

Wz. 1-6 komplet



RUCH PEDAGOGICZNY

I

ROK XXI (IX) STYCZEŃ — LUTY 1979

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

907

ARTYKUŁY

- ZYGMUNT WIATROWSKI: Nauczyciel szkoły zawodowej wczoraj — dziś — jutro 1
- CZESŁAW NOWACZYK: Środowiskowe uwarunkowania poziomu wiadomości uczniów zbiorczych szkół gminnych 20
- ✓ JAN ZBOROWSKI: Nauczanie początkowe w 10-letniej szkole średniej ogólnokształcącej 37
- WOJCIECH IWANOWSKI: Wpływ koncepcji kształcenia ogólnego na rozmiary pracy dydaktycznej i strukturę zatrudnienia nauczycieli 45

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

- ✓ SZCZEPAN SKRZYPIEC: Rola nauczyciela w zmieniającym się społeczeństwie 55

DYSKUSJE I POLEMIKI

- JAN BATORSKI: Praca produkcyjna jako forma doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych 61
- ✓ CZESŁAW SIERADZAN: Promocyjna ocena scalona 66

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

- ✓ MARIJA BOGAJ, GRAŻYNA LEONOWICZ i ALEKSANDRA PIOTROWSKA: Poszukiwanie optymalnego modelu praktyk pedagogicznych 77
- R. UŚCINOWICZ, Z. WOLAŃSKA: Wykorzystanie wiedzy pedagogicznej przez studentów w procesie ich praktycznych działań w szkole 85

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

- ✓ IRENA PUFAL: Romuald Kończyk: Adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978 91
- TADEUSZ LEWASZKIEWICZ: Socjolingwistyka. Red. W. Lubaś. Prace naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 1977, ss. 149 93
- ANDRZEJ TCHORZEWSKI: Leonard Kowalczyk: Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w rozwój koncepcji kształcenia i doksztalcania nauczycieli (1919—1939). WSP, Bydgoszcz 1978, ss. 241 97

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych 102
- IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques (wrzesień — grudzień 1977) 106

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

- ✓ HENRYK BŁAŻEJOWSKI: Nauczyciel szkoły zawodowej 114

KRONIKA KRAJOWA

- ✓ MARIAN JAKUBOWSKI: Maria Grzegorzewska — twórczynią pedagogiki specjalnej w Polsce (w 90 rocznicę urodzin) 119
- MAŁGORZATA MYTNIK: Sesja naukowa nt. „Struktury dydaktyczne i ich uwarunkowania” 125

KRONIKA ZAGRANICZNA

- ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych 128

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

ZYGMUNT WIATROWSKI

BYDGOSZCZ

**NAUCZYCIEL SZKOŁY ZAWODOWEJ
WCZORAJ — DZIŚ — JUTRO**

I. ROZWAŻANIA WSTĘPNE

Zainteresowanie nauczycielem szkoły zawodowej wzrasta z dnia na dzień. Przypuszczalnie mamy już poza sobą okres, w którym mówiło się i pisało tylko o nauczycielu szkoły ogólnokształcącej. Dzisiaj odchodzi się też od tezy o istnieniu jednego tylko modelu nauczyciela uniwersalnego, „oderwanego” od stanowiska pracy. Pedeutolodzy współcześni zgodni są coraz bardziej co do tego, że nie ma nauczyciela „w ogóle”, jest natomiast nauczyciel pracujący na konkretnym stanowisku, w ściśle określonych warunkach, a więc — nauczyciel przedszkola, nauczyciel klas początkowych, szkoły podstawowej, szkoły specjalnej, średniej szkoły ogólnokształcącej, szkoły zawodowej, szkoły wyższej itp., a także nauczyciel określonego przedmiotu nauczania. A jeśli tak, to każdy z nich wymaga swoistego potraktowania zarówno w procesie kształcenia, dokształcania i doskonalenia, jak i w aspekcie badawczym.

W przypadku nauczycieli szkół zawodowych, stanowiących piątą część ogółu nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i ponadpodstawowych, problematyka jest wyjątkowo rozległa i złożona. O złożoności tej świadczą między innymi takie okoliczności, jak:

a) istnienie około 600 zawodów i specjalności szkoleniowych, do realizacji których należy pozyskać odpowiednio przygotowanych nauczycieli; dodać trzeba w tym miejscu, że z każdym zawodem wiąże się jeszcze po kilka, a nawet po kilkanaście przedmiotów szkolnych, co oczywiście znacznie powiększa liczbę stanowisk pracy nauczycieli szkół zawodowych;

b) występowanie różnych grup nauczycieli, w tym nauczycieli przedmiotów zawodowych, nauczycieli praktycznego zawodu oraz nauczycieli działalności opiekuńczo-wychowawczej;

c) stosowanie różnych rozwiązań w zakresie kształcenia, pozyskiwania i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych, układu treści programowych, wymiaru godzin przeznaczonych na realizację przygotowania kierunkowego teoretycznego i praktycznego oraz przygotowania pedagogicznego;

d) wreszcie ciągły brak dojrzałej i zweryfikowanej koncepcji kształcenia kandydatów na nauczycieli, jak również doksztalcania i doskonalenia czynnych nauczycieli, tym bardziej w aspekcie potrzeb reformy systemu edukacji narodowej.

Nie bez znaczenia pozostaje też brak pedeutologów interesujących się w sposób poważny i ciągły nauczycielem szkoły zawodowej.

Następstwem wyżej przedstawionej sytuacji, a zarazem poważnym utrudnieniem w dążeniu do ogarnięcia i badawczego potraktowania nauczycieli szkół zawodowych jest niewystarczająca liczba opracowań w całości poświęconych tej grupie nauczycieli. Z pozycji książkowych wymienić można jedynie następujące:

— J. Woskowski: Z badań nad nauczycielem zawodu (Ossolineum 1966, PAN),

— M. Godlewski, Z. Wiatrowski: Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych (PZWS, 1971, BKZ).

— T. Nowacki, J. Nowak: Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli przedmiotów zawodowych (WSiP, 1974, BKZ),

— J. Woskowski: Nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych (WSiP, Warszawa 1977).

Pozycji artykułowych, opublikowanych na łamach różnych czasopism pedagogicznych, jest wprawdzie więcej, lecz i w tym przypadku reprezentacja osobowa jest dość skromna. Wyliczone aspekty interesującego nas problemu przemawiają za potrzebą szczegółowego rozważenia następujących zagadnień, tworzących jak gdyby strukturę analizowanego problemu:

1. Rodowód nauczycieli kształcenia zawodowego,
2. Aktualny stan w zakresie kwalifikacji oraz kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych,
3. Potrzeby w zakresie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych wyznaczone koncepcją reformy systemu kształcenia zawodowego.

Dla dopełnienia tej części rozważań pragnę dodać, że wyraźniejsze zainteresowanie się problematyką nauczycieli szkół zawodowych datuje się od 1959 r., tj. od Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej, a znacząca w tym względzie rola przypadła Sekcji Szkolnictwa Zawodowego ZG ZNP, która wspólnie z Sekcją Kształcenia Nauczycieli i Zespołem Pe-

dagogicznym ZG ZNP 10 lat temu (19 i 20 marca 1968 r.) zorganizowała pierwsze seminarium naukowe poświęcone w całości nauczycielowi szkoły zawodowej. Podczas wspomnianego seminarium analizowano takie zagadnienia, jak:

— Michał Godlewski: Kształcenie kadr dla szkolnictwa zawodowego — ważny problem reformy,

— Zygmunt Zieliński: Struktura wykształcenia nauczycieli szkolnictwa zawodowego,

— Teofil Sosnowski: Tendencje rozwojowe kształcenia nauczycieli szkół zawodowych,

— Władysław Żarnach: Rozwój form kształcenia nauczycieli szkół zawodowych,

— Zygmunt Wiatrowski: Kształcenie nauczycieli zawodu. Materiały powyższe opublikowano na łamach *Szkoły Zawodowej* (nr nr 5 i 7/8 — 1968 r.).

II. RODOWÓD NAUCZYCIELI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Aczkolwiek problem kształcenia nauczycieli szkół zawodowych wyrósł i okazał się znaczący dopiero w wieku XX, to jednak początki czy też przesłanki tegoż sięgają daleko wcześniej, bo odległego średniowiecza, kiedy to formy przygotowania do działalności produkcyjnej zaczęły się wyraźnie różnicować i — jak pisze T. Nowacki¹ — obok przysposobienia do pracy produkcyjnej, charakterystycznego dla gospodarki naturalnej, oraz przysposobienia zawodowego w rzemiośle, charakterystycznego dla działalności typowo rzemieślniczej, do głosu zaczęło dochodzić terminatorstwo cechowe, będące już na pewno zamierzoną formą kształcenia zawodowego i stanowiące zaczątek przyszłej szkoły zawodowej. Narastanie i rozwój problemu nauczycieli kształcenia zawodowego określiłem szczegółowo w pracy pt.: „Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych” (rozdział I). Toteż w tym miejscu ograniczę się jedynie do pewnej syntezy. Takie zaś spojrzenie na rodowód nauczyciela kształcenia zawodowego prowadzi nas do następujących stwierdzeń ogólnych:

1. Wraz z narastaniem idei kształcenia zawodowego i stopniowym rozwijaniem się szkolnictwa zawodowego wyłania się i dochodzi do znaczących rozmiarów problem pozyskiwania i kształcenia nauczycieli szkół zawodowych.

2. Przesłanek dla tegoż problemu dopatrzeć się można już w okresie odległego średniowiecza, lecz pierwowzoru prób w dążeniu do jego rozwiązania — w okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej.

3. Pierwsze, częściowo udane próby rozwiązania problemu kształcenia nauczycieli szkół zawodowych przypadają na okres lat dwudzie-

¹ T. Nowacki: Szkice z dziejów kształcenia zawodowego (do początku XIX wieku). Warszawa 1967, BKZ.

tych — trzydziestych naszego wieku. Dopracowano się w tym okresie nawet specjalnego typu zakładu kształcenia nauczycieli szkół zawodowych, jakim było ówczesne seminarium nauczycielskie. Największe osiągnięcia w danym okresie odnotowano w szkolnictwie rolniczym, gospodarczym i ekonomicznym.

4. Wyraźniejsze i pełniejsze podjęcie problemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych przypada w naszym kraju dopiero na lata władzy ludowej, szczególnie zaś na lata ostatnie, w którym to okresie szuka się generalnego rozwiązania problemu nauczycieli kształcenia zawodowego. To właśnie w okresie powojennym odnotowujemy tak interesujące formy kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych, jak:

- Wyższe Kursy Nauczycieli Szkół Zawodowych (od 1946 r.),
- Wyższe Kursy Techniczno-Pedagogiczne (WKTP) i Kursy Nauczycieli Zawodu (KNZ) (od 1950 r.),
- Technika Przemysłowo-Pedagogiczne (TPP — od 1951 r.),
- kierunki zawodowe na Studiach Nauczycielskich (od 1957 r.),
- fakultatywne studia pedagogiczne w szkołach wyższych,
- kierunki zawodowe w Wyższych Szkołach Pedagogicznych, a ostatnio kierunki nauczycielskie w politechnikach, akademiach rolniczych i medycznych oraz w innych nienauczycielskich szkołach wyższych,
- Studia Pedagogiczne dla Nauczycieli Szkół Zawodowych,
- Ośrodki doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych podlegające różnym resortom.

5. Mimo wielu osiągnięć problem nauczycieli kształcenia zawodowego nadal pozostaje otwarty, nadal oczekuje się pełnego, systemowego rozwiązania. Stąd też aktualne poczynania, zmierzające do stworzenia zwanego i myślącego systemu kształcenia nauczycieli szkół zawodowych na miarę przeprowadzanej reformy systemu edukacji narodowej, uznać należy za jak najbardziej zasadne i konieczne. Należy żywić nadzieję, że obecne sympozjum w interesującym nas zakresie odegra niepoślednią rolę.

III. AKTUALNY STAN W ZAKRESIE KWALIFIKACJI ORAZ KSZTAŁCENIA, DOKSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

1. Nauczyciele szkół zawodowych w świetle danych statystycznych

Nauczyciele szkół zawodowych stanowią grupę dostatecznie liczebną, a przy tym bardzo złożoną. W szkolnictwie zawodowym pracuje łącznie ponad 74 tysiące nauczycieli pełnozatrudnionych, co stanowi około 20% ogółu nauczycieli (bez nauczycieli akademickich). W tymże samym szkolnictwie pracuje też ponad 38 tysięcy nauczycieli niepełnozatrudnionych. Spośród ogółu nauczycieli szkół zawodowych 51% pracuje

w szkołach podległych resortowi Oświaty i Wychowania, a 49% — w szkołach pozostałych resortów, których ze względu na prowadzenie własnych szkół zawodowych wyróżnić można ponad 20.

Kolejne miejsce po Ministerstwie Oświaty i Wychowania ze względu na liczbę zatrudnionych nauczycieli zajmują resorty:

— rolnictwo — ok. 13% nauczycieli szkół zawodowych;

— zdrowie i opieka społeczna — ponad 6%;

— kultura i sztuka — 5%;

— górnictwo i energetyka — ok. 5% ogółu nauczycieli szkół zawodowych.

W ogólnej liczbie pełnozatrudnionych nauczycieli zawodowych nauczyciele przedmiotów zawodowych osiągają liczbę 40 tys., co stanowi 54% wszystkich nauczycieli szkół zawodowych.

W tej ostatniej grupie najliczniej prezentowane są przedmioty:

— mechaniczne — ok. 11 000 — 27% n.p.z.

— rolnicze — ok. 3 200 — 7,8% n.p.z.

— budowlane — ok. 2 400 — 5,9% n.p.z.

— elektryczne i elektroniczne — ok. 2 400 — 5,9% n.p.z.

— medyczne — ok. 2 000 — 5,0% n.p.z.

— ekonomiczne — ok. 1 800 — 4,5% n.p.z.

— górnicze — ponad 1 700 — 4,3% n.p.z.

— odzieżowe — ponad 1 600 — 4,1% n.p.z.

W procesie kształcenia zawodowego niezmiernie ważna rola przypada nauczycielom zajęć praktycznych (nauczycielom zawodu i instruktorom). Tych z kolei jest około 20 tys., co stanowi 26,5% ogółu nauczycieli szkół zawodowych i ponad 49% nauczycieli przedmiotów zawodowych. W tym miejscu należy dodać, że w niektórych kierunkach kształcenia i grupach przedmiotowych, a głównie w rolniczych i ekonomicznych, nie stosuje się podziału na nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli zawodu.

Wykształcenie poszczególnych grup nauczycieli szkół zawodowych przedstawia się następująco:²

Grupa nauczycieli	Wyższe	SN	Średnie i niższe
Ogółem nauczyciele szkół zawodowych	28,7%	47,3%	24,0%
przedmiotów zawodowych	57,9	24,5	17,6
zajęć praktycznych	42,0	28,4	29,6
	13,4	36,6	50,6

² Dane zaczerpnięto z EWIKANU 2, a więc odzwierciedlają one stan z końca 1975 r. Aktualnie w następstwie uzyskania przez wielu nauczycieli wykształcenia wyższego w drodze ukończenia studiów zaocznych lub złożenia egzaminu uproszczonego, jak również wykształcenia w randze SN przez złożenie egzaminu uproszczonego z zakresu Pedagogicznego Studium Technicznego, wyżej podane wskaźniki uległy zmianie na lepsze w grupach: „wyższe” i „SN”.

Z przedstawionych danych statystycznych, zaczerpniętych z EWIKANU 2, wynika, co następuje:

a) Nauczyciele szkół zawodowych stanowią grupę pokaźną, bowiem łącznie z nauczycielami niepełnozatrudnionymi liczącą ponad 112 tysięcy osób.

b) W przypadku nauczycieli pełnozatrudnionych 51,1% pracuje w szkołach zawodowych podległych resortowi Oświaty i Wychowania, a 48,9% — w szkołach innych resortów.

c) W grupie nauczycieli szkół zawodowych kobiety stanowią 50,3%, natomiast w grupie nauczycieli przedmiotów zawodowych — 36,2%.

d) Zgodnie z siecią i rozmieszczeniem szkół zawodowych zdecydowana większość, bo ponad 90% nauczycieli, pracuje w szkołach miejskich.

e) Stosunkowo liczną grupę, bo czwartą część nauczycieli szkół zawodowych i połowę nauczycieli przedmiotów zawodowych, stanowią nauczyciele zajęć praktycznych, zwanych najczęściej nauczycielami zawodu. Wykształcenie tej grupy nauczycieli jest nadal niskie, w połowie średnie i niższe. Jest to więc obraz nie najkorzystniejszy, przy tym spowodowany wieloma okolicznościami. Poważne źródło niedomagań i braków tkwi już w samym systemie kształcenia i pozyskiwania kandydatów na nauczycieli szkół zawodowych, a szczególnie nauczycieli przedmiotów zawodowych.

2. Kształcenie i pozyskiwanie kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych

W przypadku szkolnictwa zawodowego stosowane są dwie podstawowe drogi pozyskiwania nauczycieli przedmiotów zawodowych:

- droga pierwsza — to systematyczne kształcenie kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych
- droga druga — to pozyskanie kandydatów na nauczycieli z życia gospodarczego.

Droga pierwsza ma charakter zabiegów i działań planowych i systematycznych, a nawet w pewnym stopniu systematycznych.

Aktualnie kształcenie kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych prowadzone jest:

A. Na poziomie wyższym (magisterskim)*

- w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach (niektórych),
- w politechnikach i wyższych szkołach inżynierskich,
- w akademiach medycznych na kierunku: pielęgniarstwo,
- w akademiach rolniczych i ekonomicznych w ramach Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego,
- w akademiach rolniczych w postaci Zawodowego Studium Pedagogicznego,

— w wyższych szkołach artystycznych, głównie w szkołach muzycznych, w postaci Studium Pedagogicznego z uwzględnieniem sekcji specjalistycznych.

B. Na poziomie SN

— w pedagogicznych studiach technicznych (dawnych TPP),

— w studiach nauczycielskich szkół medycznych.

A oto bardziej szczegółowy obraz wyróżnionych przed chwilą poziomów i form kształcenia kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych.

1) Wyższe szkoły pedagogiczne rozpoczęły kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych w 1964 r., z tym, że od pięciu lat zadania te przejmowane są przez politechniki i wyższe szkoły inżynierskie. Uczelnie powyższe ukończyło ponad 900 absolwentów. Brak jest jednak danych o ich losach, stąd trudno byłoby wypowiadać się kategorycznie, czy i na ile wspomniane uczelnie wywiązały się z zadań im powierzonych.

2) Uczelnie techniczne prowadzą kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych w zakresie kierunków: mechanika, elektrotechnika, technika wytwarzania, budownictwo, górnictwo i geologia. Są to uczelnie: Politechnika Częstochowska, Politechnika Śląska, Politechnika Warszawska, Politechnika Rzeszowska i Wyższa Szkoła Inżynierska w Opolu. Prowadzą one studia 4,5-letnie.

3) Akademie medyczne prowadzą kształcenie nauczycieli na kierunku: pielęgniarstwo. W AM w Lublinie wypuszczono 5 roczników absolwentów w liczbie ogólnej — 180, z których 64% podjęło pracę w szkolnictwie. Od 1974 roku kształcenie nauczycieli szkół medycznych prowadzi też AM w Katowicach, a od 1975 r. — w Krakowie i Poznaniu.

4) W akademiach rolniczych i ekonomicznych, w niektórych uczelniach technicznych (UŚ, Polit. Warszawska i AGH) oraz w wyższych szkołach artystycznych studia pedagogiczne mają charakter fakultatywny, stąd jest brak danych statystycznych. Przeciętnie w uczelniach tych na Studium Pedagogiczne uczęszcza około 200 studentów różnych kierunków studiów. Absolwenci trafiający do zawodu nauczycielskiego nie przekraczają 15% kończących studia pedagogiczne. Część z wyżej wymienionych trafia do szkolnictwa w charakterze nauczycieli niepełnozatrudnionych.

5) Pedagogiczne studia techniczne (dawne TPP) nastawione są na kształcenie nauczycieli zawodu w kierunkach:

- obróbka skrawaniem
- budownictwo ogólne
- elektromechanika
- naprawa i eksploatacja pojazdów samochodowych
- elektroenergetyka
- meblarstwo

- maszyny i urządzenia rolnicze
- metrologia warsztatowa
- obróbka plastyczna

Ogółem w Polsce mamy 23 pedagogiczne studia techniczne kształcące około 4200 kandydatów na nauczycieli zawodu, z tym, że tylko 4 Studia legitymują się określoną samodzielnością organizacyjną. Jeśli zważymy, że w szkołach tych obowiązuje 4-letni cykl kształcenia, to w następstwie stwierdzić można, że rocznie szkoły te wypuszczają około 900 absolwentów, z których przeciętnie 60% trafia do szkolnictwa.

W świetle powyższych danych, dotyczących kształcenia kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych, jak również w oparciu o celowo zorganizowane badania, stwierdzić można, co następuje:

a) W ostatnich latach poczyniono wiele starań prowadzących do częściowego rozwiązania problemu kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych. Można nawet mówić o zarysowującym się systemie kształcenia nauczycieli szkół zawodowych.

b) Na ogół uczelnie, którym przypadło prowadzić kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych, traktują to zadanie poważnie.

c) Mimo tego, z wyróżnionymi poziomami kształcenia i poszczególnymi typami uczelni wiąże się wiele spraw trudnych, szczególnie w perspektywie kształcenia dla potrzeb nowej szkoły zawodowej. Wspomniane trudności dotyczą:

- rangi kierunku nauczycielskiego na uczelni nienauczycielskiej czy też w zespole szkół zawodowych, jak również klimatu dla kształcenia zawodowo-pedagogicznego,
- rekrutacji kandydatów na studia nauczycielskie,
- przebiegu i wyników kształcenia kierunkowego oraz pedagogicznego przyszłych nauczycieli przedmiotów zawodowych,
- rozmiarów kształcenia w poszczególnych kierunkach i uczelniach.

3. Doksztalcanie kierunkowe i pedagogiczne czynnych nauczycieli szkół zawodowych

Zawód nauczycielski należy do tej grupy zawodów, w których wyrównywanie, aktualizowanie, odnawianie i rekonstruowanie wiedzy oraz umiejętności zawodowo-pedagogicznych staje się pierwszym warunkiem powodzenia. Tym między innymi należy tłumaczyć wprost „pęd” nauczycieli do podwyższania posiadanych kwalifikacji zawodowych.

W przypadku nauczycieli przedmiotów zawodowych wyróżnić można następujące formy doksztalcania:

- studia magisterskie dla pracujących uwzględniające kształcenie kierunkowe i pedagogiczne,
- studia magisterskie dla pracujących o charakterze pedagogicznym,

— studia pedagogiczne dla czynnych nauczycieli; prowadzone przez niektóre uczelnie i IKNiBO,

— egzaminy eksternistyczne (uproszczone) w zakresie pedagogicznego studium technicznego oraz wyższych studiów zawodowych.

Ogółem w uczelniach wyższych studiuje około 6000 nauczycieli przedmiotów zawodowych, co stanowi 14% wszystkich nauczycieli przedmiotów zawodowych zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin.

Najliczniej prezentowane są grupy przedmiotów:

- mechaniczna — ok. 1500 nauczycieli
- rolnicza — ok. 650 nauczycieli
- elektryczna i elektroniczna — ok. 600 nauczycieli

Dalsze miejsca zajmują kierunki: górniczy i hutniczy, budowlany, ekonomiczny, gastronomiczny oraz odzieżowy. Z liczby 6000 nauczycieli studiujących ponad 57% studiuje w ramach specjalnie zorganizowanych kierunków i grup nauczycielskich.

