, a także stworzenie lepszych warunków dla rozwoju gospodarki żywnościowej.

Przystąpmy zatem do charakterystyki kierunków przemian struktury kształcenia zawodowego w wyniku postępu technicznego, zwłaszcza zaś współczesnego etapu tego procesu, tj. rewolucji naukowo-technicznej. Punktem wyjścia muszą tu być obydwie scharakteryzowane elementy, tj. obiektywny kierunek przemian struktury zatrudnienia pracowników gospodarki narodowej oraz przewidywane kierunki techniczno-gospodarczego rozwoju kraju.

Pierwszą nasuwającą się zmianą jest konieczność zwiększenia zasięgu kształcenia w zawodach technicznych. Wynika ona ze wzrostu utecniczenia działalności w zawodach nie związanych bezpośrednio z techniką i produkcją przemysłową (technika w medycynie, rolnictwie itp.). Nie będzie to równoznaczne z kształceniem kadr dla potrzeb sektora II w przyjętym rozumieniu tego terminu. Technicy (mechanicy, elektrycy, elektronicy) pracujący np. w służbie zdrowia uwzględniani będą w stanie zatrudnienia tego resortu (sektor III), mimo że ich kwalifikacje nie zostały uzyskane w szkołach zawodowych tego resortu. Podobnie pracownicy mechanizacji rolnictwa uwzględniani będą w sektorze I (rolnictwo), chociaż kwalifikacje zawodowe uzyskali oni również w szkołach zawodowych o profilu mechanicznym, a nie rolniczym.

W ramach ilościowego rozwoju kształcenia w zawodach technicznych „w ogóle” szczególnie rozwój nastąpić musi w zawodach związanych z techniką nowoczesną. Wymieńmy tu przede wszystkim grupę zawodów elektronicznych, związanych z automatyzacją, przetwarzania danych itp.

Analizując zagadnienie w obrębie sektora II (przemysł i budownictwo) stwierdzamy, że postęp naukowo-techniczny, zwłaszcza zaś będąca jego

współczesnym symptomem automatyzacja, spowoduje pewne ograniczenie zasięgu kształcenia np. w tradycyjnych zawodach metalowych (ślusarz, tokarz, frezer), a ilościowy wzrost kształcenia w zawodach przygotowujących do pracy konserwacyjno-remontowej oraz przygotowawczej (mechanik maszyn i urządzeń przemysłowych, elektromechanik urządzeń przemysłowych, ustawiacz automatów). Ponadto — jak już stwierdziliśmy — pracownicy tych zawodów zależnie od posiadanej specjalizacji będą również zatrudnieni w innych sektorach (przygotowanie i konserwacja maszyn rolniczych, leśnych, aparatury medycznej, urządzeń obliczeniowych itp.).

Podobna zmiana wystąpi w grupie zawodów przygotowujących do pracy w budownictwie. Mechanizacja budownictwa i zmiana technologii robót budowlanych spowoduje zmniejszenie zasięgu kształcenia w tradycyjnych zawodach budowlanych (zawód murarza czy zduna), a wyraźny wzrost zasięgu kształcenia w zawodach związanych z budownictwem nowoczesnym (zawód montażysty elementów budowlanych, operatora maszyn budowlanych czy montera wewnętrznych instalacji budowlanych).

Przystąpmy teraz do analizy zmian struktury kształcenia w zawodach przygotowujących do pracy głównie w sektorze III. Rewolucja naukowo-techniczna, powodując wyraźne sumaryczne zwiększenie zasięgu kształcenia w zawodach usługowych, spowoduje charakterystyczne zmiany wewnętrzne w obrębie tego sektora. Nastąpi wyraźny wzrost kształcenia przygotowującego do pracy w zawodach usługowych typu technicznego (naprawa i konserwacja różnorodnych urządzeń technicznych). Będą to więc zawody elektromechanika (o specjalnościach: sprzęt gospodarstwa domowego, elektromechanika pojazdów samochodowych), montera urządzeń radiowo-telewizyjnych itp. Nastąpić musi również zwiększenie zasięgu kształcenia w zawodach związanych z transportem (np. zawód mechanika-kierowcy, kolejarza, marynarza) oraz łącznością (np. zawód montera urządzeń telekomunikacyjnych⁷).

Uwzględniając również pozatechniczne rodzaje działalności usługowej przewidywać należy ilościowy rozwój kształcenia w zawodach handlowych (sprzedawca), zawodach służby zdrowia (pielęgniarstwo) oraz zawodach związanych z gastronomią, hotelarstwem i turystyką. Przewidywać natomiast należy pewne zmniejszenie zasięgu kształcenia w zawodach usługowych przygotowujących do pracy biurowej (pracownik administracyjno-biurowy, służby księgowo-rachunkowej itp.) na rzecz rozwoju kształcenia w zawodach przygotowujących do pracy w nowoczesnie wyposażonym biurze.

⁷ Przytaczane przykłady pochodzą z aktualnie obowiązującej nomenklatury zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego. Chodzi bowiem nie o analizę jej poprawności, lecz ilustrację przedstawianych wywodów przykładami konkretnych zawodów szkoleniowych

Generalnie rzecz biorąc — przy uwzględnieniu potrzeb sektora II, III, a także i I — nastąpi wyraźny wzrost zasięgu kształcenia w zawodach związanych z nowoczesną techniką, zwłaszcza z elektroniką i automatyką. Takie bowiem są cechy charakterystyczne współczesnego etapu postępu technicznego, tj. rewolucji naukowo-technicznej. Uwzględniając również wytyczone kierunki rozwoju gospodarczego naszego kraju przewidywać należy ponadto wzrost zasięgu kształcenia w zawodach grupy chemicznej, przemysłu wydobywczego, okrętowego, budownictwa, przemysłu materiałów budowlanych i wyposażenia mieszkań, a także w zawodach przygotowujących do pracy w dziedzinie gospodarki żywnościowej (przetwórstwo rolno-spożywcze, chłodnictwo itp.).

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

STANISŁAW MATIAS

OŚWIATA W ARABSKIEJ REPUBLICIE EGIPTU

System oświaty w Egipcie¹ jest oparty na 6-letniej szkole elementarnej, 3 klasach przygotowawczych i 3 średnich. Oświata elementarna jest obowiązkowa; poziom przygotowawczy ma charakter ogólny bez żadnej specjalizacji, podczas gdy szkoła średnia dzieli się na ogólną (przedmioty ogólne albo artystyczne) i średnia szkoła techniczna, która dzieli się z kolei na: przemysłową, rolniczą albo handlową.

Najpowszechniejszy wśród państw arabskich jest model oświaty egipskiej. W niektórych z nich jest on częściowo zmodyfikowany i dzieli się np. na 3 stopnie po 4 lata. Niektóre włączyły kurs przygotowawczy do szkoły elementarnej, a inne do średniej albo utworzyły elastyczny system szkoły ogólnokształcącej 12-letniej.

W najbliższych latach w Egipcie wprowadzi się szkołę 9-letnią jako obowiązkową, obecnie system taki jest w stadium eksperymentowania i nie ustalono daty jego wprowadzenia.

a) stopień podstawowy (elementarny)

Obecnie jest on obowiązkowy dla wszystkich dzieci sześcioletnich. W roku 1975 było w 9400 szkołach elementarnych około 4 milionów uczniów.

W roku 1973/74 około 72% dzieci objętych obowiązkiem szkolnym uczęszczało do szkół, co oznacza, że prawie 225 tysięcy dzieci nie uczęszcza do szkoły i powiększa i tak już duży odsetek analfabetów. Egipskie Ministerstwo Oświaty planuje w roku 1980 doprowadzenie do tego, by 100% dzieci w wieku obowiązku szkolnego pobierało naukę.

Liczba dzieci wstępujących do klasy pierwszej każdego roku (w szkołach publicznych i bezpłatnych prywatnych) wynosi 701 tysięcy. Do tego dochodzi 25 tysięcy dzieci wstępujących do szkół prywatnych, ale płatnych, i 12 tysięcy w szkołach Al Azhar. Daje to 738 tysięcy, czyli 72,7% dzieci sześcioletnich rozpoczyna naukę. W każdym roku wskaźnik ten powiększa się o 1,7% (34 tysiące uczniów). W roku szkolnym 1975/76 przyjęto 748 tysięcy (ok. 80%) dzieci sześcioletnich.

Należy tu wyjaśnić, że procent dzieci rozpoczynających naukę w wieku 6 lat oraz dzieci objętych obowiązkiem sześcioletniej szkoły elemen-

tarnej jest bardzo różny, w zależności od regionu kraju i waha się w granicach od 60% do 95%.

Corocznie o 120 tysięcy więcej chłopców niż dziewcząt rozpoczyna naukę, co oznacza, że 88% chłopców i 58% dziewcząt wstępuje do klasy pierwszej w każdym roku. W całym szkolnictwie elementarnym jest około 1 miliona chłopców więcej niż dziewcząt.

Odpad i porzucanie szkoły elementarnej wynosi 20—40%, co stanowi bardzo poważny problem społeczny. Stąd wprowadza się różne godziny rozpoczynania zajęć i wyżywienie dla każdego dziecka, by zmniejszyć odpad i porzucanie szkoły.

Nauka w szkole elementarnej kończy się egzaminem, zdaje go ok. 65% (1973/74). Ci, którzy go nie zdali, mogą powtórzyć klasę szóstą w szkołach prywatnych albo klasach specjalnych lub też w szkołach publicznych, jeśli brak klas specjalnych i szkół prywatnych na danym terenie.

b) poziom przygotowawczy

Do klasy pierwszej szkół przygotowawczych przyjmuje się absolwentów szkoły elementarnej. Nauka trwa 3 lata. Rocznie rozpoczyna w nich naukę 313 tysięcy, co stanowi 78,3% absolwentów szkoły elementarnej.

Istnieją także szkoły przygotowawcze prywatne za odpłatnością i klasy specjalne. Corocznie wstępuje do nich przeciętnie 70 tysięcy uczniów (17,5%) absolwentów szkoły elementarnej. Jednak sprawność tych szkół wynosi 96%, jest więc wyższa niż w publicznych szkołach przygotowawczych (bezpłatnych).

W kooperacji i przy pomocy NRD od r. 1972 wprowadza się próbnie — np. w mieście Nasr — szkoły 8-klasowe. Są one kombinacją szkoły elementarnej i przygotowawczej. Ich dalszy rozwój i upowszechnianie zależy od wyników podjętych prób i dalszych eksperymentów.

Rozważa się także wprowadzenie ok. 1980 r. szkoły przygotowawczej jako obowiązkowej dla wszystkich absolwentów szkoły elementarnej.

c) poziom średni

Szkolnictwo średnie jest przedmiotem zainteresowania władz lokalnych, jak i międzynarodowych. Wstępują doń uczniowie 15-letni i mogą wybrać różne profile i kierunki, najbardziej przydatne dla ich przyszłości. Dotychczas było ono drogą do wstępu na studia wyższe i podjęcia pracy, gdzie nie potrzeba wyższego przygotowania technicznego. Jednakże obecnie rozważa się potrzebę wprowadzenia przedmiotów technicznych do szkoły średniej, a ogólnych do szkół technicznych, by stworzyć szersze możliwości dalszego kształcenia na poziomie wyższym. W tym celu powołuje się szkoły techniczne, zwiększając ich liczbę do r. 1985 o 20%.

Obecnie uczęszcza do prywatnych średnich szkół ogólnokształcących

85 tysięcy uczniów, a 105 tysięcy — do średnich szkół technicznych i 6,5 tysiąca — do kolegiów nauczycielskich.

SREDNIE SZKOLNICTWO OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

Świadectwo ukończenia szkoły średniej daje możliwość dalszej nauki, stąd kładzie się tam nacisk na jego modernizację. Wprowadza się przedmioty techniczne i zawodowe, ścisłe i artystyczne oraz w szerszym także zakresie języki obce. Chodzi o stworzenie większych podstaw i różne możliwości wyboru profili, w zależności od zainteresowań uczniów.

SZKOLNICTWO TECHNICZNE

Egzystują dwa typy szkół technicznych: 3- i 5-letnie. Koszt ich jest trzykrotnie większy niż szkolnictwa ogólnokształcącego. W kształceniu kadr technicznych wykorzystuje się sprzęt i kadre zakładów przemysłowych. Rocznie szkoły techniczne przyjmują ponad 100 tysięcy uczniów.

W Egipcie egzystuje także 735 klas dla młodzieży upośledzonej.

Oświata dorosłych i analfabeci

Analfabetyzm jest bardzo poważnym zjawiskiem i ponoszą za niego odpowiedzialność zarówno naród, jak i jego polityczne kierownictwo.

W celu walki z analfabetyzmem powołuje się specjalne klasy, w pierwszym rzędzie dla pracujących w sektorze publicznym i będących w wieku 14—24 lat. Rocznie klas takich uruchamia się 6688 dla 240 000 słuchaczy. Koszty pokrywają zakłady pracy i Ministerstwo Oświaty, a także niektóre organizacje międzynarodowe.

Aktualnie rozpatruje się projekt likwidacji analfabetyzmu, zwłaszcza wśród ludzi młodych, do roku 1980. Pracuje się także nad formami pracy z byłymi analfabetami, by nie popadali oni we wtórny analfabetyzm.

Ministerstwo Oświaty przykładą dużą wagę do wydawania odpowiednich podręczników dla uczniów i nauczycieli. Rocznie wydaje się 635 tytułów w 60 milionach egzemplarzy, używając do tego 20 tysięcy ton papieru. Książki są drukowane w 65 drukarniach państwowych i prywatnych. Ponadto rocznie dostarcza się bezpłatnie 20 milionów zeszytów, a odpłatnie 120 milionów.

KSZTAŁCENIE I DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI

Ministerstwo Oświaty zatrudnia ponad 180 tysięcy nauczycieli dla 6 milionów uczniów. Brakuje ponad 20 tysięcy nauczycieli, w tym połowę w szkołach elementarnych.

Obecnie podjęto zadanie wykształcenia 70 tysięcy nauczycieli w latach 1975—80, w tym połowę dla szkół elementarnych. Instytuty nauczycielskie nadające kwalifikacje do nauczania w szkołach elementar-

nych przyjmują 7 tysięcy uczniów rocznie, uniwersytety 7,5 tysiąca oraz inne zakłady 1 tysiąc. Największe braki są wśród nauczycieli języka arabskiego: 4 tysiące w r. 1975.

Na razie brak nauczycieli pokrywa się pracą w godzinach ponadwymiarowych, dodatkowym zatrudnianiem (w niepełnym wymiarze godzin) kadry z pobliskich zakładów pracy, zwłaszcza jako nauczycieli zawodu, wykorzystywaniem rencistów i emerytów itp. Żeby zachęcić kandydatów do zawodu nauczycielskiego i osób spoza zawodu, zmniejszono wymiar godzin z 28 do 24 tygodniowo w szkołach elementarnych, 21 — w szkołach przygotowawczych i 18 — w szkołach średnich.

Mimo własnych trudności w Egipcie kształci się ok. 20 tysięcy nauczycieli rocznie dla innych państw, zwłaszcza arabskich.

ORGANIZACJA OŚWIATY

W całym Egipcie jest 11 870 szkół, wśród nich 9400 elementarnych, 1550 przygotowawczych, 450 średnich ogólnokształcących, 310 średnich szkół technicznych i 61 kolegiów nauczycielskich.

Mimo trudności ekonomicznych w Egipcie buduje się rocznie ok. 250 szkół, w tym ponad połowa to szkoły elementarne. Ponadto uruchamia się w każdym roku około 1000 nowych klas.

Dla celów kształcenia wykorzystuje się radio i telewizję, jednakże jak dotąd w niewielkich rozmiarach (nie więcej niż półtorej godziny dziennie).

¹ Dane do artykułu pochodzą z r. 1975 i prezentowane były na specjalnym posiedzeniu Zgromadzenia Narodowego Egiptu w maju 1975 r.

DOŚWIADCZENIA – PRÓBY – BADANIA

HALINA OWOC-REMISZEWSKA

Warszawa

MŁODZI WOBEC PROBLEMU KOSMOGENEZY

1. WSTĘP

W niniejszym artykule przedstawiamy wyniki badań dotyczących postaw światopoglądowych młodzieży przeprowadzonych wśród uczniów techników rolniczych b. województw białostockiego, łódzkiego i warszawskiego w okresie od kwietnia do listopada 1972 roku¹. Dobierając teren badań kierowano się tym, aby wśród wytypowanych szkół znalazły się szkoły zlokalizowane zarówno na wsi, jak i w niewielkich miastach powiatowych, w pobliżu wojewódzkiego miasta oraz w mieście wojewódzkim.

Badania objęły 650 uczniów klas III i IV. Grupa badana charakteryzuje się rozpiętością wieku od 17 do 21–22 lat. Najliczniejszą grupę stanowią badani w wieku 18–19 lat (49,3%) i 19–20 lat (31,5%). Dziewczeta stanowią 39,5% badanej zbiorowości, chłopcy natomiast 60,5%. Zgodnie z oczekiwaniami większość respondentów jest pochodzenia chłopskiego i stanowi ona 60,8% ogółu badanych. 22,3% to młodzież pochodzenia robotniczego, 15,1% inteligenckiego i 1,8% rzemieślniczego. Najliczniej zorganizowani są badani w ZMW (82,8%) i LZS (53,2%), natomiast najmniej licznie w ZHP (10,3%).

W prezentowanych badaniach chodziło m.in. o ustalenie, jakie są poglądy, przekonania uczniów techników rolniczych dotyczące pochodzenia świata. Przekonania badanej młodzieży dotyczące kosmogenezy starano się uchwycić na tle postaw wierzeniowych, które niewątpliwie są wyrazem określonego stosunku do świata przyrody. Wiara w Boga zakłada bowiem istnienie bytu idealnego, duchowego, pozazmysłowego (idealistyczny pogląd na świat przyrody), brak tej wiary implikuje przekonanie o tym, że istnieje tylko jeden byt natury materialnej (materialistyczny pogląd na świat przyrody).

2. WYNIKI

Tabela 1

POSTAWY BADANYCH WOBEC RELIGII

Rodzaje stosunku do religii:						
zdecydowani fideiści	fideiści	niezdecydowani	racjoniści	zdecydowani racjoniści	nie wie	ogółem
% odpowiedzi						
29,9	47,7	14,6	5,8	0,8	1,2	100,0

¹ Artykuł przedstawia jedynie część wyników badań dotyczących postaw światopoglądowych wybranej zbiorowości, w związku z czym pomijamy tutaj kwestie zastosowanych metod badawczych.

Podstawy wobec wiary badanej młodzieży przedstawia tabela² na str. 435.

Młodzież badana o postawach zdecydowanie fideistycznych (29,9)³ i fideistycznych (47,7) traktuje religię jako zjawisko o ogromnym znaczeniu, działające integrująco i zachowawczo zarówno z punktu widzenia społecznego, jak i indywidualnego. Badani — przeważnie pochodzenia chłopskiego — uzasadniają swą wiarę w istnienie Boga przede wszystkim powołali się na argumenty typu tradycyjnego⁴, tzn. na tradycje sakralne w domu rodzinnym oraz na lęk przed opinią środowiska. Działa tu niewątpliwie mechanizm naśladownictwa i konformizmu społecznego. Rodzina odgrywała i nadal odgrywa rolę w kształtowaniu postaw, przekonaniań, poglądów młodego pokolenia, szczególnie w okresie dorastania młodzieży. Autorytet rodziców, zwłaszcza matki, rozstrzyga wszelkie wątpliwości na rzecz ortodoksyjnej wiary. Ten mechanizm adaptacyjny działa tym silniej, im mniejsza jest grupa społeczna (np. wiejska), a w której proces ujednolicenia członków grupy jest bardzo silny, w związku z czym przeciwstawić się narzuconym przez społeczność lokalno-sąsiedzką wzorom, normom, przekonaniom jest bardzo trudno.

Innymi — już mniej licznie występującymi — argumentami, na jakie powołali się badani fideiści uzasadniają swą wiarę w istnienie Boga, są argumenty o przewadze elementów uczuciowych, jak lęk przed śmiercią, „wewnętrzna potrzeba”, poczucie osamotnienia, nadzieja życia pozagrobowego oraz argumenty o przewadze elementów intelektualnych, takie jak to, że powstanie wszechświata, pochodzenie życia ma charakter nadal zagadkowy, że musi istnieć jakaś siła irracjonalna, która nadaje sens życiu ludzkiemu, porządkuje ruch materii, utrzymuje względny ład we wszechświecie, ponadczasowa wartość przykazań bożych czy w końcu wiara ludzi uczonych i historyczność Jezusa.

Niezdecydowani (14,6%) wypowiadają się na ogół dosyć wymijająco na temat

² Przeprowadzone przez Ośrodek Badania Opinii Publicznej przy „Polskim Radio” ogólnopolskie badania dotyczące m.in. postaw wierzeniowych młodzieży pochodzącej z różnych środowisk społecznych, ze wsi i miast, wykazały bardzo zbliżone do naszych wyniki. Badania te zostały podsumowane artykułem Z. Skórzyńskiej: Młodzież w świetle ankiety „Mój światopogląd”, w: *Więź* 1960, nr 7—8; por. również, Płuzański T.: Obrona potocznego rozumienia. Wiedza Powszechna, Warszawa 1961, s. 165; Pawelczyńska A.: Treść, dynamika i funkcje postaw wobec religii, w: Nowak S., (red.), *Studenci Warszawy. Min. Szk. Wyż.*, Warszawa 1965, s. 255, przyp. 1; Weber B.: Z badań nad światopoglądem młodzieży, w: „Roczniki socjologii wsi” 1968, t. 8, przyp. 3. Inne badania na dużo mniejszych populacjach wykazują bardzo zbliżone wyniki. Por. m.in.: Dyoniziak R.: Młodzieżowa „podkultura”. Wiedza Powszechna, Warszawa 1965, s. 107; tegoż: Z badań nad światopoglądem młodzieży licealnej. Religijność — zwyczaj czy norma postępowania?, w: *Wychowanie* 1963, nr 1; Owoc-Remiszewska H.: Elementy poglądu na świat dorastającej młodzieży żeńskiej, w: *Wychowanie* 1969, nr 15; Pieńkowski S.: Światopogląd młodzieży szkół średnich, w: *Wychowanie* 1962, nr 21.

³ Rozumiemy przez „zdecydowanych fideistów” tych, którzy są: „głęboko wierzący i systematycznie praktykujący” oraz „wierzący i systematycznie praktykujący”; przez „fideistów” tych, którzy są: „wierzący, ale praktykujący nieregularnie”, „wierzący, ale niekiedy tylko praktykujący przez wzgląd na otoczenie” oraz „wierzący, ale niepraktykujący”; przez „niezdecydowanych” tych, którzy „interesują się tymi sprawami, ale nie mają definitywnego poglądu” oraz „nie mają zainteresowania i określonego poglądu na sprawy religii”; przez „racjonalistów” tych, którzy „nie wierzą i nie praktykują”; przez „zdecydowanych racjonalistów” tych, którzy posługując się nauką i rozumem są „zdecydowanymi przeciwnikami religii”.

⁴ Na wyraźne tradycjonalistyczne cechy religijności młodzieży wiejskiej wskazuje w swym interesującym studium ks. Kalkowski, stwierdzając, że ten stan religijny młodzieży „... warunkowany jest w znacznym stopniu przez środowisko”. Por. ks. Kalkowski W.: Młodzież wiejska w oczach duszpasterza, w: *Więź* 1961, nr 4. Na rytualno-zwyczajowy charakter religijności młodzieży wskazują również inne badania, por. m.in.: Bijak J.: Bezbożni chrześcijanie”, w: *Więź Współczesna* 1961, nr 9; Dyoniziak R.: Badania nad młodzieżą szkolną w Krakowie, w: *Studia Socjologiczne* 1962, nr 1.

wiary, często wyliczają dodatnie i ujemne strony wiary lub też otwarcie stwierdzają swoje niezdecydowanie.

Racjoniści (5,8%) i zdecydowani racjoniści (0,8%) podkreślają na ogół fakt, że wiele dogmatów religii dezaktualizuje się na skutek rozwoju nauki, że jej zakazy są niejednokrotnie anachronizmem (jak np. sprawa rozwodów, zakaz regulacji urodzin, posty, celibat), że jest ona zjawiskiem nawet szkodliwym, tj. hamulcem postępu społecznego. Dalszymi argumentami, które skłoniły lub skłaniają młodzież do przyjęcia materialistycznego poglądu na świat, są: możliwości rozwoju ludzkiego, osiągnięcia nauki, techniki, loty kosmiczne, nauka w szkole, lektura, fakty z historii, dyskusje, zdrowy rozsądek, fakt istnienia wielu religii, naiwność Pisma Św., tryb życia duchownych, posty, spowiedź, msze, fanatyzm.

Jednakże głównym celem naszych badań nie było ustalenie, jaki jest stosunek badanych do wiary (istnienia Boga), lecz chciano stwierdzić, jakie są poglądy, przekonania badanej młodzieży w zakresie kosmogenezy na tle jej postaw wierzeniowych. Innymi słowy, chodziło o to, jak dalece są irracjonalne przekonania światopoglądowe badanych, a dotyczące świata przyrody; czy wiara badanych uczniów w istnienie Boga jest jednoznaczna z ich przekonaniem o słuszności religijnej koncepcji powstania wszechświata, czy też być może wśród wierzących badanej populacji znajdują się tacy, którzy nie zgadzają się z teistyczną teorią kosmologiczną.

Przed wszystkim ustalono, jakie są przekonania badanej populacji dotyczące kosmogenezy⁵. Wyniki dotyczące poglądów badanej zbiorowości na problem powstania wszechświata prezentuje następująca tabela:

Tabela 2

POGLĄDY KOSMOLOGICZNE

Wszechświat			
został stworzony przez jakąś siłę wyższą	nieprawda, że został stworzony	nie mam poglądu	ogółem
% odpowiedzi			
47,8	24,5	27,7	100,0

47,8% badanych stwierdza, że wszechświat został stworzony przez jakąś siłę wyższą. Młodzież różnie uzasadnia swój pogląd, jednakże analizując jej wypowiedzi spostrzegamy zarysowujące się w sposób wyraźny pewne punkty ciężkości. Są one tutaj zupełnie inaczej rozłożone niż w przypadku uzasadniania przez młodzież jej wiary w istnienie Boga. Ciężar gatunkowy argumentacji przesunął się wyraźnie z bezrefleksyjnej, biernej adaptacji tego, co przekazał dom rodzinny, najczęściej w sposób biblijny i dogmatyczny ku postawom bardziej samodzielnym, refleksywnym, wyraźnie poszukującym racjonalnych przesłanek, argumentów dla rozstrzygnięć kosmologicznych. Sporadycznie spotykamy tutaj argumentację dogmatyczną czy biblijną typu: wszechświat został stworzony przez Boga, bo „... są na to dowody z Pisma Świętego”. (Uczeń lat 19, poch. chłopskie); „... bo na religii ksiądz tak tłu-

⁵ W literaturze przedmiotu spotkano tylko jeden publikowany przypadek badania poglądów młodzieży szkół średnich na pochodzenie świata. We wspomnianych badaniach objęto 1120 osób w wieku 14—21 lat, wśród których 52% (klasy niższe) i 44% (klasy wyższe) zadeklarowało swój teistyczny pogląd na genezę świata. Wyniki te są bardzo zbliżone do naszych (por. tab. 2). Por. Pieńkowski S.: Młodzi wobec teorii naukowych, w: *Argumenty* 1963, nr 46.

maczy". (Uczeń lat 18, poch. robotnicze); „... bo od małego dziecka mówiono mi o tym". (Uczennica lat 18, poch. chłopskie); „... bo tak mi wpajano od dzieciństwa i teraz stykając się z różnymi poglądami nie mógłbym w tak krótkim okresie zmieni się duchowo". (Uczeń lat 19, poch. chłopskie). Bardzo często natomiast argumentacja ma tutaj charakter rozumowania aposteriori, i to najczęściej w duchu tomistycznym⁶: „Świat jest zharmonizowany, wszystko w nim ma jakiś sens, wszystko w nim ma jakąś przyczynę. Niemożliwe jest, aby powstał bez udziału sił wyższych". (Uczeń lat 18, poch. chłopskie); „Niemożliwe jest, by świat, który jest tak zawiłym organizmem, uporządkowanym w sposób logiczny, bez zakłóceń, mający konkretny cel i przeznaczenie mógł powstać przez przypadek. Wszechświat musiał być stworzony". (Uczeń lat 18, poch. chłopskie); „Naukowcy twierdzą, że wszechświat powstał z materii, ale i materia musiała z czegoś powstać i tego, że jest wieczna, nikt nam nie udowodni. Dlatego uważam, że świat jest stworzony". (Uczennica lat 18, poch. chłopskie); „Aby coś powstało, musi ktoś tym kierować i wykonać. Myślę, że świat został stworzony przez siłę wyższą. Świat istnieje bardzo dawno, tylko się zmienia, kształtuje". (Uczennica lat 18, poch. chłopskie). Równie często w sposób deistyczny⁷ badani argumentują swe religijne przekonania odnośnie powstania wszechświata: „Świat został stworzony przez siłę wyższą, nie wpływała i nie wpływa ona jednak na jego dalszy los, rozwój, powstawanie gatunków". (Uczeń lat 17, poch. chłopskie); „Wiele wskazuje na to, że wszechświat musiał być stworzony, wszystko zaś na to, że siła wyższa nie miała i nie ma na jego losy wpływu". (Uczeń lat 18, poch. robotnicze); „Świat jest tak precyzyjnie zbudowany, wszystko jest w nim powiązane, uzależnione od siebie, że niemożliwe jest, by tego dokonała sama natura. Wszechświat musiała stworzyć siła wyższa, dać mu początek, a potem sam już doskonalił się według swych praw". (Uczennica lat 17, poch. chłopskie). Zdarza się również arystotelesowski⁸ sposób ujęcia za-

⁶ Tomasz z Akwinu (1225—1274) był twórcą nurtu scholastycznego zwanego tomizmem. Św. Tomasz, a za nim współczesny neotomizm twierdził, że istnienie Boga nie jest prawdą oczywistą, nie wymagającą dowodzenia. Nie jest to też prawda wrodzona czy też oparta na apriorycznym rozumowaniu. Potrzebny jest dlań dowód, i to dowód oparty na doświadczeniu (ten wniosek Akwinaty był dla scholastyki zupełnie nowym); dowód istnienia Boga jest możliwy, ale musi być aposterioryczny, musi wyprowadzać istnienie Boga ze znanych nam Jego dzieł. Tomasz dał pięć dowodów istnienia Boga, które stanowią warianty tej samej myśli: szereg przyczyn nie może iść w nieskończoność, lecz musi istnieć przyczyna pierwsza. Tomasz wyprowadził więc swe dowody istnienia Boga nie z pojęcia Boga, lecz z faktu, że każde zjawisko ma swoją przyczynę. Jest to tak zwany kosmologiczny dowód istnienia Boga. Św. Tomasz z Akwinu w r. 1567 został uznany przez papieża Piusa V za piątego doktora Kościoła. W 1879 r. za sprawą papieża Leona XIII filozofia Akwinaty została uznana za najbardziej klasyczny wyraz myśli scholastycznej. Por. m.in.: Legowicz J.: Zarys historii filozofii. Wiedza Powszechna, Warszawa 1967, s. 247—248; Tatarkiewicz J.: Historia filozofii. T. 1. PWN, Warszawa 1968, s. 304—305.

⁷ Deizm — doktryna filozoficzno-religijna powstała w okresie Oświecenia, przyjmująca istnienie Boga rozumianego jako pierwsza przyczyna świata, ale odrzucająca wiarę w kierowanie przez Boga losami świata, wiarę w cuda i objawienie; deizm stanowił charakterystyczny składnik światopoglądu oświeceniowego.

⁸ Arystoteles (384—322 p.n.e.) podjął próbę poszukiwań kompromisu między idealizmem (obiektynym Platona) a materializmem starożytnym (jońskich filozofów przyrody, Demokryta i in.). Wprawdzie stwierdza, że istnieją tylko byty jednostkowe — rzeczy składające się z materii (za starożytnymi materialistami) i formy (za platońskimi wzorcami), to jednakże w konsekwencji swych rozważań przyczynowo-skutkowych dochodzi do wniosku, że szereg przyczyn rzeczy nie może iść w nieskończoność, że musi istnieć przyczyna pierwsza. Pierwszą przyczyną świata jest czysta, absolutna forma, czysty akt, czyli Bóg. Nie jest on twórcą świata, jest tylko jego pierwszym motorem, wprawia bowiem w ruch wieczną „pierwszą materię". Por. m.in.: Tatarkiewicz Wł.: Historia filozofii. T. 1. Wyd. cyt., s. 119—124.

gadnienia: „Musiał być pierwszy motor wiecznej materii” (Uczeń lat 17, poch. inteligentnie); „Badania naukowe wykazują, że materia jest niezniszczalna, a więc jest wieczna. Zgadza się z tym, że wszechświat powstał z materii i ulegał przemianom na przestrzeni całych epok. Ale uważam, że materia musiała być «poruszona» przez Boga”. (Uczennica lat 18, poch. chłopskie).

Typ argumentacji od „dogmatyczno-biblijnej” poprzez „tomistyczną”, „deistyczną” do „arystotelesowskiej” zarysowuje kierunek osłabiania kosmologicznych przekonań religijnych. Wprawdzie w każdym z tych przypadków respondenci twierdzą, że wszechświat został stworzony czy też „poruszony” przez siłę wyższą, ale sposób argumentowania pozwala wnioskować o różnej sile tych przekonań.

24,5% badanych nie zgadza się z religijną koncepcją powstania wszechświata. Argumentacja młodzieży jest tutaj prosta i jednoznaczna: „Świat mógł tylko powstać na drodze kolejnych przemian fizycznych i biologicznych, zaś materia, z której powstał, ponieważ jest niezniszczalna, jest wieczna”. (Uczeń lat 18, poch. inteligentnie); „Swoj światopogląd na powstanie wszechświata opieram na tym, co nam ludziom dała nauka... Świat powstał z materii w drodze kolejnych przemian fizycznych, chemicznych i innych... Żadna siła wyższa nie brała w tym udziału, bo nie istnieje”. (Uczennica lat 17, poch. chłopskie); „Wszechświat istnieje wiecznie i to jest niezaprzeczalne i będzie trwał tak długo, dopóki sam człowiek go nie zniszczy”. (Uczeń lat 18, poch. chłopskie); „Teoria ewolucji przekonała mnie, że świat nie mógł powstać w terminie tak krótkim, jak podaje religia”. (Uczeń lat 18, poch. robotnicze); „Wszechświat został «stworzony» przez prawa przyrody i nie może zginąć, jak wiemy, w przyrodzie nic nie ginie”. (Uczeń lat 18).

