



RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK XX (CXI) MAJ—CZERWIEC 1978

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

STEFAN SŁOMKIEWICZ: Na marginesie II Krajowej Konferencji PZPR.	273
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Wychowanie przedszkolne jako podstawa pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych	278
ANDRZEJ TCHÓRZEWSKI: Wychowanie a orientacja światopoglądowo-filozoficzna współczesnego człowieka	289

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

MIROSLAW SZYMAŃSKI: Rozwój szkolnictwa na wsi w Związku Radzieckim	295
--	-----

DYSKUSJE I POLEMIKI

JADWIGA BIŃCZYCKA: Metodologiczne problemy pedeutologii	306
---	-----

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

EDMUND BIELIŃSKI: Prognostyczność egzaminów wstępnych do szkoły średniej	313
EDWARD WASYL: Zainteresowania i wybór kierunku studiów uczniów zdolnych liceów ogólnokształcących	322
KRYSTYNA KULIGOWSKA: Wiedza o zawodzie nauczyciela studentów pierwszego roku	334
JOANNA RUTKOWIAK: Zadania zawodowe jako „jądro osobowości” nauczyciela	345

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

BARBARA NIEMIEC: Tadeusz Gołaszewski — Szkoła jako system społeczny	353
WACŁAW BIELECKI: Olga Czerniawska — Poradnictwo jako wzmacnianie środowiska wychowawczego	354
TADEUSZ KOWALSKI: J. Materne — Wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej.	357
J. Materne — Praca wychowawcza szkoły wiejskiej	357
GRAŻYNA ŻYCHLIŃSKA: Szkoła — rodzina — środowisko	363
ANDRZEJ CICHOCKI: Jerzy Niemiec — Osiągnięcia uczniów i szkoły	366

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych.	369
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych.	373
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	376

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ROMAN JUREWICZ: Działalność kulturalno-oświatowa i sportowo-turystyczna ZNP	383
---	-----

KRONIKA KRAJOWA

ZYGMUNT WIATROWSKI: Zadania zespołu problemowego pedagogiki pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN	387
JAN JANICKI: XVII Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych	390

R U C H P E D A G O G I C Z N Y
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT
D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

STEFAN SŁOMKIEWICZ

NA MARGINESIE II KRAJOWEJ KONFERENCJI PZPR

Myślą przewodnią II Krajowej Konferencji Partyjnej było potwierdzenie słuszności kontynuowania strategicznej linii wytyczonej przez VI i VII Zjazd PZPR oraz znalezienie najlepszych sposobów jej realizacji w nowych zmienionych warunkach, na wyższym poziomie społecznego i gospodarczego rozwoju naszego kraju.

Ostatnie lata były okresem szybkich zmian. Polska jest inna, niż była w roku 1970, inny jest jej potencjał gospodarczy, poziom życia jej mieszkańców. Jednocześnie wiele, choć nie zawsze w pożądanym kierunku, zmieniło się na świecie, a niektóre z tych zmian bezpośrednio oddziałują na sytuację w naszym kraju. II Krajowa Konferencja Partyjna wykazała, że mimo tych zmian zewnętrznych i wewnętrznych linia polityczna i strategia gospodarczego rozwoju naszego kraju jest nadal słuszna. Zakłada ona bowiem, że zaspokojenie potrzeb naszego społeczeństwa jest głównym celem, któremu podporządkowane są: tempo społeczno-gospodarczego rozwoju, jego charakter i przebieg. Założenia i realizacja planu gospodarczego są ściśle podporządkowane dobru człowieka. Charakterystyczną cechą nowej strategii jest dążenie do najpełniejszego wdrożenia do gospodarki i życia społecznego zdobyczy rewolucji naukowo-technicznej. Zmniejsza to dystans dzielący nasz kraj w dziedzinie poziomu gospodarczego od najwyższej rozwiniętych krajów świata, zapewnia dziś i w przyszłości miejsca pracy dla młodzieży wkraczającej w wiek produkcyjny, miejsca nowoczesne na miarę postępów techniki światowej.

Przyśpieszenie rozwoju społeczno-gospodarczego w Polsce, które obserwujemy w latach siedemdziesiątych, wyróżnia się dążeniem do nowoczesności, i to nie tylko w sferze gospodarki i techniki, lecz i w innych dzie-

dzinach naszego życia społecznego: w administracji i zarządzaniu, w rozwoju kultury, a także w dziedzinie edukacji narodowej i w wychowaniu społecznym.

Cechą charakterystyczną nowej strategii społeczno-gospodarczego rozwoju Polski, której słuszność potwierdziła II Krajowa Konferencja Partyjna, jest kompleksowe ujmowanie zjawisk i procesów kształtujących życie naszego społeczeństwa, także kształtowanie naszych spraw gospodarczych i społecznych, aby miejsce Polski w świecie było dla nas najkorzystniejsze i stale się poprawiało.

Nacisk na problemy socjalne, które szczególnie mocno podkreśla I Sekretarz KC PZPR tow. Edward Gierek, znajdują się również w sferze nowej strategii rozwoju naszego kraju. Wśród ogromnego ciśnienia różnego rodzaju potrzeb produkcyjnych, konieczności tworzenia zachęt do wzrostu wydajności pracy, mimo trudności i braków zawsze w centrum zainteresowania partii znajdują się problemy potrzeb rodziny, wypoczynku, potrzeby oświatowe i kulturalne naszego społeczeństwa.

Fundamentem jedności moralno-politycznej narodu, więzią wszystkich ludzi — obywateli naszej Ojczyzny — jest praca dla socjalistycznej Polski. Uzyskała ona nowy historyczny wymiar nie tylko przez stały wzrost jej wydajności, ale również przez stale podkreślany szacunek dla wszelkiej pracy społecznie użytecznej dla wszystkich tych, którzy porządnie, sumiennie i z poczuciem odpowiedzialności wypełniają swoje codzienne obowiązki.

Ocena dotychczasowych wyników rozwoju społeczno-ekonomicznego na II Krajowej Konferencji PZPR wskazuje, że istnieją możliwości zrealizowania podstawowych założeń społecznego i gospodarczego rozwoju Polski, mimo trudności wynikających z sytuacji gospodarczej na świecie. Poświęcając wiele uwagi sprawom gospodarczym II Krajowa Konferencja bardzo szeroko potraktowała problemy ideowo-wychowawcze. I Sekretarz KC PZPR tow. Edward Gierek w referacie sprawozdawczym Biura Politycznego stwierdził: „...Celem socjalizmu jest człowiek rozwijający swoją osobowość, działający twórczo i potwierdzający siebie w społecznej aktywności, ideowy, o wysokich wartościach moralnych, oddany sprawom narodu, poczuwający się do współodpowiedzialności za państwo, za rozwój kraju. Kształtowanie takiego człowieka stanowi nadrzędne zadanie naszej polityki społecznej i naszych wysiłków wychowawczych w rodzinie, w szkole, w miejscu pracy i w miejscu zamieszkania. Realizacja koncepcji życia bogatego w wartości duchowe i dostatniego materialnie wymaga rozwoju wszystkich dziedzin ludzkiej aktywności: twórczej pracy, przekształcania i ulepszania warunków życia, uczestniczenia w życiu społecznym i politycznym. Coraz ważniejsze zatem staje się takie sterowanie rozwojem, aby harmonijnie łączyć powiększanie potencjału produkcyjnego i budowanie dostatku materialnego z kształtowaniem socjalistycznego sposobu życia i socjalistycznym wychowaniem człowieka.”

Takie ujęcie zasadniczego celu wychowania społeczeństwa w dobie budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego wskazuje jednocześnie na główny kierunek pracy ideowo-wychowawczej w szkołach, placówkach oświatowych, w rodzinie. Rozwijanie w tym kierunku działań wychowawczych wiąże się ściśle z kształtowaniem nowego modelu konsumpcji, które będzie odpowiadało zawodom społeczeństwa socjalistycznego. „Zapobiegać musimy zdecydowanie powielaniu obyczajów konsumpcyjnych społeczeństw kapitalistycznych — mówi tow. Edward Gierek — gdzie przekształcanie się dóbr materialnych w symbole prestiżu deformują świadomość, rodzi głęboką — nieraz powodującą skrajne odruchy — frustrację. Konsekwencją tego jest jednocześnie ogromne marnotrawstwo zasobów. Kształtowanie socjalistycznego modelu spożycia wymaga długofalowych, kompleksowych wysiłków w sferze produkcji, w sferze stosunków międzyludzkich i w sferze świadomości. Jednym z podstawowych czynników przyspieszających pozytywne zmiany w tej dziedzinie jest konsekwentna realizacja zasady sprawiedliwości oraz skuteczne przeciwdziałanie nadmiernemu zróżnicowaniu warunków życia”.

Obszerna część referatu sprawozdawczego konkretyzuje zadania w dziedzinie pracy wychowawczej wśród młodzieży, zwracając uwagę na potrzebę zwiększenia aktywnego jej udziału w realizacji zadań społeczno-gospodarczego rozwoju Polski. „Wychowanie młodego pokolenia, przygotowanie go do służby socjalistycznej Polsce — powiedział tow. Edward Gierek — uczyniliśmy sprawą całej partii, państwa i narodu. Mamy liczne i piękne przykłady owocnego uczestnictwa młodych w rozwiązywaniu wielkich narodowych problemów, w modernizacji i rozbudowie przemysłu, w rozwoju rolnictwa i gospodarki żywnościowej, w budownictwie mieszkaniowym, we wzbogacaniu dorobku nauki i kultury. Liczymy na jeszcze większą aktywność młodego pokolenia we wszystkich dziedzinach życia gospodarczego i społecznego. Liczymy na wysokie kwalifikacje młodych, na ich gospodarność i nowatorstwo, wrażliwość i odwagę w walce ze złem, z tym, co hamuje postęp. Wam, młodzi przyjaciele, torujemy drogę, na was w tej wielkiej pracy dla ojczyzny stawiamy... Wychowując młodych w duchu socjalizmu i zespalając w pracy dla kraju, dążyć trzeba do tego, aby młody Polak postępował mądrze i szlachetnie w każdej sytuacji, w życiu rodzinnym i w życiu publicznym, w pracy, wobec starszych i kolegów, wobec siebie i wobec społeczeństwa. Całej młodzieży powinniśmy głęboko zaszcześcić poczucie patriotycznej powinności wobec ojczyzny i internacjonalistycznej solidarności z naszymi socjalistycznymi przyjaciółmi, z ludźmi pracy na całym świecie”.

W referacie Biura Politycznego podkreślono odpowiedzialność wszystkich ogniw socjalistycznego systemu wychowawczego na wychowanie młodzieży. „Starsze pokolenie odpowiada za młodzież. Naszą powinnością jest przekazanie jej tych wartości i doświadczeń, które sprawdziły się w naszej pracy i w naszym życiu. Wszechstronną opieką otaczamy głównie

ogniwa pracy wychowawczej: rodzinę i szkołę, ale praca z młodzieżą jest obowiązkiem powszechnym. Podejmować tę pracę, poświęcać młodym czas i wiedzę, zajmować się nimi powinni wszyscy: kierownictwa zakładów, mistrzowie, doświadczeni robotnicy i pracownicy każdej instytucji, organizacje społeczne.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że rosnący udział młodych w realizacji ogólnonarodowych zadań stawia przed naszą partią coraz wyższe wymagania wychowawcze. Każda nasza instytucja i organizacja powinna coraz lepiej dbać o sprawy młodych, na zasadach partnerskich włączać ich do współuczestnictwa, przyswajając im w praktyce umiejętność myślenia kategoriami klasowymi i patriotycznymi, zgodnie z żywotnymi interesami narodu i państwa.

...Od bieżącego roku rozpocznie się sukcesywne wdrażanie reformy szkolnej, której celem jest upowszechnienie wykształcenia średniego i lepsze przygotowanie młodzieży do pracy i życia w społeczeństwie socjalistycznym. Wymaga to otoczenia szkoły szczególną opieką instancji i organizacji partyjnych, władz państwowych, a także organizacji społecznych i zawodowych oraz samorządu mieszkańców.

Efektywność kształcenia i socjalistycznego wychowania w decydującym stopniu zależy od poziomu wiedzy i walorów ideowo-politycznych nauczycieli. Dlatego troską i opieką będziemy nadal otaczać zawód nauczycielski, dążyć do polepszenia warunków pracy i życia nauczycieli oraz kształtować wokół szkoły atmosferę życzliwości, zrozumienia i zaufania."

Przytoczone wyżej obszernie fragmenty referatu sprawozdawczego stanowią podstawę dla kształtowania programów pracy ideowo-wychowawczej instytucji, organizacji i placówek wychowawczych. Znajdujemy się obecnie u progu reformy systemu edukacji narodowej. Program pracy ideowo-wychowawczej zawarty w treściach II Krajowej Konferencji Partyjnej stanowi podstawę dla kształtowania ideowo-politycznych i wychowawczych postaw tej reformy, lecz również wskazuje jej zadania w sferze przyspieszania rozwoju Polski w wykorzystywaniu nagromadzonego kapitału dla dobra obecnych i przyszłych pokoleń.

Zastanawiając się nad rozwijaniem i doskonaleniem pracy oświatowo-wychowawczej warto mieć na uwadze słowa I Sekretarza KC PZPR tow. Edwarda Gierka zawarte w przemówieniu końcowym: "...W ciągu ponad trzydziestu lat władzy ludowej zbudowaliśmy potężny potencjał produkcyjny, zagospodarowaliśmy bogactwa naszej ziemi, wykształcenie zdobyło miliony ludzi, zjednoczyliśmy naród wokół wspólnych celów. Ten wielki kapitał intelektualny, moralny i materialny, tak wszechstronnie wzbogacony w latach siedemdziesiątych, trzeba z jak największym pożytkiem wykorzystać dla dobra obecnego i przyszłych pokoleń. Jest to nasz najwyższy obowiązek wobec narodu, któremu partia nasza przewodzi — wobec samych siebie. Dokonałiśmy przeobrażeń naszego kraju na nie spotykana w przeszłości skale, podjęliśmy dzieło na miarę historyczną. Kon-

tynuacja tego dzieła, sprostanie powszechnym potrzebom, oczekiwaniom i nadziejom wymaga jeszcze ogromnego wysiłku. Zadania najbliższych trzech lat wymagać będą konsekwentnego działania władz i społeczeństwa, wytrwałości i dyscypliny, inicjatywy i zaangażowania nas wszystkich. Niech zawsze i wszędzie towarzyszy nam poczucie odpowiedzialności za ojczyznę, przekonanie, że pracując dla kraju, pracujemy dla siebie. Od nas samych, od naszej codziennej pracy zależy pomyślność całego narodu.”

Bogata problematyka II Krajowej Konferencji Partyjnej stworzyła podstawę nie tylko dla doskonalenia pracy wychowawczej, lecz również ukażała te jej węzłowe problemy, które powinny stać się przedmiotem badań pedagogicznych oraz poszukiwań modernizujących pracę pedagogiczną wszystkich ogniw systemu oświatowo-wychowawczego w naszym kraju.

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE JAKO PODSTAWA PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ W KLASACH POCZĄTKOWYCH

1. ZAGADNIENIA WSTĘPNE

Z dniem 22 sierpnia 1977 roku rozpoczęliśmy stopniowe upowszechnianie wychowania przedszkolnego, obejmując nim przede wszystkim dzieci 6-letnie. Nowy program pracy wychowawczo-dydaktycznej dla dzieci 6-letnich, powszechnie realizowany we wszystkich placówkach wychowania przedszkolnego w roku szkolnym 1977/78, stanowi podstawę dla pracy nauczyciela w klasach początkowych. Stąd też generalnym założeniem do organizowania oddziaływań pedagogicznych w stosunku do dziecka w młodszym wieku szkolnym jest rozszerzenie i pogłębienie wiadomości i nawyków wyniesionych przez dzieci z przedszkola.

W tej sytuacji podstawowym pytaniem dla nauczyciela klas początkowych jest następujące: Z jakim zasobem wiadomości, umiejętności i nawyków rozpocznie naukę szkolną uczeń klasy I w roku szkolnym 1978/79, tj. w okresie wdrażania nowych programów w klasie I zreformowanej szkoły ogólnokształcącej? Odpowiedź na powyższe pytanie pozwoli bowiem na racjonalne zaplanowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasie I.

Jednym z podstawowych założeń reformy programowo-organizacyjnej nauczania początkowego jest zatem integralne powiązanie tegoż etapu kształcenia i wychowania z poprzedzającym go upowszechnionym wychowaniem przedszkolnym dla wszystkich dzieci sześciolletnich. Urzeczywistnienie wspomnianego założenia w praktyce oświatowo-wychowawczej naszego systemu szkolnego pozwoli, jak sądzimy, na eliminację tzw. „prugu dydaktycznego” między wychowaniem przedszkolnym a nauczaniem początkowym, zapewniając ciągłość procesu wychowawczo-dydaktycznego w okresie tych dwóch, dotąd odrębnych, etapów kształcenia dzieci i uczniów.

Możliwie pełna realizacja przyjętego założenia wymaga z jednej strony odpowiedniego dorobku i układu treści kształcenia, jak i adekwatnego doń stylu pracy wychowawczo-dydaktycznej. Te dwa elementy są w zasadzie integralnie ze sobą powiązane. Dobór bowiem, a w szczególności układ treści kształcenia projektowany dla wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego wyznacza w pewnym sensie tok oddziaływania pedagogicznego nauczycieli. Stąd też w toku przygotowania programu wychowania przedszkolnego dla 6-latków, jak też programów zmodernizowanego nauczania początkowego, przewidzianych do wdrożenia sukcesywnie „klasa po klasie” od roku szkolnego 1978/79, zwrócono szczególną uwagę w doborze i układzie treści kształcenia na zachowanie tzw. „powiązań treściowo-metodycznych” między wychowaniem przedszkolnym a nauczaniem początkowym.

W swoim artykule chciałbym zwrócić uwagę na niektóre sprawy

z tego zakresu, a w szczególności: omówię zadania dydaktyczno-wychowawcze, treści kształcenia i preferowane sposoby pracy z dzieckiem i uczniem (w okresie edukacji przedszkolnej i w klasach początkowych; I—III). Ze względu na szeroki zakres problemów przewidzianych do rozważenia, wskażę tylko na podstawowe, jak sądzę, elementy integrujące pracę nauczycielki przedszkola i klas początkowych.

2. ZADANIA DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZE WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO I NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Najogólniejsze zadania w zakresie wychowania i kształcenia zaprojektowane dla wychowania przedszkolnego są w zasadzie wspólne, ale ich konkretyzacja jest zróżnicowana w programie dla 6-latków i klas początkowych. Stąd też spróbuję te zadania przedstawić w sposób łączny.

Do podstawowych zadań wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego należy w szczególności:

— zapewnienie każdemu dziecku warunków wszechstronnego rozwoju osobowości ze szczególnym uwzględnieniem samodzielności myślenia, a także pozytywnej motywacji do nauki;

— zapewnienie pozytywnego startu szkolnego każdemu dziecku poprzez zróżnicowanie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, wszechstronne poznawanie aktualnego i potencjalnego rozwoju dziecka oraz czynników kształtujących ten rozwój, organizowanie pracy wyrównawczej, koordynację oddziaływania pozaszkolnych środowisk wychowawczych;

— kształtowanie umiejętności komunikatywnego posługiwania się językiem mówionym;

— nabywanie w przedszkolu umiejętności czytania ze zrozumieniem krótkich tekstów o prostej budowie fonetycznej, a także jej doskonalenie i rozszerzanie w klasach początkowych;

— przygotowanie w przedszkolu do nauki pisania i nauka pisania w klasach początkowych;

— nabywanie sprawności w prowadzeniu elementarnych operacji matematycznych;

— rozwijanie wrażliwości estetycznej i odzwierciedlanie jej za pomocą określonych wytworów (plastycznych, muzycznych, technicznych);

— nabywanie umiejętności dokonywania prostych doświadczeń i obserwacji — a ponadto, w związku z tym, umiejętności rozumowania przyczynowo-skutkowego i formułowania wniosków;

— przeprowadzanie prostych operacji umysłowych, dokonywanych na podstawie poznawanych przedmiotów, doświadczeń i sytuacji (od spostrzeżeń poprzez analizę całości), odnajdywanie części składowych i elementów oraz stosunków między nimi, porównywanie — czyli odnajdywanie podobieństw i różnic, klasyfikowanie przedmiotów i zjawisk według istotnej cechy wspólnej, praktyczne rozumienie niektórych związków pod-

rzędności i nadrzędności, rozumienie, operowanie w mowie i myśleniu podstawowymi pojęciami.

Przedstawiony w sposób najogólniejszy rejestr zadań jest skonkretyzowany w nowym programie pracy wychowawczo-dydaktycznej dla dzieci sześciolletnich, stanowiący swoistą syntezę całej edukacji przedszkolnej dzieci. W stosunku do wszystkich bowiem dzieci przedszkolnych „na progu” nauki szkolnej, niezależnie od formy organizacyjnej placówki wychowania przedszkolnego, do której uczęszczały, powinny być te zadania zrealizowane. Wspomniany program obejmuje więc zagadnienia związane z kształceniem postaw społeczno-moralnych, kształceniem i rozwijaniem języka oraz myślenia, a wśród tegoż nauki czytania wyrazów o prostej budowie fonetycznej i przygotowania do pisania, elementów matematyki, poznawania środowiska społeczno-przyrodniczego, kształcenia estetycznego, technicznego, problematykę ochrony zdrowia i rozwoju fizycznego.

Programy nauczania początkowego, których masowe wdrażanie rozpoczynamy już w roku szkolnym 1978/79, nawiązują genetycznie do treści pracy wychowania przedszkolnego. Dotyczy to zarówno kształtowania postaw społeczno-moralnych, jak i kształcenia i rozwijania języka uczniów łącznie ze zdobyciem przez nich możliwie pełnej sprawności w umiejętności czytania i pisania, podstaw matematyki, poznawania środowiska społeczno-przyrodniczego, kształtowania wrażliwości emocjonalnej i jej odzwierciedlenia w postaci określonych „działań” plastycznych i muzycznych itp.

Treści nowego programu pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi 6-letnimi ujęto w pięciu następujących działach: wychowanie moralno-społeczne, umysłowe, wychowanie techniczne, estetyczne i zdrowotne. Program nauczania początkowego ma ujęcie „przedmiotowe”. Niemniej jednak treści poszczególnych działów wychowania przedszkolnego są rozszerzane i wzbogacane, w różnym oczywiście zakresie, w ramach poszczególnych przedmiotów w klasach początkowych. Weźmy pod uwagę niektóre przykłady.

Treści programowe przedmiotów — j. polski, środowisko społeczno-przyrodnicze, plastyka, muzyka, praca-technika, kultura fizyczna, nawiązują genetycznie do treści działu — wychowanie społeczno-moralne. Treści działu — wychowanie umysłowe są rozszerzane i wzbogacane w ramach przedmiotów — j. polski, matematyka i środowisko przyrodnicze. I dalej występują również tego typu „relacje treściowe”: wychowanie estetyczne — plastyka, muzyka; wychowanie techniczne — praca-technika; wychowanie zdrowotne — kultura fizyczna.

W toku dalszych rozważań przedstawię zakładane efekty edukacji przedszkolnej w obrębie podanych działów programowych w relacji do wymagań programowych nauczania początkowego. Umożliwi to, jak sądzę, nauczycielowi rozpoczynającemu wdrażanie nowych programów klas początkowych organizowanie działalności dydaktyczno-wychowawczej.

stanowiącej zarówno kontynuację pracy zapoczątkowanej w okresie wychowania przedszkolnego, jak i stopniowe jej rozszerzanie i pogłębianie.

3. POWIĄZANIA TREŚCIOWE MIĘDZY WYCHOWANIEM PRZEDSZKOLNYM A NAUCZANIEM POCZĄTKOWYM

Dziecko kończące edukację przedszkolną powinno w zakresie postaw moralno-społecznych reprezentować przewidziany dlań w programie zasób wiedzy, umiejętności i nawyków, a w szczególności powinno wykazywać znajomość: wartości postawy koleżeńskiej w grupie rówieśniczej, sprawiedliwości oraz poszanowania cudzej własności na podstawie przykładów czerpanych z przedszkola, literatury, filmu itp.; sposobów zachowania ciszy i spokoju w warunkach przedszkolnych i w domu, potrzebnych do pracy, nauki i wypoczynku; ważniejszych instytucji użyteczności publicznej w środowisku lokalnym (przedszkole, szkoła, ośrodek zdrowia, apteka, urząd gminny, miejski, posterunek MO, straż pożarna itp.) wraz z rozumieniem ich funkcji społecznych; zawodów i rodzajów pracy charakterystycznej dla danego regionu; znaczenia godła i flagi narodowej; bohaterów narodowych; nazw niektórych ważniejszych miast, charakterystycznych krain geograficznych, głównych rzek, ośrodków przemysłowych, pomników polskiej historii; znaczenia czerwonego sztandaru jako symbolu wszystkich ludzi pracujących na świecie i treści świąt międzynarodowych, sposobów życia i pracy ludzi w różnych częściach świata; charakterystycznych zabaw, pieśni dzieci w różnych krajach.

Ponadto dziecko rozpoczynające naukę szkolną powinno wykazywać umiejętności: przestrzegania norm współżycia społecznego w grupie przedszkolnej; współdziałania z innymi dziećmi w warunkach wspólnych zabaw; kulturalnego zwracania się do innych osób z zastosowaniem przyjętych form grzecznościowych; właściwego zachowania się w miejscach publicznych; aktywnego uczestniczenia w życiu zespołu przedszkolnego, domu rodzinnego, lokalnego środowiska społecznego.

Dziecko na progu szkoły ma już zatem znaczny zasób doświadczeń społecznych, nabytych w toku konkretnych działań w środowisku rodzinnym, rówieśniczym, przedszkolnym. Niemniej jednak nie posiada pełnej świadomości istoty norm społecznych, symptomatycznych dla tych działań. Zmiana środowiska społecznego związana z przejściem dziecka przedszkolnego do szkoły może wywołać przejściowe trudności związane z procesem adaptacji do nowej dlań grupy społecznej. Trudności tych można uniknąć w przypadku otoczenia wszystkich dzieci troskliwą opieką już od pierwszych dni pobytu w szkole, a także poprzez nawiązywanie w oddziaływaniach pedagogicznych nauczyciela do dotychczasowych doświadczeń społecznych, wzbogacając je określoną wiedzą z tego zakresu.

W zakresie osiągniętego poziomu rozwoju mowy i myślenia zakłada się, że dziecko rozpoczynające naukę szkolną będzie wykazywało umiejętno-

ści; uważnego słuchania wypowiedzi innych; rozumienia poleceń formułowanych przez nauczyciela, rodziców i innych osób; swobodnego wypowiedzenia się w mowie potocznej; zamykania myśli w obrębie zadania i poprawnego stosowania prostych struktur syntaktycznych; słuchowego wyodrębniania głosek, sylab, wyrazów, zdań; analizy wzrokowej i słuchowej wyrazów o prostej budowie fonetycznej (zgodność fonetyczna wyrazu z zapisem graficznym); czytania ze zrozumieniem krótkich tekstów, uwzględniających wyrazy o prostej budowie fonetycznej (bez dwuznaków, zmiękczeń i zgodnych z budową fonetyczną); samodzielnego redagowania w toku wypowiedzi ustnej kilku powiązanych ze sobą zdań.

Dziecko rozpoczynające naukę szkolną może już wykazywać znaczne zainteresowania czytelnicze. Stąd też może mieć możliwość nawet pełnego opanowania sztuki czytania. Nie należy oczywiście hamować tej potrzeby, a wręcz przeciwnie — odpowiednio ją rozwijać nadając jej pedagogicznie pożądany charakter.

Dziecko na progu szkoły nie wykazuje co prawda umiejętności pisania, ale jest przygotowane do jej sprawnego nabywania w początkowym okresie nauki w klasie I. Wykazuje bowiem między innymi umiejętność: przetwarzania obrazu ruchowego na obraz graficzny i odwrotnie; odwzorowywania różnych form, kształtów i układów w trakcie lepienia czy też konstruowania, wykonywania tzw. elementów literopodobnych np. w postaci ornamentów pasowych, gospodarowania miejscem na kartce papieru.

W programie nauczania początkowego języka polskiego sprawa kształcenia i rozwijania języka uczniów należy do priorytetowych. W wymienionym programie podano szczegółowy rejestr ćwiczeń rozwijających mowę dziecka w młodszy wiek szkolny, nawiązujących genetycznie do tychże ćwiczeń, zawartych w programie dla 6-latków. Szczególnym problemem dla nauczyciela klas początkowych, a zwłaszcza klasy I, jest odpowiednie uwzględnienie w planie pracy dydaktyczno-wychowawczej nabytej przez dzieci w przedszkolu umiejętności czytania.

W tej sytuacji należy założyć w pracy z dzieckiem rozpoczynającym naukę szkolną w zakresie doskonalenia nabytej w przedszkolu umiejętności czytania i pisania co najmniej trzy etapy działań dydaktyczno-wychowawczych.

1. Ocena poziomu nabytej umiejętności czytania. W konkluzji postawionej w tym zakresie diagnozy należałoby zorganizować pracę dydaktyczno-wychowawczą w dwóch podstawowych kierunkach, a mianowicie: utrwalania umiejętności czytania obejmującej 22 znaki graficzne, bo taki materiał dzieci powinny opanować w przedszkolu, przy wykorzystaniu łatwych tekstów, w tym i tzw. „strony tekstowej” elementarzy. W tym etapie pracy trzeba zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie umiejętności pisania, gdyż w przedszkolu występowało tylko przygotowanie do pisania. Można w tym celu wykorzystać tzw. „ćwiczenia elementarzowe”. Produktem finalnym tego etapu pracy powinno być, jak sędzę, doprowadzenie

do wyrównania istniejącej u uczniów dysproporcji między umiejętnością czytania a pisania.

2. W drugim etapie pracy wprowadzamy dwuznaki i zmiękczenia (litery pisane i drukowane), gdyż w przedszkolu początkową nauką czytania nie objęto tych zagadnień.

3. W trzecim etapie pracy należałoby zwrócić szczególną uwagę wokół doskonalenia nabytej umiejętności czytania i pisania w zakresie całego „materiału literowego”.

W zakresie zagadnień matematycznych dziecko 7-letnie wykazuje umiejętności: posługiwania się określeniami oznaczającymi stosunki przestrzenne (nad, pod, za, przy, obok, na prawo, na lewo, daleko, blisko, wysoko, nisko itp.); określania stosunków wielkościowych (wyodrębnianie i porównywanie cech wielkościowych określonych przedmiotów); rozumienia podstawowych cech określonych figur geometrycznych (prostokąt, kwadrat, koło, sześcian, kula itp.); klasyfikowania przedmiotów według wielkości, kształtu, barwy, przeznaczenia; posługiwania się liczebnikami głównymi i porządkowymi; rozwiązywania prostych zadań itp.

Program matematyki w klasach początkowych, a szczególnie w klasie I nawiązuje genetycznie do treści programu dla 6-latków. W klasie I bowiem przewidziano m.in. ćwiczenia dotyczące poznawania przez dziecko stosunków przestrzennych, rozpoznawania prostych figur geometrycznych, klasyfikowania i wyodrębniania przedmiotów według określonych cech itp. Tego typu ćwiczenia będą wykorzystywane w klasie I dla utrwalenia i pogłębienia materiału opracowywanego wstępnie już w przedszkolu. Stanowi to jeden z wielu przykładów, o czym jeszcze niżej, integracji treściowej wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego.

Spróbujemy obecnie dokonać zwięzłej analizy osiągniętego poziomu rozwoju technicznego dziecka rozpoczynającego naukę szkolną w trzech podstawowych zakresach, uwarunkowanych realizowanym z 6-latkami programem, a mianowicie: w zakresie rozumienia zjawisk technicznych, działalności konstrukcyjnej dziecka i kultury pracy.

W pierwszym zakresie dziecko wykazuje zrozumienie, że cały złożony świat urządzeń technicznych opiera się i funkcjonuje zawsze na tych samych zasadach i prawidłowościach. Dla przykładu: każda maszyna, nawet najbardziej skomplikowana, zbudowana jest przeciwieństwo z tzw. maszyn prostych lub innych podstawowych urządzeń powiązanych ze sobą. Każda też potrzebuje zasilania taką formą energii, która zmienia się bądź w pracę, bądź inną formę energii dalej wykorzystywaną, np. energia elektryczna w silniku napędzającym młockarnię lub elektrowóz, energia spadku wody w elektrowni „zmienia się” w energię elektryczną itp.

W zakresie działalności konstrukcyjnej dziecko wykazuje umiejętność montowania z gotowych elementów zestawów elektrotechnicznych, makiet zakładów pracy, osiedla mieszkaniowego, domu mieszkalnego itp., a także urządzeń opartych na działaniu maszyn prostych (dźwignia, blok)

z wykorzystaniem siły wiatru i wody. Przyswaja sobie również umiejętność korzystania z wybranych urządzeń technicznych użytku codziennego, zapewniających pełne bezpieczeństwo (np. włączanie i nastawianie aparatów radiowych i telewizyjnych, posługiwanie się latarką z wymianą baterii, korzystanie z telefonu itp.).

W zakresie kultury pracy dziecko powinno rozumieć społeczny sens każdej pracy wykonywanej przez człowieka, realizować w toku własnych działań podstawowe zasady dobrej roboty (np. zasadę harmonii i racjonalizacji pracy, ładu i porządku itp.), a ponadto umiejętność planowania własnej pracy i jej oceny z punktu widzenia zgodności z założonym planem.

Program pracy-techniki w klasach początkowych obejmuje również, oczywiście w szerszym zakresie, zagadnienia dotyczące kultury pracy, poznawania własności różnych materiałów, montażu i demontażu różnych prostych urządzeń technicznych, występujących w otoczeniu dziecka, a także wybrane zagadnienia z techniki i gospodarki. Stąd też zdobycie przez dziecko „na progu” szkoły zakresu umiejętności, wymaganych przez program dla 6-latków, w znacznym stopniu ułatwi skuteczną realizację programu pracy-techniki w klasach I—III zmodernizowanego nauczania początkowego.

Dziecko rozpoczynające naukę szkolną wykazuje znaczny rozwój wrażliwości na bodźce otaczającego je świata. Dostrzega piękno w dziełach plastycznych, muzycznych, literackich, w otaczającym je środowisku i odczuwa potrzebę wyrażania go we własnej twórczości artystycznej. Stąd też wykazuje spontaniczną dążność do poznania języka sztuki, aby za jego pomocą wyrazić swoje doznania i przeżycia.

Poznanie tegoż swoistego języka, jakim jest język sztuki, umożliwia dziecku odzwierciedlenie w jego twórczości artystycznej naturalnej w tym wieku potrzeby ekspresji.

Pierwsze formy ekspresji artystycznej dostrzegamy już w zabawach małego dziecka, w jego upodobaniach do inscenizowania, zwłaszcza w jego rysunkach, modelowaniu czy lepieniu. Później te formy ekspresji przejawiają się w recytacjach, śpiewie, w kółkach dramatycznych, w zespołach wokalnych, muzycznych itp. Jednym słowem — dziecko na progu szkoły reaguje niezwykle żywo i spontanicznie na bodźce wzrokowe, słuchowe i dotykowe. Ten fakt daje dobrą prognostycznie podstawę do skutecznego kształcenia i wychowania dzieci klas początkowych w zakresie plastyki, muzyki i kultury żywego słowa.

Podtrzymywanie i rozwijanie emocjonalnego stosunku dziecka do poznawanej przezeń rzeczywistości jest ważnym czynnikiem jego wszechstronnego rozwoju. Podstawowym bowiem warunkiem wszechstronnego rozwoju jednostki jest zachowanie harmonii, równowaga między rozwojem procesów poznawczych a sferą uczuć i wzruszeń, między rozwojem intelektu a życiem emocjonalnym dziecka, między technizacją życia a wartościami humanistycznymi. Dziecko na progu szkoły wykazuje szczególną

podatność na kształcenie i rozwijanie emocjonalnej sfery jego osobowości — wzruszeń i uczuć, a także sfery poznawczej. Stąd też w klasach początkowych, w programie i planie nauczania, zwrócono szczególną uwagę na harmonijny, bezkolizyjny rozwój wszystkich sfer osobowości dziecka, i to zarówno poznawczych, jak i emocjonalno-wolicjonalnych. Brak owej harmonii w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym doprowadzić może, jak wskazują na to przeprowadzone badania psychologiczne, do regresu w ogólnym rozwoju dziecka. Z tego też między innymi względu zwracamy nauczycielom klas początkowych uwagę na fakt znacznego rozwoju wrażliwości emocjonalnej dziecka rozpoczynającego naukę szkolną i koniecznością jej pielęgnacji przy wykorzystaniu adekwatnych doń środków oddziaływań pedagogicznych.

Genetycznie najwcześniej pojawiającą się w rozwoju dziecka formą działalności plastycznej jest rysunek. Na progu szkoły dziecko ma już poza sobą okres tzw. bazgrot i wstępnego schematu rysunkowego. Rysunki dziecka zaczynają swoimi konturami upodabniać się do rzeczywistych przedmiotów, zachowują coraz lepsze proporcje, bogacą się w coraz większą ilość szczegółów, by dojść do schematu możliwie pełnego, rozwiniętego, tzn. zawierającego jak najwięcej cech charakterystycznych dla danego przedmiotu.

To upraszczanie i schematyzowanie rysunku bierze się najczęściej stąd, że dziecko w ten sposób ułatwia sobie narysowanie jakiejś rzeczy — po prostu omija trudności techniczne. Przyczyna schematyzowania może być, i najczęściej jest, także inna. Mianowicie wynika z zasobu wiedzy dziecka o danej rzeczy, ze stosunku do tematu, który zamierza narysować. Na podstawie wiedzy o przedmiocie powstaje u dziecka wyobrażenie tegoż przedmiotu, które znajduje swój wyraz w rysunku. To nie, że często ten wytwór dziecka nie odpowiada rzeczywistości, odpowiada on natomiast twórczej wyobraźni dziecka. Oczywiście, im bogatsze, im pełniejsze są spostrzeżenia o przedmiotach i zjawiskach otaczającego je świata, tym wiedza dziecka o świecie jest większa i tym bardziej będzie się to odbijało w jego twórczości plastycznej.

Dzieci rozpoczynające naukę szkolną mają zróżnicowany zasób spostrzeżeń i wiedzy. Stąd też i rysunki mają, pod względem kompozycji, ilości uwzględnionych w nich elementów, zastosowanych barw, zróżnicowany charakter. Niemniej jednak, szczególnie postacie ludzkie, początkowo wyrażane w ujęciu frontalnym, są sztywne, statyczne lub też dzieci wyrażają ruch według siebie właściwej konwencji. Ponadto, rysunki dzieci mają bogatą kolorystykę, zawierają szereg ozdób. Dzieci chętnie malują, wykorzystując wiele technik malarskich, wykazują ogromne zaangażowanie zarówno samą czynnością malowania, jak i jej efektem końcowym.

Dzieci na progu szkoły nie potrafią jeszcze w sposób pełniejszy dokonać oceny prac plastycznych swoich kolegów. W ocenie kierują się raczej upodobaniami, opartymi na indywidualnych odczuciach, w mniejszym zaś

stopniu — oceniają jakość wykonywanej pracy plastycznej. W miarę systematycznej pracy w klasach początkowych, poznając różne techniki plastyczne oraz ich funkcjonalność w konstruowaniu określonych rysunków, będą umiały nie tylko dokonać wyboru „podobającej” się pracy, ale także odpowiednio uzasadnić ten wybór.

Dzieci rozpoczynające naukę szkolną wykazują znaczny rozwój wrażliwości słuchowej oraz poczucia rytmu. Żywo reagują na dźwięki muzyki oraz rytmicznej piosenki. Mają skłonność do prostych improwizacji muzycznych, stanowiących swoistą formę syntezy zasłyszanych uprzednio tematów muzycznych. Słuchają chętnie muzyki i mają skłonność do jej odtwarzania za pomocą własnego głosu względnie napotkanych instrumentów perkusyjnych. Ponadto, ruchem własnego ciała odtwarzają rytmy zasłyszanych melodii. Te właściwości dziecka 7-letniego umożliwiają intensyfikację kształcenia muzycznego w klasach początkowych.

Dziecko na progu szkoły wykazuje szczególne upodobania do inscenizowania zasłyszanych opowiadań, baśni, słuchowisk radiowych, widowisk telewizyjnych itp. Potrafi być stosunkowo dobrym aktorem podczas udziału w określonej inscenizacji, identyfikować się z „graną” przez siebie postacią, odtwarzać jej stany uczuciowe za pomocą głosu, mimiki, ruchów rąk i całego ciała. Umie przygotować i dobierać adekwatne do danej postaci rekwizyty. Inszenizacje pozwalają dziecku nie tylko na lepsze rozumienie usłyszanego tekstu literackiego, odtwarzanego zdarzenia realnego, ale także stymulują jego rozwój emocjonalny. Stąd też w klasach początkowych podtrzymuje się upodobania dzieci do inscenizacji, wzbogacając je nowymi treściami i formami i między innymi przy ich wykorzystywaniu kształci się i rozwija funkcje niesemantyczne języka pozwalającego na wyrażenie relacji emocjonalnych dziecka wobec poznawanej przezeń rzeczywistości.

Rozwój emocjonalny dziecka 7-letniego, stanowiący podstawę wychowania estetycznego, jest w zasadzie na takim poziomie, że realizacja w klasach początkowych treści programowych plastyki, muzyki i kultury żywego słowa nie powinna, przy oczywiście systematycznej i zgodnej z założeniami zmodernizowanego nauczania początkowego pracy nauczyciela, napotykać większych trudności.

U dzieci rozpoczynających naukę szkolną występują następujące zjawiska: wyjątkowo duża ruchliwość, która w takim stopniu nie występuje już w następnych fazach rozwojowych; akceleracja rozwoju fizycznego w tym okresie życia, zwłaszcza w aspekcie procesu wzrostu i dojrzewania, wzrost zainteresowań sportowych implikujących konieczność wzbogacania form ruchowych w życiu dziecka i zwiększania czasu na zorganizowanie zajęcia w tym zakresie.

Stąd też główną tendencją kultury fizycznej jako przedmiotu nauczania w klasach początkowych jest w związku z tym dążenie do zaspokojenia ogromnego „głodu ruchu” dziecka, stworzenia warunków dla pełniej-

szego i bardziej harmonijnego jego rozwoju fizycznego i ruchowego oraz zapewnienie ściślejszej integracji kultury fizycznej z rozwojem zdrowotnym dzieci. Przewiduje się więc w zakresie tego przedmiotu bogaty zespół różnorodnych środków i oddziaływań zmierzających do: stymulowania rozwoju fizycznego (ze szczególnym uwzględnieniem układu ruchu, krążenia i oddychania); zabezpieczenia i wzmocnienia stanu zdrowia; rozwijania podstawowych cech motorycznych, takich jak: siła, szybkość, wytrzymałość, zwinność, gibkość; opanowanie podstawowych umiejętności ruchowych przydatnych w życiu codziennym; kształtowania prawidłowej postawy ciała, zabezpieczenia przed odchyleniami spowodowanymi zmianą warunków (pobytem w szkole, pozycja siedząca itp.); wytworzenie i utrwalenie podstawowych nawyków zdrowotno-higienicznych (hartowanie ciała, kąpiele, uprawianie ruchu na świeżym powietrzu).

4. ZAKOŃCZENIE

W dotychczasowej strukturze programowo-organizacyjnej naszego systemu oświatowo-wychowawczego występowały niejednokrotnie tzw. „progi dydaktyczne”; między wychowaniem przedszkolnym a nauczaniem początkowym, między nauczaniem początkowym a systematycznym itd. Wynikały one ze znacznego niejednokrotnie zróżnicowania w zakresie stopnia trudności programów realizowanych na różnych etapach kształcenia, metod pracy itp. Konsekwencją tego faktu były dość często niepowodzenia w uczeniu się dzieci i uczniów przechodzących z niższego na wyższy etap kształcenia. Stąd też jednym z pragmatycznych założeń reformy systemu pracy wychowawczo-dydaktycznej z małym dzieckiem jest między innymi eliminacja wspomnianych „progów dydaktycznych” w strukturze polskiego systemu oświatowo-wychowawczego.

Koncepcja programowa wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, egzemplifikowana w toku przedstawionych wyżej rozważań, stanowi zatem zintegrowaną całość. Podstawą bowiem dla pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych jest poziom wiadomości, umiejętności i nawyków wyniesionych przez dzieci z przedszkola. Poziom osiągniętego rozwoju dziecka kończącego okres edukacji przedszkolnej, w wyniku efektywnej realizacji programu dla 6-latków, przedstawiono wyżej. Stąd też w toku nauczania początkowego rozszerzamy, pogłębiajemy i wzbogacamy pracę z dzieckiem, zapewniając mu tym samym zarówno „bezkolizyjne” rozpoczęcie nauki szkolnej, jak i jej efektywność. Stwierdzamy u progu szkoły stopień osiągniętego przez dzieci rozwoju, eliminujemy ewentualnie występujące dysproporcje i organizujemy odpowiednie warunki dalszej stymulacji tegoż rozwoju. Zachowujemy również ciągłość w pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola w relacji do nauczania początkowego.

Zarówno w pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi 6-letnimi, jak

i w okresie nauczania początkowego szczególną uwagę zwracamy na zagadnienie indywidualizacji. Stąd też sprawa ta powinna być preferowana w pracy pedagogicznej z dzieckiem kończącym okres wychowania przedszkolnego i rozpoczynającym naukę szkolną. Stanowi to ponadto istotny element zachowania ciągłości między wychowaniem przedszkolnym a nauczaniem początkowym — jednego z podstawowych założeń modernizacji pierwszego etapu kształcenia i wychowania dzieci i uczniów.

WYCHOWANIE A ORIENTACJA ŚWIATOPOGŁĄDOWO- -FILOZOFICZNA WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA

Wychowanie, rozumiane jako proces osobotwórczy, który w warunkach budownictwa rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego jest ściśle powiązany z rozwojem życia społecznego, z jego treściami społeczno-ekonomicznymi, politycznymi i kulturowymi, powoduje kształtowanie sylwetki osobowościowej każdej jednostki w zakresie jej przekonań, postaw, wartości i zasad postępowania, zgodnych ze światopoglądowo-filozoficzną orientacją mas pracujących. Ową orientację w naszej rzeczywistości kształtuje ideologia marksistowska, której podwaliny stanowią filozofia materializmu dialektyczno-historycznego, a zwłaszcza antropologia filozoficzna, aksjologia i etyka marksistowska. Ideologia społeczna, będąca zbiorem naukowo uzasadnionych dążeń klasy panującej, jej walki w obronie własnych interesów oraz jej rozwoju, wyznacza szczególną rolę tej działalności społecznej, którą zwykliśmy nazywać wychowaniem. Truizmem zatem wydaje się być stwierdzenie, iż wychowanie jest zawsze uwikłane w całość kształt stosunków i procesów społecznych, co w konsekwencji powoduje, że ten specyficzny rodzaj działalności ludzkiej ma charakter historyczno-klasowy.

W społeczeństwie socjalistycznym, któremu przyświeca jedna wspólna ideologia, którego łączą wspólne interesy ogólnospołeczne, wychowaniu nadaje się należyta rangę, ma ono stać się czynnikiem stymulującym orientację światopoglądowo-filozoficzną współczesnego człowieka. Zatem przed wychowaniem stoi zadanie praktycznej realizacji idei zawartych w Marksowskiej ideologii. Sprawność i skuteczność działania wychowawczego zależy nie tylko od uświadomienia sobie koncepcji człowieka, której źródłem jest ideologia socjalistyczna, ale również od internalizacji treści tej koncepcji, od przyjęcia jej jako własnej, potwierdzanej w codziennym życiu każdej jednostki.

W określeniu koncepcji człowieka epoki socjalizmu wychodzi nam na przeciw stwierdzenie K. Marksa głoszące, że najwyższą wartością jest człowiek, zaś najwyższym dobrem jego szczęście i rozwój. To aksjologiczne założenie należy do podstawowych tez ideologii społeczeństwa socjalistycznego, a zarazem stanowi najogólniejszą zasadę jego organizacji.

Filozofia materializmu dialektycznego i historycznego w całej swej rozciągłości wskazuje na potrzebę traktowania człowieka jako przedmiotu i podmiotu wychowawczego działania i oddziaływania, za pomocą których kształtować się będzie poczucie wartości i sensu życia każdej jednostki, będące odzwierciedleniem przyjętej i powszechnie akceptowanej ideologii społecznej. Nieprzypadkowo filozofię marksistowską uznaje się za filozofię życia, bowiem nie szuka ona jego sensu poza nim, lecz w samym ży-

ciu, w jego społeczno-przyrodniczych i kulturowych uwarunkowaniach. Ideologia socjalistyczna nie „uświęca” cierpień i nieszczęść ludzkich, ale szuka ich źródeł oraz wskazuje sens społecznej walki o warunki zapewniające szczęście i rozwój ludzkości, udział zaś jednostek w owej walce traktuje jako jedno ze źródeł wartości życia. Dlatego współczesna pedagogika tak wielką wagę przywiązuje do społecznej aktywności każdej jednostki, do aktywności, którą pojmować będziemy jako szczególny rodzaj gotowości do działania, do czynnego udziału każdej jednostki w poznawaniu i opanowywaniu świata przyrodniczego, w tworzeniu świata społecznego, w którym człowiek poszukuje wartości i sensu życia, w którym ma odnaleźć prawdziwie ludzkie szczęście.

Dla zagwarantowania szczęścia człowiekowi niezbędne jest przestrzeganie określonych zasad wynikających z etyki socjalistycznej, do których m.in. zaliczyć można: zasadę samorealizacji gwarantującą każdej jednostce ludzkiej prawo do wszechstronnego rozwoju jej sił i uzdolnień oraz do pełnego zaspokojenia jej podstawowych potrzeb biologicznych i psychicznych, a także zasadę uspołeczniania, która głosi zasadę obowiązku korzystania przez każdego człowieka ze swego prawa do samorealizacji, bez szkody czy krzywdy innych ludzi i wymaga traktowania drugiego człowieka jako wartości najwyższej.

Należy więc pamiętać, że człowiek, jako najwyższa wartość w marksistowskiej koncepcji wychowania musi być nie tylko przygotowany do wypełniania swych życiowych zadań, ale jego cechą jest również i to, że posiada świadomość tego, czemu owe zadania służą.

Warunki pełnej realizacji procesów osobotwórczych mogą być stworzone przez społeczeństwo, które przywiązuje należyłą wagę do procesów wychowawczych, poprzez które czyni każdą jednostkę moralnie odpowiedzialną za świat, w jakim ona żyje, i zobowiązuje do aktywnego przekształcania tego świata. Do zadań wychowania należy więc takie ukształtowanie cech osobowościowych człowieka, które potwierdzać będzie twórcze uczestnictwo każdej jednostki we wszystkich formach życia społeczeństwa socjalistycznego, w jego ideowych założeniach.