* * *

W przypadku dokształcania zawodowego i pedagogicznego czynnych nauczycieli przedmiotów zawodowych można sformułować następujące wnioski ogólne:

a) Liczba nauczycieli podwyższających swoje kwalifikacje zawodowe i pedagogiczne w drodze studiów dla pracujących i egzaminów eksternistycznych jest stosunkowo duża, a dotychczasowe wyniki — zadowalające.

b) Nauczyciele studiujący na uczelniach wyższych stwierdzają, iż są to studia trudne, absorbujące, a często traktowane tylko jako sprawa prywatna studiujących. Klimat studiów tak w uczelniach, jak i w miejscach pracy pozostawia wiele do życzenia, mimo że polepsza się z roku na rok.

c) Szczególnie odczuwalne są:

- niezadowalające warunki materialne towarzyszące studiującym (warunki dojazdu, zakwaterowania i wyżywienia),
- zdarzające się niewłaściwe podejścia nauczycieli akademickich (głównie młodych) do studiujących nauczycieli,
- trudności z literaturą i podręcznikami.

d) Niektóre uczelnie wprost stwierdzają, że poziom studiujących nauczycieli jest niski i nie gwarantuje terminowego ukończenia studiów.

e) Wielu nauczycieli nadal pozbawionych jest możliwości podwyższania swoich kwalifikacji zawodowych z racji braku odpowiedniego kierunku studiów czy też z racji niekorzystnego układu terytorialnego. Stąd też są nauczyciele, którzy ubiegają się o przyjęcie na wychowanie techniczne prowadzone w Wyższych Szkołach Pedagogicznych i w niektórych uniwersytetach. Wydaje się, że jest to wybór nieodpowiedni.

f) Z danych Ministerstwa Oświaty i Wychowania wynika, że do podwyższenia kwalifikacji kierunkowych i pedagogicznych w przypadku szkół zawodowych jest zobowiązanych około 12 tys. nauczycieli

4. Doskonalenie kierunkowe i pedagogiczne nauczycieli szkół zawodowych

Wypracowany w ostatnich latach nowy system doskonalenia zawodowego nauczycieli obejmuje:

- studia podyplomowe dla osób z wykształceniem magisterskim,
- studia przedmiotowo-metodyczne dla nauczycieli z wyższym wykształceniem,
- studium przedmiotowo-metodyczne dla nauczycieli z wykształceniem średnim i pomaturalnym.,
- kursy przygotowawcze do studiów wyższych,
- kursy specjalne, w tym studia pedagogiczne dla nauczycieli szkół zawodowych,
- inne formy doskonalenia,
- udział w zorganizowanych konsultacjach NURTu.

Podstawową formą doskonalenia są studia przedmiotowo-metodyczne, organizowane dla nauczycieli masowych kierunków kształcenia głównie w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Gliwicach, ale także w wybranych Instytutach Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.³

Program studiów zakłada:

- zaktualizowanie i rozszerzenie wiedzy z zakresu problematyki społeczno-politycznej i gospodarczej,
- uzupełnienie wiadomości z dydaktyki kształcenia zawodowego,
- aktualizację wiedzy z dyscyplin kierunkowych ze szczególnym uwzględnieniem nowoczesnych rozwiązań konstrukcyjnych i technologicznych oraz pomiarowych,
- zaznajomienie z podstawami informatyki,
- zapoznanie z obsługą technicznych środków nauczania.

Dla realizacji programu organizuje się między innymi:

3 sesje naoczne (2×2 tygodnie + 1×1 tydzień).

Doświadczenie wykazuje, że nauczyciele niechętnie korzystają z tej formy doskonalenia, głównie z powodu utraty wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe w okresie obowiązkowych sesji w Centrum.

Stosunkowo licznie prowadzone są różnego rodzaju kursy, w tym głównie studia pedagogiczne dla nauczycieli szkół zawodowych. Organizatorami tychże są Instytuty Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych. Studia są organizowane w systemie wieczorowym, zaocznym i eksternistycznym, bez odrywania nauczycieli od pracy i kończą się

³ Patrz — Cz. Markiewicz: Doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych. *Szkoła Zawodowa* 1976, nr 6; a także referat F. Kozińskiego na temat: Formy i metody doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych. (Materiały z Sympozjum).

nadaniem kwalifikacji pedagogicznych. Z tego właśnie względu studia powyższe należałoby wykazywać w grupie: dokształcanie nauczycieli szkół zawodowych, o czym w niniejszym artykule częściowo już sygnalizowano.

Najbardziej dyskusyjną formą doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych są punkty konsultacyjne NURTu, bowiem program NURTu dostosowany jest w zasadzie do potrzeb nauczyciela szkoły ogólnokształcącej. Zachodzi pilna potrzeba nasycenia tegoż programu także treściami pedagogiki pracy, psychologii pracy, socjologii pracy i filozofii pracy. Ogółem doskonaleniem zawodowym objętych jest ponad 12 tys. nauczycieli szkół zawodowych, co stanowi 16,4% ogółu nauczycieli szkół zawodowych,

z tego:

— nauczyciele z wykształceniem wyższym	— ok. 7000
— nauczyciele z wykształceniem SN	— ok. 3000
— nauczyciele z wykształceniem średnim	— ok. 2000

* * *

Z przeglądu stanu kwalifikacji i stosowanych form kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych wynika, że:

a) aktualny stan kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych jest nadal niski, nie odpowiadający rzeczywistym potrzebom szkolnictwa. Szczególnie niskie jest wykształcenie nauczycieli zajęć praktycznych, które wobec postulatu: „Wszyscy nauczyciele powinni mieć wykształcenie wyższe”, zaczyna nawet niepokoić,

b) w ostatnim 10-leciu zrobiono wprawdzie bardzo wiele w okresie dostosowania procesu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych (nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych oraz nauczycieli zajęć praktycznych) do rzeczywistych potrzeb szkolnictwa zawodowego, lecz nadal jest nam brak zwartego systemu, uwzględniającego doświadczenia przeszłości, specyfikę terażniejszości i potrzeby przyszłości.

IV. POTRZEBY W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA, DOKSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Mówić można o potrzebach aktualnych i o potrzebach perspektywicznych, związanych z reformą systemu edukacji narodowej. Mówić też można o potrzebach ilościowych i jakościowych. Potrzeby aktualne i sposób ich realizacji określono w rozdziale trzecim niniejszych rozważań, między innymi gdy akcentowano pewne liczby i wskaźniki procentowe oraz gdy poddawano je interpretacji. W tej części rozważań pragnę określić potrzeby przyszłościowe tak ilościowe, jak i jakościowe.

1. Potrzeby ilościowe

Sprawa potrzeb ilościowych nie należy do łatwych, tym bardziej gdy brak jest danych centralnych w zakresie planowania. Z konieczności swoje rozważania spróbuję przeprowadzić na zasadzie wnioskowania wieloczynnikowego. Zresztą wydaje się, że zastosowanie metody ścisłych obliczeń w przypadku interesujących nas nauczycieli szkół zawodowych, szczególnie w sytuacji braku podstawowych założeń organizacyjno-programowych odnośnie przyszłej szkoły zawodowej i przyszłego kształcenia zawodowego, jest wprost niemożliwe.

Przyjmuję następujące założenia w kwestii potrzeb ilościowych:

1) Kształcenie zawodowe w przyszłym systemie edukacyjnym prowadzone będzie:

a) w szkołach zawodowych organizowanych na podbudowie programowej 8 klasy szkoły 10-letniej;

b) w szkołach zawodowych organizowanych na podbudowie programowej szkoły 10-letniej, w tym w szkołach rocznych, półtorarocznych, dwuletnich i dwuipółletnich w zależności od kierunku kształcenia;

c) w zakładach pracy zobowiązanych do prowadzenia kształcenia tzw. specjalizującego;

d) w szkołach zawodowych dla pracujących;

e) w szkołach zawodowych organizowanych na innych zasadach, np. w szkołach artystycznych.

2) Liczba młodzieży objętej kształceniem zawodowym realizowanym w wyżej wymienionych szkołach w porównaniu z aktualnym stanem w zasadzie nie zmniejszy się, a może nawet zwiększy. Wprawdzie zakłada się, że część młodzieży pójdzie do pracy tuż po ukończeniu szkoły 10-letniej, ale przypuszczać należy, że będą oni objęci kształceniem przygotowującym do stanowiska prac w zakładzie pracy.

3) Okres kształcenia zawodowego w przyszłym systemie edukacyjnym skróci się przeciętnie do 2 lat, co jednak nie oznacza zmniejszenia liczby godzin przeznaczonych na to kształcenie. Po prostu będzie to kształcenie zintensyfikowane, skupione w czasie. Można więc przypuszczać, że i liczba nauczycieli przedmiotów zawodowych nie zmniejszy się, jeśli nie wzrośnie.

4) Aktualnie w szkolnictwie zawodowym zatrudnionych jest:

— w pełnym wymiarze zajęć przy przeciętnej — 8 godzin ponadwymiarowych — w zaokrągleniu 40 000 nauczycieli przedmiotów zawodowych,

— nauczycieli niepełnozatrudnionych przy przeciętnej liczbie 6 godzin tygodniowo — około 27 000.

W przeliczeniu na etaty 22-godzinne z uwzględnieniem 4 godzin ponadwymiarowych dla nauczyciela etatowego lub dla nauczycieli tzw. „dochodzących” otrzymujemy około 53 000 nauczycieli przedmiotów za-

wodowych. Oznaczałoby to poważny wzrost omawianej grupy nauczycieli.

5) Ponieważ w naszych rozważaniach posługiwaliśmy się nie poszczególnymi przedmiotami, lecz ich grupami, np. grupą przedmiotów mechanicznych, elektrycznych, budowlanych, rolniczych itp., należy więc przyjąć, że nowy układ przedmiotów, tzw. przedmioty zintegrowane, stanowiące następstwo kształcenia w szerokim profilu zawodowym, nie wywołają zasadniczych zmian w ich aktualnej strukturze. Nie przypuszczam też, aby uległy poważniejszej zmianie proporcje w liczebności nauczycieli w poszczególnych kierunkach kształcenia zawodowego.

6) Jeśli do powyższego dodamy, że w najbliższym 8-10-leciu dzielącym nas od przyszłej szkoły zawodowej nastąpi:

a) znaczny przyrost nauczycieli — absolwentów uczelni wyższych i półwyższych (około 1500 rocznie),

b) znaczne podwyższenie kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych obecnie pracujących nauczycieli (około 1000 rocznie),

c) ubytek naturalny nauczycieli oraz odejście z zawodu w granicach 2% rocznie, tj. około 1000 rocznie,

d) pozyskiwanie z życia gospodarczego około 500 nauczycieli rocznie, to po zastosowaniu następującego rachunku:

— stan obecny nauczycieli przedmiotów zawodowych	— 40 000
— przyrost spowodowany kształceniem w okresie 10 lat (1978—1987)	— 15 000
— pozyskiwanie z życia gospodarczego w okresie 10 lat	— 5 000
— ubytek naturalny i odejście z zawodu w okresie 10 lat	— 10 000

otrzymamy w 1987 roku liczbę nauczycieli przedmiotów zawodowych sięgającą 50 000 osób. Jest to więc liczba w przybliżeniu odpowiadająca ustalonym w punkcie 3 potrzebom (53 000).

Dochodzimy zatem do wniosku końcowego, że już teraz powinniśmy pozyskiwać rocznie około 2000 nauczycieli przedmiotów zawodowych (1500 w drodze kształcenia i 500 z życia gospodarczego) i zatrudniać ich w drodze likwidacji nadmiernego obciążenia nauczycieli już pracujących oraz zmniejszać liczbę nauczycieli niepełnozatrudnionych.

Planowana liczba miejsc przyjęć na kierunki nauczycielskie uczelni wyższych w najbliższych pięciu latach wynosi około 700 kandydatów rocznie, a w Pedagogicznych Studiach Technicznych — około 1200 kandydatów rocznie. Przy założeniu sprawności kształcenia w/w uczelni wyrażającej się wskaźnikiem 75% oraz przy dodatkowym założeniu, że nie wszyscy absolwenci podejmą pracę w szkolnictwie, liczyć można co najwyżej na 1200 absolwentów rocznie. Oznaczałoby to potrzebę zwiększenia kształcenia o około 500 osób rocznie.

Celowe wydaje się podjęcie kształcenia kandydatów na nauczycieli w grupach przedmiotowych dotychczas nie branych pod uwagę, a jednak znaczących w ogólnym procesie kształcenia zawodowego. Przeprowa-

dzona analiza ilościowa potrzeb w zakresie kształcenia kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych i ich pozyskiwanie z życia gospodarczego stanowi pierwszą próbę spojrzenia na ten niezmiernie ważny problem. Nie wykluczam możliwości pomyłek czy też niezbyt trafnych założeń. Wydaje się jednak, że dla naszych potrzeb ustalone w tym rachunku liczby mogą być traktowane jako orientacyjne. Tak przynajmniej traktuje je autor tych rozważań przy dodatkowym założeniu, że aktualna dostrzegalna tendencja „ucieczki” z zawodu nauczycielskiego będzie możliwie szybko powstrzymana.

W przypadku doksztalcenia czynnych nauczycieli sprawa wydaje się prostsza. Chodzi o znaczne podwyższenie kwalifikacji wszystkich grup nauczycielskich. Szczególnie wiele do zrobienia jest w grupie nauczycieli zajęć praktycznych. Ci ostatni wyrażają się liczbą bezwzględna 10 tys. osób. Ostateczne stanowisko w tym względzie zależeć będzie od decyzji w kwestii minimalnego wykształcenia nauczycieli zajęć praktycznych. Osobiście zgłaszam w tym względzie dwa następujące postulaty:

1. Celowym wydaje się dążenie do likwidacji sztywnego i często ujemnie skutkującego podziału nauczycieli kształcenia zawodowego na nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli zajęć praktycznych poprzez wprowadzenie jednolitej grupy nauczycieli przedmiotów zawodowych (a w przyszłości nauczycieli szkół zawodowych), odznaczających się wysokim poziomem wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz bogatym układem umiejętnościowym. Postulat ten uzyskał poparcie badanych nauczycieli Pedagogicznych Studiów Technicznych i IKNiBO.

2. Zachodzi potrzeba kształcenia wszystkich nauczycieli przedmiotów zawodowych na poziomie wyższym, przy tym:

- a) na poziomie wyższym zawodowym w przypadku nauczycieli przewidywanych szkół przysposobienia zawodowego oraz nauczycieli o przewadze zadań związanych z praktycznym nauczaniem zawodu;

- b) na poziomie wyższym magisterskim w przypadku nauczycieli o przewadze zadań związanych z kształceniem teoretycznym;

- c) na poziomie wyższym pedagogicznym w przypadku braku możliwości kształcenia kierunkowego na poziomie wyższym (zawody i specjalności rzadkie, unikalne).

Wystarczy przenieść te postulaty na teren kształcenia pracujących, aby rozmiary doksztalcenia kierunkowego i pedagogicznego okazały się nawet pokaźne. To jednak zakłada potrzebę nowego spojrzenia na funkcjonujące obecnie Pedagogiczne Studium Techniczne. Nasuwa się pytanie — czy nie należałoby już teraz pomyśleć o studiach zawodowych 3-letnich, pracujących na podbudowie programowej średniej szkoły zawodowej i nastawionej na odpowiednie do potrzeb wykształcenie teoretyczne i praktyczne?

Organizacyjny stan form doskonalenia zawodowego i objętych nim

nauczycieli szkół zawodowych stanowi dopiero określone minimum w powyższym zakresie. Zachodzi potrzeba objęcia doskonaleniem znacznie większej liczby nauczycieli, stworzenia im dobrych warunków uczestnictwa i osiągnięcia znacznie wyższej skuteczności poszczególnych form, a także potrzeba powrotu do praktyk produkcyjnych nauczycieli i nadanie im wysokiej rangi w całym systemie doskonalenia.

2. Potrzeby jakościowe

Dokonująca się rewolucja naukowo-techniczna, jak również aktualny stan i perspektywy budownictwa socjalistycznego w naszym kraju nakazują spojrzeć także po nowemu na rolę nauczyciela, w tym szczególnie nauczyciela szkoły zawodowej.

1) Pożądane jest, aby przyszły nauczyciel przedmiotów zawodowych odznaczał się takim wykształceniem i takimi kwalifikacjami zawodowymi, dzięki którym będzie mógł z powodzeniem realizować i zajęcia teoretyczne, i zajęcia praktyczne, po prostu — który będzie mógł realizować obie dopełniające się strony przygotowania zawodowego przynajmniej w masowych kierunkach kształcenia zawodowego. Oczywiście założenie powyższe powinno prowadzić do innego niż dotychczas kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych. Istotnymi elementami przyszłościowego modelu nauczyciela przedmiotów zawodowych winny okazać się umiejętności, w tym umiejętności intelektualne, pedagogiczne, organizacyjne i praktyczne. Gdy od tej strony spojrzymy na aktualnie pracujących nauczycieli kształcenia zawodowego, to bez większych trudności możemy stwierdzić, że:

— nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych cechuje w zasadzie wysoki poziom umiejętności intelektualnych i organizacyjnych,

— nauczycieli zawodu z kolei cechuje wysoki poziom umiejętności praktycznych,

— wreszcie obie grupy nauczycieli pozostawiają wiele do życzenia w zakresie umiejętności pedagogicznych.

A przecież potrzebny jest nam nauczyciel o wysokim poziomie wszystkich tych umiejętności. Tylko taki nauczyciel jest w stanie podjąć zadaniem przyszłej szkoły zawodowej. Taki też nauczyciel może zagwarantować prawidłowy układ zależności między teorią i praktyką oraz należyte przygotowanie młodzieży do zawodu. Zrozumiałe się staje, że takich nauczycieli należy kształcić na poziomie wyższym (niekoniecznie magisterskim), przy tym w specjalnie organizowanych uczelniach, wydziałach lub instytutach nauczycielskich. Mogą to być politechniki, akademie rolnicze, ekonomiczne i medyczne, jednak pod warunkiem, że celowe kształcenie kandydatów na nauczycieli lub czynnych nauczycieli szkół zawodowych realizowane będzie od pierwszego roku studiów, przy tym na specjalnie skonstruowanym programie.

2) Przyszła szkoła zawodowa — to szkoła nastawiona na przygotowanie w zawodach o szerokim profilu. Postęp naukowo-techniczny, szybkie przeobrażenia w technice, technologii i organizacji produkcji, a przy tym przejmowanie części zadań dydaktycznych przez zakłady pracy stwarzają obiektywną potrzebę kształcenia młodzieży w zawodach o szerokim profilu. Stąd też przygotowywana nowa nomenklatura zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego z dotychczasowego wykazu ponad 550 zawodów i specjalności tworzy układ obejmujący około 80 zawodów robotniczych i 120 zawodów technicznych oraz równorzędnych. Oznacza to jednak, że nauczyciel przedmiotów zawodowych powinien uzyskać przygotowanie do prowadzenia nowo zaprogramowanych zintegrowanych przedmiotów zawodowych. Nie przypuszczam, aby takiego nauczyciela można było kształcić w politechnikach i akademiach o tradycyjnych podejściach organizacyjnych i rozwiązaniach programowych, tj. nastawionych na rozdrobnienie przedmiotowe zgodnie z klasyfikacją dyscyplin i subdyscyplin naukowych. W prowadzonym przez Instytut Kształcenia Zawodowego eksperymencie dotyczącym kształcenia w szerokim profilu największą trudności wiąże się z osobą samego nauczyciela, który nie czuje się przygotowany do prowadzenia przedmiotów zintegrowanych. Chodzi zatem o inne podejście do kształcenia kierunkowego, w szczególności potrzeba:

a) innego niż dotąd doboru i układu treści kształcenia i doskonalenia kierunkowego,

b) nasilenia zajęć praktycznych warunkujących wykształcenie tak bardzo pożądaných umiejętności zawodowych,

c) zorganizowania bardziej skutecznego systemu łączności z działalnością produkcyjną i usługową zakładów pracy oraz z życiem gospodarczym i kulturalnym kraju.

3) Przyszły nauczyciel szkoły zawodowej powinien odznaczać się także należytym przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym oraz ideowo-politycznym. Dotychczas tylko niektóre uczelnie techniczne i akademie uznawały i realizowały potrzebę takiego kształcenia. W większości przypadków nauki pedagogiczne albo nie były w ogóle akceptowane, albo też jeśli je dostrzegano, to w nazbyt tradycyjnym ujęciu. Dzisiaj bodajże wszyscy doceniają już ich rolę i funkcję w kształceniu nie tylko nauczycieli. Pozostaje zatem potrzeba wyjaśnienia, o jaką pedagogikę chodzi. Nauczycielowi szkoły zawodowej w ogóle, a przedmiotów zawodowych w szczególności, potrzebne są nade wszystko pedagogika pracy, psychologia pracy i socjologia pracy oraz dyscypliny pokrewne, których głównym przedmiotem dociekań jest funkcjonowanie osobowości człowieka czy też całych grup ludzkich w powiązaniu z pracą zawodową i działalnością gospodarczą. Mówiąc o kształceniu pedagogicznym należy również uwzględnić i realizować:

a) przygotowanie nauczyciela do pracy po nowemu, w tym do posłu-

giwania się współczesnym zestawem rozwiązań i środków dyktacyjnych,

b) dostosowany do specyfiki kształcenia kierunkowego program praktyk pedagogicznych.

Z kolei mówiąc o przygotowaniu ideowo-politycznym należy zdawać sobie sprawę z tego, że to właśnie nauczycielowi przypada główna rola w zakresie kształtowania osobowości młodych ludzi zgodnie z ideałami i celami rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Tak więc kształcenie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli szkół zawodowych powinno się odbywać na treściach pedagogiki pracy i dyscyplin z nią związanych, przy tym winno ono ułatwiać formułowanie struktur osobowościowo-zawodowych młodzieży, jak również prawidłowe realizowanie zadań dydaktyczno-wychowawczych przyszłej szkoły zawodowej.

4) Mówiąc o kształceniu pedagogicznym należy też rozważyć możliwość i potrzebę kształcenia specjalnej grupy nauczycieli — pedagogów pracy. Pedagogika pracy jest to dyscyplina pedagogiczna, której przedmiotem zainteresowań i badań naukowych są pedagogiczne aspekty relacji: człowiek — wychowanie — praca. Każdym z członów podanej relacji zajmują się oczywiście różne dyscypliny naukowe. Dla pedagogiki pracy istotny staje się związek między tymi członami w charakterze następczym i w wymowie pedagogicznej. Oznacza to więc, że o przedmiocie pedagogiki pracy stanowią te wszystkie układy, procesy i związki przedmiotowo-treściowe, które związane są z obszarami problemowymi:

— przygotowania człowieka do wyboru zawodu zgodnie z warunkami osobistymi i potrzebami społecznymi,

— przygotowania zawodowego, realizowanego w różnych instytucjach kształcenia zawodowego,

— wydajnej, twórczej i bezpiecznej pracy zawodowej,

— ustawicznego kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Zgodnie z powyższym wyróżnić można trzy podstawowe formy zatrudnienia pedagogów pracy:

— poradnie wychowawczo-zawodowe,

— szkoły zawodowe,

— zakłady pracy.

Potrzeby w każdym z wymienionych zakresów są duże, stąd też istnieje konieczność prowadzenia różnych form kształcenia tak określonych specjalistów.

* * *

Każda próba modelowania wymaga uwzględnienia i ścisłego określenia wielu czynników, w tym warunków treściowych i organizacyjno-realizacyjnych, jak również oczekiwań końcowych. Niektóre z tych czynników starałem się określić w dotychczasowych rozważaniach. Aktualnie,

pozostaje zarysować i poddać pod dyskusję kontury przyszłego systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych. Wychodzę z założenia, że rozległość i złożoność problemu nauczycieli szkół zawodowych nakazuje, aby projektowany system uwzględniał różne rozwiązania i różne formy programowo-organizacyjne w zakresie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych. Mogłyby to być:

- a) Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne dla studentów uczelni technicznych, rolniczych, ekonomicznych, medycznych i artystycznych;
- b) Wyższe Szkoły Pedagogiczno-Techniczne kształcące inżynierów — pedagogów przygotowanych do prowadzenia i zajęć praktycznych, i zajęć teoretycznych, jednak z przewagą zajęć praktycznych;
- c) Wydziały Nauczycielskie lub Instytuty Kształcenia Nauczycieli Szkół Zawodowych w uczelniach technicznych;
- d) Studia Pedagogiczne dla czynnych nauczycieli szkół zawodowych oraz instruktorów zawodu w zakładach pracy przy uczelniach wyższych i przy Instytutach Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych;
- e) Studia eksternistyczne i egzaminy kwalifikacyjne dla nauczycieli wykazujących się dobrym zaawansowaniem teoretycznym, jak również dla nauczycieli rzadkich specjalności;
- f) Studia podyplomowe łączące kształcenie kierunkowe i pedagogiczne, a nade wszystko stanowiące istotne ogniwo w procesie kształcenia ustawicznego;
- g) Studium doktoranckie w zakresie pedagogiki pracy, szczególnie dla nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w wyżej wymienionych formach kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych.

Przy tworzeniu tak pomyślnego systemu należałoby:

- 1) rozważyć potrzebę przejścia na szczeblowy system doskonalenia zawodowego zgodnie z założeniami teoretycznymi prof. Tadeusza Nowackiego,
- 2) dążyć do tworzenia ogólnego klimatu dla kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych w poszczególnych uczelniach i formach programowo-organizacyjnych, jak również w samym środowisku nauczycieli szkół zawodowych.

Rola Związku Nauczycielstwa Polskiego w tym względzie jest wyjątkowo duża.