27,7% badanych odpowiedziało, że nie ma poglądu na temat powstania wszechświata. Charakterystyczny jest sposób, w jaki młodzież uzasadnia swój brak poglądu: „Wszystkie dotychczasowe hipotezy dotyczące powstania wszechświata czy świata nie zostały do końca udowodnione naukowo i dlatego nic twierdzić nie można”. (Uczeń lat 18, poch. chłopskie); „Nie wiem, ponieważ brak jest na to stuprocentowych dowodów. Znane są różne teorie i byle wierzyć — to nie problem”. (Uczeń lat 18, poch. robotnicze); „Jeszcze nikt nie dowiódł, jak naprawdę powstał świat. Istnieją tylko hipotezy i Biblia”. (Uczeń lat 19, poch. robotnicze).

Dominuje tu jeżeli już nie pewnego rodzaju sceptycyzm poznawczy⁹, to w każdym razie namysł i ostrożność.

Korelacja między postawami wobec religii a określonymi poglądami kosmologicznymi wykazała z jednej strony spodziewane zależności, ale równocześnie pozwoliła na interesujące spostrzeżenia:

Tabela 3

ZWIĄZEK MIĘDZY POSTAWAMI BADANYCH WOBEC RELIGII
A ICH POGLĄDAMI NA POWSTANIE WSZECHŚWIATA

Poglądy kosmologiczne	Postawy wobec religii				
	zdecydowani fideiści (w %) N = 194	fideiści (w %) N = 310	niezdecydowani (w %) N = 95	racjonaliści (w %) N = 38	zdecydowani racjonaliści (w %) N = 5
Religijne	75,2	45,8	22,1	2,6	0
Materialistyczne	4,7	21,6	43,1	76,3	100,0

⁹ Sceptycyzm — stanowisko filozoficzne, głównie teoriopoznawcze zaprzeczające możliwości uzyskania pewnej wiedzy o świecie. Zdaniem sceptyków (pogląd ten powstał w starożytnej Grecji) nigdy nie istnieje dostateczna podstawa, aby jakies

Zgodnie z oczekiwaniami powszechność danego poglądu na kosmogenezę wzrasta wraz z nasileniem się (w sensie siły i powszechności) fideistycznej bądź racjonalnej postawy wobec religii. I nie to jest interesujące. Omawiana korelacja wskazała — co jest szczególnie ważne — na pewne zarysowujące się prawidłowości, tendencje przemian w postawach badanej młodzieży wobec świata przyrody. Mówią o tym następujące fakty: wśród zdecydowanych fideistów 75,2% przekonanych jest o tym, że wszechświat został stworzony przez jakąś siłę wyższą, wśród fideistów wyraża to przekonanie tylko 45,8%, a wśród niezdecydowanych już tylko 22,1% wierzy w tę podstawową „prawdę” religijną. Jeżeli dodamy do tego, że wśród tychże zdecydowanych fideistów 4,7% dalej wśród fideistów 21,6% i w końcu wśród niezdecydowanych 43,1% opowiada się za materialistyczną teorią powstania wszechświata — to kierunek przemian światopoglądowych wśród młodzieży techników rolniczych staje się wyraźny i jednoznaczny¹⁰.

Na marginesie omawianego problemu warto zauważyć, że w zbiorowości tych, których poglądy kosmologiczne zgodne są z religijną koncepcją powstania wszechświata, w zasadzie partycypują albo zdecydowani fideiści (47,0%), albo też fideiści (45,7%). Inni, tj. niezdecydowani oraz racjoniści, prezentują się tu w znikomiej liczbie (odpowiednio 6,7% i 0,3%). Dane te prezentuje następująca tabela:

Tabela 4

ZWIĄZEK MIĘDZY RELIGIJNYMI POGŁADAMI BADANYCH
NA POWSTANIE WSZECHŚWIATA A ICH POSTAWAMI WOBEC RELIGII

Postawy wobec religii	Religijne poglądy kosmologiczne (w %) N = 311	
Zdecydowani fideiści	47,0	92,7
Fideiści	45,7	
Niezdecydowani	6,7	0,3
Racjoniści	0,3	
Zdecydowani racjoniści	0	

3. KONKLUZJA

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki badań dotyczące przekonań kosmologicznych uczniów techników rolniczych wskazały na zarysowujące się tendencje przemian w postawach światopoglądowych tychże. Wykazały one bowiem, że wiara

twierdzenie uznać za ostateczne, niewątpliwie prawdziwe rozstrzygnięcie danego problemu. A to dlatego, że do każdego twierdzenia można dobrać odpowiednie kontrtwierdzenie i obydwa będą równie uprawnione (jest to tzw. zasada „równoważności sądów”). W takiej sytuacji należy powstrzymać się od jakiegokolwiek katerygorycznej opinii i nie wypowiadać się ani „za” ani „przeciw”; jest to postawa wątpliwa w osiągnięcie prawdziwego i pewnego poznania, w istnienie powszechnie uznanych wartości. Por. m.in. Kasprzyk L., Węgrzecki A.: Wprowadzenie do filozofii. PWN, Warszawa 1970, s. 123—126.

¹⁰ W sumie wśród 504 osób wierzących, 77, tj. 15,3%, odrzuca dogmat stworzenia świata przez Boga. Podobne wyniki uzyskano w ogólnopolskiej próbie młodzieży, o której już wspomniano (por. przyp. 5), wykazała ona, że 16,4% osób deklarujących się jako wierzące odrzuca fideistyczną kosmogenezę. Za Płużańskim T.: Obrona potocznego rozumu. Wyd. cyt s. 166.

badanych w istnienie bytu transcendentnego zwanego Bogiem nie jest jednoznaczna z ich przekonaniem o słuszności teistycznej kosmogenezy; wielu spośród badanych fideistów nie zgadza się z religijną koncepcją powstania wszechświata, niejednokrotnie opowiadając się za materialistycznym, naukowym wyjaśnieniem problemu. Fakt ten wydaje się potwierdzać, iż proces odchodzenia naszej młodzieży od irracjonalnych, religijnych w kierunku racjonalnych, materialistycznych, opartych na nauce postaw światopoglądowych jest faktem.

ALOJZY MATUSZCZYK
ZIELONA GÓRA

NIKTÓRE UWARUNKOWANIA SELEKCJI I DOBORU KANDYDATÓW DO ZAWODU¹

I. PROBLEMY OGÓLNE

1. Pojęcie selekcji i doboru oraz ich uwarunkowania

Przez selekcję w psychologii i pedagogice rozumiemy wybór i kwalifikowanie ludzi do określonych zawodów, stanowisk, rodzajów szkół i form kształcenia ze względu na określone zdolności, umiejętności i cechy psychiczne. Zjawiska selekcji do zawodu wystąpiły w XIX wieku w związku z rozwojem przemysłu i wynikającą z niego potrzebą racjonalizacji pracy ze względu na jej wydajność oraz na przystosowanie pracowników do odpowiednich dla nich zajęć zawodowych. Fakty te spowodowały rozwój psychologii pracy oraz specjalnych metod badań psychologicznych, pracowników oraz kandydatów do zawodu, tak zwanych psychotechnik. Zastosowano wówczas testy psychologiczne, które stały się podstawą racjonalizacji doboru zawodowego. Psychotechnika rozwija się w latach dwudziestych naszego stulecia. Konstruowane testy psychologiczne pozwalają na poznawanie stanów indywidualnych, uzdolnień specjalnych czy defektów ze względu na wymogi pracy przemysłowej.

W szerokim znaczeniu zadania selekcyjne pełnią również egzaminy wstępne i konkursy. Selekcja zawodowa ma na celu dokonanie odsiewu, czyli niedopuszczenie do określonego zawodu kandydatów uznanych za nieodpowiednich. Przez selekcję rozumiemy także wybranie spośród ogółu zgłoszonych kandydatów najlepszych. Z tego rodzaju selekcją mamy do czynienia w przypadkach większej liczby kandydatów (spełniających podstawowe wymogi zawodu) aniżeli miejsc w szkole. W tym ostatnim przypadku mówimy o doborze zawodowym. Celem selekcji pedagogicznej w szkole zawodowej jest dobór uczniów do klas określonych kierunków i specjalności według ich wiedzy, stanu fizycznego i zdrowotnego, zdolności, zainteresowań

¹ Przy opracowaniu niniejszego artykułu wykorzystano wyniki badań przeprowadzonych w Zasadniczej Szkole Zawodowej dla Pracujących Zielonogórskiego Przedsiębiorstwa Budowlanego w Zielonej Górze oraz Zasadniczej Szkole Zawodowej dla Pracujących Gorzowskiego Przedsiębiorstwa Budowlanego „Zachód”. Przeprowadzono wywiady: z uczniami, nauczycielami, dyrekcjami szkół. Przeprowadzono także analizę dokumentacji szkół.

i zamilowań, temperamentu i cech charakteru. Istotna rola w selekcji uczniów do szkół zawodowych przypada lekarzom szkolnym, nauczycielom, poradniom wychowawczo-zawodowym oraz poradniom przemysłowym. Właściwa selekcja jest warunkiem koniecznym bez względu na liczbę zgłaszających się uczniów. Nawet w przypadku mniejszej liczby zgłaszających się uczniów, aniżeli liczba miejsc na poszczególnych kierunkach i specjalnościach, nie może być na przykład malarzem budowlanym lub posadzkazkarzem kandydat z bocznym skrzywieniem kręgosłupa II^o, chorobą reumatyczną, wadą serca, nieodpowiednią sprawnością kończyn, nadmierną otyłością, zaburzeniami równowagi, słabą odpornością fizyczną, chorobami ośrodkowego układu nerwowego. Są to przeciwwskazania do wykonywania tych zawodów. Elementarnym zadaniem szkoły zawodowej jest wymaganie od kandydatów wyników badań potwierdzających przydatność do zawodu. Ważną rolę ma tutaj do spełnienia zakładowa służba zdrowia. Właściwie prowadzona selekcja przeciwdziała odпадowi i odsiewowi uczniów.

2. Zapotrzebowanie na wykwalifikowane kadry budowlane oraz ranga zawodu

Zawody związane z budownictwem należą do jednych z najstarszych w historii ludzkości. Stale zmieniają się metody budowania, pojawiają się nowe konstrukcje budowlane oraz nowe maszyny budowlane. Bardzo duże zmiany w budownictwie obserwuje się w okresie ostatnich kilkudziesięciu lat. Pojawiły się maszyny do robót ziemnych, do robót fundamentowych, do przygotowywania kruszywa, do produkcji betonów i zapraw, do robót betonowych i żelbetowych, do robót wykończeniowych i inne. Pojawiają się nowe materiały budowlane. Zjawiska te powodują, iż poza zdrowiem od kandydatów do zawodów budowlanych wymaga się odpowiedniego poziomu umysłowego warunkującego przyswojenie niezbędnych wiadomości i coraz bardziej złożonych umiejętności w zakresie prawidłowego wykorzystania nowych materiałów oraz sprzętu mechanicznego. Problem kadr dla budownictwa nabiera w Polsce szczególnego znaczenia w ostatnim okresie wzmoczonych inwestycji i bardzo intensywnego rozwoju budownictwa mieszkaniowego. Mimo wzrastającego zapotrzebowania na kadry i dużej tradycji zawodu ciągle obserwujemy niedobór kandydatów na niektórych kierunkach i specjalnościach w szkołach budowlanych. Ilustracją tego zjawiska może być lista zgłoszeń do ZSZ dla Pracujących Zielonogórskiego Przedsiębiorstwa Budowlanego w Zielonej Górze (stan na dzień 25 maja 1975 r.).

Zatwierdzone przez KOS kierunki i specjalności:	Limit miejsc:	Liczba zgłoszo- nych:
cieśla	35	—
kierowca pojazd. samochod.	35	—
betoniarz-zbrojarz	35	—
malarz budowlany	35	—
sztukator-malarz	35	14
murarz	35	9
mechanik maszyn budowl.	35	50
monter konstrukcji żelbet.	35	—
monter zewn. sieci komun.	35	3
monter zewn. inst. budowl.	35	35
monter inst. wewn. klimat.	35	35

Dyrekcja szkoły nie przewiduje żadnych kłopotów z naborem na kierunki: kierowca pojazdów samochodowych (zgłoszeń osobnych jeszcze nie przyjmowano), mechanik maszyn budowlanych. Są to najbardziej atrakcyjne dla młodzieży kierunki. Istnieją trudności ze skompletowaniem pełnych klas o specjalnościach murarz, betoniarz, zbrojarz, cieśla. Jeśli idzie o specjalność „montera zewnętrznych sieci komunalnych” dyrektor twierdzi, iż mała liczba kandydatów spowodowana jest faktem, że specjalizacja ta jest wprowadzona po raz pierwszy i „nikt na razie dokładnie nie wie, co to za zawód”.

Nauczyciele teorii oraz nauczyciele praktycznej nauki zawodu stwierdzają, że jest coraz trudniej z wykonaniem tak zwanego limitu przyjęć. Niewielu młodych ludzi chce być murarzami, cieślami lub posadzkarzami. Od wielu lat mimo wzmoczonych wysiłków szkoły poprawa nie następuje. Niektórzy uważają, że na poprawę sytuacji mogłaby wpłynąć zmiana nomenklatury zawodów. Stwierdzić tutaj trzeba, że rzeczywiście ranga zawodów budowlanych w społeczeństwie jest niska.

Ośrodek Badania Opinii Publicznej przy Polskim Radio przeprowadził ankietę na temat prestiżu różnych zawodów wśród dorosłych mieszkańców Warszawy. Wśród wymienionych zawodów na 10 miejscu znalazł się hutnik — robotnik wykwalifikowany, na 11 — tokarz, robotnik wykwalifikowany, na 13 pielęgniarzka. Wśród 15 zawodów nie było ani jednego zawodu budowlanego. Na ostatnich miejscach uplasowali się: referent w biurze, sekretarka w biurze, ekspedient, robotnik budowlany niewykwalifikowany, sprzątaczką w biurze, robotnik niewykwalifikowany w PGR.²

3. Problem zawodów budowlanych w opinii badanej zbiorowości

O tym, że ranga niektórych zawodów budowlanych jest bardzo niska, świadczą wypowiedzi nauczycieli i uczniów: „Praktyka wskazuje, że co roku jest gorzej”, „Należałoby zmienić nomenklaturę zawodów”, „Murarz to działa na młodzież jak płachta na byka”, „Na kierunek posadzkarz stale brak kandydatów. Należałoby nazwać to inaczej”, „90% młodzieży z Zielonej Góry to drugorocznicy lub ci, którzy nie dostali się do innych szkół”, „Będzie gorzej. Mimo bodźców nie ma chętnych”. Są to wypowiedzi „nauczycieli teorii”.

Interesujące jest, jak widzą tę sprawę nauczyciele praktycznej nauki zawodu. Oto ich wypowiedzi: „15—20% młodzieży (mowa o montażystach, cieślach, murarzach) trafiła do szkoły przypadkowo i są z nią kłopoty”, „Zawód budowlany jest traktowany jako jeden z gorszych, ale nie jest tak, jak było kiedyś, że murarz to pijak, a murarstwo to nie zawód”. Inna wypowiedź: „30—40% to uczniowie nieprzydatni do zawodu. Niektórzy przychodzą po to, aby skończyć jakąkolwiek szkołę. Dobrzy uczniowie to ci ze środowisk wiejskich”. Oto co mówi nauczyciel zawodu o grupie uczniów „malarzy”: „Z grupy 11 uczniów 3 zupełnie lekceważy swoje obowiązki. Czterech pracuje dobrze. Inni chodzą, aby tylko ukończyć szkołę. Brak jest dobrych fachowców, stąd i opinia nie jest najlepsza. Szczególnie źle jest u «prywaciarzy»”.

Instruktor koordynator tak mówi o uczniach kierunku: mechanik maszyn budowlanych, kierowca oraz monter instalacji wentylacyjno-klimatyzacyjnych: „W ostatnich latach jest poprawa. Na te specjalizacje młodzież leci. Kierunki cieszą się dobrą opinią. Zawody te są popularne, są to na pewno dobre zawody. Jednak w przedsiębiorstwie po ukończeniu szkoły pracę podejmuje tylko około 25—30% uczniów”. Instruktor murarstwa mówi: „U mnie wyskakują fachowcy. Ci, którzy

² W. Wesołowski: Prestiż zawodów — system wartości — uwarstwienie. (w:) Socjologia zawodów. KiW, Warszawa 1965.

kończą szkołę, pozostają w zakładzie. Chętnych jest jednak mało. Należałoby zmienić nazwę murarz”. Inny instruktor murarstwa tak ocenia sytuację: „W klasie II mam 5 uczniów. Tylko jeden będzie dobrym fachowcem. Klasy murarskie tworzy się z «odpadów». Zawód jest mało popłatny i cieszy się złą opinią”.

Ostatnia grupa wypowiadających się to uczniowie: „O zawodzie nic wcześniej nie wiedziałem. Teraz wiem, że sztukator wykonuje tynki gipsowe. Po ukończeniu zasadniczej szkoły chciałbym pójść do technikum”, „Chciałem pójść do liceum sztuk plastycznych. Nie przyjęli. Nie udało się również dostać do technikum. Będę więc malarzem”, „Chciałem dostać się do technikum samochodowego lub zasadniczej szkoły samochodowej. Niestety nie przyjęli. Trzeba było gdzieś pójść. Mama załatwiła. Mam być murarzem, ale po ukończeniu szkoły może uda mi się dostać do technikum”.

Przytoczone wypowiedzi potwierdzają niską rangę zawodów budowlanych. Niska ranga zawodu dotyczy przede wszystkim stanowisk robotników i robotników wykwalifikowanych. Można być technikiem budowlanym, i to jest społecznie akceptowane, ale wstyd być wykwalifikowanym murarzem, posadzkarzem lub cieślą. Wydaje nam się, że ten pogląd społeczny nie jest determinowany ani niechęcią do ciężkiej pracy fizycznej, ani zarobkami. Przypomnijmy, że zawód hutnika — robotnika wykwalifikowanego w przytoczonych przez nas badaniach W. Wesołowskiego znalazł się na 10 miejscu przed takimi zawodami, jak ksiądz (12 miejsce), pielęgniarka (13 miejsce), majster w fabryce (14 miejsce) i księgowy (15 miejsce).

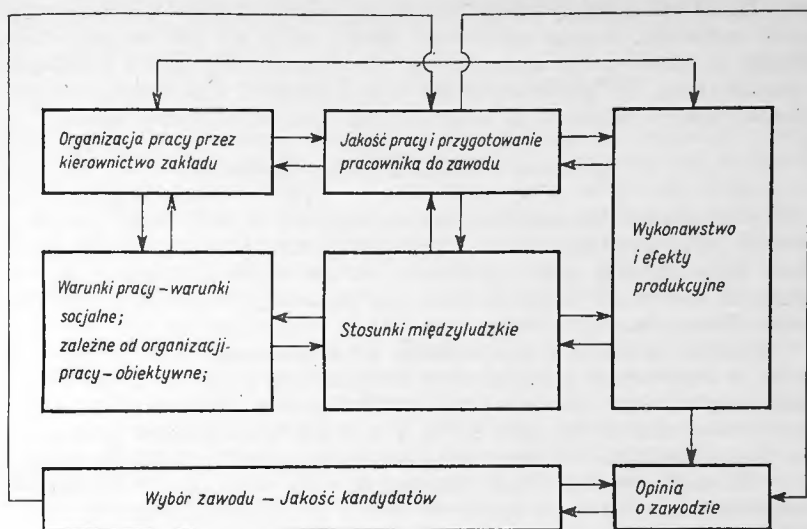
Wydaje nam się, że społeczeństwo ma ogólną świadomość o technicznych zmianach zachodzących w budownictwie. Zawód murarz nie kojarzy się już z kielnią, a budownictwa nie łączymy z noszeniem cegieł na kozłach. Z przytoczonych wypowiedzi nauczycieli zawodu wynika, że ten zawód jak rzadko który kojarzy się z pijaństwem i złą pracą. Możliwość obserwacji pracy budowlanych ma każdy obywatel. Przykłady, jakich dostarcza ta obserwacja, nie świadczą najlepiej o tej grupie pracowników. Jeśli nawet poprawa następuje, to oddziaływanie starych stereotypów jest dość silne. Można więc przypuszczać, że ani zmiana nomenklatury, ani podwyższenie zarobków nie stanowią panaceum na złą opinię o zawodzie. Z badań wynika jednoznacznie, że większość młodzieży trafiającej do szkół budowlanych trafiła tam przypadkowo, na skutek nieprzyjęcia do innych szkół.

II. WARUNKI NAUKI I PRACY A WYBÓR ZAWODU

1. Sprzężenie czynników determinujących rangę zawodu

Selekcji i naboru młodzieży do szkół budowlanych nie można rozpatrywać w sposób oderwany od ogólnych warunków pracy w budownictwie. Na zjawisko podejmowania pracy w określonym zawodzie wpływają poza społeczną opinią także warunki socjalne, właściwa, często widoczna zewnętrznie (przy obserwacji z zewnątrz) organizacja pracy, stosunki międzyludzkie w zakładzie pracy, właściwe wykonawstwo. Należy te wszystkie zjawiska traktować jako układ sprzężony, w którym poszczególne czynniki wzajemnie na siebie oddziałują. Ostatnie zmiany w budownictwie stwarzają przesłanki poprawy niektórych zjawisk. Należy jednak przyjąć, iż poprawa sytuacji wymaga działań we wszystkich podstawowych zakresach. Problem ten można przedstawić graficznie jako sprzężony układ zamknięty.

Właściwa organizacja pracy decyduje nie tylko o końcowych efektach wyrażających się wykonaniem planu zarówno w sensie jakościowym, jak i ilościowym, ale także (w przypadku kształcenia uczniów) właściwym przygotowaniu kandydatów do zawodu. Jest ona czynnikiem stymulującym pozostanie w zakładzie przez uczniów kończących zasadniczą szkołę przyzakładową. Wydaje się (zwracali na to



uwagę nasi respondenci), że składnikiem dobrej organizacji pracy jest zapewnienie załozde właściwych warunków pracy oraz warunków socjalnych. Uwzględnić należy także te warunki, które nie zależą od kierownictwa (np. pogoda ma wpływ na organizację pracy). Mamy tutaj na myśli planowanie i organizowanie działań uwzględniających różne warunki. Respondenci nasi (głównie instruktorzy zawodu) zwracali uwagę na wpływ warunków socjalnych i organizacji pracy, na stosunki międzyludzkie. Wzajemne stosunki między pracownikami wpływają nie tylko na jakość pracy, a w rezultacie na efekty produkcyjne, ale także na naukę zawodu przez uczniów. Od zespołu pracowników uczniowie przyswajają sobie dobre lub złe nawyki pracy, dobre lub złe obyczaje zawodowe. Te czynniki determinujące opinię o zawodzie mają bezpośredni wpływ na wybór kierunku kształcenia zawodowego przez absolwentów szkół podstawowych. Jeśli do szkół zawodowych będą trafiali nieodpowiedni (głównie ze względu na niewłaściwy emocjonalnie stosunek do zawodu) kandydaci, będzie to utrudniało przebieg kształcenia, a w przypadkach podejmowania przez nich pracy spowoduje trudności z wykonawstwem zadań produkcyjnych, organizacją pracy, z zapewnieniem pozytywnych stosunków międzyludzkich itd.

2. Warunki kształcenia w szkole oraz praktyczna nauka zawodu

Sformułowany problem można rozpatrywać przynajmniej w trzech aspektach. Nie ulega wątpliwości, że na wybór przez absolwentów szkół podstawowych kierunku dalszego kształcenia, a później wyniki nauki ma między innymi szkoła, jej warunki, opinia o nauczycielach i uczniach. Istotny czynnik stanowią także warunki odbywania praktycznej nauki zawodu: warsztaty szkolne, warunki w zakładzie pracy. Zdajemy sobie sprawę z tego, iż czynniki te będą w różnym stopniu wpływały na różne zawody. W przypadkach zawodów modnych lub posiadających w opinii społecznej wysoką rangę wymienione czynniki będą miały wpływ znacznie mniejszy aniżeli w sytuacji zawodów mało atrakcyjnych. Zasadnicza szkoła zawodowa samochodowa lub telewizyjno-radiowa nawet posiadająca złe warunki kształ-

cenia będzie miała więcej kandydatów aniżeli wspaniale urządzona i wyposażona szkoła budowlana. Dlatego też starania, których celem ma być popularyzowanie zawodu, ze strony „szkół atrakcyjnych” nie wymagają tytuł działań i zabiegów organizacyjnych, ilu potrzebują szkoły mające trudności z zapewnieniem odpowiedniej liczby kandydatów na poszczególne kierunki i specjalnościach.

2.1. Warunki kształcenia w szkołach budowlanych

Na podstawie naszych obserwacji możemy stwierdzić, że szkoły budowlane należą do tych, które posiadają dobre, a często nawet lepsze od innych, warunki kształcenia. Są to szkoły w nowych budynkach, na ogół dobrze wyposażone w pomoce nauczania. Estetycznie urządzone klasy, izby organizacji młodzieżowych, izby państw, boiska i sale gimnastyczne zachęcają do nauki w ich murach.

Właściwy poziom nauczania zapewnia grono nauczycieli. Są to w większości ludzie z odpowiednim doświadczeniem pedagogicznym i właściwym przygotowaniem merytorycznym. Prawie wszyscy nauczyciele mają ukończone studia wyższe. Przedmiotów zawodowych uczą ludzie z wyższym wykształceniem technicznym. Na terenie szkoły działają organizacje młodzieżowe i sportowe. Szkoły biorą udział w konkursach. Wykonują czyny społeczne na rzecz środowiska i jako placówki oświatowe cieszą się dobrą opinią. W świetle przedstawionych powyżej faktów rodzi się pytanie: Dlaczego tak wyposażone i urządzone szkoły, posiadające dobrą opinię, mają trudności z zapewnieniem odpowiedniej liczby kandydatów na niektóre kierunki? Otóż szkoła jest jednym z czynników, ale nie jest ona jedynym składnikiem warunkującym właściwy nabór do zawodu.

2.2. Praktyczna nauka zawodu

W zakresie praktycznej nauki zawodu według opinii naszych respondentów w ostatnich latach nastąpiła znaczna poprawa, ale stan jest daleki od zadowalającego. Oto wypowiedzi niektórych instruktorów zawodu: „Dorośli często dają zły przykład. Pakamery są źle wyposażone”, „Młodzież nie zawsze ma się gdzie umyć po pracy, zwłaszcza zimą”, „Pomieszczenia, w których młodzież je posiłki, są nieodpowiednie. Brak stołów, ławek”, „Jeśli młodzież urządzi sobie pomieszczenie, w którym może przebywać w czasie posiłków, to inni dorośli pracownicy dewastują je”, „Ostatnio warunki pracy na budowach znacznie się poprawiły, ale baraki są jeszcze niedostatecznie wyposażone. Można by odpowiednim grupom przydzielić barak, dać na tych barakach napisy, do której grupy należą, i zamykać, aby inni nie niszczyli”. Można więc przypuszczać, że jednym z negatywnie oddziałujących czynników są warunki praktycznej nauki zawodu. W budownictwie ma to szczególnie istotne znaczenie, gdyż znaczna część pracy wykonywana jest na otwartej przestrzeni, co w okresie zimowym bywa wyjątkowo uciążliwe.

Drugim czynnikiem determinującym praktyczną naukę zawodu jest przygotowanie merytoryczne i pedagogiczne do tej pracy instruktorów. Instruktorami są mistrzowie, po ukończonej szkole mistrzów na bazie wykształcenia podstawowego lub absolwenci zasadniczych szkół zawodowych z dyplomami mistrzowskimi. Nie mają oni niezbędnego w pracy z uczniami (dość często uczniami trudnymi) przygotowania pedagogicznego. Zdaniem kierownictw zakładów i dyrekcji szkoły są oni dobrymi rzemieślnikami, ale nie takimi, którzy mogliby wzbudzić wśród młodzieży zapał do wykonywania zawodu. O ujemnym wpływie warunków pracy na wytwarzanie więzi z zawodem pisaliśmy już wcześniej przytaczając wypowiedzi naszych respondentów. Wydaje się, że właśnie warunki praktycznej nauki zawodu stanowią jedno ze słabszych ogniw kształcenia wykwalifikowanych robotników w zawodach budowlanych.

III. ANALIZA FORM I METOD POPULARYZOWANIA ZAWODÓW BUDOWLANYCH

1. Popularyzacja zawodów poprzez publikatory

Nie prowadziliśmy specjalnych badań nad rolą środków masowego przekazu w popularyzowaniu zawodów budowlanych. Nasze obserwacje oraz wypowiedzi respondentów wskazują jednak na podstawowe braki w zakresie tych działań. Wydaje się, że radio, telewizja i prasa popularyzują w jednakowym stopniu wszystkie zawody, nie dając priorytetu tak zwanym zawodom deficytowym i szczególnie ważnym dla gospodarki narodowej, a do takich właśnie zaliczyć należy niektóre zawody budowlane. Zbyt mało mamy w prasie codziennej, a także w prasie młodzieżowej, głębszych (wykazujących potrzeby i walory) informacji o analizowanych przez nas zawodach. Nie można do działań popularyzatorskich zaliczyć ogłoszeń o przyjęciach na poszczególne kierunki i specjalności umieszczanych w lokalnej prasie przez dyrekcje szkół budowlanych. Mało również, szczególnie w telewizji, wyświetla się filmów zawodoznawczych poświęconych problematyce zawodów budowlanych. Niewystarczająca jest także liczba publikacji książkowych. W trzech pracach traktujących o wyborze zawodu, wśród zalecałej lektury dla młodzieży, znaleźliśmy jeden tytuł książki (W. Szolginia: „Domy z fabryki”) oraz trzy tytuły filmów związanych z budownictwem („W stolarni mechanicznej”, „Cement”, „Budownictwo naszych czasów”).³

Okolo 80% młodzieży aktualnie uczęszczającej do szkoły budowlanej trafiło do niej przypadkowo, często w ogóle nic nie wiedząc o specjalności, której wypadło im się uczyć. Oto jak na ten temat wypowiadają się nauczyciele: „Jedziemy do szkół i agituujemy uczniów klas ósmych, aby tylko chcieli przyjść do szkoły”, „90% uczniów, którzy przysli do szkoły z miasta Zielona Góra, to drugorocznicy lub tacy, którzy nie dostali się gdzie indziej”, „To, co my robimy w zakresie naboru do szkoły budowlanej, można określić mianem przetargu o dusze. Bierzemy, kogo się da, byle tylko chciał przyjść”, „Większość młodzieży przychodzi z rodzin rozbitych i rozwiedzionych. Później sprawia ona wiele kłopotów wychowawczych”.

Z wypowiedzi powyższych wynika, że publikatory, o których tutaj mówimy, nie spełniają prawie żadnej roli, a planowane działania szkoły (do tego problemu jeszcze powrócimy) nie dają pożądanych rezultatów. Instruktorzy zawodu tak wyrażają się o roli prasy, radia i telewizji w popularyzowaniu zawodów budowlanych: „Radio, a szczególnie telewizja powinny reklamować zawody budowlane. Powinno się poprzez film zapoznać z zakładami pracującymi dla potrzeb budownictwa. Idzie o to, aby chłopiec mógł sobie wybrać odpowiedni kierunek oraz specjalność”, „Należy pokazywać technikę w budownictwie, popularyzować zdobycze socjalne”, „Należy wyświetlać filmy pokazujące mechanizację pracy na budowie. Malarskie roboty pokazać od strony mechanizacji. Uczeń nie wie, że tapetowanie jest pracą czystą i popłatną”.

Pytaliśmy także uczniów, w jaki sposób dowiedzieli się o tej szkole, kto ich do niej skierował, doradził, namówił? Co wiedział o szkole, zakładzie pracy i zawodzie przed rozpoczęciem nauki? Przykładowo przytaczamy kilka wypowiedzi: „Wiedziałem, że jest miesiąc nauki i miesiąc praktyki. Wcześniej o sztukatorstwie nic

³ T. Piasecka-Szymczak, B. Walczyńska, W. Wranicz, I. Zielińska: Szkoła. Zawód. Praca. KiW, Warszawa 1972;
Twój zawód — twoja przyszłość. KiW, Warszawa 1971;
D. Barzach, J. Bierzwińska, A. Lanota: Pomagamy w wyborze zawodu. Nasza Księgarnia, Warszawa 1968;
Prez. Woj. Rady Nar. we Wrocławiu — Wyd. Zatr. i Kurat. Okręgu Szkoln. 1971—1975: Jaki wybrać zawód — poradnik-informator. Wrocław 1972.

nie wiedziałem". „O zawodzie murarz słyszałem od kolegów. Nic konkretnego, tyle tylko, że pracuje się na budowie"; „Chciałem być monterem rurociągów przemysłowych. O zawodzie murarz dowiedziałem się dopiero w tej szkole budowlanej”.

Nie byłby może tak znaczący fakt przypadkowego wyboru przez młodzież zawodów budowlanych, gdyby nie zjawisko, iż uczniowie ci w większości w ogóle nie słyszeli o tych zawodach. Jest zastanawiające, jak działa szkoła, poradnie wychowawczo-zawodowe, skoro o zawodzie murarz, tynkarz, sztukator, posadzkarz absolwent szkoły podstawowej nic lub prawie nic nie wie. Młodzież chętnie ogląda telewizję. Jak to się dzieje, że i tam niczego lub niewiele dowiaduje się na ten temat?

2. Działania szkoły w popularyzacji zawodów

Dyrekcja szkoły opracowała specjalny plan działania w tym zakresie. W planie tym uwzględniono między innymi: wydanie ulotki do absolwentów szkół podstawowych o zapisach do zasadniczej szkoły budowlanej, turniej „Dzikich Drużyn”, spotkanie nauczycieli i uczniów szkoły zawodowej z uczniami klas ósmych szkoły podstawowej, pokazanie przebiegu „Turnieju Złotej Kielni”, zwiedzanie szkoły zawodowej przez uczniów szkół podstawowych.

Ulotkę wydrukowaną w dwóch tysiącach egzemplarzy rozesłano do wszystkich szkół podstawowych w województwie. Turniej piłkarski „Dzikich Drużyn” był przeznaczony dla uczniów szkół podstawowych z Zielonej Góry i jej okolic. Dyrekcja szkoły zakładała, że w turnieju tym, którego organizatorami są nauczyciele i młodzież szkoły budowlanej, uczniowie szkół podstawowych nawiążą bezpośrednio kontakty ze swoimi starszymi kolegami. Kontakty takie są jednym z czynników popularyzowania zawodów budowlanych. Opracowano także szczegółowy harmonogram wyjazdów nauczycieli oraz pracowników przedsiębiorstwa na „rekrutację” absolwentów klas VIII szkół podstawowych. Nauczyciele Zasadniczej Szkoły Budowlanej w Zielonej Górze wspólnie z przedstawicielami zakładów pracy odwiedzili 44 szkoły podstawowe w województwie zielonogórskim. Akcję tę przeprowadzono w marcu. Jest to duży wysiłek ze strony szkoły. Na Finał Szkolny Turnieju „Złotej Kielni” zaproszono przedstawicieli młodzieży klas VIII z czternastu szkół podstawowych w Zielonej Górze oraz z siedemnastu szkół położonych w miejscowościach w pobliżu Zielonej Góry. Razem finał turnieju obserwowali ośmioklasisci z trzydziestu jeden szkół podstawowych. Ogółem w wyniku działań dyrekcji i nauczycieli Zasadniczej Szkoły Budowlanej w Zielonej Górze w miesiącach od marca do maja nawiązano kontakt z młodzieżą około 60 szkół podstawowych.

