RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XIX (CVIII) LISTOPAD—GRUDZIEŃ 1977

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

EDMUND STASZYŃSKI: Rozwój pedagogiki radzieckiej w latach 1917—1977 637
ZYGMUNT WIATROWSKI: Kształcenie zawodowe w nowym systemie edukacyjnym 651
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Pedagogiczne kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach wyższych 662

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ WIECZOREK: System pedagogicznego kształcenia nauczycieli szkół rolniczych w Związku Radzieckim 669
MARIAN BYBLUK: Wasyl Suchomliński o pracy pedagogicznej nauczyciela-wychowawcy 684

DYSKUSJE I POLEMIKI

RYSZARD WIĘCKOWSKI: Kryteria doboru i układu treści kształcenia kadr pedagogicznych 689

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

CZESŁAW NOWACZYK: Przechodzenie uczniów do szkoły zbiorczej i jego uwarunkowania 699
MIROSŁAW SZYMAŃSKI: Problemy rozwoju infrastruktury szkolnej na wsi 713
TOMASZ DOBRZYŃSKI, ZBIGNIEW GAWRYŚ: O możliwościach zastosowania maszyn matematycznych w szkolnictwie 720

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MIROSŁAWA KOŁAKOWSKA: Wychowanie estetyczne doczekało się swojej teorii 725
HENRYK BŁAŻEJOWSKI: Erwin Gondzik — Kariery szkolne uczniów zdolnych 728
WŁADYSŁAW SAWICKI: Jerzy Wołczyk, Mikołaj Winiarski (red.) — Szkoła otwarta — rzeczywistość i perspektywy 729
MARIAN JANIGA: Zbigniew Pietrasiński — Kierowanie własnym rozwojem. Jerzy Mellibruda — Poszukiwanie samego siebie 733

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 736
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 740

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

STEFAN A. RADOMSKI: Redaktorzy czasopism oświatowych Jugosławii z rewizytą w ZNP 743

KRONIKA KRAJOWA

DANUTA BUKAŁOWA: III Konferencja Pedagogów Krajów Socjalistycznych w Warszawie 746
ANDRZEJ ŚWIĄTEK: Z narady w Urzędzie Rady Ministrów poświęconej głównym problemom reformy systemu edukacji narodowej 749
ALINA KISZKOWSKA: Sztuka dla dzieci (Z Biennale Sztuki dla Dziecka) 752

ROK XIX (CVIII) LISTOPAD—GRUDZIEŃ 1977 Nr 6

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

EDMUND STASZYŃSKI

ROZWÓJ PEDAGOGIKI RADZIECKIEJ W LATACH 1917—1977

Radziecka pedagogika rozwijała się w ścisłej więzi z budownictwem nowego socjalistycznego społeczeństwa. Rewolucja 1917 roku, zmieniając warunki życia społeczno-gospodarczego oraz politycznego Rosji, stworzyła bazę materialną dla rozwoju oświaty oraz wniosła marskistowski ładunek ideologiczny do arsenału teoretycznych rozważań nad systemem, celami, treścią, formami i metodami wychowania człowieka epoki socjalizmu. Utrwalenie zdobytej w 1917 roku przez proletariat władzy wymagało upowszechnienia oświaty i kultury wśród szerokich mas w celu przygotowania ludu pracującego do zarządzania krajem, gospodarką, kulturą. Podstawowe założenia tej pracy, nazwanej rewolucją kulturalną, opracował Włodzimierz Lenin. Główne zadania rewolucji kulturalnej polegały na nadaniu oświacie i kulturze charakteru ludowego i powszechnego, na przekształceniu ich w podstawę duchowego życia ludu pracującego. W tym celu należało usunąć istniejącą od wieków przegrodę między kulturą a jej twórcą — ludem pracującym, oddać do jego dyspozycji wszystkie zdobycze kultury, a przede wszystkim nauki i sztuki przez upowszechnienie oświaty, by podnieść poziom intelektualny mas. Ponadto trzeba było stworzyć warunki umożliwiające rozwój twórczości ludowej oraz włączyć masy do bezpośrednich działań w dziedzinie kultury i oświaty, a także do kierowania sprawami gospodarki i państwa radzieckiego.

Lenin wysunął i określił szereg węzłowych problemów rewolucji kulturalnej, stanowiących podstawę rozwoju teorii oraz praktycznych rozwiązań w dziedzinie oświaty i wychowania. Wskazał na wzajemne uwarun-

kowania oraz współzależność rewolucji w dziedzinie społeczno-ekonomicznej i politycznej z przeobrażeniami w sferze oświaty i kultury.
Określił stosunek władzy robotniczej i państwa socjalistycznego do dorobku kulturalnego ludzkości, w tym do burżuazyjnej nauki, sztuki, techniki, szkoły, pedagogiki.
Zaproponował formy i metody przyswajania, przekształcenia i przystosowania burżuazyjnej nauki i kultury zgodnie z potrzebami socjalizmu.
Uzasadnił potrzebę opracowania metod tworzenia nowej socjalistycznej kultury oraz nauki i oświaty wywodzącej się z dorobku przeszłości.
Określił miejsce i rolę oświaty i wychowania w budowie społeczeństwa socjalistycznego.

Dla powstającej nowej pedagogiki w Rosji bardzo ważną wytyczną był pogląd Lenina na sprawę wykorzystania dorobku teoretycznego epoki poprzedniej. Powoływał się na przykład Karola Marksa. Nauka Marksa zdołała owładnąć milionami serc i umysłów rewolucyjnej klasy robotniczej dlatego — pisał Lenin — ponieważ Marks oparł się na trwałym fundamencie wiedzy zdobytej w okresie kapitalizmu. Marksizm nie odrzucał najcenniejszych zdobyczy epoki burżuazyjnej, lecz przeciwnie, przyswoił sobie i przetworzył wszystko, co było wartościowe w trwającym tysiąclecia rozwoju myśli i kultury ludzkiej.

„Wszystko, co stworzyło społeczeństwo ludzkie, Marks opracował krytycznie na nowo, nie pominąwszy ani jednego punktu. Wszystko to, co stworzyła myśl ludzka, opracował on na nowo, poddał krytyce, biorąc za sprawdzian ruch robotniczy, i wysnuł wnioski, których wysnuć nie mogli ludzie ograniczeni burżuazyjnymi przesądami" (W. Lenin, Zadania związków młodzieży).

Pedagogika radziecka sięgnęła przede wszystkim do postępowego dorobku myśli pedagogicznej i społecznej Rosji, do prac rewolucyjnych demokratów Bielińskiego, Hercena, Dobrolubowa, Czernyszewskiego, do dnia dzisiejszego szeroko czerpiąc z ich dorobku przy opracowywaniu teorii wychowania socjalistycznego. Do tej pory wydano wszystkie znaczące prace wymienionych autorów oraz wiele opracowań, rozwijających w sposób krytyczny ich poglądy. Z czasem podjęto również krytyczne opracowania poglądów innych wybitnych myślicieli rosyjskich i pedagogów, a przede wszystkim takich, jak na przykład Łomonosow, Lew Tołstoj, Pirogow, a głównie Konstanty Uszyński, którego rozprawy pedagogiczne stanowią źródło inspiracji radzieckiej pedagogiki ogólnej, dydaktyki oraz pedeutologii.

Kierując się leninowską zasadą wykorzystania całego dorobku ludzkości, radziecka pedagogika nawiązała do światowej myśli pedagogicznej, przede wszystkim szeroko wykorzystując poglądy i dorobek praktyczny wielkich pedagogów takich, jak np.: J. A. Komeński, Pestalozzi, J. J. Russeau i inni.

Przejęty od Lenina stosunek do dorobku okresu przedrewolucyjnego

umożliwił również włączenie do działalności pedagogicznej w pierwszych latach władzy radzieckiej wybitnych pedagogów: P. Błońskiego, S. Szackiego, M. Czechowa i innych.

Pedagogika radziecka tworzyła się więc nie tylko w związku z zapotrzebowaniem rewolucyjnej praktyki oświatowej, ale stanowiła zarazem kontynuację dotychczasowego postępowego dorobku światowej i rosyjskiej myśli pedagogicznej, czerpiąc z niej przede wszystkim to, co było zgodne z dążeniami rewolucyjnymi.

Właściwą orientacją ideologiczną służyła marksistowska koncepcja wychowania, rozwinięta w nowych warunkach przez Lenina.

Przede wszystkim chodziło tu o takie zasady marksistowskiej pedagogiki, jak:

1) powiązanie szkoły z życiem, teorii z praktyką i wychowania z polityką partii;
2) łączenie wychowania umysłowego z kształceniem politechnicznym i pracą produkcyjną;
3) demokratyzacja, świeckość oraz powszechność szkoły i wychowania;
4) zasada samorządności w wychowaniu młodzieży;
5) zasada kolektywnego wychowania;
6) decydująca rola nauczyciela w procesie wychowania.

Wybitna rola w stworzeniu podstaw radzieckiej pedagogiki przypadła N. Krupskiej, która w tej dziedzinie ściśle współpracowała z A. Łunaczarskim, M. Pokrowskim oraz innymi działaczami oświatowymi i pedagogami. W pierwszych latach po rewolucji dokonali oni z pozycji marksistowsko-leninowskich przewartościowania dorobku teorii pedagogicznej i skonkretyzowali program budowy socjalistycznego systemu oświatowo-wychowawczego.

Nadieżda Krupska będąc najbliższym współpracownikiem Lenina rozwijała i uzasadniała jego idee pedagogiczne. W książce pt. „Oświata ludowa i demokracja", wydanej jeszcze przed Rewolucją 1917 roku, nawiązując do poglądów Marksa, Engelsa i Lenina, podkreśliła konieczność połączenia wychowania z pracą oraz szkoły z życiem. W przedmowie do pierwszego wydania zaznaczyła, że chodziło jej o zbadanie, w jaki sposób rozwijał się w środowisku demokratycznym pogląd przewidujący konieczność połączenia pracy wytwórczej z rozwojem umysłowym dzieci. Jak pisał ludowy komisarz oświaty Anatol Łunaczarski, książka Krupskiej „Oświata ludowa i demokracja" stała się podstawą całej ówczesnej pracy przy układaniu programów, jak również w tworzeniu nowych idei o szkole oraz w ich urzeczywistnianiu.

Szczególne znaczenie dla radzieckiej oświaty miało opracowanie przez Krupską celów i zadań komunistycznego wychowania, wszechstronne rozwinięcie problematyki związku szkoły z życiem, wychowania przez pracę, określenie treści wychowania umysłowego i jego związku z wychowaniem przez pracę i kształceniem politechnicznym, a także opraco-

wanie podstaw i kierunków pracy organizacji dziecięcej w szkole, programów współdziałania szkoły z domem, zagadnień wychowania dorosłych, popularyzacji wiedzy, samokształcenia.

Na czoło rozważań pedagogicznych Krupskiej wysunęły się dwie idee. Pierwsza dotyczyła wychowania wszechstronnie rozwiniętych i aktywnych budowniczych socjalizmu, opierającego się na ścisłym powiązaniu szkoły z życiem i walką proletariatu o socjalizm. Druga wyrażała przekonanie Krupskiej o nieograniczonych możliwościach rozwojowych człowieka i roli w tym rozwoju kolektywu.

Za podstawowy cel oświatowy rewolucyjnego państwa uznawała wychowanie pokolenia, które będzie mogło realizować cele klasy robotniczej. Pokolenie to winno być przepojone instynktem kolektywizmu, musi wiedzieć, o co walczy klasa robotnicza, rozumieć, że ideały klasy robotniczej są zgodne z kierunkiem rozwoju społecznego i dlatego są realne i możliwe do urzeczywistnienia.

Klasa robotnicza stawia przed szkołą cele prowadzące do rozkwitu osobowości każdego dziecka, do rozszerzenia jego horyzontów, pogłębienia świadomości, do wzbogacenia jego przeżyć. Wysuwając zasadę zbliżenia szkoły do życia jako podstawową prawidłowość socjalistycznego systemu szkolnego, ściśle ją wiązała z zasadą kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę. Wychowanie przez pracę proponowała rozpoczynać już w wieku przedszkolnym, przyzwyczajając dzieci do sprzątania swoich zabawek, pielęgnowania kwiatów itp. W szkole należy zaczynać od łatwych prac samoobsługowych, przechodząc w klasach starszych do pracy produkcyjnej. Wychowanie przez pracę i kształcenie politechniczne powinno urabiać w dziecku nawyki pracy, planowania, współpracy zespołowej, odpowiedzialności. Krupska sformułowała szereg postulatów, które winni uwzględniać wychowawcy:

1) wdrażając dzieci do pracy należy pamiętać o podstawowym celu wychowania, jakim jest wszechstronne przygotowanie aktywnych budowniczych socjalizmu,

2) praca winna być dostosowana do możliwości i sił dzieci i młodzieży (a więc poczynając od samoobsługi w klasach młodszych — do pracy produkcyjnej w klasach starszych),

3) praca produkcyjna powinna być ściśle powiązana z procesem nauczania, uzyskując przez to teoretyczną podbudowę niezbędną do pełnego rozumienia znaczenia pracy i jej dobrego wykonania,

4) pracę produkcyjną uczniów trzeba ściśle powiązać z kształceniem politechnicznym: nie może ona zbyt wcześnie prowadzić do profesjonalizacji,

5) wychowanie przez pracę i kształcenie politechniczne należy realizować w powiązaniu ze wszystkimi aspektami wszechstronnego wychowania, a więc z wychowaniem umysłowym, moralnym, społecznym, estetycznym, fizycznym.

Kształtowanie socjalistycznej osobowości uczniów odbywa się nie tylko w procesie nauczania szkolnego, czy w procesie wychowania przez pracę, ale również poprzez działalność społeczną. Dziecko, jak i człowiek dorosły — pisała Krupska — posiada instynkt społeczny. Lecz by ten instynkt ustawić w odpowiednim kierunku, należy nań właściwie oddziaływać.

Najlepszą formę uspołecznienia widziała Krupska w dziecięcym i młodzieżowym kolektywie. Działać kolektywnie — mówiła — to nie znaczy po prostu pracować razem, w jednym pomieszczeniu. Rzeczywisty kolektyw posiada wspólny cel, każdy jego członek czuje się cząstką kolektywu, działa w sposób zorganizowany, pomaga innym, zdaje sprawozdanie ze swej pracy przed całym kolektywem, czuje się odpowiedzialny za działalność swoją i kolegów. Członek kolektywu powinien również nauczyć się szanować swych kolegów, liczyć się z ich indywidualnymi cechami, zainteresowaniami, o ile nie stoją one w sprzeczności z dobrem całego kolektywu. Kolektyw, służąc uspołecznieniu uczniów, zarazem najlepiej sprzyja rozwojowi osobowości każdej jednostki. Tylko kolektyw o wielkiej różnorodności swoich członków nie będzie nużył jednostajnością i będzie przyciągał do siebie dzieci. Największe możliwości wychowania zespołowego posiada — według Krupskiej — utworzona z jej inicjatywy dziecięca organizacja pionierów, w której każdy członek ma możliwość wykonywania ciekawych, zgodnych z jego zainteresowaniami i możliwościami zadań zespołowych.

Wybitną rolę w rozwoju radzieckiej oświaty i pedagogiki odegrał A. Łunaczarski. Powołany na komisarza oświaty ludowej ogłosił apel, w którym stwierdzał, że partia komunistyczna i władza radziecka, jako władza rzeczywiście demokratyczna, będą dążyły do jak najszybszego upowszechnienia oświaty na drodze utworzenia sieci szkół odpowiadających potrzebom powszechnego, obowiązkowego, bezpłatnego nauczania. Podkreślał, że władza radziecka wysuwa jako swój cel najbliższy organizację jednolitej, dostępnej dla wszystkich obywateli i całkowicie świeckiej szkoły, składającej się z kilku szczebli. A. Łunaczarski zwrócił uwagę na konieczność polepszenia warunków pracy nauczycieli, na współpracę nauczycieli ze społeczeństwem, na przyciągnięcie do spraw oświaty ludowej szerokich mas pracujących. Mówiąc o istocie i zadaniach nowej szkoły Łunaczarski podkreślał, że szkoła winna być szkołą pracy, kształcenie powinno mieć charakter politechniczny i ogólnokształcący, a nie wąsko zawodowy. Kształcenie w tej szkole powinno być powszechne i dostępne dla wszystkich, niezależnie od pozycji społecznej, klasowej, warunków materialnych czy też innych przywilejów. Wskazując, że w perspektywie każde dziecko będzie miało możliwość i obowiązek przejścia przez wszystkie stopnie wykształcenia, jako najbliższe zadanie Łunaczarski wysuwał zapewnienie prawa do wykształcenia na wszystkich szczeblach szkoły dla młodzieży najzdolniejszej. Łunaczarski wskazywał na dużą rolę wychowawczą prawidłowej organizacji życia szkoły, samorządu szkolnego, ko-

lektywu uczniowskiego. Duże znaczenie przywiązywał do udziału dzieci w procesie pracy. Za bardzo ważny czynnik wychowania uważał sztukę, zaś wychowanie estetyczne wysuwał jako jeden z celów szkoły.

Wielką rolę w opracowaniu teoretycznych podstaw radzieckiej szkoły należy przypisać wybitnym pedagogom: S. Szackiemu i P. Błońskiemu. S. Szacki był zwolennikiem i twórcą szkoły, którą dzisiaj moglibyśmy nazwać szkołą środowiskową lub szkołą otwartą. Twierdził on, że nie wystarczy zbliżyć szkoły do życia. Szkoła powinna przetwarzać środowisko, aby nie wypaczało, lecz rozwijało człowieka. Praca społeczna uczniów w otaczającym środowisku stanowiła jedną z głównych idei pedagogicznych Szackiego. Rozumiał on wychowanie jako taką organizację życia dzieci, która składa się z wychowania fizycznego, zabaw i gier, zajęć plastycznych, wychowania umysłowego i życia społecznego. Uważał, że praca posiada wówczas największą wartość wychowawczą, gdy uczniowie widzą jej niezbędność dla całego kolektywu, gdy rozpatrują swoją pracę jako część działalności wspólnej.

Paweł Błoński uzasadnił w swoich pracach ideę szkoły opartej na pracy produkcyjnej i kolektywnej, wychowującej do pracy w przemyśle. Wychowanie do pracy przygotowuje człowieka do panowania nad przyrodą, powinno wyrobić w dziecku zdolności do posługiwania się narzędziami, do przyswojenia techniki pracy, do wychowania człowieka pożytecznego, zdolnego poprzez pracę zaspokajać rosnące potrzeby ludzkości. Szkoła pracy Błońskiego jest szkołą politechniczną, która daje dziecku — jak twierdził — prawdziwe wykształcenie na drodze opanowania całej nowożytnej cywilizacji przemysłowej. Już w przedszkolu wychowawca powinien wykorzystać naturalną skłonność dziecka do zabawy przy organizacji zajęć przygotowujących do pracy. Również w rodzinie należy włączyć dzieci do wszelkich prac zgodnych z zainteresowaniami dziecka i wykonywanych przy pomocy dostępnych narzędzi i maszyn. Najlepsze przygotowanie młodzieży daje przemysłowa szkoła pracy. Fabryka i warsztat stanowią najodpowiedniejszą szkołę kształcenia woli i intelektu, stwarzają warunki do wykształcenia politechnicznego poprzez ścisły związek nauki i techniki, teorii i praktyki. Tylko kształcenie w szkole związanej bezpośrednio z produkcją przemysłową daje możliwość — według Błońskiego — właściwego przygotowania budowniczych społeczeństwa socjalistycznego.

Pierwsze lata po Rewolucji i lata dwudzieste charakteryzowały się próbami organicznego powiązania rewolucyjnych przekształceń w otaczającej rzeczywistości z nową, socjalistyczną teorią pedagogiczną, z nadaniem tej teorii marksistowskiego światopoglądu i z oparciem jej na marksistowskiej metodologii. Wspomniany Błoński, Szacki, a także tacy pedagodzy, jak A. Kałasznikow, A. Pinkiewicz, I. Swadkowski, podjęli się opracowania marksistowskiej wersji przedmiotu pedagogiki, ustalenia stosunku pedagogiki do filozofii. W latach 1921—25 ukazały się pod-

ręczniki pedagogiki P. Błońskiego („Pedagogika", 1922 r.. „Podstawy pedagogiki", 1925 r.) oraz A. Pinkiewicza („Pedagogika" t. I i II, 1923 r.). Autorzy podjęli tu próbę rewizji przedrewolucyjnych poglądów pedagogicznych. Mimo to podręczniki te zawierają jeszcze wiele idealistycznych i burżuazyjnych poglądów, m.in. gloryfikują teorię swobodnego wychowania oraz poglądy pragmatyków amerykańskich. Ale już w książce „Podstawy pedagogiki" P. Błońskiego znajdujemy stwierdzenie, że w społeczeństwie, w którym władzę ma w ręku klasa robotnicza, wychowanie stanowi długotrwałe oddziaływanie na rozwój dorastającego człowieka, którego celem jest wykształcenie wszechstronnie rozwiniętych ludzi, którzy w interesie klasy robotniczej doprowadzą do zlikwidowania społeczeństwa klasowego oraz wszelkiego wyzysku. Taki wszechstronny rozwój może być osiągnięty na drodze łączenia pracy wytwórczej z rozwojem fizycznym, kształceniem umysłowym oraz wychowaniem politechnicznym. A. Pinkiewicz w swojej „Pedagogice", która nosiła podtytuł „Doświadczenie marksistowskiej pedagogiki", określał wychowanie jako świadome i celowe oddziaływanie jednych ludzi na innych w celu rozwoju pożytecznych społecznie i biologicznie cech wrodzonych. Jednocześnie mówiąc o celach wychowania wiązał je z interesami rewolucyjnego proletariatu, podkreślając, że chodzi o wychowanie bojownika rewolucji. Winien on być człowiekiem silnym, zdrowym, aktywnym, odważnym, radosnym, posiadającym szeroką wiedzę naukową, techniczną, znajomość sztuki, głęboko związanym ze współczesnością i oddanym sprawie rewolucji. A. Pinkiewicz, P. Błoński oraz K. Korniłow wystąpili przeciwko rozpowszechnionym wówczas poglądom biogenetycznym w pedagogice, a także przeciwko teorii swobodnego wychowania. Teorię tę nazwał A. Pinkiewicz antynaukową i anarchistyczną, nie przydatną w radzieckiej szkole.

W okresie tym pojawiły się pierwsze prace radzieckich historyków wychowania G. Żurakowskiego i E. Miedyńskiego. Rozpatrywały one po raz pierwszy dzieje szkoły i myśli pedagogicznej w ścisłym związku z rozwojem społecznym, z historią walki klasowej.

Pierwsze dziesięciolecie radzieckiej szkoły i myśli pedagogicznej zostało przedstawione w wydanej w latach 1927—29, pod redakcją A. Kałasznikowa, trzytomowej „Encyklopedii pedagogicznej". W „Encyklopedii" tej szeroko omówiono następujące zagadnienia: związek pedagogiki z innymi dziedzinami wiedzy, w szczególności z socjologią i biologią; dzieje oświaty i pedagogiki; treści, metody i organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole pracy. „Encyklopedia pedagogiczna" stanowiła próbę przedstawienia z pozycji marksistowskich całokształtu teoretycznych oraz praktycznych problemów wychowania. Zawarty był w niej bardzo szeroki materiał faktograficzny dotyczący wszystkich dziedzin oświaty ludowej oraz całego systemu szkolnego. Występowały w niej jednak nieprzezwyciężone jeszcze przez radzieckich pedagogów poglądy

burżuazyjne i drobnomieszczańskie. Szczególnie dużo miejsca poświęcono pozytywnemu omówieniu pedologii i jej roli w rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej. Bezkrytycznie również omawiano przeniesione z pedagogiki burżuazyjnej metody projektów, plan daltoński, metodę testów itp.

Sporne problemy rodzącej się radzieckiej teorii pedagogicznej stały się przedmiotem dyskusji pedagogicznych, które rozgorzały w latach 1927—1931. Celem tych dyskusji było dążenie pedagogów do teoretycznego wyjaśnienia szczególnie ważnych dla praktyki oświatowej kwestii, takich jak np.: na ile praktyka może korzystać z dorobku teorii pedagogicznych, jaki winien być wpływ pedagogiki na praktykę szkolną, w czym tkwi istota związku wychowania z innymi zjawiskami życia społecznego, w jaki sposób szkoła ma uczestniczyć w ogólnym procesie przebudowy kraju? Niektórzy pedagodzy (A. Pinkiewicz, A. Kałasznikow) byli skłonni utrzymywać, że pedagogika winna ograniczać się do teorii wychowania dzieci w rodzinie i szkole. Takie stanowisko było lansowane przez pracowników Instytutu Badań Pedagogicznych działającym przy II Państwowym Uniwersytecie Moskiewskim. Współpracownicy Instytutu Metodyki Pracy Szkolnej (M. Krupienina, W. Szulgin) twierdzili z kolei, że radziecka pedagogika powinna mieć znacznie szerszy teren oddziaływań i obejmować również problemy udziału młodzieży w pracy, w życiu środowiska. Ta tendencja wiązała się z poglądem o zmniejszającej się roli szkoły, o zastępowaniu szkoły przez różne formy pracy pozaszkolnej.

W 1931 roku Komitet Centralny partii opublikował uchwałę „O szkole początkowej i średniej", która poddała krytyce wszelkie burżuazyjne i drobnomieszczańskie teorie pedagogiczne. Pedagodzy pod wpływem tej uchwały rozpoczęli intensywne prace nad rozwojem dydaktyki szkolnej, szczegółowych metodyk nauczania oraz zajęli się opracowaniem teorii organizacji i kierowania szkołą. W tym okresie powstały nowe programy szkolne, podręczniki i pomoce dydaktyczne. W 1934 roku ukazał się podręcznik pedagogiki M. Pistraka dla wyższych szkół pedagogicznych. W podręczniku tym został usystematyzowany i uogólniony szeroki dorobek radzieckiej szkoły i pedagogiki. Szczególnie dużo miejsca poświęcono w podręczniku wszechstronnemu omówieniu procesu nauczania. W latach 1934—1940 ukazały się dalsze podręczniki pedagogiki i historii wychowania takich autorów, jak I. Kairow, P. Gruzdiew, E. Golant, Sz. Ganelin, N. Gonczarow.

Na początku lat trzydziestych pedagogikę sprowadzono do roli wyłącznie praktycznej, miała ona dawać recepty do rozwiązań problemów metodycznych. Natomiast teoretyczne podstawy wychowania miała dawać pedologia. Doprowadziło to do wielu zniekształceń zarówno w teorii, jak i w praktyce oświatowej. W związku z tym w 1936 roku Komitet Centralny partii wydał uchwałę na temat pedologicznych wypaczeń w systemie oświaty ludowej. W uchwale tej pedologię nazwano antymarkistow-

ską, antynaukową teorią burżuazyjną. Poddano krytyce wszelkie teorie biogenetyczne i socjologiczne pomniejszające rolę wychowania. Uchwała ta podniosła autorytet pedagogiki, pobudziła do badań w dziedzinie dydaktyki i teorii wychowania. Jednocześnie spowodował na zmniejszenie się zainteresowania pedagogów i psychologów badaniami dzieci oraz wpływu czynników wrodzonych i społecznych na rozwój dziecka i jego wychowanie.

W 1943 roku powstała Akademia Nauk Pedagogicznych RSFRR, przekształcona w 1966 roku w Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR. Zadaniem Akademii było prowadzenie badań we wszystkich dziedzinach pedagogiki i psychologii, opracowanie niezbędnych materiałów dla potrzeb oświaty oraz wydawanie czasopism pedagogicznych i psychologicznych (m.in. *Sowietskaja piedagogika* i *Woprosy psichołogii*). ANP włączyła do działalności badawczej nie tylko pracowników własnych instytutów, ale również nauczycieli praktyków oraz pracowników szkół wyższych.

Na radziecką pedagogikę okresu powojennego szczególny wpływ wywarły poglądy pedagogiczne Antoniego Makarenki oraz działalność i poglądy Michała Kalinina. M. Kalinin, który w ciągu 27 lat (do 1946 roku) był przewodniczącym Rady Najwyższej ZSRR, umiał znaleźć czas, mimo ogromu obowiązków państwowych, na sprawy związane z oświatą i wychowaniem. Opracował on definicję wychowania przyjętą przez radziecką pedagogikę. Wychowaniem nazywał Kalinin świadome, celowe i systematyczne oddziaływanie na psychikę wychowanka w celu przyswojenia mu cech pożądanych przez wychowawcę. Do zadań wychowania zaliczył Kalinin kształtowanie światopoglądu i postawy moralnej oraz przyswojenie norm i zasad zachowania się społecznego, ukształtowanie niezbędnych cech woli i charakteru, przyzwyczajeń oraz gustów, a także rozwój sił fizycznych dziecka. Komunistyczne wychowanie wiązał Kalinin ściśle z uświadomieniem politycznym, z podnoszeniem ogólnej kultury oraz poziomu intelektualnego szerokich mas. Wychowanie powinno być podporządkowane zadaniom budowy społeczeństwa komunistycznego i służyć przygotowaniu wszechstronnie rozwiniętych, twórczych budowniczych komunizmu. Szczególnie wiele uwagi poświęcał Kalinin wychowaniu moralnemu oraz kulturze osobistej wychowanka. Wiele miejsca w jego pracach zajmuje sprawa wychowania młodego pokolenia w duchu humanizmu socjalistycznego, a także rozwój kolektywizmu. W wychowaniu moralnym i kolektywnym dużą rolę odgrywa praca, zwłaszcza praca fizyczna, której celem m.in. ma być ukształtowanie właściwego stosunku wychowanków do robotników i chłopów, do ludzi pracy fizycznej. Decydującą rolę w rozwoju wszechstronnego wychowania młodzieży odgrywa — według Kalinina — szkoła ogólnokształcąca. Winna ona jednak łączyć wiedzę ogólną z wychowaniem estetycznym, fizycznym oraz kształceniem politechnicznym. Do jej zadań należy również przygotowanie młodzieży do samokształcenia. Wielką pomoc szkole w wychowaniu mło-

dzieży — według Kalinina — winny okazywać komsomoł i organizacja pionierska, które, jak stwierdzał, kształtują fundament wszelkiej przyszłej działalności wychowanków oraz ich osobowości. Podstawową rolę w wychowaniu odgrywa nauczyciel. W związku z tym Kalinin chciał widzieć u nauczycieli radzieckich następujące cechy: komunistyczną ideowość, wielki autorytet moralny, głęboką wiedzę merytoryczną i pedagogiczną, twórczą inicjatywę i przeciwstawianie się rutyniarstwu w pracy dydaktyczno-wychowawczej, systematyczne doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych, kulturę pedagogiczną, aktywny udział w życiu społecznym kraju.

Działalność pedagogiczna A. Makarenki opisana przez niego w powieściach pedagogicznych oraz w artykułach przypadła na okres międzywojenny. Lecz w okresie tym był on traktowany pobłażliwie, zaś na początku lat trzydziestych był nawet zwalczany przez niektórych teoretyków pedagogiki i psychologii. Dopiero po wydaniu jego pierwszych prac wybranych w roku 1946 i 1948, a więc w kilka lat po śmierci, jego poglądy zaczęły zyskiwać coraz więcej zwolenników w ZSRR i w krajach socjalistycznych. Został on uznany za najwybitniejszego pedagoga radzieckiego, który wniósł poważny wkład w rozwój pedagogiki marksistowskiej. Swoją teorię pedagogiczną opracował na podstawie własnej praktyki wychowawczej oraz teorii Marksa i Lenina. Przeciwstawił się on poglądom pedagogiki burżuazyjnej, przeceniającym rolę samorzutnego rozwoju dziecka przypisującym zbyt duże znaczenie dziedziczności, pomniejszającym rolę nauczyciela, wychowania i środowiska dziecka. Uważał, że celem głównym wychowania jest wszechstronny rozwój dziecka i ukształtowanie cech niezbędnych przyszłym budowniczym komunizmu. Za podstawową zasadę i cel wychowania uważał kolektyw i wychowanie w kolektywie. Tylko w kolektywie dziecko ma możliwość wszechstronnego rozwoju osobowości, twórczych sił i zdolności. Kolektyw najlepiej uczy współdziałania wszystkich jego członków, kształtuje dyscyplinę, poczucie obowiązku i odpowiedzialności, dumę z przynależności do zespołu, rozwija inicjatywę oraz przygotowuje do pracy.

Makarenko głosił zasadę optymizmu pedagogicznego, twierdząc, że nie ma złych dzieci, że każde najbardziej zdeprawowane dziecko przy właściwym oddziaływaniu kolektywu może rozwinąć swoje pozytywne cechy. Proponował okazywać wychowankom jak największe zaufanie i szacunek, łącząc je ze stawianiem wobec wychowanków coraz większych wymagań.

Zalecał, by wychowawcy oddziaływali na wychowanka za pośrednictwem kolektywu. Każdy członek kolektywu postępował zgodnie z jednolitymi prawami i obowiązkami. Każdy musiał się nauczyć spełniać w kolektywie różne funkcje, a więc musiał umieć kierować zespołem i podporządkować się zespołowi. Podstawową rolę w wychowaniu społeczno-moralnym w kolektywie odgrywała praca służąca całemu kolektywowi,

a więc i jednostce. W kolektywie działały określone reguły zapewniające dyscyplinę, ład i rozwijające poczucie piękna i porządku. Dyscyplina w jego ujęciu nie była narzucona z góry, lecz stanowiła świadomy wybór członków zespołu. Każdy zespół tworzył swoje tradycje, które ułatwiały działalność wychowawczą, oraz kierował się celami bliskimi i perspektywicznymi.

Duży wpływ na wychowanie w rodzinie wywarła książka A. Makarenki o wychowaniu w rodzinie, wydana po raz pierwszy w 1937 roku pod tytułem „Książka dla rodziców". W sposób szczególnie ciekawy i wszechstronny omówił on w niej takie problemy, jak autorytet rodziców, problem właściwej miłości do dziecka, wpływ struktury rodziny na wychowanie dziecka. Poglądy pedagogiczne A. Makarenki stanowią podstawę wielu prac pedagogów radzieckich oraz innych krajów socjalistycznych.

W okresie powojennym szczególnie wiele uwagi radzieccy pedagogowie poświęcili badaniom w dziedzinie teorii i metodyki wychowania. Znane są prace N. Bołdyriewa, T. Konnikowej, W. Suchomlińskiego dotyczące kształtowania i rozwoju kolektywu dziecięcego, organizacji i metodyki pracy wychowawczej, wychowania moralnego, patriotycznego, wychowania przez pracę, kształtowania dyscypliny wychowania w organizacji pionierskiej, wychowania estetycznego w różnych typach szkół i placówek wychowawczych. Znacznie rozwinęły się badania i opracowania w zakresie dydaktyki. Tacy autorzy, jak M. Daniłow, B. Jesipow, M. Skatkin, S. Szapowalenko, podjęli sprawę związku procesu kształcenia i wychowania, problemy samodzielnej pracy uczniów, aktywności poznawczej uczniów, metod nauczania itp.

W ostatnich latach wiele uwagi poświęcono takim problemom, jak wpływ rewolucji naukowo-technicznej na kształcenie i wychowanie, związek wykształcenia ogólnego z kształceniem politechnicznym i pracą produkcyjną, nauczanie programowane itp. Ukazał się szereg podręczników, w których wykorzystano bogate doświadczenia radzieckiej oświaty i wychowania oraz wielostronne badania naukowe. „Wstęp do pedagogiki" N. Kowalowa, B. Rajskiego i N. Sorokina jest przykładem dobrego podręcznika pedagogiki dla studentów kierunków pedagogicznych.

Książka B. Lichaczewa pt. „Teoria wychowania komunistycznego" stanowi ważny krok w opracowaniu radzieckiej teorii wychowania. Pojawiły się również pierwsze prace na temat pedagogiki dorosłych (A. Darinskij), pedagogiki szkoły wyższej, kształcenia permanentnego itp.

Znaczne są osiągnięcia radzieckich historyków wychowania. Na szczególną uwagę zasługuje wydana w 1973 roku pod redakcją N. Szabajewej praca zbiorowa pt. „Zarys historii szkoły i myśli pedagogicznej narodów ZSRR. XVIII w. — pierwsza połowa XIX w" oraz wydana w 1976 roku pod redakcją A. Piskunowa książka pt. „Zarys historii szkoły i myśli pedagogicznej narodów ZSRR. Druga połowa XIX w.".

W pracach tych kilkudziesięciu radzieckich historyków wychowania przedstawiło szeroki materiał historyczny, omawiający prądy i kierunki pedagogiczne, rozwój systemów szkolnych, walkę o rewolucyjne ideały wychowawcze, osiągnięcia oświatowe poszczególnych narodów wchodzących w skład ZSRR w dziedzinie oświaty i wychowania w konkretnych warunkach historycznych wieku XVIII i XIX. Od 1958 roku pod redakcją F. Korolewa, W. Smirnowa, Z. Rawkina i innych ukazują się wydane przez APN kolejne tomy zarysu historii radzieckiej szkoły i pedagogiki, stanowiące nadzwyczaj bogaty materiał o rozwoju systemu oświatowego i wychowawczego oraz myśli pedagogicznej w ZSRR po Rewolucji Październikowej.

W latach 1964—1968 ukazała się nowa 4-tomowa „Encyklopedia pedagogiczna". Stanowi ona kontynuację wspomnianej wyżej „Encyklopedii" z lat 1927—1929 oraz „Słownika pedagogicznego" wydanego w 1960 roku. Wśród redaktorów poszczególnych tomów tej „Encyklopedii" znajdujemy nazwiska najwybitniejszych radzieckich pedagogów (I. Kairow, F. Pietrow, N. Gonczarow, N. Dejneko, B. Jesipow, F. Korolew, D. Lordkipanidze, A. Markuszewicz, A. Smirnow i inni). Zawiera ona 3500 haseł i artykułów naświetlających dzieje oświaty, wychowania i myśli pedagogicznej powszechnej i w Związku Radzieckim. Większość haseł poświęcono współczesnym problemom oświaty i pedagogiki. Szeroko naświetlono problem wychowania komunistycznego w Związku Radzieckim i krajach socjalistycznych. Bogato przedstawione zostały problemy pedagogiki ogólnej, dydaktyki, metodyki nauczania, pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, a także związku pedagogiki z psychologią, fizjologią, filozofią i innymi dyscyplinami.

Na uwagę zasługuje ścisłe współdziałanie radzieckiej pedagogiki z psychologią. Zostało ono zapoczątkowane już na początku lat dwudziestych przez Błońskiego, Korniłowa, Basowa, Wygotskiego. Było kontynuowane przez szeroko znanego w Polsce S. Rubinsztejna i jest rozwijane obecnie przez współczesnych radzieckich pedagogów i psychologów, m.in. Ananiewa, Zankowa, Zaporożca i innych.

Zagadnienia rozwoju psychologii radzieckiej oraz jej powiązań z pedagogiką przedstawił w bardzo interesującej książce pt. „Rozwój i stan współczesny nauki psychologicznej w ZSRR", wydanej w 1975 roku, A. Smirnow. W części I książki omówiono rozwój psychologii i poglądów psychologicznych rosyjskich psychologów przed Rewolucją Październikową. Część II poświęcona jest ujęciu problematyki psychologicznej w dziełach twórców marksizmu-leninizmu. Część III poświęcona jest omówieniu bogatego dorobku psychologii ZSRR w okresie władzy radzieckiej. Podano tu informacje o badaniach i pracach przeprowadzonych i opublikowanych w latach ostatnich.

Badania pedagogiczne ostatnich lat charakteryzują się umocnieniem powiązań teorii z praktyką pracy dydaktyczno-wychowawczej. Większą

uwagę zwraca się na problemy wychowania przez pracę jako centralnej sprawy wychowania komunistycznego. Rozwija się również krytyka współczesnej burżuazyjnej myśli pedagogicznej, w szczególności wszelkich ruchów zmierzających do pomniejszenia roli szkoły i nauczyciela w wychowaniu. Radziecka pedagogika dysponuje w tej chwili olbrzymimi możliwościami badawczymi. W 12 Instytutach Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR pracuje 700 przedstawicieli nauk pedagogicznych i psychologicznych oraz kilkuset specjalistów w zakresie metodyk szczegółowych. W 15 instytutach resortu oświaty ZSRR i poszczególnych republik pracuje ponad 1500 przedstawicieli pedagogiki i psychologii oraz metodyk szczegółowych. W wyższych szkołach pedagogicznych działa 250 katedr pedagogiki i psychologii, zatrudniających ponad 10 tys. pracowników naukowo-dydaktycznych. W katedrach metodyk szczegółowych pracuje ponad 4 tys. metodyków. Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego w 1970 roku, w pedagogicznej działalności naukowo-badawczej uczestniczyło ponad 31 tys. osób. W ten sposób działalność naukowa w dziedzinie pedagogiki nabrała charakteru masowego. Działalność ta wymaga centralnego planowania, koordynowania oraz kierowania pracami badawczymi. Problem ten stał się aktualny szczególnie dlatego, że w wielu placówkach naukowych Akademii Nauk Pedagogicznych, resortu oświaty i szkolnictwa wyższego, wyższych uczelni podejmowano bardzo wiele tematów, często powtarzających się, np. plan badań naukowych na lata 1971—1975, prowadzonych w wyższych szkołach pedagogicznych i koordynowanych przez APN zawierał ponad 4 tys. tematów. W przeprowadzonych przez ministerstwo oświaty ZSRR badaniach w instytutach tego resortu stwierdzono, że 3/4 tematów powstało z inicjatywy poszczególnych instytutów.

W związku z powyższym postanowiono scentralizować badania w Akademii Nauk, instytutach resortowych i wyższych uczelniach. Został opracowany centralny plan obejmujący ponad 280 tematów, zaproponowanych przez poszczególne placówki badawcze. Połączono je w 11 dużych problemów centralnych. Wśród tych problemów wymienić należy następujące: zagadnienia teorii treści kształcenia w warunkach rewolucji naukowo-technicznej, w okresie przechodzenia do powszechnej szkoły średniej; problem doskonalenia metod kształcenia zapewniających optymalne warunki opanowania wiedzy i rozwoju intelektualnego uczniów, obejmuje on m.in. problem nauczania programowanego oraz nauczania problemowego; podstawy teorii podręcznika; system pracy wychowawczej z dziećmi w różnym wieku, w tym kształtowanie osobowości w okresie budowy komunizmu; system preorientacji zawodowej; problem ekonomiki oświaty oraz organizacji systemu szkolnego; problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli; problemy wychowania przedszkolnego; problemy pedagogiki specjalnej, pedagogiki dorosłych, pedagogiki szkoły wyższej i inne. Do ważnych problemów badawczych radzieckiej pedago-

giki zaliczyć należy prognozowanie perspektyw rozwoju systemu oświaty w ZSRR oraz prognozowanie rozwoju nauk pedagogicznych.

W ostatnich latach znacznie rozwinęło się współdziałanie radzieckich pedagogów z pedagogami innych krajów, w szczególności krajów socjalistycznych. Mówi się nawet o tym, że kształtuje się specyficzny proces integracji badań pedagogicznych. Przykładem tego może być fakt, że Akademia Nauk Pedagogicznych ZSRR rozwiązywała w 1975 roku wspólnie z pedagogami krajów socjalistycznych 78 problemów badawczych. Współpracę radzieckich pedagogów z pedagogami krajów socjalistycznych potwierdził również udział dużej grupy radzieckich uczonych w międzynarodowej konferencji pedagogów krajów socjalistycznych, która odbyła się w czerwcu br. w Warszawie.

Osiągnięcia radzieckiej oświaty i myśli pedagogicznej stanowią przedmiot zainteresowań polskiej pedagogiki. Niemal wszyscy znani polscy pedagogowie nawiązują w swoich pracach do tych osiągnięć.

ZYGMUNT WIATROWSKI
BYDGOSZCZ

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE W NOWYM SYSTEMIE EDUKACYJNYM

W realizacji wieloletniego programu reformy systemu edukacji narodowej w Polsce, zapowiedzianego na VI Zjeździe PZPR i skonkretyzowanego w postaci Uchwały Sejmu PRL z dnia 13 października 1973 roku, z każdym rokiem odnotowujemy coraz to nowe osiągnięcia, a zarazem etapy prac przygotowawczych i wykonawczych. W 1976 r. poddano pod powszechną dyskusję projekt założeń organizacyjno-programowych 10-letniej obowiązkowej szkoły średniej. Założenia zostały przyjęte i stanowią już podstawę dla wielu prac związanych z przyszłą szkołą 10-letnią, w tym prac podręcznikowych, wyposażeniowych i innych. W maju 1977 r. ogłoszono „Koncepcję reformy kształcenia zawodowego kadr dla potrzeb gospodarki i kultury", a w lipcu tegoż roku oddano pod dyskusję „Kierunki modernizacji kształcenia ustawicznego pracujących".

Istotną w tym względzie rolę odegrał Kongres Pedagogiczny, podczas którego nastąpiło ostateczne określenie stanowisk wobec poszczególnych członów systemu edukacji narodowej. Dalej spodziewać się należy ustawy o nowym systemie edukacji narodowej, aby od sierpnia 1978 r. dzieci wstępujące do klasy pierwszej zapoczątkowały nowy etap w dziejach polskiej oświaty, polegający na rozpoczęciu nauki w 10-letniej obowiązkowej szkole średniej.

Niniejsze opracowanie poświęcone będzie koncepcji kształcenia zawodowego w nowym systemie edukacyjnym. Koncepcję opracował Instytut Kształcenia Zawodowego przy ścisłej współpracy Departamentu Kształcenia Zawodowego oraz innych ogniw strukturalnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Pracami kierował Dyrektor Instytutu prof. dr Tadeusz Nowacki.

STRUKTURA TREŚCIOWA KONCEPCJI REFORMY KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Na strukturę treściową omawianego opracowania składają się zagadnienia:

I. Cele kształcenia i wychowania zawodowego
II. System kształcenia zawodowego
III. System zawodów szkolnych
IV. Dobór i układ treści kształcenia i wychowania
V. Kształcenie praktyczne
VI. Metody i środki nauczania
VII. Kształcenie i doskonalenie pracujących
VIII. Organizacja i sieć szkół zawodowych
IX. Współdziałanie z zakładami pracy

Część dopełniającą stanowią:
— wstęp, w którym zaakcentowano rangę kształcenia zawodowego i szkolnictwa zawodowego w teraźniejszości i przyszłości;
— rozdział X, określający zasady i terminy wdrażania nowego systemu kształcenia zawodowego;
— załączniki, w tym: tezy dotyczące kształcenia i doskonalenia nauczycieli, dane określające dopływ absolwentów szkół zawodowych do gospodarki narodowej do 1991 r., schemat ilustrujący system kształcenia zawodowego wg zgłoszonej koncepcji i schemat ilustrujący system kształcenia ustawicznego pracujących.

Jak z powyższego wynika, koncepcja daje spojrzenie globalne, obejmuje całość spraw stanowiących o istocie kształcenia zawodowego i tym samym nabiera cech dokumentu w pełni reprezentatywnego dla interesującego nas problemu kształcenia zawodowego.

CELE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA W SZKOLE ZAWODOWEJ

O celach kształcenia i wychowania przyjęło się mówić w szerokim czy też węższym znaczeniu. W koncepcji wymieniono cele specyficzne dla szkoły zawodowej. Kierowano się przy tym założeniami ogólniejszymi, mówiącymi o tym, że:

1) szkoła zawodowa stanowi jedno z ogniw systemu oświaty i tym samym kontynuuje podjęte w poprzedzających ją ogniwach cele kształcenia i wychowania wytyczone dla całego systemu oświaty;

2) szkoła zawodowa jest podstawowym ogniwem przygotowania kwalifikowanych kadr dla potrzeb gospodarki narodowej i kultury;

3) zakres i istota celów socjalistycznego kształcenia i wychowania w szkole zawodowej wynikają z ogólniejszych założeń ideologii marksistowskiej i zakładają wychowanie uczących się w duchu humanizmu socjalistycznego, jak również wszechstronne rozwijanie osobowości.

Głównym zadaniem nowej szkoły zawodowej, podobnie jak i szkoły aktualnie funkcjonującej, czyni się przygotowanie absolwentów do pracy i życia w społeczeństwie socjalistycznym, a zwłaszcza do pracy kwalifikowanej w określonym zawodzie oraz do dalszego doskonalenia zawodowego.

W szczególności postulowanym w koncepcji celem kształcenia i wychowania w szkole zawodowej jest:
— wyposażenie uczniów w wiedzę ogólnozawodową i specjalistyczną, niezbędną do wykonywania przyszłego zawodu i do dalszego doskonalenia zawodowego;
— wyrabianie umiejętności i sprawności praktycznych niezbędnych do wykonywania przyszłego zawodu;
— kształtowanie postaw ideowo-moralnych i cech niezbędnych w sto-

sunkach międzyludzkich oraz we współdziałaniu w pracy. Realizując powyższe podstawowe cele szkoła zawodowa ma m.in.:
— wpajać przekonanie o niezbędności wiedzy w pracy zawodowej,
— wyrabiać umiejętności wykorzystywania wiedzy w działalności praktycznej,
— rozwijać indywidualne uzdolnienia i zainteresowania uczniów oraz ich aspiracje życiowe,
— inspirować potrzeby oraz wyrabiać umiejętności samoanalizy i samokształcenia,
— wyrabiać odpowiedzialność za powierzone zadania, szacunek do pracy i ludzi pracy,
— kształtować emocjonalną więź ze szkołą i przyszłym zawodem,
— rozwijać kulturę osobistą i kulturę pracy.

Można dyskutować nad tym, czy tak określone cele kształcenia i wychowania odzwierciedlają do końca specyfikę obecnej, a tym bardziej przyszłej szkoły zawodowej i na tym tle postulować wyraźniejsze zaakcentowanie takich zadań, jak wychowanie pracownika nowoczesnego zakładu pracy czy też wychowanie współgospodarza socjalistycznego zakładu pracy, lecz nie chodzi przecież o wyliczanie tychże w nieskończoność. Ważniejsze wydaje się to, aby tworzyły one zwartą strukturę, w której celom nadrzędnym podporządkowane są cele bardziej szczegółowe i odpowiadające im zadania. Tego zaś w omawianej koncepcji dostrzec nie można. Żywić więc należy nadzieję, że rozdział o celach poddany będzie określonej modyfikacji.

TREŚCI KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA ZAWODOWEGO

W analizowanej koncepcji doborowi i układowi treści kształcenia i wychowania poświęcono najwięcej uwagi i chyba słusznie, chodzi bowiem o treści, które mają czynić projektowaną szkołę zawodową szkołą rzeczywiście nowoczesną.
Zakłada się, że:
1. Programy kształcenia zapewnią jednolitość wychowania w całym systemie kształcenia zawodowego, a jednocześnie uwzględnią wymagania różnych zawodów.
2. Nadrzędne kryterium, decydujące o doborze treści kształcenia, wynikać będzie z ogólnych celów kształcenia i wychowania socjalistycznego, jak również z wymagań rewolucji naukowo-technicznej. Z kolei podstawę dla kształcenia zawodowego stanowić będzie wykształcenie ogólne zdobyte przez uczniów w powszechnej 10-letniej szkole średniej. W niektórych zawodach przewiduje się kontynuowanie kształcenia ogólnego dostosowanego do kierunku kształcenia zawodowego.
3. W programie kształcenia uwzględnione będą treści i rozwiązania:

— warunkujące i umożliwiające ciągłe wdrażanie osiągnięć nowoczesnej techniki, technologii i organizacji pracy;
— rozwijanie ekonomicznego myślenia i kształtowanie ekonomicznej postawy na wszystkich przedmiotach nauczania;
— gwarantujące wiązanie nauki z pracą i produkcją;
— liczące się z możliwościami fizycznymi i psychicznymi uczniów oraz z prawidłowościami procesu nauczania — uczenia się.

W szczególności przewiduje się kształcenie o szerokim profilu zawodowym, dające wiedzę ogólnozawodową oraz niezbędną wiedzę specjalistyczną, umożliwiającą szybką adaptację zawodową, a co z tym się wiąże — integrację rozproszonych dotychczas treści w większe całości, bardziej dostosowane do rozwijania pożądanych układów umiejętnościowych i odpowiadających im układów wiedzy, jak również zapewnienie większego niż dotychczas udziału treści kształcenia uznanych przez szkołę i odzwierciedlających miejscowe warunki oraz rzeczywiste możliwości uczniów.