V. UWAGI KOŃCOWE

Przedstawione rozważania na temat przeszłości, teraźniejszości i przyszłości nauczycieli szkół zawodowych stanowią jedynie skromny sygnał tego, co powinno być przedmiotem specjalnie organizowanych i prowadzonych badań naukowych. Ze swej strony widzę pilną potrzebę badawczego potraktowania następujących zagadnień:

- stan i kryteria doboru oraz układu treści kształcenia kierunkowego i pedagogicznego nauczycieli szkół zawodowych,
- losy i przydatność zawodowa absolwentów różnych form kształcenia nauczycieli szkół zawodowych,
- przebieg, wyniki i poziom egzaminów eksternistycznych dla nauczycieli zawodu,
- umiejętności kierunkowe i pedagogiczne nauczycieli szkół zawodowych,
- pozycja zawodowa i społeczna nauczycieli szkół zawodowych,
- rola nauczyciela szkoły zawodowej w dążeniu do coraz lepszego przygotowania zawodowego absolwentów szkół zawodowych i innych form kształcenia zawodowego,
- badania nad charakterystykami zawodowymi nauczycieli szkół zawodowych,
- analiza stanu zatrudnienia i potrzeb kształcenia pedagogów pracy,
- badanie potrzeb kadrowych i warunków zatrudnienia nauczycieli szkół zawodowych,
- model systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych,
- rola Związku Nauczycielstwa Polskiego w prawidłowym rozwiązywaniu problemu nauczycieli szkół zawodowych.⁴

Niektóre z tych zagadnień stanowią przedmiot badań w ramach XI problemu węzłowego w powiązaniu z Instytutem Kształcenia Nauczycieli. Jednak problematyka jest rozległa, zadań jest szczególnie wiele, dlatego też nauczyciel szkoły zawodowej nadal wymaga wielostronnych badań.

⁴ Bardziej szczegółowe omówienie tak zasygnalizowanych członów koncepcji znajduje Czytelnik w *Szkole Zawodowej* (nr 4/1978), w tym artykule: Nauczyciel dla zreformowanej szkoły zawodowej.

ŚRODOWISKOWE UWARUNKOWANIA POZIOMU WIADOMOŚCI UCZNIÓW ZBIORCZYCH SZKÓŁ GMINNYCH

1. CEL I PROBLEM BADAŃ

Powstanie zbiorczych szkół gminnych było niewątpliwie przełomowym momentem w kształtowaniu się nowego oblicza oświaty na wsi. Zmodyfikowana struktura sieci placówek oświatowo-wychowawczych na szczeblu gminy stworzyła jednak szereg problemów organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych, których rozwiązanie winno mieć decydujące znaczenie w prawidłowym ich funkcjonowaniu i realizacji podstawowych funkcji. Funkcje te określone w materiałach Ministerstwa Oświaty i Wychowania¹ są wielostronne, a ich realizacja wymaga szerokiego współdziałania szkoły z innymi instytucjami funkcjonującymi na szczeblu gminy i poza nią.

Z punktu widzenia problemu podejmowanego w niniejszym opracowaniu zwrócić należy uwagę na te funkcje szkoły gminnej, które mówią o konieczności stworzenia wszystkim dzieciom możliwości zdobycia gruntownego wykształcenia i dobrego wychowania w wysoko zorganizowanej szkole oraz konieczności realizacji programu nauczania i wychowania z uwzględnieniem psychofizycznego rozwoju uczniów, ich uzdolnień i zainteresowań. Realizacja tych funkcji winna zabezpieczyć możliwie równomierny poziom nie tylko formalnego wykształcenia, ale ogólnego rozwoju zasobu wiedzy wszystkich uczniów szkoły zbiorczej.

Celem zatem, jaki stawialiśmy sobie w badaniach własnych, była próba uchwycenia różnic w zakresie stopnia opanowania wiedzy przez uczniów z punktów filialnych oraz wyżej zorganizowanych szkół zbiorczych w aspekcie uwarunkowań środowiskowych. W świetle powyższego główny problem pracy sprowadza się do pytania, w jakim stopniu fakt uczęszczania do niżej zorganizowanych 4-klasowych punktów filialnych zlokalizowanych w małych wsiach i grupujących uczniów z tych wsi oraz przyległych przysiółków wpływa na poziom wiedzy w porównaniu z ich rówieśnikami uczęszczającymi od klasy pierwszej do pełnych 8-klasowych szkół zbiorczych zlokalizowanych w środowisku małych miast, miasteczek lub dużych wsi.

W ramach tak ogólnie sformułowanego problemu mieści się domyślnie szereg zagadnień bardziej szczegółowych, jak między innymi:

— w zakresie jakich przedmiotów i szczegółowych treści różnice są największe,

¹ Kierunki działania w rozwijaniu oświaty i wychowania w gminie. Warszawa 1972. Zbiorcza Szkoła Gminna (założenia organizacyjne). Warszawa 1973.

— jakie środki profilaktyczne i terapeutyczne podejmują szkoły i władze oświatowe celem zapobieżenia powstawaniu różnic i likwidacji dysproporcji już powstałych,

— jakie dodatkowe środki należałoby podjąć, aby były one bardziej skuteczne itp.

Znalezienie odpowiedzi na te i inne jeszcze pytania może mieć zasadnicze znaczenie dla prawidłowej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego zarówno w punktach filialnych, jak również w szkole zbiorczej, do której przechodzą uczniowie w klasach starszych. W świetle własnych obserwacji, jak również wyników fragmentarycznych badań efektów nauczania prowadzonych przez władze szkolne możemy założyć, iż różnice w zakresie zasobu wiedzy między uczniami z punktów filialnych a szkół zbiorczych są znaczne. Nie oznacza to, że różnice te są jednakowe we wszystkich gminach oraz w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania i treści szczegółowych, niemniej zaobserwowane zjawisko jest powszechne. Zakładamy również, iż dyrekcje zbiorczych szkół gminnych nie podejmują żadnych działań profilaktycznych, które mogłyby zapobiegać pogłębiającej się dysproporcji, a działania terapeutyczne — jeżeli są w ogóle podejmowane — są niedostatecznie skuteczne. Przyjęcie takiego założenia o skuteczności działań podejmowanych przez szkoły zbiorcze oraz władze oświatowe jest prostą konsekwencją hipotezy zakładającej występowanie znacznej różnicy poziomów wiadomości.

2. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ ZBIOROWOŚCI, TERENU BADAŃ ORAZ ZASTOSOWANYCH NARZĘDZI BADAWCZYCH

Podstawą do rozwiązania problemu i weryfikacji hipotezy było przeprowadzenie badań zasobu słownictwa oraz wiadomości i umiejętności z podstawowych przedmiotów na koniec roku szkolnego w klasie czwartej, tj. ostatniej klasie oddzielnej nauki w punktach filialnych i szkołach zbiorczych.

Badania przeprowadzono w 10 losowo wybranych gminach dwóch województw obejmując nimi wszystkie punkty filialne z najwyższą klasą czwartą w ilości 43 szkół o łącznej liczbie 342 uczniów oraz wszystkie 8-klasowe szkoły zbiorcze na terenie tych gmin w ilości 10 szkół gminnych i 2 szkół filialnych, o łącznej liczbie 468 uczniów. Bezpośrednimi uczestnikami badań byli uczniowie uczęszczający w roku szkolnym 1975/76 do klas czwartych, a badania przeprowadzono w ostatnim miesiącu roku szkolnego, czyli bezpośrednio przed przyjściem badanych z punktów filialnych do szkół zbiorczych. Łącznie objęto zatem badaniami 810 uczniów klas czwartych z punktów filialnych zlokalizowanych w małych wsiach peryferyjnych oraz szkół zbiorczych zlokalizowanych w znacznie zróżnicowanym środowisku małych miast, miasteczek oraz dużych wsi.

Charakterystyki środowisk wychowawczych badanej zbiorowości dokonano w oparciu o bezpośrednie ich rozpoznanie, wykorzystując w tym celu sporządzone przez autora kwestionariusze „Skróconej charakterystyki środowiska wychowawczego” oraz „Środowiska domowego ucznia”. Wychodząc z założenia, że rozwój jednostki, jej proces wychowania i uspołecznienia przebiega na podłożu całego środowiska globalnego, w jego charakterystyce uwzględniono wszystkie komponenty z zakresu płaszczyzny przyrodniczej, społecznej i kulturowej. Formalną podstawą wyodrębnienia czterech różnych typów środowiska była wielkość miejscowości: wieś peryferyjna, duża wieś, miasteczko (miasto-gmina) i miasto. Podział ten implikuje natomiast rzeczywiste zróżnicowanie wyrażające się ilością, jakością i układami poszczególnych komponentów naturalnego, bezpośredniego i pośredniego oddziaływania wychowawczego. Środowisko pierwszego typu (wieś peryferyjna) charakteryzuje się wyłącznym występowaniem instytucji wychowania naturalnego, jakimi są rodzina i grupa rówieśnicza, i w nielicznych przypadkach nisko zorganizowanej szkoły — 4-klasowych punktów filialnych. W pozostałych trzech typach środowisk obok instytucji wychowania naturalnego występują co najmniej 8-klasowe szkoły podstawowe oraz znaczna liczba innych instytucji wychowania bezpośredniego oraz pośredniego. Obserwuje się tutaj prawidłowość ilościowego i jakościowego wzrostu tych instytucji w zależności od tego, czy jest to środowisko dużej wsi, miasteczka czy miasta.

Dokonyując charakterystyki poszczególnych komponentów środowiska wychowawczego szczególnie nacisk położono na środowisko rodzinne, spełniające specyficzne funkcje wychowawcze szczególnie w odniesieniu do badanych w interesującym nas przedziale wiekowym. Standard życia społeczno-kulturowego rodzin wykazuje wyraźną współzależność z poziomem pozostałych komponentów środowiska wychowawczego. Ilościowej oceny warunków życia rodzinnego dokonano poddając analizie 16 różnych jego składników. Były to między innymi takie elementy, jak: struktura i skład rodziny, warunki materialne i mieszkaniowe, wykształcenie rodziców, współżycie i moralność rodziców, jakość i częstotliwość kontaktów ze szkołą itp. Oceny dokonywano w 3-, 4- i 5-stopniowej skali, a łączna ilość możliwych do uzyskania punktów wynosiła 50. Uzyskane dla poszczególnych typów środowiska wyniki są następujące: miasto — 41,63; miasteczka — 40,79; duże wsie — 38,26; wsie peryferyjne — 34,58 pkt.

Zgodnie z tym, co powiedziano wcześniej, widoczne jest wyraźne, aczkolwiek niewielkie zróżnicowanie poziomu życia społeczno-kulturowego rodzin w trzech kolejnych typach środowisk — w których funkcjonują szkoły zbiorcze — i zdecydowanie niższy poziom w rodzinach zamieszkujących wsie peryferyjne, skąd uczniowie klas I—IV uczęszczają do punktów filialnych.

Badania podstawowe mające na celu określenie poziomu wiadomości uczniów opuszczających punkty filialne i ich rówieśników uczęszczających do szkół zbiorczych przeprowadzono za pomocą testów osiągnięć szkolnych poddając ocenie: zasób słownictwa, umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem, wiadomości i umiejętności ortograficzne, technikę rachunkową oraz umiejętność logicznego myślenia w toku rozwiązywania zadań z treścią. W badaniach wykorzystano częściowo gotowe testy dostosowane do wieku i poziomu uczniów, częściowo zaś posłużono się testami własnej konstrukcji opracowanymi i zweryfikowanymi specjalnie do niniejszych badań.

Zasób słownictwa określono w oparciu o test słownikowy dla klasy IV wchodzący w skład baterii testów słownikowych dla klas III—VIII opracowanych pod kierunkiem J. Konopnickiego². Składa się on z 100 zadań pogrupowanych w dziewięciu działach, a poszczególne zadania mają bądź charakter testów wyboru, bądź uzupełniania.

Umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem określono za pomocą testu cichego czytania nr 3 wchodzącego w skład baterii pięciu testów zaadoptowanych i przystosowanych do badań dzieci polskich pod kierunkiem J. Konopnickiego³. Test składa się z szeregu zadań, z których każde skonstruowane jest w ten sposób, iż stanowi krótkie 2—3-zdaniowe opowiadanie zawierające luki, w które należy wstawić jeden brakujący wyraz wyraźnie wynikający z treści opowiadania. Ogółem test zawiera 50 takich luk, a poprawne² wypełnienie każdej z nich oceniane jest jednym punktem.

Wiadomości i umiejętności ortograficzne oceniano za pomocą testu ortograficznego skonstruowanego przez autora w oparciu o obowiązujący program tego działu języka polskiego w klasie czwartej. Test został zweryfikowany w badaniach próbnych zarówno pod kątem trafności doboru zadań, stopnia ich trudności i poprawności sformułowania poleceń, jak również czasu niezbędnego na jego rozwiązanie. Ostateczna jego wersja składa się z 17 zadań odwołujących się przede wszystkim do praktycznej umiejętności stosowania poznanych zasad pisowni. Każde poprawnie wykonane polecenie oceniano jednym punktem, a ogólna liczba punktów możliwych do uzyskania przez każdego z badanych wynosiła 100.

Technikę rachunkową oraz umiejętność rozwiązywania zadań z treścią badano za pomocą testu matematycznego skonstruowanego i zweryfikowanego w badaniach próbnych przez autora niniejszego opracowania. Nie był to sensu stricto diagnostyczny test wiadomości badający stopień opanowania kolejnych działów programowych, lecz zestaw zadań obejmujący

² J. Konopnicki, M. Ziemia: *Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie*. Wrocław, Warszawa, Kraków 1968, s. 36—42.

³ J. Konopnicki: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko*. Warszawa 1964.

mujący te podstawowe partie materiału z arytmetyki i geometrii, które uczeń klasy czwartej powinien mieć opanowane jako umiejętność lub sprawność.

Test składał się z pięciu złożonych zadań z treścią, w tym dwóch z geometrii. Przy każdym z zadań zamieszczono szczegółowe polecenia do wykonania, a wszędzie tam, gdzie było to możliwe, sugestie, aby rozwiązanie zadania ująć w jednym zapisie (formule matematycznej). Maksymalną liczbę punktów uzyskiwały rozwiązania uwzględniające wszystkie zawarte przy zadaniu polecenia, a także optymalny tok postępowania. Inne — mniej ekonomiczne — poprawne rozwiązania lub rozwiązania niepełne uzyskiwały odpowiednio mniejszą liczbę punktów. Maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania w całym teście wynosiła 35.

Dla uzyskania bardziej rozległych i pełniejszych informacji na temat działań profilaktycznych i terapeutycznych podejmowanych przez szkoły (dyrekcje, rady pedagogiczne, samokształceniowe zespoły przedmiotowe itp.) w celu niedopuszczenia do powstawania dysproporcji w poziomie pracy punktów filialnych i szkół zbiorczych bądź likwidacji istniejących już rozbieżności wykorzystano część materiałów z ankiety przeprowadzonej wśród 143 dyrektorów szkół zbiorczych z terenu trzech województw.

Uzyskany w toku badań empirycznych materiał poddano analizie statystycznej i opisowej zgodnie z wymogami sformułowanego wcześniej problemu. Analizy dokonano w trzech aspektach:

Po pierwsze, dokonano analizy różnicowania wyników nauczania z poszczególnych przedmiotów i treści szczegółowych w trzech grupach szkół zbiorczych: (1) szkoły zbiorcze zlokalizowane w miastach, (2) szkoły zbiorcze zlokalizowane w miasteczkach, (3) szkoły zbiorcze zlokalizowane w dużych wsiach.

Po drugie, dokonano analizy różnicowania wyników nauczania z poszczególnych przedmiotów i treści szczegółowych w grupie pobierających naukę od początku w szkole zbiorczej (w ogóle) oraz uczęszczających do punktów filialnych.

Po trzecie, podjęto próbę oceny stanu w zakresie pracy szkół zbiorczych nad wyrównywaniem poziomu pracy tych szkół i podległych im punktów filialnych oraz efektywności podejmowanych działań.⁴

3. POZIOM WIADOMOŚCI UCZNIÓW SZKÓŁ ZBIORCZYCH Z UWZGLĘDNIENIEM RÓŻNICOWANIA ICH LOKALIZACJI ŚRODOWISKOWEJ

Pierwszym zagadnieniem poddanym analizie, którego wyniki posłużyły jednocześnie jako materiał porównawczy w dalszej części opracowa-

⁴ Z uwagi na ograniczoną objętość opracowania zrezygnowano świadomie z analizy materiałów dotyczących innych czynników warunkujących wyniki nauczania

nia, było ukazanie poziomu uzyskanych wyników w szkołach zbiorczych w środowiskach różnego typu.

Punktem wyjścia niniejszej analizy uczynimy wyniki uzyskane w zakresie badań zasobu słownictwa, które winno być opanowane przez dziecko w toku nauki szkolnej. Słownik jest bowiem tym elementem, który na ogół najwyżej koreluje z globalnym poziomem wiedzy uczniów i jest najbardziej prognostyczny w zakresie przewidywania przyszłych osiągnięć szkolnych. Współczynniki korelacji obliczone między zasobem słownictwa a ogólnym zasobem wiedzy humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej wahają się w granicach 0,80—0,90 w zależności od wieku badanych.⁵

Biorąc pod uwagę, że ilość możliwych do uzyskania w teście słownikowym punktów wynosiła 100, obliczone średnie arytmetyczne są jednocześnie procentami poprawnych odpowiedzi. Wynosiły one odpowiednio: 47,32 dla miasta; 35,56 dla miasteczek i 34,73 dla badanych z dużych wsi. Przegląd średnich wskazuje, że badani w ogóle prezentują ubogi zasób słownictwa w zakresie tych pojęć, które występują w podręcznikach dla klasy czwartej i które powinni opanować w toku nauki szkolnej.

Nie są to jednak wyniki, które odbiegałyby in minus od przeciętnych uzyskiwanych w tych środowiskach w innych badaniach, a przeciwnie, są nawet nieco wyższe.⁶

Jak widać z rozkładu średnich, środowisko, w jakim zlokalizowana jest szkoła, dość istotnie różnicuje zasób słownictwa uczniów, przy czym w naszych badaniach charakterystyczne jest to, że właściwie poziom słownictwa dzieci z małych miasteczek nie odbiega w zasadzie od poziomu słownictwa dzieci z dużych wsi o stosunkowo wysokim poziomie zurbanizowania. Natomiast wyraźnie na plus odbiega zasób słownictwa dzieci miejskich (dawne miasta powiatowe).

Reasumując uwagi o poziomie słownictwa uczniów szkół zbiorczych możemy stwierdzić, że uzyskane w naszych badaniach wyniki odbiegają nieznacznie na korzyść od przeciętnych dla tej grupy wiekowej w kraju, a to, że są stosunkowo niskie, potwierdza jedynie znany fakt, iż praca szkół w zakresie wzbogacania słownictwa uczniów jest w ogóle niedostateczna.

Problem ten wymaga niewątpliwie podkreślenia, jako że bogactwo szczególnie czynnego słownictwa jest jednym z istotnych czynników wa-

w szkołach zbiorczych i punktach filialnych, takich jak np.: poziom ogólnej sprawności umysłowej, motywacja do nauki, fragmentaryczne deficyty i zaburzenia rozwojowe itp. Materiał ten uczyniono przedmiotem innych opracowań. To samo dotyczy roli szkoły zbiorczej w likwidacji istniejących dysproporcji w toku wspólnego już nauczania w klasach starszych.

⁵ Cz. Nowaczyk: Uczniowie zdolni. Stopień opanowania wiadomości i wykorzystania możliwości umysłowych. Zielona Góra 1976, LTN, s. 81 oraz 96—97.

⁶ J. Konopnicki: Normy dla testów słownikowych w szkole podstawowej. *Nowa Szkoła* 1968, nr 9, s. 39.

runkujących umiejętności w zakresie płynności wypowiedzi, konstrukcji dłuższych wypowiedzi pisemnych, rozumienia czytanych tekstów, a także opanowania wiadomości z różnych przedmiotów.

Jako że bogactwo słownika i rozumienie poszczególnych pojęć jest ważnym — aczkolwiek nie jedynym — warunkiem rozumienia czytanych tekstów, zajmiemy się obecnie wynikami cichego czytania ze zrozumieniem.

Stosunkowo najwyższą umiejętnością w tym względzie wykazali się uczniowie uczęszczający do szkół wiejskich, uzyskując średnią 26,45 pkt. Różnice wyników dla szkół w pozostałych środowiskach są stosunkowo niewielkie i wynoszą około 2—3 punktów (średnia dla miasta 24,09 pkt i dla miasteczek 23,12 pkt), niemniej wskazują, że nie wszędzie przykładą się należyta wagę do kształtowania tej podstawowej umiejętności. Wszystkie uzyskane w niniejszych badaniach wyniki świadczą o znacznych rezerwach szkoły w zakresie doskonalenia cichego czytania poprzez dobór odpowiednich ćwiczeń usprawniających już od klasy pierwszej rozumienie tekstów.

Z dotychczasowych badań prowadzonych tym testem dysponujemy jedynie wynikami od klasy piątej wzwyż. Są one zbliżone do uzyskanych przez uczniów w szkołach zbiorczych, a średnia dla klas piątych szkół z różnych środowisk wynosi 24,2 punkta⁷. Jest ona niemal identyczna z wynikami czwartoklasistów ze szkół zbiorczych. Warto również zwrócić uwagę, że podobnie jak przy wynikach testu słownikowego i tutaj obserwujemy znaczne zróżnicowanie dyspersji badanej zmiennej. Zarówno w szkołach zlokalizowanych w poszczególnych środowiskach, jak i w całej zbiorowości brak jest wyraźnej koncentracji wyników wokół wartości centralnej, a ich rozpiętość waha się niemal od wartości minimalnej do maksymalnej. Również i to zjawisko świadczy o braku systematyczności pracy szkół w zakresie kształtowania tejże umiejętności. Systematyczne ćwiczenia winny bowiem doprowadzić do większego jej ujednoczenia i zmniejszenia zróżnicowania. Fakt, iż zaprezentowany poziom jest niezadowolający — upraszczając nieco, ciche czytanie ze zrozumieniem opanowane zostało przeciętnie około 48 procent — nie jest wynikiem aktualnych tylko zaniedbań szkoły, lecz braku tradycji pracy w tym względzie oraz trudności w bieżącej i obiektywnej kontroli.

Nieco korzystniej na tle słownictwa i cichego czytania prezentują się umiejętności uczniów ze szkół zbiorczych z ortografii, a wyniki wykazują tutaj stosunkowo mniejsze zróżnicowanie pomiędzy szkołami pracującymi w różnych środowiskach. Średnie dla wszystkich szkół wahają się w granicach 66,0 punktów, co równocześnie stanowi procent poprawnych odpowiedzi. Jak wynika z analizy poszczególnych zadań

⁷ J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu... op. cit.

testu, przyczyny większości błędów ortograficznych, jakie popełniają uczniowie na co dzień, nie tkwią w braku znajomości zasad poprawnej pisowni, ale w braku nawyku ich stosowania. Powszechnym nieomal zjawiskiem były sytuacje, gdzie uczeń wpisywał poprawnie wyraz tam, gdzie wynikało to z polecenia zastosowania określonej reguły ortograficznej, i pisał z błędami ten sam wyraz na tej samej lub następnej stronie pracy, jeżeli występował on w kontekście innych wyrazów (np. w tytule książki) i jego pisownia nie była przedmiotem specjalnej analizy ze strony ucznia. Sytuacja taka wydaje się być wynikiem dwu co najmniej przyczyn — błędów metodycznych nauczycieli.

Po pierwsze, świadczy to o niedocenianiu w codziennej praktyce szkolnej — nie tylko nauczycieli języka polskiego — ćwiczeń profilaktycznych uczulających uczniów na pisownię tzw. „niebezpiecznych wyrazów” zawierających określone trudności ortograficzne i konieczność ich analizy. Ćwiczenia te winny doprowadzić do nawyku samokontroli i świadomego stosowania opracowanych zasad pisowni.

Po drugie, świadczy to o niedostatecznej ilości ćwiczeń utrwalających, które pozwoliłyby wyrobić nawyk takiej, a nie innej pisowni, zgodnej z zasadą, którą uczeń „teoretycznie” opanował. Należy zaznaczyć, iż omawiana sytuacja występowała w większości prac uczniowskich we wszystkich szkołach, a więc braki metodyczne mają charakter powszechny, a nie jednostkowy.

Jakościowa analiza wyników testu nie wykazuje większego zróżnicowania w stopniu opanowania poszczególnych zasad pisowni i braki odpowiedzi lub odpowiedzi błędne rozkładają się niemal równomiernie na poszczególne zadania testu odwołujące się do znajomości różnych zasad. Jedynym odstępstwem od tego rozkładu jest poprawne wykonanie niemal w 100 procentach poleceń związanych z zasadą stosowania wielkiej litery w tytułach książek, czasopism i nazwach geograficznych.