Konfrontując powyższe działania z wypowiedziami uczniów trzeba by znaleźć odpowiedź na pytanie: Jeśli tyłu ośmioklasistów zetknięto się ze szkołą, dlaczego wśród uczniów przeważają tacy, którzy wcześniej o szkole tej niewiele lub nawet nie wiedzieli?

Możemy przypuszczać, że na finał konkursu szkoły podstawowe jako swoich przedstawicieli przysyłały reprezentację nie tych, którzy w przyszłości chcą wybrać zawód budowlany, ale najlepszych i najaktywniejszych uczniów zasługujących na reprezentowanie swojej placówki. Prawdopodobnie w turnieju „Dzikich Drużyn” brali udział dobrzy „sportowcy”, a to przecież wcale nie oznacza, iż ci wybierają się do szkoły budowlanej. Wynika z tego, że część wysiłków szkoły budowlanej dotyczących rekrutacji uczniów i popularyzacji zawodów była skierowana na niewłaściwą grupę przyszłych absolwentów szkół podstawowych.

Można także przypuszczać, że w czasie spotkań (jedno- lub dwugodzinnych) przedstawicieli szkoły zawodowej z ośmioklasistami nie można odpowiednio zachęcić absolwentów szkoły podstawowej do wyboru szkoły budowlanej. Spotkania

z całą klasą, trwające stosunkowo krótko, nie stwarzają właściwej płaszczyzny pozwalającej na stymulowanie zainteresowań w kierunku określonego zawodu. Nie znaczy to, że należałoby z tej formy zrezygnować.

3. Działanie zakładu pracy w zakresie selekcji i naboru kandydatów do szkół przyzakładowych

Często zasadnicze szkoły budowlane dla pracujących kształcą fachowców dla kilku przedsiębiorstw budowlanych. Przykładem może tutaj być Zespół Szkół Budowlanych Ministerstwa Budownictwa i Przemysłu Materiałów Budowlanych im. Gen. K. Świerczewskiego w Zielonej Górze. Szkoła ta kształci fachowców dla Zielonogórskiego Przedsiębiorstwa Budowlanego „Nadodrze”, Zielonogórskiego Przeds. Robót Inżynieryjnych, Zielonogórskiego Przeds. Sprzętowo-Transportowego Budownictwa. Wymienione przedsiębiorstwa poza ostatnim podlegają Zielonogórskiemu Zjednoczeniu Budownictwa. W taki sposób szkoła współpracuje z czterema przedsiębiorstwami budowlanymi. Nie jest to sytuacja ułatwiająca działanie szkoły. Z drugiej znów strony dyrekcje przedsiębiorstw uważają, że skoro mają własną szkołę, to jej obowiązkiem jest troska o przeprowadzenie selekcji i naboru kandydatów na odpowiednie kierunki i specjalności. Dodajmy jeszcze do tego, że nadzór pedagogiczny sprawuje nad szkołą Kuratorium Oświaty i Wychowania. Ono właśnie, na wniosek szkoły, uwzględniając wytyczne komisji planowania, postulaty wydziałów zatrudnienia i poszczególnych przedsiębiorstw ustala tak zwane limity przyjęć kandydatów do klas o poszczególnych specjalnościach. Zakłady pracy otaczają szkołę opieką od strony finansowo-organizacyjnej, a ich udział w tak zwanej rekrutacji uczniów praktycznie ogranicza się do zabezpieczenia środków transportu i oddelegowania „odpowiedzialnych” z ramienia przedsiębiorstwa, którzy uczestniczą w spotkaniach z młodzieżą szkół podstawowych. Nie wynika z tego, że zakład lekceważy problem, ale po prostu nie widzi innych możliwości swojego udziału w tej akcji. O tym, iż sprawę traktuje się poważnie, może świadczyć fakt, że w dość dużej liczbie spotkań z młodzieżą uczestniczyli z ramienia zakładu dyrektorzy przedsiębiorstw, wicedyrektorzy oraz kierownicy działów zatrudnienia. W niektórych spotkaniach brali również udział instruktorzy zawołu.

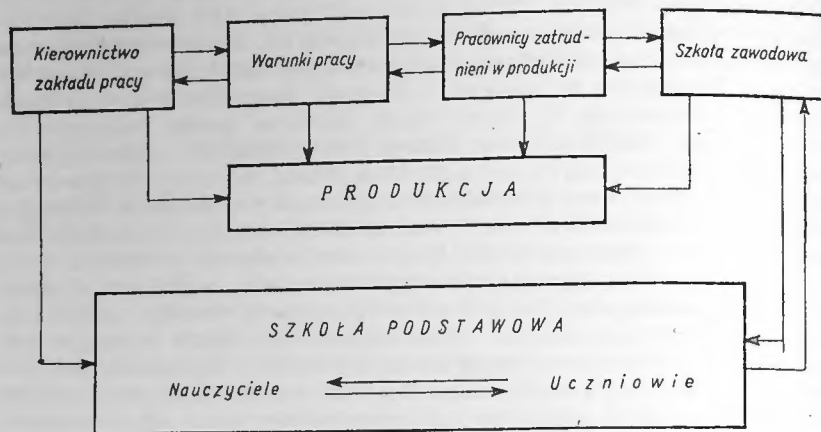
Biorąc pod uwagę końcowe efekty tych działań, wyrażające się w liczbie zgłaszających się absolwentów szkół podstawowych do szkół budowlanych, trzeba stwierdzić, że są one mało efektywne.

IV. PROGNOZY I WNIOSKI

Badając rolę zakładu pracy w selekcji i doborze kandydatów do zawodu zakładowaliśmy, że wypełnianie przez niego zadań gospodarczych jest między innymi zdefiniowane właściwym przygotowaniem załogi do pracy, jej uczuciowym i ekonomicznym związaniem z przedsiębiorstwem, znajomością jego zadań gospodarczych i społecznych. Działalność zakładu pracy, w zakresie popularyzacji wiedzy o zawodach, wpływa na lepszy dobór kandydatów do szkół i do zawodu. Od właściwej selekcji i naboru kandydatów zależy także sprawność szkoły, a w produkcji fakt ten wpływa na stabilność załogi, co stwarza możliwości lepszej organizacji pracy. Właściwy dobór uczniów do szkoły zawodowej wpływa na lepsze wyniki w nauce, a później na lepszą jakość i wyższą wydajność pracy zawodowej. Efektywność działań w zakresie selekcji i doboru kandydatów zależy od stosowania szerokiego wachlarza form i metod pracy w tym zakresie. Wydaje się także, że właściwe spełnianie przez zakład pracy roli w zakresie doboru i selekcji

kandydatów do zawodu jest zależne od organizacji działań, doboru pracowników do tych działań, współpracy ze szkołami podstawowymi, poradniami wychowawczo-zawodowymi, organizacjami młodzieżowymi oraz innymi instytucjami oświatowymi i społeczno-wychowawczymi.

W tym przypadku można mówić o wielu zależnościach wzajemnie sprzężonych. Sprzężenia te można przedstawić graficznie w następujący sposób:



Od kierownictwa zakładu pracy zależą w dużej mierze warunki pracy. Z drugiej strony istnieją tak zwane obiektywne warunki pracy, które będą w pewnym sensie determinowały działania kierownictwa w zakresie organizacji produkcji. Organizacja produkcji i warunki pracy mają wpływ na pracowników bezpośrednio zatrudnionych w produkcji, tak samo jak i warunki pracy są zależne od pracowników. Wśród pracowników bezpośrednio zatrudnionych w produkcji znajdują się uczniowie szkoły zawodowej, a więc czynniki te wpływają i na uczniów. Część uczniów po ukończeniu szkoły podejmuje pracę w zakładzie, w którym uczyła się zawodu. W zależności od wykształcenia w toku praktycznej nauki zawodu nawyków, przyzwyczajajeń i umiejętności będą oni dobrymi lub gorszymi pracownikami. Zjawiska te wpływają na efektywność produkcji. Z kolei efektywność produkcji, postawa zawodowa i społeczna pracowników wpływają na opinie o zawodzie, a ta z kolei oddziałuje na jakość kandydatów zgłaszających się do szkoły. Niewłaściwy nabór i selekcja determinują napływ gorszych kandydatów, a ci z kolei wpływają na złą opinię o zawodzie i efekty produkcyjne. Organizując działania w analizowanym zakresie należałoby ustalić:

— w jakich regionach i środowiskach należy przeprowadzać dobór i selekcję kandydatów;

— kto i w jakim czasie powinien działaniami tymi kierować;

— jakie stosować formy i metody pracy, aby były one najbardziej skuteczne.

1. Biorąc pod uwagę wyniki analizy dotyczącej aktualnego składu osobowego uczniów szkoły zawodowej wydaje się, że zawody budowlane zwłaszcza deficytowe (murarz, cieśla, posadzkarz, betoniarz-zbrojarz, malarz) są wybierane przez młodzież z gorzej sytuowanych środowisk wiejskich. Nie znaczy to wcale, że mają to być uczniowie o zmniejszonych predyspozycjach umysłowych. Jeśli tak jest rzeczywiście, to celowe byłoby szczególne zainteresowanie się tą grupą młodzieży szkół podstawowych.

2. Terenem działania w zakresie popularyzacji zawodu i naboru kandydatów powinny być przede wszystkim szkoły wiejskie (nie rozumiemy przez to wcale, że

działania należy ograniczyć tylko do tych szkół). Celowe byłoby podzielenie województwa na regiony, z którymi w sposób systematyczny i trwały współpracowałyby „sztab rekrutacyjny”.

3. Wydaje się konieczne powołanie stałego sztabu rekrutacyjnego, w skład którego weszliby przedstawiciele zakładu pracy, nauczyciele szkoły, instruktorzy zawodu (posiadający odpowiednie predyspozycje do tej pracy), przedstawiciele poradni wychowawczo-zawodowej, przedstawiciele organizacji młodzieżowych i aktyw młodzieżowy szkoły oraz przedstawiciel wydziału zatrudnienia odpowiedniego urzędu miejskiego.

4. Sztab powinien mieć przynajmniej trzyletni plan działania uwzględniający kontakty z uczniami szkół podstawowych klas VI, VII i VIII.

5. Zespół zajmujący się propagandą i naborem kandydatów do zawodu powinien w swoich działaniach uwzględnić możliwości współpracy w tym zakresie z lokalną rozgłośnią Polskiego, Radia oraz prasą.

6. W planowaniu działań trzeba by wziąć pod uwagę możliwość stworzenia odpowiedniej bazy. Idzie tutaj o zestawy przeźroczki, filmów, plansz, zestawy odpowiedniej literatury, przygotowanie informatorów itp.

7. W formach pracy, poza dotychczas stosowanymi, w szerszym stopniu należałoby uwzględnić wycieczki na budowy, wycieczki do ośrodka wczasowego Zjednoczenia Budownictwa, wycieczki do zakładów kooperujących, uczestnictwo uczniów klas VII i VIII w obozach i koloniach letnich organizowanych dla dzieci pracowników zakładów budowlanych oraz uczniów szkół budowlanych. Wydaje się szczególnie istotne zwracanie uwagi na mechanizację robót w budownictwie oraz permanentną poprawę warunków socjalnych.

8. Ważna rola w tych działaniach przypada szkolnym pełnomocnikom do spraw reorientacji zawodowej. Utrzymywanie stałego i systematycznego kontaktu z pełnomocnikami (okresowe konferencje lub narady) może pozytywnie wpłynąć na przebieg selekcji i doboru kandydatów do zawodu. Przede wszystkim pełnomocnicy muszą być zorientowani w zadaniach w zakresie naboru kandydatów do szkół budowlanych. Dla pełnomocników, którzy przygotowują najlepiej i najlepszych kandydatów do zawodu, zakłady pracy mogą ufundować specjalne nagrody.

Celem tych działań ma być umożliwienie zdobycia przez młodzież jak najobszerniejszej wiedzy z zakresu kierunków kształcenia i specjalności. Równolegle zachodzi konieczność rozwijania zainteresowań zawodami budowlanymi. Nauczyciel — wychowawca — pełnomocnik do spraw reorientacji znający czynniki warunkujące wybór zawodu przy ścisłym współdziałaniu ze „sztabem” może przyczynić się do wyboru odpowiednich specjalności przez młodzież oraz wpływać na dojrzałość ucznia do wyboru kształcenia. Na dojrzałość zawodową składa się:

- pewien stopień dojrzałości emocjonalnej, to znaczy możliwość przeżywania uczuć nie tylko z punktu widzenia własnych potrzeb, ale również potrzeb innych ludzi. Wydaje się, że jest tutaj miejsce na podkreślenie szczególnych zadań budownictwa;
- właściwe ukierunkowanie dążeń i postaw do pracy;
- umiejętność realnej oceny swoich potrzeb i możliwości w odniesieniu do przyszłej pracy i dostosowania się do wymagań społecznych.

W niniejszym opracowaniu nie dokonaliśmy dostatecznie wnikliwej analizy wszystkich czynników warunkujących selekcję i dobór kandydatów do zawodu. Na podstawie analizy wyników przeprowadzonych przez nas badań możemy stwierdzić, że dotychczasowe działania w omawianym zakresie nie dają pożądanych rezultatów. Staraliśmy się wskazać niektóre z przyczyn determinujących małą efektywność działań. We wnioskach i prognozach tylko w sposób ogólny przedstawiliśmy postulaty, których realizacja może poprawić niezadowolający stan rzeczy.

Jesteśmy przeświadczeni, iż w toku działań wynikną problemy wskazujące na potrzebę jeszcze innego podejścia do zagadnienia. Wydaje się, że zasadniczym postulatem jest tutaj wydzielenie specjalnego zespołu ludzi do tych działań, planowość tych działań i długoterminowość. Nie ulega również wątpliwości, że działań w tym zakresie nie można traktować w sposób wycinkowy. Selekcja i nabór kandydatów do zawodów budowlanych są jednym z ogniw sprzężonego układu działań i uwarunkowań w budownictwie.

ZDZISŁAWA PŁUZEK
KRAKÓW

IDENTYFIKACJA Z ZAWODEM NAUCZYCIELKI PRZEDSZKOLA

ZNACZENIE PROCESU IDENTYFIKACJI Z ZAWODEM

Identyfikacja z zawodem jest utożsamieniem się jednostki z jej rolą społeczną, podporządkowaniem własnych interesów i wartości interesom, wartościom i wymaganiom grupy społecznej, z którą ona pozostaje w kontakcie w związku z wykonywanym zawodem.

W praktyce identyfikacja zawodowa oznacza wybór jednej z ról społecznych. Jednostka stara się spełnić tę rolę z poczuciem najwyższej odpowiedzialności i jest z nią najbardziej związana. I tak np. nauczycielka przedszkola, która jest zarazem żoną, matką, pracownikiem społecznym, dokonuje selekcji wśród tych wielorakich ról i jako pierwszoplanową stawia rolę zawodową. Rola ta wywiera wówczas silny wpływ na jej sposób bycia i myślenia, angażuje ją intelektualnie i emocjonalnie bardziej niż pozostałe role, których również nie zaniedbuje.

Proces identyfikacji z zawodem stanowi przeto doniosły problem, nie tylko dla gospodarki i kultury narodowej, ale dla samego człowieka, dla rozwoju jego osobowości. Wykonywana praca zawodowa staje się twórczą treścią życia społecznego.

Stopień utożsamienia się z zawodem zależy od wielu uwarunkowań osobistych i środowiskowych, np. od motywów wyboru zawodu, od poziomu wykształcenia i przygotowania do zawodu, od stopnia zadowolenia z wykonywanej pracy, od zaspokajania potrzeb materialnych i społecznych, od współżycia i współdziałania w grupie zawodowej, od stażu pracy, wieku, poziomu prestiżu społecznego zawodu itp.¹

Nie chodzi tu jednak tylko o bierny proces identyfikacji z zawodem, o tak zwaną „reorientację psychologiczną”, w której zainteresowania i aspiracje życiowe tych jednostek na ogół wykraczają zwykle poza dziedzinę ściśle związane z zawodem. Uczą się one nowych zachowań, nowych systemów wartości, umieją je, gdy trzeba stosować, ale nie uznają ich za swoje i nie utożsamiają się z nimi. Nie chodzi tu także o pewne „stadium tolerancji”, wyrażające się we wzajemnym tolerowaniu sposobów bez ich przyjęcia. Tego rodzaju sytuacja może się zdarzyć u nauczycielek początkujących, które nie są może jeszcze całkiem przekonane o trafności dokonanego wyboru zawodu, mają jeszcze inne aspiracje życiowe i szanse zmiany

¹ Baley S., Wprowadzenie do psychologii społecznej, Warszawa 1959, s. 109.
Biegeleisen-Zelazowski B., Zarys psychologii pracy, Warszawa 1964, s. 260.
Szczeptański J., Refleksje nad oświatą, Warszawa 1973, s. 124.

zawodu, nie są w stanie pokonać niepowodzeń, lub u nauczycielek, które wybrały zawód z jakiejś konieczności.

W naszym przypadku chodzi o taką postać identyfikacji, w której praca zawodowa połączona jest z przyjęciem podstawowych wzorów zachowań jako własnych. Osoba przyjmuje wówczas wszystkie wartości i w całym zakresie identyfikuje się z nimi zupełnie. Całkowite jednak utożsamienie z zawodem nie może prowadzić do konformizmu, do aprobowania wszystkiego bezkrytycznie, do bierności, co nie jest pożądane zwłaszcza w procesie wychowawczym².

Przy wysokim stopniu identyfikacji z zawodem praca przestaje być tylko środkiem gwarantującym utrzymanie, lecz staje się podstawową formą aktywności zawodowej jednostki, a jej powiązanie z grupą zawodową określa jej zadania w społecznym podziale ról. Na czołowe miejsce wysuwa się utożsamienie motywów, potrzeb osobistych z motywami i potrzebami społecznymi, co z kolei staje się źródłem zadowolenia z pracy, równowagi między dążeniami i aspiracjami, między potrzebami a stopniem ich faktycznego zaspokojenia.

Osobiste i środowiskowe uwarunkowania wykonywanej pracy zawodowej stają się pewną konfrontacją z wartościami warunków pracy i płacy oraz pozycji społeczno-zawodowej. Jeśli ta konfrontacja daje wynik pozytywny, wówczas identyfikacja z zawodem ma szanse pomyślnego przebiegu i rozwoju. W przeciwnym wypadku pracownik nie identyfikuje się z zawodem, wykonuje pracę z konieczności i z przyzwyczajenia lub zmienia pracę.

Na temat identyfikacji z zawodem nauczycieli szkół różnych szczebli napisano wiele³. Problem ten nie był jednak brany dotychczas pod uwagę, gdy chodzi o nauczycielki przedszkola zrównano w „Karcie Pracy i Obowiązków Nauczyciela” z ogółem nauczycieli. Badania empiryczne nauczycieli wyróżniają różne grupy ze względu na ich stopień identyfikacji z zawodem. Podobną sytuację zakłada się wśród nauczycielek przedszkola. Jak wykazuje powierzchniowa obserwacja, jedne z nich są bardzo aktywne, zadowolone i osiągają wysokie wyniki w pracy, co przemawiałoby za wysokim stopniem identyfikacji z zawodem, inne natomiast, mając te same możliwości, są niezadowolone, spełniają obowiązki z konieczności i siłą faktu nie utożsamiają się z zawodem.

Podjętym badaniem ankietowym, próbowano ustalić stopień utożsamienia się z zawodem przez skoncentrowanie się na pięciu zasadniczych grupach zagadnień kształtujących stosunek nauczycielek przedszkola do zawodu:

Osobiste i społeczne motywy wyboru zawodu.

Przygotowanie do pracy zawodowej.

Ocena własnej pracy.

Warunki współżycia i współpracy w grupach nauczycielek przedszkola.

Uposażenie i warunki bytowe.

OGÓLNE DANE O METODZIE BADAŃ

Przedmiotem badań ankietowych były nauczycielki przedszkola miasta Krakowa i niektórych powiatów dawnego woj. krakowskiego. Nie była to specjalnie wyselekcjonowana grupa, lecz nauczycielki o zróżnicowanym przygotowaniu zawodowym,

² Kowalewski Z., Problemy identyfikacji z zawodem, Jak pracuje człowiek, Warszawa 1961, s. 12—26.

Olesiak H., Adaptacja młodych pracowników w środowisku pracy, Katowice 1974, s. 14—25.

Szczeptański J., Odmiany czasu teraźniejszego, wyd. II, Warszawa 1973, s. 433.

Krawcewicz St., Nauczyciel i środowisko, Warszawa 1968, s. 84.

³ Malinowski T., Nauczyciel i społeczeństwo, Warszawa 1968, s. 212—225.

Krawcewicz St., dz. cyt., s. 87—110.

odmiennym stażu pracy, zatrudnione w środowiskach miejskich i wiejskich, w przedszkolach jedno- i wielooddziałowych. Chodziło o jak najbardziej reprezentatywne wyniki badań, na podstawie których można by ustalić pewne prawidłowości dotyczące identyfikacji z zawodem.

Podstawę materiałową stanowią wyniki badań w latach 1971—1973. Narzędziem badawczym była anonimowa ankieta. Na ogólną liczbę 2796 nauczycielek zatrudnionych w 784 przedszkolach rozdano 300 ankiet. W rezultacie uzyskano 280 wiadomości ankietowych.

OSOBISTE I SPOŁECZNE MOTYWY WYBORU ZAWODU

Na ustosunkowanie się nauczycielki przedszkola do zawodu doniosłą rolę odgrywa cały kompleks jej osobistych i społecznych właściwości, wyrażających się w motywacjach obranego zawodu. Nie są bowiem bez znaczenia i wpływu na stosunek do zawodu osobiste aspiracje i sytuacje życiowe, ambicje zawodowe, własne zainteresowania, stopień aktywności w realizowaniu różnorodnych zadań społeczno-wychowawczych przedszkola i praca społeczna w danym środowisku. Motywy te mogą utrzymywać się względnie zanikać w miarę wzrastania stażu pracy, zdobywania doświadczenia zawodowego i wpływać na stopień identyfikacji z zawodem.

Badania ankietowe wykazały, że odsetek nauczycielek przedszkola, które wybrały zawód zgodnie z motywami osobistymi i społecznymi (85%), i odsetek zadawolonych z wykonywanego zawodu (80%) nie ma trudności utożsamiania się z zawodem. Znaczna większość nauczycielek stwierdziła, że gdyby zaistniała możliwość ponownego wyboru zawodu, wybrałyby znów zawód nauczycielki przedszkola (61%).

Przeważająca mniejszość nauczycielek (15%—20%) wybrała zawód z konieczności, z powodu niemożliwości dostania się do innej szkoły średniej, ze względu na warunki materialne i bytowe. W wypowiedziach tych nauczycielek stwierdza się niezadowolenie z pracy, zamiar opuszczenia i zmiany zawodu. Proces identyfikacji z zawodem przebiega w tym wypadku niepomyślnie i rzutuje na wydajność w pracy zawodowej.

PRZYGOTOWANIE DO PRACY ZAWODOWEJ

Stopień i zakres przygotowania do pracy wywiera decydujący wpływ na stosunek człowieka do zawodu, na utożsamienie się z nim. Badane nauczycielki przedszkola mają wykształcenie średnie. Stopień tego wykształcenia wpływa niewątpliwie w swoisty sposób na powiązanie z zawodem, ponieważ nie stwarza większych możliwości przejścia do innych, bardziej odpowiadających lub lepiej sytuowanych zawodów. Nie mają one szans zmiany zawodu i na skutek tego siłą faktu łatwiej z czasem identyfikują się z zawodem.

Ze względu na średni stopień wykształcenia badanych należałoby się spodziewać bardziej wyrównanego stopnia utożsamienia z zawodem. Badania wykazały jednak różnice. Wpłynęły na to prawdopodobnie motywy wyboru zawodu, ale przede wszystkim nierówny poziom zdobytych na studiach wiadomości. Grupa nauczycielek, które ukończyły dawne Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkola i studia zaoczne (21%), zdobyła nieco węższy zakres przygotowania zawodowego niż nauczycielki po ukończonym Liceum Pedagogicznym dla Wychowawczyń Przedszkola (79%). Ta okoliczność niewątpliwie wpływa na identyfikację z zawodem.

Interesujące jest również, jak nauczycielki przedszkola oceniają przydatność przygotowania zawodowego w pracy. Zdecydowana większość (75%) nie ma specjal-

nych trudności o charakterze dydaktyczno-metodycznym. Wiadomości zawodowe pogłębiają przez uczestnictwo w kursokonferencjach, zbiorowych konsultacjach, kursach wakacyjnych, przez wymianę doświadczeń i czytelnictwo. Niektóre nauczycielki, dostrzegając braki w przygotowaniu zawodowym, chciałyby pogłębić swoje wiadomości przez dalsze studia (20%).

W tej ostatniej grupie badanych pracę chciałyby zmienić 18%. Ze względu na uzdolnienia jednym odpowiadałaby praca w szkolnictwie w charakterze nauczycielki muzyki, plastyczki, nauczycielki śpiewu (9%). Nauczycielki nie są zadowolone z obranego kierunku studiów i zakresu przygotowania. Innym bardziej odpowiadałaby praca w handlu (2%), pracę bardziej spokojną i łatwiejszą wybrałyby 7%. Tego rodzaju sytuacja nie sprzyja identyfikacji z zawodem.

OCENA WŁASNEJ PRACY

Jednym z czynników identyfikacji z zawodem są wyniki osiągane w pracy. Szczególne znaczenie ma ocena własna. Świadomość osiąganych wyników i sukcesów zawodowych odzwierciedla stopień realizacji własnych zamiarów, dążeń i zadowolona. Ocena własnej pracy nie może być, rzecz jasna, wystarczającą miarą wyników obiektywnych, ale jest ona nader istotnym wskaźnikiem identyfikacji. Wskazują na to wypowiedzi dotyczące stopnia zamiłowania, przywiązania i osiągnięć w pracy.

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że znaczna większość nauczycielek przedszkoli jest z obranego zawodu zadowolona (80%), poczucie sukcesu ma 80%, wykonywana praca sprawia przeważającą większość badanych przyjemność (85%), znaczny odsetek poleciłby dokonanie wyboru nauczycielki przedszkola komuś bardzo życzliwemu (61%). Pracę jako obowiązek z konieczności wykonuje 15% badanych. Nie jest wykluczone, że te ostatnie traktują pracę w przedszkolu jako dodatkową do zarobków męża, względnie obrały zawód nauczycielki przedszkola z konieczności lub innych motywów osobistych.

WARUNKI WSPÓŁZICIA I WSPÓŁPRACY W GRUPACH NAUCZYCIELEK PRZEDSZKOLA

Zebrany materiał empiryczny daje dość dobrą orientację w zakresie stosunków współpracy i współzicia w zespołach nauczycielek przedszkola. Układa się ona u większości badanych harmonijnie (75%). Zespół pedagogiczny w przedszkolach wielooddziałowych stanowi dość zwartą grupę realizującą skutecznie swoje zadania społeczno-wychowawcze w jednolitym działaniu. Układ mechanizmów organizacyjnych przedszkola (styl kierowania, pozytywna kooperacja, przydział funkcji i zadań, zakres odpowiedzialności, przebieg informacji, planowanie, analiza i kontrola pracy) i współpraca nauczycielek formuje ich postawę zawodową, urabia motywację ich pracy, kształtuje poziom aspiracji zawodowych, wpływa na identyfikację z zawodem.

Wypowiedzi nauczycielek przedszkola naprowadzają na wniosek, że czynnikami sprzyjającymi do stwarzania twórczej atmosfery w przedszkolu, ukochania pracy i wiązania z zawodem jest przede wszystkim organizacja pracy, odpowiednie zaangażowanie nauczycielek do realizacji zdań, stwarzanie sytuacji sprzyjających realizowaniu inicjatyw, sprawiedliwy rozkład obowiązków, obiektywizm w ocenie ich pracy, rzeczowe podejście do współpracowniczek, zespołowe analizowanie i pokonywanie trudności, kompromisowe pokonywanie konfliktów wynikających z lat pracy, poziomu przygotowania zawodowego i systemu organizacji pracy. Te oko-

liczności mobilizują nauczycielki do bardziej wydajnej pracy i sprzyjają kształtowaniu się więzi z zawodem (71%).

Mimo wysokiej oceny własnej pracy prawie 30% nauczycielek pracujących zespołowo nie jest z pracy w pełni zadowolona. Wskazują one na szereg trudności natury organizacyjnej, wyposażenia przedszkola i współżycia z kierownictwem przedszkola. Trudności te i konflikty, wywołujące niezadowolenie z pracy, w znacznej mierze mogą hamować proces identyfikacji z zawodem.

UPOSAŻENIE I WARUNKI BYTOWE

Warunki materialne stanowią nader ważny czynnik identyfikacji z zawodem. Niektóre bowiem płace skłaniają do szukania innych zawodów. Chodzi tu przede wszystkim o stopień zaspokojenia potrzeb pracownika, jego rodziny, jak również o proporcje, w jakiej pozostają zarobki danej kategorii zawodowej w stosunku do innych zawodów. Jest to wyrazem troski o własne miejsce w hierarchii prestiżu zawodowego.

Płace organizują i rozszerzają możliwości nabywania przedmiotów użytku kulturalnego, wpływają na styl życia, poziom rozrywek kulturalnych, na kontakty towarzyskie, wyznaczają stopień zadowolenia z obranego zawodu, decydują o poczuciu subiektywnej wartości, wpływają na stosunek kręgów środowiskowych i zapewniają poczucie stałości zawodowej⁴.

Zdaniem 30% badanych niskie zarobki, a co za tym idzie brak uznania autorytetu w środowisku, nie sprzyjają procesowi identyfikacji. Hamulcem utożsamienia z zawodem są według nich także kłopoty mieszkaniowe (59%) i urządzenie mieszkania (41%). W sumie przeszło połowa nauczycielek przedszkola zabiega o własne mieszkanie i urządzenie mieszkania, dzieląc troskę społeczną innych grup zawodowych. Chociaż tylko 1% badanych kieruje się w życiu wyraźnie korzyścią materialną, to jednak kłopoty finansowe i mieszkaniowe wpływają hamująco na proces utożsamiania się z zawodem.

WNIOSKI

Rozpatrując wyniki danych statystycznych możemy stwierdzić, że u większości badanych proces identyfikacji z zawodem przebiega raczej harmonijnie (70%—85%). Stopień ich utożsamienia się z zawodem zależy w tym wypadku od motywów wyboru zawodu i utrwalania się ich w trakcie pracy, przygotowania do zawodu, współpracy z grupą zawodową i wynagrodzenia za pracę. Walory osobowościowe i warunki środowiskowe pracy stwarzają dla nich możliwości coraz większego wiązania się z zawodem. Praca zawodowa nie jest dla nich tylko środkiem utrzymania, lecz staje się podstawową formą aktywności zawodowej.

Najwyższy stopień identyfikacji z zawodem wykazują nauczycielki w pełni życiowo i społecznie ustabilizowane (69%). Silne zaangażowanie w pracę cechuje także większość nauczycielek samotnych (66%), chociaż spotyka się także wśród nich jednostki najmniej z zawodem związane (9%).

W odniesieniu do znacznej mniejszości badanych (15%—25%) można by przyjąć, że wykonywanie zawodu jest raczej pewną fazą „reorientacji psychologicznej” lub „stadium tolerancji”. Wykonywanie zawodu może być w tym przypadku tylko ko-

⁴ Wescłowski W., Sarapata A., Hierarchia zawodów i stanowisk, *Studia Socjologiczne* 1971, nr 2, s. 35—47.

niecznym przyzwyczajaniem do istniejącego porządku, zmechanizowaniem form pracy, konformizmem. Taka postawa ujawnia niezadolenie (20%), zamiar zmiany zawodu (18%). Te względy decydują w znacznym stopniu o niewydajności pracy, powodują dezorganizację osobowości i grupy zawodowej. Identyfikacja z zawodem przebiega w takich wypadkach całkiem niekorzystnie.

Podstawowym czynnikiem identyfikacji zawodowej nauczycielki przedszkola jest zawsze sama istota pracy pedagogicznej, szlachetne cele tego zawodu oraz jego wysokie zadania społeczne.

HALINA WASYLUK-KUŚ

POZIOM LĘKU NAUCZYCIELA A JEGO STOSUNEK DO UCZNIÓW BARDZO ZDOLNYCH I NIEZDOLNYCH

SPRAWOZDANIE Z BADAŃ

I. Problematyka badań

Prawidłowe stosunki emocjonalne między nauczycielem a uczniem są jednym z podstawowych czynników warunkujących prawidłowy rozwój osobowości ucznia, a także jego wyniki w nauce. Zaburzone relacje między nauczycielem a uczniem powodują ograniczenie lub zaburzenie rozwoju ucznia, wpływają negatywnie na jego osiągnięcia szkolne.

Prześledzenie, jakie czynniki wpływają na zaburzenie relacji między nauczycielem a uczniem oraz jakie zachodzą tu zależności w odniesieniu do różnych grup uczniów — zdolnych, niezdolnych, przeciętnych i w związku z tym znalezienie odpowiedzi na pytanie, jakie są możliwości wpływania na te czynniki w kierunku optymalizacji pracy nauczyciela — byłoby realizacją bardzo ważnego społecznie zadania.

Czynników zaburzających stosunki nauczyciel — uczeń należy poszukiwać przede wszystkim w sposobach zachowania nauczyciela wobec uczniów. Nieprawidłowe sposoby zachowania wpływające negatywnie na rozwój psychiczny uczniów to przede wszystkim sposoby charakterystyczne dla zachowania zaburzonego emocjonalnie. Wydaje się, że jednym z istotnych czynników wpływających na nieprawidłowe relacje N-U jest wysoki poziom lęku, który cechuje zaburzone emocjonalnie zachowanie nauczyciela.

Interesujące byłoby zbadanie, w jaki sposób nauczyciele charakteryzujący się wysokim poziomem lęku zachowują się wobec uczniów, w szczególności zaś wobec uczniów bardzo zdolnych i niezdolnych, którzy stanowią najtrudniejszy obiekt pracy nauczyciela, jaki ma to wpływ na zachowanie uczniów, a także jakie wynikają stąd konsekwencje dla pracy szkoły. Chodziłoby o zbadanie zarówno zachowania nauczycieli wobec uczniów, jak również ich postaw.

Założono wstępnie, że nauczyciel charakteryzujący się wysokim poziomem lęku traktuje uczniów bardzo zdolnych i niezdolnych jako zagrożenie osobiste i w zwią-

ku z tym przejawia wobec nich i w pracy z nimi nastawienia niechętne, a relacje z tymi uczniami mają charakter zaburzonych emocjonalnie. Najchętniej i najlepiej natomiast pracuje on z uczniami przeciętnymi.

