



RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK XIX (CVII) WRZESIEŃ—PAŹDZIERNIK 1977

WARSZAWA ● NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

STEFAN SŁOMKIEWICZ: Kształcenie nauczycieli w ZSRR	505
ROMAN SCHULZ: Szkoła jako naturalny, formalny oraz innowacyjny system społeczny	510
FRANCISZEK JAN LIS: Sytuacje motywacyjne ucznia	523

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

GRAŻYNA LEONOWICZ: Podnoszenie efektywności kształcenia nauczycieli w wyższych uczelniach ZSRR — aktualne kierunki badań	540
KOZMA TAMÁS: Koncepcja i metody badania instytucji szkolnej w Węgierskiej Republice Ludowej	543

DYSKUSJE I POLEMIKI

ADAM ZYCH: Metodologiczne problemy badań światopoglądu młodzieży współczesnej	555
---	-----

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

BOŻENA GROCHMAL-BACH: Zaburzenia psychosomatyczne młodzieży w okresie dojrzewania	562
STEFAN TURLEJ: Identyfikacja z zawodem nauczycielskim i jej uwarunkowania	566

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WŁODZIMIERZ KACZOROWSKI: A. Mońka-Stanikowa — Szkoła średnia w krajach zachodnich	575
MARIA BEŃSKA: Zdzisław Zacha — Kierowanie wyborem dalszego kształcenia młodzieży szkół podstawowych	578
JÓZEF SOWA: Otton Lipkowski — Resocjalizacja	580
KATARZYNA PIÓRKOWSKA: L. I. Korowkin (red.) — Szkoła i pedagogiczka nauka. Pedagogika, Moskwa 1975	582

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	586
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	590
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	592

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

MARIA RYBARCZYK: 60 lat „Głosu Nauczycielskiego”	599
TADEUSZ CIPKOWSKI: O dalszą intensyfikację pracy ideowo-wychowawczej (z obrad Zarządu Głównego ZNP)	602

KRONIKA KRAJOWA

ANTONI RUMIŃSKI: 70-lecie polskiego ruchu laickiego (Sesja naukowa w WSP w Krakowie)	608
JULIAN KRÓL: Problemy modernizacji procesu kształcenia i dokształcania nauczycieli	613

KRONIKA ZAGRANICZNA

CZESŁAW BANACH: II Konferencja Ministrów Oświaty (Szkolnictwa) Kra- jów Socjalistycznych	619
ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	627
WACŁAW WOJTYŃSKI: Posłowie	630

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

STEFAN SŁOMKIEWICZ

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W ZSRR

Reforma szkolna przeprowadzona w Związku Radzieckim, a zwłaszcza upowszczenie szkoły średniej i szybki rozwój szkolnictwa zawodowego są to czynniki, które w ubiegłej pięcioletce spowodowały konieczność podniesienia jakości wykształcenia i poziomu kwalifikacji kadr nauczycielskich. Nowe plany i programy nauczania w szkołach ogólnokształcących i technicach, które wprowadzono w latach 1971—1975, wymagają od nauczycieli bardzo dobrego przygotowania kierunkowego, i to na poziomie studiów wyższych. Dlatego w problematyce XXIV Zjazdu KPZR, który omawiał przygotowanie kadr specjalistów dla różnych dziedzin życia gospodarczego i społecznego, problemy kwalifikacji nauczycieli zajęły jedno z czołowych miejsc. Od nich bowiem zależy realizacja zadań związanych z wdrożeniem zreformowanego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego oraz szybki rozwój tego szczebla systemu edukacji narodowej, zwłaszcza że wyżej wspomniany Zjazd KPZR określił również zadania znacznego zwiększenia liczb absolwentów poszczególnych rodzajów szkół, a zwłaszcza szybki rozwój szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego dla młodzieży pracującej.

Kwalifikacje i poziom wykształcenia nauczycieli wiąże się z jeszcze jedną dziedziną realizacji programu budownictwa rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego w ZSRR. Nauczyciele nadal są tą grupą zawodową, która odgrywa ważną rolę w dziedzinie realizacji programu rozwoju kulturalnego społeczeństwa, zadań wytyczonych przez KPZR w dziedzinie rozwoju socjalnego oraz zadań ideowo-politycznych społeczeństwa radzieckiego.

To właśnie wskazuje, że kadry nauczycieli trzeba przygotowywać nie

tylko do realizacji zadań edukacyjnych szkolnictwa, lecz szerzej, aby mogli uczestniczyć i we wdrażaniu innych, wyżej wspomnianych zadań.

System kształcenia nauczycieli ukształtowany w ostatnich latach, a realizowany przez instytuty pedagogiczne oraz uniwersytety przewiduje pełne wyższe wykształcenie dla tych studentów, którzy będą realizować przedmioty ogólnokształcące. Studia te są bądź czteroletnie, bądź pięcioletnie. Studia czteroletnie mają za zadanie przygotować nauczycieli, którzy będą uczyć w szkole jednego przedmiotu, a studia pięcioletnie — nauczycieli o dwóch specjalnościach przedmiotowych. Stwarza to szansę absolwentom instytutów pedagogicznych i uniwersytetów podejmowania pracy zarówno w szkołach dużych, w których istnieją większe możliwości wykorzystania specjalistów przygotowanych do nauczania tylko jednego przedmiotu, jak i w szkołach mniejszych, w których w wielu przypadkach mogą być w pełni wykorzystani nauczyciele przygotowani do realizacji dwóch przedmiotów. Nauczycielskie studia cztero- lub pięcioletnie funkcjonują zarówno w instytutach pedagogicznych, jak i w uniwersytetach.

Postęp społeczny i rewolucja naukowo-techniczna oraz nowe treści kształcenia w szkole stawiają wysokie wymagania w dziedzinie jakości kwalifikacyjnych kadr nauczycielskich zarówno w dziedzinie wiedzy kierunkowej, jak i przygotowaniu ideowemu, politycznemu oraz psychologiczno-pedagogicznemu.

W procesie kształcenia nauczycieli w ostatnich latach zwrócono baczniejszą uwagę niż poprzednio na przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne.

Zdaniem radzieckich specjalistów nauczyciel musi mieć dobrze ugruntowaną wiedzę ogólnopedagogiczną, psychologiczną i metodyczną, znać biomedyczne podstawy wychowania. Plany i programy studiów w instytutach pedagogicznych i w uniwersytetach zostały ukształtowane tak, aby zrealizować zadania związane z przygotowaniem wysoko wykwalifikowanych nauczycieli.

W czasie studiów czteroletnich, a więc tych, które przygotowują nauczyciela jednej specjalności, przedmioty filozoficzno-społeczne realizowane są w 454 godzinach zajęć dydaktycznych. Na przedmioty pedagogiczne, a więc pedagogikę, psychologię i fizjologię, techniczne środki nauczania oraz metodykę nauczania, poświęca się 460 godzin zajęć. Dyscypliny kierunkowe zajmują około 2000 godzin.

Nieco inaczej kształtują się plany studiów pięcioletnich, a więc tych, które przygotowują nauczycieli do realizacji dwóch przedmiotów nauczania. Plany tych studiów przewidują o około 100 godzin więcej na przedmioty filozoficzno-społeczne. Przedmioty pedagogiczne rozszerzone są o zajęcia z metodyki nauczania drugiej specjalności nauczycielskiej. Więcej jest również godzin na przedmioty kierunkowe w zakresie drugiej specjalności.

Dużą wagę przypisują radzieckie uczelnie kształcące nauczycieli praktykom pedagogicznym. Ogółem studenci w czasie studiów czteroletnich i pięcioletnich mają odpowiednio 17 lub 19 tygodni praktyki. W 1972 roku opracowano program studiów kierunków nauczycielskich. Program ten przewiduje trzy rodzaje praktyk.

Pierwsza praktyka odbywająca się w czasie pierwszych dwóch lat studiów ma za zadanie zaznajomienie studentów z pracą nauczycieli w szkole oraz w placówkach wychowania pozaszkolnego. Oprócz obserwacji pracy szkoły, nauczycieli oraz obserwacji pracy pedagogów w placówkach wychowania pozaszkolnego studenci otrzymują również zadania praktyczne — pomaganie wychowawcom klasy, zorganizowanie i przeprowadzenie wycieczek, przygotowania i przeprowadzenia apeli porannych w szkołach, prowadzenie kółek zainteresowań.

Treści programu tej pierwszej praktyki są ściśle związane z psychologią i pedagogiką. Chodzi bowiem o wykorzystanie wiedzy zdobytej z tych dwóch dziedzin zarówno w działalności praktycznej, jak i poznawaniu pracy nauczycielskiej na drodze obserwacji.

Drugim stopniem praktycznego przygotowania studentów do pracy dydaktyczno-wychowawczej jest praktyka na obozach i koloniach. Student podejmuje obowiązki wychowawcy. Rozszerzając w ten sposób zakres samodzielnych działań pedagogicznych twórcy programów praktyki stanęli na stanowisku, że student po ukończeniu II lub III roku studiów jest już, po pierwsze, bardziej dojrzały do samodzielnej pracy wychowawczej, po wtóre zaś, zasób wiedzy i ukształtowane umiejętności pedagogiczne po odbyciu pierwszej praktyki umożliwią studentom prawidłowe i odpowiedzialne kierowanie pracą wychowawczą powierzonych im dzieci i młodzieży.

Trzecim stopniem praktycznego przygotowania studentów jest nauczycielska praktyka przedmiotowa. Występuje ona na III i IV roku studiów czteroletnich lub IV i V roku studiów pięcioletnich. Praktyka ta obejmuje kilka grup zadań dydaktyczno-wychowawczych. Studenci zaznajamiają się ze szkołą i klasą, w której przeprowadzać będą lekcje. Zaznajamiają się z organizacją zajęć fakultatywnych i przeprowadzają takie zajęcia. Przeprowadzają również wywiady środowiskowe, zajęcia wyrównawcze oraz pracę indywidualną z uczniami.

W toku tej ostatniej praktyki studenci przeprowadzają również zajęcia związane z upowszechnianiem wiedzy pedagogicznej wśród rodziców.

Przemyślany system praktyki pedagogicznej studentów przygotowujących do zawodu nauczyciela daje w efekcie nie tylko pewność, że absolwent kierunku nauczycielskiego opanuje szeroki krąg umiejętności niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej, lecz również pozna bliżej różnorodne zadania, które będzie spotykał w swojej przyszłej pracy nauczyciela-wychowawcy.

Wielostronny i systematyczny kontakt z praktyką jest również drogą

prowadzącą do zwiększenia ideowo-politycznego oddziaływania na studentów — przyszłych nauczycieli oraz zapewnia kształtowanie postaw zawodowych wychowawców młodego pokolenia Kraju Rad.

Programy studiów w instytutach pedagogicznych i w uniwersytetach zwracają również uwagę na przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy badawczej. Wiąże się one nie tylko z pracą dyplomową oraz działalnością studenckich kół naukowych, lecz również z rozszerzeniem wszelkiego rodzaju fakultatywnych seminariów, związanych zresztą nie tylko z dyscyplinami kierunkowymi, lecz i pedagogicznymi, a także przedmiotami filozoficzno-społecznymi. Na przykład w ramach cyklu przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych program studiów przewiduje seminaria z zakresu wybranych problemów dydaktyki teorii wychowania, teorii organizacji szkolnictwa.

W procesie kształcenia studentów — przyszłych nauczycieli zwraca się uwagę na ich przygotowanie naukowe. Chodzi bowiem o to, by nauczyciel szkoły radzieckiej potrafił śledzić samodzielnie rozwój nauki, rozumiał proces jej rozwoju. Zwraca się również uwagę na takie przygotowanie zawodowe, które umożliwi nauczycielowi reagowanie na zmiany wprowadzane do programów nauczania. Szybki rozwój nauki będzie powodował konieczność tego rodzaju zmian.

Gruntowne przygotowanie naukowe i pedagogiczne studentów jest fundamentem dla kształtowania samodzielności poznawczej i twórczego stylu w działalności umysłowej. Są to cechy niezbędne u nauczycieli przygotowanych do rozwijania samodzielności i inicjatywy uczniów.

Uczelnie kształcące nauczycieli, zwracając uwagę na przygotowanie naukowe i pedagogiczne studentów oraz na rozwijanie ich samodzielności i zdolności badawczych, rozwijają również inny tor działań wychowawczych wśród przyszłych nauczycieli. Jest nim społeczno-polityczna i organizacyjna działalność studentów odbywająca się poza procesem dydaktycznym. Kolektywy studenckie, organizacja komsomolska rozwijają szeroką działalność wśród młodzieży pracującej oraz w innych środowiskach wychowawczych. Na tej drodze rozwijane są umiejętności współdziałania w kolektywie, nawiązywanie kontaktów ze środowiskiem, dostrzegania problemów wychowawczych, ideologicznych i politycznych.

Stanowi to cenne uzupełnienie praktyk pedagogicznych przewidzianych planem i programami kształcenia uczelni pedagogicznych.

Upowszechnianie średniego wykształcenia wymaga zwrócenia szczególnej uwagi na szkoły wiejskie i przygotowanie w czasie studiów nauczycieli do tych szkół. W odróżnieniu od pracy w środowiskach miejskich nauczyciele pracujący na wsi muszą inaczej organizować swoją pracę i dostosowywać ją do swoistości środowiska rolniczego. Nawet mechanizacja rolnictwa i stworzenie większych ośrodków wiejskich nie przekreśli swoistości środowiska rolnego, które nie może być takim samym środowiskiem jak środowisko wielkoprzemysłowe.

W procesie kształcenia nauczycieli wprowadza się więc również i orientowanie studentów w swoistościach pracy nauczycielskiej w różnych środowiskach. W tym przypadku chodzi przede wszystkim o to, by przyszłego nauczyciela wyposażyć w umiejętności wykorzystywania w pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole tych czynników środowiska, które umożliwiają osiągnięcie większych efektów pedagogicznych, oraz umieć ograniczyć wpływ czynników ujemnych.

Prowadzone obecnie prace nad doskonaleniem planów i programów kształcenia nauczycieli uczelni pedagogicznych mają na celu lepsze przygotowanie ich do pracy w środowisku wiejskim.

Powszechność kształcenia dzieci i młodzieży w szkołach średnich wymaga odpowiednio wykształconych nauczycieli. Dlatego ZSRR zmierza ku temu, by w latach najbliższych przygotowanie nauczycieli odbywało się w systemie pełnych studiów wyższych. Oznacza to konieczność stopniowego likwidowania kształcenia przyszłych nauczycieli w średnich szkołach pedagogicznych.

Jest oczywiste, że drugim nurtem podnoszenia poziomu kwalifikacji jest dokształcanie nauczycieli czynnych zawodowo do poziomu pełnych studiów wyższych oraz doskonalenie nauczycieli. Ten problem jednak wymaga oddzielnego omówienia, aby można było chociażby w głównych zarysach ukazać bogate i interesujące doświadczenia radzieckie w wyżej wspomnianej dziedzinie.

SZKOŁA JAKO NATURALNY, FORMALNY ORAZ INNOWACYJNY SYSTEM SPOŁECZNY

PROBLEM

Większość dzisiejszych pedagogów traktuje szkołę w sposób jednowymiarowy, jako system społeczny o jednorodnych i jednolitych własnościach organizacyjnych. Bliższa analiza dowodzi jednak, że instytucja szkolna zawiera cechy, które właściwe są trzem różnym typom społecznej organizacji. Stosując łącznie pewien zbiór kryteriów (dalej wyszczególnionych i omówionych) dochodzimy do wyróżnienia w jednolitym z pozoru modelu organizacji szkolnej trzech odrębnych modeli. Instytucja szkolna może być interpretowana w trojaki sposób:

- a) Jako naturalny system społeczny;
- b) Jako organizacja formalna;
- c) Jako system innowacyjny.

Dalej — dla wygody — mówić będziemy o szkole jako o systemie naturalnym, formalnym (lub celowym) oraz innowacyjnym. Trzeba jednak mieć na uwadze fakt, że chodzi tu wyłącznie o modelową charakterystykę pewnego zbioru zmiennych, występujących w różnych instytucjach szkolnych w rozmaitych kombinacjach i w różnym nasileniu.

Wyróżnienie powyższych modeli dokonuje się m.in. na podstawie następujących kryteriów:

- Stopnia racjonalności działania systemu (różny w trzech w/w modelach);
- Charakteru więzi integrujących system;
- Programu i technologii działania systemu;
- Własności strukturalnych systemu;
- Związków organizacji z otoczeniem;
- Poziomu zdolności przystosowawczych i autotransformacyjnych systemu.

Wprowadzone rozróżnienia umożliwiają dokonanie oceny pola i kierunku dotychczasowych badań pedagogicznych, koncentrujących się głównie na problematyce funkcjonowania, sterowania i rozwoju modelu formalnego. Możliwa jest także bardziej precyzyjna ocena dotychczasowych zabiegów modernizacyjnych w oświacie, preferujących głównie doskonalenie działalności szkoły jako systemu formalnego. Oczywisty jest także — obok sensu diagnostycznego — normatywny wydźwięk zaproponowanych tu dystynkcji. Chodzi o pożądane kierunki badań nad społecznym systemem szkoły oraz o pożądane kierunki reform organizacji szkolnej.

GENEZA ORGANIZACJI SZKOLNEJ

Wśród pedagogów współczesnych dominuje ahistoryczne podejście do organizacji szkolnej. Wielu z nas skłonnych jest sądzić, że szkoła, w swej dzisiejszej postaci, istniała zawsze i zawsze będzie taka istnieć. Przekonanie to mistyfikuje przeszłość praktyki wychowawczej i uniemożliwia sformułowanie realistycznego programu doskonalenia szkoły w przyszłości.

Badania antropologiczne oraz studia z historii kultury dowodzą jednak, że organizacja szkolna, podobnie jak praktyka celowego kształcenia, pojawiła się w określonych warunkach społeczno-kulturalnych ze względu na konieczność wypełnienia określonych funkcji społecznych. Pewne jest, że w toku swej ewolucji ulegała ona istotnym przeobrażeniom, tak pod wpływem presji zewnętrznych wymagań, jak pod wpływem celowo organizowanych zabiegów udoskonalających.

Szczególny wpływ na dzisiejszy kształt organizacji szkolnej wywarła erupcja instytucji biurokratycznych towarzysząca narodzinom cywilizacji industrialnej. „System masowego kształcenia to pomysłowa machina, jaką posłużyła się era przemysłowa, by »produkować« taki typ ludzi dorosłych, jaki najbardziej potrzebny był swej epoce (...). Zadawano sobie pytanie, w jaki sposób wdrażać dzieci do życia w nowych warunkach (...), w których czas nie był regulowany przez naturalny cykl wschodów i zachodów słońca i faz księżyca, ale przez syreny fabryczne i miarowo tykające zegary. Odpowiedzi na to pytanie miał udzielić system oświaty i kształcenia, który był tak skonstruowany, aby mógł imitować ten nowy świat. System ten nie pojawił się nagle i niespodziewanie. Jeszcze do dzisiaj można znaleźć w nim elementy charakterystyczne dla systemów wcześniejszych, z okresu przed erą przemysłową. Niemniej sama idea gromadzenia, masy adeptów wiedzy w jednym miejscu (surowiec), po to, aby poddać ich obróbce nauczycieli (robotników) w centralnie zlokalizowanej instytucji, czyli szkole (w fabryce), była genialnym posunięciem zgodnym z duchem czasu. Cała hierarchia administracyjna w systemie oświatowym rozwijała się na zasadzie modelu biurokracji, czyli systemu organizacyjnego typowego dla etapu przemysłowego. Podział wiedzy na ściśle rozgraniczone dyscypliny odpowiadał założeniom przemysłowym. Dzieci maszerowały równym krokiem i siadały na wyznaczonych miejscach w ławkach. Dzwonki na przerwy odmierzały w sposób sztuczny czas. Wewnętrzne życie szkoły stało się zatem jakby przedsiönkiem życia w społeczeństwie epoki przemysłowej. Najostrzej krytykowane cechy współczesnego systemu kształcenia i wychowania — stosowanie surowej dyscypliny, umasowienie i standaryzacja, sztywny system sadzania w ławkach, łączenie w grupy, podział na klasy i wystawianie ocen, autorytarna rola nauczyciela — sprawiły, że system masowego kształcenia i wychowania stał się tak skutecznym instrumentem dobrego przystosowania do życia w społeczeństwie owych czasów. (...) W szkołach uczono nie tylko

faktów, które mogłyby zostać wykorzystane w dalszej nauce czy pracy zawodowej, ale wprowadzano cały styl życia, który miał być odbiciem prawdziwego życia, jakie czekało uczniów w społeczeństwie dorosłych)"¹.

Genetyczna i funkcjonalna więź szkoły z instytucjami epoki industrialnej dostrzegalna jest u M. Webera, wedle którego mechanizm biurokratyczny ma się tak do innych rodzajów organizacji, jak maszyna do ręcznego sposobu produkcji i wytwarzania. Powstanie szkół należy więc łączyć z potrzebą „mechanizacji” i „standaryzacji” pracy wychowawczej i dydaktycznej, wymaganej w okresie, w którym masowość kształcenia była niezbędnym instrumentem rozwoju stosunków industrialnych. Konieczność industrializacji oświaty spowodowała właściwie narodziny i rozkwit organizacji szkolnej w jej dzisiejszym kształcie. Wynika stąd, że dążąc dziś do wąsko pojętej modernizacji szkół znajdujemy się jeszcze na etapie przystosowywania się do warunków społecznych, które dawno już przestały istnieć. Dzisiejsze realia społeczno-kulturowe zmuszają do poszukiwania dla szkolnej organizacji zupełnie nowej formuły, wykraczającej poza ograniczenia modelu „industrialnego”.

Problem genezy instytucji szkolnej jest problemem niezwykle istotnym, gdyż wiąże się z zagadnieniem kultury obecnego systemu oświatowego i jego instytucji. Kwestie genetyczne zostały tu jednak poruszone tylko dlatego, by pokazać, w jaki sposób własności organizacyjne dzisiejszej szkoły są rezultatem specyficznych warunków społeczno-kulturowych oraz dopełnieniem długotrwałego procesu ewolucyjnego. Znajomość warunków genetycznych pozwala stwierdzić, w jakich granicach organizacja szkolna jest raczej wypadkową samorzutnie zachodzących procesów zmian społecznych niż celowo zaprojektowanym i racjonalnym typem instytucji, powołanym do sprawnej realizacji jasno zdefiniowanych celów. Nic nie wydaje się bardziej deformujące niż ahistoryczne i absolutystyczne podejście do szkoły jako trwałego i gotowego systemu społecznego. Trzeba w nim widzieć raczej kumulację nakładających się na siebie zmian (często wewnątrznie sprzecznych) niż jakiś spójny wewnątrznie system własności. Dopiero analiza historyczna, uwytatniająca specyficzną genezę instytucji szkolnej oraz meandry jej ewolucji, zdolna jest pokazać, że dzisiejsza szkoła charakteryzuje się niejednorodnym i niejednorodnym zbiorem organizacyjnych własności. Cechy te stanowią bez wątpienia relikty różnych epok historycznych i różnych warunków społecznych, w których przyszło organizacji szkolnej formować się i rozwijać. O ile mamy historię wychowania, która pozwala na relatywistyczne ujmowanie praktyki wychowawczej, o tyle nie posiadamy historii organizacji oświatowych, która ostrzegłaby nas przed absolutystyczną interpretacją szkoły.

Problem heterogeniczności własności organizacyjnych szkoły prowadzi do traktowania jej jako takiego typu organizacji społecznej, w której współistnieją cechy charakterystyczne dla 3 różnych typów systemu spo-

łączonego, a mianowicie: naturalnego, formalnego oraz innowacyjnego. Pojmując ten problem dogodnie będzie wyjść od spostrzeżenia, że różne systemy społeczne charakteryzują się różnym stopniem racjonalności działania.

W przypadku zachowań indywidualnych można mówić o trzech następujących poziomach racjonalności działania:

- a) poziom zachowań reaktywnych, którymi rządzi mechanizm „bodźca i reakcji”;
- b) poziom zachowań celowych, które przebiegają wedle schematu „cel — wynik”;
- c) poziom zachowań samokorektywnych, które przebiegają wedle schematu „problem — rozwiązanie”.

Zamiast o poziomach racjonalności działań wygodniej jest czasem mówić o różnych **typach** zachowań. Łatwo wówczas wskazać przykłady zachowań charakterystycznych dla poszczególnych typów.

Wyróżnione typy i poziomy zachowań nie istnieją w rzeczywistości w stanie czystym. Każde konkretne zachowanie zawiera elementy samokontroli w różnym stopniu. Np. na proces kształcenia i uczenia się składają się jednocześnie zachowania reaktywne, proaktywne i samokorektywne.

Przyjmujemy założenie, że prezentowana tu typologia odnosi się do działań systemów o różnym stopniu złożoności, a w szczególności do instytucji szkolnej.

Stosownie do poprzednich założeń proponujemy wyróżnić 3 poziomy funkcjonowania instytucji szkolnej, którym będą odpowiadać 3 modele (typy idealne) organizacji szkolnej.

- A. Poziom funkcjonowania reaktywnego, któremu odpowiada model szkoły jako „naturalnego” systemu społecznego, spełniającego wielorakie funkcje społeczne.
- B. Poziom funkcjonowania proaktywnego, któremu odpowiada model szkoły jako celowej organizacji hierarchicznej, powołanej do realizacji wyspecjalizowanych zadań.
- C. Poziom funkcjonowania samokorektywnego, któremu odpowiada model szkoły jako organizacji innowacyjnej, zdolnej do samoregulacji swych celów, zachowań, struktur itp.

Wymienione modele zasługują na bliższą charakterystykę:

MODELE ORGANIZACYJNE SZKOŁY

Model naturalny

Jego realnym pierwowzorem są naturalne wspólnoty (grupy pierwotne), których najbardziej wyczerpujące opisy znajdujemy w pracach z zakresu antropologii kulturowej i społecznej. W modelu naturalnym mieszczą się

wszystkie te typy organizacji społecznej, których dominującą formą funkcjonowania jest reaktywna egzystencja. Są to zbiorowości, które powstały w sposób „naturalny”, które w wieloraki sposób powiązane są ze swym otoczeniem więzami organicznych lub kulturowych zależności, które są naturalnym ośrodkiem procesów socjalizacyjnych i które spełniają szereg uniwersalnych funkcji społecznych. Wedle socjologów znanymi rozpoznawczymi grupy pierwotnej są m.in.:

- a) bezpośredni kontakt wchodzących w jej skład osobników;
- b) niewyspecjalizowany, uniwersalny charakter wpływu grupy na zachowania jej członków;
- c) względna trwałość;
- d) osobisty charakter więzi łączącej członków grupy.

Otoczenie, w jakim funkcjonują grupy naturalne, jest otoczeniem względnie stabilnym, niezbyt skomplikowanym, nie wymagającym szybkich i radykalnych dostosowań.

Choć wielu pedagogom wydaje się to dziwne, szkoła charakteryzuje się pewnym zbiorem własności, które pozwalają w niej widzieć odmianę naturalnego systemu społecznego. Z badań socjologów wynika bezspornie, że szkoła jest pewną naturalną wspólnotą wywierającą „niewyspecjalizowany i uniwersalny wpływ” na zachowanie swych członków². Powiedzieć, że w szkole — obok planowej praktyki dydaktycznej — zachodzą naturalne procesy socjalizacyjne, to stwierdzić m.in., że partycypacja uczniów i nauczycieli w życiu szkoły wiąże się z nabywaniem przez nich określonych postaw i zachowań, wartości i norm postępowania, wchodzących w skład kultury szkolnej. Tak interpretowana szkoła ma więcej cech wspólnych z grupami pierwotnymi, w których wychowanie odbywa się na zasadzie prostego uczestnictwa, niż z celowymi organizacjami, w których proces kształcenia odbywa się w sposób zaprogramowany, sformalizowany i wyspecjalizowany. Koncepcja szkoły jako naturalnego miejsca życia ludzi, a nie tylko jako ośrodka specjalistycznego treningu szkolnego, jest koncepcją historycznie najwcześniejszą. Dominuje ona do dziś w wielu krajach Trzeciego Świata³, a jednocześnie uchodzi za alternatywną dla biurokracji szkolnych w wielu krajach rozwiniętych⁴.

Model formalny

O ile szkoła jako grupa naturalna spełnia wiele różnorodnych funkcji, o tyle szkoła jako instytucja formalna spełnia tylko te, do których w czasie realizacji została powołana⁵. Kryteria sukcesu edukacyjnego są tu zupełnie inne niż w modelu naturalnym. W organizacji formalnej istnieje podział funkcji, ról i stanowisk. Uprawnienia i obowiązki uczestników organizacji są tak określone, aby sprzyjać realizacji celów szkoły. Cele organizacji szkolnej wypierają zaś na plan dalszy cele samego wychowania. Model formalny, zakładający wyższość edukacji celowej i spe-

cialistycznej, ukształtowany został na wzór organizacji biurokratycznych. Model szkoły jako organizacji formalnej zakłada, że jej otoczenie charakteryzuje się innymi własnościami niż otoczenie modelu naturalnego: jest bardziej złożone, zmienne, zróżnicowane. Dysponując swymi własnymi celami i uzyskując pewien zakres autonomii, szkoła jako system formalny przestaje reagować bezpośrednio na zmiany otoczenia; następuje formalizacja powiązań szkoły ze środowiskiem. To, co nieformalne w organizacji szkolnej, czyli to, co jest w niej pozostałością modelu naturalnego lub co stanowi antycypację systemu innowacyjnego, jest albo nie dostrzegane, albo tłumione, gdyż przeciwstawia się kompetentnej i sprawnej realizacji formalnych celów szkoły.

Organizacja formalna definiowana jest w bardzo różny sposób. Wszystkie definicje zgodne są jednak w tym, że stanowi ona nie tyle system osobistych powiązań między ludźmi, ile układ funkcjonalnych powiązań między rolami. Według Pfiffnera i Sherwooda „Organizacja jest zespołem sposobów, poprzez które grupy ludzi... utrzymują stosunki w procesie świadomego i systematycznego ustalenia i wykonywania wzajemnie akceptowanych celów”. Wedle W. E. Moora zaś „Organizacja w sensie społecznym odnosi się bądź do wzoru czy struktury stosunków między pewną ilością ról zorientowanych na pewien zespół celów czy zadań, bądź do grupy jako całości, rozpatrywanej jako jedność”⁶.

Oto główne cechy organizacji⁷

1. Formalizm. Organizacja posiada zazwyczaj formalnie określony zbiór celów, procedur, prawideł i zasad, które wyznaczają właściwe zachowania jej członków.
2. Hierarchia. Organizacja cechuje zazwyczaj piramidalny układ władzy i autorytetu z mniej lub bardziej jasno określonymi szczeblami.
3. Rozmiary i złożoność. Organizacja obejmuje na ogół dużą ilość członków, stąd dominują w niej więzi bezosobowe. Złożoność wiąże się z funkcjonalnym podziałem pracy w obrębie organizacji.
4. Trwałość. Organizacja istnieje zazwyczaj dłużej, niż wynosi okres życia lub przynależności do organizacji poszczególnych jej członków.

Kategorią najbardziej zbliżoną do stosowanego tu pojęcia szkoły jako formalnego systemu społecznego jest pojęcie organizacji formalnej w rozumieniu Petera M. Blaua i W. Richarda Scotta. Wychodzą oni od ogólniejszego pojęcia organizacji społecznej, rozumiejąc przez to sposoby, poprzez które ludzkie zachowanie staje się społecznie zorganizowane. Pojęcie to posiada dwa zasadnicze aspekty: „społeczną strukturę”, to znaczy sieć stosunków społecznych w grupie lub większej zbiorowości, i „kulturę”, to znaczy wspólnie podzielane przekonania i orientacje, jednoczące członków zbiorowości i kierujące ich zachowaniami. „Społeczna organizacja — piszą Blau i Scott — wyłania się zawsze, ilekroć ludzie razem współżyją, natomiast organizacje formalne są tworzone dla realizowania określonych zadań”. „W takich przypadkach cele, jakie mają

być osiągamy, reguły, których przestrzegania oczekuje się od członków organizacji, struktura statusów, definiująca wzajemne stosunki między uczestnikami (schemat organizacyjny), nie wyłaniają się spontanicznie w toku społecznej interakcji, lecz są świadomie ustalone a priori, by antycypować interakcję i działania oraz kierować nimi”⁸.

Szczególnym przypadkiem organizacji formalnej jest biurokracja. Wedle klasycznego ujęcia M. Webera organizację biurokratyczną cechują następujące własności:

- zróżnicowanie funkcji oparte na ścisłym podziale zadań i kompetencji,
- istnienie formalnych zasad i przepisów regulujących zachowania uczestników,
- bezosobowość stosunków społecznych,
- hierarchiczna struktura władzy i autorytetu,
- separacja polityki i administracji,
- profesjonalizacja uczestników organizacji,
- rekrutacja i awans członków organizacji na podstawie stopnia ich kompetencji w wykonywaniu zadań organizacji.

W ujęciu M. Webera termin biurokracja odnosi się przede wszystkim do struktur administracyjnych. Wedle innych badaczy biurokracja jest cechą wszystkich tych organizacji, które cechuje formalizacja, bezosobowość, hierarchiczna struktura.

Szkoła jest tym typem organizacji społecznej, która posiada wiele cech wspólnych z formalnym modelem organizacji. Ponadto jest ona uważana za jedną z odmian organizacji biurokratycznej. Tak np. M. Crozier, mając na myśli francuski system oświaty, pisze: „Istniejący w społeczeństwie system wychowania jest odbiciem systemu społecznego tegoż społeczeństwa i stanowi zarazem zasadniczy środek jego utrwalenia (...). Tak więc... powinniśmy odnaleźć we francuskim systemie wychowania charakterystyczne elementy systemu biurokratycznego... Istotnie, francuski system wychowania może być łatwo uznany za biurokratyczny. Jest nim przede wszystkim pod względem organizacyjnym, gdyż centralizacja i bezosobowość są w nim posunięte do maksimum; po wtóre, jest nim w swych zasadach pedagogicznych i w sposobie nauczania (...), jest nim także w swej treści (...), jest nim wreszcie przez znaczenie, które przywiązuje do wyselekcjonowania elity...”⁹.

Z dalszych uwag Croziera wynika, że szkoła francuska stała się organizacją biurokratyczną m.in. z tego powodu, że jej ewolucja przebiegała w ścisłym związku z rozwojem innych organizacji biurokratycznych. W ten sposób uprawniona jest konkluzja ogólniejsza: powstawanie i funkcjonowanie szkoły jako formalnego systemu społecznego wiąże się ściśle z określonymi własnościami jej kontekstu społecznego. One bowiem stanowią przyczynę i rację dla strukturalnych przeobrażeń organizacji szkolnej. Pozostaje obecnie postawić sobie pytanie, jakie to tendencje w spo-

łecznym otoczeniu szkoły powodują, że pojawia się konieczność przekształcenia jej w innowacyjny typ systemu społecznego.

Model innowacyjny

Szkołę jako organizację innowacyjną można scharakteryzować najlepiej w porównaniu z własnościami jej odpowiednika formalnego. Podstawowa różnica między modelem formalnym a innowacyjnym tkwi w odmiennej koncepcji otoczenia. Otoczenie szkoły innowacyjnej charakteryzuje się następującymi właściwościami: wysoki stopień zmienności, wysoki poziom złożoności, olbrzymie zróżnicowanie. Szkoła jako organizacja formalna dysponowała raczej koncepcją otoczenia stabilnego, niezbyt złożonego i zróżnicowanego. Do tego właśnie otoczenia przystosowane były jej cele, programy działania, technologie, role oraz struktury.

Organizację innowacyjną, w odróżnieniu od formalnej, cechuje zdolność „uczenia się”. Dysponuje ona „pamięcią”, rejestrującą własne sukcesy i niepowodzenia, dysponuje mechanizmami pozwalającymi na to, aby dane o wynikach działań mogły modyfikować dalszy program działania. Szkoła jako organizacja innowacyjna zdolna jest zmieniać sama siebie — swe cele, swą strukturę, swe metody działania — stosowane do wymogów otoczenia oraz wyników własnych działań.

Jeżeli model naturalny można uznać za odpowiadający przeszłości szkoły, model hierarchiczny jej teraźniejszości (albo za relikwyt cywilizacji industrialnej), to model innowacyjny jest z pewnością modelem przyszłości szkoły. Zawiera on w sobie możliwość przekształcania się w model naturalny lub formalny, w zależności od rodzaju planowanych wyników edukacyjnych. Lecz jest to jedna z wielu jego sprawności adaptacyjnych.

Z pewnością pożądana jest bliższa charakterystyka organizacji innowacyjnej, a także warunków społecznych, które są racją istnienia i siłą napędową dla innowacyjnych struktur¹⁰.

Charakteryzując warunki stymulujące narodziny organizacji innowacyjnych (w jego nomenklaturze — *ad hoc* — *kracji*) Toffler pisze: „Tradycyjnie zorganizowane struktury funkcjonalne mogły działać sprawnie w specyficznych warunkach, tj. tam, gdzie lawina nowoczesności nie zagrażała optymalnym założeniom i przewidywaniom. Nie zdają one jednak egzaminu w środowisku, którego wyznacznikiem stają się radykalne zmiany. Muszą wobec tego powstawać okresowe, płynne struktury, jako nowa forma zorganizowanej struktury (...). Wraz ze wzrastającym przyspieszeniem rekonstrukcja organizacyjnych struktur nabiera charakteru ciągłego”¹¹. Najbardziej zasadnicze zmiany dokonują się obecnie w sferze hierarchii władzy. Pisze Toffler, że „odczuwa się gwałtowną presję czynników rozbijających układy hierarchiczne (...), centralny, podstawowy trzon struktury hierarchicznej coraz bardziej zmienia pozycję z pionowej na poziomą. Zamiast oddziaływania z góry na dół, spotykamy się

coraz częściej z oddziaływaniem »na boki«. Stanowi to o rewolucyjnej zmianie organizacji strukturalnej, a zatem: i w stosunkach międzyludzkich”¹². Nie należy jednak spodziewać się szybkiej ekspansji struktur innowacyjnych. „Upłynie dużo czasu, zanim zniknie zupełnie biurokracja. Znajduje ona bowiem zastosowanie w działaniach, które wymagają dużej liczby średnio wykształconych ludzi, przy czym ich główne zadanie polega na wykonywaniu powtarzających się czynności. Nie ulega wątpliwości, że pewien typ takich czynności będzie musiał również i wykonywać człowiek jutra”¹³.

Spróbujmy określić w sposób ogólny, jakimi własnościami organizacyjnymi powinny charakteryzować się struktury innowacyjne¹⁴.

Po pierwsze, efektywniejsze wykorzystanie zasobów podnosi innowacyjną sprawność organizacji. Przez zasoby rozumie się: budżet, czas, umiejętności, motywację członków organizacji. W przypadku zasobów ludzkich organizacja innowacyjna stwarza warunki, w których ludzie mają możliwość pełnego (granicznego) rozwoju swych zdolności, ciągłego wzbogacania doświadczenia oraz wiary we własne siły, będącej źródłem postaw twórczych.

Po drugie, stosowanie złożonej technologii wymaga angażowania rozmaitych specjalistów. Dlatego m. in. organizacja innowacyjna powinna być zdolna do zapewnienia owej różnorodności doświadczeń i bodźców, jaka jest niezbędna dla twórczego powstawania idei. Szeroki zakres dyfuzji idei w obrębie organizacji, łącznie z dyfuzją problemów i ich rozwiązań, sprzyja tworzeniu takich właśnie warunków. Pożądane jest także upowszechnienie klimatu niepewności w organizacji, gdyż dzięki niemu cała organizacja czuje się włączona do poszukiwań, a nie tylko wąska grupa wyspecjalizowanych badaczy.

Między celami jednostki a celami organizacji powinien zachodzić związek szczególnego rodzaju. Całkowite „oddanie się” organizacji raczej krępuje, niż intensyfikuje postawy innowacyjne jednostek. To samo dotyczy jednostek wyalienowanych z organizacji. Ideałem jest sytuacja, w której jednostki traktują organizację jako drogę do profesjonalnego wzrostu i rozwoju.

W organizacji innowacyjnej maleje znaczenie zewnętrznych, instrumentalnych satysfakcji z pracy, takich jak: uposażenie, władza, status. Nagrodą, która intensyfikuje poszukiwania usprawniające, która dostarcza najwłaściwszej formy satysfakcji za twórcze podejście do wykonywanej pracy, jest szacunek kompetentnych profesjonalistów i zawodowy rozwój, słowem — satysfakcja „wewnętrzna”.

Praca w organizacji innowacyjnej powinna być wolna od zewnętrznych nacisków. Nie będzie twórczą jednostką, która ma poczucie, że wykonuje pracę szczególnie pilną, niesłychanie ważną i konieczną. W takim przypadku istnieje tendencja do akceptowania raczej rozwiązania pierwszego lepszego niż najlepszego z możliwych. Członek organizacji po-

wimien mieć znaczny margines swobody w dysponowaniu zasobami i czasem, a także w ocenie swej działalności z punktu widzenia organizacyjnych potrzeb. Szeroki zakres autonomii, możliwość kierowania własną pracą, współudział w decydowaniu o rodzaju podejmowanej pracy — oto czynniki ułatwiające proces twórczych poszukiwań.

Rzeczą niesłychanie ważną w organizacji innowacyjnej jest rozproszenie władzy. Władza skoncentrowana jest substytutem twórczego rozwiązywania problemów. Władza rozproszona umożliwia sprawniejsze wykorzystanie zasobów dla realizacji celów organizacyjnych.

Organizację innowacyjną charakteryzują także pewne specyficzne własności strukturalne. W porównaniu z organizacją biurokratyczną struktura organizacji innowacyjnej jest „luźniejsza”. Oznacza to, że definicje obowiązków i odpowiedzialności są mniej sztywne i trwałe, praca definiowana jest raczej w terminach zawodowych czynności niż w terminach organizacyjnych obowiązków; komunikacja jest swobodna, wielokierunkowa; system awansowania i podejmowania decyzji — zdecentralizowany; stratyfikacja w obrębie organizacji jest mniejsza niż w biurokracji, gdyż preferowane są satysfakcje „wewnętrzne”, typu zawodowego, a nie zewnętrzne, typu organizacyjnego; następuje zmierzch autorytetu jako wyznacznika i wskaźnika zajmowanej pozycji; komunikacja interpersonalna jest bardziej rozległa i pogłębiona; przynależność do ściśle określonych grup zastępowana jest przez uczestnictwo wielogrupowe; grupowanie integracyjne zastępuje grupowanie agregatywne.

Przed podjęciem kolejnego problemu warto podsumować zwięźle to, co zostało dotąd powiedziane o poszczególnych modelach organizacji szkolnej. Wyróżnione typy systemów różnią się m. in. pod następującymi względami:

1. Stopnia racjonalności działania.

Najwyższą jakość cecha ta osiąga w modelu innowacyjnym; najniższą w naturalnym.

2. Charakteru więzi integrujących system.

W organizacji naturalnej są tu więzi typu normatywnego (kulturowego), w formalnej przeważają stosunki formalne, oparte o więź zależności funkcjonalnych. Organizacja innowacyjna, zważywszy na jej zdolności autotransformacyjne, może zawierać różne typy więzi integrujących system, w zależności od typu rozwiązywanego problemu lub pełnionej funkcji społecznej.

3. Programu i technologii działania.

W organizacji naturalnej nie istnieje żaden program działalności w takim rozumieniu, w jakim jest on przedmiotem realizacji organizacji formalnej. W systemie naturalnym ludzie żyją, formalnym — raczej zarabiają na życie. Organizacja innowacyjna zdolna jest zintegrować obydwie te funkcje.

4. Własności strukturalnych.

Stopień podziału pracy, zróżnicowania ról i pozycji w organizacji, rozkładu władzy i autorytetu, wzory komunikacji — wszystkie te cechy w rozmaitym stopniu odnoszą się do każdego z wyróżnionych poprzednio modeli.

5. Związków z otoczeniem.

Każdy z wyróżnionych modeli dostosowany jest do specyficznego typu otoczenia. Otoczenie systemu naturalnego można określić jako względnie stałe, jednorodne. W miarę przechodzenia do systemu formalnego i innowacyjnego mamy do czynienia z otoczeniem coraz bardziej zmiennym i zróżnicowanym. Różny jest stopień autonomii poszczególnych typów systemów. Największa zależność od środowiska występuje w przypadku modelu naturalnego. Pod względem zdolności przystosowawczych istnieją znaczące różnice między poszczególnymi systemami. Nie możemy mówić o braku zdolności przystosowawczych w przypadku systemu naturalnego i pełnym ich rozwoju w przypadku systemu innowacyjnego. Zachodzi tu raczej przypadek, że istnieje różnica stopnia w poziomie zdolności przystosowawczych poszczególnych systemów. (Z uwagi na względną stałość otoczenia system naturalny nie musi cechować się wysokim poziomem adaptacyjnych sprawności). Oczywiście jest także, że wysoka zdolność autotransformacji charakteryzuje jedynie system innowacyjny. Pozostałe zmieniają się albo wskutek automatycznych reakcji na zmiany otoczenia (system naturalny), albo w następstwie przypadkowego przyswajania innowacji wytworzonych poza systemem (organizacja formalna).

ZASTOSOWANIA TYPOLOGII

Wartość przedstawionej tu typologii modeli organizacji szkolnej tkwi głównie w jej sprawnościach metodologicznych. Testem jej przydatności jest to, w jakim stopniu pozwoli nam ona lepiej poznawać oraz skuteczniej doskonalić działalność szkolnych instytucji. Temat ten trudno jest wyczerpać na kilku stronach, poprzestaniemy więc na prezentacji kilku uwag:

1. Typologia nasza zawiera w sobie postulat wielowymiarowego ujmowania genezy, działalności oraz społecznych odniesień organizacji szkolnych. Jest w szczególności rzeczą widoczną, że zależnie od tego, czy interpretujemy szkołę jako organizację naturalną, celową lub innowacyjną, musimy spoglądać inaczej na podstawowe wymiary szkolnej działalności, a mianowicie na:
 - cele wychowania i kształcenia,
 - program, metody i techniki pracy dydaktyczno-wychowawczej,
 - kryteria sukcesu szkoły, nauczycieli, uczniów,
 - kontakty szkoły z otoczeniem,

- strukturę organizacyjną szkoły,
- sposoby kierowania szkołą oraz zachowaniami wszystkich członków organizacji.

Czytelnik zechce sam wydobyc wszystkie implikacje zawarte w powyższych stwierdzeniach.

2. Przedstawiona typologia dostarcza także zasady porządkowania problematyki badawczej socjologii organizacji w ogóle, a socjologii szkoły w szczególności. Można ją uporządkować w zależności od tego, w jakim stopniu akcentuje ona naturalny, formalny lub innowacyjny wymiar działania organizacji.

Tak więc mamy np. szkołę stosunków międzyludzkich (oraz jej pochodne), która spogląda na organizację przez pryzmat jej pierwotnych, naturalnych własności. Szkoła ta z takiego właśnie punktu widzenia analizuje problematykę kierowania i zarządzania. Preferuje się tu orientację instytucji raczej „na ludzi” niż „na zadania”.

Istnieje — z drugiej strony — szkoła „formalistów” traktujących organizację jako systemy społeczne, powstałe lub stworzone do realizacji specyficznych zadań i świadomie realizujących swe cele. Szkoła ta rozpatruje wszystkie aspekty działania organizacji z formalnego punktu widzenia. Dotyczy to również czynności i ról kierowniczych. Szkoła ta formułuje również zawarty pogląd na temat tego, co, w jakim zakresie i w jakim stopniu można w organizacji ulepszać i doskonalić.

Trzecia szkoła, reprezentowana przez W.G. Bennis, G. Steinera, A. Tofflera i innych, operuje pojęciem organizacji jako systemu innowacyjnego. W obiegu są również określenia: „struktury organiczne”, „ad-hockracje”, „systemy okresowe”, „organizacje twórcze” itp. Kierunek ten powstał w procesie walki o odbiurokratyzowanie instytucji w związku ze zmianami zachodzącymi w otoczeniu. Przewiduje on zmierzch biurokracji i nadejście organizmów plastycznych, zmiennych, twórczo rozwiązujących problemy adaptacyjne.

Uwaga większości badaczy skierowana jest dziś wyłącznie na problematykę właściwą modelowi formalnemu. Jest to źródłem siły i słabości dzisiejszej teorii. Główną słabością jest to, że modernizacja zarządzania oświatą i szkołą interpretowana jest w terminach założeń właściwych modelowi formalnemu, a więc przemijającemu.

Niedostrzeżenie wagi dwóch pozostałych modeli nie wydaje się rzeczą poznawczo-użyteczną i społecznie pożądaną. Mimo osiągniętego stopnia formalizacji szkoła pozostaje nadal naturalnym systemem społecznym, miejscem zdobywania doświadczeń, uczenia się, kształtowania systemu preferencji, zachowań i poglądów. Proces ten odbywa się często bez związku i niezależnie od realizacji „oficjalnych” celów organizacji szkolnej.

Z drugiej strony, mimo istnienia rozmaitych przeszkód, koncepcja szkoły jako organizacji innowacyjnej wydaje się imperatywem, w którego

doniosłość trudno wątpić w dzisiejszych warunkach. Znane już są zresztą praktyczne próby przekształcenia szkoły z organizacji biurokratycznej w plastyczny system innowacyjny.

Trójwymiarowy model szkoły nie znajduje należytego odzwierciedlenia w pedagogicznej teorii. Większość dyscyplin pedagogicznych poprzestaje na jednostronnej, formalistycznej interpretacji instytucji szkolnej oraz procesów szkolenia i w takich właśnie terminach formułuje program jej naprawy. Ta sama szkoła powinna — ich zdaniem — lepiej realizować cele już ustalone niż wspólnie z uczniami uczyć się istnieć i działać w zmieniającym się otoczeniu.

PRZYPISY

1. A. Toffler, *Szok przyszłości*, Warszawa 1974, PIW, s. 435—437.
2. Patrz np. A. Morrison, D. Mc Intyre, *School and Socialization*, Penguin Books, 1971.
3. Patrz M. Mead, *Cultural Patterns and Technical Change*, UNESCO 1963.
4. Patrz Ivan D. Illich, *Deschooling Society*, Calder and Boyars, London 1972.
5. Oto niektóre pozycje pisane w tej właśnie konwencji: Charles E. Bidwell, *The School as a Formal Organization*, w: James C. March (ed.) *Handbook of Organizations*, Rand Mc. Nally, Chicago 1965, s. 972—1022; P. W. Musgrave, *The School as an Organization*, Macmillan, London 1968; F. D. Carver, T. J. Sergiovanni (eds) *Organizations and Human Behavior: Focus on Schools*, Mc Graw — Hill Book Company, New York 1969. Bardzo interesującego porównania dwóch systemów organizacyjnych: naturalnego i formalnego (na przykładzie rodziny i szkoły), dokonują: E. Litwak i H. Meyer w artykule, *The School and the Family: Linking Organizations and External Primary Groups*, w: *Uses of Sociology*, P. E. Lazarsfeld, W. H. Sewell (ed.), Basic Books, 1967, s. 522—543.
6. Cytuję wg H. Hirszowicz, *Wstęp do socjologii organizacji*, Warszawa 1967, PWN, s. 17, 18, 19.
7. Według B. Berelsona i G. A. Steinerja, *Human Behavior. An Inventory of Scientific Findings*. Harcourt Brace, New York 1964, s. 364.
8. H. Hirszowicz, *Wstęp do socjologii organizacji*, op. cit., s. 32.
9. M. Crozier, *Biurokracja. Anatomia zjawiska*, Warszawa 1967, PWN, s. 357.
10. Szerzej pisze na ten temat W. G. Bennis w pracy *Changing Organizations*, Mc Graw-Hill Book Company, New York 1966, Rozdz. I. *The Decline of Bureaucracy and Organizations of the Future*.
11. A. Toffler, *Szok przyszłości*, op. cit., s. 173.
12. Ibidem, s. 175.
13. Ibidem, s. 180.
14. Referuję na podstawie: V. A. Thompson, *The Innovative Organization*, w: *Organizations and Human Behavior*, F. D. Carver (ed.) op. cit., s. 392—403. Por. także tegoż autora: *Bureaucracy and Innovation*, *Administrative Science Quarterly*, 1965. Analizie własności organizacji innowacyjnej poświęcona jest również praca C. A. Steinerja (ed.) *The Creative Organization*, The University of Chicago Press, Chicago, London, 1965.

SYTUACJE MOTYWACYJNE UCZNIĄ

1. WPROWADZENIE

Celem niniejszego artykułu jest próba zarysowania hipotetycznej koncepcji czy modelu sytuacji motywacyjnych ucznia, jako członka grupy społecznej (klasy). Przyjmujemy przy tym, w oparciu o teorię marksistowską, najogólniejsze założenie, iż jednostaka jest immanentną częścią świata zewnętrznego (przyrodniczego, społecznego i kulturalnego). Stąd motywacja nie wynika tylko z jej właściwości wewnętrznych (teorie psychodynamiczne) czy tylko z bodźców zewnętrznych (teorie behawiorystyczne), lecz kształtowana jest przez całą sytuację, której ona sama jest również elementem.¹ Sytuacje te jednak ze względu na ich wielowymiarową i różnorodną złożoność często mogą być trudne do ich empirycznego ujęcia.

Zachodzi konieczność przeprowadzania redukcji do modelu oddającego istotę ich rzeczywistych obrazów, poprzez uwzględnienie elementów nadrzędnych, centralnie organizujących, integrujących i ogniskujących percepcję i reakcje jednostki; determinujących jej zachowanie nie w szczególach, lecz tylko czy przede wszystkim w głównych jego zrębach — w zasadniczych celach i środkach.