4. Dokumentacja programowa studiów zawodowych organizowanych na podbudowie 10-letniej szkoły średniej będzie zawierała cztery bloki przedmiotów: ogólnozawodowy, specjalistyczny, społeczno-polityczny i wychowanie w kulturze.

a) Blok przedmiotów ogólnozawodowych obejmować będzie podstawowe treści zawodowe dotyczące podstaw współczesnej techniki, środków komunikowania się i organizacji pracy. Uwzględnione będą przedmioty: podstawy informatyki, podstawy technologii, ekonomika i organizacja przedsiębiorstw, higiena i prawo pracy oraz zajęcia praktyczne prowadzące do umiejętności ogólnozawodowych.

b) Blok przedmiotów specjalistycznych obejmie treści związane z uzyskaniem kwalifikacji w określonym zawodzie. W skład tego bloku wejdą przedmioty nauczania i zajęcia, których zadaniem będzie opanowanie przez uczniów specjalistycznych wiadomości, umiejętności i nawyków oraz sprawności, w tym technologia, zajęcia praktyczne i praktyki zawodowe, bezpośrednio związane z przyszłą działalnością zawodową absolwentów. W ramach treści specjalistycznych będą też uwzględniane zajęcia specjalizujące, programowane przez szkoły przy ścisłej współpracy zainteresowanych zakładów pracy.

c) Blok społeczno-polityczny obejmie treści kształcenia wiążące wychowanka szkoły zawodowej ze środowiskiem społeczno-politycznym i gospodarczym zakładu pracy, regionu i kraju. W szczególności będą to przedmioty: wychowanie obywatelskie, podstawy psychologii pracy, podstawy socjologii pracy, elementy pedagogiki pracy i inne.

d) W koncepcji stwierdza się, że wychowanie w kulturze będzie przedmiotem troski każdego nauczyciela i w następstwie wylicza się zakres tej troski.

Gdy trzy pierwsze bloki przedmiotowe wydają się zrozumiałe i prze-

konywające o ich zasadności, to „wychowanie w kulturze" z racji swej anigmatyczności winno być przedmiotem dyskusji pod kątem — czy chodzi o oddzielny blok przedmiotowy, czy raczej o poszerzane spojrzenie na cele i zadania wychowania zawodowego.

5. Plany kształcenia w nowym systemie będą uwzględniały specyficzne wymagania różnych typów szkół, zawodów i działów gospodarki narodowej. Obowiązywać będzie system semestralny i przemienny, uwarunkowany specyfiką prac w poszczególnych dziedzinach gospodarki narodowej (głównie w rolnictwie, budownictwie i transporcie). Tygodniowy wymiar godzin w każdym semestrze nie będzie przekraczał 34 godzin. Stosunek teorii do praktyki będzie określony dla każdego zawodu oddzielnie. W celu aktualizacji treści kształcenia z zakresu nowych osiągnięć nauki, techniki, technologii, ekonomiki i organizacji pracy nauczyciele będą dysponowali odpowiednią liczbą godzin w granicach 10 do 15% czasu przeznaczonego na realizację danego przedmiotu nauczania.

6. Dokumentacja nauczania obejmie: charakterystykę zawodową absolwenta, plan kształcenia, założenia organizacyjne procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz programy nauczania poszczególnych przedmiotów wraz ze wskazówkami metodycznymi.

Dla potrzeb szkolnictwa specjalnego oraz szkół zawodowych na podbudowie programowej VII i VIII klasy szkoły 10-letniej będzie opracowana oddzielna dokumentacja organizacyjno-programowa.

7. W doborze i układzie treści kształcenia oraz wychowania zawodowego istotną rolę spełniać będzie nowoczesny system zawodów szkolnych, który:

— dostosowany będzie do ogólnogospodarczej klasyfikacji zawodów i taryfikatorów kwalifikacyjnych,

— stanowić będzie podstawę dla opracowania dokumentacji organizacyjno-programowej dla zreformowanej szkoły zawodowej,

— odznaczać się będzie względną stabilnością, gwarantującą wyodrębnione kształcenie ogólnozawodowe i niezbędną elastycznością, umożliwiającą wprowadzenie wstępnej specjalizacji w czasie nauki szkolnej,

— pozwoli na realizację kształcenia w różnych formach organizacyjnych i programowych oraz w różnych warunkach czasowych.

Pierwsze projekty takiego systemu są już opracowane i weryfikowane w ramach eksperymentu pedagogicznego prowadzonego przez Instytut Kształcenia Zawodowego wspólnie z Departamentem Kształcenia Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Warto przypomnieć, że projektowany system zawodów szkolnych obejmuje około 200 zawodów i specjalności (w miejsce dotychczas realizowanych około 600 zawodów i specjalności).

SYSTEM KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Projektowany w koncepcji system kształcenia zawodowego stanowi nieznacznie zmodyfikowaną postać ustaleń Uchwały Sejmu z 13 października 1973 r. Tak więc zakłada się:

1) przygotowanie zawodowe absolwentów powszechnej szkoły średniej w ramach od 0,5- do 2,5-letniego studium zawodowego, z tym że kształcenie w zawodach wymagających opanowania złożonych umiejętności lub szerokich podstaw teoretycznych trwać będzie od 1,5 do 2,5 roku, z kolei kształcenie w zawodach o mniej skomplikowanej technice wytwarzania i usług trwać będzie od 0,5 do 1,5 roku;

2) przygotowanie zawodowe uczniów szkoły zawodowej organizowanej na podbudowie co najmniej VII klasy powszechnej szkoły średniej i trwające 2 lub 3 lata;

3) przygotowanie zawodowe w szkołach artystycznych mogące trwać od 3 do 7 lat, a tym samym organizowane na podbudowie programowej odpowiedniej klasy szkoły 10-letniej;

4) przygotowanie zawodowe dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych z uwzględnieniem szczeblowego systemu doskonalenia zawodowego.

Wspomniana modyfikacja dotyczy:

a) wycofania się z tzw. ciągów i klas uzawodowionych na rzecz samodzielnych szkół zawodowych, realizujących program kształcenia ogólnego i zawodowego w ramach obowiązku szkolnego;

b) rezygnacji z kształcenia techników w systemie szkół młodzieżowych.

W odpowiednim ustępie koncepcji pisze się: kształcenie techników i pracowników równorzędnych będzie organizowane w trakcie pracy zawodowej w formach szkolnych dla dorosłych. Kształcenie to mogą podjąć pracownicy mający jeden z wyższych szczebli kwalifikacyjnych w zawodzie. Tylko w uzasadnionych przypadkach kształcenie techników i pracowników o równorzędnych kwalifikacjach będzie organizowane dla młodzieży nie pracującej na podbudowie powszechnej szkoły średniej.

Sprawa ta wzbudza największą dyskusję, aczkolwiek takie jej postawienie wydaje się jedynie prawidłowe.

Proponowany w koncepcji system kształcenia zawodowego uwzględniać będzie wymagania zasad: elastyczności, sterowności, szczeblowości i kształcenia ustawicznego, a tym samym zapewni:

— powszechność uzyskiwania kwalifikacji zawodowych przez młodzież i dorosłych,

— drożność, umożliwiającą zdobywanie coraz wyższych kwalifikacji w różnych formach kształcenia.

Odnosi się wrażenie, że ta część koncepcji nie uzyskała wystarczającego naświetlenia.

Interesująca, aczkolwiek trudna w swojej ogólnej wymowie, a tym

bardziej w realizacji wydaje się zasada szczeblowości, będąca teoretycznym dorobkiem prof. T. Nowackiego. Toteż tej właśnie sprawie, jak również postulowanej zasadzie sterowności poświęcić trzeba będzie znacznie więcej miejsca i uwagi tak w dyskusji, jak i w zmodyfikowanej wersji założeń organizacyjno-programowych szkolnictwa i kształcenia zawodowego. Pomocną w tym względzie okazać się może praca T. Nowackiego pt.: „Dydaktyka doskonalenia zawodowego" (Ossolineum 1976).

KSZTAŁCENIE PRAKTYCZNE

Położenie w całej koncepcji nacisku na kształtowanie i rozwijanie odpowiednich do wyuczanych zawodów układów umiejętnościowych świadczy o trosce autorów koncepcji o to, aby przyszła szkoła zawodowa jeszcze lepiej przygotowywała młodzież do zawodu i do pracy na ściśle określonych stanowiskach.

W rozdziale poświęconym w całości kształceniu praktycznemu stwierdza się, że celem tegoż kształcenia, organizowanego w szkołach zawodowych i w zakładach pracy, będzie rozwijanie pozytywnych postaw wobec pracy, kształtowanie moralności obywatelskiej, a przede wszystkim wyuczenie umiejętności zawodowych.

W szczególności kształcenie praktyczne realizowane będzie w trzech etapach:

— etap przygotowawczy polegać będzie na zapoznaniu uczniów z podstawowymi czynnościami praktycznymi, realizowanymi wyłącznie w szkole (w warsztatach szkolnych i laboratoriach) lub w wydzielonych warsztatach szkoleniowych zakładów pracy;

— etap rozwojowy polegać będzie na kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności zawodowych. Realizowany on będzie także w szkole bądź w zakładzie pracy;

— etap specjalizacyjny polegać będzie na przygotowaniu ucznia do pracy na określonym stanowisku zgodnie z przewidywanym zatrudnieniem. Realizowany on będzie w zakładzie pracy.

Takie spojrzenie na proces kształcenia praktycznego stanowi uwieńczenie kilkuletnich badań naukowych w Polsce i w krajach socjalistycznych, których koncepcje i wyniki prezentowano m.in. na konferencjach w Mariańskich Łaźniach (Czechosłowacja) w 1973 r. i w Katowicach w 1977 r.

W koncepcji kształcenia zawodowego podano dodatkowo szereg zapowiedzi konkretyzujących proces kształcenia praktycznego. Do niej więc odsyłamy zainteresowanych.

METODY I ŚRODKI NAUCZANIA

Mimo dwuczłonowego tytułu w rozdziale zasygnalizowano jedynie potrzebę:

— zwiększenia liczby pracowni przedmiotowych i laboratoriów wyposażonych w nowoczesne techniczne środki dydaktyczne,
— przystosowania sal lekcyjnych do wykorzystania technicznych środków i maszyn dydaktycznych,
— zorganizowania pracowni specjalistycznych wzbogacających działania charakterystyczne dla technologii dydaktycznej,
— przygotowania nowych podręczników szkolnych oraz innych opracowań tak dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

Zupełne pominięcie spraw dotyczących metod nauczania i uczenia się w nowej szkole zawodowej traktować należy jako poważne niedopatrzenie, które winno być zlikwidowane w nowej wersji koncepcji. Pomocna w tym względzie okazać się może dyskusja, jako że nauczyciele-praktycy mają w tym względzie do powiedzenia bardzo wiele.

ORGANIZACJA I SIEĆ SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Realizacja celów, treści i zasad nowego systemu kształcenia zawodowego wymaga nowej organizacji i nowej sieci szkół zawodowych.

W koncepcji:

1) Zakłada się gruntowną przebudowę dotychczasowych form organizacyjnych kształcenia zawodowego w kierunku tworzenia silnych jednostek szkolnych i kursowych, dysponujących nowoczesną bazą dydaktyczną w postaci laboratoriów, pracowni, bibliotek, urządzeń poligraficznych i warsztatów do praktycznego nauczania zawodu.

2) Stwierdza się, że docelowym modelem organizacyjnym zreformowanej szkoły zawodowej będzie jednostka organizacyjna wieloprogramowa, która w ramach statutowej działalności kształcić będzie młodzież i dorosłych na różnych podbudowach programowych i w różnych cyklach. Działalność tych szkół będzie rozszerzona przez organizowanie filii terenowych w formie oddziałów organizacyjnie powiązanych ze szkołą macierzystą. Dodaje się jednak, że wielkość jednostek organizacyjnych będzie dostosowana do optymalnych warunków prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych.

3) Wychodzi się z założenia, że tworzenie jednostek integrujących różne formy i kierunki kształcenia w jednym zakładzie szkolnym umożliwi:
— elastyczny dobór cykli programowych i form kształcenia,
— pełniejsze wykorzystanie bazy dydaktyczno-wychowawczej i kadry specjalistów,
— ściślejsze kontakty i powiązania szkół z zakładami pracy oraz operatywniejsze reagowanie na ich potrzeby kadrowe,
— odciążenie administracji szkolnej (wynikające ze zmniejszenia liczby jednostek szkolnych).

Przyjęcie takich założeń umożliwi tworzenie jednostek kształcenia zawodowego o trwałym charakterze, lecz o zmiennej organizacji wewnętrz-

nej, zależnej od podejmowanych przez szkoły zadań w zakresie przygotowania kadr wykwalifikowanych.

4) Zasięg działania jednostek szkolnych będzie zróżnicowany w zależności od potrzeb gospodarczych i specyfiki zawodowej. Lokalizacja nowych jednostek szkolnych będzie związana przede wszystkim z zapotrzebowaniem kadrowym powstających i modernizowanych zakładów przemysłowych, rolniczych i usługowych. Niezbędnym warunkiem tworzenia jednostek szkolnych będzie zapewnienie ciągłości ich pracy.

5) W nowym systemie kształcenia zawodowego będzie obowiązywać jednolitość świadczeń dla uczniów, kształcących się w określonych zawodach niezależnie od przynależności organizacyjnej szkół.

Kształcenie zawodowe będzie prowadzone przez terenową administrację oświatową i zakłady pracy. Nadzór pedagogiczny nad całością kształcenia będzie sprawował Minister Oświaty i Wychowania.

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE ZAWODOWE PRACUJĄCYCH

Naczelna w tym względzie teza brzmi: Kształcenie i doskonalenie pracujących stanowi integralną część systemu kształcenia zawodowego, przy czym integracja wyraża się w występowaniu wielu wspólnych elementów i cech dla wszystkich form funkcjonujących w systemie kształcenia młodzieży i dorosłych. Zakłada się, że szkolnymi formami kształcenia zawodowego pracujących będą objęci:

1) dorośli pracujący nie posiadający wymaganych na stanowisku pracy kwalifikacji zawodowych,

2) dorośli pracujący predysponowani do pełnienia funkcji średniego nadzoru technicznego.

W formach pozaszkolnych kształcenia ustawicznego będą dominować kursy organizowane przez zakłady pracy, szkoły oraz instytucje, upoważnione przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania.

Ponieważ sprawy powyższe będą przedmiotem głównych zainteresowań zasygnalizowanej we wstąpie niniejszych rozważań koncepcji kształcenia ustawicznego w nowym systemie edukacyjnym, można przyjąć, że szczegółowa dyskusja w tym względzie rozwinięta będzie właśnie w oparciu o zasygnalizowaną drugą koncepcję.

WSPÓŁDZIAŁANIE Z ZAKŁADEM PRACY

Jedną z istotnych właściwości analizowanej koncepcji kształcenia zawodowego jest dążenie do ścisłego powiązania szkoły zawodowej z zakładem pracy. Powiązania te będą występowały w różnych formach inicjowanych i realizowanych tak przez szkołę, jak i przez zakład pracy.

Zakłada się, że socjalistyczny zakład pracy oprócz zadań produkcyjnych coraz wyraźniej i skuteczniej będzie podejmował i realizował także zadania pozaprodukcyjne i tym samym stawać się będzie znaczącym ośrodkiem działalności oświatowo-wychowawczej. W szczególności oczekuje się, że funkcje dydaktyczno-wychowawcze zakład pracy będzie realizował poprzez:

— kształcenie zawodowe pracowników,
— przyuczenie do zawodu (stanowiska) z jednoczesną adaptacją społeczno-zawodową nowo zatrudnionych,
— dokształcanie i doskonalenie zawodowe,
— prowadzenie planowej działalności w zakresie przekwalifikowania pracowników w przypadku zmian profilu produkcji, organizacji i innych,
— organizowanie samokształcenia,
— organizowanie imprez naukowych i popularnonaukowych, oświatowych i kulturalnych,
— pobudzanie i podtrzymywanie motywacji do ustawicznego podnoszenia swej wiedzy i umiejętności przez pracowników.

Wprawdzie nie zaprezentowano w koncepcji najciekawszego modelu zakładu pracy jako znaczącego ośrodka działalności kulturalno-oświatowej i wychowawczej, lecz zwrócono uwagę na taką potrzebę. Sprawa na pewno godna jest uwagi, dyskusji i spojrzeń wzbogaconych o nowe propozycje i nowe rozwiązania.

WDRAŻANIE SYSTEMU KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

W koncepcji zaprezentowano szereg terminów i zadań szczegółowych, związanych z realizacją założeń i ustaleń reformy kształcenia zawodowego.

Oto niektóre z nich:

— 1978—1979 — ocena eksperymentalnego wdrażania kształcenia szerokoprofilowego i na tej podstawie opracowanie modelu programowego przyszłej szkoły zawodowej:
— 1978 — przygotowanie założeń organizacyjno-programowych kształcenia kwalifikowanych kadr dla potrzeb poszczególnych działów gospodarki narodowej;
— 1979—1984 — prowadzenie prac eksperymentalnych, zakładających wprowadzanie w życie nowej organizacji szkół i kursów;
— 1985—1986 — pierwszy rok nauki w zreformowanej szkole zawodowej na podbudowie programowej VII klasy szkoły 10-letniej.
— 1988/89 — pierwszy rok nauki w studium zawodowym opartym na 10-letniej szkole średniej.
— 1991 — ostatni absolwenci obecnie funkcjonujących szkół zawodowych, a szczególnie studiów policealnych.

Zawarty w koncepcji harmonogram obejmuje zadania na kolejne lata

od 1977 roku do 1990 roku. Pobieżne tylko zapoznanie się z tym harmonogramem wskazuje, jak wiele trzeba będzie zrobić, aby dojść do pełnej realizacji reformy systemu kształcenia zawodowego.

TEZY DOTYCZĄCE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Ogólnie stwierdzić można, że zaprezentowane w załączniku do koncepcji tezy stanowią skrócone odzwierciedlenie tych poglądów i postulatów, które autor niniejszego opracowania zgłosił wcześniej na łamach czasopism: *Nauczyciel i Wychowanie* (1/1977) i *Badania Oświatowe* (2/1977) czy też w opracowaniach dla Instytutu Kształcenia Nauczycieli w ramach XI problemu węzłowego.
W szczególności dotyczą one:
— kształcenia nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych w szkołach wyższych na poziomie magisterskim,
— kształcenia nauczycieli zawodu w specjalnie powołanych szkołach wyższych na poziomie zawodowym,
— kształcenia nauczycieli zawodu w specjalnie powołanych szkołach wyższych na poziomie zawodowym,
— prowadzenia różnych form i stosowanie różnych rozwiązań w zakresie doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych,
— dążenie do stworzenia zwartego systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych.

Można z całą pewnością twierdzić, że od prawidłowego rozwiązania problemu nauczycieli szkół zawodowych zależeć będzie między innymi powodzenie całej reformy systemu kształcenia zawodowego.

UWAGI KOŃCOWE

Specyfika zaprezentowanych w tym artykule rozważań sprowadza się do tego, iż ich podstawowym celem jest:

a) zapoznanie Czytelnika z głównymi założeniami opracowanej przez Instytut Kształcenia Zawodowego oraz odpowiednie komórki Ministerstwa Oświaty i Wychowania koncepcji reformy kształcenia zawodowego kadr dla potrzeb gospodarki narodowej i kultury,

b) określenie własnego spojrzenia na ten interesujący dokument chociażby przez inne ustawienie zagadnień i treści szczegółowych,

c) zachęcenie zainteresowanych Czytelników do dyskusji, poprzez którą możemy włączyć się do procesu modelowania przyszłej szkoły zawodowej i przyszłego kształcenia zawodowego.

Przy okazji pragniemy poinformować, że pełny tekst koncepcji został opublikowany w postaci wkładki do numeru 5 *Szkoły Zawodowej*, jak również na łamach *Głosu Nauczycielskiego* (nr 23/1977 z dnia 5 VI 77).

STEFAN SŁOMKIEWICZ
WARSZAWA

PEDAGOGICZNE KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W SZKOŁACH WYŻSZYCH

Reforma studiów w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych związana jest z przygotowaniem przez nie nauczycieli dla przyszłej 10-letniej szkoły ogólnokształcącej — w systemie 4-letnich studiów magisterskich. Jest oczywiste, że te zreformowane w zasadniczy sposób studia musiały zmienić dotychczasowy system kształcenia w wyżej wspomnianych szkołach wyższych. Jak wiadomo, dotychczas uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne przygotowywały nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dla klas licealnych. Ideą przewodnią obecnego systemu kształcenia nauczycieli jest wyposażenie studentów w niezbędny zasób wiedzy i umiejętności niezbędnych przyszłemu nauczycielowi 10-latki, który będzie pracował jako nauczyciel przedmiotu w klasach od IV do X. Jest oczywiste, że w takiej sytuacji przy skróceniu studiów o 1 rok musiała ulec zmianie struktura kształcenia w szkołach wyższych, i to zarówno w dziedzinie kształcenia kierunkowego, jak i psychologiczno-pedagogicznego i metodycznego. Bogate i różnorodne doświadczenia dotychczasowych systemów kształcenia nauczycieli w okresie powojennym doprowadziły do ustalenia korzystnych proporcji między czasem przeznaczonym na kształcenie kierunkowe oraz psychologiczno-pedagogiczne i metodyczne.

Proporcje te u części nauczycieli akademickich budzą zastrzeżenia. Wynikają one przede wszystkim z niedostrzegania wszystkich zadań, jakie czekają nauczyciela przyszłej 10-latki, a w szczególności z niedoceniania zadań związanych z działalnością wychowawczą nauczyciela, a także niedostrzegania udowodnionej w licznych badaniach pedeutologicznych zależności wskazującej, że efekty pracy dydaktycznej szkół zależą nie tylko od kierunkowego przygotowania nauczycieli, lecz również od ich wiedzy i umiejętności pedagogicznych.

Jest więc sprawą oczywistą, że obecne proporcje między kształceniem kierunkowym i pedagogicznym na kierunkach nauczycielskich w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych są proporcjami optymalnymi i opartymi na doświadczeniach dotychczasowych systemów kształcenia nauczycieli w naszym kraju, a także i innych krajów. Powstaje natomiast problem zwiększenia efektywności psychologiczno-pedagogicznego i metodycznego kształcenia nauczycieli. Obowiązujący obecnie plan studiów i programy tych przedmiotów to tylko podstawa systemu pedagogicznego kształcenia nauczycieli w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Natomiast o funkcjonowaniu i efektach tego sy-

stemu decyduje — jak wiadomo — sposób realizacji planów i programów studiów.

Czteroletnie doświadczenia nowego systemu kształcenia nauczycieli pozwalają dokonać wstępnej oceny psychologicznego, pedagogicznego i metodologicznego kształcenia nauczycieli, ujawnić jego braki i wskazać na możliwości usunięcia ich, a także na nakreślenie dalszych dróg modernizacji.

Działające od dwóch lat ogólnopolskie seminarium przy Instytucie Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego poświęcone problematyce pedagogicznego kształcenia nauczycieli zgromadziło opinię psychologów, pedagogów i metodyków nauczania poszczególnych przedmiotów z różnych ośrodków akademickich, na podstawie których można dokonać tej wstępnej oceny i zaprojektować poczynania modernizacyjne.

Wiadomo, że przedmioty pedagogiczne odgrywają bardzo ważną rolę w kształtowaniu osobowości przyszłego nauczyciela, a zwłaszcza jego poglądów pedagogicznych, postaw wobec zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły, postaw wobec uczniów oraz środowiska, w którym funkcjonuje szkoła. Zadań przedmiotów pedagogicznych w obecnym systemie kształcenia nauczycieli nie można ograniczać do przyswojenia tylko wiedzy i umiejętności studentom kandydującym do zawodu nauczycielskiego. Przecież funkcjonowanie zdobytej wiedzy i umiejętności praktycznych w ich przyszłej pracy zawodowej zależy, zgodnie z koncepcją poznawczą człowieka, od całości mechanizmów psychologicznych regulujących jego czynności, a więc zarówno od utrwalonych struktur poznawczych, jak i od poglądów oraz postaw jednostki wobec zadań i przyswojonego systemu wartości [1].

Obecny układ przedmiotów pedagogicznych pozwala na uzyskanie wysokich stosunkowo efektów w pedagogicznym przygotowaniu przyszłych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Przedmioty te rozpoczynają się już na pierwszym roku i realizowane są przez cały okres kształcenia w szkole wyższej. Ich kolejność: psychologia, pedagogika, techniczne środki nauczania, higiena szkolna, metodyka nauczania, pozwala nie tylko na odpowiednie skorelowanie treści kształcenia oraz na skoordynowanie nie tylko zadań dydaktycznych, lecz również tych zadań wychowawczych, które realizowane są bezpośrednio w pracy dydaktycznej wyższej uczelni. Mam też na uwadze przede wszystkim zadania w zakresie kształtowania poglądów i postaw pedagogicznych przyszłych nauczycieli.

Tego rodzaju koordynacja może zwiększyć przede wszystkim efektywność wychowawczą uczelni kształcących nauczycieli. Dla realizacji tego zadania konieczna jest jednak modernizacja programów i sposobów ich realizacji. Chodzi mianowicie nie tylko o strukturalizację treści kształ-

[1] J. Kozielecki: Koncepcja psychologiczna człowieka. Warszawa, 1976. Cz. III.

cenia z punktu widzenia zwiększenia efektywności dydaktycznej, lecz również strukturalizację z punktu widzenia wyników w zakresie kształtowania postaw pedagogicznych przyszłych nauczycieli. Trzy główne przedmioty cyklu pedagogicznego, a mianowicie psychologia, pedagogika oraz metodyki nauczania, zwane inaczej dydaktykami szczegółowymi, wymagają wyodrębnienia wiodących idei zawartych w treściach programowych z punktu widzenia postaw pedagogicznych przyszłych nauczycieli, których wspólnym mianownikiem jest działanie na rzecz realizacji zasadniczego zadania systemu oświatowego w naszym ustroju, a mianowicie wszechstronnego rozwoju jednostki i przygotowanie jej do aktywnego udziału w budownictwie społeczeństwa socjalistycznego. Zrozumienie tej idei oraz możliwość jej realizacji w procesie nauczania i wychowania szkolnego może stworzyć płaszczyznę dla wyodrębnienia tych sądów wartościujących, które powinny stać się podstawą dla budowania u przyszłych nauczycieli systemu wartości ideowo-pedagogicznych i ich postaw zawodowych. Możliwości te wiążą się ściśle ze strukturalizacją treści kształcenia. Jej znaczenie dydaktyczne zwłaszcza w szkole wyższej nie zostało jeszcze w pełni wyjaśnione przez teorię nauczania akademickiego, na podstawie dotychczasowych badań na różnych szczeblach kształcenia można postawić tezę, że strukturalizacja treści kształcenia w szkole wyższej może dać lepsze efekty dydaktyczne w następującym zakresie

a) trwałości zdobytej wiedzy,

b) zwiększenia jej operatywności zwłaszcza w dziedzinie rozwiązywania problemów, i to zarówno teoretycznych jak i praktycznych.

Zdobyta wiedza strukturalnie uporządkowana ułatwia również proces samokształcenia. Poza tym umożliwia ona studentom uświadamianie sobie związku między treściami dyscyplin zbliżonych do siebie. Wydaje się, że strukturalnie uporządkowana wiedza z zakresu przedmiotów pedagogicznych może wpłynąć korzystnie na przygotowanie absolwentów nauczycielskich kierunków studiów do ustawicznego kształcenia się w zakresie psychologicznym, pedagogicznym i metodycznym, ponieważ warunkiem umożliwiającym absolwentom uczelni wyższej samodzielne rozszerzenie i uzupełnienie swojej wiedzy jest nie tylko opracowanie umiejętności samokształcenia, lecz również strukturalne przyswojenie podstaw danej dyscypliny naukowej, w zakresie której absolwent zamierza rozwijać swoją wiedzę.

Dlatego tak ważna jest strukturalizacja wiedzy z przedmiotów pedagogicznych w toku studiów wyższych na nauczycielskich kierunkach studiów. Wymaga to dwojakiego rodzaju poczynań modernizujących obecny system pedagogicznego przygotowania studentów na kierunkach nauczycielskich w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych.

Pierwszą grupą tych zabiegów jest strukturalizacja treści programowych. Oto na przykład obecnie obowiązujący program pedagogiki na

nauczycielskich kierunkach studiów jest zbiorem problemów odzwierciedlających trzy dziedziny pedagogiki: podstawy tej dziedziny nauki wraz z elementami historii wychowania, teorię wychowania, teorię nauczania, elementy wiedzy z zakresu teorii szkolnictwa. Realizacja takiego programu utrudnia ściślejsze powiązanie go z psychologią, której program również nie jest wyraźnie strukturalnie uporządkowany, i to tak, aby węzłowe idee współczesnej psychologii stanowiły podstawę tej struktury. Z drugiej zaś strony obecny program pedagogiki utrudnia korelację z metodykami nauczania, stąd wynikają kłopoty specjalistów z tej dziedziny polegające na tym, że pedagogika funkcjonuje niejako obok metodyk nauczania, a nie stanowi wyraźnego oparcia dla programów tej ostatniej dyscypliny. Można przecież nie tracąc nic z wartości naukowej ukształtować program pedagogiki dla studentów nauczycielskich kierunków, aby pomóc im w zrozumieniu struktury tej dziedziny nauki, a jednocześnie uniknąć wad obecnie obowiązującego programu, który stanowi niepełne i nie uporządkowane odbicie programu na studiach pedagogicznych.

Podzespół Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli działający w ramach Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego Pedagogiki w Ministerstwie Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki przygotowuje nową wersję programu pedagogiki, który usuwa wady obecnie obowiązującego programu. Zespół, który przygotowuje nową wersję, wyszedł z następujących założeń.

Program pedagogiki można ułożyć strukturalnie, jeśli akcentuje się treści programowe wokół następujących węzłowych zagadnień; a więc: ideału i celów kształcenia i wychowania procesów pedagogicznych, metod i organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz problematyce reform systemów edukacyjnych. Jeśli na tę problematykę nałoży się kwestię realizacji ideału wychowawczego, wówczas program zyska wewnętrzną spójność przy jednoczesnym wyeksponowaniu tych treści ideowych pedagogiki jako nauki społecznej, które mogą wpłynąć na kształtowanie postaw i systemu wartości przyszłych nauczycieli szkoły socjalistycznej.

Drugiego rodzaju zabiegi wiążą się z metodami pracy dydaktycznej, a zwłaszcza stosowaniem trzech ich rodzajów, pierwszej — zmierzającej do strukturalnego przyswojenia wiedzy przez studentów, jako że strukturalnie opracowany program jest jedynie podstawą dla uzyskania wyższych efektów kształcenia. Osiąga się je natomiast pod wypływem różnych zabiegów dydaktycznych stosowanych w procesie kształcenia. Strukturalnie uporządkowaną wiedzę u studentów daje się uzyskać przede wszystkim pod wpływem trzech odpowiednio skonstruowanych wprowadzeń do studiowania przedmiotu: kontroli testowej, testami skonstruowanymi tak, by ułatwiały studentom porządkowanie zdobytej wiedzy, ćwiczeń repetycyjnych, których zadaniem jest porządkowanie wiadomo-

ści. Nie można jednak oczekiwać, że strukturalne uporządkowanie zdobywanej przez studentów wiedzy automatycznie ukształtuje jej operatywność. Dlatego też w trakcie realizacji programu pedagogiki niezbędne jest powiązanie przyswojonych treści z szeroko rozbudowanymi obserwacjami procesów i zjawisk pedagogicznych z rozwiązywaniem problemów pedagogicznych.

W procesie kształcenia przyszłych nauczycieli, zwłaszcza w dużych uczelniach, zorganizowanie bezpośredniego kontaktu studentów z praktyką pedagogiczną wywołuje duże trudności organizacyjne. Stąd też obok zajęć o charakterze hospitacyjnym niezbędne będzie opracowanie filmów, przeźroczy oraz nagrań magnetowidowych jako koniecznej obudowy dla nauczania pedagogiki, a nawet powiązania szkół ćwiczeń i uczelni z telewizją w obwodzie zamkniętym. Istnieje również możliwość rozszerzenia obserwacji procesów i zjawisk pedagogicznych bezpośrednio w uczelni. Przecież studenci uczestniczą w procesach pedagogicznych i mogą je obserwować wzbogacając tym samym swoje doświadczenia pedagogiczne. Próby takie przeprowadzane są w Uniwersytecie Warszawskim, wstępne wyniki badań wskazują, że można na tej drodze zwiększyć efektywność nauczania pedagogiki.

Uzyskanie lepszych efektów w zakresie pedagogicznego przygotowania przyszłych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących wymaga również modernizacji istniejących praktyk pedagogicznych. Chodzi przede wszystkim o to, by w miarę możliwości przyspieszyć podejmowanie przez studentów, i to w sposób odpowiedzialny, samodzielnych działań pedagogicznych. Aby spełnić ten warunek, pierwsza tego rodzaju praktyka zawodowa nie może występować przed opanowaniem przez studentów wiedzy z psychologii i pedagogiki. Może się rozpoczynać więc dopiero po drugim roku studiów. Dlatego istniejący obecnie układ praktyk wymaga zmian. Ich sekwencja winna opierać się na zasadzie od obserwacji do działalności samodzielnej. Dlatego można je kształtować w następującej kolejności: po pierwszym roku studiów praktyka asystencka o charakterze obserwacyjnym w szkole, jako że w niej łatwiej jest zaobserwować procesy i zjawiska pedagogiczne. Wyniki tych obserwacji mogą stanowić podstawę do rozwiązywania zadań w trakcie zajęć z pedagogiki i w trakcie realizacji tego przedmiotu na drugim roku studiów (zajęcia z pedagogiki trwają trzy semestry i rozpoczynają się w drugim semestrze pierwszego roku). Jednocześnie wyniki tych obserwacji mogą być wykorzystane do przygotowania studentów do samodzielnej pracy pedagogicznej na praktyce obozowo-kolonijnej, którą studenci powinni wykonywać podejmując obowiązki wychowawców.

Konieczne jest również zwiększenie czasu przeznaczonego na ciągłą praktykę przedmiotowo-metodyczną, która powinna objąć co najmniej 3 tygodnie pracy w szkole podstawowej i 3 tygodnie na szczeblu licealnym. Ze względu na pracę w przyszłej 10-latce.

Ważnym i dotychczas nie rozwiązanym problemem jest dalsza modernizacja programów metodyk nauczania. Obserwuje się obecnie przewagę zagadnień związanych z nauczaniem danego przedmiotu, natomiast problematyka wychowania uczniów na lekcjach jest potraktowana w tych programach marginesowo, a przecież zasadniczy proces wychowawczy w szkołach ogólnokształcących przebiega w czasie lekcji poszczególnych przedmiotów.

Rozszerzenie tej problematyki w programach metodycznego kształcenia nauczycieli pozwoliłoby na ściślejsze powiązanie psychologicznego i pedagogicznego kształcenia nauczycieli i ich przygotowania metodycznego.

O efektywności pedagogicznego przygotowania przyszłych nauczycieli decyduje współdziałanie wszystkich nauczycieli akademickich biorących udział w realizacji tego zadania, a więc psychologów, pedagogów, metodyków nauczania poszczególnych przedmiotów. W uniwersytetach brak jest jednostek koordynujących ten proces. Wynika to z rozbicia grup specjalistów pomiędzy wydziały i instytuty. W Uniwersytecie Warszawskim stworzona została jednostka dla koordynacji tego procesu, a mianowicie Instytut Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli.

W zależności od stanu kadrowego i możliwości nauki tę rolę, w przypadku trudności w powołaniu analogicznych instytutów, powinny pełnić międzywydziałowe studia pedagogiczne. Jednakże koordynacja tylko pracy pedagogicznej związanej z realizacją trzech głównych dziedzin przygotowania pedagogicznego studentów nauczycielskich kierunków studiów, a mianowicie w zakresie psychologii, pedagogiki i metodyk nauczania ze względu na ścisłą więź, jaka musi istnieć między dydaktyką akademicką i badaniami naukowymi, jest rozwiązaniem niewystarczającym. Koordynowane powinny być również i badania naukowe wiążące się z potrzebami psychologicznego, pedagogicznego i metodycznego kształcenia przyszłych nauczycieli. Tę koordynację traktować można również jako dalszą modernizację przygotowania pedagogicznego studentów na kierunkach nauczycielskich. Zwłaszcza że istnieje wiele tematów związanych z przygotowaniem pedagogicznym kandydatów na nauczycieli, które mogą być poprawnie rozwiązane jedynie przy ścisłej współpracy tych trzech grup specjalistów akademickich. Bariery, które istnieją między poszczególnymi wydziałami, powodują, że znacznie łatwiej jest skoordynować sprawy związane z kształceniem studentów aniżeli badania naukowe.

Prawdopodobnie w przyszłości zaistnieje konieczność ukształtowania zarówno w uniwersytetach, jak i wyższych szkołach pedagogicznych silnych jednostek organizacyjnych w postaci międzywydziałowych instytutów, które będą bezpośrednio odpowiadać za całość psychologicznego, pedagogicznego i metodycznego kształcenia nauczycieli oraz podają badania dla potrzeb tegoż kształcenia. Jest to jednocześnie droga, która może doprowadzić do szybszego rozwoju metodyk nauczania jako dyscyplin nau-

kowych oraz do przyspieszenia rozwoju kadr naukowych w tej dziedzinie. Sytuacja obecna niepokoi, gdyż nawet w dużych uczelniach kształcących nauczycieli najsłabszymi jednostkami są zakłady metodyk nauczania, a młodzi nauczyciele akademiccy przygotowujący rozprawy doktorskie z tych dziedzin mają trudności z uzyskiwaniem promocji lub w przeprowadzeniu przewodów habilitacyjnych. Pondto instytuty międzywydziałowe mogłyby szybciej rozwiązać w poszczególnych ośrodkach sprawy szkół i klas ćwiczeń i uczynić je sprawnie funkcjonującym ogniwem, w którym systematycznie kształcono by nauczycieli, a jednocześnie byłyby one placówkami badawczymi dla prac magisterskich i doktorskich.

Obawy, że oderwanie się zakładów metodyk nauczania od kierunkowych wydziałów i instytutów może niekorzystnie odbić się na więzi metodyki nauczania z kierunkową dziedziną, co jest obecnie przedstawiane jako zasadniczy postulat przeciwko wyodrębnieniu tych jednostek i powiązanie ich ze sobą w innym układzie, wymaga jedynie wprowadzenia zasady podwójnego ich podporządkowania. Przecież wyodrębnienie organizacyjne nie oznacza konieczności rozerwania więzi merytorycznych — naukowych z wydziałami i instytutami kierunkowymi. Korzyści płynące natomiast z istnienia silnych instytutów międzywydziałowych zajmujących się przygotowaniem psychologicznym, pedagogicznym i metodycznym przyszłych nauczycieli, a zwłaszcza umożliwienie szybszego rozwoju kadr naukowych są, jak się wydaje, większe aniżeli utrzymywanie rozwiązań dotychczasowych, które powodują, że obok dużych i prężnych zakładów w wydziałach i instytutach funkcjonują znacznie słabsze od nich zakłady metodyk nauczania.

Problem ten jest ważny jeszcze z innego powodu, uczelnie wyższe wprowadzają dokształcanie pedagogiczne młodych nauczycieli akademickich. Realizacja tego zadania wymaga również utworzenia wyspecjalizowanej grupy w uczelniach, która mogłaby realizować to zadanie. Istnieje również potrzeba, aby problematyką dydaktyk szczegółowych na poziomie wyższym zajęły się właśnie zakłady metodyk nauczania. Obecnie sytuacja w tej dziedzinie jest niepokojąca. Zaspokojenie potrzeb przygotowania metodycznego młodych nauczycieli akademickich będzie trudne, jako że ten zakres dydaktyki szczegółowej nie dysponuje zapleczem badawczym. Brak integracji nie tylko dydaktycznej, lecz również badawczej między zakładami metodyk nauczania nie przyspieszy rozwoju badań. Jest to jeszcze jeden argument przemawiający na rzecz kształtowania w uczelniach instytutów specjalizujących się w problematyce psychologicznego, pedagogicznego i metodycznego kształcenia nauczycieli.

TADEUSZ WIECZOREK

SYSTEM PEDAGOGICZNEGO KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ROLNICZYCH W ZWIĄZKU RADZIECKIM

WPROWADZENIE

Związek Radziecki ma duże osiągnięcia i doświadczenia w dziedzinie kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich w ogóle, w tym także nauczycieli szkół rolniczych. W radzieckim systemie kształcenia nauczycieli szkół rolniczych jest wiele rozwiązań, które mogłyby być wdrożone w warunkach polskich. Miałoby to określone znaczenie dla podniesienia poziomu przygotowania kadry pedagogicznej w szkołach rolniczych, a pośrednio także — dla wzrostu produkcji rolnej.

W literaturze polskiej brak jest publikacji poświęconych oświacie rolniczej i kształceniu kadr nauczycielskich dla potrzeb szkół rolniczych w Związku Radzieckim. Istnieje więc potrzeba podjęcia badań w celu bliższego poznania zarówno kształcenia rolniczego, jak i systemu przygotowania kadr pedagogicznych. Odpowiadając na to zamówienie społeczne przedstawimy w tym artykule treść, formy, metody i organizację kształcenia i dokształcania nauczycieli średnich szkół rolniczych w ZSRR. Punktem wyjścia do analizy tego tematu będzie zwięzła charakterystyka stanu szkolnictwa rolniczego i poziomu kwalifikacji nauczycieli.

Bazę wyjściową i źródłową badania stanowiły radzieckie teksty piśmiennicze, w większości niedostępne w polskich zbiorach bibliotecznych [1]. Zostały one zgromadzone w czasie podróży studialnej autora do Związku Radzieckiego, która stanowiła także okazję do kontaktów ze szkołami rolniczymi i zakładami kształcenia nauczycieli.

[1] Wykorzystane zostały m.in. A. P. Miliajew: Podgotowka predowatielej technikumow w Timiriazewskoj sielskochoziajstwiennoj akademii. „Srednieje Specjalnoje Obrazowanije" 1965 nr 10; I. F. Bobylew: Prepodawatielu technikuma — znanije piedagogiki. Tamże 1963, nr 3; M. I. Eskin: Uczebno-metodiczeskaja robota w sielskochoziajstwiennych technikumach. Moskwa: Kołos 1967; Moskowskaja sielskochoziastwiennaja Akademija im. K. A. Timiriaziewa. Moskwa: Kołos 1969; Tiezisy dokładow na plenumie mietodiczeskowo sowieta po sredniemu sielskochoziajstwiennomu obrazowaniju. Moskwa: Kołos 1974; A. S. Smirnow: Aktualnyje zadaczi dalniejszego sowierszenstwowanija srednego sielskochoziajstwiennogo obrazowanija. Moskwa 1974; Programma dla piedagogiczeskich fakultetow wyższich sielskochoziajstwiennych uczebnych zawiedienij. Moskwa: Kołos 1974; Mietodiczeskoje posobie po piedagogikie. Moskwa 1974; Mietodiczeskoje posobie po psichołogii z osnowami logiki. Moskwa 1974; Narodnoje obrażowanije, nauka i kultura w ZSRR. Statisticzeskij sbornik. Moskwa 1971; Srednieje sielskochoziajstwiennoje obrazowanije. Sbornik rukowodiaszczich materiałow. Moskwa 1971.

STAN SZKOLNICTWA ROLNICZEGO NA TLE POTRZEB KADROWYCH RADZIECKIEGO ROLNICTWA

W produkcji przemysłowej i rolniczej, a także w instytucjach kulturalnych, oświatowych i służbie zdrowia ważne miejsce zajmują technicy — bezpośredni organizatorzy produkcji oraz inni pracownicy ze średnim wykształceniem specjalnym.

Technikum w ZSRR przygotowuje uczniów do jednego z zawodów produkcyjnych i daje prawo wstępu na wyższą uczelnię. Do technikum można wstąpić bezpośrednio po ukończeniu szkoły ośmioletniej albo po kilku latach pracy w produkcji lub usługach. Kandydaci do techników zdają egzaminy wstępne. Nauka w technikach trwa zwykle 4 lata, ale okres ten może ulegać zmianom w poszczególnych specjalnościach. Istnieją technika dzienne, wieczorowe i zaoczne.

Podstawą kształcenia specjalistów o średnich kwalifikacjach jest ścisły związek nauki z pracą produkcyjną. Uczniowie odbywają praktykę w przedsiębiorstwach, w organizacjach i instytucjach, zależnie od profilu specjalizacji. Przy technikach przemysłowych prowadzone są pracownie i warsztaty, w których uczniowie produkują wyroby przemysłowe; przy technikach rolniczych — duże gospodarstwa, w których uczniowie sami wykonują wszystkie podstawowe prace.

Z roku na rok rośnie liczba uczniów przyjmowanych do techników rolniczych i sowchozów-techników. Jeśli w 1965 r. liczba osób przyjętych do tego typu szkół wynosiła 170 tys., a liczba absolwentów 80 tys., to w 1968 r. już odpowiednio 186 tys. i 124 tys. [2], a w 1970 r. — 212 tys. i 144 tys. [3]

W roku szkolnym 1970/71 były w Związku Radzieckim 674 średnie szkoły rolnicze, w tym 160 sowchozów-techników. W szkołach tych uczyło się ponad 686 tys. uczniów, z czego 418 tys., czyli 61% na wydziałach dziennych. Ponadto przygotowanie specjalistów ze średnimi kwalifikacjami realizowane jest w dwóch instytutach rolniczych, gdzie utworzone są wydziały kształcenia na poziomie średnim [4].

W ostatnich latach została wzmocniona baza materialno-dydaktyczna średnich szkół rolniczych. W wielu technikach buduje się nowe budynki szkolne, warsztaty, kliniki itp. Tworzy się sowchozy-technika, zwiększa się liczbę gabinetów szkolnych i laboratoriów. W odróżnieniu od dawnego systemu klasowego technika rolnicze przechodzą na gabinetowy system nauczania. Coraz częściej proces dydaktyczny odbywa się w warun-

[2] W. K. Jefremow: Rol uczebno-mietodiczeskich kabinietow w dalniejszem sowierszenstwowanii sredniego sielskochoziajstwiennogo obrazowanija. W: Woprosy sowierszenstwowanija sredniego sielskochoziajstwiennogo obrazowanija. Moskwa: Kołos 1971, s. 3.

[3] Narodnoje obrazowanije, nauka i kultura w ZSRR. Statisticzeskij sbornik. Moskwa 1971, s. 170.

[4] N. F. Paszin: Organizacja zaocznego obuczenija w srednich sielskochoziajstwiennych uczebnych zawiedienijach. Moskwa 1973, s. 5.

kach produkcyjnych: na fermie, w warsztatach, w klinikach weterynaryjnych, w ogrodzie itp. Szersze zastosowanie znalazły lekcje z filmem i nauczaniem programowanym.

Na równi z kształceniem dziennym realizowana jest w Związku Radzieckim zaoczna forma przygotowywania kadr rolniczych na poziomie średnim. Ten rodzaj kształcenia odbywa się w 498 technikach rolniczych i sowchozach-technikach na wydziałach zaocznych, a także w 4 republikańskich zaocznych technikach: w Republice Rosyjskiej, Ukraińskiej, Łotewskiej i Białoruskiej. Na początku roku szkolnego 1971/72 na wydziałach zaocznych i w technikach zaocznych uczyło się ponad 265,6 tys. osób, czyli 38,9% ogółu uczniów średnich szkół rolniczych. Liczba uczniów kształcących się zaocznie wyrażona w procentach w stosunku do ogólnej liczby uczniów waha się od 7,1% w Republice Gruzińskiej do 43,8% w Republice Rosyjskiej.

W Związku Radzieckim realizowany jest szeroki i długoterminowy program rozwoju rolnictwa, w którym na równi z umacnianiem bazy materialno-technicznej i tworzeniem niezbędnych warunków ekonomicznych dla wysokiego i trwałego tempa podnoszenia produkcji rolniczej ważne znaczenie nadaje się zagadnieniu dostarczenia kołchozom i sowchozom wysoko wykwalifikowanych pracowników. Szczególną uwagę zwraca się przy tym na przygotowanie specjalistów, których praca w obecnych warunkach jest bezpośrednio produkcyjna i ma duże znaczenie w końcowych wynikach produkcji [5].

W latach 1963—1973 liczbę robotników w kołchozach i sowchozach zmniejszono o 2 mln, a liczba specjalistów wzrosła ponad dwukrotnie (z 1,5% do 4%). Na początku 1974 r. na każde gospodarstwo przypadało: w sowchozach powyżej 34 i w kołchozach — 17 specjalistów z wyższym i średnim wykształceniem rolniczym. W miarę umacniania bazy materialnej rolnictwa, przechodzenia coraz większej ilości jego gałęzi na technologię przemysłową ciągle wzrasta znaczenie kwalifikowanych kadr — mechanizatorów i innych specjalistów. Od poziomu ich przygotowania w decydującym stopniu zależy obecnie efektywne wykorzystanie techniki, wdrażanie przodującej technologii, naukowej organizacji pracy i kierowania produkcją, stosowanie nowych osiągnięć nauki i przodującej praktyki. W związku z tym przed szkolnictwem rolniczym stoją poważne i złożone zadania, których realizacja uzależniona jest z kolei od poziomu kwalifikacji nauczycieli.

[5] A. S. Smirnow: Aktualnyje zadaczi dalniejszego sowierszenstowanija sielskochoziajstwiennogo obrazowanija. Dokład na naucznomietodiczeskom sowieszczanii robotnikow uczebno-mietodiczeskich kabinietow sistemy MSCh SSSR i zawiedujuszczich kafiedrami piedagogiki selskochoziajstwiennych wuzow. Moskwa 1974, s. 1.

POZIOM KWALIFIKACJI NAUCZYCIELI W ŚREDNICH SZKOŁACH ROLNICZYCH W ZWIĄZKU RADZIECKIM

W świetle przepisów prawnych od nauczyciela przedmiotów zawodowych w średniej szkole rolniczej wymaga się, aby posiadał wyższe wykształcenie rolnicze, odbyty staż produkcyjny w kołchozach, sowchozach, innych przedsiębiorstwach rolniczych lub w instytucjach doświadczalnych i naukowo-badawczych [6].

W 1973 r. w technikach rolniczych i w sowchozach-technikach Związku Radzieckiego pracowało ponad 27 tys. nauczycieli, w tym około 15 tys. stanowili nauczyciele przedmiotów zawodowych. Wykształcenie wyższe posiadało średnio 82% nauczycieli, a w niektórych republikach 65—70% (Gruzja, Armenia, Azerbejdżan). Około 50% nauczycieli, w tym także i przedmiotów zawodowych, miało przygotowanie pedagogiczne. Duży odsetek stanowili młodzi nauczyciele, którzy pracowali w szkole poniżej 5 lat.

Poziom kwalifikacji nauczycieli jest zróżnicowany w poszczególnych republikach Związku Radzieckiego. W Republice Rosyjskiej spośród 13 tys. nauczycieli średnich szkół rolniczych 12 tys., tj. około 92%, posiadało wyższe wykształcenie, z tego jednak tylko 2,6 tys., tj. 20% nauczycieli przedmiotów zawodowych miało przygotowanie pedagogiczne [7].

Na Ukrainie i na Litwie odsetek nauczycieli z wyższym wykształceniem wynosił 95% [8]. W Republice Białoruskiej 97,5% nauczycieli średnich szkół rolniczych posiadało wyższe wykształcenie specjalne i ponad 50% nauczycieli przedmiotów zawodowych miało przygotowanie pedagogiczne. Jest to rezultat starań Ministerstwa Rolnictwa Republiki Białoruskiej, które prowadzi systematyczne prace w zakresie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli. W każdej szkole opracowywane są perspektywiczne plany kształcenia i doskonalenia nauczycieli na wydziałach pedagogicznych uczelni rolniczych i wydziałach podnoszenia kwalifikacji. Zgodnie z tymi planami nauczyciele kierowani są raz na 5 lat na wydziały podnoszenia kwalifikacji, gdzie aktualizują i pogłębiają wiedzę ze swej specjalności oraz z pedagogiki i metodyki nauczania [9].