Bez względu na miejsce i przebieg procesów wychowawczych stawia się przed nimi praktyczne zadania, których realizacja zagwarantuje ukształtowanie postaw ideowych każdej jednostki. Owe postawy winny, zgodnie z ideologią marksistowską, charakteryzować się dążeniami człowieka do przyczyniania się do dobra i pożytku społecznego, wyrażać się w możliwościach i umiejętnościach, za pomocą których dokonywać się będą zmiany na lepsze w najbliższym kregu życia poszczególnych jednostek. Wychowanie, które traktujemy w niniejszych rozważaniach jako czynnik kształtujący prawidłową postawę światopoglądowo-filozoficzną współczesnego człowieka, ma przyczynić się do umocnienia w każdej jednostce rzetelnego stosunku do pracy zawodowej, nauki i innych podstawowych obowiązków. Ponadto owa działalność wychowawcza ma przyczynić się do

poszanowania dobra społecznego i pomnażania go wszelkimi możliwymi sposobami, zachowania przynajmniej równowagi między tym, czego od społeczeństwa jednostka oczekuje, a tym, co daje z siebie. Wreszcie sprawność i skuteczność działań wychowawczych wyraża się w emocjonalnym związku każdej jednostki z celami i dążeniami własnego narodu.

Moralność socjalistyczna, która stanowi składową część orientacji światopoglądowo-filozoficznej współczesnego człowieka, wyznacza procesom wychowawczym taki zakres treści, który określa ogólne zasady współżycia między ludźmi. Wobec powyższego wychowanie ma doprowadzić jednostkę do ukształtowania postaw poszanowania potrzeb, dążeń, aspiracji innych oraz szacunku dla godności osobistej każdego człowieka, szacunku dla cudzych zwyczajów, upodobań i przekonań pod warunkiem, że nie kolidują one z interesami ogólnospołecznymi. Poszanowanie cudzej własności, jak i cudzego życia oraz zdrowia, a także życzliwość i solidarność innych ludzi, poszanowanie wolności osobistej człowieka oraz gotowość niesienia pomocy najbardziej potrzebującym ludziom to obowiązek, do którego ma przygotować człowieka złożone działanie społeczno-wychowawcze, potwierdzające swą zgodność z obowiązującymi normami moralnymi, immanentnie tkwiącymi w ideologii socjalistycznej.

Przyswajanie przez coraz szersze kręgi naszego społeczeństwa przekonań, postaw, wartości i zasad postępowania zgodnych z marksistowską orientacją światopoglądowo-filozoficzną jest niewątpliwie odbiciem efektów wychowawczych, które wyrażają się zaangażowaniem ideowym poszczególnych jednostek.

Wychowanie, którego celem jest kształtowanie postaw ideowych, musi ze swej praktyki wykluczyć te sposoby, które prowadzą człowieka jedynie do słownych deklaracji, cały zaś proces wychowawczy należy tak ukierunkować, aby konsekwentnie zmierzał on do osiągnięcia przez poszczególne jednostki dojrzałości intelektualnej i moralnej, do samodzielności myślenia, do umiejętności poddawania wnikliwym ocenom zjawisk życia społecznego, co wyrażać się będzie w zrozumieniu i przyswojeniu treści określonych ideałów oraz uczestnictwem w ich urzeczywistnianiu.

Działalność *par excellance* wychowawcza — to przyczynianie się do tego, aby uczciwi moralnie i krytycznie myślący ludzie, czujący się odpowiedzialnymi za losy swego kraju i narodu, wybierali ideały postępowe i humanistyczne, wskazywane przez ideologię marksistowską. Każda jednostka, której przypadło żyć na obecnym etapie rozwoju ludzkości, musi posiadać świadomość tego, że ideowość człowieka jest jednym ze stałych komponentów postawy zaangażowania społecznego, że owa ideowość, podobnie jak świadoma aktywność społeczna każdej jednostki, jej rozumna inicjatywa, przyczynia się do rozwoju ekonomicznego, politycznego i kulturalnego ojczyzny.

Socjalistyczny wzór człowieka, jaki określa marksizm, dotyczy jego obywatelskiej i patriotycznej postawy. Najistotniejszym problemem spo-

łeczno-wychowawczym, mającym kapitalne znaczenie dla praktyki pedagogicznej, jest świadomość treści i zakresu patriotyzmu socjalistycznego, który integralnie wiąże się z postawą światopoglądowo-filozoficzną każdego człowieka. Zagadnienie to może być przedmiotem oddzielnej refleksji, niemniej należy stwierdzić, że współczesny patriotyzm, budowany na koncepcjach ideologii socjalistycznej, to nie tylko — cenna i dzisiaj — gotowość do zbrojnej walki w obronie kraju, ale przede wszystkim jego umiłowanie wyrażające się zaangażowaniem społecznym, poczuciem odpowiedzialności za losy ojczyzny i jej rozwój we wszystkich dziedzinach życia, to rozumienie głównych założeń ustroju socjalistycznego, to wreszcie rzetelna praca i aktywność zawodowa, która jest potwierdzeniem codziennego udziału jednostki w życiu narodu. Rozwijanie świadomości i postawy patriotycznej, będącej odzwierciedleniem najistotniejszych treści ideologicznych, staje się warunkiem koniecznym dla powodzenia działalności wychowawczej.

Właściwie pojmowane wychowanie, którego zadaniem jest m.in. wpływanie na sferę światopoglądowo-filozoficzną człowieka, dopełniła się przez wzbogacanie każdej jednostki w poczucie przynależności do wspólnoty socjalistycznej i całej wspólnoty ludzkiej. Na gruncie filozofii marksistowskiej nie traktuje się internacjonalizmu jako mechanicznego uzupełniania patriotyzmu. Patriotyzm socjalistyczny i internacjonalizm proletariacki będący składową częścią wzoru osobowego człowieka żyjącego w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym stanowi określoną wartość moralną wynikającą z aksjologii marksistowskiej, zaś dla teorii i praktyki wychowania jest wskazówką do wyposażenia każdej dojrzałej osobowości w należycie pojmowane intelektualnie, właściwie odczuwane i prawdziwie stosowane prawo wolności, suwerenności oraz solidarności w walce o wyzwolenie społeczne. Wobec powyższego wychowanie ideowe w społeczeństwie socjalistycznym, które kieruje się naczelnymi zasadami marksistowskiej filozofii, zmierza do kształtowania ludzi, którzy będą zdolni rozumieć swoistą zależność pomiędzy dobrem narodu a rozwojem sił socjalistycznych w świecie, ludzi bezbłędnie kojarzących nie tylko dobro osobiste z dobrem narodu, ale także dobro narodu z dobrem całego postępowego ruchu międzynarodowego.

Poza potrzebą kształtowania szeroko rozumianych, a z konieczności jedynie zasygnalizowanych, postaw ideowych, przed wychowaniem stawia się zadania, które można określić jako wdrażanie jednostki do pojmowania świata w sposób naukowy, wolny od irracjonalnych założeń. Naukowy pogląd na świat stanowi element orientacji światopoglądowo-filozoficznej człowieka. Jedynie bogata i rzetelna wiedza oraz znajomość podstawowych metod naukowego poznania materialnego świata stanowią podwaliny dla budowania obiektywnego widzenia przyrody, społeczeństwa i kultury oraz praw, które nimi rządzą. Wychowanie, jako czynnik stymulujący ów proces, musi zapewnić każdej jednostce ludzkiej warunki, w których kształ-

tować ona będzie krytyczne i w miarę samodzielne myślenie. I tu kierowanie wychowawcze zdąży jedynie do wspomagania jednostki, aby w jej świadomości tworzyły się stopniowo podstawy do powstawania właściwego światopoglądu naukowego. Rezultatem świadomych poczynań wychowawczych w tym zakresie będzie dojrzałość intelektualna, która pozwoli jednostce opowiedzieć się za widzeniem świata w świetle filozofii materialistycznej, co w konsekwencji wyeliminuje te treści, które w sposób oczywisty pogodzić się nie dadzą z materializmem.

Dotychczasowe rozważania pozwalają konstatować, iż wychowanie nie będzie stanowiło optymalnego procesu osobotwórczego bez wnikliwej znajomości podstawowych praw materialistycznej filozofii dialektycznej oraz praw rozwoju społecznego, które określa materializm historyczny. Nie sposób ukształtować prawdziwie ludzkiego widzenia świata, ludzkiego życia, jego sensu tkwiącego w ustawicznych przemianach realnego świata przyrodniczo-społecznego, którego opanowanie i kształtowanie dla potrzeb iście ludzkich powoduje w konkretnej jednostce serię pożądanych przeobrażeń, jakie muszą dokonać się w psychice każdego człowieka będącego przedmiotem oddziaływań wychowawczych.

Proces wychowania, który ma pobudzać współczesnego człowieka do zdecydowanego opowiedzenia się za treściami naukowego socjalizmu, które to mają przeniknąć do jego osobowości wyznaczając hierarchię przyjętych wartości, jawi się w poglądach i przekonaniach oraz postawach, musi być tak organizowany, aby nastąpiło pełne zrozumienie przez każdą jednostkę tego, co najistotniejsze, a więc praw i prawidłowości rozwoju społecznego oraz głównych pryncypiów etycznych naszego ustroju.

Stąd przed placówkami oświatowo-wychowawczymi, a zwłaszcza przed szkołą, która należy do instytucji mających możliwość największego wpływu na umysłowość i całą osobowość ucznia stawia się odpowiedzialne zadania, które przyczynić się mają do ukształtowania materialistycznej orientacji światopoglądowo-filozoficznej każdego wychowanka. W złożonym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły doniosłą rolę odgrywa nauczyciel-wychowawca jako organizator i kierownik procesu wychowawczego. Nowoczesny pedagog, poza znajomością i osobistym prezentowaniem w swym codziennym działaniu zawodowym i obywatelskim treści ideologii socjalizmu, ponosi moralną odpowiedzialność za kształtowanie świadomości społecznej swoich uczniów-wychowanków. Realizacja tego zadania odbywać się musi tak w procesie dydaktycznym szkoły, jak i w jej życiu pozalekcyjnym, gdzie dzieci i młodzież swoje ideowe zaangażowanie manifestują w rzetelnym spełnianiu swoich codziennych obowiązków. Świadomość społeczna człowieka epoki socjalizmu nie może opierać się na ślepej dyscyplinie, mechanicznym przestrzeganiu norm współżycia; świadomość społeczna, zgodnie z antropologią i etyką marksistowską, winna opierać się na kanwie rozumowych i emo-

cyjonalnych czynników, kształtujących prawidłowe postawy dorastającego pokolenia żyjącego w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym. Dlatego szczegółowym zadaniem wychowawczym, realizowanym przez zespół wychowawców i w zespołach wychowanków, jest wspólne przeżywanie i przyswajanie największych wartości ideowych, świadome dokonywanie ich wyboru oraz uczynienie tychże wartości fundamentem, na którym kształtowana będzie pojmowana z punktu widzenia ideologii socjalizmu, pełna osobowość każdej jednostki.

Kształtowanie osobowości człowieka, jak i przestrzeganie poziomu jej rozwoju ma miejsce w aktywności społecznej każdej jednostki. Aktywność taką rozumiemy jako gotowość do działania na rzecz innych i własnego rozwoju. Zadaniem współczesnej szkoły jest czuwanie i wdrażanie wychowanków do takiej aktywności, która będzie wyznaczona przez podstawowe wartości wynikające z ideologii marskistowskiej. Dlatego wychowanie ma na celu przygotowanie każdej jednostki do współprzeżywania wraz z innymi rzeczywistości świata i spraw ludzkich wyrażanych w treściach życia ideowo-politycznego, ekonomiczno-gospodarczego oraz społeczno-kulturalnego, które manifestować się będą przez czynne zaangażowanie każdej dorastającej jednostki w przykładowo wymienionych dziedzinach rzeczywistości społecznej. Terenem takiej aktywności musi być szkoła i najbliższe środowisko zamieszkania ucznia.

Aktywność społeczno-wychowawcza stanowi podstawę do rozwijania u dzieci i młodzieży mechanizmów czynnego samodoskonalenia się na rzecz potencjalnej gotowości do podejmowania coraz to nowszych zadań wynikających z kolejnych etapów rozwoju społeczeństwa socjalistycznego.

Nie sposób w krótkim zarysie omówić wszystkich zależności i konsekwencji, jakie zawiera wychowanie. Próba ukazania wybranych kwestii miała na celu zasygnalizowanie tych treści, które winny stać się przedmiotem systematycznej i pogłębionej analizy tych osób, które organizują i kierują, a zarazem odpowiadają za przebieg złożonych procesów osobotwórczych.

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

MIROSLAW SZYMAŃSKI

ROZWÓJ SZKOLNICTWA NA WSI W ZWIĄZKU RADZIECKIM

Troska o rozwój szkolnictwa na wsi ma w Związku Radzieckim szerokie podstawy społeczne. Rozwój szkolnictwa w rejonach wiejskich ma znaczenie nie tylko dla pomyślnego rozwoju całego systemu oświaty, odgrywa bowiem także ważną rolę w kształtowaniu systemu społecznego socjalistycznej wsi. Lenin pisał, iż dążenie do zniszczenia przeciwieństwa między miastem i wsią jest ważnym elementem ideologii i programu działania budowniczych komunizmu.¹ Działanie na rzecz zniesienia zasadniczych dysproporcji między miastem i wsią są konieczne dla udostępnienia skarbów kultury, nauki i sztuki całemu narodowi. Tylko w ten sposób można — jak sądził Lenin — przełamać ten stan zafania, który Marks nazywał „idiotyzmem życia wiejskiego”.² Zdaniem Lenina, zniesienie dysproporcji między miastem i wsią nie może dokonać się w ciągu jednego aktu, lecz w postaci całego kompleksu poczynań.³ Nie ulega wątpliwości, że w programie działań na rzecz podniesienia poziomu społecznego wsi ogromne zadania przypadają socjalistycznej oświacie.⁴

Sprawy szkolnictwa na wsi zajmują ważne miejsce w ogólnym programie rozwoju oświaty w Związku Radzieckim, który realizowany jest w ciągu bieżącego dziesięciolecia. Bezpośrednie przyczyny znacznego zainteresowania problemami funkcjonowania instytucji oświatowych na wsi wiążą się z tym, iż pomyślne ich rozwiązanie w dużym stopniu decyduje o możliwości osiągnięcia założonych celów w polityce oświatowej. Dotyczy to zwłaszcza realizacji głównego zadania oświatowego bieżącego dziesięciolecia w Związku Radzieckim: urzeczywistnienia powszechnego kształcenia średniego.

O randze, jaką mają problemy oświatowe na wsi w Związku Radzieckim, świadczy uchwała „O środkach dalszego doskonalenia warunków pracy wiejskiej szkoły ogólnokształcącej”, przyjęta 6 czerwca 1973 r. na wspólnym posiedzeniu KC KPZR i Rady Ministrów.⁵ W uchwale podkreślono, iż do wiejskich szkół ogólnokształcących uczęszcza w Związku

¹ W. I. Lenin: Kwestia agrarna a „krytycy Marksa” (w:) *Dzieła*, t. 5, Warszawa 1950, KiW, s. 163—164.

² K. Marks, F. Engels: *Manifest Komunistyczny*. Warszawa 1976, KiW, s. 77.

³ W. I. Lenin: Kwestia agrarna a „krytycy Marksa”. *Op. cit.*, s. 164.

⁴ Szerzej pisze na ten temat E. Jusupow w pracy: *Obszczieje i osobiennoje w unicztożenii protiwpołożnosti mieźdu gorodom i dieriewniej*. Taszkient 1972, „Uzbekistan”.

⁵ O mierzach po dalniejszemu uluśczeniju usłowij raboty sielskiej obszczieobrazowatielnej szkoły (w:) *Narodnoje obrazowanije w SSSR. Sbornik dokumentow 1917 — 1973 gg.* Moskwa 1976, *Pedagogika*, s. 243—246.

Radzieckim połowa uczniów całego kraju. Funkcjonujące na wsi radzieckie szkoły ogólnokształcące mają liczne doświadczenia zasługujące na szerszą popularyzację i upowszechnianie. Nie brak również trudności, które powodują, że — jak to stwierdzono w uchwale KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR — ogólny poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej części szkół wiejskich nie odpowiada współczesnym wymaganiom.

W celu lepszego zaspokojenia potrzeb oświatowych ludności wiejskiej i poprawy warunków kształcenia dzieci i młodzieży ze wsi najwyższe radzieckie władze partyjne i państwowe podjęły decyzje o głównych kierunkach rozwoju oświaty na wsi. Podjęto także ustalenia co do niezbędnych środków wzmocnienia bazy materialnej szkolnictwa wiejskiego i poprawy sytuacji kadrowej szkolnictwa na wsi.

Na uwagę zasługują zalecane przez władze radzieckie działania na rzecz dostosowania sieci szkolnej na wsi do struktury przestrzennej głównych jednostek gospodarki rolnej. Postanowiono przyjąć zasadę tworzenia i rozwoju szkół średnich we wszystkich tych miejscowościach wiejskich, w których istnieją sowchozy i duże kołchozy.

W związku z olbrzymimi zadaniami inwestycyjnymi, związanymi z rekonstrukcją i rozwojem oświaty na wsi, w uchwale KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR z 6.VI.1973 r. ustalono, iż w latach 1974—1980 zostanie zrealizowany państwowy plan budowy nowych szkół ogólnokształcących o łącznej liczbie miejsc 7 mln 250 tys. Przewidziano też wybudowanie w tym okresie nowych internatów o łącznej liczbie 772 tys. miejsc dla wychowanków. W zakresie budowy mieszkań dla nauczycieli plan na lata 1974—1980 zakłada oddanie pomieszczeń o łącznym wymiarze 6420 tys. m².

Znaczną rolę w rozwoju bazy materialnej szkolnictwa wiejskiego w Związku Radzieckim odgrywają sowchozy, kołchozy i inne przedsiębiorstwa gospodarcze, które działają na wsi. Na podstawie uchwały „O środkach dalszego doskonalenia warunków pracy wiejskiej szkoły ogólnokształcącej” kołchozy mogą otrzymywać kredyty bankowe na okres do 15 lat z przeznaczeniem na budowę szkół, internatów i domów dla nauczycieli. Są to kredyty niskoprocentowe z możliwością umorzenia po pięciu latach terminowego spłacania.

Dla stworzenia możliwości wykonawczych władze radzieckie podjęły decyzje o zapewnieniu materiałów budowlanych na budownictwo instytucji oświatowych na wsi. Przedsiębiorstwa budowlane zostały zobowiązane do ustalenia odpowiedniego udziału inwestycji oświatowych w ogólnych planach prac montażowo-budowlanych.

Uchwała KC KPZR i Rady Ministrów z 6.VI.1973 r. zobowiązała władze poszczególnych republik do zapewnienia bezpłatnych przewozów młodzieży dojeżdżającej do szkół ogólnokształcących.⁶ Dla realizacji tego

⁶ W Rosyjskiej SFRR zasada bezpłatnego dowożenia dzieci i młodzieży do szkół obowiązuje od 1965 r. Por. O bezpłatnym przejeździe szkolników proźniawajuszczich

zalecenia wykorzystane są regularne kursy ogólnodostępnej komunikacji pasażerskiej oraz kursy specjalne środków transportowych przedsiębiorstw i organizacji działających na wsi. W związku z częstym podejmowaniem obowiązków dowożenia dzieci przez kolchozy przeznaczono do sprzedaży dla kolchozów w 1974 r. — 3 tys. autobusów pasażerskich, w 1975 r. — 3,5 tys., a w latach 1976—1980 po 5 tys. autobusów rocznie. Postanowiono także, że od 1975 r. około 25% uczniów mieszkających w internatach będzie bezpłatnie otrzymywać trzy gorące posiłki, a pozostali opłacać będą jedynie połowę kosztów żywienia w internacie.

Dużą uwagę zwrócono także w uchwale dotyczącej poprawy warunków pracy wiejskich szkół ogólnokształcących na sprawy związane z wyposażeniem szkół, organizacją niezbędnych pracowni i zajęć pozalekcyjnych. Zalecono podjęcie działań zmierzających do likwidacji w szkołach wiejskich nauczania na tzw. drugiej i trzeciej zmianie. Podjęto także ważne decyzje dotyczące poprawy warunków pracy i wypoczynku nauczycieli zatrudnionych w szkołach wiejskich.

Postanowienia zawarte w uchwale KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR z 6.VI.1973 r. o środkach doskonalenia warunków pracy wiejskiej szkoły ogólnokształcącej są z powodzeniem realizowane. Już w roku szkolnym 1975/76 zwiększonym programem pracy opiekuńczo-wychowawczej (szkoły-internaty, świetlice, szkoły całodzienne itp.) objęto w Związku Radzieckim ponad 10 mln uczniów szkół ogólnokształcących. Około 15% uczniów szkół całodziennych i 25% wychowanków internatów otrzymywało w tym czasie bezpłatne posiłki w szkołach. Uzyskano znaczne efekty w zakresie rekonstrukcji sieci szkolnej. W ostatnich latach liczba szkół początkowych zmniejszyła się o ponad 26 tys. Zlikwidowano także ponad 6 tys. małych szkół ośmioklasowych. Natomiast liczba średnich szkół ogólnokształcących w Związku Radzieckim zwiększyła się w ciągu ostatnich pięciu lat o 7200 i wynosi obecnie około 53 tys. W roku szkolnym 1976/77 szkoły średnie stanowiły już 35% ogółu szkół ogólnokształcących. Wiele osiągnięto również w zakresie poprawy bazy materialnej szkół. W ciągu dziewiętej pięcioletki (1971—1975) około 4,5 mln uczniów szkół wiejskich otrzymało możliwość kształcenia się w nowych budynkach szkolnych. Znacznie poprawiło się także wyposażenie szkół.⁷

Chociaż już w 1975 r. osiągnięto w Związku Radzieckim wysoką powszechność kształcenia średniego (co wyraża się m.in. w tym, iż obecnie około 98% młodzieży kontynuuje kształcenie po ukończeniu klasy VIII w różnych typach szkół średnich w wyższych klasach szkoły ogólnokształcącej, technikach i liceach zawodowych, w szkołach zawodowo-technicznych i w szkołach wieczorowych, nie zmniejszono skali zadań inwesty-

w sielskiej miejscności. Postanowienie Sowietu Ministrów RSFR — 25 awgusta 1965 r. (w.): Narodnoje obrazowanie w SSSR, op. cit., s. 127.

⁷ Narodnoje obrazowanie w SSSR (1975—1976 gg.) i perspektywy jego rozwoju. Moskwa 1977, Ministerstwo proświeśczeniija SSSR, s. 16—19.

cyjnych w budownictwie szkolnym na wsi. Planuje się, że w dziesiątej pięciolatce (1976—1980) dalsze 4,5 mln uczniów szkół wiejskich otrzyma możliwość kształcenia się w nowych budynkach szkolnych.⁹

W 1976 r., w pierwszym roku nowej pięciolatki, w nowych obiektach szkolnych rozpoczęło naukę 853 tys. uczniów szkół wiejskich. Stanowi to 57% ogólnej liczby miejsc w nowo wybudowanych szkołach w tym roku w całym Związku Radzieckim. Osiągnięcie to jest wynikiem połączenia wysiłków państwa z inicjatywami poszczególnych środowisk. O skali udziału społeczności wiejskiej w rozwiązywaniu problemów oświatowych wsi świadczą wyniki rozpoczętego w 1976 r. współzawodnictwa w działaniach na rzecz poprawy warunków pracy wiejskiej szkoły ogólnokształcącej. Za szczególne osiągnięcia w tym współzawodnictwie 80 rejonów wiejskich otrzymało sztandary przechodnie Ministerstwa Oświaty ZSRR, Komsomołu i Związku Pracowników Oświaty, Szkół Wyższych i Instytutów. Wręczono też liczne dyplomy i nagrody pieniężne.¹⁰

O istotnych osiągnięciach w rozwoju szkolnictwa na wsi świadczą także dane z poszczególnych republik. Dzięki sukcesom w rozwiązywaniu trudnych problemów oświatowych na obszarach wiejskich już w roku szkolnym 1975/76 w Rosyjskiej SFRR 97% absolwentów klas VIII ze szkół dziennych i wieczorowych kontynuowało naukę w szkołach średnich. Na terenach wiejskich najbardziej dostępną szkołą stała się średnia szkoła ogólnokształcąca. W 1975 r. przyjęto do klas IX w szkołach średnich na wsi 56,6% absolwentów klas VIII, a więc 11,2% więcej niż w 1970 r. Zwiększenie liczby młodzieży przyjmowanej do szkół średnich na wsi wywiera pozytywny wpływ na orientację zawodową uczniów szkół ogólnokształcących, coraz więcej młodzieży pragnie bowiem wiązać swą przyszłość ze wsią i rolnictwem.

Ważną rolę w upowszechnianiu kształcenia średniego na wsi odgrywają w Rosyjskiej SFRR szkoły zaoczne i wieczorowe. W ciągu dziesięcioletniej pięciolatki liczba młodzieży wiejskiej uczącej się w tych szkołach zwiększyła się 1,5 raza. Znacznie wzrosła także liczba młodzieży wiejskiej w technicach i szkołach zawodowo-technicznych.

Upowszechnianie kształcenia średniego w RSFRR powodowało także konieczność dokonywania w szkołach wiejskich zmian o charakterze jakościowym. Wyrazem tego było m.in. kierowanie 70% absolwentów uczelni pedagogicznych do pracy na wsi. W rezultacie w klasach IV—X szkół wiejskich wzrosła liczba nauczycieli z wyższym wykształceniem z 62,7% ogółu nauczycieli w 1970 r. do 73,5% w 1975 r. W końcu dziesięcioletniej pięciolatki spośród 23 724 dyrektorów szkół średnich tylko 39 nie miało wyższego wykształcenia, byli to zresztą na ogół doświadczeni dy-

⁸ E. Kożewiennikow: Dalniejszeje sowierszenstwowanije szkoły — ważnaja zadacza wydwignutaja XXV Sjezdom KPSS. „Narodnoje obrazowanije” 1977, nr 3.

⁹ M. Prokofiew: Szkoła, roždennaja Oktjabriom. „Narodnoje obrazowanije” 1977, nr 11.

¹⁰ Sielskoj szkole — nieosłabnoje wnimanije. „Narodnoje obrazowanije” 1977, nr 8.

rektorzy, studiujący na wydziałach zaocznych uczelni pedagogicznych.

W latach 1971—75 znacznie poprawiła się także baza materialna szkół średnich. Po oddaniu do użytku nowych szkół o powierzchni dostosowanej do potrzeb lokalnych zmniejszyła się liczba uczących się na drugiej zmianie — w miastach z 36⁰/₀ do 26⁰/₀, na wsi — z 21,4⁰/₀ do 14,7⁰/₀. Znacznie poprawiło się także wyposażenie szkół. Liczba szkół wiejskich nie mających pracowni biologii zmniejszyła się do 21,1⁰/₀, tylko 8,2⁰/₀ szkół wiejskich nie miało pracowni chemicznych, a 3,1⁰/₀ — pracowni fizycznych. Nowe budynki szkolne mają aule i sale sportowe, sektory żywienia, przestrzenne korytarze, dobre oświetlenie. Dzięki poprawie warunków pracy szkół poprawiły się znacznie efekty działalności dydaktyczno-wychowawczej. Liczba uczniów nie kończących klasy VIII zmalała z 2,4⁰/₀ w 1970 r. do 0,7⁰/₀ w 1975 r. W 1970 r. z 1000 uczniów, którzy osiem lat wcześniej rozpoczęli naukę szkolną, 845 ukończyło klasę VIII, zaś w 1975 r. było takich uczniów już 921. Prawie dwukrotnie zmniejszył się odsiew z klas IX i X. Jeśli w 1970 r. w Rosyjskiej SFRR ukończyły szkoły średnie 63,2⁰/₀ dziewcząt i chłopców z roczników, które 10 do 12 lat wcześniej rozpoczynały naukę szkolną, to w 1975 r. wskaźnik ten wzrósł do 82,3⁰/₀. W ciągu dziewiętej pięcioletki uzyskało w RSFRR dyplomy ukończenia szkół średnich 9,6 mln młodzieży, w tym 5,8 mln w szkołach stacjonarnych.¹¹ Znaczne sukcesy w rozwoju szkolnictwa średniego zanotowano także na Ukrainie. W roku szkolnym 1976/77 99⁰/₀ absolwentów klas VIII kontynuowało naukę w szkołach średnich (w 1970 r. — 82,4⁰/₀). Tak znaczne zwiększenie liczby młodzieży uczącej się w szkołach średnich było możliwe jedynie przy podjęciu szybkiej modernizacji i rozbudowy sieci szkolnej. W ciągu ostatnich 10 lat liczba szkół mających tylko klasy początkowe zmniejszyła się o 7493, zaś liczba szkół średnich wzrosła o 1229. Sieć szkolna nie jest jeszcze doskonała, bowiem w niektórych częściach republiki, zwłaszcza na Wołyniu, wciąż jeszcze utrzymuje się duża liczba małych szkół.

Wprowadzone w latach 1966—1976 zmiany programowe zapewniły możliwość unowocześnienia i intensyfikacji nauczania w klasach I—VIII i w toku dalszego kształcenia średniego w szkole ogólnokształcącej lub zawodowej. Na podstawie doświadczeń nauczycieli z rejonu Charkowa upowszechniane jest na Ukrainie nauczanie w systemie pracownianym. Już obecnie 83⁰/₀ średnich szkół w tej republice prowadzi nauczanie w pracowniach i w salach specjalnych. Mimo szybkiego wprowadzania zmian programowych uniknięto zbyt częstych, szkodliwych dla rytmicznej pracy pedagogicznej i kosztownych zmian podręczników. Z 145 podręczników przeznaczonych dla szkół ogólnokształcących już 103 nie wymaga modyfikacji.¹²

¹¹ G. Wiesielow: Ot naczalnogo ko wsieobszcziemu objazatielnomu sriedniemu obrazowaniju. „Narodnoje obrazowanije”, 1977, nr 10.

¹² A. Marinicz: Wospitywajem dostojnuju smieniu. „Narodnoje obrazowanije”, 1977, nr 8.

Nie wszystkie problemy związane z przejściem do powszechnego kształcenia średniego zostały jednak pomyślnie już rozwiązane. Zastrzeżenia budzi niekiedy jakość pracy szkół. Wysokie wskaźniki promocji nie zawsze odzwierciedlają rzeczywisty poziom wiedzy uczniów. W niektórych szkołach budzi zastrzeżenia przygotowanie metodyczne nauczycieli. W wyniku niewystarczającej efektywności pracy szkoły dużo zadań przypada na pracę indywidualną uczniów. Badania przeprowadzone przez pracowników Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR wykazały, że w rejonie Charkowa około 20% uczniów trzecich, siódmych i dziewiątych klas pracuje przy wykonywaniu zadań szkolnych w domu od 1,5 do 2,5 godz. dziennie więcej, niż przewiduje to statut szkoły.¹³

Aby stworzyć warunki dla bardziej efektywnej pracy szkoły, władze polityczne i administracyjne wraz z Ministerstwem Oświaty Ukraińskiej SRR wiele uwagi przywiązują do poprawy sytuacji kadrowej i materialnej szkół. W latach 1971—75 ponad 1 mln 275 tys. uczniów szkół ogólnokształcących otrzymało możliwość kształcenia się w nowych budynkach szkolnych. Nowe budynki wznoszono często na wsi, bowiem dzięki inwestycjom zrealizowanym w dziewiętej pięcioletce aż 706,3 tys. uczniów ze wsi mogło kształcić się w nowych budynkach szkół ogólnokształcących.¹⁴ Dużą troskę zwrócono w Ukraińskiej SRR na podwyższenie kwalifikacji i doskonalenie dyrektorów szkół. Utworzono dla nich wydziały podnoszenia kwalifikacji w czterech instytutach pedagogicznych (w Kijowskim, Charkowskim, Zaporozkim i Iwano-Frankowskim). Wydawnictwa przygotowały serię publikacji książkowych mających pomóc dyrektorowi szkoły w wykonywaniu jego funkcji. Organizuje się liczne seminaria dla dyrektorów szkół. W porę też pomyślano o utworzeniu i przygotowaniu rezerwy kadrowej, dzięki czemu zmiany na stanowiskach dyrektorów szkół nie zakłócają normalnego rytmu pracy tych instytucji. Zwraca także uwagę troska o upowszechnianie doświadczeń wyróżniających się dyrektorów szkół, z których wielu, nawiązując do przykładu, jakimi dał W. A. Suchomlinskij, łączy pracę w szkole z pracą naukową.¹⁵

W polityce kadrowej dużą uwagę przywiązuje się na Ukrainie do zapewnienia odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli szkołom wiejskim. W ciągu minionej pięcioletki do szkół na wsi skierowano 87% absolwentów uczelni pedagogicznych. Dzięki temu podniósł się ogólny poziom wykształcenia nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie ogólnokształcącym. W 1975 r. już 91,1% nauczycieli pracujących w kla-

¹³ Zatwierdzony przez Radę Ministrów ZSRR statut średniej szkoły ogólnokształcącej przewiduje możliwość zadawania prac domowych, których wykonanie nie przekracza: w III klasie — 2 godz., w VII klasie — 3 godz. i w IX — 4 godz. dziennie. Por. Ustaw sriedniej obszczieobrazowatelnoj szkoły (w:) Narodnoje Obrazowanie w SSSR. Sbornik dokumentow 1917—1973, op. cit. s. 230.

¹⁴ Ukraińska SSR. „Narodnoje obrazowanie”, 1977, nr 11.

¹⁵ Berezniak: Sposobenstwo wanije rukowodstwa szkołoj i rajono. „Narodnoje Obrazowanie”, 1977, nr 2.

sach IV—X na Ukrainie miało wyższe wykształcenie pedagogiczne.¹⁶

Duże osiągnięcia w rozwoju oświaty na wsi ma także Litwa. W roku 1976 klasy VIII ukończyło na Litwie 94,8% tych dzieci, które osiem lat wcześniej rozpoczęły naukę szkolną. Spośród ogółu absolwentów klas VIII aż 99% kontynuuje kształcenie w różnych typach szkół średnich. Aby osiągnąć tak wysokie wskaźniki, w ciągu ubiegłego dziesięciolecia uczyniono bardzo wiele dla poprawy warunków pracy szkół. Jeszcze na początku lat sześćdziesiątych 41,2% szkół z klasami I—IV i 20,6% szkół ośmioklasowych pracowało w pomieszczeniach wynajmowanych. Szkoły wiejskie miały często tylko 3—4 izby. Około 90% szkół nie miało pracowni. Poziom wykształcenia nauczycieli szkół wiejskich był niski.

Działania zmierzające ku poprawie warunków pracy szkół rozpoczęto od reorganizacji sieci szkolnej. Polegała ona na koncentracji sieci szkolnej. W ciągu 10 ostatnich lat liczba szkół początkowych, mających tylko klasy I—IV, zmalała z 2611 do 1265. Obecnie uczy się w tych szkołach tylko 5% uczniów szkół ogólnokształcących. Zmniejszyła się także liczba szkół ośmioklasowych z 913 do 687. Rozszerzono natomiast sieć szkół średnich o 101 szkół. W 1977 r. funkcjonowały na Litwie 142 średnie szkoły ogólnokształcące, w tym 222 szkoły na wsi. Przeciętna liczba uczniów w szkole średniej na Litwie wynosi 417, co wydaje się być bliskie optymalnej wielkości tego typu szkoły.

Zmianom w sieci szkolnej towarzyszył duży rozmach w zakresie budownictwa szkolnego. W ciągu ostatnich 15 lat wybudowano na Litwie tyle szkół, iż ogólna liczba miejsc w tych szkołach jest większa, niż wynosi obecnie ogólna liczba uczniów. Infrastruktura szkolnictwa, zwłaszcza na wsi, nie jest jeszcze wystarczająca. W decyzjach inwestycyjnych nie uniknięto bowiem błędów w rozmieszczeniu szkół, a program inwestycyjny był często ograniczony do zaspokojenia potrzeb minimalnych. Przez wiele lat na wsi budowano wyłącznie izby lekcyjne bez pracowni.

W bieżącej pięcioletce planuje się budowę nowych budynków szkolnych dla 50 tys. uczniów. Pozwoli to zlikwidować całkowicie nauczanie na drugiej zmianie, bowiem już obecnie tylko 4,8% uczniów uczy się w godzinach popołudniowych.

Pomyślnie rozwiązywane są także problemy kadrowe szkoły na wsi. Około 80% absolwentów uczelni pedagogicznych podejmuje pracę na wsi. Wielu nauczycieli wiejskich pogłębia swe kwalifikacje studiując w uczelniach zaocznych i wieczorowych.

Duże znaczenie dla stabilizacji nauczycieli na wsi ma rozwiązywanie kwestii mieszkaniowych. W dziewiątej pięcioletce wybudowano na Litwie ze środków państwowych 834 mieszkania dla nauczycieli wiejskich, wiele dalszych wybudowały kolchozy. Plan na bieżącą pięcioletkę przewiduje budowę 1430 mieszkań dla nauczycieli wiejskich. Po uwzględ-

¹⁶ W. Usenko: Rozwitiye szkolnogo obrazowanija na Ukrainie. „Narodnoje Obrazowanije”, 1977, nr 10.

nieniu budownictwa ze środków kolchozów powinno to całkowicie rozwiązać kwestie mieszkaniowe nauczycieli wiejskich.¹⁷

Podobne działania mające na celu poprawę sytuacji szkoły wiejskiej prowadzone są na Łotwie. W ciągu lat 1973—1977 wybudowano w tej republice 43 nowe szkoły na wsi dla 22 tys. uczniów. Oddano także do użytku 30 typowych internatów przy szkołach o łącznej liczbie 3,5 tys. miejsc oraz 68 domów mieszkalnych dla nauczycieli, w których znajdują się mieszkania dla 995 rodzin.¹⁸

W Gruzji w 1976 r. świadectwa ukończenia klas VIII otrzymało ponad 100 tys. uczniów, spośród których 97,80% kontynuuje kształcenie w średnich szkołach ogólnokształcących i zawodowych. W ciągu ostatnich dziewięciu lat wybudowano w tej republice na koszt państwa 608 budynków szkolnych dla 255 tys. uczniów. Ze środków budżetów terenowych wzniesiono 743 szkoły, w których znalazło miejsce 268 tys. dziewcząt i chłopców. Są to przede wszystkim szkoły wiejskie. „Nic tak nie upiększa miasta, wsi, przysiółka — stwierdza Minister Oświaty Gruzińskiej SRR — jak wtopiony w zielen budynek szkolny z dobrym poletkiem naukowo-doświadczalnym i odpowiednim boiskiem sportowym. Nic tak nie cieszy dziecko, młodzieńca, człowieka pracującego — jak dobra szkoła, w której przebywa, wyrasta i mężnieje przyszłość danej wsi, miasta, republiki, całego Wielkiego Kraju Rad. Budownictwo szkolne to rzecz ogromnej polityki państwowej”.¹⁹

Rozwój szkolnictwa stacjonarnego, a także udostępnienie możliwości kształcenia zaocznego, przyczyniają się do systematycznego podnoszenia poziomu wykształcenia młodego pokolenia mieszkańców Gruzji. Na uwagę zasługuje to, że w ciągu ostatnich kilku lat podwoiła się liczba uczących się zaocznie młodych pracowników zatrudnionych w rolnictwie.

W każdej gruzińskiej wsi, w której znajduje się odpowiednia liczba uczniów, otwierane są szkoły średnie.²⁰

Obok znacznych osiągnięć w rozwoju szkolnictwa średniego istnieją jeszcze w Gruzji trudne problemy, wymagające szybkiego rozwiązywania. W porównaniu do szkół z innych republik radzieckich w szkołach gruzińskich występuje jeszcze dość wysoka drugoroczność, a blisko 100% uczniów nie kończy terminowo klasy VIII. Istnieją znaczne jeszcze potrzeby w zakresie poprawy warunków pracy szkół. W 1976 r. wymagane w zaleceniach pedagogicznych osiem pracowni przedmiotowych miało tylko 59% szkół ogólnokształcących w mieście i 39,80% szkół na wsi.²¹

¹⁷ A. Rimkus: Racjonalizować szkolny sieć powyszać urowień uczebno-wospitatelnej raboty. „Narodnoje Obrazowanie”, 1977, nr 4.

¹⁸ M. Karkliń: Wkład proswieszczeniacew Łatwii. „Narodnoje Obrazowanie”, 1977, nr 6.

¹⁹ O. Kinkładze: Taboru szkół — na urowień trebowanij XXV sjezda — KPSS. „Narodnoje obrazowanie”, 1977, nr 10.

²⁰ Gruzinskaja SRR. „Narodnoje Obrazowanie”, 1977, nr 11.

²¹ O. Kinkładze: Rabotu szkół — na urowień trebowanij XXV sjezda KPSS, np. cit.

Około 70% szkół ogólnokształcących nie ma własnych sal sportowych. Gruzja należy natomiast do przodujących republik radzieckich pod względem poziomu wykształcenia nauczycieli. Już przed dwudziestu laty w Gruzji zrezygnowano z kształcenia nauczycieli klas początkowych w średnich szkołach pedagogicznych, bowiem liczba absolwentów instytutów pedagogicznych w pełni wystarczała do zaspokojenia potrzeb kadrowych szkolnictwa.²² Wysoki poziom wykształcenia nauczycieli powoduje, iż w szkolnictwie gruzińskim szybko przyswajane są pozytywne doświadczenia pedagogiczne z innych republik.

Uzbecka SRR należy do tych republik radzieckich, w których dokonały się największe przemiany oświatowe. W 1915 r. tylko 2% ludności Uzbekistanu umiało czytać i pisać. W 1977 r. 95,7% absolwentów klas VIII w Uzbekistanie kontynuowało naukę w szkołach średnich. Aby osiągnąć ten poziom powszechności kształcenia średniego, należało znacznie zmodyfikować kształcenie dzieci i młodzieży w mieście i na wsi. Dokonano znacznych zmian w sieci szkolnej. Liczba szkół średnich w porównaniu z 1965 r. zwiększyła się prawie 2,5 raza (z 1812 do 4410). Liczba szkół mających tylko klasy początkowe zmalała z 1540 do 544, zaś liczba szkół ośmioklasowych zmniejszyła się z 3385 do 2285. Wymagało to zorganizowania wielu internatów i systemu dowożenia młodzieży do szkół. Z około 1 mln nowych miejsc oddanych dla dzieci i młodzieży w nowych szkołach w latach 1971—1975 połowa znajduje się na wsi.²³

W Kirgiskiej SRR, na terenach, gdzie przed rewolucją panował niemal powszechny analfabetyzm, obecnie na 10 tys. ludności przypada 279 osób z wyższym wykształceniem i 338 osób mających średnie kwalifikacje zawodowe, co znacznie przewyższa wskaźniki wykształcenia ludności w niektórych wysoko rozwiniętych krajach kapitalistycznych. Aż 87% uczniów, którzy rozpoczęli kształcenie przed 10—12 laty, w przewidzianym terminie zdobywa wykształcenie średnie. Ponad 97% absolwentów klas VIII w Kirgizji kontynuuje obecnie kształcenie na poziomie średnim. Osiągnięcia te są wynikiem wieloletnich działań w zakresie poprawy warunków pracy szkół. Dzięki koncentracji sieci szkolnictwa udział szkół średnich wśród szkół ogólnokształcących wzrósł do 58,2%, a na wsi — do 50%. Około 80% szkół średnich na wsi ma ponad 400 uczniów. Poprawiły się warunki kształcenia. Tylko w ciągu 5 ostatnich lat liczba szkół, w których znajdują się bufety, wzrosła o prawie połowę, a liczba uczniów korzystających z nich — 70%. W niektórych rejonach wiejskich uczniowie klas I—IV otrzymują posiłki całkowicie bezpłatnie, bowiem wszelkie koszty żywienia ponoszą kołchozy.²⁴

²² Siegodnja rabotat' luczsze czem wczera, a zawtra luczsze czem siegodnja. „Narodnoje Obrazowanie”, 1977, nr 10.

²³ S. Szymuchamedow: Razmacha szagi sażenii. „Narodnoje Obrazowanie”, 1977, nr 7.

²⁴ A. Kanimietow: Rieszenija XXV sjezda KPSS prietworim w żizń. „Narodnoje Obrazowanie”, 1977, nr 2.

Duże osiągnięcia w rozwoju szkolnictwa na wsi ma Azerbejdżańska SRR. Intensywnie prowadzone są tu prace w zakresie koncentracji sieci szkół ogólnokształcących. Co roku likwiduje się 50—60 szkół mających tylko klasy początkowe. Natomiast liczba pełnych szkół średnich na wsi wzrosła z 864 w 1970 r. do 1138 w 1975 r. Zwraca uwagę to, iż koncentracja sieci szkolnej w Azerbejdżanie nie powoduje nadmiernego przepełnienia szkół, bowiem średnio na 1 nauczyciela w tej republice przypada na wsi 16 uczniów, podczas gdy w 1970 r. na 1 nauczyciela przypadało 19 uczniów. Uczniom mieszkającym dalej niż 3 km od szkoły zapewnia się możliwości wygodnych dojazdów do szkół lub miejsca w internatach. Ponad 22 tys. uczniów korzysta z komunikacji samochodowej, a 8 tys. uczniów szkół ogólnokształcących mieszka w internatach.

Ważne znaczenie dla poprawy warunków pracy szkół wiejskich ma to, że większość absolwentów uczelni pedagogicznych otrzymuje pracę na wsi. W ciągu ostatnich trzech lat zatrudniono w szkołach wiejskich w Azerbejdżanie około 15 tys. młodych nauczycieli, w tym 70% z wyższym wykształceniem.

W ciągu dziewiętej pięcioletki udział nauczycieli z wyższym wykształceniem wśród ogółu zatrudnionych w azerbejdżańskich szkołach ogólnokształcących na wsi wzrósł z 62,6% do 73,3%, w tym wśród nauczycieli matematyki — z 71,7% do 80,4%, wśród nauczycieli języka rosyjskiego i literatury — z 51,7% do 61,2%, wśród nauczycieli języka ojczystego — z 68,7% do 74,7%, w gronie historyków — z 88,3% do 90,3% itp. Spośród dyrektorów wiejskich szkół średnich wykształcenie wyższe ma 99,8%, a wśród ich zastępców — 95,5%. Także prawie wszyscy dyrektorzy szkół ośmioklasowych na wsi mają wysokie wykształcenie, bowiem 96,6% dyrektorów tych szkół i 92,2% ich zastępców ukończyło studia wyższe. Do głównych zadań oświatowych w Azerbejdżanie należy obecnie doskonalenie bazy materialnej szkół na wsi. Tylko w ciągu 1974 i 1975 r. wybudowano na wsi w tej republice na koszt państwa 134 nowe budynki szkolne o łącznej liczbie 49,6 tys. miejsc dla uczniów, zaś 72 tys. uczniów szkół wiejskich otrzymało miejsca w budynkach wzniesionych przez kolchozy i inne przedsiębiorstwa. Dzięki takim inwestycjom zakłada się, iż w 1980 r. we wszystkich szkołach wiejskich w Azerbejdżanie zlikwidowane zostanie nauczanie na drugiej i trzeciej zmianie. Zaiskrnią także warunki do zrezygnowania z wykorzystywania do celów szkolnych budynków przysposobionych tymczasowo do nauczania.

Coraz więcej szkół wiejskich w Azerbejdżanie może prowadzić nauczanie w pracowniach przedmiotowych. Spośród ogółu średnich szkół ogólnokształcących na wsi pracownie fizyki ma 99,6%, pracownie chemii — 98,1%, a pracownie biologii — 95% szkół. Z ogółu szkół ośmioklasowych na wsi pracownie fizyczne ma 93,4% szkół, pracownie chemiczne — 82,6%, a pracownie biologiczne — 89,3% szkół. Poprawiły się także wa-

runki socjalne, bowiem prawie połowa wiejskich szkół ośmioklasowych i 91,6% szkół średnich na wsi dysponuje stołówkami lub bufetami.

Wyrazem poprawy efektów pracy szkół wiejskich w Azerbejdżanie są wysokie wskaźniki terminowego kończenia nauki szkolnej. W szkołach wiejskich 90% uczniów bez opóźnień kończy klasę VIII. W środowiskach wiejskich osiągnięto wysokie wskaźniki kształcenia średniego. Wiele szkół średnich na wsi ma duże sukcesy w przygotowaniu młodzieży do studiów i do pracy zawodowej.²⁵

W każdej republice radzieckiej występują nieco odmienne warunki rozwoju szkolnictwa na obszarach wiejskich. Wspólne jest jednak dążenie do systematycznej poprawy szans oświatowych dzieci i młodzieży ze środowisk wiejskich. Władze oświatowe poszczególnych republik realizują podobną strategię rozwoju oświaty na wsi. Strategię tę charakteryzuje stawianie wysokich i dalekosiężnych celów, konsekwencja i systematyczność działania, szczególna troska o rozwój infrastruktury szkół na wsi oraz kompleksowość rozwiązywania problemów oświatowych z udziałem wszystkich instytucji społecznych, gospodarczych, politycznych i administracyjnych funkcjonujących na wsi. Bogactwo i różnorodność doświadczeń radzieckich w zakresie rozwiązywania problemów rozwoju oświaty na wsi i liczne osiągnięcia w tej dziedzinie powodują, iż studiowanie dorobku i kierunków rozwoju szkół na wsi w Związku Radzieckim ma dla nas istotne znaczenie. Zaznajomienie się z radziecką strategią rozwoju oświaty na wsi może poszerzyć naszą wiedzę w zakresie podstaw teoretycznych reformy systemu szkolnego na wsi i praktycznych dróg jej urzeczywistniania.

²⁵ M. Mechti-Zade: Szkolnoje obrazowanije na siele na nowom podjemie. „Narodnoje Obrazowanije”, 1977, nr 3.

DYSKUSJE I POLEMIKI

JADWIGA BIŃCZYCKA

METODOLOGICZNE PROBLEMY PEDEUTOLOGII

Pedeutologia — jako nauka młoda, rozwijająca się — stawia wiele pytań, usiłuje rozwiązać wiele zagadnień. Wśród nich istotny wydaje się problem efektywności kształcenia pedagogicznego. Istotność tego problemu uzasadniać można zarówno względami społeczno-ekonomicznymi, jak i psychologicznymi.

Nie trzeba uzasadniać, że dobrze przygotowany do pełnienia roli zawodowej wychowawca — to potencjalna wartość społeczna i ekonomiczna. Dobre pełnienie tej roli wyraża się w takiej wartości, jaką są dobrze przygotowani do pełnienia różnych ról zawodowych i społecznych wychowankowie. Skutki działania wychowawczego w sposób mniej lub bardziej widoczny odbijają się w całej naszej rzeczywistości społecznej, ekonomicznej i kulturowej.