Jako zasadnicze elementy sytuacji można by przyjąć wartości² realizowane najczęściej jednocześnie przez jednostki i grupy. Z jednostkowego punktu widzenia najwyższą wartością jest sam człowiek³, zaś z punktu widzenia społecznego — o tym, które wartości są ważniejsze, decydują wzory społeczne wyznaczające właściwe sobie role i zachowania jednostek w określonej grupie społecznej. Na przykład w konkretnej klasie szkolnej najważniejsze wartości wynikają z wzorów społecznych składających się z różnych wymagań, norm itp. takich, jak programy, zarządzenia, tradycja, przyzwyczajenia całej szkoły i poszczególnych jej grup, jak i innych instytucji oświatowych, a także samych nauczycieli i uczniów.

Do najważniejszych więc elementów sytuacji ucznia można by zaliczyć wartości stanowiące jakby skalarną przestrzeń wielowymiarową, w której zasadniczą rolę motywacyjną odgrywają:

¹ W tytule i w dalszych częściach artykułu używam celowo sformułowania „*sytuacje motywacyjne*”, a nie „*motywujące*”, aby podkreślić, iż nie chodzi tu o oddzielne traktowanie człowieka i czynników zewnętrznych, lecz o ich zintegrowany układ.

² Przez wartości rozumiemy tu najogólniej wszystko to, do czego dążą i oczekują jednostki i grupy społeczne; wszystko to, co jest potrzebne do ich prawidłowego istnienia i rozwoju.

³ Por. K. Marks, F. Engels: *Dzieła*. T. 1. KiW, W-wa 1960, s. 466.

1) **Położenie realne (P)** na skali cenionej czy cenionych wartości. Jest to aktualny poziom zaspokojenia potrzeb ucznia, które, najogólniej mówiąc, wynikają z zewnętrznego lub wewnętrznego naruszenia równowagi, systemu, organizacji czy układu regulującego jego zachowanie. Jest to jakby wszystko to, co charakteryzuje aktualnie danego ucznia, to, czym on aktualnie jest i co posiada. Położenie to jednak nie jest tylko bezwzględny zjawiskiem podmiotowym. Przeżycie jego jest relatywizowane społecznie. Poziomy jego, najogólniej mówiąc, mogą być następujące:

a) **Homeostaticzny**, kiedy zachowanie ucznia w głównej mierze regulowane jest odruchami, impulsami, popędami i potrzebami fizjologicznymi. Charakteryzuje się ono wówczas słabą organizacją i brakiem spójności zarówno w myśleniu, jak i w działaniu. Dominuje wtedy orientacja biologiczna, można by więc mówić tu o poziomie biologicznym.

b) **Konformistyczny**, kiedy dążenia i oczekiwania regulujące zachowanie ucznia wynikają głównie z naruszenia konformistycznych stosunków interpersonalnych. Dominowałoby tu nastawienie na stosunki międzyosobnicze, a szczególnie na aprobatę społeczną i pozytywne opinie innych o danym uczniu.

c) **Taki poziom**, gdzie zachowanie ucznia w głównych jego zrzębach regulowane jest wartościami i celami wynikającymi z rozwijającego się, na coraz wyższym poziomie organizacji i integracji z powiększającą się dozą racjonalizmu i dojrzałości emocjonalnej, względnie autonomicznego świadomościowego systemu wartości. Można by ten poziom nazwać — **osobowościowym**, gdzie dominuje orientacja na rozwój, doskonalenie się, twórczość itp. w oparciu o coraz pełniejsze poznawanie i przekształcanie rzeczywistości. Albo inaczej mówiąc, dominuje tu orientacja na coraz wyższy poziom równowagi czy organizacji i integracji świadomościowego systemu wartości poprzez pozytywną dezintegrację równowagi aktualnej, gdzie główną rolę odgrywają nie zabiegi interpersonalne, lecz przede wszystkim rzeczywiste osiągnięcia przedmiotowe — **potrzeba osiągnąć**.

2) **Standardy społeczne (S)**, wyznaczane między innymi: a) przeciętnymi wzorami społecznymi realizowanymi przez grupę (klasę), której dany uczeń jest członkiem; b) wzorami i normami realizowanymi przez innych uczniów lub inne grupy, z którymi dany uczeń się porównuje; c) normami społecznymi ogólniejszymi, obowiązującymi w rolach i działaniach realizowanych przez danego ucznia. Upraszczając nieco, można by najogólniej powiedzieć, iż chodzi tu o położenie realne innych uczniów i grup, z którymi dany uczeń się porównuje. Standardy społeczne są więc determinantą motywacji i zachowania ucznia typowo społeczną.

3) **Aspiracje ucznia (A)**, czyli poziom zaspokajania potrzeb i realizacji odpowiadających im wartości, do którego on dąży poprzez swoje dzia-

łania i którego oczekuje: a) poprzez przewidywanie z pewnym prawdopodobieństwem skutków swoich działań, lub b) poprzez przewidywanie zdarzeń i stanów rzeczy niezależnych od własnych działań. Przy prawidłowym funkcjonowaniu struktur regulujących zachowanie ucznia aspiracje jego w zasadzie wyprzedzają położenie realne⁴, a poziom ich, najogólniej mówiąc, może oscylować wokół: homeostazy; konformizmu; oraz wokół względnie autonomicznego osobowościowego systemu wartości, charakteryzującego kierunek jego rozwoju. Aspiracje, mimo że w znacznej mierze wynikają z położenia realnego i standardów społecznych, mają charakter podmiotowy, a ich siła motywacyjna jest tym większa, im wyższy poziom regulacji dominuje u ucznia.

2. MODEL SYTUACJI MOTYWACYJNYCH UCZNIĄ

Wyszczególnione, uprzednio najważniejsze elementy sytuacji ucznia mogą występować w różnych stosunkach względem siebie. Układ wszystkich możliwych stosunków pomiędzy tymi elementami można by potraktować jako model różnych sytuacji motywacyjnych ucznia. Wydaje się, iż niektóre z tych stosunków oraz odpowiadające im sytuacje motywacyjne są ważniejsze, bardziej znaczące. Na nie też chcemy zwrócić uwagę w dalszej części naszych rozważań.

Układ, kiedy położenie realne (P) ucznia jest na poziomie niższym niż standard społeczny (S) — $P \langle S$, implikuje sytuację motywacyjną obronną. Kiedy $P=S$, wówczas można by mówić o nasilonym konformizmie, na bazie którego może powstawać: $P \rangle S$, gdzie decydującego znaczenia powinny nabierać, zamiast standardów społecznych, jakby standardy osobowościowe w postaci aspiracji (A) i wtedy układ ten miałby postać: $A \rangle P$) lub tylko $A \rangle P$ i implikowałby sytuację motywacyjną rozwojową. Wreszcie przy różnego rodzaju dewiacjach i niedostatkach organizacyjnych może dochodzić do tworzenia układu nietypowego, gdzie $P \rangle A$ czy $P \rangle S$ czy jeszcze inaczej $P \rangle S$). Wtedy można by mówić o sytuacji motywacyjnej dewiacyjnej.

Scharakteryzujemy pokrótce niektóre z tych sytuacji. Charakterystykę tę będziemy starali się przeprowadzać pod kątem zgodności naszej koncepcji przynajmniej z niektórymi: twierdzeniami i teoriami ogólniejszymi;

⁴ Poziom aspiracji podwyższa się przy osiągnięciach i obniża przy niepowodzeniach. Osobowości przystosowane społecznie charakteryzują się średnimi odległościami pomiędzy aspiracjami a realnym położeniem jednostki (pomiędzy „ja idealnym” a „ja realnym”). Natomiast osobowości nieprzystosowane mogą charakteryzować się nadmiernym, nierealnym i infantylnym wygórowaniem lub przesadnie małym czy nawet żadnym wyprzedzeniem aspiracji ponad położenie realne. Potwierdza to szereg badań empirycznych. Niektóre z nich przytacza np. E. Paszkiewicz: Ja a zachowanie. *Psychologia Wychowania*, nr 2/1974, s. 196 i inne.

wynikami badań empirycznych; oraz w świetle obserwacji i eksperymentów własnych.

2.1. Sytuacja motywacyjna obronna

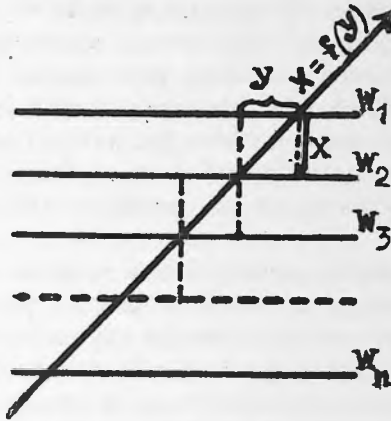
Sytuacja ta wynika z zasadniczego układu: $P < S$, który może przybierać także postać $P < A < S$ lub $P < S < A$. W sytuacji motywacyjnej obronnej ucznia dominuje motywacja negatywna zmierzająca do obrony poczucia własnej wartości. Sytuację taką uczeń percypuje jako zagrożenie przed niepowodzeniami. Nie potrzeba osiągnięć, lecz unikanie niepowodzeń steruje jego zachowaniem. Finalność jego celów koncentruje się na utrzymaniu dotychczasowego stanu czy położenia lub co najwyżej na standardach, przeciętności i konformizmie. Aspiracje, jeżeli przewyższają standardy, tracą często funkcję i moc motywacyjną na rzecz standardów. Uczeń zabiega usilnie o uzyskanie poziomu standardowego i aprobatę innych, ponieważ jego miejsce poniżej tego poziomu nie gwarantuje mu poczucia bezpieczeństwa, pewności i ewentualnej stabilizacji. Zachowanie jego motywowane jest wówczas przede wszystkim negatywnymi stanami emocjonalnymi, wynikającymi z zagrożenia, takimi jak: obawy, niepewność, niezadowolenie, lęki, agresja, obrona, apatia, załamania itp.

Ewentualne osiągnięcia ucznia znajdującego się w takiej sytuacji nie powodują zadowolenia, co najwyżej redukuje niezadowolenie i obawy; redukują negatywne motywy. Jest to poziom motywacji wynikający z emocji negatywnych, różny — jak wskazuje wiele współczesnych teorii — od poziomu motywacji opartego na emocjach pozytywnych, odpowiadającego sytuacji rozwojowej. Wprawdzie może tu niekiedy wystąpić jakieś nadmierne i nieadekwatne do osiągnięć zadowolenie czy euforia, ale wynikałoby to raczej z dużej labilności samooceny, dewiacji osobowościowych, mechanizmów samoobronnych itp. Motywacja w takiej sytuacji jest podobna do motywacji wytwarzanej systemami punitywnymi (opartymi na karach), gdzie kierunek i intensywność działania ucznia nie wynika z jego wewnętrznej potrzeby osiągnięć, lecz z zewnętrznie wytworzonych i ukazywanych mu „perspektyw negatywnych”. Działanie jego jest wymuszane różnymi zagrożeniami, jak np. brakiem aprobaty społecznej, potępieniem, straszaniem i innymi zapowiadany lub rzezywistymi karami.

Nietrudno zauważyć, jak uczniowie znajdujący się poniżej przeciętnej (czy standardu) na skali wartości wynikających z roli ucznia, np. nauki z jednego czy wszystkich przedmiotów, bardzo chętnie działają i solidaryzują się z grupą, która jako główną wartość i swój cel traktuje np. sport albo co gorsze odwagę i siłę w zachowaniach społecznych itp. Bowiem wówczas ich położenie realne na skalach tych nowych wartości zapewnia im konformizm, aprobatę społeczną (grupy), bezpieczeństwo,

a niekiedy nawet wyraźną dominację i odpowiednie poczucie własnej wartości.

Można by tu wysunąć hipotezę, iż na czoło hierarchii będą wysuwać się te wartości (najwyżej cenione), na skalach których uczeń uzyskuje wyższe osiągnięcia. Ilustruje to rysunek 1:



Rys. 1

$W_1, W_2, W_3, \dots, W_n$ — wartości.

x = odległość pomiędzy W_1 i W_2 , W_2 i W_3 itd., mierzona stopniem poczucia własnej wartości,

y = odległość pomiędzy położeniem realnym na W_1 i W_2 , W_2 i W_3 itd., mierzona miarami fizycznymi, intersubiektywnymi i subiektywnymi,

$x = f(y)$ = poczucie własnej wartości.

Z logicznego punktu widzenia powinna mieć tu miejsce tendencja do równości: $x=y$ czy $x=f(y)$. Natomiast odchylenia od przekątnej, symbolizującej położenia realne na poszczególnych wartościach i odpowiadające im ogólne poczucie własnej wartości, mogą świadczyć o dezorganizacji jednostkowego systemu wartości, co powinno mieć również swoje odbicie w zachowaniu realnym. Ocena racjonalna⁵ wartości jest więc funkcją osiągnięć na jej skali. Integracja jednostkowego systemu wartości i zapewne w dużej mierze także osobowości zależy od równowagi upragnionych celów i posiadanych środków, prowadzących do nich; od równowagi wartości finalnych i instrumentalnych, które na ogół stanowią jedność zarówno w działaniu, jak i w percepcji. Zasygnalizowane tezy wymagają dalszych pogłębionych analiz i uzasadnień empirycznych, których mimo że wiążą się w pewnym sensie z naszym tematem, nie będziemy rozwijać, bowiem mogłyby spowodować nadmierne rozszerzenie artykułu.

⁵ Ocena racjonalna wartości opiera się na faktach i porównywalnych kryteriach czy miarach, a nie na subiektywnych sędach i opiniach o nich.

Sytuacja motywacyjna obronna, utrzymująca się przez dłuższy czas, może prowadzić do zaburzeń przystosowania emocjonalnego i społecznego. Może bowiem wówczas wytworzyć się nowa „równowaga” (wewnętrzna i zewnętrzna), jako pseudoprzystosowanie⁶ oparte o różnorodne mechanizmy i zachowania obronne, takie jak: racjonalizacja przyczyn swojej sytuacji, marzycielstwo, zastępcze realizowanie innych wartości podbudowujących poczucie własnej wartości ucznia, ale niezgodnych z wzorami społecznymi ze swej grupy lub poza grupą często indywidualnie (unikanie kontaktów społecznych), np. filatelistyka, majsterkowanie, malowanie, uprawianie sportu niestety samotnie poza szkołą. Owa prosta $x=f(y)$ może w tych wypadkach mieć utrwalony inny kształt. Uczniowie tacy są emocjonalnie słabo związani z klasą⁷, a wartości realizowane na poziomie obronnym zaczynają traktować coraz bardziej jako obce, następnie przykre, aż wreszcie starają się ich zupełnie unikać, obniżając poczucie własnej wartości.

Niskie poczucie własnej wartości ucznia w grupie klasowej wiąże się z jego statusem społecznym. Uczniowie tacy — jak wykazała w badaniach H. Malewska — rzadziej przejawiają zachowania o charakterze altruistycznym⁸. Również — jak wykazała w badaniach A. Potocka-Hoser — mniej są odporni na stressory, np. w sytuacji lękowej wykonują zadania intelektualne słabiej od innych mających wyższy status społeczny nawet wtedy, kiedy poziom ich inteligencji jest wyższy⁹.

Zastanówmy się teraz, jakie mogą być przyczyny powstawania i tworzenia się sytuacji motywacyjnych obronnych ucznia?

Wydaje się, iż przyczyny te mogą wynikać między innymi z takich warunków, jak:

1. Warunki wewnętrzne ucznia:

a) Potencjał genetyczny ucznia.

b) Reaktywność (silny lub słaby układ nerwowy). Uczniowie o słabej reaktywności charakteryzują się dużą aktywnością i intensywnością działań. Zaś duża dynamika reaktywności, oznaczająca intensywną wrażliwość i pobudliwość układu nerwowego niewspółmiernie do siły bodźców, implikuje bierność i małą aktywność działań ucznia¹⁰. Szczególnie widoczna się to w sytuacjach trudnych, nadmiernie pobudzających emocjonalnie (sytuacjach obronnych). Według M. Mierlińca uczniowie o silnym

⁶ Por.: Ch. Skinner: Psychologia wychowawcza. PWN. W-wa 1962, s. 196.

⁷ Potwierdziła to w badaniach M. Tyszkowa: Samoocena uczniów w wieku dorastania i ich pozycja społeczna w grupie rówieśniczej. *Psychologia Wychowawcza* nr 4/1974, ss. 427—428.

⁸ H. Malewska: Poczucie zagrożenia a stosunek do innych. *Studia Socjologiczne*, nr 2/1963.

⁹ A. Potocka-Hoser: Uznanie ze strony innych i lęk przed niepowodzeniem a sprawność intelektualna. *Studia Socjologiczne*, nr 2/1963.

¹⁰ J. Strelau: Różnice indywidualne. (W:) T. Tomaszewski (red.): Psychologia. PWN. W-wa 1976, s. 717.

A. Elias: Temperament a osobowość Ossolineum Wrocław 1973.

układzie nerwowym (mała reaktywność — duże zapotrzebowanie na stymulację) z przewagą procesów pobudzania np. na negatywną ocenę szkolną reagują wzmożonym pobudzeniem nerwowym, mobilizującym działania do poprawy wyniku (do osiągnięć). Natomiast uczniowie o słabym układzie nerwowym (małe zapotrzebowanie na stymulację) reagują tzw. hamowaniem ochronnym, wycofywaniem się, skłonnością do rezygnacji z poprawy wyniku¹¹.

c) Aktualny stan zdrowia i wypoczynku determinujący dyspozycje fizyczne i psychiczne ucznia.

d) Właściwości ucznia nabyte w procesie socjalizacji, takie jak: poziom rozwoju zdolności, wiedza, umiejętności, społeczno-moralne cechy charakteru, ukształtowane postawy itp.

2. Warunki zewnętrzne

a) Dostateczne zasoby oraz właściwa organizacja i wykorzystanie pomocy dydaktyczno-wychowawczych.

b) Właściwe czynniki środowiska fizycznego ucznia wywołujące poczucie komfortu. Dostosowywanie do właściwości ucznia i określonych zajęć np. oświetlenia i kolorystyki, klimatyzacji, temperatury, akustyki itp.

c) Odpowiednia ilość, jakość i organizacja urządzeń higieniczno-sanitarnych, zdrowotnych, socjalnych i kulturalnych.

d) Czynniki społeczno-organizacyjne. Tu jako najważniejsze należy wymienić nauczycieli, wychowawców i innych uczniów oraz organizację i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej, wytwarzających stosunki społeczne sprzyjające kształtowaniu u ucznia komfortu psychologicznego. Chodziłoby tu, najogólniej mówiąc, o dostosowywanie i harmonizowanie wszystkich czynników zewnętrznych i wewnętrznych pod kątem optymalnej realizacji cenionych wartości, zgodnych z dobrem społecznym, w wytworzonym przez to jak największym komforcie fizycznym i psychologicznym dla ucznia.

3. Sytuacja obronna może być także wytworzona i wtedy, kiedy poziom realizacji danej wartości przez ucznia jest standardowy czy nawet wyższy. Najczęściej wytwarzana jest ona wtedy na zasadzie odruchu warunkowego, gdy zapowiada się różne kary, strasząc ucznia np. dwójkami, rodzicami, milicją itp. Oprócz zapowiedzi wywołujących odpowiadające im antycypacje ucznia mogą występować i takie sytuacje, kiedy osiągniętą wartość z jakichś powodów w większej lub mniejszej części w różny sposób (niekiedy zakamuflowany) odbiera się lub się jej nie potwierdza, np. świadomie zaniża się ocenę lub nie chce się dostrzegać osiągnięć, a tylko niepowodzenia, celowo daje się niewykonalne zadania, aby dowieść niższości ucznia, cofa się daną obietnicę itp.

4. Obniżenie miejsca ucznia na skali danej wartości poniżej standardu może nastąpić także na skutek podwyższenia tego miejsca przez innych.

¹¹ W. S. Mierlin: Rola temperamentu w emocjonalnej reakcji na otmietku. *Woprosy Psichologii*, nr 3/1955, podaje za J. Strelau: op. cit., s. 727.

Na ogół większość uczniów ubiega się o jak najwyższe realne położenie na skali danej wartości, od której zależy przecież właściwe pełnienie roli społecznej i zaspokajanie jego potrzeb. Jeżeli tak nie jest, to przeważnie bywają ku temu przyczyny, może nawet nie zawsze uświadomione przez ucznia. Wiadomo jednak przy tym, iż przeważnie są uczniowie, którzy nie mogą (z przyczyn tkwiących w nich lub poza nimi) osiągać obowiązującego w grupie standardowego poziomu. Sami oni również często zdają sobie z tego sprawę. Na podstawie wieloletniej praktyki pedagogicznej mogłem zaobserwować, iż w grupach klasowych zintegrowanych dobrze prowadzonych przez wychowawcę, gdzie dominowała atmosfera pracy, osiągnięć, wzajemnej pomocy (a nie rywalizacji egocentrycznej), tam zaszeregowanie do określonych miejsc odbywało się najczęściej na podstawie rzeczywistych osiągnięć i walorów ucznia. I co ciekawe, często opinie innych uczniów, nauczyciela i samego ucznia o swojej pozycji w klasie zadziwiająco zbiegały się. Natomiast w klasach niespójnych, zdeintegrowanych, konfliktowych, o przewadze negatywnych, a nawet wrogich odniesień w stosunkach nauczyciel — uczniowie i pomiędzy uczniami, gdzie łatwo można było zauważyć dominację kar, zastraszeń, lęku i wrogości, owe opinie często nawet diametralnie się między sobą różniły¹². Różnice te rozciągały się często także i na rodzinę. Problem ten wymaga oddzielnego szerszego potraktowania.

Nas natomiast interesuje tu, jakie może być wyjście dla uczniów znajdujących się realnie znacznie poniżej standardu grupowego? Nie sposób bowiem, aby zawsze we wszystkich klasach wszyscy uczniowie byli najlepsi lub przynajmniej przeciętni pod każdym względem. Logika i życie temu zaprzecza. Rozwiązanie tego problemu może być przynajmniej następujące:

1. Doskonalenie warunków wewnętrznych ucznia, takich jak umiejętności, wiedza, cechy charakteru itp.

2. Ukierunkowywanie ucznia na takie wartości, które mógłby realizować na poziomie ponadstandardowym w danej grupie. Byłaby to realizacja zasady, iż dla właściwego rozwoju człowieka konieczne jest jego uczestnictwo w wielu grupach społecznych oraz aby przynajmniej coś w życiu umiał lepiej niż przeciętnie choć w niektórych grupach, dla pożytku własnego i społecznego. Prowadziłoby to do lansowania i rozwijania prospołecznego perfekcjonizmu tak bardzo potrzebnego w naszym społeczeństwie. Mówiąc konkretnie, każdy uczeń w klasie winien być „specjalistą” w jakimś zakresie, o czym dobrze wiedzą inni uczniowie i nauczyciele. Wymaga to jednak odpowiedniego podejścia do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Słusznie więc pisze W. Wojtyński, iż „wielka sztuka wychowania (podkreślenie moje) na tym właśnie polega, że aktywność społeczną wychowanków wyzwała się na podłożu różnorod-

¹² Porównaj także: H. Jankowska: Wpływ osobowości nauczyciela na spójność klasy. *Psychologia Wychowawcza*, nr 5/1973, ss. 620 i następane.

nych form motywów oraz przy zastosowaniu różnorodnych form. Tym warunkom odpowiada szkoła, która rozporządza szerokim wachlarzem różnych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych; kół przedmiotowych oraz kół zainteresowań, a także wielu innymi możliwościami spędzania przez dzieci i młodzież wolnego czasu w sposób interesujący i ciekawy. Autentyczne upodobania uczniów mogą się tam manifestować swobodnie, a samorządność i samodzielność znajdują pomyślne warunki dla swej realizacji¹³.

3. Doskonalenie zewnętrznych warunków i ich organizacji. Szczególna rola przypada tu osobie nauczyciela i jego samodoskonaleniu się. „Klasa szkolna może przekształcić się pod okiem rozumnego wychowawcy w pełnowartościowe środowisko wychowawcze... (...) Jest rzeczą ze wszech miar wskazaną poznanie przez wychowawcę sytuacji każdego wychowanka z osobna, zwłaszcza ról społecznych wychowanków słabo uczących się i sprawiających kłopoty wychowawcze”¹⁴.

4. Przesunięcie danego ucznia do innej grupy odniesienia, w której poziom standardowy jest niższy, przez co realizowany przez niego poziom może stać się ponadstandardowy. Przypomina mi się autentyczny zabieg wychowawczy, kiedy uczeń I kl. technikum, po przekonaniu rodziców, został przeniesiony do I kl. szkoły zasadniczej z powodu bardzo słabych osiągnięć i braków z poprzednich klas. Aspiracje jego i rodziców sięgały tylko ukończenia technikum. Zabieg ten przy dłuższej opiece pedagogicznej doprowadził do tego, iż uczeń ukończył wyższe studia w zakresie wychowania fizycznego. Niekiedy pewne zabiegi socjotechniczne próbuje się ograniczać do bezpodstawnych pochwał pozornie podbudowujących poczucie własnej wartości, które potem mogą się bardzo zgubnie zemścić. Organizacja i styl pracy dydaktyczno-wychowawczej tolerujące pogłębiające się sytuacje motywacyjne obronne uczniów mogą się przekształcać w „płodne wylęgarnie” osobowości zależnych, konfliktowych, lękliwych, niesamodzielnych, nieodpowiedzialnych, skrajnie egocentrycznych, niezdolnych do zrozumienia i podejmowania działań społecznych, często dewiacyjnych, np. alkoholików, narkomanów i innych nałogowców, lub co najwyżej przeciętnych. Byłoby to mówiąc popularnie: równanie do przeciętnych. Oczywiście, iż proces ten może się regulować samoczynnie, żywiołowo, spontanicznie, np. znaczne obniżenie się (z różnych przyczyn) położenia realnego ucznia na skali danej wartości najczęściej rodzi tendencje do identyfikowania się z grupą o niższym standardzie w zakresie tej wartości lub z taką grupą, w której preferowane są wartości inne, akurat umożliwiające mu konformizm, a nawet dominację. Celowe jednak zabiegi selekcji wśródklasowych i międzyklasowych w naszym systemie powinny budzić wątpliwości. Są one niestety praktykowane. Znane są np. autorowi jeszcze dziś praktykowane podziały

¹³ W. Wojtyński: Teoria i metodyka wychowania. WSP. Siedlce 1974, s. 26.

¹⁴ Ibidem, ss. 69—70.

wśródklasowe na uczniów „lepszych” i „gorszych” zmuszonych do zajmowania odpowiednich miejsc w ławkach, i to w klasach młodszych. Można by w ten sposób zachwiać wiarę we własną wartość młodego człowieka, nawet przy jego dużych zdolnościach. Również tworzenie oddzielnych klas z uczniów tylko „najzdolniejszych” może wywoływać silne stany lękowe, zagrożenie poczucia własnej wartości u tych, którzy w swoich macierzystych grupach klasowych byli poprzednio zdecydowanie najlepszymi (do tego przywykli), a w grupie nowej znaleźli się na ostatnich miejscach. Jest to problem budzący poważne kontrowersje, problem delikatny i specjalistyczny, którego skutki mogą być bardzo różne. Również klasy z uczniów tylko „najślabszych” mogą wyraźnie hamować motywację. Każde osiągnięcie pedagogiczne jest w gruncie rzeczy klęską, jeżeli przy jego tworzeniu poniósł szkody choć jeden uczeń nawet „niezdolny”. Likwidowanie sytuacji obronnych musi mieć na uwadze dobro wszystkich uczniów i koncentrować się w pierwszym rzędzie na doskonaleniu ich właściwości instrumentalnych.

Dla ilustracji zabiegów socjotechnicznych wyprowadzania ucznia z tej niekorzystnej dla jego rozwoju sytuacji podam opis, oczywiście bardzo skrócony, jednego z wielu eksperymentów przeprowadzonych przez autora przy współudziale studentów Wydz. Pedagogicznego WSP w Siedlcach. Otóż w ramach opieki studentów nad niektórymi uczniami siedleckich szkół podstawowych („najślabszymi” i „najzdolniejszymi”) w oparciu o przeprowadzone diagnozy, opracowano i realizowano program pomocy. Przykładowo przedstawię zabiegi dotyczące jednego ucznia kl. II. Osiągnięcia jego z j. polskiego i matematyki uważane były za najślabsze w klasie i kwalifikujące go do szkoły specjalnej (badania psychologiczne i lekarskie tego nie potwierdziły). Po około trzech miesiącach przemyślonej pomocy szczególnie ze strony studentek uczeń ten osiągał wyniki przeciętne, jednak nie znajdowało to odbicia ani w ocenach, ani w opinii nauczycielki i uczniów całej klasy. Zorganizowano dyskretnie „konfrontację”, prosząc nauczycielkę o przeprowadzenie wspólnie z dwiema studentkami (opiekującymi się tym uczniem) sprawdzianu ucznia podopiecznego razem z dwoma jego kolegami. Jeden z tych kolegów miał oceny dostateczne, ale wyniki uzyskiwał słabsze niż uczeń podopieczny, co zostało stwierdzone w kilka dni przed sprawdzianem. Drugi kolega miał oceny czwórkowe, ale rzeczywiste wyniki jego oscylowały koło wyników ucznia podopiecznego. Sprawdzian z j. polskiego polegał m.in. na czytaniu dowolnie wybranego tekstu w przeciągu trzech minut. Ocena ilościowa = ilość przeczytanych wyrazów, ocena jakościowa = ilość błędnie przeczytanych wyrazów. Sprawdzian ten, jak również inne z pisaną i z matematyki wypadły, zgodnie z przewidywaniami przed ich aranżacją, zdecydowanie na korzyść ucznia podopiecznego. Efekt był następujący. Poczucie jego wartości zostało podbudowane, zaczął bardziej wierzyć w swe siły i zdolności. Zmienił się do niego stosunek początkowo tych

dwóch, a następnie większości klasy i co najważniejsze także samej nauczycielki. Także rodzice zaczęli bardziej wierzyć w niego i zwracać baczniejszą uwagę na jego osiągnięcia i przyczyny niepowodzeń niż na same niepowodzenia. Szybko zmieniało się zachowanie jego w klasie, stawał się bardziej aktywny i uspołeczniony. Dalsza opieka nad nim była bardzo efektywna, a w szkole w ogóle przestano mówić o kierowaniu go do zakładu specjalnego, wręcz przeciwnie — uwagi tego rodzaju wywoływały niejednokrotnie zażenowanie. Również organizacja przebiegu ćwiczeń w grupach studenckich, gdzie ocenia się głównie osiągnięcia i każdy student ma prawo je swobodnie prezentować na forum grupy, natomiast studenci nie przejawiający inicjatywy po dłuższym czasie zobowiązani są do wykonywania dodatkowych sprawdzianów, przynosi bardzo pozytywne efekty i wydaje się potwierdzać słuszność prezentowanej koncepcji i założeń.

Uzyskanie przez ucznia poziomu standardowego powoduje najczęściej wzmocnienie poczucia jego wartości, jako że sprzyja temu aprobata innych i likwidacja poczucia zagrożenia. Wtedy uczeń, przy sprzyjających warunkach (wewnętrznych i zewnętrznych), może realizować coraz bardziej wzrastające aspiracje, ale już nie pod wpływem zagrożenia, lęku i obrony własnego „ja”, lecz motywowany wewnętrznie rozwijającą się potrzebą osiągnięć. Jest to już inna sytuacja motywacyjna — rozwojowa.

2.2. Sytuacja motywacyjna rozwojowa

Sytuacja ta wynika z takiego układu, gdzie A)P)S lub tylko A)P czy tylko P)S. Dominuje wtedy motywacja pozytywna, oparta na nadziei, perspektywach, zadowoleniu, nagrodach, satysfakcji itp. Powoduje ona najczęściej aktywność, inwencję, rozwój i twórczość jednostki. W niej poczucie własnej wartości ucznia wzmagana się, a osiągnięcia przesuwają w górę aspiracje. Zawartość świadomości poszerza i pogłębia się zarówno poprzez osiągnięcia coraz to liczniejszych wartości, jak i coraz to wyższych ich poziomów. Działanie doskonalili się. Rodzą się tendencje do dominacji opartej na zdrowej rywalizacji, bo najczęściej samego z sobą (przerastanie samego siebie), polegającej na porównywaniu osiągnięć własnych z poziomem swych poprzednich osiągnięć oraz z poziomem swych aspiracji. Porównania zaś z innymi najczęściej mają charakter przedmiotowy, a nie personalny.

Warunki, organizacja i styl pracy dydaktyczno-wychowawczej, stwarzające uczniom takie sytuacje, sprzyjają wyzwaniu się potrzeb rozwoju, doskonalenia i twórczości, samorealizacji, dominacji, mocy, osiągnięć itp.

Wydaje się, iż na tym poziomie motywacji każda wartość realizowana przez ucznia w przeciągu dłuższego czasu, kojarząca się tym samym z nagrodami i uczuciami pozytywnymi, może powodować coraz silniejsze wiązanie i identyfikowanie się z nią; może stawać się podstawą rozwoju zainteresowań i zamiłowań. Wartość taka najczęściej staje się bliska i dro-

ga uczniowi, celem samym w sobie, wartością autoteliczną wywołującą zadowolenie i satysfakcję z jej realizacji, a więc celem pociągającym, którego się pragnie i do którego podąża się nawet przy pokonywaniu trudności. Uczeń znajdujący się na tym poziomie najczęściej jest zaangażowany, uczy się z zainteresowaniem i zamiłowaniem, łatwo identyfikuje się z klasą i całą szkołą lub przynajmniej z niektórymi ich elementami i wymaganiami. Sytuacja ta sprzyja internalizacji wszelkich lub niektórych norm i zasad szkolnych. Uczeń wychowywany w takich sytuacjach motywacyjnych może w przyszłości wykonywać i traktować swoją pracę zawodową nie instrumentalnie, lecz przede wszystkim autotelicznie z zamiłowaniem¹⁵.

Sytuację motywacyjną ucznia — jak wspominaliśmy — tworzy najczęściej wiele wartości. Są to przeważnie sytuacje nie jedno-, lecz wielowymiarowe. Miejsce realne ucznia na skali jednej wartości wpływa na jego stosunek do wartości innych. Wartości, które są bardziej cenione, które według ucznia w większym stopniu niż inne przyczyniają się do jego poczucia własnej wartości, do jego sukcesów i osiągnięć, te mają większe szanse stawać się wartościami centralnymi, nadrzędnymi i finalnymi, determinującymi wszystkie inne i jego zachowanie (por. rys. 1). Mogą się one rozwijać i pogłębiać, eliminując coraz bardziej inne wartości konkurencyjne, mogą się przeradzać w pasje pochłaniające ucznia bez reszty, a tym samym zdecydowanie sterować jego zachowaniem. Do powstawania takich zainteresowań, zamiłowań i pasji przyczynia się więc to, co uczeń uważa za osiągnięcia powyżej poziomu standardowego. To bowiem najbardziej wiąże się z nim, poszerza i pogłębia w pewnym sensie jego istnienie, rozwija poczucie własnej wartości, mocy, trwałości itp. W nieco starszym wieku nadaje często sens życiu ludzkiemu.

W zachowaniach takiego ucznia można by wyróżnić pewne charakterystyczne cechy. Na podstawie przeglądu badań nad potrzebą osiągnięć, którego dokonała M. Widerszal¹⁶, zauważyć można pewną korelację owej potrzeby z takimi cechami zachowania, jak:

- wytrwałość w działaniu ukierunkowanym na osiągnięcia,
- dobre zapamiętywanie zadań niedokończonych jako niepowodzeń,
- duża perspektywa czasowa, wybieganie myślą w przyszłość, perspektywiczne patrzenie na rzeczywistość,
- poczucie szybkiego mijania czasu, że się ma za mało czasu, niepokój czy tego czasu nie traci się bezużytecznie, czy należycie się go wykorzystuje,
- zdolność do rezygnowania z nagród natychmiastowych na rzecz nagród bardziej odległych w czasie, ale większych,

¹⁵ Na ten temat pisałem szerzej w artykule: Uwarunkowania socjalistycznego stosunku do pracy. *Oświata Dorosłych* nr 10/1975.

¹⁶ M. Widerszal: Wskaźniki motywacji osiągnięć. *Prakseologia* nr 3—4 (51—52) 1974, ss. 175—222.

— duże prawdopodobieństwo subiektywne osiągnięcia cenionych celów (wartości); wiara w sukces większa niż prawdopodobieństwo obiektywne,

— orientacja na zadania, a nie stosunki interpersonalne,

— tendencje nonkonformistyczne (wychodzenie ponad przeciętność),

— tendencje do wyboru partnerów o opiniach odmiennych od własnych, zamiast partnerów o opiniach podobnych,

— dążenie do uznania społecznego,

— dążenie do ruchliwości „w górę” w stratyfikacji społecznej.

Sytuację motywacyjną rozwojową oraz zachowanie się w niej ucznia można by charakteryzować jeszcze wielu innymi czynnikami i właściwościami tkwiącymi w uczniu lub poza nim. Nie sposób tę charakterystykę rozwijać tu szczegółowo. Jedynie uogólniając ją można by stwierdzić, iż uczniowie, u których zadbano o zapewnienie im takich sytuacji motywacyjnych w procesie socjalizacji, mają wszelkie szanse kształtowania osobowości twórczych na miarę ich genetycznych potencjałów.

2.3. Sytuacja motywacyjna dewiacyjna

Sytuacja taka powstaje wtedy, kiedy P)A lub P)A)S lub P)S)A. Jest ona podobna w pewnym sensie do sytuacji przeciążenia, w której trudności wynikające z zadań i obowiązków występują na granicy możliwości ucznia, na granicy jego sił fizycznych i umysłowych oraz wytrzymałości nerwowej. „W tego rodzaju sytuacjach oprócz obniżania się poziomu wykonania często obserwuje się zaburzenia nerwowe, przejściowe stany napięcia nerwowego lub mniej lub bardziej trwałe nerwice”¹⁷.

Wydaje się, iż wytwarzanie lub zapobieganie powstawaniu takich sytuacji wiąże się między innymi z kształtowaniem u uczniów w procesie socjalizacji czynnego lub biernego stylu samoregulacji optymalnego poziomu stymulacyjnego. Potrzeba utrzymania optymalnego poziomu pobudzenia korowego¹⁸ może być zaspokajana przez różne bodźce zewnętrzne niezależne od zabiegów i działań ucznia lub przez stymulację wynikającą z jego własnej aktywności. Bodźce niezależne od działań ucznia stymulujące go ponad optymalny poziom pobudzenia korowego będą odczuwane jako przykrości (kary), których chce się unikać. Jeżeli natomiast bodźce owe będą stymulować ucznia poniżej tego optimum (pobudzenia korowego) albo nie będzie ich wcale, wówczas na zasadzie samoregulacji wewnętrzny mechanizm regulujący stymulację spowoduje aktywność i działanie ucznia dostarczające potrzebnej stymulacji, które będą odczuwane jako nagrody. Uczniowie o zaniżonym optymalnym poziomie stymulacji (słaby układ nerwowy) często

¹⁷ T. Tomaszewski: op. cit., s. 33; M. Tyszkowa: Zachowania się dzieci w sytuacjach trudnych. PWN. W-wa 1972.

¹⁸ Szereg badań potwierdzających istnienie takiej potrzeby cytuje A. Elias: Zapotrzebowanie na stymulację a potrzeba osiągnięć. *Psychologia Wychowawcza* nr 5/1973, ss. 571, 577 i inne.

odczuwają nadmiar bodźców i działania ich (uczniów) powodujące dodatkowe bodźce przeżywane są jako przykrości i kary. Natomiast przy wysokim poziomie tego optimum, przy dużym zapotrzebowaniu na stymulację (silny układ nerwowy), uczeń odczuwa wewnętrzną potrzebę działań i osiągnięć odbierając je jako nagrody. Deprywacja stymulacyjna więc może być ukierunkowana na bodźce tak zwane bierne, np. hałas, kary lub nagrody niezależne od własnych wysiłków, w pewnym sensie także zbędne przykre wyobrażenia, wspomnienia itp., a także na zaspokajania potrzeb bez odpowiedniego wysiłku i doskonalenia swoich umiejętności i wiedzy, albo na bodźce wynikające z własnych przedsięwzięć, działań i osiągnięć, kiedy pobudzenie emocjonalne w przeważającej mierze wynika z efektów i przebiegu własnych działań. W pierwszym wypadku kształtuje się bierny styl gratyfikacji stymulacyjnej, w drugim — aktywny. W sytuacji dewiacyjnej uczeń najczęściej dobrowolnie lub z przymusu aprobeuje uzyskany w różny sposób określony poziom gratyfikacyjny wartości. Poziom ten najczęściej przewyższa jego możliwości. Jest on więc wtedy jakby w sytuacji ratowania się, szuka do pomocy sojuszników przeważnie podobnych sobie (mogą powstawać różne „kliki”, „bandy” itp.). Zabiega o aprobatę innych, niekiedy nieuczciwymi sposobami, np. kosztem krzywdy innych, skarczenie, donoszenie, „lizusostwo” itp. Uczeń w takiej sytuacji lęka się i staje się wrogiem wszelkich innowacji, bowiem we wszystkich co nowe upatruje zagrożenia własnego położenia realnego. Bacznie nasłuchuje, czy czasem ktoś nie mówi o nim źle, jest nadmiernie uczulony na opinie innych, zbiera więc najróżniejsze informacje, niekiedy nawet obojętne dla niego, upatrując w nich zagrożenia dla siebie, stara się wszelkimi sposobami im przeciwstawiać i likwidować je w zarodku. Nie rzeczywiste osiągnięcia, lecz opinie innych stają się głównymi motywami jego działania. Dominuje tu motywacja lękowa. Działanie ucznia regulowane jest silnymi lękami, ujemnymi napięciami nerwowymi, brakiem samodzielności, odpowiedzialności i wiary w siebie. W takiej sytuacji uczeń nie potrafi polegać na sobie, swoje decyzje przesadnie uzgadnia z innymi, w tym szczególnie ze zwierzchnikami, w razie niepowodzenia boi się przyznać do błędu, lecz za wszelką ceną szuka winnych poza sobą. Na wszelkie sposoby: asekurancctwem, podejrzywaniem, stara się zabezpieczać swoją niewinność i niemotylną.

Sytuacje takie najczęściej powstają przy zbytnej formalizacji systemów szkolnych i w ogóle systemów społecznych. Przywiązywanie np. zbytnej wagi do ocen szkolnych, robienie z nich wszechmocnego środka dydaktycznego i wychowawczego, zamiast ukierunkowywać dążenia uczniów na autentyczne osiągnięcia, nastawiamy ich na symbole więcej lub mniej puste — najpierw na oceny, świadectwa i dyplomy, a następnie na „etaty”. Godzi się tu przypomnieć, iż np. w Stanach Zjednoczonych w wielu szkołach w klasach 0—VI nie wystawia się uczniom ocen, do-

piero stopniowo zwiększa się ich nasilenie w klasach starszych, chociaż pobyt w szkole trwa od godz. 8—15 lub 8—17 (uczniowie starsi).

Wszelka formalizacja życia szkolnego i w ogóle społecznego prowadzi często do sytuacji dewiacyjnych poprzez rozbudzanie aspiracji wygórowanych, nierealnych i nieadekwatnych do posiadanych autentycznych możliwości. Jest ona z gruntu zaprzeczeniem marksowsko-leninowskiej zasady: weryfikacji teorii przez praktykę i nie sprzyja samokształceniu i doskonaleniu się jednostki.

Przyjęcie zasady rzetelnej weryfikacji wykształcenia przez działanie i jego autentyczne efekty (pracy zawodowej przez efekty realne, a nie sprawozdania), przy bogactwie różnorodnych wartości i możliwości samokształceniowych, jakie przedkłada nam do swobodnego wyboru dzisiejsza cywilizacja i kultura, mogłyby w znacznym stopniu wyzwać motywację do osiągnięć, rozwoju i doskonalenia się. Mogłyby poważnie przyspieszać rozwój jakości pracy i jakości naszego życia. Nadszedł bowiem okres, kiedy różne systemy szkolne (także inne), aby nadążyć za wymaganiami współczesności, muszą jak najszybciej „odformalizować” się i przestawić na nowy styl pracy. Styl polegający przede wszystkim na właściwym organizowaniu pomocy samokształcącym się na różnych poziomach w jak najlepszym wykorzystywaniu filo- i ontogenetycznych potencjałów człowieka oraz kultury w realizacji ideałów socjalistycznego życia, a nie kępowaniu właściwie pojętej aktywności i samodzielności, którą w takim trudzie ludzkość wypracowywała w procesie historycznym. W świetle tym budzą również pewne wątpliwości obszernie dyskusje nad nowym kształtem programu 10-letniej szkoły, niejednokrotnie ograniczające się do werbalizmu i postulatów przy zadziwiająco małym, niekiedy żadnym stosowaniu rzetelnych uzasadnień empirycznych. W dobie nadchodzącej Rewolucji Naukowo-Technicznej nauka (postępowanie i badanie naukowe) ma się przecież wplatać we wszelką naszą działalność praktyczną, a więc tym bardziej w przygotowywanie i przebieg działalności pedagogicznej, od której zależy nasza przyszłość.

3. Wnioski

Zarysowany ledwie hipotetyczny model sytuacji motywacyjnych ucznia z socjopsychologicznego punktu widzenia wymaga dalszych przemyśleń i dopracowań, a także w wielu punktach sprawdzeń empirycznych. Sądzę jednak, iż przedstawienie go w obecnej postaci może wzbudzić u czytelnika refleksje teoretyczne i praktyczne oraz implikować przynajmniej następujące stwierdzenia i wnioski:

1. W miarę pełne i całościowe ujmowanie motywacji; a motywacji ucznia w szczególności, wydaje się być możliwe przy zastosowaniu kategorii wartości i sytuacji motywacyjnych.
2. Do zasadniczych sytuacji motywacyjnych ucznia można zaliczyć:
 - a) Sytuację motywacyjną obronną, sprzyjającą kształ-

towaniu człowieka zależnego, lęklivego, co najwyżej przeciętnego konfrotniście.

- b) Sytuację motywacyjną rozwojową, preferującą model człowieka zintegrowanego, silnego psychicznie, samodzielnego i twórczego.
 - b) Sytuację motywacyjną dewiacyjną, sprzyjającą kształtowaniu osobowości konfliktowych, neurotycznych, wymagających resocjalizacji.
3. Z punktu widzenia interesu społecznego i jednostkowego pożądana jest sytuacja motywacyjna rozwojowa. W skutecznym organizowaniu jej w procesie socjalizacji powinno się brać pod uwagę:
 - a) Potencjał ontogenetyczny ucznia.
 - b) Nabyte i rozwinięte w procesie socjalizacji jego właściwości wewnętrzne (wiedza, umiejętności, zdolności, charakter, postawy itp.).
 - c) Aktualny stan jego zdrowia oraz dyspozycji psychofizycznych, a także racjonalny odpoczynek i regeneracja sił podczas i po nauce.
 4. Projektowanie i wskazywanie uczniom perspektyw poprzez tworzenie i ukazywanie im różnych wartości oraz ich rozpiętości hierarchicznych, aby mogli dostrzegać odpowiednie do swych aktualnych i potencjalnych możliwości poziomy na ich skalach relatywnie do innych uczniów.
 5. Uzależnianie realizacji dostrzeganych przez uczniów perspektyw i szans od perfekcyjnego i prospołecznego wykonywania zadań i obowiązków.
 6. Przy realizacji obowiązków i zadań prowadzących do urzeczywistnienia perspektyw należy zabiegać o właściwą organizację warunków zewnętrznych odpowiednio do psychofizycznych dyspozycji ucznia. Zasadnicza rola przypada tu nauczycielowi — wychowawcy i jego kształceniu, na temat którego interesujące analizy historyczno-porównawcze przeprowadził W. Wojtyński¹⁹.
 7. Przywiązywanie zasadniczej wagi do rzeczywistego (nie symbolicznego) doskonalenia instrumentalnych właściwości wewnętrznych ucznia, warunkujących osiągnięcie określonych wartości, powinno być zasadniczym i pierwszoplanowym sposobem podwyższania aspiracji i perspektyw.
 8. Usytuowanie ucznia w takim miejscu szeroko rozumianej szkolnej struktury stratyfikacyjnej odpowiednio do jego warunków wewnętrznych, aby mogła powstawać sytuacja motywacyjna rozwojowa.
 9. Przekształcanie sytuacji motywacyjnych dewiacyjnych i obronnych na rozwojowe między innymi przez:
 - a) Umiejętne przesuwanie ucznia w strukturach szkolnych szcze-

¹⁹ W. Wojtyński: O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i świecie. PZWS, W-wa 1971.

gólnie w górę wtedy, kiedy jego wewnętrzne warunki i wynikający z nich poziom efektów predysponują go do wyższego miejsca w danej strukturze.

b) Umiejętne przesuwanie w dół, kiedy zostaną wyczerpane bez skutku wszelkie możliwe sposoby podwyższania jego wewnętrznych warunków (wiedzy, rozwoju zdolności i umiejętności, charakteru itp.), niezbędnych na zajmowanym miejscu w tej strukturze. Konieczne są tu: niezwykła ostrożność oraz uporczywość w poszukiwaniu sposobów doskonalenia dyspozycji ucznia, a także duża „fachowość” i takt pedagogiczny w dokonywaniu niezbędnych przesunięć.

10. Realizacja przedstawionych wniosków — najogólniej mówiąc — powinna zmierzać do tego, aby każdy uczeń w zakresie jakiejś cenionej społecznie wartości mógł być ponadprzeciętnym, co przyczyniałoby się do autentycznego rozwoju osobowości oraz jakości i różnorodności kultury.

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

GRAŻYNA LEONOWICZ

PODNOSENIE EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W UCZELNIACH WYŻSZYCH ZSRR — AKTUALNE KIERUNKI BADAŃ

Wyższe uczelnie i instytuty naukowe w ośrodkach akademickich ZSRR podejmują szereg prac badawczych w zakresie podnoszenia poziomu przygotowania ogólnego i zawodowego studentów — przyszłych specjalistów.

W celu koordynacji badań w dziedzinie pedagogiki szkoły wyższej Ministerstwo Wyższego i Średniego Szkolnictwa Zawodowego RFSRR utworzyło w 1970 r. pięć naczelnych i kilka problemowych komitetów naukowych.

Przy Uniwersytecie Leningradzkim powstał komitet naczelny zajmujący się problemami psychologiczno-pedagogicznymi.

W pierwszym okresie pracami zespołu kierował nieżyjący już psycholog, członek Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, prof. B. G. Ananiew. Z jego inicjatywy podjęto na wydziale psychologii Uniwersytetu Leningradzkiego w 1968 r. badania nad przygotowaniem do zawodu w uczelniach wyższych oraz nad psychologią wieku studenckiego.

Zgodnie z założeniami komitetu naczelnego również na terenie innych uczelni prowadzone są badania w zakresie tematów opracowywanych w Uniwersytecie Leningradzkim.

Poszukiwania nowych optymalnych rozwiązań dotyczą następujących zagadnień:

- ogólne problemy organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w uczelniach;
- psychologia wieku studenckiego;
- określenie cech charakterystycznych działalności pedagogicznej specjalistów o różnym poziomie kunsztu zawodowego;
- doskonalenie przygotowania studentów instytutów pedagogicznych i uniwersytetów do podjęcia pracy wychowawczej i dydaktycznej w szkole;
- problemy przydatności do zawodu;
- dążenie do standaryzacji metod badawczych w pedagogice i psychologii;
- doskonalenie aparatu matematycznego wykorzystywanego do mierzenia zjawisk pedagogicznych;

— teoria i praktyka stosowania technicznych środków nauczania.

Ponadto prowadzone są badania w dziedzinie etnopedagogiki — nauki zajmującej się przygotowaniem specjalistów różnych dyscyplin z uwzględnieniem tradycji narodowych, miejscowej ekonomiki i środowiska, w którym będzie pracował absolwent uczelni.

Wyniki licznych prac naukowych publikowane są systematycznie przez wydawnictwo Uniwersytetu Leningradzkiego. Cykl nosi tytuł — *Sovremennyye psichologo-pedagogičeskiye problemy vysšej školy*, pod red. B. G. Ananiewa i N. W. Kuzminy.

Silny nacisk położony został na opracowanie optymalnego modelu kształcenia nauczycieli. Podstawą stworzenia takiego modelu kształcenia w szkole wyższej jest rozwiązanie problemu struktury wiedzy pedagogicznej, którą powinien poznać student.

Wśród naukowców radzieckich popularna jest koncepcja struktury działalności pedagogicznej opracowana przez N. W. Kuzminę. Działalność ta polega na rozwiązywaniu niezliczonej ilości zadań, jakie stawia proces wychowania. By rozwiązania te były najważniejsze, każdy pedagog musi posiadać system wiadomości, umiejętności i nawyków

- konstrukcyjnych,
- organizacyjnych,
- komunikacyjnych,
- gnostycznych.

Ze względu na specyfikę działalności pedagogicznej, tzn. ciągle zmieniające się warunki i sytuacje, akcentuje się potrzebę kształtowania i rozwijania postawy twórczej przyszłych nauczycieli. Powinni oni zdobyć umiejętności spostrzegania i formułowania zadań pedagogicznych, tworzenia strategii postępowania, znajdowania optymalnego wariantu rozwiązania i analizowania podjętych przez siebie działań.