Rocznie w Związku Radzieckim około 1000 osób kończy wydziały pedagogiczne uczelni rolniczych i ponad 2000 osób wydziały podnoszenia kwalifikacji. W latach 1966—1974 podwyższyło swoje kwalifikacje 16,2 tys. nauczycieli przedmiotów zawodowych. W tym czasie wykształ-

[6] Położenije o sowchozie-technikumie. W: Srednieje sielskochoziajstwiennoje obrazowanije. Moskwa: Kołos 1972, s. 17.

[7] Sielskomu choziajstwu — kadry wysokoj kwalifikacji. Materiały republikanskoj konferencji direktorow sielskochoziajstwiennych technikumów i sowchoz-technikumow. Moskwa 1974 s. 43.

[8] Tezisy dokładow na plenumie mietodiczeskogo sowieta po sredniemu sielskochoziajstwiennomu obrazowaniju. Moskwa 1974 s. 42.

[9] W. P. Czumaczenko, P. P. Grebiennikow: Uczebnaja rabota w sielskochoziajstwiennych technikumach. Mińsk 1973 s. 30.

cenie pedagogiczne zdobyło 5,6 tys. nauczycieli [10]. Jednak zapotrzebowanie na wykwalifikowanych nauczycieli jest znacznie większe od możliwości jego zaspokojenia.

Poziom kwalifikacji nauczycieli średnich szkół rolniczych oceniany jest jako jeszcze niezadowalający. Dąży się do tego, aby wszyscy nauczyciele posiadali wyższe wykształcenie rolnicze i pedagogiczne. Władze oświatowe wymagają od nauczycieli doskonalenia mistrzostwa pedagogicznego, pogłębiania wiedzy politycznej i fachowej. Zagadnienia te znajdują odbicie w „indywidualnym planie podnoszenia ideowo-politycznego poziomu i kwalifikacji rzeczowej", który sporządza każdy nauczyciel. Plan taki powinien zawierać trzy podstawowe zadania:

— podwyższenie wiedzy politycznej,
— podwyższenie wiedzy fachowej,
— podwyższenie wiedzy pedagogicznej.

Na podstawie ustawy „O średnich szkołach specjalnych Związku Radzieckiego" [11] każdy nauczyciel zobowiązany jest systematycznie podnosić swój poziom ideowo-polityczny i kwalifikacje rzeczowe.

Wiedzę polityczną nauczyciele pogłębiają drogą samodzielnego studiowania literatury, zajęć w uniwersytecie marksizmu-leninizmu, w uniwersytecie kultury i aktywnego udziału w kółkach marksistowsko-leninowskich.

W zakres podnoszenia kwalifikacji fachowych wchodzi pogłębienie teorii i praktyki z przedmiotu wykładanego i pokrewnych. Zgodnie z uchwałą KC KPZR i Rady Ministrów z 15 stycznia 1966 r. „O dalszym polepszeniu systemu podnoszenia kwalifikacji kadr kierowniczych kołchozów i sowchozów i specjalistów rolnictwa" każdy specjalista, w tym także i nauczyciel, obowiązany jest regularnie podnosić swe kwalifikacje. W tym celu organizowane są przy instytutach rolniczych wydziały podnoszenia kwalifikacji, na których nauczyciele powinni dokształcać się co 5 lat.

Wiedzę pedagogiczną nauczyciele mogą pogłębiać na wydziałach pedagogicznych przy 4 uczelniach rolniczych, w instytutach pedagogicznych oraz przez samodzielne studiowanie literatury. Dużą pomoc w poszerzaniu wiedzy pedagogicznej okazują nauczycielom szkolne gabinety pedagogiczne, gdzie znajdują się materiały dotyczące metodyki stosowania technicznych środków nauczania, plany robocze (semestralne), przykładowe plany lekcji itp.

[10] Tezisy dokładow na plenumie mietodiczeskogo sowieta po sredniemu sielskochoziajstwiennomu obrazowaniju, s. 5.
[11] W. K. Jefremow: O płanirowanii i organizacji uczebnoj raboty prepodawatielej srednich sielskochoziajstwiennych uczebnych zawiedienij. Moskwa: Kołos 1973, s. 5.

ZAKŁADY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI ŚREDNICH SZKÓŁ ROLNICZYCH

Początek pedagogicznego kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych dla techników rolniczych w Związku Radzieckim sięga roku 1925, kiedy to w Akademii Rolniczej im. K. A. Timiriaziewa w Moskwie uruchomiono specjalne kursy pedagogiczne. Nauczanie na tych kursach trwało 6—10 miesięcy. W 1929 r. kursy przekształcono w Instytut Agropedagogiczny, a następnie w roku 1934 — w odrębny oddział przy Akademii Rolniczej. Oddział Agropedagogiczny kształcił już nie tylko nauczycieli przedmiotów agronomicznych i zootechnicznych, lecz także nauczycieli rachunkowości oraz ekonomiki i organizacji socjalistycznych przedsiębiorstw rolniczych. W 1950 r. Oddział Agropedagogiczny został przekształcony w samodzielny Wydział Agropedagogiczny, który rozszerzył przygotowanie nauczycieli w zakresie dalszych specjalności: gospodarki leśnej i agromelioracji, mechanizacji rolnictwa [12].

W roku 1960, kiedy Akademia Rolnicza połączyła się z Moskiewskim Instytutem Melioracji Wodnych, Wydział Agropedagogiczny Akademii połączył się z Oddziałem Pedagogicznym Instytutu Mechanizacji i został przekształcony w Wydział Pedagogiczny. Odtąd na Wydziale przygotowywani byli nauczyciele o specjalnościach agronomicznych, zootechnicznych, ekonomicznych, a także mechanizacji i elektryfikacji rolnictwa oraz przedmiotów ogólnotechnicznych.

W roku 1960 po raz pierwszy uruchomiono na Wydziale Pedagogicznym Akademii Rolniczej im. K. A. Timiriaziewa w Moskwie zaoczne kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych dla techników rolniczych.

W 1965 roku po wyodrębnieniu z Akademii Rolniczej im. K. A. Timiriaziewa wydziałów inżynieryjnych w samodzielne instytuty przygotowanie nauczycieli mechanizacji i elektryfikacji rolnictwa oraz przedmiotów ogólnotechnicznych zostało przekazane oddziałowi Moskiewskiego Instytutu Inżynierów Produkcji Rolniczej [13].

W celu przygotowania nauczycieli dla techników weterynaryjnych i zootechnicznych utworzono 1 kwietnia 1959 r. Wydział Pedagogiczny przy Akademii Weterynaryjnej w Moskwie, który prowadzi kształcenie stacjonarne i zaoczne. Wiodącą rolę w przygotowaniu nauczycieli odgrywa na tym wydziale Katedra Pedagogiki. Kształtuje ona poglądy i przekonania przyszłych pedagogów, wyposaża ich w wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii, wychowania estetycznego, zaszczepia im nawyki pra-

[12] Moskowskaja Sielskochoziajstwiennaja Akademija im. K. A. Timiraziewa. Moskwa: Kołos 1969, s. 510.

[13] M. I. Eskin: Podgotowka prepodawatielej sielskochoziajstwiennych tiechnikumow w Moskowskoj Sielskochoziajstwiennoj Akademii imieni K. A. Timiraziewa. W: Uczebno-mietodiczeskaja rabota w selskochoziajstwiennych tiechnikumach. Moskwa: Kołos 1967, s. 9.

cy dydaktyczno-wychowawczej. Dużą rolę odgrywają też katedry marksizmu-leninizmu i ekonomii politycznej [14].

W 1963 r. utworzony został Wydział Pedagogiczny przy Ukraińskiej Akademii Rolniczej w Kijowie, który przygotowuje nauczycieli przedmiotów zawodowych do techników rolniczych. Obejmuje on takie oddziały, jak: rolniczy, zootechniczny, ekonomiczny, mechanizacji rolnictwa, weterynarii i księgowości [15].

Mimo istnienia wydziałów pedagogicznych przy innych akademiach rolniczych, Akademia Rolnicza im. K. A. Timiriaziewa w Moskwie zachowuje nadal znaczenie wszechzwiązkowe i przygotowuje nauczycieli dla wszystkich republik Związku Radzieckiego. Na przykładzie tej uczelni omówimy też treści, formy, metody i organizację kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych dla potrzeb techników rolniczych w Związku Radzieckim.

ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH DLA ŚREDNICH SZKÓŁ ROLNICZYCH

Kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych w średnich szkołach rolniczych w Związku Radzieckim reguluje ustawa o wydziale pedagogicznym wyższej uczelni rolniczej z dnia 15 czerwca 1962 r. [16].

Zgodnie z tą ustawą „wydział pedagogiczny przygotowuje wykładowców przedmiotów zawodowych dla średnich szkół rolniczych na studiach stacjonarnych i zaocznych spośród specjalistów rolnictwa z wyższym wykształceniem, według planów i programów studiów zatwierdzonych przez Ministerstwo Rolnictwa Związku Radzieckiego" [17].

Na studia stacjonarne przyjmowani są nauczyciele przedmiotów zawodowych w średnich szkołach rolniczych, a także pracownicy kołchozów i sowchozów, instytucji rolniczych i naukowo-badawczych, którzy odbyli staż pracy w produkcji nie krótszy niż 3 lata. Wiek kandydatów nie może przekraczać 45 lat.

Na studia zaoczne przyjmowani są wyłącznie nauczyciele przedmiotów zawodowych, którzy chcą zdobyć kwalifikacje pedagogiczne. Przy przyjmowaniu kandydatów na studia zaoczne nie stosuje się ograniczeń wieku.

Studia stacjonarne trwają 1 rok, a studia zaoczne 2 lata.

[14] I. F. Bobylew, E. T. Wołgina: Piedagogiczeskij fakultet Moskowskoj wieterinarnoj akademii i jego rol w podgotowkie prepodawatielej dla zoowieterynarnych technikumow. W: Sowierszenstwowanijeuczebno-wospoitatielnogo procesa w sielskochoziajstwiennych technikumach. Moskwa: Kołos 1968, s. 13—14.

[15] Podgotowka spiecjalistow w sielskochoziajstwiennych technikumach Ukrainy. Kijew 1965, s. 11.

[16] Położenije o piedagogiczeskom fakultecie wyższego sielskochoziajstwiennogo uczebnogo zawiedienija. W: Srednieje sielskochoziajstwiennoje obrazowanije. Moskwa: Kołos 1972, s. 89.

[17] Tamże, s. 90.

Kandydatów na studia na wydziałach pedagogicznych typują technika rolnicze, ministerstwa rolnictwa republik związkowych, krajowe i obwodowe wydziały rolnictwa.

Rok akademicki dla studentów studiów stacjonarnych trwa 10 miesięcy i dzieli się na dwa semestry: pierwszy od 1 września do 23 stycznia i drugi od 7 lutego do 1 lipca. Semestr pierwszy, trwający 21 tygodni, obejmuje 19 tygodni zajęć dydaktycznych i 2 tygodnie sesji egzaminacyjnej. Na semestr drugi składa się 13 tygodni zajęć dydaktycznych, 4 tygodnie praktyki pedagogicznej w technikach rolniczych i 3 tygodnie sesji egzaminacyjnej. Przerwa międzysemestralna trwa 2 tygodnie.

Tygodniowy wymiar zajęć wynosi 24 godziny. Są one organizowane w zasadzie tylko w ciągu 4 dni tygodnia. Sobota bowiem jest oficjalnie dniem wolnym od zajęć zbiorowych, a inny dzień w tygodniu jest przeznaczony na organizowanie wycieczek do przodujących gospodarstw rolniczych, przedsiębiorstw przemysłowych, na Wystawę Osiągnięć Gospodarki Narodowej, do szkół i muzeów oraz na pracę indywidualną w wybranej katedrze w celach pogłębienia wiedzy z danej specjalności.

Organizacja roku szkolnego na studiach zaocznych jest w ZSRR odmienna niż w Polsce. Uwzględnia ona ogromne odległości dzielące uczelnie od miejsca zamieszkania i pracy studentów. Rozległość terytorialna Związku Radzieckiego uniemożliwia częstsze kontakty słuchaczy studiów zaocznych z uczelnią. Do Akademii Rolniczej im. K. A. Timiriaziewa studenci zaoczni przyjeżdżają tylko 3 razy w ciągu 2-letniego okresu studiów. W pierwszym roku studiów przyjeżdżają dwukrotnie — raz na 10 dni, a następnie na 30 dni. W drugim roku studiów jest tylko jeden 40-dniowy zjazd dydaktyczny, w czasie którego słuchacze zdają jednocześnie egzamin końcowy.

PLANY I PROGRAMY STUDIÓW DLA NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH W TECHNIKACH ROLNICZYCH

W przeciwieństwie do tego, co znamy z doświadczeń polskich, plany i programy studiów dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w średnich szkołach rolniczych w Związku Radzieckim zmieniają się stosunkowo rzadko. Na przestrzeni 30 lat miały miejsce tylko trzy bardziej zasadnicze zmiany w planach i programach studiów.

Podstawy treści kształcenia na wydziale pedagogicznym były określone w uchwale komitetu wszechzwiązkowego do spraw wyższego kształcenia w Związku Radzieckim z dnia 29 marca 1934 r. „O przygotowaniu wykładowców przedmiotów zawodowych dla techników rolniczych" [18].

W uchwale tej wskazywano, by przy opracowywaniu programów stu-

[18] M. I. Eskin: Podgotowka prepodawatielej sielskochoziajstwiennych technikumow w Moskowskoj Sielskochoziajstwiennoj Akademii imieni K. A. Timiriaziewa, s. 9—23.

diów uwzględnić fakt, że wszyscy słuchacze mają wyższe wykształcenie rolnicze i produkcyjny staż pracy w zawodzie, a wielu spośród nich przez dłuższy okres czasu nauczało w technikach przedmiotów zawodowych. Treść kształcenia przyszłych wykładowców przedmiotów zawodowych nie powinna więc być powtórzeniem kursów wyższych uczelni, lecz zawierać tylko zagadnienia najistotniejsze, zwłaszcza zaś informacje o najnowszych wynikach badań naukowych i osiągnięciach postępowej praktyki w rolnictwie.

Zasady te były podstawą do opracowania planów i programów studiów dla nauczycieli techników rolniczych na Oddziale Agropedagogicznym Akademii Rolniczej im. K. A. Timiriaziewa w Moskwie. Wspomniana wyżej uchwała określała bliżej plan studiów dla wykładowców hodowli zwierząt w technikach rolniczych. Na podstawie tego planu opracowywane były plany studiów dla wykładowców pozostałych przedmiotów zawodowych w technikach rolniczych.

Dyscypliny ujęte planem studiów dzieliły się na trzy cykle: ogólnokształcący, specjalny i pedagogiczny.

Cykl ogólnokształcący obejmował przedmioty: materializm dialektyczny i język obcy; cykl specjalny — żywienie zwierząt gospodarskich (części wybrane) i uzupełniające zagadnienia z hodowli poszczególnych gatunków zwierząt; cykl pedagogiczny — pedagogikę, historię pedagogiki, psychologię i samodzielny kurs metodyki nauczania dyscyplin żywienia i hodowli zwierząt gospodarskich w technikach zootechnicznych.

Z ogólnej liczby 925 godzin zajęć na wykłady przeznaczone było 255 godzin, pozostałe 670 godzin przeznaczano na zajęcia laboratoryjno-praktyczne i seminaryjne, prace badawcze i konsultacje. Poza tym plan studiów przewidywał dwa miesiące na praktykę pedagogiczną i pracę kwalifikacyjną.

Cechą charakterystyczną pierwszych planów studiów dla nauczycieli techników rolniczych było to, że obejmowały one stosunkowo mało przedmiotów. I tak np. nauczyciele techników zootechnicznych studiowali tylko dwa przedmioty zawodowe — żywienie i hodowlę zwierząt gospodarskich. Przedmioty te były wykładane oddzielnie od metodyki ich nauczania w technikach.

Zmiany w planach studiów nauczycielskich wprowadzone na początku lat powojennych polegały na tym, że zostały zlikwidowane samodzielne kursy metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów zawodowych. Naukowe przygotowanie w zakresie specjalności i zagadnienia metodyki nauczania w technikach rolniczych połączone zostały w jednym kursie. I tak w miejsce dwóch przedmiotów, np. żywienia zwierząt gospodarskich i metodyki nauczania żywienia zwierząt gospodarskich, wprowadzono jeden przedmiot — żywienie zwierząt gospodarskich z metodyką nauczania. Podobnie postąpiono w stosunku do innych przedmiotów zawodowych. Utworzenie ogólnych kursów tych przedmiotów miało zapewnić

organiczną jedność przygotowania merytorycznego i metodycznego słuchaczy. W poprzednich bowiem planach studiów zbyt wiele uwagi poświęcano na to, by w pamięci słuchaczy odtworzyć to, czego uczyli się już dawniej. Niedostatecznie natomiast wyjaśniano zagadnienia metodyki nauczania przedmiotów rolniczych w warunkach średnich szkół rolniczych.

W roku 1962 nakreślono podstawy nowych planów i programów studiów dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych. Zmiany miały na celu m.in. poprawę przygotowania słuchaczy do pracy pozalekcyjnej, realizacji ateistycznego i estetycznego wychowania młodzieży. Wykładowcy techników rolniczych mieli otrzymać głębszą wiedzę z danego przedmiotu i metodyki jego nauczania, szersze horyzonty pedagogiczne i umiejętności prowadzenia pracy wychowawczej. Do planu studiów włączone zostały zajęcia z zakresu ateistycznego i estetycznego wychowania młodzieży oraz praktyki z zakresu form pracy pozalekcyjnej.

Plany studiów dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w technikach rolniczych obejmują ważniejsze zagadnienia z zakresu wykładanego w szkole przedmiotu z zarysem metodyki przeprowadzania zajęć z tego przedmiotu, informacje o najnowszych osiągnięciach w zakresie nauki, techniki rolniczej oraz technologii i organizacji pracy.

W celu należytego przygotowania słuchaczy do nauczania danego przedmiotu w planie studiów przewidziane są seminaria z metodyki nauczania oraz próbne lekcje słuchaczy. Do planów studiów z 1962 r. włączone zostały przedmioty, które mają na celu podniesienie ogólnego przygotowania słuchaczy. Są to m.in. takie przedmioty, jak: nowości z zakresu fizjologii roślin, nowości z zakresu ekonomiki i organizacji gospodarstw rolniczych, nowości z zakresu botaniki itp.

Zasadniczy akcent w planach studiów położony jest na przedmioty o profilu określającym daną specjalność oraz przedmioty zapewniające przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i metodyczne. Uwzględniono jednak i tę okoliczność, że w wielu technikach nauczyciele przedmiotów zawodowych prowadzą także przedmioty pokrewne, a nie tylko te, do których zdobyli odpowiednie przygotowanie na studiach rolniczych. W związku z tym przygotowuje ich się także do nauczania tych właśnie pokrewnych przedmiotów. I tak np. słuchacze o specjalności uprawy roślin otrzymują także przygotowanie z chemii rolnej. Na specjalności chemii rolnej i gleboznawstwa wykładane są takie przedmioty, jak: chemia rolna i systemy nawożenia, gleboznawstwo z podstawami geodezji, podstawy geodezji i kartografii. Słuchacze specjalności ekonomicznej otrzymują przygotowanie z zakresu ekonomiki i organizacji planowania gospodarki rolnej oraz analizy gospodarczej działalności kołchozów i sowchozów.

Jak już wspomniano, dla właściwego metodycznego przygotowania słuchaczy w planie studiów wydzielone zostały osobne godziny na seminaria z metodyki i lekcje próbne. Na seminariach słuchacze przeprowadzają w swej grupie studenckiej lekcje na tematy wykładane w technikach. Lekcje te są przedmiotem analizy, co stanowi jedną z form przygotowania słuchaczy do prowadzenia lekcji w warunkach naturalnych podczas praktyki pedagogicznej w technikach rolniczych i sowchozach-technikach.

Nowością w planach studiów z 1962 r. jest wprowadzenie specjalizacji, dającej słuchaczom możliwość pogłębienia w ciągu 72 godzin zajęć tej dziedziny, która ich najbardziej interesuje. Każdy słuchacz wybiera odpowiednią katedrę, w której pracuje zgodnie z indywidualnym planem zajęć. Godziny specjalizacji mogą być wykorzystane do pogłębienia pracy nad jednym tematem lub grupą zagadnień. Jest to dobra sposobność do zaznajomienia się z najnowszymi osiągnięciami nauki w określonej dziedzinie, z warsztatem pracy badawczej danej katedry, z zajęciami laboratoryjno-technicznymi, organizacją pracy doświadczalnej itp. Indywidualny plan pracy studenta w ramach specjalizacji realizowany jest pod kierownictwem wyznaczonego przez katedrę wykładowcy.

Przygotowanie pedagogiczne obejmuje studiowanie psychologii z podstawami logiki, kurs pedagogiki z historią pedagogiki i miesięczną praktyką w technikum. Treść przygotowania psychologiczno-pedagogicznego jest organicznie związana z metodycznym przygotowaniem słuchaczy. Zajęcia kursu psychologii i pedagogiki są tak planowane, aby łączyć teoretyczne i praktyczne przygotowanie słuchaczy. Jednocześnie z kursem wykładowym przeprowadzane są zajęcia seminaryjne z pedagogiki, na które przeznacza się 90 godzin ze 160 przewidzianych w planie studiów na pedagogikę. Do zajęć tych włączone jest zwiedzanie techników i średnich szkół ogólnokształcących. W czasie zwiedzania szkół słuchacze uczestniczą w hospitacjach lekcji i ich omawianiu.

Treść kursu pedagogiki zawiera ogólne zasady pedagogiki, teorię nauczania i wychowania w szkole radzieckiej, wybrane zagadnienia kierowania szkołą oraz postępowe tradycje w dziejach oświaty i wychowania. W studiowaniu kursu pedagogiki ważną rolę odgrywa samodzielna praca słuchaczy, związana z udziałem w zajęciach seminaryjnych. Treść tych zajęć jest tak dobierana, aby przygotować słuchaczy do kierowania procesem nauczania i wychowania w technikach. Omawiane są m.in. takie zagadnienia, jak: planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej, rodzaje lekcji i metody nauczania, metodyka różnych form samodzielnej pracy uczniów, metodyka kontroli i oceny wiadomości uczniów, wychowanie w procesie nauczania, metodyka wychowania społeczno-moralnego. Podstawą zajęć seminaryjnych jest samodzielne studiowanie przez studentów odpowiedniej literatury i dokładne przemyślenie doświadczeń pracy dy-

daktyczno-wychowawczej wybranego technikum rolniczego. Każdy słuchacz przygotowuje na zajęciach seminaryjnych przynajmniej jeden referat, który jest przedmiotem szczegółowej analizy.

Ważnym przedmiotem studiów jest wychowanie estetyczno-moralne młodzieży. Na przedmiot ten przeznaczono 60 godzin, w tym 40 na wykłady i 20 na zajęcia seminaryjne. Celem wychowania estetyczno-moralnego jest rozszerzenie wiedzy słuchaczy z zakresu najważniejszych rodzajów sztuki i przygotowanie ich do pracy pozalekcyjnej w technikum. W wykładach tego przedmiotu omawiane są wybrane zagadnienia sztuki plastycznej, muzycznej, teatralnej, filmowej oraz ogólne zagadnienia markistowsko-leninowskiej etyki i estetyki.

Można powiedzieć, że studenci wydziału pedagogicznego akademii rolniczej otrzymują znaczny zasób wiadomości z dziedziny psychologii, pedagogiki i metodyki. Mają oni też sposobność stosować tę wiedzę praktycznie, w naturalnych warunkach pracy szkoły. Możliwość taką daje wspomniana już praktyka pedagogiczna w technikach rolniczych, w czasie której słuchacze zdobywają umiejętność nauczania swego przedmiotu i poznają pracę nauczyciela jako wychowawcy klasy.

Program praktyki pedagogicznej przewiduje ogólne zaznajomienie się ze szkołą, z uczniami, nauczycielami, bazą materialno-dydaktyczną, gospodarstwem szkolnym i organizacją nauczania praktycznego, a szczególnie z organizacją pracy dydaktyczno-wychowawczej i metodycznej w technikum. Najważniejszymi elementami praktyki jest praca nad metodyką lekcji i praca wychowawcza z uczniami. Praktykanci uczęszczają na lekcje przodujących nauczycieli, które są następnie omawiane. Podczas omawiania lekcji szczególną uwagę zwraca się na sposoby aktywizacji pracy uczniów. Drugi etap pracy nad metodyką lekcji polega na samodzielnym przeprowadzaniu lekcji przez słuchaczy. Na lekcjach tych są obecni koledzy z grupy studenckiej oraz kierownik praktyki. Każda lekcja próbna jest przedmiotem wszechstronnej analizy i oceny, w czasie której wskazuje się jej ujemne i dodatnie strony.

Podczas praktyki słuchacze uczestniczą w pracy pozalekcyjnej z uczniami, przeprowadzają z nimi pogadanki, biorą udział w życiu internackim technikum. Praktyka stanowi okazję do wzbogacenia doświadczeń pedagogicznych słuchaczy, co ułatwia im także opracowanie referatu na zajęcia seminaryjne z pedagogiki. Przebieg praktyki jest oceniany przez jej kierownika, który uwzględnia w ocenie opinie kadry pedagogicznej technikum.

Treści kształcenia na studiach dziennych stały się podstawą do tworzenia planów i programów studiów zaocznych, na których wyeliminowano praktykę pedagogiczną, gdyż — jak już wspomniano — wszyscy słuchacze są czynnymi nauczycielami techników. Z tego też względu w programach nie są wydzielone zajęcia seminaryjne. Zamiast zajęć seminaryjnych z pedagogiki prowadzone są zajęcia praktyczne, na których

odbywa się wymiana doświadczeń z zakresu pracy dydaktyczno-wychowawczej techników, zwłaszcza zaś metodyki lekcji i pracy wychowawcy klasowego.

Na studiach zaocznych nie ma warunków do realizacji programu specjalizacji. Znacznie zmniejszona jest też liczba godzin zajęć wykładowych i laboratoryjno-praktycznych. Największe znaczenie ma natomiast samodzielne studiowanie materiału przewidzianego w programie oraz wykonywanie prac kontrolnych i kursowych z przedmiotów zawodowych i pedagogicznych. Zwraca się uwagę na to, aby treść prac umożliwiała nie tylko ocenę erudycji słuchaczy, lecz także ich umiejętności w zakresie łączenia teorii z praktyką.

Wydział Pedagogiczny Akademii Rolniczej im. K. A. Timiriaziewa w Moskwie przygotowuje nauczycieli w zakresie następujących specjalności zawodowych:

— przedmiotów agronomicznych,
— przedmiotów zootechnicznych,
— ekonomiki i organizacji socjalistycznych gospodarstw rolniczych z elementami rachunkowości,
— księgowości.

Każda specjalizacja prowadzona jest według odrębnego planu nauczania, który daje możliwość pogłębienia znajomości określonej, węższej dyscypliny wiedzy. Tak np. w ramach specjalizacji w zakresie nauczania przedmiotów rolniczych wyodrębnione zostały 3 bardziej szczegółowe kierunki: ogólna uprawa i gleboznawstwo, szczegółowa uprawa roślin oraz warzywnictwo i sadownictwo [19].

Jak łatwo zauważyć, system kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych w technikach rolniczych w Związku Radzieckim różni się nieco od systemu kształcenia nauczycieli dla szkół rolniczych w Polsce. Poza formami organizacyjnymi tego systemu, różnymi od stosowanych w Polsce, uwagę zwraca fakt, że dużo czasu przeznacza się tam na powtórzenie oraz pogłębienie wiadomości z zakresu specjalności zawodowej studentów. Różne jest także to, że pracownicy naukowi katedr pedagogicznych prowadzą tylko zajęcia z pedagogiki i psychologii, natomiast zajęcia z metodyk nauczania przedmiotów zawodowych są prowadzone przez pracowników katedr reprezentujących dyscypliny naukowe odpowiadające przedmiotom nauczania w szkole.

ROLA AKADEMII ROLNICZYCH I GABINETÓW METODYCZNYCH W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI SZKÓŁ ROLNICZYCH

W Związku Radzieckim uczelnie rolnicze biorą aktywny udział w podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli techników rolniczych i sowchozów-

[19] J. Szurek: Kształcenie nauczycieli techników rolniczych w Akademii Rolniczej im. K. A. Timiraiaziewa. *Studia — Materiały — Informacje* 1968, z. 1 s. 31—37.

-techników. Na szczególną uwagę zasługuje działalność wspomnianych już wydziałów w podnoszeniu kwalifikacji, utworzonych przy uczelniach rolniczych na mocy uchwały KC KPZR i Rady Ministrów Związku Radzieckiego z dnia 15 stycznia 1966 roku [20]. Zgodnie z tą uchwałą nauczyciele przedmiotów zawodowych w technikach rolniczych, podobnie jak i inni specjaliści rolni, powinni co 5 lat aktualizować swoją wiedzę kierunkową, społeczno-polityczną i pedagogiczną. Na wydziałach podnoszenia kwalifikacji słuchacze poznają najnowsze osiągnięcia nauki i techniki. Zdobywają nawyki z zakresu organizacji i przeprowadzania pracy laboratoryjno-praktycznej, zapoznają się z najnowszymi środkami technicznymi stosowanymi w procesie dydaktycznym i metodyką ich wykorzystania, poznają aktualne problemy produkcji rolniczej, planowania i zarządzania rolnictwem.

Słuchacze wydziałów podnoszenia kwalifikacji mają na równi ze studentami prawo korzystania z bibliotek, laboratoriów i pracowni. Po zakończeniu kursu nauki, który trwa od 2 do 3 miesięcy, słuchacze zobowiązani są przystąpić do egzaminu. Świadectwo ukończenia nauki jest zatwierdzane przez Ministerstwo Rolnictwa Związku Radzieckiego [21].

Ważną rolę w doskonaleniu nauczycieli przedmiotów zawodowych w technikach rolniczych odgrywają republikańskie gabinety dydaktyczno-metodyczne, utworzone przy ministerstwach rolnictwa republik związkowych. Działają one w 12 republikach. Do ich zadań należy m.in.: organizowanie seminariów i konferencji republikańskich dla nauczycieli techników rolniczych i sowchozów-techników; wydawanie podręczników, wskazówek metodycznych, przykładowych wykazów wyposażenia gabinetów szkolnych i laboratoriów w pomoce naukowe; organizowanie wystaw przodującego doświadczenia pedagogicznego. Pracę gabinetów dydaktyczno-metodycznych koordynuje Centralny Gabinet Metodyczny do spraw Średniego Kształcenia Rolniczego przy Ministerstwie Rolnictwa Związku Radzieckiego [22].

WNIOSKI

Celem naszym było przedstawienie systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli przedmiotów zawodowych w technikach rolniczych w Związku Radzieckim, z zaakcentowaniem tych rozwiązań, które mogłyby być wykorzystane w warunkach polskich.

[20] Położenije o fakultecie powyszenija kwalifikacji rukowodiaszczich kadrow kołchozow i sowchozow i specjalistow sielskogo choziajstwa sielskochoziajstwiennych wyższych uczebnych zawiedienij. W: Srednieje sielskochoziajstwiennoje obrazowanije. Moskwa: Kołos 1972, s. 88.

[21] Powyszenije kwalifikacji prepodawatielej srednich sielskochoziajstwiennych uczebnych zawiedienij. Tamże, s. 84.

[22] A. F. Sporynin: O sowierszenstwowanii mietodiczeskoj raboty w srednich sielskochoziajstwiennych uczebnych zawiedienijach. Moskwa. Kołos 1974, s. 6.

Reasumując, można sformułować następujące wnioski:

1. System kształcenia i dokształcania nauczycieli przedmiotów zawodowych w średnich szkołach rolniczych w Związku Radzieckim jest oparty na bazie wyższego wykształcenia rolniczego i określonego stażu pracy w produkcji.

2. Kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych prowadzone jest w 4 uczelniach rolniczych, przy których istnieją wydziały pedagogiczne. Stacjonarne studia pedagogiczne trwają 2 semestry. Dokształcanie pedagogiczne czynnych nauczycieli odbywa się na 2-letnich studiach zaocznych.

3. Plany studiów obejmują przedmioty rolnicze, pedagogiczno-psychologiczne i metodyki nauczania przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych. Studentów studiów dziennych obowiązują dodatkowo 72 godziny zajęć specjalistycznych w wybranej katedrze oraz 4-tygodniowa praktyka pedagogiczna w średniej szkole rolniczej.

4. Studenci zaoczni uczestniczą w ciągu całego okresu studiów tylko w 3 zjazdach dydaktycznych, trwających łącznie 80 dni. Główną rolę w procesie dydaktycznym odgrywa tu samodzielne studiowanie materiału przewidzianego programem oraz wykonywanie prac kontrolnych i kursowych.

5. Rzeczą godną podkreślenia jest to, że wydziały pedagogiczne uczelni rolniczych przygotowują nauczycieli średnich szkół rolniczych z głęboką wiedzą z wybranego przedmiotu zawodowego i metodyki jego nauczania oraz z przedmiotu pokrewnego. Słuchacze zdobywają także szeroką wiedzę psychologiczno-pedagogiczną.

6. System doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych w średnich szkołach rolniczych w Związku Radzieckim charakteryzuje się różnorodnością form. Na szczególną uwagę zasługują wydziały podnoszenia kwalifikacji, na które kierowani są co 5 lat nauczyciele przedmiotów zawodowych w celu pogłębienia i aktualizowania wiedzy w zakresie osiągnięć nauki i praktyki.

7. Przy tworzeniu przyszłościowego modelu kształcenia i dokształcania nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych w Polsce mogą być wykorzystane niektóre doświadczenia Związku Radzieckiego:

a) Celowe byłoby wprowadzenie i upowszechnienie stażu produkcyjnego dla absolwentów studiów pedagogicznych przed podjęciem przez nich pracy w szkole rolniczej.

b) Uzasadnione byłoby wprowadzenie na studiach pedagogicznych w uczelniach rolniczych węższych specjalizacji w zakresie metodyki nauczania przedmiotów zawodowych. Nauczyciele powinni otrzymywać staranne przygotowanie metodyczne do nauczania jednego lub dwu pokrewnych przedmiotów, zamiast studiować — jak to obecnie ma miejsce — metodyki nauczania czterech różnych przedmiotów zawodowych.

c) Do planów zaocznych studiów pedagogicznych w uczelniach rolni-

czych należałoby wprowadzić wybrane przedmioty zawodowe, które umożliwiałyby aktualizowanie wiedzy fachowej studentów i zapoznawały ich z najnowszymi osiągnięciami nauk rolniczych.

MARIAN BYBLUK

WASYL SUCHOMLIŃSKI O PRACY PEDAGOGICZNEJ I NAUCZYCIELU-WYCHOWAWCY

Do wybitnych pedagogów radzieckich naszych czasów, których twórczość polegała na ścisłym łączeniu przemyśleń teoretycznych i praktycznych, na badaniu nowych procesów i zjawisk w szkole radzieckiej, należy Wasyl Aleksandrowicz Suchomliński (1918—1970)[1]. Nieodłącznym tematem licznych jego prac, które sam nazywał „pedagogiką serca", był temat nauczyciela-wychowawcy, jego szlachetnej misji w społeczeństwie socjalistycznym, odpowiedzialności przed teraźniejszością i przyszłością, jego osobowości, rozwoju, warunków pracy.

Suchomliński zaliczał zawód nauczycielski obok zawodu lekarza do najbardziej humanitarnych zawodów, wskazując równocześnie, że nie można porównywać pracy nauczyciela z żadną inną pracą. „Kamieniem węgielnym powołania nauczycielskiego — pisał twórca „szkoły dobrych uczuć" — jest głęboka wiara w możliwość wychowania każdego dziecka"[2]. Trzydzieści lat pracy z dziećmi i oddania im swojego serca pozwoliło Suchmolińskiemu stwierdzić również pro domo sua, że nauczyciel nie ma czasu pomyśleć o sobie, gdyż zmuszony jest myśleć o innych, ale nie jest to dla niego poświęcenie czy pokorne podporządkowanie się losowi, lecz prawdziwe szczęście osobiste[3].

Nauczyciel ma obowiązek wobec społeczeństwa i rodziców pracować tylko dobrze. Ale efekty swojej pracy może dostrzec dopiero po wielu latach. Dlatego nikogo tak często nie nawiedza poczucie niezadowolenia jak nauczyciela, błędy i porażki w żadnej pracy nie prowadzą do takich ciężkich następstw jak w zawodzie nauczycielskim. Przedłużając siebie w swoich wychowankach, nauczyciel tworzy nie tylko człowieka. Tworzy sam czas. Od tego, jacy są nauczyciele, jaka jest szkoła, której naród powierza swoją przyszłość, zależy duch czasu, wzajemne stosunki między ludźmi.

[1] Zob. M. Bybluk: Wasyl Suchomliński — człowiek, który serce oddał dzieciom. *Głos Nauczycielski* 1975, nr 28, s. 7.

[2] Wybrani twory w piaty tomach. Tom II. Sto porad uczytelewi. „Radiańska szkoła", Kijew 1976, s. 423.

[3] Kak wospitat' nastojaszczego czielowieka. „Radiańska szkoła", Kijew 1975, s. 171.

Suchomliński rozpatrywał pracę dydaktyczną nauczyciela w ścisłym związku z pracą wychowawczą. „Bez udziału w pracy wychowawczej — pisał znakomity kontynuator dzieła Makarenki — cała kultura pedagogiczna, wiedza nauczyciela są martwym bagażem" [4].

Pracę wychowawczą z dziećmi Suchomliński zaliczał do najtrudniejszych. „Umocnienie komunizmu w świadomości, w stosunkach między ludźmi — pisał w jednej z ostatnich swoich książek — jest tak samo trudne, jak zbudowanie dziesiątków gigantycznych elektrowni wodnych i miast w tajdze" [5]. Podstawą tej pracy jest różnorodna wiedza, bogate życie umysłowe, szeroki horyzont i ciągły rozwój intelektualny każdego nauczyciela.

Wychodząc z założenia, że wychowanie to przede wszystkim stałe duchowe obcowanie nauczyciela z dzieckiem, Suchomliński postulował, aby nauczyciel był dla dziecka takim samym drogim i bliskim człowiekiem, jak matka. W szkole trzeba widzieć przede wszystkim żywego człowieka, dziecko, z jego życiem duchowym, radościami i kłopotami [6]. Przyjaźń wychowawcy z dzieckiem bez głębszej przewagi intelektualnej nauczyciela doprowadza do tego, że uczniowie dążą do koleżeństwa, co jest szkodliwe dla wychowania w takim stopniu, jak odgradzanie się od uczniów.

W trudnych sytuacjach szczególnie jest ważna prawdomówność i otwartość wychowawców. Jako wieloletni dyrektor szkoły, Suchomliński radził swoim nauczycielom, żeby otwarcie mówili, jeśli w cokolwiek wątpią, żeby nie nosili w duszy wątpliwości, a przede wszystkim niewiary w dziecko, gdyż dla wychowawcy jest to bardzo niewskazane obciążenie. Uważał, że dzieci lgną do tego nauczyciela, który żyć bez nich nie może i który w obcowaniu z nimi znajduje przyjemność i szczęście. Prawdziwy wychowawca nieczęsto mówi swoim wychowankom, żeby byli dobrymi. O jego dobroci wychowankowie przekonują się z prawdziwości i szczerości jego słów.

Wśród wielu problemów pedeutologicznych, poruszanych w książkach Suchomlińskiego, znajduje się również wyjaśnienie pojęcia d o b r e g o nauczyciela. Jest to według niego człowiek, który kocha dzieci, wierzy, że każde dziecko może stać się dobrym człowiekiem, bierze do serca dziecięce radości i smutki, nigdy nie zapomina, że sam też był dzieckiem. D o b r y nauczyciel to człowiek mający wiedzę i rozmiłowany w niej, znający najnowsze odkrycia, badania i osiągnięcia w swojej dziedzinie wiedzy. D o b r y nauczyciel to człowiek znający psychologię i pedagogikę, rozumiejący, że bez znajomości wiedzy o wychowaniu nie sposób pracować z dziećmi. D o b r y nauczyciel to wreszcie człowiek doskonale

[4] Piedagogiczieskij kollektiw sriedniej szkoły. „Uczpiedgiz", Moskwa 1958, s. 76.
[5] Razgowor s mołodym diriektorom szkoły. „Proswieszczienije", Moskwa 1973, s. 118.
[6] Sierdce otdaju dietiam. „Radiańska szkoła", Kijew 1971, s. 10.

władający umiejętnościami w określonej dziedzinie pracy, mistrz w tej pracy [7].

Jak w każdym celowym działaniu, w wychowaniu także możliwe jest mistrzostwo. Polega ono według Suchomlińskiego na tym, żeby wiedząc, jakim powinien być człowiek, umieć natchnąć go dążeniem do osiągnięcia swojego własnego ideału. Prawdziwy wychowawca bardzo rzadko będzie zakazywać, a często pobudzać, pociągać wychowanków swoim przykładem. Mistrz-wychowawca, zwracając się do wychowanków, realizuje wiele celów, a jednym z najczęstszych jest wyjaśnienie pojęcia, normy i istoty postępowania moralnego. Uczniowie wyróżniających się nauczycieli osiągają rzadką, bezcenną cechę: zdobywając wiedzę, jakby abstrahują od niej, przechodząc do myśli o sobie, o swym losie, o jego zależności od losów Ojczyzny [8].

Żeby nauczyciel-wychowawca mógł prowadzić swoich wychowanków „tysiącami dróg i ścieżek, otwierać im coraz to nowe horyzonty", musi nieustannie pogłębiać swą wiedzę, doskonalić swe umiejętności. „Taka jest duchowa i filozoficzna podstawa naszego zawodu i technologii naszej pracy — wyjaśniał Suchomliński swoim młodszym kolegom — że chcąc odkryć uczniom iskierkę wiedzy, nauczyciel musi wchłonąć morze światła". W szkole, gdzie słynny pedagog pełnił obowiązki dyrektora, funkcjonował cały system doskonalenia wiedzy i umiejętności metodycznych nauczycieli. Były to niemal „studia pedagogiczne w szkole", różniące się od innych tym, że związane były ściśle z zadaniami i potrzebami jednej szkoły. Elementami tego systemu doskonalenia zawodowego było m.in. studiowanie dzieł naukowych i monografii szkół, wzajemne odwiedzanie lekcji, współpraca z instytutami naukowo-badawczymi, powiększanie własnych bibliotek, prowadzenie seminarium pedagogiczno-psychologicznego i seminarium kultury pedagogicznej. Ostatni plan pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły na rok szkolny 1970/71, opracowany przez Suchomlińskiego, przewidywał w ramach tego ostatniego seminarium m.in. następujące tematy: „Jak uczyć dzieci żeby wierzyły nauczycielowi?", „Umieć wymagać i przebaczać, umieć widzieć i nie zauważać wszystkiego", „Jak zniżyć się do dziecka, jak rozumieć dzieciństwo i słabości dziecka?", „Nauczyciel — sumieniem narodu". Do dnia dzisiejszego stosowane są w Pawłyskiej Szkole Średniej i w wielu innych w ZSRR zapoczątkowane przez Suchomlińskiego seminaria pedagogiczno-psychologiczne [9]. Celem ich jest analiza cech osobowościowych i warunków rozwoju wybranych uczniów w celu poszukiwania skuteczniejszych środków oddziaływania wychowawczego.

Z wieloletniego doświadczenia Suchomlińskiego w pracy z nauczycie-

[7] Pawłyszskaja sriedniaja szkoła. „Proswieszczienije", Moskwa 1969, s. 40—41.
[8] List do młodej nauczycielki. *„Pomorze"* 1968, nr 17, s. 3.
[9] N. Kodak. O rabotie s uczitielami. *„Narodnoje obrazowanije"* 1975, nr 2, s. 70—71.

lami wynikało, że po 3—5 latach od ukończenia uczelni nauczyciel powinien wiedzieć trzy-, pięcio-, dziesięciokrotnie więcej, niż wiedział w pierwszym roku swojej pracy. Jeżeli tak nie jest — wyjaśniał — uczniowie będą skazani na nudne wkuwanie i stopniowe otępianie. Niezbędny jest więc rozwój intelektualny, uzupełnianie, pogłębianie i doskonalenie wiedzy nauczycieli, którzy dłużej pracują w szkole. Można to osiągnąć poprzez czytelnictwo indywidualne. „Prawdziwy pedagog — to miłośnik książek" — pisał Suchomliński, którego własna biblioteka liczyła 20 tysięcy tomów.[10]

Suchomliński jako dyrektor szkoły zapewnił sobie prawo samodzielnego doboru nauczycieli. Dążył do równej ilości kobiet i mężczyzn w gronie nauczycielskim, uważając to za ważny warunek prawidłowego wychowania młodzieży, której potrzebna jest również męska, ojcowska ręka [11]. Stosował długoletnią skuteczną opiekę nad początkującymi nauczycielami, prowadząc ich drogą sukcesów pedagogicznych. I chociaż stawiał nauczycielom bardzo wysokie wymagania, w ciągu dwudziestu lat odeszło z Pawłyskiej szkoły zaledwie pięciu nauczycieli. Decyzja o odejściu zapadała kolegialnie na radzie pedagogicznej. Wchodziła ona w życie, jeśli przyjęto ją jednogłośnie, tzn. gdy nauczyciel, którego los się decydował, także dochodził do wniosku, że praca w szkole nie jest jego powołaniem. Ci, którzy zostawali, stanowili zwarty kolektyw, „tworzyli zbiorowe doświadczenie w wychowaniu". Wzrostowi poczucia odpowiedzialności początkujących nauczycieli za swą pracę sprzyjał fakt szczególnej troski ze strony szkoły w postaci przydziału opłacanego przez szkołę mieszkania, wyposażonego w meble, a często w naczynia kuchenne i stołowe. Nauczyciel, który rozpoczynał pracę w szkole Suchomlińskiego, otrzymywał również komplet podręczników do swojego przedmiotu, niewielką biblioteczkę literatury pedagogicznej i pięknej; szkoła abonowała gazetę codzienną na nazwisko nowego nauczyciela.

Rozwijając refleksyjny stosunek nauczycieli do swojej działalności, Suchomliński wyjaśniał, że praca nauczycielska wtedy przynosi radość, gdy nauczyciel wkracza na drogę badawczą [12]. Wyniki badań muszą jednak służyć doskonaleniu pracy samego badacza i całego grona pedagogicznego. Pierwszą zachętę do badań naukowych widział w zastanawianiu się dyrektora wspólnie z nauczycielem nad niezrozumiałymi sprawami na lekcji. Lekcja w pojęciu Suchomlińskiego to pierwsze źródło wszelkich idei pedagogicznych.

Niemal powszechnie znane jest stwierdzenie Suchomlińskiego, że „szkoła żyje czasem wolnym nauczyciela". Wolny czas jako bogactwo duchowe nauczyciela jest mu potrzebny przede wszystkim na czytanie

[10] Pawłyszskaja sriedniaja szkoła. S. 46.
[11] Nasz piedagogiczieskij kollektiw. „*Narodnoje obrazowanije*" 1963, nr 9, s. 35.
[12] Razgowor s mołodym diriektorom szkoły. S. 67.
[13] Pismo doczeri. „*Ogoniok*" 1968, nr 27, s. 21.

i odpoczynek. Oszczędzać czas nauczyciela można poprzez lepszą organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego. Aby zaoszczędzić czas nauczycielom, w szkole Suchomlińskiego liczne uczniowskie koła zainteresowań prowadzili starsi uczniowie, w tygodniu odbywało się najwyżej 1—2 zebrania, a czasochłonne douczanie zlikwidowano podnosząc poziom w klasach początkowych.

Wykorzystując swój ulubiony genre publicystyczny, pisał na dwa lata przed śmiercią w „Liście do córki", studentki Instytutu Pedagogicznego w Kijowie, pełen troski o młode kadry: „Niech praca, której postanowiłaś poświęcić swoje życie, przyniesie Ci szczęście". Tego życzył z głębi serca wszystkim nauczycielom.

RYSZARD WIĘCKOWSKI

KRYTERIA DOBORU I UKŁADU TREŚCI KSZTAŁCENIA KADR PEDAGOGICZNYCH

1. ZAGADNIENIA WSTĘPNE

Na początku niniejszych rozważań spróbujemy dokonać analizy kilku podstawowych pojęć. Dość często mówimy: „dobór i układ treści". Wymieniamy również określone kryteria doboru i układu, zakładając implicite ich tożsamość. Tymczasem czym innym jest „dobór", a czym innym jest „układ". W naszym przypadku przez dobór będziemy najogólniej rozumieli wybieranie z określonych dyscyplin naukowych odpowiednich treści stanowiących przedmiot kształcenia nauczycieli, przez układ natomiast — zespół powiązanych ze sobą elementów treści stanowiących jedność.

W tym rozumieniu pierwotną (w znaczeniu pierwszą) czynnością jest dobieranie z określonych dyscyplin naukowych odpowiednich elementów treści, a wtórną (drugą z kolei o charakterze podstawowym) ich ułożenie w odpowiednią strukturę stanowiącą jedność. Innymi słowy, mamy elementy treści, odpowiednio dobrane, i dokonujemy ich uporządkowania, ułożenia w odpowiednią strukturę (układ treści).

Pojęcie programu kształcenia nauczycieli rozumie się najczęściej w dwojakim co najmniej znaczeniu, a mianowicie: węższym i szerszym. Węższe rozumienie — to dobór i układ treści kształcenia, zaś szersze — to dobór i układ treści kształcenia, a ponadto metody i formy organizacyjne.

Program — to zbiór instrukcji określających całkowicie i jednoznacznie ciąg czynności, które należy wykonać, aby określony proces, w tym przypadku — kształcenia nauczycieli, przebiegał w sposób planowy i dawał założony skutek. Dobór i układ treści określa, mówiąc zwięźle, zadania do realizacji, zaś metody, formy organizacyjne — czynności nauczycieli kształcących kadry do pracy w instytucjach oświatowo-wychowawczych. Stąd też należy używać pojęcia programu w szerszym aspekcie znaczeniowym.

Kryterium, w aspekcie metodologicznym, jest swoiście rozumianą zasadą oceny czegoś pod względem obecności, braku lub stopnia posiadania pewnych cech, jakości itp. W naszym przypadku — przez kryterium będziemy rozumieli określoną zasadę pozwalającą nam na ocenę zarówno

zasadności doboru poszczególnych elementów treści projektowanych dla skutecznego kształcenia nauczycieli, jak i właściwy ich układ.

Kryterium w tym znaczeniu powinno więc być określonym instrumentem pozwalającym nam na racjonalne konstruowanie programu kształcenia nauczycieli. Skoro wspomniane kryterium jest niejako swoiście rozumianym narzędziem w ręku osoby działającej (w tym przypadku konstruktora programu kształcenia nauczycieli), wówczas można rozpatrywać go w aspekcie prakseologicznym.

Każde narzędzie jest tym bardziej użyteczne w określonym działaniu, im bardziej jest „odciążone" od nadmiaru zaprojektowanych dlań funkcji. Innymi słowy: narzędzie ma za zadanie pełnić ściśle określone funkcje w działaniu. Jeżeli dane narzędzie ma równocześnie pełnić odległe od siebie funkcje, wówczas wyłączne lub prawie wyłączne jego wykorzystywanie do realizacji przypisanych mu funkcji bywa niejednokrotnie mało skuteczne. Trafny więc dobór funkcji dla skonstruowanego i określonego zarazem instrumentu działania, w tym przypadku — kryterium konstruowania programu kształcenia nauczycieli, jest podstawowym warunkiem jego skuteczności i ma bezpośredni wpływ na jego strukturę. Stąd też propozycja moja w tym przedmiocie rozważań obejmie tylko jedno dość podstawowe, jak sądzę, kryterium doboru i układu treści kształcenia kadr pedagogicznych. Będzie nim kryterium, mówiąc skrótowo, funkcjonalności w doborze i układzie treści kształcenia.