Efektywność działania wychowawczego ma bardzo duże znaczenie dla jej sprawców. Z chęcią podejmujemy działanie, intensyfikujemy je, poszukujemy coraz to lepszych rozwiązań — wówczas gdy odczuwamy, że jest ono efektywne i skuteczne. Znikają wtedy postawy pasywne, reaktywne, znika bierne oczekiwanie na zewnętrzne, odgórne wytyczne. Efektywność wyzwala postawy aktywne, twórcze, a te są celem kształcenia pedagogicznego.

W świetle tych argumentów oczywista wydaje się potrzeba badania problemu efektywności procesu kształcenia przyszłych nauczycieli, jak też efektywności pracy czynnych zawodowo wychowawców.

Docenienie wagi zagadnienia nie rozwiązuje jeszcze licznych problemów z nim związanych, a w ich obrębie problemów metodologicznych. Bez właściwie ustawionej metodologii trudno mówić o efektywności teoretycznej i praktycznej pedeutologii. Wychodząc z założenia, że ustalenia metodologiczne powinny być ustaleniami wyjściowymi dla rozważań pedeutologicznych — chciałabym w tym artykule tym ustaleniom poświęcić swoją uwagę.

Chciałabym z punktu widzenia współczesnej metodologii spojrzeć na pedeutologię tradycyjną oraz zaproponować współczesną interpretację i sposób badania spraw związanych z nauczycielem.

Dla marksistowskiej metodologii opartej na dialektyce — najistotniejsze jest strukturalne widzenie badanych zjawisk w całym ich skomplikowaniu i powiązaniu, w kategoriach przyczyny i skutku. Wprowadzone do języka metodologii pedagogicznej pojęcia zmiennych — ten sposób widzenia podkreślają. Zmienna niezależna — jako przyczyna, zmienna

zależna jako skutek, w zmiennych pośredniczących mieści się pamięć o wielorakości uwarunkowań badanych zjawisk i procesów. Koncentracje uwagi tylko na skutkach — rezultatach, bez uwzględniania czynników sprawczych jest nieporozumieniem szczególnie w tak prakseologicznej nauce, jaką jest pedagogika.

W pedagogice — jako w gruncie rzeczy nauce o specyficznym typie interakcji między stroną wychowującą (N) i wychowywaną (U) — o układzie N—U — nie można przyjąć strategii badań, gdzie będzie się dostrzegało tylko jedną stronę układu. Bowiem, jak mówi Oskar Lange — „sposób działania jest właściwością układu jako całości, zależy bowiem nie tylko od sposobu działania poszczególnych elementów, ale także od struktury układu, czyli od sprzężeń między elementami”.

Dalszą istotną tendencją współczesnej metodologii jest także przetwarzanie terenów badań, poddawanie ich takim „obróbkom”, by dotrzeć do prostych układów i elementów, które dają się zmierzyć, które można ująć w kategoriach zjawisk obserwowalnych i wymierzalnych. Chodzi o sprowadzenie skomplikowanych układów typu makro (o których istnieniu trzeba zawsze pamiętać) do układów prostych w celu dokładniejszego zbadania poszczególnych elementów, a w konsekwencji — również całych struktur.

Z punktu widzenia przedstawionych wyżej założeń metodologicznych — tradycyjnej pedeutologii można zarzucić kilka „grzechów”.

I tak ten nurt w pedeutologii, który operował tak ogólnym pojęciem, jakim jest osobowość nauczyciela — nie miał szans przejścia na język obserwowalnych i wymierzalnych zjawisk. W konsekwencji operowano językiem powinności, pięknych opisów „świetlnych” osobowości i „dusz” nauczycielskich. Zwykle piękno takich opisów raczej onieśmiela, rodzi poczucie nierealności, nieziszczalności zbyt idealnego modelu. Zatem takie stanowisko pedeutologiczne nie tylko nie ułatwia badań nad nauczycielem, ale również nie wpływa na praktykę kształcenia pedagogicznego.

Kryje się w nim również niebezpieczeństwo traktowania nauczyciela w sposób statyczny. Ideał obdarzony wszelkimi pozytywnymi cechami ma coś z posągu, od którego trudno wymagać dynamiki. Tradycyjna pedeutologia specjalizowała się w rzeźbieniu takich idealnych posągów — zapominając, że ten posąg może się ożywić tylko w układzie z wychowankiem i że ten układ może spowodować przewartościowania się idealnych ocen, którymi „posągi” obdarzano.

Powstaje teraz pytanie, jak wykorzystać dorobek tradycyjnej pedeutologii, by oczyszczać ją z „grzechów” — równocześnie być w zgodzie z założeniami współczesnej metodologii?

Postulat przekładania układów makro na układy prostsze, dające się zmierzyć i zbadać — jest zabiegiem stosunkowo łatwym, jeśli w rozważaniach nad nauczycielem wyjdziemy od teorii postaw.

Osobowość jest swoistą strukturą różnorodnych postaw, postawy z kolei

stanowią strukturę trzech komponentów — intelektualnego, emocjonalnego i działaniowego. Komponenty powyższe przejawiają się w określonych zachowaniach — w aktywności zewnętrznej bądź wewnętrznej — w gotowości do poznawania, odczuwania i działania w określony sposób.

Wychodząc z takiego punktu widzenia możemy założyć, że postawa wychowawcza jest gotowością do poznawania przedmiotu tej postawy — wychowanka, do obdarzania go pozytywnym uczuciem i do działania na jego rzecz. Natężenie tej gotowości można wyskalować i mierzyć — dokonując przy tym klasyfikacji na mniej lub bardziej pełne postawy. Zakładając, że harmonijne występowanie wszystkich komponentów i maksymalne ich natężenie można określić maksymalną ilością punktów, a w odniesieniu do badanych jednostek można obliczyć realnie uzyskiwaną ilość punktów — jesteśmy już bliscy uzyskania ilościowego wskaźnika postawy. Uzyskiwany on będzie przez podzielenie realnej sumy punktów przez sumę optymalną. Ilościowe dane poddają się już kategoryzacji — im bliżsi jesteśmy pełnej, optymalnej postawy wychowawczej, im uzyskany iloraz jest dalszy od jedności — tym sytuacja bardziej niepokojąca.

Ta możliwość mierzenia postaw wychowawczych ma duże znaczenie dla badań pedeutologicznych i badań efektywności kształcenia pedagogicznego. Punktem wyjścia możemy uczynić aktualny stan postawy kandydata na wychowawcę. Następnie poddajemy go całej strukturze wpływów stanowiących naszą zmienną niezależną, by z kolei zbadać efektywność i jakość tych wpływów kolejnym pomiarem postawy. Celowo piszę o strukturze wpływów, ponieważ adekwatnie do charakteru postawy powinny uwzględniać one bodźce działające na intelekt, uczucia i wolę. Nie można uzyskać skomplikowanego produktu — działając na jedną tylko część surowca, pozostałych nie dotykając.

Zatem charakter zmiennej zależnej — jaką jest w tym wypadku postawa wychowawcza — rzutuje na charakter organizowanej zmiennej niezależnej, jest jak gdyby punktem odniesienia dla tego, co czynić należy i według czego określać można efektywność działania pedagogicznego.

Ze względu na to, że tradycyjna pedeutologia wiele uwagi poświęcała „miłości dusz” — czyli komponentowi emocjonalnemu postawy wychowawczej — warto przy tym problemie nieco się zatrzymać. Dostrzeżenie roli emocjonalnego komponentu przez prekursorów pedeutologii świadczy o ich dużej przenikliwości i intuicji. Czy można przy pomocy badań zweryfikować to intuicyjne odczucie?

Wspomniane wyżej możliwości klasyfikacji postaw ze względu na wysokość ilościowego wskaźnika postawy — poza funkcją porządkującą mają jeszcze inne zalety. W poszczególnych klasach postaw można dokonywać dalszej analizy dotyczącej poziomu i nasilenia komponentu emocjonalnego. Z badań mgr Ewy Dudek wynika wyraźnie, że im wyższy jest wskaźnik postawy wychowawczej, tym silniej zaznaczony jest kom-

ponent emocjonalny¹. Natomiast przy nawet silnie zaznaczonym komponencie poznawczym przy równoczesnym niedorozwoju komponentu emocjonalnego — wskaźnik postawy maleje. Wiele wskazuje na to, że komponent emocjonalny ma rolę wiodącą w strukturze postawy wychowawczej, że wyraźnie determinuje jakość komponentów pozostałych.

Postawę wychowawczą o silnie zaznaczonym komponencie emocjonalnym można nazwać postawą emocjonalną. Wnikliwe badania mgr Adeli Bełży² zweryfikowały postawioną hipotetycznie zależność: wychowawczynie z wyższym poziomem postawy emocjonalnej osiągają wyższy poziom zainteresowań nauką szkolną u wychowanków.

Ta zależność wyraźnie występuje w tabelarycznym zestawieniu wskaźników postaw wychowawczyń A B C D ze wskaźnikami zainteresowań ich wychowanków.

	wskaźnik postawy wychowawczej	wskaźnik zainteresowań uczniów
A	0,85	0,71
B	0,91	0,80
C	0,61	0,60
D	0,62	0,61

Warto przy tych wynikach wspomnieć, że do obliczenia wskaźnika postawy wychowawczej zastosowano samodzielnie skonstruowany przez magistrantki Ilustracyjny Test Postaw. Przy pomocy odpowiednio dobranych zdjęć³ dzieci badano reakcję wychowawców i kandydatów na wychowawców na zawarte w zdjęciach treści. Sposób reakcji, kolejność wyboru zdjęcia, wyboru zasugerowanego podpisu — odczytywano jako wskaźniki komponentów postawy. I tak np. badany mógł przyporządkować do dużego zdjęcia zapłakanej dwuletniej dziewczynki cztery podpisy:

1. Dlaczego robisz mi krzywdę?
2. Świat jest zły i niezrozumiały, nie umiem się przed nim bronić.
3. Płaczące dziecko.
4. Daj mi natychmiast tę zabawkę.

¹ Ewa Dudek: Charakterystyka i sposoby badania postaw wychowawczych kandydatów na nauczycieli. Maszynopis pracy magisterskiej napisanej w ZPOTW UŚ.

² Mgr Adela Bełża: — Postawa emocjonalna wychowawcy a zainteresowania nauką szkolną wychowanków o obniżonej sprawności umysłowej. Maszynopis pracy magisterskiej napisanej w ZPOTW UŚ.

³ Skorzystano z wydanego przez Arkady albumu Zofii Rydet: Mały człowiek.

Wybranie jednego z dwu pierwszych podpisów interpretowano jako wskaźnik tendencji do niesienia pomocy zagubionemu, skrzywdzonemu dziecku, jako wskaźnik pozytywnych nastawień emocjonalnych. Wybór trzeciego tytułu odbierano jako obojętność, wybór czwartego — jako niechęć, a nawet wrogość wobec „rozmażanych” dzieci.

Przy pozostałych zdjęciach sam wybór i sposób opisu przedstawionych sytuacji były brane pod uwagę i odpowiednio interpretowane. Przykład Ilustracyjnego Testu Postaw opracowanego przez magistrantów jest dowodem na to, jak wiele jeszcze nowych sposobów badania postaw wychowawczych można odkrywać i sprawdzać.

Wzmiankowane badania nad postawami emocjonalnymi wymagają dalszej weryfikacji i pogłębienia. Nie czekając jednak na wyniki tych weryfikacji, na metodologiczną doskonałość badań — należy już teraz wypracować program kształtowania emocjonalnych postaw wychowawczych. W uczelniach kształcących nauczycieli-wychowawców można zorganizować wiele sytuacji, w których kontakt z dzieckiem, szczególnie dzieckiem wymagającym pomocy, z dzieckiem pokrzywdzonym przez los — niesie bogactwo bodźców emocjonalnych. W tych kontaktach rodzi się język emocji ułatwiający porozumiewanie się między dzieckiem a jego potencjalnym opiekunem. Tego języka nauczyć się można tylko w konkretnych sytuacjach komunikowania się z wychowankiem. W prakseologii mówi się o konieczności opanowania „gramatyki czynu”, w pedagogice trzeba mówić o konieczności opanowania „gramatyki serca”. Ta gramatyka — opanowana w uczelni — wzmocni proces opanowywania „gramatyki czynu wychowawczego” oraz proces zdobywania wiedzy o wychowanku. Jakie należy podejmować konkretne formy sprzyjające opanowaniu tych „gramatyk” — to problem wymagający osobnego omówienia. Tyle wniosków zarówno w odniesieniu do warsztatu badawczego, jak też w odniesieniu do praktyki kształcenia pedagogicznego wprowadzić można, gdy do rozważań pedeutologicznych zastosujemy teorię postaw.

Jakie wnioski wynikają z przyjęcia stylu myślenia w kategoriach układu N—U — układu strony wychowującej (N) i strony wychowywanej (U)? Jak wspomniano wyżej — dostrzeżenie tylko jednej strony układu, nawet przy największej jej idealizacji, nie rozwiązuje problemu, a wręcz komplikuje go. Nauczyciel wydobyty z układu z uczniem, z układu sytuacyjnego jest postacią fikcyjną, może funkcjonować tylko w literaturze. Nie można ustalić sztywnego kanonu cech, które muszą charakteryzować nauczyciela, bo wartość ich jest ściśle uzależniona od drugiej strony układu — od ucznia. To co dobre w jednej sytuacji — może okazać się złe w innych okolicznościach. Wyraźnie ta prawidłowość występuje przy rozważaniach nad stylami kierownictwa wychowawczego. Literatura wymienia styl autokratyczny, demokratyczny, okazjonalny. Styl demokratyczny zbiera najwięcej pochwał, czego nie można odczytywać jako

dyrektywę posługiwania się tylko tym stylem. Wiadomo bowiem, że na etapie anomii, kiedy małe dziecko nie zna norm i kiedy zaspokaja potrzebę bezpieczeństwa poprzez podporządkowanie się silnym dorosłym — dopuszczalny i uzasadniony jest styl kierownictwa autokratycznego. Autokracja życzliwa w tym okresie jest o wiele bardziej pożądana i efektywna niż forma demokratycznego kierowania. Natomiast w okresie heteronomii sytuacja kształtuje się odwrotnie. Rozumując konsekwentnie dla wyższego od heteronomii etapu — etapu autonomii — należy dostosować wyższy jakościowo styl interakcji między stroną wychowującą i wychowywaną — styl partnerski. Styl ten zdeterminowany jest nie tylko poziomem rozwojowym wychowanka, ale również poziomem pracy, która ma być wykonana. O ile w pracy prostej, prymitywnej autokratyczne kierowanie jest jeszcze dopuszczalne — o tyle w wypadku złożonych zadań i skomplikowanej pracy nadrzędna kontrola, ton rozkazu, zewnętrznego przymusu okazują się zupełnie nieskuteczne. Jeśli np. między nauczycielem akademickim a studentem pojawi się takie wspólne skomplikowane zadanie — jak rozwiązanie jakiegoś problemu badawczego — to nie może być ono rozwiązywane w atmosferze autokratycznych rządów. Bardziej tu przystoi klimat partnerskiej współpracy. Jeśli natomiast nauczyciel akademicki swoje zadania do spełnienia widzi tylko jako odpytanie narzuconych przez siebie treści — to właściwie logicznie postępuje pełniąc rolę autokraty. Przykłady powyższe chyba dostatecznie akcentują konieczność odrzucenia tej pedeutologii, która widzi nauczyciela, jako autonomiczną niezależną wartość. Nasuwają natomiast konieczność myślenia strukturalnego, widzenie nauczyciela w kontekście układu N—U, w kontekście konkretnych zadań, które w tym układzie mają być spełnione. Tak rozumując, bardzo krytycznie należy zapatrywać się na wszelkie mody, które ogłaszają np. postulat totalnego partnerstwa między nauczycielem i uczniem bądź modę na swobodę czy represję. Wychowanie nie może tolerować okazjonalnych mód. W wychowaniu należy łączyć konsekwencję z elastycznością wynikającą ze znajomości warunków, w których uporczywie realizujemy postawione cele. Przyjęcie dynamiki stylów wychowawczych zdeterminowanej dynamiką rozwojową wychowanka i dynamiką sytuacji wychowawczych jest prostą konsekwencją dialektycznego myślenia, które leży u podstaw naszej metodologii.

Tę dialektykę w rozważaniach pedeutologicznych można ukazać również w sposobie formułowania pytań i odpowiedzi. Podejmując badania zwykło się stawiać pytania: co jest? co jest jakie? co od czego zależy? co jakie być powinno? Jedno pytanie pociąga za sobą następne i nie należy żadnego opuścić ani też poprzestawać na jednym z nich. I tak też w pedeutologii ani sam opis (co jest?), ani samo wartościowanie (co jest jakie?), ani sama też postulatywność (co jakie być powinno?) nie mogą w pojedynkę występować. Odpowiadając na powyższe pytania trzeba

przede wszystkim widzieć związek (co od czego zależy) badanych zjawisk i ich dynamikę.

Taka jest — jak się wydaje — droga wyjścia z błędów tradycyjnej pedeutologii, taki kierunek budowania pedeutologii współczesnej — zdolnej do rozwiązywania nowych problemów teoretycznych i służącej praktyce kształcenia pedagogicznego.

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

EDMUND BIELIŃSKI

PROGNOSTYCZNOŚĆ EGZAMINÓW WSTĘPNYCH DO SZKOŁY ŚREDNIEJ

Obowiązujący obecnie „Regulamin powoływania szkolnych komisji rekrutacyjno-kwalifikacyjnych oraz przyjmowania uczniów do klasy pierwszej liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych” z dnia 18 stycznia 1974 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. Nr 1, poz. 5) nie przewiduje więcej egzaminów wstępnych do szkół średnich, co budzi kontrowersje wśród pedagogów. Jedynie długofalowe badania eksperymentalne mogą rozstrzygnąć dyskusję odnośnie słuszności powołanej decyzji.

Autor podjął badania mające na celu ustalenie: czy egzaminy wstępne stosowane zgodnie z regulaminem obowiązującym w roku szkolnym 1965/66 spełniały w dostatecznym stopniu rolę kryterium przyjmowania uczniów do szkoły średniej zawodowej, tj. czy oceny uzyskane przez uczniów na egzaminie wstępnym pozwalają na prognozowanie powodzenia szkolnego? Stosowano wówczas „tradycyjny sposób egzaminowania” polegający na udzieleniu pisemnej odpowiedzi na jedno lub kilka zadań względnie jeden temat wybrany spośród kilku, tylko w oparciu o dane pamięciowe lub udzielenie odpowiedzi ustnej na kilka pytań dotyczących całego materiału obowiązującego ucznia do egzaminu, również tylko w oparciu o własną pamięć. Zdaniem autora, taka forma egzaminów jest zupełnie przestarzała. Egzaminowany powinien obecnie wykazać się znajomością metod rozwiązywania problemów i umiejętnością korzystania z wszelkich dostępnych pomocy, jak słowniki, encyklopedie itp. i przy ich pomocy rozwiązywać problemy, a nie polegać wyłącznie na swojej pamięci przy rozwiązywaniu zadań. Do magazynowania informacji służą nam dzisiaj różne pomoce do komputerów włącznie. Problem polega na umiejętności korzystania z nich.

GRUPA BADANA

Badaniem zostali objęci uczniowie, którzy zdali egzamin wstępny do Technikum Kolejowego w Bydgoszczy na rok szkolny 1965/66, zostali przyjęci do szkoły i przynajmniej przez jeden rok do tej szkoły uczęszczali oraz nie odpadli w przeciągu 5-letniego cyklu kształcenia. Wiek osób badanych liczył 14—15 lat. Ogółem zbadano 300 uczniów. Po upływie cyklu kształcenia podzielono ich na dwie grupy: eksperymentalną i kontrolną. Do grupy eksperymentalnej zaliczono wszystkich uczniów, którzy w przewidzianym terminie zdali egzamin dojrzałości i określono tę grupę mianem maturzystów (MAT). Do grupy kontrolnej zaliczono uczniów, którzy nie zdali egzaminu dojrzałości; nie zostali do niego dopuszczeni bądź stanowili odsiew kolejnych lat badanego cyklu szkolenia. Grupę tę określono mianem niematurzystów (NMAT). Liczebność badanych uczniów z podziałem na grupę maturzystów i niematurzystów oraz z uwzględnieniem poszczególnych specjalności nauczania (wydziałów) przedstawia następująca tablica:

Tablica 1

LICZEBNOŚĆ GRUP BADANYCH

Wydział	Grupa eksperyment. (maturzyści)	Grupa kontrolna (niematurzyści)	Liczba badanych osób ogółem
TE	41	39	80
EN	30	34	64
RP	57	18	75
DM	21	16	37
EK	30	14	44
Całość	179	121	300

Grupa eksperymentalna liczy 179 osób = 60%, a grupa kontrolna 121 osób = 40% badanych uczniów.

PRZEBIEG I METODY BADAŃ

W czasie podjęcia badań przez autora do techników przyjmowano kandydatów na podstawie wyników egzaminów wstępnych z języka polskiego i matematyki oraz dodatkowo fizyki. Na protokołach egzaminacyjnych w technikum badanym podawano oceny w 4-stopniowej skali ocen poszerzonej przez dodanie znaków „+” (plus) i „-” (minus), a nawet „=” (dwa minusy) do skali 10-stopniowej, jak następuje: 1 = 2, 2 = 2 +, 3 = 3 =, 4 = 3 -, 5 = 3, 6 = 3 +, 7 = 4 -, 8 = 4, 9 = 4 +, 10 = 5.

Z protokołów egzaminacyjnych naniesiono oceny egzaminów wstępnych na karty indywidualne ucznia. Z kart indywidualnych ucznia naniesiono oceny na arkusze zbiorcze danych do kart maszynowych. Dane z arkuszy zbiorczych zostały wyperforowane na kartach maszynowych i poddane obliczeniom na elektronicznej maszynie cyfrowej. Obliczenia dokonano łącząc uczniów poszczególnych klas według wydziałów i tak: wydział teletechnika kolejowa (TE) klasy 1 i 2, wydział eksploatacja i naprawa spalinowych pojazdów trakcyjnych (EN) klasy 3 i 4, wydział ruch i przewozy kolejowe (RP) klasy 5 i 6, wydział drogi i mosty kolejowe (DM) klasa 7 oraz wydział ekonomika kolei (EK) klasa 8.

W wyniku przeprowadzonych obliczeń dla 300-osobowej grupy z podziałem na maturzystów i niematurzystów oraz uwzględnieniem w obu podgrupach poszczególnych specjalności uzyskano następujące dane: ilość osób, suma ocen, średnia arytmetyczna, odchylenie standardowe, błąd standardowy średniej oraz rozkład ocen w układzie 10-punktowym (stopniowym).

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Analizę rozpoczęto od zestawienia na oddzielnych tablicach wyników egzaminu wstępnego ujętych w 10-stopniową skalę ocen dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Porównanie danych z tablic umożliwiło wstępne rozeznanie, czy zachodzą różnice między obiema grupami uczniów. Następnie zestawiono tablice z danych uzyskanych z obliczeń dokonanych przez emc, tj. ilość osób, suma ocen, średnia arytmetyczna, odchylenie standardowe i błąd standardowy średniej dla poszczególnych wydziałów oraz całej grupy, oddzielnie dla maturzystów i niematurzystów. Porów-

nanie danych z tych tablic umożliwiła bardziej wnikliwą ocenę różnic zachodzących pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną.

Bez pomocy emc obliczono, czy zachodzi istotna różnica między średnimi arytmetycznymi ocen egzaminów wstępnych dla grup maturzystów i niematurzystów. W tym celu wykorzystano średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe i błędy standardowe średniej arytmetycznej uzyskane z obliczeń emc. W oparciu o te dane obliczono błąd standardowy różnicy między nieskorelowanymi średnimi (BdP), różnicę między średnimi arytmetycznymi (dM) oraz stosunek z dla różnicy między średnimi, tj. stosunek krytyczny (SK) — (Guilford, 1960). W dalszym ciągu obliczono procent realności różnicy (%orr), tj. stwierdzono, jaka jest szansa w procentach, że obliczona różnica jest rzeczywista, oraz określono poziom istotności statystycznej (Burt, 1965). Dodatkowo obliczono położenie prawdziwej średniej przy prawdopodobieństwie 99,8% (Meili, 1967). Dane te posłużyły do ułożenia kolejnych tablic ilustrujących różnicę ocen, a ostatnie wykorzystano we wnioskach.

1. OCENY Z JĘZYKA POLSKIEGO

Tablica 2

MAT — ROZKŁAD OCEN EW Z J. POLSKIEGO

Wł	Osób	O c e n y									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TE	41				3	9	4	5	17	1	2
EN	30				3	14	1	1	11		
RP	57			2	5	29	5	1	14		1
DM	21				3	10	2		6		
EK	30					9	1	2	16		2
Cał.	179			2	14	71	13	9	64	1	5
%	100			1	8	40	7	5	36	0	3

Tablica 3

NMAT — ROZKŁAD OCEN EW Z J. POLSKIEGO

Wł	Osób	O c e n y									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TE	39			2	5	14	3	2	12	1	
EN	34					20	4		10		
RP	18			1	1	10	2	1	3		
DM	16			1	5	8	1		1		
EK	14				1	6	2		4	1	
Cał.	121			4	12	58	12	3	30	2	
%	100			3	10	48	10	2	25	2	

Z porównania danych z tablic 2 i 3 wynika, że zachodzą pewne różnice pomiędzy grupą maturzystów i niematurzystów. W grupie eksperymentalnej oceny do 5 punktów otrzymało 49% uczniów, a w grupie kontrolnej — 61%. Różnica wynosi 12% na niekorzyść grupy niematurzystów.

Tablica 4

MAT — PARAMETRY OCEN EW Z J. POLSKIEGO

Wł	Osób	Suma ocen	Średn. arytm.	Odchyl. stand.	Błąd stand.
TE	41	160,0	3,90	0,546	0,085
EN	30	109,7	3,66	0,520	0,097
RP	57	202,5	3,55	0,527	0,070
DM	21	74,8	3,56	0,495	0,111
EK	30	119,9	4,00	0,517	0,096
Cał.	179	666,9	3,73	0,556	0,042

Tablica 5.

NMAT — PARAMETRY OCEN EW Z J. POLSKIEGO

Wł	Osób	Suma ocen	Średn. arytm.	Odchyl. stand.	Błąd stand.
TE	39	140,7	3,61	0,572	0,092
EN	34	123,4	3,63	0,443	0,076
RP	18	62,5	3,47	0,451	0,109
DM	16	51,4	3,21	0,376	0,097
EK	14	51,7	3,69	0,526	0,146
Cał.	121	429,7	3,55	0,513	0,047

Analizując dane z tablic 4 i 5 widzimy, że różnica pomiędzy średnimi arytmetycznymi ocen wynosi 0,18 stopnia na korzyść grupy eksperymentalnej. Odchylenie standardowe w grupie maturzystów i niematurzystów wskazuje na ścisłe skoncentrowanie rozkładu częstości wokół średniej, a różnica na niekorzyść grupy eksperymentalnej wynosząca 0,043 wskazuje na bardziej równomierne rozłożenie ocen wokół średniej w grupie kontrolnej. Błędy standardowe obu grup są bardzo małe, co wskazuje na to, że można mieć zaufanie do obliczonych średnich (por. Guilford, 1960). Różnica na korzyść grupy eksperymentalnej wynosi 0,005, co jest właściwie bez znaczenia.

Tablica 6

RÓŻNICE OCEN EW Z JĘZYKA POLSKIEGO

Grupa	N	M	s	BS	BdP	dM	ŚK	%rr
MAT	179	37,3	5,56	0,42	0,630	1,8	2,85	99,4
MMAT	121	35,5	5,13	0,47				

Stosunek krytyczny dla różnicy między średnimi grupami maturzystów i niematurzystów wynosi 2,85, co odpowiada 99,4% szansy realności różnicy i znajduje się na poziomie 0,01 istotności statystycznej.

2. OCENY Z MATEMATYKI

Tablica 7

MAT — ROZKŁAD OCEN EW Z MATEMATYKI

Wł	Osób	Oceny									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TE	41				1	11	2	1	17		9
EN	30				2	20			6	1	1
RP	57				4	27	9	4	11		2
DM	21					8			11	1	1
EK	30					1	3	4	17	1	2
Cał.	179				7	67	14	9	62	5	15
%	100				4	37	8	5	35	3	8

Tablica 8

NMAT — ROZKŁAD OCEN EW Z MATEMATYKI

Wł	Osób	Oceny									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TE	39					16		1	16	1	5
EN	34				1	16	1	2	10	1	3
RP	18			1	3	7	3	1	3		
DM	16			2	1	9			4		
EK	14				1	4	2	1	6		
Cał.	121			3	6	52	6	5	39	2	8
%	100			3	5	43	5	4	32	2	6

Z porównania danych z tablic 7 i 8 wynika, że nie zachodzą wyraźne różnice pomiędzy grupą maturzystów i niematurzystów, choć w grupie eksperymentalnej oceny do 5 punktów otrzymało 41% uczniów, a w grupie kontrolnej — 51%. Należy zaznaczyć, że 5 punktów oznacza pełną ocenę dostateczną. W grupie maturzystów nie wystąpiła ocena 3 punkty, tj. dostatecznie= (z dwoma minusami).

Tablica 9

MAT — PARAMETRY OCEN EW Z MATEMATYKI

Wł	Osób	Suma ocen	Sredn. arytm.	Odchyl. stand.	Błąd stand.
TE	41	168,4	4,11	0,644	0,101
EN	30	107,2	3,57	0,537	0,100
RP	57	206,0	3,61	0,496	0,066
DM	21	83,3	3,97	0,545	0,122
EK	30	126,6	4,22	0,373	0,069
Cał.	179	691,5	3,86	0,592	0,044

NMAT — PARAMETRY OCEN EW Z MATEMATYKI

Tablica 10

Wł	Osób	Suma ocen	Średn. arytm.	Odchyl. stand.	Błąd stand.
TE	39	155,1	3,98	0,612	0,098
EN	34	129,7	3,81	0,602	0,103
RP	18	62,0	3,44	0,484	0,117
DM	16	55,1	3,44	0,544	0,141
EK	14	53,0	3,79	0,493	0,137
Cał.	121	454,9	3,76	0,607	0,055

Analizując dane z tablic 9 i 10 widzimy, że różnica pomiędzy średnimi arytmetycznymi ocen wynosi zaledwie 0,10 stopnia na korzyść grupy eksperymentalnej. Porównując odchylenie standardowe należy stwierdzić, że zarówno w grupie maturzystów, jak i niematurzystów rozkład częstości jest dosyć ściśle skoncentrowany wokół średniej, a różnica na korzyść grupy eksperymentalnej wynosi 0,015. Błędy standardowe obu grup są bardzo małe, a zatem można mieć zaufanie do obliczonych średnich. Różnica na korzyść maturzystów wynosi 0,11, co jest właściwie bez praktycznego znaczenia.

RÓŻNICE OCEN EW Z MATEMATYKI

Tablica 11

Grupa	N	M	s	BS	BdP	dM	SK	%rr
MAT	179	38,6	5,92	0,44	0,704	1,0	1,42	84,0
NMAT	121	37,6	6,07	0,55				

Stosunek krytyczny dla różnicy między średnimi grupami maturzystów i niematurzystów wynosi 1,42, co odpowiada 84,0% szansy realności różnicy i znajduje się poniżej poziomu 0,05 istotności statystycznej.

3. OCENY Z FIZYKI

Tablica 12

MAT — ROZKŁAD OCEN EW Z FIZYKI

Wł	Osób	Oceny									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TE	41	1			5	17	3	3	9	1	2
EN	30	1			2	13	1	1	6	3	3
RP	57	1			6	26	10	2	11	1	
DM	21				1	11			9		
Cał.	149	3			14	67	14	6	35	5	5
%	100	2			9	45	9	4	23	4	4

Tablica 13.

NMAT — ROZKŁAD OCEN EW Z FIZYKI

Wł	Osób	Oceny										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
TE	39		1			4	22	1	1	10		
EN	34		1		1	3	9	3	3	10	2	2
RP	18				1	3	12			2		
DM	16					2	9	1		4		
Cał.	107		2		2	12	52	5	4	26	2	2
%	100		2		2	11	49	5	4	23	2	2

Z porównania danych z tablic 12 i 13 wynika, że nie zachodzą wyraźne różnice pomiędzy grupą maturzystów i niematurzystów. W grupie eksperymentalnej oceny do 5 punktów otrzymało 56% uczniów, a w grupie kontrolnej — 64%, czyli tylko o 8% więcej.

Tablica 14

MAT — PARAMETRY OCEN EW Z FIZYKI

Wł	Osób	Suma ocen	Średn. arytm.	Odchyl. stand.	Błąd stand.
TE	41	148,4	3,62	0,627	0,098
EN	30	112,8	3,76	0,727	0,135
RP	57	200,9	3,52	0,497	0,066
DM	21	78,0	3,71	0,511	0,114
Cał.	149	540,1	3,62	0,596	0,049

Tablica 15

NMAT — PARAMETRY OCEN EW Z FIZYKI

Wł	Osób	Suma ocen	Średn. arytm.	Odchyl. stand.	Błąd stand.
TE	39	136,7	3,51	0,536	0,086
EN	34	127,7	3,76	0,688	0,118
RP	18	59,5	3,31	0,406	0,099
DM	16	56,4	3,52	0,470	0,121
Cał.	107	380,3	3,55	0,583	0,056

Analizując dane z tablic 14 i 15 widzimy, że różnica między średnimi arytmetycznymi ocen wynosi zaledwie 0,07 stopnia na korzyść grupy eksperymentalnej. Na uwagę zasługują duże odchylenia średnich wewnątrz obu grup na poszczególnych specjalnościach. W grupie maturzystów różnica wynosi od $-0,10$ do $+0,14$, a w grupie niematurzystów aż od $-0,24$ do $+0,21$ w stosunku do średniej dla danej grupy, co wskazuje na małą zwartość obu grup pod względem ocen z fizyki. Odchylenie standardowe w grupie eksperymentalnej i w grupie kontrolnej wskazuje na pewne roz-

proszenie wyników wokół średniej. Obie grupy są przy tym jednakowe, na co wskazuje mała różnica pomiędzy odchyleniami wynosząca 0,013 na korzyść grupy niematurzystów. Błędy standardowe są nadal małe, zatem można mieć zaufanie do obliczonych średnich.

Tablica 16

RÓŻNICE OCEN EW Z FIZYKI

Grupa	N	M	s	BS	BdP	dM	SK	%rr
MAT	149	36,2	5,96	0,49	0,744	0,7	0,94	69,0
NMAT	107	35,5	5,83	0,56				

Stosunek krytyczny dla różnicy między średnimi grupami maturzystów i niematurzystów wynosi 0,94, co odpowiada 69,0% szansy realności różnicy (choć zbliża się do 84,0% szansy) i znajduje się znacznie poniżej poziomu 0,05 istotności statystycznej.

WNIOSKI

1. Wniosek z ocen z języka polskiego

Na egzaminie wstępnym przyszli maturzyści osiągnęli przeciętną ocenę 3,73, a niematurzyści 3,55, zatem różnica wynosiła 0,18 stopnia na korzyść grupy eksperymentalnej. Prawdziwa średnia przy prawdopodobieństwie 99,8% leży w odległości \pm trzech błędów standardowych (BS) od średniej arytmetycznej (M) — $(M \pm 3BS)$ — (Meili, 1967), czyli dla maturzystów między 3,86 a 3,60, a dla niematurzystów między 3,69 a 3,41. Zakresy obu średnich częściowo zachodzą na siebie.

Stosunek krytyczny dla różnicy między średnimi wynosi 2,85, co odpowiada 99,4% szansy realności różnicy i znajduje się na poziomie 0,01 istotności statystycznej. Należy jednak zauważyć, że stosunek krytyczny nie przekracza 3,0, a zatem różnica nie jest zupełnie pewna (por. Niemiec, 1960).

Średnia ocen maturzystów 3,73 należy do zakresu średnich ocen 3,5—3,7, co odpowiada ocenie 6 w skali punktowej stosowanej w analizowanym technikum do oceny odpowiedzi uczniów na egzaminach wstępnych oraz ocenie 3+ w rozszerzonej do 10 stopni przy pomocy plusów i minusów skali szkolnej. Średnia ocen niematurzystów 3,55 należy również do zakresu średnich ocen 3,5—3,7, a zatem także odpowiada ocenie 6 w skali punktowej i ocenie 3+ w rozszerzonej skali szkolnej.

Praktycznie zatem oceny z języka polskiego uzyskane przez uczniów na egzaminie wstępnym nie różnicowały ich na przyszłych maturzystów i niematurzystów.

2. Wniosek z ocen z matematyki

Analiza przebiegu egzaminów wstępnych pozwoliła stwierdzić, że przyszli maturzyści osiągnęli przeciętną ocenę 3,86, a niematurzyści 3,76, zatem różnica wynosiła tylko 0,10 stopnia na korzyść grupy eksperymentalnej. Przy prawdopodobieństwie 99,8% prawdziwa średnia leży dla maturzystów między 3,99 a 3,73, a dla niematurzystów między 3,93 a 3,59, zatem zakresy obu średnich znacznie zachodzą na siebie.

Stosunek krytyczny dla różnicy między średnimi wynosi 1,42, co odpowiada 84,0% szansy realności różnicy i znajduje się poniżej poziomu 0,05 istotności statystycznej.

Średnia ocen maturzystów 3,86 należy do zakresu średnich ocen 3,8—4,0, co odpowiada ocenie 7 w skali punktowej oraz ocenie 4— w rozszerzonej skali szkolnej. Średnia ocena niematurzystów 3,86 należy również do zakresu średnich ocen 3,8—4,0 i odpowiada ocenie 7 w skali punktowej oraz ocenie 4— w rozszerzonej skali szkolnej.

Zatem należy stwierdzić, że oceny z matematyki uzyskane przez uczniów na egzaminie wstępnym nie różnicowały ich na przyszłych maturzystów i niematurzystów.

3. Wniosek z ocen z fizyki

Kierując się analogicznymi metodami badań wyników egzaminów wstępnych z fizyki stwierdzono, że przyszli maturzyści osiągnęli przeciętną ocenę 3,62, a niematurzyści 3,55, zatem różnica wynosiła zaledwie 0,07 stopnia na korzyść grupy eksperymentalnej. Przy prawdopodobieństwie 99,8% prawdziwa średnia leży dla grupy maturzystów między 3,77 a 3,47, a dla grupy niematurzystów między 3,72 a 3,38, zatem zakresy obu średnich znacznie zachodzą na siebie.

Stosunek krytyczny dla różnicy między średnimi wynosi 0,94, co odpowiada 69,0% szansy realności różnicy i znajduje się znacznie poniżej poziomu 0,05 istotności statystycznej.

Średnia ocen maturzystów 3,62 należy do zakresu średnich ocen 3,5—3,7, co odpowiada ocenie 6 w skali punktowej oraz 3+ w rozszerzonej skali szkolnej. Średnia ocen niematurzystów 3,55 należy również do zakresu średnich ocen 3,5—3,7 oraz tym samym odpowiada ocenie 6 w skali punktowej i ocenie 3+ w rozszerzonej skali szkolnej.

Zatem należy stwierdzić, że oceny z fizyki uzyskane przez uczniów na egzaminie wstępnym nie różnicowały ich na przyszłych maturzystów i niematurzystów.

PODSUMOWANIE

VI Zjazd PZPR w 1971 r. wysunął ideę upowszechnienia wykształcenia średniego. VII Plenum KC PZPR odbyte w dniach 27—28 listopada 1972 r. podjęło uchwałę „O zadaniach Partii, Państwa i Narodu w wychowaniu młodzieży”, która zawiera konkretne wytyczne dla reformy systemu oświatowego. Kolejnym ważnym dokumentem z tej dziedziny była Uchwała Sejmu PRL z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej, określająca cele, którym ma podołać zreformowany system szkolnictwa, jak i główne zręby strukturalne systemu oświaty. Zapewnione ma być powszechne wykształcenie średnie, którego czasokres nauczania określono na lat 10. Szczegółowo precyzują zagadnienie dwa dokumenty: „Raport o stanie oświaty w PRL” i „Prognoza rozwoju oświaty i wychowania” będące efektem działalności Komitetu Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty i Głównej Komisji Prognozowania Resortu Oświaty i Wychowania. Trzeba sobie jednak zdawać z tego sprawę, że pewien odsetek młodzieży nie ukończy pełnej szkoły średniej.

Pozostanie zatem problem podjęcia umotywowanej decyzji odnośnie kontynuowania przez młodzież nauki do ukończenia pełnej szkoły ogólnokształcącej czy też skierowanie młodzieży do nauki zawodu. W ustroju socjalistycznym nie jest dopuszczalne, aby osiągnięcie pełnego średniego wykształcenia było uzależnione od warunków

materiałnych rodziców. Jedynym kryterium kontynuowania nauki mogą być tylko uzdolnienia młodzieży. Kwestią otwartą jest: jak je ustalić? Wyniki badań autora dają odpowiedź negatywną dotyczącą jednego z dotychczas stosowanych kryteriów doboru uczniów do szkoły średniej. Analizy dotyczące ocen egzaminu wstępnego z języka polskiego, matematyki i fizyki przeprowadzonego zgodnie z procedurą obowiązującą do 1973 r. włącznie wykazały, że oceny te nie pozwalały na prognozowanie powodzenia szkolnego. Przeprowadzone badania potwierdziły słuszność decyzji Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 18 stycznia 1974 r. o zaniechaniu przeprowadzania egzaminów wstępnych przy przechodzeniu młodzieży ze szkół podstawowych do szkół średnich.

BIBLIOGRAFIA

- BURTT H. E.: Psychologia stosowana. Warszawa 1965.
 GUILFORD J. P.: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Warszawa 1960.
 MEILI R.: Podręcznik diagnostyki psychologicznej. Warszawa 1967.
 NIEMIEC K.: Badania psychologiczne w technikum kolejowym MK. *Przegląd Kolejowy* 1960, 5.
 UCHWAŁA Sejmu PRL z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej (M. P. Nr 44, poz. 260).

EDWARD WASYL
 KRAKÓW

ZAINTERESOWANIA I WYBÓR KIERUNKU STUDIÓW UCZNIÓW ZDOLNYCH LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

WSTĘP

Problem zainteresowań uczniów, ich kształtowanie i rozwój oraz właściwe wykorzystanie jest jednym z zasadniczych komponentów wychowania młodego człowieka. Liczne badania i doświadczenia nauczycieli przekonują, że zainteresowania uczniów warunkują w sposób istotny ich powodzenie w nauce, a następnie sukcesy w pracy zawodowej, jej ciągłość oraz zadowolenie z zawodu.¹ Szczególnie ważny ze społecznego punktu widzenia jest problem właściwego pokierowania i wykorzystania zainteresowań jednostek zdolnych. Od prawidłowości rozwiązania tego problemu zależy postęp naukowy, rozwój kulturalny i gospodarczy kraju.

W roku szkolnym 1972/73 podjęliśmy w dwóch krakowskich liceach ogólnokształcących badania dotyczące problemu powodzenia w nauce uczniów zdolnych, które zamierzamy kontynuować do roku 1980, tj. do momentu ukończenia przez tych uczniów studiów wyższych i podjęcia przez nich pracy zawodowej. Wyniki dotychczas przeprowadzonych badań przedstawiono w formie doniesienia w *Przeglądzie Oświatowo-Wychowawczym*.² W programie powyższych badań uwzględniliśmy m.in. ba-

¹ D. E. Super: Psychologia zainteresowań. PWN, Warszawa 1972, s. 198.

² E. Wasyl, S. Lachowicz: Powodzenie w nauce uczniów zdolnych liceów ogólnokształcących. *Przegląd Oświatowo-Wychowawczy*, IKNiBO Kraków, 1977 nr 2.

dania zainteresowań uczniów zdolnych, których wyniki pragniemy zaprezentować w niniejszym artykule. Podstawową grupę badaną stanowi 104 uczniów zdolnych, których wyselekcjonowano z ogólnej populacji 304 uczniów klas maturalnych uwzględniając zarówno: opinie nauczycieli, wyniki badań masowych testem słownikowym oraz indywidualne wyniki badań testem Wechsler-Bellevue.

Mediana I. I. w skali pełnej Wechslera badanych uczniów wynosiła 128. Niniejsze badania miały na celu dać odpowiedź na następujące pytania:

1. Jakie zainteresowania przejawiają uczniowie zdolni liceów ogólnokształcących?
2. Jakie kierunki studiów wybierają ci uczniowie oraz jaka jest relacja tego wyboru do ich zainteresowań?
3. Czy istnieje zależność pomiędzy najbardziej reprezentatywnymi zainteresowaniami uczniów zdolnych a ich wynikami w nauce i powodzeniem przy egzaminie wstępnym na wyższe uczelnie?

Aby zapewnić optymalne możliwości realizacji zamierzonego celu, zastosowano następujące techniki i narzędzia badawcze:

- Kwestionariusz Zainteresowań G. F. Kudera,³
- rozmowy — wywiady
 - a) z uczniami zdolnymi,
 - b) z ich wychowawcami,
- analizę dokumentacji szkolnej,
- techniki statystyczne.

Aby uniknąć niejasności, należy określić pojęcie „zainteresowań”, które — jak się okazuje — nie tylko w mowie potocznej, lecz również w literaturze naukowej jest różnorodnie definiowane. Oczywiście niemożliwością jest przedstawienie jakiegoś usystematyzowanego przeglądu tych definicji w niniejszym artykule. Szerokiego przeglądu różnorodnych koncepcji i klasyfikacji definicji zainteresowań w literaturze polskiej dokonują w swych pracach A. Gurycka⁴ i H. Słoniewska.⁵ Z konieczności ograniczyć się więc do zacytowania jedynie definicji Rubinsztejna, który określa zainteresowanie jako „ukierunkowanie człowieka na jakiś przedmiot, motyw, który działa dzięki temu, że człowiek uświadamia sobie jego znaczenie i atrakcyjność uczuciową”.⁶ Oryginalną koncepcję klasyfikacji i definicji zainteresowań proponuje Super.⁷ Definicje te określa on jako operacyjne, podkreślając słusznie, że rozwój metod psychometrycznych zmusił psychologów do definiowania zainteresowań w sposób konkretny. Wyróżnia on cztery operacyjne definicje zainteresowań:

1. „Zainteresowania wyrażane” — uzyskiwane w oparciu o pytania ustne lub pisemne pobudzające do wyrażenia zainteresowań. „W tym przypadku zainteresowaniem jest to, o czym się mówi, że jest interesujące”.
2. „Zainteresowania okazywane” — opierające się na obserwacji codziennego zachowania się badanego, wyrażają się one w działaniu. Tego typu zainteresowania Super definiuje jako „to, co okazujemy będąc obecnymi przy jakimś wydarzeniu lub biorąc w nim udział, działając na osoby lub przedmioty”.
3. „Zainteresowania testowane” — określane są przy pomocy testów pamięci i uwagi, które to testy mogą być źródłem danych o zainteresowaniach. „Osoba badana w trakcie rozwiązywania testów ujawnia swoje zainteresowania, niekoniecznie zdając sobie z tego sprawę, po prostu przez zwracanie na coś uwagi lub przypominanie sobie tego, co widziała lub słyszała”.
4. „Zainteresowania inwentaryzowane” — określane przy pomocy inwentarzy

³ The Kuder Preference Record: Vocational. W autoryzowanym przekładzie W. Kruk-Ołpińskiego nosi on nazwę Kwestionariusza Zainteresowań G. F. Kudera.

⁴ A. Gurycka (red.): Zainteresowania uczniów. Część I. Warszawa 1961, PZWS.

⁵ H. Słoniewska: Psychologiczna analiza zainteresowań. Poznań 1959, PWN.

⁶ L. S. Rubinsztein: Podstawy psychologii ogólnej. Książka i Wiedza 1962, s. 824.

⁷ D. E. Super. Op. cit. s. 26.

zainteresowań, tzw. kwestionariuszy. Kwestionariusze zawierają dużą ilość pytań, które pozwalają na otrzymanie informacji o zainteresowaniach zinwentaryzowanych badanej osoby, o jej postawach wobec tych kategorii zainteresowań, które zawierają pytania kwestionariusza.

Spośród najbardziej znanych inwentarzy, stosowanych również w Polsce, należy wymienić kwestionariusz Stronga i Kudera.

Z uwagi na fakt, że w niniejszych badaniach do określenia i pomiaru zainteresowań zastosowano Kwestionariusz Zainteresowań Kudera — jako metodę podstawową oraz rozmowę-wywiad — jako metodę uzupełniającą, przyjęto powyższą terminologię zaproponowaną przez Supera. Tak więc zainteresowania określane przy pomocy kwestionariusza będziemy nazywać „zainteresowaniami inwentaryzowanymi”, a zainteresowania określane w wyniku bezpośredniej rozmowy-wywiadu z poszczególnymi uczniami — „zainteresowaniami wyrażanymi”.

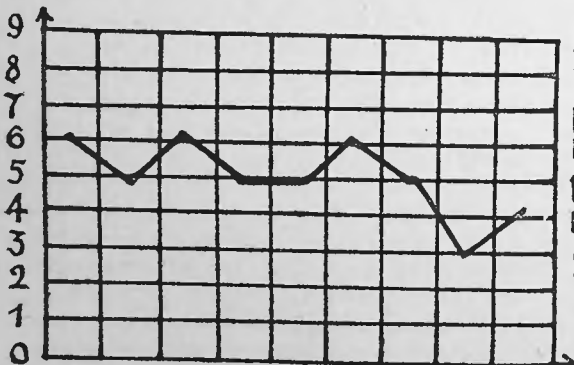
ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ

1. Zainteresowania inwentaryzowane uczniów zdolnych

Zainteresowania inwentaryzowane uczniów zdolnych określano przy pomocy Kwestionariusza Zainteresowań Kudera, który składa się z 186 pytań przymusowego wyboru. Każde pytanie kwestionariusza określa trzy czynności, z których badany wybiera jedną, którą najbardziej lubi lub najbardziej mu się podoba, i jedną czynność, której nie lubi. Krzyżowanie pytań stanowi więc czynnik kontroli opartej na zbieżności sądów subiektywnych. Kwestionariusz umożliwia określenie zainteresowań w 9 szerokich kategoriach jakościowych, tj. mechaniczne, rachunkowe, naukowe, perswazyjne, artystyczne, literackie, muzyczne, społeczne, adm. biurowe.