W pierwszym etapie badań chodziło o zorientowanie się, jakie postawy wobec uczniów charakterystyczne są dla nauczycieli o wysokim poziomie lęku w porównaniu z nauczycielami o niskim i średnim poziomie lęku oraz o prześledzenie, jakie występują różnice postaw wobec uczniów bardzo zdolnych, niezdolnych oraz uczniów przeciętnych, a także jak koreluje z postawami wobec uczniów postawa badanych nauczycieli wobec zawodu.

II. Przebieg i metoda badań

W celu określenia poziomu lęku u nauczycieli przebadano 50 nauczycieli znaną skalą lęku Janet Taylor (autoryzowaną przez M. Choynowskiego). Następnie nauczyciele ci wypełnili kwestionariusz postaw wobec ucznia i wobec zawodu (opracowany przez autorkę artykułu). Kwestionariusz zawierał 35 pytań dotyczących stosunku do uczniów bardzo zdolnych, niezdolnych i przeciętnych oraz do zawodu nauczycielskiego, wymagających odpowiedzi wg pięciostopniowej skali ocen.

Badanie przeprowadzono podczas jednego z kursów szkoleniowych, dokształcających nauczycieli pracujących.

III. Postawy nauczycieli o wysokim, niskim i średnim poziomie lęku wobec uczniów bardzo zdolnych, niezdolnych i przeciętnych. Analiza wyników badań wstępnych

Poziom lęku nauczycieli badanych określono przyjmując jako normę dla mężczyzn — 36 punktów, dla kobiet — 49 punktów¹. Określa to jednocześnie ilość punktów w pobliżu normy jako średni poziom lęku, ilość punktów znacznie powyżej normy (powyżej 50 dla mężczyzn i powyżej 60 dla kobiet) — wysoki poziom lęku oraz ilość punktów znacznie poniżej normy (poniżej 10 dla mężczyzn i poniżej 20 dla kobiet) — niski poziom lęku.

Uwzględniając powyższe kryteria wyodrębniono z grupy osób badanych:

- 17 osób (tj. 34%) o wysokim poziomie lęku,
- 12 osób (tj. 24%) o niskim poziomie lęku,
- 21 osób (42%) o średnim poziomie lęku.

Stwierdzono, jeśli chodzi o badanych, że osoby o wysokim poziomie lęku charakteryzuje w większości przypadków niechętny stosunek do uczniów niezdolnych, polegający na tym, że: nie lubią z nimi pracować, nie wierzą, że można ich czegośkolwiek nauczyć, uważają, że szkoda dla nich czasu oraz że najlepiej byłoby przenieść ich do szkół specjalnych. W większości przypadków można zauważyć w wypowiedziach tych osób tzw. efekt Pigmaliona polegający na tym, że nauczyciel chętnie stwierdza, że nie ma żadnego wpływu na ucznia niezdolnego i nie jest zań odpowiedzialny.² Większość również nie lubi z nimi pracować.

Podobnie stosunek do uczniów bardzo zdolnych poważnej większości nauczycieli tej grupy jest również niechętny. Nauczyciele ci sądzą, że z uczniami wybitnymi

¹ Por. K. Aszyk: Wpływ rodzaju rozwiązywanych zadań i poziom lęku na skuteczność karania. *Psychologia Wychowawcza* nr 1, r. 1976.

² Por. M. Łobocki: *Wychowanie w klasie szkolnej*". WSiP 1974.

nie można dobrze pracować ani na nich liczyć, że są oni zarozumiali, nieposłuszni i lekceważą nauczycieli. Połowa nauczycieli z tej grupy podaje również, że niechętnie z nimi pracuje.

Ogromna większość tych nauczycieli podaje, że najlepiej pracuje się z uczniami przeciętnymi.

Nauczyciele o niskim poziomie lęku w większości przypadków podają, że chętnie pracują z uczniami niezdolnymi, połowa z nich odesłałaby tych uczniów do szkół specjalnych, ale ani w jednej wypowiedzi w tej grupie nie występuje efekt Pigmaliona.

Jeśli chodzi o uczniów bardzo zdolnych, pozytywnie określa ich połowa nauczycieli z tej grupy, więcej niż połowa chętnie z nimi pracuje:

Z uczniami przeciętnymi lubi pracować mniej niż połowa nauczycieli z tej grupy.

Nauczyciele o średnim poziomie lęku wypowiadają się w większości przypadków podobnie jak nauczyciele o niskim poziomie lęku, a nawet zaznacza się mocniej różnica między ich wypowiedziami a wypowiedziami nauczycieli z pierwszej grupy. I tak nauczyciele o średnim poziomie lęku mają w zdecydowanej większości przypadków pozytywne, opiekuńcze nastawienie do uczniów niezdolnych i do uczniów bardzo zdolnych, a w znacznej mniejszości przypadków deklarują chęć pracy z uczniami przeciętnymi.

Tabela 1 ilustruje ustosunkowanie osób badanych do różnych grup uczniów.

Charakterystyczne jest, że tylko 1/3 ogółu badanych nauczycieli pracuje chętnie z uczniami bardzo zdolnymi i niezdolnymi, a połowa z uczniami przeciętnymi. Charakterystyczne jest przy tym to, że najwięcej osób nie lubiących zawodu nauczycielskiego i mających zamiar odejść do innego zawodu to nauczyciele, których cechuje wysoki poziom lęku (53% w stosunku do 25% nauczycieli o niskim i 14% nauczycieli o średnim poziomie lęku). Tabela 2 ilustruje liczbowo stosunek nauczycieli badanych do zawodu.

IV. Wnioski

Zbyt mała ilość badanych i niewystarczające jeszcze metody badań nie pozwalają na wyciągnięcie poważniejszych wniosków. Najważniejszy dotyczy konieczności dalszych badań, które pozwoliłyby na określenie zależności nie tylko między poziomem lęku a postawami wobec uczniów, ale także konkretnym zachowaniem nauczycieli wobec wyróżnionych grup uczniów. Interesujące byłoby zbadanie, jakie postawy i sposoby zachowania charakteryzują uczniów w stosunku do nauczycieli o postawach lękowych i przedmiotu przez nich wykładanego.

W tym celu zostanie przeprowadzona obserwacja zachowania wybranych nauczycieli i uczniów oraz odpowiednio ukierunkowane wywiady, a także dodatkowe metody testowe.

Wydaje się, że zreferowane badania sygnalizują interesujące zależności między poziomem lęku nauczyciela a jego stosunkiem do uczniów bardzo zdolnych i niezdolnych, idące w kierunku wspomnianej hipotezy.

Dalsze badania powinny odpowiedzieć na pytanie, jakie zachodzą zależności między poziomem lęku (i neurotyzmem) nauczyciela oraz niektórymi właściwościami jego osobowości a jego zachowaniem wobec uczniów bardzo zdolnych i niezdolnych. A także jak to zachowanie warunkuje zachowanie uczniów.

Wnioski praktyczne dotyczyć będą kierunku selekcji kandydatów na nauczycieli, ustawienia merytorycznego i organizacyjnego nauczycieli już pracujących, psychoterapii dla nauczycieli oraz problemów związanych z nauczaniem dzieci wybitnych i niezdolnych.

Tabela I

STOSUNEK NAUCZYCIELI O RÓŻNYCH POZIOMACH LĘKU
DO UCZNIÓW BARDZO ZDOLNYCH, NIEZDOLNYCH I PRZECIĘTNYCH *

Treść relacji N-U	1. N. o wysokim poziomie lęku				2. N. o niskim poziomie lęku				3. N. o średnim poziomie lęku				R a z e m									
	ucz. niezd.		ucz. b. zdol.		ucz. b. zdol.		ucz. przec.		ucz. niezd.		ucz. b. zdol.		ucz. przec.		ucz. niezdolny		ucz. b. zdolny		uczeń przeciętny			
	1	2	×	×	6	6	×	×	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	
pozytywny	1	2	×	×	6	6	×	×	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	ucz.	
negatywny	13	12	×	×	3	5	×	×	3	7	×	×	19	38%	24	48%	×	×	×	×	×	
chętnie pracuje	3	1	12		7	7			6	10	5	5	16	32%	18	36%	22	44%				
niechętnie pracuje	13	8	3		5	2			13	2	9	9	31	62%	12	24%	15	30%				
niedzdecydowany	3	8	2		3	3			2	9	7	7	8	16%	20	40%	13	28%				
karzący	3	×	×		2	×	×		2	×	×	×	7	14%	×	×	×	×	×	×	×	×
chęć skierowania do szkół spe- cjalnych	13	×	×		7	×	×		10	×	×	×	30	60%	×	×	×	×	×	×	×	×
efekt Pigmaliiona	11	×	×		—	×	×		1	×	×	×	12	24%	×	×	×	×	×	×	×	×

* Uwaga: ilość nauczycieli w grupach: w grupie I — 17 osób, w grupie II — 12 osób i w III — 21.

Tabela 2

STOSUNEK DO ZAWODU NAUCZYCIELI O RÓŻNYCH POZIOMACH ŁĘKU *

Treść stosunku	1. N. o wysokim poziomie lęku	2. N. o niskim poziomie lęku	3. N. o średnim poziomie lęku	R a z e m	
Duży stopień identyfikacji	4	7	10	21	42%
Mały stopień identyfikacji	4	2	8	14	28%
Brak identyfikacji (chce zmienić zawód)	9	3	3	15	30%

* Uwaga: w grupie I — 17 osób, w grupie II — 12 osób i w grupie III — 21 osób badanych

BARBARA BRAUN
KIELCE

WYCHOWAWCZE I OSOBOWOŚCIOWE DETERMINANTY FUNKCJONOWANIA W ROLI UCZNIĄ W SZKOLE WIEJSKIEJ ¹

Badania, których wyniki będą przedstawione niżej, prowadzone były w roku szkolnym 1975/76 na terenie gminy Przysucha i obejmowały uczniów klas siódmych zbiorczej szkoły gminnej oraz szkół filialnych.

Celem badań było ustalenie wpływu niektórych zmiennych osobowościowych na funkcjonowanie dzieci wiejskich w roli ucznia, a także zbadanie, jaki układ czynników składających się na sytuację wychowawczą w rodzinie jest korzystny dla optymalnego przystosowania dziecka do szkoły. Zakładamy, że czynniki wychowawcze działają pośrednio, poprzez wytworzenie określonych mechanizmów osobowościowych.

Funkcjonowanie dziecka w szkole mierzone było stopniem przystosowania instytucjonalnego (wskaźnikiem była tu średnia ocen szkolnych) oraz stopniem przystosowania społecznego (wskaźnikiem były pozycje na socjometrycznej skali akceptacji). Spośród zmiennych osobowościowych, które wydają się ważne dla zachowania w szkole, wybrano potrzebę osiągnięć i samoakceptację będącą wskaźnikiem poczucia własnej wartości (Reykowski 1975).

Pomiaru potrzeby osiągnięć dokonano przy pomocy techniki projekcyjnej zbudowanej w oparciu o metodę Mc Clellanda i Atkinsona, natomiast samoakceptację mierzone techniką przedstawioną w pracy J. Karyłowskiego (1975).

Wybór zmiennych osobowościowych podyktowany był tym, że spośród wielu czynników te właśnie wydają się szczególnie związane z funkcjonowaniem dziecka w szkole i mogą mieć szczególnie wpływ na zachowanie.

¹ Komunikat jest oparty na badaniach zespołowych prowadzonych w środowisku kieleckim nad funkcjonowaniem reformowanego szkolnictwa na wsi.

Heckhausen definiuje potrzebę osiągnięć jako dążenie do podniesienia lub utrzymania na tak wysokim poziomie, jak to jest możliwe, własnych umiejętności we wszystkich działaniach, do których stosuje się standard doskonałości, a więc wykonanie tych działań może prowadzić do sukcesu lub niepowodzenia (cyt. za Widerszal 1974).

Nauka szkolna jest dla uczniów bardzo ważną dziedziną aktywności i niewątpliwie stosuje się do niej standard doskonałości. Przy tym efekty działań są łatwo wymierne, ponieważ dzieci oceniane są na jasno określonej, w zasadzie jednakowej dla wszystkich, skali. Porównanie aktualnego wyniku ze „standardem doskonałości”, którym jest najwyższa ocena przyjętej skali, wydaje się więc dość łatwe.

Oczywiście obiektywna skala ocen może być różnie odczytana przez ucznia, ten sam wynik może być subiektywnie oceniony przez jedno dziecko jako sukces, a przez inne jako niepowodzenie, niemniej jednak w całej populacji powinna wystąpić tendencja, zgodnie z którą osoby o wysokim natężeniu potrzeby osiągnięć powinny wykazywać dążenie do uzyskiwania jak najlepszych ocen.

Z kolei samoakceptacja to stosunek do samego siebie, który zależy od wyniku porównania swoich osiągnięć czy opinii o sobie, ze stawianymi sobie wymaganiami i jak wynika z tej definicji, jest ściśle związana z poczuciem własnej wartości (Reykowski 1975). Poziom samoakceptacji wpływa na ogólnie dobre czy też zaburzone funkcjonowanie emocjonalne, a zatem determinuje zdrowie psychiczne i zachowanie człowieka w różnych sytuacjach. Na poziom samoakceptacji wpływają głównie te sytuacje, które dotyczą szczególnie ważnych dziedzin życia. Dla dziecka nauka szkolna powinna być taką właśnie ważną dziedziną życia.

Obydwie zmienne osobowościowe pozostają za sobą w ścisłym związku. Reykowski pisze, że potrzeba osiągnięć jest mechanizmem motywacyjnym, który wywodzi się z dążenia jednostki do podtrzymywania i wzmacniania poczucia własnej wartości; w szczególności wzmocnienia samoakceptacji (Reykowski 1975).

Na kształtowanie samoakceptacji oraz potrzeby osiągnięć duży wpływ wywiera wychowanie w rodzinie, ponieważ zdaniem wielu badaczy decydującą rolę odgrywają tu wczesne doświadczenia życiowe. Analizując sytuację wychowawczą panującą w domu badanych dzieci (informacji dostarczył szczegółowy wywiad) brano pod uwagę następujące wymiary: związek emocjonalny dziecka z rodzicami, system wymagań (dotyczących szkoły, nauki i domu), system kar i nagród oraz trening samodzielności. Te elementy sytuacji wychowawczej wymieniane są w literaturze jako mające decydujący wpływ na tworzenie się potrzeby osiągnięć (Reykowski 1970, Winterbottom 1958).

1. SYTUACJA WYCHOWAWCZA W RODZINIE A POTRZEBA OSIĄGNIĘĆ U DZIECI

Porównanie sytuacji wychowawczej w rodzinach dzieci różniących się natężeniem potrzeby osiągnięć wykazało, że zarówno system wymagań, jak trening samodzielności nie różnicują tych grup. Analiza związku emocjonalnego także nie wykazała różnic istotnych statystycznie, jest jednak pewna tendencja do silniejszego związku emocjonalnego u dzieci z wysoką potrzebą osiągnięć.

Zdecydowana różnica między badanymi grupami wystąpiła w zakresie kar i nagród. Wybrano do analizy cztery sytuacje wychowawcze:

- a) brak wzmocnień (rzadko stosowane zarówno kary, jak i nagrody),
- b) przewaga nagród nad karami,
- c) przewaga kar nad nagrodami,
- d) częste wzmocnienia (często stosowane kary i nagrody).

Tabela 1

ROZKŁAD WYNIKÓW DLA OMAWIANYCH ZMIENNYCH

System kar i nagród \ Natężenie potrzeby osiągnięć	Rzadkie wzmocnienia	Przewaga nagród	Przewaga kar	Częste wzmocnienia
niskie	7	5	7	2
średnie	5	6	7	5
wysokie	3	12	0	2

N = 61

p.i. = 0,02

Jak widać z tabeli, wśród dzieci o średnim natężeniu potrzeby osiągnięć brak jest wyraźnego zróżnicowania systemu wzmocnień. Wśród dzieci o niskiej potrzebie osiągnięć stosunkowo rzadko zdarzają się przypadki częstego wzmocnienia. Największe zróżnicowanie występuje u dzieci o wysokiej potrzebie osiągnięć — są to dzieci, których rodzice stosują nagrody jako główną metodę wychowawczą (różnice są istotne statystycznie na poziomie 0,02). Nie zaobserwowano ani jednego przypadku stosowania przewagi kar, mimo że w badanej populacji ten rodzaj wzmocnienia nie jest rzadki: 33% dzieci o niskiej potrzebie osiągnięć i 32% dzieci o średniej potrzebie osiągnięć jest często karana, a jednocześnie rzadko nagradzana.

Uzyskany wynik pośrednio wspiera zaobserwowaną tendencję, że dzieci o wysokiej potrzebie osiągnięć doznają większej niż inne aprobaty i serdeczności ze strony rodziców, ponieważ nagrody stosowane w rodzinie mają zawsze charakter emocjonalny i są powiązane z odczuciem przez dziecko ogólnej akceptacji.

A zatem sytuacja wychowawcza, która sprzyja tworzeniu wysokiej potrzeby osiągnięć, powinna charakteryzować się częstym stosowaniem nagród, przy czym ten rodzaj wzmocnień powinien być główną metodą wychowawczą. Ważny jest także związek emocjonalny rodziców z dzieckiem, dzięki któremu dziecko czuje się akceptowane.

Wyniki te nie potwierdzają w pełni danych, jakie można znaleźć w literaturze: Winterbottom (1958) podkreśla znaczenie rozwijania u dzieci niezależności — w naszych badaniach ten czynnik nie różnicuje dzieci z wysoką i niską potrzebą osiągnięć. Reykowski (1970) podkreśla znaczenie stawiania dziecku wymagań — w naszych badaniach ani ogólny poziom wymagań, ani analiza szczegółowych wymagań (np. wymagania pozycji pierwszego ucznia w klasie, poszerzania zainteresowań, jak najlepszych stopni) nie różnicowała badanych grup. Natomiast pozytywne znaczenie nagród oraz związku emocjonalnego z rodzicami było uznawane przez większość autorów.

2. ZWIĄZEK ZMIENNYCH OSOBOWOŚCIOWYCH Z PRZYSTOSOWANIEM INSTYTUCJONALNYM UCZNIĄ DO SZKOŁY

2.1. Potrzeba osiągnięć a przystosowanie instytucjonalne ucznia

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że potrzeba osiągnięć jest czynnikiem istotnie determinującym oceny szkolne uzyskiwane przez uczniów.

Uczniowie o niskiej potrzebie osiągnięć w większości uzyskują oceny słabe (56%) lub przeciętne (33%). Tylko niewielka grupka (11%) uzyskuje wyniki bardzo dobre. Wśród uczniów o wysokiej potrzebie osiągnięć słabe oceny uzyskuje 15% osób, prze-

Tabela 2

ŚREDNIA OCEN A POTRZEBA OSIĄGNIĘĆ

Potrzeba osiągnięć	Średnie oceny	2,5-3,2	3,3-4,1	4,2-5,0
	niska		28	15
średnia		23	22	15
wysoka		6	22	13

N = 147

p.i. = 0,001

cięte — 53%, zaś bardzo dobre — 32% osób. Związek między potrzebą osiągnięć a ocenami szkolnymi mierzony testem χ^2 jest istotny statystycznie na poziomie 0,001, co pozwala po zwiększeniu prawdopodobieństwa błędu do 0,01 na orzekanie o kierunku zależności. Wobec tego można powiedzieć, że potrzeba osiągnięć jest czynnikiem determinującym oceny szkolne młodzieży. Wydaje się, że potrzeba osiągnięć jest warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym do uzyskania sukcesów w szkole. Zależność ta dobrze jest widoczna także, gdy porównamy średnią ocen dzieci różniących się natężeniem potrzeby osiągnięć: uczniowie o wysokiej potrzebie osiągnięć uzyskują średnią ocen 3,97, podczas gdy uczniowie o niskiej potrzebie osiągnięć mają średnią ocen 3,35 — różnica między średnimi jest istotna statystycznie (p.i.=0,001). Średnie natężenie potrzeby osiągnięć w najmniejszym stopniu różnicuje badaną grupę pod względem ocen szkolnych. Widocznie ten poziom natężenia potrzeby osiągnięć nie utrudnia nauki — motywacja jest wystarczająca do podejmowania starań w celu uzyskania dobrych ocen, jednak nie mobilizuje tak silnie, by umiejętności „podnieść i utrzymać na tak wysokim poziomie jak to jest możliwe”. Prawdopodobnie tę grupę osób w największym stopniu różnicują inne czynniki determinujące sukcesy szkolne.

Potrzeba osiągnięć wpływa też korzystnie na aspiracje zawodowe młodzieży — osoby z wysoką potrzebą osiągnięć mają zdecydowanie wyższe subiektywne aspiracje (p.i.=0,001). Kształtowanie aspiracji zawodowych jest ważnym zadaniem szkoły i całego środowiska społecznego — zadanie to jest znacznie łatwiejsze do wykonania w przypadku oddziaływania na uczniów z wysoką potrzebą osiągnięć.

2.2. Samoakceptacja a przystosowanie instytucjonalne ucznia

Przy założeniu, że nauka szkolna jest dla dziecka subiektywnie (nie tylko obiektywnie) najważniejszą dziedziną aktywności i samorealizacji, należałoby oczekiwać związku między poziomem samoakceptacji i ocenami szkolnymi. Związek ten wypływałby ze sprzężenia zwrotnego — uczeń akceptujący siebie ma większe szanse na uzyskiwanie dobrych ocen (niezbyt duża rozbieżność między „ja realnym” i „ja idealnym” działa mobilizująco), a z kolei sukcesy w postaci dobrych ocen powinny podwyższać samoakceptację. Tymczasem rozkłady wyników wskazują na brak różnic w ocenach uzyskiwanych przez osoby nisko- i wysokoakceptujące się.

Jak widać z tabeli, rozkłady częstości ocen niskich, średnich i wysokich są podobne u osób różniących się poziomem samoakceptacji. Test χ^2 wykazał brak istotnych różnic.

Wyniki te, aczkolwiek mogą się wydawać sprzeczne z założeniami teoretycznymi, nie są odosobnione. W „Psychologii wychowawczej” Skinnera cytowane są badania

Tabela 3

SAMOAKCEPTACJA A PRZYSTOSOWANIE INSTYTUCJONALNE UCZNIÓW

Oceny \ Samoakceptacja	Samoakceptacja	
	Niska	Wysoka
2,5—3,2	22	21
3,3—4,1	31	34
4,2—5,0	16	17

N = 141

dające podobne wyniki: Spivak (1956) uzyskał zerową korelację między osiągnięciami w nauce a samoakceptacją. Tersild Goldman i Loftus (1941) na podstawie badań, z których wynika, że uczniowie obawiają się, że nie będą promowani niezależnie od obiektywnego prawdopodobieństwa takiej sytuacji, wysuwają wniosek, że w szkolnym systemie wychowawczym tkwią przyczyny tego, że dzieci nie doceniają swojej wartości. Na inną przyczynę braku związku samoakceptacji z osiągnięciami szkolnymi wskazuje Jersild (1952 — cyt. za Skinnerem). Uczniowie pytani o najważniejsze cechy, które cenią u siebie, wymieniali głównie cechy związane ze stosunkami społecznymi i stanami emocjonalnymi, a nie te, które wiążą się z nauką szkolną, natomiast sytuacje szkolne występowały częściej w negatywnym aspekcie.

Zatem na podstawie naszych badań oraz cytowanych wyżej można chyba wyciągnąć wniosek, że uczniowie w znacznie mniejszym stopniu, niż można było tego oczekiwać, budują poczucie własnej wartości na nauce szkolnej, a sukcesy bądź niepowodzenia nie wpływają na poziom samoakceptacji. Wniosek ten wymagałby jednak dokładniejszej weryfikacji empirycznej.

Interesująca jest także interakcja dwóch badanych zmiennych osobowościowych.

Tabela 4

ŚREDNIA OCEN SZKOLNYCH A ZMIENNE OSOBOWOŚCIOWE

Potrzeba osiągnięć \ Samoakceptacja	Samoakceptacja	
	Wysoka	Niska
wysoka	3,95	3,99
niska	3,33	3,31

Jak widać z tabeli, głównym czynnikiem determinującym przystosowanie instytucjonalne do szkoły jest potrzeba osiągnięć. Grupy osób z wysoką i niską samoakceptacją mają bardzo podobne średnie ocen. Można jednak przypuszczać, że w wyodrębnionych wyżej grupach działać będzie odmienny mechanizm psychologiczny. Grupa dzieci o wysokiej potrzebie osiągnięć i wysokiej samoakceptacji to osoby motywowane do nauki przez potrzebę opartą na nadziei na sukces (zostało to potwierdzone przy pomocy analizy dodatkowej miary potrzeby osiągnięć), przy czym potrzeba ta jest zaspokajana dzięki realnym osiągnięciom. Prawdopodobnie samoakceptacja będzie tu także w większym stopniu niż w pozostałych grupach związana z wynikami nauki szkolnej i dlatego dobre oceny zmniejszają rozbieżność między „ja realnym” i „ja idealnym”. Jest to najkorzystniejszy układ czynników osobowościowych.

3. ZMIENNE OSOBOWOŚCIOWE A SPOŁECZNE PRZYSTOSOWANIE UCZNIĄ

3.1. Związek potrzeby osiągnięć z przystosowaniem społecznym

Przystosowanie społeczne ucznia to przystosowanie do grupy, jaką stanowi klasa szkolna. Za przystosowane uznano te dzieci, które w badaniach socjometrycznych uzyskały pozycję akceptowanych lub przeciętnych, za nieprzystosowane uznano dzieci izolowane i odrzucane. W badanej grupie stwierdzono więcej przypadków dzieci nieprzystosowanych (patrz tabela 3), co wydaje się niepokojące, jednak być może w większej populacji wynik wyglądałby inaczej.

Tabela 6

POTRZEBA OSIĄGNIĘĆ A PRZYSTOSOWANIE SPOŁECZNE

Potrzeba osiągnięć	Przystosowanie społeczne	
	Przystosowani	Nieprzystosowani
niska	10	26
średnia	14	22
wysoka	12	12

N=96

Analizując wyniki (test χ^2) nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie. Jednak z rozkładu wyników widać, że wśród osób o wysokiej potrzebie osiągnięć jest stosunkowo najwięcej osób przystosowanych — jest to jednak tendencja nieistotna statystycznie. Rozkład taki świadczyłby o akceptacji przez grupy klasowe norm i zachowań prezentowanych przez uczniów o wysokiej potrzebie osiągnięć. Wniosek ten byłby zgodny z wynikami jakościowej analizy potrzeby osiągnięć, która wskazuje, że standardy charakterystyczne dla „osiągnięciowców” są popularne w całej populacji badanej.

3.2. Samoakceptacja a przystosowanie społeczne

Tabela 7

SAMOAKCEPTACJA A PRZYSTOSOWANIE SPOŁECZNE

Samoakceptacja	Przystosowanie społeczne	
	Przystosowani	Nieprzystosowani
niska	16	17
średnia	10	15
wysoka	19	17

N=84

Analiza statystyczna (testem χ^2) rozkładu podanego w tabeli 7 wykazała brak różnic istotnych statystycznie. Niemniej można zaobserwować interesującą tendencję.

Ogólna (dla badanej populacji) prawidłowość przewagi uczniów nieprzystosowanych jest szczególnie silna w grupie osób o wysokiej samoakceptacji, zaś minimalna w grupie osób o niskiej samoakceptacji. Tłumaczyć to można tym, że u tych osta-

tnich prawdopodobnie występuje silniejsza tendencja do poszukiwania akceptacji grupy, co przejawia się w zachowaniach konformistycznych. Akceptacja grupy może tu służyć do podwyższania poczucia własnej wartości.

Z kolei osoby wysoko akceptujące się mogą być mniej konformistyczne wobec grupy, ponieważ ich poczucie własnej wartości nie musi (choć może) być oparte o akceptację społeczną.

PODSUMOWANIE

Z dwóch badanych zmiennych osobowościowych ważniejszą dla prawidłowego funkcjonowania w szkole wydaje się być potrzeba osiągnięć, ponieważ sprzyja ona uzyskiwaniu dobrych ocen, a więc zwiększa przystosowanie instytucjonalne polegające na tym, że uczeń spełnia wymagania szkoły jako instytucji. Prawdopodobnie potrzeba osiągnięć wpływa też korzystnie na przystosowanie społeczne — ten wniosek należałoby jednak sprawdzić na szerszej populacji.

Na podstawie naszych badań można powiedzieć, że wychowanie w rodzinie polegające na stosowaniu częstych nagród i minimalizacji kar oraz aprobowaniu dziecka sprzyja powstawaniu potrzeby osiągnięć, która jest szczególnie ważna dla prawidłowego funkcjonowania dziecka w szkole.

CYTOWANA LITERATURA

1. Karyłowski J.: Z badań nad mechanizmami ustosunkowań interpersonalnych. Ossolineum 1975.
2. Reykowski J.: Z zagadnień psychologii motywacji. PZWS 1970.
3. Reykowski J.: Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka, (w): Psychologia, red. T. Tomaszewski, PWN, W-wa 1975.
4. Skinner Ch. E. (red): Psychologia wychowawcza. PWN, W-wa 1971.
5. Widerszal M. *Prakseologia* 1974 nr 3—4 (51—52).
6. Winterbottom M.R.: The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery, (w): Atkinson J.W.: *Motives in fantasy, action and society*. D. Van Nostrand Company, Princeton 1958.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MARIA ŁOPATKOWA: JAK PRACOWAĆ Z DZIECKIEM I RODZINĄ ZAGROŻONĄ

Warszawa 1976, WSiP, ss. 244

Przyznaję, że od wielu już lat nie studiowałem z tak wielkim zainteresowaniem książki pedagogicznej. Nie będzie chyba przesadą, jeśli powiem, że ostatnią pracą, która mnie podobnie mocno „wciągnęła”, był czytany onegdaj „Poemat pedagogiczny” Antoniego Makarenki. Myślę, że obie książki: Makarenki i Łopatkowej, mają coś wspólnego. Jest nim chyba to, iż obie pisane są na podstawie autentycznej, żmudnej pracy wychowawczej. Są one niejako sprawozdaniem z działalności wychowawczej autorów.

Żeby jednak nie być posądzonym o apologię Łopatkowej, postaram się stłumić entuzjastyczne uczucia i poddać książkę rzeczowej krytyce¹. Oczywiście, w krótkiej recenzji nie sposób jest przedstawić wszystkie uwagi, które nasunęły mi się podczas lektury — omówię więc tylko kilka problemów. Zacznę od skrótego przedstawienia treści omawianej książki.

W swej rozprawie Łopatkowa opisuje metody pracy z dzieckiem i rodziną zagrożoną, które były stosowane w latach 1971—1974 w Państwowym Związku Ognisk Wychowawczych skupiającym sześć ognisk: Starówka, Muranów, Praga, Jelonki, Swider i Gdynia.

Na treść książki składają się dwa zasadnicze problemy:

1. Sposoby stawiania diagnozy pedagogicznej: indywidualnej, tzn. dotyczącej pojedynczego dziecka, i rodzinnej.
2. Metody pracy z dzieckiem zagrożonym i z rodziną zagrożoną.

Oba te problemy są omówione w oparciu o własną praktykę wychowawczą i konfrontowane z literaturą pedagogiczną oraz ilustrowane ciekawymi przykładami z życia.

Tyle można w sposób bardzo skrótowy powiedzieć o treści książki. Przejdźmy do zasygnalizowania niektórych bardziej szczegółowych problemów omawianych przez Autorkę.

Problem pierwszy, który warto moim zdaniem podkreślić, dotyczy roli i zadań pedagoga wśród przedstawicieli innych specjalności zajmujących się wychowaniem.

Łopatkowa wyznacza pedagogowi miejsce szczególne i bardzo trudne. Spełnia on dwie podstawowe role. Jest, po pierwsze, „pedagogiem — lekarzem” (s. 75), który stawia diagnozę pedagogiczną na wzór diagnozy lekarskiej. „Pedagog — lekarz” wykorzystuje do swej diagnozy opinie innych specjalistów: psychologów, socjologów, psychiatrów, lekarzy, prawników, nauczycieli. Aby jednak trafnie wykorzystać te opinie, musi on doskonale znać te nauki pomocnicze pedagogiki. Do opinii różnych specjalistów pedagog ustosunkowuje się krytycznie mając przede wszystkim na względzie wartość najwyższą, jaką jest dobro dziecka. Ten drogowskaz każe mu często nie zgadzać się, a nawet kwestionować opinie innych specjalistów i instytucji o dziecku. Kwestionuje więc np. orzeczenie sądu pozbawiające matkę praw rodzicielskich (s. 126) czy też uchwałę rady pedagogicznej (s. 204, 206). Innymi słowy, „pedagog — lekarz” to człowiek głęboko i wszechstronnie wykształcony znający dorołek nie tylko swojej dziedziny, ale i nauk pomocniczych dla pedagogiki.

Po drugie, pedagog jest „reżyserem”, bowiem podobnie jak reżyser mający kon-

¹ Ciekawy podział recenzji na: recenzję-streszczenie, recenzję-panegiryk i recenzję-pamflet — podaje Zbigniew Skorny. Zob. *Psychologia Wychowawcza* 1976, nr 2, s. 222.

cepcję swego działania, tak pedagog kieruje swoimi współkolegami i podopiecznymi starając się przy tym „wyreżyserować” takie sytuacje, by koncepcja osiągnęła swój sens, by się urzeczywistniła zgodnie z jego celami i intuicjami.

Sądzę, że takie ujęcie roli pedagoga jako „lekarza” i „reżysera” bierze się z poglądów Łopatkowej na pedagogikę jako naukę i sztukę wychowania (s. 5). Autorka widzi dużą rozbieżność między teorią — nauką i praktyką — sztuką pedagogiczną (s. 4). Praca Łopatkowej pisana jest z pozycji praktyki — sztuki wychowania, choć nie brak w niej różnych odwołań do teorii pedagogicznych.

Wracając jednak do roli pedagoga zauważyć należy, że wśród pedagogów zatrudnionych w ogniskach wychowawczych można wyróżnić dwie ich grupy. Jedni to pedagodzy społeczni, drudzy nazywani są po prostu wychowawcami. Ci pierwsi, jak się wydaje, są właśnie „lekarzami” i „głównymi reżyserami” (s. 63) opracowującymi diagnozy, strategie i metody wychowawcze. Natomiast wychowawcy to praktycy prowadzący codzienną, żmudną robotę wychowawczą. Obie kategorie wychowawców są do ognisk odpowiednio dobierane (s. 11). Pedagodzy społeczni to chyba absolwenci szkół wyższych. Jeśli natomiast idzie o wychowawców, to na ich stanowiska zatrudnia się ludzi niekoniecznie z wykształceniem pedagogicznym. Wśród wychowawców ognisk byli — jak podaje Autorka: hutnik, stolarz meblowy, zegarmistrz, elektronik (s. 13). Zostali oni przyjęci do ognisk na podstawie zainteresowań i talentów pedagogicznych. Uzasadniając przyjmowanie tych pracowników Łopatkowa powołuje się na historyczny fakt i twierdzi, że jednym z najskuteczniejszych pedagogów był szwec Jan Augustus z Bostonu, który podjął się opieki nad zwolnionym z więzienia za kaucją przestępcą, co obecnie jest wykorzystywane w systemie kurateli i nadzorów sądowych.