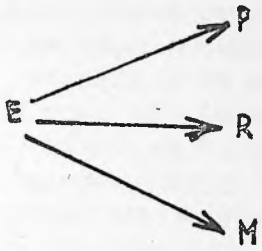
2. ISTOTA FUNKCJONALNEGO DOBORU I UKŁADU TREŚCI KSZTAŁCENIA

Dlaczego uznaję funkcjonalne kryterium w doborze i układzie treści kształcenia za podstawowe? Program kształcenia nauczycieli w szerszym rozumieniu stanowi rejestr zadań i czynności osób kształcących nauczycieli. Ma więc być instrumentem w rękach osób działających przynoszącym pożądane skutki. Program konstruujemy zatem po to, aby przynosił pożądane skutki, czyli innymi słowy: aby był funkcjonalny z punktu widzenia stymulacji pożądanych pedagogicznie i społecznie zjawisk w kształceniu nauczycieli. Stąd też podstawowym kryterium dla konstrukcji tegoż programu jest, jak sądzę, zasada funkcjonalności. Omówienie jej istoty i niektórych form prakseologicznego zastosowania — to mój dalszy przedmiot rozważań.

Podejmowano już u nas próby funkcjonalnego podejścia do sprawy konstruowania programu kształcenia. Niemniej jednak wymagana jest dalsza penetracja naukowa tego rozległego i złożonego przedmiotu dociekań. Stąd też być może, że wypowiedź ta będzie stanowiła dalszy krok naprzód w tym temacie.

Kryterium funkcjonalności w doborze i układzie treści kształcenia

nauczycieli orzeka między innymi o tym, że każdy element konstruowanego programu musi być rozpatrywany w co najmniej trzech relacjach, a mianowicie: dany element treści a działalność praktyczna nauczycieli (walor prakseologiczny), dany element treści a rozwój osobowości nauczyciela (walor rozwojowy); dany element treści a rozumienie przez nauczycieli struktury metodologicznej określonej dyscypliny naukowej (walor metodologiczny). Przedstawione relacje można ująć w postaci graficznej (rys. 1).



Z przedstawionych rozważań wynika następujące zalecenie: każdy element treści, projektowany do programu kształcenia nauczycieli, musi posiadać co najmniej trzy walory — prakseologiczny, rozwojowy i metodologiczny. Te trzy walory powinny w swojej istocie stanowić jedność, tzn. nie można projektować do uwzględnienia w programie takich elementów treści, które mają wyłącznie lub prawie wyłącznie walor prakseologiczny, a nie mają innych walorów itd.

W przypadku bowiem eksponowania w programie elementów treści o charakterze prakseologicznym, lansowaliśmy, używając konwencjonalnego terminu, koncepcję „utylitaryzmu pedeutologicznego". W przypadku zaś wyłącznego uwzględniania pozostałych walorów (rozwojowego i metodologicznego), „produktem" niejako finalnym mógłby być nauczyciel, który nie nabyłby umiejętności praktycznego oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego na uczniów i wychowanków. Stąd też te trzy podane walory, stanowiące w swej istocie jedność, powinny być atrybutem każdego elementu programu, stymulującego skuteczny proces kształcenia nauczycieli.

Powstaje w tym miejscu niewątpliwie dość ważkie pytanie: jak odróżnić element treści spełniający te trzy podane walory od elementu treści spełniającego jeden, dwa lub pozbawiony wymienionych walorów? Sprawa jest niewątpliwie złożona i trudna do jednoznacznych rozstrzygnięć. Wymaga oczywiście pogłębionych badań i studiów, coraz bardziej konkretyzujących to ogólne zalecenie dla osób konstruujących programy kształcenia nauczycieli.

W toku dalszych rozważań spróbuję na konkretnych przykładach ukazać praktyczne znaczenie założenia o najogólniejszych sposobach reali-

zasadności doboru poszczególnych elementów treści projektowanych dla skutecznego kształcenia nauczycieli, jak i właściwy ich układ.

Kryterium w tym znaczeniu powinno więc być określonym instrumentem pozwalającym nam na racjonalne konstruowanie programu kształcenia nauczycieli. Skoro wspomniane kryterium jest niejako swoiście rozumianym narzędziem w ręku osoby działającej (w tym przypadku konstruktora programu kształcenia nauczycieli), wówczas można rozpatrywać go w aspekcie prakseologicznym.

Każde narzędzie jest tym bardziej użyteczne w określonym działaniu, im bardziej jest „odciążone" od nadmiaru zaprojektowanych dlań funkcji. Innymi słowy: narzędzie ma za zadanie pełnić ściśle określone funkcje w działaniu. Jeżeli dane narzędzie ma równocześnie pełnić odległe od siebie funkcje, wówczas wyłączne lub prawie wyłączne jego wykorzystywanie do realizacji przypisanych mu funkcji bywa niejednokrotnie mało skuteczne. Trafny więc dobór funkcji dla skonstruowanego i określonego zarazem instrumentu działania, w tym przypadku — kryterium konstruowania programu kształcenia nauczycieli, jest podstawowym warunkiem jego skuteczności i ma bezpośredni wpływ na jego strukturę. Stąd też propozycja moja w tym przedmiocie rozważań obejmie tylko jedno dość podstawowe, jak sądzę, kryterium doboru i układu treści kształcenia kadr pedagogicznych. Będzie nim kryterium, mówiąc skrótowo, funkcjonalności w doborze i układzie treści kształcenia.

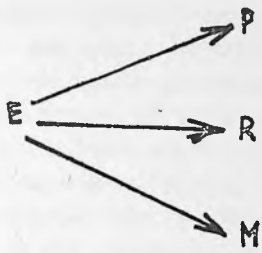
2. ISTOTA FUNKCJONALNEGO DOBORU I UKŁADU TREŚCI KSZTAŁCENIA

Dlaczego uznaję funkcjonalne kryterium w doborze i układzie treści kształcenia za podstawowe? Program kształcenia nauczycieli w szerszym rozumieniu stanowi rejestr zadań i czynności osób kształcących nauczycieli. Ma więc być instrumentem w rękach osób działających przynoszącym pożądane skutki. Program konstruujemy zatem po to, aby przynosił pożądane skutki, czyli innymi słowy: aby był funkcjonalny z punktu widzenia stymulacji pożądanych pedagogicznie i społecznie zjawisk w kształceniu nauczycieli. Stąd też podstawowym kryterium dla konstrukcji tegoż programu jest, jak sądzę, zasada funkcjonalności. Omówienie jej istoty i niektórych form prakseologicznego zastosowania — to mój dalszy przedmiot rozważań.

Podejmowano już u nas próby funkcjonalnego podejścia do sprawy konstruowania programu kształcenia. Niemniej jednak wymagana jest dalsza penetracja naukowa tego rozległego i złożonego przedmiotu dociekań. Stąd też być może, że wypowiedź ta będzie stanowiła dalszy krok naprzód w tym temacie.

Kryterium funkcjonalności w doborze i układzie treści kształcenia

nauczycieli orzeka między innymi o tym, że każdy element konstruowanego programu musi być rozpatrywany w co najmniej trzech relacjach, a mianowicie: dany element treści a działalność praktyczna nauczycieli (walor prakseologiczny), dany element treści a rozwój osobowości nauczyciela (walor rozwojowy); dany element treści a rozumienie przez nauczycieli struktury metodologicznej określonej dyscypliny naukowej (walor metodologiczny). Przedstawione relacje można ująć w postaci graficznej (rys. 1).



Z przedstawionych rozważań wynika następujące zalecenie: każdy element treści, projektowany do programu kształcenia nauczycieli, musi posiadać co najmniej trzy walory — prakseologiczny, rozwojowy i metodologiczny. Te trzy walory powinny w swojej istocie stanowić jedność, tzn. nie można projektować do uwzględnienia w programie takich elementów treści, które mają wyłącznie lub prawie wyłącznie walor prakseologiczny, a nie mają innych walorów itd.

W przypadku bowiem eksponowania w programie elementów treści o charakterze prakseologicznym, lansowaliśmy, używając konwencjonalnego terminu, koncepcję „utylitaryzmu pedeutologicznego". W przypadku zaś wyłącznego uwzględniania pozostałych walorów (rozwojowego i metodologicznego), „produktem" niejako finalnym mógłby być nauczyciel, który nie nabyłby umiejętności praktycznego oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego na uczniów i wychowanków. Stąd też te trzy podane walory, stanowiące w swej istocie jedność, powinny być atrybutem każdego elementu programu, stymulującego skuteczny proces kształcenia nauczycieli.

Powstaje w tym miejscu niewątpliwie dość ważkie pytanie: jak odróżnić element treści spełniający te trzy podane walory od elementu treści spełniającego jeden, dwa lub pozbawiony wymienionych walorów? Sprawa jest niewątpliwie złożona i trudna do jednoznacznych rozstrzygnięć. Wymaga oczywiście pogłębionych badań i studiów, coraz bardziej konkretyzujących to ogólne zalecenie dla osób konstruujących programy kształcenia nauczycieli.

W toku dalszych rozważań spróbuję na konkretnych przykładach ukazać praktyczne znaczenie założenia o najogólniejszych sposobach reali-

zacji założenia dotyczącego funkcjonalności w doborze i układzie treści kształcenia nauczycieli. W tym miejscu wskażę tylko na kierunek jego jednej z wielu zapewnie możliwych interpretacji.

Jeżeli w programie kształcenia nauczycieli przewidujemy nie tylko zapoznawanie słuchaczy z praktycznymi sposobami organizacji, dla przykładu, pracy zróżnicowanej uczniów i kształtujemy umiejętność jej właściwego stosowania w pracy dydaktyczno-wychowawczej, ale także zapewniamy im rozumienie postaw teoretycznych (w aspekcie pedagogicznym, filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym, fizjologicznym itp.), określonych i skutecznych zarazem sposobów stymulowania kształcących działań uczniów, wówczas można, jak sądzę, orzec, że dany element treści czy też zbiór tychże elementów treści posiada nie tylko walory prakseologiczne, ale także rozwojowe i metodologiczne. Rozumienie bowiem racji teoretycznych dla określonych działań nauczyciela stanowi podstawowy element jego zdolności innowacyjnych w tychże działaniach, a ta z kolei stanowi symptomatyczny wskaźnik rozwoju jego osobowości pedagogicznej. Jest to zatem, jak mniemam, w pewnym stopniu bardziej konkretna implikacja wynikająca z zasady funkcjonalności, jako kryterium doboru i układu treści kształcenia nauczycieli. Nie jest ona jeszcze w pełni precyzyjnym instrumentem do szczegółowego działania w tym zakresie. Niemniej jednak precyzuje dość jedoznacznie kierunek pracy dotyczący sposobu doboru i układu treści kształcenia nauczycieli, a to już jest bardzo wiele.

W toku dalszych rozważań przedstawię bardziej konkretne rozwiązania programowe, będące jednym z logicznych następstw przyjętego w tym względzie założenia. W aspekcie logicznym można zatem powiedzieć, że przyjęte założenie stanowi rację logiczną dla doboru i układu treści kształcenia, zaś próba jej konkretyzacji — to następstwo logiczne.

3. INTEGRACJA WIEDZY A KRYTERIUM FUNKCJONALNOŚCI W DOBORZE I UKŁADZIE TREŚCI KSZTAŁCENIA

Dobór treści kształcenia nauczycieli oparty na kryterium funkcjonalności można między innymi opracować przy wykorzystaniu możliwości integrowania wiedzy interdyscyplinarnej w odpowiednie bloki tematyczne.

W doborze treści kształcenia nauczycieli występują najczęściej trzy bloki treściowe: wiedza społeczno-polityczna, specjalistyczna i pedagogiczno-psychologiczna. Weźmy więc dla przykładu sposób doboru i układu niektórych treści dydaktycznych, oparty na integracji wiedzy interdyscyplinarnej i mającej zatem charakter funkcjonalny.

Temat ogólny: Organizacja nauczania i pracy uczniów.

Szczegółowy rejestr zagadnień: Treść nazwy i pojęcia. Definicja. Warunki poprawności definicji. Definicje projektujące i sprawozdawcze.

Pojęcie organizacji. Socjologiczne, psychologiczne i pedagogiczne pojęcie organizacji. Struktura obiektu i czynności zorganizowanej. Prakseologiczne warunki skutecznej organizacji. Zakres znaczeniowy pojęć „organizacji nauczania" i „pracy uczniów". Podział logiczny. Typologia. Klasyfikacja pojęć „organizacji nauczania" i „pracy uczniów". Organizacja czynności nauczania i uczenia się a problematyka właściwości rozwojowych uczniów. Problem doboru form organizacyjnych pracy uczniów ze względu na możliwości percepcyjne dziecka w określonym wieku. Organizacja nauczania a problem zmęczenia uczniów pracą intelektualną itp.

Ten wstępnie, przykładowo tylko, przedstawiony kompleks treściowy zawiera wiedzę z różnych dyscyplin naukowych, współdziałających z dydaktyką, a mianowicie: logiki, socjologii, filozofii, prakseologii, teorii organizacji, psychologii, teorii poznania, fizjologii itp. Istota tego doboru i układu treści polega na tym, że podstawowe zagadnienie dydaktyczne obejmujące problematykę organizacji nauczania i pracy uczniów, jako obiektu poznania, jest rozpatrywane w różnych aspektach symptomatycznych dla odpowiednich dyscyplin naukowych. Innymi słowy, elementy wiedzy logicznej, socjologicznej, filozoficznej, prakseologicznej, psychologicznej itp. są niejako podporządkowane podstawowemu przedmiotowi poznania, jakim jest w tym przypadku zagadnienie organizacji nauczania i pracy uczniów. Pełne poznanie tego przedmiotu wymaga szerokiego zakresu wiedzy interdyscyplinarnej, a zatem przedmiot ten jest czynnikiem integracji określonych treści.

Przedstawiony dobór i układ treści ma charakter funkcjonalny. Posiada bowiem trzy walory: praktyczny — zawiera informacje służące bezpośrednio praktyce, rozwojowy — zawiera informacje umożliwiające rozwój kultury umysłowej słuchaczy, metodologiczny — zawiera informacje ukazujące strukturę metodologiczną rozpatrywanego zagadnienia dydaktycznego.

Dwie co najmniej sprawy z tego zakresu wymagają zwięzłego wyjaśnienia, a mianowicie: wskazanie istoty funkcjonalności w zaprezentowanym, przykładowo tylko, fragmencie programu, a ponadto sformułowanie ogólniejszych wskazań dotyczących konstruowania programu kształcenia nauczycieli, według przedstawionych założeń.

Zagadnienie organizacji nauczania i pracy uczniów ma w swej istocie walor prakseologiczny. Można w związku z tym skonstruować co najmniej trzy warianty doboru i układu treści w tym zakresie, a mianowicie: wariant 1 — przedstawiamy różne możliwe schematy jednostek metodycznych, symptomatyczne dla poszczególnych klas; wariant 2 — przedstawiamy różne struktury jednostek metodycznych, symptomatyczne dla poszczególnych przedmiotów nauczania; wariant 3 — zapoznajemy kandydatów na nauczycieli czy czynnych zawodowo nauczycieli z podstawowymi tezami teorii organizacji w tym zakresie, przesłankami psychologicznymi, fizjologicznymi itp. skutecznej organizacji pracy uczniów,

a następnie przykładowo tylko rozpatrywane schematy organizacyjne pracy uczniów.

Dobór i układ treści kształcenia według dwóch pierwszych, najogólniej tylko podanych, wariantów postępowania przy konstruowaniu programu ma walor wyłącznie lub prawie wyłącznie prakseologiczny. Dobrana bowiem wiedza dydaktyczna ma w zasadzie bezpośrednią użyteczność w praktyce szkolnej. Działalność jednakże nauczycieli kształconych według tych koncepcji programów może prowadzić w konsekwencji do „ciasnego pragmatyzmu" (nauczyciel może działać według wyuczonych schematów postępowania dydaktyczno-wychowawczego). Zdolność innowacyjną zaś, niezbędną w pracy pedagogicznej, nabywa się między innymi poprzez rozumienie racji albo innymi słowy: podstaw teoretycznych, dla preferowanych typów działań nauczyciela i uczniów. Stąd też potrzebna jest taka konstrukcja bloku tematycznego dotyczącego rozpatrywanego zagadnienia, aby spełniał on walory rozwojowe i metodologiczne.

Ukazanie nauczycielom nie tylko praktycznych sposobów działania, ale także ich wielostronnych uwarunkowań, implikacji pragmatycznych wywiedzionych z dyscyplin współdziałających z daną dyscypliną kształci ich świadomość pedagogiczną i rozumienie istoty wykonywanych przez nich czynności, a więc ma równocześnie trzy podstawowe walory: prakseologiczny, rozwojowy i metodologiczny.

Drugą z kolei sprawą, którą chciałbym podnieść w związku z rozpatrywanym tematem, jest następujące założenie: kryterium funkcjonalności w doborze i układzie treści kształcenia nauczycieli, oparte między innymi na integracji wiedzy interdyscyplinarnej, może mieć co najmniej dwojaką formę — rejestrujemy w programie różne możliwe typy schematów postępowania dydaktyczno-wychowawczego nauczyciela i działań poznawczych uczniów, a następnie przedstawiamy ich teoretyczne podstawy (od następstwa logicznego do racji logicznej); przedstawiamy założenia teoretyczne, konkretyzowane z kolei w postaci różnych i typowych rozwiązań w działalności praktycznej nauczyciela (od racji logicznej do następstwa logicznego).

Zarówno jedna, jak i druga koncepcja układu treści kształcenia nauczycieli, w świetle podanych przesłanek, ma charakter funkcjonalny (ma walor prakseologiczny, rozwojowy, metodologiczny). Rzeczą konstruktora programu jest wybór odpowiedniej koncepcji układu (dobór jest bowiem jednolity dla dwóch koncepcji), uwzględniającej swoiste właściwości odpowiedniego przedmiotu w kształceniu nauczycieli. Ponadto — założenia te mogą mieć zastosowanie, jak sądzę, zarówno dla przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych, specjalistycznych, społeczno-politycznych i innych. Mają bowiem dość wysoki stosunkowo stopień ogólności.

4. FUNKCJONALNY UKŁAD TREŚCI A PROCES KSZTAŁCENIA

Koncepcja doboru, a w szczególności układu treści, stymuluje tok postępowania przy opracowywaniu zaprojektowanych treści dla kształcenia nauczycieli.

Możemy najogólniej wyróżnić dwa podstawowe typy układu treści kształcenia, a mianowicie: czynnościowy i tematyczny lub też zagadnieniowy. Pierwszy typ polega najogólniej na tym, że przedstawiony jest rejestr czynności słuchaczy niezbędnych do zdobycia przez nich systemu wiedzy w danej dziedzinie lub też rejestr czynności dydaktycznych nauczycieli akademickich „prowadzących" słuchaczy do zdobycia tejże wiedzy. Typ „zagadnieniowy" natomiast zawiera rejestr tematów do opracowania. W ramach niego występuje najczęściej niejako „dwuczłonowy" podział: tematy i ćwiczenia.

Typ „czynnościowy" określa odpowiednio usystematyzowany tok czynności słuchaczy lub prowadzących ze słuchaczami zajęcia i w zasadzie preferuje jeden, niewątpliwie ważny, sposób opracowywania treści kształcenia (od tzw. praktyki do teorii).

Typ „zagadnieniowy" stwarza możliwości stosowania różnych sposobów opracowywania treści kształcenia. Możemy bowiem za podstawę do poznania przez słuchaczy określonych treści wziąć ćwiczenia lub też odwrotnie — przekazujemy słuchaczom określoną wiedzę, a następnie w toku odpowiednio zaprojektowanych ćwiczeń następuje jej konkretyzacja, pogłębianie i utrwalanie.

Każdy jednakże typ układu treści kształcenia nauczycieli, o czym było wyżej, stymuluje czynności dydaktyczne nauczyciela akademickiego. Problemem badawczym jest natomiast to, jaki typ układu i w zakresie jakich treści oddziałuje stymulująco w sposób pożądany pedagogicznie zarówno na uczestników kształcenia, jak i na prowadzących kształcenie.

Można, jak sądzę, uznać za zgodne z założeniami funkcjonalnej teorii kształcenia nauczycieli niejako „dwoistość" w postępowaniu w tym względzie, a mianowicie: od działań praktycznych nauczycieli do ich wielostronnego uogólnienia i analiz teoretycznych lub też od analiz teoretycznych do ich konkretyzacji w praktyce szkolnej. Stąd też tzw. typ „zagadnieniowy" w układzie treści kształcenia wydaje się być bardziej elastyczny w relacji do czynności w kształceniu nauczycieli aniżeli typ tzw. „czynnościowy".

5. FUNKCJONALNY SPOSÓB PROWADZENIA BADAŃ EMPIRYCZNYCH W ZAKRESIE DOBORU I UKŁADU TREŚCI KSZTAŁCENIA

Najbardziej charakterystycznym podejściem badawczym umożliwiającym nam formułowanie twierdzeń o funkcji pewnych zjawisk dla sprawnego wykonywania zawodu nauczyciela jest projektowanie pew-

nych koncepcji i analiza ich skutków oraz analiza relacji jakościowej między daną koncepcją czy tylko innowacją a jej praktycznym rezultatem. Stąd też symptomatycznym typem badań dla konstruowania funkcjonalnych teorii dotyczących programu kształcenia nauczycieli są badania projektujące.

Wymieńmy kilka warunków niezbędnych dla konstruowania za pomocą badań empirycznych funkcjonalnej teorii budowania programu kształcenia nauczycieli, a mianowicie:

1. Należy określić w sposób jednoznaczny, jaka zmienna jest zmienną niezależną (hipotetyczną przyczyną danego zjawiska), a jaka jest zmienną zależną (hipotecznym skutkiem, funkcją danej przyczyny).

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

3. Należy ponadto ustalić, która ze zmiennych niezależnych odgrywa szczególnie istotną rolę w zachodzeniu zmiennej zależnej (innymi słowy: która ze zmiennych niezależnych jest w szczególności funkcją danego zjawiska).

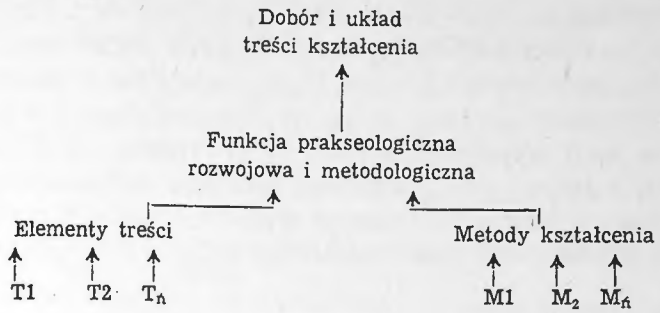
Badania projektujące pozwalają nam więc na określenie funkcji poszczególnych elementów treści konstruowanego programu dla rejestrowanych zjawisk pedagogicznych i formułowanie na tej podstawie twierdzenia będą stanowiły „budulec" dla stopniowego systematyzowania ustalonych tez w funkcjonalną teorię programu kształcenia nauczycieli.

Funkcjonalne podejście do badania zjawisk związanych z konstruowaniem programu kształcenia nauczycieli dotyczy w zasadzie dwóch podstawowych kategorii zagadnień, a mianowicie: możemy badać skutki (funkcje) określonych, aktualnie istniejących programów oraz możemy badać skutki nowych koncepcji programowych w tym zakresie. Tak szeroki zasięg podejścia funkcjonalnego do badania interesujących nas tu zjawisk pozwala na przyjęcie tezy, że postępowanie tego typu powinno być preferowane.

I jeszcze jedno w tym względzie, jak sądzę, niezbędne wyjaśnienie. W przypadku poddawania empirycznej weryfikacji programu kształcenia nauczycieli opartego na przesłankach funkcjonalnych trzeba niemal każdy element treści lub typowe ich elementy uczynić przedmiotem badań.

Zgodnie z przedstawionymi warunkami wyodrębnia się najczęściej trzy typy zmiennych: zależne, niezależne i pośredniczące. W naszym przypadku — zmienną zależną będzie optymalny dobór i układ treści kształcenia nauczycieli, zmienną niezależną — propozycje szczegółowych rozwiązań programowych oparte na kryterium funkcjonalności oraz sposoby ich opracowywania ze słuchaczami, natomiast zmienną zależną pośredniczącą — oddziaływanie badanego elementu treści na działalność praktyczną nauczycieli, ich rozwój, a także rozumienie przez nich struktury metodologicznej określonych dyscyplin naukowych. Stąd też model badań empi-

rycznych w zakresie konstruowania funkcjonalnego programu kształcenia kadr pedagogicznych można, w postaci uproszczonej, ująć za pomocą poniżej przedstawionego graficznego wykresu.



Konkretyzacja funkcjonalnych założeń w zakresie doboru i układu treści kształcenia może być oczywiście w szczegółowych rozwiązaniach różnie przedstawiana. Stąd też można opracować różne warianty programu, oparte na jednolitym kryterium — kryterium funkcjonalności, i poddać je procedurze weryfikacji empirycznej w kontekście zmiennej zależnej pośredniczącej (stymulacja przez dany element treści trzech podstawowych funkcji: prakseologicznej, rozwojowej i metodologicznej). Ponadto, każdy wariant programu może sam w sobie nie mieć założonych walorów, ale nabywa je przy wykorzystaniu właściwych doń metod. Stąd też w toku badań empirycznych każdy wariant doboru i układu treści kształcenia powinien być rozpatrywany w relacji do różnych metod.

Mogą w tej sytuacji wystąpić następujące ciągi eksperymentalne: $T_1 . M_1$; $T_1 . M_2$; $T_1 . M_n$ itd. Każdy wariant programu powinien być w badaniach empirycznych rozpatrywany w relacji do danego typu metody. Dzięki temu określimy, jaki dobór i układ treści kształcenia nauczycieli i przy jakich metodach daje nam założone w odpowiednich warunkach skutki pedagogiczne (prakseologiczne, rozwojowe i metodologiczne). Może być również i inna sytuacja, a mianowicie: w każdym wariancie rozpatrywanego doboru i układu treści kształcenia w relacji do odpowiednich metod tylko niektóre elementy mają charakter funkcjonalny z punktu widzenia określonych zmiennych zależnych. Dzięki temu, jako wynik badań, powstaje tekst programu stanowiący syntezę poszczególnych wariantów, mający optymalny dobór i układ treści kształcenia.

6. UWAGI KOŃCOWE

Przedstawione rozważania traktuję jako „garść refleksji" w związku ze sprawą konstruowania programów kształcenia nauczycieli. Jest to ponadto materiał wstępny do ewentualnych dalszych, bardziej szczegó-

łowych analiz. Jego zadaniem jest raczej postawienie problemu aniżeli wyczerpujące omówienie wszelkich aspektów tego zagadnienia. W tym drugim przypadku musiałoby być to studium zamiast zwięzłej i krótkiej wypowiedzi.

Jestem przekonany, że zawarte w tej wypowiedzi tezy, stwierdzenia, propozycje itp. są w wielu przypadkach zapewnie kontrowersyjne. Jest to, jak sądzę, podstawowy ich walor. Myśli, poglądy nie wywołujące kontrowersji lub nawet sprzeciwu mogą być tylko truizmami lub banałami. Jeżeli więc moja wypowiedź wzbudzi tylko zainteresowanie podjętym problemem, a także będzie „zaczynem" twórczego myślenia o sprawach tu tylko zasygnalizowanych, wówczas wysiłek związany z przygotowaniem tych refleksji i ich opracowaniem był społecznie użyteczny.

CZESŁAW NOWACZYK
Zielona Góra

PRZECHODZENIE UCZNIÓW DO SZKOŁY ZBIORCZEJ I ICH STOSUNEK DO TEJ KONIECZNOŚCI

1. UWAGI WSTĘPNE

Wprowadzenie dwustopniowego podziału administracyjnego kraju pociągnęło za sobą zmiany w rejonizacji i strukturze organizacyjnej większości szkół wiejskich. Gmina stała się centrum nie tylko administracyjno-gospodarczym, ale także kulturalno-oświatowym i politycznym.

Tendencja do tworzenia wysoko zorganizowanych szkół, zdolnych realizować wszystkie zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze na poziomie dobrze zorganizowanej szkoły miejskiej spowodowała konieczność likwidacji nadmiernej ilości słabych organizmów szkolnych, nie posiadających z uwagi na strukturę demograficzną środowiska wiejskiego, żadnych perspektyw rozwojowych oraz wzmocnienie tych, których istnienie jest niezbędne.

Potrzeba pozostawienia części niżej zorganizowanych szkół realizujących program tylko w zakresie pierwszego szczebla (najwyższa klasa III lub IV), które w strukturze organizacyjnej oświaty na terenie gminy stanowią punkty filialne szkół zbiorczych i podlegają bezpośrednio lub pośrednio gminnemu dyrektorowi szkół, pociąga za sobą konieczność przechodzenia co roku uczniów najstarszych klas do szkoły zbiorczej. Ukończenie najstarszej klasy w punkcie filialnym — przypadające na 10—11 rok życia dziecka — jest momentem, który wiąże się niewątpliwie z szeregiem emocjonalnych przeżyć, jakich doznaje uczeń stojący przed faktem zasadniczej zmiany warunków nauczania.

Pomijając w tym miejscu sprawy organizacyjne, konieczność zorganizowania względnie sprawnego dowozu dzieci do nowej placówki, pozostają co najmniej trzy aspekty zmiany warunków ich nauczania. Po pierwsze, jest to zasadnicza zmiana „materialnych" warunków nauczania, wynikająca z faktu przejścia do nowego otoczenia wyżej zorganizowanej szkoły. Większy i lepiej wyposażony najczęściej budynek szkolny z licznymi klasami, pracowniami i gabinetami, bogatsze wyposażenie w pomoce naukowe i techniczne środki dydaktyczne, możliwość korzystania z świetlicy, stołówki oraz różnych form pozalekcyjnej działalności szkoły — to tylko niektóre elementy tego aspektu zagadnienia.

Po drugie, zmieniają się „osobowe" warunki nauczania. Uczniowie przyzwyczajeni do pracy z jedną, rzadziej dwiema osobami stają nie tylko w sytuacji zmiany nauczyciela w ogóle, ale znacznego rozszerzenia grona osób nauczających, nowych wymagań, nowych zwyczajów utrwalonych w tradycji tej szkoły itp.

Po trzecie, nowość dotyczy całkowitej lub prawie całkowitej zmiany grupy rówieśniczej. Niezależnie od praktyki stosowanej przez szkołę zbiorczą w zakresie przydziału uczniów z punktów filialnych bądź do klas już istniejących, bądź przez tworzenie dla nich oddzielnych klas nigdy nie zdarza się tak, aby grupa uczniów przychodzących z jednego punktu filialnego pozostawała jako nie zmieniony zespół. Fakt ten powoduje konieczność nawiązywania nowych, szerszych kontaktów społecznych, zmiany więzi interpersonalnych utrwalonych w toku trzy- lub czteroletniej wspólnej nauki. Tworzy się nowa lub zmienia się zasadniczo struktura nieformalnych stosunków społecznych w grupie.

Nie wszystkie oczywiście z wymienionych wyżej elementów zmian są specyficzne i typowe dla szkół zbiorczych. Z niektórymi z nich spotykają się w ogóle uczniowie kończący aktualnie pierwszy szczebel nauczania. Wydaje się jednak, że taka komasacja zmian stanowi dostateczne uzasadnienie dla bliższego zainteresowania się ich wpływem na dalsze losy dziecka w szkole zbiorczej.

Poruszone w niniejszym artykule zagadnienie jest tylko jednym z wielu wchodzących w zakres znacznie szerszego problemu, jakim jest adaptacja uczniów do nowych warunków szkoły zbiorczej w ogóle. Chcemy zająć się w nim sprawą stosunku uczniów z punktów filialnych do faktu konieczności zmiany warunków nauczania i przejścia do szkoły zbiorczej.

Mamy prawo oczekiwać, iż stosunek ten będzie różny u poszczególnych jednostek, a niewykluczone również, że uda się zaobserwować pewne typowe tendencje w grupach uczniów, w zależności od dotychczasowych — szeroko rozumianych — warunków, w jakich przebiegał proces nauczania.

Celem naszym było zatem nie tylko poznanie opinii zainteresowanych wobec oczekujących ich zmian, ale również próba uchwycenia pewnych uwarunkowań tychże opinii. Uwarunkowań tych doszukiwaliśmy się zarówno w samych uczniach — ich dotychczasowych wynikach nauczania, pozycji społecznej, poziomie ich uspołecznienia, formach zachowania — jak również w czynnikach zewnętrznych, takich jak warunki pracy szkoły, poziom pracy wychowawczej, warunki środowiska lokalnego itp.

Próby uchwycenia uwarunkowań przebiegały niejako dwutorowo. Z jednej strony sondowano opinie samych uczniów na ten temat, dając im możliwość argumentacji swego stanowiska, z drugiej strony przeprowadzono zobiektywizowane pomiary zmiennych, co do których istniało przypuszczenie, że mogą rzutować na takie lub inne stanowisko badanych.

2. TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAŃ

Prezentowane w niniejszym opracowaniu wyniki pochodzą z badań, którymi objęto uczniów trzynastu gmin uczęszczających do 56 punktów filialnych. Ogólna liczba badanych wynosiła 480; z czego 436 to uczniowie klas czwartych (51 punktów filialnych z najwyższą klasą czwartą) i 44 to uczniowie klas trzecich (5 punktów filialnych z najwyższą klasą trzecią).

Podstawowym narzędziem, za pomocą którego zgromadzono informacje na temat stosunku badanych do przejścia do szkoły zbiorczej, była skonstruowana w tym celu „Skala szacunkowa" uwzględniająca pięć kategorii opisowych:

1. Bardzo cieszę się z przejścia do innej szkoły;
2. Dobrze, że następne lata będę się uczyć w innej szkole;
3. Jest mi obojętne, w jakiej szkole będę się dalej uczyć;
4. Wolał(a)bym nadal chodzić do tej samej szkoły;
5. Bardzo chciał(a)bym ukończyć naukę w szkole, w której uczę się.

Dwie pierwsze kategorie wyrażają (w różnym stopniu natężenia) pozytywny stosunek wobec zmiany szkoły po ukończeniu najstarszej klasy w punkcie filialnym, dwie ostatnie stosunek negatywny do tego faktu. Dla celów analizy wyników połączono skrajne kategorie, otrzymując praktycznie trójstopniową skalę opisową, wyrażającą:

— stosunek pozytywny;
— stosunek obojętny;
— stosunek negatywny.

W celu dotarcia do przyczyn, jakie kierowały badanymi w zajęciu takiego lub

innego stanowiska, obok wyodrębnionych kategorii podano zdania, które miały na celu ułatwić badanym wyrażenie motywacji. Wychodziliśmy z założenia, że czynniki determinujące postawy wobec nowej sytuacji związane będą z nowymi stosunkami rówieśniczymi, zmianami osobowych warunków kształcenia (nowi nauczyciele) oraz wynikami pracy dydaktycznej. W związku z tym dla ułatwienia wyrażenia motywacji pozytywnego stosunku (kategorie pierwsza i druga) zaproponowano badanym do wyboru:

A. Lubię mieć dużo nowych koleżanek i kolegów;
B. Będę miał(a) nowych nauczycieli;
C. Spodziewam się, że w innej szkole będę mieć lepsze oceny.

Dla motywacji postawy obojętnej (kategoria trzecia) zaproponowano do wyboru:

A. Koleżanki i kolegów można mieć również poza szkołą;
B. W każdej szkole nauczyciele są jednakowi;
C. Uczyć trzeba się tak samo w każdej szkole.

Motywację negatywnego stosunku do faktu przejścia do nowej szkoły (kategorie czwarta i piąta) badani mogli wybrać spośród następujących argumentów:

A. Nie wiem, czy znajdę sobie nowe koleżanki i kolegów;
B. Obawiam się nowych i nieznanych nauczycieli;
C. Mogę mieć trudności w nauce i gorsze oceny.

Poniżej podajemy wzór całej skali, łączne z instrukcją, jaką otrzymali badani.

„W nowym roku szkolnym kiedy będziecie już uczniami klasy piątej (czwartej), przejdziecie wraz z swymi koleżankami i kolegami do innej szkoły. Spotkacie tam nowych nauczycieli, nowe koleżanki i kolegów. Ciekawi nas, co Ty myślisz o tej zmianie. Poniżej masz wypisanych kilka zdań, które ułatwią Ci wyrażenie swojej myśli. Przeczytaj wszystkie zdania w lewej kolumnie, oznaczone cyframi od 1 do 5, a potem wybierz tylko jedno zdanie, które według Ciebie najlepiej wyraża to, co myślisz o przejściu do nowej szkoły, i podkreśl je. Następnie przeczytaj zdania, które znajdują się w prawej kolumnie obok zdania podkreślonego. Są one oznaczone literami od A do C. Mają one pomóc Ci wskazać, dlaczego podkreśliłeś to, a nie inne zdanie. Wybierz te z nich, które uważasz za słuszne. Po dokonaniu wyboru zakreśl kółeczka wokół liter, które oznaczają te zdania".

Najpierw czytamy te zdania i podkreślamy tylko jedno	Czytamy zdania stojące obok podkreślonego i zaznaczamy kółkiem te, które uważamy za słuszne
1. Bardzo się cieszę z przejścia do innej szkoły. 2. Dobrze, że następne lata będę się uczyć w innej szkole.	A. Lubię mieć dużo nowych koleżanek i kolegów. B. Będę miał(a) nowych nauczycieli. C. Spodziewam się, że w innej szkole będę mieć lepsze oceny.
3. Jest mi obojętne, w jakiej szkole będę się dalej uczyć.	A. Koleżanki i kolegów można mieć także poza szkołą. B. W każdej szkole nauczyciele są jednakowi. C. Uczyć trzeba się tak samo w każdej szkole.

4. Wolał(a)bym nadal chodzić do tej samej szkoły. 5. Bardzo chciał(a)bym ukończyć naukę w szkole, w której uczę się obecnie.	A. Nie wiem, czy znajdę sobie nowe koleżanki i kolegów. B. Obawiam się nowych i nieznanych nauczycieli. C. Mogę mieć trudności w nauce i gorsze oceny.

Drugą — obok sondażu opinii samych badanych — równoległą drogą badawczą, mającą na celu uchwycenie uwarunkowań stosunku do faktu przejścia do szkoły zbiorczej, było określenie różnych czynników, co do których przypuszczano, iż mogą rzutować na postawy uczniów. Dokonano zatem pomiaru takich zmiennych, jak:

— wyniki nauczania z podstawowych przedmiotów szkolnych;
— pozycja społeczna w grupie rówieśniczej;
— stopień uspołecznienia;
— typ reakcji emocjonalno-społecznych.

Dla określenia wyników nauczania — jako zmiennej warunkującej hipotetycznie postawy badanych wobec zmiany szkoły — zastosowano testy osiągnięć szkolnych z języka polskiego oraz matematyki. Testy z języka polskiego odwoływały się do umiejętności uczniów, a test z matematyki badał przede wszystkim umiejętność myślenia.

Określenia pozycji społecznej poszczególnych badanych w ich grupach rówieśniczych dokonano za pomocą testu socjometrycznego L. Moreno, wyznaczając dla każdego z badanych indywidualny status socjometryczny obliczony na podstawie pozytywnych wyborów otrzymanych w trzech przyjętych przez nas kryteriach:

— wspólnej nauki;
— wspólnej pracy;
— wspólnej zabawy.

Uznaliśmy, iż wymienione wyżej trzy sytuacje (nauka, praca, zabawa) są najbardziej symptomatyczne dla określenia wzajemnych więzi między członkami grupy społecznej i najtrafniej pozwolą nam uchwycić rzeczywistą pozycję społeczną.

Stopień uspołecznienia badanych określono za pomocą fragmentu „Karty mierzenia postępu uspołecznienia" w opracowaniu Jana Konopnickiego. Dla wyznaczenia „wskaźnika uspołecznienia" wykorzystano część pierwszą karty (cechy społeczne) obejmującą 25 cech dziecka, które uwzględniają reakcję i zachowanie się dziecka w stosunku do innych dzieci i osób dorosłych.

Ostatnim wreszcie narzędziem, zastosowanym dla określenia różnych interesujących nas zmiennych, był „Arkusz zachowania się ucznia" w opracowaniu Barbary Markowskiej, za pomocą którego określono „typ reakcji emocjonalno-społecznych".

3. OPINIE UCZNIÓW NA TEMAT PRZEJŚCIA DO SZKOŁY ZBIORCZEJ

Przystępując do analizy wyników, przedstawimy przede wszystkim opinie samych zainteresowanych wyrażone w „Skali szacunkowej". Opinie te ukształtowane zostały w znacznym stopniu pod wpływem wielu czynników zewnętrznych. Grupa badanych nie jest pierwszą grupą przechodzącą do szkoły zbiorczej, zatem na ich

opinie rzutowały „doświadczenia" starszych kolegów — często rodzeństwa — wymieniane między sobą. Ponadto czynnikiem opiniotwórczym byli w jakimś stopniu rodzice, którzy aprobują lub dezaprobują nowy system organizacyjny sieci szkolnej połączony z dowozem dzieci do szkół zbiorczych. Trzecim wreszcie czynnikiem kształtującym stosunek dzieci są nauczyciele punktów filialnych, którzy w toku trzy- lub czteroletniej pracy z nimi mieli największe możliwości ukształtowania właściwej postawy również w tym względzie. O wpływie tych właśnie czynników na kształtowanie się opinii badanych świadczą ich wypowiedzi wyrażone w toku swobodnych rozmów, jakie przeprowadzono z nimi po właściwych badaniach.

Rozkład opinii badanych w powiązaniu z motywacją, jaką się kierowali, przedstawia poniższe zestawienie syntetyczne.

Tabela 1

OPINIE NA TEMAT PRZEJŚCIA DO SZKOŁY ZBIORCZEJ *

Motywacja	Stosunek badanych			Razem
	Pozytywny	Obojętny	Negatywny	
Koledzy	103(0,214)	25(0,054)	34(0,070)	162(0,338)
Nauczyciele	61(0,127)	39(0,081)	49(0,102)	149(0,310)
Oceny szkolne	54(0,112)	83(0,172)	32(0,068)	169(0,352)
Ogółem:	218(0,452)	147(0,307)	115(0,240)	480(1,000)

Analiza rozkładu liczebności w kategoriach określających stosunek wobec przejścia do szkół zbiorczych wskazuje na zdecydowaną przewagę opinii pozytywnych nad obojętnymi i negatywnymi. Oznacza to, że badani na ogół chętnie zmieniają dotychczasową swą szkołę. Liczba 218 opinii pozytywnych (0,453 p.) stanowi o przewadze statystycznie istotnej w stosunku do 115 opinii negatywnych (0,240 p.), a także w stosunku do 147 opinii obojętnych (0,307 p).

Generalnie sytuację taką uznać można jako pożądaną. Pomijając w tym miejscu szczegółową analizę motywów, jakimi kierowali się badani w wyrażaniu swych opinii, stwierdzić można, iż z punktu widzenia przyszłego przystosowania się do nowych warunków szkoły zbiorczej korzystniejsza jest sytuacja tych, którzy przychodzą do tejże szkoły chętnie, z zadowoleniem lub fakt ten jest im co najmniej obojętny, aniżeli tych, którzy wobec tej nieuniknionej sytuacji stają z nastawieniem negatywnym.

Przystosowanie do nowych warunków wymagać będzie od nich dodatkowo zmiany stosunku przede wszystkim do tych elementów, które zdecydowały o negatywnym nastawieniu.

Rozkład liczebności w kategoriach motywacji jest globalnie znacznie mniej zróżnicowany. Przyjęte kategorie motywacji wymieniane są w ogóle przez badanych w jednakowym niemal stopniu (koledzy: 0,338 p.; nauczyciele: 0,310 p.; oceny: 0,325 p), jednak obserwujemy zdecydowane zróżnicowanie ich występowania w grupach opinii pozytywnych, obojętnych i negatywnych.

W grupie opinii pozytywnych zdecydowaną przewagę posiadają motywacje związane z perspektywami poszerzenia grona kolegów i koleżanek. Stanowią one 0,214 proporcji wszystkich wypowiedzi w ogóle oraz niemal połowę wypowiedzi uzasadniających pozytywne nastawienie do zmiany szkoły. Sytuacja taka jest w pełni uzasadniona intensywnymi potrzebami poszerzenia — ograniczonych z racji charakteru środowiska — kontaktów społecznych oraz dążnością do ich zaspokojenia. Ubogie w możliwości kontaktów społecznych (rówieśniczych) środowisko wsi pery-

* W nawiasach obok liczebności bezwzględnych podano proporcje (p.).

feryjnych oraz rysująca się perspektywa możliwości ich intensyfikacji staje się dominującym motywem akceptacji zmian, które mogą doprowadzić do poszerzenia kręgu rówieśniczego. Nie bez znaczenia jest jednak, czy swój pozytywny stosunek do zmiany szkoły motywują chęcią nawiązania nowych kontaktów koleżeńskich jednostki, które aktualnie (w dotychczasowej grupie rówieśniczej) zajmują wysoką czy też niską pozycję społeczną. W pierwszym przypadku chodziłoby oczywiście o autentyczne poszerzenie kręgu rówieśniczego, nowe znajomości i nowe role społeczne. W przypadku drugim, jednostek zajmujących aktualnie niski status społeczny w grupie, mogłaby to być motywacja wynikająca z świadomości rysującej się szansy znalezienia sobie odpowiedniego dla swych aspiracji miejsca w nowej grupie. Zagadnieniem tym zajmiemy się oddzielnie w dalszej części opracowania.

W odpowiednio mniejszym nasileniu występują wypowiedzi uzasadniające pozytywny stosunek wobec zmiany szkoły perspektywą zmiany nauczycieli oraz oczekiwaniami lepszych ocen szkolnych. W przeciwieństwie do poprzedniego argumentu (nowi koledzy), który wydaje się być w pełni uzasadniony, charakterystyczną dla wieku dzieci i młodzieży chęcią nowych przeżyć i kontaktów, argumentacja powołująca się na zmianę nauczyciela i lepsze oceny musi budzić pewne refleksje.

Interesująca może być bliższa analiza, kim są uczniowie, którzy „bardzo cieszą się z przejścia do nowej szkoły, ponieważ będą mieć nowych nauczycieli", lub „...ponieważ spodziewają się mieć lepsze oceny". Niezależnie od wyników tejże analizy możemy już teraz stwierdzić, iż 115 badanych z 218 pozytywnie oceniających fakt przejścia do nowej szkoły, czyni to w wyniku braku akceptacji sytuacji, w jakiej znajduje się aktualnie. Trudno bowiem oczekiwać, aby uczeń cieszył się ze zmiany nauczyciela, akceptując równocześnie aktualnie uczącego go, lub aby oczekiwał w innej szkole lepszych ocen, nie kwestionując obiektywności otrzymywanych do tej pory. Zupełnie inną sprawą jest zagadnienie istnienia realnych uzasadnień takich postaw uczniowskich, sam fakt ich występowania stanowi jednak poważny problem natury wychowawczej.

W grupie uczniów, którzy wyrazili obojętny stosunek do faktu przejścia do nowej szkoły, dominuje argumentacja związana z koniecznością uczenia się w każdej szkole. Opinię taką wyraża 83 spośród 147 badanych (0,564 proporcji). Jest to niewątpliwie prawda, inny sens należy jednak przypisać temu samemu stwierdzeniu wypowiedzianemu przez ucznia wykazującego wysoką motywację do nauki, wyrażającemu w ten sposób opinię, iż pracować należy intensywnie niezależnie od tego, w której szkole się znajduje, inny zaś wypowiedzi ucznia wykazującego zupełny brak motywacji do nauki, dezaprobującego niejako wszelkie wymagania szkoły. Równie dwojaki sens znaczeniowy można przypisać argumentacji związanej z twierdzeniem, iż „...nauczyciele są jednakowi". Aby zatem w sposób jednoznaczny móc ustosunkować się do opinii wyrażających obojętny stosunek wobec przejścia do szkoły zbiorczej, należy pogłębić jakościową analizę grupy, która taką postawę przyjmuje. Interesujące jest również, kim są — a przede wszystkim, jaka jest pozycja społeczna w klasie, uczniów, dla których obojętne jest miejsce nauki, gdyż „kolegów mogą znaleźć sobie poza szkołą". Mamy prawo przypuszczać, iż nie wykazują oni zbyt wysokiego poziomu uspołecznienia, a więzi emocjonalne z pozostałymi członkami grupy nie należą do trwałych.

Najmniej liczebnie reprezentowana jest grupa uczniów, którzy wyrażają nagatywny stosunek wobec przejścia do szkoły zbiorczej (0,240 proporcji). Negatywny stosunek wobec oczekujących zmian związany jest bądź z dezaprobatą samego faktu zmiany, bądź wynika z obaw przed niewiadomymi, jakie kryje w sobie wszystko, co nowe. W naszym przypadku mamy do czynienia raczej z tą drugą sytuacją. Fakt przejścia do szkoły zbiorczej wynika z konieczności organizacyjnej — z czego zdają sobie w pełni sprawę nawet uczniowie klasy czwartej — stąd w rozmowach

przeprowadzonych z badanymi nie spotkano się ze stanowiskiem dezaprobaty samego faktu, a jedynie z wątpliwościami i obawami.

Stosunkowo najliczniejsze były obawy przed nowymi, nieznanymi nauczycielami. W grupie badanej wyrażało je 49 osób spośród 115, którzy w ogóle zajęli nagatywną postawę. Jest to sytuacja w pełni uzasadniona, jeżeli wziąć pod uwagę, iż zmiana „osobowych" warunków kształcenia jest tu rzeczywiście znacząca. Oczywiście obawy te, podobnie jak również obawy o możliwość napotkania trudności w nauce oraz znalezienia sobie miejsca w nowym zespole koleżanek i kolegów, mogą mieć różne podłoże. W toku dalszej analizy podejmiemy próbę dotarcia do niego, niemniej już sam fakt występowania pewnych oporów wobec nowych sytuacji trudno uznać jako zjawisko pozytywne z punktu widzenia późniejszego przebiegu procesu przystosowania, w którym istotną rolę odgrywa motywacja (Th.M. Newcomb; 1970).

Przedstawiona powyżej analiza rozkładu opinii oraz motywacji, jaką kierowali się badani, pozwoliła wprowadzić w problem, wyłuszczyć szereg zagadnień bardziej szczegółowych wymagających rozwiązania oraz sformułować kilka hipotez, których weryfikację przeprowadzimy w dalszej części opracowania.

4. MOTYWACJA DO NAUKI ORAZ WYNIKI NAUCZANIA A STOSUNEK WOBEC PRZEJŚCIA DO SZKOŁY ZBIORCZEJ

Pierwszym zagadnieniem szczegółowym, które należałoby rozwiązać w świetle przedstawionej wyżej problematyki, to zagadnienie uwarunkowań stosunku wobec przejścia z punktu filialnego do szkoły zbiorczej aktualnie uzyskiwanymi wynikami nauczania oraz poziomem motywacji do nauki. Nieprzypadkowo łączymy razem te dwa elementy, wielu autorów bowiem, jak np. A. Lewicki (1962), M. Tyszkowa (1964), a także J. Pieter (1961) oraz T. Lewowicki (1975), stoi na stanowisku, iż motywacji należy przypisać poważne, jeżeli nie dominujące, znaczenie w kształtowaniu stosunku dziecka do nauki i pośrednio osiąganiu pozytywnych efektów dydaktycznych.

Poziom motywacji do nauki w badanej zbiorowości uczniów z punktów filialnych jest ogólnie przeciętny (średnia = 9,57 tetrona). W indywidualnych przypadkach wykazuje jednak duże zróżnicowanie zarówno pomiędzy wynikami badanych gmin, jak również u poszczególnych osób w obrębie tej samej gminy. Zróżnicowanie przeciętnych wyników pomiędzy gminami wynosi ±4 tetrony, natomiast dyspersja indywidualnych wyników wyraża się odchyleniem standardowym 4,15 (współczynnik zmienności = 43,36%). Tak duża dyspersja poziomu motywacji jest niewątpliwie wynikiem znacznego zróżnicowania warunków środowiskowych, dydaktycznych oraz psychofizycznych, które to czynniki kształtują sferę motywacyjną dziecka, a więc i pośrednio efekty ich pracy. Współzależność pomiędzy poziomem motywacji a osiąganymi przez badanych wynikami nauczania nie jest jednak zbyt wysoka i wyraża się współczynnikiem korelacji +0,46. Jest to współzależność umiarkowana, niemniej statystycznie istotna powyżej 0,01. Ten stosunkowo niski wskaźnik współzależności świadczy o znacznym wpływie pozaemocjonalnych czynników na poziom aktualnych wiadomości uczniów.

Wracając do przewodniej myśli opracowania rozpatrzmy stosunek do przejścia do szkoły zbiorczej na tle prezentowanego przez badanych poziomu motywacji do nauki.