W celu opracowania systemu konkretnych umiejętności, które zapewniają wysokie efekty działalności dydaktycznej i wychowawczej, stosuje się w badaniach analizę porównawczą różnych sposobów rozwiązywania zadań zawodowych przez specjalistów. Oczywiście różne typy zadań w zakresie różnych specjalności wymagają odmiennych rozwiązań. Interesujące są wyniki badań, które prowadziła A. P. Akimowa w celu ustalenia umiejętności potrzebnych wychowawcy klasowemu dla efektywnego organizowania i prowadzenia procesu wychowania.¹

Tego typu badania stały się podstawą dla szeroko zakrojonych badań nad znalezieniem najważniejszych metod kształtowania umiejętności pedagogicznych studentów. Istotne jest, by umiejętności te zapewniały absolwentom uczelni pedagogicznych i uniwersytetów wysoki poziom przygotowania zawodowego. Wymaganiu temu może sprostać stworzenie

¹ A. P. Akimowa: O charakterze profesjonalnych umenij w dejatelnosti pedagogow masterow (w:) *Sovremennyye psichologo-pedagogičeskiye problemy vysšej školy*. Izd. LGU 1973, s. 37—44.

warunków, które wymagałyby od studentów podejmowania decyzji w różnych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych. Najlepszą okazję ku temu stwarzają praktyki wakacyjne i szkolne.

W Uniwersytecie Leningradzkim i uczelniach współpracujących z nim (Uniwersytet Karagandzki, Tomski oraz Instytut Pedagogiczny w Woroszyłowgradzie, Ust-Kamieniogorski i inne) prowadzone są badania zmierzające do skonstruowania zadań, tworzących spójną całość. Poszukiwania te najczęściej dotyczą pewnej grupy zadań kształtujących określone umiejętności. Tak np. badania W. K. Jełmanowej² miały na celu znalezienie metod kształtowania umiejętności analizy materiału nauczania oraz działalności ucznia i swojej. Studenci filologii rosyjskiej Uniwersytetu Leningradzkiego odbywający praktykę szkolną otrzymali do wykonania system zadań. W czasie praktyki odbywały się wykłady dotyczące psychologicznych prawidłowości opanowania gramatyki przez uczniów szkoły podstawowej. Lekcje hospitowane przez studentów opisywane były przez nich według wcześniej otrzymanego wzoru, a następnie omawiane na zajęciach seminaryjnych. Oprócz tego każdy student miał dokonać analizy 10 lekcji przeprowadzonych przez siebie według otrzymanego schematu. Analizując swoje lekcje studenci zauważyli dodatnie i ujemne strony przyjętej struktury lekcji, metod pracy z klasą i poszczególnymi uczniami.

Wyniki badań potwierdziły hipotezę, że podczas studiów uniwersyteckich można ukształtować minimum niezbędnych umiejętności.

Wnioski płynące z badań mają bardziej ogólny charakter, gdyż umiejętności analizowania materiału nauczania i działalności uczniów powinni posiadać wszyscy, którzy zamierzają podjąć pracę w zawodzie nauczyciela. Ważne jest także to, iż studenci zdobywają umiejętność korzystania z metod naukowego poznania rzeczywistości pedagogicznej.

Rezultaty podobnych prac w zakresie doskonalenia procesu kształtowania różnych umiejętności dydaktycznych i wychowawczych poprzez wprowadzenie odpowiedniego systemu zadań publikowane są przez UL. Próbę opracowania pełnego zestawu zadań dla studentów wszystkich wydziałów Uniwersytetu Leningradzkiego, gdzie istnieją kierunki nauczycielskie, podjął S. I. Kiselgof.³

Istotne znaczenie dla efektów działalności ma także postawa studentów wobec przyszłego zawodu. Znaczny procent młodzieży zdającej na uczelnie pedagogiczne nie myśli o podjęciu pracy w zawodzie nauczycielskim. Część rozczarowuje się do działalności pedagogicznej w trakcie studiów lub po kilku latach pracy.

² W. K. Jełmanowa: Analiz kak metod formirowanija pedagogičeskich umenij u studentow uniwersiteta (w:) Sowremennyje psichologo-pedagogičeskije 1974, s. 191—195.

³ S. I. Kiselgof: Formirowanije u studentow pedagogičeskich umenij i nawykwow w usłowijach uniwersitetskogo obrazowanija. Izd. 1973.

Należy więc podjąć działania zmierzające do kształtowania pozytywnych postaw zawodowych studentów. Prowadzone są badania nad poznaniem istoty tzw. powołania, przez które rozumiemy silnie wyrażony pozytywny emocjonalny i wolicjonalno-motywacyjny stosunek jednostki do działalności pedagogicznej. Ważne dla organizacji procesu kształcenia nauczycieli jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu można kształtować pozytywne postawy zawodowe podczas nauki w uczelni. Decydujące jest w tym wypadku stwarzanie sytuacji, w których student mógłby wykazać się określonymi umiejętnościami. Chodzi przede wszystkim o osiągnięcie satysfakcji z własnej działalności, o odczucie sukcesu. To z kolei zależy od poziomu przygotowania do działalności dydaktycznej i wychowawczej.

Te kilka przykładów zainteresowań badawczych komitetu naczelnego istniejącego przy Uniwersytecie Leningradzkim świadczy o znaczeniu, jakie posiada rozwiązanie problemu doskonalenia kwalifikacji specjalistów w ramach studiów wyższych.

KOZMA TAMÁS

KONCEPCJA I METODY BADANIA INSTYTUCJI SZKOLNEJ W WĘGIERSKIEJ REPUBLICE LUDOWEJ

W Zakładzie Badań Pedagogicznych Węgierskiej Akademii Nauk utworzony został w 1973 r. odrębny zespół badawczy, specjalizujący się w badaniu problematyki szkolnej. Za główny cel działalności Zespołu uznano analizę społeczno-organizacyjnych aspektów funkcjonowania systemu oświatowego, a zwłaszcza instytucji oświatowo-wychowawczych. Sama szkoła znalazła się w centrum zainteresowań zespołu. Mimo iż przystąpiliśmy do rozwijania socjologii wychowania w jednym tylko kierunku (a mianowicie w kierunku socjologii szkoły), to jednak zmierzaliśmy także ku innym celom, chcąc m. in. w nowy sposób zinterpretować szereg wydarzeń składających się na wewnętrzne życie szkoły.

Praca nasza stanowi fragment szerszego programu badawczego, dotyczącego organizacji systemu oświatowego. W ramach tej szerszej perspektywy próbujemy zinterpretować to, co składa się na wewnętrzne życie szkoły, cały tzw. „społeczny system” szkoły, a także szerszy układ społeczny, w ramach którego szkoła pozostaje w określonych relacjach ze swym lokalnym otoczeniem. Przedmiotem naszego zainteresowania jest również sposób, w jaki szkoła przystosowuje się do systemu administracji oświatowej.

Praca zespołu stanowi integralną część ogólnokrajowego programu ba-

dawczego, którego celem jest sprzyjanie dalszemu rozwojowi oświaty i wychowania na Węgrzech.

FODSTAWOWE PROBLEMY W BADANIU SZKÓŁ

Zmiana większości elementów systemu edukacyjnego — np. zmiana programów nauczania, sieci szkolnej, form kształcenia nauczycieli — możliwa jest jedynie wówczas, gdy decyzje dotyczące tych spraw mają także na uwadze takie problemy, jak: programy i przedmioty nauczania, cele wychowania i kształcenia, ilość uczniów objętych kształceniem, jakość wyposażenia szkół, czas przeznaczony na naukę itp. Jakkolwiek efektywna praca dydaktyczno-wychowawcza zależy od decyzji podejmowanych na najwyższych szczeblach hierarchii szkolnej, to przecież każdy pedagog-nauczyciel w toku swej bezpośredniej praktyki podejmuje setki decyzji każdego dnia. Podstawą tych decyzji są przede wszystkim informacje o poszczególnych klasach szkolnych, tzn. o poszczególnych grupach uczniów. Cały system oświatowy funkcjonuje sprawnie dzięki tym właśnie „mikrodecyzjom”, podejmowanym codziennie w całym kraju, i to w sytuacjach najbardziej różnorodnych.

Znana nam jest zarówno ranga, jak i zasięg obydwu tych kategorii decyzji. O jednej z nich zwykło się mówić w związku z metodyką kształcenia i wychowania, druga natomiast pojawia się w praktyce planistycznej szczebla centralnego oraz w procesach sterowania rozwojem systemu oświatowego. W miarę jak rośnie dystans między decyzjami administracyjnymi, podejmowanymi przez władze oświatowe, a decyzjami pedagogów-praktyków, pojawia się między nimi coraz więcej problemów pośredniczących. Zapomina się często o tym, że istota sprawy polega nie tylko na wyróżnieniu obydwu tych klas decyzji. Chodzi także o analizę zjawisk i problemów, które pojawiają się między nimi. Jednym z takich najbardziej doniosłych elementów pośredniczących jest sama szkoła.

Można wyróżnić decyzje podejmowane przez samą szkołę. Łatwo je odróżnić od decyzji władz oświatowych oraz od decyzji podejmowanych przez nauczycieli. Istnieje ścisła współzależność między powyższymi kategoriami decyzji. Decyzje najwyższej rangi stwarzają ramy dla decyzji podejmowanych przez szkołę; te zaś wyznaczają margines swobody dla mikrodecyzji nauczyciela-praktyka. Należy odróżniać starannie decyzje podejmowane przez szkołę od innych typów decyzji, gdyż podstawą tych pierwszych są informacje o szkole jako całości, a także dlatego, że ich celem jest rozwiązanie określonego problemu strukturalnego szkoły.

Przez problemy strukturalne można rozumieć pewien rodzaj trudności, których rozwiązanie nie jest możliwe przez prostą zmianę zachowania ludzi zgodnie z pewnymi naszymi przekonaniem. W wielu typowych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych prosta zmiana zachowania oka-

zuje się wystarczająca. W skład metodyki kształcenia wchodzi przecież liczne zabiegi „psychotechniczne”, które — przyswojone przez nauczyciela — podnoszą skuteczność i wydajność jego pracy.

Znaczna część trudności pojawiających się w szkole może więc być rozwiązana przez zmianę zachowania nauczyciela-pedagoga. Trudności o charakterze strukturalnym są jednak trudnościami poważniejszymi, gdyż nie tak łatwo je identyfikować i rozwiązywać przy zastosowaniu tradycyjnych metod. Najważniejszą jednak przyczyną trudności, jakie stwarzają problemy typu strukturalnego, jest to, że zmiana jednego z elementów systemu wymaga modyfikacji całej struktury.

Istota problemów strukturalnych polega na tym, że nie wystarczy dokonać zmian w jednym (lub kilku) elementach sytuacji ze względu na uzyskanie określonego końcowego efektu. Trudności zakorzenione są bowiem głębiej.

Aby dokonać identyfikacji problemu strukturalnego w tej lub innej sferze życia szkoły, musimy znać szerszy układ społeczny, w jakim trudności takie się rodzą. Nie można zatem rekomendować żadnego efektywnego rozwiązania, jeżeli nie poddaliśmy uprzednio analizie funkcjonowania tego całego układu. Decyzje podejmowane na szczeblu szkoły będą efektywne jedynie wtedy, gdy będziemy wiedzieć więcej niż dziś na temat organizmu szkolnego oraz zachodzących w nim procesów.

WYJAŚNIENIA TERMINOLOGICZNE

Działalność zwana tu „badaniem szkoły” ma zatem na celu rozszerzenie istniejącej wiedzy na temat organizacji szkoły, organizmu szkolnego oraz zachodzących w nim procesów. Podejście takie wymaga spojrzenia na instytucję szkolną jako na organizm, tj. taki układ, którego poszczególne elementy składowe, takie np. jak technologia kształcenia i wychowania, samorząd uczniowski, orientacja szkolna itp., mogą być sensownie rozpatrywane jedynie w powiązaniu z funkcjonowaniem organizmu szkolnego jako całości. Badanie szkoły w naszym rozumieniu dotyczy zwłaszcza tych aspektów procesu kształcenia i wychowania, które umożliwiają głębszą identyfikację problemów organizmu szkolnego i które mogą być punktem wyjścia dla jego zmiany.

Określenie „organizm szkolny” nie jest całkowicie nowe. W pedagogice marksistowskiej mówiło się dotąd zwykle o społecznościach uczniowskich lub kolektywach nauczycielskich. Makarenko traktował swe zakłady wychowawcze jako pewnego rodzaju społeczności, z których każda miała swą określoną strukturę i w których nauczyciele-pedagodzy stanowili integralną część kolektywów, tworzonych zgodnie z wizją całego zakładu. Przywykliśmy jednakże mówić również o atmosferze szkoły, o klimacie

szkolnej klasy, o treści i procesie kształcenia i wychowania itp. Zaletą stosowania tych określeń jest to, że wskazuje ona na różnice, jakie zachodzą między szkołą a jej działalnością a innymi typami zbiorowości. Niedogodność ich stosowania polega natomiast na tym, że utrudniają one wyizolowanie tych cech, które różnią szkołę od innych szkół, oraz tych właściwości, które są wspólne szkole i innym typom instytucji społecznych. Słowo „organizm” ma właśnie na celu zaakcentowanie tego pokrewieństwa.

Mówiąc, że szkoła jest organizmem, mamy na myśli następujące sprawy. Instytucja szkolna, podobnie jak inne rodzaje organizmów, powstała ze względu na zaspokojenie określonych potrzeb społecznych. Realizacja jej społecznej misji nie dochodzi do skutku wskutek prostej aktywności osób wchodzących w skład społeczności szkolnej. Osobnicy ci zajmują bowiem jedynie określone miejsca i pozycje w organizacji, wykonują swe powinności, realizują swe funkcje, zajmują określone „pozycje statusowe”. Sam organizm stanowi w rzeczywistości system takich właśnie pozycji. (Są one sukcesywnie zajmowane przez różnych osobników, np. wtedy gdy dyrektor udaje się na emeryturę, nauczyciel zmienia pracę, uczeń kończy szkolną naukę). Uczniowie, nauczyciele i administratorzy wykonują określone obowiązki, wynikające z pozycji zajmowanej w szkolnej strukturze. „Zadaniem nauczyciela jest nauczać, zadaniem ucznia jest uczyć się”. Przedmiotem regulacji jest także to, kto, kiedy i z kim może pozostawać w określonych stosunkach, kto wydaje polecenia, kto zobowiązany jest do posłuchu itp. Gdy dziecko staje się uczniem pierwszej klasy, gdy świeżo dyplomowany nauczyciel rozpoczyna pierwszy rok swej zawodowej pracy, gdy w szkole pojawia się nowy dyrektor — wszyscy oni zaczynają „dogrywać swą rolę” zgodnie ze swoimi indywidualnymi właściwościami. Nowy uczeń, który przychodzi do klasy, jest pilniejszy od innych, nowy nauczyciel jest bardziej surowy od swego poprzednika, nowy dyrektor odnosi się bardziej przychylnie do swych podwładnych niż jego poprzednik. W rzeczywistych warunkach formalne przepisy podlegają modyfikacji: organizm nabiera życia.

Szkoła, podobnie jak innego rodzaju organizacje, powiązana jest w dwójaki sposób z otoczeniem. Ze względu na swe cele i formalną strukturę jest ona elementem systemu edukacyjnego; jednocześnie wchodzi ona — za pośrednictwem uczniów — w kontakt ze środowiskiem rodzinnym i tym samym staje się istotnym składnikiem środowiska lokalnego. Owe dwa rodzaje powiązań nie zawsze są absolutnie ze sobą sprzeczne, lecz w niektórych przypadkach są źródłem rozmaitych ograniczeń. Szkoła — jako element systemu kształcenia — podporządkowuje się centralnym zaleceniom, naucza tych samych rzeczy i stosuje identyczne środki. Jej działalność planistyczna i kontrolna zgodna jest w zupełności z tymi wymogami. Szkoła — jako instytucja środowiska wiejskiego lub miej-

skiego — ma za zadanie świadczenie usług społecznym mieszkańcom tego środowiska. Z tego względu nie może izolować się całkowicie od potrzeb i żądań otoczenia. Te dwie formy przyporządkowania szkoły umożliwiają — w dość szerokim zakresie — poszukiwanie konkretnych rozwiązań dla indywidualnych przypadków, lecz jednocześnie nie pozwalają na całkowite zaspokojenie obydwu kategorii wymogów — systemu kształcenia i środowiska.

Z rozważań naszych wynika, że w procesie badania instytucji szkolnej duże znaczenie posiada wykorzystanie dotychczasowych rezultatów badań socjologicznych dotyczących struktury i funkcjonowania innych organizmów społecznych. Pierwszy krok, jaki można tu uczynić, to ocena i wykorzystanie wszystkich tych koncepcji i metod, które zostały wypracowane w praktyce kierowania i zarządzania różnego rodzaju instytucjami. Drugi krok to próba wykorzystania dorobku teorii organizacji. Jak dotąd przedmiotem szczegółowych studiów socjologicznych były przede wszystkim organizacje o charakterze produkcyjnym: fabryki, wydziały, grupy robocze itp. Czyniąc szkoły obiektem badań można spodziewać się uzupełnienia i wzbogacenia tradycyjnej socjologii organizacji o nowe wyniki. Chodzi przy tym nie tylko o proste ujawnienie podobieństw i różnic między różnymi typami organizacji.

Tytułem przykładu można wskazać, że niektóre uogólnienia, dotyczące organizacji o charakterze produkcyjnym, odnoszą się również do instytucji szkolnych:

- im większa jest liczba członków organizacji, tym więcej istnieje szczebli pośredniczących między kierującymi i wykonawcami;
- im ściślej określone są obowiązki członków organizacji, tym niższy jest poziom ich samodzielności w wykonawstwie i wyższy stopień kontroli wykonania zadań;
- im bardziej organizacja jest sformalizowana i scentralizowana, tym bardziej jest trwała w czasie oraz tym niższy jest poziom jej sprawności przystosowawczych.

Twierdzenia te, jakkolwiek ważne i interesujące, zostały tu podane jedynie dla instrukcji. Badanie szkoły może mieć na celu nie tylko względy ogólnej teorii organizacji. Może ono także służyć jako podstawa transformacji, dalszego rozwoju instytucji szkolnej. O ile wzbogacenie wiedzy społecznej stanowi efekt pierwszej orientacji badawczej, o tyle optymalizacja decyzji edukacyjnych jest rezultatem drugiego podejścia.

SRODKI I METODY BADANIA SZKOŁY

Naukowa analiza instytucji szkolnej była dotąd uprawiana i doskonalona na peryferiach licznych studiów socjologicznych. Jej metody oraz instrumentarium posiadają więc z konieczności charakter eklektyczny.

To, co nazywamy badaniem szkoły, wydaje się stanowić część ogólnej nauki organizacji — jest to próba opracowania jednego z rozdziałów nauki o organizacji. Oznacza to, że system pojęciowy oraz definicje problemów badawczych, spotykane na gruncie socjologii szkoły, wywodzą się bezpośrednio z terminologii i rezultatów dotychczasowej nauki o organizacji.

Istotą proponowanego tu podejścia wobec szkoły jest nie tylko jego naukowy charakter, lecz również i przede wszystkim jego socjologiczna orientacja. Oznacza to, że celem naszym jest ujawnienie wszystkich obiektywnych uwarunkowań i wpływów, jakie zaznaczają się w sferze zachowań uczniów i nauczycieli. Nie chodzi nam przy tym wyłącznie o analizę tych uwarunkowań i wpływów, dla których kontekstem są formalne stosunki w organizacji. Chodzi także o te zjawiska, które są rezultatem naturalnych interakcji społecznych zachodzących w instytucji szkolnej. W ten sposób nasze podejście do szkoły ma więcej wspólnego z socjologią organizacji niż z nauką organizacją pracy szkolnej.

Nie jest łatwo rozstrzygnąć, czy proponowane tu podejście należy bardziej do socjologii organizacji, czy też stanowi raczej część socjologii wychowania, tej zwłaszcza socjologii wychowania, która zajmuje się systemami oświatowymi. Są to dwa punkty widzenia i nie ma powodów, by odrzucać którykolwiek z nich. Nie ulega wątpliwości, że badanie szkoły prowadzi do rozszerzenia naszej wiedzy na temat procesów kształcenia i wychowania. Wiedza ta może być przydatna dla wszystkich ogniw systemu oświatowego.

Z drugiej strony badania socjologiczne w dziedzinie kształcenia i wychowania mogą być wzbogacone o jeden ważny aspekt. Dotyczą one przecież tych społeczności, w których — pod postacią nauczania i wychowania — odbywa się proces socjalizacji jednostki, tj. przystosowanie jej do społeczeństwa. Podchodząc do problemu w ten sposób, można powiedzieć, że szkoła jako organizacja interesuje nas o tyle, o ile stanowi ona źródło istotnych informacji na temat pewnego fragmentu całościowego procesu ustawicznej socjalizacji jednostki. Mając to na uwadze, możemy zastosować zwrot „socjologia szkoły” na oznaczenie prezentowanego tu podejścia wobec szkoły i jego potencjalnych rezultatów.

Nie wspominaliśmy dotąd o tych dziedzinach nauki, które mimo iż luźno powiązane z socjologią szkoły, mogą być jednak dla niej bezpośrednio użyteczne. Mamy tu na myśli zwłaszcza planowanie oświatowe, a ściślej — analizę systemową w oświacie. Zakłada się w niej, że konkretna instytucja szkolna, jakkolwiek jest jednostką autonomiczną, to jednak stanowi część systemu szkolnego, który określa jej funkcjonowanie. Mając nikłą znajomość systemu oświatowego jako całości, trudno

przystępować poważnie do badania instytucji szkolnej jako elementu tego systemu.

Innym źródłem użytecznych informacji jest wiedza na temat celów, treści oraz metod kształcenia i wychowania. W tradycyjnej pedagogice była to sfera problemów dydaktycznych. Przyjmowało się tu założenie, że szkoła zbudowana jest na podstawach procesu dydaktyczno-wychowawczego; że jej struktura organizacyjna wyznaczona jest przez technologię procesu nauczania i wychowania. Z powyższego założenia wynika, że analizując praktykę dydaktyczno-wychowawczą w szkole dochodzi się do ujawnienia fundamentalnych racji, z powodu których szkoła posiada taką, a nie inną strukturę organizacyjną. Choć poglądy tego rodzaju nie są dla nas bezpośrednio użyteczne, to jednak trzeba o nich pamiętać, ilekroć dokonujemy diagnozy szkolnych problemów i gdy — w konsekwencji — poszukujemy właściwych sposobów ich rozwiązania.

Założenia, koncepcja, definicje oraz opisy problemów badawczych powstają przede wszystkim w procesie samej pracy naukowej. Stanowią one jej uboczny produkt. Tak było również w przypadku działalności naszego Zespołu. Zasadniczy sposób postępowania zdefiniowaliśmy jednak na samym początku badań. W międzyczasie próbowaliśmy rozwiązać szereg spraw technicznych. Np.: w jaki sposób podstawowa terminologia socjologii organizacji może być użyta w badaniu instytucji szkolnej, jeżeli podstawowe problemy badawcze zostały już zdefiniowane? W jaki sposób interpretować uzyskane wyniki badawcze? Innymi słowy, staraliśmy się dociec, czy i w jakich granicach pojęcia i schematy poznawcze socjologii organizacji mogą być stosowane w badaniach nad organizacją szkolną.

Program nasz zakładał więc osiągnięcie raczej skromnych celów. Nie chodziło w nim o uchwycenie praktyki edukacyjnej w całym jej bogactwie. Chcieliśmy tylko wzbogacić pedagogiczne myślenie i działanie o nowe punkty widzenia. O słuszności naszego podejścia utwierdziło nas dotychczasowe półtoraroczne doświadczenie w jego praktycznym stosowaniu.

Co należy rozumieć przez „wypróbowywanie” nowej terminologii i nowych sposobów spojrzenia na szkołę? W tym względzie podchodziliśmy do sprawy w sposób praktyczny. Staraliśmy się mianowicie przekładać natychmiast każdy nowy punkt widzenia na określoną procedurę badawczą, a następnie weryfikować ją — wespół z narzędziami badawczymi — w konkretnych placówkach szkolnych, by przekonać się o stosowalności nowych metod. Nie było to proste przedsięwzięcie w rodzaju „konstrukcja testu — weryfikacja testu”. Próbowaliśmy raczej oszacować, czy dane empiryczne, zebrane z poszczególnych szkół, można interpretować przy pomocy tych punktów widzenia, które stosowane są na

gruncie badań systemowych i socjologii organizacji. W skondensowanej formie prezentujemy tu rezultaty naszych prób, wraz z błędami, które towarzyszą nieuchronnie pierwszym poczynaniom.

WSTĘPNE REZULTATY BADAŃ

Na początek wybraliśmy cztery punkty widzenia, choć pierwotnie rozpatrywaliśmy większą ich ilość. Oto one: cele kształcenia i wychowania, jednostki organizacyjne szkoły, mechanizmy regulacyjne oraz system ról w szkole. Do badań wybrano 10 szkół podstawowych: sześć z terenu Budapesztu, cztery z okręgu Baćs-Kiskun. Niestety, badania nie mogły być doprowadzone do końca. Jedną z przyczyn było to, że obejmowały one wiele punktów widzenia, dlatego też gromadzenie danych oraz indywidualnie prowadzone obserwacje były bardzo czasochłonne. Z drugiej strony szkoły — przynajmniej niektóre z nich — zajęły postawę usztywnioną, z niechęcią odnosząc się do badań. Rezultatem musiała być — czasochłonna z natury — kontrola sposobu gromadzenia danych w poszczególnych szkołach.

W poniższej prezentacji wyników badań chodzi nam głównie o przedstawienie rezultatów najbardziej istotnych, które zostały zebrane w toku weryfikacji narzędzi badawczych. Zamieszczamy tu także, również w formie szkicowej, niektóre współzależności między danymi.

1. Cele, które rzeczywiście są akceptowane przez szkoły, różnią się od tych, które stawiane są szkołom przez administrację centralną w oficjalnych dokumentach. Istota tej rozbieżności polega na tym, że niektóre szkoły preferują te cele, które definiowane są w sposób bardziej konkretny. Niektóre zaś, nie znając celów aktualnie określonych oraz nie rozumiejąc ich znaczenia, nie włączają ich do swego programu działania (np. cel, wedle którego szkoła „powinna być kulturalnym centrum swego otoczenia”, lub cel, zgodnie z którym szkoła powinna „integrować wpływy wywierane na młodzież przez środowisko”. W im większym stopniu oficjalne dokumenty prezentują szczegółowe rejestry celów edukacyjnych, tym większa jest skłonność szkół do skrajnego preferowania jednego lub drugiego typu celów.

Faktycznie aprobowane cele szkół rozkładają się w sposób znaczący w zależności od takich czynników, jak społeczne otoczenie szkoły oraz warunki jej funkcjonowania. Np. szkoły położone w centrum Budapesztu akceptują w najwyższym stopniu oficjalne cele szkoły ($r=0,75$). Szkoły położone na peryferiach stolicy oraz szkoły prowincjonalne aprobowują te cele w znacznie niższym stopniu ($r=0,21$).

Rzeczywiste cele szkół rozkładają się także zgodnie z tym, jakie miejsce w strukturze szkoły zajmuje osobnik informujący o jej celach. Jeżeli uporzędkujemy cele szkoły zgodnie z rangą, jaką przypisują im oficjalne

dokumenty, to utworzona w ten sposób hierarchia celów aprobowana jest w stopniu najwyższym przez pedagogów ($r=0,52$), w najniższym zaś przez dyrektorów szkół i personel administracji szkolnej ($r=0,17$).

2. Współpraca między funkcjonalnymi jednostkami badanych przez nas szkół ma swoje granice i dotyczy przede wszystkim i wyłącznie realizacji celów organizacyjnych (dzieje się tak również wtedy, gdy rozkład wzajemnych oczekiwań przedstawia się nieco lepiej). Łatwo było stwierdzić istnienie tzw. „piramidy komunikacyjnej” w badanych szkołach. Dowodzi to wysokiego stopnia centralizacji zarządzania w tych szkołach. Można powiedzieć, że jednostka administracyjna „przerasta” inne jednostki funkcjonalne danej szkoły. Niektóre zaś, np. biblioteka szkolna lub komórka związkowa, są od siebie praktycznie całkowicie izolowane.
3. Mechanizmy kontroli występujące na niższych szczeblach posiadają na ogół charakter normatywny; polegają często na stosowaniu nagród. Mechanizmy kontroli występujące na wyższych szczeblach posiadają na ogół charakter utylitarny i polegają przede wszystkim na operowaniu karami. Nagrody typu normatywnego stosowane są wtedy, gdy przedmiotem oceny jest działalność marginesowa, z punktu widzenia pracy pedagogicznej (np. aktywność społeczna).
4. Dyrektorzy szkół oczekują od nauczycieli przede wszystkim wywiązywania się z ich obowiązków dydaktyczno-wychowawczych.

Wśród specjalistów z zakresu nauczania najwyższym uznaniem cieszy się działalność innowacyjna. Pedagodzy widzą siebie najchętniej w roli wychowawcy, zwłaszcza wychowawcy klasowego. Spośród czynności składających się na rolę nauczyciela pedagogzy wolą najbardziej pracę dydaktyczną. Za zajęcia najbardziej męczące i czasochłonne uznane zostały przez nauczycieli czynności towarzyszące pracy pedagogicznej (plany nauczania; sprawozdawczość, przegląd zeszytów uczniowskich). Nauczyciele wyrażają przekonanie, że dyrektorzy oczekują od nich przede wszystkim efektów „wystawowych” (zdyscyplinowanie uczniów, organizacje uroczystości szkolnych itp.). Jeżeli chodzi o uczniów, to cenią oni wysoko poziom kompetencji specjalistycznych nauczyciela oraz poziom ich umiejętności pedagogicznych. Uznaniem szczególnym cieszy się wśród uczniów sprawiedliwość nauczycieli i ich bezstronność w wystawianiu ocen.

Dodatkowo warto zauważyć, że 3 elementy roli nauczyciela (wychowawcy, naukowego eksperta i administratora) nie są zarysowane w sposób jednakowo wyraźny. Najbardziej precyzyjnie rozumiana jest rola eksperta; najmniej określone są role wychowawcy i administratora.

PRZYSZŁOŚĆ BADAŃ NAD ORGANIZACJĄ SZKOLNĄ

Jaki związek istnieje między dalszym rozwojem systemu oświatowego a tzw. „problemami strukturalnymi” szkoły? W jaki sposób decyzje podejmowane na szczeblu szkoły dadzą się pogodzić z decyzjami podejmowanymi przez centralne i regionalne szczeble administracji oświatowej?

Rozpatrując zagadnienie dalszego rozwoju systemu oświatowego można wyróżnić w nim 2 punkty widzenia. Jeden z nich akcentuje doniosłość odnowy treści kształcenia i wychowania oraz wagę doskonalenia działalności szkoły. Ten punkt widzenia wywodzi się z koncepcji — wspartej licznymi wynikami badań naukowych — że konieczna jest permanentna reforma w dziedzinie programów i technologii kształcenia; że zmiany w tej dziedzinie mogą stać się stymulatorem dalszych przedsięwzięć modernizacyjnych, które wpłyną później na wewnętrzną strukturę szkoły, a w dalszej perspektywie na cały system edukacyjny. Musimy bowiem przyjąć, głosi ta koncepcja, iż nie ma takiej odnowy strukturalnej, która mogłaby prowadzić do skutecznej reformy całego systemu edukacyjnego, bez wprowadzenia jednoczesnych zmian w treści i sposobach pracy pedagogicznej.

Drugi punkt widzenia opiera się na założeniu, że system oświatowy jako całość determinuje funkcjonowanie jego poszczególnych części składowych. Z tego względu zmiana systemu jako całości stwarza dopiero możliwość wprowadzenia znaczących zmian do zawartości i technologii procesu dydaktyczno-wychowawczego. Odpowiedni system edukacyjny — jako pewna całość — stanowi układ odniesienia dla ciągłego doskonalenia programu i techniki działania poszczególnych szkół.

Nie sądzimy, aby można było dziś podzielać którykolwiek z tych punktów widzenia w jego czystej postaci, jakkolwiek warto zauważyć, że pedagodzy skłaniają się raczej ku przyjęciu pierwszego rozwiązania, podczas gdy specjaliści z zakresu planowania oświatowego opowiadają się raczej za drugą koncepcją. Rozbieżność, jaka istnieje między tymi dwoma punktami widzenia, przewycięża się zwykle w ten sposób, że akcentuje się potrzebę koordynacji planowania oświatowego z działalnością rozwojową prowadzoną na szczeblu szkoły. Reformy całego systemu oświatowego są przedsięwzięciami niezwykle złożonymi i niezbyt częstymi. Z tego względu warto poszukiwać szczebla, na którym zmiany struktur, treści i technologii kształcenia występują nie tylko w swej ogólnej formie planistycznej, lecz gdzie zmiany te w praktycznym, bezpośrednim działaniu są projektowane i wprowadzane w życie. Takim właśnie szczeblem jest szczebel decyzji podejmowanych przez szkołę.

Jeżeli wybierzemy szkołę jako teren walki o dalszy rozwój systemu oświatowego, wybór taki ma wiele zalet. Mamy tu na myśli zwłaszcza to, że w toku eksperymentowania na szczeblu szkoły można stosunkowo

łatwo rozwiązać określone problemy strukturalne, programowe i metodyczne, podczas gdy na szczeblu lokalnym oraz centralnym pojawia się w tym zakresie szereg bardzo poważnych trudności. Okoliczność ta wyjaśnia, dlaczego zabiegi modernizacyjne na szczeblu szkoły można przeprowadzić znacznie wcześniej niż na innych szczeblach, dokonując później odpowiednich zmian, stosownie do zmieniających się warunków i sytuacji. Rzeczą o wiele ważniejszą jest jednak odpowiednie wykorzystanie lokalnych zasobów. Przejawy samodzielności, inicjatywy oraz twórczości nauczycieli stanowią ukryte zasoby, dzięki którym możliwy jest dalszy rozwój oświaty na szczeblu szkoły.

Obserwując przebieg i rezultaty licznych eksperymentów szkolnych dochodzimy do sformułowania dwóch wniosków. Z jednej strony zauważamy, że niemal każdy eksperyment umożliwia osiągnięcie lepszych wyników; z drugiej zaś stwierdzamy, że skoro tylko eksperymentalna metoda zostanie zinstytucjonalizowana, jej rzekome sukcesy stają się prawie niewidoczne. Obydwie obserwacje wskazują na wartość eksperymentów inicjowanych na szczeblu lokalnym, których uczestnicy mają ambicję dowieść swej samodzielności i profesjonalnej kompetencji.

Nie jest nowością teza, że dokonując reformy systemu oświatowego za główne pole bitwy powinniśmy uznać szkołę. Istniała zawsze (istnieje również dzisiaj) liczna grupa pedagogów z powołania, którzy są w stanie realizować swe nowe koncepcje pedagogiczne w bezpośredniej praktyce edukacyjnej. Pod znakiem takiej właśnie aktywności przebiegała spora część najnowszej historii wychowania. Nie powinniśmy także zapominać o tym, że również Makarenko w podobny sposób interpretował doskonalenie praktyki wychowawczej.

W jaki sposób sprawić, aby zasoby istniejące na szczeblu lokalnym mogły ulec aktywizacji i — następnie — być użyte dla potrzeb dalszego rozwoju oświaty? Warunkiem podstawowym jest tu przyznanie szkole większego marginesu swobody w inicjowaniu reform, przy jednoczesnym zachowaniu korzyści wynikających z centralnego kierowania. Tego rodzaju rozwiązanie wymaga dalszego doskonalenia centralnej administracji oświatowej w kierunku przygotowania jej do sterowania procesami dalekosiężnych reform edukacyjnych. Z możliwości dostępnych obecnie najlepsza wydaje się polegać na zniesieniu istniejących dotąd barier administracyjnych, hamujących działalność eksperymentalną poszczególnych szkół. Administracja powinna nie tylko zezwalać na prowadzenie działalności eksperymentalnej, lecz bezpośrednio ją inicjować.

Aktywność innowacyjna szkół nie doprowadzi prawdopodobnie do wypracowania całkowicie nowych i uniwersalnie przydatnych rozwiązań; co najwyżej zintensyfikuje samą pracę pedagogiczną. (Jest to również problem typu strukturalnego, którego rozwiązanie wydaje się niezbędnie potrzebne). Poza tym można oczekiwać, że następstwem innowacyjnej

aktywności szkół będzie ściślejszy związek ich działalności z potrzebami środowiska. Z pewnością możliwe są także liczne inne rozwiązania, prowadzące do tych samych celów. Świadczą o tym doświadczenia zdobyte przez pedagogów węgierskich.

Wszystko, co zostało tu powiedziane, świadczy pośrednio o praktycznym potencjale badań uprawianych w ramach socjologii szkoły. Badania te łączą się ściśle z potrzebami polityki oświatowej i zorientowane są na urzeczywistnienie modernizacyjnych planów.

Tłum. z ang. ROMAN SCHULZ

D Y S K U S J E I P O L E M I K I

ADAM ZYCH
KIELCE

METODOLOGICZNE PROBLEMY BADAŃ ŚWIATOPOGŁĄDU MŁODZIEŻY WSPÓŁCZESNEJ

Problem diagnozowania i wyjaśniania światopoglądu na podstawie określonych wskaźników wciąż jeszcze nastęrcza wiele trudności zarówno z naukowego, jak i z praktycznego punktu widzenia. Wiedza o światopoglądzie dotyczy niezwykle intymnej strony osobowości każdego człowieka i traktuje o sprawach poważnych i niełatwych, lecz realnych i życiowo ważnych. Intensywne badania w tym zakresie są, ze względów wychowawczych, społecznych i ideologicznych, konieczne, gdyż wyniki tych badań mają istotne znaczenie nie tylko dla teorii wychowania współczesnego człowieka, lecz również dla doskonalenia metod oddziaływania pedagogicznego.

Współcześnie naukowy pogląd na świat, traktowany jako istotny składnik osobowości, staje się problemem centralnym, a badania nad światopoglądem zaliczane są do badań podstawowych, które to badania mogą mieć charakter diagnostyczny lub wyjaśniający, gdyż konieczna jest najpierw znajomość sytuacji, w której szukać mamy następnie określonych rozwiązań praktycznych.

W zakresie pedagogiki badania podstawowe wymagają z pewnością współpracy interdyscyplinarnej, czyli równoległego uwzględnienia pedagogicznych, psychologicznych, a nawet, jeśli nie przede wszystkim, filozoficznych aspektów badanego problemu.

Takiego interdyscyplinarnego ujęcia wymaga, moim zdaniem, badawcza problematyka światopoglądu młodzieży współczesnej.

Za współczesną metodologią badań¹ proponowałbym rozróżnienie dwóch typów badań:

- 1) tzw. społeczne badanie naukowe (*social research*) od
- 2) tzw. metodycznego studium sytuacji (*social survey*).

Spółeczne badanie naukowe (*social research*) ma charakter teoretyczny i polega na odkrywaniu nowych faktów i weryfikacji (bądź falsyfikacji) faktów już znanych, na odkrywaniu lub weryfikacji ich struktury, sprawdzaniu związków przyczynowych zachodzących między nimi, a także formułowaniu praw nimi rządzących.

Natomiast metodyczne studium sytuacji (*social survey*) ma na celu przedstawienie konstruktywnego programu poprawienia określonej sy-

tuacji na drodze wypracowania praktycznych dyrektyw i wskazówek postępowania.

Badania światopoglądu powinny być prowadzone w obu przedstawionych powyżej aspektach, zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i praktycznym, a wyniki tych badań powinny mieć z jednej strony charakter naukowy, teoretyczny, ale z drugiej strony muszą mieć także charakter metodyczny, to znaczy, że rezultaty badań nad światopoglądem współczesnego człowieka muszą być opracowywane na bezpośredni użytek praktyka-nauczyciela, wychowawcy, działacza oświatowego.

Aktualny stan badań światopoglądu pozornie jest bardzo bogaty i różnorodny. W naszym kraju problematyka światopoglądu doczekała się już pewnych szczegółowych opracowań.

Należy wspomnieć o — prowadzonych już w latach trzydziestych — badaniach Stefana Szumana, Józefa Pietera i Henryka Weryńskiego² nad treścią i ewolucją dociekań światopoglądowych oraz o pracach badawczych Henryka Rowida³ nad kulturą młodzieży szkół średnich, w których to badaniach przyczynkowo analizowano również kwestie światopoglądowe.

Po II wojnie światowej badania światopoglądu młodzieży szkół średnich i wyższych prowadzili m.in. E. Ciupak⁴, J. Domański⁵, R. Dyoniziak⁶, B. Hornowski⁷, T. M. Jaroszewski⁸, Z. Kawecki⁹, T. Kowalski¹⁰, M. Kozakiewicz¹¹, T. Mądrzycki¹², J. Olczak¹³, R. Radwiłowicz¹⁴, J. Rembowski¹⁵ oraz H. Romanowska-Łakoma¹⁶.

Problematyka światopoglądu pojawiała się także dość często w pracach teoretycznych wielu autorów, m.in. w pracach M. Kozakiewicza¹⁷, W. Loranca¹⁸, H. Muszyńskiego¹⁹, W. Okonia²⁰ i J. Reykowskiego²¹.

Wspomniane studia i prace badawcze poza licznymi zaletami ujawniają również pewne niedostatki i braki, przede wszystkim natury metodologicznej. Oto niektóre z ważniejszych niedokładności metodologicznych badań światopoglądu:

— „żelazną” metodą badań nad światopoglądem, od ponad 40 lat, stała się metoda ankietowa. Ankiety są wprawdzie technikami łatwymi w zastosowaniu, mają prostą konstrukcję oraz umożliwiają zebranie, w stosunkowo krótkim czasie, dużej ilości informacji i zgromadzenie obszernego materiału. Niemniej jednak ankiety posiadają również dość istotne wady i braki. Jednym z nich jest niemożność określenia stopnia szczerości sondowanych wypowiedzi. Dotarcie do autentycznego, faktycznego światopoglądu, stanowiącego przecież intymną stronę osobowości każdego człowieka, napotyka wiele poważnych trudności. W sytuacjach badawczych człowiek bądź ukrywa często swoje poglądy w kwestiach światopoglądowych, bądź — w zależności od sytuacji — manifestuje oczekiwane od niego postawy światopoglądowe. Poza tym wypowiedzi werbalne, opinie uzyskiwane w ankietach nie zawsze są zgodne z rzeczywistym postępowaniem osoby badanej. Wreszcie anonimowość ankiet, ma-

jąca ambiwalentny charakter. Z jednej strony ułatwia ona uzyskanie szczerych (choć nie zawsze szczerych) wypowiedzi, z drugiej jednak strony uniemożliwia dotarcie do respondenta, w wyniku czego traci się sposobność pogłębienia danych, otrzymanych za pomocą ankiet;

— w dotychczasowych badaniach poglądu na świat dominowało na ogół podejście opisowe. Większość wspomnianych prac badawczych kończy się podaniem faktów i opisem reakcji psychicznych, które same powinny być wyjaśnione w aspekcie genezy ich powstania;

— wnioski z przeprowadzonych badań są często ogólnikowe i sprowadzają się do sformułowań w rodzaju: „analiza statystyczna zależności i uwarunkowań prowadzi do wniosku, iż w ukształtowaniu postaw religijnych badanej młodzieży odegrał rolę nie jeden, lecz wiele czynników”; „nagromadzona wiedza, istotna dla uogólnień światopoglądowych, a wraz z nią rozwój umysłu jest jednym, lecz nie jedynym warunkiem procesów odchodzenia od religii”; „procentowe różnice w większości przypadków nie spełniają warunków statystycznej istotności, jednak to, że powtarzają się we wszystkich badanych podgrupach oraz niemal we wszystkich typach odpowiedzi, pozwala przypuszczać, iż nie są one przypadkowe. Tak więc, zgodnie z wynikami tych badań, nieco mniej osób płci męskiej niż żeńskiej przejawia negatywne postawy wobec teorii Darwina. Można stwierdzić, że w stosunku do religii, teorii ewolucji, małżeństwa i rozwo-
dów postawy osób płci męskiej są mniej tradycyjne niż osób płci żeńskiej”;

— kolejna uwaga krytyczna — większość badań nad światopoglądem przeprowadzano na małych, statystycznie nieistotnych próbkach, stąd niemożność dokonania uogólnień wniosków na badaną populację, a także trudność w jednoznacznym sformułowaniu wniosków i wskazań wychowawczych;

— poza małą liczebnością badanych wątpliwości budzić może również dobór osób badanych i struktura badanych grup; z reguły pomija się reprezentacyjną metodę doboru osób badanych;

— ponadto większość badań nad światopoglądem ma charakter fragmentaryczny bądź przyczynkowy. Uwzględnia się przede wszystkim wskaźniki behawioralne światopoglądu, a ściślej deklarowane w wypowiedziach ankietowych zachowania; pomija się na ogół wskaźniki poznawcze i emocjonalne poglądu na świat.

Przedstawione powyżej uwagi krytyczne nie miałyby większej wartości, gdyby nie stanowiły punktu wyjścia dla propozycji metodologicznych dotyczących badań światopoglądu, jakie niżej przedstawiam.

Należy wyjść od definicji światopoglądu. Większość autorów, na ogół zgodnie, określa pogląd na świat jako „pewien zespół wewnętrznie ze sobą zintegrowanych postaw”²², czyli „system przekonań określających poznawczy i uczuciowy stosunek człowieka do świata oraz wyznaczających jego postępowanie”²³.

Definicja powyższa sugeruje, że w strukturze światopoglądu wyróżnić możemy trzy podstawowe elementy:

- a) składnik emocjonalny, czyli uczuciowy stosunek człowieka do świata,
- b) składnik poznawczy, czyli wiedzę o świecie jako całości, emocjonalnie zaaprobowaną przez człowieka, oraz
- c) składnik behawioralny, czyli działanie (zachowanie) człowieka oparte na wiedzy o świecie i emocjonalnym stosunku do świata.

Są to oczywiście zmienne zależne o charakterze globalnym, a więc zmienne nie podlegające bezpośredniemu pomiarowi. Pomiar tych zmiennych jest możliwy dopiero po zredukowaniu ich do zmiennych szczegółowych bądź cząstkowych.

Proponuję wyróżnienie następujących zmiennych zależnych szczegółowych w strukturę światopoglądu, które podlegałyby pomiarowi:

- a) element emocjonalny poglądu na świat sprowadzić możemy do dwóch przynajmniej podstawowych zmiennych:
 - 1) system odpowiedzi sympatycznego układu nerwowego,
 - 2) zwerbalizowane stany uczuć (deklarowane emocje),
- b) element poznawczy światopoglądu można zredukować również do co najmniej dwóch zmiennych szczegółowych:
 - 1) odpowiedzi poznawcze,
 - 2) zwerbalizowane stany przekonań (deklarowane przekonania),
- c) element behawioralny, czyli zachowanie sprowadzić można do następujących zmiennych cząstkowych:
 - 1) działanie jawne (otwarte), czyli faktyczne zachowanie,
 - 2) zwerbalizowane stany zachowań (deklarowane działania).

Kolejną operacją metodologiczną jest wywskaźnikowanie powyższych zmiennych zależnych szczegółowych, czyli „wyróżnienie zjawisk obserwowalnych, na podstawie wystąpienia których możemy orzekać o wystąpieniu zmiennej, zaś ich nasilenie określi nam stopień nasilenia, z jakim badana zmienna występuje”²⁴.

Dobierając obserwowalne wskaźniki dla zmiennych światopoglądu uwzględnić należy trafność, zastosowalność oraz mierzalność danego wskaźnika. Inaczej mówiąc, należy przeanalizować, czy wskaźnik może mówić cokolwiek właśnie o tej zmiennej, czy odpowiadające mu zjawiska mogą być wywołane w warunkach, jakimi dysponujemy, oraz w jakim stopniu możemy mierzyć poziom nasilenia wskaźnika, dzięki czemu możemy orzekać o nateżeniu danej zmiennej. Podstawową drogą wskaźnikowania zmiennych światopoglądu jest droga pośrednia, która polega na zdefiniowaniu redukcyjnym zmiennej szczegółowej, a następnie na wyborze spośród różnych danych obserwowalnych, składających się na empiryczną treść pojęcia zmiennej tych danych, które spełniać mogą rolę wskaźników dla analizowanej zmiennej²⁴.

Procedurę wskaźnikowania zmiennych światopoglądu sprowadzić moż-

na do odpowiedzi na pytanie: jakiego rodzaju obserwowalne fakty, dane lub zjawiska muszą wystąpić, aby na ich podstawie można było orzekać o wystąpieniu zmiennej, jaką jest pogląd na świat.

Podstawą dla wskaźników światopoglądu mogą być dwa główne źródła:

- 1) zachowanie badanych,
- 2) informacje o badanych.

Zachowanie badanych osób może dostarczyć nam następujących wskaźników światopoglądu:

- 1) zachowanie werbalne w sytuacjach spontanicznych,
- 2) zachowanie werbalne w sytuacjach zadaniowych,
- 3) zachowanie werbalne w sytuacjach pytaniowych, gdy pod uwagę bierzemy odpowiedzi sprawozdawcze,
- 4) zachowanie werbalne w sytuacjach pytaniowych, gdy pod uwagę bierzemy odpowiedzi inferencyjne,
- 5) zachowanie werbalne w sytuacjach pytaniowych, gdy pod uwagę bierzemy odpowiedzi projektujące,
- 6) zachowanie niewerbalne w sytuacjach spontanicznych,
- 7) zachowanie niewerbalne w sytuacjach zadaniowych²⁴.

Informacje na temat badanych dostarczyć mogą następujących wskaźników światopoglądu:

- 1) informacja bezpośrednia (dana z obserwacji),
- 2) informacja szacunkowa (opinia uogólniająca)²⁴.

Kolejnym etapem metodologicznym jest dobór właściwych technik i narzędzi pomiaru poszczególnych wskaźników światopoglądu, jakie wyróżnione zostaną w poprzedniej operacji. Dysponujemy licznymi narzędziami pomiaru wymienionych wskaźników światopoglądowych. Technik tych dostarcza współczesna diagnostyka psychologiczna i pedagogiczna, a także metodologia badań społecznych.

Przykładowo wymienić możemy obserwację psychologiczną bądź pedagogiczną, techniki eksperymentalne, inwentarze i kwestionariusze osobowości, standaryzowane skale ocen, testy wiadomości światopoglądowych oraz testy psychologiczne. Pomocnicze mogą być również ankiety, wywiady z badanymi, informacje z dyskusji i rozmów na tematy światopoglądowe, a także analizy dokumentów, wytworów i prac badanych osób.

Zamykając uwagi na temat metodologicznych problemów badań światopoglądu pragnę jeszcze podać kilka wniosków szczegółowych:

— sądzę, że potrzebne jest nie jakieś nowe, zaskakujące podejście teoretyczne czy metodologiczne do zagadnień światopoglądu, ale raczej program prac badawczych, realizowanych interdyscyplinarnie przez zespół wykwalifikowanych specjalistów — pedagogów, psychologów, socjologów, który to program miałby ambicję objęcia swoim zasięgiem możliwie szerokiej liczby zjawisk światopoglądowych. Program tak pomyślanych prac badawczych powinien być realizowany zgodnie ze wszystkimi wymogami współczesnej metodologii nauk;

— należałoby rozpatrzyć i empirycznie zbadać całokształt relacji zachodzących między wyróżnionymi składnikami światopoglądu (uczuciowym, poznawczym i behawioralnym), a także w obrębie poszczególnych zmiennych szczegółowych światopoglądu, zbadać np. związki między zachowaniami światopoglądowymi deklarowanymi a faktycznymi, wykazując w ten sposób spójność światopoglądową, konsekwencję zachowań lub jej brak;

— badaniom eksperymentalnym należałoby poddać również podstawowe funkcje światopoglądu — funkcję poznawczą, ideologiczno-społeczną i egzystencjalną²⁵; zbadać, w jakim stopniu funkcje te są realizowane przez światopogląd;

— światopogląd nie jest zjawiskiem statycznym, lecz złożonym procesem dynamicznym, stąd też wynika konieczność posługiwania się w badaniach narzędziami pomiarowymi, które zdolne są odtworzyć ten aspekt;

— z prowadzonych badań światopoglądu powinny wynikać pewne wskazania i dyrektywy wychowawcze o charakterze metodycznym, czyli badania tego rodzaju powinny mieć aspekt zarówno prac badawczych typu teoretycznego, jak i praktycznego studium sytuacji;

— w szerszym niż dotychczas stopniu należy uwzględnić w problematyce badawczej światopoglądu sprawę wyznaczników światopoglądu — psychologicznych (osobowościowych), pedagogicznych (wychowawczych) oraz społecznych (środowiskowych) uwarunkowań naukowego poglądu na świat;

— i kwestia ostatnia, niezmiernie ważna z punktu widzenia praktyki pedagogicznej oraz niezwykle trudna z metodologicznego punktu widzenia — sprawa opracowania metod zmiany światopoglądu oraz sposobów kształtowania naukowego poglądu na świat człowieka współczesnego.

PRZYPISY

¹ Zob. R. Girod: *Attitudes collectives et relations humaines*. PUF, Paris 1953.

² S. Szuman, J. Pieter, H. Weryński: *Psychologia światopoglądu młodzieży*. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Kraków 1933; zob. także: S. Szuman: *Światopoglądowe cierpienia młodzieży*. *Kultura i Wychowanie* 1933, z. 1.

³ H. Rowid: *Młodzież współczesna w świetle własnej opinii*. Uwagi o kulturze młodzieży szkół średnich. Gebethner i Wolff, Kraków 1936.

⁴ E. Ciupak: *Postawy światopoglądowe społeczeństwa polskiego*. *Człowiek i Światopogląd* 1975, nr 3; E. Ciupak: *Przemiany światopoglądowe młodzieży w świetle badań socjologicznych*. *Wychowanie Obywatelskie* 1969, nr 4.

⁵ J. Domański: *Postawy światopoglądowe młodzieży liceów ogólnokształcących w woj. opolskim*. *Kwartalnik Opolski* 1965, nr 3—4.