Wykres 1

STANINY



OPIS WYNIKU

b. wysoki
 wysoki
 ponad przeciętny
 nieco pon. przecięt.
 przeciętny
 nieco poniż. przecięt.
 poniżej przecięt.
 niski
 b. niski
 Kategorie
 zainteresowań

we, perswazyjne, artystyczne, literackie, muzyczne, społeczne i administracyjno-biurowe. Niewątpliwą zaletą kwestionariusza jest to, że ujmuje on zainteresowania również ilościowo w standaryzowanej skali 9-stopniowej (tzw. staninach), co pozwala na określenie głębokości zainteresowań oraz umożliwia operacje statystyczne przy określaniu zależności pomiędzy poszczególnymi kategoriami zainteresowań a wynikami innych badań. Obraz zainteresowań uczniów zdolnych prezentuje wykres 1, z którego wynika, że uczniowie zdolni stosunkowo najgłębsze zainteresowania (na poziomie przeciętnej 6 stanin) uzyskali w kategorii zainteresowań mechanicznych, naukowych i literackich. Zainteresowania rachunkowe, artystyczne i muzyczne badanej grupy kształtują się na poziomie przeciętnym, natomiast społeczne i administracyjno-biurowe — na poziomie poniżej przeciętnym.

Analizując indywidualnie poszczególne wyniki badań kwestionariusza stwierdzono, że niektórzy uczniowie wykazują zainteresowania skoncentrowane (na poziomie wysokim 7, 8, 9 stanin) tylko w jednej kategorii, inni wykazują takie zainteresowania w dwóch kategoriach, a jeszcze inni w trzech lub więcej. Stwierdzono również przypadki uczniów, którzy nie wykazali głębokich zainteresowań (tzn. powyżej 6 stanin) w żadnej kategorii zainteresowań, które zawiera kwestionariusz. Ci ostatni — to uczniowie, którzy w chwili przeprowadzania badań nie mieli jeszcze stałych zainteresowań lub zainteresowania ich były tak nietypowe, że w ramach niniejszego kwestionariusza nie mogli ich określić. Jak pod tym względem kształtują się zainteresowania badanych uczniów, prezentuje tabela 1.

Tabela 1

ILOŚCIOWE ZESTAWIENIE ZAINTERESOWAŃ GŁĘBOKICH UCZNIÓW ZDOLNYCH

Uczniowie nie wykaz. zaint. w żadnej kategorii		Uczniowie wykaz. zaint. w 1 kategorii		Uczniowie wykaz. zaint. w 2 kategoriach		Uczniowie wykaz. zaint. w 3 i więcej kategoriach	
Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
10	9,6	23	22,1	49	47,2	22	21,1

Na podstawie danych zawartych w tabeli 1 możemy stwierdzić, że uczniowie zdolni nie wykazujący głębokich zainteresowań w żadnej kategorii stanowili 9,6% badanej grupy. Uczniowie zdolni wykazujący głębokie zainteresowania skoncentrowane w jednej kategorii stanowili 22,1%. Najliczniejszą grupę (42,2% całości) stanowili uczniowie wykazujący głębokie zainteresowania w dwóch kategoriach. Analizując indywidualnie te przypadki stwierdzamy, że spośród 49 uczniów wykazujących zainteresowania głębokie w 2 kategoriach — 23 posiada zainteresowania mechaniczne i naukowe. Ponadto w grupie 22 uczniów wykazujących zainteresowania głębokie w 3 i więcej kategoriach — 11 posiada również w/w zainteresowania. Tak więc na podstawie wykresu zainteresowań oraz powyżej przeprowadzonej analizy możemy stwierdzić, że najbardziej reprezentatywne dla grupy uczniów zdolnych są zainteresowania mechaniczne i naukowe, które predysponują do zawodu inżyniera, a więc tym samym do podjęcia studiów technicznych. Istotny był również fakt, że spośród 23 uczniów wykazujących głębokie zainteresowania, skoncentrowane w jednej kategorii, 15 wykazało zainteresowania artystyczne, muzyczne bądź literackie. Można więc na tej podstawie sądzić, że najbardziej typowe dla zainteresowań skoncentro-

wanych w jednej kategorii są zainteresowania artystyczno-literackie wymagające specyficznych uzdolnień w tym kierunku.

2. Zainteresowania wyrażane uczniów zdolnych

Zainteresowania wyrażane badanej grupy uczniów określono na podstawie rozmów-wywiadów przeprowadzanych indywidualnie z poszczególnymi uczniami i ich wychowawcami. W czasie rozmowy-wywiadu zmierzano do tego, aby uczeń wypowiedział się na następujące kwestie:

a) czym zajmuje się najchętniej w czasie wolnym od nauki? czyli jakie są jego zainteresowania pozaszkolne?

b) które przedmioty szkolne są dla ucznia najbardziej interesujące, a które najmniej interesujące?

c) jaki rodzaj książek oraz jakie czasopisma uczeń najchętniej czyta?

W wyniku uogólnienia wypowiedzi poszczególnych uczniów dokonano klasyfikacji zainteresowań pozaszkolnych na następujące dziedziny:

1. Zainteresowania naukami ścisłymi i techniką.

Wyrażają się one studiowaniem podręczników naukowych i popularnonaukowych z zakresu nauk ścisłych i techniki, konstruowaniem urządzeń technicznych, radio-technicznych, elektronicznych itp. (tzw. majsterkowanie w w/w specjalnościach), udziałem w olimpiadach przedmiotowych z zakresu nauk ścisłych i wychowania technicznego.

2. Zainteresowania przyrodnicze.

Wyrażają się głównie studiowaniem odpowiedniej literatury naukowej i popularnonaukowej oraz udziałem w olimpiadach przedmiotowych z zakresu chemii i biologii.

3. Zainteresowania filologiczno-humanistyczne.

W zakres tej dziedziny wchodzi: zainteresowania lingwistyczne, literackie, filozoficzne, historyczne itp., wyrażające się studiowaniem odpowiedniej literatury oraz udziałem w olimpiadach przedmiotowych z tego zakresu.

4. Zainteresowania artystyczne.

Ogólnie są to zainteresowania sztuką, w szerokim pojęciu tego słowa. Najczęściej występujące — to zainteresowania: plastyczne, muzyczne, fotografika artystyczna, film, teatr. Zainteresowania te wyrażają się zarówno w umiejętnościach praktycznych, jak i wiadomościach teoretycznych z danej dziedziny sztuki.

5. Zainteresowania sportowo-turystyczne.

Wyrażają się głównie czynnym uprawianiem różnych dyscyplin sportowych w klubach, uprawianiem wszelkiego rodzaju turystyki oraz biernym interesowaniem się sportem, tzw. „kibicowanie”.

Zainteresowania wyrażane uczniów zdolnych zgodnie z wyszczególnionymi dziedzinami przedstawia tabela 2.

Tabela 2

ZAINTERESOWANIA WYRAŻANE UCZNIÓW ZDOLNYCH

Nauki ścisłe i tech.		Przyrodnicze		Filolog.-humanist.		Artystycz.		Sportowo-turystycz.		Zaint. nie sprecyzow.	
Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
49	47,1	21	20,1	22	21,1	21	20,1	39	37,5	6	5,7

Z danych zamieszczonych w tabeli 2 wynika, że najczęściej uczniów zdolnych (47,1%) wyraziło swoje zainteresowania w dziedzinie nauk ścisłych i techniki. Znacz-

na część uczniów badanej grupy (37,5%) wyraziła zainteresowania sportowo-turystyczne. Na uwagę zasługuje fakt, że również i w tym badaniu 6 uczniów nie sprecyzowało swoich zainteresowań. Uczniowie ci uzyskali również niskie wyniki badań Kwestionariuszem Kudera, co przekonuje, że nie posiadali oni jeszcze ustabilizowanych zainteresowań. Porównując uogólnione wyniki badania zainteresowań wyrażanych i inwentaryzowanych w grupie uczniów zdolnych możemy zaobserwować zbieżną tendencję, która wyraża się znacznie większym zainteresowaniem zagadnieniami technicznymi i naukami ścisłymi w stosunku do pozostałych dziedzin zainteresowań. W badaniach Kwestionariuszem Kudera tendencja ta wyraża się wyraźną dominacją zainteresowań mechanicznych i naukowych w stosunku do pozostałych kategorii.

3. Zainteresowania przedmiotami szkolnymi i czytelnictwo

Wiadomą jest rzeczą, że stosunek większości uczniów do poszczególnych przedmiotów szkolnych nie jest jednakowy. Stosunek ten wyraża się głównie zainteresowaniem lub brakiem zainteresowania w zakresie poszczególnych przedmiotów, co zależy od wielu różnorodnych czynników. O pozytywnym bądź negatywnym stosunku uczniów do poszczególnych przedmiotów decydują najczęściej: względy utilitarne (tzn. praktyczna przydatność danych przedmiotów w dalszych etapach kształcenia), zamiłowania (tj. stosunek emocjonalny), uzdolnienia oraz osobowość nauczyciela i sposób prowadzenia przez niego danego przedmiotu. Uogólniając wypowiedzi poszczególnych uczniów należy stwierdzić, że stosunkowo najwięcej uczniów zdolnych (60%) wyraziło zainteresowanie w zakresie dwóch przedmiotów, tj. matematyki i fizyki. Zainteresowanie pozostałymi przedmiotami, tzn. przyrodniczymi i humanistycznymi, wyraziło przeciętnie 20% badanych uczniów. Najmniej uczniów zdolnych (8%) wyraziło zainteresowanie przedmiotem — propedeutyka nauki o społeczeństwie. Odnośnie tego przedmiotu najwięcej uczniów zdolnych (37%) wyraziło brak zainteresowania. Należy więc podkreślić, że w grupie uczniów zdolnych dominują zainteresowania przedmiotami ścisłymi w stosunku do przedmiotów humanistycznych i przyrodniczych.

Uzupełnienie badania zainteresowań uczniów zdolnych stanowi analiza czytelnictwa czasopism i książek. Badani uczniowie w czasie przeprowadzania rozmów-wywiadów wymienili w sumie 50 różnorodnych czasopism (oprócz prasy codziennej), jakie czytają, i wykazali przekonująco znajomość problematyki poruszanej w tychże czasopismach. A oto lista najbardziej poczytnych czasopism w grupie badanej młodzieży: „Przekrój” czyta systematycznie 55 uczniów, „Politykę” — 40, „Młodego Technika” — 27, „Perspektywy” — 18, „Kulturę” — 17, „Życie Literackie” — 17, „Horyzonty Techniki” — 12. W grupie wymienionych czasopism znalazły się ponadto czasopisma specjalistyczne, jak np. „Radioamator”, „Astronautyka”, „Krótkofalowiec”, „Przegląd Kartograficzny”, „Delta”, „Modelarz” i inne, które świadczą o głębokich zainteresowaniach badanych uczniów w poszczególnych dziedzinach wiedzy. Czytelnictwo książek przedstawia się następująco: książki popularnonaukowe najchętniej czyta 46 uczniów (większość o tematyce technicznej i nauk ścisłych), książki fantastyczno-naukowe — 28 uczniów, powieści historyczne — 28, prozę współczesną — 19, podróźnicze i marynistyczne — 26, powieści kryminalne — 10. Tak więc analiza czytelnictwa badanych uczniów również przekonuje, że uczniowie zdolni posiadają zainteresowania techniką i naukami ścisłymi, bowiem znaczna ich część (39) czyta systematycznie czasopisma techniczne oraz książki popularnonaukowe o tej tematyce.

4. Udział uczniów zdolnych w olimpiadach przedmiotowych

Udział uczniów w olimpiadach przedmiotowych jest wyrazem ich czynnych zainteresowań w wybranej dziedzinie wiedzy. Przynosi to uczestnikom olimpiad podwójną korzyść; z jednej strony stwarza im możliwość szerokiej konfrontacji swej wiedzy w autentycznie sportowej atmosferze, z drugiej zaś strony stwarza szansę konkretnych, wymiernych korzyści, gdyż (jak wiadomo) zaliczenie olimpiady na stopniu centralnym jest równoznaczne z uzyskaniem premii w formie przyjęcia na wyższe studia bez egzaminu wstępnego. Dlatego młodzież licealna, posiadająca realne predyspozycje intelektualne — tzn. duży zasób wiedzy z danej dziedziny, który jest wynikiem indywidualnych zainteresowań i samodzielnych studiów — chętnie bierze udział w olimpiadach przedmiotowych. Udział i powodzenie badanych uczniów w olimpiadach przedmiotowych prezentuje tabela 3. Analizując dane zawarte w ww. tabeli należy zwrócić uwagę, że najliczniejszy udział uczniowie zdolni wzięli w olimpiadach z przedmiotów ścisłych, gdyż na 21 uczestników olimpiad 14 startowało w olimpiadzie matematycznej i fizycznej. Stwierdzamy więc, że udział uczniów zdolnych w olimpiadach przedmiotowych jest zgodny z ogólną tendencją zainteresowań tej grupy uczniów. Należy również podkreślić, że uczniowie zdolni z dużym powodzeniem startowali w olimpiadach. Ponad połowa, tj. 13 uczniów, zaliczyła z powodzeniem stopień II (wojewódzki), a 6 spośród grona 21 „olimpijczyków” z powodzeniem zaliczyło stopień III (centralny) uzyskując tym samym prawo wstępu bez egzaminu na te kierunki studiów, które są zgodne z przedmiotem olimpiady lub zwolnienie z odpowiedniego przedmiotu przy egzaminie wstępnym na wyższe uczelnie.

Tabela 3

UDZIAŁ I POWODZENIE UCZNIÓW ZDOLNYCH W OLIMPIADACH PRZEDMIOTOWYCH

Rodzaj olimpiady	Ilość uczest.	Zaliczyło st. I	Zaliczyło st. II	Zaliczyło st. III
Olimpiada matematyczna	8	8	5	3
Olimpiada fizyczna	6	6	2	1
Olimpiada astronomiczna	1	1	1	1
Olimpiada historyczna	2	2	1	—
Olimpiada biologiczna	1	1	1	1
Olimpiada polonistyczna	2	2	2	—
Olimpiada wiedzy o Polsce i świecie współczesnym	1	1	1	—
Razem	21	21	13	6

Uzupełniając powyższą analizę należy podkreślić, że w grupie 21 „olimpijczyków” 15 — to uczniowie zdolni osiągający również wysokie wyniki w nauce, 5 — to uczniowie zdolni osiągający przeciętne wyniki w nauce i 1 uczeń zdolny osiągający poniżej przeciętne wyniki w nauce szkolnej. Wprawdzie w ogólnej liczbie „olimpijczyków” zdecydowanie przeważają uczniowie zdolni osiągający wysokie wyniki w nauce, niemniej jednak należy zwrócić uwagę, że spośród 5 „olimpijczyków” osiągających przeciętne wyniki w nauce trzech spośród nich zaliczyło stopień III. Jeden z uczniów zwyciężył w olimpiadzie biologicznej, drugi uzyskał wyróżnienie w olimpiadzie matematycznej, a trzeci zajął 9 miejsce na ogólnopolskiej olimpiadzie astronomicznej. Na podstawie powyższej analizy stwierdzamy, że większość uczniów zdolnych potrafi z powodzeniem pogodzić swoje zainteresowania z nauką szkolną. Istnieje jednak pewna grupa uczniów, którzy swoje zainteresowania przedkładają na plan pierwszy, przez co prawdopodobnie osiągają znacznie niższe wyniki w nauce. Aby w sposób bardziej przekonujący wykazać zależności pomiędzy zainteresowaniami a wynikami w nauce, obliczyliśmy współczynniki korelacji pomiędzy najbardziej reprezentatywnymi zainteresowaniami inwentaryzowanymi, mierzonymi Kwestionariuszem Kudara, a wynikami w nauce, wyrażonymi przeciętną oceną szkolnych. Do najbardziej reprezentatywnych w grupie uczniów zdolnych należą zainteresowania mechaniczne, naukowe i literackie. Współczynniki korelacji pomiędzy ww. zainteresowaniami a wynikami w nauce wynoszą odpowiednio: 0,007, 0,26, 0,016.

Interpretując powyższe współczynniki korelacji należy stwierdzić, że pomiędzy zainteresowaniami mechanicznymi i literackimi badanej grupy uczniów a ich wynikami w nauce nie ma istotnej zależności. Istotną zależność stwierdzamy natomiast pomiędzy zainteresowaniami naukowymi a wynikami w nauce. Zależność ta wynika prawdopodobnie ze specyfiki zainteresowań naukowych, które mogą oddziaływać stymulująco na osiąganie wyższych wyników w nauce. Powyższe wyniki są zbliżone do wyników Altenedera, który badał zależności pomiędzy zainteresowaniami a wiadomościami studentów I roku w stanie Nowy Jork.⁸

5. Wybór kierunku studiów a zainteresowania

Ogólne zestawienie wyboru kierunku studiów przez uczniów zdolnych przedstawia tabela 4. W zestawieniu tym uwzględniono 100 uczniów badanej grupy, którzy ubiegali się o przyjęcie na wyższe uczelnie.

Z powyższego zestawienia wynika, że większość uczniów zdolnych (54%) wybrało studia techniczne w Akademii Górniczo-Hutniczej i Politechnice Krakowskiej. Studia uniwersyteckie wybrało 22% badanych uczniów, z czego większość (14%) postanowiło studiować matematykę i fizykę. Pozostałe kierunki uniwersyteckie wybierane były przez uczniów zdolnych w pojedynczych przypadkach. Znaczna część uczniów zdolnych (w sumie 20%) wybrało studia medyczne i ekonomiczne. Prawdopodobnie o takim wyborze kierunku studiów badanej grupy uczniów decydują nie tylko zdolności, lecz również względy utilitarne. Należy więc podkreślić, że większość uczniów zdolnych (68%) wybiera studia techniczne i uniwersyteckie z zakresu nauk ścisłych niż pozostałe kierunki, a zwłaszcza humanistyczne. Najbardziej popularnym kierunkiem z zakresu studiów technicznych jest elektronika w AGH, ponieważ na 30 uczniów ubiegających się o przyjęcie do tej uczelni aż 17 wybrało studia na tym wydziale. Ponadto w oparciu o powyższą analizę należy stwierdzić, że wybór kierunku studiów przez uczniów zdolnych był zgodny z ogólną tendencją zainteresowań tej grupy, ponieważ najbardziej reprezentatywne dla tej grupy ucz-

⁸ D. E. Super. Op. cit. s. 157.

Tabela 4

WYBRANE KIERUNKI STUDIÓW PRZEZ UCZNIÓW ZDOLNYCH

Kierunek studiów	Ilość uczniów	%
Studia techniczne: AGH	30	30
Politechnika	24	24
Studia Uniwersyteckie:		
Matematyka	7	7
Fizyka	7	7
Astronomia	1	1
Geografia	1	1
Biologia	1	1
Filologia polska	1	1
Filologia orientalna	1	1
Prawo	3	3
Akademia Medyczna	12	12
Akademia Ekonomiczna	8	8
Akademia Rolnicza	3	3
PWSM	1	1
Razem	100	100

niów były zainteresowania mechaniczne i naukowe, które predysponują do podjęcia studiów technicznych. Aby odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu wybór kierunku studiów był zgodny z zainteresowaniami badanych uczniów, przeprowadzono indywidualną analizę porównawczą wyników badania zainteresowań poszczególnych uczniów z wyborem kierunku studiów. Analizę tę przeprowadzono w stosunku do 92 uczniów zdolnych, co do których zgromadzono pełny materiał, niezbędny do tej analizy (tj. badania Kwestionariuszem Kudera, protokół rozmowy-wywiadu oraz wyciąg z dokumentacji szkolnej, potwierdzający wybór kierunku studiów). Wyniki tej analizy przedstawiono w tabeli 5. W oparciu o dane przedstawione w ww. tabeli należy podkreślić, że w sumie 60% badanych uczniów wybrało studia zgodnie z zainteresowaniami inwentaryzowanymi bądź wyrażanymi. Istotny do zauważenia jest również fakt, że 28% uczniów zdolnych wybrało kierunki studiów niezgodnie ze swoimi zainteresowaniami, a pozostała część (tj. 12%) uczniów zdolnych nie posiadało skonkretyzowanych zainteresowań w chwili dokonywania wyboru kierunku studiów.

Tabela 5

STOSUNEK ZAINTERESOWAŃ DO WYBORU KIERUNKU STUDIÓW

Stosunek zainteresowań do wyboru kierunku studiów	Ilość uczniów	%
Zgodność zainteres. inwentaryzowanych i wyrażanych z wyborem kierunku studiów	30	32,5%
Zgodność zainteres. inwentaryzowanych z wyborem kierunku studiów	18	20,0%
Zgodność zainteresowań wyrażanych z wyborem kierunku studiów	7	7,5
Całkowita niezgodność zainteresowań z wyborem kierunku studiów	26	28,0
Brak konkretyzacji zainteresowań	11	12,0
R a z e m	92	100,0

W toku przeprowadzania analizy powyższego materiału badawczego nasuwają się następujące pytania: Z jakim powodzeniem badani uczniowie będą realizować studia wyższe? Czy uczniowie wybierający studia zgodnie z zainteresowaniami będą osiągać lepsze wyniki od tych, u których tej zgodności nie stwierdzono? Jak będzie przedstawiać się powodzenie w studiach uczniów zdolnych nie wykazujących — w chwili dokonywania wyboru kierunku studiów — żadnych zainteresowań? Badania zmierzające do uzyskania odpowiedzi na powyższe pytania są kontynuowane, a ich zakończenie przewidujemy w 1980 roku.

6. Zainteresowania a powodzenie przy egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie

Powodzenie przy egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie poszczególnych grup uczniów zdolnych, u których stwierdzono różnorodny stosunek zainteresowań do wyboru kierunku studiów, przedstawia poniższe zestawienie (tabl. 6).

Analizując dane przedstawione w powyższej tabeli 6 stwierdzamy, że z największym powodzeniem egzaminy wstępne na wyższe uczelnie zdawali uczniowie, w przypadku których istniała całkowita zgodność zainteresowań z wybranym kierunkiem studiów. Wszyscy uczniowie tej grupy złożyli egzamin z wynikiem pozytywnym.

Tabela 6

ZAINTERESOWANIA A POWODZENIE PRZY EGZAMINACH WSTĘPNYCH
NA WYŻSZE UCZELNIE

Stosunek zaint. do wyboru kierunku studiów	Ilość uczniów	Pozyt. wynik egzam.	Negat. wynik egzam.	Przyj. na studia	Nie przyj. na studia
Zgodność zaint. inwentaryzowanych i wyrażanych z wyborem kierunku studiów	30	30	—	30	—
Zgodność zaint. inwentaryzowanych z wyborem kierunku studiów	18	17	1	17	1
Zgodność zainteresowań wyrażanych z wyborem kierunku studiów	7	7	—	6	1
Całkowita niezgodność zainteresowań z wyborem kierunku studiów	26	25	1	25	1
Brak konkretyzacji zainteresowań	11	8	3	8	3
R a z e m	92	87	5	86	6

nym i zostali przyjęci na studia. Największy odsiew przy egzaminach wstępnych stwierdzamy w grupie uczniów, których cechuje brak konkretyzacji zainteresowań. Interpretując powyższe stwierdzenia należy sądzić, że uczniowie zdolni, wykazujący zgodność zainteresowań z wybranym kierunkiem studiów, byli prawdopodobnie lepiej przygotowani do egzaminów, ponieważ ich zainteresowania pobudzały aktywność intelektualną w tej dziedzinie wiedzy, która była przedmiotem egzaminu. Znacznie trudniej wyjaśnić, dlaczego uczniowie — w przypadku których stwierdzono całkowitą niezgodność zainteresowań z wybranym kierunkiem studiów — zdawali egzamin z większym powodzeniem niż uczniowie wykazujący brak konkretyzacji zainteresowań, gdyż na pozór obie te grupy miały wyrównane szanse. Należy jednak podkreślić, że niniejsze badania prowadzono z uczniami zdolnymi, którzy przy pełnej mobilizacji potencjału intelektualnego są w stanie przygotować się do każdego egzaminu, pod warunkiem wystąpienia odpowiednio silnej motywacji, a ta nie zawsze (zgodnie ze „zdrowym rozsądkiem” lub wpływem zewnętrznych czynników środowiskowych) musi iść w parze z zainteresowaniami. Ponadto posiadanie zainteresowań, nawet niezgodnych z wybranym kierunkiem studiów, wpływa stymulująco na aktywność intelektualną, która pomaga w opanowaniu wiedzy ogólnej, na której przede wszystkim oparte były egzaminy wstępne na wyższe uczelnie. Podobny pogląd odnośnie relacji pomiędzy zdolnościami ogólnymi i zainteresowaniami wyrażają psychologowie amerykańscy Strong i Fryer.⁹ Należy jednak zastrzec, że powyższe stwierdzenia nie mogą stanowić wystarczającej podstawy do wyciągania

⁹ D. E. Super. Op. cit. s. 111.

autorytatywnych wniosków. Sugerują one jedynie pewne uwarunkowania, które należałoby zweryfikować w oparciu o podobne badania większej populacji uczniów.

Podsumowanie i wnioski

Podsumowując wyniki przeprowadzonych badań nasuwają się następujące stwierdzenia ogólne i wnioski:

1. Najbardziej typowe dla grupy uczniów zdolnych są zainteresowania ukierunkowane w dwóch kategoriach, tj. mechaniczne i naukowe, które predysponują do podjęcia studiów technicznych.

2. Pomiędzy najbardziej reprezentatywnymi zainteresowaniami uczniów zdolnych a ich wynikami w nauce nie ma istotnych zależności. Niską zależność (wsp. korelacji 0,26) stwierdzono tylko pomiędzy zainteresowaniami naukowymi a wynikami w nauce.

3. Zainteresowania wyrażane większości uczniów zdolnych są ukierunkowane w dziedzinie nauk ścisłych i techniki.

4. Większość uczniów zdolnych (60%) interesuje się bardziej przedmiotami ścisłymi, tj. matematyką i fizyką, niż przedmiotami przyrodniczymi, a zwłaszcza humanistycznymi.

5. Większość uczniów zdolnych (68%) wybiera studia techniczne i uniwersyteckie z zakresu nauk ścisłych, zatem wybór kierunku studiów przez uczniów zdolnych jest zgodny z ogólną tendencją zainteresowań tej kategorii młodzieży.

6. Zgodność zainteresowań uczniów zdolnych z wybranym przez nich kierunkiem studiów pozytywnie wpływa na wynik egzaminu wstępnego na wyższe uczelnie, lecz nie stanowi niezbędnego warunku powodzenia przy egzaminie.

Powyższe uogólnienia wynikające bezpośrednio z analizy zebranego materiału badawczego nasuwają następujące wnioski praktyczne:

— Uczniom zdolnym liceów ogólnokształcących należy stwarzać w szkole optymalne warunki do rozwoju ich zainteresowań poprzez organizowanie międzyszkolnych kół zainteresowań. Koła te powinny prezentować wysoki poziom, co można osiągnąć powierzając ich prowadzenie wybitnym nauczycielom bądź pracownikom naukowym wyższych uczelni.

— Szczególną opieką indywidualną należy otoczyć tych uczniów zdolnych, którzy posiadają oryginalne i nietypowe zainteresowania. W tych przypadkach należałoby również nawiązywać kontakt z odpowiednimi instytucjami wyższych uczelni w celu umożliwienia tym uczniom konsultacji indywidualnych i uczestnictwa w pracach instytutu.

— W liceach ogólnokształcących należy podnieść na wyższy poziom pracę w zakresie orientacji zawodowej. Pracę tę należy rozpocząć od poznania zainteresowań uczniów i takiego ich ukierunkowania, które doprowadziłoby do świadomie zaakceptowanego przez ucznia wyboru kierunku studiów. Jak wykazały bowiem nasze badania, fakt ten ma istotny wpływ na powodzenie przy egzaminach na wyższe uczelnie i prawdopodobnie będzie w dużym stopniu warunkować powodzenie na studiach. Pracą z zakresu orientacji zawodowej powinni kierować pedagodzy szkolni przy ścisłej współpracy wychowawców klas, rodziców i poradni wychowawczo-zawodowych.

KRYSTYNA KULIGOWSKA

WIEDZA O ZAWODZIE NAUCZYCIELA STUDENTÓW I ROKU

W niniejszym artykule przedstawiam niektóre wyniki badań, jakie przeprowadzono w październiku 1976 r. wśród studentów I roku — specjalność nauczycielska — Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Badaniami objęto 94 osoby, co stanowi 74,3% ogółu studentów tej specjalności rozpoczynających studia na tym wydziale.

Przedstawione w niniejszym artykule badania pozwalają określić, co wiedzą o zawodzie nauczyciela młodzi jego adepci podejmujący studia przygotowujące ich do pracy zawodowej.

Poznanie poziomu wiedzy o zawodzie studentów rozpoczynających studia nauczycielskie wydaje się niezbędne co najmniej z dwóch powodów:

- a) ze względu na dobór i układ treści programów kształcenia nauczycieli, sam proces kształcenia i organizację tegoż procesu,
- b) ze względu na zmiany podstawowych stwierdzeń w sprawie modelu nauczyciela, a także selekcji i rekrutacji do zawodu.

Można by wymienić także i inne czynniki przemawiające za potrzebą poznawania poziomu wiedzy o zawodzie studentów podejmujących studia, np. ze względu na funkcje środków masowego przekazu w popularyzowaniu tego istotnego w rozwoju społecznym zawodu, ze względu na modyfikacje pracy szkoły średniej w dziedzinie orientacji zawodowej.

Absolwenci szkół średnich znają wielu nauczycieli, prawdopodobnie zaś nie znają prawdziwości nauk o wychowaniu, mechanizmów oddziaływań nauczycieli na uczniów. Można by więc wyrazić się, że wiedza studentów o zawodzie nauczyciela jest fragmentaryczna, jakby powierzchowna, wszak jej głównym źródłem była obserwacja manifestacji zachowań. W tej sytuacji poznanie poziomu wiedzy o zawodzie przed rozpoczęciem procesu kształcenia nauczycieli wydaje się szczególnie ważne, uzasadnione.

Za potrzebą poznawania poziomu wiedzy przemawiają też względy wynikające z badań pedologicznych. W czasach gdy w psychologii dominujące były poglądy o stałej (nie ulegającej zmianie) osobowości człowieka, zaś głównego źródła sukcesu nauczycieli w kształtowaniu i wychowaniu młodzieży dopatrywano się w talencie pedagogicznym, w specjalnych uzdolnieniach zawodowych, nie wysuwano, co zrozumiałe, potrzeby badania poziomu wiedzy u osób podejmujących studia nauczycielskie. W prowadzonych wówczas badaniach selekcji, rekrutacji do zawodu koncentrowano się na wykrywaniu osób z cechami osobowości determinującymi skuteczność w pracy zawodowej. Dzisiaj bezsporne jest, że podstawowe elementy osobowości człowieka mogą ulegać zmianie, przy czym jednak istnieją pewne granice tych zmian. Nie potrafimy jeszcze określać tych granic (tj. prognoz rozwoju osobowości człowieka), wiadome jest jednak, że w stosunkowo mniejszym stopniu mogą ulegać zmianie zdolności, temperament człowieka, zaś w stosunkowo większym — zainteresowania człowieka, jego motywy postępowania, postawy.

Różne są definicje zainteresowań, motywów, postaw. Nie wdając się w tym miejscu w ich analizę pragnę tylko przypomnieć, że w każdej z nich występuje czynnik wiedzy. I dlatego też doceniając znaczenie współczesnych badań selekcji i rekrutacji do zawodu (m.in. ze względu na potrzeby eliminowania spośród kandydatów na nauczycieli jednostek, które z powodu uwarunkowań neurotycznych nie powinny zostać nauczycielami) wysuwam potrzebę badań poziomu wiedzy o zawodzie.

Celem podjętych badań było określenie poziomu przygotowania do procesu kształ-

cenia pedagogicznego (i psychologicznego) studentów podejmujących nauczycielskie studia. W szczególności zaś badania miały dostarczyć odpowiedzi na pytania następujące:

1. Czy i o ile studenci doceniają funkcje zawodu w życiu społecznym?
2. Czy i o ile doceniają wpływ nauczyciela na losy ucznia?
3. Jaki jest model nauczyciela w opinii studentów, jakie cechy osobowe są pożądane, a jakie przeciwskazane u nauczyciela?
4. Jakie umiejętności zawodowe powinny obligatoryjnie charakteryzować nauczyciela?

Badania przeprowadzono za pomocą kwestionariusza ankiety. Większość pytań ankiety była skategoryzowana, w tym przeważały zadania wyboru alternatywnego.

Badania nie były anonimowe. Znajomość nazwisk respondentów jest bowiem potrzebna dla kontynuowania badań. Zakłada się bowiem, że ci sami studenci zostaną poddani badaniom jeszcze kilkakrotnie podczas 4-letnich studiów.

Z zebranych informacji wynika, że 40% badanych zdecydowało się na wybór specjalności nauczycielskiej dopiero w trakcie egzaminu na studia lub po egzaminach, 18% — przed maturą, a tylko średnio co dziesiąty (11,7% badanych) wybrał zawód nauczyciela jeszcze w szkole podstawowej.

Nadmienić należy, że wybór zawodu nauczyciela „w ostatniej chwili” cechuje głównie fizyków (2/3 badanych), wielu (40%) chemików, natomiast większość matematyków (28 na 34 badanych) stosunkowo wcześniej (w szkole podstawowej, średniej) wybrała zawód nauczyciela.

Większość badanych (68%) twierdzi, że zamierza podjąć pracę w szkole.

WYNIKI BADAŃ

1. Docenianie ideowej, społecznej funkcji szkoły, rangi zawodu nauczyciela

Wprawdzie, jak wykazują dane z innych badań¹, nie każdy z nauczycieli, który akceptuje ideowo społeczne funkcje szkoły, odnosi te funkcje i do siebie, do własnej pracy, to jednak nie zdarza się, aby nauczyciel aktywnie uczestniczył w realizacji tych funkcji, a nie potrafił wyrazić słownie swojego do nich stosunku.

Dla zbadania poziomu rozumienia funkcji szkoły zastosowano cztery stosunkowo proste zadania — testy wyboru alternatywnego oraz jedno dłuższe zadanie dotyczące zmian, jakie spowoduje upowszechnienie 10-letniej szkoły średniej.

Przy wykonywaniu zadań wyboru alternatywnego każdy z respondentów wybierał przez podkreślenie pogląd jego zdaniem bardziej słuszny.

Zadania te dotyczyły następujących pytań:

- czy szkoła może być apolityczna (86,2% odp. poprawnych),
- czy poziom wykształcenia obywateli wpływa na jakość procesów gospodarczych i społecznych (96,8% odp. poprawnych),
- czy inwestycje oświatowe są opłacalne (73,4% odp. poprawnych),
- czy nauczyciel może mieć wpływ na wybór kierunku dalszego kształcenia się ucznia (78,7% odp. poprawnych).

Były to zadania stosunkowo proste, łatwe, dotyczyły zagadnień, jakie powinien dobrze znać każdy absolwent szkoły średniej.

Po podsumowaniu wyników okazało się, że:

- 48,9% badanych udzieliło poprawnej odpowiedzi we wszystkich zadaniach,
- 38,3% badanych podało trzy poprawne odpowiedzi,

¹ Np. z badań R. Gapińskiego przeprowadzonych pod moim kierunkiem (praca dyplomowa Centrum w Kaliszu, maszynopis nie publikowany).

— nieco więcej niż co dziesiąta osoba (11 osób — 11,7% badanych) podała tylko dwie odpowiedzi poprawne,

— 1 respondent udzielił tylko jednej odpowiedzi pozytywnej.

Na stosunkowo słabe wyniki wykonania ww. zadań wpłynęły odpowiedzi w sprawie możliwości wpływu nauczyciela na wybór studiów przez ucznia oraz słuszności poglądu sformułowanego po raz pierwszy przez Strumilina przed 50 laty. Na treść odpowiedzi w obu tych przypadkach wpłynęły zapewne własne obserwacje, doświadczenia.

Zrozumienie funkcji szkoły badano także poprzez zadanie o konsekwencjach upowszechniania szkoły średniej. Brzmiało ono następująco²:

Przedłużenie kształcenia ogólnego, wprowadzenie obowiązkowej, powszechnej 10-klasowej szkoły średniej wpłynie na:

a) pokaźne zwiększenie liczby młodzieży, która będzie chciała studiować w uczelniach (31 odp.),

b) podniesienie poziomu kultury ogólnej społeczeństwa, podniesienie poziomu uczestnictwa w kulturze (79 odp.),

c) podniesienie jakości produkcji przemysłowej, rolniczej, podniesienie poziomu organizacji pracy (48 odp.),

d) zwiększenie różnic w poziomie ekonomicznym rodzin bezdzietnych i rodzin wychowujących dzieci (brak odpowiedzi),

e) wzrost poziomu rozumienia przemian społecznych, wzrost zaangażowania w życie społeczne (52 odp.),

f) zmniejszenie liczby chętnych do wykonywania zawodów tradycyjnie określanych jako zawody nie wymagające kwalifikacji (np. sprzątacza-sprzątaczk) (25 odp.),

g) wzrost turystyki indywidualnej i zbiorowej, krajowej i zagranicznej (3 odp.),

h) podniesienie poziomu kultury życia rodzinnego (30 odp.),

i) zmiany w pracy szkoły na przełomie XX i XXI wieku, ponieważ uczyć się w niej będą wyłącznie dzieci rodziców z co najmniej średnim wykształceniem (14 odp.).

Właściwie wszystkie odpowiedzi w powyższym zadaniu są poprawne, co też zaznaczone w główce zadania, nie ma natomiast jednoznacznych stwierdzeń, co do rangi tych konsekwencji. Respondenci mieli wybrać trzy odpowiedzi ich zdaniem najważniejsze. Z podanych powyżej liczb wynika, że wśród podejmujących studia młodych ludzi stosunkowo większe jest docenianie współzależności upowszechniania 10-latk i podniesienia poziomu kultury niż upowszechniania 10-latk i zmian w produkcji, w życiu gospodarczym. Nie są to jednak różnice zbyt duże.

Kiedy bowiem przyjmie się, że o dostrzeganiu związku między 10-latką a kulturą świadczą głównie odpowiedzi „b” i „h”, to łatwo obliczyć, że mają one łącznie 109 wyborów. Natomiast gdy przyjmie się, że o docenianiu związku między zagadnieniami gospodarki narodowej a upowszechnianiem 10-latk świadczą głównie odpowiedzi „c” i „f”, to mają one łącznie 73 wybory.

Całe zadanie zostało tak ujęte, że określenie trzech najbardziej trafnych odpowiedzi zawiera w sobie elementy hipotezy. Przy analizie wyników przyjął, że najbardziej trafne są odpowiedzi „b”, „c”, „e” (dot. kultury ogólnej, jakości produkcji, zrozumienia przemian społecznych). Kto wybrał te trzy odpowiedzi, zasługuje (moim zdaniem) na zaklasyfikowanie go do grupy osób, które cechuje pełne rozumienie konsekwencji upowszechniania 10-latk. Było tych osób łącznie 26 (27,6% ogółu badanych). Do grupy osób z dobrym rozumieniem konsekwencji upowszechniania 10-latk zaliczyłam tych, którzy wybrali dwie spośród trzech ww. określonych przeze mnie jako najlepsze. Do tej grupy zalicza się 43 osoby (45,7%) z tego: 22 osoby wybrały odpowiedzi „b” i „c” (kultura ogólna i przemiany społeczne), 18 osób wybrało

² W nawiasach podano odpowiedzi w liczbach bezwzględnych N=94.

odpowiedzi „b” i „c” (kultura i produkcja), 3 osoby wybrały odpowiedzi „c” i „e” (produkcję i przemiany społeczne).

17 respondentów zaliczono do grupy osób o średnim stopniu doceniania konsekwencji upowszechniania 10-latk. Byli to ci, którzy wśród trzech (3) podanych przez siebie odpowiedzi wybrali tylko jedną z uznanych przeze mnie jako najlepsze. Z tych 17 osób aż 13 wybrało odpowiedzi „b” (podniesienie poziomu kultury ogólnej społeczeństwa, podniesienie poziomu uczestnictwa w kulturze), 3 osoby wybrały „e” (wzrost rozumienia przemian społecznych), jedna osoba — odpowiedź „c” (dot. produkcji).

Ośmiu badanych nie docenia poprawnie konsekwencji upowszechniania 10-latk. Osoby te nie wybrały ani jednej odpowiedzi spośród określonych przeze mnie jako najlepsze.

W kwestionariuszu ankiety uwzględniono także (ujęte w formie tabeli) zadania dotyczące hierarchii zawodów. Zadanie to polegało na zaklasyfikowaniu 10 podanych zawodów — stanowisk pracy do trzech grup: szczególnie duże, średnie, nieco poniżej średniego. Klasyfikacji tych dokonywano z punktu widzenia trzech kryteriów:

- a) prestiż społeczny,
- b) możliwość dochodów,
- c) wpływ na przekształcenie naszego społeczeństwa w wysoko rozwinięte społeczeństwo socjalistyczne.

Interesują nas poglądy młodzieży co do usytuowania zawodu nauczyciela szkoły ogólnokształcącej wśród pozostałych, tj. dziennikarz, stewardessa linii zagranicznych LOT-u, informatyk — pracownik centrum obliczeniowego, mgr inż. rolnik — pracownik gminnej służby rolnej, główny księgowy w centrali handlowej, pracownik redakcji stylistycznej w wydawnictwie, mgr inż. ogrodnictwa — właściciel gospodarstwa ogrodniczego, mgr inż. budowlany — kierownik budowy obiektów mieszkaniowych, mgr nauk prawnych — adwokat.

Przy podsumowywaniu zadania wyniki punktowo według zasad: za zaliczenie do grupy szczególnie duże — 3 punkty, do grupy średnie — 2 punkty, do grupy nieco poniżej średniego — 1 punkt. Optymalna liczba punktów wyniosła 282 (miałaby miejsce w przypadku, gdyby wszystkie 94 osoby objęte badaniem dały zawód zaliczyły do grupy „szczególnie duże”).

Z punktu widzenia wpływu na przekształcenie społeczeństwa w wysoko rozwinięte społeczeństwo socjalistyczne zawód nauczyciela uzyskał 256 punktów (90,8% możliwych) i znalazł się na pierwszym miejscu przed dziennikarzem (238 punktów, 84,3%) i adwokatem (201 punktów — 74,8%). To wysokie usytuowanie zawodu nauczyciela świadczy o docenianiu ideowo-społecznej funkcji zawodu.

Z punktu widzenia uznania społecznego zawód nauczyciela znalazł się na czwartym miejscu (207 punktów — 73,4%). Pierwsze miejsce uzyskał adwokat (253 punkty — 89,7%), drugie mgr inż. budowlany (219 punktów — 77,6%), trzecie dziennikarz (218 punktów — 77,3%). Piąte miejsce (tj. pierwsze za nauczycielami) stewardessa (153 punkty — 54,2%), szóste mgr inż. rolnik (151 punktów — 53,5%).

Co do możliwości dochodów respondenci usytuowali zawód nauczyciela na ostatnim miejscu (107 punktów — 37,9%), przed pracownikiem redakcji stylistycznej (125 punktów — 44,3%), ekonomistą — głównym księgowym w centrali handlowej (152 punkty — 53,9%), informatykiem, pracownikiem centrum obliczeniowego (163 punkty — 57,8%), mgr inż. rolnictwa — pracownikiem gminnej służby rolnej (170 punktów — 63,8%).

2. Docenianie wpływu nauczyciela na losy ucznia

Celem jednego z zadań kwestionariusza ankiety było sprawdzenie, czy i o ile podejmujący studia nauczycielskie młodzi ludzie doceniają wpływ nauczyciela na uc-

nia. Zadanie to składało się z 12 elementów. Badany powinien w stosunku do każdego elementu udzielić odpowiedzi twierdzącej (lub przeczącej).

A oto treść elementów. W nawiasach podano liczby odpowiedzi poprawnych.

Pewien uczeń kilka lat uczył się (odrabiał lekcje) głównie z obawy przed uzyskaniem ocen niedostatecznych. Nauka szkolna nie ciekawiła go. Zmieniono wychowawcę klasy. Czy jest możliwe, by nowy wychowawca wpłynął na zmianę stosunku ucznia do nauki, by pod wpływem oddziaływań wychowawcy uczeń ten polubił naukę, zaczął się uczyć dla zaspokojenia ciekawości poznania? (90).

Czy jest możliwe, by uczeń od lat piątkowy z matematyki po zmianie nauczyciela zaczął zaniedbywać naukę tego przedmiotu, otrzymywać tylko oceny dostateczne? (60).

Czy jest możliwe, by nowo przybyły do szkoły polonista mógł w ciągu jednego roku wpłynąć na zasadniczą zmianę stosunku grupy młodzieży do filmu? Z uczniów, którzy poprzednio uznawali tylko filmy rozrywkowe, westerny, uczynił aktywnych członków dyskusyjnego klubu filmowego? (78)

Czy jest możliwe, by uczeń, który był do lekcji dobrze przygotowany, pod wpływem odezwań nauczyciela, zastosowanego sposobu kontroli odpowiadał niepewnie, poniżej swoich możliwości? (91)

Czy jest możliwe, by uczeń dotychczas raczej zrównoważony, pod wpływem wytwarzanej przez nauczyciela atmosfery na lekcji, stał się lękliwy, zaczął tracić wiarę we własne możliwości? (85)

Czy jest możliwe, by uczeń z natury bardzo nieśmiały na lekcjach prowadzonych przez nauczyciela znanego z życzliwości do młodzieży sam poprosił o ponowne wyjaśnienie niezupełnie zrozumiałych dla siebie zagadnień? (76)

Czy nauczyciele matematyki, fizyki, chemii mogą wpłynąć na kształtowanie u młodzieży postaw patriotyzmu? (71)

Czy nauczyciele każdej specjalności mogą tak poprowadzić lekcje, aby wpłynęły one na uspołecznienie uczniów? (82)

Czy Pani(a) zdaniem na lekcjach wszystkich lub prawie wszystkich przedmiotów można wpłynąć na kształtowanie prawidłowego stosunku ucznia do pracy? (90)

Czy nauczyciele większości przedmiotów, poprzez właściwą realizację programów nauczania, mogą mieć znaczny wpływ na rozwijanie u uczniów czynności spostrzegania? (89)

Czy jest możliwe, by uczeń, którego charakteryzował przeciętny poziom tzw. ogólnej sprawności intelektualnej z czasem, pod wpływem nauczyciela, stosowanych przez niego metod nauczania, stał się uczniem raczej zdolnym? (77)

Czy nauczyciele mogą mieć dodatni wpływ na rozwijanie u uczniów umiejętności sprawnego myślenia? (89)

Wszystkie zastosowane w zadaniu pytania były stosunkowo proste, a udzielenie poprawnych odpowiedzi nie powinno sprawiać trudności młodzieży 19-letniej, z dużym doświadczeniem szkolnym. Po podsumowaniu wyników okazało się, że 12 odpowiedzi poprawnych udzieliły 22 osoby (23,4%), tyleż osób podało 11 odpowiedzi poprawnych.

Zastosowane w zadaniu pytania, ze względu na ich treść, można by podzielić na cztery grupy (po trzy pytania w każdej z grup). Poniższa tabela informuje o treści odpowiedzi z uwzględnieniem podziału pytań na grupy.

Liczby podane w tabeli wskazują, że respondenci stosunkowo najbardziej doceniają wpływ nauczyciela na neurotyczność ucznia, zaś stosunkowo najmniej — na jego osiągnięcia w nauce. Bliższy wgląd w wykonanie omawianego zadania wskazuje, że przyszli nauczyciele rozpoczynają studia z pewnym balastem doświadczeń świadczących ujemnie o szkole i nauczycielach. Tak np. znakomita większość (96,8% badanych) twierdzi, że nawet dobrze do lekcji przygotowany uczeń pod wpływem odezwań nauczyciela, zastosowanego sposobu kontroli może odpowiadać poniżej

ZESTAWIENIE ZBIORCZE WYPOWIEDZI STUDENTÓW NA TEMAT
MOŻLIWOŚCI WPŁYwu NAUCZYCIELA NA UCZNIĄ

Treść pytań	% osób udzielających odp. poprawnych			
	na 3 pyt.	na 2 pyt.	na 1 pyt.	brak odp. poz.
wpływ na osiągnięcia ucznia w nauce	51,1	38,2	10,7	—
wpływ na neurotyczność ucznia	72,3	24,5	2,1	1,1
wpływ na kształtowanie postaw społ.-moralnych	65,9	26,9	7,5	—
wpływ na rozwijanie sprawności poznawczych	68,1	26,6	3,2	2,1

swoich możliwości. Natomiast prawie co piąty (19,1%) uważa, że nie jest możliwe, by uczeń nieśmiały poprosił nauczyciela znanego z życzliwości do młodzieży o poprawne wyjaśnienie.

Wgląd w treść odpowiedzi wskazuje także, iż nie wszyscy rozpoczynający studia nauczycielskie posiadają elementarne informacje z zakresu pedagogiki i psychologii. Tak np. nie wiedzą, że pojęcie „człowiek uspołeczniony” jest szersze zakresowo od pojęcia „człowiek o prawidłowym stosunku do pracy”, przy czym nie można dzisiaj nazwać uspołecznionym tego, którego nie cechuje prawidłowy stosunek do pracy. Wprawdzie nie ma jednoznacznej definicji określenia „tzw. ogólna sprawność intelektualna” (dawniej „inteligencja ogólna”), to jednak bezsporne jest, że jego zakres obejmuje spostrzeganie i myślenie.

Tymczasem okazuje się, że:

— 95,7% badanych uważa, że na lekcjach można kształtować u uczniów prawidłowy stosunek do pracy,

— 87,2% uważa, że można tak prowadzić lekcje, by wpływały one na uspołecznienie uczniów,

— 94,7% badanych sądzi, że nauczyciele mogą wpływać na rozwijanie u uczniów zdolności spostrzegania lub sprawnego myślenia,

— tylko 82% badanych sądzi, że nauczyciele mogą wpływać na podnoszenie tzw. ogólnej sprawności intelektualnej uczniów.

Nadmienić w tym miejscu należy, że nie ma istotnych różnic w poziomie odpowiedzi tych studentów, którzy „w ostatniej chwili” zdecydowali się na wybór nauczycielskiej specjalności, i tych, którzy świadomie wybrali zawód nauczyciela.

3. Studenci o cechach nauczyciela

Pragnęliśmy zbadać, jak określają model nauczyciela studenci. W tym celu umieściliśmy w kwestionariuszu ankiety zadanie określające wybrane cechy i postawy nauczycielskie. Respondenci podawali, czy daną cechę (postawę) uznają za konieczną w zawodzie nauczyciela (k), czy jest to cecha pożądana (p), czy też niepożądana u nauczyciela (n).

Jak wynika z rozmów prowadzonych ze studentami bezpośrednio po przeprowa-

dzeniu badań — zadanie o cechach i postawach nauczyciela wywołało dyskusje. Respondenci sprzecali się między sobą w sprawie uznania określonych cech za konieczne czy niepożądane, podawali przykłady sylwetek dobrych nauczycieli, starając się wskazywać, o ile wymienione w badaniu cechy ich charakteryzowały itp. Nie zachodzi więc obawa, że stosunkowo obszerne zadanie było dla studentów niezrozumiałe.