Reasumując wyniki testów badających różne elementy wiedzy wchodzącej w zakres języka polskiego w szkołach zbiorczych należy stwierdzić, iż wyraźnie różnicujący wpływ środowiska obserwujemy jedynie w zakresie zasobu słownictwa. Najbardziej korzystne w stosunku do pozostałych — zgodnie z oczekiwaniami — okazało się najbogatsze kulturowo środowisko miejskie. W zakresie pozostałych dziedzin poddanych badaniu — ciche czytanie ze zrozumieniem i ortografia — poziom umiejętności prezentowany przez uczniów z różnych środowisk jest zbliżony, a występujące różnice między średnimi są statystycznie nieistotne.

Drugą charakterystyczną cechą, jaką należy zaakcentować, jest to, że przeciętny poziom uzyskanych wyników nie jest wysoki i wskazuje na istnienie jeszcze olbrzymich rezerw dla szkoły w zakresie doskonalenia metodyki i organizacji pracy dydaktycznej. Z drugiej jednak strony żadna z otrzymanych przeciętnych nie odbiega in minus od wyników uzyskiwanych w innych badaniach przeprowadzonych na terenie kraju

analogicznymi lub podobnymi narzędziami. Pozwala to twierdzić, iż poziom pracy dydaktycznej szkół zbiorczych na szczeblu nauczania początkowego — nawet tych pracujących w mniej korzystnych warunkach społeczno-kulturowych — dorównuje w wielu dziedzinach poziomowi prezentowanemu przez wysoko zorganizowane szkoły pracujące w środowisku miejskim.

Z kolei przechodzimy do analizy wyników uzyskanych przez szkoły zbiorcze w zakresie matematyki. Przypomnijmy, iż test matematyczny był skonstruowany w ten sposób, że umożliwiał badanym wykazanie się zarówno umiejętnościami w zakresie pamięciowej i pisemnej techniki rachunkowej, jak również, a może przede wszystkim, umiejętnością logicznego myślenia w toku rozwiązywania zadań z treścią, a więc problemów matematycznych.

Logiczne myślenie na materiale rachunkowym sprawiało badanym ogromne trudności. Wbrew oczekiwaniom najwyższy poziom w tym względzie wykazali uczniowie szkół zbiorczych zlokalizowanych w środowisku wiejskim, uzyskując średnią 16,60 punktu. Nieco niższe wyniki uzyskali ich koledzy ze szkół miejskich, gdzie średnia wynosiła 13,95 punkta. Niepokojąco niskie rezultaty uzyskano natomiast w małych miasteczkach, gdzie średnia, wynosząca 9,92 punkta, stanowiła zaledwie 28,34 procent poprawnych odpowiedzi.

Porównując wyniki z matematyki z analizowanymi wcześniej wynikami różnych elementów wchodzących w skład wiedzy z języka polskiego, nasuwają się dwa spostrzeżenia. Po pierwsze, że poziom wiedzy matematycznej jest znacznie bardziej zróżnicowany w grupach szkół zlokalizowanych w różnych środowiskach aniżeli z języka polskiego. Trudno jednak zróżnicowanie to warunkować wyłącznie czynnikami środowiskowymi, w sytuacji kiedy rozkład uzyskanych średnich nie jest zgodny z dokonaną typologią środowiska. Przyczyny takiej sytuacji tkwią zatem prawdopodobnie w pracy dydaktycznej szkół. Po drugie, poziom badanej wiedzy matematycznej jest w ogóle bardzo niski. Średnia arytmetyczna dla wszystkich szkół zbiorczych, będąca wykładnikiem przeciętnej ilości poprawnie wykonanych poleceń w teście, stanowi 36,17% możliwych do uzyskania punktów. Jeszcze bardziej niepokojąco przedstawia się sytuacja, jeżeli rozpatrujemy wyniki w rozbiciu na poszczególne typy środowisk czy tym bardziej w poszczególnych szkołach objętych badaniami.

Analiza jakościowa wykonanych prac pod kątem problemów stanowiących największe trudności wykazuje, że są one związane przede wszystkim z umiejętnością ujmowania związków pomiędzy danymi liczbowymi zawartymi w zadaniach z treścią.

4. POZIOM WIADOMOŚCI W PUNKTACH FILIALNYCH NA TLE WYNIKÓW SZKÓŁ ZBIORCZYCH

Zaprezentowane powyżej wyniki badań testowych dość dokładnie orientują nas w poziomie wiedzy z języka polskiego i matematyki w szkołach zbiorczych. Możemy zatem przystąpić do próby odpowiedzi na główne pytanie, na ile poziom ten zgodny jest z tym, co prezentują uczniowie punktów filialnych. Uczniowie ci znajdują się w znacznie mniej korzystnej sytuacji niż ich rówieśnicy ze szkół zbiorczych. Wynika to zarówno z faktu, że wychowują się oni w zdecydowanie gorszych warunkach kulturowych, jak również z tego, iż pobierają oni naukę w niżej zorganizowanych szkołach, najczęściej w systemie klas łączonych.

W przypadku zasobu słownictwa obserwujemy w punktach filialnych znaczne zróżnicowanie wyników, jednak przy stosunkowo niższej aniżeli w ogóle w szkołach zbiorczych, średniej arytmetycznej wynoszącej 34,59 punkta. Poziom ten zbliżony jest natomiast bardzo do poziomu prezentowanego przez uczniów szkół zbiorczych z małych miasteczek i dużych wsi. Nie ulega zatem wątpliwości, iż w przypadku zasobu słownictwa uczniów czynnikiem, który w sposób dominujący różnicuje jego poziom, jest środowisko, a nie typ szkoły, do której uczęszczają badani. Bogactwo i różnorodność środków oddziaływania wychowawczego i kulturowego miasta zapewnia w tym przypadku dzieciom z tego środowiska zdecydowaną przewagę nad ich rówieśnikami z małych miasteczek i wsi, niezależnie od tego, czy uczęszczają oni do szkół zbiorczych, czy punktów filialnych.

Nieco inną sytuację obserwujemy w przypadku cichego czytania ze zrozumieniem. Poziom tej umiejętności był niemal identyczny w grupie uczniów ze szkół zbiorczych niezależnie od ich lokalizacji. Średnia arytmetyczna będąca wykładnikiem przeciętnego poziomu tej umiejętności w punktach filialnych jest nieco niższa od uzyskanej przez badanych ze szkół zbiorczych, choć i w tamtej grupie — na co wskazywaaliśmy już wcześniej — wyniki są wysoce niezadowolające.

W przeciwieństwie więc do zasobu słownictwa zróżnicowanie poziomu cichego czytania ze zrozumieniem jest wynikiem nie tyle samego środowiska, w którym zlokalizowana jest szkoła, ile warunków i poziomu jej pracy dydaktycznej.

Przedstawiona sytuacja w zakresie umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem w punktach filialnych jest o tyle jeszcze bardziej niepokojąca, że uczniowie ci pracując często samodzielnie w związku z nauką w klasach łączonych zmuszeni są do praktycznego wykorzystywania tejże umiejętności w pracy na lekcji. Należałoby zatem szczególnie uczulić nauczycieli na kształtowanie tej umiejętności, jako że pełne zrozumienie pisemnych poleceń, czytanych tekstów itp. jest podstawowym wa-

runkiem poprawności wykonywania samodzielnych ćwiczeń i przyswojenia treści z podręczników. Jest to możliwe w toku normalnej działalności szkoły.

Prowadzone pod kierunkiem autora badania wykazały, że zorganizowana w formie zespołów reedukacyjno-wyrównawczych praca nad doskonaleniem umiejętności cichego czytania w oparciu o opracowany specjalnie zestaw ćwiczeń dla klas II—IV wpłynęła nie tylko na podniesienie poziomu tej umiejętności, ale przede wszystkim w sposób istotny przyczyniła się do likwidacji niepowodzeń szkolnych z różnych przedmiotów.⁸ Braki w zakresie rozumienia czytanych tekstów są, jak z tego wynika, bezpośrednim podłożem, na którym rodzą się wszelkie niepowodzenia dydaktyczne klas początkowych. Likwidując przyczyny leżące u podstaw braku rozumienia czytanych tekstów, likwidujemy równocześnie przyczyny niepowodzeń dydaktycznych w ogóle. Na wysoką współzależność wyników dydaktycznych od umiejętności cichego czytania — nie tylko zresztą na poziomie nauczania początkowego — zwraca uwagę również A. Warsicka opierając się na bogatych badaniach własnych⁹

Przechodząc do kolejnego składnika wiedzy z języka polskiego podawanego badaniom, prezentujemy wyniki umiejętności ortograficznych. Sytuacja, jaką tu obserwujemy, jest niemal analogiczna jak w przypadku cichego czytania. Poziom umiejętności ortograficznych w szkołach zbiorczych był identyczny niezależnie od środowisk, w których były one zlokalizowane. W punktach filialnych wykazuje wyraźne obniżenie, a średnia wynosi 63,80 punkta. Rozpatrując zatem problem w kategoriach uwarunkowań, mamy prawo przypuszczać, iż środowisko odgrywa w tym przypadku raczej rolę drugorzędną. Jako przyczynę dominującą niższych umiejętności ortograficznych uczniów z punktów filialnych przyjąć należy warunki oraz poziom pracy dydaktycznej szkół, do których oni uczęszczali.

Zwracaliśmy uwagę już wcześniej, iż niższy stopień organizacyjny punktów filialnych, realizacja części godzin dydaktycznych w systemie klas łączonych oraz uboższa stosunkowo baza dydaktyczna tych szkół nie sprzyjają stworzeniu optymalnych warunków do organizacji systematycznych ćwiczeń utrwalających, a takich wymaga właśnie przyswojenie sobie umiejętności oraz nawyków. Aczkolwiek różnica poziomów — wyrażona ilością punktów uzyskanych w teście — nie jest rażąca, ale jednak dostatecznie duża, aby uznać ją za statystycznie istotną.

Pozostał jeszcze do omówienia problem wyników, jakie uzyskano w punktach filialnych z matematyki. Przypomnijmy, iż w szkołach

⁸ M. Kowalak: Organizacja pracy zespołów reedukacyjno-wyrównawczych w zakresie cichego czytania ze zrozumieniem dla uczniów klas II—IV (maszynopis). Praca magisterska wykonana w Zakładzie Dydaktyki WSP w Zielonej Górze 1977.

⁹ A. Warsicka: Stopień opanowania cichego czytania a powodzenie dziecka w nauce szkolnej. UAM Poznań 1977.

zbiorczych wyniki te były stosunkowo niskie (36,17% poprawnych odpowiedzi) i wyjątkowo zróżnicowane w poszczególnych środowiskach. Uczniowie wsi peryferyjnych uzyskali wyniki dające jeszcze niższą przeciętną, wynoszącą 9,36 punkta. Stanowi ona zaledwie 26,74% poprawnych odpowiedzi. Jakościowa analiza prac uczniów prowadzi nas do identycznych wniosków, do jakich doszliśmy w przypadku badań w szkołach zbiorczych. Uczniowie napotykają ogromne trudności w rozwiązywaniu zadań z treścią, bowiem w większości szkół — mimo wprowadzania pewnych nowych elementów treściowych i metodycznych — w dalszym ciągu uczą się „rachunków”, a nie matematyki.

W związku z tym, że sytuacja w zakresie nauczania matematyki jest rzeczywiście niepokojąca, nasuwa się pytanie, czy możliwe jest podjęcie przez konkretne szkoły — również punkty filialne — określonych działań, które zmieniąby istniejący stan, oraz jakie to mogą być działania. Prowadzone pod kierunkiem autora badania w oparciu o specjalnie opracowane podręczniki dla klas III—IV. nad możliwością wykorzystania elementów nauczania semiprogramowanego w kształtowaniu umiejętności rozwiązywania zadań z treścią wykazały, iż uczniowie szybko i skutecznie przyswajają pewne algorytmy, które modyfikują w zależności od potrzeb wynikających w konkretnej sytuacji zadaniowej.¹⁰

5. PROFILAKTYCZNA I WYRÓWNAWCZA PRACA SZKÓŁ ZBIORCZYCH Z UCZNIAMI PUNKTÓW FILIALNYCH

Warunkiem podjęcia działań zmierzających do rozwiązania jakiegoś problemu jest zdawanie sobie sprawy z jego istnienia. Oznacza to, że występowanie lub brak w szkole zbiorczej pracy profilaktycznej i reedukacyjno-wyrównawczej w stosunku do dzieci z punktów filialnych uwarunkowany jest w znacznym stopniu świadomością występowania takiej potrzeby. Sytuację w tym zakresie zaprezentujemy w oparciu o opinie zebrane w badaniach ankietowanych 143 dyrektorów szkół zbiorczych z trzech województw.

Na pytanie, czy w opinii dyrekcji szkół i grona pedagogicznego uczniowie dojeżdżający po ukończeniu nauki w punktach filialnych odbiegają od swych kolegów pod względem:

- poziomu wiadomości,
- umiejętności samodzielnej pracy,
- pilności i systematyczności... otrzymano następujący rozszew odpowiedzi:

¹⁰ H. Kołowska: Organizacja pracy wyrównawczej z matematyki w klasach III—IV z wykorzystaniem podręcznika programowanego (maszynopis). Praca magisterska wykonana w Zakładzie Dydaktyki WSP w Zielonej Górze 1977.

Tabela 1

OPINIE „SZKÓŁ ZBIORCZYCH” NA TEMAT UCZNIÓW PRZYCHODZĄCYCH
Z PUNKTÓW FILIALNYCH (WYNIKI W PROCENTACH)

Elementy oceny	Opinie*				
	1(--)	2(-)	3(0)	4(+)	5(++)
1. Poziom wiadomości	28,0	50,0	20,0	2,0	—
2. Samodzielna praca	18,0	30,0	36,0	14,0	2,0
3. Pilność i systematycz.	12,0	30,0	48,0	10,0	—
Ogólna ocena	19,3	36,7	34,7	8,6	0,7

* Oceny dokonywano według pięciostopniowej skali, posługując się następującymi kryteriami:

- 1 (— —) — znacznie na niekorzyść dojeżdżających
- 2 (—) — nieznacznie na niekorzyść dojeżdżających
- 3 (0) — nie dostrzega się różnicy
- 4 (+) — nieznacznie na korzyść dojeżdżających
- 5 (+ +) — znacznie na korzyść dojeżdżających

Wynika z tego, iż na ogół szkoły zdają sobie w pełni sprawę z faktu, że przybywający do nich uczniowie z punktów filialnych prezentują stosunkowo niższy poziom wiadomości, samodzielności w pracy umysłowej, a nawet nawyków do systematyczności. Stosunkowo najwyższy procent negatywnych opinii dotyczy poziomu wiadomości, co w pełni zgodne jest z dokonanymi przez nas obiektywnymi pomiarami. Opinie takich jest około 80,0% przy zupełnym niemal braku opinii pozytywnych. Największy rozrzut wykazują wypowiedzi dotyczące umiejętności samodzielnej pracy. Mamy tutaj dużo opinii negatywnych, ale równocześnie stosunkowo najwięcej wypowiedzi wskazujących, iż uczniowie z punktów filialnych górują nad swymi kolegami z szkół zbiorczych. Jest to niewątpliwie uzasadnione tym, że znaczna część uczniów pobierających do tej pory naukę w klasach łączonych nabyła umiejętności samodzielnej pracy. Stosunkowo najmniej uczniowie z punktów filialnych odbiegają in minus od swych rówieśników ze szkół zbiorczych w zakresie pilności i systematyczności, aczkolwiek i tutaj przewaga opinii negatywnych nad pozytywnymi jest znaczna.

Możemy zatem oczekiwać, zgodnie z tym, co powiedzieliśmy wcześniej, iż świadomość występowania rozbieżności winna być jednym z czynników wyzwających inicjatywy i działania szkół w zakresie organizacji pracy profilaktycznej i reedukacyjnej. Jaka jest rzeczywistość w tym zakresie, wskażemy w oparciu o informacje z tych samych szkół.

W jednym z pytań, w którym należało określić stopień trudności, jaki sprawi rozstrzygnięcie różnych problemów związanych z dojazdami, pytano o możliwości dydaktyczno-organizacyjne wyrównywania braków, z jakimi przychodzą uczniowie z punktów filialnych.

Rozsiew wypowiedzi był następujący:

- bardzo poważne trudności — 14⁰/₀
- znaczne trudności — 16⁰/₀
- umiarkowane trudności — 42⁰/₀
- nieznaczne trudności — 14⁰/₀
- nie sprawia trudności — 14⁰/₀

Znaczny procent szkół (30,0) napotyka co najmniej znaczne trudności w organizacji zajęć wyrównawczych, a ponad 70⁰/₀ trudności co najmniej umiarkowane. We wszystkich niemal przypadkach jako bezpośrednią przyczynę trudności wymienia się dowozy dzieci do szkół, w sporadycznych zaś inne trudności organizacyjne lub kadrowe. Sytuacja taka w poważnym stopniu ogranicza, a w wielu przypadkach wprost uniemożliwia pracę reedukacyjno-wyrównawczą, a także inne formy zajęć pozalekcyjnych z udziałem uczniów dojeżdżających.

Praca szkoły nad likwidacją, a co najmniej ograniczeniem rozbieżności poziomów nie może rozpoczynać się dopiero w momencie przejścia uczniów do szkoły zbiorczej. Niezbędne jest podejmowanie szeregu działań znacznie wcześniej, gdy uczniowie ci znajdują się jeszcze w punktach filialnych. Czy szkoły podejmują takie działania?

Z wypowiedzi ankietowanych dyrektorów wynika, że tak, choć formy i zakres tych działań są bardzo zróżnicowane. Najczęściej wymieniane są dwie formy współpracy z punktami filialnymi:

- udział nauczycieli z punktów filialnych we wspólnych posiedzeniach rad pedagogicznych — 89⁰/₀ badanych szkół;
- hospitacje zajęć w punktach filialnych przez dyrektora (zastępcę) szkoły zbiorczej — 84⁰/₀ badanych szkół.

Jak widać z powyższego, są to formy działania na szczeblu kadry pedagogicznej z pominięciem bezpośredniego udziału uczniów i mające charakter niejako statutowy, wchodzący w zakres obowiązków, i dziwić się należy, że nie są one realizowane we wszystkich szkołach. Mimo ich formalnego charakteru spełniają one niewątpliwie ważną rolę pozwalając tworzyć warunki wspólnego frontu dydaktyczno-wychowawczego, kierunkować pracę, aktywizować nauczycieli, rozwiązywać na bieżąco powstałe problemy itp. Znacznie rzadziej wymieniane są inne formy współpracy, takie jak np.:

- śródroczne sprawdziany w klasach młodszych i wspólne omawianie wyników uzyskanych w szkołach zbiorczych i punktach filialnych,
- koleżeńskie hospitacje nauczycieli z punktów filialnych i szkół zbiorczych,
- zebrania dyrekcji szkoły zbiorczej z rodzicami dzieci najstarszych klas punktów filialnych.

Wśród innych form pośrednio już tylko wpływających na podnoszenie efektywności nauczania w punktach filialnych wymieniano sporadycznie takie, jak: wspólne imprezy, zabawy, wycieczki, prace społeczne, zawody sportowe itp. Jeżeli chodzi o zakres i częstotliwość stosowania

różnych form, jest ona bardzo zróżnicowana w poszczególnych szkołach zbiorczych.

Reasumując możemy powiedzieć, iż na ogół w szkołach zbiorczych posiada się orientację co do poziomu wiadomości, z jakimi przychodzą uczniowie z punktów filialnych, choć rozpoznanie to jest raczej intuicyjne, nie potwierdzone wynikami obiektywnych diagnoz. Nie jest to jednak równoważne z podejmowaniem odpowiednich i skutecznych działań reedukacyjnych, co wynika z poważnych trudności organizacyjnych, jakie napotykają jeszcze szkoły zbiorcze w związku z dowozem dzieci. Znacznie korzystniej na tym tle wygląda praca profilaktyczna, choć podejmowane działania w większości mają charakter działań „w ogóle”, a nie z konkretnym, ukierunkowanym nastawieniem na uzyskiwanie określonych celów dydaktycznych czy wychowawczych, stąd ich skuteczność jest niska.

6. ZAKOŃCZENIE

Zaprezentowany w niniejszym opracowaniu materiał, z uwagi na dość duży stopień reprezentatywności próby, pozwala na sformułowanie szeregu wniosków wynikających wprost z badań oraz propozycji metodyczno-organizacyjnych popartych własnymi spostrzeżeniami i sugestiami dyrektorów szkół zbiorczych zawartymi w materiale ankietowym.

Podkreślenia wymaga fakt, iż poziom wiedzy uczniów z punktów filialnych we wszystkich badanych dziedzinach jest niższy aniżeli ich rówieśników w szkołach zbiorczych, mimo występującego również i w tej grupie znacznego zróżnicowania poziomów w zależności od typu środowiska, w którym zlokalizowana jest szkoła.

Przyczyny takiego stanu rzeczy wydają się być różne w zależności od tego, który z elementów wiedzy poddajemy analizie. Środowisko społeczno-kulturowe determinuje przede wszystkim poziom słownictwa badanych, przy czym środowisko miejskie jest zdecydowanie bardziej korzystne od pozostałych wyodrębnionych w czasie badań, pomiędzy którymi nie dostrzega się zróżnicowania wpływów. Zróżnicowanie poziomów umiejętności: cichego czytania, ortograficznych oraz rozwiązywania problemów matematycznych, zdeterminowane jest natomiast typem szkoły, w jakiej badani pobierają naukę. Mówiąc o typie szkoły mamy na myśli jej stopień organizacyjny z wszystkimi tego konsekwencjami bazowo-lokalowymi, kadrowymi itp.

Dziedziną wiedzy, w zakresie której uzyskano najslabsze rezultaty, jest matematyka. Poziom wyników był w ogóle niski, szczególnie jednak zaobserwowano to w punktach filialnych. O tak słabych rezultatach zdecydował w znacznym stopniu fakt, iż w badaniach odwoływano się głównie do umiejętności rozwiązywania zadań z treścią, a to nigdy nie

stanowiło mocnego punktu w nauczaniu matematyki nie tylko w szkołach wiejskich.

W szkołach zbiorczych na ogół zdają sobie sprawę ze stosunkowo niskiego ogólnego poziomu przygotowania uczniów przychodzących z punktów filialnych do kontynuacji nauki w klasach starszych. Nie wszędzie jednak problem ten stanowi źródło troski dyrekcji szkół zbiorczych o jego rozwiązanie. Świadczy o tym niski procent szkół, które w ogóle podejmują jakąkolwiek działalność reedukacyjno-wyrównawczą. Mimo niewątpliwych trudności organizacyjnych, jakie napotykają szkoły, istnieją jednak poważne nie wykorzystane możliwości, i to zarówno w zakresie prowadzenia ukierunkowanej działalności profilaktycznej, jak również terapeutycznej.

Po pierwsze, w punktach filialnych należałoby konsekwentnie realizować program pracy reedukacyjnej zapoczątkowany w placówkach wychowania przedszkolnego, eliminując w ten sposób — lub co najmniej ograniczając do minimum — zaburzenia rozwojowe oraz braki powstałe na skutek stosunkowo uboższych oddziaływań kulturowych środowiska wsi peryferyjnych oraz innych czynników.

Po drugie, należałoby organizować co najmniej dwa razy do roku zobiektywizowane sprawdziany wiadomości i podstawowych umiejętności, jednakowe dla uczniów szkoły zbiorczej i punktów filialnych, a uzyskane wyniki poddawać ocenie porównawczej, na wspólnych posiedzeniach zespołu nauczycieli klas początkowych.

Po trzecie, wyposażyć punkty filialne w stopniu co najmniej równorzędnym z klasami początkowymi w szkole zbiorczej w podstawowe środki dydaktyczne, szczególnie do nauczania matematyki, ale również pozostałych przedmiotów, oraz środki dydaktyczne ogólnego zastosowania (rzutnik, magnetofon, grafoskop, TV itp.), aby stworzyć równorzędne warunki materialne dla organizacji procesu nauczania.

Po czwarte, w celu umożliwienia uczniom dojeżdżającym pełnego udziału w organizowanych przez szkołę zbiorczą różnych form pracy pozalekcyjnej należałoby dążyć do ciągłego doskonalenia organizacji dowozów. Mimo nieporównywalnie lepszej sytuacji w tym zakresie w stosunku do okresu powstawania pierwszych szkół zbiorczych zbyt duży procent uczniów dojeżdżających tzw. „liniami kursowymi” utrudnia elastyczność działalności szkoły.