⁶ R. Dyoniziak: *Religijność — zwyczaj czy norma postępowania? Z badań nad światopoglądem młodzieży licealnej*. *Wychowanie* 1963, nr 1.

⁷ B. Hornowski: *Psychologiczne podstawy kształtowania się poglądu na świat dzieci i młodzieży*. PWN, Poznań 1959.

⁸ T. M. Jaroszewski: *Dynamika praktyk religijnych i postaw światopoglądowych w Polsce w świetle badań socjologicznych*. *Kultura i Społeczeństwo* 1966, nr 1.

- ⁹ Z. Kawecki: Kształtowanie światopoglądu naukowego. *Człowiek i Światopogląd* 1973, nr 7.
- ¹⁰ T. Kowalski: Młodzież o kształtowaniu swego światopoglądu. *Wychowanie* 1962, nr 19; T. Kowalski: Młodzież o skuteczności argumentacji światopoglądowej. *Wychowanie* 1963, nr 2.
- ¹¹ M. Kozakiewicz: Światopogląd 1000 nauczycieli. Sprawozdanie z badań ankietowych. PZWS, Warszawa 1961.
- ¹² T. Mądrycki: Typy postaw światopoglądowych młodzieży. *Nowa Szkoła* 1966, nr 9.
- ¹³ J. Olczak: Światopogląd i postawy ideowo-polityczne kandydatów do zawodu nauczycielskiego. *Ruch Pedagogiczny* 1970, nr 3.
- ¹⁴ R. Radwiłowicz: O rozwoju i kształtowaniu światopoglądu. NK, Warszawa 1971.
- ¹⁵ J. Rembowski: Postawy młodzieży studiującej wobec religii. *Przegląd Psychologiczny* 1967, nr 13.
- ¹⁶ H. Romanowska-Łakoma: Problemy światopoglądu młodzieży akademickiej. *Człowiek i Światopogląd* 1971, nr 6.
- ¹⁷ M. Kozakiewicz: O światopoglądzie i wychowaniu. PZWS, Warszawa 1965.
- ¹⁸ W. Loranc: Marksistowski pogląd na świat. Wyd. 2. KiW Warszawa 1976.
- ¹⁹ H. Muszyński: Aktualne problemy wychowania ideowo-moralnego i światopoglądowego w Polsce. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1973, nr 3.
- ²⁰ W. Okoń: O niektórych problemach kształtowania naukowego poglądu na świat. *Nowa Szkoła* 1954, nr 5; zob. także: W. Okoń: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. PWN, Warszawa 1971.
- ²¹ J. Reykowski: Światopogląd a charakter. *Wychowanie* 1966, nr 2; J. Reykowski: Światopogląd jako fakt psychologiczny. *Euhemer* 1958, nr 5—6.
- ²² H. Muszyński: Wychowanie i światopogląd. *Trybuna Ludu* 1976, nr 50, s. 7.
- ²³ Zob. m.in. W. Okoń: Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1975, s. 220; W. Okoń: Elementy dydaktyki... dz. cyt., s. 85; por. także: Z. Cackowski: Światopogląd — jego struktura i przesłanki typologii. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1976, nr 2 s. 3 i nast.
- ²⁴ H. Muszyński: Wskaźnikowanie zmiennych w badaniach nad wychowaniem. *Przegląd Pedagogiczny* 1972, nr 2, s. 15 i nast.
- ²⁵ H. Muszyński: Wychowanie... art. cyt., s. 7.

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

BOŻENA GROCHMAL-BACH
KRAKÓW

ZABURZENIA PSYCHOSOMATYCZNE U MŁODZIEŻY W OKRESIE DOJRZEWANIA (w oparciu o materiały zebrane w Pólsanatorium Akademickim w Krakowie w roku akademickim 1975/76)

Choroba w ujęciu Cannona jest walką ustroju o utrzymanie stanu wewnętrznej biologicznej równowagi — zaburzonej patogenetycznymi czynnikami środowiska zewnętrznego i wewnętrznego. Zarówno w czasie rozwijania się choroby i jej całego przebiegu, jak i w okresie zdrowia jedność psychofizyczna ustroju odgrywa szczególną rolę.

Zdrowie fizyczne i dobre samopoczucie psychiczne jest wynikiem integracji procesów fizjologicznych i psychicznych oraz ich wzajemnego na siebie oddziaływania w zaspokojeniu potrzeb somatycznych i emocjonalnych. Wzajemne oddziaływanie czynności narządów wewnętrznych na stany emocjonalne oraz wpływ przeżyć psychicznych na przebieg procesów fizjologicznych jest wykładnikiem dwukierunkowych reakcji „soma-psyche” i „psyche-soma”. Stąd też wszelkie odchylenia od normy, od homeostazy biologicznej w układach dynamicznych dwukierunkowych przekształcają się w zaburzenia psychosomatyczne.

Okres dojrzewania młodzieży jest szczególnie podatny na ujawnienie się wszelkiego rodzaju zakłóceń rozwojowych i eksplozję zaburzeń psychosomatycznych, nawet jeśli początki odchylenia od normy zaznaczają się już we wcześniejszych okresach rozwojowych, a więc jeszcze przed dojrzewaniem. Czynniki patogenetycznymi są z jednej strony zaburzenia rozwoju fizycznego, a z drugiej strony — rozwoju emocjonalnego wywołane zarówno niedostatkami bodźców rozwojowych lub ich deformacją, jak i nadmiarem przeciążającym młodociany organizm. Niedostatku bodźców rozwojowych należy szukać w niedosycie ruchu, w siedzącym trybie życia, niewłaściwym odżywianiu, nieregularnym rytmie pracy i wypoczynku (przeciwstawną grupę tworzy młodzież przeciążona pracą fizyczną lub nieracjonalnie uprawianym sportem). Odrębne miejsce zajmuje młodzież słaba i chorowita od urodzenia, utrzymana przy życiu dzięki postępom medycyny, młodzież z defektami wzroku i słuchu, o obniżonej sprawności ruchowej, z dysfunkcją gruczołów dokrewnych lub młodzież kaleka w następstwie urazów i nieszczęśliwych wypadków. Lekarze szkolni od szeregu lat alarmują społeczeństwa, dostarczając niezbitych faktów, że wzrasta odsetek młodzieży z wadami postawy, niedoborem wagi przy nadmiernym często wzroście, młodzieży z wadami wzroku i słuchu oraz młodzieży z objawami nerwicy.

O podobnych obserwacjach donoszą również lekarze Akademickiej Służby Zdrowia, pod których opiekę przechodzi młodzież z chwilą rozpoczęcia studiów na wyższych uczelniach.

Wady rozwojowe ustroju, podobnie jak obniżona wydolność narządów wewnętrznych lub zmysłów często prowadzą do trudności przystosowawczych u dzieci, obniżają ich postępy w nauce i narażają je na wiele przykrości. Wrogie i lekceważące niekiedy postawy środowiska rodzą u nich kompleks niższej wartości, uczucie zagrożenia i lęku. Zaburzenia czynnościowe narządów wewnętrznych związane z za-

chwianiem równowagi wegetatywnej przejawiają się w najróżnorodniejszych objawach, jak kołatanie serca, napadowa duszność, okresowe biegunki, nadmierna pobudliwość, drżenie rąk, brak łaknienia, bóle i zawroty głowy. Stany tego rodzaju prowadzą również do zaburzeń emocjonalnych w postaci lęku przed nagłą śmiercią.

Odrębną grupę zaburzeń psychosomatycznych nasilających się w okresie dojrzewania stanowi zespół minimalnego, organicznego uszkodzenia mózgu. Dzieci dotknięte zmianami mózgu tego typu nie wykazują najczęściej wyraźnych odchyleń od normy w badaniu neurologicznym i jedynie dokładne badania psychologiczne wykrywają zaburzenia reakcji emocjonalnych i zachowania. Obserwujemy wówczas nadmierną ruchliwość dziecka, trudności koncentracji uwagi, zmienność nastroju, drażliwość, całkowitą bierność lub nieuzasadnioną agresywność. Zachowanie się dziecka z objawami minimalnego uszkodzenia mózgu tak dalece odbiega od zwykłych wzorców zachowania młodzieży, że ściąga na niego ze strony otoczenia nie kończące się upomnienia, ciągłą krytykę i coraz liczniejsze kary. W końcowym efekcie i w tej grupie młodzieży rodzi się uczucie zagrożenia, wyobcowania i agresywność.

Na przeciwnym biegunie zaburzeń psychosomatycznych znajdują się zakłócenia życia emocjonalnego takie, jak potrzeba bezpieczeństwa, miłości, czułości, swobody działania, życzliwości, uznania czy solidarności. W odniesieniu do potrzeb emocjonalnych niezaspokojenie jednej z nich lub wielu może wywołać opóźnienie lub zahamowanie rozwoju emocjonalnego, może też być czynnikiem prowadzącym do frustracji i postaw konfliktowych. Tylko rodzina społecznie pozytywna może zapewnić warunki prawidłowego rozwoju emocjonalnego. Postawa wymuszona, np. pod presją surowej kary, rodzi najczęściej bunt i opór lub lęk i nienawiść.

Serdeczna więź rodziców z dziećmi tak ważna i potrzebna w okresie wczesnego dzieciństwa i wieku przedszkolnego z biegiem czasu ulega rozluźnieniu i ustępuje miejsca potrzebie kontaktu z rówieśnikami niezbędnego dla rozwoju uczuć koleżeństwa, przyjaźni i wzajemnego uznania. Okres dojrzewania jeszcze bardziej rozluźnia więzy rodzinne. Brak rówieśników w tym okresie budzi uczucie osamotnienia i pustki, ogranicza możliwość przeżywania wspólnego sukcesu i przygód. Uczucie przyjaźni z okresu przed dojrzewaniem kierowane do osobników tej samej płci w okresie dojrzewania zostają poszerzone o miłość do płci odmiennej, przy czym o doborze partnerów decydują wartości intelektualne, etyczne, które u większości młodzieży stają się głównym motorem postępowania, sublimując narastające napięcie seksualne.

Jeżeli w okresie dojrzewania ani dom rodzinny, ani szkoła nie sprostają temu zadaniu, nie pokierują prawidłowym rozwojem osobowości dziecka — dochodzi do reakcji patologicznej, niepowodzeń w szkole, wykolejenia i szeregu wtórnych zaburzeń psychicznych i somatycznych. Niepowodzenia szkolne sprzyjają kłamstwu, wykrętom, wagarowaniu, a u dzieci słabych wywołują zniechęcenie, nienawiść, bunt, aż do prób samobójstwa. W świetle badań nad częstością zaburzeń emocjonalnych i zachorowań przeprowadzonych w Anglii (Rutter) wśród czynników sprzyjających zaburzeniom u dzieci główne miejsce zajmują zaburzenia psychiczne rodziców (zwłaszcza matek), rozbieżność rodzin, częste konflikty z prawem u ojców oraz nadmierne zagęszczenie mieszkańców. Rodzice bardzo często przenoszą własne urazy i konflikty na swoje dzieci, np. agresywność lub wrogość do otoczenia. Stąd też wielu psychiatrów uważa, iż chory psychicznie młody człowiek ujawnia stan chorobowy całej rodziny. Wrażliwość psychiczna względnie nadwrażliwość nerwowa zależy od stanu psychofizycznego osobnika, od obciążenia dziedzicznego, warunków środowiskowych i wielu innych czynników. Okres dojrzewania może być źródłem konfliktów z różnego punktu widzenia. Dojrzewanie budzi bowiem chęć wyłączenia się spod opieki i kontroli rodziców, zachęca do szukania własnych dróg, sprawdzenia swej

męskości u chłopców i kobiecości u dziewcząt, a tymczasem zależność finansowa od rodziców i intelektualna od szkoły uniemożliwiają korzystanie z pełnej i nieograniczonej swobody (Reinhold). W sytuacjach konfliktowych dojrzewanie wyzwala gwałtowne reakcje lęku, nietolerancji lub skrajnie przeciwstawne uczucia miłości i nienawiści.

Proces adaptacji do życia dorosłych w społeczeństwie ulega zakłóceniu i powikłaniom, wśród których coraz częstsze miejsce zajmują narkomania, samobójstwa i przedwczesne macierzyństwo. Chłopcy sprawdzając zdolność do ejakulacji przez masturbację oddzielają podniecenie fizyczne od uczucia miłości. Utrwalony w ten sposób odruch warunkowy burzy podstawy heteroseksualnych kontaktów i staje się pierwszym zwiastunem przyszłej klęski w małżeństwie. Dziewczeta karmione filmami i estradowym seksem szukając w kokieterii potwierdzenia swej kobiecości — znajdują troski nie planowanej ciąży lub choroby. Dojrzałość biologiczna wyprzedziła znacznie dojrzałość społeczną umożliwiającą założenie rodziny, toteż obserwowana w wielu krajach rewolucja seksualna zwiększyła tylko odsetek rozbitych rodzin spośród młodocianych małżeństw, torując drogę narkomanii i pijaństwu. Zaburzenia zachowania z dominującymi objawami lęku, depresji, agresji czy niepobudliwości nerwowej nie pozostały bez wpływu na czynności wegetatywne, zakłócając podstawowe rytmy biologiczne i wywołując patologiczne reakcje w układzie krążenia i oddychania, w procesach przemiany materii i wydzielaniu gruczołów dokrewnych.

Niektórzy psychiatrzy za Frankiem uważają, że u podłoża zaburzeń psychosomatycznych leży brak zainteresowań i niewłaściwe motywy działania, za którymi ukrywa się „przepastne uczucie bezsensowności istnienia” i w wielu przypadkach „egzystencjonalna frustracja”. Takie uczucie bezsensowności rozwija się w parze z uczuciem pustki („egzystencjonalna próżnia”). Brak wzorców postępowania w odróżnieniu od tradycji, jaką ludzie kierowali się dawniej, skłania współczesną młodzież do poszukiwania własnych dróg samorealizacji. Często poszukiwania te wiążą się z konfliktami sumienia, z kolizją wartości, z egzystencjonalną frustracją, na dnie której znajduje się brak woli do sensownego życia. Masłow uważał „wolę sensu życia” za pierwotną myśl przewodnią człowieka. Z badań Narodowego Instytutu Zdrowia Psychicznego w Stanach Zjednoczonych A. P. wynika, że spośród wielu tysięcy studentów zapytywanych w 48 szkołach wyższych o cel życia około 16% odpowiedziało: „zdobyć mnóstwo pieniędzy” (to make a lot of money), a 78% pragnęło tylko jednego, znaleźć w swym życiu jakiś sens i cel (to find a meaning and purpose to my life). Głębokie przekonanie o społeczno-etycznym sensie życia i dążenie do urzeczywistnienia nakreślonych zadań jest warunkiem psychofizycznej równowagi i integracji dającej wyobrażenie osiągalnego szczęścia. Okres dojrzewania jest głównym etapem krystalizowania się młodzieńczych pragnień i dążeń. Skala tych pragnień oraz umiejętność koncentrowania energii w przezwyciężaniu przeszkód decydują o wartości działania i woli życia. Brak integracji emocjonalnej i poczucie bezsensowności życia stwarza pustkę wypełnianą najczęściej alkoholem i narkotykami. Annamaria Forstmeyer z Uniwersytetu w San Diego w swej rozprawie doktorskiej z roku 1970 stwierdziła, że 90% spośród przewlekłych przypadków ciężkiego alkoholizmu wykazywało wyraźne poczucie bezsensowności życia (wg Frankla). Podobne wyniki uzyskali Shean i Fechtmann u narkomanów. Alkoholizm, narkomania, chuligaństwo czy zamachy samobójcze — to różne przejawy nieprzystosowania społecznego. Okres dojrzewania bowiem — to okres powstawania nowych nawyków, kształtowania postaw i zachowań. Nawyki te przyswajane są głównie w grupie, do której młody się włączył.

Niezależnie od tego, czy wybór określonego środowiska dokonany przez młodego człowieka potraktuje się jako konsekwencję predyspozycji wrodzonych lub też jako splot przyczyn uwarunkowanych środowiskowo — wybór ten będzie prowadził do utrwalenia nowo przyjętych postaw. O ile zachowanie młodocianego zmierza do czynienia tego, co czynią inni — prowadzi to do utrwalenia postawy konformistycznej.

Jeśli w okresie dojrzewania młody człowiek nauczył się zdobywać akceptację otoczenia przez podporządkowanie się zarządzeniom, wymaganiom, oczekiwaniom starszych, jeśli w ten sposób, rezygnując z samodzielności, adaptował się do otoczenia — to wyrasta z niego oportunistą. Poznał bowiem uroki wygodnego życia, korzyści płynące z postawy konsumpcyjnej — i mimo upływu lat nadal zostanie nieodpowiedzialny. Będzie mu w życiu towarzyszył lęk przed oceną, niepewność, trudności w podejmowaniu decyzji, nadmierna zależność emocjonalna od rodziców. Lęk przed przyjęciem jakiegokolwiek odpowiedzialności jest ściśle związany z niedojrzałością emocjonalną tych osób. Nie chcą bowiem, a może też nie potrafią zmienić swej postawy konsumpcyjnej.

Wielu młodych w okresie dojrzewania podejmuje walkę ze światem dorosłych, ze światem otaczającej ich rzeczywistości. Frustracja egzystencjonalna na poziomie biologicznym panuje i wzmaga agresywność. Agresywność ta na poziomie społecznym przekształca się w ukierunkowaną nienawiść człowieka do człowieka z chulikańskimi wybrykami i przestępczymi czynami. Pewną formą agresji w stosunku do otoczenia są samouszkodzenia, będące demonstracją, sposobem zmierzającym do zwrócenia na siebie uwagi, do zmiany czegoś w swoim życiu.

Próby samobójcze wyrażają agresję do otoczenia i do siebie. Ciągłe wzrastająca liczba samobójstw u młodzieży jest wyrazem utraty sensu życia i przekształcenie się frustracji egzystencjonalnej w agresję. Szereg przeobrażeń obserwuje się również w życiu seksualnym dorastającej młodzieży. Popęd płciowy mający na poziomie biologicznym za cel jedynie zachowanie gatunku — na poziomie społeczno-etycznym wiąże się silnie z ukierunkowanym uczuciem miłości. W próżni egzystencjonalnej wzrasta bujnie żądza eliminująca wszelkie formy uwznioślenia. Pożądanie pozbawione napędowej i scalającej siły miłości bardzo często prowadzi do regresji w postaci impotencji lub oziębłości partnerów. Regresje seksualne stają się coraz częstszym zjawiskiem u młodzieży i źródłem przykro odczuwanych zaburzeń psychosomatycznych, biorących swe początki w trudnym okresie adolescencji. Wiek studentów stanowi okres odznaczający się silnym dążeniem do osiągnięcia odrębności psychicznej i natężenia wysiłku skierowanego na uzyskanie pełnej niezależności. Prawidłowy rozwój osobowości warunkującej zdrowie fizyczne i psychiczne kształtuje się tylko w walce ze środowiskiem i ze sobą. Tylko w sytuacjach konfliktowych i w walce z własną słabością młodzież jest w stanie zrozumieć, że nie jest rzeczą najważniejszą tworzenie materialnej rzeczywistości, zachłystywanie się postępem techniki nagrażającej wartościom jednostki, że trzeba również użyć wiele twórczej energii na budowę własnego wnętrza odpornego na stresy.

Zaburzenia psychosomatyczne u młodzieży w okresie dojrzewania ze względu na wielostronny charakter bodźców patogenetycznych wymagają dokładnej analizy nie tylko lekarskiej, ale również psychologicznej i socjologicznej. Wiedza na ten temat jest bowiem warunkiem koniecznym do prawidłowego wychowania i stanowi klucz do profilaktyki i terapii omówionych zaburzeń. Wydaje się bowiem, że zagrożenie zdrowia psychofizycznego tkwi nie tyle w ich nasileniu, ile raczej w nieumiejętności ich wyrównania.

Koniecznym staje się wzmocnienie wysiłków lekarzy, rodziców i pedagogów, aby właściwie stymulowane wychowanie i nauczanie zapewniało młodym możliwości wejścia w świat dorosłych bez zaburzeń i zahamowań. Odpowiednie poznanie problemów i możliwości młodego człowieka potrzebne do ustalenia indywidualnego podejścia wychowawczego wymaga wspólnego spędzania czasu z młodzieżą, prowadzenia rozmów na wszystkie interesujące ją tematy. Umiejętność łączenia zakazu z przywilejem, zezwolenia z odpowiedzialnością i krytyki z pochwałą umożliwia młodemu człowiekowi osiągnięcie dojrzałości emocjonalnej, zdobycie poczucia odpowiedzialności i zobiektywizowanie poczucia własnej wartości.

Indywidualizacja programu wychowania i nauczania, indywidualizacja kontaktów

z młodymi ludźmi umożliwi im przejście przez trudny okres dojrzewania somatycznego i psychicznego bez zakłóceń zaburzających ich wzrost i życie zarówno na płaszczyźnie biologicznej, jak i psychologicznej oraz społecznej.

STEFAN TURLEJ

KATOWICE

IDENTYFIKACJA Z ZAWODEM NAUCZYCIELA I JEJ UWARUNKOWANIA

UWAGI WSTĘPNE

Jednym z problemów badawczych, uwzględnionym w projekcie badań naukowych dla potrzeb Ministerstwa Oświaty i Wychowania, jest problem kadry pedagogicznej oraz uwarunkowań efektywności pracy w zawodzie nauczycielskim. Szczególne znaczenie ma powyższa problematyka w zakresie szkół zawodowych. Zainteresowanie władz oświatowych i związków zawodowych szkolnictwem zawodowym wynika przede wszystkim z faktu, że szkoły zawodowe są głównym źródłem dopływu kwalifikowanych kadr, a warsztaty szkolne i przyzakładowe organizują podstawową formę kształcenia zawodowego młodzieży. Tymczasem w kształceniu zawodowym stwierdza się jeszcze szereg niedociągnięć, związanych między innymi z kadrami pedagogicznymi.

Dotychczasowe badania, w tym także badania dotyczące wpływu różnych czynników na efekty pracy nauczycieli, wciąż jeszcze w małym stopniu obejmują szkoły zawodowe. Istnieje niewiele opracowań na temat nauczycieli szkół zawodowych, a zwłaszcza na temat poważnej liczby nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Z pozycji książkowych wymienić można tylko pracę J. Woskowskiego¹ oraz M. Godlewskiego i Z. Wiatrowskiego².

Celowe wydało się więc uzupełnienie tej luki i zajęcie się tą grupą nauczycieli, spełniających ważną rolę w procesie kształcenia zawodowego młodzieży.

Jednym z problemów, którym należało się zająć, jest problem identyfikacji z zawodem. Jak bowiem wynika z niektórych badań, od stopnia identyfikacji z zawodem zależy między innymi motywacja i morale pracownika, jego postawy oraz aktywność zawodowa w zakładzie pracy, co z kolei warunkuje określone efekty jego pracy.

W niniejszym doniesieniu przedstawimy w skrócie wyniki badań na temat identyfikacji z zawodem odnoszące się do 1200 nauczycieli praktycznej nauki zawodu, zatrudnionych w warsztatach szkolnych szkół zawodowych dla nie pracujących (dobór losowy).

POJĘCIE I ROZMIARY IDENTYFIKACJI Z ZAWODEM NAUCZYCIELA PRAKTYCZNEJ NAUKI ZAWODU

Identyfikację z zawodem należy traktować jako jedną z postaci identyfikacji społecznej. W związku z tym pod pojęciem identyfikacji zawodowej będziemy rozumieć proces utożsamiania się nauczycieli praktycznej nauki zawodu z wykonywaną funk-

¹ J. Woskowski: *Z badań nad nauczycielami zawodu*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1966.

² M. Godlewski, Z. Wiatrowski: *Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych*. Warszawa 1971.

cją oraz z rolą społeczną, wynikającą z uczestniczenia w określonej grupie społecznej³.

Do podstawowych symptomów identyfikacji z zawodem należy zaliczyć:

- dodatni stosunek uczuciowy do wykonywanej pracy zawodowej,
- dodatni sąd na temat wykonywanego przez siebie zawodu,
- trwały związek z zawodem oraz ze społeczną grupą zawodową (w naszym przypadku ze społeczną grupą nauczycieli praktycznej nauki zawodu).

Po dokonaniu analizy zebranych wypowiedzi badanych osób wyodrębniono trzy grupy nauczycieli.

Do pierwszej grupy zaliczono nauczycieli praktycznej nauki zawodu całkowicie identyfikujących się z zawodem nauczyciela. Przejawiali oni dodatni stosunek uczuciowy do wykonywanej przez siebie pracy zawodowej (byli zadowoleni z wykonywanego zawodu), mieli dodatni sąd na temat wykonywanego zawodu oraz przejawiali trwały związek z zawodem i ze społeczną grupą nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Pracę w charakterze nauczyciela praktycznej nauki zawodu pojmowali jako ważną rolę społeczną.

W skład drugiej grupy weszli nauczyciele praktycznej nauki zawodu, u których stwierdzono częściową identyfikację z zawodem. Przejawiali oni pewne zainteresowania zawodem oraz zadowolenie z niektórych elementów wykonywanej przez siebie pracy zawodowej. Ich sąd na temat zawodu, który wykonywali, nie był ani zdecydowanie dodatni, ani zdecydowanie ujemny. Czasem — zwłaszcza wtedy, kiedy spotykali się z niesprawiedliwym traktowaniem oraz kiedy napotykali trudności w pracy — myśleli o ewentualnej zmianie zawodu. Tego rodzaju zamierzenia zniknęły jednak wraz ze zniknięciem zaistniałych negatywnych czynników.

W trzeciej grupie znaleźli się nauczyciele praktycznej nauki zawodu, którzy nie identyfikowali się z zawodem nauczyciela. Negatywnie osądzali oni wykonywany przez siebie zawód oraz przejawiali do niego negatywny stosunek uczuciowy. Pracę na stanowisku nauczyciela praktycznej nauki zawodu traktowali jako zło konieczne oraz dążyli do zmiany zawodu.

Biorąc pod uwagę uprzednio wyróżnione kryteria oraz stopnie identyfikacji z zawodem, na podstawie wypowiedzi nauczycieli praktycznej nauki zawodu i przejawianych przez nich postaw w stosunku do zawodu ustalono, co następuje:

- 84,9% nauczycieli (1019 osób) wykazywało całkowitą identyfikację z zawodem,
- 5,4% badanych osób (65 osób) — identyfikację częściową,
- 9,7% nauczycieli praktycznej nauki zawodu (116 osób) nie identyfikowało się z wykonywanym przez siebie zawodem.

Jest to ogólny obraz statystyczny dotyczący identyfikacji badanych osób z zawodem nauczyciela praktycznej nauki zawodu.

W celu zweryfikowania uzyskanych danych na temat rozmiarów identyfikacji badanych osób z zawodem postanowiono ustalić, jaki odsetek nauczycieli praktycznej nauki zawodu, całkowicie identyfikujących się z zawodem, ponownie wybrałby ten zawód (gdyby mógł obecnie na nowo podjąć decyzję).

Z uzyskanych anonimowych odpowiedzi wynika, że stosunkowo dużo osób poddałych badaniom, bo aż 724 osoby (71,1%), ponownie wybrałoby wykonywany przez siebie zawód. Powyższy wynik potwierdza zadowolenie większości nauczycieli praktycznej nauki zawodu, którymi się zajmowano, z wykonywanej przez siebie pracy zawodowej i przywiązanie do niej.

³ Por. Z. Kowalewski: Problemy identyfikacji z zawodem. W: Jak pracuje człowiek. Warszawa 1961 s. 207.

IDENTYFIKACJA Z ZAWODEM A NIEKTÓRE CECHY SPOŁECZNO-ZAWODOWE NAUCZYCIELI PRAKTYCZNEJ NAUKI ZAWODU

Rozpatrując problem identyfikacji z zawodem należy uwzględnić przynajmniej niektóre czynniki mogące warunkować określony stopień tej identyfikacji. W tym miejscu zajmijmy się następującymi czynnikami:

- wiek nauczycieli praktycznej nauki zawodu,
- pochodzenie społeczne badanych osób,
- wykształcenie nauczycieli,
- staż pracy pedagogicznej osób poddanych badaniom,
- główne motywy podjęcia pracy w charakterze nauczyciela praktycznej nauki zawodu.

Celem badań było w tym przypadku nagromadzenie informacji pozwalających wyjaśnić, które z powyższych czynników odegrały ważniejszą rolę w procesie kształtowania uczuciowego stosunku do wykonywanego zawodu, określonego sądu na temat wykonywanej pracy zawodowej oraz związku z zawodem i ze społeczną grupą nauczycieli praktycznej nauki zawodu.

Obecnie przejdziemy do skrótowego omówienia otrzymanych wyników.

1. Całkowita identyfikacja z zawodem a wiek nauczycieli praktycznej nauki zawodu

Jednym z pytań, na które postanowiono odpowiedzieć, było pytanie: czy wiek badanych osób odgrywa ważniejszą rolę w procesie identyfikacji z zawodem nauczyciela? Zebrane na ten temat dane przedstawione są w tab. 1.

Z zestawienia tego dowiadujemy się, że najmniejszy odsetek całkowicie identyfikujących się z zawodem stanowili nauczyciele praktycznej nauki zawodu w wieku od 21 do 30 lat. W następnych klasach wiekowych ten odsetek znacznie wzrastał, osiągając w ostatniej klasie wiekowej 100% całkowicie identyfikujących się z zawodem nauczyciela.

Tabela 1

Wiek	Liczba całkowicie identyfikujących się z zawodem	Procent całkowicie identyfikujących się z zawodem
21—30 lat	96	70,6
31—40 lat	359	89,5
41—50 lat	266	83,4
51—60 lat	266	85,3
61—65 lat	32	100,0
Razem:	1019	

Zatem nauczyciele praktycznej nauki zawodu po trzydziestym roku życia, a więc w wieku stabilizacji społecznej, przejawiali całkowitą identyfikację z zawodem znacznie częściej aniżeli ich młodsi koledzy.

Po przeanalizowaniu odpowiedzi, których udzieliły badane osoby, okazało się, że stosunkowo niski odsetek nauczycieli całkowicie identyfikujących się z zawodem w pierwszej klasie wiekowej uwarunkowany był różnymi czynnikami, takimi jak: indywidualne doświadczenia związane z uczestnictwem w społecznej grupie nauczy-

cieli praktycznej nauki zawodu oraz w grupie innych nauczycieli szkół zawodowych, a zwłaszcza warunki materialne i psychospołeczne, w jakich musieli oni wykonywać swoje czynności zawodowe.

Nauczyciele nie identyfikujący się z zawodem, pochodzący z omawianej tutaj klasy wiekowej, zazwyczaj doceniali przydatność społeczną nauczyciela praktycznej nauki zawodu. Akcentowali oni jednak najczęściej dwa czynniki powodujące negatywne nastawienie do wykonywanej przez siebie pracy zawodowej: niskie wynagrodzenie oraz niską pozycję społeczną nauczyciela praktycznej nauki zawodu.

Warto przytoczyć niektóre typowe wypowiedzi wspomnianych nauczycieli na ten temat:

Nauczyciel Z. W.: „Nauczyciel praktycznej nauki zawodu mało zarabia. Jako specjalista, po przejściu do zakładu przemysłowego, może zarobić o wiele więcej, bez potrzeby zdobywania kwalifikacji pedagogicznych”.

Nauczyciel A. K.: „Nauczyciel praktycznej nauki zawodu jest o wiele gorzej traktowany aniżeli inni nauczyciele zatrudnieni w szkole zawodowej, chociaż jego praca jest trudniejsza”.

2. Całkowita identyfikacja z zawodem a pochodzenie społeczne nauczycieli praktycznej nauki zawodu

Nauczyciele objęci niniejszymi badaniami wywodzili się z rodzin robotniczych, chłopskich, rzemieślniczych oraz inteligenckich. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele pochodzenia robotniczego (65,7% ogółu badanych osób). Aby odpowiedzieć na pytanie dotyczące ewentualnej zbieżności między stopniem identyfikacji z zawodem a pochodzeniem społecznym, przyjrzyjmy się danym liczbowym zestawionym w tabeli 2.

Zatem największy odsetek całkowicie identyfikujących się z zawodem stanowiły jednostki wywodzące się z rodzin robotniczych. Nauczyciele pochodzenia chłopskiego i rzemieślniczego nieco ustępowali pod tym względem nauczycielom pochodzenia ro-

Tabela 2

Pochodzenie społeczne	Liczba całkowicie identyfikujących się z zawodem	Procent całkowicie identyfikujących się z zawodem
Robotnicze	697	88,3
Chłopskie	152	83,2
Rzemieślnicze	104	82,7
Inteligenckie	66	73,3

botniczego. Najmniej całkowicie identyfikujących się z zawodem było wśród badanych pochodzących z rodzin inteligenckich.

Po przeanalizowaniu uzyskanych odpowiedzi ustalono także główne przyczyny niezadowolenia z wykonywanej pracy na stanowisku nauczyciela praktycznej nauki zawodu, specyficzne dla osób pochodzących z różnych grup społecznych.

Badani wywodzący się z rodzin robotniczych na pierwszym miejscu stawiali niskie wynagrodzenie oraz niedoceniaianie przez dyrekcje szkół zawodowych i władze oświatowe trudności, jakie napotyka nauczyciel praktycznej nauki zawodu. Reprezentatywna będzie tutaj następująca wypowiedź: „Praca w charakterze nauczyciela zawodu nie daje mi zadowolenia. Dlaczego? Pracuję na starych urządzeniach, nie

mam możliwości obcowania z nowościami technicznymi. System organizacyjny warsztatów jest skostniały, występują trudności materiałowe. Nikt nie docenia wysiłku nauczyciela pracującego w takich warunkach, a w dodatku ma on trudności materialne”.

Z wypowiedzi badanych osób wynikało, że większość niezadowolonych nauczycieli z tej grupy zamierzała przenieść się do przemysłu. Niektórzy z nich myśleli o przejściu do pracy w prywatnym warsztacie rzemieślniczym.

Nauczyciele zawodu wywodzący się z rodzin chłopskich i rzemieślniczych swoje niezadowolenie z pracy zawodowej uzasadniali głównie niskim wynagrodzeniem. Część z nich zwracała także uwagę na gorsze traktowanie w szkole zawodowej nauczyciela praktycznej nauki zawodu aniżeli innych pracowników pedagogicznych.

Natomiast badani o pochodzeniu inteligenckim przede wszystkim akcentowali niską pozycję społeczną nauczyciela zawodu oraz nieodpowiednie warunki psychospołeczne w szkołach, w których byli zatrudnieni. Część badanych osób z omawianej tutaj grupy nauczycieli jako jeden z czynników zniechęcających do pracy na stanowisku nauczyciela praktycznej nauki zawodu wymieniała także niskie wynagrodzenie za pracę.

3. Całkowita identyfikacja z zawodem a wykształcenie nauczycieli praktycznej nauki zawodu

Po przeanalizowaniu zebranych informacji dotyczących wykształcenia badanych osób wyodrębniono następujące stopnie wykształcenia:

- zasadnicza szkoła zawodowa lub egzamin czeladniczy,
- egzamin mistrzowski,
- technikum lub liceum zawodowe,
- technikum przemysłowo-pedagogiczne,
- studium nauczycielskie (kierunek zawodowy),
- wyższe studia zawodowe,
- wyższe studia magisterskie.

Informacje na powyższy temat zawiera tabela.

Tabela 3

Wykształcenie	Liczba całkowicie identyfikujących się z zawodem	Procent całkowicie identyfikujących się z zawodem
Zasadnicza szkoła zawodowa lub egzamin czeladniczy	81	96,4
Egzamin mistrz.	430	81,7
Technikum lub liceum zawodowe	249	81,9
Technikum przemysłowo-pedagog.	34	94,4
Studium nauczycielskie (kierunek zawodowy)	147	94,2
Wyższe studia zawodowe	65	83,3
Wyższe studia magisterskie	13	81,2

W tym przypadku można wyróżnić dwie grupy osób całkowicie identyfikujących się z zawodem. Do pierwszej grupy należy zaliczyć absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej, technikum przemysłowo-pedagogicznego oraz studium nauczycielskiego o kierunku zawodowym. Natomiast w drugiej grupie, tzn. w grupie o znacznie mniejszym — w porównaniu do pierwszej grupy — procencie osób całkowicie identyfikujących się z zawodem nauczyciela, znaleźli się absolwenci wyższych studiów magisterskich (81,2% całkowicie identyfikujących się z zawodem), nauczyciele praktycznej nauki zawodu po egzaminie mistrzowskim (81,7%), absolwenci technikum lub liceum zawodowego (81,9%) oraz absolwenci wyższych studiów zawodowych (83,3%).

Interesujące wydaje się ukazanie głównych przyczyn powodujących zmniejszenie się liczby osób całkowicie identyfikujących się z zawodem wśród nauczycieli z drugiej grupy. Z wypowiedzi badanych wynika, że mistrzowie oraz absolwenci technikum taki stan rzeczy przede wszystkim tłumaczyli niskim wynagrodzeniem za trudną pracę. „Moje obecne wynagrodzenie jest niskie — pisze nauczyciel W. T. — a obowiązki duże”. Inny badany wyjaśnia: „Do naszego zawodu zraża przede wszystkim niskie uposażenie w stosunku do wymagań oraz wyczerpującej, nerwowej pracy”.

Natomiast większość nauczycieli praktycznej nauki zawodu, którzy ukończyli wyższe studia zawodowe lub magisterskie, nie identyfikowała się z zawodem głównie na skutek — ich zdaniem — niskiej pozycji społecznej tej grupy nauczycieli oraz braku możliwości dalszego awansu społecznego.

4. Całkowita identyfikacja z zawodem a główne motywy podjęcia pracy w charakterze nauczyciela praktycznej nauki zawodu

Motywy — jak wiadomo — wynikają z różnych potrzeb człowieka oraz z jego osobistego doświadczenia. Ukierunkowują one i integrują zachowanie jednostki. Stąd można założyć, że istnieje współzależność między określonymi motywami skłaniającymi do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela praktycznej nauki zawodu a późniejszym identyfikowaniem się z tym zawodem.

W niniejszych badaniach między innymi postanowiono ustalić rodzaje motywów oraz stwierdzić istniejące różnice w zakresie występowania poszczególnych motywów w chwili decydowania się na podjęcie pracy pedagogicznej przez kandydatów na nauczycieli praktycznej nauki zawodu, którzy następnie całkowicie identyfikowali się z zawodem nauczyciela.

Z wypowiedzi badanych osób wynika, że u podstawy decyzji podjęcia pracy na stanowisku nauczyciela praktycznej nauki zawodu leżały następujące czynniki:

- zainteresowania i skłonności pedagogiczne,
- poprawa pozycji społecznej,
- społeczna wartość zawodu nauczyciela,
- uprawnienia nauczycielskie,
- poprawa warunków materialnych,
- konieczność życiowa,
- wpływ innych osób,
- przypadkowe sytuacje.

Zestawienie uzyskanych informacji na ten temat w tab. 4 (str. 572).

Jak można się zorientować, na wybór zawodu nauczyciela miały wpływ zainteresowania, motywy społeczne, ideowe, praktyczne i inne.

Należy podkreślić, że najważniejszym motywem skłaniającym do wyboru zawodu nauczyciela dla 60,8% badanych osób były zainteresowania i skłonności pedagogiczne. Powyższy czynnik w 94,1% analizowanych przypadków korelował z całkowitą identyfikacją z zawodem nauczyciela.

mam możliwości obcowania z nowościami technicznymi. System organizacyjny warsztatów jest skostniały, występują trudności materiałowe. Nikt nie docenia wysiłku nauczyciela pracującego w takich warunkach, a w dodatku ma on trudności materialne”.

Z wypowiedzi badanych osób wynikało, że większość niezadowolonych nauczycieli z tej grupy zamierzała przenieść się do przemysłu. Niektórzy z nich myśleli o przejściu do pracy w prywatnym warsztacie rzemieślniczym.

Nauczyciele zawodu wywodzący się z rodzin chłopskich i rzemieślniczych swoje niezadowolenie z pracy zawodowej uzasadniali głównie niskim wynagrodzeniem. Część z nich zwracała także uwagę na gorsze traktowanie w szkole zawodowej nauczyciela praktycznej nauki zawodu aniżeli innych pracowników pedagogicznych.

Natomiast badani o pochodzeniu inteligenckim przede wszystkim akcentowali niską pozycję społeczną nauczyciela zawodu oraz nieodpowiednie warunki psychospołeczne w szkołach, w których byli zatrudnieni. Część badanych osób z omawianej tutaj grupy nauczycieli jako jeden z czynników zniechęcających do pracy na stanowisku nauczycieli praktycznej nauki zawodu wymieniała także niskie wynagrodzenie za pracę.

3. Całkowita identyfikacja z zawodem a wykształcenie nauczycieli praktycznej nauki zawodu

Po przeanalizowaniu zebranych informacji dotyczących wykształcenia badanych osób wyodrębniono następujące stopnie wykształcenia:

- zasadnicza szkoła zawodowa lub egzamin czeladniczy,
- egzamin mistrzowski,
- technikum lub liceum zawodowe,
- technikum przemysłowo-pedagogiczne,
- studium nauczycielskie (kierunek zawodowy),
- wyższe studia zawodowe,
- wyższe studia magisterskie.

Informacje na powyższy temat zawiera tabela.

Tabela 3

Wykształcenie	Liczba całkowicie identyfikujących się z zawodem	Procent całkowicie identyfikujących się z zawodem
Zasadnicza szkoła zawodowa lub egzamin czeladniczy	81	96,4
Egzamin mistrz.	430	81,7
Technikum lub liceum zawodowe	249	81,9
Technikum przemysłowo-pedagog.	34	94,4
Studium nauczycielskie (kierunek zawodowy)	147	94,2
Wyższe studia zawodowe	65	83,3
Wyższe studia magisterskie	13	81,2

W tym przypadku można wyróżnić dwie grupy osób całkowicie identyfikujących się z zawodem. Do pierwszej grupy należy zaliczyć absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej, technikum przemysłowo-pedagogicznego oraz studium nauczycielskiego o kierunku zawodowym. Natomiast w drugiej grupie, tzn. w grupie o znacznie mniejszym — w porównaniu do pierwszej grupy — procencie osób całkowicie identyfikujących się z zawodem nauczyciela, znaleźli się absolwenci wyższych studiów magisterskich (81,2% całkowicie identyfikujących się z zawodem), nauczyciele praktycznej nauki zawodu po egzaminie mistrzowskim (81,7%) oraz absolwenci technikum lub liceum zawodowego (81,9%) oraz absolwenci wyższych studiów zawodowych (83,3%).

Interesujące wydaje się ukazanie głównych przyczyn powodujących zmniejszenie się liczby osób całkowicie identyfikujących się z zawodem wśród nauczycieli z drugiej grupy. Z wypowiedzi badanych wynika, że mistrzowie oraz absolwenci technikum taki stan rzeczy przede wszystkim tłumaczyli niskim wynagrodzeniem za trudną pracę. „Moje obecne wynagrodzenie jest niskie — pisze nauczyciel W. T. — a obowiązki duże”. Inny badany wyjaśnia: „Do naszego zawodu zraża przede wszystkim niskie uposażenie w stosunku do wymagań oraz wyczerpującej, nerwowej pracy”.

Natomiast większość nauczycieli praktycznej nauki zawodu, którzy ukończyli wyższe studia zawodowe lub magisterskie, nie identyfikowała się z zawodem głównie na skutek — ich zdaniem — niskiej pozycji społecznej tej grupy nauczycieli oraz braku możliwości dalszego awansu społecznego.

4. Całkowita identyfikacja z zawodem a główne motywy podjęcia pracy w charakterze nauczyciela praktycznej nauki zawodu

Motywy — jak wiadomo — wynikają z różnych potrzeb człowieka oraz z jego osobistego doświadczenia. Ukierunkowują one i integrują zachowanie jednostki. Stąd można założyć, że istnieje współzależność między określonymi motywami skłaniającymi do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela praktycznej nauki zawodu a późniejszym identyfikowaniem się z tym zawodem.

W niniejszych badaniach między innymi postanowiono ustalić rodzaje motywów oraz stwierdzić istniejące różnice w zakresie występowania poszczególnych motywów w chwili decydowania się na podjęcie pracy pedagogicznej przez kandydatów na nauczycieli praktycznej nauki zawodu, którzy następnie całkowicie identyfikowali się z zawodem nauczyciela.

Z wypowiedzi badanych osób wynika, że u podstawy decyzji podjęcia pracy na stanowisku nauczyciela praktycznej nauki zawodu leżały następujące czynniki:

- zainteresowania i skłonności pedagogiczne,
- poprawa pozycji społecznej,
- społeczna wartość zawodu nauczyciela,
- uprawnienia nauczycielskie,
- poprawa warunków materialnych,
- konieczność życiowa,
- wpływ innych osób,
- przypadkowe sytuacje.

Zestawienie uzyskanych informacji na ten temat w tab. 4 (str. 572).

Jak można się zorientować, na wybór zawodu nauczyciela miały wpływ zainteresowania, motywy społeczne, ideowe, praktyczne i inne.

Należy podkreślić, że najważniejszym motywem skłaniającym do wyboru zawodu nauczyciela dla 60,8% badanych osób były zainteresowania i skłonności pedagogiczne. Powyższy czynnik w 94,1% analizowanych przypadków korelował z całkowitą identyfikacją z zawodem nauczyciela.

- b) z wykształceniem na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej,
- c) absolwentów technikum przemysłowo-pedagogicznego oraz studium nauczycielskiego (kierunek zawodowy),
- d) pochodzenia robotniczego,
- e) o ponad sześćdziesięcioletnim stażu pracy pedagogicznej,
- f) którzy jako główny motyw wyboru zawodu wymieniali zainteresowania i skłonności pedagogiczne.

Na uwagę zasługuje przede wszystkim wyraźna zbieżność między całkowitą identyfikacją z zawodem nauczyciela a wykształceniem techniczno-pedagogicznym, zdobytym w technikum przemysłowo-pedagogicznym oraz w studium nauczycielskim o kierunku zawodowym, długim stażem pracy pedagogicznej, zainteresowaniami pedagogicznymi oraz motywami społeczno-ideowymi, które skłoniły badane osoby do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela praktycznej nauki zawodu.

Znaczna część badanych osób, które co prawda nie identyfikowały się całkowicie z zawodem nauczyciela (zazwyczaj na skutek niskiego wynagrodzenia oraz gorszego traktowania ich w szkole zawodowej aniżeli pozostałych nauczycieli), podkreślała pozytywne strony tego zawodu. Szczególnie akcentowano pozytywne strony ich kontaktów z młodzieżą oraz społeczną wartość pracy pedagogicznej.

Uzyskane informacje rzucają światło na jeden z ważnych elementów tzw. rzeczywistości nauczycielskiej. Z tego względu powinny być przydatne dla praktyki społecznej, a zwłaszcza dla władz oświatowych (dla prowadzenia racjonalnej polityki kadrowej, przy podejmowaniu odpowiednich decyzji na temat statusu nauczycieli praktycznej nauki zawodu oraz kształcenia, dokształcania i doskonalenia tej grupy nauczycieli szkół zawodowych dla przyszłej, zreformowanej szkoły).

Wszystkie ujawnione w toku niniejszych badań czynniki negatywnie wpływające na proces identyfikacji z zawodem nauczyciela powinny stać się przedmiotem zainteresowania kompetentnych instytucji. Jest to uzasadnione tym, że stopień identyfikacji z zawodem warunkuje motywację i morale pracownika, jego postawy i aktywność społeczno-zawodową w zakładzie pracy. Są to więc czynniki warunkujące pozytywne efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela praktycznej nauki zawodu.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ANNA MOŃKA-STANIKOWA: SZKOŁA ŚREDNIA W KRAJACH ZACHODNICH

Warszawa 1976, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, ss. 210

Wśród zagadnień z zakresu komparatystyki pedagogicznej, które szczególnie mocno przyciągają uwagę komparatystów — zwłaszcza w okresie poprzedzającym u nas powszechną realizację ustawy o obowiązkowej 10-letniej szkole ogólnokształcącej — istotne miejsce zajmuje problem średniego szkolnictwa w krajach kapitalistycznych. To szczególne zainteresowanie systemami szkolnymi w innych krajach wydaje się zrozumiałe, gdyż szersze poznanie obcych struktur edukacyjnych pozwoli nam w sposób bardziej konstruktywny przygotować strukturę polskiego systemu edukacyjnego. Nadto pozwoli zrozumieć wagę decyzji władz partyjnych i państwowych w sprawie reformy szkolnej w naszym kraju. Dlatego też rozprawa A. Mońki-Stanikowej pt. „Szkoła średnia w krajach zachodnich” wzbudzić musi zrozumiałe zainteresowanie, zwłaszcza komparatystów, jak też — co stwierdza wyraźnie autorka — „Że może być ona wykorzystana także w pracy dydaktycznej na zajęciach z pedagogiki porównawczej, zwłaszcza na nauczycielskich kierunkach studiów” (s. 9).

Recenzowana praca, stanowiąca rezultat dłuższych badań A. Mońki-Stanikowej nad zagadnieniami szkoły średniej w krajach kapitalistycznych, składa się z 6 rozdziałów, przy czym rozdział pierwszy („Znaczenie badań porównawczych nad szkolnictwem” s. 11—34), luźno związany z pozostałymi, stanowi niejako uzasadnienie znaczenia badań komparatystycznych nad szkolnictwem w ogóle. Autorka w syntetycznym i komunikatywnym ujęciu przedstawiła tło historyczne problemu, główne kierunki teoretyczne i dotychczasowe osiągnięcia pedagogiki porównawczej, a także scharakteryzowała w skondensowanej formie współczesne orientacje badań w pedagogice porównawczej.

Generalnym jednak problemem przewijającym się w analizie całego materiału zawartego w rozdziale pierwszym jest wykazanie znaczenia badań nad szkolnictwem, a także ukazanie czytelnikowi (co prawda w ogólnym zarysie) podstaw teoretycznych z zakresu komparatystyki pedagogicznej. Ów zabieg A. Mońki-Stanikowej należy uznać za bardzo instruktywny, z punktu widzenia dydaktycznego bardzo istotny, gdyż takie zestawienie zagadnienia daje czytelnikowi po przestudiowaniu materiału zawartego w powyższym rozdziale szersze możliwości w recepcji istoty treści zawartych w pozostałych rozdziałach pracy.

Rozdział drugi zatytułowany: „Ogólne warunki rozwoju kapitalistycznych systemów szkolnych po drugiej wojnie światowej”, poświęcony jest czynnikom warunkującym ekspansję szkolnictwa średniego: wzrost demograficzny, dynamika rozwoju gospodarczego wywołana rewolucją naukowo-techniczną.

Autorka, charakteryzując powyższe czynniki warunkujące rozwój szkolnictwa średniego w krajach kapitalistycznych po drugiej wojnie światowej, zobrazowała materiał deskryptywny bogatymi zestawieniami tabelarycznymi (tab. 1, 2, 3) przedstawiając w wystarczającym zakresie wskaźniki wzrostu ludności w niektórych grupach wieku w latach 1960—1965 i 1968 w Ameryce Pn. i w Europie wraz z ZSRR, dynamikę produkcji przemysłowej w okresie powojennym w wybranych krajach kapitalistycznych oraz w ZSRR i w Polsce.

Należy także podkreślić, że autorka — wśród czynników warunkujących ekspansję

szkolnictwa średniego — wskazała na takie przyczyny, jak: stopniowy proces demokracji stosunków społecznych w krajach kapitalistycznych, kryzys tradycyjnych, elitarnych koncepcji kultury itp.

W dalszym ciągu rozdziału autorka postawiła zagadnienie wpływu OCDE (Organizacji Współpracy i Rozwoju Ekonomicznego) i CE (Rady Europejskiej) na rozwój kapitalistycznych systemów szkolnych. Niewątpliwą wartością ma tu gruntowna charakterystyka organizacji międzynarodowych, jakiej nie było dotychczas w literaturze przedmiotu. Dodatkowy walor takiego ujęcia ma fakt, że powyższe zagadnienia oparła autorka przede wszystkim na opracowaniach wydanych przez wspomniane organizacje. Nadto zasługą autorki pozostanie jasne ukazanie rysu historycznego tychże organizacji, jak też rejestracja spostrzeżeń w zakresie ewidentnych wpływów OCDE i CE na rozwój szkolnictwa w europejskich krajach kapitalistycznych.

Rozdział trzeci poświęcony ekspansji szkolnictwa średniego po II wojnie światowej podejmuje m.in. ciekawą kwestię ilościowego rozwoju szkolnictwa średniego w świetle skolaryzacji obowiązkowej. Autorka zestawiając znaczący materiał tabelaryczny (tab. od 4 do 11) ukazała czytelnikowi ogólny okres trwania obowiązku szkolnego w relacji do szkoły średniej w latach 1955—1975 w krajach zachodnich i w wybranych krajach socjalistycznych, ewolucję skolaryzacji na szczeblach średnich według grup krajów w okresie 1950—1965.

Opracowanie powyższych zagadnień wymagających skrupulatnych analiz i zestawień stanowi niewątpliwie istotne osiągnięcie autorki, poważnie wzbogacając naszą wiedzę o ilościowym rozwoju szkolnictwa średniego w krajach kapitalistycznych po II wojnie światowej.

Znaczną część opracowania (s. 87—133) zajmuje omówienie kierunków reformy szkoły średniej. Obok wyjaśnienia współczesnych koncepcji orientacji szkolnej poświęcono także wiele uwagi nowym koncepcjom programowo-strukturalnym szkoły średniej niższego stopnia.