Wymienione w zadaniu 20 punktów można by ująć w cztery grupy, o treści zadania i wynikach jego wykonania informują poniższe tabele³.

1. OPINIE BADANYCH O POSTAWACH NAUCZYCIELA WOBEC UCZNIA

Treść zadania w brzmieniu kwestionariusza; wyniki wykonania	Odsetek osób uznających za		
	konieczne	pożądane	niepożądane
1. Cechuje go optymizm pedagogiczny (przekonanie o możliwościach rozwojowych ucznia)	63,8	31,8	4,4
2. Wrażliwy na losy ucznia	41,5	56,3	2,2
3. Stara się wpływać na właściwe wykorzystanie przez ucznia czasu wolnego	34,0	64,9	1,1
4. Skłonny do łatwego usprawiedliwiania niewłaściwych zachowań ucznia	5,4	45,7	47,9
5. Nie lubi prowadzić z uczniami dyskusji na tematy wykraczające poza program nauczania	—	8,5	91,5

Analiza wykonania omawianego zadania wskazuje, że znaczna część studentów nie ma właściwie wyobrażenia idealnej sylwetki nauczyciela.

W 45 przypadkach studenci uznali za niewskazane cechy, które w istocie powinny być zaliczone do koniecznych. Tych 45 odpowiedzi udzieliło 35 osób. Natomiast w 24 przypadkach (19 osób) uznano za konieczne cechy, które w istocie nie są wskazane.

Każdy student określał 20 cech. Pracę tę wykonywano na ogół starannie, czego dowodem jest np. brak odpowiedzi ujemnych dot. taktu nauczyciela czy jego obowiązkowości. Kiedy przyjmuje się, że nie było pomyłek w wypełnianiu kwestionariusza, to okaże się, że osoby rozpoczynające nauczycielskie studia, jakby nie doceniają złożonych celów i zadań szkoły. Tylko ośmiu badanych uważa, że nauczyciela koniecznie powinno cechować głębokie przekonanie o wyższości ustroju socjalistycznego nad kapitalistycznym, zaś nieco więcej niż co dziesiąty sądzi, że wystarczające jest, gdy nauczyciel koncentruje się tylko na realizacji programów nauczania. Wię-

³ Kolejność podawania poszczególnych cech (postaw) nauczyciela w kwestionariuszu była taka, by respondent nie mógł poznać klucza do podsumowywania odpowiedzi.

2. OPINIE BADANYCH O POSTAWACH NAUCZYCIELA WOBEC SZKOŁY, JEJ FUNKCJI
W ŻYCIU SPOŁECZNYM

Treść zadania; wyniki wykonania	Odsetek osób uznających za		
	konie- czne	pożądane	niepożą- dane
1. Głęboko przekonany o wyższości ustroju socjalistycznego nad kapitalistycznym i stara się to przekonanie kształtować u uczniów	39,4	52,1	8,5
2. Łatwo nawiązuje kontakty z rodzicami uczniów i stara się wpływać na podniesienie poziomu wychowawczego rodziny	41,5	51,1	7,4
3. Aktywny działacz społeczny w środowisku	26,6	72,3	1,1
4. Ma negatywny stosunek wobec wprowadzenia do planu zajęć szkoły pracy społecznej uczniów	1,1	28,7	70,2
5. Wykazuje sporo troski o jakość pracy na lekcji i jednocześnie uchyla się od innych zadań nauczyciela	11,7	31,9	56,4

3. OPINIE BADANYCH O CECHACH I POSTAWACH NAUCZYCIELA WOBEC PRACY

Treść zadania; wyniki wykonania	Odsetek osób uznających za		
	konie- czne	pożądane	niepożą- dane
1. Sumienny, obowiązkowy w wykonywaniu zadań	78,7	21,3	—
2. Dąży do uzgadniania z innymi nauczycielami poglądów o uczniach, do stworzenia jednolitego frontu oddziaływań wychowawczych szkoły	22,3	53,2	24,5
3. Skłonny do innowacji, do przejawiania inicjatyw na temat: co ulepszyć w szkole	37,2	68,7	1,1
4. Dbą nie tyle o jakość pracy, ile głównie o jakość dokumentacji pracy	2,2	15,9	81,9
5. W dyskusji na posiedzeniach rady pedag. zawsze popiera wnioski zwierzchnika (dyr.)	3,2	11,7	85,1

4. OPINIE BADANYCH O POSTAWACH NAUCZYCIELA WOBEC SIEBIE, INNYCH LUDZI
I WOBEC DOSKONAŁENIA WŁASNYCH KWALIFIKACJI

Treść zadania; wyniki wykonania	Odsetek osób uznających za		
	konieczne	pożądane	niepóźdane
1. Przyzwyczajony do samo-kształcenia, do aktualizacji zasobu własnej wiedzy	61,7	30,9	7,4
2. Przejawia wiele zainteresowań współczesnym życiem kulturalnym, dba o własne uczestnictwo w kulturze	46,8	52,1	1,1
3. Taktowny w kontaktach z kolegami, rodzicami uczniów	68,1	31,9	—
4. Przejawia tendencje do prowadzenia badań pedagogicznych	15,9	81,9	2,2
5. Skłonny do podkreślenia rozbieżności między dużym wkładem własnej pracy a jakością pracy uczniów	1,1	13,8	80,1

cej niż co czwarty student opowiada się, że uzgadnianie z innymi nauczycielami poglądów, o uczniach uznać można za cechę „niewskazaną”.

Wszystkie podane powyżej informacje o wykonaniu zadania dot. cech i postaw nauczyciela wskazują, że:

— studenci poprawnie określają sylwetkę pracownika „w ogóle”; doceniają znaczenie obowiązkowości, troski o jakość pracy nie zaś o „papierki”, szkodliwość postaw konformistycznych,

— większość badanych poprawnie wykonała także te zadania, które dotyczą stosunku nauczyciela do ucznia;

— stosunkowo największe rozbieżności między modelem współczesnego nauczyciela a odpowiedziami studentów dotyczą zadań zawodowych nauczyciela wykraczających poza wąsko rozumianą realizację programów nauczania. Można więc stwierdzić, że w toku kształcenia pedagogicznego studentów należy zwrócić stosunkowo wiele uwagi na interpretację złożonych zadań szkoły, troskę każdego nauczyciela o wszechstronny rozwój ucznia.

4. Studenci o czynnościach zawodowych nauczyciela

Wymieniono 20 czynności zawodowych. Zadaniem studentów było określenie, czy umiejętność wykonywania danej czynności uznać należy za konieczną, obligatoryjną, czy też jest to umiejętność tylko pożądana.

Poniżej podaje się treść i wyniki zadania w kolejności największej liczby osób uznających daną umiejętność za konieczną (wyniki ujęto w stosunku procentowym): 87,2% — uczniom napotykałym trudności w uczeniu się danego przedmiotu udziela rad i wskazówek, co do wyrównywania braków, a od czasu do czasu organizuje dla nich dodatkowe konsultacje;

- 85,1% — tak organizuje proces uczenia się uczniów na lekcji, by uwzględnić różnice w poziomie ogólnego rozwoju intelektualnego i jednocześnie zapewnić wszystkim przyswajanie sobie wiedzy objętej programem nauczania;
- 85,1% — stara się tak prowadzić lekcje, by aktywizować możliwie wszystkich uczniów;
- 76,6% — obiektywnie kontroluje osiągnięcia uczniów i wykorzystuje motywacyjne funkcje kontroli;
- 72,3% — organizuje sytuacje problemowe i wykorzystuje je dla pogłębienia zainteresowań uczniów treścią lekcji;
- 72,3% — zachęca uczniów do udziału w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, a chętnym udziela wiele pomocy w przygotowaniu się do zawodów;
- 68,1% — co najmniej raz w miesiącu organizuje zajęcia pozalekcyjne dla uczniów szczególnie zainteresowanych danym przedmiotem nauczania;
- 64,9% — wykazuje przydatność wiedzy objętej programem nauczania danego przedmiotu w przygotowaniu do wielu zawodów;
- 60,6% — zwraca uwagę na zastosowanie wiedzy w praktyce, na wyjaśnianie za pomocą poznawanej na lekcji wiedzy procesów i zjawisk rzeczywistości;
- 55,8% — nawiązuje kontakty z rodzicami i stara się oddziaływać na zwiększenie wpływu rodziny na kształtowanie i wychowanie ucznia;
- 53,2% — tak organizuje pracę na lekcji, by kształtować u uczniów postawy uspołecznienia;
- 53,2% — prowadząc lekcje zwraca uwagę na zróżnicowanie uczniów pod względem temperamentu, rodzaju i stopnia neurotyczności;
- 50,0% — organizuje działania dla podniesienia poziomu tzw. kultury ogólnej uczniów, wzrostu znajomości współczesnego życia kulturalnego i poziomu uczestnictwa w nim;
- 46,8% — konstruuje poprawnie trafne i rzetelne testy osiągnięć uczniów;
- 46,8% — poznaje warunki domowe życia uczniów;
- 44,7% — tak kieruje procesem pracy na lekcji, by ukazywać uczniom struktury wiedzy;
- 37,2% — organizuje i ciekawie prowadzi wycieczki związane z realizacją programu nauczanego przez siebie przedmiotu;
- 28,1% — dużo uwagi przywiązuje do rozwijania myślenia dywergencyjnego u uczniów;
- 27,6% — rozwija zainteresowania czytelnictwem literatury z zakresu reprezentowanej przez siebie specjalności;
- 26,6% — sugeruje uczniom sposoby wykorzystania czasu wolnego, podsuwa im pomysły zagospodarowania czasu wolnego.

Wgląd w wykonanie omawianego zadania wskazuje, że podejmujący studia nauczycielskie studenci prawidłowo właściwie określają główne zadania nauczyciela wobec ucznia. Świadczą o tym wypowiedzi w sprawie umiejętności aktywizowania uczniów, udzielania im pomocy w nauce i in. Można by przy tym wyrazić się, że studenci wiedzą, co powinien czynić nauczyciel, nie potrafią jednak określić, jak powinien on postępować. Brak im po prostu, co zrozumiałe, wiedzy o mechanizmach oddziaływania na ucznia. Tak np. 85% badanych uznaje za konieczną umiejętność aktywizowania uczniów, 72% za konieczną uznaje umiejętność wytwarzania sytuacji problemowej, zaś 20% — umiejętność rozwijania myślenia dywergencyjnego. Połowa studentów uznaje za konieczną umiejętność działania dla podniesienia poziomu kultury ogólnej, zaś co czwarty — umiejętność sterowania wykorzystywaniem wolnego czasu przez uczniów.

Stosunkowo niewielka była próba osób objętych badaniami, co nie upoważnia do daleko idących wniosków. Gdyby jednak podobne wyniki uzyskano i w szerszej zakrojonych badaniach, to w programach pedagogicznego kształcenia nauczycieli na-

leżałoby nie tyle eksponować „powinności”, zadania nauczyciela podczas realizacji programów nauczania, natomiast poświęcać stosunkowo wiele czasu na zaznajamianie z procesem oddziaływania na ucznia.

Wgląd w rezultaty wykonania zadania w sprawie umiejętności zawodowych nauczyciela pozwala także na wysunięcie następujących stwierdzeń (odnoszących się do badanej próby):

— studenci znacznie bardziej doceniają umiejętności dotyczące zaznajamiania uczniów z wyznaczonym programem nauczania zakresem wiedzy ucznia od tych, które odnoszą się do pogłębiania zainteresowań, kształtowania postaw. Można by więc mówić, upraszczając nieco zagadnienie, o stosunkowo wąskim określaniu umiejętności zawodowych nauczyciela,

— bardziej akcentuje się potrzebę umiejętności pracy z uczniem słabszym od umiejętności pracy z uczniem zdolnym,

— mimo że zagadnienia wzrostu neurotyczności młodzieży i potrzeby ograniczania nerwic są od dłuższego czasu popularyzowane w czasopiśmie społeczno-kulturalnych, audycjach radiowych i TV, to jednak dotychczas jakby „nie dotarły” one do znacznej części młodzieży. Badani bowiem doceniając konieczność indywidualizacji w nauczaniu znacznie bardziej dostrzegają potrzebę uwzględniania różnic w rozwoju intelektualnym niż w neurotyczności,

— wiele pojęć pedagogicznych (socjologicznych, psychologicznych) występujących dość często w prasie tygodniowej i codziennej nie jest znanych studentom. Gdyby bowiem znali np. pojęcie „obiektywna ocena”, to wszyscy badani uznaliby za konieczną umiejętność obiektywnego oceniania. Gdyby studenci znali pojęcie „uspołecznienia”, to także wszyscy (prawie wszyscy) uznaliby za konieczną umiejętność kształtowania na lekcji postawy uspołecznienia.

Wypełniali kwestionariusz ankiety ludzie dorośli. Prawdopodobnie każdy ze studentów, wykonując to zadanie ankiety, przyjął jako punkt odniesienia splot umiejętności zawodowych nauczyciela uznanego przez siebie za najlepszego. Oczywiście, nie wszystkie z wymienionych w zadaniu umiejętności zawodowych zaliczyć można do koniecznych. Była tych koniecznych jednak zdecydowana większość. Wyniki wykonania zadania wskazują na pewne ograniczenie wykazu obligatoryjnych umiejętności zawodowych. Średnia arytmetyczna podawanych przez studentów obligatoryjnych umiejętności zawodowych wynosi bowiem 11,5, mediana — 12, zaś wartość modalna — 13. Żaden z badanych nie uznał wszystkich umiejętności za konieczne, 7 osób uważa, że koniecznych jest 17—19 umiejętności spośród podanych. Jeden ze studentów wszystkie z wymienionych w zadaniu umiejętności zaliczył tylko do pożądaných, jeden student za konieczną uznał tylko umiejętność obiektywnej oceny, po jednym z badanych uważa, że wśród wymienionych w zadaniu są konieczne tylko 3, 4 lub 5 umiejętności.

Można by więc powiedzieć, że znaczne są dysproporcje w określaniu wykazu umiejętności zawodowych nauczyciela.

UWAGI KOŃCOWE

Przedstawionymi w niniejszym artykule badaniami objęto ca 3/4 studentów Wydziału Mat.-Fiz.-Chem. UMCS — specjalność nauczycielska. Byli to wszyscy obecni na zajęciach w dniu badań studenci fizyki i chemii oraz jedna grupa (z trzech) studentów matematyki. Można więc przyjąć, że uzyskane wyniki są reprezentatywne dla podejmujących studia na tym wydziale w roku 1976/1977.

Założyłam, że studenci ci powinni posiadać wystarczający zasób wiedzy dla określania społecznej funkcji szkoły, rangi zawodu nauczyciela, że powinni doceniać znaczny wpływ nauczyciela na losy ucznia.

Założyłam także, że studenci I roku powinni poprawnie określać wykaz cech i umiejętności zawodowych nauczycieli, natomiast nie potrafią wskazywać, jaką wiedzę, umiejętność powinien posiadać nauczyciel, aby skutecznie oddziaływać na ucznia.

Uzyskane wyniki wskazują, że były to założenia zbyt optymistyczne.

Zupełnie poprawnie wykazali studenci jedynie zadania dotyczące rangi zawodu nauczyciela. Na podstawie analizy wykonania pozostałych zadań można natomiast wysunąć następujące przypuszczenia i wnioski:

1) prawdopodobnie podejmujący studia zetknęli się z licznymi przykładami niewłaściwego postępowania nauczyciela, dlatego np. w zadaniu dotyczącym wpływu nauczyciela na losy ucznia więcej było prawidłowych odpowiedzi w przykładach dotyczących ujemnego wpływu niż w dodatnich. Upraszczając nieco złożone zagadnienie można by powiedzieć, że badani mają poza sobą sporo ujemnego doświadczenia szkolnego. Dlatego też podczas studiów należałoby zwrócić możliwie wiele uwagi na wskazywanie przykładów pozytywnych, jakby wyhamowanie tych ujemnych doświadczeń;

2) badani mają tendencje do zacieśniania wykazu cech i postaw, umiejętności zawodowych niezbędnych każdemu nauczycielowi. Chodzi zwłaszcza o sprowadzenie zadań nauczyciela do wąsko rozumianej realizacji programu nauczania. Kiedy zaś zważy się, że w tzw. bloku przedmiotów pedagogicznych stosunkowo najwięcej miejsca przeznaczają się na dydaktykę (ogólną i szczegółową, praktykę metodyczną), to istnieje prawdopodobieństwo, że kończący studia zbyt wąsko będzie umyślnie swoje zadania zawodowe. Dla przeciwdziałania niezbędne wydaje się wprowadzenie pewnych zmian organizacyjnych w toku kształcenia, głównie w kierunku lepszego zrozumienia złożonych zadań zawodowych nauczyciela.

Przeprowadzone badania wykazały ponadto, że mimo bardzo różnej drogi do podjęcia studiów na nauczycielskich kierunkach nie występują jednak istotne różnice w jakości wykonania poszczególnych zadań przez studentów, którzy świadomie wybrali tę specjalność, i tych, którzy „w ostatniej chwili” na nią się zdecydowali. Badania te wykazały też ogromne zróżnicowanie pod względem poziomu wiedzy o zawodzie. Dokładne rozpoznanie tych różnic, a następnie wyrównywanie społecznie niepożądanych powinno być w centrum uwagi realizujących program pedagogiki.

JOANNA RUTKOWIAK

ZADANIA ZAWODOWE JAKO „JĄDRO OSOBOWOŚCI”¹ NAUCZYCIELA

Pojęcie działalności, jako aktywności celowej, stanowiącej podstawę ludzkiego bytu społecznego jest dla A. N. Leontiewa fundamentalnym elementem w rozważaniach nad osobowością. Ujęcie to wynika konsekwentnie z marksistowskiego określenia człowieka jako istoty aktywnej, twórczej i zmieniającej świat. A. N. Leontiewa interesuje pomost, relacja pomiędzy rzeczywistością a człowiekiem i właśnie w działalności ludzkiej upatruje on proces, w którym realizują się „...wzajemne przejścia pomiędzy biegunami podmiot — przedmiot”².

¹ Zawarty w tytule niniejszego opracowania sugestywny zwrot „jądro osobowości” zaczerpniętam z pracy radzieckiego psychologa A. N. Leontiewa, który tak właśnie określił hierarchie różnych rodzajów działalności człowieka, traktując je jako główny element, swoistą kwintesencję osobowości ludzkiej.

A. N. Leontiew: Działalność a osobowość. [W:] Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości pod redakcją J. Reykowskiego, O. W. Owczynnikowej, K. Obuchowskiego, Ossolineum 1977, s. 24.

² Tamże, s. 10.

Zasygnalizowana wyżej podstawowa idea antropologii marksistowskiej, przeniesiona na grunt psychologii osobowości, wywołuje w niej bardzo wyraźny przewrót. To właśnie zgodnie z nią T. Tomaszewski charakteryzuje psychologię jako „naukę o człowieku” i podkreśla niewystarczające już ujmowanie jej jako „nauki o zjawiskach i procesach psychicznych”³, J. Reykowski definiuje osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności (zachowania się)⁴, a K. Obuchowski sygnalizuje rolę dalekich perspektywicznych zadań, jako czynników organizujących osobowość⁵. Najbardziej ogólną, wspólną właściwością tych ujęć jest próba interpretowania determinacji psychiki według schematu pośredniego „podmiot — działalność — przedmiot” i odchodzenia od koncepcji bezpośrednich, w których determinację taką rozpatrywano w kategoriach „bodziec — reakcja” czy też „przedmiot — podmiot”. Ma tutaj miejsce oderwanie się od tradycyjnej koncentracji nad wewnętrznym „stanem organizmu” jako podstawą osobowości i eksponowanie problematyki wejścia podmiotu w toku jego działania w określony system stosunków z rzeczywistością.

A. N. Leontiew podkreśla, że realną podstawą osobowości człowieka jest ogół jego, społecznych w swej istocie, ustosunkowań do świata, lecz szczególną wagę przywiązuje do faktu, że są to ustosunkowania realizowane przez działalność. Dlatego też interesuje go to, jaką działalność podejmuje podmiot, lecz głównie to, jakie rodzaje działalności są przez podmiot eksponowane, stanowią formy naczelne, wobec których inne zajmują wtórne, podporządkowane miejsce. Właśnie ten hierarchiczny układ działalności stanowi według Leontiewa rdzeń osobowości, jej jądro, najważniejszy element, w którym osobowość jest równocześnie warunkiem działalności i jej produktem⁶.

Dokonujące się istotne przemiany w poglądach na osobowość ludzką mobilizują do tego, abyśmy inaczej także spojrzeli na osobowość nauczyciela. Tradycyjna pedeutologia bazowała w tym zakresie głównie na psychologicznej teorii cech, zgodnie z którą ujmowano osobowość jako względnie stałą, endogenną konfigurację nauczyciela, określoną mianem „instynktu”, „talentu”, „zdadności”, „typu”.

We współczesnych refleksjach nad nauczycielami podkreśla się ich szeroki kontakt z rzeczywistością i udział w jej przekształcaniu poprzez realizowanie społecznie „zadanych” zadań. Stąd też tematyka nowoczesnych analiz pedeutologicznych koncentruje się wokół zagadnień czynności i umiejętności nauczyciela, niezbędnych dla realizacji zadań. Ale zadania pedagogiczne mają tę właściwość, że są ujmowane szeroko w sformułowaniach ogólnych, co daje każdemu nauczycielowi możliwość stwarzania sobie na tej podstawie wielu szczegółowych koncepcji własnej pracy, konsekwentnie wynikających z celów wychowania socjalistycznego, a niezbędnych dla efektywnego działania na konkretnym polu dydaktyczno-wychowawczym.

Powstają w ten sposób określone własne hierarchie nauczycielskich zadań, które w oparciu o sugestie A. N. Leontiewa pragnę ukazać jako konstrukty, charakteryzujące w sposób istotny osobowość pedagogów, różnicujące nauczycieli i stanowiące swoiste wskaźniki stopnia rozwoju ich zawodowych osobowości. Właśnie dla zaakcentowania różnicowań występujących wewnątrz nauczycielskiej grupy zawodowej zaprezentuję hierarchie zadań dwóch skrajnie odmiennych, celowo dobranych grup nauczycieli. Jedna z nich obejmuje pedagogów rozwijających się w zawodzie takich, którzy dokonują analitycznej samooceny własnej pracy, wprowadzają do niej elementy modyfikacyjne oraz ustawicznie weryfikują swoje pomysły, w dalszym ciągu

³ T. Tomaszewski: *Problemy i kierunki współczesnej psychologii*, PWN, 1968.

⁴ J. Reykowski: *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności*. [W:] *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. PWN 1976.

⁵ K. Obuchowski: *Osobowość i efektywność*. Poznań, 1972. K. Obuchowski: *Węzłowe problemy teorii osobowości*. *Studia Filozoficzne* 1974, nr 11.

⁶ A. N. Leontiew: *Op. cit.*, s. 13.

nazywać ich będą nauczycielami „dynamicznymi”; grupa druga obejmowała nauczycieli „statycznych”, posiadających krańcowo odmienną charakterystykę zawodową. Podział taki oczywiście nie wyczerpuje opisu pełnej populacji nauczycieli, pokazuje tylko jej ekstremy, ale poprzez te skrajności możemy w jasnym, a może nawet jaskrawym świetle, wyraźniej zobaczyć z jednej strony osobowość takiego nauczyciela, na którego istnieje aktualnie ogromne społeczne zapotrzebowanie, oraz tego, który pozostaje w tyle we własnym dorastaniu do zadań i nad zawodowym rozwijaniem którego trzeba intensywnie pracować.

Dla realizacji doboru celowego zastosowałam trzy grupy metod selekcji, były to:

- 1) eksperyment naturalny typu „miniaturowa sytuacja życiowa”,
- 2) ankietowanie badanych z zastosowaniem kwestionariusza zawierającego pytania o szeroko pojętą motywację do własnych osiągnięć zawodowych,
- 3) opiniowanie nauczycieli przez dyrektorów zatrudniających ich szkół poprzez szacowanie przez zwierzchników zgodności zachowań zawodowych osób badanych z opracowanymi empirycznie opisami zachowań nauczycieli rozwijających się w zawody oraz nie czyniących takich postępów.

Do grup objętych badaniem zasadniczym włączono tylko te osoby, które we wszystkich trzech próbach uzyskały „dodatnie” lub „ujemne” wyniki określone według ustalonego i przyjętego klucza. Dwie grupy nauczycieli wypowiedziały się następnie o wartości własnych zadań zawodowych, które ujęłam hierarchicznie, plasując na szczycie te zadania, które były częściowo tworzone przez samych nauczycieli, natomiast u podstaw układu umieszczając zadania, o wartości których nauczyciele nie są głęboko przekonani.

Kategorie występujące w tej hierachii przedstawiały się następująco;

- I. Zadania „własne”, współtworzone przez samego nauczyciela poprzez uszczegółowienie celów wychowania socjalistycznego.
- II. Zadania dokładnie określone, obowiązujące nauczyciela w szkole, jako zatrudniającej go instytucji:
 - 1) zadania, na wykonywaniu których nauczyciele chcieliby koncentrować się bardziej, niż robią to obecnie,
 - 2) zadania, na realizacji których badani są obecnie skoncentrowani,
 - 3) zadania, z wykonywania których badani pragnęliby zrezygnować.

Obecnie przedstawię treść nauczycielskich zadań ujętych w cztery zestawienia tabelaryczne, odpowiadające wyżej przedstawionemu układowi⁷.

Wewnątrz tabel zaznaczono rangową pozycję każdej grupy zadań oznaczoną na podstawie ilości deklaracji zgłoszonych w grupie „dynamicznej” i „statycznej”.

Porównanie wyników uzyskanych w grupie „dynamicznej” i „statycznej” wskazuje na różnice występujące pomiędzy nauczycielami. Badani z pierwszej grupy tworzą sobie sami więcej zadań, trafnie interpretując przy tym cele socjalistycznego wychowania i uwzględniając w nich potrzeby dzieci, z którymi pracują (tab. 1).

Natomiast 36% osób z grupy „statycznej” stwierdziło, że nie tworzy sobie zadań, gdyż albo nie potrafią tego zrobić, albo też sądzą, że zadania powinien wskazywać im zwierzchnik, gdyż na tym polega jego główna funkcja. W świetle aktualnej u nas koncepcji określania celów wychowania w otwartej formie po to, aby nauczyciel trafnie i elastycznie dostosowywał je do różnorodnych sytuacji, w jakich działa, uzyskany wynik można przyjąć za wskaźnik niskiego zawodowego rozwoju pedagogów z tej grupy.

⁷ Materiały te były prezentowane przez autorkę w referacie na temat: Rozwój osobowości nauczyciela w toku pracy zawodowej, wygłoszonym na III Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych, sekcja VI, Warszawa, czerwiec 1977 roku.

1. Zadania „własne”, współtworzone przez nauczyciela.

Ranga oznaczona na podstawie ilości deklaracji w grupie dynamicznej	T r e ś ć z a d a ń	Ranga oznaczona na podstawie ilości deklaracji w grupie statycznej
1	— Zadania w zakresie stymulacji rozwoju intelektualnego uczniów na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych.	6
2	— Zadania w zakresie uspołeczniania uczniów: wdrażanie ich do wykonywania zadań społecznych, umacniania zespołów dziecięcych.	4
4	— Zadania dotyczące wytwarzania i gromadzenia pomocy naukowych.	5
4	— Prace porządkowe, administracyjne	2
4	— Zadania obowiązujące nauczyciela w szkole, ale wykonywane przez niego z własnej inicjatywy w ilości większej od obowiązującej.	1
6	— Zadania dotyczące opieki nad dzieckiem, jego bezpieczeństwem, wypoczynkiem, zabawą, rozrywką.	3

Istnieją także jakościowe różnice pomiędzy zadaniami tworzonymi przez nauczycieli „dynamicznych” i „statycznych”. Ci pierwsi koncentrowali się na rozwijaniu dzieci, szczególnie na wzbogaceniu ich sfery intelektualnej i na uspołecznieniu. Rozbudowują oni treści programowe, stosują pomysłowe formy zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, niekiedy zbliżonych do metod pracy naukowej. Uczą obserwacji, dostrzegania problemów i rozwiązywania ich poprzez weryfikowanie hipotez, podejmują własne próby dokonywania strukturalizacji treści przedmiotowych, dyskutują z uczniami tematykę istotną z punktu widzenia współczesności, uczą ich współpracy, współdziałania, samorządności, poszukiwania frontu prac społecznych i organizowania takiej pracy, rozwijają uczucia patriotyczne.

Nauczyciele z tej grupy tworzą także pomysłowe pomoce naukowe ułatwiające uczniom uczenie się, ale także mobilizujące ich do wysiłku umysłowego.

W grupie „statycznej” uzyskano odmienne wyniki. Największa ilość deklaracji skoncentrowana tu była wokół standardowych szkolnych zadań takich, jak sprawdzanie zeszytów uczniowskich, organizowanie spotkań z rodzicami uczniów, wizyty domowe, które nauczyciele ci z własnej inicjatywy wykonywali częściej, niż im to zalecano.

Poza tym badani z tej grupy koncentrowali się na pracach porządkowych, dbałości o czystość i estetykę pomieszczeń szkolnych, skrupulatnym prowadzeniu dokumen-

tacji. Nauczyciele ci przywiązują także dużą wagę do sprawowania opieki nad dziećmi, organizowania im wypoczynku, zabawy, rozrywki.

Znaczna część tych pedagogów potrafiła bardzo trafnie rozpoznawać opiekuńcze potrzeby dzieci i prowadzić dla nich wycieczki, konkursy, zabawy, odpoczynek, relaks, a więc zajęcia odprężające, zabawowe, ale unikali zajęć zadaniowych, w których stawia się wymagania, uczy pokonywania trudności i na tej drodze rozwija się wychowanka.

Ogólnie można powiedzieć, że nauczyciele „statyczni” w porównaniu z „dynamicznymi” tworzą mało zadań własnych, są to częściej zadania naśladowcze, mało oryginalne, odtwórcze, mniej perspektywiczne i wartościowe z punktu widzenia rozwoju człowieka socjalizmu, słabiej rozwijające dziecko. Nauczyciele ci tworzą najczęściej zadania w oparciu o umiejętności, które aktualnie już sami posiadają, na poziomie szkolnego „programu minimum”, podczas gdy osoby „dynamiczne” stawiały często i siebie, i swoich podopiecznych w pozycji uczących się; wychodzili ponad aktualny standard szkolny i podejmowali zadania, których wykonywania sami dopiero się uczyli.

Omówię obecnie zadania uplasowane na drugim szczeblu nauczycielskiej hierarchii zadań.

Tabela nr 2

II. ZADANIA OBOWIĄZUJĄCE NAUCZYCIELI:

2. Zadania, na realizacji których nauczyciele chcieliby skoncentrować się bardziej niż obecnie.

Ranga oznaczona na podstawie ilości deklaracji w grupie dynamicznej	Treść zadania	Ranga oznaczona na podstawie ilości deklaracji w grupie statycznej
1	— Opanowywanie przez nauczyciela umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, w zakresie których sami oni odczuwają braki.	1
3	— Opanowywanie przez nauczycieli umiejętności dydaktycznych, niezbędnych dla nauczania uczniów treści programowych ważnych i sprawiających im wyraźne trudności.	3
2	— Wzmoczenie pracy wychowawczej poprzez nasilenie mniej formalnych kontaktów z wychowankami i integrowanie wysiłków wychowawczych szkoły i środowiska.	2

Z przedstawionego zestawienia wynika, że aktualne zadania, które nauczyciele wykonują, wysoko cenią i pragnęliby podejmować je w większym niż obecnie zakresie, podobne są dla obydwu grup i dotyczą ich własnego uczenia się oraz wychowawczej pracy z dziećmi.

Przy zbieżności treści odmienne są jednak uzasadnienia badanych odnośnie znaczenia wymienionych zadań. Nauczyciele „dynamiczni” uważają, że ich własne uczenie się będzie przede wszystkim pomocne w realizowaniu zadań skierowanych z kolei na uczniów. Inne były argumenty grupy „statycznej” — 29% tych nauczycieli zasygnalizowało tutaj nastawienia obronne; chcą się oni uczyć, gdyż sądzą, że jest to droga zapewnienia sobie profesjonalnego bezpieczeństwa i warunków dalszego zatrudnienia w szkole. Ich pragnienia własnego rozwoju mają więc charakter instrumentalny, typu egocentrycznego, podczas gdy badani „dynamiczni” przejawiali tu nastawienia świadczące o wysokim stopniu ich uspołecznienia.

Trzecia grupa zadań, które obecnie przedstawie, dotyczy tych spośród zadań obowiązkowych, na których wykonywaniu badani nauczyciele obecnie koncentrują się.

Tabela nr 3

II. ZADANIA OBOWIĄZUJĄCE NAUCZYCIELI:

3. Zadania, na realizacji których nauczyciele obecnie koncentrują się.

Ranga oznaczona na podstawie ilości deklaracji w grupie „dynamicznej”	Treść zadań	Ranga oznaczona na podstawie ilości deklaracji w grupie statycznej
3	— Zadania, za wykonanie których nauczyciel jest kontrolowany i oceniany przez zwierzchników.	1
2	— Zadania nowe, w zakresie realizowania których nauczyciel nie czuje się kompetentny.	2
1	— Zadania, wynikające z obserwowanych trudności dydaktyczno-wychowawczych występujących u uczniów.	3

Zestawienie zawarte w tabeli nr 3 stanowi podstawę dla konkluzji o odmiennym aktualnym ukierunkowaniu wysiłków zawodowych nauczycieli „dynamicznych” i „statycznych”. Ci pierwsi koncentrują się na dziecku i jego różnorodnych trudnościach, które próbują rozwiązywać lub zapobiegać im. Element kontroli jest dla nich drugorzędny, gdyż jak wykazały to dalsze badania, samokontrola odgrywa dla tych nauczycieli pierwszoplanowe znaczenie. Badani z grupy „statycznej” są natomiast skoncentrowani na samych sobie, na takim wykonywaniu zadań, które zapewnia im, w ich własnym przekonaniu, przede wszystkim pozytywną ocenę

i akceptację zwierzchnika. Natomiast dziecko jako obiekt pracy wychowawczej schodzi u tych nauczycieli na drugi plan.

Należy podkreślić, że w tej grupie zadań nauczyciele znów zasygnalizowali znaczenie, jakie przywiązują do nowych elementów swojej pracy, które chcieliby opanować, co świadczy o ich rozwiniętej potrzebie uczenia się w zawodzie.

Jako ostatnie omówię zadania także obowiązujące, lecz stojące najniżej w nauczycielskiej hierarchii wartości.

Tabela nr 4

II. ZADANIA OBOWIĄZUJĄCE NAUCZYCIELI:

4. Zadania, z wykonywania których chcieliby oni zrezygnować.

Ranga oznaczona na podstawie ilości deklaracji w grupie dynamicznej	Treść zadań	Ranga oznaczona na podstawie ilości deklaracji w grupie statycznej
2,5	— Zadania, których nauczyciel we własnym odczuciu nie potrafi dobrze wykonać.	1
1	— Zadania formalne, nie wynikające zdaniem nauczycieli z rzeczywistych potrzeb uczniów.	2,5
4	— Zadania, w których dominuje strona administracyjna.	4
2,5	— Zadania, które nie odpowiadają nauczycielom ze względów osobistych — zły stan zdrowia, brak zainteresowania.	2,5

Zadania, z których chcieliby zrezygnować nauczyciele „stacyjni”, dotyczą głównie tych elementów ich pracy, do wykonywania których nie czują się oni wystarczająco przygotowani. Z materiałów tablicy nr 2 i nr 3 wiemy, że pragną oni zapoznawać się z nowościami pedagogicznymi, jednak równocześnie nowości te i rosnące wymagania napawają ich obawą, uczuciem niepokoju i chętnie uplasowaliby oni siebie na takich odcinkach pracy szkolnej, gdzie nie zachodzą zmiany; wydają się nie dostrzegać, że miejsc takich nie ma w dzisiejszej szkole.

Natomiast nauczyciele „dynamiczni” pragną zamienić na inne takie zadania, które w ich przekonaniu są zbyt formalne, standardowe, nadmiernie ujednolicone i nie odpowiadające rzeczywistym różnicowanym potrzebom uczniów w środowisku ich pracy.

Poprzez wartościującą refleksję nad przedstawionym hierarchicznym zestawem nauczycielskich zadań dostrzeżemy, że nauczycieli dynamicznych charakteryzuje przede wszystkim „rozwijająca orientacja na ucznia”, natomiast przewodnią linią osobowości nauczycieli statycznych jest „stabilizująca kon-

centracja na samych sobie". Być może dokładniejsze poznanie tych właśnie elementów nauczycielskiego działania przybliżyłoby nas do rozpoznania owego „jądra” nauczycielskiej osobowości.

W przeprowadzonym badaniu przyjął się założenie, że główne rysy profesjonalnej osobowości nauczycieli ukształtowały się przede wszystkim pod wpływem ich różnicowanych i długotrwałych zawodowych doświadczeń.

(Badani nauczyciele posiadali co najmniej 3 lata stażu zawodowego, dla grupy dynamicznej $\bar{x} = 12,9$ lat, dla grupy statycznej $\bar{x} = 13,9$ lat stażu).

Te sytuacje zawodowe, które przeżywa pedagog podczas pracy, mogą żywiołowo kształtować nauczyciela i aktualnie preferowane, bądź niemile przez niego widziane zadania, stanowią wtedy wskaźniki poziomu rozwoju jego osobowości. Ale obok funkcji wskaźnikowej orientacja w występujących hierarchiach zadań, a szczególnie porównanie systemów zadań najlepszych i najsłabszych nauczycieli, może być pomocna dla określania kierunków pracy ich zwierzchników, sprzyjającej rozwijaniu osobowości nauczyciela w toku wykonywania zawodu.

Przemyślany coroczny dobór szkolnych zajęć dla nauczycieli, uwzględnianie przy tym poziomu ich aktualnych umiejętności, zainteresowań, zakresu posiadanego doświadczenia, stopniowanie trudności przydzielanych prac, stwarzanie możliwości korzystania z różnorodnych form nauczycielskiego uczenia się, stosowanie takich sposobów kontrolowania i oceniania nauczycieli, w których ma miejsce koncentracja na analizie jakości ich rozwijających oddziaływań na dziecko — oto niektóre szczególne metody świadomego sterowania nauczycielskim doświadczeniem i prowadzenia czynnych pedagogów w tym kierunku, aby hierarchie ich zadań zawodowych odpowiadały społecznym celom oświaty, a jednocześnie kształtowały osobowość nauczyciela osobiście usatysfakcjonowanej własną pracą pedagogiczną.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

TADEUSZ GOŁASZEWSKI: SZKOŁA JAKO SYSTEM SPOŁECZNY
Warszawa 1977, PWN, ss. 403

Praca T. Gołaszewskiego stanowi kontynuację publikacji poświęconych niezwykle ważnej i aktualnej tematyce, jaką jest funkcjonowanie szkoły. Książka ta jednak różni się znacznie od prezentowanych ostatnio prac. O tej różnicy decyduje szersze widzenie problemów szkoły. W ujęciu T. Gołaszewskiego nie jest ona jedynie instytucją wychowującą, w której interesującym elementem może być tylko uczeń. Szkołę traktuje Autor faktycznie jako system społeczny, wypełniony w równej mierze przez uczniów, jak i przez nauczycieli oraz wszystkie osoby pracujące w szkole bądź z nią związane.

Konsekwencją takiego spojrzenia na poruszaną problematykę jest stała obecność w rozważaniach Autorskich tzw. czynnika ludzkiego; szkoła nie jest zatem traktowana tylko jako instytucja o strukturze określonej przez normy zewnętrzne, równie ważne, a może nawet ważniejsze są czynniki kształtujące strukturę wewnętrzną, nieformalną, będące skutkiem realizacji przez wszystkich uczestników życia szkoły swoich ambicji, postaw, zadań etc.

Takie ujęcie przedstawianych problemów czyni książkę T. Gołaszewskiego niezwykle interesującą i cenną lekturą — może nawet nie dlatego, że odkrywa sprawy nie znane wcześniej, ale głównie dlatego, że podkreśla ich znaczenie, nie pozwala o nich zapominać także przy programowaniu wszelkich badań naukowych nad działalnością szkoły.

Recenzowana przeze mnie książka adresowana jest do szerokiego kręgu czytelników — nauczycieli i rodziców. Założenie to implikuje popularnonaukowy charakter pracy. Tego jednak założenia nie udało się Autorowi w pełni zrealizować. Wyraźnie wyczuwa się tendencję „unaukowania” tekstu przez prezentację wyników badań, modelowych koncepcji funkcjonowania szkoły i działania konkretnych czynników warunkujących to funkcjonowanie. W efekcie konstrukcja książki jest nieco zachwiana; język, sposób opracowania wniosków, szerokie wprowadzenie w temat nadaje książce charakter popularnonaukowy, natomiast omówienie badań i ich wyników wprowadza ten drugi element — „naukowości”. Nie jest on jednak konsekwentnie realizowany, aby zadowolić czytelnika szukającego wyczerpującej informacji naukowej — brak bowiem pełnego ukazania metod i technik badawczych, jak też wyników. Prawdopodobnie w związku z tym wnioski, choć przypuszczalnie słuszne, nie znajdują dostatecznego potwierdzenia (ani oczywiście zaprzeczenia) w części empirycznej. Można je traktować jako efekt teoretycznych przemyśleń Autora. Ta właśnie chwiejność konstrukcji książki T. Gołaszewskiego jest bodaj jedynym jej mankamentem.

Pracę swoją rozpoczyna On obszernym „Wprowadzeniem”, w którym omawia wszystkie reprezentatywne koncepcje szkoły, jej modelu i funkcji, jakie w ostatnich czasach powstały. W konkluzji słusznie podkreśla konieczność liczenia się przy adaptacji osiągnięć metodologicznych światowej pedagogiki ze specyfiką warunków rozwoju szkolnictwa w danym kraju.

Kolejny rozdział — „Funkcje szkoły” — jest ciekawą próbą rozróżnienia jej zewnętrznych i wewnętrznych funkcji. Autor stwierdza, że na skutek położenia zbyt dużego nacisku na zewnętrzne uwarunkowania szkoły mamy do czynienia z jej odrealnieniem. Mówi się nawet o „ideacyjnym charakterze czynności wychowawczych”. Tymczasem szkoła istnieje realnie właśnie „od wewnątrz”. Stąd też celem T. Gołaszewskiego jest opis tej instytucji z perspektywy ucznia i nauczyciela. I tu właśnie spotykamy wewnętrzne funkcje szkoły — miejsca, gdzie toczy się autentyczne życie. Rozdział ten zamykają refleksje o „Krytyce i naprawie szkoły”.

Następny rozdział, zatytułowany „Szkolny układ zależności”, poświęcony jest omówieniu modeli szkoły (tych założonych i faktycznych, jak też odbitych w świadomości ucznia, nauczyciela i innych osób związanych ze szkołą). Tutaj więc znajdzie czytelnik obraz struktury społecznej szkoły, a także interesujące informacje o czynnikach, które ją kształtują.

Czwarty rozdział — „Drugie życie szkoły” — porusza zagadnienie rzadko ekspozowane w literaturze pedagogicznej w sposób pełny i obiektywny. Omawia tu Autor zjawiska, jak sam je nazywa, pozamodelowe — a więc nieformalną strukturę szkoły (chodzi zarówno o nauczycieli, jak i uczniów), ich funkcjonowanie w grupach pozaszkolnych, zróżnicowanie ról, zachowań, celów i postaw związanych z modelowym i pozamodelowym wzorem szkoły, systemy wartości funkcjonujące w społecznościach szkolnych, a sprzeczne z oficjalnymi i wreszcie — siły odśrodkowe, a więc wszelkiego rodzaju bunt, kontestacje itp. Do tego niezwykle ciekawego fragmentu książki można zgłosić jedno tylko zastrzeżenie — dotyczące mianowicie tytułu. Nosi on wybitnie pejoratywne zabarwienie uczuciowe i jako taki nie przystaje do wszystkich treści zawartych w tym rozdziale, wszakże nie omawia się tutaj jedynie negatywnych zjawisk życia szkoły.

W kolejnym rozdziale, pt. „Szkoła — rodzina — społeczność lokalna”, przedstawione są problemy funkcjonowania szkoły w określonym kontekście społecznym, na który składają się rodziny dzieci do niej uczęszczających, środowisko lokalne, instytucje działające na tym samym terenie itp. Omawiając te zagadnienia Autor zwraca uwagę na te sytuacje, które wywołują szczególne kontrowersje, a więc zakres „praw i obowiązków” dwu podstawowych instytucji wychowawczych, konflikt ról ucznia i dziecka w rodzinie, statusu społecznego nauczyciela, kontakty uczniów z rówieśnikami i dorosłymi itd. Problemy te przedstawiają się różnie w zależności od cech mikrośrodowiska (wielkie miasto, miasteczko, wieś).

Pracę zamyka rozdział podsumowujący — „Kierunki przemian”. Stanowi on uogólnienie szczegółowych rozważań, a także materiału empirycznego.

Ten pobieżny przegląd treści omawianej książki pozwala się zorientować, jak rozległych obszarów związanych z głównym problemem ona dotyka. Mam również nadzieję, że udało mi się ukazać niekonwencjonalność w podejmowaniu tematu. Wymienione tutaj zalety czynią pracę T. Gołaszewskiego godną polecenia wszystkim, którzy z racji wykonywanego zawodu lub realizowanej pasji interesują się bliżej życiem szkoły.

Można przypuszczać, że ze względu na mały nakład wkrótce potrzebne będzie wznowienie tej książki. Byłoby w takim przypadku pożądane usunięcie drobnych potknięć, jak choćby błędnej pisowni niektórych nazwisk (np. Wygocki zamiast Wygotski, czy męskiej formy nazwiska Merrill, która jest przecież kobieta).

BARBARA NIEMIEC
KRAKÓW

OLGA CZERNIAWSKA: PORADNICTWO JAKO WZMACNIANIE ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO.

Warszawa 1977, Instytut Wydawniczy CRZZ, ss. 248. Cena zł 39,—

Przystępując do lektury książki Olgi Czerniawskiej spodziewałem się, że po jej przestudiowaniu dowiem się, w czym tkwi istota poradnictwa oraz co oznacza traktowanie poradnictwa jako „wzmacniania” środowiska wychowawczego. Nadzieje moje spełniły się tylko częściowo, gdyż ta wartościowa publikacja dostarczyła mi raczej

wielu informacji o poradnictwie w Polsce i na Zachodzie. Rzecz jasna, Autorka nie wyczerpała wszystkich problemów związanych z poradnictwem. Zawężyła je do kilku. Przede wszystkim zajęła się sprawą terminologii z zakresu poradnictwa (s. 4) oraz opisem modelowego kształtu danego typu i rodzaju poradni (s. 234).

Praca jest częściowo oparta na badaniach empirycznych samej Autorki (ankiety, wywiady, analiza dokumentów), ale głównie na analizie literatury przedmiotu na temat poradnictwa. Czerniawska przytacza bardzo bogatą bibliografię związaną z tematem, na którą składają się 204 pozycje książkowe i artykuły w języku polskim, angielskim, francuskim, niemieckim — z tym, że wśród tych prac ubogo reprezentowana jest literatura w języku polskim, ściśle związana z poradnictwem. Potwierdza to spostrzeżenia Autorki, że poradnictwo w polskiej literaturze naukowej występuje marginalnie (s. 4).

W niniejszej recenzji nie mam zamiaru przedstawiać treści sześciu rozdziałów pracy ani też ustosunkowywać do wszystkich zawartych w pracy problemów. Podejmę tylko niektóre kwestie, nasuwające mi pewne wątpliwości lub zasługujące na podkreślenie z uwagi na ich ważkość.

Ponieważ jednym z głównych celów pracy było uściślenie, ujednoczenie i usystematyzowanie terminologii z zakresu poradnictwa, zastanówmy się, jakie rozwiązania proponuje Autorka w tym zakresie.

Wydaje się, że największą zasługą tej publikacji jest próba zebrania oraz określenia znaczeń niektórych terminów obowiązujących w poradnictwie, takich jak: poradnictwo — doradztwo; klient — petent — podopieczny — pacjent — radzący się — petent radzący się; porada — rada — informacja — zalecenie — nakaz — wskazanie alternatywy — wywód nakłaniający; poradnictwo — pomoc; diagnoza — prognoza — pomoc; poradnictwo dyrektywne — problemowe — profilaktyczne — optymalizujące — kierunkowe — pośrednie itp. Zaznaczyć należy, że Czerniawska w zasadzie próbuje zdefiniować poszczególne terminy, ale najczęściej nie opowiada się zdecydowanie za którymś z nich. Na przykład daje krótkie definicje terminów: klient, petent, podopieczny, pacjent i radzący się — jako przedmiotu oddziaływań doradcy. Każdy z tych terminów określa jako niezadawalający i daje propozycję, by stosować termin: „pacjent radzący się”, niemniej zastrzega, że w pracy występować będą wszystkie terminy w zależności od omawianych badań (s. 18). Stąd też te i inne ustalenia terminologiczne, które wnosi Autorka, można by określić mianem wstępnych propozycji. Z niektórymi określeniami używanymi przez Autorkę trudno się pogodzić. Tak na przykład podaje Ona niezbyt jasne — moim zdaniem — określenia: poradnictwo w przekroju wertykalnym (pionowym) i horyzontalnym (poziomym). Czerniawska pisze, że poradnictwo w przekroju wertykalnym odnosi się do rozlicznych dziedzin życia społecznego, a wyróżnikiem jego jest specjalizacja nastawiona na fachową pomoc (s. 33). Ponieważ ta fachowa pomoc jest konieczna do zastosowania wobec określonej kategorii osób, specjalizacja dokonuje się jeszcze w drugim kierunku — głębi problemu, jego złożoności i uwarunkowań. Będzie to przekrój horyzontalny (s. 33). Dla zobrazowania tego podziału Autorka posługuje się na stronie 34 schematem, z którego wyczytać można, że poradnictwo w przekroju wertykalnym obejmuje takie dziedziny, jak: poradnictwo prawne, zdrowotne, wychowawcze, zawodowe, religijne, rodzinne, oświatowe, wczasowe, gospodarstwa domowego, instruktorskie, wielozakresowe. Natomiast poradnictwo w przekroju horyzontalnym obejmuje cztery zakresy działania poradnictwa, jak: prognostyczne, profilaktyczne, optymalizujące, naprawcze. Podział ten jest moim zdaniem niejasny z kilku powodów. Po pierwsze, jeśli już by zgodzić się na przyjęcie terminów „poradnictwo w przekroju wertykalnym i horyzontalnym”, to trzeba by je chyba akurat odwrócić, i to, co Autorka nazywa poradnictwem wertykalnym (pionowym), nazwać horyzontalnym, bo przecież „pion” kojarzy się bardziej z „głębią” problemu, która jest u Czerniawskiej jednym z wyróżników poradnictwa horyzontalnego. Po drugie, Autorka po-

winna dokładnie określić, co rozumie przez „dziedzinę” i „zakres” poradnictwa. Osiągnęłaby przez to większą jasność w schemacie na stronie 37. Proponowałbym zamiast zastosowanego tam terminu „zakres działania” przyjąć inny: „cel działania”, a cały schemat okazałby się od razu bardziej zrozumiały. W sumie propozycja moja idzie w tym kierunku, aby poniechać przyjętych przez Autorkę mętnych terminów: „poradnictwo w przekroju horyzontalnym i wertykalnym”, a zastąpić je bardziej zrozumiałymi: „dziedzina” lub „zakres” oraz „cel poradnictwa”.