Charakterystyczna jest jednakowa niemal w obu grupach liczba badanych, którzy używają argumentu związanego ze zmianą nauczyciela dla uzasadnienia swego stanowiska. Rozmieszczenie opinii wyrażonych przez badanych wskazuje, iż poziom motywacji nie jest czynnikiem różnicującym. Rozkłady są zgodne, o czym

Tabela 2

MOTYWACJA DO NAUKI A STOSUNEK UCZNIÓW DO PRZEJŚCIA DO SZKOŁY ZBIORCZEJ ARGUMENTOWANY ZMIANĄ NAUCZYCIELA

Stosunek argumentowany zmiana nauczyciela	Motywacja do nauki		Razem
	Wysoka	Niska	
Dobrze, że będę mieć nowych nauczycieli	28	33	66
Obojętnie, nauczyciele są jednakowi	21	18	39
Obawiam się innych nauczycieli	26	23	49
Ogółem:	75	74	194

świadczy obliczony współczynnik $chi^2 = 0{,}818$; przy wartości kryterialnej $chi^2_{0,05;df=2} = 5{,}991$.*

Fakt, iż liczebności badanych w poszczególnych kategoriach są zbliżone w obu grupach, nie oznacza bynajmniej, iż zjawisko to uznać można jako pożądane. Niepokojąco duża grupa badanych o niskim poziomie motywacji oczekuje zmiany nauczyciela, widząc w tym fakcie, a nie w zmianie swego stosunku do nauki, perspektywę poprawy swej niekorzystnej sytuacji dydaktycznej. Podobna uwaga nasuwa się w odniesieniu do grupy wyrażającej stosunek obojętny.

Przyjmowanie z zadowoleniem perspektywy zmiany nauczyciela przez badanych z wysoką motywacją do nauki świadczy o niewykorzystywaniu ich emocjonalnego zaangażowania do nauki oraz braku zadowolenia z dotychczasowego przebiegu nauki w punkcie filialnym. Wypowiedzi w kategorii negatywnego nastawienia do podjęcia nauki w szkole zbiorczej — w obu grupach — są wyrazem braku przygotowania do tego faktu, a niewykluczone, że niewłaściwego podejścia ze strony nauczycieli punktów filialnych.

Zupełnie inaczej przedstawia się rozkład wypowiedzi w grupach badanych o wysokiej i niskiej motywacji do nauki, argumentowanych ocenami szkolnymi.

Przede wszystkim argumentacją tą znacznie częściej posługują się uczniowie z wysoką motywacją do nauki (111 osób) aniżeli z niską (58 osób). Lepszych ocen spodziewają się w nowej szkole przede wszystkim uczniowie wykazujący wysoką motywację, co w pełni koresponduje z naszym wcześniejszym spostrzeżeniem o braku zadowolenia z dotychczasowego przebiegu nauki u tej samej grupy uczniów w punktach filialnych. Lepszych ocen oczekuje ponadto pewna grupa uczniów z niską motywacją do nauki. Mają oni pełną szansę realizacji tych zamierzeń, jeżeli oczywiście nie wiążą ich wyłącznie ze zmianą warunków nauczania, ale ponadto ze zmianą swego stosunku emocjonalnego do nauki i szkoły w ogóle.

Trudności oraz gorszych ocen obawiają się głównie uczniowie z niską motywacją do nauki. Wynika to niewątpliwie ze świadomości zwiększonych wymagań w klasach starszych oraz niemożnością ich przezwyciężenia już aktualnie. Oczywiście, jeżeli nie ulegnie pozytywnej zmianie ich emocjonalny stosunek do nauki, ich obawy mogą okazać się w pełni uzasadnione.

* Istotność zróżnicowania stanowisk w poszczególnych grupach określaliśmy weryfikując H_o zgodności za pomocą współczynnika chi^2.

Tabela 3

MOTYWACJA DO NAUKI A STOSUNEK UCZNIÓW DO PRZEJŚCIA DO SZKOŁY ZBIORCZEJ ARGUMENTOWANY OCENAMI SZKOLNYMI

Stosunek argumentowany ocenami szkolnymi	Motywacja do nauki		Razem
	Wysoka	Niska	
Dobrze, spodziewam się lepszych ocen	42	12	54
Obojętnie, uczyć trzeba się w każdej szkole	62	21	81
Mogę mieć trudności i gorsze oceny	7	26	32
Ogółem:	111	68	169

Stosunkowo najliczniej reprezentowany jest przez uczniów punktów filialnych pogląd, iż uczyć trzeba się we wszystkich szkołach, a zatem obojętne jest, do której szkoły będą uczęszczać. Pogląd ten jest szczególnie popularny wśród uczniów z wysoką motywacją. Generalnie więc, uczniowie z wysoką motywacją do nauki wyrażają zadowolenie z przejścia do nowej szkoły, oczekując lepszych ocen, lub wyrażają stosunek obojętny zdając sobie sprawę, iż uczyć trzeba się wszędzie. W przeciwieństwie do tego u uczniów z niską motywacją dominuje stanowisko obaw przed zmianą szkoły oraz gorszymi ocenami. Weryfikacja hipotezy zdolności wykazała, iż różnice stanowisk w obu grupach są na tyle duże, że są statystycznie istotne, a prezentowane wyżej stanowiska są typowe dla grupy uczniów z wysoką i niską motywacją. Obliczony współczynnik $chi^2 = 33{,}75$; przy wartości kryterialnej $chi^2_{0{,}01;df=2} = 9{,}21$.

Tabela 4

AKTUALNE WYNIKI NAUCZANIA A STOSUNEK UCZNIÓW DO PRZEJŚCIA DO SZKOŁY ZBIORCZEJ ARGUMENTOWANY ZMIANĄ NAUCZYCIELA

Stosunek argumentowany zmianą nauczyciela	Wyniki nauczania		Razem
	Powyżej przeciętnej	Poniżej przeciętnej	
Dobrze, że będę mieć nowych nauczycieli	10	51	61
Obojętnie, nauczyciele są jednakowi	5	34	39
Obawiam się innych nauczycieli	13	36	49
Ogółem:	28	121	149

Jak wskazywaliśmy wcześniej, poziom motywacji do nauki szkolnej nie zawsze idzie w parze z uzyskiwanymi ocenami szkolnymi ($r = 0{,}46$), stąd interesuje nas również stosunek do zmiany szkoły w zależności od uzyskiwanych aktualnie wyników nauczania.

Charakterystyczna, rzucająca się w oczy jest częstotliwość odwoływania się do argumentacji zmiany nauczyciela w grupie uczniów z wynikami powyżej oraz poniżej przeciętnej.

Uczniowie z dobrymi ocenami w nielicznych przypadkach (28 osób) odwołują się do tej argumentacji w przeciwieństwie do uczniów uzyskujących niezadowalające wyniki (121 osób). Bliższa jednak analiza liczebności wypowiedzi w poszczególnych kategoriach wskazuje, iż proporcjonalnie rozkładają się one niemal identycznie, stąd możemy przyjąć założenie o pełnej zgodności rozkładów w obu grupach $chi^2 = 3{,}065$ przy wartości kryterialnej $chi^2_{0{,}05;df=2} = 5{,}991$).

Jeżeli porównać najliczniej reprezentowaną tu grupę uczniów uzyskujących słabe wyniki nauczania, którzy równocześnie z zadowoleniem oczekują zmiany nauczyciela, z analogiczną grupą uczniów z niską motywacją do nauki szkolnej (porównaj tabelę 2), która jest tam również najliczniej reprezentowana, to oczywiste jest, iż najpoważniejszym problemem jest problem odpowiedzialności za niskie wyniki nauczania, jakie uzyskują ci uczniowie. Nie ulega wątpliwości, iż w świadomości tych uczniów wina za dotychczasowe niepowodzenia dydaktyczne tkwi w nauczycielu, a zmianę swej sytuacji upatrują jedynie w zmianie nauczyciela.

U stosunkowo dużej liczby uczniów wyrażających negatywny stosunek do zmiany szkoły obawami przed nowymi nauczycielami — wbrew pozorom — dominuje podobny tok rozumowania jak w grupie poprzedniej. Uzależniają oni bowiem swoje dalsze wyniki nie od wkładu własnego wysiłku i stosunku do nauki, ale od woli nauczycieli. Zwracaliśmy już wcześniej uwagę, iż może to być rezultatem nie tylko braku ukierunkowanej pracy nauczycieli punktów filialnych przygotowujących uczniów do przejścia do nowej szkoły, ale „zastraszania" tym, z czym się tam spotkają.

Ostatnim wreszcie aspektem, w jakim chcielibyśmy ująć rozpatrywane uwarunkowania, jest wpływ aktualnie uzyskiwanych wyników nauczania na stosunek do zmiany szkoły argumentowany perspektywą uzyskania lepszych lub gorszych ocen w szkole zbiorczej.

Tabela 5

AKTUALNE WYNIKI NAUCZANIA A STOSUNEK UCZNIÓW DO PRZEJŚCIA DO SZKOŁY ZBIORCZEJ ARGUMENTOWANY OCENAMI SZKOLNYMI

Stosunek argumentowany ocenami szkolnymi	Wyniki nauczania		Razem
	Powyżej przeciętnej	Poniżej przeciętnej	
Dobrze, spodziewam się lepszych ocen	19	35	54
Obojętnie, uczyć trzeba się w każdej szkole	24	59	83
Mogę mieć trudności i gorsze oceny	22	10	32
Ogółem:	65	104	169

Rozkład liczebności w tabeli w pełni potwierdza nasze wcześniejsze spostrzeżenia. W grupie oczekujących lepszych ocen, a aktualnie uzyskujących wyniki poniżej przeciętnych (35 osób) znajduje się zaledwie 12 z niską motywacją do nauki (porównaj tabela 3), pozostałych 23, mimo wysokiej motywacji do nauki, nie uzyskuje rezultatów, które ich satysfakcjonują, stąd oczekiwanie na zmianę szkoły. W grupie wykazujących obojętny stosunek do zmiany szkoły, a uzyskujących wyniki poniżej przeciętnej (59 osób) znajduje się również znaczny procent osób przejawiających wysoką motywację do nauki.

Uzyskiwanie zaledwie przeciętnych, a nawet niższych rezultatów przy wysokiej motywacji do tej pracy jest prawdopodobnie rezultatem niewspółmiernie niskich innych czynników determinujących powodzenia szkolne, a nade wszystko poziomu sprawności umysłowej. Wysoka motywacja, wyrażająca się w praktyce między innymi systematycznością, pracowitością, ambicją itp., wytworzyła niewątpliwie w interesujących nas uczniach przeświadczenie o konieczności pracy w każdej sytuacji.

Odwrotny aniżeli w kryterium „motywacji do nauki" jest również rozkład liczebności w kategorii uczniów obawiających się trudności i gorszych ocen. Część uczniów uzyskujących wyższe od przeciętnych wyniki nauczania — to uczniowie ze stosunkowo niską motywacją do nauki. Uzyskują oni wysokie wyniki — w przeciwieństwie do grupy poprzedniej — przy niepełnym prawdopodobnie wykorzystaniu swych potencjalnych możliwości umysłowych. Wymagania nie zmuszające ich do intensyfikacji wysiłku umysłowego, nie rozwijające motywów ambicjonalnych oraz zainteresowań, mogą rzeczywiście doprowadzić do powstania trudności w klasach starszych oraz do obniżenia ocen szkolnych.

Reasumując możemy powiedzieć, że tak jak przewidywana zmiana nauczycieli nie jest czynnikiem różnicującym opinie ani w grupach uczniów o różnym poziomie motywacji do nauki, ani o różnym poziomie uzyskiwanych wyników nauczania, tak przyszłe oceny szkolne, jakie mogą otrzymać uczniowie z punktów filialnych w szkole zbiorczej, wyraźnie różnicują rozkład wypowiedzi zarówno w kryterium motywacji, jak i wyników nauczania. W świetle powyższego najbardziej pożądane wydają się postawy pozytywnego lub co najmniej obojętnego stosunku do zmiany szkoły argumentowane perspektywą lepszych ocen, jeżeli towarzyszy temu równocześnie wysoka motywacja do nauki. Najmniej pożądane wydają się — z punktu widzenia perspektywy przebiegu przyszłych procesów adaptacyjnych — postawy negatywne, szczególnie wówczas, jeżeli towarzyszy im niska motywacja do nauki.

Złożone działania wychowawcze nauczycieli punktów filialnych oraz kierownictwa szkół zbiorczych winny zmierzać zatem w kierunku kształtowania pozytywnego nastawienia uczniów do faktu zmiany szkoły po pierwszym szczeblu nauczania. Należy przede wszystkim unikać działań — zamierzonych oraz przypadkowych — kształtujących niewłaściwe wyobrażenie o przyszłej szkole, nauczycielach, ich wymaganiach itp. Celowe i konieczne jest natomiast budzenie pozytywnej motywacji do nauki, przy czym dominować winny motywy ideowe, ambicyjne, zainteresowania, unikać zaś należy motywów lękowych, które intensyfikując się w momencie zmiany szkoły oraz kumulując się z innymi negatywnymi elementami, doprowadzić mogą do zaburzeń w przebiegu procesu przystosowania.

5. POZIOM USPOŁECZNIENIA ORAZ POZYCJA SPOŁECZNA W GRUPIE JAKO CZYNNIKI RÓŻNICUJĄCE STOSUNEK DO PODJĘCIA NAUKI W SZKOLE ZBIORCZEJ

Jednym z czynników, który — naszym zdaniem — może wywierać wpływ na stosunek badanych wobec przejścia z punktu filialnego do szkoły zbiorczej, jest fakt zmiany zespołu rówieśniczego oraz wynikające z tego konsekwencje koniecz-

ności zupełnej zmiany lub co najmniej częściowej rewizji dotychczasowych stosunków interpersonalnych, konieczności przyjęcia nowych obowiązków i ról społecznych w grupie, zaakceptowania nowej pozycji itp.

Zakładaliśmy, iż badani w zależności od zajmowanej do tej pory pozycji społecznej, a także w zależności od poziomu prezentowanej dojrzałości społecznej zajmować będą różne stanowisko w kwestii zmiany szkoły, argumentując je właśnie perspektywą zmiany kolegów.

Rozpatrzymy kolejno, jakie stanowisko w tym względzie zajmują badani w zależności od poziomu ich uspołecznienia, a następnie w zależności od zajmowanej przez nich aktualnie pozycji społecznej.

Poziom uspołecznienia — określany za pomocą karty mierzenia postępu uspołecznienia w opracowaniu J. Konopnickiego — jest w badanej zbiorowości stosunkowo wysoki i wyraża się przeciętnym procentowym wskaźnikiem równym 72,3. Należy zwrócić uwagę jednak, że zastosowana „karta" bada przede wszystkim jeden z aspektów uspołecznienia, a mianowicie reakcję i zachowanie się dziecka w stosunku do innych dzieci i osób dorosłych. Zwracamy na ten fakt uwagę, ponieważ przeciętny wskaźnik poziomu uspołecznienia określany arkuszem zachowania się ucznia w opracowaniu B. Markowskiej, a obejmujący inne jeszcze aspekty uspołecznienia (np.: udział w pracy społecznej, wyrzeczenia na korzyść grupy itp.) jest w badanej zbiorowości znacznie niższy i wynosi 9,55 tetrona — co odpowiada orientacyjnie wartości 47,75, jeżeli wyrazić go w procentowym wskaźniku uspołecznienia. O tym, iż te dwa narzędzia badają różne aspekty uspołecznienia, świadczy również fakt, że współzależność pomiędzy uzyskanymi wynikami jest umiarkowana, wyrażająca się współczynnikiem korelacji r = 0,62.

Z punktu widzenia celu naszych badań bardziej przydatne były wyniki karty w opracowaniu J. Konopnickiego — ukazujące między innymi stosunek badanych do swych kolegów — stąd one stanowią podstawę dalszej naszej analizy.

Tabela 6

POZIOM USPOŁECZNIENIA A STOSUNEK DO PRZEJŚCIA DO SZKOŁY ZBIORCZEJ ARGUMENTOWANY PERSPEKTYWĄ ZMIANY KOLEGÓW

Stosunek argumentowany zmianą kolegów	Poziom uspołecznienia		Razem
	Wysoki	Niski	
Dobrze, lubię mieć nowych kolegów	45	60	105
Obojętnie, kolegów można mieć poza szkołą	17	5	22
Nie wiem, czy znajdę sobie nowych kolegów	17	18	35
Ogółem:	79	83	162

Rozkład liczebności w grupie uczniów z wysokim i niskim poziomem uspołecznienia zróżnicowany jest istotnie jedynie w kategorii obojętnego stosunku do zmiany szkoły, i w niewielkim stopniu w kategorii stosunku pozytywnego. To zadecydowało, że obliczony współczynnik chi^2 weryfikujący hipotezę zgodności rozkładów równy 8,598 istotny jest na poziomie 0,05.

Zadowolenie ze zmiany szkoły i możliwości poznania nowych kolegów wyraża najliczniejsza grupa badanych, częściej jednak stanowisko takie zajmują uczniowie z niskim poziomem uspołecznienia aniżeli z wysokim. Ci drudzy z kolei zdecydowanie częściej stoją na stanowisku, że zmiana szkoły nie jest sprawą istotną, gdyż kolegów można znaleźć sobie poza szkołą. Zupełny brak zróżnicowania pomiędzy obu grupami badanych występuje w kategorii wyrażających obawy o znalezienie sobie nowego towarzystwa kolegów. Trudno zatem przyjąć, aby poziom uspołecznienia — przynajmniej w tym aspekcie, w jakim został określony w niniejszych badaniach — mógł mieć decydujący wpływ na stosunek do zmiany szkoły.

Podobną sytuację obserwujemy analizując problem w kontekście wypowiedzi uczniów zajmujących różną pozycję społeczną w grupie — klasie, do której uczęszczają aktualnie w punkcie filialnym. Jako wskaźnik pozycji społecznej w grupie przyjęto tzw. status socjometryczny wyborów pozytywnych (M. Pilkiewicz 1963). Status socjometryczny, jaki zajmuje uczeń w klasie, jest wypadkową wielu różnorodnych czynników, między innymi również poziomu uspołecznienia (Cz. Nowaczyk 1972).

Tabela 7

STATUS SOCJOMETRYCZNY A STOSUNEK DO PRZEJŚCIA DO SZKOŁY ZBIORCZEJ ARGUMENTOWANY PERSPEKTYWĄ ZMIANY KOLEGÓW

Stosunek argumentowany zmianą kolegów	Status socjometryczny		Razem
	Wysoki	Niski	
Dobrze, lubię mieć nowych kolegów	35	70	105
Obojętnie, kolegów można mieć poza szkołą	10	12	22
Nie wiem, czy znajdę sobie nowych kolegów	15	20	35
Ogółem:	60	102	162

W ogóle dominują wypowiedzi w kategorii pozytywnego stosunku do zmiany szkoły argumentowane perspektywą poznania nowych kolegów. Różnicują one również w sposób najistotniejszy grupę uczniów z wysokim i niskim statusem socjometrycznym. Tendencja dążności do poznania nowych kolegów rysująca się w grupie uczniów z niskim statusem wynika niewątpliwie z faktu, iż uczniowie ci wraz ze zmianą szkoły wiążą nadzieję poprawy swej pozycji społecznej. Różnorodne czynniki, które zadecydowały, iż są obecnie jednostkami zupełnie izolowanymi lub cieszącymi się małą popularnością w zespole, mogą nie odgrywać istotnej roli w nowym środowisku, co w powiązaniu ze znacznie szerszym kręgiem rówieśniczym daje im szanse zmiany pozycji społecznej. W praktyce trudno — a właściwie jest wręcz niemożliwe — doprowadzenie do sytuacji zupełnego zrównania pozycji społecznej wszystkich członków grupy, stąd chyba jako zjawisko pozytywne uznać należy tendencję do wykorzystania zmiany kręgu rówieśniczego, jako okazji poprawy swej pozycji społecznej. Jako znacznie mniej korzystną uznać należy postawę zobojętnienia lub dezaprobaty wobec zmiany kręgu rówieśniczego, jaką wyraża pewna grupa uczniów zajmujących niski status socjometryczny. Należy

oczekiwać, iż w większości nie podejmą oni ze swej strony działań zmierzających do zmiany swej pozycji, co może w sposób niekorzystny wpłynąć na przebieg procesu ich adaptacji do nowych warunków szkoły zbiorczej.

Reasumując możemy stwierdzić, że ani poziom uspołecznienia, ani idący z nim w parze status socjometryczny badanych nie są czynnikami, które w sposób statystycznie istotny różnicują stosunek do zmiany szkoły. Znaczna przewaga liczebności w kategorii stosunku pozytywnego nad negatywnym i obojętnym charakterystyczna jest zarówno dla wykazujących wysokie, jak również — a nawet przede wszystkim — niskie wskaźniki analizowanych zmiennych. Z punktu widzenia prawidłowości przebiegu procesów adaptacyjnych do nowych warunków niepokoi grupa uczniów o niskim poziomie uspołecznienia i niskim statusie socjometrycznym, którzy nie widzą możliwości znalezienia sobie nowych kolegów, a więc „wejścia do grupy" na prawach równorzędnych partnerów.

Zaprezentowany materiał, będący — na co wskazywaliśmy na wstępie — przyczynkiem do wieloaspektowego problemu adaptacji uczniów do nowych warunków szkoły zbiorczej, umożliwił poznanie opinii uczniów z punktów filialnych wobec przejścia do szkoły zbiorczej oraz ich argumentację w tym względzie. Jest to zagadnienie o tyle ważne, iż prawidłowy przebieg procesu przystosowania do nowych warunków i jego wynik uzależnione są w znacznym stopniu od postawy, jaką jednostka przyjmuje wobec oczekujących ją zmian. Nie bez znaczenia jest również motywacja (argumentacja), jaką kierują się uczniowie wobec tego faktu. Znajomość ogólnych tendencji, jakie dominują wśród uczniów, może ułatwić organizację pracy wychowawczej w punktach filialnych oraz dyrekcji szkół zbiorczych w kierunku kształtowania pożądanych postaw i właściwej motywacji. Jak wynika bowiem z przedstawionych wyżej analiz i cząstkowych wniosków, istnieje w tym względzie wiele nieprawidłowości, wyrażających się przede wszystkim negatywnym nastawieniem do zmian oraz niepożądaną z wychowawczego punktu widzenia motywacją.

BIBLIOGRAFIA

LEWICKI A.: Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania. *Psychologia Wychowawcza* 1962, nr 2.

LEWOWICKI T.: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa 1976.

NEWCOMB TH, M. TURNER R. H., CONVERSE PH. E.: Psychologia społeczna. Warszawa 1970.

NOWACZYK CZ.: Wyniki nauczania a pozycja ucznia. *Wychowanie* 1972, nr 10.

PIETER J.: Psychologia uczenia się. Warszawa 1961.

PILKIEWICZ M.: Analiza ilościowa socjometrycznych danych. *Psychologia Wychowawcza* 1963, nr 2.

TYSZKOWA M.: Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. Warszawa 1964.

MIROSŁAW SZYMAŃSKI

PROBLEMY ROZWOJU INFRASTRUKTURY SZKOLNEJ NA WSI[1]

Zbiorcze szkoły gminne stanowią interesujący przedmiot badań naukowych. Są to instytucje usiłujące wnieść do praktyki oświatowej nową jakość zarówno w sferze środków oddziaływania, jak i pod względem uzyskiwanych efektów. Zważywszy to, iż zbiorcze szkoły gminne funkcjonują przede wszystkim w środowiskach wiejskich, z organizowaniem tych szkół wiąże się szczególne nadzieje na poprawę startu szkolnego dzieci i młodzieży ze wsi. Troska o „równy start" jest zarazem istotnym elementem szerszej strategii oświatowej, mającej na celu przygotowanie na terenie całego kraju, a więc także w zróżnicowanych i często trudnych warunkach środowisk wiejskich, niezbędnych podstaw upowszechniania kształcenia średniego.

Możliwości rozszerzenia i intensyfikacji działalności szkół na wsi zależą od opracowania właściwej koncepcji rozwoju oświaty i zapewnienia odpowiednich warunków jej realizacji. Jak wiadomo, opracowana przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania koncepcja zbiorczej szkoły gminnej[2] przewiduje, iż zbiorcza szkoła gminna stanowić ma zaintegrowany system oświaty w gminie, realizujący jednolite cele polityki oświatowej, który organizuje większość procesów kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży na terenie gminy oraz w znacznym stopniu oddziałuje na ogół dorosłych mieszkańców wsi.

W założeniach organizacyjnych zbiorczej szkoły gminnej Ministerstwo Oświaty i Wychowania określiło też warunki niezbędne do właściwego funkcjonowania szkolnictwa na wsi. Do tych niezbędnych warunków zaliczono zapewnienie zbiorczym szkołom gminnym odpowiednio wykształconych kadr i prawidłowe wykorzystanie ich kwalifikacji, a także wiele elementów bazy dydaktyczno-wychowawczej, odpowiadającej założeniom programu wychowawczego, opiekuńczego, socjalnego i rekreacyjnego. Stwierdzono, iż w pierwszej kolejności należy zorganizować i wyposażyć pracownie: zajęć praktyczno-technicznych, fizyczną, chemiczną, biologiczną i języków obcych, poletka doświadczalne, sale gimnastyczne oraz terenowe urządzenia sportowe. Poprawa warunków kształcenia powinna objąć nie tylko szkołę zbiorczą w gminie, ale wszystkie szkoły wchodzące w skład systemu zbiorczej szkoły gminnej.

Wśród niezbędnych składników zbiorczej szkoły gminnej wymieniono także centralną bibliotekę szkolną w gminie, wypożyczalnię pomocy dydaktycznych i sprzętu sportowego, świetlicę szkolną lub półinternat, gabinety opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą, sektory żywienia i działalności środowiskowej oraz organizację dowożenia uczniów do szkół. Ze względu na to, że tak szeroki program rozwoju

[1] Istnieje wiele sposobów rozumienia pojęcia infrastruktury. Przyjmuje się zwykle podział infrastruktury na infrastrukturę społeczną i ekonomiczną (Por. Wielka Encyklopedia Powszechna, t. 5. Warszawa 1965, s. 54). Analizę definicji infrastruktury społecznej przedstawił W. Pukniel w pracy: Definicja i klasyfikacja infrastruktury społecznej. Gdańsk 1973, Instytut Nauk Politycznych (maszynopis). W tym artykule przyjmuję definicje infrastruktury szkoły sformułowane przez H. Zygnera. Według tej definicji infrastruktura szkoły to „ogół celowo organizowanych zasobów społecznych i materialnych warunkujących realizację funkcji szkoły". (H. Zygner: Model funkcjonalny infrastruktury ośrodka oświatowego. Praca doktorska wykonana w Instytucie Nauk Politycznych Uniwersytetu Gdańskiego pod kierunkiem doc. Bohdana Piaseckiego, Gdańsk 1975, s. 28).

[2] Zbiorcza szkoła gminna. Założenia organizacyjne. Warszawa 1973, Ministerstwo Oświaty i Wychowania.

infrastruktury szkolnej musi być w warunkach wiejskich realizowany sukcesywnie, przewidziano możliwość etapowego rozwoju infrastruktury szkół.

W artykule tym przedstawię niektóre wyniki moich badań dotyczących warunków funkcjonowania zbiorczych szkół gminnych. Badania te mają charakter sondażowy. Wielkość badanej próby (około 2,5% zbiorczych szkół gminnych funkcjonujących w r. szk. 1974/75) nie upoważnia do szerszych uogólnień. Wyniki badań sygnalizują jednak problemy, które mają istotne znaczenie dla całokształtu polityki oświatowej dotyczącej rozwoju szkolnictwa na terenach wiejskich.

Badania przeprowadzono w końcu roku szkolnego 1974/75 w wylosowanych gminach, w których funkcjonowały zbiorcze szkoły gminne. Do badań wylosowano 34 gminy, po 2 gminy z każdego województwa, które w ówczesnym podziale administracyjnym kraju obejmowało tereny wiejskie. W przypadku 3 gmin nie udało się jednak zgromadzić kompletu materiałów niezbędnych do zaplanowanej analizy. Toteż do ostatecznego opracowania zakwalifikowano materiały z 31 gmin. Buczkowice (obecnie woj. bielskie), Mrocza i Rogowo Żnińskie (woj. bydgoskie), Nowy Staw (woj. elbląskie), Przodkowo (woj. gdańskie), Zbrosławice (woj. katowice), Ruda Maleniecka i Złota (woj. kieleckie), Strzałkowo i Świnice Warckie (woj. konińskie), Kołobrzeg, Sianów (woj. koszalińskie), Krzeszowice (woj. krakowskie), Biecz (woj. krośnieńskie), Mochy (woj. leszczyńskie), Poniatowa (woj. lubelskie), Nowe Piekuty (woj. łomżyńskie), Bisztynek (woj. olsztyńskie), Nysa i Olszanka (woj. opolskie), Wolbórz (woj. piotrkowskie), Czudec (woj. rzeszowskie), Dębe Wielkie (woj. siedleckie), Miłki (woj. suwalskie), Przybiernów i Trzebiatów (woj. szczecińskie), Harasiuki (woj. tarnobrzeskie), Lutomia Dolna (woj. wałbrzyskie), Kostomłoty (woj. wrocławskie) oraz Świebodzin i Żary (woj. zielonogórskie).

Wymienione gminy znacznie różnią się pod względem gospodarczym, reprezentują też różne struktury jednostek osadniczych, mają również zróżnicowane rozwiązania organizacyjne systemu zbiorczej szkoły gminnej.

Na przykład gminy Zbrosławice i Buczkowice należą do gmin znajdujących się w rejonach uprzemysłowionych o dużej gęstości zaludnienia. Obszar zajmowany przez te gminy jest natomiast niewielki. W gminach tych poniżej 5% ludności utrzymuje się wyłącznie z pracy w indywidualnych gospodarstwach rolnych. Gminy Dębe Wielkie i Świebodzin mają około 10% takiej ludności, Biecz i Przybiernów — około 20%, Rogowo Żnińskie i Żary — około 30%, Kostomłoty i Ruda Maleniecka — około 40%, Miłki i Wolbórz — około 40%, Przodkowo — 60%, Harasiuki — 70%, a Nowe Piekuty — 86,5%.

Najmniej robotników zamieszkuje w gminach: Nowe Piekuty (2,7% ludności), Harasiuki i Złota (około 5% ludności), podczas gdy w gminie Krzeszowice robotnicy stanowią dokładnie połowę mieszkańców, w gminie Buczkowice — około 60%, a w Zbrosławicach — 71% mieszkańców gminy.

Spośród wylosowanych gmin 3 mają siedziby w miastach liczących powyżej 30 tys. mieszkańców (Nysa, Kołobrzeg, Żary), 1 w mieście o 16 tys. mieszkańców (Świebodzin) i 7 w miastach liczących poniżej 10 tys. mieszkańców. Pozostałe 20 gmin miało siedziby władz administracyjnych we wsiach, zróżnicowanych także co do charakteru i wielkości. W wylosowanej próbie zwraca uwagę duża liczba tzw. gmin miejsko-wiejskich. W gminach tych na ogół łatwiej jest tworzyć zbiorcze szkoły gminne, bowiem centrum tej szkoły jest zlokalizowane w mieście. Z tego względu gminy mające siedzibę władz administracyjnych w mieście w pierwszej kolejności zostały objęte planem zakładania zbiorczych szkół gminnych.

Przedstawione rozwarstwienie wylosowanych gmin można byłoby, oczywiście, wykazać także na podstawie innych kryteriów. W ślad za ogólnymi różnicami społecznymi, gospodarczymi i administracyjnymi idą także różnice struktur organiza-

cyjnych zbiorczych szkół gminnych. Wylosowane zbiorcze szkoły gminne różnią się znacznie między sobą zarówno pod względem wielkości, jak i rozmieszczenia szkół. W ramach systemu zbiorczej szkoły gminnej w Mroczy funkcjonują tylko 2 szkoły ośmioklasowe, podczas gdy w gminie Bisztynek jest 9 takich szkół. Ogółem w wylosowanej próbie znalazły się 134 szkoły ośmioklasowe, do których w końcu roku szkolnego 1974/75 uczęszczało około 4900 uczniów klas VIII.

W systemie zbiorczych szkół gminnych na obszarze 31 wylosowanych gmin funkcjonowały w r. szk. 1974/75 łącznie 134 ośmioklasowe szkoły podstawowe oraz kilkadziesiąt punktów filialnych. Wielkość pełnych szkół podstawowych była bardzo zróżnicowana. Świadczą o tym dane o podziale szkół według liczby uczniów. Ponad 1200 uczniów liczyła 1 szkoła (Poniatowa), 801—900 uczniów — także 1 szkoła (Świebodzin), 701—800 uczniów miały 3 szkoły (Mrocza, Strzałkowo, Krzeszowice), 601—700 uczniów — 2 szkoły (nr 5 w Kołobrzegu i w Trzebiatowie), 501—600 uczniów miało 8 szkół (Biecz, Bisztynek, Czudec, Mrocza, Olszanka, Przodkowo, Rogowo Żnińskie oraz szkoła nr 9 w Żarach). Tak więc wśród większych szkół ośmioklasowych w gminach objętych badaniami znajdowały się wyłącznie szkoły stanowiące siedzibę gminnego dyrektora szkół. Były to przeważnie szkoły w miastach. Niektóre szkoły zbiorcze kierowane bezpośrednio przez gminnego dyrektora szkół wcale nie były szkołami dużymi. Na przykład szkoły zbiorcze w miejscowościach: Nowy Staw, Ruda Maleniecka, Złota, Świnice Warckie, Miłki i Kostomłoty, znalazły się w grupie szkół mających od 501 do 400 uczniów, zaś szkoły zbiorcze w Nowych Piekutach, Przybiernowie i Harasiukach liczą nawet mniej niż 300 uczniów.

Ogółem wśród 134 ośmioklasowych szkół podstawowych było 31 zbiorczych szkół gminnych bezpośrednio kierowanych przez gminnych dyrektorów szkół (szkoły te nazywać będziemy dalej szkołami centralnymi), którym podporządkowano 39 innych szkół zbiorczych oraz 64 szkoły niezbiorcze.

Wszystkie 134 ośmioklasowe szkoły podstawowe na terenie wylosowanych gmin objęto badaniami warunków i efektów kształcenia, które analizowano głównie na przykładzie wyników uzyskiwanych przez uczniów w klasach VIII, a następnie, po ukończeniu przez nich szkoły podstawowej, kształcenia w szkołach ponadpodstawowych.

Ze względów organizacyjnych, technicznych i finansowych nie mogłem oczywiście dokonać pełnej inwentaryzacji stanu infrastruktury szkolnictwa w gminach objętych badaniami. Zresztą dopóki GUS nie przeprowadzi takiej inwentaryzacji infrastruktury szkolnej w całym kraju, wszelkie pomiary terenowe nie mają układu porównawczego. Nie wiemy, jaki jest średni standard warunków materialnych szkół w mieście i na wsi oraz jakie istnieją w tym względzie różnice między regionami. W tej sytuacji zdecydowałem się przeprowadzić analizę warunków pracy szkół za pomocą metod uproszczonych, stosowanych często w badaniach socjologicznych. Metodą łatwą do zastosowania była metoda ankietowa. Ankietę, według założeń zawartych w instrukcji, wypełniali dyrektorzy szkół. Zadaniem ich było dokonanie oceny wszystkich szkół na terenie gminy w zakresie: 1) sytuacji kadrowej, 2) stanu budynków szkolnych, 3) wyposażenia w pomoce naukowe, 4) stanu opieki socjalnej nad dziećmi, 5) organizacji dowożenia uczniów do szkoły, 6) współdziałania ze środowiskiem oraz 7) kierowania szkołą (oczywiście w tym aspekcie z wyłączeniem szkoły bezpośrednio kierowanej przez oceniającego, tj. gminnego dyrektora szkół).

W celu zwięzłego i kompleksowego oceniania warunków pracy szkół przyjęto system punktacji w skali od „1" do „5", w którym najwyższemu (maksymalnemu) poziomowi odpowiada wskaźnik „5", kolejnym następnym cyfrom odpowiadają wartości malejące, a wskaźnik „1" określa poziom najniższy (minimalny). Przedmiotem

oddzielnej i niezależnej oceny był każdy z wymienionych wyżej siedmiu składników określających sytuację szkoły. Teoretycznie było możliwe, że niektóre elementy otrzymają ocenę najwyższą (5), zaś inne — ocenę najniższą (1).

Oceniający zostali zapewnieni, iż dokonywane oceny służyć będą wyłącznie do analiz naukowych i będą omawiane wyłącznie całościowo bez ujawniania konkretnych ocen poszczególnych szkół.

Dla uniknięcia nadmiernego subiektywizmu przy dokonywaniu oceny wybranych aspektów pracy szkoły ustalono kryteria wartościowania istniejącego stanu.

W zakresie sytuacji kadrowej szkolnictwa przyjęto następujące wskaźniki:

1. Co najmniej 1/5 nauczycieli danej szkoły ma wykształcenie wyższe, nauczanie jest realizowane wyłącznie przez nauczycieli ze specjalizacją przedmiotową, wśród nauczycieli szkoły są wyróżniający się metodycy pracy dydaktyczno-wychowawczej — ocena 5 pkt.

2. Są nauczyciele mający wykształcenie wyższe, pozostali SN, nauczanie odbywa się pod kierunkiem nauczycieli specjalistów przedmiotowych — ocena: 4 pkt.

3. Wszyscy (lub prawie wszyscy) nauczyciele mają ukończone SN, nauczanie głównych przedmiotów (j. polski, historia, biologia, matematyka, fizyka, zajęcia praktyczno-techniczne) odbywa się zgodnie ze specjalizacją przedmiotową — ocena: 3 pkt.

4. Większość nauczycieli ma ukończone SN, nie wszystkie główne przedmioty są prowadzone przez specjalistów przedmiotowych — ocena: 2 pkt.

5. Większość nauczycieli ma tylko średnie wykształcenie pedagogiczne, w szkole pracują także nauczyciele niewykwalifikowani — ocena: 1 pkt.

W wyniku analizy dokonanej przez gminnych dyrektorów szkół spośród 134 szkół tylko 6 szkół (4,5%) otrzymało oceny najwyższe (5 pkt.). W tej grupie szkół znalazły się 3 szkoły centralne i 3 szkoły niezbiorcze. W następnej grupie szkół, w których sytuacja kadrowa jest dobra (4 pkt.), sklasyfikowano 29 szkół (21,6%), w tym 17 szkół centralnych. Ocenę „3" otrzymały 43 szkoły (32,%), wśród których było 9 szkół centralnych. Do grupy 45 szkół podstawowych (33,6%), w których sytuacja kadrowa jest słaba (nie wszystkie główne przedmioty są prowadzone przez nauczycieli ze specjalizacją przedmiotową), zaliczono także 2 szkoły centralne! Można wątpić, czy szkoły te mogą pełnić założoną funkcję podwyższania szans oświatowych młodzieży wiejskiej. Najniżej oceniono (1 pkt.) sytuację kadrową 11 szkół (8,2% ogółu szkół objętych badaniami). W tej grupie nie ma ani jednej szkoły centralnej, jest natomiast aż 5 szkół zbiorczych, chociaż w tych warunkach, gdy większość nauczycieli szkoły ma tylko wykształcenie średnie, wypełnianie zadań stawianych szkole zbiorczej jest raczej wątpliwe.

Dla oceny walorów obiektów szkolnych przyjęto wskaźniki:

1. Szkoła dysponuje nowoczesnym budynkiem szkolnym i urządzeniami terenowymi o bardzo wysokim standardzie, umożliwiającym prowadzenie zajęć dydaktycznych w klasach i pracowniach na jedną zmianę, z pełną możliwością prowadzenia pracy pozalekcyjnej, opiekuńczo-wychowawczej, zajęć sportowych i rekreacyjnych, pracy ze środowiskiem (5 pkt.).

2. Budynek szkolny wybudowano po 1960 r., ma urządzenia wodno-kanalizacyjne i centralne ogrzewanie, znajduje się w dobrym stanie technicznym, umożliwiając organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach i pracowniach przedmiotowych, nie więcej niż na 2 zmiany. Młodzież może korzystać ze świetlicy, stołówki, sali gimnastycznej, boiska sportowego (4 pkt.).

3. Budynek zapewnia odpowiednie warunki do prowadzenia zajęć lekcyjnych i realizacji głównych zadań dydaktyczno-wychowawczych, wymaga jednak rozbudowy w celu zwiększenia powierzchni i uruchomienia potrzebnych sektorów, np. żywienia, sportu i rekreacji itp. (3 pkt.).

4. Szkoła dysponuje własnym budynkiem, który znajduje się jednak w złym stanie technicznym i wymaga przeprowadzenia kapitalnego remontu i — ewentualnie — rozbudowy (2 pkt.).

5. Szkoła nie ma własnego budynku bądź też jej budynek w zasadzie nie nadaje się do dalszego użytkowania; istnieje pilna potrzeba zbudowania nowej szkoły (1 pkt.).

Według gminnych dyrektorów szkół tylko 4 szkoły (3,0% szkół objętych badaniami) miały warunki dostosowane do wymogów niezbędnych do otrzymania najwyższej oceny. Do tych 4 szkół zaliczono tylko 1 szkołę centralną, 2 inne szkoły zbiorcze oraz 1 szkołę niezbiorczą. Ocenę „4" otrzymało 29 zespołów obiektów szkolnych (21,6%), w tym 13 należących do szkół centralnych. Do trzeciej grupy (konieczność rozbudowy) zaliczono 58 szkół (43,3%), w tym 14 szkół centralnych. W grupie szkół, które wymagają, zdaniem gminnych dyrektorów szkół, kapitalnego remontu i pilnej rozbudowy, znajdujemy 38 szkół (28,4%), a wśród nich 3 szkoły pełniące rolę centrum oświatowego w gminie. W sumie więc spośród 134 ośmioklasowych szkół podstawowych aż 96 szkół (71,7%) ma niewystarczające obecnie warunki lokalowe i wymaga szybkiego remontu lub rozbudowy. Natomiast w 5 miejscowościach szkolnych (3,„7%) istnieje konieczność zbudowania nowego budynku.

Stan wyposażenia szkół w pomoce naukowe szacowano na podstawie tego, w jakim stopniu zgromadzono w nich pomoce naukowe przewidziane dla głównych przedmiotów nauczania według zestawu „minimum" opracowanego przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Szkoły, które dysponowały ponad 80% przewidzianych pomocy, otrzymały ocenę „5", jeśli miały 61—80% pomocy naukowych — ocenę „4", gdy posiadały tylko 41—60% pomocy naukowych, uzyskiwały ocenę „3", jeśli stan zaspokojenia potrzeb był oceniony na 21—40% — ocenę „2", w sytuacji gdy szkoły miały mniej niż 20% pomocy przewidzianych w zestawie „minimum", oceniono to wyposażenie cyfrą „1".

Gminni dyrektorzy szkół przyznali najwyższą ocenę (5) za zgromadzone wyposażenie 5 szkołom (3,8%), w tym tylko 1 szkole centralnej. Ocenę „4" otrzymało 29 szkół (21,6%), „3" — 64 szkoły (47,7%), „2" — 32 szkoły (23,9%) oraz „1" — 4 szkoły (93,0%), w tym 3 pełniące funkcję szkół zbiorczych!

W zakresie opieki socjalnej nad dziećmi podano gminnym dyrektorom szkół następującą skalę ocen:

1. Realizowany jest pełny program opieki socjalnej we wszystkich jej formach (świetlica, półinternat, żywienie, opieka lekarsko-dentystyczna, pomoc stypendialna, wychowanie przedszkolne, kolonie), wszystkie istniejące potrzeby są zaspokojone w stopniu zadowalającym (5 pkt).

2. Realizowany jest pełny program opieki socjalnej we wszystkich jej formach, istnieją pewne problemy do rozwiązania o charakterze jakościowym (4 pkt.).

3. Realizowane są w zasadzie wszystkie formy opieki socjalnej w szkole, obejmują one wystarczająco jednak tylko część młodzieży, np. tylko dzieci dowożone (3 pkt.).

4. Funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły są realizowane tylko częściowo, potrzebne jest uruchomienie pewnych form obecnie występujących; np. brak żywienia w szkole (2 pkt.).

5. Opieka socjalna w szkole realizowana jest dotąd w stopniu niezadowalającym, brak wielu potrzebnych form opieki (np. nie ma świetlicy, dożywiania, oddziałów przedszkolnych, kolonii itp. (1 pkt).

Rozkład ocen gminnych dyrektorów szkół przedstawia się tym razem następująco: spośród 132 ocenionych szkół (w 2 przypadkach brak danych) oceny „5" otrzymały 2 szkoły (1,5%), ocenę „4" przyznano dla 21 szkół (15,9%), ocenę „3" otrzymało 40 szkół (30,3%), ocenę „2" — 54 szkoły (40,9%) oraz ocenę „1" — 15 szkół (11,4%).

Przedmiotem oceny były też warunki dowożenia uczniów do szkół. W gminach objętych badaniami dowożono w 1975 r. młodzież do 77 szkół. Oceniając warunki dowożenia uczniów gminni dyrektorzy szkół brali pod uwagę kryteria sprecyzowane w instrukcji:

1. Pod każdym względem bardzo dobrze zorganizowane dowożenie uczniów; wysoki standard transportu, opieka pedagogiczna, duża regularność kursów, wystarczająca częstotliwość (5 pkt.).

2. Zorganizowane są specjalne linie komunikacyjne do przewozu uczniów (środki PKS, PGR lub własne), istnieją pewne problemy jakościowe wymagające rozwiązania (4 pkt.).

3. Wszystkie dzieci, które nie mogą dochodzić, dojeżdżają za pomocą środków ogólnie dostępnych (PKS, PKP) w czasie nie przekraczającym dopuszczalnych norm (3 pkt.).

4. Uczniowie dojeżdżają za pomocą środków ogólnie dostępnych, w indywidualnych, sporadycznych przypadkach muszą dochodzić lub dojeżdżać przekraczając przyjęte normy odległości lub czasu (2 pkt.).

5. Brak zorganizowanego dowożenia, poszczególne wsie lub rodziny we własnym zakresie organizują dojazdy do szkoły. Dzieci z pewnych wsi dochodzą lub dojeżdżają do szkoły przekraczając dopuszczalne normy odległości lub czasu (1 pkt).

W świetle opinii wydanych przez gminnych dyrektorów szkół stan dowożenia w przeważającej liczbie gmin przedstawia się dość korzystnie. Spośród 77 szkół aż w 15 (19,5%) zorganizowano już bardzo dobre warunki dowożenia uczniów do szkół. Dobre warunki dowożenia zapewniono w 27 dalszych szkołach (35,1%), a warunki dostateczne w 24 szkołach (31,1%). W 6 szkołach (7,8%) istnieją jednostkowe przypadki większych nieprawidłowości w organizacji dojazdów młodzieży do szkół. Natomiast w 5 szkołach podstawowych (6,5%) sytuacja w zakresie dowożenia uczniów jest zdecydowanie zła.

Współdziałanie ze środowiskiem także może być realizowane w różnej skali i z różną intensywnością.

1. Szkoła w pełni realizuje koncepcję szkoły środowiskowej, środowisko bardzo aktywnie uczestniczy w życiu szkoły (5 pkt.).

2. Szkoła pod wieloma względami ma charakter szkoły środowiskowej, istnieją liczne formy współdziałania ze środowiskiem w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (4 pkt.).

3. Szkoła współdziałała ze środowiskiem w realizacji zadań podstawowych, co sprowadza się głównie do aktywnego współdziałania z Komitetem Rodzicielskim i kontaktów z rodzicami na tzw. „wywiadówkach" (3 pkt.).

4. Środowisko w zasadzie jest dość bierne w stosunku do poczynań szkoły, kontakty szkoły z rodzicami mają charakter okazjonalny, np. z racji zebrań organizowanych przez szkołę (2 pkt.).

5. Brak współdziałania szkoły i środowiska, w wielu przypadkach środowisko jest negatywnie ustosunkowane do szkoły.

Według opinii gminnych dyrektorów szkół 3 szkoły (2,3%) mogą być już obecnie uznane za szkoły środowiskowe. W 38 szkołach (28,3%) współpraca ze środowiskiem jest w wielu dziedzinach bardzo rozwinięta. Przeważająca część szkół objętych badaniami, w liczbie 71 (53,0%), ma poprawnie zorganizowaną współpracę ze środowiskiem. Kontakty okazjonalne ze środowiskiem ma 19 szkół (14,2%), wśród nich jedna szkoła centralna. Zdecydowanie negatywne kontakty szkoły i środowiska istnieją w 3 przypadkach (2,3%), z których dwa dotyczą szkół zbiorczych.

Ważnym elementem dla realizowania założonych funkcji programowych szkoły we wszystkich zakresach jej działania jest kierowanie szkołą. W skali, według

której gminni dyrektorzy szkół oceniali jakość pracy podległych im dyrektorów szkół, wyróżniono pięć stopni.

1. Kierowanie szkołą pod każdym względem zasługuje na wyróżnienie i upowszechnienie doświadczeń (5 pkt.).

2. Dyrektor szkoły wyróżnia się w realizacji niektórych funkcji (np. administracyjnych), pozostałe realizuje dobrze (4 pkt.).

3. Zadowalająco wypełnia wszystkie funkcje kierownicze (3 pkt.).

4. Kierowanie szkołą w niektórych dziedzinach budzi zastrzeżenia i wymaga poprawy (2 pkt.).

5. Kierowanie szkołą budzi poważne zastrzeżenia, w zasadzie potrzebna jest zmiana dyrektora szkoły (1 pkt).

Spośród 98 wydanych ocen (w analizie pominięto 31 szkół centralnych, a w 5 przypadkach brak danych) jako wzorowe oceniono kierowanie szkół przez 4 dyrektorów (4,1%), dobrą ocenę wystawiono 22 razy (22,4%), zadowalającą — 40 razy (40,8%). W przypadku 26 szkół (26,5%) stwierdzono, iż kierowanie budzi zastrzeżenia i wymaga poprawy, natomiast w 6 szkołach (61,2%), zdaniem gminnych dyrektorów szkół, potrzebne były zmiany na stanowiskach kierowniczych.

W centralnych szkołach zbiorczych wszystkie wyróżnione elementy charakteryzujące warunki pracy szkoły uzyskały w ocenie gminnych dyrektorów szkół średnie wskaźniki nieco powyżej poziomu przeciętnego, ale tylko w zakresie organizacji dowożenia uczniów wynik więcej niż dobry. W zbiorczych szkołach podporządkowanych szkole centralnej tylko w zakresie organizacji dowożenia, średnia ocena jest nieco wyższa od poziomu uznanego za przeciętny, natomiast pozostałe elementy są zbliżone do poziomu średniego w skali pięciopunktowej. Jednakże sytuacja kadrowa i opieka socjalna nad dziećmi w zbiorczych szkołach podporządkowanych szkole centralnej uzyskały niską ocenę gminnych dyrektorów szkół. W szkołach niezbiorczych średnie oceny nieco przewyższyły poziom przeciętny w przyjętej skali tylko w zakresie dowożenia uczniów (tam gdzie jest ono organizowane) oraz w zakresie współdziałania szkoły ze środowiskiem. Pozostałe elementy uzyskały oceny nieco poniżej poziomu przeciętnego, jedynie stan wyposażenia szkół niezbiorczych oceniono jako bardzo słaby.

Według oceny gminnych dyrektorów ogólny stan warunków pracy 134 szkół wchodzących w skład 31 wylosowanych zbiorczych szkół gminnych jest jeszcze daleki od zadowalającego.

W skali pięciopunktowej, w której wskaźnik „5" oznacza poziom najwyższy, a „1" poziom najniższy, wyszczególnione elementy warunków pracy szkół uzyskały następujące średnie oceny: sytuacja kadrowa — 2,89, budynki szkolne — 2,92, wyposażenie w pomoce naukowe — 2,99, działalność opiekuńcza — 2,56, organizacja dowożenia uczniów — 3,40 oraz współdziałanie ze środowiskiem — 3,14.