Po piąte, należałoby wziąć pod uwagę możliwość okresowych rotacji nauczycieli klas początkowych ze szkół zbiorczych do punktów filialnych i odwrotnie. Winno to zapobiegać negatywnym przejawom schematyzmu oraz minimalizacji wymagań w pracy nauczyciela.

Zaproponowane rozwiązania organizacyjno-metodyczne nie wyczerpują z pewnością wszystkich możliwości w tym względzie, mogą jednak stać się punktem wyjścia dla likwidacji nowego „progu szkolnego” rysującego się w szkołach wiejskich: punkt filialny — szkoła zbiorcza.

LITERATURA CYTOWANA

- Kierunki działania w rozwijaniu oświaty i wychowania w gminie. Warszawa 1972. MOiW.
- KONOPNICKI J.: Normy dla testów słownikowych w szkole podstawowej. *Nowa Szkoła* 1968, nr 9.
- KONOPNICKI J.: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko. Warszawa 1964.
- KONOPNICKI J., ZIEMBA M.: Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie. Wrocław-Warszawa-Kraków 1968.
- NOWACZYK CZ.: Uczniowie zdolni — stopień opanowania wiadomości i wykorzystania możliwości umysłowych. Zielona Góra 1976.
- WARSICKA A.: Stopień opanowania cichego czytania a powodzenie dziecka w nauce szkolnej. Poznań 1977.
- Zbiorcza Szkoła Gminna (Założenia organizacyjne). Warszawa 1973.

NAUCZANIE POCZĄTKOWE W 10-LETNIEJ SZKOLE ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

W układzie treści programowych i organizacji procesu wychowania i kształcenia w 10-letniej szkole średniej ogólnokształcącej wyodrębnione zostały dwa cykle:

1. Nauczanie początkowe w klasach I—III, ściśle powiązane z procesem dydaktyczno-wychowawczym klasy wstępnej (oddziału przedszkolnego dla dzieci 6-letnich).

2. Nauczanie systematyczne, obejmujące nauczanie przedmiotowo-systematyczne w klasach IV—VIII (w zakresie niektórych przedmiotów w klasach IV—X) oraz nauczanie przedmiotowo-syntetyzujące w klasach IX—X.

Nauczanie początkowe stanowi pierwszy podstawowy etap całego systemu oświaty i wychowania. Już z tego tytułu osobliwa rola przypada temu szczeblowi szkoły. Uznając jego słabość w dotychczasowej 8-klasowej szkole, wyznaczono mu w obecnej reformie nieco inne, szersze zadania.

Bezpośrednim zadaniem tego cyklu jest przygotowanie wszystkich uczniów do systematycznej nauki na wyższym szczeblu szkoły, a celem pośrednim — wszechstronny rozwój umysłowy, moralny i fizyczny dziecka, odpowiadający właściwościom jego psychofizycznego rozwoju.

Realizacja tych zadań uwarunkowana jest w dużym stopniu takim doborem, układem, uporządkowaniem i przedstawieniem programowych treści określonego rodzaju, aby uczenie się było łatwe i zapewniało najlepsze wyniki.

Obowiązujące do obecnej reformy programy nauczania początkowego posiadają wiele znamion szkoły przeszłości. Są na ogół infantylne. Dobre, zakres i układ treści nie wyzwala w pełni możliwości poznawczych współczesnych dzieci. Przeprowadzone w ostatnich czasach badania nad dojrzałością szkolną wykazują, że dzieci tego wieku mają daleko większy zasób wiedzy, i to jakościowo innej, niż ich rówieśnicy sprzed lat kilkudziesięciu czy nawet kilkunastu.¹ Tymczasem obowiązujący program pozostaje w tyle za możliwościami intelektualnymi dzieci rozpoczynającymi naukę szkolną. Słowem, rozwój intelektualny uczniów klas niższych jest szybszy od stosowanego dotychczas systemu dydaktycznego szkoły. Jest to program „idący za uczniem”, któremu brak ładunku trudności uwzględniającego pełnię możliwości uczniów tego szczebla szkoły.

Inna wada programu dotyczy progu dydaktycznego, oddzielającego

¹ Por. B. Wilgocka-Okoń: Zasób umysłowy dzieci dawniej a dziś. Warszawa 1967, PZWS.

naukę szkolną od przedszkola, co wielce utrudnia dzieciom przekroczenie tego progu.

We wstępnej wersji programu nauczania początkowego z roku 1976 wprowadzono szereg zmian, które te oraz inne wady dotychczasowego programu przezwyciężają.

I tak np. likwidacja progu dydaktycznego, oddzielającego przedszkole od szkoły, stanowi jedno z głównych zagadnień dyskusji, dotyczących reformy szkolnictwa na tym szczeblu nauczania. Chodziło o zapewnienie wszystkim dzieciom prawidłowego startu szkolnego. W rezultacie w zreformowanym programie nauczania klasę I powiązano pod względem programowym z przedszkolną tzw. klasą wstępną, niwelując w ten sposób tradycyjny próg startu szkolnego, co niewątpliwie ułatwi dzieciom adaptację do warunków szkolnych zarówno w zakresie wyrównywania poziomu wiadomości i umiejętności, jak i wdrażania dzieci do prawidłowego uczenia się.

Program klasy wstępnej zreformowanej szkoły uwzględnia oprócz funkcji opiekuńczo-wychowawczej zajęcia dydaktyczne, mające na celu przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej. Obejmuje więc takie zajęcia, jak opanowanie techniki procesu poznania, czytanie, pisanie, mówienie, elementarne pojęcia matematyczne, przewidziane dotychczas w klasie pierwszej, oraz opanowanie przez dzieci niektórych wiadomości i sprawności, przewidziane dawniej dopiero w klasie I.

Przesunięcie tej partii programowych zajęć do klasy przedszkolnej oraz wspomniany już wyższy poziom intelektualny współczesnych dzieci pozwolił w zasadniczy sposób skrócić cykl nauczania początkowego do lat trzech.

Nauczanie początkowe pod względem struktury organizacyjnej przedstawia w różnych krajach istną mozaikę. I tak np. w ZSRR obejmuje kurs trzyletni, podobnie jest w NRD. W czechosłowackiej 9-letniej szkole ogólnokształcącej nauczanie początkowe obejmuje kurs pięcioletni, ale trwa tam dyskusja nad wprowadzeniem następującej struktury: 3+3+3, gdzie nauczanie początkowe trwa 3 lata. W Anglii dziecko rozpoczyna naukę w piątym roku życia w 2-letniej szkole dziecięcej, aby z kolei przejść 4-letni kurs właściwej szkoły początkowej. We Francji natomiast spotykamy 6-letni kurs elementarny i 2-letni kurs tzw. „środkowy”. W szkole belgijskiej nauczanie początkowe obejmuje 6-letni kurs, podzielony na trzy 2-letnie szczeble. Kurs 4-letni spotykamy w następujących krajach: w Austrii, Bułgarii, Danii, Jugosławii, RFN, Rumunii i na Węgrzech.

DOBÓR TREŚCI PROGRAMOWYCH

W doborze treści programowych początkowego cyklu nauczania nowego programu starano się uwzględnić zasadę równoważności podstawo-

wych grup przedmiotowych, a więc grupy przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych przy preferencji kształcenia językowego i matematycznego.

Nauczanie początkowe obejmuje następujące przedmioty: j. polski, matematykę, przedmiot środowisko społeczno-przyrodnicze, technikę i pracę, plastykę, muzykę i kulturę fizyczną. Nowe przedmioty to technika i praca oraz środowisko społeczno-przyrodnicze.

1. Program j. polskiego jest sprofilowany na kształcenie i rozwój operatywności językowej, umiejętności poprawnego formułowania myśli w mowie i piśmie oraz rozwijanie techniki czytania i czytania ze zrozumieniem.

2. Zadanie nauczania przedmiotu środowiska społeczno-przyrodniczego streszcza się w umożliwianiu uczniom poznania otaczającej rzeczywistości społecznej i przyrodniczej w naturalnych powiązaniach jej fragmentów oraz wdrażaniu uczniów do ochrony środowiska.

3. Program matematyki obejmuje:

a) dział nauki o zbiorach, poczynając od pojęć elementarnych, które umożliwiają dziecku opanowanie relacji równoważności zbiorów i pojęcia liczby kardynalnej oraz porządkowej,

b) dział elementów logiki matematycznej,

c) dział elementów algebry.

Modernizacja programu matematyki ma na celu kształcenie aktywnej postawy intelektualnej dziecka wobec sytuacji problemowych, rozwijanie języka matematycznego, wyobraźni, logicznego myślenia, inwencji i pomysłowości w rozwiązywaniu zadań, umiejętności stawiania i sytuowania zagadnień itp.

4. Technika i praca: celem nauczania tego przedmiotu jest rozpowszechnianie kultury technicznej i kultury pracy.

5. Celem nauczania plastyki jest kształtowanie smaku estetycznego oraz przyswojenie sobie przez uczniów podstaw wiedzy o sztuce.

6. Muzyce przypisuje program duże znaczenie dla ogólnego rozwoju dziecka.

7. Program kultury fizycznej obejmuje sprawności i nawyki aktywności ruchowej, warunkującej zwiększenie możliwości adaptacyjnej do życia w warunkach współczesnej cywilizacji.

Według założeń autorów program ma charakter jednolity i stwarza warunki do wyrównania poziomu nauczania w środowisku miejskim i wiejskim. Jest to program ambitny w swych założeniach, obliczony na maksymalne wykorzystanie intelektualnych możliwości uczniów.

METODY I FORMY ORGANIZACJI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

W organizacji procesu dydaktycznego zaleca się zachowanie systemu lekcyjnego z 45-minutowym wymiarem jednostki lekcyjnej. W procesie

kształcenia i wychowania na czoło wysunięto zasadę podmiotowego traktowania ucznia, jako świadomego i aktywnego uczestnika tego procesu. Zwrócono przy tym uwagę na stosowanie metod angażujących aktywność i samodzielność uczniów oraz pomysłowość jako podstawę działań o charakterze twórczym. Postulat ten jest ze wszech miar słuszny i w pełni uzasadniony, jako że nowoczesna szkoła zrywa w pewnym zakresie z odtwórczą funkcją kształcenia na rzecz autentycznej kreatywności, w związku z realizacją zasady łączenia kształcenia pamięci z kształceniem myślenia dywergencywnego, które stanowi fundament kształtowania twórczej osobowości.

Słusznie zwrócono w programie uwagę na potrzebę, zwłaszcza w nauczaniu początkowym, indywidualizacji nauczania zarówno przez różnicowanie treści i form kształcenia w obrębie jednolitego programu, jak i przez wprowadzenie zajęć przedmiotowo-problemowych, zapewniających rozwój indywidualnych zainteresowań i uzdolnień uczniów.

W klasie I nie wyodrębnia się jeszcze przedmiotowych jednostek lekcyjnych, koncentrując wokół danego tematu różnorodną działalność uczniów, aby w ten sposób przeciwstawiać się uniformistycznym tendencjom w nabywaniu wiedzy. W klasach II—III przechodzi się stopniowo do coraz bardziej usystematyzowanego sposobu pracy w wyodrębnionych jednostkach przedmiotowych.

Według intencji autorów programu wszystkim poczynaniom dydaktycznym cyklu nauczania początkowego winna towarzyszyć nieodłącznie troska nauczyciela o przysposobienie uczniów do racjonalnego uczenia się zarówno w aspekcie nabywania nowych wiadomości i umiejętności oraz świadomości celu wykonywanych zadań, poczucia odpowiedzialności za ich jakościowo najlepsze wykonanie, jak i wdrażanie do samokontroli i samooceny wykonywanych zadań.

ZAGADNIENIA DYSKUSYJNE

Lektura programu 10-latki, przy całym zestawieniu powtórzonych wyżej za jego twórcami i redaktorami walorów, nasuwa jednak sporo pytań, a i wątpliwości, które pobudzają do dyskusji. Co prawda dopiero kilkuletnia praktyka wdrażania zweryfikuje jego wartości, ale już i dziś u progu realizacji tego programu warto zatrzymać się nad niektórymi głosami powszechnej dyskusji, które poprzedziły ukazanie się tego ustawowego dokumentu, oraz uzupełnić je uwagami, jakie nasuwają się czytelnikowi w świetle analizy tego programu i towarzyszących mu niektórych wykonawczych zarządzeń władz oświatowych. Upoważnia do tego jego otwarty charakter.

Jedno z narzucających się pytań dotyczy stopnia adekwatności programu do sił i intelektualnych możliwości uczniów tego cyklu nauczania. Nowy program nauczania początkowego jest znacznie obszerniejszy

i trudniejszy niż program dotychczas obowiązujący, ale czy nie za trudny. Już w toku ogólnopolskiej dyskusji pojawiły się, i to dość liczne, głosy, że wprowadzenie dobór przedmiotów jest właściwe, ale sam program jest bardzo trudny. Szukano więc wyjścia z tych trudności w powiększeniu wymiaru godzin lekcyjnych lub w modyfikacji treści programowych. Wydaje się, że w programie tym powtórzono błąd encyklopedyzmu treści, przeładowania nadmiarem szczegółowych wiadomości, co w procesie uczenia się przeciąża pamięć ucznia, a nie sprzyja ani rozwojowi myślenia, ani trwałości wiedzy czy też stosowaniu jej w sytuacjach teoretycznych lub praktycznych.

Rozwiązanie tego problemu wymagałoby zmiany układu materiału programowego, polegającej na wprowadzeniu w miejsce liniowego rozbudowywania treści, wywołującego spiętrzenia materiału, układu strukturalnego, obejmujące treści podstawowe, dookoła których skupiałyby się treści pochodne. W ten sposób w programowej treści każdego przedmiotu wyróżnione zostałyby elementy podstawowe, posiadające trwałą wartość naukową, oraz elementy wtórne, niekoniecznie potrzebne uczniom. Proponowana zmiana musiałaby pociągnąć za sobą poważną modyfikację budowy programów, co oczywiście w chwili obecnej jest nierealne. Ale realne wydaje się przygotowanie przez nauczycieli strukturalizacji materiału nauczania poszczególnych przedmiotów w jednostkach lekcyjnych. Mam na myśli grupowanie treści danej jednostki metodycznej w układy elementów wiadomości powiązanych przez pojęcia ogólne, prawa naukowe i podstawowe zasady, czyli koncentrację treści wokół podstawowych pojęć z zakresu danej dyscypliny. Na tej drodze może nastąpić odciążenie treści nauczania od nadmiaru szczegółów nie zasilających myślenia i nie znajdujących zastosowania w działaniu.

Przedstawioną tu czynność strukturalizacji określonego wycinka treści programowej traktuję jako fragment przygotowania lekcji szkolnych. Strukturalizacja treści nauczania przyczynia się nie tylko do odciążenia ucznia w przyswajaniu nadmiaru szczegółów, ale zmienia zasadniczo stosunek nauczyciela do programu. Nauczyciel przestaje być biernym wykonawcą programu, stając się jego współtwórcą.

W nowym planie nauczania początkowego zwiększano limit godzin z 62 do 74 godzin. Kiedykolwiek podejmuje się dyskusję na temat trudności w realizacji jakiejś nowej koncepcji dydaktycznej, wymienia się najczęściej jako zmienną niezależną niedostatek czasu, co w konsekwencji rodzi postulat zwiększenia w planie zajęć limitu godzin przeznaczonych dla danego przedmiotu. Myślę, że w obecnym rozwoju myśli pedagogicznej należałoby tego rodzaju tendencję zastąpić podniesieniem poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej, innymi słowy — zintensyfikować pracę lekcyjną. Chodzi o to, aby młodzież na lekcji mniej słuchała, a więcej się uczyła, aby jej możliwości intelektualne zostały maksymalnie wykorzystane.

Skromnie potraktowano w programach instruktaży dotyczący organizacji i metod nauczania. Z cenniejszych wskazań na uwagę zasługuje wspomniane już na poprzednich stronach zalecenie podmiotowego traktowania ucznia, jako świadomego uczestnika procesu dydaktyczno-wychowawczego, wysunięcie postulatu stosowania metod angażujących aktywność i samodzielność ucznia oraz przestrzegania zasady indywidualizacji nauczania. Brak tam jednak wyraźniejszego zalecenia na temat rozwijania u dzieci myślenia twórczego (dywergencyjnego). Pewne wątpliwości budzi zbyt wczesne wprowadzanie (od klasy II) układu liniowego do przedmiotów grupy humanistycznej. Może to utrudnić we wszystkich klasach realizację zasady stopniowania trudności oraz systematyzację zdobywanych wiadomości.

Niewiele też informacji można znaleźć w programie na temat kształtowania osobowości ucznia, jego postawy, charakteru. Jedynie w założeniach organizacyjno-programowych spotkać można z tego zakresu wzmianki w postaci zestawienia cech osobowości, które mają być przedmiotem kształcenia, natomiast w przedziałach przedmiotowych problematyka ta nie istnieje. Tam panuje wyłącznie dydaktyka.

Nie wiadomo, czym kierowali się twórcy programu, pozbawiając wychowawców najniższych klas godzin wychowawczych. Wszak takie zagadnienia, jak analiza bieżących spraw klasy, szkoły i środowiska czy też życie społeczno-polityczne kraju, mogą być rozpatrywane na najniższym szczeblu szkoły przy uwzględnieniu intelektualnego poziomu uczniów. Słusznie więc domagali się przywrócenia tych godzin do dyspozycji wychowawcy już od klasy I uczestnicy Ogólnopolskiego Kongresu Pedagogicznego Nauczycieli.

Poważne zastrzeżenia nasuwa zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania, zakazujące zadawania pracy domowej w tym cyklu nauczania. Być może, na podjęcie tej decyzji wpłynęła potrzeba skierowania większej uwagi na potrzebę intensyfikacji pracy uczniów na lekcji szkolnej, a zatem przeciwstawienie się dotychczasowej praktyce przerzucania głównego ciężaru nauki na domowe prace uczniów. Tego rodzaju argumentacja nie wytrzymuje jednak krytyki. Wszak intensyfikacja lekcji szkolnych i własna nauka ucznia nie tylko się nie wykluczają, ale wzajemnie dopełniają.

Poza tym, jak wykazuje obszerna literatura tego przedmiotu, wysokie są walory kształcące i wychowawcze, tkwiące w racjonalnie zadawanej, systematycznie na lekcjach szkolnych wykorzystywanej i ocenianej własnej nauki ucznia. Tak czy inaczej rzecz pojmując w praktyce szkolnej również i na tym szczeblu szkoły nauczyciele nadal pracę domową zadają i sprawdzają, a jeśli nawet tu i ówdzie nauczyciel wstrzymuje się z jej zadawaniem, to dzieci same — właśnie te najmłodsze w szczególności — domagają się zadawania pewnych prac do domu. W domu uczą się, wykonują różne prace, pozbawione jednak prawidłowo-

wej instrukcji nauczyciela, korzystając tu i ówdzie z niefachowych porad rodziców, co na pewno nie sprzyja wdrażaniu dziecka do racjonalnych metod uczenia się, a zdobyte błędne nawyki szczególnie łatwo w tym wieku się utrwalają.

Przedmiotem ożywionej dyskusji, głównie w kołach nauczycielskich, stała się również likwidacja drugoroczności w klasach nauczania początkowego. Dyskusja dotyczy przede wszystkim warunków realizacji tej godnej zresztą uznania idei, a zwłaszcza związanych z tą realizacją trudności. Pomijając bowiem zagadnienie dzieci cofniętych w rozwoju umysłowym, którym nie zawsze można zapewnić miejsca w szkole specjalnej, nie wszystkie dzieci o normalnym rozwoju podążają z różnych przyczyn za programem nauczania poszczególnych przedmiotów. Wynikać to może nie tylko z zaniedbania się ucznia w nauce lub fluktuacji rozwoju, spotykanej zwłaszcza u dzieci w młodszym wieku szkolnym, lecz również z braku czy niedostatku uzdolnień do tego czy innego przedmiotu nauczania lub grup przedmiotowych. W praktyce szkolnej nie docieka się na ogół przyczyn, w zakresie którego z przytoczonych przypadków nie spełnia uczeń warunków promocji do następnej klasy i skazuje się na jej powtórzenie.

Tymczasem roztoczenie należytej opieki nad dzieckiem zaniedbanym w nauce może przynieść wyrównanie braków. Również związana z fluktuacją akceleracja rozwoju w połączeniu z pracowitością ucznia może wpłynąć na likwidację braków w nauce. Natomiast zaległości wywołane niedostatkiem uzdolnień są bardzo trudne do usunięcia i wymagają nadmiernej i systematycznej pracowitości ucznia, nie zawsze zresztą przynoszącej oczekiwane efekty.

Ostatni przypadek znajduje pewne rozwiązanie w selekcyjnym systemie szkolnictwa, w którym po każdym cyklu nauki mają miejsce egzaminy decydujące o kolejnych losach uczniów. W tej sytuacji uczniów, którzy nie nadążają za programem nauki w danym ciągu klas czy w danym typie szkoły, kieruje się zgodnie z ich uzdolnieniami i zainteresowaniami, do klas z inną wersją programową danej szkoły (w naszym szkolnictwie klasy uzawodowione) albo do innych szkół.

System selekcyjny ułatwia wprawdzie uczniowi adaptację do bardziej odpowiadającego mu poziomu nauczania, ale problemu nie rozwiązuje, gdyż częstokroć przyczyna braku postępów w nauce tkwi nie w niedostatku zdolności, lecz właśnie w zaniedbaniu w nauce czy w niekorzystnej fazie fluktuacji rozwoju ucznia. Stąd też w ostatnim czasie zaobserwować można odwrót „od pedagogiki selekcji do pedagogiki sukcesów”. Chodzi o taką realizację jednolitego programu nauczania, w której zapewnia się każdemu uczniowi optymalne warunki rozwoju w stopniu odpowiadającym osobistym uzdolnieniom i zainteresowaniom ucznia przy spełnianiu zadość wymagań obowiązującego programu.

Realizacja tego trudnego zadania zależy w wysokim stopniu od

umiejętności stosowania przez nauczyciela w zakresie obowiązującego programu nauczania zróżnicowanego. Jednym z podstawowych warunków skuteczności stosowania tego rodzaju organizacji nauczania jest dokładna znajomość fizycznych i intelektualnych możliwości uczniów. Toteż każdy nauczyciel powinien rozpoczynać pracę z nowym zespołem uczniowskim od poznania tych możliwości oraz śledzić ich rozwój aktualizując metody i formy organizacyjne procesu nauczania i uczenia się oraz zapewniając każdemu uczniowi w razie potrzeby dodatkową pomoc w nauce.

Jeśli powyższe wskazania odnoszą się do organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w całym pionie szkoły, to mają one szczególne znaczenie dla tej pracy na szczeblu nauczania początkowego, gdzie właśnie indywidualizacja procesu kształcenia i wychowania stanowi podstawowy warunek sukcesów uczenia się.

Jeśli do tego dodać wysoko kwalifikowaną kadrę nauczycielską oraz odpowiednio wyposażoną bazę materialno-techniczną dla tego cyklu nauczania — przy spełnieniu innych warunków — można się zgodzić z decyzją Ministra Oświaty i Wychowania o zakazie stosowania w nauczaniu początkowym drugoroczności.

WPLYW KONCEPCJI KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO NA ROZMIARY PRACY DYDAKTYCZNEJ I STRUKTURĘ ZATRUDNIENIA NAUCZYCIELI

W dążeniu do optymalnego osiągnięcia celu kształcenia i wychowania organizatorzy systemu szkolnego dokonują podziału ról między różne czynniki biorące udział w tym przedsięwzięciu. Główną rolę, jak to wynika z obserwacji życia szkolnego, odgrywają treści kształcenia i wychowania oraz przekazujący je dzieciom i młodzieży nauczyciele. Dostrzec też można, przy pomocy tej obserwacji, z jednej strony — tendencję do podziału owych treści i przypisywania ich określonym przedmiotom nauczania, a z drugiej — dążność integracyjną, polegającą na tworzeniu równoważnych grup przedmiotów obejmujących zwarte kompleksy treściowe.¹

Każdy więc przedmiot nauczania ma określony udział w realizacji celów kształcenia i wychowania oraz odpowiednią rangę, co znajduje swój wyraz w tygodniowej liczbie godzin lekcyjnych ustalonych w planach nauczania.

Przekazane nauczycielom do realizacji zadania dydaktyczne, określone tygodniową liczbą lekcji dla każdego przedmiotu nauczania w każdym typie szkół i całym szkolnictwie, stanowią rozmiary pracy dydaktycznej i wychowawczej niezbędnej dla osiągnięcia przez nich celów kształcenia i wychowania.

Jest to cały potencjał dydaktyczny oświaty i wychowania.