Podobną propozycję mam w stosunku do innych terminów używanych przez Autorkę. Czyż nie prościej jest mówić o poradni „otwartej” niż posługiwać się dziwnym językiem: „poradnia obudowana”. Podobnie zamiast „poradnia czysta” można mówić chyba o poradni „biernej”.

Skoro już o terminach mowa, to nie wydaje mi się korzystne, że Autorka popularyzuje takie militarne czy techniczne słownictwo w poradnictwie, jak: „holownictwo społeczne” (s. 121), bo przecież można tu mówić o stałej opiece i pomocy dla wychowanka; „desant kulturalny” (s. 150) — zamiast zespołowy instruktaż. Rozumiem, że praca Czerniawskiej ma na celu zaprezentowanie niektórych ogólnych celów teoretycznych, sądzę jednak, że o tych bardzo skomplikowanych sprawach można pisać jaśniej, bardziej zrozumiałym językiem, gdyż czasem niezwykle trudno jest „przebrnąć” przez pewne ustępy tekstu, np. tego rodzaju jak na stronie 219:

„Poradnictwo jako działanie towarzyszące innym czynnościom społeczno-wychowawczym ma na celu optymalizację funkcji poszczególnych kręgów środowiskowych i zapobieganie ich dysfunkcjonalności”.

Czy nie można tego napisać prościej?

W ogóle trzeba stwierdzić, że język książki jest bardzo nierówny — od bardzo trudnego cytowanego przed chwilą do bardzo łatwego.

Książka Czerniawskiej jest próbą syntetycznego spojrzenia na poradnictwo. Autorka chce znaleźć wspólne i ogólne składniki w tak odległych dziedzinach poradnictwa, jak poradnictwo kulturalno-oświatowe i poradnictwo prawne czy rodzinne — i niekiedy składniki te znajduje. Jednakże trudno jest tu mówić o jakiejś pełnej syntezie czy pełnych podwalinach teoretycznych dla poradnictwa. W moim odczuciu książka przypomina niekiedy zbiornik lub informator, do którego wybrano z bardzo bogatej, trzeba przyznać, literatury poglądy różnych autorów na różne problemy z różnych dziedzin poradnictwa. Jest to praca o charakterze kompilacyjnym (w pozytywnym sensie rozumienia terminu kompilacja), w której Autorka raczej zestawia wybrane poglądy, niżli je syntetyzuje w tym sensie, że tworzy nową całość i daje własne uogólnienia i wnioski. Jest to raczej streszczenie, wybranie i zestawienie poglądów wielu autorów piszących na temat poradnictwa.

Dla ilustracji metody pisania pracy zanalizujemy jeden z problemów sygnalizowany przez Autorkę, a mianowicie poradnictwo telefoniczne (s. 193—207). Czerniawska omawiając ten typ poradnictwa przytacza kolejno poglądy różnych autorów i instytucji takich, jak: III Światowa Konferencja Dorosłych w Tokio, R. Flinck (3 pozycje tego autora), E. Hurlock oraz omawia działalność Światowej Federacji Służb Pomocy Telefonicznej (IFOTES) w Genewie. Następnie podaje informacje na pytanie, kim są ludzie szukający pomocy telefonicznej? — na przykładach działalności telefonu z Manchesteru, francuskiej „SOS Amitié”, poradni telefonicznej przy Urzędzie do spraw Młodzieży w Wiedniu; Inter — Service Parents uruchomionym przez École des Parents oraz innych poradni w państwach azjatyckich, Belgii i Polsce. Informacje te są krótkie za wyjątkiem danych o telefonie polskim, gdzie znajduje się bardziej dokładna, ale nieszczegółowa analiza działalności telefonu i jego historia. Całość podrzdziału o poradnictwie telefonicznym kończy krótkie dwustronicowe podsumowanie. Na plus całej pracy należy zaliczyć właśnie te krótkie podsumowania, które znajdują się po każdym rozdziale, a nawet podrzdziale.

Obraz poradnictwa przedstawiony przez Autorkę w książce jest dość obszerny, ale

daleki od wyczerpania tematu. Poszczególne dziedziny poradnictwa przedstawione są w sposób dość zwarty. Szczególną uwagę poświęca Autorka poradnictwu społeczno-wychowawczemu, poradnictwu kulturalno-oświatowemu, poradnictwu pośredniemu, wykorzystującemu listy, telefony, środki masowego przekazu. Dziwi nieco fakt, że Autorka tak wiele uwagi (cały rozdział III — 50 stron) poświęciła nie istniejącym już przecież od 1968 r. poradniom społeczno-wychowawczym TPD. Bardzo natomiast mało uwagi poświęca aktualnie istniejącym poradniom wychowawczo-zawodowym. Być może, że Autorka oparła się na założeniu, że poradnie wychowawczo-zawodowe kontynuują metody pracy poradni społeczno-wychowawczych. Czemu jednak tak mało uwagi położono na opis poradnictwa zawodowego? Być może pominięcie spraw poradnictwa zawodowego podyktowane jest tym, że Autorka — podobnie jak recenzent — uważa poradnie wychowawczo-zawodowe za dość sztuczne twory instytucjonalne, które w istocie rzeczy zajmują się dwiema różnymi gałęziami poradnictwa: wychowawczym i zawodowym?

Oprócz tego mało jest uwag na temat poradnictwa zdrowotnego, prawnego, zawodowego, religijnego i.in. Sądzę jednak, że szczegółowe omówienie wszystkich dziedzin poradnictwa jest niemożliwe w dość skromnej objętościowo pracy, dlatego Autorka zajęła się poradnictwem rozumianym jako całość działań podejmowanych przez różne poradnie — czyli jakby to można było określić — „meta-poradnictwem”.

W sumie uważam, że książka Olgi Czerniawskiej, choć wnosi do teorii poradnictwa wiele szczegółów, nie daje jakichś ogólniejszych podstaw teoretycznych. Twierdzą jednak, że powinna ona być przedmiotem wnikliwych studiów przede wszystkim pracowników poradni różnego typu oraz teoretyków poradnictwa. Uważam też, że rozwój teorii poradnictwa przebiegałby sprawniej, gdyby pracownicy poradni mieli swoje odrębne specjalistyczne czasopismo, w którym dzieliliby się swoimi obserwacjami i doświadczeniami. O istnieniu takich czasopism w innych krajach informuje Autorka na stronie 14 i 197 swojej pracy.

WACŁAW BIELECKI

**I. J. MATERNE: WYCHOWAWCZE FUNKCJONOWANIE SZKOŁY
PODSTAWOWEJ. KONSTRUKCJA METODY BADAŃ I PROBA JEJ
EMPIRYCZNEGO ZASTOSOWANIA W SZKOŁACH MIEJSKICH.**

UMK, Toruń 1977, ss. 316

**II. J. MATERNE: PRACA WYCHOWAWCZA SZKOŁY WIEJSKIEJ.
PRÓBA DIAGNOZY.**

Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa 1977, ss. 150

Prawie jednocześnie ukazały się dwie prace J. Maternego, traktujące o wychowawczym funkcjonowaniu szkoły podstawowej, napisane według identycznie skonstruowanego schematu i na podstawie analogicznie przeprowadzonych badań empirycznych. Jedyną zasadniczą różnicą między tymi publikacjami jest odmiennność obiektów badań diagnostycznych: w pierwszej z nich przedmiotem badań jest poziom funkcjonowania szkół miejskich, w drugiej zaś — szkół na wsi. Można by więc z pewnym uproszczeniem przyjąć, iż mamy do czynienia z jedną obszerną pracą. Zgodnie z podtytułem książka „Wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej” obszernie traktuje o koncepcji i strukturze metodologicznej zastosowanych badań empirycznych, wobec czego w „Pracy wychowawczej szkoły wiejskiej” w zasadzie zrezygnowano z bliższego zaznajomienia czytelnika z tą sprawą, odsyłając go do poprzedniej publikacji. Wszystko to przemawia za tym, by obie wymienione prace

omówić w jednej recenzji. W toku dalszej analizy ich zawartości merytorycznej pierwszą z nich wymienioną w tytule oznaczam I, drugą zaś — II.

J. Materne, pracownik naukowy UMK, podjął się ambitnego, chociaż niezmiernie trudnego zadania zaprezentowania w sposób możliwie obiektywny poziomu funkcjonowania szkół podstawowych w wybranych typowych środowiskach wychowawczych. Całościowe ujęcie tego zagadnienia, oparte na względnie trafnie skonstruowanej metodzie badań diagnostycznych, jest przedsięwzięciem nie tylko ambitnym, ale równocześnie i pobudką skłaniającą do poszukiwania bardziej racjonalnych rozwiązań metodycznych, tym bardziej że w polskiej literaturze socjopedagogicznej nie mamy prawie wzorów do ewentualnego wykorzystania w dalszych porównywalnych badaniach. Zbędne wydaje się w tym miejscu uzasadnienie pilnej potrzeby naukowej i praktycznej opracowania dobrej koncepcji pomiaru rzeczywistego funkcjonowania i oddziaływań wychowawczych szkoły. Prezentowane przez J. Maternego konstrukcje metody diagnostycznych badań rzeczywistego funkcjonowania wychowawczego szkoły i empiryczne jej weryfikacje zasługują na wyjątkowe uznanie, chociaż mają charakter początkowy, wstępny. Szczególny walor podjętych i analizowanych badań sprowadzić można do całościowego ich charakteru, czyli postawienia całościowej diagnozy wobec rzeczywistości wychowawczej będącej przedmiotem poznawczego zainteresowania badacza.

W obu książkach można wyróżnić następujące główne części: 1) Teoretyczne podstawy badania rzeczywistej funkcji wychowawczej szkoły; 2) Stan oddziaływań wychowawczych szkoły śródmiejskiej o przewadze dzieci robotniczych; 3) Wychowawcze funkcjonowanie szkoły osiedlowej z przewagą dzieci pracowników umysłowych; 4) Stan oddziaływań wychowawczych szkoły w środowisku wsi peryferyjnej; 5) Stan oddziaływań szkoły w środowisku wsi urbanizującej się; 6) Próba syntetycznej oceny funkcjonalności wychowawczej szkoły w mieście i na wsi. Autor w nich konsekwentnie poszukuje odpowiedzi na 3 podstawowe pytania badawcze: 1) W jaki sposób szkoła miejska (wiejska) jako całość oddziałuje wychowawczo na uczniów?; 2) Jaka jest społeczna wartość oddziaływań wychowawczych szkoły miejskiej (wiejskiej)?; 3) Jakie są uwarunkowania jakości oddziaływań wychowawczych szkoły miejskiej (wiejskiej)?

Autor nadaje pojęciu wychowania szeroki zakres znaczeniowy. Zgodnie z dominującą w socjologii tendencją wychowanie jest zjawiskiem ogólnospołecznym, w którego strukturze należy wyodrębnić nieoczekiwane, spontaniczne wpływy osobotwórcze oraz intencjonalne, świadome oddziaływanie na młode pokolenie i przekształcenie środowiska jego życia zgodnie z przyjętym ideałem wychowawczym. Sytuacje społeczne stanowią — w ujęciu Autora recenzowanych prac — źródło wychowawczego oddziaływania i podstawowy składnik struktury „procesu wychowania spontaniczno-tendencyjnego”. Przekonujące jest założenie, że „w procesie wychowawczym jednostki biorą udział dwa zasadnicze komponenty: 1) aktualna sytuacja życiowa, w jakiej tkwi człowiek, i 2) sam człowiek” (I, s. 40). Jednakże analiza tych wyodrębnionych komponentów i ich wzajemnych powiązań, a przede wszystkim uwarunkowań przyczynowo-skutkowych, nie jest sprawą łatwą. Nie w pełni też udało się Autorowi dokonać trafnej metodologicznie i w miarę wyczerpującej analizy funkcjonowania wychowawczego szkoły z wyróżnionego punktu widzenia.

Sprecyzowanym wyżej problemom badawczym powinna odpowiadać cała struktura metodologiczna badań empirycznych. Autor recenzowanych prac wychodzi ze słusznego założenia, że oceny poziomu osiągnięć szkoły jako specyficznej instytucji oświatowo-wychowawczej można dokonywać nie tyle przez badanie rezultatów poszczególnych, autonomicznie potraktowanych, elementów oddziaływania wychowawczego, co przez analizowanie jakości funkcjonowania całego procesu wychowania, dokonywanego w szkole. Niewątpliwie ideałem byłoby ocenianie działalności szkoły z dwóch punktów widzenia: 1) ujęcia czynnościowego i 2) ujęcia rezultatowego (krótko- lub

długokresowego), lecz to przerastałoby wprost fizycznie możliwości niewielkiego zespołu badawczego. Zgodnie z prakseologicznym założeniem analityczno-badawczym powodzenie występuje wówczas, gdy zbliżamy się do określonego stanu rzeczy, ocenianego pozytywnie ze względu na wartość będącą podstawą oceny, tj. ze względu na przyjęte cele i zadania zrelatywizowane warunkami ich osiągnięcia. Tak więc powodzenie funkcjonowania szkoły, będące cechą procesu, może być stopniowalne, co również stanowi konsekwentną implikację skonstruowanej przez J. Maternego metody badawczej.

Autor poddał analizie stopień realizacji trzech podstawowych funkcji szkoły: 1) dydaktycznej, 2) opiekuńczej i 3) wychowawczej. Całość przeprowadzonych badań składa się z dwu części: opisu 3 wyróżnionych kategorii sytuacji szkolnych (dydaktycznej, opiekuńczej i celowo organizowanych sytuacji wychowawczych) i innych elementów oddziaływań szkoły oraz oceniania tego stanu poprzez wartościowanie go z pedagogicznego punktu widzenia jako układu odniesienia. Bliższa jednak analiza koncepcji pomiaru oddziaływań wychowawczych szkoły, starannie i konsekwentnie zaprezentowanej w omawianych publikacjach, prowokuje do refleksji i odmiennego nieco spojrzenia.

Spośród wielu różnorodnych elementów pracy dydaktycznej szkoły przedmiotem opisu i wartościowania uczyniono strukturę organizacyjną lekcji, sposoby nauczania, kierowanie pracą dydaktyczną, sytuacje spontaniczne w czasie lekcji i aktywność uczniów, a więc sprawy pozornie różne, dające się rzekomo logicznie oddzielić. Tymczasem bez większego trudu można wskazać na ścisłe przenikanie się „kierowania pracą dydaktyczną” i „aktywności uczniów na lekcjach” czy „sposobów nauczania” i „struktury organizacyjnej lekcji” i nawet w ujęciu abstrakcyjnym niemożliwość poprawnego pod względem logicznym analizowania wyodrębnionych 5 elementów sytuacji dydaktycznych. Tego rodzaju mankamenty negatywnie też musiały się odbić na analizie obserwowanych lekcji, a zwłaszcza licznych powtórzeniach, w opisie pracy dydaktycznej. Niecelowe jest, jak się wydaje, sprowadzanie wszystkich elementów do jednego mianownika, tym bardziej że analizy lekcji dokonuje się przede wszystkim z punktu widzenia założonych zadań i struktura każdego typu lekcji musi być odmienna. Warto więc skorzystać z propozycji dydaktyków analizowania i oceniania lekcji np. według zasad nauczania, metod nauczania, procesu nauczania — uczenia się czy strategii nauczania — uczenia się (podającej, problemowej, eksponującej, operatywnej).

Sytuacje opiekuńcze w szkole zostały uszeregowane w następujące grupy: praca opiekuńcza na lekcjach; praca opiekuńcza w czasie przerw międzylekcyjnych; praca opiekuńcza poza lekcjami, spontaniczne sytuacje opiekuńcze podczas lekcji oraz spontaniczne sytuacje opiekuńcze w czasie przerw międzylekcyjnych. Tak więc i tutaj punktem odniesienia do analizy stanu opieki uczyniono lekcje i czas poza lekcjami. Może jednak trafniej byłoby analizować sytuacje opiekuńcze z punktu widzenia pewnych form opieki organizowanej przez szkołę? Przydatna tu może być np. propozycja wyodrębniania następujących form: ratownictwa indywidualnego, profilaktyki, działalności kompensacyjnej, stymulowania rozwoju, doradztwa oraz koordynacji i integracji działań. Bardziej przejrzysta może być też analiza sytuacji opiekuńczej ze względu na rodzaje swoistych „instytucji” funkcjonujących w szkole, np. organizowania pomocy materialnej, świetlicy z dożywianiem, organizowania czasu wolnego i wypoczynku letniego (zimowego), służby zdrowia, orientacji szkolno-zawodowej, stanu bhp.

Realizacja pracy wychowawczej szkoły została ograniczona do następujących dziedzin: rozpoznawania warunków i potrzeb wychowawczych szkoły; przygotowania nauczycieli do pracy wychowawczej; zabezpieczenia materialnych środków pracy; pracy wychowawczej na „lekcjach wychowawczych”, na lekcjach przedmiotowych i zajęciach pozalekcyjnych; regulacji pracy wychowawczej; warunków wewnętrznych

szkoły. Z rejestru tego wynika, że pomieszczone zostały kwestie odnoszące się bezpośrednio do stanu funkcjonowania wychowawczego szkoły i sprawy warunków realizacji celów wychowawczych, przy czym wszystkim podrozdziałom traktującym o poziomie intencjonalnych oddziaływań sensu stricto wychowawczych nadano tytuł „Organizacja pracy wychowawczej szkoły”. Przecież nie tyle chodzi tutaj o samą „organizację”, co o proces organizacyjny i poziom funkcjonowania tej organizacji ze względu na cele i zadania wychowawcze. Opisowi struktury organizacyjnej powinny towarzyszyć, zgodnie z ustaleniem Autora, wartościowanie i ocena istniejącego stanu rzeczy (procesu wychowania). Sprawa ta wydaje się więc nieco rażąca na tle na ogół klarownych wywodów.

Autor zapowiedział w części wstępnej podjęcie próby rozwiązania m.in. problemu: „Jakie są uwarunkowania jakości oddziaływań wychowawczych szkoły?”, a tymczasem nigdzie nie ma odrębnego rozdziału na ten temat. Nie znaczy to oczywiście pominięcia jej w trakcie analizy uzyskanego materiału. Wyraźne wypunktowanie przyczyn odchyień między założonymi a rzeczywistymi funkcjami wychowawczymi szkoły dodałoby pracy przejrzystości i w większym stopniu konsekwencji metodycznej.

Wypada sądzić, że analiza funkcjonalności wychowawczej nie jest pełna przy pominięciu samej organizacji kierowania szkołą. Wprawdzie Autor niejednokrotnie sygnalizuje tę kwestię, ale czyni to na marginesie innych rozważań, mniej lub bardziej związanych z analizą sytuacji dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej.

Zdaniem J. Maternego wszelkie wychowanie nabiera wartości ze względu na to, w jakim stopniu realizuje cztery następujące funkcje wynikające z istotnych potrzeb społeczeństwa:

- 1) funkcję komunikacyjną, czyli przysposobienia ludzi do rozumienia i kontynuowania ciągłości kulturowej społeczeństwa;
- 2) funkcję adaptacyjną, a więc przysposobiania do pełnienia ról społecznych, czyli uczestnictwa w aktualnym życiu społeczeństwa;
- 3) funkcję przysposobiania do umiejętności przekształcania i doskonalenia życia społecznego;
- 4) funkcję wszechstronnego rozwijania osobowości ludzi (uczniów).

Z wyróżnionych funkcji wychowania socjalistycznego wpływają określone cele oddziaływań wychowawczych. Dyskusyjne jednak z prakseologicznego punktu widzenia jest precyzowanie niektórych celów. Cele bowiem są antycypowanym, pożądanym stanem rzeczy, do którego zmierzamy w naszym działaniu. Stąd też nieprzekonująco brzmi np. następujące sformułowanie: „dążenie do wyrobienia poczucia odpowiedzialności...” (I, s. 66).

J. Materne z myślą o porównywaniu dowolnego rzeczywistego obrazu wychowania szkolnego z obrazem założonym (prawidłowym) wypracował pięciostopniową skalę, wyrażającą określone wartości wychowawcze: bardzo wysoka, wysoka, średnią, niską i bardzo niską. Opis zaproponowanej skali zasługuje niewątpliwie na bacniejszą uwagę i stanowi niezaprzeczalny walor analizowanej pracy. Jednakże nie w każdym przypadku mamy do czynienia z komunikatywnym, jednoznacznym opisem. Oto kilka przykładów sformułowań mało czytelnych: „Program w zasadniczych zarysach jest realizowany”; „specjalizacja nauczycieli nie budzi wątpliwości” (I, s. 70), „wysoka wartość pracy wychowawczej polega na występowaniu wszystkich ogniwi organizacyjnych, jednak z pewnymi mniej istotnymi zaburzeniami” (II, s. 129).

Równocześnie zwichnięta została wyraźnie proporcja w opisie każdej wartości umieszczonej na pięciostopniowej osi continuum. Opisowi „bardzo wysokiej” wartości pracy dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej (w znaczeniu wąskim) poświęcono dużo miejsca, pozostałym zaś wartościom — niewiele, w kilku przypadkach — zaledwie 3—6 wierszy. Trafność przyporządkowania analizowanych sytuacji wychowawczych określonym wartościom w skali pięciostopniowej, będąca warunkiem sine qua non poprawności naukowej, wymaga w miarę precyzyjnie i wyczerpująco usta-

lonych kryteriów. Szczupłe ramy recenzji nie pozwalają na przytaczanie szeregu przykładów jedynie ogólnikowo orientujących czytelnika „w kryteriach oceny jakości pracy szkolnej”. Autor też miał widać pewne trudności w tym zakresie, skoro poza 5 stopniami postąpił także oceną „więcej niż średnia”.

Opis oddziaływań wychowawczych stosowanych w czterech wybranych szkołach podstawowych w typowych środowiskach stał się podstawą analizy i oceny społecznej wartości tych oddziaływań. Uważna lektura recenzowanych książek prowadzi w konkluzji do pesymistycznego ogólnego sądu oceniającego poziom funkcjonalności wychowawczej badanych szkół. Spróbuję wydobyć oceny (wartości) globalne i przedstawić je w schemacie.

SPOŁECZNA WARTOŚĆ CAŁOŚCI ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH BADANYCH SZKOŁ

Badane szkoły	Wartości realizowanych funkcji szkoły		
	dydaktycznej	opiekuńczej	wychowawczej
1. Szkoła śródmiejska o przewadze dzieci robotniczych	niska	niska	niska
2. Szkoła osiedlowa o przewadze dzieci pracowników umysłowych	więcej niż średnia	więcej niż średnia	niska
3. Szkoła w środowisku wsi peryferyjnej	niska	b. niska	b. niska
4. Szkoła w środowisku wsi urbanizującej się	średnia	b. niska	niska

Szczegółowa analiza stanu oddziaływań wychowawczych badanych szkół kończy się syntetyczną oceną, podjętą w dwóch aspektach:

1) z punktu widzenia poszczególnych dziedzin pracy i 2) z punktu widzenia całości funkcjonowania szkoły jako instytucji społeczno-wychowawczej. Stanowi to odrębną, nie kwestionowaną wartość recenzowanych książek. Celowe wydaje się tu dla przykładu przedstawienie ogólnych właściwości funkcjonowania dwóch badanych szkół: szkoły osiedlowej w mieście i szkoły wsi peryferyjnej.

Charakterystycznymi cechami funkcjonowania szkoły osiedlowej z przewagą dzieci pracowników umysłowych są m.in. niejednorodność pracy dydaktycznej, duża aktywność umysłowa uczniów, wysokie wyniki nauczania, dobre warunki zdrowotne i socjalne, szablonowość, „administracyjność” i pewna systemowość pracy wychowawczej, pewien pajdokratyzm, negatywna adaptacyjność, naturalność (duża bezpośredniość) oddziaływań nauczycieli, lecz „ogólny styl życia szkoły nie realizuje naczelnych wartości ustroju socjalistycznego” (I, s. 228).

Ogólna wartość społeczna oddziaływań wychowawczych szkoły na wsi peryferyjnej jest zdecydowanie niska: „Na 21 postawionych celów wychowawczych tylko 5 (!) ma szansę zrealizowania, a mianowicie: postawa internacjonalizmu, postawa patriotyzmu, zdyscyplinowanie, kultura zachowania, poczucie optymizmu. Są to w większości cele uniwersalistyczne, nie specyficzne dla naszego ustroju” (II, s. 56). Szkołą wiejską cechują: niewydolność dydaktyczna, bezsilność opiekuńcza, fasadowość, inercja i sta-

gnacja rozwoju. Jej praca nie sprzyja rozwojowi środowiska społecznego, odznacza się dużą adaptacyjnością i ogólną słabością.

Uzyskany bogaty i wielostronny materiał empiryczny oraz dokonana starannie analiza tego materiału pozwalają wnioskować o determinantach niezadowalającego poziomu wychowawczego funkcjonowania badanych szkół podstawowych. Zdaniem J. Maternego „odpowiedzialnością za ten stan rzeczy nie można obarczać ani nauczycieli, ani poszczególnych szkół. Jakość wychowawczego funkcjonowania szkół uwarunkowana jest całym szeregiem spleających się czynników, często leżących poza zasięgiem nauczycieli i poszczególnych szkół” (I, s. 241). Chodzi tu głównie o warunki środowiskowe i pewne błędy w organizowaniu pracy szkoły. Badania wykazały też pilną potrzebę reorganizowania sieci szkół wiejskich (II, s. 114).

Zaprezentowany w obu książkach opis jakościowy pracy wychowawczej szkół podstawowych jako „szkół typowych” dla wyodrębnionych środowisk społeczno-wychowawczych nie daje — zdaniem Autora — merytorycznych podstaw do generalizowania zawartych w opisie ocen wychowawczego funkcjonowania szkoły wiejskiej i miejskiej w ogóle.

Na tle bezsprzecznych walorów poznawczych obu książek rażą niektóre, co prawda nieliczne, potknięcia zarówno o charakterze merytorycznym, jak i językowym.

Autor operuje pojęciem lekcji pełnej. Lekcjami pełnymi nazywa takie, „na których materiał nauczania był całkowicie zrealizowany. Na lekcjach tych występowały zasadnicze ogniwa lekcyjne: porządkujące, realizowania nowego materiału, scalania, zadawania pracy domowej” (I, s. 97). Sądzę, że o strukturze lekcji decyduje rodzaj strategii nauczania — uczenia się oraz ustalone cele poznawczy i wychowawczy. Stąd wymaganie od każdej poprawnej lekcji jednakowych, ujętych zbyt tradycyjnie, ogniw nie jest słuszne ani nawet pożądane.

Błędne jest także posługiwanie się terminem „lekcja wychowawcza”. Termin ten bowiem sugeruje realizację założonych celów „godziny do dyspozycji wychowawcy klasowego” sposobami lekcyjnymi. Tymczasem dobra godzina wychowawcza powinna mieć różny charakter, w niczym nie przypominający struktury lekcji przedmiotowej.

Nagminnie występują też zwroty: „zabezpieczenie materialnych środków pracy” (nawet w tytule podrozdziału), „mechanizm zabezpieczenia środków”, „funkcja zabezpieczająca” (!), „zasada rzeczowego zabezpieczenia pracy opiekuńczej”. Kultura pracy naukowej wymaga także kultury języka ojczystego. Słowo „zabezpieczyć” ma zupełnie inny sens, niż podano w tych zestawieniach, warto sprawdzić w słownikach języka polskiego.

Spśród opisywanych metod nauczania autor „Wychowawczego funkcjonowania szkoły podstawowej” wyodrębnił „metodę pytań nauczyciela”, usiłując ją odróżnić od „metody pogadanki”. W żadnym podręczniku dydaktyki ogólnej, wydanym w ostatnich latach, nie figuruje taka metoda. Niecelowe jest tworzenie nowych terminów, gdy dotychczas wypracowane trafnie oddają istotę rzeczy.

W rejestrze środków mobilizujących uczniów do pracy na lekcjach zostały wyróżnione: chwalenie, ironizowanie, ganień i karanie, a więc stosunek środków o charakterze pozytywnym do środków spełniających funkcję kary wynosi jak 1 : 3. Implikacją takiego ujęcia mogło też być dominowanie w analizowanych lekcjach środków karzących nad nagradzającymi. A przecież wśród elementów składających się na sytuację wychowawczą, skłaniającą ucznia do zachowania się zgodnego z zamierzeniem wychowawcy, znajduje się m.in. wysuwanie sugestii, perswazja, aprobujący gest, zachęta do wysiłku, wyróżnienia symboliczne itp. Względny metodyczny wymagają, moim zdaniem, zachowania właściwej proporcji w liczbie wyodrębnionych dwóch kategorii zachowań: nagradzających i karzących. A propos, czy w zakres znaczeniowy karania nie wchodzi zakres pojęć: ganień i ironizowanie?

J. Materne wprowadził do rejestru pojęć pedagogicznych termin „funkcjonalność wychowawcza szkoły”, przez który rozumie pewną zdolność szkoły do wypełniania

zadań wychowawczych albo „układ rzeczywistych cech szkoły istotnie ważnych dla określonego stopnia realizowania zadań wychowawczych nałożonych na szkołę przez społeczeństwo” (II, s. 93). Z pełną aprobatą należy odnieść się do tej propozycji terminologicznej i przypuszczam, że zostanie ona spopularyzowana w piśmiennictwie pedagogicznym.

Obie prace mają komunikatywny, przejrzysty, logiczny i wewnętrznie spójny tok prezentowania refleksji i wyników przeprowadzonych badań diagnostycznych. Udało się Autorowi w pełni zachować odpowiednią proporcję między opisem przedmiotu diagnozy, jego oceny i konkluzji oceniającej. Trafna diagnoza konstatacyjna wymaga bowiem nie tylko zestawienia danych empirycznych dotyczących faktów określonej kategorii zjawisk (procesów), ale równocześnie zestawienia wszystkich ocen odnoszących się do uzyskanych danych empirycznych. To z kolei pozwoli porównać istniejącą rzeczywistość wychowawczą z pożądaną (postulowaną) rzeczywistością przez zastosowanie systemu przyjętych ocen i opracować projekt zmian rekonstrukcji czy ulepszenia stwierdzonego stanu rzeczy.

Recenzowane książki zawierają dużo aneksów, jak, np. wypowiedzi ankietowanych nauczycieli, wzory zastosowanych narzędzi badawczych, opis skali ocen głównych dziedzin pracy szkoły, wyciągi z protokołów obserwowanych lekcji. Dają one możliwość głębszego poznania całej procedury badawczej oraz wysiłku Autora napisania książek o autentycznych walorach poznawczych, a przy tym zachęcających do indywidualnej refleksji i poszukiwania trafniejszych rozwiązań. Do uważnego przestudiowania tych prac zachęcam przede wszystkim polityków oświaty i nadzór pedagogiczny.

TADEUSZ KOWALSKI

SZKOŁA, RODZINA I ŚRODOWISKO Warszawa 1977, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

W marcu 1976 r. odbyła się w Kijowie IV Wszzechzwiązkowa Sesja Pedagogiczna, poświęcona współdziałaniu szkoły, rodziny i środowiska w komunistycznym wychowaniu dzieci i młodzieży. Z uwagi na doniosłość problemu integracji wpływów wychowawczych różnych środowisk społecznych materiały z konferencji pedagogicznej zostały zebrane i opublikowane w książce „Szkoła, siemja, obszczestwienost”.

Doświadczenia pedagogów radzieckich są cenną pomocą w opracowaniu naszego modelu współdziałania szkoły, rodziny, zakładu pracy, organizacji młodzieżowych i społeczności lokalnej. Z tych względów praca, będąca rezultatem obrad Wszzechzwiązkowej Sesji Pedagogicznej, została przetłumaczona i zaprezentowana polskiemu czytelnikowi w książce pt. „Szkoła, rodzina i środowisko”. Na uznanie zasługuje sprawność wydawnictwa w szybkim udostępnieniu tej interesującej pracy dla pedagogów, działaczy oświatowych i innych osób interesujących się teorią i praktyką wychowania. Mimo szybkiego tempa publikowania pracy udało się zapewnić jej staranne opracowanie edytorskie. Dla polskiego czytelnika istotne są informacje podane we wstępie, napisanym przez Jerzego Wołczyka.

W części I książki przedstawione są ogólne zagadnienia współpracy szkoły, rodziny i środowiska w wychowaniu dzieci i młodzieży. Minister Oświaty ZSRR M. A. Prokofiew ocenia realizację postanowień XXV Zjazdu KPZR, dotyczących zadań systemu oświaty. Przytacza dane, będące wynikiem diagnozy sytuacji oświaty w ZSRR, i wysuwa prognozy rozwoju, zmierzającego do zwiększenia skuteczności wychowania poprzez wiązanie oddziaływań szkoły, rodziny i środowiska. Naukowe podstawy współdziałania szkoły, rodziny i środowiska w komunistycznym wychowaniu dzieci i młodzieży przedstawione są w artykule wiceprezydenta Akademii Nauk Pedago-

gicznych ZSRR A. G. Chripkowej. Autorka omawia pozytywne tendencje w oświacie radzieckiej: wzrost kierowniczej roli organów partyjnych, włączanie się do pracy z dziećmi i młodzieżą kolektywów robotniczych i kolchozów, społeczności lokalnych, związek produkcji ze szkołą, rozwijanie systemu oświaty pozaszkolnej, upowszechnianie wiedzy pedagogicznej w różnych środowiskach.

A. G. Chripkowa rozpatruje zagadnienia współpracy rodziny i szkoły, szkoły i załogi produkcyjnej oraz zadań szkoły jako ośrodka pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Referat Chripkowej w sposób syntetyczny przedstawia problematykę, która była przedmiotem obrad IV Sesji pedagogów ZSRR.

Tematem II części książki jest wspólne działanie szkoły, rodziny i środowiska w kształtowaniu wszechstronnie rozwiniętej osobowości. Uczestnicy konferencji referują swoje doświadczenia w zakresie kształtowania postaw patriotycznych i internacjonalistycznych, stosunku do pracy i wychowania estetycznego uczniów poprzez włączenie do pracy wychowawczej środowiska.

Część III książki poświęcona jest organizacyjnym formom współdziałania szkoły, rodziny i środowiska w dziedzinie wychowania komunistycznego dzieci i młodzieży. Na podstawie własnych doświadczeń ojcowie i matki omawiają rolę rodziny w wychowaniu przez pracę i kształtowaniu moralności dzieci. Omawiane są formy pracy aktywnego środowiska w organizowaniu pracy wychowawczej z dziećmi w miejscu zamieszkania.

Podnoszenie kultury pedagogicznej rodziców i społeczności lokalnej jako środek wychowania w rodzinie i środowisku jest tematem IV części książki. Referowana jest działalność uniwersytetów ludowych i przedsięwzięcia szkół, zmierzające do popularyzacji wiedzy pedagogicznej.

Ostatnia, V część książki zawiera informacje o współpracy przedszkola, rodziny i środowiska.

Wiele zagadnień powtarza się w wystąpieniach uczestników konferencji, którzy omawiają doświadczenia swych rodzin, szkół, środowisk. Jednym z głównych tematów są sprawy współpracy rodziny i szkoły. Problem stosunków szkoły i rodziny wiąże się ze zrozumieniem wzajemnych kompetencji i zakresu odpowiedzialności wychowawczej. W tym celu szkoły upowszechniają wiedzę pedagogiczną wśród rodziców. Organizują konferencje i seminaria poświęcone problematyce wychowania w rodzinie oraz zajęcia uniwersytetu dla rodziców. Przy szkołach funkcjonują punkty konsultacyjne dla ojców i matek. Warunkiem włączenia rodziców do współpracy ze szkołą jest poznanie środowiska rodzinnego ucznia. W tej dziedzinie pedagodzy radzieccy realizują wiele nowatorskich pomysłów. Jeden z nich opisuje W. I. Gora-diłow — dyrektor Szkoły Kolejowej nr 8 w Nowosybirsku. Nauczycielka z tej szkoły K. A. Morozowa przeprowadza wywiady z rodzicami pierwszoklasistów, skłania dzieci do wypowiedzi na temat „Ja i moi rodzice” i na podstawie uzyskanych informacji układa plan-zalecenie dla każdej rodziny na pierwsze 2 tygodnie nauki. Po szczególnie starannej obserwacji dziecka w okresie jego adaptacji do warunków szkolnych, ponownie odwiedza rodziców, przekazuje swoje spostrzeżenia i dokonuje korekty planów-zaleceń. Nauczycielka prowadzi dzienniki pedagogiczne dla ucznia i dla rodziców.

Ciekawą formą poznawania poglądów rodziców na tematy wychowawcze są „sztafetowe rozmowy zaoczne”. Rodzice wpisują do albumu-ankiety swoje spostrzeżenia i problemy z dziećmi. Jednocześnie mają okazję poznać opinie innych rodziców na te same tematy. Szkoła stwarza warunki dla wzajemnego poznania się członków rodziny. Spotkania trzech pokoleń przy okrągłym stole pozwalają zebrać wiele danych na temat stosunków panujących w rodzinie. Wiedza o środowisku rodzinnym ucznia umożliwia działanie szkoły zmierzające do doskonalenia wychowania w rodzinie. Dostarcza tematów do zajęć uniwersytetu dla rodziców, kreuje wzory autorytetu rodzicielskiego, umożliwia reedukację rodzin trudnych. Zaprezentowane w recen-

zowanej pozycji sposoby poznawania środowiska rodzinnego ucznia mogą być przyczynkiem do uzupełnienia luki w tym zakresie w pracy szkół polskich.

Także w dziedzinie uczestnictwa zakładów produkcyjnych i kołchozów w procesie wychowania pedagodzy radzieccy mogą się poszczycić wieloma osiągnięciami. Uległo ewolucji pojęcie „patronat”. Przejście od jednostronnej pomocy przedsiębiorstwa produkcyjnego (świadczenia materialne na rzecz szkoły) do wspólnej działalności z korzyścią dla obu stron — zakładu pracy i szkoły — wniosło duże zmiany w procesie wychowania w szkole i zakładzie pracy. Pracownicy i uczniowie podejmują wiele wspólnych zadań: prace na rzecz środowiska, imprezy, konferencje itp. Uczniowie uczestniczą w pracy produkcyjnej załogi patronackiej (uczniowskie brygady produkcyjne, wydziały szkoleniowo-produkcyjne, warsztaty międzyskolne, hufce pracy i wypoczynku). Jedną z form podnoszenia efektów pracy jest współzawodnictwo między klasami a oddziałami zakładów. Przedsiębiorstwa powołują Rady Współpracy z Rodziną i Szkołą. Komórki te stosują środki zmierzające do usunięcia anomalii występujących w rodzinach członków załogi. Prowadzą akcję podnoszenia kultury pedagogicznej pracowników. Współpraca szkół, zakładów produkcyjnych i kołchozów rozwiązuje problem orientacji zawodowej uczniów. Wiąże młodzież z przedsiębiorstwem, co ma szczególne znaczenie w warunkach wiejskich — zapobiega odpływowi młodzieży z rolnictwa.

Wiele z tych doświadczeń wskazuje drogę oświacie polskiej, gdzie dotychczas patronat zakładów pracy nad szkołami funkcjonuje jako jednostronna opieka przedsiębiorstwa nad szkołą.

Rola organizacji społeczno-politycznych w procesie wychowania ujęta jest w książce w dwóch aspektach: wpływu organów partii na proces wychowania i znaczenie działalności organizacji młodzieżowych. Rejonowe Komitety Partii określają linię, zadania, zakres odpowiedzialności wszystkich uczestników frontu wychowawczego. Powołują rady do spraw komunistycznego wychowania dorastającego pokolenia. Prowadzą polityczne kształcenie nauczycieli. Przy każdej szkole istnieje komórka partyjna, której wpływ na pracę szkoły jest ogromny.

Pedagogika radziecka docenia rolę organizacji młodzieżowych w systemie wychowania. W zastępach pionierów i komsomolców propagowany jest wzór młodego komunisty-patrioty, internacjonalisty, szanującego pracę i tradycje robotnicze, aktywisty działającego na rzecz otoczenia. Popularne w ZSRR są drużyny timurowskie. Pewne przedsięwzięcia radzieckich organizacji młodzieżowych, np. festiwale piosenek o Leninie, Zaciągi leninowskie należą do specyfiki Kraju Rad, jednak wiele z nich powinno inspirować polski ruch młodzieżowy, zmobilizować do większej aktywności nasze organizacje.

We wszystkich wystąpieniach uczestników konferencji wyraźnie eksponowana jest wychowawcza rola społeczności lokalnej. W miejscu zamieszkania dzieci i młodzieży działają rady środowiskowe. Głównym ich zadaniem jest organizacja czasu wolnego uczniów oraz koordynacja działań partnerów w procesie wychowania. Uczniowie wykonują wiele prac użytecznych na rzecz otoczenia. Wpływa to na ukształtowanie pozytywnej postawy społeczności lokalnej wobec szkoły. Mieszkańcy rejonu szkoły chętnie z nią współpracują.

Zaprezentowane w książce problemy i sposoby ich rozwiązywania dają obraz osiągnięć pedagogiki radzieckiej w dziedzinie integracji poczynają instytucji biorących aktywny udział w procesie wychowania. Z wieloma podobnymi problemami spotykamy się w polskim systemie oświaty i wychowania. Książka „Szkoła, rodzina i środowisko” pomóc może w ich rozwiązaniu. Recenzowana praca ma charakter popularyzatorski. Upowszechnia idee oświatowe wysunięte przez Wielką Socjalistyczną Rewolucję Październikową. Dlatego pojawienie się tej pozycji na polskim rynku księgarskim jest szczególnie aktualne w związku z obchodami 60-lecia Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. Treść recenzowanej książki jest do-

stępna dla każdego czytelnika, autorzy referatów nie posługują się hermetyczną, specjalistyczną nomenklaturą. Książka jest przeznaczona dla teoretyków i praktyków wychowania — badaczy i planistów systemu oświaty, nauczycieli, rodziców, działaczy, pracowników przemysłu i rolnictwa. Każdy czytelnik na podstawie tej lektury może poszerzyć swą wiedzę o funkcjonowaniu systemu wychowania w ZSRR oraz znaleźć interesujące metody rozwijania współpracy szkoły, rodziny i środowiska, które warto zastosować w naszych warunkach.

GRAZYNA ZYCHLIŃSKA

JERZY NIEMIEC: OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW I SZKOŁY.

PWN, Warszawa 1977, ss. 137, tablic 47, ark. wyd. 10,5, cena zł 36,—

W okresie prac nad przyszłym systemem edukacji narodowej szczególną rangę zyskują badania nad uwarunkowaniami osiągnięć szkolnych uczniów. Na tle coraz szerszego zainteresowania „wewnętrzzną anatomią” szkoły ogólnokształcącej odżywa problematyka powodzeń i niepowodzeń uczniów, które są bezpośrednim wyznacznikiem osiągnięć (sukcesów) w pracy szkoły.

Problematykę tę podejmowano już niejednokrotnie. Wspomnieć należałoby o badaniach M. Falskiego, A. Kamińskiego, S. Kowalskiego, J. Konopnickiego, Z. Kwiecińskiego, M. Szymańskiego. Tę problematykę badawczą poszerzają badania J. Niemca przeprowadzone w latach 1971—1972 na terenie byłego woj. białostockiego, a opublikowane przez PWN niestety dopiero w 1977 roku. Trudno ten zarzut kierować do autora, bowiem uwagi zawarte w książce są nadal aktualne.

Praca J. Niemca stanowi niejako ekspertyzę empiryczną, podejmującą problematykę środowiskowych uwarunkowań efektów funkcjonowania szkoły podstawowej z punktu widzenia demokratyczności, jednolitości szkolnictwa i zasady „równego startu” młodzieży ze wszystkich środowisk.

Autor ukazuje kształtowanie się osiągnięć uczniów i szkoły uwzględniając trzy kryteria, a mianowicie: oceny szkolne, rezultaty egzaminów do szkół ponadpodstawowych oraz losy absolwentów.

Wyniki prezentowanych badań są obrazem historycznych uwarunkowań i niedomagań tradycyjnego systemu oświaty.

Cały proces badawczy, gwarantujący przejrzystość i komunikatywność wykładu, zarysowany został w części wstępnej. Budujący jest fakt objęcia badaniami ogromnej populacji uczniów szkół podstawowych byłego woj. białostockiego, tj. 24 387 absolwentów (około 95% wszystkich absolwentów w 1972 r. na terenie objętym badaniami).

Stwarza to szansę zapoznania czytelnika z obrazem głębokości i powszechności opisywanych zjawisk na wybranym terytorium. Wyniki badań w pełni ukazują zjawiska powszechnie odczuwane w kraju, jak i za granicą. Sprzyja temu szerokie wykorzystanie w pracy literatury omawiającej podobne problemy, co posłużyło do wskazania związku innych badań i zachodzących podobieństw i różnic z wynikami własnych studiów J. Niemca.

Uzyskany materiał faktograficzny pozwolił autorowi odpowiedzieć na postawione różnorodne problemy badawcze. A oto one:

— jak kształtują się stopnie szkolne ze względu na środowisko lokalne szkoły i ucznia?

— w jakim stopniu poziom wiedzy osiągnięty przez absolwentów w szkole podstawowej został potwierdzony podczas egzaminu wstępnego do szkoły ponadpodstawowej?

— jak kształtują się zamierzenia i realizacja aspiracji zawodowych absolwentów szkół podstawowych?

— w jaki sposób usytuowanie rodzinne ucznia wpływa na osiągnięcia szkolne?

Praca składa się z dwóch części. W pierwszej autor charakteryzuje osiągnięcia szkolne na tle środowisk lokalnych, przyjmując trzy wspomniane już wyżej kryteria. Ukazane relacje między ocenami końcowymi, aspiracjami uczniów oraz ich realizacją jednoznacznie podkreślają wartość ocen uzyskanych w szkole podstawowej jako danej wyściowej do prognozowania poziomu efektów nauki, kolejnych etapów osiągnięć szkolnych absolwenta oraz jego powodzenie podczas przyjęć do szkół ponadpodstawowych. Aspiracje absolwentów z wysokimi wynikami nauczania realizowane są pełniej aniżeli tych uczniów, którzy osiągnęły słabsze efekty kształcenia. Na tym tle zastrzegają się znacznie różnice środowiskowe, a przede wszystkim różnice między miastem a ogólnie obszarami wiejskimi. Ogólny wniosek z tej części badań — o dalszych losach absolwenta decydują końcowe oceny, jakie otrzymał ze szkoły podstawowej oraz środowisko lokalne, w którym uczęszczał do tej szkoły, tzn. miasto czy wieś. (s. 86).

Na część drugą składa się skrupulatna analiza uwarunkowań rodzinnych ucznia, które sprawiają, że proces kształcenia przebiega bardziej lub mniej pomyślnie. Przy czym autor przyjął do analizy najczęściej wymieniane w literaturze pedagogicznej i podkreślane przez nauczycieli praktyków sytuacje rodzinne. Pozwoliło to na ustalenie ogólnych współzależności między osiągnięciami szkolnymi a:

A) — pochodzeniem społecznym i zawodem rodziców.

Losy absolwentów pochodzenia inteligenckiego układają się najpomyślniej. W grupie absolwentów pochodzenia robotniczego 80% kontynuuje naukę. W najbardziej niekorzystnej sytuacji znajduje się grupa absolwentów pochodzenia chłopskiego. Najmniej osób z tej grupy kontynuuje naukę, najmniej też uczy się w pełnych szkołach średnich (94).

B) — liczbą dzieci w rodzinie ucznia.

Im większa jest rodzina, z której pochodzą absolwenci, tym proporcjonalnie wyniki kształcenia są słabsze (s. 101). Na wsi ogólnie jest więcej niż w mieście rodzin dużych i jednocześnie wyniki kształcenia uczniów pochodzących z tych rodzin są proporcjonalnie najslabsze (s. 106).

C) — pićią uczniów.

Im większe środowisko lokalne, tym bardziej powszechna jest dążność do podjęcia dalszej nauki. Bezpośrednią egzemplifikacją tej tezy są dane procentowe odnośnie absolwentów pragnących kontynuować naukę, w miastach — 93,6% mężczyzn i 90,7% kobiet, natomiast na wsi tylko 59,8% mężczyzn i 65,7% kobiet. Równocześnie dziewczęta mają lepiej rozbudzone aspiracje do dalszego uczenia się, wybierają częściej pełne szkoły średnie, osiągają lepsze efekty swej pracy w szkole podstawowej. Jest ich więcej niż chłopców wśród absolwentów z ocenami b. dobrymi i dobrymi (s. 104).

D) — drogą ucznia do szkoły.

Im odległość miejsca zamieszkania ucznia od szkoły jest większa, tym i wyniki kształcenia są gorsze przy jednoczesnym utrzymywaniu się środowiskowych zróżnicowań między miastem i wsią (oczywiście na niekorzyść absolwentów ze wsi — s. 118).

E) — wykształceniem rodziców.

Wyższy stopień wykształcenia rodziców jest okolicznością sprzyjającą osiąga-

miu lepszych efektów w nauce i wyższych ocen końcowych. W najmniej korzystnej sytuacji znajdują się ci absolwenci, których rodzice mają najniższy poziom wykształcenia i którzy jednocześnie pochodzą ze szkół wiejskich, najmniejszych i znajdujących się w najmniejszych środowiskach wiejskich (s. 127).

Badania J. Niemca potwierdziły więc niejednokrotnie udowodnianą tezę, że w najniekorzystniejszym układzie znaleźli się absolwenci pochodzenia chłopskiego, rekrutujący się z najodleglejszych i najmniejszych środowisk wiejskich, mieszkający z dala od szkoły, dzieci z dużych rodzin oraz mające rodziców bez pełnego podstawowego wykształcenia.

Istotnym walorem recenzowanej pracy jest uwzględnianie w analizach wpływu rozproszenia sieci szkolnej, a więc poziomu organizacyjnego badanych szkół, na obniżanie i różnicowanie efektów kształcenia. Jej postulatywna część dotycząca m.in. podniesienia stopnia koncentracji sieci szkół ogólnokształcących, wprowadzania różnych form działań kompensacyjnych, podniesienia na wysoki poziom pracy nauczyciela jako wychowawcy, specjalisty od określonego przedmiotu czy działań oświatowych — realizowana jest aktualnie w działaniach resortu oświaty i wychowania, mających na celu modernizację systemu oświatowego.