Następny, ważny problem, który trzeba zasygnalizować po przeczytaniu książki Łopatkowej, to stosowane przez wychowawców ognisk metody wychowania. Późno by szukać nazw tych metod w znanych podręcznikach pedagogiki². Autorka wprowadza nowe nazwy metod wychowania i ich podział oparty o inne niż dotychczas znane kryteria.

Wydaje się, że zasadniczą podstawą do ich wyodrębnienia jest zespół aksjomatów pedagogicznych, które Autorka często powtarza w różnych kontekstach. Mówią one o tym, że najwyższą wartością w wychowaniu jest normalnie funkcjonująca rodzina oraz uczucia łączące jej członków, a więc: miłość z jej różnymi odmianami, a w pierwszym rzędzie miłość macierzyńska i ojcowska, braterska, siostrzana, a poza tym inne uczucia — sympatia, przyjaźń itp.

Metody wychowania stosowane w ogniskach wychowawczych wzorowane są na rodzinie, przyjmują — jak to nazywa Autorka — formy „rodzinopodobne” (s. 118). Nie będę tu szczegółowo omawiał podziału ani też poszczególnych metod wychowania, bo po prostu nie da się tych problemów omówić pokrótce. Stwierdzić jedynie trzeba, że jest to podział wielce oryginalny i interesujący. Dla przykładu wymienię kilka nazw metod wychowania: metody oparcia o miłość, metody chroniące przyjaźń i koleżeństwo oraz metody koturnowe, mediacyjne, kontaktowe, walorowe, metoda „konstruktywnej kłótni”, metody operowania lękiem, metoda perswazyjna trójstopniowa, metoda konfrontacji bez mediatora, metody neutralne, metody reżyserii wychowawczej itd.

Zaznaczyć trzeba, że podział i nazwy metod są bardzo dowolne i tyczą one przede wszystkim sfery uczuć, bo — jak to często podkreśla Łopatkowa — sfera uczuć, a nie sfera intelektu jest główną domeną wpływów wychowawczych (s. 242).

Zbierając materiał do książki Autorka często korzystała ze sprawozdań wycho-

² Por. *Pedagogika. Podręcznik akademicki* pod redakcją M. Godlewskiego, S. Krawciewicz, T. Wujka. Warszawa 1976, PWN; *Zarys pedagogiki*. Praca zbiorowa pod redakcją B. Suchodolskiego. Warszawa 1966, PWN; *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Red. B. Suchodolski. Warszawa 1970, PWN.

wawców, analizowała pisemne wypowiedzi wychowanków. Oprócz tego bardzo często cytowane są fragmenty rozmów wychowawców, wypiski z „dziennika obserwacyjnego” wychowawców, a nawet zapis „podśluchanych” rozmów dzieci (s. 141). Łopatkowa analizowała też twórczość plastyczną, muzyczną i teatralną dzieci oraz ich listy. Do tego dochodzi duża ilość obserwacji, w tym obserwacji uczestniczących. Jak z tego widać, pisząc książkę Autorka korzystała z wielu metod pozwalających w sposób wielostronny opisać trudno uchwytnie zjawiska i procesy wychowawcze. Wydaje się jednak, że nieco za wiele jest wśród metod różnego rodzaju „sprawozdań”. Przecież sprawozdanie jako takie nie jest uznana metodą badań pedagogicznych³. Na ile można dać wiarę tym sprawozdaniom? Wychowawca wie o tym, że będzie czytał je zwierzchnik. Czy więc fakty w nim przedstawione nie są „upiększane”? W ogóle czytając książkę odczuwa się brak jakiegoś szerszego wyjaśnienia metodologicznego oraz brak planu badań.

Chciałbym też zwrócić uwagę na język książki, gdyż Łopatkowa zastrzega się, że jest on inny niż „zbyt surowy i oszczędny język teorii pedagogicznej, który — Jej zdaniem — gubi często kompleksowość i klimat sytuacji, zuboża psychiczny obraz człowieka i dlatego nie zawsze dociera do wyobraźni i woli adeptów sztuki wychowania” (s. 5). W związku z takim poglądem Autorka postawiła sobie ambitną próbę pogodzenia wymagań stawianych językowi przez naukę z poszukiwaniem zwrotów i określeń oddających najwierniej istotę badanej sprawy (s. 5). Sądzi Ona, że używane przez Nią sformułowania mają charakter komunikatywnego „stopu myślowego” ułatwiającego Jej lepsze porozumienie się z Czytelnikami książki, innymi słowy, lepiej opiszą złożone i trudne do jednoznacznego wyrażenia zjawiska wychowawcze (s. 5).

Czy udało się to Autorce zrealizować? Sądzę, że tylko częściowo. Książka pisana jest przystępnie, zrozumiale i lekko. Autorka podaje wiele przykładów, które służą do głębszego wyjaśnienia, zilustrowania ogólnych, „suchych” twierdzeń. Posługuje się również porównaniami i dialogiem. Jednak przy tym wszystkim język książki cechuje pewna niedbałość i brak konsekwencji, gdy idzie o naukową dokładność. Uwidacznia się to np. w stosowaniu przypisów. Łopatkowa najwyraźniej nie dba o nie: raz przypis podaje, a drugi raz nie (zob. s. 75, 109, 119 i inne). Nie jestem bardzo przekonany o tym, czy pomijanie przypisów przyczyniło się do podniesienia jednoznaczności i komunikatywności języka. Wydaje mi się, że jest to pewnego rodzaju nonszalancja lub może nawet celowa demonstracja przeciwko „suchemu” językowi teorii pedagogicznej. Autorka nie zadbała również o to, by na końcu książki zrobić bibliografię.

Zdziwienie i jakieś niejasne uczucia budzi we mnie fakt pomijania nie tylko autorów i tytułów różnych prac pedagogicznych, ale również nazwisk koleżanek i kolegów z ognisk wychowawczych. Przecież wiele problemów przedstawionych w pracy opisanych jest nie na podstawie osobistych doświadczeń Autorki, ale na podstawie doświadczeń innych wychowawców z wielu ognisk. Szkoda, że z pracy nie możemy się dowiedzieć, którzy wychowawcy pisali sprawozdania tak chętnie wykorzystane przez Łopatkową (np. s. 92, 93, 102, 124). Szkoda, że nie wiemy, którzy wychowawcy stosowali bardzo ciekawe „chwyty” pedagogiczne (np. s. 104, 105, 108, 156). Czytelnikowi nie dane jest też dowiedzieć się na temat wychowawcy wykorzystującego w swej pracy pantomimę (s. 166), działalność plastyczną dzieci (s. 137, 139), majsterkowanie (s. 146). Innymi słowy, szkoda, że wychowawcy pozostali anonimowi.

Powyższe spostrzeżenia skłaniają mnie do twierdzenia, że język książki zbliżony jest chyba do języka publicystyki naukowej. A może taki jest właśnie język pedagogiki rozumianej jako — sztuka wychowania?

³ Zob. tamże.

Mimo tych uwag uważam książkę Łopatkowej za bardzo ciekawą i pożyteczną pracę wśród wielu książek napisanych współcześnie na temat młodzieży niedostosowanej społecznie. Jej wartość polega między innymi na tym, że Autorka stara się udowodnić postawioną na początku rozprawy tezę mówiącą, że: „Zjawisko niedostosowania i sieroctwa społecznego oraz dezintegracji rodziny daje się ewidentnie zmniejszyć lub usunąć przez udzielenie w porę dziecku i rodzinie zagrożonej pomocy opartej na właściwie postawionej diagnozie” (s. 6).

Z tej tezy, jak i z innych twierdzeń Autorki emanuje wielki optymizm pedagogiczny, który Łopatkowa wyraża następującymi słowami: „Jeśli człowiek nie został dotknięty całkowitym zanikiem uczuć wyższych i jeżeli nie pozostał na świecie sam, może się podnieść z największego upadku i w najpóźniejszym okresie życia” (s. 231).

Czy jednak ten wielki optymizm jest przez Autorkę w pełni uzasadniony? Odpowiadając na to pytanie przypomnijmy niektóre fakty podane przez Łopatkową na stronie 21. Píše tam Ona, że przez trzy lata pracy w ognisku na 848 wychowanków oraz 667 rodzin, którymi się zajmowano, pomocy udzielono 107 rodzinom i na tyle skutecznie, że mogły one znów przejąć całkowitą opiekę nad dzieckiem. Fakt ten zalicza Autorka do dużych osiągnięć ognisk.

Niewątpliwie należy się zgodzić z tą pozytywną oceną działalności ognisk: kto bowiem próbował kiedyś „wyleczyć” dziecko lub rodzinę z marginesu społecznego, ten wie, jakie to jest trudne i żmudne zadanie. Jednakże sceptycyzm nie pozwala zapomnieć o tym, że na każde sześć rodzin udało się „wyleczyć” tylko jedną. Z tego — mówiąc językiem sportowym — wynika, że przegrana w stosunku 5:1 jest w praktycznej działalności pedagogicznej zwycięstwem. Czy jest jednak rzeczywiście zwycięstwem, sukcesem?

Wacław Bielecki

HELIODOR MUSZYŃSKI: ZARYS TEORII WYCHOWANIA PWN, Warszawa 1976

Po dość długim okresie wyczekiwania ukazała się praca prof. H. Muszyńskiego, na którą z niecierpliwością czekali pedagodzy praktycy, przede wszystkim zaś osoby studiujące pedagogikę, a więc czynni nauczyciele oraz liczna młodzież akademicka. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że „Zarys teorii wychowania” jest pierwszą zwartą pozycją, która w sposób syntetyczny wprowadza czytelnika w zagadnienia teoretycznej nauki o wychowaniu.

Zgodnie z powszechnie przyjętą koncepcją treści mieszczących się w dyscyplinie, zwanej skrótowo teorią wychowania, Autor ujął jej zagadnienia w jedenastu podstawowych kręgach, które stanowią odrębne rozdziały pracy. Nie wdając się w szczegółową analizę treści poszczególnych części pracy pragnę zwrócić uwagę tylko na niektóre kwestie.

W pierwszym rozdziale „Zarysu teorii wychowania” Autor dokonał ogólnej charakterystyki tej dyscypliny, omówił jej związek z metodyką wychowania, a także zaprezentował jej zadania, wskazał na pewne związki teorii wychowania z innymi dyscyplinami naukowymi oraz uporządkował podstawową aparaturę pojęciową teorii wychowania. Wydaje się, że pełna charakterystyka metodologiczna teorii wychowania miałyby wówczas miejsce, gdyby Autor w tym rozdziale zaprezentował bardziej wnikliwie typy problemów badawczych oraz strategie i metody badań, jakimi ta dyscyplina się posługuje. Ponadto ciekawy, choć zarazem dyskusyjny, jest stosunek teorii do metodyki wychowania w świetle rozważań Autora. Przez metodykę wychowania H. Muszyński rozumie „pewien zbiór takich dyrektyw określających sposoby prawidłowego wykonywania czynności wychowawczych...” (s. 13). Z pewnością takie

podjęcie gwarantuje teorii wychowania jej prakseologiczny charakter, ale sam fakt wyodrębniania szczegółowych dyrektyw postępowania wychowawczego, które mają przyczynić się do realizacji określonych celów wychowawczych, chyba na obecnym etapie rozwoju teorii wychowania, która jak sam Autor stwierdza, znajduje się in statu nascendi (s. 5), nie stanowi podstaw do utworzenia jednolitej teorii działania wychowawczego. Warto zwrócić uwagę na tę subtelność w tekście, gdzie Autor powiada, „że metodyka jest zawsze opisem zalecanej technologii wychowawczego działania dostosowanego do realiów pracy danej instytucji oświatowo-wychowawczej” (s. 14). Zatem metodyka nie może być tu pojmowana jako suchy zbiór zasad i sposobów postępowania wychowawczego, zmierzającego do określonych celów, lecz jest to ogół wiadomości o metodach i procesach oraz środkach, jakie można wykorzystać dla realizacji celów wychowania. Stąd metodyka nie może być w teorii wychowania pojmowana jako całość działań koniecznych dla osiągnięcia wcześniej wyznaczonego celu, gdyż nie jesteśmy w stanie jednoznacznie określić wszystkich sytuacji wychowawczych, wszystkich czynników w nich występujących, a zatem nie możemy z góry założyć, że takie, a nie inne sposoby są sposobami jedynie skutecznymi. Dobrze więc się stało, że Autor szerzej, niż dotąd to czyniono, potraktował pojęcie metodyka wychowania, szkoda zaś, że nie zastąpił je całkowicie terminem „Technologia wychowawczego działania”.

W rozdziale drugim H. Muszyński ukazuje całą złożoność wychowania jako zjawiska społecznego i społecznej działalności zarazem. Analiza tego zagadnienia jest oparta na marksistowskiej orientacji filozoficzno-światopoglądowej, stąd stanowi kapitalne wprowadzenie do następnych dwóch rozdziałów, z których pierwszy dotyczy osobowości jako przedmiotu i podmiotu wychowania, drugi zaś społecznych mechanizmów i czynników kształtowania się oraz rozwoju osobowości. Oba te rozdziały (III i IV) wymagają od czytelnika dobrego przygotowania w zakresie psychologii osobowości i socjologii wychowania.

Rozdział V omawianej pracy wprowadza czytelnika w dział, zwany na gruncie teorii wychowania, teleologią pedagogiczną. Dział ten jest integralnie związany z filozofią wychowania. Autor odwołuje się przy formułowaniu socjalistycznego ideału wychowania do marksistowskiej aksjologii, po części oświecła ideał i cele wychowania w oparciu o antropologię filozoficzną, bez której nie można uświadomić sobie w sposób jednoznaczny całej złożonej koncepcji człowieka, ponadto odwołuje się do etyki marksistowskiej, którą stanowi podstawę kształtowania człowieka w warunkach ustroju socjalistycznego. Antropologia i etyka stanowią w tym rozdziale jedynie swoiste tło, na którym H. Muszyński przedstawia podstawowe zadania wychowania socjalistycznego, jakie zostały zaprezentowane w postaci głównych rodzajów zadań życiowych człowieka, manifestowanych przez każdą jednostkę w sposobach pełnienia ról społecznych.

Kolejny rozdział przeznaczony jest na omówienie głównych dziedzin wychowania. U jego progu Autor zapoznaje czytelnika z różnymi zasadami klasyfikacji dziedzin wychowania, jednakże ostatecznie opowiada się za tą, która „...polega na wyodrębnieniu dziedzin wychowania według podstawowych rodzajów dyspozycji osobowościowych...” (s. 196). W związku z powyższym, przedmiotem analizy tegoż rozdziału jest wychowanie ideowo-moralne, intelektualne, estetyczne i fizyczne. Wydaje się, że jednym z najważniejszych działów wychowania jest wychowanie społeczno-moralne, które to wyznacza pewne określone treści i kierunki pozostałym dziedzinom wychowania przyczyniającym się do wielostronnego rozwoju osobowości człowieka. Każda dziedzina, czy będzie to wychowanie intelektualne, estetyczne czy też fizyczne, jest zdeterminowana przyjętym systemem etycznym. Treści i zakres wychowania moralno-społecznego wyznaczają funkcje pozostałym dziedzinom. Dlatego szkoda, że Autor — znawca problematyki wychowania moralnego — nie poświęcił w tej pracy więcej miejsca tym złożonym, a zarazem podstawowym zagadnieniom.

Procesy wychowania i ich organizacja — to tytuł siódmego rozdziału książki „Zarys teorii wychowania”. Zagadnienie struktury procesu wychowania oraz zasad organizacji procesów wychowania zostało poprzedzone wnikliwą analizą dotyczącą sytuacji wychowawczych. Bez uświadomienia i zrozumienia sytuacji wychowawczych, przez które Autor rozumie „...taki układ warunków towarzyszących interakcji wychowawczej, który umożliwia wśród różnych form aktywności wychowanka także te, które zostały zawarte w założonych celach operacyjnych” (s. 234), nie sposób prawidłowo dochodzić w praktyce wychowawczej do efektów finalnych tegoż procesu. Treść tego rozdziału przekonuje czytelnika o potrzebie traktowania procesu wychowawczego jako swoistej przemiany osobowości, która może dokonać się w jednostce tylko wówczas, gdy jest ona w tym procesie aktywna. Pojawianie się różnorodnych form aktywności wychowanka, poświadczanych z pedagogicznego punktu widzenia, jest manifestacją osiągniętych celów operacyjnych w procesie wychowania. Przystwojenie treści tegoż rozdziału jest warunkiem poprawnego opanowania treści dwu następujących rozdziałów.

Rozdziały VIII (Formy wychowania) i IX (Metody wychowania) dotyczą szczegółowej technologii działalności wychowawczej. Formy wychowania są — zdaniem H. Muszyńskiego — szczególnymi rodzajami sytuacji wychowawczych, których wcześniejsze organizowanie ma na celu wywołanie pożądanej aktywności wychowanka, adekwatnej do celów operacyjnych. Autor, dla potrzeb rozważań teoretycznych, wyodrębnił dwie zasadnicze grupy form (przedmiotową i organizacyjną), przy czym zwrócił czytelnikowi uwagę na fakt ich wzajemnego krzyżowania się (s. 275). Niezmiernie ważną sprawą jest dobór, jak i operowanie formami wychowania. „Dobór form wychowania musi przede wszystkim polegać na umiejętnym wprowadzaniu w życie wychowanka nowych sytuacji, a następnie na umiejętnym w tych sytuacjach w budowaniu w motywacyjne dążenia wychowanka takich form aktywności, które są społecznie pożądane i zarazem optymalnie służą zaspokojeniu istotnych jego motywów” (s. 301 i 302).

Wielorakie sytuacje i różnorodne formy wychowania nie wyczerpują wszystkich czynności pedagogicznych związanych z realizacją określonego procesu wychowawczego. Zatem ważnym zagadnieniem jest prawidłowe stymulowanie zachowań wychowanków. Treść tego zagadnienia odzwierciedlona została w rozdziale IX. Lektura tego rozdziału zmusza czytelników do refleksji wokół związku form wychowania z metodami wychowawczymi na tle analizy sytuacji wychowawczych.

Problematyka systemów wychowawczych, pojmowanych przez Autora jako swoisty proces scalania różnorodnych zjawisk wychowawczych, stanowi treść rozdziału X. W rozdziale tym H. Muszyński wprowadza czytelnika w zagadnienie teoretycznych podstaw systemów wychowawczych, jego pojęcie, procedurę tworzenia oraz rodzaje. Wychodząc od charakterystyki ogólnospołecznego systemu wychowania, poprzez środowiskowy, instytucjonalny, dochodzi do rozważań nad systemem wychowawczym szkoły socjalistycznej. Nauczyciela-wychowawcę najbardziej z zainteresuje ten ostatni system, dzięki któremu szkoła może w sposób optymalny spełniać swoje podstawowe funkcje pedagogiczne. Szczególnie wartościowe jest ukazanie przez Autora cech nowoczesnej socjalistycznej szkoły, jak i jej zadań wychowawczych (s. 371—379).

W ostatnim rozdziale (XI) zaprezentowana została sylwetka nowoczesnego wychowawcy. Autor ukazuje sylwetkę nie tylko nauczyciela, ale pedagoga zatrudnionego w zakładzie opiekuńczym, penitencjarnym itp. Model współczesnego wychowawcy jest syntetyczny dlatego, że autor pokusił się na analizę: roli społecznej współczesnego wychowawcy, cech sprawnościowych efektywnego wychowawcy, wreszcie cech kierunkowych, które przecież warunkują efektywność procesów wychowawczych.

Praca H. Muszyńskiego „Zarys teorii wychowania” jest opatrzona bogatą biblio-

grafią. Lecz nie to jest w niej najważniejsze dla korzystającego z jej treści. Szczególnie cenne dla korzystających z tej pracy są zamieszczone przez Autora w każdym z jedenastu rozdziałów takie elementy stałe, jak: uwagi wstępne, podsumowanie, wskazówki do pracy własnej, problemy do przemyślenia i dyskusji oraz wskazówki bibliograficzne. Dzięki uwagom wstępnym czytelnik zostaje przez Autora wprowadzony w sytuację problemową, która pozwala korzystającemu z lektury tej pracy określić dotychczasowy stan swojej wiedzy oraz niewiedzy. Wywołuje to określoną motywację, tak bardzo potrzebną przy przyswajaniu wiedzy. Podsumowanie zaś umożliwia czytelnikowi sprawdzenie siebie samego, czy i na ile udało mu się prześledzić wraz z Autorem najważniejsze kwestie omówione w merytorycznych podrozdziałach danego kręgu tematycznego. Do najwartościowszych uzupełnień każdego rozdziału należy zaliczyć wskazówki do pracy własnej, problemy do przemyślenia i dyskusji oraz wskazówki bibliograficzne. Szczególnie znaczenie powinny one odegrać w procesie uczenia się teorii wychowania przez studentów. Stanowią one mogącym kapitałem materiał do ćwiczeń i konwersatorów. Wskazówki do pracy własnej wysuwają szereg problemów-pytań, na które należy szukać odpowiedzi poprzez treść rozdziałów oraz pobudzają czytelnika-studenta do sięgania do literatury podanej przez Autora we wskazówkach bibliograficznych. Ponadto wskazówki do pracy własnej oraz problemy do przemyślenia i dyskusji są źródłem inspiracji do badania niektórych zjawisk występujących w realnych procesach wychowawczych. Koncepcja, programowanie i realizacja wycinkowych badań, do których inspirowała treść problemów wysunięta przez H. Muszyńskiego, może z powodzeniem stać się wiodącym tematem poszczególnych ćwiczeń wykonywanych pod kierunkiem nauczyciela akademickiego.

„Zarys teorii wychowania” można z powodzeniem uznać jako szczególny rodzaj podręcznika do nauczania przedmiotu teoria wychowania. Uważam, że podnosi to dodatkowo jego rangę, gdyż spełnia on funkcję i naukową, i dydaktyczną.

Andrzej Tchórzewski
Bydgoszcz

BERNARD GAWLINA: PROCES WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO W SYSTEMIE WYCHOWAWCZYM SZKOŁY

Warszawa 1976. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego,
nr 450, ss. 126.

Praca Bernarda Gawliny stanowi podsumowanie eksperymentu wychowawczego prowadzonego w dwu szkołach krakowskich, a obecnie już obowiązującego w wielu szkołach w Polsce. Czytelnicy spodziewali się więc znaleźć w tej książce odpowiedź na pytanie, o ile analizowany system zdał egzamin, jakie kryje w sobie słabości i w jakim kierunku powinny zmierzać prace nad jego udoskonaleniem. Czy jednak zadania te zostały spełnione?

W pierwszym kontakcie z książką rzuca się w oczy brak rozdziału, w którym znalazłoby się zbiorcze omówienie wniosków wynikających z weryfikacji hipotez, a więc stwierdzenia, na ile proponowany system wychowania okazał się skuteczny, brak też postulatów praktycznych, badawczych i metodologicznych. Dziwi także fakt, iż Autor w naukowej przecież publikacji nie zamieścił bibliografii i w ograniczonym bardzo stopniu korzysta z literatury naukowej.

Najważniejsze jednak błędy, moim zdaniem, tkwią w koncepcji teoretycznej, a szczególnie w metodach weryfikujących wyniki eksperymentu. I tak, B. Gawlina postawił sobie za cel zbadanie, w jakim stopniu proponowany przez niego system

wychowania wpływa na kształtowanie się „postawy kolektywistycznej”. W tym miejscu wypada poczynić następujące uwagi: Po pierwsze — pojęcie to nie jest dostatecznie jasno zdefiniowane. Podane na s. 17 cechy postawy kolektywistycznej przypisać można równie dobrze każdej postawie społecznej. W ogóle użycie terminu „postawa” jest w tym przypadku dość umowne. Autorowi najwidoczniej idzie o jakiś zespół sprawności społecznych. Nie rozpatruje On natomiast takich cech tej postawy, jak wzajemne relacje między komponentami: intelektualnym, emocjonalnym i działaniowym, trwałość postawy, jej siła etc.

Po drugie — w książce używa się 3 terminów zamiennie: postawa kolektywistyczna, postawa kolektywna, postawa kolektywizmu. Czy są one równoznaczne? — jeżeli tak, to po co wprowadzać tyle terminów?

Po trzecie — tytuł książki brzmi: Proces wychowania społecznego (podkr. — W. S.) w systemie wychowawczym szkoły. Czy zatem jedynym celem tego procesu jest kształtowanie „postawy kolektywistycznej”? Wydaje się, że odpowiedź jest jednoznaczna — nie. Wychowanie społeczne jest pojęciem o wiele szerszym. Jego celem jest i musi być rozwijanie aktywności społecznej człowieka we wszystkich jej aspektach, a nie jedynie norm funkcjonujących w zespole i służących jego integrowaniu. Nie można więc koncentrować się na wdrażaniu do współdziałania i umiejętności kształtowania struktury grupy. Ponadto aktywność społeczna nie może być ukierunkowana jedynie na wykonanie zadań zespołowych i na zespół jako taki. Musi być ona także skierowana na jednostki (w tym i na podmiot działania).

To zawężenie problemu badawczego ma inny jeszcze, bardzo niebezpieczny podtekst. Otóż B. Gawlina uznał za przejaw dojrzałej postawy kolektywistycznej absolutne podporządkowanie jednostki zespołowi, przy czym dobro członka zespołu nigdy nie powinno stanowić celu grupy (będąc z nim zwykle sprzeczne). Wynika to jednoznacznie z treści opowiadań użytych przez Autora jako „testu wyborów moralnych”. Mam tu na myśli głównie historyjkę pierwszą, której bohaterka jako jedyna w klasie rozwiązała zadanie z fizyki. Klasa jednak namawia ją, aby nie przyznała się nauczycielowi do tego, co uratowałoby wszystkich uczniów przez ewentualnymi dwójkami. Dziewczynka nie jest mocna w fizyce i dobra ocena bardzo byłaby jej potrzebna. Komentarz tej sytuacji zawarty w omawianym „teście” uwypukla sprzeczność „interesu” grupowego i interesu jednostki. A przecież dobre postępy dziewczynki w nauce także powinny być celem optymalnie funkcjonującego zespołu. Podobnie jest w czwartej historyjce; jej bohater miał wybrać między udziałem w olimpiadzie matematycznej a uczestnictwem w meczu koszykówki. Zgodnie z komentarzem olimpiada mogła chłopcu otworzyć drogę na studia bez egzaminu. Mecz z kolei mógł zdecydować o zdobyciu przez drużynę szkolną tytułu mistrza okręgu. I znów nigdzie nie został zasygnalizowany fakt, iż osiągnięcia indywidualne chłopca mogą stanowić „interes grupy”.

Sądzę, że przykłady te (bliżej „test wyborów moralnych” omówię później) trafnie ilustrują niebezpiecznie skrajne pojmowanie idei kolektywizmu. Nie jest bowiem celem wychowania społecznego uczenie człowieka rezygnacji z dążeń indywidualnych pod groźbą dotkliwych sankcji — wręcz przeciwnie, grupa społeczna powinna być terenem samorealizacji jednostek. Za przynależność do grupy członkowie nie mogą płacić takiej ceny, jaką jest unifikacja. Dlatego zdecydowany sprzeciw budzi następujące stwierdzenie: „...okazuje się jednak, że odpowiednie pokierowanie rozwojem społecznym młodzieży ...może uchronić ją przed odrzuceniem niewątpliwych wartości tkwiących we współpracy i współżyciu zespołowym, może ją uchronić przed przyjmowaniem postawy indywidualizmu, sprzecznej z zasadami naszego ustroju”¹ (s. 84, podkr. W.S.).

¹ Trzeba tu zaznaczyć, że Autor pojmuje indywidualizm jako tendencję do przeciwstawiania się opinii grupy, bez względu na charakter problemu społecznego rozwiązywanego przez nią.

Otóż takie „pokierowanie rozwojem społecznym” jest zupełnie nieodpowiednie; sztucznie przeciwstawiono sobie gotowość do współpracy i indywidualizm. Tymczasem aktywność społeczną najwyższej próby można niejednokrotnie ujawnić właśnie przez realizację własnych przekonań i celów wbrew konformistycznej grupie. Na tym przecież zasadza się wszelką rewolucyjną działalność. Tak postępowali Marks, Lenin i inni. Ale żeby już odejść od wielkiej historii — w grupach rówieśniczych także często zdarzają się sytuacje, w których dojrzałe działanie polegać będzie na przeciwstawianiu się grupie, natomiast podporządkowanie świadczyć może jedynie o konformizmie. I właśnie wychowanie konformistów może być ceną fetyszyzacji kolektywizmu. Autor, szukając podpory dla swych koncepcji teoretycznych w podstawach ideologicznych naszego ustroju, zapomniał o naczelnej jego zasadzie — „najwyższą wartością jest człowiek”. Grupy, w których funkcjonuje jednostka, mają jej pomóc w pełni rozwinąć swą osobowość, aby mogła ona w twórczy sposób, także rewolucyjny, kształtować otaczającą ją rzeczywistość.

Skłonność do szermowania pewnymi hasłami — pryncypiami filozoficznymi — nie przystaje do innych rozważań Autora i przynosi bardzo niepożądane skutki. Otrzymujemy w efekcie tego typu stwierdzenia: „O wyborze do badań postawy kolektywizmu zadecydował fakt, że w ustroju socjalistycznym opartym na społecznej własności środków produkcji postawa ta odgrywa podstawową rolę, wszak społeczna własność środków produkcji pociąga za sobą konieczność uspołecznionego charakteru sił wytwórczych”. (s. 17) lub: „Otóż właśnie system wychowania kolektywnego w odróżnieniu od innych systemów wychowania społecznego polega m.in. na tym, że wprowadza wychowanka w szerokie problemy życia społecznego, wiążąc go z podstawową siłą rewolucyjną narodu”. Traktować je można jako ogólnikowe slogany, pozbawione pedagogicznie istotnej treści.

Kolejną sprawą wymagającą szerszego omówienia jest metodologia badań. Sam Autor tak pisze na ten temat: „Poważną trudność sprawiała mi także metodologia badań nad wynikami wychowania. Trudność jakoś próbowałem pokonać, lecz w tej chwili widzę, iż badania nad wynikami eksperymentu są stosunkowo najsłabszą stroną moich badań” (s. 25). Niemniej jednak faktem jest, że w omawianej książce badania te traktuje się tak, jak gdyby mogły one bez zastrzeżeń dawać prawo do jakichkolwiek wniosków o skutkach pedagogicznych eksperymentu. Tak więc, chociaż świadomość Autora odnośnie niedostatków warsztatu badawczego i szczerść, z jaką o tych sprawach pisze, zasługują na uznanie i podkreślenie, nie załatwiają jednak sprawy zasadniczej — nie determinują Jego dystansu wobec wyników badań. W ten sposób Czytelnik pozbawiony jest najważniejszej informacji — czy eksperyment „udał się”, czy też nie.

Do podstawowych przyczyn słabości warsztatu badawczego zaliczyłbym programowe odżegnywanie się Autora od badań i analizy psychologicznej. Skoro przedmiotem badań jest postawa społeczna człowieka, to abstrahowanie od aspektów psychologicznych jest zabiegiem sztucznym i musi negatywnie odbić się na wartościach wyników. Zresztą B. Gawlina i tak stosował metody typowe dla badań psychologicznych, np. Jego „test wyborów moralnych” (cz. I) to nic innego, jak wersja Piagetowskich historyjek. Szkoda więc, że Autor nie skorzystał z doświadczeń Piageta i innych, stosujących tę metodę. Być może uniknąłby skonstruowania tak mało skutecznego narzędzia badawczego.

Następną przyczyną słabości metodologii badań jest wybór werbalnych technik. Wyjątek stanowi tu eksperyment określony jako laboratoryjny, przeprowadzony celem sprawdzenia poziomu współdziałania uczniów w grupie. Nie wykorzystano tak naturalnej szansy weryfikowania hipotez, jaką było obserwowanie spontanicznie przez dzieci ujawnianych postaw w trakcie codziennych zajęć szkolnych. Jednym słowem, eksperymentowi nie towarzyszyła planowa obserwacja. Mamy więc tylko materiał pozwalający stwierdzić, jakie postawy (o ile zgodzić się, że badane były

postawy) uczniowie deklarowali, a nie jakie kierowały ich działaniem społecznym.

I wreszcie za błąd metodologiczny uznać należy ograniczenie badań tylko do spraw funkcjonowania ucznia w grupach szkolnych. Takie nastawienie wiąże się z zawężeniem pola analizy tylko do spraw postawy kolektywnej. Istota tego błędu leży w sprawdzaniu poziomu wcześniej trenowanych zachowań, a nie — ujawniania się tej postawy w różnych, naturalnych sytuacjach społecznych. Jest rzeczą jasną, że dzieci intensywnie uczone rozwiązywania, w określonym kierunku, problemów klasy będą po jakimś czasie umiały je lepiej rozwiązywać, niż dzieci nie poddane takiemu treningowi. Nie znaczy to jednak wcale, że tego typu zachowania zostały uwewnętrznione i są przenoszone na inne, pozaszkolne sytuacje społeczne, tym bardziej że w szkole działa nacisk na manifestowanie określonych reakcji. Być może lęk przed odrzuceniem był główną przyczyną werbalnego deklarowania podporządkowania się grupie. Zresztą takie refleksje nie są obce Autorowi. Wprawdzie twierdzi On, że w grupie kontrolnej młodzież mogła wybierać określony sposób postępowania pod wpływem strachu przed dokuźliwymi sankcjami grupy (s. 74), ale nie zaprezentował żadnych dowodów, że w przypadku grupy eksperymentalnej działał inny, niż lęk, mechanizm.

Tak więc badano przede wszystkim poziom konformizmu moralnego, a co więcej — stwierdzenie jego istnienia uznawano za zjawisko korzystne. Tymczasem wiadomo, że celem wychowania jest osiągnięcie przez młodzież autonomii w zakresie pożądaných norm moralnych. A tego faktu B. Gawlina w żaden sposób nie zbadał.

Zarzutów do metodologii badań nie da się ograniczyć tylko do tych ogólnych uwag, bowiem niemal każde konkretne narzędzie badawcze ma jakieś błędy konstrukcyjne. Pierwszą grupę tych błędów stanowi dobór nietrafnych sytuacji badawczych. Tak jest w przypadku „testu wyborów moralnych”. W każdej z historyjek zmusza się respondenta do dokonywania wyboru w sztucznych sytuacjach, np. w pierwszej z nich (s. 121) wybór interesu społecznego jest równoznaczny z wyborem kłamstwa i nieszczerości². W trzeciej z kolei (s. 122) wybór ma się dokonać tylko między podporządkowaniem się grupie a przeciwstawieniem jej woli, a powinien to być wybór „lepszej racji”. O czwartej historyjce sami respondenci pisali spontanicznie: „Idiotyczna sytuacja”, „sztuczna sytuacja” (s. 77). I tak jest w istocie, bo tu żaden wybór nie jest dobry. W piątym opowiadaniu sztuczność sytuacji polega na założeniu, iż tylko jedna absolutnie osoba w klasie jest w stanie dobrze spełniać obowiązki formalnego przywódcy. W szóstej mamy do czynienia z konfliktem „+” w zakresie wyboru grupy: drużyny harcerskiej lub rodziny. Ale Autor widział w tym tylko wybór między atrakcyjnym pobytem w Bułgarii a obozem harcerskim w Polsce.