Tygodniowa liczba lekcji we wszystkich typach szkół i ustalona według określonych norm liczba nauczycieli stanowi bilans pracy szkolnictwa. Przeprowadzona na przykład w 1977 r. kolejna ewidencja kadr nauczycielskich zarejestrowała 9694,6 tys. lekcji z jednej strony i 429,1 tys. pełno- i niepełnozatrudnionych nauczycieli — z drugiej.

W niniejszym opracowaniu zostaną przedstawione zmiany, jakie zaszły w latach od 1973 do 1977 w rozmiarach pracy dydaktycznej oraz w strukturze zatrudnienia i kwalifikacji nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących², pod wpływem realizacji koncepcji programowo-organizacyjnej i innych czynników. Ową ewolucję przedstawiono na podstawie badań empiryczno-diagnostycznych Ewikan 1 i Ewikan 3.

¹ Por. Założenia programowo-organizacyjne. Dziesięcioletnia średnia szkoła ogólnokształcąca. Wersja robocza. W-wa 1976 r.

² Przedmioty ogólnokształcące, o których tu mowa, wymienione są m. in. w zeszycie 14 Ewikan. Kadry nauczycielskie, MOiW, IKN Warszawa 1975.

I. EWOLUCJA W ROZMIARACH PRACY DYDAKTYCZNEJ

1. Szkolnictwo podstawowe

W roku szkolnym 1972/73 realizowano 5742 tys. lekcji tygodniowo. Dla wykonania tych zadań przy obowiązującej normie pracy dydaktycznej, wynoszącej w tym typie szkolnictwa 26, trzeba było zatrudnić 222 252 pełnoetatowych nauczycieli różnych specjalności i 10 186 niepełnoetatowych.

W następnych latach występował stopniowy spadek liczby lekcji i spadek zatrudnienia spowodowany względami demograficznymi, mniejszą liczbą oddziałów, większą przeciętną liczbą uczniów w oddziałach itp. W 1977 r. tygodniowa liczba lekcji zmniejszyła się o ponad 1156,2 tys., czyli o 20,1 proc. Oznacza to zmniejszenie zapotrzebowania na nauczycieli o 44,5 tys. osób³. Ale zatrudnienie w tym czasie spadło o 27 603 osób, tj. o 11,9 proc., w tym o 25 487 nauczycieli pełnoetatowych i 2116 niepełnoetatowych.

Spadek ów nierównomiernie rozłożył się na poszczególne przedmioty nauczania, co świadczy o zmianach, jakich w tym czasie dokonano w koncepcji programowej wykształcenia podstawowego. W przysposobieniu obronnym na przykład wystąpił najwyższy spadek tygodniowej liczby lekcji, bo o 77,0 proc., w wychowaniu obywatelskim — o 55,7 proc. i wychowaniu plastycznym — o 53,7 proc. Stosunkowo duże zmniejszenie miało również miejsce w chemii — o 41,2 proc., fizyce — o 36,8 proc., zajęciach praktyczno-technicznych — o 35,4 proc i w klasach początkowych — o 26,4 proc. Znacznie mniejszy spadek lekcji wystąpił w biologii, geografii, historii, języku rosyjskim i niemieckim oraz w wychowaniu fizycznym.

Przy ogólnym zmniejszeniu rozmiarów pracy dydaktycznej wystąpił jednak wzrost liczby lekcji w języku polskim — o 10,7 proc. i matematyce — o 1,3 proc., co świadczy o wysokiej randze, jaką nadaje się tym przedmiotom w kształceniu ogólnym już na szczeblu podstawowym. Wzrosła również liczba lekcji z języka angielskiego i francuskiego.

Zmniejszenie liczby lekcji z przedmiotów przyrodniczych, technicznych i artystycznych oraz wzrost z języka polskiego i matematyki świadczy o zmianach udziału poszczególnych przedmiotów w wykształceniu podstawowym, a więc o ewolucji tego szkolnictwa pod względem programowym.

2. Szkolnictwo średnie ogólnokształcące

W przeciwieństwie do szkolnictwa podstawowego w liceach ogólnokształcących nastąpił wzrost łączonych rozmiarów pracy dydaktycznej

³ Chodzi tu o etaty przeliczeniowe (1 156 200 lekcji tygodniowo podzielić na tygodniową normę pracy nauczyciela, czyli 26).

o ponad 21 tys. lekcji tygodniowo, czyli o 4,4 proc. w stosunku do 1973 r. Zwiększeniu rozmiarów pracy dydaktycznej towarzyszył wzrost zatrudnienia nauczycieli pełnoetatowych o 1340, ale zmniejszenie niepełnoetatowych o 2972 osoby, co w przybliżeniu się wyrównuje, a to oznacza stabilizację w zatrudnieniu. Wzrost pracy dydaktycznej jest dość równomierny i wynosi w historii — 22,6 proc. lekcji, w wychowaniu fizycznym — 21,8 proc., w biologii — 20,2 proc., w matematyce — 14,2 proc., języku polskim — 11,4 proc. Zwiększyła się też liczba lekcji języka angielskiego — o 17,5 proc. i niemieckiego — o 13,5 proc., a nieznacznie spadła z języka francuskiego i rosyjskiego.

W stosunku do innych przedmiotów przyrodniczych i humanistycznych wyjątkowej zmianie uległ udział chemii w wykształceniu ogólnym młodzieży, gdyż wystąpił spadek liczby lekcji z tego przedmiotu o 10,5 proc. Znacząco zmniejszył się także udział lekcji z wychowania obywatelskiego — o 54,2 proc., plastycznego — o 35,7 proc. i technicznego — o 21,9 proc.

3. Zasadnicze szkoły zawodowe

Wzrost udziału zasadniczych szkół zawodowych w kształceniu młodzieży na poziomie ponadpodstawowym postępował szybciej niż wzrost udziału liceów ogólnokształcących. Wyraziło się to w dość istotnym wzroście liczby lekcji z przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych, a także praktycznej nauki zawodu. O ile jednak w liceach ogólnokształcących wzrost ten miał charakter bardziej równomierny, to w zasadniczych szkołach zawodowych udział jednych przedmiotów wydatnie wzrastał, a innych istotnie zmniejszał się.

W grupie przedmiotów ogólnokształcących wystąpił wzrost tygodniowej liczby lekcji o 26 tys., czyli o 8,2 proc. Ale zatrudnienie we wszystkich grupach przedmiotów zmniejszyło się o 6721, tj. o 5,8 proc. nauczycieli pełnoetatowych i o 4688, czyli o 57,7 proc. — niepełnoetatowych.

Jednocześnie miało tutaj miejsce inne zjawisko, a mianowicie wzrost w stosunku do 1973 r. liczby godzin ponadwymiarowych o 11,3 tys. tygodniowo. Oznacza to, że spadek zatrudnienia był w pewnym stopniu pozorny, gdyż część lekcji realizowanych uprzednio przez nauczycieli pełno- i niepełnoetatowych przejęli obecnie nauczyciele pełnozatrudnieni i prowadzą je jako godziny ponadetatowe. Zwiększenie liczby lekcji powoduje wzrost zapotrzebowania na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących o około 1 tys. osób. Przyrost zadań dydaktycznych jest wyjątkowo wysoki w historii, bo o 395,4 proc., znaczący w odniesieniu do zajęć praktyczno-technicznych — 72,5 proc. i przysposobienia obronnego — 63,3 proc., występuje także w języku polskim — 9,9 proc. i matematyce — 9,7 proc., w językach zachodnioeuropejskich (francus-

kim — o 110 proc. i angielskim o 30,4 proc.), języku rosyjskim — o 20,0 proc., wychowaniu fizycznym — o 21,3 proc.

Uogólniając zjawisko wzrostu i spadku lekcji można stwierdzić, że wzrost liczby lekcji dotyczy przede wszystkim przedmiotów humanistycznych, wychowania technicznego, przysposobienia obronnego, wychowania fizycznego i matematyki. Spadek zaś odnosi się do przedmiotów artystycznych i przyrodniczych.

Wzrosty i spadki liczby lekcji w poszczególnych przedmiotach ogólnokształcących w zasadniczych szkołach zawodowych świadczą o wyrównywaniu występujących poprzednio różnic w poziomie kształcenia ogólnego, ale też o utrzymaniu nadal nieco różnej koncepcji kształcenia w tym typie szkół.

4. Technika i szkoły policealne

W średnich szkołach zawodowych wystąpił najwyższy i wyjątkowo równomierny wzrost udziału przedmiotów ogólnokształcących w tygodniowej liczbie lekcji. Rozmiary zajęć dydaktycznych z tych przedmiotów wzrosły o ponad 136 tys. lekcji tygodniowo, co powoduje wzrost zapotrzebowania na nauczycieli o około 5,2 tys. osób. Jednocześnie wzrosło też zatrudnienie o 5494, tj. o 18,9 proc. w tej grupie pełnoetatowych nauczycieli i zmniejszyło się w grupie niepełnoetatowych o 5210 osób.

W technikach i szkołach pomaturalnych, analogicznie jak to miało miejsce w zasadniczych szkołach zawodowych, nastąpił najwyższy wzrost lekcji w historii, bo o 76,4 proc. w stosunku do 1973 r. Powyżej 50,0 proc. wzrosła również liczba lekcji języka polskiego, angielskiego i rosyjskiego, z wychowania fizycznego i przysposobienia obronnego, zajęć praktyczno-technicznych i wychowania muzycznego.

Spadek natomiast lekcji w tych szkołach wystąpił w wychowaniu plastycznym — 54,3 proc., języku łacińskim — 52,1 proc. i wychowaniu obywatelskim — 18,4 proc.

Charakteryzując ogólnie zmiany w liczbie godzin przedmiotów ogólnokształcących w średnich szkołach zawodowych można powiedzieć, że stosunkowo najmniejszy ich wzrost wystąpił w grupie przedmiotów przyrodniczych z matematyką, bo od 46,0 proc. w biologii, 40,7 proc. — matematyce, 21,9 proc. — fizyce, 13,4 proc. — chemii do 3,2 proc. w geografii. Znacznie wyższy wzrost miał miejsce we wszystkich językach obcych, z wyjątkiem języka łacińskiego, historii i języka polskiego. Wydatnie zyskały również w liczbie lekcji przedmioty techniczne, wychowanie muzyczne i przysposobienie obronne.

Ten kierunek ewolucji udziału przedmiotów ogólnokształcących w średnim wykształceniu zawodowym wskazuje na wzrost podstawowych składników wykształcenia ogólnego w przygotowaniu zawodowym

na poziomie średnim. Wyraża się w tym konsekwentna realizacja idei jednolitego dla całej młodzieży programu wykształcenia ogólnego.

5. Pozostałe placówki oświatowe

W 1973 r. w tych instytucjach szkolnych realizowano stosunkowo niewielką liczbę lekcji z przedmiotów ogólnokształcących, bo zaledwie 57,6 tys., co wymagało zatrudnienia ponad 2,2 tys. nauczycieli przedmiotowych. W badanym okresie następował spadek funkcji dydaktycznych tych instytucji na rzecz innych typów szkół, co zaalazło wyraz w zmniejszeniu o 44,5 proc. łącznej liczby lekcji z przedmiotów ogólnokształcących. Spadek ten jest nieco niższy od średniej w przedmiotach przyrodniczych, języku polskim i matematyce, wysoki zaś w językach zachodnioeuropejskich, w języku łańskim, przysposobieniu obronnym i wychowaniu obywatelskim.

Interesujące wydaje się to, że pomimo tak wyraźnego ogólnego spadku liczby lekcji z przedmiotów ogólnokształcących w tych różnych placówkach oświatowo-wychowawczych nastąpił wyjątkowo wysoki wzrost lekcji z takich przedmiotów nauczania, jak zajęcia praktyczno-techniczne — o 63,8 proc. i wychowanie fizyczne — 30,9 proc., wychowanie plastyczne — o 3,8 proc. Te ostatnie zmiany zdają się świadczyć o właściwej ewolucji roli poszczególnych przedmiotów nauczania w planie zajęć dydaktycznych placówek opiekuńczo-wychowawczych, nie będących instytucjami szkolnymi w ściślejszym rozumieniu.

Reasumując dotychczasowe rozważania można powiedzieć, że przedstawione zmiany świadczą o dość znacznych modyfikacjach w koncepcji programowej kształcenia młodzieży na najwyższych poziomach wykształcenia średniego i w zasadniczych szkołach zawodowych.

W świetle zmian, jakie wystąpiły w rozmiarach zajęć dydaktycznych podstawowych przedmiotów ogólnokształcących w zasadniczych szkołach zawodowych, wyraźnie dostrzega się zjawisko podnoszenia rangi tych szkół do pełnowartościowego wykształcenia średniego. Wzrost udziału przedmiotów ogólnokształcących w zasadniczym i średnim wykształceniu zawodowym okazał się wyjątkowo znaczący, co pod pewnymi względami różni obecny okres rozwoju oświaty zawodowej w stosunku do okresu sprzed kilkunastu i kilkadziesiąt lat.

Wzrost lub spadek łącznej liczby lekcji z poszczególnych przedmiotów nauczania w różnych typach szkół odzwierciedla kierunek ewolucji szkolnictwa podstawowego i średniego.

W całym szkolnictwie podstawowym i średnim wystąpił w 1977 r. spadek lekcji z przedmiotów ogólnokształcących w stosunku do 1973 r. o 14,3 proc. Jest to jednak głównie wynikiem zmian demograficznych i przygotowań do reformy szkolnictwa podstawowego na wsi, a także tworzenia wyżej zorganizowanych szkół wiejskich. W szkolnic-

twie średnim wystąpił bowiem wzrost udziału tych przedmiotów w ogólnej puli zadań dydaktycznych.

Wzrosła we wszystkich typach szkół ponadpodstawowych liczba lekcji z przedmiotów ogólnokształcących: w liceach ogólnokształcących o 4,4 proc., w zasadniczych szkołach zawodowych o 8,2 proc., w średnich i pomaturalnych szkołach zawodowych o 41,6 proc. Ten ostatni wzrost lekcji wydaje się być szczególnie charakterystyczny dla rozwoju średniego szkolnictwa zawodowego w kierunku uwzględnienia wykształcenia ogólnego.

II. EWOLUCJA W STRUKTURZE ZATRUDNIENIA I KWALIFIKACJI NAUCZYCIELI

Największym osiągnięciem w oświacie jest wyjątkowo wysoki wzrost poziomu kwalifikacji nauczycieli w latach od 1973 do 1977. Odsetek osób z wyższym wykształceniem wzrósł z 22,2 do 36,9 proc. ogółu pełnoetatowych nauczycieli, udział zaś nauczycieli z wykształceniem na poziomie SN zmniejszył się z 48,7 do 44,2 proc., a nauczycieli z wykształceniem średnim spadł z 29,1 do 18,9 proc. Zwiększyła się liczba nauczycieli z wykształceniem wyższym — o 55 511 osób, a liczba nauczycieli z wykształceniem SN uległa zmniejszeniu — o 17 472 i z wykształceniem średnim — o 39 117.

Charakterystyczne jest, iż tylko w szkolnictwie podstawowym i liceach ogólnokształcących wzrósłoby liczby nauczycieli z wyższym wykształceniem towarzyszył wyraźny spadek liczby osób z wykształceniem średnim i SN.

Zmiany te odnoszą się do poziomu wykształcenia wszystkich nauczycieli w całym szkolnictwie. Ale postępowały one w różnym tempie w poszczególnych grupach nauczycieli i typach szkół. Ponadto wielkości wyrażone w liczbach bezwzględnych odnośnie szkół podstawowych są tak wielkie w stosunku do pozostałych typów szkół (liczba nauczycieli pełnozatrudnionych stanowi aż 51,9 proc. ogółu nauczycieli w całym szkolnictwie), że zaciemniają i zniekształcają często obraz ewolucji zachodzących w tych ostatnich. Dlatego celowe będzie prześledzenie, jak przejawiało się to zjawisko w różnych instytucjach szkolnych.

1. Szkoły podstawowe

Najwyższy wskaźnik w tym zakresie osiągnęli nauczyciele szkół podstawowych, gdyż 32 595 osób uzyskało dyplom ukończenia szkoły wyższej. Stanowi to ponad trzykrotny wzrost w stosunku do 1973 r. Poprzednio stanowili oni tylko 8,2 proc. ogółu pełnozatrudnionych nauczycieli, a obecnie — 25,8 proc.

Spadła w tym okresie liczba nauczycieli z dyplomem SN z 148,5 tys.

do 113,5 tys., a zatem o ponad 35 tys. osób. Jest to spadek spowodowany głównie zmianą poziomu wykształcenia, a nie „ruchem” kadr.

Nauczyciele z wykształceniem średnim stanowili w 1973 r. jeszcze czwartą część ogółu pełnozatrudnionych w tym typie szkół (24,9 proc.). Liczba ich zmniejszyła się o 22 954 osoby, tj. o 44,5 proc. i dziś stanowią oni już 16,5 proc. wszystkich nauczycieli szkół podstawowych. Wskaźnik ten utrzyma się jeszcze na pewnym poziomie przez dłuższy czas, a to przede wszystkim dlatego, iż wśród nauczycieli klas początkowych występuje nadal wzrost liczby osób z wykształceniem średnim. Proporcje w tej grupie specjalistów zmieniają się w ten sposób, że wzrasta liczba osób z wykształceniem wyższym i średnim, a zmniejsza się — z wykształceniem na poziomie SN. Ci nowi nauczyciele, z wykształceniem średnim, to w większości niewykwalifikowani nauczyciele klas początkowych w szkolnictwie wiejskim.

2. Licea ogólnokształcące

Nauczyciele tych szkół tradycyjnie reprezentowali najwyższy poziom wykształcenia. W końcu lat sześćdziesiątych występowały tu niekorzystne zmiany w strukturze kwalifikacji nauczycieli, gdyż wzrastały liczby osób z wykształceniem średnim i SN. W latach 1973 do 1977 proporcje te zmieniły się korzystnie. Spadł bowiem wydatnie odsetek nauczycieli z wykształceniem średnim i SN, a wzrósł odsetek nauczycieli z wykształceniem wyższym.

W liceach ogólnokształcących pracuje 24 599 osób na pełnych etatach i 3443 częściowo zatrudnionych. Nauczyciele z wykształceniem średnim stanowili w 1973 r. 5,1 proc. ogółu pełnoetatowych, ale wskaźnik ten spadł tak znacznie, że obecnie jest ich już tylko 315 osób, tj. 1,3 proc.

Liczba nauczycieli z wyższym wykształceniem wzrosła w tych szkołach z 19 724 do 22 875 i obecnie stanowią oni 93,0 proc. ogółu pełnozatrudnionych. W stosunku do innych typów instytucji szkolnych jest to najwyższy odsetek nauczycieli z dyplomem szkoły wyższej.

Liczba nauczycieli z wykształceniem na poziomie SN zmniejszyła się o 946 osób, a więc o 40,0 proc. w tej grupie kwalifikacyjnej. W 1973 r. stanowili oni 10,1 proc. ogółu pełnozatrudnionych, a obecnie już tylko 5,7 proc.

Obecne proporcje wśród nauczycieli liceów ogólnokształcących o różnym poziomie kwalifikacji są, wydaje się, właściwe i w istocie odpowiadają optymalnym możliwościom pozyskania odpowiednich specjalistów do zadań dydaktycznych i wychowawczych.

3. Zasadnicze szkoły zawodowe

W szkołach tych zmniejszyła się liczba pełnoetatowych nauczycieli z 41 492 w 1973 r. do 34 772 w 1977 r., tj. o 6721 osób, co stanowi 16,2

proc. Jednocześnie wzrosła liczba nauczycieli z wyższym wykształceniem o 1406 i z wykształceniem na poziomie SN — o 1209. Nauczyciele z wyższym wykształceniem stanowili 35,1 proc. ogółu pełnozatrudnionych w 1973 r., a w 1977 r. — 45,8 proc. Wzrósł jednak również odsetek nauczycieli z wykształceniem na poziomie SN — z 27,4 proc. do 36,2, ale spadł znacznie udział w realizacji zadań dydaktycznych nauczycieli z wykształceniem średnim. W 1973 r. stanowili oni 37,9 proc. pełnoetatowych, a w 1977 r. już tylko 17,9 proc. W liczbach bezwzględnych odsetek ten wyraził się zmniejszeniem o 9336 pełnoetatowych nauczycieli z wykształceniem średnim.

4. Średnie i policealne szkoły zawodowe

Liczba nauczycieli pełnoetatowych wzrosła tu z 29 035 w 1973 r. do 34 529 w 1977 r., czyli o 5494 osoby, tj. o 18,9 proc. Ilość zaś osób z wykształceniem wyższym, które ukończyły w badanym okresie studia wyższe, zwiększyła się o 5755. Jeżeli w 1973 r. stanowili oni 74,4 proc. pełnozatrudnionych, to w 1977 r. udział ich wzrósł do 81,0 proc. Wzrosła również liczba nauczycieli z dyplomem SN o 1105 osób, tj. z 10,9 proc. w ogólnym zatrudnieniu — do 12,6 proc.

Zmniejszyła się znacznie w tej grupie nauczycieli liczba osób z wykształceniem średnim. Jeżeli w 1973 r. stanowili oni 14,7 proc. pełnozatrudnionych, to w 1977 r. już tylko 6,4 proc. W nauczaniu podstawowych przedmiotów ogólnokształcących odgrywają oni już całkiem nieznaczną rolę, a w różnych zajęciach praktycznych udział ich jest nadal istotny.

5. Pozostałe instytucje oświatowe i wychowawcze

Obejmują one całą resztę nauczycieli — z wyjątkiem nauczycielek przedszkoli — łącznie z pracownikami pedagogicznymi administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego. W grupie tej wystąpił wzrost zatrudnienia z 33 726 osób w 1973 r. do 38 868 w 1977 r., czyli o ponad 5 tys., tj. o 15,2 proc.

Zmiany w strukturze wykształcenia tej grupy osób polegają na wzroście nauczycieli z wyższym wykształceniem z 24,8 proc. ogółu pełnozatrudnionych w 1973 r. do 46,1 proc. w 1977 r. Odsetek nauczycieli z wykształceniem SN utrzymał się na tym samym poziomie, ponad 36,0 proc., a odsetek nauczycieli z wykształceniem średnim spadł z 38,3 do 17,5 proc. W tej ostatniej grupie ubytek nauczycieli wyniósł 5,3 tys. osób.

Wracając do przedmiotu rozważań w sensie całościowym należy stwierdzić, iż zmiany, jakie wystąpiły w badanym okresie, są wyjątkowo ważne dla funkcjonowania szkolnictwa. Wskazują one na znaczne osiągnięcia

nięcia oświaty w rozwoju kwalifikacji zawodowych nauczycieli i racjonalnym ich wykorzystaniu (wzrost zgodności wykształcenia z nauczanym przedmiotem z 43,7 do 54,8 proc. oraz koncentracji na jednym przedmiocie) dla podwyższenia jakości pracy szkolnej, wskazują też na dalsze występowanie licznych trudności związanych z poprzednio ukształtowaną strukturą organizacyjną szkolnictwa.

Te trudności polegają na tym, że wzrost liczby specjalistów poszczególnych przedmiotów nauczania nie w pełni jeszcze odpowiada zmianom w rozmiarach pracy dydaktycznej szkół, stąd potrzebne są z tego punktu widzenia korekty w perspektywicznych planach kształcenia i doksztalcenia nowych i pracujących już nauczycieli.

Ze względu na to, że ogólny stan zatrudnienia pełnoetatowych nauczycieli jest względnie ustabilizowany, zmiany w strukturze kwalifikacji dokonują się głównie drogą zatrudniania nowych specjalistów o różnym profilu wykształcenia i doksztalcenia nauczycieli pracujących. Wyjątkowo ważne znaczenie ma problem: ilu nauczycieli doksztalca się, na jakich kierunkach studiów i czy liczby te są adekwatne do potrzeb kadrowych oświaty, czy odpowiadają one obecnej strukturze kwalifikacji nauczycieli i czy zmieniają tę strukturę z punktu widzenia dostosowania jej do przyszłych zadań dydaktycznych szkół.

Otóż w tym zakresie nadal występują dysproporcje, gdyż liczby doksztalających się nauczycieli nie w pełni odpowiadają obecnej strukturze kwalifikacji i potrzebom perspektywnym wynikającym z zadań dydaktycznych szkół. Niewątpliwym osiągnięciem jest fakt, iż studiuje zaocznie ponad siedem tysięcy nauczycieli języka polskiego i matematyki, a w 1973 r. studiowało ich tylko ponad 2 tys. Wśród nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych studiuje dziś prawie 7 tys. osób, a w 1973 r. studiowało ich tylko 1180. Podobne proporcje mają miejsce w odniesieniu do nauczycieli klas początkowych, spośród których w 1973 r. studiowało 765 osób, a dziś — 6829.