Stąd też studium J. Niemca należy odnotować jako mające istotne znaczenie dla kształtowania polityki oświatowej. Wskazuje na słuszność decyzji o rozpoczęciu tworzenia na wsi systemu zbiorczych szkół gminnych, pozwalającego na wyrównywanie warunków kształcenia na wsi w stosunku do szkół w miastach, poprzez skupianie młodzieży i nauczycieli — specjalistów, w bardziej nowoczesnych, lepiej wyposażonych i wyżej zorganizowanych szkołach.

Stanowi to podstawę do dokonania w przyszłości przekształceń sieci zbiorczych szkół gminnych w 10-letnie powszechne szkoły średnie.

Wydaje się, że warto tę pracę zalecić jako cenną pozycję z zakresu polityki oświatowej przede wszystkim władzom oświatowym oraz osobom prowadzącym badania nad przestrzennym rozmieszczeniem placówek oświatowych. Zarysowany obraz uwarunkowań osiągnięć szkolnych może dobrze służyć nauczycielom, ukazując konieczność usprawniania procesu dydaktyczno-wychowawczego (szczególnie w najniżej zorganizowanych szkołach wiejskich).

Szkoda, że i tym razem nakład publikacji jest bardzo skromny (1400 + 80 egz.), co sprawia, iż dla większości nauczycieli pozycja ta będzie niedostępna (także dla nauczycieli pracujących w objętych badaniami szkołach). W małym też stopniu liczyć można na podobne badania w innych obszarach kraju. A walor takich badań byłby szczególnie w przypadku wykrywania specyficznych, dla poszczególnych środowisk, uwarunkowań osiągnięć szkolnych.

Ogromne przeobrażenia wsi oraz nowe decyzje władz oświatowych, mające na celu zmniejszanie dysproporcji w osiągnięciach uczniów z miast i środowisk wiejskich, upoważniają czytelnika do postawienia pytania: czy i w jakim stopniu, w okresie minionych pięciu lat, dysproporcje ukazane w pracy już się zmieniły? Odpowiedź na to dadzą zapewne wyniki badań przeprowadzonych także w czerwcu, ale 1977 roku, we wszystkich klasach VIII szkół podstawowych obecnego woj. białostockiego, także pod kierunkiem naukowym J. Niemca.

Wypada więc życzyć, by ich opracowanie i zestawienie z niniejszą pracą nastąpiło znacznie szybciej, by mogło stanowić podstawę badań nad prognostycznością ocen szkolnych, a właściwie, jak sugeruje autor, prognostycznością warunków kształcenia w szkołach wysoko zorganizowanych w systemie 10-letnich szkół ogólnokształcących.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Czasopismo *Nauczyciel i Wychowanie* wydaje Zarząd Główny ZNP. Oba problemy, zarówno nauczyciel jak i wychowanie, są coraz bardziej aktualne i budzą coraz żywsze zainteresowanie całego społeczeństwa. W dzisiejszym przeglądzie zwrócę uwagę na ostatnie numery wymienionego czasopisma. W każdym numerze jest coś, co daje materiał do przemyśleń i dyskusji nad sprawą przygotowania nauczyciela do zawodu, do pracy dydaktycznej i wychowawczej. Akcentowanie spraw wychowawczych staje się coraz silniejsze.

WYKAZ PROBLEMÓW

Tak bym określił w wielkim skrócie artykuł doc. S. Siomkiewicza pt. „Pedagogiczne kształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących”, zamieszczony w numerze 5 czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie*. Autor precyzuje na wstępie koncepcję modelu pedagogicznego kształcenia i doksztalcenia nauczycieli w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych. Szkoły te, zdaniem autora, dają przygotowanie ogólne do zawodu, „jako że tylko takie przygotowanie daje, po pierwsze, fundament dla opanowania praktycznego wybranego zawodu i umożliwia lepsze przystosowanie się absolwentów do zmieniających się wymagań zawodowych, po wtóre zaś, stwarza możliwości do ciągłego uzupełniania i rozszerzania wiedzy — jednym słowem, realizują ideę ustawicznego kształcenia się”. I dlatego — konkluduje autor — zmniejsza się waga przedmiotów wąskospecjalizacyjnych lub stanowiących jedynie erudycyjną obudowę podstawowych dyscyplin. Autor sądzi, że konsekwencją tego jest skracanie studiów przeciętnie o rok, czyli do 4—4,5 roku. Można by tu podyskutować, czy istotnie skracanie studiów nauczycielskich ma swe źródło w odchodzeniu od wąskospecjalistycznych dyscyplin, a nie leży na przykład w dążeniu do pogłębiania wiedzy już w toku studiów i nastawieniu studentów na pracę od samych początków jak najbardziej bezbieżną. Jest to jednak problem nieco inny, mieści się zresztą w dalszych analizach artykułu.

Autor zwraca uwagę, że zmienia się obecnie model nauczyciela. Wynika to z dokonujących się przemian. „Staje się on — pisze autor — w coraz większym stopniu organizatorem i inspiratorem samodzielnej pracy ucznia. Musi więc dbać o to, by kształtować wiedzę stanowiącą fundament samodzielnego uczenia się, porządkować struktury i rezultaty samodzielnych poszukiwań uczniów”. Wymykają z tego zadania dla nauczyciela, który musi koordynować oddziaływania różnych środowisk wychowawczych, dokonywać korekcji wyników tych oddziaływań i wiązać to wszystko z opiekuńczą rolą szkoły. Studenci przedmiotów pedagogicznych winni być do tego przygotowywani. Autorowi narzuca się tutaj porównanie ze współczesnym lekarzem: korzystać z orzeczeń specjalistów, i to z orzeczeń korekcyjnych, jak i indywidualizujących. „Takiimi specjalistami są już w wielu szkołach pedagogicy szkolni, lekarze szkolni, psycholodzy w poradniach międzyszkolnych. A także w wielu zakładach pracy psycholodzy i socjolodzy”. I tu następuje słuszna wskazówka autora: „Przygotowanie studenta do pracy nauczycielskiej polega nie tylko na wyposażeniu go w niezbędną wiedzę i umiejętności, lecz także na przygotowaniu go do samodzielnego i twórczego ich wykorzystania. To zaś zależy od postaw wobec zadań, z którymi zetknięcie się w czasie pracy zawodowej, od postaw wobec ucznia i jego środowiska, od postaw wobec zadań stawianych szkole jako części jednolitego systemu edukacyjno-wychowawczego”. Autor zdaje sobie, oczywiście, sprawę z tego i silnie to podkreśla,

że studia mogą jedynie ukierunkować dalszą pracę nad sobą, mogą go wyposażyć w niezbędne umiejętności i doprowadzić do zrozumienia, że „od pierwszego dnia swojej pracy w szkole musi intensywnie pracować nad sobą, nad rozwijaniem i doskonaleniem swoich umiejętności pedagogicznych. Jest to, dodajmy, rzecz najważniejsza z ważnych i najtrudniejszych i często zaniedbywana na rzecz zdobywania wiadomości i wiadomości. Takiej szufladkowej robocie autor artykułu przeciwstawia się i snuje koncepcję kształtowania pełnej osobowości nauczyciela-wychowawcy.

Ważne miejsce w artykule S. Słomkiewicza zajmuje pedagogika na nauczycielskich kierunkach studiów. Na pytanie, czy można ją tak ukształtować, aby program tego kierunku tworzył zintegrowany układ wiedzy pedagogicznej potrzebnej nauczycielowi realizującemu zadania dydaktyczne i wychowawcze, odpowiada twierdząco. Wiedza pedagogiczna i psychologiczna mogą tworzyć układ zintegrowany. A gdyby do tego dodać ciągłe praktyki pedagogiczne, integracja byłaby pełniejsza. Autor zastrzega się: „Jeśli jednak w toku działalności praktycznej ma się dokonywać ta integracja i mają się kształtować umiejętności, nasuwa się pytanie, czy może się to odbywać już po pierwszym roku studiów na praktyce obozowo-kolonijnej. Znacznie większe korzyści wynieśliby z niej studenci bardziej dojrzały do tej pracy, a więc po zrealizowaniu programu psychologii, pedagogiki i higieny szkolnej”. I tu inna uwaga krytyczna: „Należy się również zastanowić nad możliwością lepszego układu praktyk szkolnych. Ocena rozwiązania 2-tygodniowej praktyki asystenckiej po trzecim roku i miesiące praktyki nauczycielskiej w semestrze letnim czwartego roku nie stanowią optymalnego układu”.

Analizując w dalszym ciągu sprawę praktyk nauczycielskich, autor zauważa: „Metodyki nauczania lub dydaktyki szczegółowe stanowią szczególnie ważny przedmiot w bloku przedmiotów pedagogicznych, niesłusznie chyba połączony z blokiem przedmiotów kierunkowych wymagających również modernizacji. Są one w większości nie skorelowane i nie skoordynowane z psychologią i pedagogiką”. Autor ma też słuszną pretensję, że w programach pedagogiki pomija się realizację przez nauczyciela jego zadań wychowawczych. Pomijany jest również problem oświaty równoległej, kształcenia ustawicznego, indywidualizacji w pracy dydaktycznej, a przecież — zauważa — „właśnie dydaktyki szczegółowe powinny problemy podjęte w programach psychologii i pedagogiki konkretyzować i dokonywać w umysłach studentów dalszej syntezy wiedzy psychologicznej, pedagogicznej oraz, co jest szczególnie ważne, wiedzy kierunkowej”. Wniosek z uwag krytycznych: korekty nie mogą dotyczyć jedynie programu wymienionych przedmiotów, lecz także charakteru zajęć, szczególnie stosunku wykładów do ćwiczeń. Autor dodaje: „Nie w każdym przypadku te proporcje mogą być takie same”. Słusznie, bo na przykład innych korekt wymaga program nauczania początkowego, innych program metodyki języka polskiego.

Ciągle aktualny jest postulat kształtowania twórczej postawy nauczyciela, i to w zakresie pracy wychowawczej, jak dydaktycznej. Wszyscy wielcy i mniej wielcy reformatorzy studiów nauczycielskich domagali się tego, a był to w większości głos wołającego na puszczy. Wtłaczanie recept metodycznych i stereotypów dominowało nad refleksją, twórczą myślą i twórczym działaniem. S. Słomkiewicz nie pomija tego problemu. Zacytuje tutaj obszerniejszy fragment, gdyż wydaje mi się, że jest to jeden z zasadniczych postulatów artykułu. Autor pisze: „Ze wszech miar słuszną jest teza, że w procesie kształcenia nauczycieli trzeba ukształtować w nich postawę twórczą. U części studentów można ją ukształtować na stosunkowo wysokim poziomie na drodze rozwijania ich umiejętności badania procesów i zjawisk pedagogicznych. Jednakże znacznie lepiej przedstawiają się możliwości realizacji tego zadania wobec zjawisk dydaktycznych, jako że w tym kierunku rozwijają się prace magisterskie z zakresu dydaktyk szczegółowych. Natomiast znacznie gorzej przedstawia się kształtowanie twórczych postaw wobec zjawisk wychowawczych związanych z pracą wychowawczą danego przedmiotu. W tej dziedzinie trzeba w przyszłości stworzyć

nowy teren prac badawczych studentom nauczycielskich kierunków studiów, stymulując metodyków nauczania do tego, by prace magisterskie na nauczycielskich kierunkach studiów obejmowały także ten obszar”.

Nazwałem ten wycinek przeglądu wykazem problemów. Bo istotnie jest to przegląd interesujących zagadnień związanych z nauczycielem, jego pracą, kształceniem, doksztalcaniem. W tym samym numerze czasopisma jest wiele innych ważnych zagadnień, które zainteresują naszych Czytelników, np. Czesława Banacha o strategii wychowania socjalistycznego w świetle programu partii, Romana Schulza o naukach pedagogicznych i zmianach edukacyjnych, Ireny Jundziłł o roli rodziny w kształtowaniu postaw obywatelskich i patriotycznych dzieci. Jest też w tym numerze grupa artykułów o problemach zawodu nauczycielskiego. Inne artykuły są również związane z problemem nauczyciela. Kompozycja numeru jest więc starannie opracowana i zrealizowana.

PEDAGOG SZKOLNY

W numerze 4 dominuje problem pedagoga szkolnego. Punktem wyjścia jest artykuł prof. H. Muszyńskiego. Autor w pierwszych zdaniach wyjaśnia istotę zagadnienia: „Utworzenie w naszym szkolnictwie etatu pedagoga szkolnego, jak również — w konsekwencji — powołania w systemie kształcenia nauczycieli specjalizacji »pedagogika szkolna« jest niewątpliwie faktem o doniosłym i wielorakim znaczeniu. Przede wszystkim jest ono wyrazem konsekwentnego i dalekodystansowego dążenia do rozszerzenia funkcji współczesnej i przyszłej szkoły poza funkcję kształcenia, a co więcej, do przezwyciężenia swoistego »dydaktyzmu«, który wciąż jeszcze ciąży na naszej szkole”. Na drodze przemian, które muszą nastąpić, twierdzi autor, jednym z kroków jest utworzenie funkcji pedagoga szkolnego. W dalszym ciągu wysuwa takie na przykład problemy: warunki pracy współczesnej szkoły, funkcje nowoczesnej szkoły socjalistycznej — wymienia ich pięć: kształcenia, wychowawcza, opiekuńcza, środowiskowa, życiowego ukierunkowania. Inne omówione i poruszone zagadnienia, częściowo dyskusyjne, mogą przyczynić się do skryształowania modelu pedagoga szkolnego.

Dorzucą do tego wiele myśli i konkretnych koncepcji prof. J. Wołczyk w artykule „Sylwetka zawodowa pedagoga szkolnego a potrzeby socjalistycznej szkoły”. (*Naucz. i Wych.* nr 4). Na propozycję H. Muszyńskiego, by wyodrębnić trzy alternatywne sylwetki pedagoga szkolnego (pracownik zajmujący się indywidualnymi przypadkami uczniów, organizator i koordynator zindywidualizowanych czynności opiekuńczo-wychowawczych, organizator całokształtu opieki i wychowania w szkole i środowisku), odpowiada: „Choć sam sposób wyodrębnienia tych sylwetek jest w pełni przekonujący, nakaz wyboru jednej z nich, może budzić wątpliwości. Reprezentowałbym tu nieco inny punkt widzenia. Należałoby — moim zdaniem — rozpatrywać te sylwetki zawodowe pedagoga szkolnego nie jako alternatywne propozycje zespołów zadań do realizacji przez pedagoga, ale jako następujące po sobie etapy rozszerzania się zakresu zadań realizowanych przez pedagoga w toku jego stopniowego wrastania w rzeczywistość szkolną i umocnienia się jako ważnej instytucji szkolnej. Nie sposób bowiem wyobrazić sobie, aby pedagog szkolny albo nie uczestniczył w pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi wymagającymi indywidualnego podejścia (trudnymi), albo też nie brał udziału w organizowaniu w ogóle procesu opieki i wychowania w szkole i środowisku”. Powiedziawszy to autor podkreśla jakby dla wzmocnienia argumentacji: „Wąskie ustawienie pedagoga szkolnego byłoby swego rodzaju zaprzeczeniem założenia wyjściowego, że instytucja pedagoga szkolnego ma służyć usprawnieniu i wzbogaceniu pracy wychowawczej szkoły — realizacji przez

nią pięciu podstawowych funkcji (kształcącej, wychowawczej, opiekuńczej, środowiskowej i życiowego ukierokowania dziecka)".

Artykuł doc. Edmunda Trempały, zamieszczony w tym samym numerze czasopisma *Nauczytel i Wychowanie*, ma nieco inny charakter, jest mianowicie zestawieniem jakby całokształtu cech, jakimi winien być obdarzony pedagog szkolny, ażeby skutecznie mógł działać na terenie nowej, socjalistycznej szkoły, szkoły — dodajmy — wciąż rozwijającej się i na każdym etapie rozwoju innej. Autor ujmuje to skrótkowo: „Im bardziej bogate i pełne będzie życie studenta w uczelni, tym bardziej przyszli pedagodzy szkolni będą przygotowani do organizacji procesu opiekuńczo-wychowawczego i społeczno-kulturalnego w przyszłym miejscu pracy”.

Po obszernym i gruntownym omówieniu procesów, jakie zachodzą w pracy nad kształtowaniem nauczyciela, autor kończy ukazaniem perspektywy: „...dalszy rozwój kwalifikacji nauczycieli — pedagogów szkolnych wymaga podjęcia badań naukowych nad planowaniem, organizacją i metodyką pracy pedagoga oraz badań nad zawodem nauczyciela — pedagoga szkolnego”.

Ostatni w tej grupie artykuł B. Bromberka mówi o założeniach programu edukacji pedagogów szkolnych. Z założeń tych wybieram jedno. Oceniając krytycznie fakt, że na studiach dziennych i zaocznych nie uwzględnia się specjalizacji przedmiotowej, a jest tylko przysposobienie do życia rodzinnego, autor proponuje jako przedmiot poboczny wychowanie obywatelskie przy jednoczesnym przedłużeniu studiów o jeden semestr.

Problemów, jak widać, wiele, wiele również krytycznych ocen i propozycji. A jest ich znacznie więcej, jeśli wziąć pod uwagę wszystkie artykuły zawarte w tym numerze czasopisma. Zwrócę tu jeszcze tylko uwagę na jeden: „Młodzież wobec naczelnych wartości życia” — artykuł F. i Z. Kwiecińskich; oto te wartości: interesująca praca i wykształcenie, miłość i rodzina, życie godne szacunku społecznego, ciągły rozwój, poznawanie świata i wystarczające warunki materialne.

PRZEGLĄD BADAŃ NAD ZAWODEM NAUCZYCIELA

Obszerny taki przegląd, opracowany przez prof. Stanisława Krawcewicza, jest zamieszczony w numerze 3 *Naucz. i Wych.* Autor podkreśla we wstępie: „Wzrastającemu zainteresowaniu problemami roli społecznej nauczyciela, jego kształceniem, doskonaleniem, uczestnictwem kulturalnym, prestiżem i pozycją społeczną towarzyszy coraz szerszy rozwój badań pedeutologicznych”. Zwracając uwagę na to, że badania nad nauczycielem odgrywają coraz większą rolę zarówno w kształtowaniu programów, w podejmowaniu decyzji, jak również w kształtowaniu świadomości zawodowej nauczyciela, autor analizuje takie zagadnienia, jak podstawowe problemy badawcze, właściwości badań pedeutologicznych, sprawy kadrowe związane z badaniami i kierunki badań. Zauważa przy tym ostrzegawczo, że problem nauczyciela to zjawisko związane z naukami społecznymi, „których przedmiot badań, a więc nauczyciel, jego praca, warunki życia ulegają ciągłym i dynamicznym przemianom... Rola społeczna nauczyciela, struktura i funkcje tego zawodu, skład osobowy i typ zadań podlegają ciągłym, dynamicznym zmianom. Stąd badania te muszą podejmować coraz to nowe ważne problemy, muszą doskonalić swoją metodologię, coraz poprawnie i szybciej odpowiadać na potrzeby społeczne”.

Oceniając krytycznie dotychczasowe badania nad zawodem nauczycielskim, autor notuje wiele stron ujemnych tych badań. Na przykład nie mamy dostatecznie rozwiniętych badań nad nauczycielskimi specjalnościami. A przecież — zauważa autor — kiedy coraz bardziej rozpatrujemy nauczycieli w kategoriach specjalności, wiedza o nich jako specjalistach ma szczególnie doniosłe znaczenie. W dalszym ciągu autor pisze: „Zbyt mało uwagi przywiązywało się do takich problemów, jak struktura

interakcji między nauczycielem a uczniami, wpływ cech osobowości i temperamentu nauczycieli, równowaga i waloryzacja między nauczycielem a uczniem, identyfikacja z zawodem i poziom aspiracji zawodowych nauczycieli, potrzeby i motywy pracy nauczyciela, sytuacje stressowe, konflikty ról, zaburzenia osobowościowe w zawodzie nauczycielskim, recepcja i funkcjonowanie wiedzy pedagogicznej i kierunkowej nauczycieli. Wprawdzie z tego zakresu mamy szereg prac, ale są one niewystarczające z punktu widzenia obecnych potrzeb oświaty¹. Notując braki, autor kończy przegląd dotychczasowych badań optymistycznie: „Wydaje się oczywiście, że obecny stan refleksji nad zawodem nauczyciela — mimo oczywistych braków — pozwala na rozwiązywanie już teraz wielu problemów praktycznych oraz stanowi raczej zachęcający punkt wyjścia dalszych badań”.

Artykuł kończy się zestawieniem i omówieniem tematów, które mogłyby ukierunkować plan badań: osobowość nauczyciela szkoły socjalistycznej — proces kształcenia i rozwoju nauczyciela — proces pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela — związki nauczyciela ze społeczeństwem, kulturą, nauką, techniką, przemianami społeczno-politycznymi. Zestawienie problemów autor opatruje następującym komentarzem: „Można przewidywać z dużym, choć niepełnym stopniem prawdopodobieństwa, że badania dotyczące wymienionych problemów będą systematycznie realizowane. Niepełnym stopniem prawdopodobieństwa dlatego, że nie można dziś powiedzieć, jakie problemy nie sformułowane w tym programie i w samej pedeutologii wyłonią się w toku prowadzonych prac badawczych. Nie można także przewidywać rezultatów prac badawczych, czyli treści rozwiązań, których przecież poszukuje się”.

Artykuł Stanisława Krawcewicza jest, jak widać, cennym i wartościowym przewodnikiem po tak aktualnej problematyce, jaką jest dzisiaj i w następnych latach będzie pedeutologia. Badań będzie — spodziewamy się — coraz więcej, artykuł pomoże dobrać tematy i włączyć je do swego warsztatu pracy badawczej.

O nauczycielu piszą w tym samym numerze: Roman Schulz — „Kształtowanie postaw i zachowań innowacyjnych nauczyciela”, Stanisław Nowaczyk — „Problemy praktycznego kształcenia wychowawców”, Roman Jurewicz — „Wiedza nauczycieli o psychologii szkolnej”.

* * *

Na marginesie: można mieć dużo wiedzy — potrzebna, konieczna; można opanować dużo umiejętności — konieczne, ażeby skutecznie nauczać i wychowywać; nauczycielowi jednak nie wystarczą wiadomości i umiejętności, musi także jego pracę cechować postawa twórcza, ażeby zdobywać ciągle nowe, ażeby kształtować ciągle lepsze, doskonalsze. Ciągłe dążenie, ciągły niepokój. Bo to jest nauczyciel i to jest wychowanie.

STANISŁAW NOWACZYK

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Na przestrzeni sześćdziesięciu lat pomyślny marsz narodu radzieckiego do socjalizmu i komunizmu nierozłącznie związany jest z duchowym rozwojem mas pracujących, z prawdziwie rewolucyjnym przewrotem w sferze kultury. Poważny wkład w kształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości wniosła szkoła radziecka, w tej liczbie również system kształcenia wieczorowego i zaocznego.

Na powyższy temat pisze właśnie na łamach *Sowietskoj Piedadogiki* N. D. Małachow z Ministerstwa Oświaty ZSRR¹. Autor stwierdza, że pojawienie się radzieckiej

¹ N. D. Małachow: *Wieczniaraja szkoła wcziera, siegodnia, zawtra. Sowietskaja Piedadogika* 1977, nr 12, s. 15—23.

szkoły kształcenia ogólnego dorosłych, jako państwowego systemu oświaty pracujących, było zupełnie nowym zjawiskiem pedagogicznym w światowej praktyce.

Carskie samowładztwo — pisze N. D. Małachow — pozostawiło państwu radzieckiemu nieprawdopodobnie trudną spuściznę: w przeddzień Socjalistycznej Rewolucji Październikowej spośród 160 mln mieszkańców ponad 100 mln stanowili analfabeci. Wielki Październik stworzył obiektywne przesłanki dla powszechnego kształcenia pracujących, lecz ich realizacja była możliwa głównie poprzez nauczanie bez odrywania od pracy produkcyjnej.

Podstawowe etapy rozwoju kształcenia ogólnego dorosłych były organicznie związane z całym systemem oświaty. W 1932 roku w ZSRR zakończone zostało przejście do obowiązkowego nauczania początkowego, w 1939 roku w zasadzie została zakończona praca w zakresie likwidacji analfabetyzmu, w 1952 roku wprowadzono powszechne kształcenie siedmioletnie, w 1962 roku — ośmioletnie i w 1975 roku — średnie. Odpowiednio kształtował się system początkowego, siedmio-ośmioletniego i średniego kształcenia ogólnego dorosłych.

Działający w latach dwudziestych ogólnokształtający i kulturalno-techniczny system kształcenia dorosłych i młodzieży pod koniec lat trzydziestych spełnił swoje główne funkcje. Tylko w ciągu 15 lat (1920—1935) — pisze autor — około 50 mln osób nauczyło się pisać i czytać. W 1939 r. 87,4% ogółu ludności ZSRR w wieku od 9 do 49 lat — to ludzie piśmienni.

Dalsza praca w zakresie podnoszenia ogólnokształcącego i kulturalno-technicznego poziomu młodzieży została na pewien okres przerwana z uwagi na napad Niemiec hitlerowskich na Związek Radziecki. Jednak już w wirze Wojny Ojczyźnianej, w 1943 r., Rząd radziecki podjął uchwałę o utworzeniu szkół ogólnokształcących dla młodzieży pracującej. W 1944 r. zostały one przekształcone w szkoły młodzieży robotniczej i chłopskiej. W roku szkolnym 1945/1946 liczba tych szkół (poszczególnych klas) wynosiła 12 482 z 714 tys. uczących się, z czego przypadało na klasy nauczania początkowego 236 tys., siedmioletnie — 412 i średnie — 66 tys.

W 1958 r., tj. 13 lat po wojnie, liczba szkół (poszczególnych klas) młodzieży robotniczej i chłopskiej zwiększyła się do 15 493, a liczba uczących się wzrosła do 1915 tys. osób.

W wielkim zwycięstwie leninowskiej polityki szkolnej KPZR — uwieńczenie przejścia do powszechnego kształcenia młodego pokolenia na poziomie średnim, szkoła wieczorowa — według autora — odegrała wyjątkową rolę. Będąc drugim pod względem masowości kanałem kształcenia na poziomie średnim, szkoła wieczorowa przygotowała tylko w ciągu ostatnich 18 lat ponad 17 mln młodych pracowników z dyplomami i świadectwami. Np. w roku szkolnym 1975/1976 pomyślnie wykonany został największy w całej historii istnienia szkoły wieczorowej plan: w ławkach zasiadło 4 mln 933 tys. młodzieży pracującej.

Spółeczno-polityczna i ekonomiczna dynamika rozwoju społeczeństwa socjalistycznego zapewnia każdemu pracującemu posiadanie jako minimum średniego wykształcenia. Osiągnięcia ZSRR w tej dziedzinie są rzeczywiście ogromne. W 1975 r. 67,9 mln obywateli radzieckich posiadało pełne średnie wykształcenie, a razem z tymi, którzy posiadali niepełne średnie i wyższe wykształcenie, ich liczba wynosiła 117 mln, a w 1977 r. — 126 mln osób.

Stwierdza się — pisze autor — intensywne zbliżenie wskaźników poziomu wykształcenia ogólnego u różnych klas i grup społecznych. Jeżeli w 1939 r. udział osób z wyższym i średnim wykształceniem wśród specjalistów i urzędników był wyższy o 6,4 raza niż wśród robotników i o 30 razy niż wśród kolchoźników, to w 1959 r. rozpiętość ta zmniejszyła się do 2,3 raza w stosunku do robotników i do 4 razy w stosunku do kolchoźników; na początku 1976 r. proporcje te wynosiły odpowiednio 1,3 i 1,8 raza. Szczególnie szybko rosnie poziom wykształcenia robotników. W 1975 r. około 70% posiadało średnie (pełne i niepełne) i wyższe wykształcenie, gdy 30 lat

temu takich robotników było 9%. Zbliżeniu ulegają również poziomy wykształcenia robotników i kolchoźników. Na 1000 robotników w 1970 r. posiadało wyższe i średnie (pełne i niepełne) wykształcenie 568 osób, w 1975 r. — 697, na 1000 kolchoźników — odpowiednio 393 i 512.

Widać wyraźnie — pisze autor — że kształcenie ustawiczne dorosłych w ZSRR stało się faktycznie jedną z dziedzin działalności ludzi radzieckich. Ogólne wykształcenie robotników i kolchoźników jest nadzwyczaj ważne nie tylko w znaczeniu ogólnokulturalnym, socjalnym i politycznym, lecz również i dlatego, że właśnie pracujący wdrażają do produkcji najnowsze odkrycia naukowe. Dlatego też nieprzypadkowo upowszechnianiem wiedzy zajmuje się w ZSRR około 3 mln osób, w tej liczbie 1800 rzeczywistych członków i członków korespondentów Akademii Nauk ZSRR i akademii odpowiednich dziedzin nauk, 16 tys. doktorów i 115 tys. kandydatów nauk, 950 tys. nauczycieli, 750 tys. specjalistów gospodarki narodowej i in. W 1975 r. wygłosili oni 24 mln wykładów obejmując nimi ponad miliard słuchaczy. Ponad 10 mln osób uczęszcza do 38 tys. uniwersytetów ludowych. Prawie 70 mln robotników zdobyło w 1976 r. pochodne zawody lub podwyższyło swoje kwalifikacje. W ZSRR wszystkimi formami kształcenia objętych jest każdego roku ponad 93 mln osób.

Tak przedstawia się — według autora — stopień gotowości ludzi radzieckich do orientacji we współczesnym świecie wiedzy. Jest ona wysoka, lecz wymaga jednocześnie dalszego rozszerzania i doskonalenia. Prawdopodobnie — twierdzi N. D. Małachow — treść ogólnokształcącego przygotowania w średnich szkołach wieczorowych powinna być jeszcze bardziej zbliżona do produkcji, do tych procesów, które wywołuje w gospodarce narodowej praktyczna realizacja osiągnięć naukowo-technicznych. Autor jest zdania, że w niedalekiej przyszłości nastąpi stopniowe scalenie szkół wieczorowych z aktualnie działającymi różnorodnymi centrami kształcenia zawodowego dorosłych. W rezultacie pracujący nie posiadający średniego wykształcenia będą je zdobywać, a posiadający — będą mogli podwyższać swoje kwalifikacje zawodowe, poziom kulturalny, a także w razie konieczności przygotowywać się do wstąpienia do szkół wyższych.

W planach Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR — stwierdza N. D. Małachow — przewidziany jest już eksperymentalny sprawdzian różnych wariantów szkoły dorosłych przyszłości. Obliczenia wykazują, że stopniowo zmniejszając się, szkoła wieczorowa jeszcze przez długi czas będzie stanowić ważny kanał kształcenia młodzieży na poziomie średnim. Według ostatnich danych, około 13% młodych pracowników nie posiada jeszcze wykształcenia średniego. Dla nich podstawową drogą do nauki jest właśnie szkoła wieczorowa. Dlatego — jak pisze autor — dziesiąta pięciolatka kształcenia na poziomie średnim młodzieży pracującej zaplanowana jest jedynie w stopniu nieznacznie mniej napiętym niż w okresie poprzednim: w 1976 r. — 4822 tys., w 1977 r. — 4729 tys., w 1978 r. — 4706 tys., w 1979 r. — 4712 tys. i w 1980 r. — 4725 tys. uczniów. Postawione zostało trudne zadanie: należy zwiększyć udział absolwentów z klas jedenastych o 274 tys., tj. do 1980 r. około 1 mln, a ogółem w okresie dziesiątej pięciolatki ponad 5 mln osób powinno ukończyć średnią szkołę wieczorową (o 1,5 mln więcej niż w poprzedniej pięciolatce).

Obecnie zadanie szkoły wieczorowej polega — według autora — na maksymalnej aktywizacji działalności umysłowej uczniów na każdej lekcji, konsultacji i w czasie zaliczeń. Przyczyną zbyt wolnej przebudowy nauczania jest — zdaniem N. D. Małachowa — niewystarczająca znajomość rozwojowych, psychologicznych i socjalnych charakterystyk współczesnych robotników — uczniów. Nawiasem mówiąc analiza współczesnych tendencji w systemie nauczania bez odrywania od pracy wykazuje, że nadal będą pogłębiać się dwa bardzo ważne procesy — wzmocnienie roli grupy słuchaczy starszych wiekiem i dalsze obniżanie wieku uczniów.

Aktualnie — pisze autor — 85% ogólnej liczby uczniów skoncentrowano w IX—XI klasach; ponad 60% z nich stanowią ludzie młodzi w wieku do 20 lat. Obecna szkoła

dla dorosłych z jednej strony silnie „odmłodziła się”, a z drugiej — stała się wyraźnie różnorodna pod względem wieku. W 1960 r. uczniowie w wieku do 17 lat stanowili 20,6% (539 tys.), a w 1970 r. — 31,7% (1,1 mln); w wieku od 18 do 20 lat — odpowiednio 878 tys. i 12 mln; w wieku ponad 21 lat było w 1960 r. 46%, a w 1970 r. — 35%. Obecnie młodsza grupa wiekowa (do 16 lat włącznie) stanowi ponad 900 tys. lub 18,6% ogólnego kontyngentu, młodzież 17—18 lat — 1305 tys. (27%), 20—24 lat — 1105 tys. (22,7%), 25 lat i starsza — ponad 1 milion (21,4%). Innymi słowy, młodzież w wieku do 19 lat włącznie stanowi 55,9%.

Przytoczone przez autora dane świadczą o tym, że do kolektywów uczniowskich razem z ludźmi dojrzałymi, posiadającymi rodziny, przychodzi młodzież. Dlatego celowe jest poszukiwanie dalszych dróg doskonalenia organizacji metod i systemu zajęć dydaktycznych, przy tym — pisze autor — trzeba mieć na uwadze podstawowy cel, jakim jest trwałe przyswajanie wiedzy, umiejętności i nawyków podczas lekcji, konsultacji i zaliczeń.

Szkoła dla dorosłych — stwierdza w zakończeniu artykułu N. D. Małachow — osiągnęła poważny przyrost liczby uczniów, umacnia się jej autorytet, zwiększa się troska w stosunku do niej ze strony związków zawodowych, komsomołu, organów gospodarczych. Trzeba wykorzystać te wszystkie sprzyjające warunki dla rozwiązania fundamentalnego zadania — polepszenia wskaźników jakościowych.

JÓZEF ZALEWSKI

CAHIERS PÉDAGOGIQUES (wrzesień — grudzień 1976 r.)

W okresie tym ukazały się 3 Zeszyty (nry 146—149), w tym jeden podwójny: 148—149 w listopadzie 1976 r.

Numer, otwierający nowy rok szkolny, trzydziesty trzeci już rok od momentu powstania czasopisma, poświęcony jest szkolnym ośrodkom dokumentacji i informacji i nosi tytuł „Un nouveau lieu pédagogique: les centres de documentation et d'information”.

Zamiast wstępu redakcja *Cahiers* zamieściła dwa fragmenty listów, jakie otrzymała od czytelników, gdy ogłosiła, iż tematem jednego z następnych numerów będzie dokumentacja. W pierwszym z listów podkreślano, iż trzeba, omawiając to zagadnienie, widzieć jego 2 aspekty: pedagogiczny (informacja i jej obieg w zakładzie szkolnym) i społeczno-kulturalny (działalność wśród uczniów rozwijana przez bibliotekę szkolną we współpracy z nauczycielami i świetlicą). Warto też zastanowić się nad miejscem i rolą dokumentalisty w systemie szkolnym.

W przytoczonym drugim fragmencie listu zasygnalizowano niepokojące zjawisko, iż uczniowie niechętnie korzystają z biblioteki szkolnej i uczestniczą we wszelkich akcjach organizowanych w szkole. Korespondent *Cahiers* stawia pytanie: czy po to, by rozwijać pożyteczną działalność, ośrodki dokumentacji i informacji powinny być zlokalizowane nie w szkole, lecz poza nią?

Co to są ośrodki dokumentacji i informacji? (Centre de documentation et d'information, skrót C.D.I.). Historia ich istnienia nie jest długa. Powstały w związku z propagowaniem i upowszechnianiem aktywnych metod nauczania. Celem umożliwienia uczniom samodzielnego poszukiwania potrzebnych im materiałów i wiadomości do rozwiązywania problemów organizowano w szkołach średnich ośrodki dokumentacyjne. Aktualnie działają one w ok. 2 tys. liceów i kolegiów, a w najbliższych latach mają być powołane we wszystkich szkołach.

Do niedawna ośrodki dokumentacji były uważane za skromnego pomocnika nauczyciela prowadzącego lekcje w klasie. Jednakże nowe hasła wysuwane przez pedagogikę, a mianowicie: szkoły otwartej, wyposażania uczniów w umiejętności samokształcenia, dawania im już w szkole możliwości samodzielnego uczenia się i działania spowodowały również konieczność przekształcenia tych ośrodków dokumentacji.

Z biernych odbiorców uczniowie stali się aktywnymi poszukiwaczami wiedzy, a nawet czasem badaczami, co z kolei sprawia, iż konieczne staje się dostarczanie obfitej dokumentacji zarówno nauczycielom, jak i uczniom. W świetle tych potrzeb wzrosła również pedagogiczna rola szkolnej dokumentacji. Zmieniła się nazwa służby dokumentacyjnej (service de documentation) na ośrodek dokumentacji i informacji (od 1974 roku). Zarządzenie Ministra Oświaty z 14.III.1974 r. ustala, iż wszystkie szkoły średnie we Francji powinny posiadać takie ośrodki.

Wszystkie projekty budynków dla różnych typów szkół średnich zawierają niezbędne pomieszczenia dla ośrodka dokumentacji i informacji. Koncepcja takiego ośrodka zakłada, iż nie ma to być jedynie miejsce, gdzie przychodzi się dla poszukiwania potrzebnych dokumentów, lokal powinien być na tyle obszerny, by istniała możliwość spotkań, dyskusji, wymiany poglądów.

Aktualnie w szkołach francuskich pracuje 2250 dokumentalistów-bibliotekarzy, ponadto pracę w tym zakresie wykonuje kilkaset osób nie mających tego tytułu. Na stanowisko dokumentalisty przyjmuje się od r. 1968 osoby, które ukończyły studia wyższe (licence d'enseignement), a od 1972 r. pierwszeństwo mają ci, którzy dodatkowo posiadają dyplom dokumentalisty. Kształcenie i doskonalenie dokumentalistów prowadzi Instytut Pedagogiczny (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques) w Paryżu za pośrednictwem swych ośrodków regionalnych, które organizują staże teoretyczne i praktyczne.

Urządzane obecnie ośrodki dokumentacji i informacji mają takie rozmiary, by mogło w nich pracować stale 10% wszystkich uczniów szkoły. We wznoszonych od 1974 roku budynkach ośrodki składają się z dużej sali biblioteczno-dokumentacyjnej (200 do 300 m²), gdzie zgromadzone są książki, czasopisma, płyty, taśmy magnetofonowe, przezroczka itp. dla pracy indywidualnej uczniów. Kilka małych salek 12 do 25 m² przeznaczonych jest na pracę grupową po 4—5 osób. W ośrodku znajduje się ponadto sala dla indywidualnego korzystania z dokumentacji audiowizualnej oraz laboratorium reprodukcji dokumentów.

Dokumentalista-bibliotekarz organizuje całą pracę w ośrodku, spełniając wiele funkcji. I tak jest on technikiem, który gromadzi dokumentację, opracowuje ją, klasyfikuje i udostępnia zainteresowanym. Jedno z jego zadań pedagogicznych polega na zaznajamianiu nauczycieli i uczniów z technikami audiowizualnymi.

Ewolucja roli dokumentalisty jest widoczna zwłaszcza w dziedzinie jego udziału w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Dawniej zbierał dokumentację na określone tematy na życzenie nauczycieli, dostarczał im środków dydaktycznych dla przeprowadzenia lekcji, czyli był po prostu wykonawcą. Obecnie jego działalność stała się bardziej samodzielna, aktywna, twórcza. Dokumentalista współpracuje z nauczycielem w zakresie wyboru tematu oraz najważniejszych środków dydaktycznych do jego realizacji. On również organizuje współpracę uczniów ze środowiskiem, zwiedzanie przedsiębiorstw, staże itp.

W omawianym *Zeszytcie* zamieszczono zdjęcia z różnych dobrze funkcjonujących Ośrodków Dokumentacji i Informacji oraz plany, na których przedstawiono całość lokalu Ośrodka z wymiarami i przeznaczeniem poszczególnych pomieszczeń. Dokumentaliści zatrudnieni w szkołach różnych typów dzielą się z czytelnikami doświadczeniami ze swej pracy, opisują różne trudności, jakie muszą pokonywać. Niektóre z nich przedstawione zostały w formie satyrycznej, jako różne scenki z życia bibliotekarza-dokumentalisty (bi-doc) w szkole, ozdobione odpowiednimi rysunkami.

W podsumowaniu zamieszczonych w numerze materiałów redakcja stwierdza, że

pozwołyły one pokazać zadania i działalność ośrodków dokumentacji i informacji C.D.I., co jest o tyle potrzebne, że funkcjonują one względnie niedawno w szkołach i nie wszyscy zdają sobie sprawę z ich roli. Dokumentaliści należą do personelu pedagogicznego, a nie administracyjnego, a ośrodek winien stać się przy ich pomocy miejscem samodzielnej pracy uczniów z książką, z dokumentem. Trzeba im więc dostarczać informacji możliwie bogatej i obiektywnej, co nie zawsze jest łatwe ze względu na zalew materiałów reklamowych nadsyłanych do szkół francuskich.

Przygotowując *Zeszyt* poświęcony sprawom dokumentacji pedagogicznej, projektowano zorganizowanie dyskusji okrągłego stołu na temat wartości dokumentacji i jej wykorzystania. Udział w niej mieli wziąć zarówno dokumentaliści, jak i użytkownicy, czyli nauczyciele i uczniowie. Niestety, na skutek różnych trudności nie udało się tego zrealizować i dlatego treść numeru jest w pewnym stopniu jednostronna — przedstawia wyłącznie punkt widzenia dokumentalistów-bibliotekarzy. Redakcja apeluje do czytelników o nadsyłanie uwag i opinii, licząc, iż na apel odpowiedzą zarówno dokumentaliści, jak i nauczyciele.

W części *Zeszytu* poświęconej doświadczeniom z praktyki szkolnej (*chronique de la classe*) zamieszczono rozważania na temat trudności realizowania hasła szkoły otwartej, powiązanej z życiem, opis współdziałania uczniów i nauczyciela z robotnikami-malarzami w urządzaniu ośrodka dokumentacji w szkole, sprawozdanie z zastosowania środków audiowizualnych w nauczaniu języka angielskiego.

W numerze 147 podejmuje się temat, który był niedawno przedmiotem rozważań (w nr 142), a mianowicie: „Szkoła a ciało” „L'école et le corps (II)”. Redaktor omawianego *Zeszytu* Jacques André nawiązuje w uwagach wstępnych do poprzednich stwierdzeń, iż w szkole od r. 1967 w rzeczywistości sport zajmuje miejsce wychowania zdrowotnego i sportowego (E.P.S.). Tematyka obecnego numeru dotyczy głównie problemu ekspresji ruchowej „mowy ciała” (*le corps et son langage*). Ten „język” odnosi się przede wszystkim do wyrażania uczuć. Rola szkoły to nie tylko rozwój ekspresji słownej czy plastycznej, lecz również fizycznej.

Rozważania teoretyczne na ten temat zawarte są w artykule Claude Pujade-Renaud, asystentki na wydziale nauk pedagogicznych Uniwersytetu w Paryżu VIII. Jest ona również autorką książki „Ekspresja cielesna mową milczącą” (*„Expression corporelle langage du silence”*), a w artykule zastanawia się nad rolą i miejscem, jakie zajmują w szkole aktualnie oraz w perspektywie historycznej — od początków XX wieku — problemy rozwoju fizycznego uczniów.

Następny rozdział poświęcony jest pracy nauczyciela wychowania fizycznego, a także jego współdziałania z nauczycielami innych przedmiotów. We Francji nauczyciele wf mają odrębny status, podlegają innemu ministerstwu, koledzy nieraz im zazdroszczą, że nie mają prac do poprawiania i że mają szansę utrzymywać się w dobrej formie. Uważa się powszechnie, że przedmiotu „wychowanie fizyczne” nie można traktować na równi z językiem ojczystym czy matematyką. Niektórzy nauczyciele są jednak zdania, że ich koledzy od wf mogliby dostarczyć wielu interesujących wiadomości o poszczególnych uczniach, że ich współpraca mogłaby być bardzo cenna.

Próby współpracy międzyprzedmiotowej były podejmowane; w *Zeszytach* zamieszczono opis takiego doświadczenia w zakresie języka francuskiego i wychowania fizycznego w ramach 10% (jest to czas do dyspozycji nauczycieli poza normalną siatką godzin). Dokonując bilansu stwierdzono, iż dano uczniom możliwość przeżycia jakiegoś wydarzenia w różny sposób (zawody sportowe między klasami, uczestnictwo w nich, a jednocześnie obserwacja i zebranie materiału do artykułu sprawozdawczego).

Jeśli wychowanie fizyczne nie ma ograniczać się do uprawiania sportu przez uczniów, a dawać możliwość ekspresji i nawiązania wzajemnych stosunków między nimi, to pożądana jest współpraca z nauczycielami innych przedmiotów. Zanim doj-

dzie do prawdziwego nauczania interdyscyplinarnego, proponuje się różne formy współpracy między przedmiotami, np.:

— ekspresja ruchowa lub artystyczna (rysunek, muzyka, prace techniczne) na bazie poezji lub muzyki;

— pantomima lub sztuka teatralna we współpracy z nauczycielem historii, języka francuskiego i wykonanie niezbędnych materiałów przez uczniów na zajęciach plastyki, muzyki, rysunku;

— poznawanie środowiska (współpraca nauczyciela wf, historii, geografii, przyrodoznawstwa, języka francuskiego).

Bernard René, profesor nauk humanistycznych na Uniwersytecie w Poitiers, pisze na temat integracji nauczania oraz roli, jaką może odegrać w tym zakresie wychowanie fizyczne. W następnym artykule autorzy dzielą się swymi doświadczeniami z pracy z uczniami mającymi różnego rodzaju trudności. Stwierdzili oni, że jakakolwiek podstawowa trudność, występująca u ucznia w trakcie jego kariery szkolnej (np. trudności myślenia abstrakcyjnego, ekspresji, kontaktów z dorosłymi i rówieśnikami), bardzo rzadko jest izolowana, najczęściej w grę wchodzi cała osobowość ucznia, której rozwój jest zachwiany. Nie napotkali oni np. zaburzeń „czasowo-przestrzennych” bez trudności afektywnych. Zdaniem autorów u podstaw wielu tych trudności leżą zaburzenia w rozwoju psychomotorycznym uczniów. Osiągali oni dobre wyniki organizując w sposób racjonalny przejście od spontanicznej twórczości psychomotorycznej dziecka do twórczości zorganizowanej, umysłowej.

Dalsza część *Zeszytu* zawiera rozważania, obserwacje, sprawozdania z doświadczeń nauczycieli języka francuskiego, którzy są organizatorami teatrów szkolnych. Kładą oni nacisk na fakt, iż występuje tam możliwość wyrażania się, ekspresji innej niż na lekcjach. Do głosu dochodzi tu ciało, ekspresja dramatyczna, język gestów. I w tym zakresie widzą związek ze sportem, z wychowaniem fizycznym uczniów. Wniosek z tych rozważań: w kształceniu przyszłego człowieka nie trzeba pomijać jego „ekspresji cielesnej”, która winna zajmować ważne miejsce. Ogólne rozważania ilustrowane są licznymi przykładami rozwiązań praktycznych. M.in. znajdujemy opis interesującej dwuletniej pracy z uczniami klas szóstych i piątych w zakresie ćwiczeń z teatru gestu — pantomimy.

W stałej rubryce poświęconej różnym doświadczeniom nauczycieli (nie związanych z centralnym tematem danego *Zeszytu*) — *chronique de la classe* — zamieszczono tym razem omówienie metod kontroli wyników nauczania. Nauczyciel Kolegium kształcenia średniego (C.E.S. — *Collège d'Enseignement secondaire*) proponuje jeden ze sposobów kontroli, mianowicie test wyboru wielokrotnego. Autor wychodzi od aktualnej sytuacji w zakresie kontroli poziomu wyników nauczania. Dla sprawdzenia stopnia przyswojenia „przerobionego” materiału daje się uczniom francuskim sprawdziany dwójakiego rodzaju:

1. Wypracowanie na zadany temat (np. Dzieło Konwentu).

W tym przypadku wymaga się od ucznia zastanowienia się, przypomnienia sobie potrzebnych wiadomości i wybrania najważniejszych. Odwołujemy się w głównej mierze do pamięci uczniów. Poprawiając wypracowanie tego typu nauczyciel będzie pod wpływem sposobu wypowiedzania się ucznia. Ocena jego nie będzie obiektywna, co wykazano w wielu pracach naukowych na ten temat (m.in. znana praca H. Pierona „Examens et docimologie” P.U.F., 1969).

2. Odpowiedzi na serię pytań.

Pytania z zasady są liczne i różne. W tym przypadku ogranicza się wpływ umiejętności wypowiedzania się ucznia na uzyskany przez niego rezultat, można też sprawdzić dość duży wachlarz wiadomości. W pierwszym przypadku badało się umiejętności syntezy, w drugim sprawdza się wiadomości fragmentaryczne, nie zawsze powiązane ze sobą.

Autor proponuje stosowanie jako narzędzi kontroli testów, przytaczając przykłady

testów wyboru alternatywnego, wyboru wielokrotnego, doboru. Charakteryzuje każdy rodzaj testów, podając jego wady i zalety oraz wskazówki, jak należy je konstruować. Na zakończenie stwierdza, iż przytoczył przykłady bardzo proste, ale można tak zredagować testy, by badały nie tylko wiadomości, lecz i umiejętności uczniów, w tym umiejętność myślenia.

Jako ostatni w roku 1976 ukazał się podwójny numer listopadowy (148—149), poświęcony problematyce celów kształcenia i wychowania (*pédagogie par objectifs avec des exemples d'application à certaines disciplines*).