Podobnie nietrafne pytania znajdziemy w drugiej części omawianego testu. Ponadto wszystkie one są zbyt ogólnikowo sformułowane i stąd trudno jednoznacznie interpretować odpowiedzi. I tak np. uczeń ma wybrać jedno z dwu stwierdzeń: „a. Zadania domowe wolę wykonywać samodzielnie. b. Zadania wolę wykonywać w grupie kolegów” (s. 124).

Zastrzeżenia wreszcie budzi organizacja eksperymentu „laboratoryjnego”, gdyż uczniowie dostali do wykonania dokładnie takie samo zadanie, jakie wielokrotnie realizowali w klasie (gazetka szkolna). Mieli więc trening we współdziałaniu przy rozwiązywaniu tego problemu. W związku z tym badanie to nie dało żadnych rzetelnych informacji.

Do drugiej grupy błędów konstrukcji zaliczyć można wady narzędzi badawczych, związane bądź z ich formą stylistyczną, bądź z pominięciem istotnych elementów. Zilustruję swoje stanowisko przykładami. Otóż nie wolno tak postawić pytania:

² Z braku miejsca nie omawiam dokładnie treści historyjek.

„Gdzie masz swoich najbliższych kolegów względnie najbliższe koleżanki?“, nawet gdy przewidziane odpowiedzi zamknięte są w dystraktorach. Inny przykład, na który chciałbym zwrócić uwagę, to wiele razy wymieniany test wyborów moralnych. Brak w nim żądania uzasadnienia dokonanego wyboru i niekoniecznie potrzebnie ogranicza się odpowiedzi do dwóch.

To, co tu napisałem, nie zamyka listy niedostatków warsztatu badawczego zaprezentowanego przez Autora. Ramy tego omówienia nie pozwalają jednak na systematyczne przedstawienie wszystkich problemów.

Kończąc chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na konieczność przestrzegania pewnych wymogów metodologicznych. Przede wszystkim przed podjęciem tak rozległych i skomplikowanych badań musi się sprawdzić warsztat badawczy w analizach pilotażowych. Być może uniknęłoby się budowania programu eksperymentu w czasie jego trwania, często u podstaw (co przecież stanowi zespół dodatkowych zmiennych). Poza tym nie można przystępować do eksperymentu bez uprzedniego zaprogramowania sposobów jego weryfikacji, które również należy wcześniej sprawdzić. Takie postępowanie pozwoliłoby Autorowi uniknąć wielu trudności, na które się skarży, a Jego praca przyniosłaby o wiele lepsze rezultaty.

Wojciech Soborski
Kraków

LEON NIEBRZYDOWSKI: O POZNAWANIU I OCENIE SAMEGO SIEBIE

Nasza Księgarnia, Warszawa 1976, str. 208

Autor w swej obszernej monografii podjął stosunkowo mało u nas opracowany problem dotyczący poznawania i oceniania swojej własnej osobowości przez młodzież okresu dorastania. Badaniami objął 360 uczniów szkół średnich z miasta Gdańska, Malborka i Pucka w wieku 15—19 lat (178 chłopców i 182 dziewcząt), korzystając z pomocy studentów piszących pod jego kierunkiem prace magisterskie. Badania prowadzone były na przestrzeni 4 lat (1970—1974) przy zastosowaniu zespołu metod, w skład którego weszły: wywiad wg specjalnie opracowanego kwestionariusza, eksperyment Hoppego, wolne wypracowania oraz na ich podstawie odpowiednio ułożona lista przymiotników, wg których badani mieli się oceniać, przypisując sobie lub negując odpowiednio cechy.

Praca składa się z 6 rozdziałów. W I uzasadnia autor podjęty problem i opisuje metody i przebieg badań. W II omawia pojęcie świadomości, którą pojmuje jako rodzaj regulacji procesów zachowania się, z którego człowiek zdaje sobie sprawę i dzięki któremu orientuje się w świecie, omawia jej stosunek do samoświadomości, przez którą rozumie orientację jednostki we własnej osobowości, wymienia i charakteryzuje funkcje samoświadomości, z których jako najważniejsze uważa funkcje poznawczą uświadamiającą miejsce jednostki w świecie i jej z nim związki, wartościującą — nastawioną na dostrzeganie swoich wartości, oraz integrującą — polegającą na wiązaniu wszystkich stron osobowości w totalną jedność. Omawia tu również kształtowanie się samoświadomości oraz genezę, strukturę i mechanizm funkcjonowania samooceny. W rozdziale III kreśli „obraz własnej osoby“, ujemne i dodatnie cechy osobowości badanej młodzieży w świetle jej własnych wypowiedzi. Z ich analizy wynika, że zainteresowanie to oparte jest nie tyle na introspekcji, ile

raczej na obserwacji swojego zachowania się i na porównywaniu siebie z innymi osobami, przy czym uczniowie klas niższych częściej oceniają swój stosunek do nauki, starsi więcej uwagi poświęcają cechom związanym ze stosunkami międzyludzkimi i moralnymi. Dziewczęta częściej dostrzegają swoje zalety i wady moralne, chłopcy częściej akcentują swoją męskość. Młodzież tego okresu słabo jeszcze na ogół dostrzega i ocenia siebie jako podmiot działalności społecznej. Rozdział IV poświęca samoocenie, jej rodzajom i wyróżnia samoocenę stabilną, do której zalicza samoocenę adekwatną, zawyżoną i zaniżoną, oraz niestabilną. Wśród badanych najwięcej znalazło się młodzieży z samooceną adekwatną (46,6%), następnie z niestabilną (29%), przy czym było ich więcej w klasach młodszych, mniej w starszych, najmniejszy procent młodzieży wykazał samoocenę zaniżoną (4,5%). W rozdziale V analizuje czynniki kształtujące samoocenę, do których zalicza w pierwszej mierze opinie i oceny otoczenia, przede wszystkim własnego środowiska rodzinnego i panującej w nim atmosfery, pozycję społeczno-ekonomiczną rodziców, ich wykształcenie i popularność w środowisku, własne sukcesy i niepowodzenia, porównywanie siebie z wzorami osobowymi czerpanymi z bliższego i dalszego otoczenia, z książek i filmów, spośród uczonych i pisarzy, aktorów i piosenkarzy, oraz oceny uzyskiwane w szkole. Ostatni VI rozdział poświęca związkowi samooceny z planami życiowymi młodzieży.

Oceniając ogólnie omawianą pracę należy podkreślić duże odczytanie autora w podjętym przezeń zagadnieniu. Zamieszczony wykaz bibliografii zawiera około 100 pozycji, w języku polskim, rosyjskim, angielskim i francuskim, z czego większość jest związana ściśle z omawianym tematem i na które autor często się powołuje i cytuje w swej pracy. Poza rozdziałem II, teoretycznym, mogącym nasunąć pewne trudności w lekturze mniej przygotowanemu psychologicznie czytelnikowi, praca napisana jest jasno i zrozumiale, zawiera dużo przykładów wypowiedzi badanych uczniów, poza tym po każdym rozdziale autor zamieszcza zwięzłe i przejrzyste podsumowanie zawartych w nim treści. Praca może stanowić niewątpliwą pomoc nauczycielowi-wychowawcy w poznawaniu kształtowania się psychiki dorastającej młodzieży. Należy przy tym podkreślić wartość arkuszy samooceny, jakie autor zamieszcza na zakończenie III, IV i V rozdziału swej pracy.

Tadeusz Nowogrodzki

JOZEF MIAŚO: ŁUKASZ KURDYBACHA, PISMA WYBRANE, t. I—III Wyd. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976

Profesor dr Łukasz Kurdybacha, znakomity historyk wychowania, jeden z najwybitniejszych znawców kultury i pedagogiki staropolskiej, po ciężkiej chorobie zmarł w Warszawie w dniu 22 grudnia 1972 r. Prof. Kurdybacha był aktywny do ostatnich chwil życia, działał na polu nauki, kultury i pracy społecznej. Był nauczycielem i wychowawcą wielu pokoleń młodzieży, młodej kadry specjalistów-pedagogów, świetnym organizatorem szkolnictwa, żołnierzem, redaktorem, konsultantem naukowym, ale przede wszystkim naukowcem. Dorobek naukowy Profesora, plon Jego pracy w latach 1929—1972 stanowi około 140 pozycji. W tym ponad 20 monografii książkowych, rozprawy-i artykuły oraz podręczniki.

Główne zainteresowania naukowe Kurdybachy obejmowały pedagogikę J. A. Kozeńskiego i polskiego Odrodzenia, działalność Komisji Edukacji Narodowej, zagadnienia laicyzacji oświaty oraz dzieje oświaty w ZSRR. Prace Jego odznaczają się

znakomitym ujęciem syntetycznym oraz wyeksponowaniem tych nurtów, które znamionowały postęp w rozwoju kultury, praktyki i teorii wychowania. Szereg z nich miało charakter prac pionierskich, inspirowane inne, udoskonalających już istniejące. Dzieła te zapewniły profesorowi Łukaszowi Kurdybasze zasłużone i trwałe miejsce nie tylko w nauce polskiej. Dlatego z radością przyjęliśmy wiadomość o ukazaniu się w grudniu ubiegłego roku, nakładem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, trzynomowego dzieła „Pism wybranych” Łukasza Kurdybacy. Wydane ostatnio „Pisma wybrane” obejmują 30 prac, w tym 7 pozycji książkowych.

Wyboru prac dokonał i wstępem poprzedził najbliższy współpracownik, znawca twórczości i przyjaciel prof. Kurdybacy, profesor dr habil. Józef Miąso. Skoro wybór, to i oczywiście pewne kryteria. Prof. J. Miąso zastosował chyba najbardziej istotne, a mianowicie: 1) walory naukowe prac, 2) aktualność problematyki w odniesieniu do potrzeb kształcenia nauczycieli, 3) aspekty ideowo-wychowawcze prac, 4) zapotrzebowanie. Na uwagę zasługuje fakt, iż wybór obejmuje wyłącznie pozycje, które już zniknęły z półek księgarń, dawno wyczerpane i dostępne już są tylko w większych bibliotekach.

W tomie pierwszym znajdują się prace poświęcone kulturze i pedagogice polskiego Odrodzenia, wśród nich praca habilitacyjna Ł. Kurdybacy z roku 1938 na temat: „Staropolski ideał wychowawczy”. Przedmiotem niniejszej rozprawy są dzieje polskiego ideału wychowawczego od XVI do XVIII wieku. Prawdziwą wartość tej pracy podkreśla jej aktualność i trafność wielu spostrzeżeń oraz narodowy charakter staropolskiego ideału wychowawczego. Podobne wartości naukowe i ideowe ma też studium nad życiem i działalnością Andrzeja Frycza Modrzewskiego z r. 1957. Jak gdyby naturalnym dopełnieniem myśli przewodniej tomu pierwszego są dwie następne rozprawy opublikowane w „Rozprawach z Dziejów Oświaty”. Pierwsza z nich to „Poglądy pedagogiczne Szymona Maryckiego”, autora pracy „O szkołach czyli akademiach”, a druga to „Problem świeckości Akademii Jana Zamojskiego”. Tom pierwszy „Pism wybranych” poprzedza wstęp, w którym prof. Józef Miąso w sposób zwięzły przedstawił życiorys Łukasza Kurdybacy, podkreślając Jego największe zasługi i wydzielając etapy w pracy profesora oraz bibliografię ważniejszych prac. Całość kończą obszernie przypisy do wszystkich rozdziałów tomu pierwszego.

W tomie drugim znajdują się najważniejsze studia poświęcone J. A. Komeńskiemu oraz pedagogice ariańskiej, a także źródłowe prace poświęcone Stanisławowi Konarskiemu oraz początkom Komisji Edukacji Narodowej. Prace te wydane zostały w latach 1949—1958. Książka na temat: „Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce” jest jedną z najlepszych pozycji w światowej literaturze komeńologicznej (1957 r.). W przekładzie czeskim pozycja ta została wydana w Pradze w roku 1960. Warto tu podkreślić, iż za całokształt pracy naukowej i wkład do rozwoju badań komeńologicznych Łukasz Kurdybacha został odznaczony przez Rząd Czechosłowacki Medalem Jana Komeńskiego w roku 1957. Pedagogikę ariańską omawia książka pt.: „Z dziejów pedagogiki ariańskiej” (1958 r.). Nowatorskie ujęcie postępowej roli myśli pedagogicznej Braci Polskich zostało poparte trafną analizą bogatej bazy źródłowej, którą prof. Kurdybacha zebrał, głównie w Rumunii. Plon pracy naukowej profesora nad polskim Oświeceniem stanowi m.in. monografia pt.: „Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego” (1957 r.), wielkiego pisarza politycznego, pedagoga i reformatora szkolnictwa XVIII stulecia. Praca ta jest trzecią z książek zamieszczonych w omawianym tomie drugim. Pozycję ostatnią zaś stanowi książka pt.: „Kuria rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773—1783”, jedna z głównych pozycji bibliograficznych na temat szkolnictwa polskiego w dobie Oświecenia. Duże walory poznawcze i trafna ocena teorii pedagogicznej Braci Polskich jest zdaniem prof. J. Miąso główną przyczyną, dla której umieszczono w niniejszym wyborze pism pracę o pedagogice ariańskiej. Praca „Z dziejów pedagogiki ariańskiej” zamieszczona w omawianym tomie różni się od pierwodruku brakiem tekstów łącz-

skich „Przepisy szkoły rakowskiej” oraz „Mowy Stegmann”. Należy tu dodać, że wszelkie te, aczkolwiek zawsze niewielkie, zmiany bądź uzupełnienia w stosunku do oryginałów zostały podkreślone i zaznaczone w sposób wyraźny w przypisach i słowie wstępnym.

Na treść trzeciego tomu złożyły się różnego typu pisma i artykuły drukowane na łamach czasopism naukowych zarówno w okresie międzywojennym, jak i w Polsce Ludowej. Wśród nich na uwagę zasługują przedruki z czasopism zagranicznych, w których omówiony został rozwój postępowych nurtów pedagogiki polskiej oraz powszechnej od okresu Renesansu do chwili obecnej. W tomie tym wyeksponowano szczególnie te pisma, w których przedmiotem analizy stała się problematyka szkoły świeckiej oraz pedagogiki socjalistycznej. A oto dokładniejszy spis treści tego tomu: Stanisław Fogelweder — humanista i dyplomata polski XVI wieku, Pedagogika szlachecka w XVI i XVII wieku w świetle instrukcji rodzicielskich, Wpływ wczesnego Oświecenia na Jana Amosa Komeńskiego, Księgarnia Ignacego Antoniego Hebanowskiego we Lwowie 1705—1715, Reforma litewskich szkół pijarskich w 1762 r., Wpływ Komisji Edukacji Narodowej na br. Galicję, Stulecie działalności Francuskiej Ligi Nauczania, Procesy laicyzacji oświaty w Belgii, Jan Władysław Dawid a walka o nową szkołę w królestwie pod koniec XIX wieku, Myśli Lenina o szkole i wychowaniu komunistycznym, Rola Nadieždy K. Krupskiej w dziedzinie pedagogiki i oświaty pozaszkolnej, Polityka oświatowa Drugiej Rzeczypospolitej, Polemika w Polsce lat trzydziestych na temat szkoły radzieckiej, Wpływ idei pedagogicznych Rewolucji Październikowej na Władysława Spasowskiego, Wychowanie patriotyczne i internacjonalistyczne w systemie oświaty. Całość znów kończą przypisy oraz indeks nazwisk do tomów I, II i III. Wielką zaletą całości wydania, co niewątpliwie jest zasługą prof. Józefa Miąso, jest ujednolicona forma wszystkich trzech tomów oraz zebranie ich w jedną całość. Na uwagę zasługuje też staranny dobór ilustracji do „Pism wybranych”, jak i estetyczna oprawa (twarda okładka — imitacja skóry, srebrny druk).

Przedstawiona tu w wielkim skrócie problematyka omawianej pracy z wielu względów nie została wyczerpana. Naszym zadaniem nie było zapoznanie czytelnika z treścią poszczególnych prac prof. Ł. Kurdybacy, w większości bardzo dobrze znanych. Prace te były już przecież publikowane, a społeczne zapotrzebowanie stało się przyczyną ich ponownego wydania, tym razem w jednej całości, co stało się jego dodatkową zaletą. Całej pracy przyświeca zaszczytny cel poszukiwania wzorów najlepszego wychowania. Zawiera ona szereg praktycznych wskazówek dla wszystkich, którzy interesują się sprawą wychowania, i jest bogatym źródłem informacji nie tylko dla wąskiego grona specjalistów. Jest to niewątpliwie zasługą prac naukowych prof. Łukasza Kurdybacy, jak i starannego ich wyboru, którego dokonał prof. Józef Miąso. Tym samym należy stwierdzić, że spełnia ona wszystkie cele, jakie przyświecały przy jej wydaniu. Szkoda tylko, iż nakład jest tak mały (2 tys. egzemplarzy).

Mieczysław Iwanicki

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Na przegląd składają się treści trzech czasopism: *Życia Szkoły*, *Kwartalnika Pedagogicznego*, *Nowej Szkoły*. W każdym omawianym artykule jest coś nowego, co może skierować refleksję na poszukiwanie: nowych treści, nowych i lepszych metod, lepszej organizacji pracy ucznia i nauczyciela. Sygnalizują je tylko, bo pełną koncepcję dostrzec można dopiero przez wniknięcie w całość rozważań autorskich.

Z BADAŃ NAD PRACAMI SPOŁECZNIE UŻYTECZNYMI

Badań tego rodzaju jest mało, gdyż w ogóle ten dział prac wychowawczych nie jest w pełni doceniany, jakby nie było pełnego zaufania do ich wartości wychowawczych. Z zainteresowaniem czytamy więc artykuł Artura Ciemnoczołowskiego, zamieszczony w nrze 3 *Życia Szkoły*, pt.: „Realizacja obowiązku prac społecznie użytecznych w wybranych liceach ogólnokształcących”. Jest to analiza ankiet zebranych od uczniów klas II, III i IV liceów ogólnokształcących. Materiał ankietowy podzielono na 2 części: w pierwszej zawarto pytania pod adresem rodziców, w drugiej pod adresem uczniów. Analiza części pierwszej jest zamieszczona w numerze 3, części drugiej ukaże się w numerze 4.

Pytania ankiety dotyczą takich spraw, jak główne rodzaje prac społecznie użytecznych, formy organizacyjne tych prac, obozy OHP, opieka nad nimi, strona formalna i wychowawcza obowiązku pracy społecznej, braki obecnego systemu prac, negatywne strony wychowawcze prac.

Autorka omawia też dość dokładnie rolę naśladownictwa w procesie rozwoju. Powołuje się na twierdzenie Wygotskiego, że naśladownictwo rozumiane w szerokim sensie „jest tą główną formą, poprzez którą dokonuje się wpływ nauczania na rozwój” — i rozwija myśl, przestrzegając przed ciasnym jej rozumieniem. „Zabiegi dydaktyczne — pisze — mogą być skuteczne i tylko wtedy, gdy ich celem jest organizacja działalności poznawczej, nie zaś bezpośredni przekaz wiadomości i gotowych wzorców do naśladowania. Stąd wniosek: własna aktywność dziecka, a nie bierne naśladownictwo. Na tym tle zrodziła się koncepcja nauczania czynnościowego. Jakkolwiek nie jest ona dotychczas należycie opracowana, stąd szybkie jej upowszechnienie nie jest łatwe. Autorka postuluje: „Sprawą pilną jest opracowanie zwartej teoretycznie koncepcji nauczania czynnościowego i stopniowego, jej konkretyzacja na różnych treściach nauczania.

W tym samym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego* L. Wołoszynowa pisze o progu szkoły i jego związku z niepowodzeniami szkolnymi, M. Nowicki o specjalizacji kierunkowej w przyszłym systemie szkolnictwa polskiego. T. Nowacki omawia założenia teoretyczne reformy szkolnictwa zawodowego, Z. Kwieciński analizuje kryzys szkolnictwa w zachodniej literaturze pedagogicznej. Z. Matulka omawia proces wdrażania do samokształcenia. Są jeszcze artykuły W. Wosińskiej, K. Pospiszyla, J. Poplucza, K. Lubomirskiej.

Wszystkie ankietowane licea posiadają zakłady opiekuńcze (produkcyjne, handlowo-usługowe). Licea te mają wyznaczone tereny patronackie (ulice, zieleńce, parki itp.). Prace społecznie użyteczne są różne, najczęściej wymieniane są wykopki ziemniaków i buraków, również konserwacja sprzętu szkolnego, budowa boisk i inne. Autor dodaje jakby z żalem: „Analiza wykazuje, że zaledwie co druga szkoła znajduje zatrudnienie dla swej młodzieży we własnym zakładzie opiekuńczym i że z reguły jest on tylko jednym z wielu zakładów pracy, z którymi szkoły mają tego typu kontakty”.

Zasady organizacyjne prac autor ocenia dość krytycznie: nierytmiczność, reasu-

mowanie się prac w krótkich okresach działania, improwizowanie, działania pozorne obliczone na efekty statystyczne. Charakterystyczna jest następująca opinia: „...wszystkie szkoły podpisują odpowiednie umowy o pracę z gospodarstwami rolnymi, natomiast do rzadkości należą umowy o pracę między szkołami a zakładami przemysłowymi”.

Ankieta ujawniła również zjawiska wychowawczo negatywne. Oto niektóre: preparowanie przez uczniów fikcyjnych zaświadczeń o pracy; obniżanie przez brygadzystów efektów pracy młodzieży na własną korzyść; picie wódki w obecności młodzieży. Jakkolwiek zdarzały się tego rodzaju sytuacje, to jednak było ich mało i z ankiety nie wynika, iżby negatywnych wychowawczo zjawisk było dużo.

Proponując usprawnienia w organizacji prac społecznie użytecznych, ankieta wysuwa na pierwsze miejsce „szersze niż dotychczas angażowanie do nadzoru rodziców, następnie powoływanie płatnego opiekuna-organizatora, większy udział nadzorczo-opiekuńczy samej młodzieży”. W ten sposób odciążeni byłiby nauczyciele.

Formułując wnioski końcowe, redakcja postuluje m.in. sprecyzowanie pojęcia prac społecznie użytecznych, określenie nadzoru i opiekuństwa nad pracującą młodzieżą, usunięcie rozbieżności w interpretacji pojęć, zrezygnowanie ze zwyczaju zastępowania nauczycieli przez rodziców podczas prac uczniów.

Materiały ankiety nie są precyzyjnie opracowane i wyciągnięte wnioski mało „pedagogizowane” — tak bym powiedział — jednak wnioski są ważne i można na nich budować kształt organizacji prac społecznie użytecznych — jak to czyni Józef Piłochowski w artykule zamieszczonym w tym samym numerze *Życia Szkoły*, w bezpośredniej łączności z artykułem Ciemnoczołowskiego.

A oto inne artykuły w numerze *Życia Szkoły*: E. Sokółowski „Praca fizyczna uczniów w świetle przepisów prawa i innych dokumentów normujących”; P. Unger „Organizowanie i wykorzystywanie izby pamięci naródowej w procesie dydaktyczno-wychowawczym”; H. Baczyńska „Praca nad uczniem w klasach I—III”; J. Lenartowska „Dziecięce instrumentarium perkusyjne i inne”. W dziale „Propozycja dla nauczycieli wychowawców” mamy przegląd dokonany przez J. Szambelana na temat prac społecznie użytecznych.

WPLYW NAUCZANIA NA ROZWÓJ UMYSŁOWY

Z bogatego w treść tomu 1 *Kwartalnika Pedagogicznego* wybrałem do przeglądu rozprawę Marii Cackowskiej. Wydaje mi się, że koncepcje, które omawia i przeciwstawia sobie, zainteresują Czytelników i zachęcą do przestudiowania problemu. Autorka czyni punktem wyjścia omówienie zagadnienia zależności zachodzących między rozwojem umysłowym a nauczaniem. Zakłada, i niewątpliwie słusznie, że wyjaśnienie tego ma doniosłe znaczenie dla pedagogiki, ściślej dla dydaktyki. Obszernie omawia dwie koncepcje: Piageta i autorów radzieckich.

Stanowisko Piageta charakteryzuje w ten sposób, że jest to negowanie możliwości wyjaśniania problemu rozwoju w oparciu o czynnik dziedziczności i środowiska, a kształtowanie się intelektu polega na stopniowej interioryzacji działań przedmiotowych. Piaget określa to jako aktywizację zaopatrzonych od urodzenia nastawień „na drodze prostego i aktywnego ich powtarzania”. Uważny Czytelnik od razu spostrzeże, iż element twórczego rozwijania został tutaj jakby zbagatelizowany, a akcentowane jest mechaniczne powtarzanie, jakkolwiek nie leży to w intencjach Piageta. Cackowska daje własny komentarz: „Nauczanie, które nie opiera się na wcześniejszym ukształtowanych schematach poznawczych, nie może okazać żadnego wpływu na rozwój intelektualny dziecka”. Uzupełnia tę myśl innym zdaniem: „...samo powtarzanie identycznych schematów operacyjnych nie może prowadzić do pojawienia się nowych struktur poznawczych w świadomości dziecka”.

Sumując autorka pisze: „Koncepcja rozwoju opracowana przez J. Piageta niewiele odbiega od dawnych naturalistycznych koncepcji, akcentujących dominującą rolę dojrzwania w rozwoju psychicznym dziecka. Neguje ona możliwość wpływu nauczania na rozwój i możliwość kierowania rozwojem umysłowym uczniów w procesie nauczania”. Stanowczej swej postawie krytycznej daje wyraz, gdy myśl tę uzupełnia twierdzeniem: „Wszelkie próby akceleracji rozwoju, czy to poprzez treści, czy też metody nauczania, są wedle tej koncepcji z góry skazane na niepowodzenie”.

Koncepcji tej przeciwstawia koncepcję nauki radzieckiej. Powołuje się m.in. na L. S. Wygotskiego i streszcza jego pogląd następująco: „...źródeł i mechanizmów rozwoju należy szukać nie w strukturze wewnętrznej organizmu i biologicznych zadatkach, a na zewnątrz — w kontaktach jednostki ze społeczeństwem, w jego środowisku społecznym”.

Rozwijając tę myśl, Cackowska charakteryzuje genezę aktywności wedle marksistowskiej teorii rozwoju, twierdząc, że jest to głównie organizowanie kontaktów dziecka z otoczeniem, w szczególności z dorosłymi.

NAUKA O CYWILIZACJI WSPÓŁCZESNEJ

W okresie kiedy kształtuje się oblicze przyszłej naszej szkoły, każdy projekt czy każda innowacja budzi zainteresowanie. Takim projektem jest koncepcja „nauki o cywilizacji współczesnej” opublikowana w numerze 3 *Nowej Szkoły* przez prof. B. Suchodolskiego. Dotyczy ona różnych poziomów nauczania: w dwuletniej szkole specjalizacji kierunkowej i w szkołach zawodowych, ale i w szkole dziesięcioletniej przedmiot taki byłby odpowiedni, jednak dostosowany do właściwości programu tej szkoły. Najmniej możliwości widzi prof. Suchodolski w szkole wyższej, „w której nauczanie w zakresie problematyki filozoficznej i społecznej jest bardzo odległe od proponowanych treści”.

A jakie to treści? Autor ujął je w 10 grup zagadnień: 1. Ludzkość w walce o egzystencję i dobrobyt; 2. Ku społecznej sprawiedliwości; 3. Stosunki między narodami: wojny i obrona pokoju; 4. Kultura jako czynnik rozwoju społecznego i indywidualnego; 5. Sytuacja człowieka w cywilizacji współczesnej; 6. Człowiek w nowoczesnym środowisku życia; 7. Środowisko kulturalne; 8. Praca ludzka w warunkach rozwoju nauki i techniki; 9. Sztuka jako wyobrażony świat współczesnego człowieka; 10. Człowiek i jakość jego życia.

Każde zagadnienie jest dość obszernie wyjaśnione, tak że w ten sposób widoczny jest jasny cel, ku któremu Autor zmierza, dając taki właśnie projekt. Celem tym jest wiedza zintegrowana — w przeciwieństwie do poszatkowanych wiadomości, jakie prezentują współczesne programy i projekty. Przypomina to koncepcje nauczania całościowego, nauki łącznej, tylko w innej skali.

Abym zilustrować koncepcję, podam fragment zagadnienia 8, w którym widoczna jest wyrazistość nowoczesność i jej znamienne cechy: „Nowoczesny postęp techniczny i jego znaczenie dla pracy ludzi. Teorie, wedle których postęp ten mechanizuje pracę ludzką aż do granic jej odczłowieczenia; życie prawdziwie ludzkie możliwe jest tylko w czasie wolnym od pracy. Krytyka tych teorii. Automatyzacja i możliwości likwidowania pracy przy taśmie. Rosnące znaczenie wykształcenia. Perspektywy upowszechniania pracy pozwalającej na osobiste zaangażowanie”. A potem o rewolucji naukowo-technicznej, czasie wolnym od pracy itd.

Łatwo zauważyć, wniknąwszy w plan, iż może on być dla wielu doskonałym programem samokształcenia jednostkowego i grupowego, gdyż przedstawia zwartą koncepcję i całość.

Prof. Suchodolski zauważa krytycznie, iż włączenie nauki o cywilizacji współczesnej może być w różnoraki sposób dodane do systemu kształcenia, jednak trudności

powstaną z kadrą nauczycielską, która miałaby tę koncepcję realizować. „Jak zawsze — pisze — gdy chodzi o nauczanie zintegrowane, nie ma specjalistów odpowiednio przygotowanych. Jednak nie należy demonizować tych trudności”. Autor przyjmuje, że znalazłoby się dość nauczycieli różnej specjalności — historyków, geografów, polonistów, którzy dysponują dodatkowym wykształceniem socjologicznym lub filozoficznym, którzy problematykę cywilizacji współczesnej przeżywają i byłiby gotowi brać udział w kierowaniu nowym przedmiotem. Nie brak też książek i antologii, które by były przydatne.

Prof. Suchodolski zdaje sobie sprawę, że projekt nie wzbudził entuzjazmu wśród specjalistów i że przytoczone będą wszystkie argumenty, które od dziesięcioleci są używane w walce przeciwko wszelkim koncepcjom nauczania zintegrowanego. Wyjaśnia, że dla rozumienia rzeczywistości potrzebna jest wiedza zintegrowana, a taka synteza nie powstaje samorzutnie. „Musi ona być owocem systematycznej i długotrwałej analizy integrującej”.

* * *

Zadań jest coraz więcej. Aż dziwi niejednokrotnie bierze, że ludzie z takim uporem i oporami trzymają się tego, do czego się przyzwyczaili, i wierzą w to stare. Właśnie: wierzą! A tu trzeba wielkiej aktywności, ażeby przejść do nowej koncepcji, tworzyć nową i wcielać ją w życie. By rosły siły!

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Treścią niniejszego przeglądu będzie artykuł trzech autorów O.A. Abdulliny, I.T. Ogorodnikowa i A.I. Piskunowa zamieszczony na łamach *Sowietskiej Piedadogiki* na temat wprowadzonego do pedagogicznych szkół wyższych przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Średniego Specjalistycznego ZSRR przedmiotu pt. „Wprowadzenie do specjalności nauczycielskiej”¹.

Autorzy we wstępie artykułu stwierdzają, że podniesienie jakości kształcenia nauczycieli w znacznym stopniu zależy od wzmocnienia zawodowo-pedagogicznego ukierunkowania całej działalności wyższej szkoły pedagogicznej, orientacji wszystkich rodzajów pracy naukowej i pozanaukowej w uczeni pedagogicznej na zawód pedagogiczny. Uzbrojenie studentów w niezbędną wiedzę, umiejętności i nawyki, kształtowanie u przyszłych nauczycieli ukierunkowanego zawodowo-pedagogicznego myślenia odbywa się — według autorów — na przestrzeni wszystkich lat nauki w szkole wyższej. Jednak ważne jest, aby już na I roku studiów zapoznać przyszłych nauczycieli ze specyfiką zawodu pedagogicznego, z metodami samokształcenia, którymi winien władać każdy specjalista, a pedagog w szczególności, i w końcu pomóc im w zaadaptowaniu się do specyfiki procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej.

W dalszej części artykułu autorzy piszą, że analiza pracy studentów I roku w szeregu uczelniach radzieckich wykazała, iż wielu z nich powoli wchodzi w wielostronne życie nowego dla nich kolektywu, słabo włada metodami samodzielnej pracy, w rezultacie czego pracuje nierytmicznie.

Przeprowadzone w ostatnich latach badania wykazują, że prawie 1/3 abiturientów

¹ Por. O.A. Abdullina, I.T. Ogorodnikow, A.I. Piskunow: O kursie „Wwiedzenie w uczielskuju specjalności”. *Sowietskaja Piedadogika* 1977 nr 2 s. 71—78.

szkół średnich wstępuje do instytutów pedagogicznych przypadkowo, a wielu z nich nie zamierza w przyszłości pracować w zawodzie nauczycielskim.

Studenci I roku studiów dość często niewiele wiedzą o właściwościach działalności pedagogicznej i tych wymaganiach, jakie stawiane są nauczycielowi w społeczeństwie socjalistycznym. Wielu z nich — piszą autorzy — nie zna wybitnych pedagogów radzieckich (nie mówiąc już o pedagogach przeszłości), słabo orientuje się w periodykach i pismach pedagogicznych. Powyższe, jak i inne jeszcze okoliczności wskazują — zdaniem autorów — na konieczność doskonalenia pracy ze studentami I roku.

Biorąc pod uwagę konieczność polepszenia pracy ze studentami I roku, niektóre uczelnie wyższe, w charakterze eksperymentu, zaczęły w ostatnich latach wprowadzać do swych planów studiów specjalny przedmiot, którego celem było zapoznanie studentów z wybraną specjalnością, a także specyfiką organizacji procesu dydaktycznego w uczelni wyższej. Autorzy artykułu stwierdzają, że Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Średniego Specjalistycznego ZSRR pozytywnie oceniło tę inicjatywę i począwszy od roku akademickiego 1974/75 wprowadziło do planów studiów wszystkich uczelni wyższych przedmiot pt. „Wprowadzenie do specjalności”. Zajęcia z tej dyscypliny prowadzone są na pierwszym semestrze po 2 godziny w tygodniu.

Tak więc — piszą autorzy — również przed uczelniami pedagogicznymi powstała konieczność opracowania programu kursu „Wprowadzenie do specjalności” w dostosowaniu do specyficznych warunków kształcenia kadr pedagogicznych.