Warunki pracy szkół w gminie są bardzo zróżnicowane. W zakresie wyróżnionych elementów warunków pracy szkół centralne szkoły zbiorcze w każdym przypadku uzyskały średnie wskaźniki wyższe od pozostałych szkół w gminie. Szkoły zbiorcze podporządkowane szkołom centralnym mają zdecydowanie lepsze wyposażenie od szkół niezbiorczych, uzyskały też nieco lepsze oceny w zakresie stanu budynków szkolnych, organizacji dowożenia i opieki nad dziećmi. Natomiast szkoły niezbiorcze otrzymały wyższe oceny od szkół zbiorczych podporządkowanych szkole centralnej w zakresie sytuacji kadrowej, kierowania szkołą oraz współpracy ze środowiskiem.

W świetle przeprowadzonego sondażu okazuje się, iż istnieje bardzo dużo potrzeb w zakresie poprawy warunków pracy szkół. Słabość infrastruktury szkolnej jest tym bardziej widoczna, że środowiska, w których funkcjonują szkoły, osiągnęły już niejednokrotnie wysokie wskaźniki rozwoju. Spośród 4874 badanych uczniów z wylosowanych zbiorczych szkół gminnych elektryczność w domu ma 98,1%,

gaz — 23,7%, kanalizację — 37,0%, centralne ogrzewanie — 17,5%, radia — 92,7%, telewizory — 84,4%, magnetofony — 17,6%, pralki — 94,3%, lodówki — 39,0%, samochody osobowe — 7,0%, motocykle — 32,6%, samochody ciężarowe — 1,0% i traktory — 7,5%.

Taki poziom wyposażenia domów rodzinnych w urządzenia techniczne powoduje, że szkoła, która obecnie nie ma np. dobrego telewizora, sprawnego magnetofonu i innych potrzebnych środków nauczania, może się uczniom wydać instytucją bardzo staroświecką. Również wzrost kwalifikacji mieszkańców wsi wymaga, aby także w szkołach wiejskich podejmowało pracę coraz więcej nauczycieli z wyższym wykształceniem. Potrzeba dalszej poprawy warunków kształcenia młodzieży w szkołach na wsi okazuje się więc uzasadniona nie tylko wymaganiami pedagogicznymi. Warunki funkcjonowania szkół stają się w coraz większym stopniu wyznacznikami prestiżu i rangi tych instytucji w środowisku. Postęp dokonujący się na wsi coraz silniej uwydatnia konieczność modernizacji kształtu organizacyjnego szkoły i zmiany warunków kadrowych i materialnych, w których realizowane są procesy kształcenia i wychowania.

TOMASZ DOBRZYŃSKI, ZBIGNIEW GAWRYŚ

O MOŻLIWOŚCIACH ZASTOSOWANIA MASZYN MATEMATYCZNYCH W SZKOLNICTWIE

Na jednej z konferencji poświęconych współczesnym technikom nauczania dyrektor dużego ośrodka obliczeniowego przedstawiał możliwości kierowanej przez niego placówki. W czasie dyskusji jeden z dydaktyków zapytał:

— Panie dyrektorze, chcielibyśmy usłyszeć, jakiego rodzaju problemy możemy rozwiązać przy pomocy pańskiego ośrodka?

Odpowiedź brzmiała:

— Możemy rozwiązać każdy problem, jeśli tylko zostanie on odpowiednio sformułowany.

Odpowiedź ta dociera niemal do sedna sprawy, gdyż komputer może rozwiązać każdy problem, jeśli tylko zostanie przedstawiony w odpowiednio sformalizowanej postaci. Dlatego też — mimo że wiele pisze się ostatnio na temat zastosowania komputerów w szkolnictwie — nie wszyscy zainteresowani zdają sobie sprawę z zakresu zastosowań tych urządzeń.

Jedną z przyczyn trudności w wyobrażeniu sobie roli komputera w szkole jest sposób potraktowania tego problemu w istniejących publikacjach. Obecnie spotkane artykuły przedstawiają pewne szczególne przypadki zastosowań — głównie jako maszyny dydaktycznej — lub też są zbyt ogólne, nie stanowiąc wystarczającej podstawy do dalszych rozważań.

W tej sytuacji pojawia się potrzeba analizy możliwości wykorzystania komputera w szkole. Za podstawę tych rozważań powinny służyć doświadczenia zdobyte przy stosowaniu maszyn cyfrowych w wielu dziedzinach życia — w badaniach naukowych, technice, statystyce i innych. Z osiągnięć współczesnej techniki komputerowej mogą więc skorzystać i dydaktycy, lecz przedtem trzeba zdać sobie sprawę zarówno z korzyści, jak i kłopotów związanych z komputeryzacją szkoły.

Rozmaitość stawianych szkole zadań powoduje, że wszystkie niemal wdrożone obecnie zastosowania komputerów mogą być po pewnych zmianach przeniesione

na teren szkoły. By móc te, niezwykle liczne, możliwości opisać, trzeba wprowadzić wśród nich pewien porządek, ograniczający liczbę opisywanych przypadków. Wprowadzona w niniejszej pracy próba systematyki wiąże się bezpośrednio z realizowanymi w szkole zadaniami dydaktycznymi, gdyż z technicznego punktu widzenia wiele typów zastosowań można sprowadzić do podobnych działań maszyny. Często jeden z typów może być realizowany na kilka istotnie różnych sposobów. Uzupełnieniem systematyki są nie tak bezpośrednio ze szkołą związane zastosowania o charakterze pomocniczym.

ZASTOSOWANIA KOMPUTERÓW W SZKOLE

A. Bezpośrednio w procesie dydaktycznym:
1. do obliczeń numerycznych,
2. do przetwarzania danych do postaci bardziej przystępnej,
3. do modelowania procesów,
4. do symulowania zdarzeń,
5. do kierowania zbieraniem danych o niedostępnej bezpośrednio dynamice,
6. do dostarczania danych niezbędnych w procesie dydaktycznym,
7. do bezpośredniego kierowania procesem dydaktycznym.

B. Zadania o charakterze pomocniczym:
8. przygotowanie materiałów dydaktycznych,
9. prace organizacyjne i statystyczne ułatwiające prowadzenie i kontrolę dydaktyki.

C. Odrębnym zadaniem wymagającym stosowania komputera jest:
10. nauka korzystania z komputera i przeprowadzenia na nim obliczeń.

Wprowadzony podział wskazuje jedynie na podstawowe sposoby zastosowania maszyn cyfrowych, w praktyce możliwe jest łączne wykorzystanie kilku typów zastosowań.

Poszczególne hasła podane w systematyce wymagają dokładniejszego omówienia. Opiszemy więc kolejne zastosowania, ilustrując je w miarę możliwości przykładami bliskimi praktyce szkolnej.

A 1. Zastosowanie komputera w obliczeniach numerycznych

Rola maszyny cyfrowej w tego rodzaju operacjach jest oczywista. Złożone i powtarzające się obliczenia stały się bodźcem do powstania komputerów. Także w szkole występuje wiele problemów wymagających długich i żmudnych rachunków. Zastosowanie komputera pozwoliłoby na odciążenie uczniów od nieefektywnej pracy związanej z wykonywaniem rachunków. Nie jest to jednak jedyna korzyść. Korzystając z maszyny cyfrowej można znacznie rozszerzyć zakres obliczeń, gdyż obecnie w wielu przypadkach — dla przykładu przy opracowaniu wyników doświadczeń w fizyce i chemii, w rozważaniach analizy matematycznej czy też na lekcjach poświęconych astronomii — rezygnuje się celowo z rozważania wielu bardzo istotnych zagadnień właśnie w związku z koniecznością wykonywania wielu, często elementarnych, obliczeń lub też rozważania dowodowe są na tyle uproszczone, że przestają spełniać rolę dowodu i muszą być przyjmowane „na wiarę".

Ponieważ komputery są przygotowane głównie do wykonywania obliczeń numerycznych, ich sprawność działania jest w tym wypadku największa, a przygotowanie programów najłatwiejsze.

A 2. Transformacja informacji do postaci bardziej przystępnej

W wielu wypadkach jedynie trudności techniczne, rachunkowe lub brak czasu utrudnia podawanie informacji w przystępnej i łatwej do przyswojenia formie. Jaskrawym przykładem takiego stanu rzeczy jest choćby badanie przebiegu funkcji lub dyskusja jej zależności od parametrów. Obecnie niezbędne jest wcześniejsze

przygotowanie materiałów pomocniczych takich, jak tabele i wykresy. Znaczna czasochłonność takich działań poważnie ogranicza liczbę przykładów, a dokładność otrzymanych materiałów jest niewielka. Przy wykorzystaniu komputera można natychmiast otrzymywać wykresy dowolnych funkcji, a także w sposób zadany zmieniać ich parametry.

Bardziej przystępna postać informacji nie musi oczywiście oznaczać wyłącznie informacji o charakterze graficznym. Może to być także informacja słowna lub wyniki liczbowe.

Istnieje wiele sposobów komunikowania się z maszyną cyfrową. Niektóre z nich pozwalają na bezpośrednie wyświetlanie obrazów na ekranie podobnym do telewizyjnego. Te byłyby szczególnie przydatne w szkole ze względu na dynamiczny charakter dostarczanych przez nie obrazów. Przy pomocy specjalnych programów można wówczas dokomponować pośrednie fazy do istniejących już rysunków. Można na przykład odtworzyć przebieg bitwy na podstawie kilku jej przełomowych momentów — takich jak przedstawiane w atlasie historycznym.

A 3. Modelowanie

Modelowanie jest od czasu zastosowania maszyn matematycznych znaną i często wykorzystywaną metodą badawczą pozwalającą analizować własności większych lub trudno dostępnych obiektów (a raczej procesów w nich zachodzących) za pomocą dynamicznych ich modeli. Dla zbudowania dynamicznego modelu procesu konieczna jest znajomość szeregu faktów, przebiegów parametrów zmiennych oraz ogólnych (statystycznych) zależności wiążących te wszystkie dane. Często zdarza się, że poszczególne procesy składające się na badaną całość są znane bardzo dokładnie, jednak ich funkcjonowanie w strukturze trudne jest do przewidzenia.

Przykładem zastosowania tej metody może być modelowanie procesów termodynamicznych zachodzących w gazie pod wpływem zmian energetycznych, dla których znamy ogólne prawa równowagi parametrów ciśnienia, temperatury i objętości. Konkretnie może to dotyczyć procesów zachodzących w lufie armatniej podczas wybuchu ładunku, w komorze spalania silnika samochodowego lub w kotle parowym, a także wielu innych przypadkach.

A 4. Symulacja

Symulacja jest metodą analizy zdarzeń i procesów za pomocą maszyn matematycznych, nie jest jednak metodą przeciwstawną modelowaniu, lecz komplementarną, bo choć można wskazać pewne cechy opozycyjne, to można również pomyśleć klasę procesów ambiwalentnych (możliwych do rozwiązania jedną lub drugą metodą). Symulację stosujemy najczęściej przy badaniu zdarzeń typu nieciągłego (dyskretnego), w których bierze udział wiele elementów o cechach indywidualnych, często trudnych do przewidzenia. Często w symulacji stosujemy też generowanie indywiduów o cechach wybranych losowo, a także generowanie losowych zdarzeń elementarnych. Oczywiście w takich przypadkach szukanie ogólnych zależności statystycznych może być nierealne, bo wyklucza zastosowanie modelowania. Wróćmy do przykładu z termodynamiki — czy procesów zachodzących w gazie nie można by symulować? Przecież prawa fizyki dla poszczególnych cząsteczek gazu są równie dobrze określone, jak prawa statystyczne, zdarzenia elementarne określone są również. Śledząc los każdej cząsteczki gazu powinniśmy dojść do tego samego wyniku, jaki uzyskaliśmy modelując zjawisko. Nie robimy tego, gdyż wysiłek nasz byłby niewspółmiernie wielki w stosunku do efektu, pomyślmy, jaka czekałaby nas praca przy śledzeniu równocześnie losu choćby kilkudziesięciu cząstek, a co dopiero, jeśli będzie to liczba zbliżona do rzeczywistej ilości cząstek znajdujących się np. w komorze spalania silnika.

Modelowanie i symulacja są nie tylko metodami służącymi do rozwiązywania konkretnych problemów, lecz pozwalają także na kształtowanie specyficznych tech-

nik myślenia. Ułatwiają trenowanie umiejętności budowania wiernych modeli rzeczywistych systemów.

Umożliwią one naśladowanie procesów niedostępnych bezpośredniej obserwacji, przy czym za podstawę do tego rodzaju działań mogą służyć dane zgromadzone wcześniej w sposób opisany w następnym punkcie. Procesy symulacji i modelowania są przy tym odwracalne i powtarzalne, co pozwala na wielokrotne prezentowanie tej samej fazy procesu.

Przy pomocy modeli lub symulowania procesów można także badać konsekwencje własnych decyzji ucznia — jest to metoda przynosząca wielkie korzyści w treningu pilotów i kosmonautów, a jej znaczenie dla dydaktyki również trudno jest przecenić.

Istnieje cały wachlarz możliwych zastosowań symulacji i modelowania w dydaktyce, domagający się szerokiego omówienia i przebadania.

A 5. Kierowanie zbieraniem danych

W wielu wypadkach w praktyce szkolnej trzeba odwoływać się do opisu procesów zachodzących w sposób niedostępny bezpośredniej obserwacji ze względu na czas trwania zjawisk. Mogą to być procesy zbyt szybkie dla ludzkich zmysłów lub zbyt długotrwałe na to, by ich obserwacja była praktycznie możliwa.

W obydwu wypadkach z pomocą może przyjść maszyna cyfrowa. Jej pamięć można wykorzystać do gromadzenia informacji o przebiegu zjawisk, a później odtworzyć zapisy w celu analizy. Maszyna może także bezpośrednio sterować przyrządami pomiarowymi. Metody takie są szczególnie przydatne w naukach przyrodniczych. Gromadzenie danych z długiego czasu nie przedstawia praktycznie żadnych trudności — metody rejestrowania danych mogą być przy tym bardzo różne. Obserwacja procesów bardzo szybkich jest trudniejsza i wymaga stosowania specjalnej aparatury.

A 6. Dostarczanie danych niezbędnych w procesie dydaktycznym

Pamięć maszyny cyfrowej można wykorzystać do stworzenia banku informacji, zawierającego niezbędne w procesie dydaktycznym wiadomości o charakterze encyklopedycznym. Zbudowanie banku danych przyspieszyłoby znacznie proces wyszukiwania odpowiednich informacji, dotyczących wszystkich przedmiotów nauczania.

A 7. Bezpośrednie kierowanie procesem dydaktycznym

Odpowiednio zaprogramowany komputer może pełnić rolę „doskonałej maszyny dydaktycznej". Przy jego pomocy można zrealizować dowolnie złożony program dydaktyczny, przy czym istnieje jednocześnie możliwość sterowania bardzo rozbudowaną siecią pomocniczych urządzeń, takich jak rzutniki, projektory i magnetofony. Sterowanie to może być znacznie precyzyjniejsze niż w obecnie stosowanych maszynach dydaktycznych, możliwe jest wielokrotne prezentowanie tej samej partii materiału, pomijanie innych fragmentów i wiele innych nowych operacji. W czasie pracy komputera jako maszyny dydaktycznej można oczywiście stosować wszystkie wymienione poprzednio metody wykorzystywania komputera.

Niestety, przygotowanie bardzo złożonego programu dydaktycznego wymaga wielkich nakładów pracy przy programowaniu zagadnienia, przy czym efektem jej jest program dla jednego tylko problemu. Stworzenie innego programu wymaga powtórzenia całej pracy od początku.

B 8. Przygotowanie materiałów dydaktycznych

Maszyna cyfrowa umożliwia przygotowanie zadań kontrolnych i testów w sposób zróżnicowany czy to pod względem treści, czy danych liczbowych występujących w zadaniach. Przygotowane w ten sposób prace kontrolne zwiększają trafność oceny, a wykorzystanie do ich kontroli komputera pozwoli na przyspieszenie sprawdzania zadań.

B 9. Prace organizacyjne i administrowanie szkołą

Wykorzystywana w dydaktyce maszyna cyfrowa może być jednocześnie wyko-

rzystywana do kontroli i przechowywania danych o uczniach i ich postępach w nauce, a także do pomocy w kierowaniu szkołą. Wykorzystywanie jej w ten sposób pozwoliłoby na odciążenie nauczycieli od zajmujących wiele czasu prac o charakterze sprawozdawczo-statystycznym, co na pewno nie pozostanie bez wpływu na ich działalność dydaktyczną.

C 10. Nauka korzystania z komputera

Oczywistą ceną, jaką trzeba zapłacić za zastosowanie maszyn cyfrowych w procesie dydaktycznym, jest konieczność nauczania uczniów, w jaki sposób mogą korzystać z dostępnych dla nich udogodnień oferowanych przez komputery. Nauka tych czynności może być jednak wstępem do szerszego programu nauczania informatyki — a tego rodzaju przedmiot musi wcześniej lub później pojawić się powszechnie w szkołach. Z drugiej strony chęć nauczania informatyki musi wiązać się z zapewnieniem uczniom możliwości korzystania z komputerów.

Autorzy zdają sobie sprawę z tego, że niniejsza publikacja stanowi jedynie wstępną informację i sygnalizuje problem. Taka forma wydała się nam jednak konieczna ze względu na to, że dokładniejsze omówienie któregokolwiek z poruszanych tematów wymaga oddzielnego, znacznie obszerniejszego niż niniejszy, artykułu. Przygotowujemy obecnie serię prac poświęconych poszczególnym typom zastosowań maszyn cyfrowych w szkolnictwie.

Podstawowym zadaniem, jakie postawiliśmy tej pracy, jest zwrócenie uwagi na konieczność wszechstronnej analizy możliwości zastosowania maszyn cyfrowych. Układ, w jakim człowiek współpracuje z komputerem, jest bowiem typowym układem ze sprzężeniem zwrotnym. Maszyna nie tylko realizuje polecenia człowieka, lecz i wymaga od niego pewnych działań, bez których dalsza współpraca staje się niemożliwa. Również korzyści, jakie człowiek może uzyskać dzięki pomocy komputera, zależą nie tylko od maszyny, lecz — nawet przede wszystkim — od działania człowieka. Z tego powodu chęć korzystania z komputera musi być opłacona pewnym nakładem pracy włożonym w zrozumienie struktury i zasad działania samej maszyny cyfrowej. Wysiłek ten będzie sensowny jedynie wtedy, gdy przyniesie duże i wielostronne korzyści, gdy komputer znajdzie swe zastosowanie w wielu przypadkach i będzie wszechstronnie wykorzystywany.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WYCHOWANIE ESTETYCZNE DOCZEKAŁO SIĘ SWOJEJ TEORII

Wśród pozycji wydanych w ubiegłym roku nakładem PWN na uwagę zasługuje „Teoria wychowania estetycznego" Ireny Wojnar[1]. Książka może zainteresować nie tylko pedagogów, studentów i działaczy kulturalno-oświatowych, do których zresztą Autorka ją adresuje, ale znacznie szersze grono Czytelników. Przeczytają ją z pewnością wszyscy, którym bliskie są sprawy wychowania estetycznego czy też wychowania przez sztukę.

Autorka, podejmująca już niejednokrotnie rozważania na temat sztuki i jej perspektyw wychowawczych[2], tym razem prezentuje wszechstronniejsze ujęcie problematyki, zmierzające do teoretycznych uogólnień. Pomimo tego jednak, moim zdaniem, książka nie daje ostatecznej odpowiedzi na pytanie, czym jest wychowanie estetyczne, a Czytelnicy mogą odczuć pewien niedosyt spowodowany brakiem definitywnych sformułowań w zakresie analizowanych zagadnień. Przedstawienie bowiem trzech propozycji szerszego pojmowania wychowania estetycznego (s. 26) wskazuje na istniejącą jeszcze dowolność i niejednoznaczność w omawianym zakresie.

Przystępując do szczegółowego omówienia prezentowanej książki, trzeba podkreślić przede wszystkim jej przejrzystą i zwartą konstrukcję, która sprzyja lepszemu zrozumieniu, niejednokrotnie trudnych, zagadnień.

Zarysowana we „Wstępie" złożoność i wielowarstwowość teorii wychowania estetycznego została rozwinięta w trzech składowych częściach książki, których tematykę sygnalizują już tytuły: „Sztuka i sztuki", „Sztuka i społeczeństwo", „Sztuka i wychowanie". Układ i struktura poszczególnych części odpowiada analizowanym związkom zachodzących przeobrażeń w sferze zjawisk sztuki i życia społecznego, ze zmianami teoretycznego ujęcia wychowania estetycznego.

Dzięki takiemu podziałowi wspomniane związki stają się bardziej widoczne, co pozwala lepiej i pełniej zrozumieć wieloaspektowość teorii wychowania estetycznego i dostrzec jego główną ideę.

Część pierwsza książki ukazuje genezę i historyczną ewolucję sztuki, która początkowo związana z różnymi dziedzinami ludzkiej twórczości, z biegiem czasu — dzięki wzrostowi swego znaczenia — stawała się coraz bardziej samoistna i autonomiczna. Wiele miejsca zajmują tu również wywody na temat znaczenia sztuki w czasach współczesnych, a także dotyczące spraw jej upowszechniania oraz zbliżania do szerokich kręgów odbiorców. Ukazane zostały jednocześnie przemiany zachodzące w sztuce na skutek rozszerzania się jej pojęcia na inne, nowe zjawiska artystycznego pogranicza.

Analiza przykładowych związków między poszczególnymi dziedzinami kultury (np. literatury i filmu), ukazanie ich wzajemnego przenikania się, prowadzącego w efekcie do zacierania różnic między nimi, służy do wyeksponowania nowej roli sztuki i szerokiego zakresu jej oddziaływania. Rozszerzanie się zasięgu oddziaływania sztuki sprawia, że coraz bardziej zróżnicowane stają się funkcje sztuki, że zdobywa ona nowy status artystyczny i coraz bardziej wkracza w codzienne życie ludzi, w świat, który ich otacza.

Związkom sztuki ze społeczeństwem, jej obecności w ludzkiej rzeczywistości, poświęcona jest część druga książki. Śledząc zmieniające się funkcje sztuki w różnych społeczeństwach w ciągu wieków, wkraczamy w czasy współczesne i całą proble-

[1] I. Wojnar: Teoria wychowania estetycznego — zarys problematyki. PWN, Warszawa 1976, s. 360, cena 46 zł.

[2] Przypomnieć tu można np. takie pozycje, jak: Estetyka i wychowanie, Perspektywy wychowawcze sztuki; oraz artykuły: Sztuka i wychowanie, Sztuka w społecznym wychowaniu kulturalnym, Wychowanie przez sztukę.

matykę upowszechniania sztuki. W ramach charakterystyki sztuki współczesnej omówione zostały zjawiska kultury masowej, przemieszania wartości i treści kultury, a także wynikające stąd niebezpieczeństwa spłyconego przeżywania sztuki. Te negatywne objawy nie mogą, zdaniem Autorki, w niczym zmniejszyć pozytywnych wartości, jakie niesie z sobą upowszechnienie sztuki, wartości sprowadzających się do pojmowania sztuki jako sposobu życia, jako nieodzownego elementu przeobrażania świata w świat coraz bardziej ludzki.

Zawarte w omówionych częściach rozważania stanowią niejako tło dla problematyki pedagogicznej, która znalazła miejsce w najobszerniejszej i ostatniej zarazem części książki. Odwołując się do poruszanych wcześniej zagadnień, w oparciu o bogatą literaturę źródłową, ukazuje Autorka perspektywy wychowania estetycznego, zarysowuje jego teorię.

Część ta, zatytułowana „Sztuka i wychowanie", zasługuje na wnikliwą uwagę, zwłaszcza pedagogów. Określa bowiem (chociaż chyba zbyt ogólnie) nowe, bardziej odpowiedzialne i wszechstronniejsze od dotychczasowych, zadania wychowania estetycznego. Znalazły się w niej również informacje o pracy i specyfice różnych instancji międzynarodowych działających pod opieką UNESCO, a interesujących się zagadnieniami wychowania estetycznego i wypracowujących teoretyczne podstawy dla poszczególnych dziedzin tego wychowania.

W przeprowadzonej szczegółowej charakterystyce czterech odrębnych modeli teoretycznych wychowania estetycznego, funkcjonujących i uznawanych aktualnie, ukazane zostały główne problemy tego nurtu wychowania we współczesnym świecie, a także różnice w ich ujmowaniu, w zależności od warunków społeczno-ustrojowych. Krótko można określić je następująco:

— model brytyjski, lansujący wychowanie przez sztukę jako obronę człowieka przed cywilizacją konsumpcyjną;
— model amerykański, pojmujący wychowanie estetyczne jako kształcenie w duchu humanizmu;
— model francuski, traktujący wychowanie estetyczne jako stymulację osobowości;
— model radziecki, będący koncepcją wychowania estetycznego, łączącego w sobie, jak to określa Autorka, „elementy kultury estetycznej pojmowanej jako stosunek człowieka do sztuki i elementy kultury ogólnej, rozumianej jako jedność uczuciowego i racjonalnego stosunku do świata" (s. 275).

Omówienie głównych tendencji reprezentowanych przez te modele, ich idei i programów działania, a także tradycji teoretycznych w dziedzinie wychowania estetycznego w innych krajach Europy, jest wstępem do ukazania obrazu sytuacji w Polsce. Autorka, prezentując postacie prekursorów i zwolenników wychowania przez sztukę i wychowania estetycznego, a także ważniejsze prace z omawianej dziedziny i naczelne idee, koncentruje uwagę na dorobku Bogdana Suchodolskiego i Jego poglądach na te dziedziny wychowania.

Przegląd polskiego dorobku i poszukiwań nowych rozwiązań teoretycznych w powyższych kwestiach, świadczy o ciekawych i poważnych osiągnięciach na tym polu, jak i o oryginalności prezentowanych stanowisk.

Wkraczając na grunt praktyki pedagogicznej Autorka eksponuje rolę szkoły w realizacji zadań wychowania estetycznego. Ciekawy, aczkolwiek dyskusyjny, jest zaproponowany model strukturalny wychowania estetycznego, zakładający, w zależności od poziomu nauczania, albo integrację zajęć estetycznych, albo ich rozbicie na podstawowe kierunki: wychowanie literackie (z elementami wychowania teatralnego i filmowego), muzyczne i plastyczne. Można wnieść uwagę, że model ten nie uwzględnia wszystkich założonych zadań, znacznie rozleglej i wszechstronniej ujmowanego przez Autorkę, wychowania estetycznego.

O szerokości i różnorodności tych zadań przemawia choćby fakt nierozerwalnego

związku wychowania estetycznego z wychowaniem moralnym i umysłowym, z wychowaniem przez twórczość i dla twórczości, z wychowaniem w ogóle. Dlatego też, co dobitnie zostało przez Autorkę podkreślone, musi ono wykraczać poza szkołę. Bardzo istotne w tym względzie wydaje się stwierdzenie, iż „Wychowanie estetyczne interpretowane jako proces społecznie i indywidualnie zintegrowany może być uznane za swoistą odmianę edukacji permanentnej: kształcenia się przez całe życie" (s. 310).

Lektura omawianej książki skłania do wielu refleksji. Dla pełniejszego przedstawienia złożoności problematyki i trudności towarzyszących tworzeniu się teorii wychowania estetycznego wykracza bowiem Autorka poza obszar estetyki i spraw kształtowania wrażliwości na piękno, wskazując na ich powiązania z naukami o sztuce i społeczeństwie, zaznaczając przy tym wyraźnie wpływ dokonujących się przeobrażeń w sferze sztuki i życia społecznego na ewolucję teorii wychowania estetycznego.

Nadmienić trzeba, że podobną ewolucję dostrzec można także w poglądach samej Autorki. W jednej z wcześniejszych swych wypowiedzi zawarła stwierdzenie, iż cechą charakterystyczną wychowania estetycznego jest wychowanie przez kontakt ze sztuką, przez jej tworzenie i przeżywanie, a jego (wychowania estetycznego) celem — ukształtowanie „...całej i niepodzielnej osobowości człowieka przez różne sposoby estetycznego, twórczego czy ekspresyjnego działania osobistego oraz przez obcowanie z dziełami sztuki należącymi do różnych dziedzin" [3].

W omawianej zaś książce czytamy, że „Wychowanie estetyczne — to równocześnie proces formowania estetycznej kultury człowieka, wyrabianie dobrego smaku, umiejętności oceny i rozumienia zjawisk estetycznych oraz proces kształtowania osobowości człowieka w zakresie intelektualnym i moralnym, oczywiście w swoisty sposób" (s. 7—8).

Przytoczone stwierdzenia są świadectwem przemiany w ujmowaniu charakteru oraz treści wychowania estetycznego. Określają też jego nowe, znaczenie wszechstronniejsze zadania. Należy tylko żałować, iż nie zostały one szerzej i dokładniej omówione, wyraźnie skwantyfikowane przez dokonanie ich klasyfikacji czy skatalogowania, co stanowiłoby niewątpliwie niezmiernie cenną wskazówkę natury praktycznej. Za zbyt ogólne bowiem można uznać ograniczenie się do konkluzji, że waga nowych zadań wynika z nowej koncepcji wychowania estetycznego, będącej koncepcją wychowania przez całe życie, wychowania postulującego samowychowanie i samorealizację jednostki.

Chciałabym w tym miejscu zgłosić jeszcze jedną wątpliwość, jaka nasunęła mi się przy lekturze książki. Dotyczy ona przedstawionych określeń (definicji) pojęć „wychowania przez sztukę" i „wychowania estetycznego". Autorka wskazuje wprawdzie podobieństwa w interpretowaniu tych kierunków w pedagogice, lecz niezbyt wyraźnie wydobywa cechy różnicujące je, a przede wszystkim nie ustala kryteriów i zasad wartościowania samej sztuki oraz ładunku emocjonalnego i ideologicznego w niej zawartego, w obu tych nurtach wychowania. Czytelnik nie dowiaduje się, jaka sztuka wychowuje, jakie wartości reprezentują poszczególne dzieła, jakie konkretnie zakresy czynności wychowawczo-dydaktycznych powinno obejmować wychowanie estetyczne.

Na zakończenie trzeba podkreślić, że te nieco krytyczne spostrzeżenia nie umniejszają wartości książki, która może i powinna stanowić nie tylko pomoc w praktycznym wdrażaniu rozważanych zagadnień, ale i w ustawicznym kształceniu się.

Mirosława Kołakowska

[3] Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli (praca zbiorowa). PWN, Warszawa 1971 s. 511.

ERWIN GONDZIK: KARIERY SZKOLNE UCZNIÓW ZDOLNYCH
Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976 r., s. 152

Wysiłki społeczeństwa na rzecz podnoszenia efektów pracy nieobce są również naszemu szkolnictwu. Znajduje to wyraz w działaniach na rzecz pogłębiania treści i form pracy pedagogicznej. Dyskusje programowe i poczynania wdrożeniowe w zakresie dziesięcioletniej zreformowanej szkoły ogólnokształcącej stwarzają możliwości preferowania najbardziej racjonalnych koncepcji przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności uczniów. Celem ich jest wychowanie człowieka aktywnego intelektualnie, posiadającego umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, rozwijającego swoje uzdolnienia. Stąd rodzi się pilna potrzeba nabywania przez nauczycieli umiejętności rozpoznawania i rozwijania jednostek zdolnych, a także rozbudzania jednostek przeciętnych.

W tej sytuacji przygotowanie przez Erwina Gondzika i wydanie przez WSiP pracy „Kariery szkolne uczniów zdolnych" nabiera istotnego znaczenia. Jak pisze jej autor, praca „ukazuje dorobek w zakresie opieki nad młodzieżą zdolną i może stanowić zbiór wytycznych i pomoc praktyczną w rozwiązywaniu trudnych spraw z zakresu poznania, kultywowania i wykorzystywania zdolności wybitnych uczniów" (str. 7).

Praca uwzględnia w swej strukturze (w rozdziale I) wybrane problemy z teorii i praktyki kształcenia uczniów uzdolnionych. Zawiera krytyczną analizę znaczących pozycji polskiej i światowej literatury w rozważanym zakresie tematycznym. Prezentowane są również rozwiązania praktyczne kształcenia uczniów szczególnie uzdolnionych w Polsce i na świecie. Wydaje się, że interesująca byłaby w tym miejscu analiza efektywności tych poczynań przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych.

Dalej znajdujemy przegląd psychologicznych cech uczniów uzdolnionych oraz prób uściślenia pojęć odnośnie ucznia uzdolnionego, wybitnie uzdolnionego i utalentowanego. Przy braku w literaturze jednolitego wzorca autor proponuje własną definicję projektującą: „wybitnie uzdolnionymi uczniami nazywamy tych, którzy poza wysoką inteligencją ogólną wyróżniają się w karierze szkolnej możliwościami osiągnięć twórczych w jakiejkolwiek dziedzinie społecznie użytecznej; wyróżniają się ponadto twórczą wyobraźnią, wybitnymi zdolnościami specjalnymi, łatwością uczenia się, szerokimi zainteresowaniami oraz dużą dozą samokrytycyzmu i pracowitością" (str. 27—28). Takie określenie pogłębia dotychczasowe sformułowanie przypisującym nadmierne znaczenie poziomowi inteligencji. Powodzenie ucznia w szkole jest wypadkową różnych czynników, w tym systemu dydaktyczno-wychowawczego i środowiska.

Ze względu na objęcie badaniami absolwentów szkół zawodowych ciekawy byłby rozkład w zakresie uzdolnień intelektualnych i praktycznych, a także rozsiew w poszczególnych blokach przedmiotowych.

W rozdziale II prezentuje autor problematykę i metodologię badań. Godny podkreślenia jest tu interesujący graficzny wykres procedury badawczej (str. 40—41). Traktować go można jako wkład do wzbogacania metodologii badań pedagogicznych. Ponadto zaprezentowana charakterystyka zgromadzonych materiałów (uwzględniono 4224 uczniów, 8 tys. ocen z przedmiotów, 500 biografii karier szkolnych, 1000 hospitacji i wiele innych działań) świadczy o bogatym terenie i zakresie badań, a także reprezentatywności wyników.

Rozdział III poświęcony jest sylwetce ucznia, który w świadomości nauczycieli, rodziców i absolwentów uchodzi za zdolnego. Jak empirycznie stwierdził autor, opinie te są nieco odmienne w poszczególnych środowiskach. Najtrafniej określają sylwetkę ucznia zdolnego ci, których uznano za uzdolnionych.

Mechanizmy rządzące karierami szkolnymi uczniów uzdolnionych są przedmiotem rozważań w rozdziale następnym. Bogactwo treściowe jest tu największe (pojęcie kariery, model kariery szkolnej uczniów uzdolnionych, rola ocen w powodzeniu szkolnym, kariera szkolna uczniów szczególnie uzdolnionych, pochodzenie społeczne a powodzenie w nauce, czynniki integrujące powodzenie w nauce). Treść rozdziału ożywiają liczne opisy i opinie z karier szkolnych, zestawienia tabelaryczne, wykresy, analiza ilościowa i jakościowa, wytwory prac uczniów. Szczególnie cenny jest rozkład czynników integrujących powodzenie w karierze szkolnej (z najwyższą rangą nauczyciela).

Rozdział V prezentuje metodykę pracy z uczniem zdolnym w szkole. Omawia sposoby poznawania uczniów zdolnych, rozwijania ich zdolności i uzdolnień. Podana jest typologia uczniów m.in. w ujęciu autora. Ciekawa jest typologia uczniów według stopnia zdolności, a szczególnie jej charakterystyka opisowa (ze względu na niezbyt jeszcze powszechną w szkole analizę psychologiczną). Uwzględniono również proces pojawiania się i zanikania poszczególnych typów uczniowskich na różnych szczeblach karier szkolnych. Znajdujemy tu także przykładowe rozwiązania metodyczne z wykorzystaniem doświadczeń wybitnych nauczycieli — J. Hawlickiego, W. Hasiora czy J. Przybosia. Rozdział kończy spora lista zagadnień wymagających jeszcze rozwiązań.

Całość pracy wieńczy bogata synteza zagadnień będących przedmiotem badań nad uczniami zdolnymi. Są tu praktyczne wskazówki dla poczynań dydaktycznych, sygnały niedostatków w warunkach i metodach pracy naszej szkoły oraz kierunki przyszłych badań.

Praca zawiera również bogatą bibliografię pozycji zwartych i artykułów autorów polskich i zagranicznych.

Ogólnie można stwierdzić, że praca E. Gondzika „Kariery szkolne uczniów zdolnych" swoim bogactwem materiału, rzetelnością opracowania, głębią przemyśleń stanowić będzie materiał do twórczej refleksji dla czytelników — twórczych nauczycieli.

Henryk Błażejowski
Bydgoszcz

JERZY WOŁCZYK, MIKOŁAJ WINIARSKI (RED.): SZKOŁA OTWARTA — RZECZYWISTOŚĆ I PERSPEKTYWY
Praca zbiorowa. Warszawa 1976, PWN

Zagadnienie tworzenia nowej szkoły, to jest szkoły bardziej odpowiadającej nowej rzeczywistości, stanowi dziś centralny punkt zainteresowań zarówno nauczycieli i wychowawców, jak i organizatorów oświaty, działaczy organizacji społecznych czy też teoretyków oświaty. Należy dodać, że dotyczy to nie tylko Polski, lecz wielu krajów, zaś niektóre z nich mają w tej dziedzinie dość bogate doświadczenia, np. Związek Radziecki.

Jeśli idzie o nasz kraj, to niewątpliwie można zauważyć, zwłaszcza w ostatnich latach, bardzo istotne przeobrażenia w tym zakresie, uzewnętrzniające się w procesie przeobrażania się społeczeństwa tradycyjnego w społeczeństwo wychowujące. Proces tego przeobrażania się — zdaniem autorów publikacji — manifestuje się przez: a) wzrastający udział rodziców w różnych formach działalności wychowawczej i opiekuńczej; b) wzrost zainteresowań komitetów opiekuńczych problematyką pracy szkoły; c) rosnące wreszcie zainteresowanie oraz zapotrzebowanie na wiedzę pedagogiczną.

Równocześnie daje się zauważyć znamienny fakt dynamicznej ewolucji szkoły w kierunku jej powiązania z różnymi środowiskami wychowawczymi. Ewolucja ta

niewątpliwie jest podyktowana z jednej strony wewnętrzną potrzebą samej szkoły, z drugiej zaś naciskiem potrzeb zewnętrznych.

Dynamiczność tych przeobrażeń uwidacznia się także w dość charakterystycznym zjawisku wzrastania liczby szkół organizujących zajęcia z dziećmi i młodzieżą po zakończeniu zadań dydaktycznych — co w efekcie powoduje, że szkoła przedłuża swój czas pracy, a w jego ramach ciągłość oddziaływania wychowawczego.

Mówiąc o sprawach oddziaływania wychowawczego trudno jest pominąć rolę i znaczenie szkoły środowiskowej w zakresie modernizowania procesu dydaktycznego. Wynika to z faktu, że współczesna, a zarazem nowoczesna dydaktyka, wysuwa postulat takiego organizowania systemu dydaktyczno-wychowawczego w szkole, aby w jego ramach proces uczenia się zajmował coraz to poczesniejsze miejsce.

Można stąd wysnuć wniosek, iż w obiektywnie istniejącej i rozwijającej się sytuacji szkoła może i powinna koordynować oraz włączać do procesu dydaktycznego, realizowanego w szkole, wszelkie źródła informacji, wiedzy i doświadczeń samego dziecka. Wynika z tego, że postulat wyeksponowania w systemie dydaktycznym procesu uczenia się jest nie tylko możliwy, lecz konieczny w naszym typie szkoły wychowującej i kształtującej, a więc w szkole środowiskowej.

Wydaje się, iż autorzy edycji słusznie podkreślili fakt, że szkoła środowiskowa ma nie tylko zaspokajać potrzeby dzieci i młodzieży, ale ma ona także do wypełnienia określoną, służebną rolę wobec środowiska dorosłych. Można już dziś powiedzieć, że rola ta będzie z roku na rok wzrastać, w związku z przewidywaną perspektywą rozwijania instytucjonalnych form kształcenia ustawicznego. W tej sytuacji szkoła w wielu miejscowościach będzie jedyną instytucją zapewniającą możliwość kształcenia ustawicznego, która niewątpliwie obejmie także znacznie większe kręgi ludzi dorosłych.

Uwzględniając wyżej wymienione oddziaływania i potrzeby, można wysunąć twierdzenie, że podstawowe znaczenie w procesie organizowania środowiska wychowawczego ma koordynacja poczynań opiekuńczo-wychowawczych. Zaś rola i funkcja szkoły otwartej powinna zmierzać do pełnej koordynacji wszelkich poczynań opiekuńczo-wychowawczych w środowisku zamieszkania.

Te założenia spowodowały, że w ostatnim okresie daje się także zauważyć wzrastające powiązanie nauk pedagogicznych, w tym szczególnie w dziedzinie pracy środowiskowej szkoły. Przejawia to się także w fakcie, że zarówno pracownicy nauki, jak i praktycy podjęli wspólnie wysiłki zmierzające do opracowania różnych koncepcji pracy społeczno-wychowawczej szkoły w środowisku, zweryfikowania dotychczasowych koncepcji, a także wdrożenie w życie najbardziej optymalnych rozwiązań.

Jednakże autorzy podkreślają, iż krystalizowanie się koncepcji szkoły otwartej nie zostało w naszym społeczeństwie jeszcze zakończone. Stworzono dopiero podstawy teoretyczne i praktyczne całościowych koncepcji pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły w środowisku, a także wstępnego ich wdrażania. Dlatego też dalsze rozwijanie teorii pracy środowiskowej szkoły i doskonalenia praktyki w tym zakresie będzie zapewne równolegle następowało wraz z weryfikowaniem i wdrażaniem założeń systemu edukacji narodowej.

Przechodząc do omówienia szczegółowej zawartości wymienionej w tytule publikacji należy stwierdzić, iż zgrupowano tu podstawową, a zarazem bardzo rozległą tematykę związaną z funkcjonowaniem i pracą szkoły w środowisku. Już wstępna analiza poruszanych problemów uwidacznia czytelnikowi fakt niebywale trafnego zgrupowania materiałów, które z jednej strony prezentują dotychczasowy stan wiedzy przedmiotowej w aspekcie rozważań teoretycznych, z drugiej zaś ukazane zostały węzłowe prace i doniesienia o charakterze empiryczno-badawczym. Z tych też względów czytelnik ma możność dokonać zarówno analizy zaproponowanego materiału, jak też jego syntezy.

Całość materiału została pomieszczona w książce w dziesięciu rozdziałach podstawowych poprzedzonych wstępem wprowadzającym. Rozdział I — „Przesłanki społeczno-pedagogiczne rozwoju szkół otwartych w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym" — Jerzego Wołczyka i Mikołaja Winiarskiego, stanowi teoretyczne wprowadzenie czytelnika w podjętą tematykę rozważań. Uwaga autorów została tu skoncentrowana na problemach i kierunkach rozwoju oświaty w świecie, roli szkoły w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym, potrzebie integracji oddziaływań wychowawczych, zadań szkoły otwartej wobec edukacji permanentnej oraz roli szkoły otwartej na tle reformy systemu edukacji narodowej.

W rozdziale II — „Koncepcja badań nad szkołą otwartą" — Mikołaja Winiarskiego, przedstawiono podstawowe założenia badań nad szkołą otwartą z uwzględnieniem sondażu diagnostycznego, podstaw metodologicznych organizacji i przebiegu badań, a następnie opracowania i wykorzystania ich wyników. Natomiast w rozdziale III — „Środowisko lokalne szkoły" — Brygidy Butrymowicz, zaprezentowano wyniki badań kilku regionów szkolnych Warszawy i Łodzi, w których szczególnie uwzględniono struktury społeczno-zawodowe w środowisku lokalnym badanych szkół, stopień nasycenia badanych środowisk w urządzenia i placówki wspomagające rozwój dzieci i młodzieży oraz infrastrukturę szkoły.

Rozdział IV — „Zasięg i formy pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły" — Barbary Grzelak-Włodarskiej i Leandry Korczak, dotyczy niezmiernie istotnych zagadnień związanych z kompensacją społeczną lub też różnego typu działaniami profilaktycznymi. Zamieszczony w rozdziale materiał koncentruje się na trzech podstawowych grupach zagadnień, tj. rozwijaniu działalności profilaktycznej i kompensacyjnej w szkole, działalności opiekuńczej świetlicy szkolnej oraz działalności kreatywnej szkoły. Autorzy uzasadniają na tej podstawie, że diagnoza warunków, w jakich żyje i wychowuje się młodzież, oraz znajomość mechanizmów wywołujących niedostosowanie społeczne czy też rozwój patologii społecznej pozwala zarówno wzmocnić wpływy pozytywne wychowawczo, jak i eliminować bodźce niekorzystne. I to właśnie szkoła może stać się placówką prowadzącą działalność profilaktyczną i kompensacyjną oraz inspirującą działalność szeregu instytucji funkcjonujących w jej środowisku.

Rozdział V — „Organizacje uczniowskie w szkole" — Leandry Korczak, przedstawia w bardzo zwięzłej formie problemy dotyczące zadań wychowawczych organizacji uczniowskich, rodzaje organizacji i przynależność uczniów oraz formy pracy organizacji uczniowskich. Natomiast szerzej o zadaniach opiekuńczo-wychowawczych rodziny i szkoły traktuje rozdział VI — „Szkoła i rodzina" — Zofii Lubowicz, gdzie autorka skoncentrowała się na zagadnieniach dotyczących problemów opiekuńczo-wychowawczych rodziny, współpracy szkoły i rodziny oraz roli wychowawcy klasowego w rozwijaniu współpracy szkoły i rodziny.

Rozdział VII — „Szkoła i inne środowiska wychowawcze" — Brygidy Butrymowicz i Mikołaja Winiarskiego, dotyczy istotnego problemu, a mianowicie integracji poczynań opiekuńczo-wychowawczych, który jest warunkiem koniecznym skutecznej realizacji celów wychowania socjalistycznego. Zasadnicze problemy poruszone w tym fragmencie dotyczą istoty i znaczenia współdziałania środowisk wychowawczych, związku szkoły ze środowiskiem lokalnym, placówkami wychowania pozaszkolnego, organizacjami społecznymi, a także zakładami pracy. W konkluzji autorzy stwierdzają, że niestety współpraca między tymi instytucjami jest stosunkowo wąska i często posiada tylko charakter formalny. Niejednokrotnie współpraca ta, zdaniem autorów, wyraża się jednokierunkowym działaniem wspomagającym, przez co daje się zauważyć obniżenie jej wartości, ubogość i monotonia stosowanych form, zazwyczaj ukierunkowanych na realizację tylko funkcji pomocniczych.

Rozdział VIII — „Model programowo-organizacyjny szkoły otwartej w mieście" — Jerzego Wołczyka i Mikołaja Winiarskiego, dotyczy niezmiernie ważnego problemu,

jakim jest próba podjęcia konstrukcji pewnego modelu wzorcowego szkoły środowiskowej. Przy podjęciu tej próby autorzy wzięli dwie kategorie przesłanek, a mianowicie:

— nowe rozwiązania programowe i organizacyjne funkcjonujące już w praktyce szeregu szkół objętych badaniami, a które uzyskały pewne osiągnięcia pod względem pedagogicznym, oraz

— rozwiązania postulowane przez teoretyków pedagogiki dla optymalnej realizacji zadań społeczno-wychowawczych, jakie stają aktualnie przed szkołą.

W tym kontekście wśród zagadnień szczegółowych prezentowanych w niniejszym rozdziale wyróżnić można problemy dotyczące cech konstrukcyjnych szkoły otwartej, procesu kształcenia i funkcji opiekuńczo-wychowawczych tego typu szkoły, współdziałania szkoły ze środowiskiem pozaszkolnym, funkcji koordynujących szkoły oraz struktury organizacyjnej szkoły otwartej.

Natomiast nieco odmiennej problematyki dotyczy rozdział IX — „Istota i rozwój zbiorczych szkół gminnych" — Jerzego Wołczyka, który podkreśla, iż podejmując problematykę szkoły otwartej, poszukując modelowych rozwiązań programowo-organizacyjnych w dziedzinie oświaty, nie można ograniczyć się tylko do środowiska miejskiego i funkcjonowania szkoły miejskiej. Należy także pamiętać o szkole wiejskiej, która już z założenia jest szkołą środowiskową — otwartą. Znajduje to swój wyraz w wytycznych dotyczących struktury organizacyjnej, kierunków, form i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej i jej funkcji środowiskowych. W tym kontekście autor przedstawia czytelnikowi genezę i podłoże rozwoju zbiorczych szkół gminnych, cechy charakterystyczne, stan i funkcjonowanie tego typu szkół oraz przesłanki i warunki dalszego rozwoju zbiorczych szkół gminnych. Równocześnie autor podkreśla, iż zasygnalizowana problematyka powinna stać się przedmiotem większego zainteresowania pedagogicznego ośrodków naukowo-badawczych w naszym kraju.

Końcowy rozdział książki (X — „Nauczyciel i inni pracownicy oświaty w warunkach szkoły otwartej" — Jerzy Wołczyk) wiąże się zasadniczo z całym procesem unowocześnienia pracy szkoły, który należy zdaniem autora pojmować bardzo szeroko, tj. uwzględniając takie składniki, jak poziom i kwalifikacje nauczycieli i administracji szkolnej, stosowane metody nauczania i wychowania w szkole i w domu, stopień kultury pedagogicznej społeczeństwa, warunki społeczno-życiowe i aspiracje młodzieży, treści programowe i podręczniki, stopień pomocy udzielanej praktyce oświatowej przez jej zaplecze naukowe oraz organizację i zarządzanie szkolnictwem. Na tym tle ukazane zostały w rozdziale zagadnienia dotyczące zasobu wiadomości i umiejętności, struktury zatrudnienia w szkole otwartej oraz problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W zakończeniu swych rozważań autor podkreśla, że problem przygotowania nauczycieli do pracy w warunkach szkoły środowiskowej wymaga dalszej dyskusji, a następnie odpowiednich rozstrzygnięć tak, aby w najbliższym okresie rozpocząć odpowiednie przygotowanie istniejącej i przyszłej kadry nauczycielskiej do pracy w tych nowych jakościowo warunkach.

Jak wynika z przedstawionej powyżej zawartości tematycznej prezentowanej czytelnikowi edycji, autorzy przedstawili w swych doniesieniach szeroki zakres problematyki związanej z funkcjonowaniem szkoły otwartej — środowiskowej. Ponadto przegląd ten pozwala na wyrobienie sobie poglądu, iż problematyka szkoły otwartej, w warunkach naszego społeczeństwa, jest bardzo złożona i różnorodna.

Jeśli zaś idzie o praktyczne wnioski wynikające z zaprezentowanych w książce badań, to zdaniem autorów zarysowuje się dość wyraźnie potrzeba doskonalenia pracy szkoły w tym kierunku, by mogła ona sprostać narastającym zadaniom w zakresie kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Doskonalenie to powinno zmierzać w kierunku: a) modernizacji procesu kształcenia, b) poszerzenia funkcji opiekuńczej szkoły, c) zintensyfikowania działalności kreatywnej, d) nadania wyższej

rangi organizacjom uczniowskim w systemie wychowawczym szkoły, e) silniejszego powiązania szkoły ze środowiskiem pozaszkolnym, f) wzmocnienia funkcji diagnostycznej w odniesieniu do dziecka, jego rodziny, a także najbliższego środowiska. Spełnienie powyższych wymagań może mieć podstawowe znaczenie w przekształcaniu się obecnej szkoły w szkołę otwartą.

Jednakże autorzy nie poprzestają na ustaleniu głównych kierunków doskonalenia pracy szkoły. Uważają równocześnie, iż ze względu na złożoność problematyki dotyczącej szkoły otwartej jest konieczne głębsze zbadanie procesów i zjawisk związanych z działalnością opiekuńczo-wychowawczą i dydaktyczną szkoły środowiskowej przez szeroko zakrojone kompleksowe badania środowiskowe z udziałem różnych i licznych grup specjalistów z dziedziny pedagogiki, socjologii, psychologii, teorii organizacji, ekonomiki oświaty itp.

Równocześnie autorzy wnioskują, iż dla określenia przyszłych podstaw teoretycznych i szczegółowych rozwiązań programowo-organizacyjnych szkoły otwartej oraz niezbędnych warunków jej wdrożenia konieczne jest, aby w toku dalszych badań zwrócić szczególną uwagę m.in. na: przesłanki społeczno-pedagogiczne rozwoju szkoły otwartej, funkcję opiekuńczo-wychowawczą pracy szkoły środowiskowej; zasady i metody pracy szkoły środowiskowej; zadania i rolę współpracy szkoły z organizacjami społecznymi; rolę pozaszkolnych placówek wychowawczych w inspirowaniu i aktywizowaniu szerokich sił społecznych do zadań wychowawczych oraz bezpośredniego ukierunkowania aktywności dzieci i młodzieży w czasie wolnym od zajęć szkolnych.