Na wstępie zamieszczono fragmenty różnych artykułów, których autorami są znani pedagodzy francuscy: Louis Legrand, P. Marck, Louis Porcher. Zastanawiają się oni, co to są cele nauczania i na czym polega pedagogika na nich oparta. P. Marck stwierdza, że należy ustalić na szczeblu centralnym dla całego systemu szkolnego i każdego jego szczebla ściśle określone cele dotyczące zarówno wiadomości, które winny być przyswojone, jak i myślenia oraz postaw uczniów. Louis Legrand uważa, że pedagogika „celów” to efektywne stosowanie ogólnych celów wychowania. Program oparty na tych założeniach różni się od programów „klasycznych” tym, że treść nauczania ujęta jest w postaci ścisłych zadań, które uczniowie powinni umieć wykonać po przerobieniu programu. Autor dodaje, że nie powinno się dążyć do realizacji przez nauczyciela programów opracowanych centralnie, lecz trzeba wyposażyć nauczycieli w umiejętność przekształcania ogólnych programów na zadania do osiągnięcia oraz opracowania właściwych instrumentów kontroli wyników. Dlatego trzeba te sprawy przewidzieć w kształceniu nauczycieli oraz w ich permanentnym doskonaleniu.

We fragmencie artykułu z *Le Monde* z 1975 r. pt. „Partia socjalistyczna przygotowuje projekt ustawy o szkolnictwie” czytamy, że projekt ten idzie daleko w kierunku decentralizacji administracji, dając dość szeroką autonomię poszczególnym zakładom. Cele ogólne winny być ustalone centralnie, i to w stosunku do całego systemu szkolnego, jak i dla poszczególnych szczebli oświaty.

Przygotowując ten numer Redakcja *Cahiers* opublikowała w nrze 139 kwestionariusz, a obecnie podaje niektóre z nadesłanych odpowiedzi. Z ciekawszych warto przytoczyć stwierdzenie, iż przed całym nauczaniem trzeba postawić cele ogólne, które winny być przetłumaczone na szczegółowe do osiągnięcia w danym przedmiocie. Należy też ustalić, jakie są działania niezbędne dla osiągnięcia tych celów oraz dokonać ich hierarchizacji. Przełożywszy je na czynności dające się zmierzyć otrzymamy cele sformułowane w sposób operacyjny.

W innej wypowiedzi podkreślono, iż ustaliwszy listę celów-zadań do realizacji, należy ją przedstawić uczniom na początku roku szkolnego, gdyż będą oni wiedzieli, czego się od nich oczekuje i świadomie będą mogli współdziałać w osiągnięciu tych celów.

W odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób należy definiować cele, znalazła się opinia, że punktem odniesienia jest społeczeństwo. Formułując cele należy wyróżnić wśród nich trzy grupy: dziedzinę poznawczą, dziedzinę emocjonalną i socjowychowawczą. Sam termin „cele” nie jest jednoznaczny, w innym znaczeniu używany jest w tekstach ministerialnych, inne jest jego potoczne znaczenie, a jeszcze inny sens nadają mu specjaliści od badań pedagogicznych.

Określanie celów kształcenia stało się aktualnie modne we Francji — stwierdza Jean Pierre Astolfi — a przyszło z krajów anglosaskich. Chodzi o to, że nie mogą już dziś wystarczać programy określające jedynie dziedzinę nauki ani oficjalne wskazówki dotyczące realizacji programów. Chodzi o ustalenie w sposób możliwie precyzyjny, co chce się, by uczniowie osiągnęli w zakresie postaw, wiedzy, umiejętności działania.

Grupa 4 nauczycielek języka francuskiego z Nantes postanowiła zająć się sprecyzowaniem celów nauczania tego przedmiotu, gdyż jak to podkreślają na wstępie —

„uczniowie nie wiedzą dokładnie, czego się od nich oczekuje, a oficjalna instrukcja nie precyzuje ani celów, ani etapów ich osiągnięcia”. Uważają one, że najpierw trzeba opanować określone umiejętności, by potem wykorzystywać je w pracach typu twórczego. Opracowały wspólnie konkretne cele, jakie winny być realizowane w nauczaniu języka francuskiego w poszczególnych klasach, przewidując potrzebne na to okresy czasu oraz przygotowując narzędzia etapowych kontroli.

Podobne próby podejmują nauczyciele różnych przedmiotów. W numerze znajduje się m.in. sprawozdanie z pracy grupy nauczycieli przedmiotów przyrodniczych opracowane przez Jean Berbauma z Uniwersytetu w Nancy. W dyskusji odbytej przez zespół ustalono, iż nauczyciele traktują na ogół cele nauczania jako perspektywę dość odległą i nie odczuwają potrzeby ich konkretyzacji, przełożenia na cele cząstkowe. Jest to zresztą niejednokrotnie trudne, gdyż np. biorąc pod uwagę cel „kształcenie myślenia krytycznego” można od razu powiedzieć, iż realizacja jego nie będzie trwała kilka miesięcy czy nawet rok. Czy możliwe jest poza tym ustalenie, jakie winny być etapy takiego kształcenia? Podobna jest sytuacja w odniesieniu do innych celów ogólnych, zwłaszcza że trudno jest traktować każdy poszczególny cel w izolacji od pozostałych.

Rozważania na temat celów zawarte są w obszernym artykule (ss. 21—46) Daniela Hamelina z Uniwersytetu Paris-Dauphine pt. „Formułowanie celów pedagogicznych: moda przejściowa czy droga przyszłości?” („Formuler des objectifs pédagogiques: mode passagère ou voie d'avenir?”). Autor stwierdza, iż zainteresowanie kwestią formułowania celów pedagogicznych pojawiło się we Francji niedawno. Prąd ten przyszedł ze Stanów Zjednoczonych via Quebec. Pierwsze tendencje w tym zakresie pojawiły się w początku XX wieku — prace Bobbitta (1918) i Chartesa (1929), ale rozwój ich nastąpił w latach pięćdziesiątych (Tyler — 1949 i Bloom — 1956).

Zdaniem D. Hamelina historia „pedagogiki celów” we Francji jest podobna do losów wszelkich innowacji dotyczących usiłowań racjonalizacji procesów pedagogicznych. Formułowanie celów może mieć jednak duże znaczenie co najmniej w 3 zakresach: 1) analiza pracy szkolnej pod kątem możliwości uczniów, a nie tylko treści nauczania; 2) etap w badaniach pedagogicznych nad procesem nauczania; 3) wartość kształcąca tej pracy, nauczyciel w innym świetle widzi własną pracę. Autor zajmuje się w swych rozważaniach głównie tą trzecią dziedziną, analizując wpływ „pedagogiki celów” na praktykę pedagogiczną, pracę nauczyciela i uczniów.

Sporo miejsca poświęca on krytyce pedagogiki tradycyjnej, w której zasadniczym punktem odniesienia jest treść nauczania, program poszczególnych przedmiotów. Następnie autor przechodzi do pokazania, jak powinno się formułować cele kształcenia, podając wiele przykładów, przytaczając analizy różnych autorów, oraz zamieszcza różne schematy i tablice. Rozważania teoretyczne uzupełnione są różnymi zadaniami praktycznymi, podane ćwiczenia mają za zadanie wciągnięcie nauczycieli do formułowania celów nauczania, pokazanie im, jak tak procedura powinna wyglądać.

Artykuł kończą stwierdzenia na temat dotychczasowych osiągnięć „pedagogiki celów” oraz jej braków i niedostatków. Autor posługuje się tu doświadczeniami Open-University z Wielkiej Brytanii opisanymi przez Farnesa (1974). Podsumowaniem rozważań jest lista 10 zalet „pedagogiki celów” według Mac Donalda Rossa (1973).

Ostatni rozdział „dossier” poświęcony celom nauczania i wychowania stanowią przykłady konkretnych prac z tego zakresu prowadzonych we Francji, w RFN i na Wybrzeżu Kości Słoniowej; m.in. znajdujemy tam 2 propozycje programowania celów nauczania historii i geografii dla szkół średnich pierwszego cyklu, opis prób reformy programów drugiego szczebla nauczania w Hesji, współpracę nauczycieli w zakresie formułowania celów na Wybrzeżu Kości Słoniowej.

Wnioski podsumowujące całość rozważań dotyczących głównego tematu *Zeszytu* opracował Jean-Pierre Astolfi. Ujął je w 4 następujących punktach:

1. Formułowanie celów przez samych nauczycieli stanowi narzędzie samokształcenia. Praca tego typu indywidualna lub zespołowa ma o wiele większą wartość niż stosowanie celów opracowanych przez innych, co z pewnością jest raczej automatycznym działaniem.

2. Istnieją 2 możliwe podejścia do nauczania — od strony codziennej praktyki oraz celów ogólnych (myślenie krytyczne, analiza i synteza, twórczość, wychowanie człowieka i obywatela itp.). Przejście od celów ogólnych do konkretnych pozwala na uwzględnienie obu tych podejść poprzez sprecyzowanie, jak należy realizować cele podstawowe w codziennej praktyce.

3. Określenie celów nie wyznacza metod pracy. Jednakże „pedagogika celów” połączona jest z określoną postawą nauczyciela, stylem pracy pozostawiającym dużo inicjatywy uczniom.

4. Można opracowywać cele razem z uczniami, którzy będą czynnie partycypowali w określaniu zadań, jakie stoją przed nimi.

W dziale „*chronique de la classe*” tym razem opis realizacji sztuki Jules Romainsas „*Knock*” z uczniami klasy pierwszej (II cykl szkoły średniej) oraz eksperymentu w zakresie historii i geografii, polegającego na wprowadzeniu uczniów C.E.S. klas piątych, czwartych i trzecich w problematykę ekonomiczną i socjalną. Ten ostatni eksperyment relacjonuje nauczyciel historii i geografii ze Strasburga Marcel Spisser i stwierdza we wnioskach, iż osiągnięto lepszą znajomość środowiska przez uczniów, lepsze ich przygotowanie do dorosłego życia i opanowanie metody samodzielnej pracy, zdobywania niezbędnych informacji.

IRENA JANISZOWSKA

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

DZIAŁALNOŚĆ KULTURALNO-OŚWIATOWA I SPORTOWO-TURYSTYCZNA ZNP

29 grudnia ubiegłego roku odbyło się posiedzenie plenarne Zarządu Głównego ZNP poświęcone omówieniu działalności kulturalno-oświatowej i sportowo-turystycznej ZNP. Na program posiedzenia złożyły się dwa punkty: referat i dyskusja. Plenum podjęło także uchwałę w sprawach będących przedmiotem obrad.

Referat wprowadzający w zagadnienie działalności kulturalno-oświatowej wygłosiła sekretarz Zarządu Głównego ZNP, kol. Aniela Biernacka. W wystąpieniu swym przedstawiła ona główne kierunki tej działalności: upowszechnianie narodowego i ogólnoludzińskiego dorobku w dziedzinie nauki i kultury, tworzenie członkom Związku warunków wszechstronnego rozwoju zamiłowań twórczych i artystycznych uzdolnień, rozwijanie turystyki, sportu i rekreacji oraz stymulowanie działalności klubów nauczycielskich. Część uwag kol. Sekretarz poświęciła omówieniu pomocy udzielanej przez Zarząd Główny ZNP radom zakładowym w działalności kulturalno-oświatowej i sportowo-turystycznej oraz podstaw finansowych upowszechniania kultury, sportu i turystyki.

Głównymi formami popularyzowania nauki i kultury w środowiskach nauczycielskich — stwierdziła mówczyni — są wyjazdy zbiorowe do ośrodków wielkomiejskich na wybrane seanse filmowe i spektakle teatralne, spotkania z działaczami społeczno-politycznymi, publicystami, twórcami z różnych dziedzin sztuki itp. Temu celowi podporządkowane jest również czytelnictwo literatury pięknej, popularnonaukowej czasopism. O zasięgu akcji w dziedzinie upowszechniania nauki i kultury może świadczyć fakt, że w roku 1976 w wyjazdach zbiorowych do teatru, kina, muzeum itp. wzięło udział więcej niż pół miliona osób.

Artystyczne uzdolnienia i zamiłowania — powiedziała dalej kol. Sekretarz — nauczyciele mogą rozwijać, uczestnicząc w działalności zespołów amatorskich i grup twórczych: teatralnych, muzycznych, wokalnych, estradowych, literackich, plastycznych i fotograficznych. Obecnie funkcjonuje 157 zespołów odznaczających się dużą aktywnością społeczną. Uczestniczą one m.in. w imprezach z okazji uroczystości państwowych i związkowych, dają koncerty w zakładach pracy, biorą udział w przeglądach ogólnobranżowych na szczeblu wojewódzkim. Świadectwem poziomu reprezentowanego przez niektóre z nich może być fakt, że dają koncerty w radio oraz uczestniczą w krajowych i zagranicznych festiwalach. Rola zespołów amatorskich i grup twórczych — powiedziała kol. A. Biernacka — ważna jest także i dlatego, że przyczyniają się one do ożywienia ruchu artystycznego w małych miejscowościach oraz stymulują nowe inicjatywy kulturalne, oświatowe i wychowawcze.

Zagadnienie działalności turystycznej kol. A. Biernacka ujęła w aspekcie różnych jej form. Podstawową formą pracy turystyczno-krajoznawczej są jedno- lub kilkudniowe wycieczki. Oprócz poznawczo-rekreacyjnego mają one także cele ideowo-polityczne oraz związane z doskonaleniem zawodowym. Realizację tych celów umożliwia uwzględnianie w programach wycieczek zwiedzania kluczowych zakładów przemysłowych, obiektów kulturalnych, naukowych i społecznych, uczestnictwo w imprezach społeczno-oświatowych oraz spotkań z ludźmi zasłużonymi dla kultury i nauki. Duży wkład w rozwój ruchu turystyczno-krajoznawczego — stwierdziła mówczyni — wnoszą Oddziały związkowe i zespoły PTTK. Popularyzują one m.in. takie formy turystyki kwalifikowanej, jak wycieczki piesze, motorowe i rowerowe, sploty kajakowe itp. Szczególnie duże osiągnięcia w tym zakresie ma nauczycielski klub turystyczny „Belftur” z Bydgoszczy.

Wyższą formą turystyki krajowej — powiedziała kol. Sekretarz — są zloty i rajdy organizowane przez terenowe ogniwa i agendy Związku przy udziale Wojewódzkich Sztabów Wojskowych. Organizowaniem zlotów zajmują się od lat filie OUPiS z Katowic, Szczecina, Gdańska, Wrocławia, Warszawy i innych miejscowości. Przykładem inicjatywy tego typu mogą być rajdy autokarowe na teren wielkich budowli socjalizmu zorganizowane w r. 1976/1977 przez filię OUPiS z Katowic dla nauczycieli geografii i historii oraz działaczy związkowych. Duży wpływ na przedsięwzięcia terenowe omawianego typu mają imprezy ogólnopolskie o charakterze ideowo-politycznym, doskonaleniowym i propagandowym, organizowane przez Zarząd Główny ZNP wspólnie z Głównym Zarządem Politycznym Wojska Polskiego i Ministerstwem Oświaty i Wychowania. Imprezami tymi są zloty turystyczne odbywane w różnych regionach kraju z okazji ważnych rocznic oraz rejsy morskie. Od roku 1965 odbyło się 13 zlotów i rejsów. Działalność turystyczno-krajoznawcza Związku umożliwia nauczycielom zaznajomienie się z pięknem ziemi ojczystej, z zabytkami kultury narodowej, z przeobrażeniami socjalistycznymi kraju oraz sprzyja integrowaniu różnych środowisk pracowników oświaty i nauki.

Duże znaczenie kol. Sekretarz przypisała turystyce zagranicznej. Główna rola w tej dziedzinie przypada Zarządowi Głównemu ZNP. Współpracując z biurami podróży zagranicznej „Almatur”, „Sport-Tourist”, „Orbis”, PTTK i FWP CRZZ, umożliwia on corocznie wyjazd za granicę w celach turystycznych i wypoczynkowych ponad 4000 osób. Obecnie zagraniczny ruch turystyczny odbywa się na zasadach przydzielania filiom OUPiS pewnej puli miejsc uzyskanych w biurach podróży na atrakcyjne wycieczki turystyczne i wypoczynkowe, wymiany bezdewizowej grup z NRD oraz grup studyjnych z RFN, wysyłania corocznie ok. 230 osób do Domu Naukowca „Drużba” w Bułgarii oraz organizowania wspólnie z Ministerstwem Oświaty i Wychowania i Zarządem Głównym TPPR „Pociągów Przyjaźni” do Związku Radzieckiego.

Wycieczki zagraniczne na zasadzie bezdewizowej wymiany organizuje także większość filii OUPiS.

Działalność sportowo-rekreacyjna — powiedziała mówczyni — koncentruje się głównie w zakładowych organizacjach związkowych. Funkcjonują przy nich zespoły sportowe siatkówki, koszykówki, tenisa stołowego, strzeleckie, pływackie, brydżowe i szachowe. Rady zakładowe organizują festyny sportowe, „niedziele turystyczne i szachowe”, rozgrywki szachowe, zawody strzeleckie i pływackie oraz sportowe spotkania towarzyskie.

Liczący się wkład w rozwój sportu i rekreacji wnoszą zakładowe rady kultury fizycznej i turystyki, ogniska TKKF, Filie OUPiS i Oddziały Zarządu Głównego ZNP. Rady kultury fizycznej i turystyki oraz ogniska TKKF organizują różnego rodzaju turnieje, a także prowadzą stałe współzawodnictwo sportowe. Filie OUPiS oraz Oddziały Zarządu Głównego zajmują się m.in. organizowaniem imprez sportowo-turystycznych, mityngów, spartakiad i festynów sportowych.

Kol. Sekretarz podkreśliła, że pozytywny wpływ na rozwój działalności sportowo-rekreacyjnej Związku ma praca Rady Kultury Fizycznej i Turystyki Zarządu Głównego ZNP. Organizuje ona imprezy sportowe na szczeblu centralnym, imprezy przeprowadzane systemem korespondencyjnym oraz imprezy z udziałem wojska.

Szczególnie ważną rolę w realizacji omówionych kierunków działalności — stwierdziła mówczyni — odgrywają kluby ZNP. Jest ich obecnie 181. Pracę klubów cechuje wszechstronność. Są one ośrodkami informacji politycznej, kulturalnej, naukowej, umożliwiają członkom Związku kontakt z ośrodkami upowszechniania kultury, organizują i prowadzą amatorskie zespoły artystyczne itp. Znamienną cechą klubów jest także i to, że działalnością swoją obejmują pracowników innych branż, na przykład lekarzy, prawników, ekonomistów. Oddzielne miejsce wśród klubów zajmują placówki funkcjonujące przy uczelniach i instytutach naukowo-badawczych. Zajmują

się one przede wszystkim organizowaniem spotkań z wybitnymi uczonymi oraz działaczami społecznymi i gospodarczymi, są miejscem wypoczynku i życia towarzyskiego.

Zgodnie z programem działania przyjętym przez XII Krajowy Zjazd Delegatów — powiedziała kol. Sekretarz — pomoc Zarządu Głównego ZNP dla rad zakładowych w dziedzinie działalności kulturalno-oświatowej i sportowo-turystycznej polega na doskonaleniu społecznego aktywu zajmującego się tą działalnością, organizowaniu seminariów dla dyrektorów i instruktorów OUPiS na temat pomocy z ich strony dla zakładowych organizacji związkowych, prowadzeniu stałego współzawodnictwa klubów na najciekawszy i najbogatszy program roku, zapewnianiu usług turystycznych i kulturalnych dla wycieczek rad zakładowych przybywających do Warszawy itp. Zarząd Główny udziela także pomocy finansowej na wyposażenie nowo powstałych klubów i zespołów artystycznych, organizuje imprezy kulturalno-oświatowe i sportowo-turystyczne oraz wydaje materiały programowe, instruktażowe i informacyjne.

Podstawę finansową działalności społeczno-kulturalnej i sportowej — powiedziała kol. Sekretarz — stanowią składki członkowskie i dochody agend zakładowych organizacji związkowych, budżet dotacyjny Ministerstwa Oświaty i Wychowania, zakładowy fundusz socjalny i dochody własne filii OUPiS. Na umocnienie tych podstaw wydatnie wpływa fundusz socjalny.

W dyskusji zabrało głos kilkunastu mówców, w tym minister oświaty i wychowania Jerzy Kuberski oraz sekretarz CRZZ, Stanisław Lewandowski. Dyskutanci poruszyli problemy zwiększenia aktywności kulturalnej nauczycieli, rozwijania turystyki zagranicznej oraz czynników ograniczających działalność kulturalno-oświatową Związku. Częstotliwość kontaktów nauczyciela z kulturą i sztuką — stwierdzili — jest stanowczo za niska. W efekcie ma on braki w tzw. wykształceniu ogólnym w sposób ujemny wpływające na stopień sprawności zawodowej. Druga z tych kwestii istotna jest także z uwagi na zbliżającą się reformę oświatową, która postawi nauczycieli przed zwiększonymi wymaganiami. Przewycięczenie wskazanego niedostatku dyskutujący widzieli w integralnym podejściu do różnych dziedzin działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej, turystycznej i rekreacyjnej.

Jeżeli chodzi o turystykę zagraniczną, ustosunkowania się wymaga fakt niewystarczającego w niej udziału nauczycieli. Fakt ten nabiera wymowy prestiżowej i wychowawczej, jeżeli przypomnieć, że stosunkowo często za granicą bywają uczniowie.

Problem znaczenia wolnego czasu dla udziału nauczycieli w kulturze rozpatrywano w aspekcie jego ochrony. Jest to warunek niezbędny realizacji postulatu zwiększenia aktywności społeczno-kulturalnej pedagogów.

Do czynników ograniczających zakres działalności kulturalno-oświatowej Związku dyskutanci zaliczyli niewystarczającą bazę materialną, zwłaszcza noclegową i autokarową. I ten deficyt należy systematycznie usuwać, o ile chce się osiągnąć zadowalający poziom udziału nauczycieli w kulturze.

Uchwała podjęta przez plenum pozytywnie ocenia dotychczasową pracę kulturalno-oświatową i sportowo-turystyczną Związku oraz jej efekty, zarazem jednak stwierdza, że nie jest ona dość masowa i nie w pełni zaspokaja potrzeby nauczycieli. W związku z tym zaleca podjęcie działań poszerzających zakres działalności sportowo-turystycznej i kulturalno-oświatowej. Droga do tego celu prowadzi przez umasowienie różnorodnych form kontaktu pracowników oświaty i wychowania z placówkami upowszechniania nauki, kultury i sztuki, popularyzowanie literatury pięknej, społeczno-politycznej i popularnonaukowej, stwarzanie odpowiednich warunków dla rozwoju związkowego ruchu kulturalno-artystycznego i twórczego, umacnianie programowe, materialne i organizacyjne placówek kulturalno-oświatowych,

rozwijanie turystyki krajowej i zagranicznej oraz zapewnienie członkom Związku możliwości czynnego wypoczynku.

Uchwała zobowiązuje także filie OUPiS do udzielania pomocy radom zakładowym w rozwijaniu działalności kulturalno-oświatowej i sportowo-rekreacyjnej, a Zarząd Główny ZNP do poszerzania współpracy z LWP, TPPR, RSW „Prasa-Książka-Ruch”, a także do opracowania wspólnie z resortami planu pomocy programowej i materialnej ogniwom terenowym.

ROMAN JUREWICZ

ZADANIA ZESPOŁU PROBLEMOWEGO PEDAGOGIKI PRACY KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

Dążność do nadania pedagogice pracy możliwie wysokiej rangi tak w systemie nauk pedagogicznych, jak i w zakresie nauk o pracy rodzi potrzebę zastanowienia się nie tylko nad stanem i perspektywami rozwojowymi tej młodej dyscypliny pedagogicznej, ale także nad rolą Zespołu Problemowego Pedagogiki Pracy, który został powołany w 1977 r. przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Do pracy w Zespole zaproszono znanych w Polsce reprezentantów pedagogiki pracy, zaś kierownictwo Zespołu powierzono: prof. dr Tadeuszowi Nowackiemu. Pierwsze zebranie Zespołu odbyło się 5 grudnia 1977 r. w Warszawie (w IKZ). Na program zebrania złożyły się dwa referaty i dyskusja. Prof. dr T. Nowacki określił stan i perspektywy rozwojowe pedagogiki pracy jako dyscypliny pedagogicznej, z kolei doc. dr hab. Z. Wiatrowski omówił zadania Zespołu Problemowego Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

W tym opracowaniu — zgodnie z jego tytułem — omówione zostaną zadania oraz formy i metody pracy Zespołu.

Dodać należy, że zostały one przyjęte z małymi poprawkami przez członków Zespołu podczas wspomnianego pierwszego zebrania i tym samym stanowią program pracy Zespołu na kilka najbliższych lat.

Mówić można o dwóch podstawowych grupach zadań Zespołu Problemowego Pedagogiki Pracy — o zadaniach organizacyjnych i o zadaniach właściwych, tj. merytorycznych, odpowiadających specyfice problemowej pedagogiki pracy.

W grupie pierwszej będą to zadania polegające na:

- 1) skupianiu osób — reprezentantów pedagogiki pracy — dla wymiany poglądów i określania stanowiska w zakresie węzłowych problemów interesującej nas dyscypliny pedagogicznej;
- 2) inicjowaniu, organizowaniu i programowaniu badań naukowych specyficznych dla pedagogiki pracy;
- 3) organizowaniu seminariów, konferencji i sympozjów naukowych dla rozwiązywania pilnych i społecznie ważnych problemów młodej dyscypliny naukowej;
- 4) opiniowaniu opracowań i wydawnictw, traktujących o problemach naukowych i wdrożeniowych pedagogiki pracy, szczególnie na życzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych;
- 5) wyrażaniu ciągłej troski o prawidłowy rozwój reprezentowanej przez nas dyscypliny pedagogicznej.

Wszystkie wyżej wymienione zadania okazują się ważne, bowiem poprzez ich realizację można przyczynić się do spełnienia wymagań tych kryteriów odrębności dyscypliny naukowej, które dotyczą platformy przebiegu i przetwarzania informacji naukowej oraz reprezentacji instytucjonalnej i personalnej.¹

Ranga tych zadań wzrasta i z tego powodu, że aktualnie problematyka pedagogiki pracy skupia uwagę wielu osób z różnych ośrodków naukowych, tak uczelnianych, jak i pozauczelnianych, lecz każdy próbuje jej nadać swoisty wyraz i kształt. Wprawdzie rolę koordynującą przejął Instytut Kształcenia Zawodowego z prof. Tadeuszem Nowackim na czele, lecz nadal dostrzega się różnicowane podejście w Katowicach, w Poznaniu czy też w Uniwersytecie Warszawskim.

Można przyjąć, że utworzony przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Zespół Problemowy Pedagogiki Pracy będzie mógł stanowić najodpowiedniejszą reprezentację

¹ Z. Wiatrowski: Kryteria wyodrębnienia i samodzielności dyscyplin naukowych. [W:] Szkoła — zawód — praca. Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy. Złotów 1975. Wyd. Instytutu Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1976.

omawianego układu problemowego, a tym samym wpływać będzie na prawidłowy rozwój omawianej dyscypliny we wszystkich ośrodkach kraju.

Druga grupa zadań Zespołu odnosi się do spraw merytorycznych. Chodzi głównie o podejmowanie, analizowanie i określanie problemów stanowiących o przedmiocie badań pedagogiki pracy. Tych zaś jest wyjątkowo dużo, a podejście do nich może być przynajmniej dwojakie. Można np. wymienić sygnalizowane już wcześniej działy pedagogiki pracy i poddawać je szczegółowej analizie. Można też uczynić punktem wyjścia prace nad reformą systemu edukacji narodowej, aby w odpowiedniej kolejności podejmować problemy dla reformy najbardziej pilne.

W przypadku pierwszym byłyby to zagadnienia dotyczące:

1) naukowych i metodologicznych podstaw pedagogiki pracy, w tym zagadnienia zawodoznawcze oraz z dziedziny nauk o pracy;

2) pedagogiki przedzawodowej (nazywanej dotychczas „kształceniem przedzawodowym”), obejmującej to wszystko, co decyduje o rozwoju jednostki w okresie poprzedzającym kształcenie zawodowe i co zbliża ją do wyboru zawodu zgodnie z warunkami osobistymi i potrzebami społecznymi;

3) pedagogiki zawodowej (nazywanej dotychczas „kształceniem zawodowym”), traktującej o kształceniu zawodowym, realizowanym w różnych instytucjach, głównie zaś w szkole zawodowej i w zakładzie pracy;

4) pedagogiki zakładu pracy, uznającej zakład pracy jako znaczące środowisko wychowawcze i akcentującej problematykę podwyższania oraz doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych ogółu pracowników, a w ten sposób problematykę dochodzenia do mistrzostwa w zawodzie.

W przypadku drugim, tj. w powiązaniu z reformą systemu edukacji narodowej, celowe byłoby kolejne rozpatrywanie takich problemów, jak: wychowanie przez pracę i kształcenie politechniczne w szkole 10-letniej, orientacja szkolna i zawodowa, kształcenie zawodowe w nowym systemie edukacyjnym, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe pracujących, zakład pracy jako środowisko wychowawcze i inne. W powyższym nurcie rozważań merytorycznych jest też miejsce na zajęcie się sylwetką osobową pedagoga pracy szczególnie w znaczeniu profesjonalnym oraz potrzebą i możliwościami kształcenia takich specjalistów.

Sprawa ostatnia o tyle wydaje się pilna, że już aktualnie przystąpiono do realizacji tegoż zadania. Dotyczy to w szczególności Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu, gdzie od lipca 1977 r. prowadzi się kształcenia pedagogów pracy na odpowiednim kierunku studiów zaocznych.

Starania o ten kierunek studiów czynią oprócz wymienionej już uczelni także: Uniwersytet Poznański, Uniwersytet Śląski i Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.

Istotną rolę w zakresie kształcenia pedagogów pracy jako reprezentantów dyscypliny naukowej spełnia Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy prowadzone przez Instytut Kształcenia Zawodowego pod opieką naukową prof. Tadeusza Nowackiego.

Nakreślone przed chwilą zadania Zespołu wymagają różnego podejścia w kwestii ich realizacji.

Podczas wspomnianego zebrania Zespołu uznano, że do najbardziej odpowiednich form i metod pracy Zespołu zaliczyć można:

1) zebrania plenarne Zespołu, organizowane raz w roku i poświęcone najpilniejszym problemom pedagogiki pracy;

2) seminaria i konferencje naukowe, organizowane tylko przez Zespół lub we współpracy z innymi ogniwami organizacyjnymi nauki polskiej, przy tym zakładające udział osób interesujących się różnymi aspektami pedagogiki pracy. Konferencje

takie zamierza się organizować raz na dwa lata, przy tym w różnych ośrodkach kraju:

3) udział w imprezach naukowych z dziedziny nauki o pracy czy też poświęconych wybranym problemom pedagogiki pracy, a organizowanych przez inne instytucje, zespoły lub placówki naukowo-badawcze w kraju i poza jego granicami;

4) kontakty indywidualne między osobami interesującymi się problematyką pedagogiki pracy, w tym głównie między członkami Zespołu, ale także z innymi osobami w kraju i za granicą.

Oczekuje się, że w dalszym okresie funkcjonowania Zespołu zgłoszone zostaną dalsze formy i metody pracy Zespołu. Zanim to jednak nastąpi, spróbujmy spojrzeć na formy i metody wyżej wyszczególnione, bo jak się wydaje, są one możliwe do stosowania.

Ad 1. Zebraniom plenarnym przypada rola szczególna, bowiem oprócz podejmowanej problematyki merytorycznej trzeba będzie załatwić także wiele spraw natury organizacyjnej. Na niektóre z nich zwrócono już uwagę przy omawianiu zadań organizacyjnych Zespołu. Wprawdzie szereg spraw realizować będzie na bieżąco Prezydium Zespołu, jednak gdy w grę wejdą problemy i zadania dotyczące obrazu i kształtu interesującej nas dyscypliny pedagogicznej, jej przedmiotu badań naukowych czy też kształcenia kadry specjalistów, stanowiska i decyzje należeć muszą do całego Zespołu.

Spośród wielu pilnych zadań w najbliższych dwóch — trzech latach Zespół zastanowi się nad:

a) problematyką wychowania przez pracę i kształcenia politechnicznego w szkole 10-letniej,

b) teoretycznymi podstawami kształcenia zawodowego,

c) kształceniem pedagogów pracy.

Przyjmuje się przy tym, że miejscem zebrań Zespołu będą:

— w przypadku zadania pierwszego — Uniwersytet Poznański w Poznaniu,

— w przypadku zadania drugiego — Uniwersytet Śląski w Katowicach,

— w przypadku zadania trzeciego — Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.

Ad 2. W zakresie seminariów i konferencji naukowych przewiduje się na początek zorganizowanie wspólnej imprezy z Instytutem Kształcenia Zawodowego, której celem będzie określenie miejsca i roli pedagogiki pracy w systemie nauk pedagogicznych, jak również w zbiorze nauk o pracy (1979 r.). Kolejną konferencję pod hasłem: „Zakład pracy jako środowisko wychowawcze” zaplanowano na 1981 rok, z tym że już od 1978 r. Zespół będzie współuczestniczył w cyklu konferencji poświęconych działalności oświatowej i wychowawczej zakładów pracy, organizowanych przez Centralną Radę Związków Zawodowych.

Ad 3. Przeglądając kalendarz seminariów, sympozjów i konferencji naukowych organizowanych w kraju i za granicą dostrzec można, że wiele z nich dotyczy czy to w całości, czy też w części problematyki pedagogiki pracy. Słuszny wydaje się więc postulat uczestniczenia w tych imprezach naukowych i w ten sposób wpływanie na przebieg i wyniki rozwiązywania interesujących nas problemów.

Po prostu — Zespół Problemowy powołany przez Komitet Nauk Pedagogicznych ma prawo i obowiązek czuwać nad tym, aby interesujące go problemy naukowe były stawiane i rozwiązywane w sposób odpowiadający współczesnemu stanowi wiedzy i potrzebom społecznym.

Ad 4. Szczególnie ważne i skuteczne okazać się mogą kontakty indywidualne, bowiem na tej drodze można najlepiej stworzyć klimat dla dalszego rozwoju pedagogiki pracy. Chodzi oczywiście o wiele spraw: o dyskusje i konsultacje merytoryczne, o opiniowanie prac naukowych, o dzielenie się doświadczeniami czy wreszcie wzajemną życzliwość i pomoc w podejmowaniu i rozwiązywaniu jakże złożonych pro-

blemów pedagogiki pracy. Chodzi także o wzajemne poznawanie się oraz o włączenie się do badań zespołowych prowadzonych w różnych ośrodkach kraju.

* * *

Tak nakreślone zadania, formy i metody pracy Zespołu stanowią jedynie jedną z możliwych prób spojrzenia na funkcjonowanie Zespołu. Oczekuje się, że w międzyczasie propozycji zgłoszonych zostanie więcej. Chodzi przecież o to, aby program pracy Zespołu, który podczas pierwszego zebrania został ustalony, był programem wzbogacającym w miarę nowych potrzeb i nowych możliwości wychowawczych Zespołu.

Skład osobowy Zespołu Problemowego Pedagogiki Pracy stanowi gwarancję, że wyżej przedstawione zadania i proponowane rozwiązania będą realizowane ku zadowoleniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz poszczególnych realizatorów. Powołane przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN Prezydium Zespołu dołoży wszelkich starań, aby funkcjonowanie Zespołu przebiegało zgodnie z przyjętym na pierwszym zebraniu plenarnym programem pracy Zespołu.

ZYGMENT WIATROWSKI
BYDGOSZCZ

XVII KRAJOWY ZJAZD AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

„Twórczość nauczycieli ważnym czynnikiem podnoszącym poziom oświaty”. Pod takim hasłem obradował w dniu 29 grudnia 1977 roku w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Sulejówku kolejny siedemnasty już Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych, na który przybyło ponad 90 autorów z całego kraju, nagrodzonych lub wyróżnionych przez centralne jury konkursu na najlepszy odczyt pedagogiczny. Gośćmi Zjazdu byli: dyrektor Instytutu Kształcenia Nauczycieli prof. dr hab. Stanisław Krawcewicz, sekretarz Z. Gł. ZNP Tadeusz Suberlak i dyrektor departamentu w Ministerstwie Oświaty i Wychowania Bogusław Cichy.

Obrady otworzył i przewodniczył wicedyrektor IKN doc. dr Romuald Kończyk. W serdecznych słowach powitał autorów i przybyłych gości, zaznaczając, że Zjazd ma charakter kameralnego spotkania, którego celem jest wręczenie nagród i wyróżnień, wyrażenie autorom podziękowania i wytyczenie dalszych form działania w tej dziedzinie. Podkreślił ogromne znaczenie autorów odczytów pedagogicznych w rozwijaniu nowatorstwa pedagogicznego. Szczególne zapotrzebowanie na nie wnosi obecna reforma systemu edukacji narodowej. Stąd przed autorami odczytów stają nowe zadania, a zjazd ustali kierunki dalszego rozwijania tego pożytecznego ruchu.

Przystępując do wręczenia nagród, dyrektor IKN prof. dr S. Krawcewicz gorąco podziękował autorom za ich udział w opracowywaniu odczytów, za twórcze rozwiązywanie niełatwych problemów oświaty i wychowania w naszym kraju. Życzył im aktywnego i pomyślnego udziału w rozwijaniu ruchu nowatorstwa i postępu pedagogicznego, w którym spełniają oni ważną rolę.

W uroczystości wręczenia nagród i honorowych dyplomów brali też udział goście: sekretarz Z. Gł. T. Suberlak i przedstawiciel Ministerstwa. Sekretarz T. Suberlak przekazał 18 autorom specjalne wyróżnienia pieniężne w wysokości 500 zł i zapewnił, iż ZNP, jego Zarząd Główny, jak i podległe mu instancje nie będą szczędzić środków na rozwijanie nowatorstwa pedagogicznego, a autorów odczytów otaczać będą opieką i udzielać im pomocy.

Przemawiający w imieniu kierownictwa Ministerstwa Oświaty i Wychowania dyrektor B. Cichy złożył autorom odczytów gratulacje z okazji otrzymania nagród

i wyróżnień, a wszystkim uczestnikom Zjazdu podziękowanie za opracowanie wartościowych odczytów. Ministerstwo — powiedział dyrektor — zawsze przywiązywało duże znaczenie do ruchu nowatorstwa i postępu pedagogicznego, który w przededniu wdrażania reformy oświaty ma niezmiernie ważne znaczenie. Jednym z przewidywanych do wprowadzenia stopni kwalifikacyjnych kryteriów będzie udział nauczycieli w pisaniu odczytów i publikowaniu dorobku pedagogicznego. Dyr B. Cichy wskazał też nowe zadania w dziedzinie nowatorstwa pedagogicznego, które wiążą się z szybkim tempem wzrostu kwalifikacji zawodowych nauczycieli. W 1978 liczba nauczycieli z wykształceniem wyższym przekroczy 45%. W ciągu najbliższych 7—8 lat osiągnie je dalsze 150 tysięcy nauczycieli. Rozwijają się też inne formy doskonalenia nauczycieli, w tym studia podyplomowe. Należy więc rozważyć, w jaki sposób rozszerzyć ruch nowatorski i powiązać go z rozwiązywaniem aktualnych problemów szkolnictwa, a zwłaszcza doskonaleniem sieci szkół i działalności gminnych szkół zbiorczych. Nowe zadania stają też przed autorami odczytów. W przyszłości przewiduje się dla nich studyjne wyjazdy za granicę celem zaznajamiania się tam z nowoczesnymi rozwiązaniami w szkolnictwie, nauczaniu i wychowaniu. Ministerstwo liczy na dalszy rozwój odczytów pedagogicznych i szerszy w nich udział nauczycieli.

Sprawozdanie z przebiegu ostatniego dwuletniego cyklu odczytowego i zadania ruchu nowatorstwa pedagogicznego omówił dr Stanisław Matias, pracownik naukowy IKN. Mówca przypomniał znaczenie odczytów i rolę, jaką spełniają autorzy w rozwijaniu postępu pedagogicznego. W dotychczasowej formie odczyty spełniły pozytywną rolę w rozwoju oświaty w naszym kraju. Ale szybkie tempo jej przemian i postęp pedagogiczny wymagają opracowania nowych form i podjęcia nowych zadań. Temu celowi służy m.in. dzisiejszy Zjazd. Przewiduje się kontynuowanie odczytów w ramach nieustającego konkursu i odbywanie co dwa lata krajowych zjazdów autorów. Od autorów oczekuje się, by w odczytach podejmowali m.in. takie problemy, jak:

- organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej,
- rozwiązywanie nowych i trudnych zadań szkoły 10-letniej,
- szersze wykorzystywanie w praktyce pedagogicznej nowoczesnej teorii,
- rozwijanie wśród nauczycieli samokształcenia i doskonalenia, a także innych, jakie z sobą niesie reforma 10-latk.

Nadal zostaną utrzymane następujące kryteria oceny odczytów:

- wartość ideowo-moralna i realizacja związanych z nią celów,
- postępowości i zgodności z teorią pedagogiczną,
- naukowości i poprawności metodologicznej,
- ogólnospołecznej przydatności praktycznej przedstawionych treści odczytu.

Wskazane jest, aby organizatorzy odczytów sugerowali autorom tematy, zapewniali im pomoc i opiekę w trakcie prowadzonych eksperymentów i pisania odczytu. Celowe jest też udzielanie pomocy przez pracowników naukowych uczelni i IKNiBO. Instytut Kształcenia Nauczycieli podejmie się organizowania grup seminaryjnych i spotkań z autorami, opracowującymi podobne lub zbliżone tematy. Zajmie się upowszechnianiem najwartościowszych odczytów. W lutym 1978 r. ukaże się tom pt. „Życie szkoły — szkoła życia”. Inne odczyty zostaną przekazane wydawnictwom ksiązek i redakcjom czasopism pedagogicznych. Na koniec dr S. Matias podał liczby charakteryzujące przebieg ostatniego cyklu odczytowego. Do IKN nadesłano z 18 IKNiBO 139 najlepszych odczytów. Najwięcej nadesłały IKNiBO Łódź-miasto i Łódź II. 22 i 19 odczytów. Na dalszych miejscach znalazły się: Białystok, Bydgoszcz i Warszawa-stolica, a dalej: Poznań, Kraków, Katowice i Kielce.

Najwięcej autorów zajęło się tematami z zakresu dydaktyki szczegółowej — 38 odczytów, następnie z wychowania — 21, problemami kierowania szkołą — 14, konstruowaniem i wykorzystaniem pomocy naukowych — 13 odczytów. Poziom nade-

slanych odczytów był wysoki, zadowalający. Dopuszczono do oceny część prac magisterskich i dyplomowych pod warunkiem, że odpowiadały one kryteriom stawianym odczytom. Jury przyznało 3 nagrody pierwsze po 8 tys. każda, 6 drugich — po 5 tysięcy zł i 9 trzecich po 3 tysiące zł każda. Zarząd Główny ZNP przyznał 18 wyróżnień specjalnych po 500 zł, a 52 autorom przyznano dyplomy uznania i upominki książkowe.

Nagrodę I otrzymali: 1. Alina Jurska za odczyt „Formy pracy biblioteki gminnej szkoły zbiorczej jako ważny czynnik procesu dydaktyczno-wychowawczego”, 2. Stefan Kegel — „Rozpoznawanie i usuwanie zaburzeń mowy u dzieci upośledzonych umysłowo”, 3. Antoni Hoffa za dwa odczyty: „Moje doświadczenia w projektowaniu i wykorzystaniu pomocy dydaktycznych” i „Moje doświadczenia w adoptowaniu ogólnej pracowni elektrycznej do nauczania maszyn elektrycznych”.

Nagrodę II otrzymali: 1. Lucjan Rurak i Barbara Thiel — „Doświadczenia poradni wychowawczo-zawodowej w Mrągowie w organizowaniu pomocy dzieciom”, 2. Irena Żendzian — „Reedukacja dzieci z trudnościami w nauce czytania i pisania”, 3. Danuta Tomaszewska — „Kształtowanie postawy społeczno-politycznej uczniów ZSZ Włókienniczej dla pracujących w Łodzi”, 4. Joanna Chałońska — „Poezja heroicznego humanizmu — walory dydaktyczne i wychowawcze wierszy Z. Herberta”, 5. Kazimiera Kawecka — „Z doświadczeń wykorzystania grafoskopu do nauczania przedmiotu konstrukcje budowlane” 6. (podzielono na dwie autorki) Weronika Wołkowicz — „Efektywność początkowej nauki czytania i pisania według projektu elementarza kartkowego” i Anna Depta — „Nowoczesny model pracy w I klasie — lekcje tradycyjne i nowoczesne”.

Nagrodę III otrzymali: Jan Szalański, Irena Kmiecik i Adam Trybus, Anna Grzybowska, Zofia Rosiak, Zofia Sumera, Halina Wasilewska, Walentyna Choruży, Janina Koszarowska i Helena Chmura oraz Zofia Szczypiorska.

W imieniu nagrodzonych podziękowała za wyróżnienia Danuta Tomaszewska, zapewniając, że nauczyciele będą nadal aktywnie uczestniczyć w pisaniu odczytów i rozwiązywaniu nowych trudnych zagadnień przed nimi stawianych.

W dyskusji zabralo głos 7 autorów bądź organizatorów odczytów z IKNiBO. Dzieлили się oni doświadczeniami w rozwijaniu akcji oraz wyrażali postulaty, przedkładali projekty i propozycje organizowania ruchu odczytowego.

Podsumowania dyskusji dokonał wicedyrektor IKN doc. dr R. Kończyk. Zapewnił, że w najbliższym czasie zostaną opracowane założenia rozwijania odczytów, dla prac magisterskich i dyplomowych wprowadzi się oddzielny nurt. Pomocy autorom udzieli IKN, IKNiBO i wizytatorzy metodycy przedmiotowi. Uczestniczyć też będzie wydatniej ZNP. Kończąc swe wystąpienie doc. dr R. Kończyk podziękował jeszcze raz autorom za udział w akcji odczytowej i złożył wszystkim życzenia z okazji 1978 roku.

JAN JANICKI

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Посьле II Конференции ПОРП	273
РЫШАРД ВЕНЦКОВСКИ: Дoшкольное воспитание как основа дидактическо-воспитательной работы в начальных классах	278
АНДЖЕЙ ТХУЖЕВСКИ: Воспитание а мировоззрительно-филосовская орен-тация современного человека	289

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

МИРОСЛАВ ШИМАНЬСКИ: Развитие школьного дела в деревни Советского Союза	295
--	-----

ДИСКУССИ И ПОЛЕМИКИ

ЯДВИГА БИНЧИЦКА' Методологические проблемы знания об учителе	306
--	-----

ОПЫТЫ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

ЭДМУНД БЕЛИНЬСКИ: Предсказания вступительных экзаменов в среднюю школу	313
ЭДВАРД ВАСЫЛЬ: Интерес и выбор направления учебы в вузах способными учениками средней общеобразовательной школы	322
КРЫСТЫНА КУЛИГОВСКА: Знания об учительской профессии студентов первого курса	334
ЕАННА РУТКОВЯК: Профессиональная задача как «ядро личности» учителя	345

РЕЦЕНЗИИ И ОТЧЕТЫ О КИНАХ

БАРБАРА НЕМЕЦ' Тадеуш Голашевски — Школа как общественна система	353
ВАЦЛАВ БЕЛИЦКИ: Ольга Чернявска — Консультации как укрепление воспитательной среды	354
ТАДЕУШ КОВАЛЬСКИ: Е. Матерпе — Воспитательное функционирование начальной школы	357
Е. Матерпе: Воспитательная работа сельской школы	357
ГРАЖИНА ЖИХЛИНЬСКА: Школа — семья — среда	363
АНДЖЕЙ ЦИХОЦКИ: Ежи Немец — Достижения учеников и школы	366

ОТЧЕТЫ ИЗ ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Просмотр польских педагогических журналов	369
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов	373
ИРЕНА ЯНИШОВСКА:	376

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

РОМАН ЮРЕВИЧ: Деятельность культурно-просветительная и спортивно-туристическая СПУ	383
--	-----

ХРОНИКА СТРАНЫ

ЗЫГМУНТ ВЯТРОВСКИ: Задачи проблемного коллектива в области педагогики труда Комитета Педагогических Наук ПАН	387
ЯН ЯНИЦКИ: XVII Съезд Авторы Педагогических Лекции	390

CONTENTS

ARTICLES

STEFAN SŁOMKIEWICZ: After the Second PUWP Conference	273
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Kindergarten Education as a Base for Didactic and Educational Work in the Primary Grades	278
ANDRZEJ TCHÓRZEWSKI: Education Vs. the Philosophical and Outlook Orientation of a Modern Man	289

SCHOOL AND PEDAGOGICS IN THE CONTEMPORARY WORLD

MIROSLAW SZYMAŃSKI: Development of Rural Education in the Soviet Union	295
--	-----

DISCUSSION AND POLEMICS

JADWIGA BIŃCZYCKA: Methodological Problems of the Research on Teachers	308
--	-----

EXPERIENCE — TRIALS — RESEARCH

EDMUND BIELIŃSKI: The Entrance Examinations to Secondary School as Prognostic	313
EDWARD WASYL: The Interests and the Studies' Choice of Secondary School Gifted Pupils	322
KRYSTYNA KULIGOWSKA: The First Year Students' Knowledge on Teacher Profession	334
JOANNA RUTKOWIAK: Professional Tasks as the „Core” of Teachers Personality	345

BOOK REVIEWS AND REPORTS

BARBARA NIEMIEC: Tadeusz Gołaszewski — School as the Social System	353
WACŁAW BIELECKI: Olga Czerniawska — Guidance as the Support to Educational Environment	354
TADEUSZ KOWALSKI: J. Materne — Educational Functioning of Primary School	357
GRAZYNA ZYCHLIŃSKA: School — Family — Environment	363
ANDRZEJ CICHOCKI: Jerzy Niemiec — The Achievements of School and Pupils	366

REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Educational Periodicals	369
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals	373
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	376

FROM THE ACTIVITIES OF POLIS TEACHERS' ASSOCIATION

R. J.: Cultural, Educational, Sport and Touristic Activity of PTA	383
---	-----

POLISH CHRONICLE

ZYGMUNT WIATROWSKI: Task of Research Team of Labour Pedagogics Committee of Polish Academy of Sciences	387
JAN JANICKI: XVII th Meeting of Authors of Lectures on Education	390

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1978 R.

Nakład: 4671. Wydanie I. Ark. wyd. 10,3 Ark. druk. A-1 — 10,31. Papier druk. sat. kl. V,
70 g, 70×100/16. Oddano do składania w marcu 1978 r. Podpisano do druku w czerwcu 1978 r.
Druk ukończono w czerwcu 1978 r. Indeks 37492.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2.
Zam. nr 635. L-5

KOMITET REDAKCYJNY

Mieczysław Puto (sekr. red.), Stefan Słomkiewicz, Władysław Sardyl, Ryszard Więtkowski, Waclaw Wojtyński (red. naczk.)

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 prenumeratorki 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

rocznie	zł 48
w kraju: półrocznie	zł 24
cena pojedynczego numeru	zł 8