Autorzy informują w dalszej części swego artykułu, że w instytutach pedagogicznych od roku akademickiego 1970/71 był prowadzony kurs pt. „Wprowadzenie do pedagogiki”. Zadaniem tego kursu było przygotowanie studentów do systematycznego studiowania całego cyklu dyscyplin pedagogicznych, które wchodzi do planu studiów wyższej szkoły pedagogicznej. Jednakże pięcioletnie doświadczenie nauczania tego przedmiotu wykazało, że pokładane w nim nadzieje nie sprawdziły się. Główną przyczyną niepowodzeń była okoliczność, iż w centrum uwagi tego propedeutycznego kursu znajdowały się trudne pod względem metodologicznym zagadnienia nauk pedagogicznych, których rozumienie zakłada posiadanie u słuchaczy określonej wiedzy filozoficznej i psychologicznej, jasnego przedstawienia sobie istoty zawodu i działalności pedagogicznej.

Włączenie do planu nauczania instytutów pedagogicznych przedmiotu „Wprowadzenie do specjalności nauczycielskiej” pozwala — zdaniem autorów — na zrekonstruowanie z jednej strony kursu pedagogiki, jako kursu jednolitego i w ten sposób podniesienia jego poziomu naukowego i teoretycznego; z drugiej zaś strony pozwala na wprowadzenie studenta w krąg problemów związanych z jego przyszłą działalnością zawodową, przygotowanie go do celowej samodzielnej pracy w zakresie opanowania wiedzy i umiejętności zawodowo-pedagogicznych.

W 1976 r. Wydział Szkół Wyższych Ministerstwa Oświaty ZSRR przygotował program kursu „Wprowadzenie do specjalności nauczycielskiej”, który przewiduje zapoznanie studentów ze społecznym znaczeniem zawodu pedagogicznego, jego miejscem i funkcjami w społeczeństwie socjalistycznym; z treścią, formami, metodami, systemem przygotowania do działalności pedagogicznej; ze strukturą i organizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego w uczelni pedagogicznej, z podstawami metodyki samodzielnej pracy.

Włączenie do planu studiów nowego przedmiotu winno — zdaniem autorów — sprzyjać pogłębieniu ukierunkowania zawodowo-pedagogicznego całej działalności uczelni pedagogicznej.

W dalszej części artykułu autorzy bardziej szczegółowo omawiają główne, węzłowe zagadnienia tego nowego przedmiotu studiów. Zainteresowanym polecamy artykuł w całości, natomiast w niniejszym przeglądzie zwrócimy uwagę jedynie na jedno zagadnienie, jakim jest samokształcenie i samowychowanie.

Autorzy piszą, iż przyszli nauczyciele już na I roku studiów powinni zapoznać się

ze znaczeniem i drogami samokształcenia i samowychowania, powinni opanować podstawowe umiejętności i sposoby pracy samokształceniowej. Dlatego — ich zdaniem — w kursie „Wprowadzenie do specjalności nauczycielskiej” znaczną wagę przykłada się do metodyki samodzielnej pracy w uczelni pedagogicznej. Należy koniecznie zapoznać studentów z podstawami higieny pracy umysłowej i jej racjonalną organizacją, nauczyć słuchać i notować wykłady, sporządzać plany, konspekty, tezy, czynić adnotacje i pisać recenzje; uzbroić w metodykę posługiwania się katalogami, kartotekami, wydawnictwami informacyjnymi i poradnikami itp. Cała ta wiedza i umiejętności są potrzebne nie tylko studentom, lecz są nader ważne dla nauczycieli w ich codziennej pracy.

W zakończeniu artykułu autorzy podkreślają, że podstawowe znaczenie tego kursu polega nie tyle na przekazaniu systemu wiedzy, ile na oddziaływaniu na świadomość i uczucia studentów I roku, ażeby można było stymulować ich samodzielną działalność w okresie studiów w uczelni, wywoływać chęć stania się dobrym nauczycielem.

Przestudiowanie doświadczenia pracy uczelni pedagogicznych w zakresie nauczania nowego kursu pozwoli — zdaniem autorów — na udoskonalenie jego treści, form i metod pracy.

Rozwiązanie wielorakich zadań stojących przed kursem „Wprowadzenie do specjalności nauczycielskiej” powinno w efekcie końcowym sprzyjać doskonaleniu zawodowo-pedagogicznego przygotowania przyszłych nauczycieli, podnoszeniu poziomu pracy wyższej szkoły pedagogicznej, a to pozwoli z kolei efektywniej rozwiązywać zadania wysunięte przez XXV Zjazd KPZR wobec pracowników oświaty ludowej.

Józef Zalewski

CAHIERS PÉDAGOGIQUES (I KWARTAŁ 1976 r.)

W okresie od stycznia do marca 1976 r. ukazały się 3 numery *Cahiers Pédagogiques* (nry 140—142). Każdy z nich zawiera stałe rubryki: poczta czytelników, komunikaty, sprawozdania z książek dla nauczycieli i uczniów, przegląd czasopism, doniesienia dotyczące prób i eksperymentów w nauczaniu (*chronique de la classe*), a na ostatniej stronie okładki krótka wypowiedź na aktualny w danym miesiącu temat (*billet du mois*). W podstawowej swej części poszczególne *Zeszyty* omawiają jeden wybrany temat, opracowany i zredagowany przez specjalistę bądź grupę specjalistów głównie na podstawie materiałów dostarczonych przez czytelników. Redakcja opracowuje plan tematyczny na dłuższy okres czasu i rozsyła ankietę-kwestionariusz dotyczący poszczególnych problemów.

Rok 1976 otwiera numer noszący tytuł: „Przeciw szkole — koszarom, pedagogika instytucjonalna” (*contre l'école — caserne, la pédagogie institutionnelle*). Na wstępie *Zeszytu* znajdujemy wyjaśnienie tego tytułu i sprecyzowanie celu wydania takiego właśnie numeru. Prezentuje on doświadczenia praktyczne stowarzyszenia Freinetowskiego i pracę nauczycieli zrzeszonych w Grupach Wychowania Terapeutycznego (*Groupes d'Education Thérapeutique — G.E.T.*), które przyjęły podejście psychoanalityczne.

Omawiany numer specjalny *Cahiers* poświęcony pedagogice instytucjonalnej został opracowany przez G.E.T. w Nantes przez zespół złożony z różnych specjalistów. Praca ich polegała na:

1. Podsumowaniu tekstów już opublikowanych przez G.E.T.
2. Opublikowaniu tekstów napisanych w innych G.E.T.

3. Opracowaniu pewnych nowych tekstów.

Grupy wychowania terapeutycznego organizują każdego roku jeden bądź kilka staży dla wszystkich nauczycieli, którzy już usiłowali wprowadzić pewne zmiany w swej pracy. Uczestnictwo w pedagogice instytucjonalnej (pédagogie institutionnelle, w skrócie P.I.) odbywa się poprzez lekturę wydanych publikacji (dotąd ukazały się 3 książki), uczestnictwo w stażach i pracę w jednym z G.E.T.

Rozważania na temat pedagogiki instytucjonalnej otwiera tekst opracowany przez G.E.T. w Nantes: w jaki sposób dochodzi do uczestnictwa w pedagogice instytucjonalnej i w G.E.T. Drogi, jakie prowadzą do tego — stwierdzają autorzy — są różne dla poszczególnych osób. Udzielając odpowiedzi na powyższe pytanie 8 członków małej grupy G.E.T. oświadczyło, iż powodem było:

- w 4 przypadkach niezadowolenie z wyników dotychczasowej własnej pracy,
- w 2 zapoznanie się z założeniami teoretycznymi P.I. (pedagogiki instytucjonalnej),
- w 2 chęć uczestnictwa w badaniach pedagogicznych.

Wiele osób odczuwa potrzebę kontaktów z innymi, którzy mają podobne problemy, trudności do pokonania oraz powody satysfakcji. I to są racje istnienia G.E.T. Nie są to stałe grupy, lecz pracujące pewien okres czasu zespoły dla wykonania określonej pracy, jakiegoś zadania. Każdy zespół ustala najważniejszą dla siebie organizację pracy i sposób funkcjonowania.

W Zeszytach zamieszczono sprawozdanie z posiedzenia jednej takiej grupy G.E.T. oraz opisy doświadczeń różnych nauczycieli, próbujących realizować założenia pedagogiki instytucjonalnej w pracy ze swoimi klasami. Podstawą działania w pedagogice terapeutycznej jest monografia dziecka. Wychowawca notuje wszystkie obserwacje, opinie różnych osób, informacje od rodziny, zachowanie i reakcje dziecka w czasie zajęć i wolnego czasu, stosunek do poleceń nauczyciela, współdziałanie z innymi uczniami lub jego brak itp.

Jedna z nauczycielek ze szkoły w XIII dzielnicy Paryża przedstawia taką monografię obejmującą 4 kolejne lata szkolne dotyczącą uczennicy z dużymi zaburzeniami w zakresie kontaktów z otoczeniem oraz opóźnieniem w rozwoju. Nauczycielka notuje zarówno przebieg własnej pracy z tą dziewczynką (od 9 roku życia) i z całą klasą, jak i zachowanie uczennicy oraz powolne jej postępy. Ta sporządzona przez nauczycielkę monografia została poddana analizie przez innych członków grupy G.E.T., ich uwagi są komentarzem do monografii. Całość ma służyć jako przykład pracy kolektywnej, mającej pomóc w rozwiązaniu konkretnego przypadku. Wszyscy członkowie grupy wnoszą własne doświadczenia, formułują hipotezy, dają projekty, jak właściwie postępować.

Druga część rozważań na temat pedagogiki instytucjonalnej dotyczy jej założeń teoretycznych, genezy, powiązań z różnymi kierunkami. Powiązania te są trojkie: z technikami Freineta, z psychoanalizą Freuda i z psychologią grupy Kurta Lewina. Punktem wyjściowym była próba zastosowania technik Freineta w środowisku miejskim przez Fernanda Oury i grupę nauczycieli paryskich (rok 1949). W roku 1958 Jean Oury zaproponował nazwę kierunku „pedagogika instytucjonalna”, od r. 1964 powstają Grupy Wychowania Terapeutycznego, odcinając się od innych ujęć i formułując własne założenia. Ukazuje się seria prac zbiorowych, pierwsza Fernanda Oury i Aidy Vasquez „Ku pedagogice instytucjonalnej” w r. 1967.

W stałej rubryce *Cahiers* poświęconej doświadczeniom nauczycieli znajdujemy opis przygotowania przez młodzież liceum adaptacji „Nędzników” dla teatru szkolnego. Artykuł nosi znamieny tytuł „Teatr szkolny, teatr żywy”. Inne sprawozdanie dotyczy eksperymentu pracy samodzielnej uczniów według tygodniowego lub miesięcznego przydziału. Wybierają oni temat spośród zaproponowanych przez nauczycielkę języka francuskiego i opracowują go bądź indywidualnie, bądź w grupach. Z 5 go-

dzin przewidzianych w planie nauczania 2 godziny poświęcone są na normalne lekcje, zaś 3 na podjętą przez uczniów pracę. Wypełniają oni tygodniowe przydziały, w których planują wykonanie pracy na każdy dzień tygodnia, a w następnej rubryce notują wykonanie. Nauczycielka stwierdza wzrost inicjatywy i zainteresowania uczniów oraz podniesienie się poziomu wyników nauczania języka ojczystego.

Na ostatniej stronie okładki (billet du mois) Robert Humm zamieszcza protest przeciwko niektórym propozycjom reformy szkolnej. Wśród tych propozycji modernizacji francuskiego systemu szkolnego znalazło się wprowadzenie w przedmiotach podstawowych tygodniowo godziny lub dwóch jako czas „wspierający” (de soutien). Autor stwierdza, iż należałoby tę innowację powitać z aplauzem, gdyby to było rozwiązanie dodatkowe, umacniające osiągnięcia poprzednich reform. Niestety, chodzi nie o dodanie czegoś nowego, lecz o zmianę. Reforma 1959/60 wprowadziła 1 do 3 godzin tygodniowo pracy pod kierunkiem (travail dirigé), na które to godziny dzielono klasę na 2 grupy. Pozwoliło to na indywidualizację nauczania, a w wyniku dało duży spadek drugoroczności w I cyklu szkoły średniej. Otóż już od r. 1970 nie wolno dzielić na grupy klas liczących 24 uczniów i nie przewiduje tego również nowy projekt reformy. Godziny „wspierające” zostają więc wprowadzane kosztem pracy pod kierunkiem i zapewnienia warunków jej rzeczywistej efektywności.

Protest kończy się sformulowaniem, iż reforma winna zmierzać ku zwiększeniu podziału klas na mniejsze grupy, a nie odwrotnie. Reformy, które nic nie kosztują, są a priori podejrzane; te zaś, które pozwalają na zaoszczędzenie wydatków na oświatę, są bardziej niż podejrzane.

Zeszyt 141 z lutego 1976 r. poświęcono sprawie kształcenia ścisłego myślenia przez współczesną szkołę francuską (la formation de l'esprit scientifique). Całość opracował i zredagował Gabriel Gohan, nauczyciel biologii w Liceum Janson-de-Sailly w Paryżu i on też jest autorem uwag wstępnych. Stwierdza, iż w kwestionariuszu, przy pomocy którego zbierano materiał do *Zeszytu*, zaakcentowano następujący paradoks: dlaczego nauczyciele wszystkich przedmiotów uważają, iż przyczyniają się do kształtowania ścisłego myślenia swych uczniów, a kultura ścisła i techniczna ma raczej skromną pozycję w społeczeństwie? Nikt spośród respondentów nie podjął tego problemu, a wydaje się on ważny. Można by nawet postawić pytanie, czy jest możliwe położenie dużego nacisku na kształcenie ścisłego myślenia w szkole, gdzie największą rolę odgrywa ciągle kultura literacka.

W wydanej w 1968 r. książce „Dwie kultury” C. P. Snow ukazuje, iż w społeczeństwie francuskim można zaobserwować lekceważenie kultury technicznej i naukowej. Objawem tego stosunku jest fakt, iż Francuz wstydził się raczej tego, że nie zna twórczości jakiegoś wybitnego, klasycznego pisarza niż nieznamomości podstawowego prawa fizyki.

W szkolnictwie średnim daje się zaobserwować na przestrzeni jego historii dominację wykształcenia literackiego. Przedmioty ścisłe, matematyczno-przyrodnicze, odgrywają rolę drugorzędą. W 1815 r. matematyka była nauczana poza normalnymi godzinami szkolnymi, a w r. 1821 przedmioty przyrodnicze zostały wprowadzone do ostatniego roku nauczania, do klasy filozofii. Wymiar tych przedmiotów w planie nauczania powiększa się bardzo powoli i w r. 1880 nie przekracza 3—4 godzin na 22 obowiązkowe, i to w całej szkole średniej, w ostatniej tylko osiąga 9 godzin. Po wprowadzeniu „nowoczesnego” (moderne) kierunku w szkole średniej traktowano go jako mniej wartościowy, przeznaczony dla tych, którzy niepotrzebnie zajmowali miejsce w liceach klasycznych. Te ostatnie były ciągle szkołami dla elity, kształcącymi warstwę rządzącą oraz przedstawicieli wolnych zawodów.

Mogliby się wydawać, iż sytuacja aktualna jest całkiem różna, gdyż klasami uprzywilejowanymi w drugim cyklu są te (sekcja C), które mają przewagę przedmiotów ścisłych. Jednakże rolę dominującą odgrywa w nich matematyka, a nie dyscypliny eksperymentalne. Ceni się bowiem matematykę jako przedmiot kształcący

myślenie abstrakcyjne. Natomiast przedmioty przyrodnicze są na niższych szczeblach drabiny wartości na skutek ich powiązania z pracą ręczną, a w społeczeństwie francuskim występuje ciągle przepaść między pracą rąk i umysłu. Szkoła też powiązuje wagę wyłącznie do pracy intelektualnej, przygotowując głównie urzędników i tzw. kadry średnie, a robotnicy są kształceni w przedsiębiorstwach i w fabrykach.

Jak wygląda aktualna sytuacja w zakresie kształcenia ścisłego? Przeprowadzone badania wykazały, iż wyniki nauczania przedmiotów przyrodniczych są niezadowalające. Na podstawie testów wiadomości z fizyki i biologii ustalono znaczne braki u wielu uczniów oraz pojmowanie świata i jego zjawisk w sposób nie odbiegający od poglądów średniowiecza. Przyczyn tego stanu rzeczy autorzy upatrują w zbyt małej ilości doświadczeń i obserwacji na lekcjach tych przedmiotów. Stwierdzono również niski poziom opanowania matematyki, a przecież umiejętności z tego zakresu są niezbędnym narzędziem dla fizyków i biologów.

Lekcje gramatyki mogłyby też przyczynić się do kształcenia ścisłego myślenia. Ale w rzeczywistości obowiązujące podręczniki w tym zakresie — jak to stwierdza Cecile Delannoy na podstawie analizy jednego z nich — stosują metody będące zaprzeczeniem postawy naukowej, szerząc raczej dogmatyzm. Podają pewne stwierdzenia, określenia do „wierzenia”, bez żadnej zachęty do weryfikacji czy nawet dyskusji lub wyjaśniania rzeczy niezrozumiałych.

Niektórzy nauczyciele, odpowiadając na kwestionariusz Redakcji, wyrażali wątpliwość, czy szkoła może kształcić myślenie krytyczne. Niełatwo jest ich zdaniem pogodzić wyposażanie uczniów w wiadomości z jednoczesnym podawaniem wszystkiego w wątpliwość. Uczeń ma dochodzić do pewnej wiedzy sam, nie może jednak wszystkiego „odkrywać” czy sprawdzać, wiele rzeczy musi przyjmować w postaci gotowej, mając zaufanie do nauczyciela i innych źródeł wiedzy. Stosunek krytyczny w pozytywnym znaczeniu tego słowa przekształca się nieraz w krytykanctwo i negowanie wszystkiego, a to stanowi duże niebezpieczeństwo również w dziedzinie wychowania.

Znajdujemy jednak w wypowiedziach i przykłady pozytywne — nauczyciele starają się stosować takie metody nauczania, które stwarzają okazję do myślenia uczniom, obserwowania przez nich zjawisk, wysuwania wniosków, formułowania uwag krytycznych wobec prac własnych, a także wykonanych przez kolegów. Jeden z nauczycieli opisuje prace uczniów w zakresie biologii i geologii, przyczyniające się do rozwoju ich właściwości psychicznych, a zwłaszcza logicznego myślenia. Inna nauczycielka dzieli się swymi doświadczeniami dotyczącymi prac badawczych i eksperymentalnych podejmowanych przez uczniów na fizyce. Autor artykułu zatytułowanego „rola myślenia ścisłego w twórczości estetycznej” podkreśla interferencję wzajemną myślenia (zwłaszcza indukcyjnego) i wolności twórczej u dzieci.

Alain Legez, wykładowca psychologii na Uniwersytecie w Lille, pisze o wkładzie nauczania programowanego w rozwój myślenia logicznego uczniów. Powołuje się on na wyniki badań profesora radzieckiego Łandy, dotyczące algorytmów. Autor podaje przykłady z zakresu nauczania języka francuskiego, a zwłaszcza gramatyki.

Następne pytanie, na które redaktorzy *Zeszytu* starają się znaleźć odpowiedź, brzmi: „co to jest myślenie ścisłe?” W wielu dotychczasowych teoriach podejmowano próbę określenia, jakie uzdolnienia są tu niezbędne, i konstruowano narzędzia do oceny tych uzdolnień i osiąganych postępów. Definicje te jednak na ogół nie odznaczają się ścisłością, często są subiektywne, a różnice między poszczególnymi autorami znaczne.

R. Lestournelle poddaje analizie czynności myślowe występujące kolejno w rozumowaniu prowadzącym do tworzenia modeli rzeczy, zjawisk bądź przedstawień tych rzeczy i zjawisk. Inni autorzy zastanawiają się, co składa się na myślenie logiczne, ścisłe. Gabriel Gohan dochodzi do wniosku, iż trzeba wyodrębnić wyraźnie dwie fazy, dwa etapy tego procesu. Bardzo często pomija się lub lekceważy etap

pierwszy, polegający na błędzeniu, szukaniu, formułowaniu hipotez. W ogóle w nauce szkolnym zbyt wielką wagę przywiązuje się do myślenia indukcyjnego, do wyprowadzania uogólnień na podstawie wielu jednostkowych obserwacji kosztem myślenia dedukcyjnego. Na podstawie prawa, twierdzenia ogólnego wyprowadza się wnioski i weryfikuje w praktyce.

Ekipa nauczycieli biologii stosowała w ciągu roku szkolnego metody mające kształcić myślenie uczniów. Ich zdaniem konieczne było, by uczniowie uprawiali rzeczywistą działalność i żeby punktem wyjścia były ich własne problemy, które ich interesują i które chcą rozwiązywać.

Czy szkoła winna uczyć rozwiązywać problemy, czy je stawiać? Jean Piere Astolfi stwierdza, iż obecnie w dobie metod aktywnych główny nacisk kładzie się na rozwiązywanie problemów przez uczniów. Problemy mogą być matematyczne i historyczne, biologiczne, fizyczne i filozoficzne. Dużo wysiłku wkłada się w opanowanie metod, umiejętności, różnorodnych technik ułatwiających poszukiwanie rozwiązania tych problemów. Natomiast zbyt mało zwraca się uwagi na kwestie stawiania pytań, formułowania problemów. Zdaniem autora nauczanie rozwiązywania problemów prowadzi do kształcenia wąskich specjalistów, bezradnych z chwilą, gdy opuszczają swoją dziedzinę badań. Nauczanie stawiania pytań jest, przeciwnie, podstawowym elementem kształcenia wszechstronnego człowieka i obywatela.

Ostatnią kwestią, poruszoną przez autorów, jest: po co należy kształcić myślenie ściśle? Ogólny sens wywodów na ten temat zawiera się w stwierdzeniu, iż umysł światły, krytyczny potrzebny jest świadomemu obywatelowi i dlatego warto i trzeba go kształcić. W związku z tym postulatem redaktor *Zeszytu* podnosi problem obiektywności wiedzy, zastanawiając się, jak dalece wyniki, do których uczeni dochodzą, są „wiedzą czystą”, pozbawioną momentów emocjonalnych, subiektywnych. Przytacza przy tym jako przykład zaprzeczający powyższemu postulatowi teorie rasistowskie, które stwierdzają, iż m. in. rasa czarna pod względem intelektualnym jest na niższym poziomie niż rasa biała. Autor omawia związki nauki z polityką, ideologią, ze stosunkami społecznymi.

Uwagi na temat praktycznej realizacji hasła kształcenia myślenia krytycznego uczniów dotyczą organizacji dyskusji z uczniami na różne tematy, wymagające zajęcia przez nich postawy, wyrażenia własnego stosunku itp. oraz kształcenia umiejętności interpretacji różnych dokumentów, np. filmów, przeźroczy, obrazów danych statystycznych. Interesujące doświadczenia relacjonuje M. Bignon, nauczyciel rysunku w Grenoble, dotyczą one analizy dzieł sztuki, a zwłaszcza sztuki abstrakcyjnej. Polemizuje przy tym z zakorzenionym w naszym umyśle przekonaniem o obiektywizmie nauki i subiektywizmie sztuki. Jego zdaniem w myśleniu naukowym ważną rolę odgrywa również czynnik emocjonalny.

Jeszcze jeden przykład doświadczeń praktycznych dotyczy wspólnej pracy nauczycielki języka francuskiego i matematyki w zakresie analizowania przez uczniów ogłoszeń reklamowych od strony logicznej i stylistycznej.

Całość rozważań zamykają uwagi członka Komitetu Redakcyjnego *Cahiers* Gilberta Walusińskiego, w których stwierdza, iż postulaty kształcenia myślenia krytycznego są formułowane nie od dziś, ale kolejne reformy szkolne, a zwłaszcza programy powstające w ich rezultacie nie sprzyjają realizacji tych postulatów. Trzeba mieć nadzieję, iż sytuacja ta ulegnie zmianie na lepsze, gdyż nie są to żądania wygórowane, chodzi tylko o większy stopień zgodności celów i założeń z praktyką. Idzie o to, by szkoła francuska, w której uczy się szeregu rzeczy, stała się instytucją, w której „serio i naprawdę” uczniowie myślą, poszukują, sami coś robią, gdyż przez taką właśnie działalność uczyliby się wiele i dobrze.

W dziale doświadczeń praktycznych w omawianym *Zeszytcie* zamieszczono sprawozdanie z prac interdyscyplinarnych, np. języka francuskiego i biologii lub matematyki, fizyki i biologii, prowadzonych przez ekipy nauczycielskie. Autorzy stwierdzają,

iz w tych przypadkach praca wykonana nie jest prostą sumą elementów składowych i tutaj $1+1+1=$ więcej niż 3.

Drugie sprawozdanie dotyczy programów i podręczników z biologii dla klasy trzeciej szkoły średniej. Dokonano ich analizy, by wykazać, czy i w jakim stopniu umożliwiają one stosowanie aktywnych metod i kształcenie myślenia uczniów.

Numer marcowy *Cahiers* (nr 142) podejmuje problematykę wychowania fizycznego w szkolnictwie francuskim. Całość opracował Jacques Carbonnel, nauczyciel wychowania fizycznego z Tuluzi. We wstępie stwierdza on, iż *Zeszyt* na ten temat (N^o 13) ukazał się w kwietniu 1959 r., czyli wiele lat temu. Walczono wówczas o samo miejsce wychowania fizycznego w szkole, obecnie nawet nazwa tego przedmiotu uległa zmianie i mówi się o l'E.P.S., tzn. wychowanie fizyczne i sport. Dyskusje toczą się wokół miejsca i roli sportu, zwłaszcza wyczynowego, stawia się pytanie, czy można mówić o wychowawczej roli sportu w szkole.

Nad celami wychowania fizycznego zastanawia się Jacques André. Nauczyciele tego przedmiotu często koncentrują się na problemie, „jak” uczyć, czyli dyskutują nad metodami, technikami. Tymczasem punkt wyjścia winno stanowić ustalenie, po co istnieje w szkole taki przedmiot, jakie stoją przed nim zażycia.

„Światowy manifest wychowania fizycznego” (r. 1969) ustala, iż celem wychowania fizycznego jest wychowanie w ogólnym rozumieniu tego terminu. Nie chodzi wyłącznie o rozwój fizyczny, ale poprzez ruch i wpływ środowiska fizycznego o rozwój pełnej osobowości wychowanka.

W szkolnictwie francuskim tymczasem sport zastąpił wychowanie fizyczne w oficjalnych wytycznych z r. 1967, co potwierdził Georges Pompidou w r. 1968, podkreślając rolę generalizacji sportu w szkole. Wychowanie fizyczne opiera się w wielu szkołach na „cyklach działalności”. Biorąc pod uwagę poszczególne sporty, które uczniowie winni opanować w roku szkolnym, ustala się rozkład zajęć. I tak np. dana klasa uprawia siatkówkę w grudniu, biegi w styczniu, a skoki w lutym itp. Celem stało się encyklopedyczne kształcenie sportowe, i to w imię realizacji hasła „szkoły otwartej na potrzeby życia”, gdyż obserwuje się wzrost znaczenia sportu w cywilizacji współczesnej. Sport jest jednym z najlepszych sposobów spędzania wolnego czasu i szkoła winna swych wychowanków do tego przyzwycząić.

Najwięcej miejsca w *Zeszytach* zajmują sprawozdania z konkretnych doświadczeń w zakresie wychowania fizycznego, poczynając od przedszkola. Interesujące są uwagi 2 autorów dotyczące roli wychowania fizycznego w reedukacji dziecka. Jest to wyciąg z ich obszernej pracy, inny fragment zostanie zamieszczony w jednym z następnych *Zeszytów*. Praca ta opiera się na koncepcji psychomotorycznej dziecka, według której wychowanie fizyczne nie jest techniką specjalistyczną, lecz stanowi bazę podstawę całego wychowania i reedukacji. Mechaniczne wyodrębnianie w dziecku różnych funkcji jest sztuczne, w rzeczywistości wszystko jest ściśle powiązane i skupione wokół jądra psychoafektywnego. Autorzy odrzucają dualizm, odgraniczanie umysłu od ciała, wychowania fizycznego od intelektualnego. Wszystkie eksperymenty wykazują, iż rozwój fizyczny jest powiązany z rozwojem intelektualnym i równowagą emocjonalną.

Następne sprawozdania — to relacja z eksperymentu w szkole początkowej i w szkole średniej. Nauczyciel wychowania fizycznego postanawia powrócić od sportu do gry, od współzawodnictwa, rywalizacji do współpracy. Uczniowie jego uprawiali takie same rodzaje ćwiczeń fizycznych, jak poprzednio, lecz celem ich była nie rywalizacja, pokonanie słabszych, lecz dobre wykonanie ćwiczenia i odczucie z tego powodu zadowolenia, przyjemności. Mamy również opis działalności klas „na świeżym powietrzu” w ramach zajęć wybieranych przez uczniów, klubów i obozów w czasie ferii letnich i zimowych oraz zorganizowanych godzin pływania dla całej grupy.

Redakcja opublikowała — jak zawsze — kwestionariusz, prosząc o nadesłanie ma-

teriałów na temat wychowania fizycznego. Odpowiedzi otrzymano tylko 28, za mało, by można było opracować je liczbowo, statystycznie. Niektóre wypowiedzi były jednak bardzo obszerne, widocznie kwestionariusz stał się inspiracją dla 20 nauczycieli, którzy — wbrew temu, co się powszechnie uważa, iż przedstawiciele tego zawodu nie lubią pisać — chwycili za pióro. Opublikowano naturalnie tylko skróty lub pewne fragmenty tych wypowiedzi.

W dziale „Kronika lekcji” mamy tym razem opis doświadczeń nauczyciela geografii w klasie szóstej oraz kolektywnej pracy uczniów klasy końcowej (terminale), w rezultacie której powstała powieść.

Redakcja zapowiada wydanie w niedalekiej przyszłości jeszcze jednego *Zeszytu* poświęconego wychowaniu fizycznemu. W omawianym numerze nawet ostatnia strona okładki „billet du mois” traktuje tym razem również o sporcie. Chodzi mianowicie o zajęcia nadobowiązkowe, które często mają miejsce poza budynkiem szkolnym. Czy tak być powinno i kto w tym przypadku winien pełnić rolę instruktora, opiekuna młodzieży?

Irena Janiszowska

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

STANISŁAW GRZEŚNIAK

PROBLEMY KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI (SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI)

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego zorganizowały w dniu 22 marca 1977 roku konferencję naukową poświęconą sprawom kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Podstawę do dyskusji stanowiły następujące referaty: prof. dra Wincentego Okonia — „Nowe tendencje w kształceniu nauczycieli”; I Zastępcy Ministra Oświaty i Wychowania prof. dra Jerzego Wołczyka — „Koncepcja kształcenia, doksztalcania i doskonalenia ustawicznego nauczycieli na tle potrzeb społeczno-oświatowych”; Wiceministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki prof. dra Janusza Górskiego — „Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli w szkołach wyższych”; Prezesa Zarządu Głównego ZNP dra Bolesława Grzesia — „Rola ZNP w kształceniu, doksztalcaniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli”; doc. dra hab. Stefana Słomkiewicza — „Problemy pedagogicznego kształcenia i doksztalcania nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących”; dyrektora IKN prof. dra Stanisława Krawcewicza — „Spojrzenie na aktualne problemy podnoszenia kwalifikacji nauczycieli z punktu widzenia podstawowych założeń kształcenia ustawicznego”.

Prof. W. Okoń podkreślił w swoim wystąpieniu, że problemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli nie można rozpatrywać w oderwaniu od przemian społeczno-politycznych w poszczególnych krajach, sytuacji zawodu nauczycielskiego czy też systemu oświaty, w którym nauczyciele mają pełnić swe funkcje zawodowe. Tło społeczno-oświatowe w zasadniczym bowiem stopniu wpływa na kształtowanie się ról zawodowych nauczycieli, a tym samym na dobór celów, treści, metod i organizacji ich kształcenia oraz doskonalenia w zawodzie.

Stąd też nowoczesnie pojmowana edukacja kadr nauczycielskich powinna zmieścić do wielostronnego przygotowania ich do pełnienia rozlicznych zadań dydaktycznych i wychowawczych. Najważniejsze kategorie tych zadań obejmują: transmitowanie wiedzy i doświadczenia w celu przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie ludzi dorosłych, rozwijanie jej sił twórczych i zdolności innowacyjnych, kształtowanie postaw i charakteru, organizowanie działalności praktycznej, posługiwanie się nowoczesnymi środkami dydaktycznymi, sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży oraz przygotowywanie jej do uczenia się przez całe życie.

Zdaniem prof. W. Okonia powyższe kategorie zadań nauczycielskich należałoby traktować jako jedno z ważniejszych kryteriów doboru kandydatów do zawodu pedagoga, jako zespół fundamentalnych przesłanek niezbędnych do skonstruowania nowoczesnego programu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Pełne uwzględnienie tych zadań ma uczynić ze studentów kierunków nauczycielskich nie tyle przyszłych wykładowców, co nauczycieli-animatorów, inspirujących młodzież szkolną do maksymalnego rozwijania własnych sił i możliwości intelektualnych.

Prof. Jerzy Wołczyk przedstawił w swoim referacie próbę odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim stopniu realizowana obecnie koncepcja kształcenia kandydatów na nauczycieli oraz doksztalcanie nauczycieli już pracujących odpowiada współczesnym potrzebom społeczno-oświatowym oraz planowanej reformie systemu edukacji narodowej. W konkluzji prof. Wołczyk stwierdził, że odpowiedź na powyższe pytanie nie może być w pełni twierdząca, gdyż nie mamy jeszcze absolwentów

czteroletnich zreformowanych studiów magisterskich, a dopiero wówczas możliwa będzie całościowa ocena wartości użytkowych przeprowadzonej reformy edukacji nauczycieli.

Aktualny stan w zakresie edukacji i doskonalenia wskazuje, zdaniem referenta, na potrzebę dalszego kontynuowania kształcenia nauczycieli i wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych na poziomie magisterskim w systemie studiów dziennych w uniwersytetach, WSP, AWF, w wyższych szkołach artystycznych oraz w wyższym szkolnictwie zawodowym. Natomiast z uwagi na duże potrzeby kadrowe kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego powinno się odbywać także na poziomie pomaturalnym w studiach wychowania przedszkolnego. Z podobnych względów kształcenie nauczycieli praktycznej nauki zawodu powinno się odbywać w pedagogicznych studiach technicznych.

Z uwagi na zakończenie prac programowych nad zreformowaną szkołą średnią sprawą ważną jest przystąpienie do opracowania zmodyfikowanych wersji programów kształcenia i doksztalcenia nauczycieli, opartych na koncepcji 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, szkół specjalizacji kierunkowej i nowego systemu szkolnictwa zawodowego. Pilnym zadaniem staje się rozwiązanie problemu rekrutacji kandydatów do zawodu, z punktu widzenia postawy ideowo-moralnej oraz predyspozycji pedagogicznych.