Podsumowując całość przedstawionych wyżej rozważań nad sprawą wymienioną w tytule książką należy stwierdzić, iż czytelnik otrzymał niezmiernie interesującą pozycję, która w sposób zwięzły i rzeczowy charakteryzuje aktualny stan funkcjonowania szkoły, a równocześnie ukierunkowuje dalsze prace zarówno w odniesieniu do teorii, jak i praktyki pedagogicznej w zakresie doskonalenia pracy szkoły — w tym szczególnie pracy środowiskowej.

Władysław Sawicki

ZBIGNIEW PIETRASIŃSKI: KIEROWANIE WŁASNYM ROZWOJEM
Iskry, Warszawa 1977, ss. 216
JERZY MELLIBRUDA: POSZUKIWANIE SAMEGO SIEBIE
Nasza Księgarnia, Warszawa 1977, ss. 304

Na wstępie podaję notki biograficzne o autorach zawarte na obwolutach ich prac: „Doc. dr hab. Zbigniew Pietrasiński jest wychowankiem Uniwersytetu Warszawskiego. Przez wiele lat pracował w Instytucie Psychologii UW. Od roku 1972 jest kierownikiem Zakładu Psychologii w Instytucie Badań Pedagogicznych. Wykłada psychologię w Insytucie Organizacji i Kierowania UW i PAN. Przedmiotem zainteresowań doc. Z. Pietrasińskiego jest optymalizacja działalności człowieka, mająca za podstawę obszerny dorobek takich dziedzin wiedzy, jak psychologia, prakseologia, teoria organizacji, pedagogika. Zainteresowania te znalazły wyraz m.in. w następujących książkach: »Psychologia sprawnego myślenia«, «Sztuka uczenia się», «Twórcze kierownictwo». Sześć książek doc. Pietrasińskiego przetłumaczono na języki obce, w tym dwie na angielski. Publikacja niniejsza jest dziewiątą książką autora".

„Jerzy Mellibruda — psycholog, ur. w 1938 roku w Warszawie. Studiował na Politechnice Krakowskiej, a następnie przez 8 lat pracował w przemyśle. Ukończył Wydział Filozoficzno-Historyczny Uniwersytetu Jagiellońskiego. Praktyczną dzia-

łalność psychologiczną rozpoczął pod kierunkiem prof. Antoniego Kępińskiego. Po uzyskaniu doktoratu pracuje w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Jest współzałożycielem i konsultantem OTIRO — Ośrodka Terapii i Rozwoju Osobowości w Warszawie. Od szeregu lat prowadzi psychoterapię indywidualną i grupową. Od lat 6 zajmuje się również treningiem interpersonalnym — mało jeszcze znaną metodą doskonalenia praktycznych umiejętności psychologicznych i pobudzania rozwoju osobistego".

Obydwie książki mogą mieć wspólną recenzję, ponieważ dotyczą tego samego tematu, tj. samopoznania, samowychowania i samokształcenia. Obydwu Autorów miałem zaszczyt poznać osobiście (dr Jerzego Mellibrudę na seminariach w ramach studiów doktoranckich, doc. Zbigniewa Pietrasińskiego na zebraniach POP Instytutu Psychologii UW), co może mieć wpływ na nieco może subiektywne spojrzenie na te prace. Sądzę jednak, że recenzje pisane z zaangażowaniem emocjonalnym (często subiektywne) mogą mieć większą wartość poznawczą i pobudzającą do refleksji czytelnika niż recenzje pisane jakby bezosobowo.

Obydwie książki powinny się znaleźć w bibliotece prywatnej każdego nauczyciela-wychowawcy z dwóch powodów. Jeden powód to praca nad samopoznaniem, samowychowaniem i samokształceniem — jako obowiązek nieustający dla każdego nauczyciela-wychowawcy (a prace te mogą być w spełnianiu tego obowiązku bardzo przydatne), a drugi powód to przydatność tych książek do bezpśredniej pracy z młodzieżą (np. w ramach lekcji wychowawczych, wychowania obywatelskiego czy wychowania w rodzinie socjalistycznej).

Obydwie książki napisane na ten sam temat, ale w sposób różny — tak że obydwie czyta się z zainteresowaniem nawet wtedy, gdy te problemy zna się z innych pozycji książkowych i gdy domyślamy się, od kogo określone poglądy zostały zaczerpnięte. Doc. Pietrasiński ma tendencję do cytowania prac i autorów, z których zaczerpnął określone poglądy, zaś dr Mellibruda rezygnuje z tej drogi, co zaznacza we wstępie do swej książki.

Autorzy obydwu prac podają konkretne rady, jak poznawać samego siebie (odpowiednie formularze, pytania, ankiety itd.) oraz jak wpływać na kształt swej osobowości (np. przez trening świadomości, autotrening, korzystanie z cudzych doświadczeń itd.). Obydwie pozycje książkowe odegrają z pewnością określoną funkcję społeczną dostarczając czytelnikom wielu cennych informacji do własnych refleksji.

Powstaje jednak pytanie: czy w tych ciekawie napisanych pracach nie można znaleźć przysłowiowej „dziury w całym". Przypuszczam, że tak i że zależeć to będzie jedynie od samego czytelnika. Osobiście do takich „dziur" w obydwu pracach zaliczam:

— Nadmierne usiłowanie Autorów, aby koniecznie tekstem zainteresować czytelnika, wciągnąć go w wir własnych przemyśleń, rezygnując tym samym z bardziej pogłębionej analizy określonych informacji. Jako zabieg drukarski zastosowano w pracach liczne uwypuklenia tekstu m.in. przez pisanie wyrazów, czy zdań dużymi literami. Co się tyczy pogłębionej analizy określonych informacji oto dla przykładu obydwaj Autorzy piszą o doświadczeniach osobistych i cudzych. Ale żaden z Autorów nie nawiązał do konkretnych prac z tego zakresu (a przecież jest wiele definicji tego pojęcia, np. Warren 1933, Ekel 1962, Chaplin 1968, Obuchowski 1970, Szewczuk 1962, Lubomirski 1885 itd.), a stwarzanie własnej definicji nie nawiązującej do poprzednich ustaleń (jak to uczynił dr Mellibruda s. 48) robi wrażenie „wyważania otwartych już drzwi".
— Obydwaj Autorzy piszą tu i ówdzie w swych pracach o filozofii wartości (aksjologii) jako wiedzy przydatnej w procesie samowychowania, ale tak zdecydowanie to nie przekonują czytelnika do określonej koncepcji człowieka, a czytelnik żyjący w określonym kraju o określonym ustroju społeczno-politycznym chciał-

by znaleźć potwierdzenie w procesie samowychowania (w którym mają mu zdaniem Autorów pomóc ich książki — piszą to we wstępach), że marksizm jest tą filozofią, na której można polegać.

Czytając prace z tego zakresu autorów wcześniejszych: St. Baleya „Drogi samopoznania", W. Spasowskiego „Zasady samokształcenia", W. Tatarkiewicza „O szczęściu", Z. Mysłakowskiego „O kulturze współżycia", T. Kotarbińskiego (kilka prac) czytelnik odnosi wrażenie, że recenzowane prace są dobrym zaczynem, ale czymś nie dopełnionym w znaczeniu własnych sądów, że powstały na marginesie innej działalności Autorów. Są jakby grą na półtonach. Ale ten zaczyn daje nadzieje sądzić, że Ci młodzi przecież Autorzy napiszą za kilka lat prace, które staną się pracami tej miary jak zacytowanych przed chwilą uczonych i myślicieli.

Marian Janiga
Gorlice

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W 60 rocznicę Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej zwracamy w przeglądzie uwagę na kilka zagadnień związanych z pedagogiką socjalistyczną. Materiały pochodzą z następujących czasopism: *Życie Szkoły, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, Zbiorcza Szkoła Gminna, Nowa Szkoła;* są to zarówno informacje, jak problemy pedagogiczne, związane z rozwojem i przyszłością.

W 60 ROCZNICĘ REWOLUCJI PAŹDZIERNIKOWEJ

W dziale dokumentów marcowego numeru *Nowych Dróg* zostały zamieszczone dwa dokumenty: uchwała Biura Politycznego KC PZPR i uchwała KC KPZR związane z 60-leciem Rewolucji Październikowej. Oba dokumenty stanowią punkt wyjścia w propozycji w sprawie organizowania obchodów na terenie szkół. Autorką tej „konsultacji pedagogicznej" jest Maria Dudzikowa — *Życie Szkoły* nr 6/77. Na podstawie lektury uchwał autorka wytycza dwie grupy celów, jakie winny przyświecać obchodom: poznawcze i wychowawcze. Chodzi o przybliżenie uczniom faktów historycznych i o kształtowanie emocjonalnego stosunku do wydarzeń Wielkiego Października i ludzi z nimi związanych. Autorka podkreśla: „Aby obchody osiągnęły zamierzone cele, konieczne jest jak najwcześniejsze zastanowienie się nad ich przebiegiem i poczynienie niezbędnych przygotowań". Więc nie jednorazowa impreza według stereotypowych schematów, lecz „systematyczne, rozłożone w czasie eksponowanie idei i organizowanie działań i przeżyć uczniów, wyrażających te eksponowane idee odpowiednimi zachowaniami". Innymi słowy: żeby poznali oni fakty sprzed 60 lat i potrafili wczuć się w sytuację ludzi z tamtego okresu, a więc wiedza i emocjonalny stosunek do wielkich wydarzeń. Autorka konkretyzuje: chodzi również o to, ażeby uczniowie mogli występować w roli propagatora hasła: „Efekty budowy socjalizmu zależą od stopnia osobistego zaangażowania i pracy każdego obywatela".

Ustalone zadania mogą być realizowane w najrozmaitszy sposób. Autorka wymienia kilka: współzawodnictwo klas o najładniejszy wystrój izb lekcyjnych, dekoracja budynku szkolnego, turnieje recytatorskie i czytelnicze, giełdy piosenek, sesje naukowe na temat wydarzeń październikowych, albumy o przywódcach rewolucji, ilustracje do wierszy Broniewskiego i Majakowskiego itp. Inny rodzaj zadań: spotkania ze specjalistami radzieckimi pracującymi w Polsce, z przedstawicielami dyplomatycznymi ZSRR, z żołnierzami Północnej Grupy Wojsk Armii Radzieckiej itp. Autorka wymienia też przykłady wykorzystania lekcji poszczególnych przedmiotów: fakty historyczne sprzed 60 lat w pamiętnikach, wspomnieniach. Wspomina też o beletrystyce. Wymienia „Przedwiośnie" Żeromskiego i „Dobrze" Majakowskiego, ale każe zachować pewną ostrożność: wykazywać uwarunkowania różnych stanowisk autorów. „Zabieg ten wydaje się szczególnie bardzo istotny w szkole średniej, uczniowie stykają się bowiem z różnymi źródłami informacji, a można przytaczać tylko fakty prawdziwe. A i z faktami prawdziwymi należy być ostrożnym, bo można je tak wyselekcjonować, że cały obraz jest fałszywy".

Interesująca i trafna jest uwaga autorki, żeby przy organizowaniu obchodów Wielkiego Października pamiętać o tym, by treść i formy realizacyjne były oparte na odwoływaniu się do tych motywów i uczuć wychowanków, które aktualnie przeżywają bądź do których przeżycia są zdolni ze względu na swój rozwój psychiczny.

SZKOŁA A PROBLEM OSADNICTWA WIEJSKIEGO W ZSRR

Artykuł na taki temat zamieszcza *Zbiorcza Szkoła Gminna* w numerze 3/77. Autorami są Ludmiła Borysowa, Julia Glebowa, Władymir Kostiuk — pracownicy naukowi Akademii Nauk ZSRR, Oddział Syberyjski, Instytut Ekonomii w Nowosybirsku. Autorzy informują na wstępie, że połowa uczniów Kraju Rad mieszka i uczy się na wsi. Inne interesujące dane to: pierwsze miejsce szkół we wsiach zajmują szkoły ogólnokształcące; tylko 8% ogólnej liczby uczących się mieszkańców wsi przypada na szkoły zawodowe i wyższe uczelnie, reszta, więc 92%, uczy się w szkołach ogólnokształcących. „Szczególne zainteresowanie — piszą autorzy — wzbudza szkoła wiejska nie tylko swym znaczeniem, ale i tym, że w jakości przekazywanych uczniom wiadomości pozostaje w tyle w porównaniu ze szkołami miejskimi, mimo iż w kosztach utrzymania jednego ucznia dawno już je prześcignęła. Innymi słowy, gorsze kształcenie kosztuje społeczeństwo znacznie drożej". Jaka tego przyczyna? Autorzy widzą ich kilka: w mieście wyższe wykształcenie nauczycieli — 63,4%, na wsi — 44,5%; w mieście idzie do szkoły 60% dzieci po przygotowaniu w przedszkolu, na wsi tylko 15%; w wiejskich szkołach baza materialno-techniczna jest słabsza.

Problem główny szkoły wiejskiej — to jej umocnienie. Za najprostszy, nowoczesny uważają autorzy dowożenie dzieci do szkół. W warunkach Syberii, gdzie przeprowadzone były badania, dla młodszych uczniów jest to jednak system nieodpowiedni: wczesne wstawanie, jazda otwartą ciężarówką, późny powrót do domu. O powodzeniu decyduje dobra organizacja — konkludują autorzy.

Inne rozwiązanie — to internaty. Wyłaniającą się trudnością jest jednak to, że wielu rodziców nie chce oddawać swych dzieci do internatów. „Jednak dobre tradycje podobnej edukacji dzieci mówią o tym, że w zasadzie taka możliwość istnieje, oczywiście pod warunkiem, że rodzice będą pewni, iż internat będzie mógł chociaż w pewnym stopniu zastąpić ich dom rodzinny".

W dalszym ciągu artykułu autorzy piszą o szkole podstawowej i średniej. Zmniejsza się liczba szkół początkowych, a zwiększa się liczba szkół podstawowych. Obecnie, informują, przy co trzeciej ośmiolatce jest internat, jednak internaty te są przeważnie małe (na 20 do 50 uczniów). Dążenie do polepszenia warunków materialnych szkół wiejskich jest jednocześnie dążeniem do doprowadzenia ich do poziomu szkół miejskich.

Z przytoczonych w artykule danych wynika, że istnieje związek między strukturą sieci szkół ogólnokształcących i charakterystyką osiedlenia. Umocnienie pozycji szkoły jest konieczne, aby udana była realizacja przejścia we wsiach na ogólne nauczanie średnie. Autorzy widzą kilka możliwości realizacyjnych. Najbardziej interesujące jest perspektywiczne widzenie już teraz budownictwa tzw. miasteczek szkolnych w naturalnym środowisku, niezależnych od osiedli wiejskich. Cytuję dosłowny tekst, by przez streszczenie nie zmienić intencji. Autorzy snują perspektywę: „Miasteczka te mogą być w miejscowościach albo blisko nich. Powinny być w ładnym miejscu (las, park, jezioro, rzeka), mieć dobrą komunikację z miastem i wsią, być duże (na kilka tysięcy uczniów), wybudowane i urządzone nowocześnie. Mogą przypominać swym wyglądem najlepsze sanatoria kraju. Te szkolne miasta z bazą naukową, pracowniami, z salami sportowymi, obserwatoriami młodych przyrodników, klubami techniki, klasami muzyki i innymi rodzajami wychowania estetycznego, wspaniałą obsługą medyczną i stołówkami mogą stać się prawdziwymi »fabrykami intelektu«, gdzie dzięki staraniom dobrego i mocnego kolektywu pedagogicznego będzie zapewniona wysoka jakość nauczania i wychowania. Takie szkoły będą się cieszyły popularnością. Nie tylko wiejscy, ale i miejscy mieszkańcy zechcą oddać tam swoje dzieci".

Autorzy wiedzą, że na razie jest to problem teoretyczny, wiedzą jednak również

że tworzenie nowoczesnych dużych szkół jest korzystne z punktu widzenia ekonomiki, szczególnie pedagogiki i pożytku socjalnego. Cytują myśl Majakowskiego: „Przyszłość nie przyjdzie sama, jeśli nie zaczniemy działać".

KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI MŁODEGO POKOLENIA

W związku z przygotowywaniem III Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych *Nowa Szkoła* (nr 2 i 3) zamieściła wypowiedzi kilku autorów na temat roli nauczyciela w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym. Treść wypowiedzi jest tak interesująca i ciągle aktualna, że warto zwrócić na nie uwagę i spowodować tym dyskusje, jeśli w którymś ze środowisk pedagogicznych jeszcze się nie odbyły.

Prof. dr hab. Jerzy Wołczyk zwrócił uwagę na to, że w pojmowaniu roli nauczyciela następuje ewolucja. Obok tradycyjnych ról, które są ciągle aktualne, nauczyciel powinien także w coraz wyższym stopniu być organizatorem procesu kształcenia, doradcą młodzieży, a więc wychowawcą, i to „niezależnie od tego, czy nauczа matematyki, fizyki czy też przedmiotów humanistycznych". Autor wyjaśnia, dlaczego w tematyce Konferencji podkreśla się twierdzenie: „w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym". Otóż „Dążymy do rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, będzie to niewątpliwie społeczeństwo bogatsze, na wyższym poziomie kultury i cywilizacji, w pełni afirmujące socjalistyczny system wartości. W budowie tego społeczeństwa szkoła ma odegrać bardzo poważną i znaczącą rolę. Natomiast w szkole tę poważną i znaczącą rolę ma odegrać nauczyciel". I dlatego centralnym problemem rozważań Konferencji uczyniono problematykę przyszłości.

W dyskusji, która została przeprowadzona w Redakcji *Nowej Szkoły*, brało udział grono wybitnych pedagogów i znawców zagadnienia. Prof. Krawcewicz zwrócił m.in. uwagę na to, że w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego wzrastać będzie twórczy charakter roli społecznej nauczyciela, a co za tym idzie — również wyraźny wzrost wymagań ze strony społeczeństwa. Wymaganiom tym sprosta nauczyciel odpowiednio wykształcony i pełen troski o ciągły rozwój intelektualny i kulturalny, zaangażowany społecznie, reprezentujący wysoki poziom etyki zawodowej. „Pedagogika socjalistyczna zawsze wychodziła z założenia, że właśnie nauczyciel odgrywa podstawową rolę w procesie kształcenia i wychowania, interpretuje i ożywia treści zawarte w programach nauczania, organizuje proces kształcenia, kieruje nim, ocenia postępy uczniów, jest osobą, z którą uczniowie porównują się i identyfikują".

Na jedną z istotnych spraw zwrócił uwagę doc. dr Czesław Banach, mianowicie na zjawiska równoległe, często konkurujące z oświatą szkolną. „Rozszerza się przecież wyraźnie liczba instytucji i osób zajmujących się oświatą i wychowaniem". W związku z tym prof. Maciaszek wysunął problem, czy nauczyciel powinien uzyskać jedną tylko specjalizację przedmiotową, czy też dwie równorzędne lub też specjalizację główną i uzupełniającą. Wywiązała się dyskusja i wyłoniły się rozbieżne zdania. Charakterystyczny był tu głos St. Krawcewicza: „...coraz wyraźniej występuje ewolucja od wzoru nauczyciela pełniącego wszystkie podstawowe funkcje (kształcenie, wychowanie, opieka, a nawet funkcje administracyjne) do nauczyciela specjalisty... Ale jak najbardziej chciałbym zgodzić się z tym postulatem, że konieczna jest ciągła refleksja nad tym, iż matematyk-fizyk, polonista jest właśnie nauczycielem, jest właśnie wychowawcą".

Zabierał też głos doc. dr hab. B. Faron i mówił o potrzebie wielkiej chłonności nauczyciela na przyswajanie nowoczesnych zdobyczy wiedzy, nowości cywilizacyjnych i technicznych. Prof. dr Wł. Szewczuk zauważył, że „w każdym przedmiocie dużą rolę dla kształcenia się światopoglądu młodego człowieka odgrywa warstwa

uogólnień, abstrakcji. I teraz wszystko zależy od tego, jak te treści zostaną wyeksplikowane przez nauczyciela".

Kończąc Konferencję, prof. Krawcewicz zacytował zdanie z dokumentów III Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej: „Szczególną troską i opieką należy otoczyć nauczycielski zawód, dbać o poprawę warunków życia i pracy nauczycieli, podnosić kwalifikacje zawodowe i ideowo-moralne, kształtować wokół szkoły i nauczycieli atmosferę życzliwości, zaufania i pomocy ze strony społeczeństwa. Podnosić należy społeczną rangę zawodu nauczycielskiego".

LENINOWSKA KONCEPCJA WYCHOWANIA

W numerze 6 *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych* doc. dr hab. Stanisław Czajka omawia sprawę leninowskiej koncepcji wychowania w pedagogice socjalistycznej. Wywody swe popiera cytatami z tekstów leninowskich. Jeden z takich tekstów jest związany z zadaniami, które stawały przed socjalistycznym społeczeństwem. Lenin zdawał sobie doskonale sprawę, że warunkiem podstawowym zapewniającym masom pracującym szeroki udział w sprawowaniu władzy jest upowszechnienie oświaty i kultury. A zadania były ogromne wobec przerażającej rzeczywistości. Pisał w roku 1913: „Około czterech piątych dzieci i młodocianych w Rosji pozbawione jest powszechnego nauczania (...) Pańszczyźniany ustrój państwowy w Rosji skazuje na analfabetyzm cztery piąte młodego pokolenia. Temu otępieniu narodu przez władzę obszarniczą odpowiadają rozmiary analfabetyzmu w Rosji (...) Umiejący czytać i pisać stanowią w Rosji zaledwie 21% mieszkańców, po wyłączeniu zaś (z liczby ludności) dzieci w wieku przedszkolnym, tj. dzieci do lat 9 — zaledwie 27%".

Zadania dla młodej władzy radzieckiej — zlikwidowanie masowego analfabetyzmu, stworzenie nowego systemu oświaty i wychowania zapewniającego wszystkim obywatelom pełny dostęp do szkół. Zgodnie z dyrektywami Lenina i programem partii Bolszewików z roku 1919 stworzono system oświatowo-wychowawczy, którego podstawowymi elementami stały się: organizacja sieci szkolnictwa, zniesienie opłat za naukę, wprowadzenie obowiązku szkolnego, stworzenie systemu pozaszkolnych placówek opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci i młodzieży, a dla dorosłych — placówek oświatowo-kulturalnych.

Konkretyzacji tych wytycznych dokonał Lenin na III Zjeździe Komsomołu w roku 1920: „Jedynie zasadniczo przekształcając sposób nauczania, organizowania i wychowania młodzieży zdołamy osiągnąć to, aby rezultatem wysiłków młodego pokolenia było zbudowanie niepodobnego do dawnego, tj. społeczeństwa komunistycznego". Było to żądanie ścisłego powiązania szkolnictwa i oświaty z polityką. Wyrazem tego był program VIII Zjazdu w 1919 roku: „Szkoła powinna stać się narzędziem dyktatury Proletariatu, tzn. nie tylko transmisją zasad komunizmu w ogóle, lecz także transmisją ideologicznego, organizacyjnego, wychowawczego wpływu proletariatu na półproletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących, w celu całkowitego zdławienia oporu wyzyskiwaczy i wprowadzenia ustroju komunistycznego".

Hasło związku oświaty i wychowania z życiem było przez Lenina bardzo silnie akcentowane, stąd idea kształcenia politechnicznego. Na III Zjeździe Komsomołu Lenin mówił: „Jedna z największych plag, jakie pozostały nam po obecnym społeczeństwie kapitalistycznym — to całkowita przepaść między książką a praktyką życia". Oczywiście, Lenin rozumiał szkodliwość jednostronnego wychowania produkcyjnego i podkreślał znaczenie wykształcenia ogólnego. Miernikiem zaś wyników osiągniętych w dziedzinie oświaty może być tylko polepszenie stanu gospodarki.

W drugiej części artykułu autor koncentruje rozważania nad wkładem Lenina w rozwinięcie koncepcji osobowości. Ciążąca na marksizmie tradycyja przezwycię-

żenia socjalizmu utopijnego, który kładł nacisk wyłącznie na kwestię ideowo-moralną, powodowała do czasów Lenina akceptowanie przede wszystkim relacji: wiedza — praktyka. Lenin nadał wychowaniu socjalistycznemu rangę wychowania ideowego. „Odtąd — pisze autor — kategoria ideowości jest jednoznacznie interpretowana w marksizmie-leninizmie i stała się współistotnym elementem triady: wiedza — praktyka — ideowość, jako elementów składowych celu socjalistycznego wychowania". Postulat wszechstronnego rozwoju osobowości jest jednoznacznie rozumiany jako samorealizacja człowieka w trzech głównych kierunkach jego działalności: intelektualnej, działania praktycznego i ideowej (emocjonalnej).

Wkład Lenina — zauważa autor — polega w zakresie myśli pedagogicznej również na tym, że uznał w nowym ustroju społeczno-ekonomicznym rolę kształcenia i wychowania za strategiczny cel klasy robotniczej po objęciu władzy w państwie, za zasadniczy element przeobrażenia ustroju i samej klasy robotniczej.

Artykuł, mimo zwięzłości i w pewnym stopniu ogólności, daje jasny obraz wkładu Lenina w ustalenie podstaw teoretycznych w kategorii celów i ideałów wychowawczych socjalizmu, „zasadniczej wszak — kończy autor — kategorii teleologii wychowania i całej pedagogiki".

* * *

Jak zaznaczyłem w notce wstępnej, w omawianych artykułach akcent jest położony na przyszłość. Jak mówił prof. Wł. Szewczuk: „Nauczyciel jest najczęściej tym, który kształtuje zainteresowania dziecka. Od tego, jak to robi, zależy w dużym stopniu osobowość wychowanka, gdyż w strukturze osobowości dziecka zainteresowania stanowią czynnik ukierunkowujący całą jego aktywność. Kształtują one dalekosiężne cele, do których młody człowiek będzie zmierzał, i w ten sposób organizuje się w oparciu o zainteresowania indywidualny plan życiowy dziecka, zamierzenia zawodowe i cele".

STANISŁAW NOWACZYK

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z okazji sześćdziesiątej rocznicy Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej pojawia się na łamach radzieckich czasopism pedagogicznych i specjalistycznych coraz więcej artykułów tematycznie związanych z historycznymi wydarzeniami.

Z cyklu artykułów zamieszczonych na łamach *Wiestnika Wysszej Szkoły* pod wspólnym tytułem „Na spotkanie 60-lecia Wielkiego Października" zasygnalizujemy czytelnikom jeden z nich, a mianowicie artykuł T. P. Januszkowskiej — przewodniczącej Komitetu Centralnego Związku Zawodowego Pracowników Oświaty, Szkolnictwa Wyższego i Instytucji Naukowych, na temat wzrostu roli związków zawodowych w doskonaleniu szkolnictwa wyższego [1].

Z dnia na dzień — pisze T. P. Januszkowskaja — wzrasta ogólnonarodowy zryw patriotyczny w związku z przygotowaniami do obchodów 60-lecia Wielkiego Października. Ta słynna rocznica charakteryzuje się triumfem idei marksizmu-leninizmu, które znalazły swoje żywe ucieleśnienie w zwycięstwie rewolucji socjalistycznej, stworzeniu społeczeństwa rozwiniętego socjalizmu, w bohaterskich czynach narodu radzieckiego, budującego komunizm.

[1] Por. T. P. Januszkowskaja: Powyszat' rol profsojuza w sowierszenstwowanii wysszego obrazowania. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1977, nr 6, s. 3—6.

Efektywność i jakość — oto węzłowe zadania dziesiątej pięciolatki. Na rozwiązanie tego właśnie zadania powinna być — zdaniem autorki — skierowana mobilizująca siła wszystkich bez wyjątku organizacji związkowych.

Pilne zadanie organizacji związkowych szkolnictwa wyższego — jak pisze T. P. Januszkowskaja — polega obecnie na tym, aby uwzględniając postanowienia i materiały XVI Zjazdu Związków Zawodowych ZSRR, a przede wszystkim tezy i wnioski zawarte w przemówieniu towarzysza L. I. Breżniewa, zapewnić dalszy wzrost twórczej i politycznej aktywności wszystkich pracowników szkolnictwa wyższego i godnie powitać 60 rocznicę Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej.

Chodzi w pierwszym rzędzie o wzrost udziału organizacji związkowych w rozwiązywaniu postawionych przez XXV Zjazd KPZR zadań dalszego podnoszenia poziomu przygotowania i ideowo-politycznego wychowania specjalistów. W związku z tym należy — zdaniem autorki — zwiększyć przede wszystkim uwagę uczelnianych organizacji związkowych na zagadnienia podnoszenia kwalifikacji kadr naukowo-pedagogicznych, pełniejszego wykorzystania w tym zakresie możliwości stworzonych przez państwo. Jednocześnie należy dążyć do uporządkowania regulaminu czasu pracy wykładowców, głębiej analizować organizację ich pracy. Przecież właśnie od tego — według niej — w znacznym stopniu zależy efektywność procesu kształcenia, jakość pracy pedagogicznej wychowawców młodzieży studenckiej.

W dalszej części artykułu T. P. Januszkowskaja pisze, iż XVI zjazd Związków Zawodowych wezwał organizacje związkowe do rozwoju naukowo-technicznej twórczości pracujących. W zastosowaniu do szkolnictwa wyższego oznacza to szersze włączenie studentów do naukowo-badawczej i doświadczalno-konstruktorskiej działalności. Chodzi o to, aby przyszli specjaliści aktywnie zdobywali nawyki i smak tej działalności.

W związku ze stałym wzrostem wymagań stawianych kadrze naukowej należy — zdaniem autorki — wzmocnić troskę o jej przygotowanie i wychowanie. Trzeba, aby organizacje związkowe aktywizowały swój udział w planowaniu tej ważnej pracy, w uzupełnianiu aspirantury przez ludzi zdolnych, wzmacniały odpowiedzialność kierowników naukowych za kształcenie aspirantów.

T. P. Januszkowskaja pisze, iż jako główne zadanie dziesiątej pięciolatki XXV Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego określił konsekwentne urzeczywistnianie kursu Partii Komunistycznej na wzrost materialnego i kulturalnego poziomu życia narodu w oparciu o dynamiczny i proporcjonalny rozwój społecznej produkcji i podniesienia jej efektywności, przyspieszenia postępu naukowo-technicznego, wzrostu wydajności pracy, powszechnego polepszania jakości pracy we wszystkich ogniwach gospodarki narodowej.

Autorka podkreśla, iż działalność partii, jej dążenia — jak stwierdził towarzysz L. I. Breżniew na XXV zjeździe KPZR — ukierunkowane są na to, aby uczynić wszystko co jest niezbędne dla dobra człowieka, w imię człowieka. Ten najwyższy humanistyczny cel zobowiązuje — według autorki — organizacje związkowe do udzielania coraz większej uwagi problemom socjalnym. One też powinny być przedmiotem stałej troski uczelnianych organizacji związkowych.

Radzieckim związkom zawodowym — pisze T. P. Januszkowskaja — przypada poważna rola w rozwiązywaniu postawionego przez partię zadania kształtowania nowego człowieka, wychowania pracujących w duchu ideowości komunistycznej, wysokiej moralności, rozwoju ich politycznej i twórczej aktywności.

Organizacje związkowe powinny — jej zdaniem — zapewniać kompleksowe podejście do ujęcia całej sprawy wychowania, okazywać aktywniejszy wpływ na urzeczywistnienie ważniejszej zasady szkoły radzieckiej — zabezpieczenia jedności nauczania i wychowania, prowadzić decydującą walkę o przestrzeganie socjalistycznych norm moralności, przeciwko recydywie drobnomieszczańskiej psychologii.

W zakończeniu artykułu T. P. Januszkowskaja pisze, iż w pozdrowieniach skie-

rowanych przez KC KPZR do XVI zjazdu Związków Zawodowych ZSRR podkreśla się, że radzieckie związki zawodowe stanowią niezawodną podporę partii leninowskiej. Będą one nadal znały rangę tej odpowiedzialności, jakiej wymagają od ludzi pracy, od ich organizacji społecznych interesy budownictwa komunistycznego. W przededniu 60-lecia Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej uczelniane organizacje związkowe wniosą — jej zdaniem — nowy wkład w rozwiązanie ważniejszych zadań, postawionych przez partię.

JÓZEF ZALEWSKI

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

REDAKTORZY CZASOPISM OŚWIATOWYCH JUGOSŁAWII Z REWIZYTĄ W ZNP

W dniach 7—14 maja 1977 roku przebywała w Polsce z rewizytą na zaproszenie Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego 8-osobowa delegacja redaktorów czasopism oświatowych z Socjalistycznej Federacyjnej Republiki Jugosławii z sekretarzem Zarządu Federalnego Związku Zawodowego Pracowników Społecznych Jugosławii — tow. prof. Vasko Raičewićem [1].

Celem rewizyty delegacji redaktorów czasopism oświatowych z Jugosławii [2] była przede wszystkim wymiana doświadczeń i poglądów na temat systemów oświatowych w obu krajach, kierunków reform szkolnictwa i oświaty, statusu zawodowego nauczyciela oraz polityki wydawniczej czasopism pedagogicznych, oświatowych i związkowych w obu krajach.

Rewizyta miała służyć również zbliżeniu między narodami, utrwalaniu i upowszechnianiu pokojowej polityki, w myśl założeń polityki naszego państwa zgodnej z zasadami i postanowieniami Aktu Końcowego Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie odbytej w Helsinkach w 1975 roku oraz w dążeniu do konstruktywnego wkładu do zbliżającego się spotkania w Belgradzie w bieżącym roku.

Związek Nauczycielstwa Polskiego bardzo aktywnie uczestniczy w pracach międzynarodowego ruchu nauczycielskiego jako rzecznik pokoju i demokracji, jako propagator postępowych koncepcji reform oświatowych. Szczególna aktywność Związku zaznacza się w pracach takich organizacji, jak FISE czy Światowa Federacja Pracowników Nauki. Na forum międzynarodowym ZNP prezentuje dorobek polskiej socjalistycznej oświaty i nauki.

W tym celu w czasie pobytu w Polsce goście z Jugosławii uczestniczyli w specjalnie przygotowanym seminarium, na którym przedstawiono następujące referaty i informacje: „Związek Zawodowy Oświaty w Jugosławii — jego prasa w walce o reformę systemu kształcenia i wychowania" — wygłosił kol. prof. Vasko Raičević; „Status prawno-służbowy stanu nauczycielskiego — Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela" — omówił kol. dr Franciszek Filipowicz, członek Prezydium ZG ZNP, redaktor naczelny *Kalendarza Nauczycielskiego;* „Wychowanie przez pracę w systemie oświatowo-wychowawczym Jugosławii" — zreferował kol. doc. dr Krešimir Bezić, zaś „Udział Związku Nauczycielstwa Polskiego w modernizacji i doskonaleniu oświaty i wychowania w Polsce" przedstawił kol. mgr Stanisław Grześniak, redaktor naczelny *Nauczyciela i Wychowania,* dwumiesięcznika ZNP, kierownik Wydziału Pedagogicznego ZG ZNP.

W seminarium uczestniczyli redaktorzy naczelni i sekretarze redakcji [3] czaso-

[1] W skład delegacji wchodzili: kol. Nikola Nikić, redaktor naczelny *Prosvetnogo lista (Pismo oświatowe)* z Sarajewa, który sprawował przewodnictwo delegacji w dniach 10—14 maja br., kol. doc. dr Krešimir Bezić, profesor Akademii Pedagogicznej w Rijece, przewodniczący Związku Kształcenia i Wychowania Socjalistycznej Republiki Chorwacji; kol. Ante Bežen, redaktor *Školskih novina (Wiadomości szkolne)* z Zagrzebia; kol. Djordje Djurić, redaktor naczelny *Školskih novina (Wiadomości szkolne)* z Zagrzebia; kol. Neža Maurer, redaktor naczelny *Prosvetnogo delavca (Działacza oświatowego)* z Lublany; kol. Djokica Petković, redaktor *Prosvetnogo pregleda (Przegląd oświatowy)* z Belgradu; kol. Jusuf Selimaj, redaktor *Skendije,* Priština Okręg Kosowo.

[2] Wizyta redaktorów czasopism związkowych ZNP w Jugosławii miała miejsce w dniach 20—28 września 1976 roku, o czym poinformowaliśmy na łamach *Ruchu Pedagogicznego* w numerze 2 z marca—kwietnia 1977 roku, na stronach 248—253.

[3] A wśród nich byli obecni: kol. prof. dr Maria Żebrowska, redaktor naczelny

pism pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego, członkowie kierownictwa Związku oraz zainteresowani kierownicy wydziałów Biura Zarządu Głównego ZNP.

W ożywionej i ciekawej dyskusji podczas obrad seminarium wymieniono poglądy na temat problemów wspólnych dla polskiej i jugosłowiańskiej oświaty. Jugosłowianie interesowali się w szczególności funkcjonowaniem systemu oświatowo-wychowawczego w Polsce, pracą i działalnością społeczno-wychowawczą nauczycieli i pracowników nadzoru pedagogicznego, a także problematyką dotyczącą polityki wydawniczej czasopism oświatowych i pedagogicznych ZNP oraz wydawanych przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Wiele zainteresowania okazywano działalnością organizacji społeczno-politycznych i młodzieżowych w Polsce w ramach funkcjonowana Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej. Dyskutowano również o wkładzie redaktorów czasopism oświatowych i pedagogicznych Polski i Jugosławii w praktyczną realizację postanowień Aktu Końcowego KBWE podpisanego w Helsinkach w 1975 roku związaną z zaangażowaniem w pracach międzynarodowego ruchu nauczycielskiego i związkowego.

Szereg spraw związanych z dyskusją podczas obrad seminarium wyjaśnił gościom naszego Związku w czasie interesującego spotkania I zastępca ministra oświaty i wychowania, kol. prof. dr hab. Jerzy Wołczyk informując Jugosłowian o bieżących problemach oświatowych i wychowawczych, nad którymi skupia swą uwagę Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Minister Jerzy Wołczyk omówił również węzłowe problemy oraz zadania naukowo-badawcze realizowane przez resortowe instytuty programów i podręczników szkolnych, kształcenia nauczycieli, kształcenia zawodowego, badań nad młodzieżą oraz Instytut Badań Pedagogicznych.

Z delegacją redaktorów czasopism oświatowych z Jugosławii spotkał się prezes Zarządu Głównego ZNP, kol. dr Bolesław Grześ. Towarzyszyli mu członkowie kierownictwa Związku Nauczycielstwa Polskiego. Podczas spotkania omówiono rolę i zadania ZNP, strukturę Związku, formy i metody pracy realizowane po XII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP i VIII Kongresie Związków Zawodowych. Wraz z członkami kierownictwa ZNP prezes Bolesław Grześ odpowiadał na pytania zgłaszane ze strony gości z Jugosławii.

Delegację jugosłowiańską gościł ponadto dyrektor i redaktor naczelny Zakładu Czasopism Oświatowych WSiP MOiW, kol. dr Franciszek Filipowicz, który mówił o bieżących pracach Wydawnictwa, planach wydawniczych publikacji oświatowych i działalności edytorskiej WSiP.

W ramach programu turystycznego po Polsce delegacja jugosłowiańska zwiedziła między innymi szkołę zawodową, klub nauczycielski, dom wypoczynkowy ZNP i zakładową organizację związkową. Na trasie do Krakowa delegacja zwiedziła Zespół Szkół Zawodowych w Szydłowcu w woj. radomskim. Dyrektor szkoły Jan Ziółek przy udziale władz terenowych ZNP zaprezentował Izbę Pamięci Narodowej, bogato wyposażone pracownie szkolne, warsztaty, internat i cały rozległy, pięknie zagospodarowany teren szkolny.

Z działalnością Dzielnicowej Rady Zakładowej ZNP oraz Klubu Nauczycielskiego w Krakowie zapoznał Jugosłowian miejscowy aktyw rad zakładowych ZNP. Gości interesowały w szczególności formy pracy kulturalno-oświatowej i artystycznej ZNP realizowane w codziennej działalności Klubu Nauczycielskiego.

Psychologii Wychowawczej, dwumiesięcznika ZNP; kol. Kazimierz Wojciechowski, redaktor naczelny tygodnika *Głos Nauczycielski;* kol. mgr Andrzej Kawka, redaktor naczelny *Szkoły Zawodowej* miesięcznika ZNP i MOiW; kol. dr Wanda Wyrobkowa-Pawłowska, sekretarz redakcji *Przeglądu Historyczno-Oświatowego*, kwartalnika ZNP; kol. Mieczysław Puto, sekretarz redakcji *Ruchu Pedagogicznego*, dwumiesięcznika ZNP. Obrady seminarium prowadziła sekretarz ZG ZNP, kol. Aniela Biernacka, zaś uczestniczył w nich kol. mgr Tadeusz Suberlak, sekretarz ZG ZNP.

W ramach zwiedzania Domu Wypoczynkowego ZNP w Zakopanem Jugosłowianie interesowali się ponadto całokształtem spraw związanych z prowadzoną w ZNP akcją wypoczynkową i leczniczo-sanatoryjną.

Delegacja przebywała również na terenach byłego hitlerowskiego obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu-Brzezince, składając tam kwiaty pod ścianą śmierci.

W trakcie pobytu w Katowicach delegacji umożliwiono zwiedzenie „Huty Katowice" oraz odbycie spotkania z Kierownictwem Oddziału ZG ZNP, Dyrekcją Filii OUPiS ZNP i aktywem związkowym ZNP z Katowic.

Podczas pobytu w Warszawie goście zwiedzili pałac w Wilanowie, Muzeum na Pawiaku, Stare Miasto, a także wysłuchali koncertu chopinowskiego w Żelazowej Woli.

UWAGI KOŃCOWE

1. Program pobytu w Polsce redaktorów czasopism oświatowych z Jugosławii został w całości zrealizowany.
2. Goście z Jugosławii stanowili grupę bardzo zorganizowaną i zdyscyplinowaną.
3. Wygłoszone referaty na seminarium ze strony gości z Jugosławii zostaną w całości opublikowane w czasopismach pedagogicznych i oświatowych ZNP i MOiW.
4. Przeprowadzono rozmowy, w wyniku których w roku 1978 dokonana zostanie wzajemna bezdewizowa wymiana studyjnych grup nauczycielskich.

STEFAN A. RADOMSKI

K R O N I K A K R A J O W A

III KONFERENCJA PEDAGOGÓW KRAJÓW SOCJALISTYCZNYCH

Ponad 200 wybitnych przedstawicieli nauk pedagogicznych z Bułgarii, Czechosłowacji, Kuby, Mongolii, NRD, Rumunii, Węgier, Wietnamu, Związku Radzieckiego i Polski obradowało w Warszawie w dniach 6 do 10 czerwca na III Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych. Polska tym razem wystąpiła w roli gospodarza zjazdu. Dwie poprzednie konferencje odbyły się w Moskwie i w Berlinie, następne, czwarte z kolei spotkanie robocze pedagogów bratnich krajów socjalistycznych zorganizowane zostanie w Budapeszcie.

W obradach, którym przewodniczył I zastępca ministra oświaty i wychowania **prof. dr Jerzy Wołczyk**, obok gości zagranicznych — pracowników nauki, przedstawicieli Komitetów Centralnych Partii Komunistycznych i Robotniczych, członków kierownictw resortów oświaty poszczególnych krajów — uczestniczyła liczna reprezentacja naukowców z uczelni wyższych, instytutów naukowo-badawczych oraz przodujących nauczycieli naszego kraju. Z ramienia Komitetu Centralnego PZPR w konferencji udział wzięli: kierownik Wydziału Nauki i Oświaty — **prof. dr Jarema Maciszewski** oraz jego zastępca — **doc. dr Czesław Banach.** Związek Nauczycielstwa Polskiego reprezentowali: prezes Zarządu Głównego — **dr Bolesław Grześ** oraz sekretarz **Tadeusz Suberlak.** Obecni byli także przedstawiciele organizacji społecznych i młodzieżowych z naczelnikiem ZHP — **Jerzym Wojciechowskim.**

Przedmiotem debaty uczestników Konferencji Warszawskiej był problem niezmiernie ważny dla dalszego rozwoju oświaty: rola nauczyciela w kształtowaniu osobowości młodzieży, przygotowaniu jej do życia w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym. Zawód nauczyciela budzi coraz większe zainteresowanie we współczesnym świecie, staje się też przedmiotem badań i dociekań naukowców. Wiele uwagi poświęcają tej problematyce instytuty naukowo-badawcze ZSRR, interesuje się pedeutologią UNESCO oraz wiele krajów na całym świecie. Coraz też bardziej dochodzi do głosu wysuwana przez pedagogów-marksistów teza, że o prawidłowym przebiegu procesu kształcenia i wychowania decyduje układ: nauczyciel—uczeń—dom rodzinny. Przy czym centralną postacią jest tu nauczyciel.

Toteż w dobie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego istotne znaczenie ma ciągła modernizacja systemów kształcenia i dokształcania kadry nauczającej. Chodzi o to, aby wyposażyć ją nie tylko w wiedzę fachową, pedagogiczną i psychologiczną, ale także wzbogacić o umiejętności niezbędne do efektywnego kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym. Stąd wiele miejsca w obradach poświęcono dyskusji na temat „Nauczyciel jako wychowawca". Funkcję wychowawczą podkreślił również w swoim wystąpieniu **minister Jerzy Kuberski,** który w imieniu władz partyjnych i państwowych powitał uczestników konferencji, a także odczytał list prezesa Rady Ministrów **Piotra Jaroszewicza.**

„W warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego — powiedział m.in. minister — treści oraz metody i formy pracy dydaktyczno-wychowawczej i społecznej nauczyciela ulegają ciągłemu wzbogacaniu. Doniosła rola nauczyciela łączy się z pozycją, którą zajmuje on w społeczeństwie socjalistycznym. Rolę tę podkreślają podstawowe dokumenty wszystkich partii komunistycznych i robotniczych w krajach naszej wspólnoty". Minister zwrócił również uwagę w swoim wystąpieniu na fakt, iż spotkanie pedagogów odbywa się w ważnym dla oświaty polskiej momencie — w przeddzień reformy systemu edukacji narodowej. Celem reformy jest zapewnienie każdemu Polakowi pełnego średniego wykształcenia, a to z kolei wymaga o wiele bardziej skomplikowanych zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, zwiększenia efektywności kształcenia i wychowania.

W czasie obrad plenarnych zabrali głos przedstawiciele wszystkich delegacji, prezentując problemy oświaty we własnym kraju i ukazując na tym tle rolę i za-

dania nauczyciela-wychowawcy. W kolejności wystąpili: **Michaił I. Kondakow** — ZSRR, **Jerzy Wołczyk** — Polska, **Gerhard Neuer** — NRD, **Max Figueroa Araujo** — Kuba, **Sandor Miklosvari** — Węgry, **Zeczo Atanasow** — Bułgaria, **Nguyen Van Le** — Wietnam, **Virgilin Radulian** — Rumunia, **Karel Čepička** — Czechosłowacja, **Brambajan Dawaasuren** — Mongolia. We wszystkich wystąpieniach reprezentowano zgodny pogląd, iż nauczyciel był, jest i będzie w przyszłości centralną postacią w procesie nauczania i wychowania młodzieży.

Prof. **M. I. Kondakow** w swoim referacie na temat marksizmu-leninizmu i roli szkoły i nauczyciela w budownictwie komunistycznym podkreślił, że już twórcy komunizmu naukowego określili podstawowe zasady i cele wychowania komunistycznego, akcentując wszechstronny rozwój człowieka, a idee pedagogiczne Marksa i Engelsa rozwinięte zostały twórczo w dziełach Lenina. Twórca państwa radzieckiego dawał wielokrotnie wyraz przekonaniu, iż szkoła i nauczyciele stanowią w systemie wychowania komunistycznego ogniwa decydujące o obliczu pokolenia, które zdolne będzie urzeczywistnić komunizm.

„W warunkach rewolucji naukowo-technicznej i gwałtownego społecznego postępu praca nauczyciela coraz bardziej staje się podobna do pracy naukowca — mówił prof. **M. I. Kondakow.** — W związku ze zmianą treści nauczania zwiększono wymagania w stosunku do nauczyciela. Powinien on śledzić postęp nauki, procesy zachodzące w społeczno-politycznym życiu na całym świecie.

(...) Ogromne znaczenie nauczyciela w społeczeństwie socjalistycznym wymaga od niego nieustannej pracy polegającej na podnoszeniu ideowo-teoretycznego poziomu i doskonalenia pedagogicznego rzemiosła. Całe jego życie i działalność powinny być przykładem dla uczących się i wzorem dla ich rodziców".

Do tych zagadnień nawiązał w kolejnym wystąpieniu prof. dr hab. **Jerzy Wołczyk.** „Wiedza i doświadczenie są fundamentalnymi przesłankami socjalistycznego wychowania. Jeśli tak, to szkoła może i powinna stawać się szkołą myślenia i wszechstronnego działania". Mówiąc o problemach badań nad zawodem nauczyciela wiceminister podkreślił, że kluczowym problemem, który powinien podlegać penetracji naszych badaczy, jest system kształcenia kandydatów na nauczycieli.

Nowa rola nauczyciela i zadania, które stoją przed nim do rozwiązania, są niesłychanie skomplikowane, odmienne pod względem jakościowym, wymagające głębokiego zastanowienia się nad treściami i metodami kształcenia kandydatów na nauczycieli, jak również poważnego zaangażowania różnych dyscyplin naukowych — powiedział wiceminister.

We wszystkich referatach wygłoszonych podczas obrad reprezentowano wspólne założenia filozoficzne i metodologiczne, jednolitą koncepcję dotyczącą rangi nauczyciela w kształceniu socjalistycznej osobowości wychowanków, pracy zawodowej i aktywnego uczestnictwa w kulturze. Zwracano uwagę na konieczność jednolitego kierunku oddziaływania wychowawczego szkoły, rodziny, organizacji dziecięcych i młodzieżowych, zakładów pracy, z uwzględnieniem wiodącej roli nauczyciela. Podkreślano potrzebę dalszego rozwijania badań nad zawodem nauczycielskim, wskazywano także kierunki tych badań. Powinny one koncentrować się wokół systemów kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli oraz metod efektywnego oddziaływania wychowawczego na młodzież.

Ważną częścią konferencji były dwudniowe obrady toczące się w siedmiu sekcjach problemowych. Dyskutowano nad wybranymi grupami zagadnień. Sekcja I — Funkcja szkoły i rola nauczyciela w kształtowaniu osobowości dzieci i młodzieży w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym; Sekcja II — Kształtowanie marksistowsko-leninowskiego światopoglądu nauczycieli; Sekcja III — Formy i metody kształcenia, dokształcania i doskonalenia kadr pedagogicznych w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym; Sekcja IV — Nauczyciel w systemie kształcenia ustawicznego; Sekcja V — Nauczyciel jako wychowawca; Sekcja VI — Problemy

metodologii badań nad zawodem nauczycielskim; Sekcja VII — Zadania nauczyciela na początkowym etapie kształcenia i wychowania dzieci.

Wygłoszono w sumie 111 referatów, głos zabrało 89 osób. Dyskusje cechowała wysoka aktywność, głęboka refleksja i wielostronność poruszanej problematyki. Na uwagę zasługują też wystąpienia polskich nauczycieli-nowatorów, którzy wskazywali na związki teoretycznej myśli pedagogicznej z praktyką szkolną. Uczestnicy konferencji mieli także możność bezpośrednio zetknąć się z praktyką dzięki wizytom w szkołach i placówkach naukowo-badawczych Warszawy.

Przedstawiciele poszczególnych delegacji spotkali się również z kierownictwem resortu, gdzie zapoznano ich z pracami ministerstwa nad koncepcją programowo-organizacyjną szkoły 10-letniej. Spotkanie upłynęło w przyjemnej atmosferze. 17 osób udekorowano Medalami Komisji Edukacji Narodowej.

W ostatnim dniu obrad przedstawicieli delegacji zagranicznych przyjął przewodniczący Rady Państwa **prof. dr Henryk Jabłoński.** Wiceminister Jerzy Wołczyk poinformował Henryka Jabłońskiego o przebiegu i wynikach warszawskiej konferencji, a przewodniczący poszczególnych delegacji przekazali swoje opinie o przebiegu obrad.