Te wysokie wskaźniki wzrostu nauczycieli studiujących (w 1973 r. studiowało 4,7 proc. ogółu nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, a w 1977 r. 17,2 proc.) na różnych kierunkach studiów zaocznych tylko częściowo wyrównują braki i dysproporcje w istniejącej strukturze kwalifikacji zawodowych. Wyjątkowo duże zadania w tym zakresie dotyczą nadal nie tylko nauczycieli języka polskiego, klas początkowych i matematyki, lecz również nauczycieli biologii, języka rosyjskiego, fizyki, geografii, historii, wychowania fizycznego i muzycznego. Liczby nauczycieli tych przedmiotów, którzy powinni zdobyć wyższe wykształcenie zgodne z nauczanym przedmiotem, obejmują kilka tysięcy osób, a odsetki doksztalających się są nie zawsze adekwatne do tych liczb. Szczególnie wysokie dysproporcje potrzeb i rozmiarów kształcenia dotyczą nauczycieli przedmiotów przyrodniczych i artystycznych.

W 1973 r. studiowało ogółem 18 560 nauczycieli przedmiotów ogóln-

kształcących, a w 1977 r. — 55 681. Liczba osób, które powinny uzupełnić kwalifikacje drogą studiów dla pracujących zmniejszyła się ze 190 tys. do 101 tys.

Analiza zmieniających się objętych tematem wielkości w latach 1973 do 1977 daje podstawę do przekonania, iż zmiany w oświacie są znaczące i ewidentne, co może napawać uzasadnionym optymizmem. Tym bardziej nie można tracić z pola widzenia konieczności poszukiwania sposobów usuwania barier związanych z dostosowywaniem struktury kwalifikacji nauczycieli do struktury szkolnictwa.

Ale wiele osób troszczących się o rozwój gospodarczy i kulturalny naszego kraju chciałoby wiedzieć, czy i jaki wpływ wywierają wyżej ukazane pozytywne zmiany na efekty kształcenia dzieci i młodzieży. Postulują więc, aby pedagogowie, i ci uczeni, i praktycy, więcej czasu zaczęli poświęcać metrologii pedagogicznej, a zatem opracowaniu mierników pomiaru efektów pracy ucznia i nauczyciela. Sądzi się często, iż pożyteczna byłaby wiedza statystyczna umożliwiająca jednoczesne uchwycenie wszystkich podstawowych czynników wpływających na poziom kształcenia młodzieży, w tym przede wszystkim wpływu pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela.

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

SZCZEPAN SKRZYPIEC

GDAŃSK

THE TEACHER IN A CHANGING SOCIETY

EDITED BY JOHN D. TURNER PROFESSOR OF EDUCATION AND DIRECTOR OF THE COLLEGES OF EDUCATION DIVISION OF THE UNIVERSITY OF MANCHESTER FACULTY OF EDUCATION, J. RUSTON DEPUTY DIRECTOR OF THE COLLEGES OF EDUCATION DIVISION OF THE UNIVERSITY OF MANCHESTER FACULTY OF EDUCATION, MANCHESTER UNIVERSITY PRESS, 1974.

6

Recenzowana książka jest zbiorem wykładów wygłoszonych w 1973 r. na Uniwersytecie w Manchester, pod wspólnym tytułem „Rola nauczyciela w zmieniającym się społeczeństwie”. Ich autorzy usiłowali dokonać przeglądu i rewizji poglądów na temat współczesnego kształcenia nauczycieli w Anglii i wytyczyć kierunki jego przyszłego rozwoju. Wykłady zebrane w książce dotyczą jednak nie tylko kształcenia nauczycieli, lecz i innych zagadnień z tym związanych. Oto rejestr poszczególnych rozdziałów i ich autorów: „The changing role of the school” — S. J. Eggleston, „The role of the teacher in a changing society” — H. I. Elvin, „The role of the teacher in a developing country” — G. N. Brown, „Education of teachers for a changing role” — F. Musgrove, „Future patterns of teaching” — A. M. Ross, „Future patterns of teacher education” — J. D. Turner.

Szpecially interesujące są rozważania J. Egglestona, M. L. Elvina i J. D. Turnera, ponieważ razem wzięte dają obraz całości, na którą składa się zmieniająca się rola szkoły, rola nauczyciela w zmieniającym się społeczeństwie i związane z tym przyszłe kształcenie nauczycieli.

J. Eggleston twierdzi, że szkoła zmienia się wraz ze społeczeństwem. Zmiany społeczne wpływają na powstawanie nowych ról szkoły. Od początków istnienia tej instytucji aż do czasów rozwoju przemysłowego szkoła spełniała swą społeczniającą rolę jedynie dla małych elitarnych grup politycznych, kościelnych i zawodowych, pomagając im w osiągnięciu i utrwaleniu istniejącego zróżnicowanego statusu. Rozwój przemysłu pociągnął za sobą konieczność kształcenia wszystkich grup społecznych, chociażby w stopniu elementarnym. W tych warunkach szkoła zaczęła pełnić swoje funkcje selekcyjne w stosunku do całego społeczeństwa. Szkoła elitarna wzmocniała przywództwo i autorytet, natomiast szkoła elementarna kształtowała uległość i służalczość.

Kluczowym narzędziem szkoły w procesie nauczania jest jednak pro-

i włączania go w ich program działania. W związku z tym należy zastanowić się nad tym:

- 1) w obronie jakich wartości powinien występować nauczyciel i jaką zdolność manewrowania ma on na tym polu,
- 2) zachowania jakich wartości oczekują od niego rodzice i społeczeństwo,
- 3) jakich zmian oczekuje się w kształceniu nauczycieli z racji przemian zachodzących w otaczającej rzeczywistości.

Autor uważa, że edukacja polega na wprowadzeniu każdej następnej generacji w rzeczy i wartości, które dane społeczeństwo uważa za najważniejsze. Szkoła nie jest jedyną instytucją działającą na tym polu, ponieważ tę samą funkcję spełniają i inne grupy społeczne, np. rodzina. Nauczyciele są jednak zawodowo wyspecjalizowani w tym kierunku i czynią to lepiej od rodziców. Obecna wiedza wychodzi przecież poza zakres tego, czym dysponuje przeciętny rodzic, a sam sposób jej przekazania wymaga posiadania umiejętności zawodowych w tym kierunku, jak również odpowiedniej ilości czasu. Wymagania te przekraczają możliwości rodziców.

Szkoła od zarania jej dziejów, aż do dnia dzisiejszego, uczyła trzech podstawowych rzeczy:

- 1) wiedzy i umiejętności, które konieczne są dla utrzymania się przy życiu,
- 2) mądrości starszych dotyczącej norm społecznych,
- 3) stosunku człowieka do wszechświata.

Różnica w kształceniu dawnym i obecnym jest taka, że to pierwsze dotyczyło społeczeństwa statycznego, a teraz musimy kształcić dla zmian i dlatego zadanie nauczyciela stało się znacznie trudniejsze. Eksplozja wiedzy w naszych czasach spowodowała, że nauczyciel już dawno przestał być uważany za kogoś, kto wie wszystko. Wyłoniły się również inne problemy, związane z modyfikacją programów nauczania, ciągłym doskonaleniem nauczycieli, ze sposobami przekazywania wiedzy. Olbrzymi przyrost wiedzy spowodował zmianę profilu kształcenia specjalistycznego na korzyść kształcenia ogólnego. Innym zagadnieniem z tym związanym jest sprawa równowagi studiów. Autor jest zdania, że próba rozszerzania studiów matematyczno-przyrodniczych i technicznych na niekorzyść humanistycznych jest niesłuszna, ponieważ rzeczywiste potrzeby społeczne są inne. Studia humanistyczne nadal w Anglii cieszą się olbrzymim powodzeniem, co oznacza, że ludzie bardziej potrzebują wiedzy humanistycznej, aby lepiej rozumieć samych siebie, niż wiedzy potrzebnej do zmiany środowiska. Zmiany te zagrażają ludziom ze względu na konsekwencje, jakie powodują.

Jeżeli idzie o zmiany społeczne, to autor stoi na stanowisku, że należy rozróżnić zmiany istotne od mniej ważnych. Zmiany w stylu życia występują zawsze między poszczególnymi generacjami i nie należy się ich

obawiać, bo są powierzchowne, np. moda. Znacznie poważniejsze są zmiany dotyczące wartości, które są trwałe, np. normy moralne. Uważa on, że zmianom może ulegać sama forma moralności, lecz nie jej istota. Nie uważa on np., że obecne społeczeństwo angielskie jest mniej moralne, mniej wrażliwe na potrzeby innych niż 100 lat temu, o czym świadczą chociażby dzieła Dickensa. Każde społeczeństwo posiada szereg wartości, które powinny oprzeć się zmianom, bo są one istotne zarówno dla rodziny, jak i szkoły, jak np. sprawiedliwość, prawdomówność i szczerść oraz względ na innych. Mimo iż w obrębie społeczności może istnieć kilka poziomów zachowania w przestrzeganiu danej normy, to zadaniem szkoły jest zachowanie poziomu najwyższego. Jeżeli np. w danej społeczności istnieje mniejsza lub większa kłamliwość, nie oznacza to, że szkoła powinna uczyć kłamstwa, jak również nie jest prawdą, że przeciętna osoba nie jest zwykle prawdomówna i szczerza oraz nie życzy sobie, aby jej dziecko mówiło prawdę.

W zakończeniu autor stwierdza, że szkoła angielska, która funkcjonuje w społeczeństwie o dużych tradycjach i stabilizacji, ma zadanie o wiele łatwiejsze od szkoły w krajach rozwijających się, ponieważ zmiany są tam tak gwałtowne, że wymagają nieraz całkowitej odnowy szkolnictwa.

Autorem rozdziału ostatniego pt. „Future patterns of teacher education” jest prof. John D. Turner, dyrektor Szkoły Pedagogicznej przy Uniwersytecie w Manchester. Autor podaje, że w roku szkolnym 1967/68 sekretarz Ministerstwa Oświaty w Wielkiej Brytanii powołał specjalną komisję, która miała za zadanie ustalić:

1. Jaki powinien być materiał merytoryczny oraz formy organizacyjne kursów kształcących przyszłych nauczycieli.
2. Czy studenci, którzy zdecydowali się zostać nauczycielami, winni być kształceni tak, jak kandydaci do innych zawodów.
3. Jaką rolę w kształceniu nauczycieli powinny odgrywać wyższe szkoły pedagogiczne („colleges”), uniwersytety, politechniki i studia podyplomowe przy uniwersytetach.

Raport komisji, postulujący podjęcie zasadniczej decyzji w sprawie brytyjskiego szkolnictwa kształcącego nauczycieli, ogłoszony został w 1971 roku. Dla podkreślenia konieczności zmian opatrzono go tytułem-hasłem: „Albo natychmiastowa akcja — albo całkowity upadek naszego szkolnictwa”.

Następne postulaty dotyczące kształcenia nauczycieli, które podaje J. D. Turner, odzwierciedlają stanowisko przyjęte przez komisję.

Ogólna tendencja autorów raportu prowadzi do podniesienia poziomu kształcenia nauczycieli. Postuluje się zlikwidowanie różnic w kształceniu nauczycieli i ustanowienia czteroletniego kształcenia zakończonego zdobyciem tytułu Bachelor of Education. Byłoby to kształcenie uniwersyteckie składające się najpierw z kursu ogólnego, w wybranym przedmiocie, a następnie dopiero kształcenie pedagogiczne. Przygotowanie pedagogiczne

powinno być mocno powiązane z praktyką, a w związku z tym należy nauczycieli przygotowywać pod kątem nowych ról szkoły. Autor uważa, że w przyszłej szkole wzrośnie dobrowolność nauki, uczniowie będą mieli do wyboru zestaw krótkich kursów przedmiotowych, zmieni się program nauczania, powstaną grupy mieszane — w tej samej grupie znajdą się uczniowie w różnym wieku, lecz o podobnych zainteresowaniach i podobnym poziomie opanowania wiedzy z danego przedmiotu. Oprócz tego wzrośnie wykorzystanie różnych pomocy technicznych, np. komputerów, oraz zaniknie podział na klasy i lekcje. W związku z tym nauczyciel powinien posiadać cały szereg nowych umiejętności, jak np. posługiwanie się sprzętem technicznym, prowadzenie nauki w grupach mieszanych w ramach bardzo elastycznego rozkładu zajęć, prowadzenie kursów ponadprogramowych, prowadzenie badań poza terenem szkoły, praca wychowawcza wśród młodzieży, prowadzenie zajęć rekreacyjnych, nawiązywanie kontaktów z rodzicami. U nauczyciela konieczna jest duża elastyczność zachowania się i wrażliwość, mniejszą rolę odgrywa samo przekazywanie wiedzy, a idzie raczej o kształtowanie umiejętności jej zdobywania u uczniów.

Ukształtowanie u nauczycieli wymienionych właściwości i umiejętności wymaga stosowania określonych metod w samym kształceniu nauczycieli. Kształcenie to winno być bardziej powiązane z praktyką. Należy więc między innymi bardziej wykorzystać w tym celu metodę *micro-teaching* (mikronauczanie) oraz metody symulacyjne. Wymaga to oczywiście udoskonalania samych technik symulacyjnych, aby coraz lepiej wprowadzały kandydata na nauczyciela w sytuację panującą w klasie szkolnej.

W zakończeniu autor porusza problem doksztalcania nauczycieli pracujących. Celem doksztalcania winno być pogłębienie wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych, nabycie nowych metod prowadzenia zajęć. Książka kończy się dość obszerną bibliografią oraz indeksem nazwisk.

DYSKUSJE I POLEMIKI

JAN BATORSKI
KATOWICE

PRACA PRODUKCYJNA JAKO FORMA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Doskonaleniem zawodowym — zgodnie z definicją T. Nowackiego — nazywamy „ogół procesów wywoływanych przez potrzebę podniesienia umiejętności wykonywania czynności zawodowych przez grupy i poszczególne pracowników poza procesami podwyższania ich formalno-szkolnych kwalifikacji”¹. Najogólniej proces doskonalenia zawodowego można by przyrównać do sztuki opanowywania rzemiosła² lub do działania zmierzającego do mistrzostwa w zawodzie³. „W procesie doskonalenia nauczycieli trzeba uwzględnić jego specyficzne potrzeby ciągłego rozwoju, zdobywania doświadczenia, jego organizacji i rekonstrukcji. Chcąc zatem wesprzeć nauczyciela w jego rozwoju, trzeba by powołać odpowiednie formy doskonalenia zawodowego”⁴.

Wychodząc naprzeciw tym potrzebom Kuratorium Oświaty i Wychowania oraz Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Katowicach po raz drugi w 1977 roku zorganizowały praktyki produkcyjne dla nauczycieli szkół zawodowych woj. katowickiego. Praktyki produkcyjne posiadają swoiste cechy charakterystyczne, a przede wszystkim wysokie walory poznawczo-kształcące. Znajduje to wyraz w bezpośrednim działaniu praktycznym nauczycieli podejmujących doskonalenie oraz w ścisłym wiązaniu celów doskonalenia z celami kształcenia w szkole zawodowej. Zgodnie z filozofią marksistowską podstawą wszelkiego poznania, a w tym i doskonalenia, jest materialny, zmysłowy kontakt podmiotu z rzeczywistością. Podmiot poznaje świat, aby skuteczniej działać, czyli przekształcać rzeczywistość w imię swych potrzeb, a równocześnie świadomie projektuje i organizuje określone formy działania, by lepiej poznać prawdę o otaczającej rzeczywistości. Istotne znaczenie działań praktycznych opiera się na tym, że ich skuteczna realizacja stanowi swoiste kryterium kwalifikacji merytorycznych nauczycieli zawodu. Swoistość doskonalenia nauczycieli poprzez praktyki produkcyjne polega również na tym, że doskonalenie umiejętności odbywa się w warunkach twórczego środowiska produkcyjnego. Inną istotną cechą jest więc z ży-

¹ T. Nowacki: *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 109.

² Por. J. Kozłowski: *Rola doświadczenia w procesie doskonalenia zawodowego*. *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 2, s. 161.

³ T. Nowacki: *Dydaktyka...* op. cit., s. 109.

⁴ J. Kozłowski: *Rola doświadczenia...* op. cit., s. 171.

ciem, z konkretnymi zadaniami, jakie stawia się uczniom — absolwentom szkół zawodowych. Rozwój praktyki przedmiotowej, jaką stanowi praca produkcyjna, jest — zdaniem K. Marksa — podstawą i warunkiem rozwoju ludzkiego myślenia głównie dlatego, że struktura samego rozwoju procesu produkcji materialnej wymaga rozwoju ludzkiej wiedzy o przedmiocie i narzędziach pracy, przewidywania, świadomego, celowego wykorzystywania sił przyrody dla uzyskania określonego efektu produkcyjnego, rozkwitu duchowego człowieka, rozwoju jego indywidualnych zdolności, woli i odpowiedzialności. Droga poznania wiedzy, zdaniem K. Marksa:

1) od bezpośredniego „empirycznego oglądu” poszczególnych elementów rzeczywistości (poznanie empiryczne nie pozwala bowiem uchwycić przedmiotów w ich „złożonej całości”),

2) poprzez abstrakcyjną analizę wykrywającą przy pomocy szeregu czynności intelektualnych najbardziej typowe powiązania i zależności między tymi elementami,

3) powrotną drogę do konkretnego empirycznego „prześwietlonego już pracą mózgu ludzkiego”.

Z powyższej drogi poznania wynika, że poznanie abstrakcyjne nie jest wyalienowane od doświadczenia. Przeciwnie, wyrasta z niego i rozwija się wraz z nim⁵. „Myślenie — pisał W. Lenin — wznosząc się od konkretnego do abstraktu, nie oddala się od (...) prawdy, ale się do niej przybliża. Abstrakcja materii, prawa przyrody, abstrakcja wartości itd. słowem, wszystkie abstrakcje naukowe (poprawne, poważne, nie niedorzeczne) odzwierciedlają przyrodę głębiej, wierniej, w sposób bardziej wyczerpujący”⁶. „Od żywego oglądu do myślenia abstrakcyjnego i od niego do praktyki, taka jest dialektyczna droga poznania prawdy, poznania rzeczywistości obiektywnej”⁷. Podkreślając więc poznania z czynnościami, których dokonuje podmiot na obiektach przyrody, ujmował K. Marks zarówno poznanie zmysłowe, jak i abstrakcyjne oraz ich wzajemną więź dialektyczną. U człowieka ogromną rolę w rozwoju percepcji odegrało praktyczne oddziaływanie poprzez pracę na materialne otoczenie. Praca ludzka jest teleologicznie zorganizowana i zakłada pewien rozwój świadomości:

— ustalanie celu pracy,

— poszukiwanie jej środków i dogodnych sposobów przebiegu, by ten cel osiągnąć.

Wiąże się ona z:

1) r o z w o j e m pewnych czynności poznawczych,

2) d o s k o n a l e n i e m percepcji człowieka,

⁵ Por. T. M. Jaroszewski: Rozważania o praktyce. Warszawa 1974, PWN, s. 360.

⁶ W. Lenin: Zeszyty filozoficzne. Warszawa 1956, „Książka i Wiedza”, s. 144—145.

⁷ Tamże.

3) rozwojem myślenia abstrakcyjnego i rozumowania przyczynowo-skutkowego,

4) wzajemną komunikacją,

5) rozwojem refleksji człowieka o otaczającej go przyrodzie i samym sobie, o swym miejscu w otaczającym go świecie natury i innych ludzi⁸.

Tak więc praktyka wg K. Marksa jest głównym źródłem i celem poznania, a samo poznanie traktuje on jako poznanie czynne, jako jeden z aspektów procesu przekształcania świata zgodnie z potrzebami ludzkimi. Ponadto upatruje on w praktyce kryterium prawdziwości przedmiotowej naszej wiedzy o świecie⁹. Poznanie praktyczne jest bezpośrednio zespolone z działalnością wytwórczą także wtedy, gdy służy do skonalenia człowieka poprzez rozwijanie jego umiejętności. Rozwój pracy produkcyjnej warunkuje ponadto niematerialne formy aktywności ludzkiej:

- rozwój intelektualnej dociekliwości człowieka,
- działalności teoretycznej,
- „wytwarzanie świadomości” społecznej.

Powyższe rozważania teoretyczne zasadnie, jak się wydaje, potwierdzają celowość podjęcia przez władze oświatowe woj. katowickiego organizacji właśnie praktyk produkcyjnych, jako najdoskonalszej formy doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych.

Potrzeby postawienia diagnozy przebiegu praktyk, ich organizacji, stosunku nauczycieli do procesu doskonalenia, motywacji doskonalenia, skuteczności poznawczej sprawiły, że podjęto gruntowne badanie empiryczne. Zastosowano następujące metody badawcze:

- badanie opinii nauczycieli — uczestników praktyk produkcyjnych, zakładowych opiekunów praktyk oraz kierowników naukowych praktyk,
- obserwację uczestników praktyk w czasie działań praktycznych na stanowiskach pracy.

W niniejszej pracy ograniczymy się do prezentacji wyników dotyczących rodzajów działań produkcyjnych wykonywanych przez nauczycieli.

Na podstawie przeprowadzonych badań dokonamy analizy ilościowej rodzaju czynności wykonywanych przez nauczycieli podczas praktyk produkcyjnych. Do analizy przyjęto wyniki badań 37 nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu. W realizacji procesu produkcyjnego uczestniczyli wszyscy badani. Natomiast różny był ich udział w wykonywaniu określonych działań produkcyjnych. Wyniki z tego zakresu przedstawia tabela 1.

W tabeli 1 na str. 64, jak też w niektórych następnych zestawieniach statystycznych sumaryczny wskaźnik udziału w realizacji określonych zadań produkcyjnych jest większy od 37, bowiem wielu nauczycieli uczestniczyło w kilku zadaniach produkcyjnych. Pełniejszy obraz udziału nauczycieli w wytwarzaniu dóbr materialnych daje analiza realizacji

⁸ T. M. Jaroszewski: Rozważania... op. cit., s. 261.

⁹ K. Marks, F. Engels: Dzieła. Warszawa 1960—1972, t. 3, s. 5.

UDZIAŁ NAUCZYCIELI W REALIZACJI ZADAŃ PRODUKCYJNYCH

Tabela 1

Rodzaj działań produkcyjnych	Udział w wykonywaniu działań	
	Liczba	%
1. Obróbka	6	16,2
2. Montaż	14	37,8
3. Demontaż	9	24,3
4. Prowadzenie procesu produkcji	13	35,1
5. Prowadzenie procesu przerobu	3	8,1

zadań wytwórczych. W produkcji części maszyn uczestniczyło 7 nauczycieli (18,9%), elementów konstrukcji 5 (13,6%) oraz w wykonywaniu innych wytworów i przetworów 7 nauczycieli (18,9%). Powyższy stan rzeczy jest wynikiem warunków produkcji. Ze względu na bardzo specyficzną pracę wykonywaną w zakładach pracy przez wysoko wykwalifikowanych pracowników wystąpiły trudności czynnego włączenia się nauczycieli do realizacji zadań produkcyjnych na stanowiskach wyposażonych w specjalistyczne urządzenia i narzędzia produkcji. Ponadto nie zezwalały na to (w wielu przypadkach) przepisy prawne.

Celem uzyskania opinii nauczycieli o możliwościach czynnego włączenia się w proces produkcji zwrócono się z zapytaniem na ten temat. Zdecydowana większość nauczycieli nie dostrzegła żadnych możliwości w tym zakresie, natomiast 4 nauczycieli stwierdziło, że możliwość taka istnieje, jednak nie potrafili oni wskazać, w jaki sposób. Należy uznać więc, że czynny udział nauczycieli na stanowiskach wyspecjalizowanych i wyposażonych w urządzenia wymagające wysokich kwalifikacji jest niemal niemożliwy. Lecz tam, gdzie nie występowały ograniczenia formalno-prawne i kwalifikacyjne, nauczyciele bardzo czynnie uczestniczyli w procesie produkcji. Udział nauczycieli w opracowywaniu dokumentacji przedstawia tabela 2.

Nauczyciele mieli duży udział w pracach komórek kontroli technicznej. Obejmował on następujące rodzaje kontroli: jakości procesu 23 osoby (62,1%), maszyn — 6 (16,2%), urządzeń — 14 (37,8%) oraz wytworów różnych — 13 nauczycieli (35,1%).

Czynności konserwatorskie podczas praktyk wykonywali wszyscy nauczyciele. Obsługą techniczną zajmowało się 24 osoby, przy czym czynności kontroli stanu wykonywało 12 nauczycieli, smarowania — 7. Udział nauczycieli w realizacji napraw bieżących przedstawia tabela 3.

Natomiast udział uczestników praktyk produkcyjnych w realizacji napraw generalnych przedstawia tabela 4.