Z wystąpieniem prof. Wołczyka korespondował referat prof. dra Janusza Górskiego, który przedstawił problemy kształcenia i doksztalcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Powiedział on między innymi, że rozpoczęcie prac nad reformą systemu oświaty stało się podstawową przesłanką dalszej modernizacji, zakładającej jednolite programowo i organizacyjnie przygotowanie kadr nauczycielskich dla potrzeb powszechnej szkoły średniej na takim poziomie ideowo-politycznym, pedagogicznym i przedmiotowym, by były one zdolne do realizacji zadań wychowawczych i dydaktycznych, stawianych przed nowoczesnym systemem szkolnym.

Koncepcja programowa studiów „nauczycielskich” zakłada harmonijne łączenie trzech bloków przedmiotów: ideologicznych, pedagogicznych i kierunkowych. Przedmioty społeczno-polityczne i pedagogiczne prowadzone są przez okres całych studiów, co niewątpliwie spełnia pozytywną rolę z punktu widzenia realizacji procesu wychowawczego, pogłębiania motywacji wyboru zawodu oraz praktycznych i emocjonalnych z nim związków. Przedmioty kierunkowe uzyskały natomiast rangę dominującą w całości programu, co jest również praktycznym wyrazem przebytej ewolucji kształcenia nauczycieli — od wyłączności przygotowania pedagogicznego w liceach pedagogicznych do dominacji przygotowania kierunkowego w obecnym systemie. W procesie kształcenia wdrożone zostały nowe programy ekonomiki politycznej, podstaw marksistowsko-leninowskiej filozofii i socjologii oraz podstaw nauk politycznych. W ramach nowego przedmiotu „wybrane zagadnienia szczegółowej filozofii lub socjologii” rozwinięto problematykę etyki marksistowskiej. Wdrożono także nową sekwencję przedmiotów pedagogicznych przewidującą kształcenie pedagogiczne od pierwszego do ostatniego roku studiów. Wprowadzono nauczanie psychologii oraz położono większy nacisk na teorię wychowania, teorię nauczania i metodyki szczegółowe.

Wprowadzono obowiązkową jednoturnusową wakacyjną praktykę wychowawczą oraz zwiększono wymiar ciągłych praktyk szkolnych. Łączny wymiar praktyk wynosi obecnie 10 tygodni. Ponadto zalecono, by zajęcia z teoretycznych przedmiotów pedagogicznych realizowane były w ścisłym powiązaniu z praktyką szkolną, przy pełnym wykorzystaniu szkół ćwiczeń. Podobne zalecenia obowiązują również przy realizacji programu metodyk szczegółowych. Dokonano również modernizacji treści przedmiotów kierunkowych, wprowadzono szereg nowych przedmiotów bądź nowych ujęć przedmiotowych, preferując problemowy układ materiału.

Prof. Górski podkreślił, że w celu lepszego praktycznego przygotowania nauczycieli uniwersytety i WSP otrzymały zalecenie Ministerstwa poszukiwania nowych

metod studiowania i nowych rozwiązań organizacyjnych, zmierzających do bezpośredniego powiązania procesu dydaktycznego z praktyką oświatową, między innymi przez wprowadzenie stażów dla kadry asystenckiej, odbywanych w szkołach ogólnokształcących i zawodowych. Preferowane będą aktywizujące formy zajęć: seminaria, konwersatoria, ćwiczenia praktyczne i laboratoryjne przy ograniczeniu do niezbędnego minimum wykładów kursowych. Doskonaleniu metod studiów służy również wzajemna wymiana kadr między placówkami szkolnictwa wyższego i praktyki oświatowej oraz szersze angażowanie do procesu dydaktycznego w uczelniach doświadczonych nauczycieli-praktyków.

Zdaniem prof. Górskiego w procesie dalszego doskonalenia systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli za szczególnie istotne uznać należy: doskonalenie doboru i metod selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego; doskonalenie treści, form i metod dydaktycznych; staranny dobór i doskonalenie kadry nauczycieli akademickich; poprawa sytuacji w zakresie bazy dydaktycznej, socjalno-bytowej oraz wyposażenia uczelni; zapewnienie nowoczesnych pomocy dydaktycznych (podręczniki, skrypty, materiały pomocnicze, materiały audialne i audiowizualne); rozszerzenie zakresu i doskonalenie koncepcji studiów podyplomowych oraz badanie efektywności studiów.

Kolejny referat dra Bolesława Grzesia przedstawiał rolę Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Mówca podkreślał, że problem edukacji i doskonalenia kadr oświatowych jest tradycyjnie przedmiotem codziennej troski ZNP. Związek jako reprezentant i rzecznik interesów zawodowych i socjalnych pracowników oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego jest żywotnie zainteresowany podnoszeniem ich rzeczywistych i formalnych kwalifikacji oraz tworzeniem warunków programowo-organizacyjnych i materialnych, sprzyjających podnoszeniu wiedzy, wykształcenia i rozwojowi w zawodzie.

Związek spełnia swą rolę w tym zakresie między innymi przez: 1) gromadzenie, uogólnianie i wyrażanie opinii środowiska nauczycieli i nauczycieli akademickich w sprawach ich edukacji; 2) dokonywanie wspólnie z resortami okresowych analiz i ocen procesu podnoszenia kwalifikacji; 3) zgłaszanie wniosków i propozycji w sprawie doskonalenia warunków studiów; 4) udział lub współudział w organizowaniu pomocy programowej, materialnej i socjalnej nauczycielom kształcącym się; 5) wspieranie inicjatyw zmierzających do usprawnienia procesu doskonalenia kwalifikacji; 6) podejmowanie interwencji w ogniach administracji szkolnej i uczelnianej w przypadkach nieprzestrzegania przepisów i uprawnień nauczycieli studiujących.

Dr podkreślił, że sprawy kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli były przedmiotem obrad Zarządu Głównego w grudniu 1974 roku. Podjęta wówczas uchwała zobowiązuje ogniwa związkowe do umacniania atmosfery życzliwości i pomocy dla studiujących, przestrzegania zasad dobrej organizacji i dyscypliny studiów, odciążenia studiujących od różnego rodzaju prac społecznych, organizowania koleżeńskich zespołów samopomocy itp. Uchwała zaleca m.in. organizowanie spotkań ze studiującymi, rejestrowanie trudności i udzielanie pomocy w ich rozwiązywaniu, zwiększenie troski o warunki pracy i nauki studiujących oraz współdziałanie w typowaniu kandydatów na studia. Uczelniane rady zakładowe zostały zobowiązane do zapewnienia różnych form pomocy, utrzymywania bliskiego kontaktu z przedstawicielami nauczycieli-studentów, zapewnienia odpowiednich warunków socjalnych i warunków nauki w czasie pobytu w uczelni (baza noclegowa, żywniowa i dydaktyczna). Praktyczna działalność ZNP w tym zakresie wiąże się także między innymi z organizowaniem kursów przygotowawczych dla przyszłych nauczycieli-studentów, punktów konsultacyjnych, kursów językowych oraz rozwiązywanie trudności socjalno-bytowych i zapewnieniem odpowiednich warunków do nauki. Szereg nowych zadań będzie podejmowanych w związku z egzaminami kwalifikacyjnymi, działalnością bibliotek szkolnych, pedagogicznych i naukowych oraz doskonaleniem

wydawnictw związkowych. I tak praca bibliotek będzie doskonałona pod kątem intensywniejszego wspierania procesu dydaktyczno-wychowawczego, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, naukowych i kształcenia ustawicznego nauczycieli i pracowników nauki. Natomiast ruch wydawniczy będzie kształtowany z myślą o pełniejszym dostosowaniu profilu poszczególnych tytułów do potrzeb intelektualnych nauczycieli oraz przygotowaniu ich do realizacji reformy edukacji narodowej.

Kończąc swe wystąpienie, dr Grześ przedstawił szereg wniosków zmierzających do dalszego usprawnienia funkcjonowania realizowanego systemu edukacji i doskonalenia nauczycieli. Zmierzają one między innymi do utrzymania dotychczasowej zasady kształcenia nauczycieli wyłącznie w szkołach wyższych, poprawy bazy rekrutacyjnej na studia nauczycielskie przez pogłębianie preorientacji pedagogicznej w szkołach średnich oraz w postępowaniu kwalifikacyjnym w okresie egzaminów wstępnych, intensyfikacji działalności ideowo-wychowawczej w toku studiów, silniejszego powiązania teorii z praktyką pedagogiczną w ramach szkół ćwiczeń i przez wprowadzenie systemu studiów przemiannych (stacjonarnych z zaocznymi), dalszego doskonalenia programów studiów dziennych i zaocznych stosownie do potrzeb szkoły 10-letniej, intensyfikowania działań zmierzających do poprawy warunków społecznych i warunków pracy nauczycieli studiujących.

Doc. Stefan Słomkiewicz zajął się problemem pedagogicznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Powiedział on między innymi, że obserwacje wynikające z realizacji obecnego programu studiów wykazują, że przygotowanie pedagogiczne studentów nie daje pożądaných efektów w zakresie kształtowania umiejętności praktycznych. Jeśli z wielu powodów nie można zatrudnić absolwentów kierunków nauczycielskich w charakterze praktykantów, trzeba szukać innych rozwiązań. Obecnie realizowany model kształcenia nauczycieli zawiera niewątpliwie przewagę obserwacji procesów pedagogicznych nad bezpośrednimi działaniami pedagogicznymi przyszłych nauczycieli-wychowawców. Dlatego należy znaleźć i wypróbować nowe sposoby kształtowania praktycznych umiejętności pedagogicznych u studentów.

Drogą prowadzącą do lepszych efektów jest wykorzystanie już istniejących osiągnięć w dziedzinie technologii kształcenia i przystosowania ich do kształtowania praktycznych umiejętności nauczycielskich. Rysują się tu dwa rozwiązania: pierwsze polegające na wzbogaceniu obserwacji procesów i zjawisk pedagogicznych o filmy dydaktyczne i nagrania magnetowidowe i drugie polegające na wykorzystaniu w kształceniu umiejętności praktycznych mikronauczania. Zbadanie efektywności tych dwóch rozwiązań umożliwiłoby opracowanie nowocześniejszego modelu praktycznego przygotowania studentów do pracy nauczycielskiej.

W procesie pedagogicznego kształcenia studentów realizowane jest również inne ważne zadanie, a mianowicie kształtowanie motywacji zawodowej i postaw nauczycielskich. Główny ciężar i zasadnicza odpowiedzialność w tej kwestii spada na realizatorów przedmiotów bloku pedagogicznego.

Obecnie zbyt mało jest badań nad procesem kształtowania u studentów postaw nauczycielskich i rolę, jaką odgrywają w tej dziedzinie przedmioty pedagogiczne i sposoby ich realizacji. Badania efektywności różnych modeli praktyk pedagogicznych i różnych sposobów recepcji pedagogiki na nauczycielskich kierunkach studiów wskazują na możliwość bardziej skutecznego oddziaływania na przekonania i postawy nauczycielskie studentów.

Problemem wymagającym rozwiązania, którego nie można realizować w obecnie obowiązującej koncepcji pedagogicznego kształcenia nauczycieli na studiach dziennych, jest przygotowanie studentów do tych działań pedagogicznych, które wykraczają poza ramy szkoły. Chodzi tu przede wszystkim o prowadzenie zajęć o charakterze fakultatywnym bądź zajęć nadobowiązkowych, które mogłyby zapewnić studentom zdobycie niezbędnych umiejętności dodatkowych w zależności od zainte-

resowań, jak i przewidywanego miejsca przyszłej pracy. Wiąże się to z realizacją zadań związanych z praktycznym przygotowaniem do zawodu i wymaga zwrócenia większej uwagi na kształtowanie praktycznych umiejętności nauczycielskich.

W konkluzji doc. Słomkiewicz podkreślił, że ramy stworzone dla pedagogicznego kształcenia nauczycieli, zwłaszcza w systemie studiów dziennych, stwarzają możliwości uzyskiwania wysokich efektów, jednak pod warunkiem dalszych poczynań modernizacyjnych, głównie w programach i metodach edukacji.

Część referatową konferencji zakończyło wystąpienie prof. Stanisława Krawcewicza poświęcone problematyce podnoszenia kwalifikacji nauczycieli z punktu widzenia podstawowych założeń kształcenia ustawicznego. Zdaniem referującego w sterowaniu procesami przemian w zawodzie nauczyciela staje się niezbędne poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy obecne rozwiązania nie znajdują się w opozycji wobec wymagań nowej rzeczywistości oświatowej i społecznej, wobec wymagań bliższej i dalszej perspektywy.

Ważne jest zatem rozstrzygnięcie kwestii, czy dotychczasowe rozwiązania w kształceniu zapewniają nauczycielowi przygotowanie do pracy, jego rozwój intelektualny w całym okresie aktywności zawodowej oraz czy umożliwiają ustawiczne doskonalenie kwalifikacji (odświeżanie i uaktualnianie wiedzy i umiejętności).

Akceptując aktualne kierunki rozwiązań w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, prof. Krawcewicz wypowiedział się za systematycznym ich konfrontowaniem ze zmieniającą się rzeczywistością i dostosowywaniem do nowych zadań. Przemiany w edukacji kadr oświatowych powinny być sterowane z pozycji perspektywicznej koncepcji kształcenia ustawicznego oraz w oparciu o analizy mechanizmów rozwoju i funkcjonowania instytucji kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Może to okazać się najskuteczniejszym zabiegiem reformatorskim.

W dyskusji głos zabierali: prof. dr Stefan Wołoszyn, doc. dr hab. Jadwiga Walczyńska, prof. dr Jan Kulpa, doc. dr Jerzy Zakrzewski, doc. dr hab. Aleksander Hulek, prof. dr Jan Zborowski, prof. dr Karol Kotłowski, prof. dr Janusz Górski i prof. dr Mieczysław Pęcherski. Mówcy w pełni zaaprobowali kierunek przemian w systemie edukacji kadr nauczycielskich, zapoczątkowany w roku 1973. Z uznaniem podkreślali wielki wysiłek władz oświatowych, związkowych i uczelnianych w dokształcaniu nauczycieli do poziomu wyższych studiów magisterskich. Podkreślali równocześnie, że w nowych planach i programach studiów nauczycielskich należy obok wiedzy kierunkowej położyć większy nacisk na kształcenie ideowo-polityczne i praktyczne. Szerzej w tym zakresie należy wykorzystywać praktyki studenckie w szkołach ćwiczeń, które powinny być ściśle powiązane z uczelniami.

Podkreślano, że uczelnie nauczycielskie powinny zapewnić wzorowy proces nauczania i wychowania, aby studenci — przyszli nauczyciele — mogli poznawać dobre przykłady pracy pedagogicznej. Akcentowano konieczność znacznej poprawy jakości kształcenia kandydatów do zawodu oraz nauczycieli studiujących w trybie zaocznym. Krytycznie odniesiono się do uproszczonej formy podnoszenia kwalifikacji przez tzw. egzaminy kwalifikacyjne. Z niepokojem podkreślono brak motywacji do podejmowania przez nauczycieli studiów podyplomowych.

W zakresie doskonalenia treści kształcenia i dokształcania nauczycieli postulowano ściślejsze ich dostosowanie do koncepcji programowo-organizacyjnej przyszłej szkoły 10-letniej. Wysłunięto także propozycje wprowadzenia, na razie tytułem eksperymentu, studiów przemiennych (stacjonarno-zaocznych). Zaproponowano również opracowanie koncepcji preorientacji do zawodu nauczycielskiego młodzieży uzdolnionej pedagogicznie. Podkreślono także potrzebę dalszego rozwijania różnorodnych inicjatyw ułatwiających studia nauczycielom pracującym oraz pobudzających ich efektywność.

Podsumowując dyskusję, prof. Mieczysław Pęcherski podkreślił potrzebę dalszej integracji różnorodnych form kształcenia i instytucji, zajmujących się edukacją nauczycieli, jak również dalszego rozwijania badań pedeutologicznych.

PROBLEMY METODOLOGII BADAŃ NAD ZAWODEM NAUCZYCIELA

W rozległej działalności Instytutu Kształcenia Nauczycieli wysoka ranga przypada badaniom nad zawodem nauczyciela. Można nawet stwierdzić, że właśnie ta płaszczyzna działalności IKN nadaje owej instytucji wyraz placówki naukowo-badawczej. Problematyka badań nad zawodem nauczyciela nurtuje i absorbuje kierownictwo oraz pracowników IKN od chwili powstania Instytutu, tj. od 1972 roku, lecz żywsze zainteresowanie się tym ważkim problemem wiąże się z przystąpieniem do badań w ramach XI problemu węzłowego pod hasłem: Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym. Pierwszym poważniejszym akcentem w omawianej kwestii było Sympozjum pedeutologiczne w Puławach w marcu 1975 r., które skupiło niemal wszystkich pedeutologów z kraju i podjęło problematykę pedeutologiczną w całej jej okazałości. Głównym celem Sympozjum puławskiego było:

- dokonanie przeglądu aktualnego stanu pedeutologii,
- przedyskutowanie zasadniczej problematyki badawczej,
- ukierunkowanie badań pedeutologicznych.

Sympozjum upamiętniono dwoma publikacjami zwartymi oraz licznymi komunikatami i informacjami na łamach prasy. Wspomniane wydawnictwo o charakterze wydań wewnętrznych to:

- Sympozjum pedeutologiczne. Wyd. Instytutu Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 1974 (mała poligrafia, 23 referaty, objętość 532 strony).
- Sympozjum pedeutologiczne — suplement. Wyd. Instytutu Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 1976 (mała poligrafia, objętość — 343 strony).

Z perspektywy minionych dwóch lat można stwierdzić, że Sympozjum puławskie spełniło swój cel. Nastąpiło znaczne ożywienie i pogłębienie badań pedeutologicznych, i to w różnych ośrodkach kraju.

Najlepszym potwierdzeniem powyższego jest kolejne Sympozjum, które odbyło się w Piotrkowie Trybunalskim w dniach od 14 do 16 marca 1977 r. Tym razem głównym przedmiotem zainteresowań i dociekań uczyniono problemy metodologii badań nad zawodem nauczyciela. Organizator Konferencji metodologicznej (bo taką nazwę nadano omawianej imprezie) — Instytut Kształcenia Nauczycieli — dołożył wszelkich starań, aby wypadła ona okazale i spełniła pokładane w niej nadzieje. Uwidoczniło się to m.in. w reprezentacji instytucjonalnej i osobowej, jak również w podjętym zakresie problemowym.

Na program konferencji złożyły się:

- W części wprowadzającej — wystąpienia i referaty: prof. Stanisława Krawcewicza (słowo wstępne), Ministra Jerzego Kuberskiego (znaczenie badań nad nauczycielem w okresie reformy systemu edukacji narodowej), prof. Jana Szczepańskiego (nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie), prof. Jerzego Wołczyka (badania nad zawodem nauczyciela w systemie nauk pedagogicznych) i Tadeusza Suberlaka — sekretarza ZG ZNP (udział Związku Nauczycielstwa Polskiego w badaniach nad zawodem nauczyciela).
- W części analitycznej — dyskusja nad przygotowanymi wcześniej i udostępnionymi wszystkim uczestnikom konferencji referatami, skupionymi w czterech następujących zakresach problemowych:

I. Osobowość nauczyciela — 11 referatów, 7 dyskutantów, przewodniczący obrad — prof. K. Mrozowska, ustosunkowanie się do dyskusji — prof. T. Wieczorek;

II. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli — 12 referatów, 12 dyskutantów, prze-

wodniczący obrad — doc. S. Frycie, ustosunkowanie się do dyskusji — prof. L. Bandura;

III. Efektywność pracy nauczyciela — 7 referatów, 8 dyskutantów, przewodniczący obrad — prof. J. Kozłowski, ustosunkowanie się do dyskusji — doc. R. Radwiłowicz;

IV. Studia i badania historyczne, prognostyczne i porównawcze — 9 referatów, 11 dyskutantów, przewodniczący obrad — prof. K. Podoski, ustosunkowanie się do dyskusji — doc. A. Smołalski.

Ogółem w konferencji uczestniczyło około 120 osób z różnych środowisk kraju. Mimo wyróżnionych obszarów problemowych wszystkie zajęcia i spotkania miały charakter plenarny, co oczywiście ma swoje plusy, ale i minusy.

Aczkolwiek głównym celem konferencji było podjęcie, przedyskutowanie i określenie podstawowych problemów metodologii badań nad zawodem nauczyciela, to jednak zarówno w wystąpieniach oficjalnych i programowych, jak również w referatach wycinkowych oraz w dyskusji wiele miejsca i uwagi zajęły problemy ogólniejsze, w tym dotyczące pedeutologii jako dyscypliny pedagogicznej, odrębności metodologii badań pedeutologicznych, modelu nauczyciela, przedmiotu badań nad nauczycielem oraz konieczności dalszej integracji ośrodków naukowych i osób zajmujących się w sposób poważny badaniami nad zawodem nauczyciela.

Rozpatrzmy niektóre sprawy bardziej szczegółowo.

Sprawa — jak się wydaje — podstawowa to rola i ranga pedeutologii w systemie nauk pedagogicznych. Z rozważań prof. Wołczyka wynika, że mamy do czynienia z dyscypliną pedagogiczną, którą charakteryzuje długoletnia tradycja i bogaty dorobek, z dyscypliną, której ranga w systemie nauk pedagogicznych jest wyjątkowo wysoka. Nie jest to twierdzenie odosobnione, bowiem dużo wcześniej wiele interesujących faktów i twierdzeń przemawiających na rzecz dyscyplinarnego traktowania pedeutologii zgłosił m. in. W. Wojtyński¹. Podczas omawianej konferencji na zbliżonym stanowisku stanął autor niniejszego komunikatu, który m.in. mocno przeciwstawił się próbom kwestionowania tego stanu rzeczy zaprezentowanym w niektórych referatach. A mimo to nadal zgłaszano wątpliwości, czy rzeczywiście mamy już do czynienia z dyscypliną pedagogiczną, czy tylko z określonym układem problemowym. Niektórzy dyskutanci mówili o dostrzegalnym chaosie, inni o braku teorii kształcenia nauczycieli, jeszcze inni zastanawiali się nad potrzebą dążenia do odrębności metodologicznej. Jednoznacznie brzmiałej odpowiedzi nie ustalono. Dlatego też celowym wydaje się spojrzenie na powyższy problem w świetle warunków odrębności i samodzielności dyscypliny naukowej.

Podjmując ten problem w innym miejscu² starałem się wykazać, że w sytuacji istnienia wielu dyscyplin naukowych i tendencji do tworzenia coraz to nowych dyscyplin, jak również coraz wyraźniejszego dochodzenia do badań i rozwiązań interdyscyplinarnych można i należy poszerzyć (tradycyjnie uznawane) warunki (kryteria) samodzielności współcześnie rozumianej dyscypliny czy też subdyscypliny naukowej. W następstwie wyraziłem pogląd, że każda nowa dyscyplina naukowa, dążąca do określonej samodzielności, a co ważniejsze — do wysokiej rangi społecznej, musi spełniać szereg warunków, z których na plan pierwszy wysuwają się:

1) wyraźnie sprecyzowany i społecznie znaczący przedmiot badań oraz zainteresowań badawczych,

¹ W. Wojtyński: O kształceniu nauczycieli szkoły podstawowej w Polsce i świecie. Warszawa 1971, a także — *Metody i wyniki badań pedeutologicznych. Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 4 i inne.

² Z. Wiatrowski: Pedagogika pracy — subdyscypliną pedagogiczną. *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 6 oraz Kryteria wyodrębniania i samodzielności dyscyplin naukowych. (w): Szkoła — Zawód — Praca. IKZ — W-wa 1976.

- 2) odpowiednia do przedmiotu terminologia i nazewnictwo,
- 3) logicznie zwarty system pojęć i twierdzeń,
- 4) dostosowana do przedmiotu metodologia badań, w tym metody, techniki, narzędzia i procedury badań,
- 5) określona platforma przebiegu i przetwarzania informacji naukowej (wydawnictwa, kontakty krajowe i zagraniczne itp.).
- 6) powszechnie uznana reprezentacja instytucjonalna i osobowa.

Nie wdając się w szczegółową analizę wyżej wymienionych warunków można stwierdzić, że w zasadzie wszystkie są spełnione w wypadku interesującej nas pedeutologii, z tym że najczęściej do zrobienia pozostaje w zakresie warunku czwartego. Podczas konferencji mówili o tym szeroko doc. J. Jakóbcowski z Bydgoszczy, doc. J. Rutkowiak z Gdańska oraz doc. S. Kaczor i doc. R. Radwiłowicz z Warszawy.

W świetle wypowiedzi ww. i innych dyskutantów najważniejsze na obecnym etapie jest wypracowanie szeregu metod i procedur badania wybranych problemów pedeutologicznych. Wydaje się, że jest to stanowisko najbardziej konstruktywne. W tym zresztą kierunku poszły opracowania referatowe wielu uczestników konferencji. A zatem nie ma potrzeby podważać tego, co zostało utrwalone historią i liczącym się dorobkiem, jest natomiast potrzeba traktowania i badania złożonych problemów pedeutologicznych zgodnie z aktualnymi i perspektywicznymi potrzebami oraz tendencjami nauk pedagogicznych.

Wiele uwagi i miejsca poświęcono osobowości, a szerzej mówiąc — modelowi nauczyciela. Poglądy i stanowiska w tym względzie były raczej zgodne. Uznano potrzebę dostrzegania cech wspólnych, charakteryzujących wszystkich nauczycieli szczególnie w sferze tzw. kierunkowej, ale także cech różniących poszczególne grupy nauczycieli szczególnie w sferze tzw. instrumentalnej czy też czynnościowo-działaniowej. Stwierdzono przy tym, że w pedeutologii odczuwa się brak badań w powiązaniu z pracą nauczyciela. Na tle tych rozważań zaakcentowano potrzebę badawczego potraktowania różnych grup nauczycielskich, a szczególnie nauczycieli szkół zawodowych. Tę właśnie grupę nauczycieli poddał pod rozwagę pedeutologów Minister J. Kuberski, tej grupie nauczycieli poświęcono (niestety tylko jedno) opracowanie referatowe Z. Wiatrowskiego, wreszcie tej grupie nauczycieli wiele miejsca w dyskusji poświęcili doc. S. Kaczor i prof. T. Wieczorek.

Postulowano też żywsze zajęcie się nauczycielem nauczania początkowego (doc. R. Więckowski), nauczycielem studium specjalizacji kierunkowej (prof. K. Mrozowska) czy też nauczycielem akademickim (wielu referentów i dyskutantów). Można więc przyjąć, że konferencja zaakceptowała wcześniej wyrażony pogląd (w Puławach), że nie ma nauczyciela „w ogóle”, jest natomiast nauczyciel przedszkola, nauczyciel klas początkowych, szkoły podstawowej, szkoły specjalnej, średniej szkoły ogólnokształcącej, szkoły zawodowej, szkoły wyższej itp., a także nauczyciel określonego przedmiotu czy też formy działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Tak w referatach, jak i w dyskusji podkreślano też potrzebę koordynacji badań nad zawodem nauczyciela oraz odwoływania się do cennych rozwiązań i wyników badań w innych krajach. W kwestii drugiej interesujące referaty przedstawili E. Pawuła i Z. Radwan. Z kolei w kwestii pierwszej podkreślono wprawdzie poważne zaangażowanie Instytutu Kształcenia Nauczycieli na rzecz ogarnięcia całości problematyki pedeutologicznej, lecz dopatrzone się też w tej koordynacji szeregu luk, np. niedocenianie problemów związanych z nauczycielem szkoły zawodowej. Sprawa powszechnie cenionego i uznawanego ośrodka koordynacyjnego o tyle staje się ważna i pilna, że coraz częściej stajemy się świadkami podejmowania problematyki pedeutologicznej przez osoby i instytucje do tego nie przygotowane. Odnosi się niekiedy wrażenie, jak gdyby wszyscy znali się na pedeutologii i wszyscy byli jej godnymi reprezentantami. Może to spowodować, że niektóre „badania” mogą pedeutolo-

gii i nauczycielowi wyrządzić więcej szkody niż przynieść pożytku (doc. J. Jakóbo-
wski), a do tego dopuścić nam nie wolno.

Na zakończenie niniejszych rozważań wypada stwierdzić, że całość problematyki
konferencji w Piotrkowie Trybunalskim była ściśle podporządkowana badaniom
w ramach XI problemu węzłowego. Toteż na każdym kroku akcentowano potrzebę
rzetelnego i znaczącego włączenia się w ogólny nurt prac badawczych i wdrożenio-
wych nad reformą systemu edukacji narodowej.

Konferencję wzbogacono o interesującą wystawę dorobku wydawniczego Instytutu
Kształcenia Nauczycieli i podległych mu ogniw, tj. IKNiBO. Rolę niezawodnego gos-
podarza pełniło utrwalone już w historii Centrum Doskonalenia Nauczycieli IKN.

Zygmunt Wiatrowski

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

РЫШАРД ВЕНЦОВСКИ: Методологическая структура эмпирических программных исследований	381
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Предикаторы и критерии эффективности образования	392
ЗДЗИСЛАВ ВОРОНЕЦКИ: Качество и эффективность дидактической работы школы	407
МИРОСЛАВ НОВИЦКИ: Влияние технического процесса на изменение запыта а структура профессионального образования в будущей системе просвещения	419

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

СТАНИСЛАВ МАТИАС: Просвещение в Аравской Республике Египета	431
-----------------------------------------------------------------------	-----

ОПЫТЫ — ПРОБЫ — ИССЛЕДОВАНИЯ

ГАЛИНА ОВОЦ: Молодые перед проблемой космогенезы	435
АЛОИЗЫ МАТУЩИК: Некоторые обусловления селекции и подбора кандидатов к профессии	445
ЗДЗИСЛАВ ПЛУЖЕК: Идентификация учительницы детского сада с профессией	452
ГАЛИНА ВАСЫЛУК-КУСЬ: Уровень боязни учителя а его отношение к очень способным и неспособным ученикам	457
БАРБАРА БРАУН: Воспитательные и индивидуальностные детерминанты функционирования в роле ученика в сельской школе	461

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ВЕСЛАВ БЕЛЕЦКИ: Мария Лопаткова — Как работать с ребенком и подверженной опасности семьей	468
АНДЖЕЙ ТХУЖЕВСКИ: Гелиодор Мушински — Очерк теории воспитания	471
ВОЙЦЕХ СОБОРСКИ: Бернард Гавлина — Процесс общественного воспитания в воспитательной системе школы	474
ТАДЕУШ НОВОГРОДЗКИ: Леон Небжидовски — Об познании и оценке самого себе	478

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польских педагогических журналов	482
ЮЗЕФЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов	485
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques	487

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

СТАНИСЛАВ ГЖЕСЬНЯК: Проблемы образования и совершенствования учителей	494
---------------------------------------------------------------------------------	-----

ХРОНИКА СОБЫТИИ В ПОЛЬШЕ

ЗИГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Методологические проблемы исследований здоровья учителей	499
----------------------------------------------------------------------------------------	-----

CONTENTS

ARTICLES

RYSZARD WIECKOWSKI: Methodological Structure of the Empirical and Programmatic Researches	381
KAZIMIERZ DENEK: Predictions and Criteria of the Effectiveness of Instruction	392
ZDZISŁAW WORONIECKI: Quality and Effectiveness of the Didactic Work of School	407
MIROSLAW NOWICKI: Influence of Technical Progress on Changing of Employment Vs. the Structure of Vocational Education in the Future Education System	419

SCHOOL AND PEDAGOGICS IN THE CONTEMPORARY WORLD

STANISŁAW MATIAS: Education in the Arab Egyptian Republic	431
---------------------------------------------------------------------	-----

EXPERIENCES -- TRIALS -- RESEARCHES

HALINA OWOC-REMISZEWSKA: Young People on Problems of World's Origin	435
ALOJZY MATUSZCZYK: Some Determinants of the Selection of Candidates for Profession	441
ZDZISŁAW PŁUŻEK: The Vocational Identification of the Kindergarten's Teachers	452
HALINA WASYLUK-KUŚ: The Level Teacher's Anxiety and His Relations to the Capable and Incapable Pupils	457
BARBARA BRAUN: The Educational and Individual Determinants of Functioning in the Pupil's Role in Rural School.	461

BOOK REVIEWS AND REPORTS

WACŁAW BIELECKI: Maria Łopatkowa: How to Work with Maladjusted Child and Family	468
ANDRZEJ TCHÓRZEWSKI: Heliodor Muszyński: The Contour of Education Theory	471
WOJCIECH SOBORSKI: Ryszard Gawlina: Process of Social Education in the School Educational System	474
TADEUSZ NOWOGRODZKI: Leon Niebrzydowski: On the Self-Knowledge and Self-Appreciation	478

REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Educational Periodicals	482
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals	485
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	487

FROM THE ACTIVITIES OF POLISH TEACHERS' ASSOCIATION

STANISŁAW GRZEŚNIAK: The Problems of Instruction and Perfectioning of Teachers	494
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

COUNTRY CHRONICLE

ZYGMUNT WIATROWSKI: The Methodological Problems of Researches Teachers Profession	499
---------------------------------------------------------------------------------------------	-----

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

RYSZARD WIĘCKOWSKI: Struktura metodologiczna empirycznych badań programowych	381
KAZIMIERZ DENEK: Predyktory i kryteria efektywności kształcenia	392
ZDZISŁAW WORONIECKI: Jakość i efektywność pracy dydaktycznej szkoły	407
MIROSLAW NOWICKI: Wpływ postępu technicznego na zmiany struktury zatrudnienia a struktura kształcenia zawodowego w przyszłym systemie oświaty	419

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

STANISŁAW MATIAS: Oświata w Arabskiej Republice Egiptu	431
------------------------------------------------------------------	-----

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

HALINA OWOC-REMISZEWSKA: Młodzi wobec problemu kosmogenezy	436
ALOJZY MATUSZCZYK: Niektóre uwarunkowania selekcji i doboru kandydatów do zawodu	441
ZDZISŁAWA PŁUZEK: Identyfikacja z zawodem nauczycielki przedszkola	452
HALINA WASYLUK-KUŚ: Poziom lęk nauczyciela a jego stosunek do uczniów bardzo zdolnych i niezdolnych	457
BARBARA BRAUN: Wychowawcze i osobowościowe determinanty funkcjonowania w roli ucznia w szkole wiejskiej	461

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WACŁAW BIELECKI: Maria Łopatkowa — Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną	468
ANDRZEJ TCHÓRZEWSKI: Heliodor Muszyński — Zarys teorii wychowania	471
WOJCIECH SOBORSKI: Bernard Gawlina — Proces wychowania społecznego w systemie wychowawczym szkoły	474
TADEUSZ NOWOGRODZKI: Leon Niebrzydowski — O poznawaniu i ocenie samego siebie	478
MIECZYSLAW IWANICKI: Józef Miąso (red.) — Łukasz Kurdybacha. Pisma wybrane, t. I—III. WSiP. Warszawa 1976	479

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	482
JOZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	485
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	487

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

STANISŁAW GRZEŚNIAK: Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli	494
----------------------------------------------------------------------	-----

KRONIKA KRAJOWA

ZYGMUNT WIATROWSKI: Problemy metodologiczne badań nad zawodem nauczyciela	499
-------------------------------------------------------------------------------------	-----