Przewodniczący Rady Państwa przekazując serdeczne pozdrowienia pedagogom bratnich krajów podkreślił szczególny charakter pracy nauczyciela w dziedzinie wychowania nowych generacji — bojowników o sprawę człowieka, postęp i sprawiedliwość społeczną.

Oceniając światowe sukcesy socjalizmu — powiedział prof. **Henryk Jabłoński** — rozwój poszczególnych krajów socjalistycznych, przemiany dokonujące się pod ich wpływem w świecie, należy z wdzięcznością podkreślić wkład, jaki w to dzieło wnoszą miliony nauczycieli.

III Konferencja Pedagogów Krajów Socjalistycznych zakończyła obrady przyjęciem wniosków zalecających potrzebę rozwijania i pogłębiania dalszej współpracy między krajami wspólnoty socjalistycznej. Warszawskie spotkanie pedagogów było wydarzeniem o międzynarodowym znaczeniu, stanowi ono krok naprzód w dziedzinie współpracy między krajami naszego obozu. Konferencja przyniosła bogaty plon, jej przebieg, organizacja i atmosfera umożliwiająca pełną wymianę doświadczeń spotkały się z wysoką oceną uczestników. Zarówno obrady plenarne, jak i debaty w sekcjach cechowała aktywność i głęboka refleksja. Szczególnie ważne jest to, że w toku obrad dokonano bogatej i wielostronnej wymiany informacji i że w wielu ważnych sprawach panowała zgodność poglądów. A także przekonanie, że wymiana doświadczeń praktycznych i teoretycznych refleksji przyczyni się do dalszego rozwoju nauk pedagogicznych i postępu oświaty w krajach naszego obozu. Takie stanowisko zaprezentował również w końcowym wystąpieniu zamykającym obrady przewodniczący Komitetu Naukowego konferencji **prof. dr Jerzy Wołczyk.**

„Dla nas, polskich pracowników nauki, nauczycieli akademickich — powiedział — III Konferencja Pedagogów Krajów Socjalistycznych jest wielką skarbnicą doświadczeń teoretycznych i praktycznych, z której maksymalnie będziemy korzystać zarówno w badaniach naukowych, jak też w procesie modernizacji systemu oświaty w Polsce (...). Od VI Zjazdu partii, dzięki szczególnej trosce kierownictwa partii i państwa — Ministerstwo Oświaty i Wychowania PRL miało możność zorganizowania instytutów naukowo-badawczych, które w decydującym stopniu wpływają dziś na rozwój nauk pedagogicznych i postęp w szkolnictwie. Kadra naukowa tych instytutów to ludzie, których osobowość i poglądy ukształtowała szkoła socjalistyczna. Jesteśmy głęboko przekonani, że pracownicy naukowi instytutów, kierując się filozofią marksizmu-leninizmu, będą w pełni wcielać w życie ustalenia III Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych dla dobra oświaty i nauk pedagogicznych".

DANUTA BUKAŁOWA

Z NARADY W URZĘDZIE RADY MINISTRÓW POŚWIĘCONEJ GŁÓWNYM PROBLEMOM REFORMY SYSTEMU EDUKACJI NARODOWEJ

W dniu 28 czerwca 1977 roku Biuro Polityczne Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej i Prezydium Rządu rozpatrywało projekt reformy przygotowany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Projekt ten został opracowany zgodnie z uchwałami VII Zjazdu PZPR oraz Uchwałą Sejmu PRL z dnia 13 października 1973 roku w sprawie systemu edukacji narodowej i brał pod uwagę wnioski wynikające z Raportu o Stanie Oświaty, który został przygotowany przez Komitet Ekspertów w latach 1971—1973. Biuro Polityczne Komitetu Centralnego PZPR i Prezydium Rządu PRL podjęły decyzję o rozpoczęciu reformy systemu edukacji narodowej począwszy od roku szkolnego 1978/79.

W dniu 11 lipca 1977 roku w Urzędzie Rady Ministrów PRL odbyła się narada poświęcona ocenie stanu przygotowania warunków do reformy systemu edukacji narodowej oraz określeniu najważniejszych zadań w ostatnim roku szkolnym poprzedzającym wdrażanie nowego systemu edukacji.

W naradzie uczestniczyli przedstawiciele wojewódzkich instancji partyjnych, władz administracyjnych, kuratorzy oświaty i wychowania, dyrektorzy gminnych szkół zbiorczych, przedstawiciele Komitetu Ekspertów, organizacji społecznych i młodzieżowych.

Ponadto w obradach, którym przewodniczył wicepremier Józef Kępa, udział wzięli: sekretarz Komitetu Centralnego PZPR — Andrzej Werblan, kierownik Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — Jarema Maciszewski, sekretarz NK ZSL — Jerzy Szymanek, sekretarz CK SD — Krystyna Marszałek, minister nauki szkolnictwa wyższego i techniki — Sylwester Kaliski, zastępca przewodniczącego Komisji Planowania przy Radzie Ministrów — Andrzej Karpiński. Związek Nauczycielstwa Polskiego reprezentowali wiceprezesi Władysław Wawrzynowski i Waldemar Michałowicz oraz sekretarze Aniela Biernacka i Tadeusz Suberlak.

Referat ministra oświaty i wychowania Jerzego Kuberskiego o najważniejszych problemach reformy systemu edukacji narodowej był podstawą dyskusji w czasie narady.

Minister oświaty i wychowania Jerzy Kuberski przedstawił podstawowe warunki reformy systemu edukacji narodowej, główne działania resortu oświaty i wychowania oraz innych zainteresowanych organizacji i instytucji w zakresie przygotowań organizacyjnych i programowych do reform. Określił także najważniejsze zadania, których pomyślne rozwiązanie jest niezbędnym warunkiem skutecznego wprowadzenia w roku szkolnym 1978/79 i następnych zasad nowego ustroju szkolnego.

Jakie są główne problemy związane z przygotowaniami do wdrożenia nowego systemu szkolnego w przyszłym roku szkolnym, jakie muszą być przygotowane już dziś niezbędne warunki, które wywrą swój wpływ na dalsze losy reformy systemu edukacji narodowej?

Minister oświaty i wychowania Jerzy Kuberski uznał, iż jednym z pierwszych warunków reformy systemu edukacji narodowej jest upowszechnienie wychowania przedszkolnego. W roku szkolnym 1976/77 objęto opieką przedszkolną 45,5% dzieci w wieku 3—6 lat. W tym samym okresie około 90% dzieci sześcioletnich objęto różnymi formami wychowania przedszkolnego.

W minionym roku szkolnym nastąpił dalszy postęp w wyrównywaniu poziomu pracy szkół. Kontynuowane były prace nad umacnianiem i rozwijaniem gminnych szkół zbiorczych. W szkołach tych uczyło się w 1976/77 roku 80% dzieci mieszkających na wsi. Ponad 94,3% absolwentów szkół podstawowych podjęło naukę w szkołach ponadpodstawowych.

W liceach ogólnokształcących nastąpiła poprawa w składzie socjalnym młodzieży, chociaż w tym zakresie jeszcze istnieje konieczność działań polegających na zwiększeniu udziału młodzieży pochodzenia wiejskiego i robotniczego.

W minionym okresie rozwiązywano z powodzeniem wiele złożonych problemów organizacyjnych i programowych szkolnictwa zawodowego. Podjęto niezbędne zadania związane z ujednoliceniem nadzoru pedagogicznego nad wszystkimi szkołami zawodowymi. Został opracowany program rozwoju szkół rolniczych, zakładający zwiększenie liczby uczniów w szkołach kształcących dla potrzeb gospodarki żywnościowej o 100% do roku 1980. W roku szkolnym 1977/78 przyjęto do klas pierwszych szkół rolniczych o blisko 20 tys. kandydatów więcej niż w ubiegłym roku szkolnym. Podjęto również działania mające na celu zapewnienie kadr dla innych dziedzin gospodarki, jak górnictwo, usługi, służba zdrowia, budownictwo. Poważne osiągnięcia produkcyjne i wychowawczo-dydaktyczne zanotowały warsztaty szkolne, których wartość produkcji w ubiegłym roku szkolnym wyniosła blisko 3 mld zł.

W dziedzinie pracy wychowawczej — jak podkreślił Jerzy Kuberski — prace koncentrowały się wokół kształtowania postaw ideowych i politycznych dzieci i młodzieży. Szczególną uwagę skupiono na kształtowaniu wśród dzieci i młodzieży właściwego stosunku do symboli narodowych, rozwijaniu szacunku dla socjalistycznego państwa.

W 1975 roku wprowadzono do szkół Kodeks Ucznia. Jego wdrożenie przyczyniło się do podniesienia poziomu pracy wychowawczej w szkołach, rozwijania różnorodnych form aktywności uczniów, demokratyzacji stosunków wychowawczych, zwiększenia zainteresowania drużyn ZHP sprawami całej społeczności uczniowskiej.

W minionym okresie nastąpił dalszy postęp we wzmocnieniu roli i znaczenia drużyn i szczepów harcerskich w systemie wychowawczym szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych. Związek Harcerstwa Polskiego jest dzisiaj 3-milionową organizacją ideowo-wychowawczą, w której pracuje blisko 4 tys. etatowych instruktorów nauczycieli.

Opracowany został we współdziałaniu z Ministerstwem Obrony Narodowej program wychowania obronnego młodzieży, stanowiący integralną część wychowania patriotycznego i obywatelskiego.

W szkołach zapoczątkowano realizację długofalowego programu rozwoju wychowania fizycznego i sportu wśród młodzieży i dzieci, m.in. przez zwiększanie liczby szkół z rozszerzonym wymiarem zajęć obowiązkowych z wychowania fizycznego w klasach początkowego nauczania, rozwój klas sportowych, rozwój zajęć korekcyjnych, upowszechnianie zajęć rekreacyjno-sportowych. Poczynania te podporządkowane są rozwojowi sportu i wychowania fizycznego i idei olimpijskiej określonych w programach akcji „Sztafeta Olimpijska — Moskwa 1980".

Minister oświaty i wychowania Jerzy Kuberski podkreślił, że jednym z decydujących czynników realizacji systemu edukacji narodowej jest kadra nauczycielska. W dziedzinie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli osiągnięto szczególnie pozytywne wyniki. Obecnie ponad 30% nauczycieli pracujących w szkolnictwie posiada wykształcenie wyższe, pozytywne wyniki dały również pierwsze w tym roku egzaminy kwalifikacyjne równoważne wyższym studiom zawodowym. W roku szkolnym 1977/78 około 20 tys. nauczycieli uzyska wykształcenie wyższe. Osiągnięcia te, jak podkreślono, są rezultatem wielkiego zainteresowania ze strony władz szkolnych, zespołów rad pedagogicznych sprawami dokształcania nauczycieli, wielką rolę w tym zakresie odgrywa także Związek Nauczycielstwa Polskiego. Na najwyższe uznanie zasługuje jednak osobisty wysiłek samych nauczycieli studiujących zaocznie, wśród których jest około 80% studiujących kobiet.

Badania naukowe podporządkowano problemom reformy edukacji narodowej włączając je do problemu węzłowego „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym".

W obecnym okresie resort oświaty i wychowania koncentruje swoje wysiłki na przygotowaniu organizacyjno-programowym i materialno-technicznym warunków wdrożenia dziesięcioletniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej.

W dziedzinie realizacji inwestycji oświatowych zwrócono uwagę na bardzo zróżnicowane wykonanie planów inwestycyjnych. Niektóre województwa nie wykonały zaplanowanych wskaźników, nie wykorzystując tych możliwości i warunków, jakie w planach zostały zagwarantowane. W budownictwie oświatowym szczególne miejsce zajmuje budowa mieszkań dla nauczycieli. O skali zadań w tym zakresie świadczy program zaspokojenia potrzeb mieszkaniowych nauczycieli. Do roku 1990 trzeba wybudować na wsi 48 tys. izb mieszkalnych dla nauczycieli. W obecnym okresie brak mieszkań dla nauczycieli stanowi ważną przeszkodę w zapewnieniu na wsi wysoko kwalifikowanych kadr nauczycielskich.

Równolegle z pracami nad dziesięcioletnią szkołą ogólnokształcącą prowadzone są prace nad reformą szkolnictwa zawodowego. Przewiduje się zróżnicowany system kształcenia zawodowego w różnych formach szkolnych. Prace nad reformą systemu kształcenia zawodowego są jeszcze przedmiotem dyskusji praktyków i teoretyków, działaczy społeczno-gospodarczych i wymagają jeszcze wielu prac koncepcyjnych i programowo-organizacyjnych.

Jakie istnieją sprawy i problemy, które — zdaniem ministra Jerzego Kuberskiego — wymagają obecnie szczególnej uwagi, od których będzie uzależnione prawidłowe przygotowanie się do wdrażania w przyszłym roku reformy systemu edukacji narodowej? Wśród tych zagadnień wymienione zostały następujące: dyscyplina planu — dzisiaj konieczne jest przestrzeganie programu w taki sposób, aby nie zakłócać jego rytmiczności — nie kontrolowane wyprzedzanie programu prac nad reformą jest tak samo szkodliwe, jak i jego opóźnianie; dyscyplina zatrudnienia i funduszu płac — zagadnienie to posiada szczególną wagę. Zagadnienie polega na dokładnym rozpoznaniu rezerw i umiejętnym ich wykorzystaniu w dziedzinie zatrudnienia i funduszu płac; atmosfera i warunki pracy w zespołach nauczycielskich — w tej dziedzinie sytuacja jest zróżnicowana, obok zespołów nauczycielskich, intensywnie współdziałających w realizacji podstawowych funkcji szkoły, spotykamy się z faktami zakłócającymi twórczy wysiłek i przeszkadzającymi w realizowaniu zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Szczególne znaczenia posiada nadal realizowanie zadań wychowania dzieci i młodzieży, kształtowanie ich postaw ideowych. Jest to naczelne zadanie szkoły. Kształtowanie postaw patriotycznych dzieci i młodzieży, współdziałanie z rodzicami w realizowaniu celów wychowania, wysoka dyscyplina pracy i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, wykorzystywanie wszystkich sytuacji wychowawczych w szkole, w tym przede wszystkim lekcji, do osiągania zamierzeń wychowawczych staje się, jak dotychczas, nie tylko zasadą pracy w szkole, ale także obowiązkiem każdego wychowawcy i nauczyciela.

W dyskusji podkreślano potrzebę tworzenia warunków poparcia jak najszerszych kręgów społecznych — rodziców, organizacji społeczno-politycznych i gospodarczych, kulturalnych — wokół zagadnień i zadań związanych z reformą systemu edukacji narodowej. Podkreślano również potrzebę skupienia uwagi na rozwoju wychowania przedszkolnego, podnoszenia jakości pracy szkół i placówek wychowawczych. Wiele uwagi w dyskusji poświęcono sprawom przygotowania nauczycieli do zadań wynikających z reformy systemu oświaty. Podkreślono, że o wynikach pracy dydaktycznej i wychowawczej zadecydują nie tylko formalne kwalifikacje zawodowe nauczycieli, ale w decydującym zakresie ich przygotowanie ideowe, polityczne do realizacji celów i zadań wychowania socjalistycznego. Zwracano uwagę na ważną rolę, jaką spełnić może ZNP w tym zakresie. Stwarzanie coraz lepszych warunków pracy musi także rozwiązywać ważne życiowe i socjalne sprawy nauczycieli pracujących w różnych środowiskach.

Dyskusję podsumował wicepremier Józef Kępa, podkreślając m.in., że reforma systemu edukacji narodowej jest nierozłącznym elementem wszelkich przeobrażeń socjalistycznych w naszym społeczeństwie. Określił także zadania związane z doskonaleniem pracy szkół, nauczycieli, prac nad reformą systemu kształcenia zawodowego, tworzeniem społecznej atmosfery wokół spraw oświaty i reformy edukacji narodowej sprzyjającej rozwiązywaniu podstawowych zadań szkolnictwa, warunków życia i pracy nauczycieli.

Narada w Urzędzie Rady Ministrów była ważnym etapem w przygotowaniu do wdrażania w przyszłym roku systemu edukacji narodowej.

Andrzej Świątek
Siedlce

SZTUKA DLA DZIECI

(Z Biennale Sztuki dla Dziecka w Poznaniu)

Wychowanie estetyczne spotyka się z coraz większym zainteresowaniem wśród naukowców i praktyków. Próbą konfrontacji twórców z naukowcami jest powstałe w Poznaniu BIENNALE SZTUKI DLA DZIECKA. W dn. 16—22 kwietnia br. odbyło się III Biennale poświęcone sztuce dla dzieci od lat 7 do 10. Impreza przebiegała pod hasłem „Sztuka animatorem uczuć i wyobraźni".

Spróbujmy spojrzeć na poprzednie imprezy. Pierwsze Biennale (w 1973 roku) zajmowało się ogólnie sztuką dla dzieci. Drugie — było poświęcone sztuce dla dzieci w wieku 4—7 lat.

Imprezie patronują Ministerstwo Kultury i Sztuki oraz Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Zadaniem jej jest nie tylko dokonanie przeglądu współczesnej sztuki dla dziecka, ale jej ocena oraz inspiracja środowisk twórczych i naukowych.

Impreza cieszyła się dużym zainteresowaniem w kraju i za granicą, o czym świadczy ilość gości krajowych — 690 osób i zagranicznych — 51 osób. Wśród uczestników przeważali twórcy, naukowcy pedagodzy i działacze upowszechnienia sztuki.

Odbyły się przeglądy różnych dziedzin sztuki: V Ogólnopolski Festiwal Filmów dla Dzieci i Młodzieży, Przegląd Teatrów dla Dzieci „Konfrontacje 77", przeglądy słuchowisk radiowych i widowisk telewizyjnych. Równocześnie urządzono wystawy: wystawę scenografii pt. „Plastyka kierująca teatr dla dzieci", pokonkursową wystawę projektów zabawek, wystawę etnograficzną „Sztuka ludowa dla dziecka", wystawę elementarzy z całego świata ze zbiorów J. i A. Maćkowiaków oraz wystawę — plon konkursu na najlepiej wydaną książkę. W skład tej ekspozycji wchodziły 2 wystawy przygotowane przy pomocy i współpracy Polskiej Sekcji IBBY (Towarzystwa Przyjaciół Książki) — wystawa nagrodzonych ilustracji do baśni J. Ch. Andersena oraz wystawa poświęcona twórczości Janusza Korczaka.

Formą podsumowującą przeglądy różnych dziedzin sztuki miało być interdyscyplinarne sympozjum naukowe. Niezależnie od niego odbywały się seminaria — filmowe pod hasłem „Naukowiec—twórca—widz" oraz teatralne — prowadzące dyskusje nad spektaklami „Konfrontacji 77". W trakcie przygotowań w skład imprezy weszło międzynarodowe kolokwium IBBY pt. „Książka a zbliżenie między narodami". W spotkaniu tym wzięli udział goście zagraniczni — tłumacze i pisarze oraz literaci polscy.

Biennale miało być formą inspiracji. W tym celu ogłoszono konkursy: kompozytorski — na piosenkę i utwór instrumentalny, dramatyczno-teatralny — na sztukę

napisaną we współpracy pisarza z teatrem, konkurs na projekt zabawki, urządzenia zabawowego i pomocy naukowej oraz konkurs na najlepiej wydaną książkę. Konkurs ten przewidywał nagrody dla wydawców, autorów i grafików, ponadto nagrody za debiuty w literaturze i grafice. Przyznano nagrody (zespołową i indywidualną) za działalność krytyczną w dziedzinie sztuki dla dzieci.

Ponadto celem inspiracji środowisk naukowych ogłoszono konkurs na prace naukowe podejmujące problematykę badań nad twórczością dla dzieci i młodzieży oraz zagadnienia recepcji tej twórczości.

Realizacja zamierzeń przyniosła urozmaicony obraz współczesnej sztuki dla dzieci. Na V Ogólnopolskim Festiwalu Filmów dla Dzieci i Młodzieży przedstawiono 46 filmów fabularnych i animowanych przygotowanych przez polskie wytwórnie. Poza konkursem pokazano bloki filmów radzieckich, czechosłowackich i bułgarskich. Zaznaczyła się znaczna przewaga filmów animowanych nad fabularnymi. W dziedzinie filmu fabularnego nie przyznano I nagrody, choć laureaci II i III nagrody prezentowali duże wartości artystyczne i wychowawcze. Były to „Muchołap", Jadwigi Kędzierzawskiej (II nagroda — „Srebrne Koziołki"), oraz zdobywcy III nagrody — „Brązowych Koziołków" — filmy „Inna" Anny Sokołowskiej oraz „Powroty" Stanisława Jędryki — odcinek serialu „Szaleństwo Majki Skowron". Filmy te ukazywały niezwykle prawdziwie i przejmująco dramaty dzieci. W filmie animowanym duże zainteresowanie budziła fantastyka naukowa (film „Awaria" w reżyserii Krzysztofa Kiwerskiego — I nagroda „Złote Koziołki") czy umiejętnie i z humorem zrobione filmy dydaktyczne, jak „Wszystko lata" czy „Atom" (oba w reżyserii Lechosława Marszałka). Zdobywcą II nagrody był film „Reksio swat" z serii „Reksio" Lechosława Marszałka za pomysłową realizację serialu dla najmłodszych. Inne filmy seryjne, np. z Bolkiem i Lolkiem, przeżywają zmierzch — brak nowych pomysłów, schematyzm.

Ciekawie przebiegały „Konfrontacje 77" ze względu na bardzo kontrowersyjne style przedstawień. Wzięło w nich udział 8 teatrów z 9 przedstawieniami. Były to prawie wyłącznie teatry lalkowe. Wśród prezentowanych inscenizacji było sporo przedstawień tradycyjnych i wiele wręcz słabych inscenizacyjnie. Na terenie paru przeglądów Biennale szczególnym nowatorstwem formy wyróżniły się Teatr Dzieci Zagłębia z Będzina oraz Teatr Aktora i Lalki z Poznania. Ten ostatni stał się laureatem przeglądu przedstawieniem „Ptam" (tekst — Krystyna Miłobędzka, reżyseria — Leokadia Serafinowicz, scenografia — Jan Berdyszak) — II nagroda „Srebrne Koziołki". Przedstawienie wywołało szeroką dyskusję wśród odbiorców. Równorzędną II nagrodę otrzymali wykonawcy tradycyjnie, ale starannie warsztatowo przygotowanej sztuki J. Knautha „Książę Portugalii" (reżyseria — Emilia Umińska, scenografia — Zofia Pietrusińska) z Teatru Lalki i Aktora „Kacperek" z Rzeszowa.

Pierwsze w dziejach Biennale pokazy sztuki radiowej i telewizyjnej wskutek zbyt wielkiej konkurencji innych imprez nie spotkały się z oczekiwanym zainteresowaniem i odzewem w prasie. Radio górowało nad telewizją wartościami wychowawczymi i wypracowaną formą. Wprowadziło ono szereg ciekawych pomysłów, jak maksymalny udział młodych wykonawców w audycjach, atrakcyjne formy. Przykładem może być tu nagroda honorowa „Złote Koziołki" przyznana magazynowi „Studio Słonecznik" (autorki — Wirginia Borodzicz i Barbara Kościuszko, reżyser — Andrzej Pruski) za umiejętną popularyzację poezji. Znalazło to swój oddźwięk w ilości przyznanych nagród zbiorowych i indywidualnych. I nagrodę otrzymało słuchowisko oryginalne pt. „Dziękuję ci, nietoperzu" (autor — Maciej Wojtyszko, reżyser Marek Kulesza), drugą słuchowisko oryginalne „Sześciopiętrowy dzień" (autor — Anna Kamieńska, reżyser — Zdzisław Dąbrowski), trzecią słuchowisko oryginalne „Cień" (autor — Ireneusz Iredyński, reżyser — Zdzisław Nardelli). Słuchowiska te poza wartościami artystycznymi wnosiły szereg pozytyw-

nych wartości wychowawczych, jak tolerancję („Dziękuję ci, nietoperzu"), wzajemną życzliwość i sąsiedzką pomoc („Sześciopiętrowy dzień") czy potrzebę własnego świata wyobraźni („Cień"). Poza wymienionymi nagrodami były wyróżnienia dla aktorów i reżyserów. Przy okazji warto przypomnieć, że Naczelna Redakcja Programów dla Dzieci i Młodzieży Polskiego Radia otrzymała honorową nagrodę „Złote Koziołki" za uprawianą w swoich audycjach krytykę twórczości dla dzieci. Nieszczęściem dla telewizji był dobór widowisk nie odzwierciedlający osiągnięć redakcji programów dla dzieci. Pierwszej nagrody nie przyznano. Dwie drugie otrzymały widowisko „Bromba i inni" (reżyser i autor — Maciej Wojtyszko, scenografowie — Józef Napiórkowski i Alicja Wirth) oraz widowisko z cyklu „Pora na Telesfora" (autor — Wanda Szerewicz, reżyser — Bohdan Radkowski), a trzecią nagrodę widowisko „Entliczek-słowniczek" (autor scenariusza i redaktor — Jadwiga Jasny).

Dużym zainteresowaniem cieszyły się wystawy. Ciekawą atrakcją wystawy scenografii były odbywające się na niej spektakle. Szczególne zainteresowanie budziły przedstawienia scenografów czeskich — Very i Františka Vitków urozmaicone efektami dźwięku z zabytkowych instrumentów i fonografów, jak i ekspozycje scenografów radzieckich — Mariny Sokołowej i Witalija Mazurasa. Eksponowane były również prace artystów polskich. Przygotowuje się katalog tej wystawy. Wystawa projektów zabawek, urządzeń zabawowych i pomocy naukowych przedstawiła propozycje plastyków i studentów szkół plastycznych. Zabrakło na niej prac praktyków-pedagogów. Były tam ciekawe projekty zabawek politechnicznych, jak podwozie ciężkiej ciężarówki czy „poduszkowiec". Nie było propozycji miękkich zabawek — zwierzątek, lalek. Zaznacza się brak szerszej współpracy przemysłu zabawkarskiego z plastykami. Miejmy nadzieję, że to ulegnie zmianie na lepsze.

W wystawie na najlepiej wydaną książkę udział wzięło 7 wydawnictw, które nadesłały 150 książek reprezentujących dorobek ostatnich lat. Laureatami nagród dla wydawnictw były: Krajowa Agencja Wydawnicza (I nagroda — „Złote Koziołki") i Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia" (II nagroda — „Srebrne Koziołki"). Nagrody za książki o najwyższych walorach literackich otrzymali:

I nagrodę — Hanna Januszewska za „Bajki"
II " — Anna Kamieńska za „Jaworowych ludzi"
III " — Wanda Chotomska za „Leonka i lwa".

Za debiuty literackie nagrodzono: Joannę Pollakównę („Marceli szpak dziwi się światu") oraz Macieja Wojtyszkę („Bromba i inni"). Nagrodzeni graficy to: Janusz Stanny, Andrzej Dudziński, Krystyna Michałowska i Emilia Freudenreich.

Nagrodzone w konkursie kompozytorskim utwory wokalne wykonano na specjalnym koncercie, którego wykonawcami byli uczniowie szkół muzycznych. Muzyka jest dziedziną najsłabiej reprezentowaną na Biennale.

Na konkurs naukowy wpłynęło ogółem 40 prac. W przeważającej liczbie były to prace magisterskie specjalnie pisane na Biennale. Uczestnicy konkursu objęli swoimi pracami wszystkie dziedziny sztuki dla dzieci: począwszy od literatury i czasopiśmiennictwa dla dzieci, po film, teatr, programy telewizyjne i folklor dziecięcy. Znaczna ich część dotyczyła badań nad recepcją sztuki dla dzieci, jak też sposobami stymulacji ekspresji dziecięcej. Preferowano tematy historyczno- i krytyczno-literackie.

Na sympozjum naukowe złożyło się 13 referatów i 2 komunikaty. Zainaugurowały je referaty programowe Jerzego Cieślikowskiego „Propozycje metodologiczne do badań twórczości dla dzieci", Henryka Jurkowskiego „Problematyka badań nad sztukami widowiskowymi dla dzieci — postulaty" oraz Marii Tyszkowej „Psychologiczny mechanizm recepcji sztuki przez dzieci". Zawierały one propozycje metodologiczne ukazujące szerzej problematykę badawczą w danej dziedzinie oraz zagadnienia recepcji sztuki przez dzieci. Z dużym zainteresowaniem spotkał się

referat Romany Miller „Dialog dziecięcej publiczności z teatrem i telewizją" czy referat Krystyny Czerniewskiej „Dziecko w procesie projektowania i oceny przedmiotów". W tematach referatów przeważała problematyka recepcji poszczególnych gałęzi sztuki przez młodocianego odbiorcę. Odczuwano zbyt słabe zainteresowanie literaturą i książką dla dzieci. W obradach uczestniczyło 240 osób, a więc więcej niż w sympozjum II Biennale. Zebrali się pedagodzy i psychologowie, było też trochę literaturoznawców, ale niewielu przedstawicieli teatru i filmu. Stąd postulat interdyscyplinarności nie został całkowicie spełniony. Zebrani podkreślali wysoki poziom sympozjum porównując je do sesji PAN'u. Zaznaczyło się znaczne rozproszenie i fragmentaryczność badań nad problemami sztuki dla dziecka.

Entuzjastyczne przyjęcie tomu referatów II Biennale („Sztuka dla najmłodszych. Teoria, recepcja, oddziaływanie" pod redakcją Marii Tyszkowej, PWN, 1977, utwierdza organizatorów w słuszności zabiegów o serię wydawniczą poświęconą sztuce dla dziecka. Dyskutuje się poszerzenie tomu materiałów z sympozjum o skróty prac wyróżnionych w konkursie naukowym.

Jakie były rozważania i dyskusje uczestników Biennale? Sprawa pierwsza to kształt sztuki dla dziecka. Czy ma być tradycyjna, czy nowatorska? Czy dydaktyzm ma być w stylu Jachowicza, czy nowoczesny? Kto jest powołany do właściwej oceny — „jury dorosłe" czy „jury dziecięce"? Egzemplifikacją tych problemów były prezentowane utwory. Poznańskie przedstawienie „Ptama" ukazywało sztukę nowoczesną, afabularną, operującą symbolem, nastrojem i budzącą potwierdzone obawy, że dzieci tego nie rozumieją. Znów z badań nad recepcją teatru przez dzieci prowadzonych przez Marię Tyszkową wynika, że młodsze dziecko może przyjmować różne konwencje i powinno się z nimi zapoznać nie ograniczając się do form najprostszych. Naiwny dydaktyzm poniósł zdecydowaną klęskę w przedstawieniu krakowskiej „Groteski" — „Poproście rzepa, by się nie czepiał". Za to filmy aktorskie („Muchołap", „Inna" czy „Powroty") były nośnikami właściwie podanych wartości humanitarnych. Morał słuchowisk radiowych („Sześciopiętrowy dom", „Dziękuję ci, nietoperzu") wynikał z akcji, a nie z wypowiedzi narratora.

Niektórzy publicyści zarzucali wręcz imprezie, że proponuje i faworyzuje formy akceptowane przez dorosłych, sztuki nie podobające się dzieciom. Jako przykład podawano werdykt dziecięcego jury filmowego, które nagrodziło — np. baśń telewizyjną „Złotą kaczkę" czy filmy Nasfetera „Moja wojna, moja miłość" i „Królową pszczół" — pozycje, które nie zyskały aprobaty dorosłych i nie zostały wyróżnione przez jury. Istnieje obawa, że nasi publicyści zbyt poważnie oceniają sądy dzieci. Miernikiem może być tu opinia Ireny Wojnar, która twierdzi w „Teorii wychowania estetycznego", że gust dziecka ulega zmianie i wzrasta z wykształceniem. Powołuje się na badania R. Francésa, wykazujące związki między gustem a kulturą ogólną [1]. Od sztuki dla dzieci oczekujemy spełnienia tylu różnych zadań — estetycznych, poznawczych, wychowawczych — przy jednoczesnej harmonii dzieła jako całości. Opinie dzieci mogą być tylko wskaźnikiem, jak utwory te są przyjmowane przez odbiorcę.

Obiektywnie stwierdza się kryzys w teatrze dla dzieci, kryzys w filmie fabularnym, kłopoty z literaturą dla dzieci. Przeżyły się w większości animowane filmy seryjne. Środowiska twórcze domagają się większej interdyscyplinarności, ściślejszych kontaktów między poszczególnymi dziedzinami sztuki. Szczególnie ważne są dobre teksty — sztuki dla teatrów, scenariusze do filmów, scenariusze dla radia i telewizji. Film domaga się dopływu plastyków do filmów animowanych. Teatrowi, filmowi, radiu i telewizji potrzebna jest dobra muzyka.

A jakie są konkretne wyniki? Biennale sprawdziło się jako przegląd sztuki dla

[1] Irena Wojnar: Teoria wychowania estetycznego — zarys problematyki. PWN, Warszawa 1976 (s. 288).

dziecka, jako źródło inspiracji dla twórców i form dla debiutantów. „Ptam" był laureatem konkursu na przedstawienie powstałe we współpracy pisarza z teatrem. Wpłynęło sporo ciekawych debiutów, jak np. Maciej Wojtyszko, trzykrotny laureat Biennale, który z reżysera stał się pisarzem dla dzieci, autorem udanych scenariuszy dla radia i telewizji.

Biennale wzbudziło w sferach naukowych zainteresowanie sztuką dla dziecka. Zainteresowanie to zaowocowało ilością prac przesłanych na konkurs naukowy, jak i licznym udziałem naukowców, a także trzech grup studenckich (z różnych dyscyplin) w imprezach.

Nagrody Biennale zyskują coraz wyższą rangę w środowisku twórczym. Impreza budzi zainteresowanie za granicą i przysparza wielu entuzjastów i propagatorów. Prasa krajowa pisała dużo i różnie. Na ogół nie negowała celowości imprezy, choć wyrażała indywidualne gusty autorów i bardzo kontrowersyjne sądy.

A jakie wnioski na przyszłość? Przede wszystkim postuluje się powstanie pisma zajmującego się literaturą i sztuką dla dzieci. Jest to wniosek stawiany od lat, lecz nie realizowany. Celem koordynacji badań naukowych wnioskuje się utworzenie Instytutu Sztuki dla Dziecka. Wśród innych postulatów wymienia się: stworzenie eksperymentalnego teatru aktorskiego dla dzieci, zwiększenie ilości dziecięcych dyskusyjnych klubów filmowych, rozszerzenie kształcenia nauczycieli wychowania estetycznego. Warto powiększyć liczbę nauczycieli — uczestników biennale.

Reasumując powyższe należy uznać III Biennale Sztuki dla Dziecka za imprezę udaną, gdyż pokazało obecny stan twórczości dla dzieci, stan badań nad problemami sztuki dla młodego odbiorcy, a jednocześnie służyło wymianie opinii między różnymi środowiskami. Zaznaczyć należy, iż jest to jedyna w świecie impreza usiłująca objąć wszystkie dziedziny sztuki.

Alicja Kiszkowska

701

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЭДМУНД СТАШИНЬСКИ: Развитие советской педагогики в 1917—1977 годах 637
ЗИГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Профессиональное образование в новой образовательной системе 651
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Проблемы педагогического образования учителей в вузах 662

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТАДЕУШ ВЕЧОРЕК: Система педагогического образования учителей сельскохозяйственных школ в Советском Союзе 669
МАРИАН БЫБЛУК: Васыл Сухомильский об педагогической работе учителя-воспитателя 684

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

РЫШАРД ВЕНЦКОВСКИ: Критерии отбора и расположения содержаний образования педагогических кадров 689

ОПЫТЫ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

ЧЕСЛАВ НОВАЧИК: Переход учеников в собирательную школу и его обусловления 699
МИРОСЛАВ ШИМАНСКИ: Проблемы развития школьной инфраструктуры в деревни 713
ТОМАШ ДОБЖИНЬСКИ, ЗБИГНЕВ ГАБРИСЬ: Об возможностях применения математических машин в школьном деле 720

РЕЦЕНЗИИ И ОТЧЕТЫ О КНИГАХ

МИРОСЛАВА КОЛАКОВСКА: Эстетическое воспитание дождалось своей теории
ГЕНРИК БЛАЖЕОВСКИ: Эрвин Гондзик — Школьные карьеры способных учеников 725
ВЛАДЫСЛАВ САВИЦКИ: Ежи Волчик, Миколай Винярски — Открытая школа — современность и перспективы 728
МАРИАН ЯНИГА: Збигнев Петрасиньски — Направляние собственным развитием 729
Ежи Меллнбруда — Поиски самого себе 733

ОТЧЕТЫ ИЗ ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Просмотр польских педагогических журналов . . . 736
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов 740

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Стефан А. Радомски: Редакторы просветительных журналов Югославии с ответным визитом в СПУ 743

ХРОНИКА СТРАНЫ

ДАНУТА БУКАЛОВА: III Конференция педагогов социалистических стран в Варшаве 746
АНДЖЕЙ СЬВИОНТЕК: Из совещания в Управлении Совета Министров по вопросам главных проблем реформы народного образования 749
АННА КИШКОВСКА: Искусство для детей (Из биеннале искусства для детей) 752

CONTENTS

ARTICLES

EDMUND STASZYŃSKI: Development of Soviet Union's Pedagogics in 1917—1977 637
ZYGMUNT WIATROWSKI: Professional Training in the New System of Education 651
STEFAN SŁOMKIEWICZ: Problems of Teachers' Training at High Schools 662

SCHOOL AND PEDAGOGICS IN THE CONTEMPORARY WORLD

TADEUSZ WIECZOREK: System of Teachers' Pedagogical Training for Agricultural Schools in the Soviet Union 669
MARIAN BYBLUK: Wasyl Suchomliński about the Pedagogical Work of a Teacher-Form Master 684

DISCUSSIONS AND POLEMICS

RYSZARD WIĘCKOWSKI: Criteria of Selection and Arrangement of Essence for Pedagogical Staff's Training 689

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCHES

CZESŁAW NOWACZYK: Pupils' Transfer to Comprehensive School and its Conditioning 699
MIROSŁAW SAWICKI: Problems of Development of School Infrastructure in a Village 713
TOMASZ DOBRZYŃSKI, ZBIGNIEW GABRYŚ: About Possibilities of Application of Mathematical Machines in Educational System 720

BOOK REWIEVS AND REPORTS

MIROSŁAWA KOŁAKOWSKA: Aesthetic Training Reached its Own Theory 725
HENRYK BŁAŻEJOWSKI: Ervin Gondzik — School Careers of Gifted Pupils 728
WŁADYSŁAW SAWICKI: Jerzy Wołczyk, Mikołaj Winiarski (red.) — Open School-Reality and Perspectives 729
MARIAN JANIGA: Zbigniew Pietrasiński — Self-Development Guidance
JERZY MELLIBURDA — self exploration 733

REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: Rewiev of Polish Pedagogical Periodicals . . 736
JÓZEF ZALEWSKI: Rewiev of Soviet Pedagogical Periodicals 740
STEFAN A. RADOMSKI: Editors of Jugoslavian Educational Magazines with Return Visit to ZNP 743

POLISH CHRONICLE

DANUTA BUKAŁOWA: III Conference of Educators from Socialist Countries in Warsaw 746
ANDRZEJ ŚWIĄTEK: From Conference in the Ministers' Council Office on the Main Problems of Reform of National System of Education . . . 749
ALINA KISZKOWSKA: Art for Children (From Biennale of Art for Children) 752

RUCH PEDAGOGICZNY – 1977

SPIS TREŚCI ROCZNIKA — 1977

ARTYKUŁY

DENEK KAZIMIERZ: Predyktory i kryteria efektywności kształcenia . . 391
JUREWICZ ROMAN: Psychohigiena ogólna a szkolna higiena psychiczna . . 159
JUREWICZ ROMAN: Psychohigiena szkolna 267
KALINOWSKI MARIAN: Wychowanie przez pracę młodzieży niedostosowanej społecznie 50
KALINOWSKI MARIAN: Dynamiczny wpływ strukturalizacji wiedzy i testów dydaktycznych na proces uczenia się w szkole ogólnokształcącej . . 286
KOŃCZYK ROMUALD: Problemy kształcenia i wychowania w świetle rewolucji naukowo-technicznej 261
LIS JAN FRANCISZEK: Sytuacje motywacyjne ucznia 523
NOWICKI MIROSŁAW: Wpływ postępu technicznego na zmiany struktury zatrudnienia a struktura kształcenia zawodowego w przyszłym systemie oświaty 419
Od Redakcji: XII (XXX) Zjazd ZNP 1
Od Redakcji 133
POPLUCZ JAN: Metody systemowego badania problematyki współdziałania szkoły i środowiska 19
Przemówienie Przewodniczącego Rady Państwa i Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu, prof. dra Henryka Jabłońskiego, na XII Zjeździe ZNP 2
SCHULZ ROMAN: Zmiana jako proces interakcji społecznej 31
SCHULZ ROMAN: Szkoła jako naturalny, formalny i innowacyjny system społeczny 510
SŁOMKIEWICZ STEFAN: Kształcenie nauczycieli w ZSRR 505
SŁOMKIEWICZ STEFAN: Pedagogiczne kształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach wyższych 662
STASZYŃSKI EDMUND: Rozwój pedagogiki radzieckiej w latach 1917—1977 637
WIATROWSKI ZYGMUNT: Problemy kształcenia przedzawodowego . . . 137
WIATROWSKI ZYGMUNT: Kształcenie zawodowe w nowym systemie edukacyjnym 651
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Struktura metodologiczna empirycznych badań programowych 381
WORONIECKI ZDZISŁAW: Jakość i efektywność pracy dydaktycznej szkoły 407
Z referatu sprawozdawczo-programowego Prezesa ZG ZNP, dra Bolesława Grzesia, na XII Zjeździe ZNP 9

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

BYBLUK MARIA: Wasyl Suchomliński o pracy pedagogicznej nauczyciela-wychowawcy 684
KWIECIŃSKA E. FELICJA, KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Młodzież wobec wykształcenia (próba analizy badań radzieckich) 296
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: O stabilności kadr nauczycielskich na wsi radzieckiej 178

LEONOWICZ GRAŻYNA: Podnoszenie efektywności kształcenia w wyższych uczelniach ZSRR 540
MALINOWSKI LUDWIK: Oświata na Kubie 183
MATIAS STANISŁAW: Oświata w Arabskiej Republice Egiptu 431
NOWICKI MIROSŁAW: Główne tendencje we współczesnym kształceniu zawodowym w krajach gospodarczo rozwiniętych 59
SZYMKAT JANINA: Założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne w zakresie orientacji do zawodu nauczycielskiego w Związku Radzieckim . . 74
TOMÁS KOZMA: Koncepcja i metody badania instytucji szkolnej w Węgierskiej Republice Ludowej 543
WIECZOREK TADEUSZ: System pedagogicznego kształcenia nauczycieli szkół rolniczych w Związku Radzieckim 669

DYSKUSJE I POLEMIKI

RADWIŁOWICZOWIE RYSZARD I MARIA: Praktyka pedagogiczna ważnym czynnikiem w kształceniu nauczycieli dla klas początkowych 191
RZĄSA ADAM: Twórcza postawa wychowawcza nauczyciela 201
SOBORSKI WOJCIECH: Utopie pedagogiczne — ich źródła i skutki . . . 200
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Kryteria doboru i układu treści kształcenia kadr pedagogicznych 689
ZYCH ADAM: Metodologiczne problemy badań światopoglądu młodzieży współczesnej 555

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

ADAMCZYK MIECZYSŁAW: Nauczyciel-nowator a przygotowanie i wdrażanie reformy szkolnej 97
BACH-GROCHMAL BOŻENA: Zaburzenia psychosomatyczne młodzieży w okresie dojrzewania 562
BRAUN BARBARA: Wychowawcze i osobowościowe determinanty funkcjonowania w roli ucznia w szkole wiejskiej 461
DOBRZYŃSKI TOMASZ, GAWRYŚ ZBIGNIEW: O możliwościach zastosowania maszyn matematycznych w szkolnictwie 720
KUŚ-WASYLUK HALINA: Poziom lęku nauczyciela a jego stosunek do uczniów zdolnych i niezdolnych 457
ŁUKASZEWICZ RYSZARD: Rodzinne uwarunkowania szans edukacyjnych młodzieży 204
MATUSZCZYK ALOJZY: Niektóre uwarunkowania selekcji i doboru kandydatów do zawodu 441
NOWACZYK CZESŁAW: Przechodzenie uczniów do szkoły zbiorczej i jego uwarunkowania 699
PACEK STEFAN: Cele samowychowania i metody ich realizacji 211
PAJKA STANISŁAW: Rola wzoru w procesie wychowawczym 333
PŁUŻEK ZDZISŁAWA: Identyfikacja z zawodem nauczycieli przedszkola . . 452
REMISZEWSKA-OWOC HALINA: Młodzi wobec problemu kosmogenezy . . 435
SZYMAŃSKI MIROSŁAW: Problemy rozwoju infrastruktury szkolnej na wsi 713
ŚNIEŻYŃSKI MARIAN: Pedagogiczne aspekty więzi społecznych w nowych osiedlach mieszkaniowych 85
ŚWIERZ MICHAŁ: Niektóre zasady kształtowania postaw w praktyce szkolnej 325

TURLEJ STEFAN: Ostra postać niedostosowania społecznego młodzieży przestępczej w świetle badań 327
TURLEJ STEFAN: Identyfikacja z zawodem nauczycielskim i jej uwarunkowania 587

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BANDURA LUDWIK: Mieczysław Oryl — Szkoła całodzienna na wsi . . 217
BEŃSKA MARIA: Zdzisław Zacho — Kierowanie wyborem dalszego kształcenia młodzieży szkół podstawowych 579
BIELECKI WACŁAW: Maria Łopatkowa — Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną 468
BŁAŻEJEWSKI HENRYK: Erwin Gondzik — Kariery szkolne uczniów zdolnych 728
CHYMUK MARIA: Barabara Wilgocka-Okoń — Obciążenie uczniów a optymalizacja pracy szkoły 218
DENEK KAZIMIERZ: N. F. Tałyzina — Uprawlenije processom uswojenija znanij 109
FRĄTCZAK BARBARA: Gustav Pavlovič — Akceleracia vyvinou a socialisticka škola 226
IWANICKI MIECZYSŁAW: Józef Miąso (red.) — Łukasz Kurdybacha. Pisma wybrane, t. I—III 479
JANIGA MARIAN: Maria Żebrowska (red.) — Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży (wyd. VII); Tadeusz Tomaszewski (red). — Psychologia (wyd. II); Michał Godlewski, Stanisław Krawcewicz, Tadeusz Wujek (red.) — Pedagogika (wyd. IV) 337
JANIGA MARIAN: Zbigniew Pietrasiński — Kierowanie własnym rozwojem; Jerzy Mellibruda — Poszukiwanie samego siebie 733
KACZOROWSKI WŁODZIMIERZ: A. Mońka-Stanikowa — Szkoła średnia w krajach zachodnich 576
KOŁAKOWSKA MIROSŁAWA: Wychowanie estetyczne doczekało się swojej teorii 725
KUFIT GENOWEFA: Tadeusz Nowacki — Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych 344
NOWOGRODZKI TADEUSZ: Leon Niebrzydowski — O poznawaniu i ocenie samego siebie 478
PIÓRKOWSKA KATARZYNA: L. I. Korowkin (red.) — Szkoła i piedagogiczeskaja nauka 583
SAWICKI WŁADYSŁAW: Jerzy Wołczyk, Mikołaj Winiarski (red.) — Szkoła otwarta — rzeczywistość i perspektywy 729
SĘKOWSKA-BORZYSZKOWSKA FELICJA: Zbigniew Zaborowski — Stosunki międzyludzkie 341
SILNICKI BOGDAN: Władysław Sawicki — Profilaktyka przeciwalkoholowa wśród młodzieży 222
SOBORSKI WOJCIECH: Jadwiga Bińczycka — Kształtowanie karności uczniów 105
SOBORSKI WOJCIECH: Bernard Gawlina — Proces wychowania społecznego w systemie wychowawczym szkoły 474
SOWA JÓZEF: Otton Lipkowski — Resocjalizacja 581
TCHÓRZEWSKI ANDRZEJ: Heliodor Muszyński — Zarys teorii wychowania 471
WIATROWSKI ZYGMUNT: Tadeusz Nowacki — Dydaktyka doskonalenia zawodowego 103
ZYCH BOŻENA: R. M. Bierieznaja — Wosprijatije i modieli pomiati R. M. Granowskaja, I. J. Bierieznaja — Zapominanije i uznawanije figur 229

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

BANDURA LUDWIK: Wissenschaftliche Zeitschrift der Uniwersität Rostock 355
JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques 358, 487
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 114, 232, 348, 482, 587, 734
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych 118, 235, 351, 485, 591, 738

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

CIPKOWSKI TADEUSZ: Z dyskusji na XII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP 240
CIPKOWSKI TADEUSZ: O dalszą intensyfikację pracy ideowo-wychowawczej (z obrad ZG ZNP) 603
GRZEŚNIAK STANISŁAW: Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli 494
RADOMSKI A. STEFAN: Redaktorzy czasopism oświatowych Jugosławii z rewizytą w ZNP 743
RYBARCZYK MARIA: 60 lat „Głosu Nauczycielskiego" 600
WW: Ocena zawartości treściowej „Ruchu Pedagogicznego" za lata 1975—1976 336

KRONIKA KRAJOWA

BUKAŁOWA DANUTA: III Konferencja Pedagogów Krajów Socjalistycznych w Warszawie 746
CICHOCKI ANDRZEJ: Modernizacja systemu oświaty na obszarach wiejskich (informacja z konferencji w Białymstoku) 122
KISZKOWSKA ALINA: Sztuka dla dzieci 752
KRÓL JULIAN: Problemy modernizacji procesu kształcenia i dokształcania nauczycieli 606
PAŃTAK GENOWEFA: Orientacja na rzecz zawodu nauczycielskiego (ogólnopolskie sympozjum naukowe w Siedlcach) 126
RUMIŃSKI ANTONI: 70-lecie polskiego ruchu laickiego (Sesja naukowa w WSP w Krakowie) 609
STUCKI EDMUND: Konferencja w sprawie kształcenia nauczycielek przedszkoli 369
ŚWIĄTEK ANDRZEJ: Z narady w Urzędzie Rady Ministrów nad głównymi problemami reformy systemu edukacji narodowej 749
WIATROWSKI ZYGMUNT: Problemy metodologiczne badań nad zawodem nauczyciela 499
WW: Przygotowania do obchodów 100 rocznicy urodzin Janusza Korczaka 370

KRONIKA ZAGRANICZNA

BANACH CZESŁAW: II Konferencja Ministrów Oświaty Krajów Socjalistycznych 620
CIPKOWSKI TADEUSZ, WIATROWSKI ZYGMUNT: Towarzystwo Pedagogiczne RFSRR 253
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych 371
RADOMSKI A. STEFAN: Wizyta redaktorów czasopism ZNP w Jugosławii 248

KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Błąd w opracowaniu redakcyjnym 130
ZYCH ADAM: Środowisko a wyniki pracy szkoły 129
WOJTYŃSKI WACŁAW: Posłowie 631

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia" — Warszawa 1977 r.

Nakład 4895. Wydanie I. Ark. wyd. 10,6. Ark. druk. A1-10,64. Papier druk. mat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w sierpniu 1977 r. Podpisano do druku w listopadzie 1977 r. Druk ukończono w grudniu 1977 r. Indeks 37492

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2. Zam. 1749 D-5

KOMITET REDAKCYJNY

Mieczysław Puło (sekr. red.), Stefan Słomkiewicz, Władysław Sordyl, Ryszard Więckowski, Wacław Wojtyński (red. nacz.)

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Kazimierz Denek, Henryk Gąsior, Irena Jundziłł, Józef Kozłowski, Krystyna Kuligowska, Zbigniew Kwieciński, Stanisław Nowaczyk, Mieczysław Oryl, Alojzy Pawlik, Mieczysław Pęcherski, Zygmunt Wiatrowski

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę przyjmują Oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch" oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:
— do dnia 25 listopada na styczeń, I kwartał, I półrocze i cały rok następny;
— do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch".
Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorzy indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 55% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch", ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

Warunki prenumeraty

w kraju:	rocznie	zł 48
	półrocznie	zł 24
	cena pojedynczego numeru	zł 8