Szczególnie ciekawy wydaje się przedstawiony dość szeroko paralelny (paralell school system) typ struktury szkoły średniej niższego stopnia. Autorka, charakteryzując i oceniając paralell school system, opierała się na danych urzędowych, opracowaniach organizacji międzynarodowych, jak też na literaturze przedmiotu, podnosząc w ten sposób wiarygodność zestawionych opinii. Wywody autorki potwierdzają szeroko rozpowszechnioną opinię, że paralell school system „uniemożliwia (...) praktycznie zaprowadzenie większej giętkości nauczania i nie ułatwia realizacji nowoczesnych postulatów demokracji szkoły średniej na jej szczeblu następnym” (s. 102).

Autorka stwierdza także, że „niektóre kraje zachodnie zerwały w ostatnim okresie z taką organizacją szkoły w sposób radykalny. Dokonały tego Włochy, Norwegia, Finlandia i Szwecja, chociaż w różny sposób” (s. 103).

Jest rzeczą oczywistą — co stwierdza autorka — że wyżej wymienione kraje zrezygnowały lub rezygnują z paralell school system. Jako że autorka nie zegzemplifikowała szerzej tego typu struktury szkoły średniej, pozwolę sobie w celu zobrazowania tejże struktury przedstawić paralell school system obowiązujący w Finlandii do 1970 r., tj. roku, w którym przeprowadzono głęboką reformę¹.

I tak obowiązek nauczania w Finlandii wymagał ukończenia 8 klas szkoły podstawowej. Obowiązek ten można było wykonać kończąc 6-letnią szkołę podstawową plus 2-letnią tzw. szkołę państwową lub 4-letnią szkołę podstawową plus 5-letnią szkołę średnią dla uczniów klas młodszych. Drugi z tych wypadków dopuszczał możliwość kontynuowania nauki w średniej szkole dla uczniów klas starszych, a następnie możliwość studiów na uniwersytecie lub w innej szkole wyższej. Zasada równoległości nauczania w szkole podstawowej i średniej, ścisła korelacja obu tych systemów była jeszcze niedawno cechą charakterystyczną fińskiego systemu oświaty¹.

Autorka wypowiada się również na temat koncepcji szkoły typu comprehensive.

zwanej u nas szkołą globalną lub rozszerzoną szkołą średnią, trafnie wskazując komponenty różnicujące typ szkoły comprehensive od szkoły paralelnej. Omawiając w krótkim zarysie historycznym koncepcje szkoły globalnej, wskazała autorka pozytyw i negatywy tego typu szkoły, opierając swoje wywody na analizie materiału przedstawiającego funkcjonowanie tego typu szkoły na zachodzie. Taka konfrontacja pozytywów i negatywów szkoły globalnej pozwoliła autorce na sformułowanie istotnych wniosków, m. in.: „szkoła globalna w swej »czyste« postaci, jak do tej pory nie została nigdzie wprowadzona w skali powszechnej. Realizacja najważniejszych jej założeń występuje jednak w wielu reformach europejskich systemów szkolnych” (s. 107).

W końcowej części opracowania autorka zezemplifikowała przedstawione w poprzednich rozdziałach tendencje rozwojowe szkolnictwa średniego w krajach kapitalistycznych konkretnymi charakterystykami wybranych systemów szkolnych, m. in. Anglia, Finlandia, Francja, Włochy.

Nieco szerzej warto ustosunkować się do materiału zawartego w tej części opracowania, a charakteryzującego szkolnictwo średnie w Finlandii. Trzeba przyznać, iż autorka w syntetycznym ujęciu bardzo komunikatywnie scharakteryzowała średnie szkolnictwo w Finlandii, opierając przede wszystkim swoje uwagi na raportach Ministerstwa Oświaty w Finlandii. W uzupełnieniu chciałbym dodać, że autorka mogła, a nie wykorzystała następujących materiałów dających jej szersze rozeznanie w zakresie badanego przedmiotu: *Comprehensive School in Finland Goals and an Outline form Curriculum. Reference Publications 5. Ministry of Education, Helsinki 1971*; *Education in Finland. Reference Publications 2. Ministry for Foreign Affairs, Helsinki 1967*; *Higher Education and Research in Finland. Reference Publications 6. Ministry of Education, Helsinki 1973*; *Finland. General information on the themes for discussion and supplementary data. Ministry of Education Finland, Helsinki 1974*; *Proposed principles for the reform of the 16—19 age group in Finland. Ministry of Education. Helsinki 1973*.

Nadto przedstawiając projekt reformy szkolnictwa fińskiego autorka stwierdza: „Projekt reformy, opracowany przez specjalną komisję rządową w 1965 r., był następstwem uchwały sejmowej z 1963 r. stanowiącej o wszczęciu prac nad przebudową szkoły średniej w kierunku poliwalencji. Dłgie nad nim debaty i opory konserwatywnych stronnictw politycznych w wielopartyjnym parlamencie sprawiły, że ustawa wprowadzająca reformę weszła w życie dopiero w 1970 r.” (s. 179), nie uwzględniając w swoim wywodzie bardzo istotnej daty, a mianowicie 28 lipca 1968 r., kiedy to po długiej debacie Parlament Finlandii przyjął ustawę o utworzeniu 9-letniej szkoły ogólnokształcącej. Akt ten wszedł w życie, o czym pisze autorka, nie podając jednak dokładnej daty, 1 sierpnia 1970 r., a to wydaje się warto uwzględnić w tego typu publikacji².

Autorka nie podała także czytelnikowi treści komunikujących, że nowa szkoła połączyła dawniejszą szkołę podstawową i szkołę średnią dla uczniów klas młodszych.

Poprzez swoją publikację autorka zamierza osiągnąć cel, który wyraźnie precyzuje we wstępie: „ukazanie ogólnych trendów rozwojowych szkoły średniej w krajach kapitalistycznych, których systemy weszły w ostatnim dziesięcioleciu w stadium reform permanentnych” (s. 5—6). Założenie to powoduje, że zestaw zagadnień, jak też konstrukcja pracy jest logiczną konsekwencją postawionego celu. Stąd też praca ta posiada wybitnie charakter popularyzatorski, wnosząc wystarczający zasób informacji, pozwalający odbiorcy na wyrobienie sobie ogólnego poglądu na koncepcje programowo-strukturalne szkoły średniej w krajach kapitalistycznych; a sposób informowania o ciekawych, ale skomplikowanych przecież zjawiskach z zakresu oświaty zachęca do wnikliwego przestudiowania.

Autorka kończy książkę zestawieniem bibliografii, składającym się z wykazu do-

kumentów urzędowych, opracowań organizacji międzynarodowych, opracowań monograficznych oraz rozpraw i artykułów.

Podsumowując należy stwierdzić, że ta pożyteczna praca godna jest szerokiego rozpowszechnienia nie tylko wśród studentów — jak zakłada autorka — ale zarówno wśród komparatystów i nauczycieli-praktyków, jak i wśród czytelników pragnących rozszerzyć swoją znajomość problematyki z zakresu szkoły średniej w krajach kapitalistycznych.

PRZYPISY

¹ Por. W. Kaczorowski: O systemie szkolnictwa w Finlandii. *Nowa Szkoła* 1976, nr 3, s. 17—18; Średnie szkolnictwo zawodowe w Finlandii. *Szkoła Zawodowa* 1977 nr 1, s. 42—43.

² Educational Reform in Finland in the 1970 s. Reference Publications 4. Ministry of Education, Helsinki 1970 s. 15.

WŁODZIMIERZ KACZOROWSKI
OPOLE

ZDZISŁAW ZACHA: KIEROWANIE WYBOREM DALSZEGO KSZTAŁCENIA MŁODZIEŻY SZKÓŁ PODSTAWOWYCH PWN, Warszawa — Poznań 1977, s. 125

Książka Z. Zachy, jak podkreśla w przedmowie prof. S. Kowalski, „podejmuje jako pierwsza w szerszym ujęciu zagadnienie kierowania selekcjami szkolnymi” (s. 6).

Autor, jako dyrektor liceum ogólnokształcącego, w toku swej pracy zawodowej i badawczej zrealizował szereg innowacyjnych rozwiązań celem poprawy struktury społecznej naboru uczniów do liceum poprzez podniesienie poziomu ich osiągnięć szkolnych różnicowanych zdolnościami i zainteresowaniami oraz lepszego przygotowania młodzieży do podjęcia studiów wyższych.

Założenia metodologiczne pracy przedstawił Autor w I rozdziale, w którym na tle obszernych danych statystycznych dotyczących społecznego składu uczniów szkół ponadpodstawowych wykazał duże zróżnicowanie struktury młodzieży w różnych typach szkół.

Podstawowym problemem badawczym jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie, „jak kierowanie selekcjami szkolnymi u progu przejścia ze szkoły podstawowej do dalszego kształcenia wpływa na prawidłowy, zgodny z sukcesami szkolnymi rozsiew absolwentów szkół podstawowych oraz na rekrutowanie do liceum młodzieży uzdolnionej i pokierowanie rozwojem tych uzdolnień” (s. 16—17).

W opracowaniu tematu korzystano z materiałów dokumentacyjnych szkół podstawowych rejonu rekrutacyjnego V LO w Szczecinie, przeprowadzono badania ankietowe wśród uczniów kl. VIII i ich rodziców, wywiady z wychowawcami tych klas oraz dyrektorami szkół i przedstawicielami władz szkolnych.

Badania empiryczne zrealizowano w latach 1970—1973.

Opis struktury społecznej badanej populacji młodzieży szkolnej oraz charakterystyka ekologiczna objętych badaniami dzielnic Szczecina przedstawione zostały w rozdziale II.

W rozdziale III Z. Zachą dokonał konfrontacji opinii młodzieży o zawodach

i stanowiskach (przyjmując za kryterium poważanie społeczne i korzyści materialne) z wybranym dla siebie zawodem i szkołą ponadpodstawową.

Najwyższym uznaniem społecznym cieszą się zawody i stanowiska: lekarz, profesor wyższej uczelni, minister, inżynier itd. Największe korzyści materialne przynoszą zawody: minister, adwokat, inżynier, marynarz itd., zawody wymagające wyższego wykształcenia. Większość badanych uczniów uznała za ważniejsze kryterium uznanie społeczne niż osiągnięte korzyści materialne, zaledwie 2,5% wyraziło przeciwstawną opinię. To pozwoliło Autorowi przy interpretacji podejmowanych przez uczniów decyzji wyboru zawodu i szkoły wykluczyć jako czynnik zasadniczy „korzyści materialne”. Uznał więc, że wybrany przez młodzież zawód jest odbiciem ich aspiracji do awansu społecznego, kształtujących się w określonym środowisku społeczno-przestrzennym i przez to środowisko zdeterminowanych.

Uzyskane w r. 1970 i 1972 wyniki z badań potwierdziły znaną prawidłowość, że dzieci rodziców z wykształceniem wyższym wybierają zawody wymagające takiego samego wykształcenia. Dzieci rodziców posiadających wykształcenie średnie wykazują tendencję do uzyskania wyższego wykształcenia (a więc zdobycia awansu społecznego przez wykształcenie). Dążenie do awansu wykazują też dzieci rodziców z wykształceniem niższym, z tym że większość chce ukończyć zasadniczą szkołę zawodową.

Motywy wyboru szkoły to: zainteresowania (26,3%), przyszłe studia (16,8%), zdobycie zawodu (15,0%), zawód i możliwość studiów (6,6%). Badania ankietowe przeprowadzone z rodzicami tych uczniów wykazały zbieżność aspiracji rodziców i ich dzieci, co świadczy o dużym wpływie domu i środowiska na kształtowanie się planów szkolnych i życiowych młodzieży.

W rozdziale IV i V przedstawia Autor formy i rezultaty oddziaływania i kierowania aspiracjami szkolnymi młodzieży, uwzględniając osiągnięte przez nią wyniki w nauce.

Wśród zastosowanych form ważne jest przede wszystkim oddziaływanie V LO na młodzież rejonowych szkół podstawowych przez:

- ścisłą współpracę rad pedagogicznych i komitetów rodzicielskich wymienionych szkół,
- organizację konkursów przedmiotowych, mobilizując tym szkoły podstawowe do intensywniejszej pracy z uczniami zdolnymi i zwiększając zainteresowanie młodzieży z różnych środowisk V LO,
- praca z młodzieżą osiągającą niskie oceny szkolne,
- spotkania uczniów V LO z młodzieżą, rodzicami i nauczycielami szkół rejonowych,
- działalność kół przedmiotowych skupiających zainteresowanych poszczególnymi przedmiotami uczniów z całego rejonu.

Druga to działalność preorientacyjna samych szkół podstawowych realizowana przy pomocy poradni społeczno-zawodowej.

Na podstawie zebranych stąd materiałów i własnych obserwacji Z. Zacha stwierdza, że „omówiona działalność... dała młodzieży stosunkowo dobre rozpoznanie swych możliwości oraz stworzyła warunki do prawidłowego wyboru szkoły ponadpodstawowej” (s. 86).

Jednak analiza decyzji młodzieży dotyczących wyboru szkoły ponadpodstawowej w 1973 r. nie różniła się znacząco od analizy z 1970 r. pod względem składu społecznego uczniów, a zastosowane metody oddziaływania na aspiracje szkolne zgodne z sukcesami szkolnymi nie przyniosły oczekiwanych rezultatów i nie zapewniły równomiernego rozkładu młodzieży z poszczególnych warstw społecznych w różnych typach szkół ponadpodstawowych. Aspiracje badanej młodzieży były zgodne z ich osiągnięciami szkolnymi i właśnie w tych osiągnięciach, jak mówi Autor, „należy

szukać przyczyn nierównomiernego rozsiewu młodzieży" (s. 97), ponieważ wyniki przeprowadzonych badań wyraźnie wskazują na fakt, że dzieci z rodzin robotniczych uzyskują niższe oceny pod koniec nauki w szkole podstawowej niż dzieci pracowników umysłowych.

Nadal więc pozostaje aktualny problem niwelowania różnic środowiskowo-społecznych decydujących o sukcesach szkolnych młodzieży i kształtujących jej aspiracje.

Ostatni rozdział VI zawiera propozycje Autora odnośnie wykorzystania niektórych osiągnięć V LO w Szczecinie w zakresie działalności dydaktyczno-wychowawczej związanej z selekcją doszkolną i wewnątrzszkolną w innych tego typu szkołach.

Ten walor praktyczny pracy oraz wnikliwa analiza przeprowadzonego eksperymentu i dość obszerne teoretyczne naświetlenie problematyki ma w okresie przygotowywanej reformy systemu szkolnego znaczenie zarówno dla nauczycieli praktyków, jak i badań naukowych dotyczących zagadnień związanych z selekcjami szkolnymi.

MARIA BEŃSKA
TORUŃ

OTTON LIPOWSKI: RESOCJALIZACJA WSiP, W-wa 1976, s. 410, cena 60 zł

We wstępie do tej pozycji pisze Profesor Otton Lipkowski: „Pomoc dziecku zagrożonemu zastosowana zawczasu uchroni społeczeństwo przed koniecznością organizowania zakładów wychowawczych i penitencjarnych, a nieletniego przed przykrymi sankcjami karnymi”, s. 4. Myśl ta przewija się we wszystkich częściach tej książki.

W opublikowanej pozycji zwraca uwagę czytelnika, określony z pozycji dużych doświadczeń i głębokich przemyśleń, humanistyczny, wysoce pedagogiczny sposób patrzenia Autora na skomplikowane sytuacje życiowe dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie. Jest to spojrzenie na ludzkie sprawy młodego pokolenia uwikłanego w różne sytuacje losowe, za które powinni być odpowiedzialni wszyscy; rodzice, nauczyciele, współtowarzysze nauki, pracy i zabawy — całe społeczeństwo. Jest to spojrzenie z pozycji najszczytniejszych ideałów humanizmu socjalistycznego. W ostatnich zdaniach wstępu do tej książki „Autor ponownie stwierdza, że chciałby wzbudzić życzliwość do dziecka trudnego i zaniedbanego w przekonaniu, że jest to konieczny warunek skuteczności pracy resocjalizacyjnej — a ponadto chciałby wskazać na niektóre istotne zagadnienia dotyczące etiologii społecznego niedostosowania, diagnostyki i pedagogicznej terapii”, s. 5.

Jest to zwięzła informacja o tej pozycji samego Autora, którą trudno uzupełniać w postaci syntetycznej treści, a jeszcze trudniej recenzować dzieło swego Profesora.

Okres powojenny wzbogacił polską literaturę pedagogiczną o szereg pozycji różnych autorów, a poświęconych problematyce dzieci i młodzieży społecznie niedostosowanej. Szczególnie bogato zaowocowała praca wielu wybitnych pedagogów z tego zakresu w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Poczesne miejsce w tym ogólnym dorobku zajmują prace Profesora Ottona Lipkowskiego; m.in. „Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych” (1966), „Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja” (1971) oraz bieżąca pozycja — „Resocjalizacja” (1976). Teoria i praktyka pedagogiczna wzbogaciła się o interesujące naświetlenia problematyki trudności wychowawczych i przestępczości nieletnich w aspekcie: pedagogicznym, psychologicznym, socjologicznym, medyczno-lekarskim i prawnym. Przykładem tu może

być m.in. praca Kazimierza Pospiszyla „Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży” (1973).

Najnowsza praca Profesora Ottona Lipkowskiego poświęcona została sprawie etiologii, objawom, metodom resocjalizacji oraz szeroko pojętej profilaktyce i opiece preventywno-terapeutycznej nad młodzieżą niedostosowaną społecznie.

Pierwszy rozdział („Społeczne niedostosowanie”, s. 6—24) wprowadza czytelnika w problematykę młodzieży społecznie niedostosowanej na tle dynamicznych przemian cywilizacji współczesnego świata. Autor omawia w nim podstawowe pojęcia: socjalizacja, desocjalizacja, dostosowanie i niedostosowanie społeczne. Profesor Otton Lipkowski, po nakreśleniu tła etiologicznego niedostosowania społecznego ze szczególnym uwzględnieniem przyczyn środowiskowych, błędów wychowawczych rodziny i szkoły, wskazuje na pozostałe przyczyny powodujące zaburzenie rozwoju jednostki (R. II „Dziecko społecznie niedostosowane”, s. 28—109).

W rozdziale trzecim („Objawy społecznego niedostosowania i metody resocjalizacji”, s. 110—190) Autor dokonuje szczegółowej charakterystyki poszczególnych objawów niedostosowania oraz wskazuje jednocześnie na system działań profilaktycznych w tym zakresie. Racjonalnie ułożone, omówione kolejno objawy tworzą ciąg spraw — zjawisk, wskazujących wyraźnie, że nieudzielenie w porę skutecznej pomocy dziecku powoduje dalsze zaburzenia o charakterze wtórnym.

Rozdział ostatni — czwarty („Resocjalizacja”, s. 208—403) wskazuje na cele, granice i możliwości resocjalizacji, formy terapii oraz zasady nauczania i resocjalizacji niedostosowanych społecznie. Autor bardzo wyraźnie podkreśla m.in. moc działań samorządnych w procesie resocjalizacji.

Po uważnym dopełnieniu lektury tej pozycji dochodzi się do wniosku, że jej idea przewodnią jest planowa i skuteczna profilaktyka zamknięta w system racjonalnie dobranych działań pedagogicznych. Potwierdza to również ostatnie w tej książce zdanie Profesora Ottona Lipkowskiego: „Działanie profilaktyczne zmierza do ochrony jednostki przed negatywnym wpływem i zapewnienia jej najlepszych warunków rozwoju w każdym okresie życia — i trzeba, aby tym działaniem zainteresowane było całe społeczeństwo, a nie tylko szkoła”, s. 409.

Trudno którykolwiek z rozdziałów preferować, gdyż stanowią one w całości logiczny, zwarty krąg problemów teoretyczno-praktycznych zawierających również elementy metodyki pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie. Autor integrując proces resocjalizacji uwypukla priorytet takich czynników, jak: dom rodzinny (rola matki), osobowość wychowawcy, wpływ grupy rówieśniczej, a w dalszej kolejności formy pracy resocjalizacyjnej. Książka opatrzona jest bogatym zestawem bibliograficznym pozycji autorów polskich i zagranicznych (110 pozycji).

Ten wielki skrót nie pozwala na pełne i wierne przedstawienie walorów omawianej pozycji. Książkę tę trzeba nie tylko przeczytać, ale uważnie przestudiować. Jest ona w swej konstrukcji prawie doskonałą całością, w której każdy rozdział i podrozdział kończy się trafnymi uogólnieniami — wnioskami. Całość dobrze osadzona jest na tle badań, do których w miarę potrzeb Autor odsyła czytelnika jako źródła lub ilustracji przedstawianych tez.

Książka ta napisana jest w oparciu o duże doświadczenie, długoletnią pracę badawczą Profesora Ottona Lipkowskiego — w sposób rzeczowy. Bez specjalnych trudnień może i powinien z niej korzystać nauczyciel szkoły podstawowej, wychowawca zakładu specjalnego lub student czy pracownik naukowo-dydaktyczny wyższej uczelni. Krąg adresatów można by rozszerzać na przedstawicieli placówek diagnostyczno-selekcyjnych, resocjalizacyjnych, ale przede wszystkim powinna się ona znaleźć w rękach każdego nauczyciela-wychowawcy, który w swej pracy spotyka jednostki trudne wychowawczo lub o wyraźnym niedostosowaniu społecznym.

SZKOŁA I PEDAGOGICZESKAJA NAUKA

red. L. I. Korowkin, „Piedagogika”, Moskwa 1975, s. 240

W odpowiedzi na ogłoszony przez Akademię Nauk Pedagogicznych w 1973 roku konkurs nt.: „Aktualne problemy z życia szkoły radzieckiej” napłynęło od pracowników oświaty: nauczycieli, dyrektorów szkół, około 300 prac. Nagrodzone artykuły — laureatów konkursu — zostały opublikowane w pracy zbiorowej pt. „Szkoła a nauka pedagogiczna” — pod redakcją L. I. Korowkina, która ukazała się ostatnio w oryginale również na naszym rynku księgarskim („Szkoła i pedagogiczeskaja nauka”).

Autorzy dzielą się w niej własnymi doświadczeniami z pracy szkoły w mieście i na wsi, jej osiągnięciami i trudnościami występującymi w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych stojących przed szkołą. Tematycznie materiały można podzielić na 2 grupy: pierwsza dotyczy zagadnień współpracy szkoły ze środowiskiem, jako jednego z podstawowych warunków skutecznego oddziaływania wychowawczego, druga zaś — modernizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.

Zamieszczone w książce artykuły poprzedza wprowadzenie teoretyczne samego prezydenta Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR W. N. Stoletowa. Punktem wyjścia uczynił autor stwierdzenie: „iż nauka pedagogiczna rodziła się i rozwijała nie w ciszy laboratoriów, a w szkole, w rodzinie, w zakładach pracy, innymi słowy, w procesie codziennej praktyki pedagogicznej” (s. 3). I dalej: „Pedagodzy praktycy są zdolni widzieć perspektywiczny rozwój szkoły i pedagogiki nieporównanie dalej, niż ten badacz, który izoluje się od szkoły rzeczywistej i zamyka się w ścianach laboratorium” (s. 3).

W części traktującej o dotychczasowych osiągnięciach kulturowych narodu W. N. Stoletow pisze, iż model szkoły przyszłości, pedagogiki przyszłości można opracowywać korzystając wyłącznie z bogatych doświadczeń minionych lat oraz osiągnąć terazniejszości. Jest to niezawodny środek uniknięcia pomyłek przy doborze problemów badawczych, a przede wszystkim w wyborze kierunku podejmowanych badań.

Następne fragmenty teoretycznych rozważań poświęcone są dwu ważnym zagadnieniom szkoły socjalistycznej: wychowaniu moralnemu młodego pokolenia oraz wychowaniu przez pracę. Autor jeszcze raz zwraca uwagę, że ustalenie zakresu wychowania moralnego we współczesnym stadium rozwoju społeczeństwa radzieckiego zależy w dużym stopniu od tego, jak nauki pedagogiczne wykorzystują wielowiekowe doświadczenia szkoły i rodziny.

Natomiast mówiąc o wychowaniu przez pracę zaznacza, że państwo powierzyło szkole bardzo ważne zadanie wychowania pracowitego, zdrowego moralnie pokolenia. Wychowanie przez pracę prowadzi się w szkołach miejskich w trzech formach: w warsztatach szkolnych, w wydziałach szkoleniowych zakładów przemysłowych lub w międzyszkolnych ośrodkach nauki pracy. Na wsi zdobyły popularność uczniowskie brygady produkcyjne w kołchozach i sowchozach, szkolne leśnictwa.

Omówienie prac nauczycieli rozpocznie od tych, które traktują o doświadczeniach szkoły we współpracy ze środowiskiem.

Dyrektor szkoły nr 6 w mieście Prokopiewska — W. I. Kowalew, pisze o próbach uściślenia współpracy szkoły z zakładami pracy. Jak wykazuje praktyka, zorganizowanie współzawodnictwa klas uczniowskich z brygadami produkcyjnymi oraz przeprowadzanie wspólnych odczytów, konferencji, dla uczniów, rodziców, pracowników produkcyjnych daje pozytywne rezultaty. Sprzyja nie tylko ujednoczeniu oddziaływań wychowawczych na uczniów, ale także wpływa na doskonalenie pracy w brygadach. Dostrzeżone korzyści z rozwijanej współpracy są obustronne.

W. I. Mislawskij — dyrektor moskiewskiej szkoły nr 167, dzieli się swoimi osiągnię-

ciami z zakresu współpracy szkoły z rodzicami, w aspekcie pedagogizacji rodziców. W swoim artykule daje wytyczne, jak należy przygotowywać i prowadzić zebrania, grupowe konsultacje, indywidualne rozmowy z rodzicami. Wskazuje na najczęstsze ich niedomogi oraz sposoby ich unikania.

Tekst W. W. Aldoniny dotyczy roli i znaczenia środowiska w mobilizacji wszystkich sił tkwiących w społeczeństwie do doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego. „Środowisko jednoczy wysiłki kadry pedagogicznej szkoły, organizacji partyjnych i społecznych, tworzy jednolity, kompleksowy plan pracy na kilka lat i oddzielnie na rok najbliższy” (s. 104).

Szkoły zaś, każda w swoim obwodzie, nawiązują współpracę z zakładami produkcyjnymi. Zakłady pracy pełnią doniosłą rolę w zakresie preorientacji zawodowej, na ich terenie tworzone są dla młodzieży tzw. biura konsultacyjne.

W środowisku nagromadzono także udane doświadczenia z zakresu organizacji czasu wolnego dla dzieci i młodzieży oraz z pracy przygotowawczej z dziećmi wstępującymi do szkoły.

Liczne artykuły poświęcone są współpracy szkoły ze środowiskiem na terenie wsi. Środowiska wiejskie różnią się w sposób zasadniczy strukturą społeczno-zawodową od środowisk miejskich, co ma niebagatelny wpływ na dobór form i metod współpracy oraz ustalenie jej zakresu.

M. W. Zacharow — wykładowca Instytutu Pedagogiki w Szujkowie — opisał działalność szkoły wiejskiej w miejscu zamieszkania. W oddalonych punktach miejscowości rodzice utworzyli tzw. rady pomocy rodzinie i szkole. Każda z rad pracuje z odrębną grupą dzieci. W rezultacie tak prowadzonej wielostronnej i przemyślanej pracy szkoły oraz rad zmniejszyła się znacznie liczba przestępstw popełnianych przez młodzież, zmniejszył się 3-krotnie odsiew dzieci i młodzieży, a więcej niż 3-krotnie obniżyła się liczba dzieci drugorocznych, pochodzących z wiosek odległych od szkoły.

O współpracy szkoły z rodziną i społecznością na wsi traktuje również artykuł zbiorowy S. G. Maksjutina — dyrektora szkoły w Sazanowie, i A. J. Rozenberga — wykładowcy Instytutu Pedagogiki w Kirowogradzie.

W celu realizacji tego przedsięwzięcia utworzony został w szkole obok komitetu rodzicielskiego tzw. komitet dzielnicowy. Głównym zadaniem tego komitetu jest organizacja zajęć zmierzających do podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców oraz organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży w miejscu zamieszkania. Nad całokształtem podejmowanych przedsięwzięć czuwa szkoła. Jest ona otwarta zarówno dla dzieci, jak i dorosłych, którym służy także pomocą w wypełnianiu podstawowych funkcji rodzicielskich. Szkoła we wsi Sazanow wywiera duży wpływ na życie całej wsi i na losy poszczególnych rodzin. Dzięki swej aktywności i podejmowaniu różnorodnych form wiązania szkoły ze środowiskiem stała się ona ogniskiem wiedzy i kultury w tej wsi.

Szczególne są efekty współdziałania szkoły z kołchozem, przytoczone w artykule N. I. Podziwałowa — dyrektora szkoły w Kumieńsku (obwód kirowski). Okazuje się, że i w tym wypadku korzyści mogą i powinny być obustronne.

Brygada produkcyjna utworzona z uczniów tej szkoły pracowała na polach doświadczalnych wg wskazówek i planu pracy specjalistów z kołchozu. Z kolei kołchoz w znacznym stopniu korzystał z osiągnięć uczniów w zakresie poszczególnych upraw. Dostrzeżono np. zależność, iż wraz ze wzrostem urodzaju na polach brygady uczniowskiej wzrastał urodzaj w kołchozie.

Poza tym nastąpiła zmiana w świadomości uczniów, że ich praca w brygadzie służy nie tylko wewnętrznym celom szkoły, ale jest istotną pomocą w pracy kołchozu, ma duże walory wychowawcze, w sposób zasadniczy kształtuje ich pozytywny stosunek do pracy.

O współpracy szkoły z rodzicami oraz pracownikami sowchozu dowiadujemy się także z opracowania autorów D. I. Gordona — dyrektora szkoły w Mirnowie, oraz N. I. Klimko — organizatora pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Autorzy tej pracy zapoznają czytelników z formami współpracy tam rozwijanymi, jej dotychczasowymi wynikami oraz pojawiającymi się trudnościami.

Druga grupa artykułów praktyków oświatowych dotyczy modernizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole średniej.

P. G. Sidorienko — dyrektor szkoły nr 7 z Nalczika, w artykule pt. „Myśl o szkole” zwraca uwagę na niedomogi w planowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, a konkretnie na fakt braku pełnego planu pracy ucznia, który w systemie planowej pracy nauczyciela jest nie zaprogramowany. Omówił również znaczenie zmiany systemu klasowego w system klasowo-pracowniany. Ma on decydujący wpływ na zmianę stosunków pomiędzy nauczycielem a uczniami, które stały się bardziej partnerskie, poza tym wpływa na uaktywnianie i usamodzielnianie się dzieci oraz na wzrost wyników nauczania.

Z nowatorskich przedsięwzięć podejmowanych na terenie szkoły nr 7 na uwagę zasługują próby modernizacji istniejącego systemu dydaktyczno-wychowawczego w klasach IV—X. W klasach tych został wprowadzony system nauczania pracownianego opartego na szczegółowym planie nauczania uczniów oraz wzbogacony o skalę ocen wyników nauczania. Do pracy dydaktyczno-wychowawczej zostali zaangażowani również inni pracownicy szkoły: bibliotekarze, laboranci, konsultanci, którzy zajęli się prowadzeniem kół przedmiotowych dla uczniów, opracowywaniem wariantu programu wychowania dzieci dla rodziców, z uwzględnieniem indywidualnych cech każdego ucznia. Podjęli oni prace zmierzające do włączania szerokiej rzeszy rodziców w życie szkoły. Kadra ta zajęła się również organizacją wychowania przez pracę w różnych formach, z uwzględnieniem interesów szkoły, zakładów pracy i samego ucznia. Położono także nacisk na rozszerzanie działalności organizacji dziecięcych i młodzieżowych, zwiększając ich prawa i obowiązki.

Szczegółowo opisał organizację systemu klasowo-pracownianego także B. I. Piestruchin — dyrektor szkoły nr 6 w Bugulmy.

R. M. Bieskina — dyrektor moskiewskiej szkoły nr 67, i E. Z. Topaler — organizator pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej w obwodzie tej szkoły, nakreślili plan kształtowania aktywności społeczno-politycznej uczniów klas starszych. Cała działalność organizacji komsomolskiej ukierunkowana została na wychowywanie uczniów dla podniesienia ich własnej aktywności i zaangażowania w życie organizacji, w prace szkoły.

Na bazie wieloletnich obserwacji losów absolwentów szkoły autorzy stwierdzili, iż uczniowie, u których nie wykształcono w porę nawyków kolektywnego działania, wspólnej odpowiedzialności oraz zaangażowania w prace społeczne, są egoistyczni, zamykają się wyłącznie w sferze własnych zainteresowań i dążeń.

Dyrektor innej szkoły moskiewskiej nr 201 N. A. Borisow przedstawił interesujące doświadczenia z pracy wychowawczej z uczniami. Wykazał, jaką rolę i znaczenie w realizowaniu tej pracy mogą i powinny odgrywać tradycje kulturowe. Na terenie szkoły utworzone zostało przy pomocy dzieci muzeum. Angażowanie dzieci w tego typu zajęcia to jedna z metod wychowawczych rozwijanych w tej szkole.

N. D. Pisarijewskaja poświęciła swój artykuł metodom nauczania uczniów w klasach starszych. Metody te opisane są tylko częściowo, natomiast wiele uwagi poświęciła autorka badaniom socjometrycznym przeprowadzonym w jednej z klas.

W opracowaniach I. D. Adamskiego i B. A. Bażenowa stykamy się z problemem pracy dydaktyczno-wychowawczej w warunkach upowszechnienia kształcenia ogólnego oraz z zasadami przechodzenia klas początkowych na nauczanie wg nowego programu.

Niektórzy nauczyciele przedstawili swoje osiągnięcia w doskonaleniu metodyki nauczania przedmiotów: F. J. Bajkow w zakresie fizyki, N. N. Bliznowa w zakresie języka rosyjskiego.

Z powyższego przeglądu widać, jak wiele spraw z życia szkoły porusza recenzowana publikacja. Ważne jest to, że wszystkie opisywane w niej doświadczenia zostały sprawdzone w praktycznym działaniu i w pewnej mierze coraz szerzej są wdrażane. Ze względu na wzrastające zainteresowanie poruszaną problematyką i w naszym kraju praca ta może być przydatną i pouczającą lekturą zarówno dla teoretyków, jak i praktyków oświatowych.

KATARZYNA PIÓRKOWSKA

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Chowanna jest mniej znanym czasopismem pedagogicznym. A szkoda, gdyż jej koncepcja redakcyjna jest interesująca i uzupełnia koncepcje redakcyjne innych naszych czasopism. W przeglądzie tym uwzględniłam problemy nauczania początkowego. Czasopismo *Chowanna* przejęło tytuł z dzieła Bronisława Trentowskiego: „*Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej*”.

Dwa inne czasopisma, które omawiam w przeglądzie to: *Nowa Szkoła i Oświata i Wychowanie*.

PROBLEMY NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Tegoroczny 1 numer *Chowanny* jest prawie w całości poświęcony problemom nauczania początkowego: prof. Wróbel pisze o współczesnych tendencjach w tym nauczaniu, dr Galant o kontrowersjach i postępie, a prof. Zborowski o metodach nauki czytania i pisania i o próbach modernizacji elementarza. Charakteryzując tendencje rozwojowe, T. Wróbel podkreśla, że na przykład w wielu krajach dokonano różnych ważnych zmian: podniesiono wymiar godzin przeznaczony na całokształt obowiązkowych zajęć, wzmocniono pozycję matematyki, zwrócono większą uwagę na wychowanie fizyczne i zajęcia praktyczno-techniczne. „Dzięki temu — zauważa autor — umacnia się charakter ogólnokształcący i ogólnorozwojowy tego szczebla szkoły”. Charakteryzując niektóre elementy reform szkolnych, obszerniej omawia projekty S. Jazykowa. Autor ten postuluje, by przez nauczanie początkowe zapewnić dzieciom szeroki zasób konkretnej wiedzy z zakresu życia społecznego i mówić o charakterystycznych faktach przyrody. Konkretyzując: „Wiedza ta powinna być podstawą komunistycznego światopoglądu, odczuwania piękna, a równocześnie sprzyjać uświadomieniu obowiązków uczniów wobec rodziny, szkoły, organizacji dziecięcych i społeczeństwa”. Zadanie następne — wiedza, umiejętności i nawyki w zakresie czytania, pisania, początków matematyki i innych przedmiotów, a zadanie trzecie — maksymalne rozwijanie spostrzegawczości, myślenia, mowy, wyobraźni, pamięci, woli i innych właściwości psychicznych. Na tym tle postulat: „Nauczyciel uczenia się to jedno z zasadniczych zadań szkoły”.

Kończąc obszerną rozprawę, autor podkreśla, że wszystkie omówione reformy i ich projekty cechuje postępowy system pedagogiczny. Wiąże się to z uwzględnianiem pracy poznawczej z wielostronnym działaniem ucznia, akcentowanie w metodach nauczania samodzielnej działalności, uwzględnianie nauczania łącznego w różnych jego wariantach, dążenie do likwidacji niepowodzeń uczniów w nauczaniu i wychowaniu, wzrost funkcji opiekuńczo-wychowawczej.

Odmienny w swym charakterze jest artykuł J. Galanta. Autor ocenia przede wszystkim postawę wielu nauczycieli i działaczy wobec nauczania początkowego. Uważają oni, że jest ono mniej wartościowe w stosunku do nauczania w klasach starszych, że w tym nauczaniu potrzebne są mniejsze kwalifikacje oraz że praca w klasach młodszych jest łatwiejsza. A nawet: „Niektórzy pracownicy naukowci sądzą, że praca nauczyciela w niższych klasach odbija się ujemnie na osobowości jego, że obniża horyzonty myślowe, że praca w tych klasach jest »mało osobowościowotwórcza«”. Cytując tego rodzaju wypowiedzi, autor nie tyle polemizuje z nimi, ile podaje je jako pewnego rodzaju curiosum, świadczące o słabej znajo-

mości istoty pracy w klasach młodszych. „Wytworzyła się — pisze — paradoksalna sytuacja: z jednej strony wszyscy na ogół doceniają znaczenie kształcenia w klasach I—IV dla rozwoju osobowości człowieka i dla jego dalszej nauki, z drugiej zaś bardzo wielu nie docenia wielkiego trudu i roli pracy nauczyciela w tych klasach, a nawet odnosi się z pewnym lekceważeniem do nauczycieli z tych »małych, dalekich, łatwych, wiejskich szkółek«”.

Analizując cele i zadania nauczania początkowego, autor powołuje się na wielu autorów (Dawid, Ellen Key, Lech, Galperin), by dojść do takiego sformułowania: „Jedno jest pewne, że strona poznawcza musi być ściśle zintegrowana z czynnościami i działaniami uczniów. I bezcelowy jest chyba spór o to, czy strona poznawcza czy sprawnościowa jest ważniejsza”.

Omawiając w oddzielnym rozdziale sprawę nauczania całościowego czy przedmiotowego dochodzi do takich konkluzji: „Wydaje się, że przyszłość nauczania początkowego nie będzie sprowadzała się do odpowiedzi na pytanie: czy nauczanie całościowe, czy przedmiotowe? — ale do szukania odpowiedzi na pytanie: jaki winien być system pracy dydaktyczno-wychowawczej jednego nauczyciela uczącego wszystkich przedmiotów w klasach I—III?”.

Nie sądzę, by to było jedyne pytanie, i to pytanie w całej pełni rozstrzygające spory. Bo dojdzie i ciągle dochodzi inne pytanie-problem: jaki winien być system, żeby nauczanie-wychowanie było skuteczne. To jest istota nie tyle sporu, ile niedowładu koncepcyjnego.

O metodach nauki czytania i próbach modernizacji elementarza pisze prof. J. Zborowski. Zgodnie z podziałem zastosowanym w swej książce autor omawia: metody syntetyczne, analityczne, globalne i analityczno-syntetyczne. Ciekawa jest tu uwaga: „Wszelkie próby przeniesienia na nasz grunt metod globalnych kończyły się niepowodzeniem, napotykając opory w fonetycznych, ortograficznych i morfologicznych właściwościach naszego języka”. Czyżby istotnie właściwości języka, a nie pewnego typu konserwatyzm, który skłaniał do powtarzania tej samej książki i odrzucania nowości? Autor dołączył jednak wyjaśnienie: „Mimo to wywarły (metody globalne) pewien wpływ na kształtowanie się polskiego modelu metod nauki czytania”. Sam Falski — uzupełnia autor — ulegał początkowo tym wpływom. Bo Falski — dodajmy — był autorem postępowym, szukającym najlepszych rozwiązań. Metody globalne musiały go zafrapować i wpłynąć na jego ciągle nowe koncepcje.

Do autorów, którzy próbują modernizować elementarz, autor zalicza: W. Kłosińskiego, J. A. Maćkowiaków, Miller i Rostkowską, no! i M. Falskiego. Elementarz Falskiego tak charakteryzuje: „...odznacza się przede wszystkim umiejętnym doбором tekstów, ujętych w pewną fabułę, której treść jest bliska dziecku zaczynającemu naukę czytania. Ale nie tylko treść, również i forma języka musi się podobać”. Oceniając pozytywnie stronę ilustracyjną elementarza, J. Zborowski zapytuje: „Istotnie, można dyskutować, czy na przykład zaprezentowana w elementarzu metoda nauki czytania najlepiej odpowiada naszemu językowi, czy rzeczywiście jest ekonomiczna i równie skuteczna, czy słuszne jest pominięcie sylaby, czy właściwy jest układ liter, można dyskutować nad grafiką elementarza, nad kierunkiem i krojem pisma, lineamentem i wielu jeszcze innymi elementami. Jeśli nawet niektóre z nich są nie dość uzasadnione czy zgoła błędne, nikt jednak nie może zaprzeczyć wysokich walorów tego podręcznika, który pożytecznie służył kilku pokoleniom”. O wielkiej elastyczności postawy Falskiego świadczy na przykład fakt, że w ostatnich latach swego życia przygotował nową wersję swego elementarza, w której unowocześnił teksty. Autor artykułu pisze: „Jakościowy dobór słownictwa do nauki czytania i pisania nie budzi zastrzeżeń, ale chyba Autor nieco przeholował w ilości nowo wprowadzonych słów, i tak przy 26 wyrazach podstawowych naliczyłem 291 nowych wyrazów, co z konieczności ogranicza ilość ich powtarzania na kolejnych stronicach, a niewątpliwie utrudnia utrwalenie tych wyrazów w pamięci dzieci”.

Omówione są również elementarze Przyłubskich i Meterowej, zakończeniem zaś jest stwierdzenie: „W większości nowoczesnych elementarzy przewija się tendencja do intensyfikacji procesu początkowej nauki czytania w celu skrócenia czasu tej nauki”.

W trzech artykułach dokonany został przegląd zagadnień nauczania początkowego. Zwięzły przegląd, może nawet zbyt zwięzły, jednak problemów jest wiele i materiału do procesów unowocześniania pracy nauczyciela dużo. I w tym, tkwi główny walor serii artykułów o nauczaniu początkowym.

UNOWOCZEŚNIENIE NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO WE FRANCJI

Pisze o tym Krystyna Lubomirska w nrze 5 *Nowej Szkoły*. Wyjaśnia na wstępie, że nauczanie początkowe we Francji — to lata od 6—10. Nie jest to jednak blok jednolity: 1 rok kurs przygotowawczy, kurs elementarny — 2 lata (7 i 8 rok życia) i kurs średni — również 2 lata. Szkoła początkowa trwa więc 5 lat. Niezadowolenie z powodu wysokiego odsetka drugoroczności skłoniło do wysuwania propozycji, by naukę szkolną przedłużyć o 1 rok.

Dążąc do odnowy szkolnictwa francuskiego, wysuwa się postulat, by nauczanie początkowe przygotowywało uczniów do myślenia naukowego: obok umiejętności czytania, pisania — rozumienie tekstu, liczenie, to znaczy wyposażenie ucznia w sprawności przyswajania wiedzy elementarnej, także w znajomość naukowych metod poznania. Ogólnie — odkrywanie przed dzieckiem świata zewnętrznego i samego siebie. Wpływ na konstruowanie koncepcji ma szkoła genewska J. Piageta, a także koncepcję J. S. Brunera: „...pojęcia rozwijają się w sposób spiralny i taką budowę programu nauczania się proponuje”.

Autorka ilustruje koncepcje metodyczne konkretnym przykładem kształtowania pojęcia „czas”. Po opracowaniu pojęć „przestrzeń” i „ruch” (pierwszy rok nauczania) program przewiduje pojęcie „czas”. Proces dydaktyczny oparty jest na uwzględnieniu czterech faz: zrekonstruowanie przebiegu krótkiej przechadzki; relacja miała założenie, by zrozumieli przebieg czasowy ci uczniowie, którzy na przechadzkę nie byli; faza druga — opowiadanie w dwa dni później o tej przechadzce studentom szkoły nauczycielskiej. Faza trzecia — opowiadania uczniów — informuje autorka — polegała na tym, aby następstwa zdarzeń przedstawić w formie symbolicznej, np. poczta — skrzynka na listy. Faza czwarta — to porządkowanie poszczególnych zdarzeń w czasie w taki sposób, aby cały przebieg wycieczki był adekwatny do rzeczywistości i zrozumiały dla osób nie biorących udział w spacerze. Po takiej pracy przejść można do kształtowania pojęcia relacji czasowych na podstawie bodźców słownych (znane dzieciom bajki), a potem wydarzenia historyczne, wydarzenia codzienne, czas ucznia w klasie, czas innych ludzi itp. Po takim przygotowaniu można przejść do zagadnień obejmujących jednocześnie pojęcia czasu i przestrzeni, a potem do pojęć przyczynowości, relacji przyczynowo-skutkowych.

Zwięzły artykuł K. Lubomirskiej daje dużo materiału do refleksji metodycznej: jeśli materiał nauczania ma być gruntownie uczniom przyswojony, musi być gruntownie przez nauczyciela opracowany.

W tym samym numerze *Nowej Szkoły* znajduje się w ramach „Zastużeni dla oświaty i wychowania” wywiad z prof. drem hab. Tadeuszem Wróblem na temat „Nauczanie początkowe fundamentem szkolnej edukacji”. Autor wymienia przede wszystkim te zagadnienia, które wiążą się z procesem modernizacji nauczania początkowego.

Interesujący jest również w tym numerze artykuł Katarzyny Piórkowskiej na temat pracy wychowawczej w środowisku. Jest to opis doświadczeń w szkolnictwie radzieckim.

PRACA WYCHOWAWCY KLASOWEGO

Temat zda się oklepany, bo i książek jest spora ilość, i artykułów jeszcze więcej. Zmienimy zdanie, gdy przeczytamy pełny tytuł i cały artykuł. Tytuł: „Praca wychowawcy klasowego w szkole i jego obowiązki względem rodziców”. Autorem jest prof. dr hab. Henryk Smarzyński z UJ. Omówione są kolejno: obowiązki organizacyjne, pedagogiczne, dydaktyczne. Dużo interesujących spostrzeżeń. Zwrócę uwagę przede wszystkim na zagadnienia dydaktyczne, gdyż jest tutaj sporo nowych i charakterystycznych wskazań. Na pierwszym miejscu — organizacja dnia pracy dziecka. Najwięcej tu błędów. Sprawa na przykład kontroli pracy domowej, rozwijanie samodzielnej pracy. „Jeżeli rodzice nie kontrolują systematycznego odrabiania lekcji i zadań domowych swego dziecka — to następstwem tego są kumulujące się zaległości w nauce”. To prawda, jednak również prawdą jest to, że kontrola ta musi być umiejętna, by nie zabijała samodzielnej postawy ucznia. Ten problem autor pomina.

Trafne są uwagi o czasie wolnym ucznia. Rodzice powinni rozumieć cztery funkcje czasu wolnego: „1) przywrócić siły fizyczne i psychiczne, 2) zaspokoić jego potrzebę rozrywki, 3) rozwijać zainteresowania i zamilowania, 4) wprowadzić w życie społeczne”. Szerokie powinny być na ten temat dyskusje szkoły z rodzicami, gdyż w domu cztery funkcje czasu wolnego ograniczają się do dwu — najczęściej do odrabiania zadań i rozrywki.

Za najtrudniejszy obowiązek wychowawcy klasowego względem rodziców uważa autor „wprowadzenie ich w życie szkoły i klasy szkolnej oraz w nowoczesne pojęcie nauczania w szkole i uczenia się ucznia w domu”. Trudne to jest przede wszystkim dlatego, że sam wychowawca ma zastarzałe nawyki i najpierw sam musi się ich pozbyć, by być wzorem w stosunku do rodziców. Dużo też kontrowersyjnych poglądów na te sprawy ciąży przy sposobach instruowania rodziców. Właśnie: instruowania; czy to istotnie ma być instruowanie, czy też dyskusowanie, omawianie, gruntowne „trawienie”, by słowo instrukcji było związane z działaniem. Na pewno to drugie, i dlatego sprawa jest tak bardzo trudna w pracy wychowawcy klasowego.

Artykuł, jak każdy pobudzający do samodzielnych przemyśleń, ma też twierdzenia kontrowersyjne. Do takich zaliczam na przykład: „Wychowawca na spotkaniu z rodzicami powinien najwięcej uwagi poświęcić uczniom słabym, a przede wszystkim wskazać główne źródła i przyczyny niedostatecznych wyników w nauce, a następnie — na możliwości i metody wyrównywania braków w zakresie poszczególnych przedmiotów w nauce”. Takie publiczne wytykanie braków i słabości może być dla rodziców krępujące, bo mogą to być braki i słabości przez danego ucznia niezawinionie. Czy nie lepiej i pedagogicznie słuszniej sprawę takie omówić z rodzicami w dyskretnej, poufnej rozmowie?

Artykuł prof. Smarzyńskiego jest dobrym planem pracy i przewodnikiem w pracy szkoły z rodzicami, warto więc gruntownie go przedyskutować w gronie nauczycielskim i wyciągnąć pełne konsekwencje w doskonaleniu stosunku nauczyciela z rodzicami.

* * *

J. S. Bruner w „Procesie kształcenia” przypominał: „Alfred Whitehead zrobił raz uwagę, że w procesie wychowania powinno być przewidziane zetknięcie się z wielkością”. Rozszerzając tę myśl, Bruner chciałby widzieć wybitne indywidualności w zawodzie nauczycielskim, a zdaje sobie sprawę, że przeciągnięcie ich ciągle jest trudne. Rozwijając myśl, można by westchnąć: jeśli wybitne indywidualności są potrzebne w szkole w ogóle, jak bardzo są konieczne w początkowej fazie wychowania, gdzie się zaczynają kształtować te czynniki, które pozostaną na zawsze.

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W styczniu 1977 roku Redakcja czasopisma *Sowietskaja Piedadogika*, Rada Naukowa Instytutu Naukowo-Badawczego Ogólnych Problemów Wychowania ANP ZSRR i Rada Problemowa Kształtowania Naukowego Światopoglądu ANP ZSRR zorganizowały wspólną dyskusję na temat kompleksowego podejścia do realizacji zadań wychowania komunistycznego¹.

Otwierając naradę, wicedyrektor Instytutu Naukowo-Badawczego Ogólnych Problemów Wychowania ANP ZSRR I. S. Marienko podkreślił aktualność i złożoność omawianej problematyki, jej pryncypialne znaczenie dla teorii i praktyki wychowania komunistycznego dorastających pokoleń.

Na naradzie wygłoszono dwa zasadnicze referaty, które stanowiły podstawę do szerokiej dyskusji na dany temat. Pierwszy referat pt. „Kompleksowe podejście do wychowania — istotnym warunkiem wszechstronnego rozwoju uczniów” wygłosił E. I. Monoszon², rzeczywisty członek Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR. Drugi referat na temat „Kompleksowego podejścia do wychowania jednostki w kolektywie” przedstawił J. P. Sokolnikow³ z Moskiewskiego Państwowego Instytutu Pedagogicznego im. W. I. Lenina.

W niniejszym przeglądzie przedstawimy jedynie w ogólnym zarysie omawianą przez autorów problematykę, natomiast osobom zainteresowanym polecamy artykuły w całości, które zostały zamieszczone na łamach *Sowietskiej Piedadogiki*.

Warunki rozwiniętego socjalizmu i stopniowego przejścia do komunizmu wymagają — zdaniem E. I. Monoszona — dalszego doskonalenia całej sprawy wychowania komunistycznego ludzi radzieckich, a przede wszystkim młodzieży. Urzeczywistnienie tego zadania możliwe jest jedynie na zasadzie kompleksowego podejścia do wychowania. Autor stwierdza, iż idea kompleksowego podejścia do wychowania została wszechstronnie naświetlona w referacie L. I. Breżniewa na XXV zjeździe KPZR. Idea ta posiada trwałą metodologiczną i gnoseologiczną podstawę w dialektyce materialistycznej, w takich jej ważnych kategoriach, jak powszechny związek i jednolitość zjawisk. Wszechstronny rozwój osobowości — pisze Monoszon — to skomplikowany, wzajemnie powiązany jednolity proces, wymagający kompleksowego podejścia, ponieważ tylko taki może zabezpieczyć ścisły związek między poszczególnymi aspektami kształtowanej jednostki.

Podkreślając konieczność uwzględniania stosunku całości i części systemu wychowania komunistycznego i poszczególnych jego stron przy określaniu metodologicznej roli podejścia kompleksowego należy pamiętać o tym, że kompleksowe podejście znacznie podnosi efektywność działalności wychowawczej. Polega ono — zdaniem autora — przede wszystkim na tym, że oddziaływania wychowawcze ukierunkowane są na całościowe kształtowanie osobowości, na połączenie w jednolity system wszystkich wpływów sprzyjających wypracowaniu społecznie wartościowych cech nowego człowieka.

Omawiając szczegółowo zagadnienia funkcjonowania podstawowych komponentów kompleksowego podejścia do wychowania E. I. Monoszon omówił jedność celów, zadań, treści, metod, a także dróg pedagogicznego wpływu na świadomość, uczucia i zachowanie uczniów.

W dalszej części artykułu autor przedstawił drogi osiągnięcia jedności działania

¹ Por. J. Wasilkowa, M. Kabatzenko: Kompleksnyj podchod k problemie wospitanija. *Sowietskaja Piedadogika* 1977, nr 3, s. 154—156.

² Por. E. I. Monoszon: Kompleksnyj podchod k wospitaniju — ważniejszeje usłowie wsiestoronniego razwitija szkolnikow. *Sowietskaja Piedadogika* 1977, nr 4, s. 20—28.

³ Por. J. P. Sokolnikow: Kompleksnyj podchod k wospitaniju licznosti w kollektiwie. *Sowietskaja Piedadogika* 1977, nr 4, s. 28—32.

wszystkich instytucji wychowujących (szkoły, rodziny, organizacji pionierskiej i komсомolskiej, kolektywów pracy, społeczności). E. I. Monoszon uważa, iż należy głęboko rozpracować w teoretycznym i metodycznym planie tę ważniejszą zasadę marksistowskiej pedagogiki, szeroko upowszechnić doświadczenie jej zastosowania.

J. P. Sokolnikow w swoim artykule dokonał próby wydzielenia podstawowych zasad kompleksowego podejścia do wychowania jednostki w kolektywie, uwzględniających rejestr indywidualnych właściwości i zainteresowań ucznia, wychowanie odpowiedzialności przed kolektywem, a także wzajemne związki między celami kolektywu i osobistymi dążeniami ucznia, wychowanie jego samodzielności.

Nakreśliwszy ogólne wymagania odnośnie rozwoju kolektywistycznej działalności uczniów J. P. Sokolnikow podkreślił konieczność uwzględniania tego, iż na każdym etapie rozwoju, w różnych warunkach socjalno-pedagogicznych kompleksowe podejście do wychowania jednostki w kolektywie nabiera specyficznych właściwości.

Po wprowadzających referatach rozwinęła się szeroka dyskusja, w której zabierało głos kilkunastu mówców⁴.

Dyskutanci w swoich doniesieniach i wystąpieniach poruszali takie m. in. zagadnienia, jak jedność szkolnej i pozaszkolnej działalności uczniów w systemie kompleksowego podejścia do problemów wychowania; jedność wychowania ideowo-politycznego, moralnego i wychowania przez pracę w planowaniu pracy wychowawczej w szkole; kompleksowe podejście, jako sposób optymalizacji systemu wychowawczego; kompleksowe podejście do wypracowania treści, form organizacyjnych i metod wychowania; pojęcie kompleksowego i systemowego podejścia do wychowania itp.

Podsumowując wyniki narady redaktor naczelny czasopisma *Sowietskaja Pedagogika* S. A. Czernik stwierdził, że obecna dyskusja nie postawiła sobie zadania rozwiązania wszystkich problemów kompleksowego podejścia do wychowania. Na obecnym etapie — stwierdził mówca — można było jedynie wyodrębnić węzłowe zagadnienia i osiągnąć porozumienie w zakresie interpretacji niektórych z nich. Uzgodniono w szczególności, że kompleksowe podejście nie wyklucza podejścia funkcjonalnego przy podporządkowanej roli tego ostatniego. Taki wniosek — zdaniem S. A. Czernika — daje wyraźną orientację dla wypracowywania szczegółowych problemów teorii i metodyki wychowania. Jednocześnie zobowiązuje on uczonych-pedagogów do podchodzenia do przedmiotu swoich badań z punktu widzenia całego kompleksu problemów kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości. Kryterium to — według S. A. Czernika — jest istotne również dla określenia wartości publikacji naukowych w zakresie szczegółowych problemów teorii i metodyki wychowania.

Na zakończenie mówca stwierdził, iż Redakcja *Sowietskoj Pedagogiki* jest przeświadczona o tym, że dyskusja, jaka się odbyła, przyciągnie uwagę szerokiego kręgu nauczycieli zainteresowanych daną problematyką. Oczywiście, na równi z teoretycznymi artykułami, Redakcja *Sowietskoj Pedagogiki* zainteresowana jest szczególnie takimi materiałami, w których nauczyciele przedstawiliby różne drogi twórczej realizacji kompleksowego podejścia do sprawy komunistycznego wychowania w praktycznej działalności szkoły i innych instytucji wychowujących.

JÓZEF ZALEWSKI

⁴ Por. J. Wasilkowa, L. Gordin: Wystuplenija uczestników obszudzenija. *Sowietskaja Pedagogika* 1977, nr 4, s. 32—50.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

(II kwartał 1976 r.)

Są to 3 *Zeszyty* (nr nr 143—145) z kwietnia, maja i czerwca 1976 r. Pierwszy z nich dotyczy problemu objęcia nauką szkolną dzieci imigrantów (la scolarisation d'enfants d'immigrés) i opracowany został przez zespół pod kierunkiem Pierre Cuenata.

W rozważaniach wstępnych zastanawia się on nad aktualnością podjętego problemu. Imigracja nie jest zjawiskiem nowym, jest powiązana z warunkami ekonomicznymi i demograficznymi rozwoju przemysłowego Francji. Zapotrzebowanie na robotników zagranicznych istniało nie tylko po drugiej, lecz i po pierwszej wojnie światowej. W roku 1931 liczba pracowników — imigrantów była taka sama, jak w r. 1965, co stanowiło ówczesznie 7% ludności, po II wojnie analogiczny procent został osiągnięty w r. 1973.

Jednakże zainteresowanie tym problemem opinii publicznej jest bez wątpienia obecnie większe. Świadczy o tym liczba publikacji na ten temat oraz różnych enuncjacji mniej lub bardziej oficjalnych. Zadanie, jakie postawiła przed sobą grupa redagująca *Zeszyt*, polegało nie na przedstawieniu całości problemu imigracji, lecz tylko sprawy uczęszczania do szkoły dzieci imigrantów.

Objęcie nauką szkolną dzieci imigrantów stwarza szereg trudności specyficznych. Imigranci to przeważnie pracownicy niewykwalifikowani, stanowiący środowisko kulturalne o niskim poziomie, a w związku z tym dzieci ich są często nieprzystosowane do nauki w szkole francuskiej, należą do uczniów opóźnionych. Trzeba uwzględnić też fakt, iż do innych trudności dołączają się jeszcze i problemy językowe — w domu na ogół nie rozmawia się u nich po francusku, a znajomość tego języka wśród imigrantów jest zazwyczaj na niskim poziomie.

Przed opracowaniem *Zeszytu* rozesłano, jak zawsze, kwestionariusz, a otrzymane nań odpowiedzi stanowiły cenne źródło informacji. Ponadto wykorzystano inne materiały, w tym istniejące już publikacje. Wybór bibliograficzny tych pozycji zamieszczono w numerze.

Najnowsze dane statystyczne wskazują wzrost liczbowy ludności imigranckiej w wieku do lat 16 we Francji. I tak na 31.XII.1972 odnotowano takich dzieci 858 576, a w r. 1975 było ich około 1 000 000, w tym: od 0 do 2 lat ok. 200 000, w wieku 2—5 lat — 175 000, od 5 do 12 lat — 400 000 i od 12 do 16 lat — 175 000. Ponadto należy jeszcze uwzględnić dzieci narodowości francuskiej, ale pochodzenia obcego:

- 50 000 mużułmańskiego,
- 50 000 wietnamskiego,
- 40 000 rodziców świeżo naturalizowanych we Francji,
- 60 000 pochodzących z krajów Maghrebu.

Szereg tekstów oficjalnych, okólników przewiduje różne formy pomocy dla dzieci imigrantów. Zaleca się stosowanie klas, bądź grup specjalnych, ułatwiających szybsze opanowanie języka francuskiego. Nauka w nich może trwać rok, pół roku lub kwartał. Inna możliwość — to uczęszczanie dzieci imigrantów do normalnych klas z innymi dziećmi, z tym że mają one dodatkowo 1—2 godziny lekcji języka francuskiego. Przepisy te dotyczyły tylko szkoły początkowej, ale w r. 1973 zostały rozciągnięte na młodzież w wieku lat 12—16. Jeśli uczniów takich jest dużo, otwiera się dla nich specjalne klasy wyrównawcze lub adaptacji do pierwszego cyklu szkoły średniej.

Jednocześnie szuka się właściwych sposobów rozwiązania, które by pomogły dzieciom imigrantów przezwyciężyć trudności zwłaszcza w dobrym opanowaniu języka francuskiego oraz powodowały zmniejszenie ich izolacji od kolegów francuskich.

Trudności językowe nie są jednak jedyne. Dzieci imigrantów pochodzą często z rodzin i środowisk o bardzo niskim poziomie kultury. Imigranci we Francji to

w dużym procencie (48%) robotnicy niewykwalifikowani, wykonujący te zawody, w których brakuje rąk do pracy, np. w budownictwie, w przemyśle automobilowym. Sami mają trudności w adaptacji do życia we Francji i na ogół mało mają czasu dla swoich dzieci i nie zajmują się ich wychowaniem.

Cały rozdział *Zeszytu* poświęcony jest trudnościom językowym dzieci imigrantów, różnymi aspektom tego problemu. Różne narodowości mają inne trudności z wymową dźwięków francuskich odmiennych od ich języka ojczystego. Wadliwa wymowa pociąga za sobą błędy ortograficzne oraz kłopoty w porozumiewaniu się z uczniami — Francuzami. Również gramatyka francuska, struktury gramatyczne języka nastrożają różne trudności, np. w języku arabskim nie ma czasowników „mieć” i „być”, dwóch posiłkowych w języku francuskim. Stąd zdanie „mama jest w kuchni” jest przez dziewczynkę z Tunezji powtarzane jako „mama kuchnia”.

Braki w zakresie opanowania języka francuskiego dają o sobie znać również w innych przedmiotach. Uczeń nie potrafi np. rozwiązać zadania matematycznego nie dlatego, iż jest słaby z matematyki, ale nie rozumie pewnych wyrazów z treści zadania.

Różni nauczyciele dzielą się swymi doświadczeniami dotyczącymi metod nauczania dzieci imigrantów, sposobów pokonywania najczęściej występujących trudności, wykorzystywania środków audiowizualnych itp.

Następne rozdziały dotyczą problemów pedagogicznych i psychologicznych, jakie występują zarówno w klasach, w których znalazły się dzieci imigrantów, jak i specyficznych dla klas specjalnych, złożonych wyłącznie z tych uczniów. Wiele z tych trudności, jakie tam występują, jest wspólnych dla całego szkolnictwa francuskiego, ale dołączają się do nich dodatkowe, specyficzne dla tego środowiska. Redaktorzy *Zeszytu* omawiając sprawę wzajemnych stosunków między uczniami — Francuzami i uczniami innych narodowości, a także między uczniami pochodzącymi z różnych krajów, rolę środowiska rodzinnego. Cytowane są przykłady, jak ustosunkowują się rodzice — imigranci do szkoły, nauczyciela, rodziców miejscowych uczniów itp. Stosunek tych ostatnich do kolegów ich dzieci pochodzenia np. algierskiego niezawsze jest pozytywny, niechętnie widzą wizyty tych uczniów we własnych domach. Zwłaszcza tam, gdzie liczba dzieci imigrantów jest w danej klasie duża, rodzice obawiają się, iż poziom nauki obniży się, co odbije się również na ich własnych dzieciach, i stąd niechęć ich jeszcze wzrasta.

W skali międzynarodowej wiele deklaracji i oświadczeń zobowiązuje rządy poszczególnych krajów do podjęcia odpowiednich kroków dla ochrony rodzimej kultury dzieci imigrantów. I tak raport Rady Europejskiej ze stycznia 1973 z instrukcjami z 25 września tegoż roku oraz wnioski ekspertów UNESCO (październik 1973) podkreślają wielką rolę, jaką odgrywa kształcenie dwujęzyczne (bilingue), a ogólniej mówiąc wychowanie bikulturalne. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż język ojczysty i nauczanie w tym języku odgrywa ogromną rolę w rozwoju osobowości każdej jednostki.

Grupa, która opracowała omawiany numer, kończy rozważania sformułowaniem wniosków, do których materiału dostarczyły zarówno odpowiedzi nadesłane na ankietę, jak i propozycje różnych organizacji. Całość została przyjęta na zebraniu zorganizowanym w Lyonie.

Stwierdza się, iż objęcie nauką szkolną dzieci imigrantów — to problem trudny i trzeba wziąć pod uwagę, że konkretne sytuacje są bardzo zróżnicowane (liczba obcokrajowców i liczba narodowości, wiek i poziom uczniów w momencie rozpoczęcia nauki, znajomość języka francuskiego i poziom kultury, intencja osiedlenia się na stałe we Francji bądź powrotu do kraju pochodzenia). W tych warunkach rozwiązania identyczne dla wszystkich nie są możliwe ani nawet pożądane. Jednakże winno się ustalić różne warianty, spośród których dokonuje się wyboru w zależności od konkretnych warunków.

Cele tego kształcenia dzieci imigrantów winny uwzględniać ich zainteresowania oraz dążenia i zamiary rodzin, a nie tylko sprzyjać asymilacji imigrantów. Również przygotowanie zawodowe tych uczniów nie powinno ograniczać się do zawodów tzw. gorszych.

Pozostałe wnioski dotyczą omówionych wyżej spraw pokonywania trudności językowych przez dzieci imigrantów, tworzenia różnych specjalnych klas, grup itp., które ułatwiłyby im adaptację do systemu szkolnego francuskiego itd.

Warto jeszcze przytoczyć wniosek dotyczący konieczności specjalnego przygotowania nauczycieli do tej pracy, co wymaga istnienia ośrodków permanentnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli na podobieństwo już istniejącego w Lyonie.

Na zakończenie zamieszczono apel o wymianę doświadczeń w zakresie nauczania i wychowania dzieci imigrantów wyrażając życzenie, by publikacja tego *Zeszytu* stała się początkiem owocnej pracy w tym zakresie.

W stałym dziale doświadczeń pedagogicznych (*chronique de classe*) zamieszczono w tym numerze sprawozdanie — próbę bilansu z eksperymentu prowadzonego w ciągu jednego roku szkolnego w drugiej i trzeciej klasie szkoły początkowej (*cours élémentaire*). Polegał on na prowadzeniu nauczania nie w tradycyjnych klasach, lecz grupach według poziomu i zainteresowań dzieci. Zajęcia odbywały się w pracowniach, a uzyskane przez uczniów pod koniec roku szkolnego wyniki świadczyły o pozytywnych rezultatach eksperymentu.

Numer 144 z maja 1976 roku nosi tytuł „Klasa trzecia, a co potem?” (*la troisième et après?*). Trzeba tu przypomnieć, iż w aktualnym systemie szkolnym francuskim klasa trzecia jest ostatnią w I cyklu kształcenia średniego¹. *Zeszyt* został opracowany przez J. Alesiego, nauczyciela C.E.S. Uwagi wstępne zaczyna on od pytania: orientacja czy selekcja? Zamiast zastanawiać się, co dzieje się z uczniami po ukończeniu klasy trzeciej, warto przyrzeć się, jakie są ich losy przed osiągnięciem tej klasy.

Dawniej, przed rokiem 1959, zasadniczy próg selekcyjny w szkolnictwie francuskim był usytuowany między szkołą początkową i szkołą średnią. Tylko uczniowie, którzy pomyślnie zdali trudny egzamin, zaczynali w wieku lat 11 uczęszczać do liceum prowadzącego do matury. Odsetek ich był niewielki.

Kolejne reformy po II wojnie światowej zniosły egzamin wstępny do szkoły średniej oraz wprowadziły szkołę I cyklu kształcenia średniego C.E.S. dla wszystkich absolwentów szkoły początkowej. Po ukończeniu tego cyklu następuje orientacja bądź do tzw. nauczania długiego II cyklu (klasy II, I i końcowa), kończącego się maturą, bądź nauczania krótkiego przygotowującego do pracy, do zawodu.

Tak wyglądają założenia, a jak jest w rzeczywistości? Autor stwierdza, iż ok. 50% uczniów, którzy rozpoczynają naukę w klasie szóstej, zostaje wyeliminowanych w trakcie tych lat czterech i przy końcu klasy trzeciej można mówić o orientacji tylko połowy uczniów danej grupy wiekowej. Rozważania zawarte w tym *Zeszycie* winny niepokoić, uświadomić wszystkim zainteresowanym istniejącą sytuację i stać się bodźcem do podjęcia środków zaradczych. Nie oznacza to, iż za wszelkie zle strony szkoły francuskiej odpowiedzialność ponoszą wyłącznie nauczyciele.

Przytoczone liczby, tablice, dane statystyczne pokazują, iż i po ukończeniu klasy trzeciej w toku dalszej nauki odpada znów ok. 50% uczniów. Przyczyny tego są nie tylko pedagogiczne, lecz dominującą rolę odgrywa pochodzenie społeczne uczniów.

Jakie są na ten temat opinie samych nauczycieli? J. Alesi zestawił odpowiedzi nadesłane na ankietę Redakcji *Cahiers*. Nauczyciele stwierdzają, że dokonując orientacji uczniów opierają się na wynikach nauczania, wyrażonych ocenami szkolnymi.

¹ Obowiązek szkolny rozpoczyna się w wieku lat 6, przez pierwsze pięć lat wszystkie dzieci uczęszczają do szkoły początkowej (*école primaire*), a po jej ukończeniu przechodzą do szkół I cyklu kształcenia średniego C.E.S., który trwa cztery lata (wiek uczniów 11—15 lat, klasy VI do III).

Jednakże — jak to sami przyznają — interpretacja tych ocen nie zawsze jest właściwa, zwłaszcza nie usiłuje się określić rzeczywistych uzdolnień ucznia. Ponadto nauczyciele poszczególnych przedmiotów stosują różne kryteria oceny i dlatego same stopnie nie mogą stanowić wystarczającej podstawy do kierowania ucznia w określonym kierunku.

Orientacja do tzw. „nauczania krótkiego”, praktycznego jest typu negatywnego, tzn. skierowuje się tam uczniów, którzy nie nadają się do kontynuowania nauki w II cyklu szkoły średniej. Przy kierowaniu do niektórych szkół zawodowych bierze się jeszcze pod uwagę pewne uzdolnienia (np. zręczność) czy właściwości psychiczne oraz stan zdrowotny. Jednakże w typowo intelektualnej szkole francuskiej mało jest okazji do stwierdzenia różnych uzdolnień praktycznych uczniów. Na pewno nie wystarcza tu godzina tygodniowo prac ręcznych, nie zawsze nawet realizowana. Warto byłoby sięgnąć do opinii opiekunów klubów i różnych kół zainteresowań czy zajęć pozaszkolnych. Nie uczestniczą oni jednak w klasowych radach do spraw orientacji i uwagi ich rzadko znajdują odzwierciedlenie w „dosiers” uczniów, a przez to nie są brane pod uwagę przy dokonywaniu orientacji.

Innym, nie mniej ważnym problemem jest sprawa życzeń zawodowych samych zainteresowanych oraz ich rodzin. Nauczyciele stwierdzają, iż nie informuje się ich dostatecznie, a często zbyt późno. Trudności występują w sytuacji, gdy środowisko rodzinne życzy sobie dalszej nauki dziecka w cyklu długim, a na przeszkodzie stoi brak uzdolnień u ucznia. Ma to miejsce zwłaszcza w rodzinach zamożnych, dobrze sytuowanych, które przeciwstawiają się skierowaniu ich dziecka do szkoły zawodowej. W środowisku o skromnych możliwościach finansowych występuje czasem zjawisko inne. Uczniowie zdolni nie kontynuują nauki w II cyklu szkoły średniej, ale możliwie szybko przechodzą do pracy, do życia aktywnego, do czego zmusza ich konieczność zarabkowania.

Punktem, co do którego są zgodni wszyscy odpowiadający na ankietę, jest odgrywanie roli czynnika selekcji przez niektóre przedmioty nauczania. Aktualnie przedmiotem takim jest matematyka, gdyż uważa się ją za dyscyplinę niezbędną dla wielu kierunków uczenia się.

Tym razem Redakcja zwróciła się o opinię na omawiany temat nie tylko do nauczycieli, lecz opracowano również kwestionariusz dla uczniów. Odpowiedzieli na zawarte w nim pytania uczniowie klas drugich w liceach i szkołach technicznych. Była to tylko mała próba, gdyż otrzymano 270 odpowiedzi, ale niektóre stwierdzenia są dość powszechne i interesujące.

Potwierdza się rola matematyki jako czynnika selekcji, o czym mówili też nauczyciele. Uczniowie podkreślają, iż w ich orientacji do określonego typu dalszej nauki największą rolę odgrywała opinia nauczycieli i wyniki wyrażone ocenami. Jeśli chodzi o adaptację do nowego typu szkoły II cyklu szkoły średniej, to u wielu uczniów wystąpiły trudności w różnych przedmiotach: języku francuskim i językach obcych w sekcji A, w fizyce i matematyce w sekcji C itp.

Co dzieje się z uczniami, którzy nie kontynuują nauki w klasie drugiej? W roku szkolnym 1974—1975 543 000 uczniów uczęszczało do szkół zawodowych w cyklu tzw. nauczania krótkiego. Komisja opracowująca założenia VII Plenum stwierdziła w tym samym roku szkolnym, iż 435 000 uczniów przerywało naukę w szkole bez przygotowania zawodowego. Są to przeważnie dzieci z rodzin robotniczych, drobnych kupców i rolników. Problem uczniów mających trudności z nauką już w momencie kończenia szkoły początkowej istnieje nie od dziś, wielu z nich miało i ma opóźnienia na skutek powtarzania poszczególnych klas. Stąd wprowadzono różne sekcje do I cyklu szkoły średniej, z których zwłaszcza tzw. klasy przejściowe — „classes de transition” (szоста i piąta) oraz klasy praktyczne — „classes pratiques” (czwarta i trzecia) przeznaczone były dla uczniów najsłabszych.

Kolejna reforma skasowała te klasy, a na ich miejsce utworzono „klasy przedzawodowe” (C.P.P.N. classe préprofessionnelle de niveau) i „przygotowujące do zawodu” (C.P.A. classe préparatoire à l'apprentissage). Jednak i to rozwiązanie nie zdaje egzaminu, o czym świadczyć może fakt, iż w C.P.P.N. 26,9% uczniów powtarzało klasę dwa lub więcej razy, a w C.P.A. — 28,4%. Kształcenie zawodowe jest ciągle „ubogim krewnym” we francuskim systemie szkolnym.

Wśród innych szkół zawodowych uprzywilejowane miejsce zajmują Kolegia Kształcenia Zawodowego C.E.T. (College d'Enseignement Technique), które kształcą „elitę robotniczą”. Jednakże reforma Giscard — Haby uchwalona w lipcu 1975 r. przewiduje przekształcenie C.E.T. w licea zawodowe, do których szluby uczniowie po ukończeniu klasy trzeciej, czyli I cyklu szkoły średniej. Jednak i w tym nowym projekcie nic nie mówi się o drożności, o możliwościach kontynuacji nauki przez absolwentów C.E.T.

Rozważania na temat orientacji zamyka rozdział poświęcony narzędziom selekcji. Stwierdza się, iż w I cyklu kształcenia średniego coraz częściej i powszechniej doradca zawodu używa testów, które mają mu umożliwić poznanie ucznia. Autor artykułu przypomina historię testów i fakt, iż Binet stworzył je jako narzędzie pozwalające na wyeliminowanie z systemu szkolnego uczniów debilnych i utworzenie dla nich klas specjalnych. Technika opracowywania testów przeszła od czasów Bineta długą ewolucję, tym niemniej nie mogą one stanowić jedynego narzędzia selekcji uczniów i wyrokowania o ich zdolnościach.

Do tych rozważań nawiązuje sprawozdanie opracowane przez nauczycieli klasy końcowej (czyli ostatniej przed maturą), a dotyczące orientacji uczniów po ukończeniu przez nich II cyklu szkoły średniej. Opracowano plan pracy, kwestionariusz dla uczniów, organizowano spotkania z doradcą zawodu i innymi specjalistami, którzy udzielali odpowiedzi na pytania i wątpliwości uczniów.

W dziale sprawozdań zamieszczono ponadto wyciąg z raportu dotyczącego adaptacji scenicznych utworów literackich z uczniami klasy drugiej oraz opis ćwiczeń na języku francuskim z klasą drugą, a dotyczących analizy konkretnych wypracowań ich starszych o rok kolegów. Zadaniem takich ćwiczeń jest przygotowanie uczniów klasy trzeciej do prac końcowych (B.E.P.C.).

Ostatni w r. szk. 1975/76 *Zeszyt* (czerwiec, nr 145) nosi tytuł — szkolnictwo rolnicze: szkoła w środowisku? (l'enseignement agricole: une école dans son milieu?).

W rozważaniach wstępnych znajduje się próba określenia, co to jest szkolnictwo rolnicze. Jest to we Francji dział nauczania funkcjonujący od bardzo niedawna, większość istniejących szkół powstała po 1960 roku, ale tradycje są dawne, sięgają ponad wiek wstecz i niektóre szkoły zostały utworzone w pierwszej połowie XIX wieku. Struktura tej gałęzi szkolnictwa francuskiego podlegała licznym przemianom i jest bardzo zróżnicowana.

Redakcja *Cahiers* zdaje sobie sprawę z trudności przedstawienia w sposób obiektywny złożonej problematyki kształcenia rolniczego, jego roli, założeń, specyfiki. Wybrano więc tylko niektóre zagadnienia z tego zakresu, by je zaprezentować czytelnikom *Cahiers*. Intencją redaktorów *Zeszytu* było to, by o sprawach szkolnictwa rolniczego mówić na szerszym forum, niż to ma miejsce wówczas, gdy dyskusje toczą się na łamach prasy specjalistycznej rolniczej, a nie ogólnopedagogicznej.

Przed przystąpieniem do omówienia sytuacji aktualnej kształcenia rolniczego zamieszczono jego krótki rys historyczny. Po raz pierwszy podczas Rewolucji wystąpiło zainteresowanie sprawą uprawy ziemi. Konwent zdecydował powołanie eksperymentalnych szkół rolniczych, a w r. 1806 za Pierwszego Cesarstwa utworzono pierwszą katedrę rolnictwa w szkolnictwie wyższym. W roku 1848 powołano do życia dekretem państwowym trzystopniowy system zawodowego szkolnictwa rolniczego. Rozwój tego szkolnictwa uległ zahamowaniu za Drugiego Cesarstwa, a zmiany

na lepsze nastąpiły po roku 1870, otworzono znów Instytut Agronomii zajmujący się teorią i badaniami, mający siedzibę w Paryżu. Od 1892 r. swym absolwentom daje on tytuł inżyniera agronoma. W momencie wybuchu pierwszej wojny światowej we Francji funkcjonowało 110 szkół rolniczych (73 męskie i 37 żeńskich) kształcących rocznie ok. 3000 uczniów. Obok państwowych istniały także prywatne szkoły rolnicze (132 męskie i 62 żeńskie).

W okresie międzywojennym można odnotować wiele aktów prawnych dotyczących oświaty rolniczej. Po drugiej wojnie światowej sprawy kształcenia rolników stały się przedmiotem narad ogólnonarodowych, znalazły się w pracach rządu i w debatach parlamentarnych. Wszyscy byli zgodni co do konieczności szerokiego rozwoju tej gałęzi szkolnictwa, różnice dotyczyły roli zawodu rolnika, w kompetencji którego ministerstwa leży szkolenie tej grupy zawodowej, a zwłaszcza, czy i w jakim stopniu winno się udzielać pomocy szkolnictwu prywatnemu.

Bilans w r. 1960 nie był imponujący, występował zwłaszcza duży odsiew uczniów w szkołach rolniczych: na 7 zapisanych 1 dochodził do dyplomu. Zaledwie 15% przyszłych rolników otrzymywało podstawowe przygotowanie zawodowe. W porównaniu z innymi krajami kapitalistycznymi Francja była znacznie opóźniona pod tym względem. Fakty te zadecydowały o wydaniu ustawy z 2 sierpnia 1960 r. reorganizującej od podstaw kształcenie rolnicze.

Przechodząc do sytuacji aktualnej, po przeprowadzonej w roku 1960 reformie, stwierdzono, iż w dalszym ciągu szkolnictwo rolnicze we Francji funkcjonuje na marginesie systemu szkolnego podległego Ministerstwu Oświaty. Jest ono w gestii Ministerstwa Rolnictwa i obejmuje szkolnictwo wyższe oraz średnie różnych typów (tzw. cykl kształcenia krótkiego, długiego oraz przygotowanie zawodowe). W r. 1975 szkoły państwowe i prywatne wszystkich tych typów liczyły nieco ponad 118 000 uczniów. Jednakże tylko 45 000 uczęszczało do szkół państwowych, reszta zaś, tj. 2/3 całej liczby, do szkół prywatnych.

W ostatnich latach na skutek trudnej sytuacji ekonomicznej kraju kredyty na szkolnictwo rolnicze, zwłaszcza zaś na budownictwo i wyposażenie szkół, uległy znacznemu obniżeniu. Zahamowało to rozwój tego szkolnictwa, szereg szkół prywatnych zamknięto, zmniejszyła się szczególnie liczba szkół dla dziewcząt. Jednocześnie badania, ankiety, analizy statystyczne wykazują, iż dzieci rolników (naturalnie niewielkich posiadaczy ziemskich) należą we Francji do kategorii uczniów, którzy uczą się przez krótki okres i tylko w „gorszych” typach szkół.

W dalszej części numeru omówiono niektóre wybrane problemy współczesnego szkolnictwa rolniczego we Francji: życie w internacie a sprawy dyscypliny, nauczanie praktyczne, wychowanie społeczne i kulturalne, współdziałanie ze środowiskiem i interdyscyplinarność.

Życie w internacie, jego organizacja, wzajemne stosunki uczniów i personelu to sprawy bardzo charakterystyczne, gdyż wiele szkół rolniczych posiada internaty. Opis doświadczeń z Liceum Rolniczego de Roanne-Chevère-Perreux za okres lat dziesięciu (1965—1975), gdzie 80—90% uczniów mieszka w internacie, zawiera wiele interesujących stwierdzeń i konkretnych rozwiązań. Zwłaszcza ciekawe i owocne były poszukiwania w zakresie doprowadzenia do autodyscypliny uczniów. Rozwijano silnie poczucie odpowiedzialności młodych względem ich samych oraz w stosunku do podjętych ról i funkcji.

Inny autor Jean-Luc Rarat z Dijon omawia sprawę praktycznego nauczania rolnictwa. Szkoły-fermy istnieją we Francji od roku 1848, również obecnie szkoły rolnicze posiadają gospodarstwa bazowe, będące jednakże w pewnym sensie organizmami niezależnymi, na odrębnym budżecie. Winny to być gospodarstwa w pewnym sensie modelowe, wiodące, służące za przykład innym gospodarstwom regionu. Problemem jest to, w jaki sposób godzić rolę pedagogiczną takiego gospodarstwa,

by było ono polem doświadczalnym dla szkoły i uczniów z wymogiem rentowności. Jednym z proponowanych rozwiązań jest organizowanie dłuższych staży praktycznych dla uczniów (około miesiąca) w czasie wakacji i roku szkolnego.

Współdziałanie ze środowiskiem to następny temat. Pisze o tym pedagog prowadzący badania naukowe, poddając analizie różne eksperymenty i doświadczenia ze szkół rolniczych. Najczęściej organizuje się pracę w środowisku w małych grupach, które rozwiązują różne problemy przy pomocy wywiadów, ankiet, badania dokumentacji itp. Synteza zdobytych wiadomości, wspólna refleksja i podsumowanie, wysunięcie dalszych problemów i ustalenie planu działania — to wszystko odbywa się z całym zespołem.

C. Mallon zamieszcza sprawozdanie z tygodnia pracy interdyscyplinarnej w kolegium rolniczym w Vire, której celem było badanie środowiska. Poznanie środowiska odbywało się poprzez określone tematy zaproponowane przez uczniów. Nauczyciele nie narzucali niczego, lecz byli współpracownikami i pomocnikami uczniów. Sprzyjało to rozwojowi poczucia odpowiedzialności i inicjatywy u młodzieży. W czasie tego tygodnia nie było lekcji poszczególnych przedmiotów, lecz praca w niewielkich 10–12-osobowych grupach, z których każda miała wybraną tematykę, np. las, historia miasta, turystyka, przemysł przetwórczy (mleko) itp.

Od 1964 r. w niektórych szkołach rolniczych wprowadzono specjalnie przygotowanych instruktorów od wychowania społecznego i kulturalnego. Celem tego wychowania jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie, dostarczenie możliwości pełnego rozwoju ich osobowości. Nie ma ściśle ustalonego programu, opracowano tylko ogólne założenia i wytyczne dla osób prowadzących te zajęcia. W artykule na temat tych zajęć Pierre Brel opisuje ich cele, treść i metody oraz dokonuje bilansu za okres 10 lat.

We wnioskach końcowych dotyczących kształcenia rolniczego stwierdza się, iż zadania, jakie przed nim stoją, są trudne i złożone. Chce się z jednej strony zachować i utrzymać wartości tradycyjne życia wiejskiego (praca, rodzina, ojczyzna, zdrowie fizyczne i moralne itp.), a jednocześnie przyczynić do postępu technicznego, podnosić rentowność rolnictwa.

W części *Zeszytu* poświęconej sprawozdaniom z lekcji i różnych zajęć (*chronique de classe*) zamieszczono interesującą dyskusję na temat współpracy szkoły z przemysłem, jej stron dodatnich i mankamentów. Ponadto Raoul Mas pisze na temat wykorzystania płyt i magnetofonu w nauczaniu literatury, a zwłaszcza przy przetwarzaniu sztuk teatralnych.

IRENA JANISZOWSKA

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

60 LAT „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”

Niewiele jest w naszym kraju czasopism, które mogą wykazać się tak długą i barwną historią. I niewiele z nich w sposób równie konsekwentny było wierne hasiom, które twórcy pisma opublikowali w pierwszym, czerwcowym numerze. „Głos Nauczycielski” od zarania swego istnienia po dzień dzisiejszy miał służyć nauczycielom i sprawom polskiej oświaty, był — i pozostał do dziś — trybuną samych nauczycieli. Autorami dużej części publikacji są pracownicy szkolnictwa, działacze oświatowi i związkowi.

I druga cecha niezmienna: „Głos” zrodził się z potrzeb nauczycielskiego ruchu zawodowego i zawsze, przez 60 lat, był z nim ściśle związany. Od pierwszych dni po dziś pełni rolę trybuny związkowej, wrażliwej na wszystko, co postępowe w oświacie. Na łamach pisma zawsze znajdował odbicie program zawodowy, oświatowy, społeczny organizacji nauczycielskiej; wszystkie okresy jej rozwoju, walk, wzlotów i upadków w okresie międzywojennym, olbrzymiej pracy nad odbudową, upowszechnieniem i demokratyzacją oświaty w Polsce Ludowej, nad podniesieniem rangi społecznej zawodu nauczycielskiego. A więc historia „Głosu” to historia Związku, w którym zrodził się, dojrzał i zmieniał, zachowując przy tym wierność postępowej tradycji.

Powstał w latach niewoli, z inicjatywy grupy zapaleńców, którym marzyła się Polska wolna, sprawiedliwa, demokratyczna, przynosząca równość wszystkim klasom i szczęście wszystkim dzieciom. Kiedy nad znękanym wojną i niewolą krajem rysowała się perspektywa wolności, postępowe nauczycielstwo chciało mieć trybunę dla wyrażania swoich opinii w sprawach najistotniejszych dla polskiej szkoły.

Już w styczniu 1917 roku Zarząd Główny Zrzeszenia Nauczycielstwa Szkół Początkowych podejmuje decyzję o powołaniu do życia własnego pisma, początkowo jako miesięcznika. Po uciążliwych, acz zakończonych powodzeniem, staraniach u władz niemieckich, w czerwcu 1917 roku ukazuje się pierwszy, wstępny numer „Głosu Nauczycielskiego” — jako organ Związku. W tymże numerze wstępnym pismo określiło jednoznacznie swój profil tematyczny, cele i zadania. Między innymi czytamy tam, iż „Głos” służyć będzie przede wszystkim celom pedagogiczno-dydaktycznym i będzie zamieszczał artykuły o treści z dziedziny wychowania i nauczania oraz pedagogiki doświadczalnej (...) będzie poruszał i omawiał zagadnienia wszelkich trudności i kwestii konkretnych, napotykanych w praktyce szkolnej (...) będzie służył interesom zawodowym nauczycieli, będzie oświecał ich stosunki prawno-społeczne i zamieszczał własne postulaty...”.

Program ten jest realizowany z całą konsekwencją; na łamach pisma publikowane są artykuły o tematyce pedagogicznej, wychowawczej, które w sposób bezpośredni służą nauczycielowi pomocą w pracy. I od pierwszych już numerów „Głos” koncentruje wokół siebie najwybitniejszych autorów spośród znanych z radykalnych poglądów teoretyków wychowania i praktyków, jak Stefania Sempołowska, Aniela Szycówna, Marian Falski, Stanisław Szober, Ksawery Prauss i inni.

Od 1919 roku wychodzi jako organ — scalonego wcześniej z dwu organizacji — Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Na łamach pisma znajduje odbicie ambitny program działania Związku, uchwalony na słynnym z burzliwych

obrad zjeździe, zwanym Sejmem Nauczycielskim. Postulaty tego Sejmu staną się przez długie lata wytyczną prac nauczycielskiej organizacji związkowej oraz jej pisma. Wówczas to — co warto przypomnieć — zgłoszono postulat, iż szkoła powszechna ma być siedmioletnia, jednolita (...) dla całej Rzeczypospolitej. Zjazd uznał, a „Głos” dawał temu wyraz na swoich łamach, iż „utrzymanie szkół należy do państwa”.

W latach dwudziestych pismo okrzepło; znacznie wzbogaca się i poszerza jego problematyka. Stopniowo też przekształca się w pismo o charakterze społeczno-oświatowym, bo też — wzmocnione siłą Związku — coraz śmielej podejmuje węzłowe zagadnienia polityki oświatowej. W 1921 roku przekształca się w dwutygodnik, zaś od kwietnia 1926 roku jest tygodnikiem. Gros zainteresowań kieruje na szkolnictwo powszechne, zwłaszcza na wsi. W walce o jednolitą szkołę powszechną „Głos” podejmuje szeroko zakrojoną kampanię propagandową, również poza środowiskiem nauczycielskim. Ostro też polemizuje z ośrodkami i pismami, które wobec tej sprawy zajmują wrogie stanowisko. Tej sprawie zresztą pismo wierne będzie zawsze, nawet po przewrocie majowym w 1926 roku, kiedy następuje regres, jeśli chodzi o postępowy charakter publikacji.

Niezależnie jednak od wahań, jakim ulegał „Głos” w okresie międzywojennym, z całą pewnością można stwierdzić, iż w węzłowych dla polskiej oświaty i nauczycielstwa sprawach pismo zajmowało konsekwentne, zdecydowane stanowisko, odgrywając tym samym postępową rolę. Walczy o poprawę warunków pracy i życia nauczycieli, o kształcenie go na poziomie wyższym — postulat zrealizowany dopiero dziś — broni nauczycielstwo przed krzywdzącymi atakami, ubolewa nad upośledzeniem zawodu nauczycielskiego, domagając się podniesienia jego rangi. Jest żywy, aktualny, wychodzący naprzeciw żywotnym interesom szkoły i nauczyciela.

Zdecydowane stanowisko zajmuje pismo w sprawie ingerencji kleru w życie szkoły. Oczywiście, tak Związek, jak i jego organ prasowy występuje otwarcie przeciw tej ingerencji. Ta trudna walka trwać będzie przez wiele lat.

Jako organ Związku Nauczycielstwa Polskiego ukazuje się „Głos” już 36 lat, od marca 1931 roku, po połączeniu w jedną organizację Związku Nauczycieli Szkół Powszechnych oraz Związku Zawodowego Nauczycieli Polskich Szkół Średnich.

Lata dwudzieste to dla pisma lata szczególnie burzliwe. I jednocześnie trudne. „Głos” zajmuje przeciwne rządowi stanowisko w sprawie polityki oświatowej. A powód jest ważki. Oto milion dzieci w wieku obowiązku szkolnego pozostaje poza szkołą, prawie 50 proc. dzieci chłopskich uczy się w szkołach powszechnych I stopnia (z najwyższą klasą IV), maleje budżet na oświatę, a cały system szkolny w swych założeniach staje się antydemokratyczny.

Związek, a za nim „Głos”, żąda reform, krytykuje posunięcia władz, coraz bardziej wiąże się z postępowym ruchem zawodowym i politycznym mas pracujących. Pismo odpiera ataki na Związek, w ostrych polemikach broni spraw szkoły, oświaty i nauczycieli.

Ucichnie ten ostry ton tylko na krótki czas, kiedy rząd sanacyjny, we wrześniu 1937 roku, zawiesza działalność Zarządu Głównego ZNP. Redakcję „Głosu” obejmuje komisaryczny zarząd, autorzy, dobrani spośród skrajnej reakcji, szkalują Związek, ruch robotniczy, chłopski, wszystko, co postępowe. Ale tego pisma nie chciano czytać, nie odpiecztowane numery wracają do redakcji.

I znów grupa zapaleńców — członkowie zawieszonoego ZG ZNP — rozpoczyna redagowanie własnego pisma pod nazwą „Wiadomości Nauczycielskie”. Represje władz, zamiast osłabić, scaliły Związek wewnątrz i zbliżyły go bardziej jeszcze do ruchu reprezentowanego przez klasę robotniczą i chłopską. Po stronie Związku stanęły masy członkowskie, w lokalu Zarządu Głównego pracownicy przystąpili do strajku; podejmuje go nauczyciele Warszawy, Łodzi, Poznania, Lublina, Wilna i wielu

małych miasteczek. Strajk kończy się zwycięsko, a w lutym 1938 roku wznowiono wydawanie „Głosu” pod dawną redakcją.

Nie na długo, niestety. Ostatni przed wojną numer ukazał się w 1939 roku, na dodatek — w czerwcu. I wznowi swą działalność dopiero po wojnie, również w czerwcu 1945 roku. Lata głodne i chłodne, lata leczenia ran, odbudowy kraju ze zgliszcz, przywracania nowego życia.

Nowy etap w dziejach narodu polskiego, w dziejach kraju. I nowy etap w pracy Związku, w rozwoju polskiej oświaty.

„Głębokie przeobrażenia struktury gospodarczej kraju, stworzenie trwałych fundamentów rzeczywistej administracji w Polsce, otwiera przed szkołą po raz pierwszy realne możliwości urzeczywistnienia postulatów reformy, o którą walczyły masy pracujące, a z nimi przede wszystkim postępowe nauczycielstwo (...) Związek Nauczycielstwa Polskiego przede wszystkim stawia sobie za zadanie aktywizację mas nauczycielskich, powołanie ich do współdziałania z władzami szkolnymi w dziele odbudowy i demokratyzacji oświaty i kultury” — czytamy w odezwie ZG ZNP, zamieszczonej w pierwszym powojennym numerze „Głosu”.

Ta deklaracja nie straciła nic ze swej aktualności do dziś. I trzeba przyznać — trafiła do nauczycieli. Po wojnie, nie bacząc na trudności, nie pytając o zapłatę — stanęła na pierwszej linii walki o szkołę, która marzyła się przez wiele lat — demokratyczną, powszechną, bezpłatną, jednolitą dla wszystkich dzieci. A „Głos”? Przez całe minione 30-lecie starał się towarzyszyć nauczycielom w tej pracy. I w pierwszych dniach odbudowy, i później, kiedy podjęty zostaje trud niebywałego w naszych dziejach rozwoju oświaty. Wszystkie przemiany, które zachodzą w świecie i kraju, znajdują wyraz na łamach „Głosu”. Z pisma opozycyjnego, którym był w okresie międzywojennym, przekształca się w pismo współtworzące rzeczywistość, współdziałające w opracowywaniu koncepcji ustrojowych i programowych systemu oświatowego oraz w realizacji założeń programów wychowania, nakreślonych przez państwo ludowe.

Jako się rzekło, „Głos” był trybuną Związku, jego historia związana była z historią ZNP. Tak jest po dzień dzisiejszy. Wszystkie zatem kierunki prac, które podejmował Związek, znajdowały odbicie w publicystyce pisma.

Zawsze wiele miejsca poświęcał „Głos” problemowi kadr nauczycielskich, kształceniu i doskonaleniu pedagogów. Po wojnie brakowało nauczycieli, część kadry nie miała niezbędnych kwalifikacji. Związek podjął trud kształcenia, reaktywuje już w 1945 roku działalność Instytutu Pedagogicznego ZNP w Warszawie, a później w Katowicach i Wrocławiu. Organizował ponadto wyższe kursy nauczycielskie. Ta troska o wykształcenie, a tym samym o rangę i autorytet zawodu pozostaje w programie działania Związku i jego pisma do dziś, choć zupełnie zmieniły się warunki tej batalii o kadre.

W latach siedemdziesiątych zrealizowany został dawno głoszony postulat organizacji związkowej o obowiązkowe kształcenie wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym. Teraz już wspólną troską wszystkich — Związku, władz oświatowych, „Głosu” — jest jakość tego kształcenia. Szkoła współczesna wymaga bowiem nauczycieli o wysokich kwalifikacjach fachowych, ideowych, etycznych, zdolnych do pełnienia rozlicznych i wcale niełatwych ról.

A nie był to przecież jedyny problem, któremu wiele uwagi „Głos” poświęcał; wspólnie z organizacją związkową i przy jej udziale pismo mobilizowało kadry oświatowe do lepszej, wydajniejszej pracy, wyjaśniało pryncypia polityki oświatowej, ekonomicznej i kulturalnej państwa, uczestniczyło w dokonaniu ideowo-pedagogicznym nauczycieli. Akcent na treści ideowo-polityczne w publicystyce „Głosu”, na problemy postaw społeczno-moralnych i przekonań pedagogów jest realizacją wzniosłych zadań, które stawiano sobie przed sześćdziesięciu laty.

*

W środowisku nauczycielskim „Głos” cieszy się dużą poczytnością i popularnością, o czym świadczą listy od czytelników, których rozkroczenie dociera około 6—7 tysięcy. Najwięcej od nauczycieli pracujących na wsi i w małych miasteczkach, bo też z myślą o nich, ich rozlicznych kłopotach mieszkaniowych, bytowych, także zawodowych, jest redagowany. Wypowiedzi tychże nauczycieli chętnie są zawsze publikowane w stałych kolumnach pod nazwą — „Czytelnicy mają głos” oraz „Dyskusje, polemiki, propozycje”. I trzeba przyznać, te wypowiedzi — często o codziennych, zwykłych sprawach, nadają pismu rumieńców. Całkowicie też redagują czytelnicy ostatnią, satyryczną stronę pisma, wśród nauczycieli mamy wielu satyryków, wiele autentycznych talentów, którzy zdobywają laury także w „Szpilkach”. A wyrastali w „Głosie” — wraz z nim.

„Głos” utrzymuje również stałe i nader serdeczne kontakty (od lat przeszło dziesięciu) z redakcjami pism nauczycielskich w krajach socjalistycznych. Rokrocznie organizowane są spotkania redaktorów naczelnych tych czasopism, służące integrowaniu wspólnych działań na rzecz pokoju między narodami; redakcja „Głosu” była już dwukrotnie organizatorem takich spotkań.

Ważną rolę pisma w realizacji zadań polityki oświatowej doceniają także władze szkolne. W 1973 roku — w 200 rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej — „Głos Nauczycielski”, jako jedyne pismo w Polsce, otrzymał nagrodę imienia KEN, za szczególne zasługi „w krzewieniu socjalistycznej myśli pedagogicznej oraz skuteczne upowszechnianie koncepcji doskonalenia i rozwoju systemu edukacji narodowej”.

*

Sześćdziesiąt lat istnienia pisma — to dużo i jednocześnie mało. I zapewne wiele jeszcze jest przed nim zadań nowych i nie mniej wdzięcznych niż te, których „Głos” się podejmował. Życzyć więc należy dostojnemu Jubilatowi, aby — będąc w zgodzie z tradycją — podejmował wciąż nowe, trudniejsze, bo coraz bardziej złożone, problemy i w sposób możliwie najlepszy służył polskiej szkole i nauczycielowi.

MARIA RYBARCZYK

TADEUSZ CIPKOWSKI
WARSZAWA

O DALSZĄ INTENSYFIKACJĘ PRACY IDEOWO-WYCHOWAWCZEJ ZNP

(Sprawozdanie z obrad Zarządu Głównego ZNP)

22 kwietnia 1977 roku odbyło się posiedzenie plenarne Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego poświęcone problemom intensyfikacji działalności ideowo-wychowawczej w środowisku pracowników oświaty i nauki.

W zebraniu, obok członków Zarządu Głównego, uczestniczyli Kierownicy Oddziałów ZG ZNP, reprezentanci dużych rad zakładowych oraz członkowie Prezydium Głównej Komisji Rewizyjnej.

Wśród zaproszonych obecni byli: doc dr Czesław Banach — Zastępca Kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR, Ludwik Maceczek — Kierownik Wydziału Oświaty i Kultury NK ZSL, Jerzy Gagucki — Kierownik Wydziału Społeczno-Ekonomicznego CK SD, Prof. dr hab Jerzy Wołczyk — Zastępca Ministra Oświaty i Wy-

chowania, a także przedstawiciele Centralnej Rady Związków Zawodowych i Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki.

Zagajeniem do dyskusji był referat Prezydium Zarządu Głównego pt. „O dalszą intensyfikację pracy ideowo-wychowawczej ZNP” wygłoszony przez Sekretarza ZG Kol. Tadeusza Suberlaka.

W referacie tym czytamy: „Cała dotychczasowa historia i postępową tradycją Związku Nauczycielstwa Polskiego dowodzą, że członkowie naszej organizacji zawodowej przewodzili zawsze w walce o polskość, postępowy i demokratyczny charakter szkoły. Tak było w latach narodowej niewoli, takie postawy i poglądy dominowały w okresie międzywojennym. Niezaprzeczalnym potwierdzeniem wysokiego patriotyzmu nauczycielstwa polskiego są bogate karty tajnego nauczania, zapisane odwagą, poświęceniem, cichym bohaterstwem.

W pierwszych latach władzy ludowej, w okresie odbudowy zniszczonego szkolnictwa, walki z analfabetyzmem, nauczyciel polski z ofiarnością i obywatelskim oddaniem realizował swoje zadania.

Z perspektywy minionych lat realizacji polityki partii w oświacie i wychowaniu możemy bez posądzenia o profesjonalną megalomanię stwierdzić, że nauczyciele i uczeni byli zawsze na pierwszej linii pracy i walki o przekształcenie Polski w kraj ludzi oświeconych.

Szczególnie twórcze i aktywizujące warunki dla działalności społeczno-wychowawczej powstały dzięki pogrudniowej polityce kierownictwa partii i państwa... Okres ten cechowało duże zaangażowanie nauczycieli i pracowników nauki, wyrażające się między innym powszechnym udziałem w dyskusji nad Raportem o Stanie Oświaty, modernizacją oświaty na wsi, nowym kształtem programowo-organizacyjnym szkolnictwa.

VII Zjazd nakreślił wizję dalszego wszechstronnego rozwoju społeczno-gospodarczego i kulturalnego Polski. Członkowie ZNP przyjęli z uznaniem i aprobatą ten doniosły dla przyszłości ojczyzny program i aktywnie włączyli się do jego realizacji.

Partia, określając perspektywy budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, akcentuje szczególną rolę wychowania i kształcenia. Dano temu wyraz na III i VII Plenum KC PZPR, formułując program utrwalania jedności moralno-politycznej narodu polskiego, rozwijając tezę o szczególnym, rozstrzygającym znaczeniu jedności, jako głównego czynnika siły naszego państwa i skuteczności naszych poczynań”.

W dalszej części wystąpienia Kolegi Sekretarza Suberlaka znajdujemy:

— próbę oceny sytuacji społeczno-politycznej wśród członków ZNP na tle doświadczeń socjalistycznego budownictwa i zaostrzającej się walki klasowej w okresie pokojowego współistnienia,

— liczne i silne akcenty dotyczące zadań nauczycielstwa polskiego w kształtowaniu socjalistycznej świadomości młodzieży,

— wyjaśnienie komplikacji ideologicznych będących rezultatem walki klasowej, działania dýwersji z zewnątrz, a także reperkusji stanowiących echo nieodpowiedzialnych, wrogich Polsce i socjalizmowi działań nielicznych, ale hałaśliwych reprezentantów tzw. opozycji politycznej.

W zmieniającej się sytuacji walki ideologicznej rola nauczycieli i wychowawców staje się coraz bardziej trudna. Stąd też Prezydium ZG stwierdza: „Wynika stąd podstawowy dla nas wniosek o konieczności ciągłego doskonalenia ideologicznego, pogłębiania wiedzy marksistowsko-leninowskiej nauczycieli i nauczycieli akademickich, zapewnienia im szybkiej i obiektywnej informacji, bowiem znajomość oraz rozumienie prawidłowości i dialektyki procesów społeczno-ekonomicznych daje pewność właściwej oceny i interpretacji różnych negatywnych zjawisk społeczno-politycznych. Nauczyciel i nauczyciel akademicki nie może czekać na wytyczne, wskazówki itp., musi od zaraz, niekiedy w trakcie zmieniających się zdarzeń „określać się” i wyjaśniać

problemy. Ta potrzeba wymaga już pogłębionego przygotowania politycznego, społecznego i filozoficznego kandydatów na nauczycieli.

Powszechną formą oddziaływania politycznego jest prowadzone od lat wśród nauczycieli kierowane samokształcenie ideowo-pedagogiczne.

Pogłębieniu patriotycznego wychowania oraz pracy ideowo-politycznej służy program współpracy ZNP z ludowym Wojskiem Polskim.

Masowo prowadzoną działalność samokształceniową wspierają coraz skuteczniej swoimi publikacjami czasopisma związkowe, a wśród nich zwłaszcza *Głos Nauczycielski*, *Nauczyciel i Wychowanie*, *Ruch Pedagogiczny i Szkoła Zawodowa*.

Wzbogaceniu wiedzy filozoficznej i ekonomicznej sprzyja prowadzone na szeroką skalę dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Wiadomo, że dalsza intensyfikacja działalności ideowo-wychowawczej wiąże się integralnie z warunkami pracy i życia nauczycieli i nauczycieli akademickich, wymaga konsekwentnej realizacji przez rady zakładowe oraz organizatorów oświaty i nauki przyjętych programów doskonalenia, wiąże się z potrzebą wzmacniania motywacji samokształcenia, uzależniona jest wreszcie od pomocy i zainteresowania organizacji i instancji partyjnych.

Dużo mówiono na ten temat w dyskusji podczas Plenum.

Wystąpienia dyskutantów koncentrowały się wokół problemów pogłębiania socjalistycznej świadomości, patriotycznych i internacjonalistycznych postaw nauczycieli, zadań Związku, zwiększaniu skuteczności pracy wychowawczej. Chodzi bowiem o to, aby przez uzyskanie wyższej jakości obywatelskich postaw nauczycieli i wychowawców zwiększyć siłę oddziaływania na młodzież. Truizmem bowiem jest to, że nauczyciel nie wykształci innych cech nad te, które sam reprezentuje, nie może być zatem ideowego wychowania młodzieży bez pełnego, powszechnego, ideowego zaangażowania nauczycieli. Podkreślił to w swoim wystąpieniu I Z-ca Ministra Oświaty i Wychowania prof. Jerzy Wołczyk, stwierdzając, że istnieje pilna potrzeba podnoszenia poziomu pracy ideowo-wychowawczej, zwłaszcza w szkołach średnich, do których uczęszcza młodzież szczególnie interesująca się sprawami ideologii i moralności. W tym okresie kształtują się postawy światopoglądowe. Trzeba więc pomagać młodemu. Tym bardziej że walka ideologiczna trwa nadal, przybierając różne formy i stopnie nasilenia. Ważne jest zatem, aby w szkołach i zakładach kształcenia nauczycieli trwał ciągły dialog na tematy ideologiczne. Resort oświaty dąży do wzbogacenia programów kształcenia o te zagadnienia.

Humanizm, patriotyzm, internacjonalizm — wynikające z nich treści — są podstawą wychowania ideologicznego. Znajdują one swój wyraz w podręcznikach szkolnych, ale nawet najlepsze podręczniki nie zastąpią nauczyciela. Trzeba, aby on sam manifestował wobec uczniów własną postawę w sposób najbardziej szczerzy i naturalny. Wymaga to doskonalenia procesu kształcenia nauczycieli.

Problemy wychowania członków Związku w oparciu o Statut podjął kol. H. Świątek. Praca i jej wyniki są dziś najlepszym miernikiem patriotyzmu i przywiązania do kraju. Zadaniem nauczyciela jest więc wychować pokolenie Polaków, którzy dla swej ojczyzny nie tylko życie poświęcą w potrzebie, ale oddadzą jej swe siły, zdolności i umiejętności. W tej sytuacji nauczyciel musi realizować równocześnie dwa cele: dydaktyczny i wychowawczy, realizować postulat nauczania wychowującego! Mówił o tym kol. prof. Maksymilian Maciaszek, dyrektor Instytutu Badań Pedagogicznych. Duże i nie do końca wykorzystane możliwości tkwią w lepszym wykorzystaniu treści podręczników szkolnych. Niezbędne staje się jeszcze szersze rozwinięcie badań nad problemem kształtowania patriotycznych postaw.

Kształtowaniu postaw patriotycznych Związek zawsze poświęcał wiele uwagi, zwłaszcza na ziemiach, które po latach germanizacji wróciły do macierzy. Po wyzwoleniu nauczyciel spełniał tu nie tylko rolę pioniera oświaty i kultury, prowadził rów-

niez szeroką pracą integracyjną, umacniał poczucie wspólnoty ludności napływowej i autochtonów. Kwestie te pięknie przedstawił na przykładzie Opolszczyzny kol. Marian Biel. Obecnie działalność tę rozwija Instytut Śląski i opolska Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Związek, wspólnie z władzami oświatowymi dąży do jak najszerszego wykorzystania problematyki regionalnej w wychowaniu młodzieży.

Upowszechnienie wykształcenia średniego zakłada wzbogacenie działalności środowiskowej szkoły.

Potrzeba kształtowania jednolitego frontu wychowawczego szkoły i środowiska spotyka się z coraz szerszym zrozumieniem, do czego w niemalym stopniu przyczyniało się podjęcie tej problematyki na konferencjach teoretyczno-pedagogicznych ZNP. W dyskusji podkreślano konieczność umacniania tych tendencji — mówił o tym kol. Eugeniusz Czerkies, Wicekurator Oświaty i Wychowania z Olsztyna.

Szczególny nacisk na zespalanie wysiłków nauczycieli, komitetu rodzicielskiego i opiekuńczego oraz organizacji związkowej należy położyć w szkołach zawodowych — co ukazał na przykładzie Śląska kol. Jan Nocoń. A w tej dziedzinie (tzn. wychowawczej działalności) mamy sporo braków. Nowy model szkoły zawodowej wymagać będzie podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli zawodu.

Kol. Maria Nowak z Opoczna stwierdziła, że w ostatnim okresie realizujemy wspólnym wysiłkiem niezwykle ważne zadania w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Działalność IKN, NURT, centrów doskonalenia — stwarza sprzyjające warunki do nowoczesnego kształcenia i wychowania młodzieży. W pracy tej duży udział ma Związek Nauczycielstwa Polskiego, jako współorganizator procesu dokształcania i organizator szkolenia ideowo-pedagogicznego. Realizowane na dużą skalę zadania wymagają zwiększonego wysiłku rad zakładowych, ściślej współpracy z administracją szkolną i władzami wyższych uczelni. Problem ten rozwinął kol. Eugeniusz Krygielewicz z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach. Z inicjatywy uczelnianej organizacji związkowej podjęto tutaj ciekawe badania nad kształtowaniem się postaw światopoglądowych młodych adeptów sztuki nauczycielskiej. Członkowie partii, nauczyciele i pracownicy administracyjni kieleckiej WSP uczestniczą w permanentnym szkoleniu ideologicznym. Podnosi to na wyższy poziom całość kształt pracy wychowawczej uczelni.

Kol. Maria Nazar, prezes rady zakładowej Poznania, poinformowała Zarząd Główny o formach i metodach pracy politycznej, inspirowanej przez Związek w tym licznym środowisku nauczycielskim. A doświadczenia Poznania w zakresie rozwijania i pogłębiania socjalistycznego systemu wychowawczego stały się, jak wiadomo, podstawą do wdrożeń w całym kraju. Kol. Nazar podkreśliła także pożyteczną rolę czasopism związkowych i oświatowych w dziele aktualizacji wiedzy społeczno-politycznej i pedagogicznej pracowników oświaty i nauki.

Zabierając głos Kol. doc. dr Czesław Banach stwierdził, że jakkolwiek w wielu dziedzinach jesteśmy w stanie przyspieszyć rozwój, to w sferze postaw i świadomości nie jest to zadanie proste. Pogłębianie socjalistycznej świadomości i kształtowanie uczuć patriotycznych jest zadaniem długofalowym. Partia stawia te problemy na pierwszym miejscu. Były one niejednokrotnie podejmowane nie tylko na VII Plenum KC PZPR, zajmowano się nimi również na innych posiedzeniach plenarnych. W ostatnim okresie dokonany został olbrzymi postęp, ale pod wieloma względami życie skomplikowało się jeszcze bardziej. W upowszechnianiu socjalistycznej świadomości potrzebne są nowe, bardziej intensywne i skuteczne działania. W tej mierze potrzeba nowych, inspiratorskich i twórczych form działalności organizacji partyjnych i związkowych w szkole. Długofalowa i odpowiedzialna praca wychowawcza wymaga kolektywnego działania. Wymaga autentycznego i powszechnego zaangażowania politycznego nauczycieli i pracowników nauki. Zbędne stają się deklaracje —

liczy się i jest skuteczne szczerze podejmowanie z młodzieżą dyskusji i rozmów na nurtujące ją i współczesne pokolenia problemy. W części końcowej swej wypowiedzi Kolega Banach przypomniał o potrzebie rozpatrywania zagadnień ideowo-wychowawczych w ich nierozłącznej więzi z warunkami pracy i życia nauczycieli i pracowników nauki.

Dyskusję plenarną podsumował prezes ZG Kol. dr Bolesław Grześ, podkreślając potrzebę intensyfikowania działań wyjaśniających istotę dokonujących się przemian, manewru ekonomicznego, by lepiej rozumieć różnorodność wzajemnych powiązań i uwarunkowań społeczno-ekonomicznych i politycznych zarówno wewnątrz kraju, jak i w skali międzynarodowej. W pracy wychowawczej będziemy pogłębiać świadomość, uczyć demokratycznych zasad współgospodarowania, respektowania i rozumienia Konstytucji PRL, która dla nas nauczycieli stanowi ważną dyrektywę pedagogiczną. W pracy ideowo-wychowawczej z uwagi na zaostrażającą się walkę ideologiczną musimy wzmacniać odporność ogółu członków na obce, szkodliwe dla naszego ustroju próby podważania naszych osiągnięć i wyolbrzymiania braków. Nie one przecież dominują w naszym życiu i nie tylko kraje socjalistyczne mają z nimi do czynienia. Dlatego niepotrzebni są nam doradcy z zewnątrz i obłudni „obrońcy robotników” czy też praw obywatelskich. Zwracając uwagę na potrzebę umacniania demokracji wewnątrzwiązkowej Kolega Prezes wyraził przekonanie, że rady zakładowe i ogół członków nauczycielskiej organizacji związkowej włączy się powszechnie do realizacji dyrektyw płynących z Uchwały ostatniego plenarnego posiedzenia KC PZPR, tej sprawie służyć będzie także uchwała Zarządu Głównego ZNP.

Zarząd Główny uznając konieczność dalszej intensyfikacji pracy ideowo-wychowawczej wśród nauczycieli i nauczycieli akademickich podjął uchwałę, którą przytaczam z niewielkimi skrótami.

„Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego po wysłuchaniu referatu Prezydium »O dalszą intensyfikację działalności ideowo-wychowawczej Związku« i dyskusji stwierdza, że przedstawiona ocena oraz zaproponowane kierunki aktywizacji działalności wychowawczej stanowią konkretyzację zadań i wytycznych wynikających dla naszej organizacji z uchwał III i VII Plenum Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej.

Wychowanie w duchu poszanowania praw i rozumienia obowiązków, szacunku dla socjalistycznego państwa, postępowania zgodnego z dyrektywami Konstytucji PRL — to zadania, które stanowią przedmiot powszechnej troski i odpowiedzialności nauczycieli i wychowawców. Jest to zadanie długofalowe, złożone i wielostronne. Za jego realizację, za jakość i efektywność działalności wychowawczej we własnym środowisku ponosimy wspólną odpowiedzialność.

W związku z tym:

1. Rady zakładowe ZNP, ich sekcje i komisje, we współdziałaniu z organami administracji oświatowej, dążyć powinny do:

- pogłębiania w działaniu zasady jedności i współzależności warunków pracy, problemów socjalno-bytowych i ideowo-wychowawczych,
- umacniania klimatu rzetelnej, dobrze zorganizowanej, przepojonej socjalistycznymi treściami pracy dydaktyczno-wychowawczej — podstawowej powinności nauczycielskiej, inicjowania i rozwijania ruchu nowatorstwa pedagogicznego,
- doskonalenia form działalności ideowo-wychowawczej, a w szczególności treści i metod samokształcenia pedagogicznego,
- rozwijania i umacniania samorządności, stosowania zasady kolegiąlnego działania i konsekwentnego egzekwowania uprawnień pracowniczych,
- konsultowania ze środowiskiem pracowników oświaty i nauki problemów trudnych i budzących wątpliwości, przeciwdziałania tworzeniu napięć, kształtowania sto-

sunków międzyludzkich, opartych na wzajemnym zaufaniu, życzliwości i zrozumieniu,

— pełnego wykorzystania uprawnień statutowych, respektowania Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela oraz porozumień zawartych między Zarządem Głównym ZNP a Ministerstwami: Oświaty i Wychowania oraz Nauki, Szkolnictwa, Wyższego i Techniki,

— inspirowania i integrowania działań w ramach jednolitego, socjalistycznego frontu wychowania.

2. Zarząd Główny ZNP:

— podejmie działania w pracy ideowo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej, zmierzające do pogłębienia socjalistycznej świadomości i postaw patriotycznych nauczycieli i wychowawców, wykorzystując między innymi dla tych celów dorobek postępowej myśli pedagogicznej i chlubne dzieje polskiej oświaty i nauczycielskiego ruchu zawodowego,

— wzbogaci program konferencji teoretyczno-pedagogicznych o tematykę z zakresu wychowania obywatelskiego i wiedzy ekonomicznej,

— ukierunkuje programy kursów wakacyjnych, seminariów i konferencji pod kątem przygotowania aktywu rad zakładowych do organizowania pracy ideowo-wychowawczej,

— włączy w nurt pracy ideowo-wychowawczej sekcje związkowe i komisje,

— zobowiązuje zespoły redakcyjne czasopism związkowych do: publikowania artykułów wyjaśniających pedagogiczne aspekty bieżących problemów politycznych i ekonomicznych, zwiększenia publikacji traktujących o problemach socjalistycznego wychowania oraz systematycznego upowszechniania ruchu nowatorstwa i postępu pedagogicznego.

3. Pogłębianiu patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania służyć będą obchody 60-lecia Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. W związku z tym Zarząd Główny ZNP zwraca się do wszystkich pracowników oświaty i nauki o powszechne włączenie się do szerokiej działalności w oświeclaniu idei Wielkiego Października i wykorzystania tej rocznicy dla wzbogacenia socjalistycznego wychowania oraz umacniania internacjonalistycznej i braterskiej więzi narodu polskiego z narodami ZSRR.

*

Zarząd Główny ZNP przekonany o potrzebie dalszej intensyfikacji działalności ideowo-wychowawczej we własnych szeregach i w pracy z młodzieżą, o potrzebie pogłębienia systemu demokracji socjalistycznej w szkolnictwie i placówkach naukowych oraz umacniania moralno-politycznej jedności narodu zwraca się z apelem ogółu nauczycieli i wychowawców do wszystkich członków Związku o powszechne uczestnictwo w realizacji tych doniosłych dla socjalistycznego budownictwa zadań”.

70-LECIE POLSKIEGO RUCHU LAICKIEGO TEMATEM SESJI NAUKOWEJ W WYŻSZEJ SZKOLE PEDAGOGICZNEJ IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ W KRAKOWIE

W kształceniu przyszłego nauczyciela szkoły pracującej dla potrzeb rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego doniosłą rolę odgrywa działalność Towarzystwa Krzewienia Kultury Świeckiej. Towarzystwo, którego między innymi kierunkiem działania jest uczestniczenie w realizacji polityki kulturalnej partii i państwa w prze wartościowywaniu tradycyjnej i upowszechnianiu socjalistycznej kultury oraz szeroki rozdział w realizacji programu oświaty i wychowania w pogłębianiu światopoglądowo-ideologicznej pracy szkoły. Z tych to powodów w procesie wychowawczym Wyższych Szkół Pedagogicznych istotnym elementem oddziaływania ideologicznego są treści programowe Towarzystwa Krzewienia Kultury Świeckiej. Przykładem tak rozumianej potrzeby jest działalność TKKS w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Dobitym tego przykładem było włączenie się krakowskiej Uczelni do obchodów 70-lecia zorganizowanego ruchu laickiego i 20-lecia tego ruchu w PRL.

W dniu 25 marca br. odbyła się sesja naukowa w ramach tych obchodów. Z inicjatywy Zarządu Uczelnianego TKKS i Rady Uczelnianej SZSP wzięli w niej udział przedstawiciele ośrodków akademickich i instytucji laickich oraz młodzież akademicka. Byli także obecni: Członek Egzekutywy Komitetu Krakowskiego PZPR, kurator Jan Nowak, konsulowie w Konsulacie Generalnym ZSRR w Krakowie Władysław Drozdow i sekretarz Konsulatu Walentin Owsiannikow, sekretarz Zarządu Głównego TKKS Bolesław Ciesielski oraz dyrektor Ośrodka Doskonalenia Kadr Laickich Arkadiusz Sikorski. Sesję otworzył rektor WSP w Krakowie — doc. dr hab. Bolesław Faron. Podkreślił on ważność oddziaływania ruchu laickiego w procesie kształcenia nauczyciela świeckiej szkoły.

Rektor doc. dr hab. Bolesław Faron za zasługi w upowszechnianiu kultury świeckiej otrzymał Medal im. Tadeusza Boya-Żeleńskiego. Prezydium ZK TKKS przyznało dyplomy za wkład w działalność na polu krzewienia kultury laickiej: Radzie Uczelnianej SZSP przy WSP, Studenckiemu Kołu Nauk Pedagogicznych i Studenckiemu Kołu Nauk Historycznych.

Celem sesji naukowej było wskazanie na konieczność inspiratorskiego czerpania z przeszłości ruchu laickiego dla współczesnego działania, określenie genezy myśli laickiej w Polsce oraz pokazanie integralnego związku między uczelnią, przyszłymi nauczycielami i nauczycielami akademickimi a ruchem laickim i jego dzisiejszymi perspektywicznymi zadaniami. Temu celowi służyły referaty: doc. dr hab. Jana Szynda: „Problemy kształtowania światopoglądu naukowego młodzieży akademickiej”, mgr Andrzeja Klisia: „Tradycje ruchu wolnomysłicielskiego w Polsce na przełomie XIX i XX w.”, Arkadiusza Sikorskiego: „Ruch laicki w PRL” i mgr Antoniego Rumińskiego: „Udział TKKS w upowszechnianiu kultury pedagogicznej wśród rodziców”.

Referat doc. dr hab. Jana Szynda dotyczył wielu problemów kształtowania i upo-

wszeczniana światopoglądu naukowego wśród młodzieży akademickiej. Rozważania powyższe były prowadzone w kontekście procesu dydaktycznego uczelni wyższej ze szczególnym uwzględnieniem tego jego ogniwa, jakim jest nauczanie przedmiotów społeczno-ideologicznych i humanistycznych. Za podstawową przesłankę rozważań posłużyły autorowi treści teoretyczne jak i praktyczne doświadczenia dydaktyczno-wychowawcze zespołu akademickiego reprezentującego nauki społeczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Podając definicję światopoglądu pisze autor, że chodzi o taki światopogląd, który posiada możliwości stałego rozwoju i pogłębiania w miarę bogacenia się dorobku poznawczego nauk szczegółowych i empirycznych doświadczeń człowieka oraz w miarę postępu w zakresie wbudowywania jego elementów w całościowy, syntetyczny pogląd na rzeczywistość i na miejsce oraz rolę w tej rzeczywistości.

Planowa i zorganizowana działalność w dziedzinie kształtowania i upowszechniania naukowego poglądu na świat winna uwzględniać kilka podstawowych zasad. Są to: a) zasada stałego rozpoznawania aktualnych potrzeb i zainteresowań światopoglądowych różnych kręgów społeczeństwa; b) zasada pełnego i ofensywnego zaspokajania tych potrzeb i zainteresowań; c) zasada ciągłego doskonalenia szczegółowych metod i technik działalności światopoglądowo-wychowawczej.

Przy omawianiu pierwszej zasady autor zwraca uwagę na systematyczne badania za pomocą odpowiednich metod — aktualnego stanu kultury światopoglądowej w różnych kręgach społeczeństwa. Druga zasada domaga się z kolei wyczerpującego i pogłębionego rozwiązywania tych problemów światopoglądowych, które aktualnie najbardziej nurtują poszczególne grupy i jednostki ludzkie; rozwiązania w oparciu o dane poznawcze współczesnych nauk szczegółowych, koncepcje filozoficzne, materializmu dialektycznego, zwłaszcza marksistowskiej antropologii filozoficznej i myśli etycznej. Trzecia zasada zobowiązuje nas do nieustannego doskonalenia i usprawniania metod i technik światopoglądowej działalności wychowawczej w zależności od wieku, stopnia wykształcenia, zainteresowań, potrzeb intelektualnych i osobowościowych, jak i od charakteru treści światopoglądowych, z którymi chcemy docierać do świadomości i uczuć ludzi poddanych procesowi wychowania światopoglądowego. J. Szmyd stwierdził, że dysponujemy w kraju skromnym dorobkiem naukowym w dziedzinie metodyki wychowania światopoglądowego. Przed uczelniami stoi więc zadanie prowadzenia badań kompleksowych i systematycznych, okresowo powtarzalnych badań socjopsychologicznych nad postawami światopoglądu kolejnych roczników młodzieży studiującej. Dla prawidłowego i efektywnego kształtowania światopoglądu naukowego i postaw patriotycznych i internacjonalistycznych ważny jest nie tylko zespolony i skoordynowany wysiłek i wspólnota celów działania wszystkich nauczycieli, ale także odpowiedni podział ról w tym działaniu, podział zgodny ze złożoną strukturą światopoglądu i różnorodnością zainteresowań i poszukiwań światopoglądowych młodzieży.

Z analizy badań nad postawami patriotycznymi wynika, że w postawach patriotycznych młodzieży studiującej zarysowują się wyraźnie treści nowoczesne, związane ze współczesnością, wyrażające się m.in. w poczuciu obowiązku w stosunku do socjalistycznej ojczyzny, w gotowości twórczej pracy dla kraju. Równocześnie wiele miejsc w badanych postawach zajmują treści tradycyjne związane z przeszłością, wyrażające się m.in. w stereotypowym rozumieniu ideału Polaka. Różnice w rozumowaniu i określaniu postawy patriotycznej młodzieży, zwłaszcza w zakresie pojmowania nowoczesnych jej treści i nastawienia na współczesność, uzależnione są głównie od rodzaju kierunku studiów (korzystnie wyróżniają się pod tym względem kierunki humanistyczne i przyrodniczo-rolnicze), od typu uczelni i środowiska uczelnianego, od stopnia rozwoju świadomości politycznej, od zaangażowania i aktywności w pracy społecznej, od charakteru światopoglądu i stosunku do religii,

np. silne związki z światopoglądem religijnym, a zwłaszcza z praktykami religijnymi wyznaczają z reguły tradycyjne pojmowanie patriotyzmu.

Mgr Andrzej Kliś w swoim referacie przedstawił genezę wolnomyślicielstwa na przełomie XIX i XX w. Zwrócił on uwagę na początki organizowania międzynarodowego ruchu wolnomyślicielskiego. W swoich rozważaniach wyszedł od ogólnego scharakteryzowania warunków ułatwiających tworzenie międzynarodowej organizacji wolnomyślicielskiej. Szczególny wpływ autor upatrywał w tworzeniu się zorganizowanego ruchu robotniczego i antyklerykalnego ruchu ludowego oraz prężnego rozwoju nauki XIX wieku. Ruch robotniczy, a następnie i ruch ludowy dostrzegając negatywną rolę instytucji kościelnych w świecie kapitalistycznym stanął na stanowisku propagowania idei materialistycznych.

Pierwszym spotkaniem wolnomyślicieli na szczeblu europejskim była konferencja wolnych myślicieli włoskich i francuskich z 1864 roku w Paryżu. Następnie spotkania odbyły się w Liège w 1866 r. i w Genewie w 1870 roku. Do międzynarodowego spotkania doszło w 1880 roku w Brukseli, gdzie założono „Federację Międzynarodową Związków i Stowarzyszeń Wolnej Myśli”.

Pierwszy Międzynarodowy Kongres Myśli Wolnej zwołany przez Federację odbył się w 1881 roku w Londynie, wykazując konieczność organizowania zamierzonych działań wolnomyślicieli.

Przedstawiciele narodu polskiego żywo uczestniczyli w pracach wolnomyślicieli zgrupowanych w ruchu międzynarodowym. Zaznaczyć jednak należy, że warunki polityczne Polski na przełomie XIX i XX wieku utrudniały tworzenie związków wolnej myśli o charakterze ogólnonarodowym. Autor referatu zajął się charakterystyką dwóch ośrodków wolnej myśli warszawskiego i krakowskiego.

Galicja, ciesząca się w ówczesnych czasach jako jedyna z trzech części Ziemi Polskich po 1867 roku swobodami narodowymi, stała się areną szeregu konfliktów na tle postaw społecznych. Odmienne przedstawiała się sytuacja w zaborze pruskim i rosyjskim, gdzie proces prześladowania narodowego przybierał coraz ostrzejsze formy. Dopiero ruch robotniczy, szczególnie w szczytowej fazie rewolucyjnej 1905 roku w zaborze rosyjskim, pozwolił na tworzenie zrębów organizacyjnych ruchu laickiego.

W Krakowie wybitną rolę w tworzeniu myśli wolnej odegrali prof. Baudouin de Courtenay (1845—1929), który jasno i rzeczowo występował przeciwko fideistycznemu pogładowi na świat, oraz prof. Odon Bujwid (1857—1942), którego działalność wspólnie z żoną Kazimierą powodował wzrost aktywności światopoglądowej środowiska naukowego Krakowa. Szczególnie szerokim echem odbyły się dwie akcje wolnomyślicielskie w Krakowie — „warmundiada” — ruch popierający wystąpienie antykościelne prof. Warmunda w 1908 r. „Zimmermaniada” — ruch protestacyjny przeciwko nominacji na stanowisko prof. uniwersytetu księdza Zimmermana w 1911 r. Tym studenckim protestem kierowali późniejsi działacze ruchu robotniczego, jak: K. Czapiński, J. Leszczyński, „Leński”, S. Heltman. W ośrodku warszawskim w ruchu laickim działali: Wacław Nałkowski, Andrzej Niemojewski, Stanisław Brzozowski, Ludwik Krzywicki i inni. 8 grudnia 1907 r. m.in. z inicjatywy Ludwika Krzywickiego i Ignacego Radlińskiego odbył się w Warszawie Zjazd założycieli Stowarzyszenia Wolnomyślicieli Polskich.

Arkadiusz Sikorski w swym wystąpieniu przedstawił rozwój zorganizowanego ruchu laickiego w Polsce Ludowej na tle przeobrażeń społecznych, ekonomicznych i kulturalnych. Zorganizowany ruch laicki zrodzony z tradycji walki ludu polskiego, ze świeckich treści kultury Odrodzenia, z bojów o wyzwolenie narodowe i społeczne przybrał po raz pierwszy zorganizowane formy w pamiętnych dniach rewolucji 1905—1907 r., obejmujące swoim zasięgiem wszystkie środowiska społeczne: robotników, chłopów i inteligencję. W okresie międzywojennym zorganizowany ruch wolnomyślicielski i nurt myśli świeckiej wiązał się z walką klasy robotniczej, radykalnego

ruchu ludowego, młodzieżowego, postępowej inteligencji o podstawowe wartości demokratyczne i humanistyczne.

W latach 1949—56 dokonana się zasadnicza edukacja naszego społeczeństwa, edukacja marksistowska. W tym okresie kształtowały się programy wychowania socjalistycznego oraz koncepcje laicyzacji społeczeństwa polskiego. Nawiązując do tej wielkiej tradycji w roku 1957 ukształtowały się dwie organizacje społeczne: Stowarzyszenie Ateistów i Wolnomyślicieli oraz Towarzystwo Szkoły Świeckiej. Powstawały w szczególnych okolicznościach społecznych — z jednej strony społeczeństwo przeżywało istotny zwrot ekonomiczny, polityczny, kulturalny, posiadało w sobie sporadycznych elementów demokratyzacji życia społecznego, z drugiej strony siły antysocjalistyczne i klerykalne próbowały wywrzeć wpływ na oświatę i wychowanie młodzieży. W takich oto warunkach społecznych ukształtowały się dwie organizacje społeczne.

Autor postawił sobie pytanie, czy wówczas w tych warunkach społecznych, które istniały dwadzieścia lat temu, powstanie dwóch organizacji laickich było uzasadnione. Otóż Arkadiusz Sikorski odpowiada twierdząco. Ukształtowanie się dwóch organizacji laickich po roku 1956 z programowego punktu widzenia było uzasadnione. Uzasadnione też było z praktycznego punktu widzenia, ponieważ spontaniczny proces społeczny, samo życie społeczne doprowadziło do wyłonienia się dwóch organizacji. Ponieważ ci sami działacze pracowali w TSS i SAIW. Różnice, które istniały między organizacjami, miały bardzo często charakter nie tyle różnic personalnych, ile pewne różnice w programie działania. Obie te organizacje kontynuowały w nowych warunkach socjalistycznego społeczeństwa świeckie, ateistyczne, antyklerykalne i wolnomyślicielskie tradycje polskie. Obie organizacje dobrze zasłużyły się społeczeństwu uczestnicząc w kształtowaniu socjalistycznego wzoru współczesnego Polaka.

W roku 1969 obie te organizacje zjednoczyły się tworząc Towarzystwo Krzewienia Kultury Świeckiej. Towarzystwo to, nawiązując do tradycyjnych treści, nie tylko przejęło dorobek poprzednich organizacji, ale wypracowało własny program działania na rzecz pogłębiania i przyspieszania procesów laicyzacji. Głównym kierunkiem działania TKKS jest praca w różnych środowiskach społecznych: rodzinnym, szkolnym, w zakładach pracy, w mieście i na wsi. Pracę tę cechuje bogactwo form i metod oddziaływania. Młodzież szkół średnich ma możliwości uczestniczenia w Kołach Młodych Racjonalistów, które istnieją w zakładach produkcyjnych, Ochotniczych Hufcach Pracy, wśród młodzieży wojskowej.

Wzwyższą formą KMR są Uniwersytety Młodych Racjonalistów. Skupiają one aktywną młodzież szkół średnich, a ich współorganizatorami są Uniwersytety i Wyższe Szkoły Pedagogiczne. Na terenie wyższych szkół Towarzystwo organizuje międzywydziałowe studia etyczno-religioznawcze i światopoglądowe. TKKS ściśle współpracuje ze szkołą i rodziną w ramach Uniwersytetów Powszechnych dla Rodziców. Organizuje w szkołach, klubach, zakładach pracy i osiedlach stałe punkty odczytowe.

Mgr Antoni Rumiński omawiając w krótkim zarysie problem upowszechniania kultury pedagogicznej wśród rodziców w swoim wystąpieniu skoncentrował się przede wszystkim na następujących problemach: dokonujących się zmianach w zakresie funkcji wychowawczej rodziny, upowszechnianiu kultury pedagogicznej wśród rodziców poprzez Uniwersytety Powszechne dla Rodziców oraz opiniach nauczycieli dotyczących pedagogizacji rodziców na podstawie przeprowadzonych badań.

W integralnym systemie wychowania rodzina stanowi bardzo ważne ogniwo. Przekonanie, że rodzina — mimo zachodzących w niej przemian — jest podstawową komórką, która zapewnia jednostce niezbędne warunki prawidłowego rozwoju, umożliwia zaspokajanie podstawowych potrzeb, kształtuje odpowiednie aspiracje i styl życia, wypowiedziane jest zarówno przez teoretyków, ludzi nauki oraz wychowawców-praktyków.

Dokonujące się w naszym kraju przemiany wpływają na przeobrażenia struktury i funkcji pełnionych przez rodzinę. W związku z powyższym należy szukać odpowiedzi na pytanie, jak w tych nowych warunkach funkcjonuje rodzina i z jakimi efektami? Jednocześnie należy pamiętać, że szybkie tempo przemian nie przechodzi nigdy bez konfliktów. Część rodzin w wychowaniu dziecka przyjmuje pewne normy i wartości, które już nie korespondują ani z aktualnym statusem społecznym samej rodziny, ani z przyszłym statusem społecznym dziecka, a część rodzin nie spełnia swoich obowiązków z braku tego, co nazywamy kulturą pedagogiczną. Antoni Rumiński w swoich rozważaniach przez kulturę pedagogiczną rozumie określony stan wiedzy o rozwoju fizycznym i psychicznym dziecka, jak i świadomość tego, jakie wartości moralne, społeczne i polityczne należy realizować, aby ukształtować pożądane postawy. Przez kulturę rozumie autor referatu znajomość metod i zasad wychowania oraz umiejętność stosowania ich w działalności wychowawczej.

Współczesna rodzina, podobnie jak rodziny we wszystkich intensywnie rozwijających się społeczeństwach, aby mogła prawidłowo spełniać swoje obowiązki wychowawcze, musi korzystać z różnych form pomocy w zakresie upowszechniania kultury pedagogicznej.

Szczególna rola w tym zakresie pedagogizacji rodziców przypada TKKS poprzez UPdR. W programach UPdR sporo miejsca poświęca się tematyce etycznej, społeczno-psychologicznej, pedagogicznej i ideowo-światopoglądowej. Program ma na celu nie tylko pokazanie, jak wychowywać, ale ukierunkowuje nas, jak żyć, jak być szczęśliwym w dzieciństwie, młodości i małżeństwie. Upowszechnianie wiedzy pedagogicznej staje się trwałym pomostem pomiędzy wychowaniem w rodzinie i w szkole. Jest rzeczą oczywistą, że wiodącą i koordynującą rolę w upowszechnianiu kultury pedagogicznej w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym spełnia szkoła. Analizując wyniki badań nad upowszechnieniem kultury pedagogicznej poprzez UPdR należy stwierdzić, że zachodzi ścisły związek między pracą nauczycieli w dziedzinie szeroko pojętego kształcenia pedagogicznego rodziców a TKKS. Ponad połowa członków rzeczywistych TKKS to nauczyciele. Stąd też wyłania się potrzeba starannego przygotowania kandydatów na nauczycieli, a także czynnych nauczycieli do pracy w tej ważnej dziedzinie, jaką jest pedagogizacja rodziców. W tym celu większą wagę powinniśmy przywiązywać w programach nauczania i praktykach pedagogicznych w czasie trwania studiów. Z dużą pomocą mogą tu przyjść Akademickie Zespoły Lektorskie i Studenckie Koła Naukowe działające na terenie uczelni. Studenci w początkowym okresie mogą uczestniczyć w różnych formach szkolenia i hospitować spotkania z rodzicami na terenie szkół, czynnie uczestniczyć w Kołach Młodych Racjonalistów, a następnie przy współpracy wychowawcy klasowego lub doświadczonego lektora prowadzić spotkania z rodzicami. Studenci działający w Akademickim Zespole Lektorskim to najczęściej członkowie studenckich kół naukowych. W takiej sytuacji doniosłą rolę odgrywa tu łączenie problematyki badawczej, rozważań teoretycznych z praktycznym działaniem w ramach pedagogizacji rodziców. Przykładem takiej współpracy niech będzie Studenckie Koło Pedagogów i Historyków przy WSP w Krakowie. Koła te ściśle współpracują z ZU TKKS, w wyniku tej współpracy powstał Akademicki Zespół Lektorski.

Przedstawione problemy w referatach jak i w głosach dyskusji dobitnie potwierdzają, że zmieniająca się rzeczywistość społeczno-gospodarcza, polityczna i kulturalna stawia współczesnego nauczyciela przed nowymi zadaniami i aby mógł on sprostać tym złożonym wymaganiom, musi go cechować nie tylko wysoki poziom wiedzy, ale musi umieć tworzyć, działać i pracować w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym.

Wydaje się, że sesja osiągnęła swój zamierzony cel.

ANTONI RUMIŃSKI
KRAKÓW

PROBLEMY MODERNIZACJI PROCESU KSZTAŁCENIA I DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI

W minionym roku Instytut Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli zorganizował dwa ogólnopolskie seminaria poświęcone procesowi kształcenia i dokształcania nauczycieli w szkołach wyższych. Odbyły się one 29.I. w Warszawie oraz 12—13 grudnia 1976 r. w „Jodłowym Dworze” k. Św. Krzyża w Górach Świętokrzyskich. Zgromadziły przedstawiciele uniwersytetów, wyższych szkół pedagogicznych, AWF-u oraz SGPiS-u. Inicjatywa doc. dr. hab. S. Słomkiewicza organizowania takich spotkań wywołała pozytywny rezonans, wychodząc naprzeciw powszechnym oczekiwaniom. Zadania społeczne, jakie postawiono przed szkołami wyższymi w zakresie kształcenia i dokształcania nauczycieli, ich aktualność oraz zakres, to przesłanki wagi takiego forum. Przedstawiono ogółem 37 referatów. Przedmiotem niniejszych rozważań są referaty II spotkania. Wydrukowano je w materiałach, dlatego też wyczerpujące omawianie chociaż głównych tez każdego z nich nie wydaje się celowe. Szerszego potraktowania wymaga jednak to, co w sposób bezpośredni bądź pośredni wiązało treści prezentowanych referatów, stanowiąc jakby centrum tematyczne seminariów. Takim spoiwem była problematyka modernizacji i udoskonalień procesu kształcenia i dokształcania nauczycieli. Różne referaty podejmowały ją w różnym zakresie. Były wśród nich:

a) wystąpienia, których głównym tematem, ujmowanym w sposób generalny, był proces doskonalenia tegoż kształcenia,

b) wystąpienia będące projektami zmian dotyczących pewnego aspektu procesu kształcenia nauczycieli, a które, zdaniem autorów, należy wprowadzić, żeby zwiększyć jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej,

c) referaty omawiające badania stanowiące podłoże do formułowania ocen odnoszących się do rzeczywistości szkoły wyższej kształcącej nauczycieli, przy czym oceny te traktowano bądź jawnie, bądź domyślnie jako niezbędny etap samego procesu ulepszania kształcenia.

Osobną grupę stanowiły referaty dotyczące metodologii badania procesu kształcenia nauczycieli, jednak i tu można było widzieć ich pośredni związek z problematyką modernizacji. Postulowaną konieczność wypracowania bogatszych narzędzi badawczych wiązano z chęcią uzyskania rzetelniejszego materiału do oceny zjawisk zachodzących w trakcie kształcenia nauczycieli.

Główne tezy wybranych referatów z II seminarium przedstawiają się następująco.

W referacie zatytułowanym „Światowe tendencje reform szkolnych a kształcenie nauczycieli” prof. dr hab. Cz. Kupisiewicz przedstawił wszechstronną analizę uwarunkowań wyznaczających proces kształcenia nauczycieli dla potrzeb przyszłej szkoły. Standardem regulacji tego procesu przez szkoły wyższe jest założony model sylwetki osobowościowej nauczyciela i model jego funkcjonowania zawodowego w przyszłym miejscu jego pracy, to jest w przyszłej, zreformowanej szkole. Przekształcenia tego procesu mające na celu jego udoskonalenia muszą uwzględniać implikacje wynikające z istotnych i wspólnych zasad przebudowy współczesnych systemów szkolnych ujmowanych przez autora w postaci postulatów: powszechności, ustawicznosci, drożności, szerokiego profilu kształcenia, jego elastyczności oraz wspólnego frontu oddziaływań na młodzież. Szkoła po raz pierwszy będzie miała obowiązek przygotowania wychowanków do życia w okolicznościach nieznanych i nie dających się przewidzieć. Ogromnie wzrasta więc znaczenie właściwego przygotowania nauczyciela do jego przyszłej pracy. Trudności, jakie tu występują, komplikują się w związku z pewnymi trendami rozwojowymi współczesnej cywilizacji, aktualnie zachodzącymi i kształtującymi przyszłościowy obraz rzeczywistości szkolnej. Te trendy to: eksplozja informacyjna, ogromna mobilność zawodowa, wzrastające znaczenie nauki w ży-

ciu społeczeństwa, rozszerzanie się zakresu i intensywności oddziaływania środków masowego przekazu, wzrost czasu wolnego, rozwój aspiracji edukacyjnych osób w różnym wieku, przyspieszony rozwój fizyczny i intelektualny młodzieży, nie zawsze skorelowany z rozwojem emocjonalnym, wzrastające zagrożenie środowiska i inne negatywne skutki rewolucji naukowo-technicznej, zaostrzenie się walki politycznej i ideologicznej na arenie międzynarodowej jako forma reakcji na postęp socjalistycznego budownictwa. Te tendencje, tworzące — zdaniem autora — nie zakończony rejestr, uzmysławiają konieczność przemian w procesach kształcenia nauczycieli.

Referat doc. dr. Cz. Banacha stanowił prezentację wnikliwego potraktowania obecnego etapu całokształtu sytuacji dotyczącej kształcenia i doksztalcenia nauczycieli w Polsce na tle ogólnych założeń i zadań formułowanych przez rozwijające się społeczeństwo pod adresem nauczycieli i szkoły. Kształcenie i doksztalcenie nauczycieli w obecnej postaci to pewien etap przeobrażeń wyznaczanych generalnie przez potrzeby reformy oraz wzrastającą rolę problematyki wychowawczej w społeczeństwie. Autor, odwołując się do dokumentów polityki oświatowej, ocen formułowanych przez komitet ekspertów oraz wybitnych teoretyków, widzi w nauczycielu przyszłej szkoły decydujący czynnik skuteczności reform oświatowych. Zawarte w przytoczonych materiałach zadania i wymagania są podstawowym punktem odniesienia analizy obecnego stanu w zakresie kształcenia i doksztalcenia nauczycieli i jego prób modernizacji. Autor wszechstronnie ukazał wyniki tej analizy, wskazując przy tym na różnorodność istniejących już form, gwarantującą możliwość podniesienia kwalifikacji zawodowych szerokiej rzeszy nauczycieli. Sformułował również węzłowe zadania dotyczące modernizacji w zakresie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. W zakresie kształcenia nauczycieli należy:

- 1) umocnić istniejący system kształcenia z korekturami w kierunku wyznaczonym przez opracowywany model nauczyciela szkoły dziesięcioletniej w zakresie treści programowych oraz rozmiarów kształcenia,
- 2) wszystkie kierunki nauczycielskie studiów stacjonarnych winny mieć formę jednolitych, czteroletnich studiów magisterskich,
- 3) kształcenie nauczycieli przedszkoli — ze względu na potrzeby kadrowe w tym zakresie — powinno odbywać się w dalszym ciągu również w studiach wychowania przedszkolnego,
- 4) wskazane byłoby objęcie ustawą o planowym zatrudnieniu wszystkich absolwentów kierunków nauczycielskich, tak aby zapewnić odpowiedni dopływ kadr do zawodu i właściwe ich rozmieszczenie,
- 5) rozwijać preorientację zawodową w szkołach średnich dla zapewnienia prawidłowej rekrutacji kandydatów do zawodu nauczycielskiego — obok wdrażania nowych zasad przyjęć na wyższe uczelnie,
- 6) doskonalic proces nauczania, zwłaszcza podnieść jego efektywność w zakresie funkcji ideowo-wychowawczych,
- 7) umacniać rolę przedmiotów ideologicznych w całokształcie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych szkoły wyższej,
- 8) udoskonalać system praktyk studenckich w kierunku podniesienia ich osobowościowych funkcji, zwłaszcza w zakresie kształcenia przez pracę i motywowania do zawodu,
- 9) rozszerzać i doskonalic pracę kulturalną, sportowo-turystyczną i polityczną studentów.

Celem tak ujętych postulatów byłaby wyższa jakość i efektywność kształcenia nauczycieli. Zdaniem autora staje się konieczne, by teraz, gdy pierwsi absolwenci nauczycielskich kierunków studiów opuszczają szkoły wyższe, rozpocząć prace badawcze dotyczące efektywności procesów kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia.

Przedstawiony przez doc. dr. hab. S. Słomkiewicza zarys koncepcji metodologii

badania procesu kształcenia nauczycieli jest ciekawą — z punktu widzenia tendencji jego modernizacji — próbą sprecyzowania założeń narzędzi badawczych, które mogą służyć do weryfikacji i oceny zmian zachodzących już w trakcie realizowania zaplanowanego procesu kształcenia nauczycieli. W badaniach nad procesem kształcenia i doksztalcania nauczycieli istnieje szereg okoliczności komplikujących. Są to:

a) złożoność metodologii badań osobowości i metodologii badań rozwojowych człowieka, których nie sposób pominąć w badaniu przygotowywania nauczycieli do zawodu,

b) brak zweryfikowanych empirycznie metod określania profilu zawodowego absolwentów uczelni, będących podstawą do określania charakteru wyników kształcenia i wychowania w uczelni jako miernika przygotowania do zawodu — przy uwzględnianiu różnic indywidualnych między absolwentami,

c) zmieniający się system edukacji narodowej, tj. reforma szkoły ogólnokształcącej, co powoduje, że dysponując posiadanymi metodami nie można dokładnie określić zadań czekających na absolwentów nauczycielskich kierunków kształcenia w przyszłej szkole,

d) brak badań systemowych nad czynnikami procesu kształcenia i ich wpływem na efektywność tego procesu,

e) brak opracowania kolejności problemów badawczych w zakresie kształcenia i doksztalcania nauczycieli i istnienie przez to niebezpieczeństwa wąskiego i utylitarnego traktowania badań.

Wątpliwe jest również, czy metody badania procesu kształcenia i wychowania w szkołach podstawowych i średnich dadzą się tak efektywnie stosować w szkołach wyższych. Przedmiot badań jest tu o wiele bardziej złożony, trudno wyodrębnić też poszczególne czynniki i badać ich wpływ na realizację zadań. W związku z potrzebami społecznymi staje się konieczne znalezienie metod pomiaru efektywności przygotowania do zawodu, które dawałyby możliwie szybką odpowiedź na problemy związane z tym kształceniem.

Autor uznał za konieczne oparcie badań na dwóch poniższych założeniach:

a) nie można rozpatrywać procesu kształcenia pedagogicznego nauczycieli bez ścisłego powiązania z przygotowaniem studentów realizowanym w zakresie przedmiotów ideologicznych (filozofia, ekonomia, nauki polityczne) i kierunkowych,

b) należy widzieć ten proces jako kształtowanie się pewnych struktur osobowości studenta.

Cenna dla takiej metodologii jest poznawcza koncepcja człowieka, opracowywana przez polskich psychologów. Zgodnie z nią kształcenie w szkole wyższej to przekształcanie struktur poznawczych i struktur motywacyjnych (pośrednio zachowania). Porównując te zmiany z oddziaływaniami dydaktyczno-wychowawczymi na poszczególnych latach można by wyodrębnić relacje między układem czynników a ich oddziaływaniami i określać względną ważność każdego z nich w przygotowywaniu studentów do zawodu nauczycielskiego. Będą to badania systemowe. Przy czym, co jest szczególnie ważne, zdaniem autora, chodziłoby nie tyle o badania efektywności po zakończeniu pełnego cyklu kształcenia studenta, ile o badania etapowe, gdy podlega on różnorodnym oddziaływaniom organizowanym przez szkołę wyższą. Dałoby to podstawę do analizy udziału poszczególnych wysiłków ze strony uczelni w ogólnych efektach całej szkoły. Taka podstawa stwarza możliwość ścisłego modernizowania procesu kształcenia nauczycieli w szkole wyższej. Autor proponuje również, by nie koncentrować się w badaniach efektów szkoły wyższej tylko na rezultatach procesu przyswajania wiedzy, ale przede wszystkim badać jej funkcjonowanie w trakcie wykonywania zadań. Badać więc, jak student wykonuje dobrane zadania w trakcie kolejnych etapów kształcenia, i analizować, jak etapowe wysiłki szkoły wyższej mają się do jego możliwości ich wykonywania. Na każdym etapie kształce-

nia jest to badanie tego, na ile student może rozwiązać takie albo inne zadanie określone przez treści programowe i sposób pracy dydaktycznej. Podobnie, badając procesy dokształcania, można uzyskać materiał do opracowania różnic między przygotowaniem do zawodu a dokształcaniem czynnych zawodowo nauczycieli.

Omawiając grupę problemów związaną z ustalaniem profilu absolwentów autor proponuje, by model funkcjonowania zawodowego wyznaczający przygotowanie nauczycieli w szkołach wyższych wypracowywać nie tylko na podstawie aktualnych zadań i potrzeb stawianych absolwentom w różnych ogniwach edukacji narodowej, ale przede wszystkim w oparciu o marksistowską metodologię naukowego przewidywania zjawisk, w wyniku analizy przeszłości i teraźniejszości wyodrębnić tendencje rozwojowe procesów, podstawowe zadania, do których rozwiązania musi być przygotowany nauczyciel danego kierunku i danego szczebla nauczania. Model takiego funkcjonowania musi uwzględniać obok tego:

- a) tendencje rozwoju tych dziedzin nauki, które stanowią kierunkowy przedmiot studiów kandydatów na nauczycieli,
- b) zadania w zakresie przygotowania pozazawodowego realizowane przez wyższe uczelnie, dlatego też należy uwzględniać wnioski wypływające z badań nad modelem absolwentów szkół wyższych,
- c) implikacje faktu, że szkoły wyższe mają przygotować kadry socjalistycznej inteligencji.

Referat doc. dr B. Fotowicz-Katy i M. Iwickiej dotyczył kierunków modernizacji procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Zdaniem autorek udoskonalenie dotyczyć winno szerokiego kręgu zagadnień pracy dydaktycznej, tj. celów kształcenia, treści i organizacji studiów, metod i środków nauczania oraz kadry dydaktycznej.

Generalny kierunek zmian w zakresie celów kształcenia to akcentowanie konieczności wyrabiania u studentów umiejętności samodzielnego myślenia i samodzielnego kierowania własną nauką, tak aby umożliwiło to włączenie ich do procesu badań naukowych uczelni. Cele kształcenia ulegać muszą także przekształceniom w związku z ideą edukacji permanentnej (nacisk na trwałość, systematyczność i operatywność wiedzy jako podbudowy dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego) oraz ze wzrostem znaczenia zadań wychowawczych.

Modernizacja treści kształcenia pozostaje w ścisłej zależności od aktualnych potrzeb społeczno-gospodarczych oraz osiągnięć badawczych danej nauki. Wyznaczają one ustawicznie nowe treści i nowe struktury w programach szkoły wyższej na każdym etapie pracy.

W zakresie organizacji kształcenia autorki wyróżniają następujące, aktualne kierunki modernizacji:

- a) tworzenie nowych form związku szkoły z praktyką takich jak: praktyki zawodowe, studia przemienne, kształcenie podyplomowe, praktyki robotnicze, uczestnictwo w zajęciach dydaktycznych przedstawicieli praktyki społecznej,
- b) tworzenie nowych form, w ramach istniejącego systemu organizacyjnego, takich jak indywidualne plany studiów, praca naukowa studentów, samorządność, działalność społeczno-polityczna,
- c) ilościowy wzrost form intensywnej pracy studenta w strukturze studiów: spadek liczby godzin wykładowych na korzyść ćwiczeniowych, seminaryjnych albo konwersatoryjnych,
- d) zmniejszanie się zajęć typu ćwiczeniowego, jako form wprowadzania studentów do samodzielnego studiów, na rzecz seminariów i konwersatoriów, jako form coraz większej samodzielności pracy,
- e) doskonalenie prowadzenia zajęć typu ćwiczeniowego mające na celu aktywizację studentów w ich trakcie,
- f) rozbudowa systemu seminariów: obok magisterskich także kursowe — już od

pierwszego roku studiów. Autorki odwołały się do praktycznych prób wdrażania nowego modelu seminarium w Studium Pedagogicznym SGPiS-u. Seminarium to odgrywa istotną rolę w pierwszym etapie studiów mając głównie na celu wdrażania u studentów techniki pracy umysłowej i metodologii badań naukowych. Łącznie z trwającymi cztery semestry seminariami magisterskimi tworzy jednolity system przyczyniający się do realizowania coraz bardziej złożonych zadań kształcenia,

h) doskonalenie przygotowywania prac magisterskich: zastępowanie prac akademickich nadmiernie rozbudowanych przez prace wiążące się z konkretną praktyką społeczną, zespołowe opracowywanie w pracach magisterskich kompleksowych problemów.

W modernizacji metod nauczania autorki widzą możliwość wyjścia z trudnej sytuacji wyższej uczelni spowodowanej ilościowym wzrostem studentów oraz rozszerzaniem się celów kształcenia. Ogólny kierunek tej modernizacji to przede wszystkim zastępowanie metod tradycyjnych, akceptujących bierność studentów, metodami stymulującymi do aktywnej postawy i aktywnego działania w procesie kształcenia. Są to różnorodne odmiany metody problemowej przystosowane do procesu kształcenia w szkole wyższej. Właśnie aktywizacja poprzez nauczanie problemowe — ze względu na swe związki z pracą badawczą — winna dominować w uczelniach, znajdując szerokie poparcie wśród pracowników dydaktycznych. Zdaniem autorek z problemowością w kształceniu student winien stykać się już na wykładzie. W zbyt małym stopniu pracownicy dydaktyczni wykorzystują gry dydaktyczne, które przecież stwarzają wielostronne możliwości aktywizowania studentów w trakcie zajęć, skłaniając do gruntownego przygotowywania się oraz skutecznie motywują do pogłębionej pracy.

Materiałne wyposażenie dydaktyczne szkół wyższych jest, w opinii autorek, już dosyć duże, jednak faktyczne ich wykorzystywanie niewystarczające. Koniecznością staje się opracowywanie metodycznych wskazówek ich wykorzystywania. Czynnikiem blokującym ich stosowanie jest podający charakter zajęć. Przy zastosowaniu metod aktywizujących rola technicznych środków nauczania wzrasta. Konieczne jest także podjęcie prac badawczych, metodycznych w zakresie maszynowej kontroli wyników pracy dydaktycznej na uczelni.

Nieodzownym składnikiem wszelkich poczynań modernizacyjnych winno być doskonalenie kadry nauczycieli akademickich, również w zakresie ich przygotowania dydaktycznego, i to takiego, które by przyczyniło się do aktywizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej ze studentami. Autorki postulują, żeby osiągnięcia z metodyki nauczania danego przedmiotu traktować na równi z osiągnięciami badawczymi i zaliczać do dorobku pracownika naukowo-dydaktycznego.

Warunkiem decydującym o ostatecznej skuteczności wprowadzanych prób modernizacji będzie ich scalanie w nowy system, spójny wewnętrznie i funkcjonalny. Obok docenianych już poprzednio doskonań doboru i układu treści oraz modernizacji metod i środków dydaktycznych na centralne miejsce wysuwa się teraz problem pedagogicznego doskonalenia nauczycieli akademickich.

W pozostałych referatach oraz dyskusji również zgłaszano szereg wniosków i propozycji dotyczących modernizacji procesu kształcenia. Dotyczyły one:

1. Pracy wychowawczej w szkole wyższej kształcącej nauczycieli.
2. Doskonalenia kształcenia kierunkowego.
3. Higieny szkolnej na nauczycielskich kierunkach studiów.
4. Kształcenia nauczycieli niższych klas szkoły dziesięcioletniej.
5. Wybranych problemów dokształcania czynnych zawodowo nauczycieli.
6. Pedagogicznego kształcenia nauczycieli na studiach dziennych.

Z przedstawionego powyżej omówienia wynika wniosek o ogromnej różnorodności refleksji dotyczących modernizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, zgłaszanych

projektów zmian i tendencji, które w aktualnej sytuacji szkoły wyższej kształcącej nauczycieli są podnoszone. Wskazuje to na zmienność i dynamiczność tej dziedziny kształcenia. Jak się wydaje, będzie to jej cecha charakterystyczna również i w przyszłości. Powodowane to będzie bowiem wymogami zbliżającej się reformy. Podkreślenia wymaga również fakt nowoczesnego spojrzenia, w niektórych propozycjach, na problem modernizacji procesów kształcenia i dokształcania nauczycieli. Charakteryzuje się ono systemowym traktowaniem proponowanych zmian, uzależnieniem od tego efektywności takich doskonań, naciskiem na rolę nauczyciela akademickiego jako rozstrzygającego czynnika modernizacji, poszukiwaniem lepszych narzędzi badawczych oceniających skutki takich przekształceń.

Przedstawione tu koncepcje zmian są przeważnie wstępnym opracowaniem problemu i wymagają weryfikacji, obok empirycznej również w toku wymiany refleksji i poglądów. Dlatego też tak bardzo potrzebne było i jest organizowanie podobnych spotkań jak te, które miały już dwukrotnie miejsce.

JULIAN KRÓL

Warszawa

KRONIKA ZAGRANICZNA

II KONFERENCJA MINISTRÓW OŚWIATY (SZKOLNICTWA) KRAJÓW SOCJALISTYCZNYCH

W 1975 roku odbyła się w Moskwie I Konferencja ministrów oświaty (szkolnictwa) krajów socjalistycznych. W wyniku podjętych na niej postanowień obok bogatych form kontaktów dwustronnych między krajami socjalistycznymi postanowiono organizować dla wymiany doświadczeń i programowania wielostronnej współpracy konferencje ministrów co dwa lata.

W maju 1977 roku ministrowie oświaty spotkali się na II Konferencji w Sofii. W konferencji brali udział kierownicy lub zastępcy kierowników wydziałów oświaty i nauki komitetów centralnych partii oraz po raz pierwszy przedstawiciele kierownictw organizacji młodzieżowych.

W konferencji reprezentowane były następujące kraje: Ludowa Republika Bułgarii, Czechosłowacka Republika Socjalistyczna, Koreańska Republika Ludowo-Demokratyczna, Republika Kuby, Niemiecka Republika Demokratyczna, Mongolska Republika Ludowa, Polska Rzeczpospolita Ludowa, Socjalistyczna Republika Rumunii, Węgierska Republika Ludowa, Socjalistyczna Republika Wietnamu, Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich.

Porządek obrad zawierał trzy problemy:

1. Rola szkoły średniej w wychowaniu przez pracę i przygotowanie młodego pokolenia do pracy produkcyjnej;

2. Informacja krajów uczestniczących w konferencji o zmianach w dziedzinie oświaty (szkolnictwa) po I Konferencji ministrów oświaty (szkolnictwa) i o perspektywach rozwoju systemu oświaty w świetle uchwał komunistycznych i robotniczych partii krajów socjalistycznych;

3. Informacja o realizacji Planu wielostronnej współpracy krajów socjalistycznych, przyjętego na I konferencji ministrów.

Głównym tematem konferencji, który zajął najwięcej czasu, była „Rola szkoły średniej w wychowaniu przez pracę i przygotowanie młodego pokolenia do pracy produkcyjnej”

W przesłanych wcześniej materiałach poszczególne kraje przedstawiły dotychczasowe rezultaty pracy i bieżąco wprowadzane zmiany w treściach i metodach wychowania przez pracę i dla pracy. Materiały drukowane oraz wystąpienia ministrów ukazały obok podobnych rozwiązań całe bogactwo form i nieustających poszukiwań. Dynamika rozwoju społeczno-gospodarczego oraz budowa rozwiniętych społeczeństw socjalistycznych wymaga istotnych przewartościowań i przekształceń dotychczasowych systemów kształcenia ogólnokształcącego i zawodowego. Konferencja nie analizowała szerzej problematyki szkolnictwa zawodowego, ponieważ we wrześniu 1976 r. odbyła się w Warszawie V Narada kierowników państwowych organów d/s kształcenia zawodowo-technicznego krajów socjalistycznych. Z materiałów obydwu konferencji wyraźnie widać rosnące wraz z postępem naukowo-technicznym wymagania stawiane robotnikom i technikom odnośnie ich poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego. W wielu krajach socjalistycznych komitety centralne partii oraz rządy podjęły szereg uchwał dotyczących doskonalenia politechnicznego kształcenia oraz nowocześniania systemu kształcenia zawodowego młodzieży i pracujących. Kraje socjalistyczne rozpatrują problematykę przygotowania młodych pokoleń do pracy na tle pełnego rozwoju osobowości, zaspokajania wielostronnych potrzeb i aspiracji.

Jednym z ważniejszych kierunków prac oświatowo-wychowawczych jest rozwijanie różnorodnych form orientacji szkolnej i zawodowej zarówno w procesie nauczania, jak i w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Istniejące w wielu krajach socjalistycznych specjalistyczne placówki orientacji szkolnej i zawodowej, poradnictwa wychowawczo-zawodowego nie rozwiązują w pełni jeszcze wielu złożonych problemów w kierowaniu losami edukacyjnymi i zawodowymi młodych ludzi.

Dużą rolę w przygotowaniu młodzieży do wyboru zawodu, rozwijaniu jej zamiłowań i zainteresowań oraz w wyrabianiu umiejętności i nawyków pracy odgrywa gospodarka narodowa. Szczególnie duże znaczenie mają formy powiązań procesu nauczania szkolnego z konkretnymi warunkami zakładów pracy. Wykorzystanie pracy produkcyjnej i zespołowego działania wytwórczego stanowi podstawę intelektualnego, zawodowego, moralnego i kulturalnego rozwoju młodych ludzi. Ministrowie podkreślali zgodnie konieczność ewolucji koncepcji wykształcenia ogólnego — politechnicznego, zgodnej z wymogami rewolucji naukowo-technicznej oraz wartości wczesnego „spotkania się” dzieci i młodzieży z planowaniem, organizowaniem i działaniem produkcyjnym. Zakłady pracy spełniają ważne funkcje pozaekonomiczne.

Praca jest dziś procesem społecznym. Do zrozumienia konsekwencji płynących z tego zjawiska trzeba ludzi przygotować. Szczególnie wiele prób w tym kierunku skierowanych jest na tych ludzi pracy, którzy w pracy z młodzieżą spełniają funkcje instruktorów, majstrów i opiekunów.

Istotną sprawą w kształtowaniu postaw wobec pracy jest umiejętność połączenia teorii z praktyką, wiedzy zdobytej i zdobywanej w procesie pracy użytecznej w rolnictwie, przemyśle i usługach.

Najlepiej służą temu okresy dłuższych praktyk produkcyjnych oraz formy zajęć do wyboru przez młodzież, które występują w klasach starszych.

Leninowska zasada „więzi szkoły z życiem” wymaga ciągłości edukacji pracy na wszystkich szczeblach kształcenia. Praca produkcyjna robotnika zawiera wiele elementów intelektualnych i nowych form pracy zespołowej.

Ministrowie uznali za szczególnie pilne i potrzebne rozwijanie współdziałania szkół zawodowych z ogólnokształcącymi, dla wykorzystania bazy i kadry nauczycieli w przygotowaniu młodzieży do pracy.

Należy również stwarzać warunki do współpracy uczelni wyższych ze szkołami średnimi.

Nad tymi ważnymi z punktu widzenia rozwoju społeczno-gospodarczego problemami wychowania przez pracę i przygotowania do pracy zawodowej powinny być nadal prowadzone i intensyfikowane badania naukowe. Znajdzie to odzwierciedlenie w planach badań naukowych prowadzonych w poszczególnych krajach socjalistycznych i koordynowanych przez okresowe spotkania dyrektorów instytutów pedagogicznych i akademii nauk pedagogicznych.

W wystąpieniu na temat roli szkoły średniej w przygotowaniu młodego pokolenia do pracy zawodowej Minister Oświaty i Wychowania PRL J. Kuberski podkreślił szczególne znaczenie wychowania przez pracę w szkole średniej w sytuacji, gdy 95% absolwentów szkoły podstawowej uczy się dalej.

Założeniem przyjętym dla aktualnego i przyszłego polskiego systemu oświatowego jest, iż szkoła ogólnokształcąca ma dać podstawowy zasób wiedzy i umiejętności, rozwój uzdolnień, ukierunkowanie zainteresowań i wstępne zapoznanie z różnymi zawodami oraz ukształtować socjalistyczną postawę wobec życia i pracy. Na tym fundamencie opiera się dalsze kształcenie zawodowe i aktywny, twórczy udział w zbiorowym wysiłku prowadzącym do zaspokajania materialnych i kulturalnych potrzeb społeczeństwa.

Reforma systemu oświatowego dzięki zmianom organizacyjnym i merytorycznym spełni przede wszystkim trzy postulaty:

po pierwsze — wyrówna start do I klasy 10-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej;

po drugie — podniesie powszechny poziom wykształcenia ogólnego dzięki wyraźnym zmianom i unowocześnieniu treści i metod nauczania i wychowania oraz poprawieniu warunków materialno-organizacyjnych szkół;

po trzecie — zapewni znacznie lepsze niż dotychczas wstępne przygotowanie do pracy zawodowej dzięki uruchomieniu kilku bardzo istotnych i nowych w stosunku do tradycyjnej szkoły czynników.

Warto wymienić ważniejsze elementy służące wstępnemu przygotowaniu do nauki zawodu i pracy zawodowej.

W przedmiocie ogólnotechnicznym, o nazwie „praca-technika”, dysponującym od klasy I do X dwoma godzinami lekcji w tygodniu istnieje, obok prac o charakterze warsztatowym, odrębny dział „wybrane zagadnienia z techniki i gospodarki”. Wspiera go niejako inny dział w programie tego przedmiotu, dotyczący „elementów orientacji zawodowej”. Dzięki nim uczniowie od najmłodszych lat poszerzać będą swoją wiedzę o zawodach, ukierunkowywać swoje zainteresowania zgodnie z uzdolnieniami indywidualnymi i potrzebami społecznymi.

Wszyscy uczniowie, począwszy od klasy IV, będą odbywali tzw. praktyki uczniowskie. Terenem praktyk uczniów klas starszych będą przedsiębiorstwa przemysłowe, rolnicze, usługowe. Czas praktyk wynosić będzie 36 godzin rocznie. Celem praktyk jest zetknięcie ucznia z różnymi dziedzinami życia gospodarczego i postawienie w roli wykonawcy zadań mających wartość techniczną i ekonomiczną.

Starsi uczniowie, począwszy od klasy VII, będą mogli uczestniczyć w fakultatywnych zajęciach przedmiotowo-problemowych z techniki, zapoznając się w ten sposób bliżej z interesującymi ich działami techniki. Zajęcia te przewidziane są w wymiarze 2-3 godzin tygodniowo.

Będą też szerzej niż dotychczas rozpowszechnione pozalekcyjne i pozaszkolne koła młodzieży techników. Wreszcie uczniowie, którzy zamierzają po ukończeniu 10-letniej szkoły ogólnokształcącej od razu przystąpić do pracy zawodowej, mogą już w ostatnich trzech latach, tj. w klasach VIII—X, przejść wstępne przysposobienie zawodowe. Zakończeniem takiego przysposobienia będą kursy specjalistyczne prowadzone już bezpośrednio w zakładzie od momentu, gdy uczniowie rozpoczną pracę zawodową.

W sumie więc uczeń zainteresowany techniką i pragnący zyskać przygotowanie zawodowe może w ciągu 10 lat nauki w szkole ogólnokształcącej wziąć udział nie tylko w 864 godzinach zajęć obowiązkowych, lecz także 896 godzinach zajęć dobrowolnych, ukierunkowanych zgodnie z własnymi życzeniami i możliwościami szkoły. Co daje w sumie 1760 godzin. Stanowi to już realną możliwość kształtowania drogi zawodowej młodego człowieka, podstaw wiedzy w danej dziedzinie i niemałego zasobu umiejętności.

Szczególną uwagę zwracamy już dziś na zachęcanie młodzieży i stwarzanie warunków, by mogła przygotować się do zawodów, w których odczuwany jest brak kadr.

Charakter szkoły ogólnokształcącej będzie się stopniowo zmieniał w kierunku szkoły politechnicznej. Ten proces będzie przebiegał w coraz lepszym współdziałaniu z placówkami wychowania pozaszkolnego, zakładami pracy, organizacjami młodzieżowymi i społecznymi, środkami masowej informacji.

Zgodnie z potrzebami rozwojowymi społeczeństwa, zgodnie z kierunkami określonymi przez partię i socjalistyczne państwo, planowe i wieloletnie oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze powinno przynosić w efekcie dojrzałość absolwenta szkoły ogólnokształcącej do podjęcia świadomej decyzji o wyborze zawodu w zgodzie z własnymi zainteresowaniami i uzdolnieniami oraz z potrzebami kadrowymi gospodarki i możliwościami regionalnymi zatrudnienia. Rozpoznanie tych wszystkich czynników i określenie optymalnej drogi dalszego kształcenia nie jest rzeczą łatwą. Za-

danie to realizują również poradnie wychowawczo-zawodowe. Jest ich aktualnie 430. Wypełniają one swoje funkcje współdziałając ściśle ze szkołami, zakładami pracy, urzędami zatrudnienia i wydziałami planowania, a także placówkami rehabilitacji i resocjalizacji. Zatrudnieni w nich psychologowie, pedagodzy, lekarze udzielają porad indywidualnych, doskonałą nauczycieli, prowadzą akcję popularyzowania zawodów oczekujących na młode kadry, udostępniają informatory o szkołach średnich zawodowych i wyższych uczelniach.

Istotną rolę w przygotowaniu do pracy w zawodzie spełniają także Ochotnicze Hufce Pracy — wyspecjalizowana organizacja FSZMP.

Inną formą ukierunkowania i przyspieszenia dojrzałości do nauki, a potem pracy zawodowej są Olimpiady Wiedzy Technicznej zainicjowane przed trzema laty.

Konferencja ministrów przyjęła Rezolucję nr 1 w sprawie problemu „Rola średniej szkoły ogólnokształcącej w wychowaniu przez pracę w przygotowaniu młodego pokolenia do udziału w pracy produkcyjnej”, stwierdzającą, że omówienie problemów wychowania przez pracę i przygotowania uczniów średniej szkoły ogólnokształcącej do pracy zawodowej potwierdziło ich szczególną wagę dla państw socjalistycznych.

W ostatnich latach, w związku z upowszechnianiem nauczania młodzieży w średnich szkołach ogólnokształcących, zwiększeniem liczby ich absolwentów, którzy włączają się bezpośrednio i aktywnie w działalność gospodarki narodowej, podwyższeniem wymagań, stawianych przez szkoły zawodowe odnośnie poziomu przygotowania kandydatów do tych szkół, rola wychowania przez pracę młodzieży szkolnej, jej przygotowanie do udziału w pracy produkcyjnej, znacznie wzrosła we wszystkich krajach socjalistycznych.

W czasie, który minął od I Konferencji ministrów oświaty w krajach socjalistycznych, zgodnie z uchwałami partii komunistycznych i robotniczych oraz kierunkami ogólnego rozwoju społeczno-gospodarczego, prowadzone było ciągłe doskonalenie wychowania przez pracę i przygotowania młodzieży do pracy.

W wyniku doskonalenia form i wypróbowywania nowych rozwiązań organizacyjnych zebrano wiele istotnych doświadczeń w zakresie nowoczesnego rozumienia przygotowania do pracy w gospodarce narodowej, do wyboru szkoły i zawodu, integracji zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych oraz zacieśniania więzi szkoły z produkcją.

Konferencja podkreśliła ważną rolę w rozwoju wychowania przez pracę rozpowszechniania przodujących doświadczeń krajów socjalistycznych i konieczność wzmocnienia roli nauk pedagogicznych w opracowywaniu takich problemów, jak: system przygotowania uczniów do pracy w gospodarce narodowej, połączenia nauki z pracą produkcyjną, kształcenie politechniczne, kształtowanie gotowości uczniów do pracy w gospodarce narodowej, system orientacji zawodowej młodzieży, jedność wychowania ideowo-politycznego, moralnego i wychowania przez pracę.

Uczestnicy Konferencji podkreślili, że w ostatnim czasie we wszystkich krajach socjalistycznych szczególnego znaczenia, równoległe z dalszym doskonaleniem wychowania przez pracę uczniów średnich szkół ogólnokształcących, nabiera opracowanie i realizacja przedsięwzięć w zakresie zorganizowanego kierowania absolwentów szkoły średniej do pracy, pomocy młodzieży w pracy produkcyjnej oraz umacniania więzi szkoły ogólnokształcącej ze szkołami zawodowymi i technicznymi.

Konferencja podkreśliła wspólne dla krajów cechy i tendencje w sferze przygotowania młodzieży do pracy produkcyjnej, w niczym nie kwestionując specyficznych dróg i form rozwiązywania tego problemu.

Postanowiono:

— kontynuować prace w zakresie dalszego doskonalenia wychowania przez pracę i przygotowania uczniów średniej szkoły ogólnokształcącej do pracy produkcyjnej z uwzględnieniem zebranych przez wszystkie kraje socjalistyczne doświadczeń;

— rozszerzać i pogłębiać wymianę przodujących doświadczeń i informacji w zakresie problemów nauczania i wychowania przez pracę oraz orientacji zawodowej uczniów, na podstawie dwustronnej i wielostronnej współpracy krajów socjalistycznych;

— rozszerzać współpracę w zakresie wspólnych wydawnictw literatury dotyczącej aktualnych problemów wychowania przez pracę oraz przygotowania uczniów do pracy w gospodarce narodowej;

— kontynuować praktykę wymiany nauczycieli na kursy oraz inne formy podnoszenia kwalifikacji w zakresie problemów nauczania i wychowania przez pracę oraz orientacji zawodowej uczniów.

W drugiej części obrad II Konferencji ministrów obok przedstawionych materiałów przedstawiciele poszczególnych krajów omówili zmiany w dziedzinie oświaty (szkolnictwa) po I Konferencji ministrów oświaty (szkolnictwa) i perspektywy rozwoju systemu oświaty w świetle uchwał komunistycznych i robotniczych partii krajów socjalistycznych.

W ciągu ostatnich dwóch lat odbyły się w większości krajów socjalistycznych zjazdy partii komunistycznych i robotniczych. Omówiono na nich również rezultaty polityki socjalnej, w tym oświatowej naszych państw oraz podkreślono konieczność nieustannego doskonalenia systemu oświaty. W niektórych uchwałach zaprogramowano istotne zmiany w systemach edukacji włącznie do gruntownych reform obowiązujących systemów.

W referacie sprawozdawczym KC KPZR na XXV Zjeździe stwierdzono: „Wychowanie komunistyczne zakłada nieustanne doskonalenie systemu oświaty ludowej i szkolenia zawodowego. Jest to szczególnie ważne teraz, w warunkach rewolucji naukowo-technicznej. Nadaje ona inny niż uprzednio charakter pracy, a zatem i przygotowaniu człowieka do pracy. Wiele szynimy w tym względzie. Ale to, co zrobiono i robi się, jeszcze nie rozwiązuje wszystkich zadań w tej dziedzinie.

Oczywista jest zwłaszcza konieczność dalszego, znacznego doskonalenia całego systemu powszechnego nauczania i w pierwszej kolejności szkoły średniej. We współczesnych warunkach, gdy rozmiary niezbędnej dla człowieka wiedzy wyraźnie szybko wzrastają, stało się już niemożliwe stawianie przede wszystkim na wyuczenie się określonej sumy faktów.

Ważne jest zaszczepianie umiejętności samodzielnego uzupełniania wiedzy, orientowania się w warkim potoku informacji naukowej i politycznej. Czeką nas tutaj wielka praca. Oczywiście, praca rozważna, wnikliwa, bez niepotrzebnego burzenia czegokolwiek lub pospiesznych decyzji. Co jest tu potrzebne? Zapewne i poprawa przygotowania wykładowców, i doprowadzenie samych metod nauczania do zgodności z wymogami życia, wyposażenie szkoły w nowoczesne pomoce naukowe, w tym i wizualne”.

Podczas omawiania drugiego punktu porządku dziennego i w podjętej Rezolucji nr 2 dano wyraz zadowolenia z tego, że we wszystkich krajach socjalistycznych osiągnięto dalsze sukcesy w rozwoju kształcenia.

Silny bodziec i szczególnie pozytywny wpływ na przebudowę i rozwój szkolnictwa w ostatnich latach wywarły uchwały zjazdów partii komunistycznych i robotniczych krajów socjalistycznych, które podkreśliły rosnącą rolę szkolnictwa w rozwoju społeczno-gospodarczym i kulturalnym wszystkich krajów wspólnoty socjalistycznej i w wychowaniu młodego pokolenia w duchu socjalizmu i komunizmu.

Działalność ministerstw, instytutów naukowo-badawczych i wysiłki pedagogów skierowane są na dalszy rozwój i modernizację treści, metod, organizacji i kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym, podnoszenie jakości i efektywności kształcenia i wychowania, jeszcze silniejszej ich więzi z życiem. Wiele uwagi poświęca się rozwojowi wychowania przedszkolnego.

Uczestniczy w tym dziele cała gospodarka narodowa. Wielki jest udział zakładów pracy w budowie i utrzymywaniu przedszkoli.

Do najważniejszych problemów występujących najczęściej przy omawianiu zmian w dziedzinie oświaty i perspektyw jej rozwoju należały następujące:

- rozwój wychowania przedszkolnego, a szczególnie objęcie wychowaniem przedszkolnym dzieci na rok przed podjęciem nauki w szkole;
- upowszechnienie wykształcenia średniego i dalsza demokratyzacja oświaty;
- unowocześnianie treści kształcenia, zgodnie z wymogami zespłania osiągnięć rewolucji naukowo-technicznej z walorami ustroju socjalistycznego;
- doskonalenie systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli;
- intensyfikacja działalności ideowo-wychowawczej, w tym szczególnie umocnienie roli organizacji młodzieżowych oraz rozwijanie idei i praktyki szkoły otwartej — środowiskowej;
- zadania szkolnictwa w zaspokajaniu potrzeb kadrowych gospodarki i kultury narodowej, w tym rekrutacja do zawodów szczególnie deficytowych;
- udział gospodarki w organizacji procesów kształcenia i wychowania młodzieży.

Przy tym punkcie obrad nawiązywano do problemów wychowania przez pracę w przygotowaniu młodego pokolenia do udziału w pracy produkcyjnej, podkreślając nierozdzielność dojrzewania młodzieży w sferze intelektualnej, ideowej, kulturalnej, zawodowej i fizycznej.

W wystąpieniu na temat zmian w szkolnictwie po I Konferencji ministrów oświaty oraz perspektyw rozwoju systemu oświaty w świetle uchwał ostatnich zjazdów partii z-ca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR Cz. Banach przedstawił najważniejsze dokonania i zamierzenia na najbliższe lata.

W polskiej oświacie lat siedemdziesiątych zachodzą dalsze zmiany ilościowe i jakościowe. Znajdują one wyraz w planach na lata 1976—1980 oraz w przygotowanych nowych programach i koncepcjach organizacyjnych i metodycznych wychowania przedszkolnego oraz 10-letniej szkoły ogólnokształcącej.

Opracowano również wstępne założenia kształcenia zawodowego i dwuletnich szkół będących podstawową formą przygotowania kandydatów do studiów wyższych.

VII Zjazd PZPR rozwinął strategię oświatowo-wychowawczą potwierdzając słuszność zasady łączenia dwóch nurtów polityki oświatowej: powszechnego doskonalenia pracy szkół i wyrównywania warunków startu młodzieży do oświaty i pracy oraz przygotowania projektu nowego modelu systemu oświatowego, nowych programów i założeń metodyczno-organizacyjnych pracy szkoły. Szczególnie ważnym aspektem tego drugiego nurtu jest powiązanie systemu szkolnictwa z systemem wychowania równoległego i ustawicznego.

Na podstawie uchwał zjazdów partii i plenarnych posiedzeń KC PZPR, które określiły kierunki prac w dziedzinie kształcenia i wychowania młodych generacji i ich rolę w budownictwie socjalistycznej Polski, przyjął się w teorii i praktyce pedagogicznej pogląd, że szkoła jako podstawowe ogniwo jednolitego systemu nauczania i wychowania ma do wypełnienia trzy nierozdzielne funkcje:

- kształtowanie walorów ideowych młodego pokolenia i zaangażowanych postaw ideowo-moralnych,
- kształcenie walorów intelektualnych, formowanie postaw aktywnych i twórczych, otwartych na wszystko, co nowe i postępowe,
- wpajanie umiejętności skutecznego działania, kształtowanie nawyków „dobrej roboty”, sprawności fizycznych i innych.

Program budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego wypracowany na VII Zjeździe Partii wymaga w dziedzinie oświaty:

- 1) doskonalenia i reformy treści programów nauczania i profilów kształcenia,
- 2) wdrażania i wzbogacania socjalistycznego systemu wychowawczego,

- 3) zmian w organizacji i metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, powiązania życia szkoły ze środowiskiem,
- 4) rozbudowania materialnej bazy szkolnictwa i rozwoju infrastruktury opiekuńczo-wychowawczej,
- 5) otoczenia troską i opieką zawodu nauczycielskiego, stałego podnoszenia przez nauczycieli kwalifikacji zawodowych i ideowo-moralnych,
- 6) umacniania i doskonalenia systemu dokształcania i doskonalenia zawodowego pracujących, wiążąc go z potrzebami społeczno-gospodarczego rozwoju kraju oraz aspiracjami i dążeniami ludzi pracy,
- 7) rozwoju interdyscyplinarnych badań nad systemem oświaty.

PZPR zapisała w swoim statucie, że: „Troską partii jest wychowanie młodego pokolenia w duchu ideałów socjalizmu, umiłowania ojczyzny i ofiarności w pracy dla jej dobra, rozwijanie wśród młodzieży aktywności społecznej, zapewnienie jej najlepszych warunków nauki, pracy i wszechstronnego rozwoju duchowego i fizycznego”.

Doskonalenie oświaty i przygotowanie warunków do pomyślnego przeprowadzenia reformy systemu edukacji narodowej wymaga umocnienia inspiratorskiej i kierowniczej roli partii w dziedzinie oświaty.

W ciągu półtora roku 23 Komitety Wojewódzkie partii rozpatrzyły i przyjęły na swych plenarnych posiedzeniach wieloletnie programy rozwoju oświaty i wychowania. Z inspiracji partii przyjęła się w oświacie szeroko zasada konsultacji społecznych. I Sekretarz KC PZPR tow. Edward Gierek wielokrotnie podkreślał, że rozwój oświaty jest sprawą partii i całego narodu.

Wszechstronny rozwój człowieka i zaspokajanie jego potrzeb stanowi nadrzędny cel działalności partii i państwa.

Na drodze do rozwoju społeczeństwa przez oświatę pokonujemy wiele trudności. Zaczynają się one przy problemie upowszechniania wychowania przedszkolnego dla 6-latków i nie kończą przy skierowaniu absolwentów do pracy lub dalszej nauki. Rosnącego znaczenia nabiera bowiem obecnie organizacja systemu kształcenia ustawicznego pracujących, którym corocznie obejmujemy kilka milionów pracujących. Analizę złożonych zjawisk oświatowych ułatwiają nam, obok ocen władz oświatowych, wyniki badań naukowych i ekspertyz. Nad jednym z najważniejszych problemów badawczych w naukach społecznych pod nazwą „modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym” pracuje ponad trzy tysiące pracowników nauki reprezentujących różne dyscypliny naukowe.

Opracowywane projekty poddajemy pod dyskusję fachową i ogólnospołeczną. W dyskusji nad 10-latką wypowiedziało się ok. 40 tys. nauczycieli oraz PAN, wszystkie uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne, towarzystwa naukowe, organizacje młodzieżowe oraz załogi wybranych wielkich zakładów pracy. Równocześnie bogaty plon przyniosła dyskusja w czasopiśmiennictwie pedagogicznym oraz w środkach masowej informacji. Pozwoliło to dokonać znacznych korekt w propozycjach programowych i wytworzyć lepszy klimat społeczny dla przyszłej ich realizacji.

W bogatej problematyce rozwoju oświaty i jej perspektyw wybijają się na czoło dwa kierunki:

Pierwszym z nich jest intensyfikacja działalności wychowawczej, której celem jest wprowadzenie takich treści i form pracy, które uczyniłyby życie młodzieży pełniejszym i wielostronnie aktywnym. Zmierzałyśmy również do przewyciężenia dominacji celów kształcenia szkoły oraz przeciwdziałania obcym wpływom ideologii drobnomieszczańskiej, ideowego indyferentyzmu i konsumeryzmu. Osiągnięto to m. in. przez wprowadzenie Kodeksu ucznia, zróżnicowaną ocenę ze sprawowania, obowiązku pracy fizycznej, przedmiotu pt. „przysposobienie do życia w rodzinie socjalistycznej”, realizację programu Harcerskiej Służby Polsce Socjalistycznej, działalność FZSMP, wdrażanie idei szkoły otwartej — środowiskowej i wiele innych.

Drugim kierunkiem wielostronnych działań jest realizacja nowego systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli.

Nauczycieli kształcimy obecnie (z wyjątkiem nauczycielek przedszkoli) tylko w szkołach wyższych. 80 tysięcy nauczycieli pracujących doksztalca się w szkołach wyższych, a kilkadziesiąt tysięcy objętych jest doskonaleniem przez studia podypłomowe. Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny oraz kursy przedmiotowo-metodyczne prowadzone przez Instytuty Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.

Częścią tego systemu jest szkolenie ideowo-pedagogiczne prowadzone przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Wysoki, 40-procentowy stopień upartyjnienia nauczycieli jest również czynnikiem ułatwiającym dotarcie do nauczycieli z treściami ideologicznymi i politycznymi przez system szkolenia partyjnego.

W całym systemie kształcenia i doksztalcenia nauczycieli wprowadzono duży zakres wiedzy z nauk społecznych i pedagogicznych.

W pracy nad doskonaleniem systemu oświaty i przygotowywaną reformą Polska wykorzystuje dorobek teoretyczny i praktyczny bratnich krajów socjalistycznych.

Wykorzystujemy te doświadczenia w drodze wymiany licznych delegacji między wydziałami oświaty i nauki komitetów partii oraz ministerstwami oświaty.

Służą temu celowi również konferencje pedagogów krajów socjalistycznych oraz spotkania dyrektorów instytutów pedagogicznych.

II Konferencja ministrów oświaty rozpatrzyła szereg aktualnych zagadnień dotyczących dalszego doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w zakresie podnoszenia jego efektywności, wzmacniania roli szkoły w wychowaniu młodzieży, doskonalenia pedagogicznych umiejętności nauczycieli i twórczego charakteru procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Uczestnicy konferencji wyrazili swe zadowolenie ze wzajemnej wymiany informacji. Pomoże to w dalszym rozwoju szkolnictwa w poszczególnych krajach socjalistycznych, w lepszym wypełnianiu jego funkcji w budowie rozwiniętych społeczeństw socjalistycznych.

W trzecim punkcie porządku obrad omówiono **Informację o realizacji planu wielostronnej współpracy krajów socjalistycznych w dziedzinie oświaty na lata 1975—1980** oraz przyjęto poprawki i uzupełnienia do niego.

Konferencja pozytywnie oceniła wykonanie Planu głównych przedsięwzięć w zakresie wielostronnej współpracy krajów socjalistycznych w dziedzinie oświaty w latach 1975 i 1976.

Przeprowadzone liczne imprezy dotyczące czterech podstawowych kierunków, przyjętych na I Konferencji ministrów oświaty (szkolnictwa) krajów socjalistycznych, w tym okresie stworzyły pozytywne warunki i sprzyjały wzmocnieniu tendencji w zakresie rozszerzenia i pogłębienia integracji w dziedzinie kształcenia i wychowania między krajami socjalistycznymi.

Zjednoczenie wysiłków w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej, opartych na teorii marksistowsko-leninowskiej i mające na celu rozwiązanie najważniejszych zadań, które mają podstawowe znaczenie dla wszystkich krajów socjalistycznych, w znacznym stopniu sprzyja przyspieszeniu rozwoju szkolnictwa w poszczególnych krajach, zgodnie z ich tradycjami historycznymi i specyficznymi warunkami.

Zwiększenie wzajemnych kontaktów oraz spełnianie przez poszczególne kraje roli koordynatorów badań i organizacji konferencji i sympozjów naukowych dobrze służy procesowi modernizacji oświaty socjalistycznej i jej przodującej roli w świecie. Niektóre problemy wymagają uczynienia dalszego kroku naprzód, jak np. w dziedzinie produkcji i wymiany pomocy naukowych.

Konferencja zatwierdziła poprawki i uzupełnienia do Planu głównych przedsięwzięć

w zakresie wielostronnej współpracy krajów socjalistycznych w dziedzinie oświaty na lata 1977—1980.

W tym punkcie dyr. generalny MOiW S. Bohdanowicz poinformował Konferencję o przygotowaniu do III Konferencji pedagogów krajów socjalistycznych nt. „Roli nauczyciela w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym”.

* * *

II Konferencja ministrów oświaty (szkolnictwa) krajów socjalistycznych zakończyła się przyjęciem trzech rezolucji oraz postanowieniem odbycia III Konferencji w 1979 roku w Węgierskiej Republice Ludowej.

Jej tematem będą problemy związane z kształtowaniem światopoglądu marksistowsko-leninowskiego w procesie nauczania i zajęć pozalekcyjnych na etapie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

CZESŁAW BANACH

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

A. PRACE AUTORÓW OBCYCH O SZKOLNICTWIE POLSKIM, RECENZJE PRAC POLSKICH, INFORMACJE, DONIESIENIA

1. BUTRYMOVIČ M.: Novyj žurnal sel'skich učitelej PNR.
Narodnoe Obrazovanie 1977 nr 3 s. 98.
(O czasopiśmie: *Zbiorcza Szkoła Gminna*)
2. DAMBORSKA Dagmar: *Język Rosyjski* 1—4, 1976.
Ruský Jazyk 1976—1977 č. 6 s. 284—286.
Język Rosyjski 1976, č. 5.
Ruský Jazyk 1976—1977 č. 8 s. 381—382.
(Przegląd zawartości)
3. Dritte Internationale Redakteurkonferenz der Zeitschriften für den Russischunterricht.
Fremdsprachenunterricht 1977 Heft 1/2 S. 17—19 i 92.
(Konferencja odbyła się w ramach II Międzynarodowego Kongresu nauczycieli języka rosyjskiego i literatury MPRJAL w Warszawie w r. 1976)
4. EFFENBERGEROVÁ Anna Marie: Wincenty Okoń: *Pedagogický slovník*. Warszawa, PWN 1975.
Pedagogika 1976 č. 6 s. 748—750.
(Recenzja)
5. ERMILOV A. P. (Moskwa), RAINKO S. (Polska): Aktual'nye teoretičeskie problemy stroitel'stva socializma i kommunizma v centre vnimanija sovětskich i pol'skich filosofov.
Voprosy Filosofii 1977 nr 1 s. 165—169.
6. HENEK Tomáš: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1976 č. 2.
Pedagogika 1977 č. 2 s. 251—252.
(Przegląd zawartości)
7. HOFFMANN Werner: III. Internationaler Kongress der Lehrkräfte für russische Sprache und Literatur.
Fremdspracheunterricht 1977 Heft 1/2 S. 10—14.
8. JELINEK Stanislav: Polska publikace o problematice cvičeni při vyučování ruštině.
Ruský Jazyk 1976—1977 č. 6 s. 270—273.

- (Recenzja pracy: Woźniewicz W.: Z zagadnień typologii ćwiczeń w kształtowaniu umiejętności mówienia w języku rosyjskim. Studium teorii i praktyki. Wyd. Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1976, 354 s.)
9. KOTYRA Dušan
Z polského časopisu *Matematyka*, ročník 1975.
Matematika a Fyzika ve Škole 1976/1977 č. 7 s. 511—516.
(Przegľad zawartości)
 10. KRATOCHVIL S., KONDAS O.: Druhé sympozium socialistických zemi o psychoterapii.
Československá Psychologie 1977 č. 2 s. 159—161.
(Symposium odbyło się w dniach 29.5—1.6.1976 w Komorowie pod Warszawą)
 11. KRÍVOHLAVY J.: Matuszewicz Czesław: Psychologia wartości
(Psychologie hodnot).
Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa—Poznań, 1975)
Československá Psychologie 1977 č. 2 s. 167—169.
(Recenzja)
 12. LEDER S.: Protokol zo zasadania pracovnej skupiny socialistických krajín pre psychoterapiu dňa 31.5.1976 vo Varšave.
Československá Psychologie 1977 č. 2 s. 158—159.
 13. LIPTÁKOVA T.: Predškolská výchova v Pol'skej ľudovej republike.
Predškolska Výchova 1976/1977 č. 6 s. 173—174.
 14. Nový systém polského učňovského školství a tvorba učebních pomůcek.
Odborná Výchova 1976/1977 č. 6 s. 189—190.
Opr. dr D. Tollingerová na podstawie referatu L. Janickiego z Warszawy.
 15. PASCHEK Werner: *Język Rosyjski*. Jahrgang 1975.
Fremdsprachenunterricht 1977 Heft 1/2 S. 84—85.
(Przegľad zawartości)
 16. RADTKE Dieter: 3. Generalversammlung der Maprjal im Warschau.
Fremdsprachenunterricht 1977 Heft 1/2 S. 14—16.
 17. ROŽKOV D. P.: Wojciechowski J. Radioelektronnyie igruški.
(Elektronika doma, na rabote, v škole) Per. s pol'sk. Moskva „Sovetskoe radio” 1976, 608 s.)
Fizika v Škole 1977 nr 3 s. 102
(Recenzja tłumaczonej z języka polskiego popularnej i poczytnej książki dla młodzieży: Wojciechowski J.: Nowoczesne zabawki. Elektronika w domu, pracy, szkole. Wyd. 5 popr. i uzup. W-wa 1974)
 18. SAVINA A.: Novyj pedagogičeskij slovar'.
Narodnoe Obrazovanie 1977 nr 5 s. 102.
(Okon W: Słownik pedagogiczny)
 19. SKALIČKA Jiří, ZÍMEK Rudolf: Spolupráce českých a polských slavistu.
Ruský Jazyk 1976—1977 č. 6 s. 278—281.
 20. ŠVEC Vlastimil: Bolesław Niemierko: Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i technika obliczeniowa.
Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1975, 295 s.
Pedagogika 1976 č. 6 s. 752—754.
 21. ŠVEC Vlastimil: Kapuściński R.: Przykładowy zbiór testów z chemii. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1975, 112 str.
Přirodni Vědy ve Škole 1976—1977 č. 4 s. 147—148.
 22. VORLIČEK Chrudeš: Pedagogika. Podręcznik akademicki. Pod redakcją Michała Godlewskiego, Stanisława Krawcewicza, Tadeusza Wujka. Wydanie trzecie. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1975, 695 s.
Pedagogika 1976 nr 6 s. 750—752
(Recenzja)

23. Vybrali jsme pro vás... Z polského časopisu *Wychowanie Muzyczne w Szkole* 1976. *Estetická Výchova* 1976/1977 č. 6 s. 160.
24. ZACHARKINA D.: Pedagogičeskoe prosvěšćenie roditelej v Pol'se. *Narodnoe Obrazovanie* 1977 nr 4 s. 94—95.

B. PRACE AUTORÓW POLSKICH W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

1. DADEJ Ewa, OPALA Danuta: Wie polnische Lehrer mitden Eltern zusammenarbeiten.
Elternhaus und Schule 1977 Heft 1 S. 22
(Tłumaczenie artykułu z *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych* 1975 nr 1 s. 17—18 — Współpracujemy z rodzicami uczniów)
2. KUFEL Józef, LEONOWICZ BABIAKOWA Krystyna: Bau einer phytotronischen Kammer.
Biologie in der Schule 1977 Haft 4 S. 160.
3. OSZCZAK Stanisław: Raumflugplanetarium im Olsztyn.
Astronomie in der Schule 1977 Heft 1 S. 16—17.
(Tłum. z polskiego Dr S. Michalak)
4. SOCZEWKA J.: Podstawy nauczania chemii. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1975, 278 str.
Přirodni Vědy ve Škole 1976—1977 č. 4 s. 148.
(Informacja o książce. Podtytuł książki bliżej określa intencje autora; jest to: Wprowadzenie do dydaktyki chemii ze stanowiska upodobnienia nauczania do procesu badawczego)
5. SUCHODOLSKI Bogdan: Education, between being and having.
Prospects 1976 n° 2 p. 163—180
6. SZEMIŃSKA Alina: De l'identification à la conservation opératoire.
Bulletin de Psychologie 1976—1977 n° 327 p. 369—375.
(Numer specjalny czasopisma poświęcony J. Piagetowi w 80 rocznicę urodzin)

Wybór artykułów z czasopism
Biblioteki Instytutu Badań
Pedagogicznych.

Opr. A. KRÓL

POSŁOWIE

Redakcja poinformowała w numerze poprzednim Czytelników i Współpracowników *Ruchu Pedagogicznego* o ustaleniach, jakie zostały podjęte w celu dalej idącego wyklarowania profilu treściowego tego czasopisma. Postulat ten, wysunięty przez Recenzentów i gremium oceniające, uznać należy za zrozumiały, gdy się zważy, że w Polsce ukazuje się czasopism pedagogicznych niemało. Każde z nich powinno przecież zaspokajać ściśle określone potrzeby społeczne, działać na ustalonym i specyficznym dla siebie wycinku wychowawczej rzeczywistości.

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego ma w swej bezpośredniej gestii, poza *Ruchem Pedagogicznym* oraz szeroko znanymi periodykami — *Głosem Nauczycielskim* i *Kalendarzem Nauczycielskim*, takie czasopisma, jak *Nauczyciel i Wychowanie*, *Psychologia Wychowawcza*, *Przegląd Historyczno-Oświatowy* i *Szkola Zawodowa*. *Ruch Pedagogiczny* nie powinien więc w zasadzie podejmować problematyki historyczno-oświatowej, nie może też zajmować się kwestiami, którym służy swymi łamami *Psychologia Wychowawcza*, oczywiście z wyjątkiem tych wszystkich przypadków, kiedy autorzy z merytorycznych względów muszą w swych artykułach oświetlić ważne dla sprawy rodzaje mechanizmów i uwarunkowań psychologicznych. *Ruch Pedagogiczny* nie chciałby wkraczać na tory działania *Szkoły Zawodowej*, *Szkoły Specjalnej*, *Wychowania w Przedszkolu*, *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych* i podejmować metodycznych kwestii tych działań naszej oświaty, natomiast uznajemy za swoje zadanie opracowywanie podstawowych i ogólnych zagadnień dotyczących tych dziedzin. *Ruch* nie chciałby również zajmować się szkolnictwem wyższym, ponieważ działają tam dwa organy — *Życie Szkoły Wyższej* i *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, choć nie sposób sobie wyobrazić, abyśmy nie mieli się interesować niezwykle nas obchodzącymi sprawami kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych.

Tak oto wyłania się właściwy teren zainteresowań *Ruchu Pedagogicznego*, który był zawsze i tradycyjnie bliski niezwykle ważnej sprawie postępu w pedagogice i w oświacie. Stąd też taka jego nazwa. 65 lat żył tą problematyką, śledził z uwagą od momentu swych narodzin w 1912 roku przeobrażenia organizacyjno-programowe szkolnictwa polskiego i innych krajów. Jak ongiś wytrwale popularyzował idee „nowego wychowania” i „progresywizmu”, tak dzisiaj chce popularyzować twórcze, nowe idee pedagogiki i szkoły socjalistycznej u siebie i w bratnich krajach socjalistycznych. Wolą ZNP jest, aby ten nurt był nadal nurtem głównym naszego czasopisma, przy czym będą nas interesowały w tym względzie założenia podstawowe. Nie będziemy także stronili od przedstawiania ruchu przeobrażeń w szkolnictwie rozwiniętych krajów kapitalistycznych i w krajach na drodze rozwoju.

Obok zmian rangi ogólnokrajowej będziemy starali się dawać wyraz różnym cennym osiągnięciom indywidualnym nauczycieli i wychowawców, będziemy drukowali materiały będące świadectwem innowatorskich poszukiwań pedagogicznych, jak też stanowiące owoc twórczych dokonań naukowych rozsianych po uczelniach, szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych członków Związku.

Będziemy dalej bliscy kwestiom pedeutologicznym, jakkolwiek tę problematykę przejmie na swe łamy głównie czasopismo — *Nauczyciel i Wychowanie*. Będą nas bardziej interesowały aspekty metodologiczne badań nad zawodem nauczycielskim i proces kształcenia nauczycieli w całej jego złożoności i współczesnej wieloaspektowości. Będziemy uprawiali teorię nauczania i uczenia się oraz teorię wychowania, zwłaszcza teorię wychowania społeczno-moralnego w jej wyrazie socjalistycznym.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż każda reforma szkolna decyduje się, rozstrzyga o swym powodzeniu w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Nie decydują o niej akcesoria, lecz nauczyciel-wychowawca. Proces ten chcielibyśmy więc wszystkimi swymi staraniami doskonalić.

Od roku 1959 pracowaliśmy w dotychczasowych, znanych Czytelnikom, zespołach Komitetu i Rady Redakcyjnej. Decyzją Związku doszło do ich zmiany. Jako redaktor

naczelny czasopisma pragnę podziękować wszystkim, którzy swym bezpośrednim, czynnym udziałem i przyjazną radą, autorską aktywnością, przyczynili się do wzbogacenia treści *Ruchu Pedagogicznego* w tym okresie.

Równocześnie pragnę powitać w nowym składzie Komitetu Redakcyjnego Kolegów: doc. dra hab. Stefana Słomkiewicza, dra Władysława Sordyla i doc. dra hab. Ryszarda Więckowskiego.

Do nowego składu Rady Redakcyjnej zostali powołani: prof. dr Ludwik Bandura, doc. dr hab. Kazimierz Denek, doc. dr hab. Henryk Gąsior, doc. dr Irena Jundziłł, prof. dr hab. Józef Kozłowski, doc. dr hab. Krystyna Kuligowska, doc. dr hab. Zbigniew Kwieciński, doc. dr hab. Stanisław Nowaczyk, doc. dr Mieczysław Oryl, Alojzy Pawlik, prof. dr Mieczysław Pęcherski i doc. dr hab. Zygmunt Wiatrowski. Nie wątpię, iż w osobach członków Rady Redakcyjnej, znanych w Polsce pedagogów i nauczycieli, *Ruch Pedagogiczny* znajdzie oddanych sobie przyjaciół, życzliwych doradców i najbliższych współpracowników.

WACŁAW WOJTYŃSKI
REDAKTOR NACZELNY
Ruchu Pedagogicznego

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Образование учителей в СССР	505
РОМАН ШУЛЬЦ: Школа как естественная, формальная и нововведческая общественная система	510
ФРАНЦИШЕК ЯН ЛИС: Мотивированные ситуации ученика	523

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ГРАЖИНА ЛЕОНОВИЧ: Повышение эффективности образования учителей в вузах СССР — актуальные направления исследования	540
КОЗМА ТАМАС: Концепция и методы исследования школьного учреждения в Венгерской Народной Республике	543

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

АДАМ ЗЫХ: Методологические вопросы исследования над мировоззрением современной молодежи	555
---	-----

ИСПИТАНИЯ — ПРОБЫ — ИССЛЕДОВАНИЯ

БОЖЕНА ГРОХМАЛЬ-БАХ: Психосоматические нарушения у молодежи во время созревания	562
СТЕФАН ТУРЛЕЙ: Идентификация с учительской профессией и её обусловление	568

РЕЦЕНЗИИ И ДОКЛАДЫ ИЗ КНИГ

ВЛОДЗИМЕЖ КАЧОРОВСКИ: А. Мошка-Станикова — Средняя школа в западных странах	575
МАРИЯ БЕНЬСКА: Здзислав Заха: Управление выбором дальнейшего образования молодежи начальных школ	578
ЮЗЕФ СОВА: Оттон Липковски — Ресоциализация	580
КАТАЖИНА ПЮРКОВСКА: Л. И. Коровкин (ред.) — Школа и педагогическая наука. Педагогика. Москва 1975	582

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Просмотр польских педагогических журналов	586
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов	590
ЯНИНА ЯНУШКОВСКА:	592

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПУ

МАРИЯ РЫБАРЧИК: 60-летие «Учительского Голоса»	599
ТАДЕУШ ЦИПКОВСКИ: О дальнейшую интенсификацию воспитательной работы	602

ХРОНИКА СОБЫТИИ В СТРАНЕ

АНТОНИ РУМИНСКИ: 70-летие светского движения в Польше (Научная сессия в ВСП в Кракове)	608
ЮЛЯН КРУЛЬ: Вопросы модернизации процесса образования и повышения квалификации учителей	613

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЧЕСЛАВ БАНАХ: II Конференция министров просвещения (школьного образования) социалистических стран	619
АННА КРУЛЬ: Просветительные материалы в зарубежных журналах	627
*	
ВАЦЛАВ ВОЙТИНСКИ: Послесловие	630

CONTENTS

ARTICLES

STEFAN SŁOMKIEWICZ: The Training of Teachers in Soviet Union . . .	505
ROMAN SCHULZ: A School as a Natural, Formal, Innovated Social System	510
FRANCISZEK JAN LIS: The Motive Situations of Pupil	523

SCHOOL AND PEDAGOGICS IN THE CONTEMPORARY WORLD

GRAZYNA LEONOWICZ: The Increasing of Effectiveness of Teacher Training in the Soviet Universities — the Current Research Programme	540
KOZMA TAMÁS: The Concept and Methods of Researching School Institution in the Hungarian Peoples Republic	543

DISCUSSIONS AND POLEMICS

ADAM ZYCH: The Methodological Problems of the Contemporary Youth Outlook Researches	555
---	-----

EXPERIENCES — TRIALS RESEARCHES

BOŻENA GROCHMAL-BACH: The Psychosomatic Disorders of the Teenagers	562
STEFAN TURLEJ: The Teacher Identification with Profession and Its Conditions	566

BOOK REVIEWS AND REPORTS

WŁODZIMIERZ KACZOROWSKI: A Mońko-Stanikowa: The High School in Western Countries	575
MARIA BEŃSKA: Zdzisław Zacha: Guidance in Further Education for the Elementary School Pupils	578
JÓZEF SOWA: Otton Lipkowski: Resocialization	580
KATARZYNA PIORKOWSKA: L. I. Korowkin (ed): School and Education. Pedagogics. Moscow 1975	582

REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Pedagogical Periodicals . . .	586
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Pedagogical Periodicals	590
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	592

ACTIVITY OF THE POLISH TEACHERS' ASSOCIATION.

MARIA RYBARCZYK: The Sixtieth Anniversary of „Teachers Voice” . . .	599
TADEUSZ CIPKOWSKI: The Further Intensification of Ideological and Educational Work	602

COUNTRY CHRONICLE

ANTONI RUMIŃSKI: Seventy Years of Polish Lay Movement	608
JULIAN KRÓL: The Problems of Modernization of Schooling and Supplementary Schooling of Teachers	613

ABROAD CHRONICLE

CZESŁAW BANACH: The II-nd Conference of Education Ministers of Socialist Countries	619
ANNA KRÓL: The Educational Polonics in Foreign Periodicals	627

*

WACŁAW WOJTYŃSKI: The Epilogue	630
--	-----

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1977 R.

Nakład 4895. Wydanie I. Ark. wyd. 11. Ark. druk. A1-10,97. Papier druk. sat. kl. V, 70 B, 70×100/16. Oddano do składania w czerwcu 1977 r. Podpisano do druku we wrześniu 1977 r.
Druk ukończono w październiku 1977 r.

Indeks 37492

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Plenieżnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2.
Zam. nr 1478 D-5

KOMITET REDAKCYJNY

*Mieczysław Puto (sekr. red.), Stefan Słomkiewicz, Władysław Sordyl,
Ryszard Więckowski, Wacław Wojtyński (red. nac.)*

RADA REDAKCYJNA

*Ludwik Bandura, Kazimierz Denek, Henryk Gąsior, Irena Jundziłł, Józef Kozłowski,
Krzyszyna Kuligowska, Zbigniew Kwieciński, Stanisław Nowaczyk, Mieczysław Oryl,
Alojzy Pawlik, Mieczysław Pęcherski, Zygmunt Wiatrowski*

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

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

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

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

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 50% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa — Książka — Ruch”, ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.