UDZIAŁ NAUCZYCIELI W OPRACOWYWANIU DOKUMENTACJI

Tabela 2

Rodzaj czynności	Udział w realizacji czynności	
	liczba	%
1. Opracowywanie dokumentacji technologicznej	7	18,9
2. Opracowywanie dokumentacji konstrukcyjnej	4	10,8
3. Opracowywanie dokumentacji ekonomicznej	1	2,7
4. Opracowywanie dokumentacji organizacyjnej	6	13,6
5. Opracowywanie dokumentacji materiałowej	4	10,8

UDZIAŁ NAUCZYCIELI W REALIZACJI NAPRAW BIEŻĄCYCH

Tabela 3

Rodzaj czynności	Udział w realizacji czynności	
	liczba	%
1. Przegląd techniczny	9	24,3
2. Lokalizacja uszkodzeń	4	10,8
3. Demontaż	8	21,6
4. Usuwanie niesprawności	9	24,3
5. Montaż	9	24,3
6. Odbiór po naprawie	13	35,1

Spośród innych czynności wykonywanych przez nauczycieli wyróżniono: ustawianie — 2 osoby (5,4%), montaż — 9 osób (24,3%), wstępny przegląd — 8 osób (21,6%), instalowanie — 1 osoba (2,7%), zasilanie energią — 1 osoba (2,7%), sterowanie w czasie pracy — 4 osoby (10,8%).

Stosunkowo niewielkim udziałem legitymują się uczestnicy praktyk w działaniach organizacyjnych. W planowaniu brało udział 3 nauczycieli (8,1%), normowaniu 5 (13,6%), a w kierowaniu i nadzorowaniu 3 nauczycieli (8,1%). Podobny udział nauczycieli był w procesach racjonalizacji i analizy efektywności — 3 osoby (8,1%), ustalaniu kierunków wprowadzania postępu technicznego i eksploatacyjnego — 5 osób (13,6%).

Z przedstawionej analizy wynika, że wachlarz czynności wykonywanych przez nauczycieli podczas praktyk był bardzo szeroki i urozmaicony. Świadczy to o wysokiej elastyczności zakładów pracy w stosunku do za-

UDZIAŁ NAUCZYCIELI W REALIZACJI NAPRAW GENERALNYCH

Tabela 4

Rodzaj napraw	Rodzaj czynności	Udział w realizacji czynności	
		liczba	%
WERYFIKACYJNE	1. Demontaż	2	5,4
	2. Klasyfikacja	1	2,7
	3. Znakowanie części	1	2,7
	4. Ustalanie zakresu odtwarzania	1	2,7
ODTWÓRCZE	5. Wymiana części	12	32,4
	6. Regeneracja	3	8,1
	7. Montaż	12	32,4
	8. Kontrola stanu	7	18,9
	9. Próby techniczne	7	18,9
	10. Odbiór techniczny	5	13,6
	11. Uruchamianie	3	8,1

dań i potrzeb doskonalenia nauczycieli. Dominacja lub niski udział w wykonywaniu określonych czynności produkcyjnych nie jest zjawiskiem negatywnym, wręcz przeciwnie, świadczy o możliwościach stawianych nauczycielom w doborze określonych wydziałów i komórek zakładów pracy. Z kolei dobór określonych zadań i stanowisk pracy wynikał z posiadanych kwalifikacji nauczycieli. Wszyscy badani wypowiedzieli się pozytywnie o rodzaju wykonywanych działań w zakładach pracy. Ponadto z przeprowadzonych badań wynika, że organizacja praktyk produkcyjnych była prawidłowa, a cele doskonalenia zostały osiągnięte.

CZESŁAW SIERADZAN

GRUDZIĄDZ

PROMOCYJNA OCENA SCALONA

Pierwszoplanową rolę w kształtowaniu osobowości ucznia odgrywa nauczyciel, który posiada nie wystandaryzowany, lecz swoisty, oryginalny dla każdego człowieka aparat psychiczny, tj. osobowość. Jest to subiektywna, indywidualna ekspresja świadomości jednostki, która może być tu określona jako swoisty syndrom. Ten swoisty aparat — syndrom nie może inaczej oceniać i kształtować ucznia niż adekwatnie do swojej konstrukcji i percepcyjnych możliwości. Jeśli jest nieco skrzywiony, tj. spolaryzowany, a uczeń nie ma możliwości złagodzenia jego spolaryzowanego frustracyjnego nacisku, to może powodować błędy lub szkody w wycho-

waniu. Wiąże się to zwykle nie tylko z jego spolaryzowanymi wymaganiami, lecz i z jego nieobiektywnymi, nie mobilizującymi ucznia do dalszej pracy — ocenami. Ten nieprawidłowy, spolaryzowany stosunek N — U implikuje dysharmonię w zakresie skutecznego porozumiewania się nauczyciela i ucznia, ich komunikatywności i wzajemnych ocen. Niektórzy nauczyciele mogą stanowić dla ucznia w tym stosunku taką przyniatającą go psychicznie siłę lub przeszkodę, której nie może on w żaden sposób ominąć lub załagodzić jej frustracyjnego działania. W wyniku tego niektórzy uczniowie załamują się, odpadają lub zostają z powodu niedostatecznych stopni — odsiewani. Jest to przewijający się od wielu lat problem niepowodzeń w nauce.

Problem niepowodzeń w nauce jest problemem indywidualnym i społecznym. Indywidualnym, bo dotyczy jednostki, która z tej przyczyny cierpi i popada w stan frustracji. Jej niezadowolenie z siebie i brak zaufania we własne siły obniżają wydajność pracy, w następstwie czego jednostka nie daje społeczeństwu tego, do czego jest naprawdę zdolna.

Obecny system szkoły — pisze Łukaszewicz (1)¹ — grzeszy tym, że zbyt wielu młodych ludzi w obliczu różnych trudności rezygnuje z nauki. Jest to spowodowane niedocenianiem tego, co mogliby osiągnąć w szkole, gdyby posługiwali się swymi możliwościami sprawnie i wytrwale.

Według Szewczuka (2) „dziewięćdziesiąt parę procent ludzi nie wykorzystuje własnych możliwości”. Pierwsza poważniejsza przeszkoda załamuje ich. Gdyby w momencie tym nadeszła pomoc ze strony nauczyciela, pokonaliby trudności — pisze Szewczuk — bez większego wysiłku.

Z rozważań wynika, że szkoła powinna należycie zorganizować skuteczną pomoc w tym zakresie. Trudności, których wielu młodych ludzi nie potrafi pokonać, i rezygnacja z nauki prowadzą do braku wiary we własne siły, zaniżają samooceny, co utrudnia, a nawet uniemożliwia realizację założeń edukacji permanentnej. Konieczność ustawicznego uczenia się zrodziła się w wyniku rewolucji naukowo-technicznej, co zostało sformułowane w raporcie Faure'a (UNESCO) wystarczająco kategorycznie: „Uczyć się, aby być” (1). Teza ta nakłada obowiązek traktowania edukacji jako „kontinuum, które trwa tak długo, jak samo życie człowieka” (1). Obliczono w krajach rozwiniętych, że 87% przyrostu produkcji zawdzięcza się nie urządzeniom, lecz człowiekowi — jego nowym planom, dokumentacji, postawie, motywacji, wykształceniu i umiejętności współpracy z otoczeniem.

Na obecnym etapie rozwoju nauki i techniki praca niewykwalifikowana ustępuje miejsca pracy twórczej, wymagającej wielostronnego przygotowania i wysokiej kultury ogólnej. „Postęp na tym etapie staje się wynikiem współdziałania czynników obiektywnych i subiektywnych, a więc sprzężenia środków materialnych i organizacyjnych z kwalifikacjami

¹ Pierwsza pozycja w spisie literatury.

i charakterami ludzi" (3 : 431)². Rzecz w tym — pisze Bańka — aby znaleźć właściwą drogę współrozwoju dla możliwości ludzkich i potęg technologicznych. Potrzebne jest zatem powszechne średnie wykształcenie, które w warunkach zadań edukacji permanentnej „przestaje być dobrem, które się posiadało, a staje się konieczną siłą naszego rzeczywistego istnienia" (1). Aby ta siła mogła rosnąć i należycie się rozwijać, musi mieć fundamenty w postaci wysokiej społecznej rangi wartości edukacji. Jedną z dźwigni tej rangi jest związek, jaki zachodzi między kształtowaniem się wartości edukacji u każdego a spostrzeganiem siebie w relacji do zadań szkoły. Każdy podejmujący zamysł uczenia się musi mieć przekonanie, że zadania szkolne są realne i możliwe do pokonania. Ta potrzeba przekonania o możliwości realizacji zadań edukacyjnych jest szczególnie ważna wśród dorastającej młodzieży. Ponieważ znajduje się ona w trudnym okresie rozwoju, wymaga więcej niż dziecko — opieki, zrozumienia, troski, a często i pomocy. „Jest zostawiona właściwie sama sobie, od domu już się odsunęła, w szkole nie znajduje zrozumienia, bo nie spotyka osób znających jej psychikę, konflikty i załamania. Nauczyciele szkół licealnych jako specjaliści od poszczególnych przedmiotów mają na ogół bardzo niewielkie przygotowanie pedagogiczne" (4 : 8).

W okresie tym najczęstszym źródłem lęków są „niepowodzenia w nauce aktywności społecznej" (10 : 717). Lęki te nasilają się z wiekiem i związane są z rozwojem świadomości społecznej i oczekiwaniem pozytywnej oceny ze strony otoczenia. Jeśli młody człowiek spotyka się w szkole z zadaniami przerastającymi jego możliwości, z dezaprobatą lub nawet z upokorzeniami, to szuka wyjścia w ucieczce, arogancji, przekorze lub agresji, co jeszcze bardziej pogłębia jego niepowodzenia i prowadzi do odpadu, odsiewu i drugoroczności, a nawet różnych schorzeń neurotycznych. Jeśli zakładamy wyrobienie w uczniu takich cech, jak „krytycyzm i odwaga cywilna" (6 : 64), aktywność, inicjatywa, stanowczość i „wierność zasadom" (6 : 66), to zadania szkolne nie mogą być realizowane jako niepodważalne, wymagające jedynie podporządkowania się, z pominięciem zasady podmiotowego i aktywnego stosunku do tego, co uczeń robi. „Uczeń powinien mieć większą swobodę decydowania o tym, czego, jak i gdzie ma się uczyć" (7 : 131), ponieważ jego inicjatywy powstają na gruncie procesów samodoskonalenia oraz kształtowania i ochrony swej osobowości. Ma to miejsce głównie wtedy, gdy na drodze realizacji różnych szkolnych obowiązków zjawia się konfliktowy nauczyciel, którego wymagania przerastają możliwości ucznia. W takiej sytuacji uczeń stara się przeszkodę ominąć lub ją pokonać, a jeśli nie znajduje odpowiedniego sposobu ani rezerw, ulega załamaniu i poddaje się. Dlatego, jak twierdzi Han-Ilgiewicz, trzeba choć w części dopuszczać do głosu osobowość ucznia, tj. jego twórczość psychiczną, która nierzadko wystaje „poza ramy wzorca

² Liczba za dwukropkiem oznacza stronę w 3 pozycji literatury.

szkolnego" (8 : 77). Brutalne lub rygorystyczne woiskanie jej w te ramy może się okazać „zwycięstwem pyrrusowym" (8 : 45), które osobowość tę kaleczy. W zakresie tym „szkoła jest często obojętna, a niekiedy wręcz nieżyczliwa w stosunku do uczniów" (9 : 60). Za mało w niej naczelnej postawy interpersonalnej — „podnoszenia innych", która jest produktem i zaczynem zdrowej, dojrzałej emocjonalnie i społecznie osobowości, u której podłoża leży wrażliwość moralna i empatia.

Podpatrując przyrodę, w której każdy żywy organizm wiedziony instynktem samozachowawczym omija groźne dla niego przeszkody, należy szukać takiego algorytmu ustalenia promocyjnej oceny i modelu aktywnej działalności ucznia, aby uchronić go od większości tego rodzaju załamań. Problem nie polega na tym, aby uwolnić człowieka (ucznia) od wszelkiej kontroli, lecz na tym, aby uwolnić go od kontroli, która wywołuje zagrożenie, reakcje lękowe i agresję (5 : 56), które przeszkadzają w osiągnięciach i prawidłowym kształtowaniu osobowości. To nie znaczy jednak, aby szkoła obniżała wymagania. „Brak racjonalnych wymagań obniża poziom nauczania, nie wdraża uczniów do pokonywania trudności, nie dopinguje do wysiłku, słowem, opóźnia ich rozwój intelektualny i wolicjonarny" (11 : 56). Zawyżanie ocen jest objawem mechanicznego likwidowania drugoroczności. „Jest to zjawisko niesłychanie niebezpieczne, prowadzi bowiem do pozornych sukcesów, które nie tylko mogą, ale muszą przerodzić się w klęskę dydaktyczną" (12 : 166).

Bańka podaje (13), że dzięki „ułatwieniu życia za wszelką cenę" podkopuje się w człowieku podstawowe dążenia i motywacje, nadające osobowości charakter rozwojowy. Życie, które jest zbyt ułatwione, prowadzi do ostrych napięć psychicznych, do poczucia niezadowolenia i bezcelowości. Trudy osiągnięcia służą nie tylko zdobywaniu pewnego kapitału dóbr, ale uczą także pokonywania przeszkód, dają satysfakcję w przewyżczeniu trudności.

Reykowski sugeruje, że dla wytworzenia nastawień prospołecznych pożądany jest pewien optymalny poziom wymagań. „Zbyt duże i zbyt małe wymagania mogą wiązać się z powstaniem nastawień egocentrycznych" (14 : 199).

Chodzi o to — pisze Paruzel — aby „tworząc właściwą osobowość szukać jednocześnie optymalnych sposobów podtrzymywania edukacyjnych aspiracji człowieka i zagospodarowywania rezerw jego mózgu przez całe osobnicze życie. Oznacza to racjonalne wiązanie kształcenia szkolnego z ustawicznym, gdyż „szkoła przestała już być jedynym stymulatorem rozwoju" (15). W coraz większym stopniu podkreśla się wychowawczą działalność środowiska pracy oraz szeroko rozumianej rekreacji. Wytworzył się taki układ, że szkoła jest początkiem edukacji człowieka, a nie jej zamknięciem. Zadaniem szkoły — pisze dalej autor — jest stworzenie optymalnych warunków dla rozwoju wszystkich uczniów i kształtowanie ich na wzór pożądanych socjalistycznych osobowości jutra. Dlatego też

w skali rocznej na poszczególne przedmioty, np. 12, obrazuje 120 godzin w skali rocznej.

Jeśli np. uczeń uzyskał następujące kolejne oceny w przedmiotach: 3, 2, 4, 2, 3, 4, to podstawiając je pod podany wzór z uwzględnieniem ich wagi, otrzymamy:

$$\frac{3 \cdot 12 + 2 \cdot 6 + 4 \cdot 7 + 2 \cdot 10 + 3 \cdot 12 + 4 \cdot 10}{12 + 6 + 7 + 10 + 12 + 10} = \frac{172}{57} = 3.02$$

Scalona ocena promocyjna to intersubiektywny, arbitralny test osiągnięć szkolnych ucznia. Jest on nieporównywalnie bardziej obiektywny niż poszczególne, pojedyncze oceny przedmiotowe. Ocena ta, jako „bardziej rzetelna i diagnostycznie trafna” (23 : 85), pomaga słabszemu uczniowi w takiej mobilizacji i rozłożeniu sił, aby mógł on pokonać przy najmniej wybiórczo te przeszkody, które zapewnią mu promocję. Oceny przedmiotowe wpisywane są na świadectwa, lecz nie decydują bezpośrednio o promocji, a stanowią jedynie listę osiągnięć ucznia w danej szkole, co powoduje, że nie tracą znaczenia dopingującego do dalszej nauki. W sytuacji tej uczeń może kalkulować i wykorzystywać swe możliwości, ale nie może sobie pobłażać, gdyż jego rezygnacja z pokonania trudnej przeszkody zmusza go do większego wysiłku w procesie uczenia się innego przedmiotu. Jest to konieczne dla zrównoważenia trudnej dla niego przeszkody. W taki sposób mechanizm oceny scalonej nie dopuszcza do liberalizacji, która jest niebezpieczna w zakresie utrzymania wymagań i poziomu nauczania. Nie jest to więc droga liberalizmu, lecz droga eutyfroniki², związana z zasadą podmiotowego traktowania ucznia.

² Eutyfronika — gałąź nauki głosząca potrzebę ochrony człowieka przed ujemnymi skutkami cywilizacji w sferze psychicznej, którą Bańka (13) określa mianem „psychoterapii cywilizacyjnej”. Zakłada ona ochronę człowieka przed tymi skutkami rozwoju techniki, które zmieniają naturalne sposoby funkcjonowania ludzkiej osobowości. Na przykład nadmiar informacji prowadzi człowieka do zobojętnienia i „psychicznej niestrawności” (13 : 72), co może pociągnąć za sobą bardzo niebezpieczny objaw, jakim jest zapasę systemu wartości, tj. zaniechanie własnej ekspansji osobowej. Chodzi o możliwie optymalne zabezpieczenie warunków dla tej ekspansji na drodze wszechstronnego rozwoju osobowości i sił psychicznych człowieka. W tym rozumieniu nauka ta zajmuje się ludźmi, tj. układami przeznaczonymi do osiągnięcia wartości, a nie celów. Ochrona tych wartości w antynomicznym układzie człowiek — technika jest jednym z naczelných założeń społecznych socjalizmu. Największa trudność w sformułowaniu programu eutyfroniki to fakt, że wielu rzeczy nie pojmujemy ilościowo, np. nie potrafimy powiedzieć, ile „rezygnacji” psychologicznych człowiek może podjąć, aby mimo to dalej zachować osobniczą tożsamość. Zakładamy tu — pisze Bańka — tezę naturalnego optymizmu, tj. zaufania do natury; skoro instynkt umożliwił niezwykłą ewolucję, która zrodziła człowieka, nie ma powodu odchodzić od jej wskazań. Stąd dyrektywna „prostomyślność moralna” (13 : 124), iż refleksja nie powinna tłumić natury ludzkiej, która podsuwa człowiekowi rozwiązania intuicyjne, instynktowne. Rozumiemy także — pisze autor — że gdy ta refleksja poddana jest kryteriom naukowym, obliczeniom czy ekspertyzom, wybór staje się skomplikowany i przestaje być wyborem ściśle moralnym, ponieważ trudno jest przy nim uchwycić wszystkie znaczące determinanty. Dlatego też eutyfronika nauczyć ma nas tego, jak chro-

Promocyjna ocena scalona jest algorytmem, który stwarza uczniowi większą swobodę w rozwijaniu jego własnych psychicznych preferencji, daje mu margines na działania kompensujące, które stanowią bardzo ważny element harmonijnego kształtowania jego osobowości. Nowy, elastyczny w swej formie algorytm, łagodząc w wychowaniu skutki skrajnie represyjnych momentów, nie tylko stwarza większe możliwości rozwijania u młodzieży społecznie uwarunkowanych potrzeb i zainteresowań, ale jednocześnie zwiększa szansę jej gruntowniejszego przygotowania w obranych przez siebie kierunkach. Daje on bowiem uczniowi możliwość wyboru postępowania, z którą bardzo ściśle związane jest poczucie odpowiedzialności i właściwy stosunek do wykonywanej pracy. Nauczycielowi zaś daje więcej wniosków do samokształcenia oraz zwiększa swobodę w stosowaniu wymagań bez obawy przysparzania odsiewu i drugoroczności.³

Zawarty w tej ocenie mechanizm równoważenia, który umożliwia uczniowi kompensację jego braków, jest jak najściślej zgodny z homeostaticzną naturą człowieka. Każdy bowiem organizm jest otwartym, aktywnym, samoregulującym się systemem o tendencjach kompensacyjnych. Zapewnia to jego równowagę między działającymi na organizm i psychikę czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Interakcja tych czynników jest nie mniej ważna niż akcja każdego z nich, ponieważ prowadzi do adaptacji, tj. równowagi ze środowiskiem, co umożliwia jego egzystencję.

Kompensacja według Kozielskiego jest jednym z systemów obrony „ja”, który „chroni do pewnego stopnia przed lękiem, poczuciem winy, zaburzeniami emocjonalnymi czy beznadziejnością” (5 : 142).

Przez stosowanie elastycznego w swej formie algorytmu szkoła ma szansę zejścia z drogi biernego stosunku ucznia do pracy szkolnej przez większe uaktywnienie procesu uczenia się. Uczeń w obronie swej osobowości będzie starał się rozwijać samodyscyplinę, a uzyskane efekty w wybranych przez niego dziedzinach działań uchronią go od załamania lub frustracji. Jest to szczególnie ważne dla młodzieży odchylonej od normy (z odchyleniami polaryzacyjnymi).⁴ Ta konieczność zrozumienia ucznia i stworzenia mu pewnej tolerancji, tj. marginesu na działania kompensujące, jest pierwszym warunkiem realizacji harmonijnego kształtowania jego osobowości.

Badanie dokumentacji jednej ze szkół średnich wykazuje, że jej spraw-

nię środowisko psychiczne człowieka przed alienacyjnym, frustracyjnym wpływem techniki. Termin „technika” oznacza tutaj całokształt metod, którymi posługuje się człowiek w stosunku do przyrody, otoczenia czy drugiego człowieka (13 : 24).

³ Niejeden nauczyciel w dotychczasowym układzie spłyca swój przedmiot, aby żyć zgodnie z tendencją do nieprzysparzania odsiewu i drugoroczności. Stawia on często bez przekonania ocenę dostateczną w nadziei, że uczeń coś tam powiedział lub wyrecytował.

⁴ Według profesora Godlewskiego jest to sprawa o niesłyszanej wadze humanistycznej. Patrz: *Koncepcja kształcenia zawodowego, plusy i znaki zapytania. Głos Nauczycielski* nr 49, z 4 12 1977 r.

ność przy obecnym systemie promocji wynosi 93%. Natomiast przy stosowaniu promocyjnej oceny scalonej może wynieść co najmniej 95%. Jest to równoznaczne z pokaźnym zmniejszeniem odsiewu i odpadu oraz poważnym zmniejszeniem niewymiernych szkód w zakresie psychicznym wielu jednostek.

Proponowany algorytm poprzez swe homeostatyczne cechy stwarza również duże możliwości wychowawczego wpływania na kształtowanie osobowości uczniów. Chodzi tu nie tylko o bodźce (wzmocnienia) za postępy w nauce, lecz również za stosunek do obowiązków i zadań szkolnych (głównie frekwencji). Aby to osiągnąć, trzeba ten stosunek do frekwencji podnieść przynajmniej w pewnym stopniu do rangi równoważnika ocen przedmiotowych przez włączenie do tego algorytmu ekwiwalentnego równoważnika pilności według następującego wzoru:

$$\bar{S}_w = \frac{O_1V_1 + O_2V_1 + \dots + O_nV_n}{V_1V_2 + \dots + V_n + 0,1H + 0,01h - 1}$$

gdzie: \bar{S}_w — średnia ważona

H — opuszczone godziny nieusprawiedliwione

h — opuszczone godziny usprawiedliwione

Jeśli uczeń opuścił 10 godzin nieusprawiedliwionych oraz 100 usprawiedliwionych, to podstawiając je pod dany wzór otrzymamy:

$$\bar{S}_w = \frac{172}{57 + 1 + 1 - 1} = 2.96$$

Aby utrzymać tę ocenę na poziomie 3, uczeń musiałby przy jego frekwencji podnieść jedną z ocen przedmiotowych o 1 punkt. Uczeń pilny, który nie opuści żadnej godziny, otrzymuje za pośrednictwem tego algorytmu niewielką premię, ponieważ jego średnia ważona wyniesie 3.07. Wysokość tej premii zależy od ostatniej ujemnej cyfry w mianowniku. Jeśli więc zamiast (—1) wstawimy (—2), to premia za frekwencję będzie dwukrotnie większa — średnia ważona wyniesie 3.13.

Manipulując w ten sposób algorytmem, będzie można znaleźć takie jego formuły, które dadzą się zastosować w różnych szkolnych warunkach, z korzyścią dla ucznia i założeń nowoczesnej szkoły.

Przedstawiony, sposób uwzględniania w algorytmie pilności jest zasadny w tym, że skrupulatne uczestnictwo ucznia we wszystkich zajęciach i zadaniach szkolnych wpływa dodatnio na jego rozwój intelektualny. Wszystkie bowiem szkolne zajęcia zawierające elementy poznawcze, kształcące i wychowujące oddziałują na zasadzie procesu asymilacji⁵

⁵ Proces asymilacji polega na przyswajaniu nowych informacji o świecie zewnętrznym i włączaniu ich do własnych struktur poznawczych i związanych z nimi schematów czynności i zachowań.

stymulująco na rozwój struktur poznawczych ucznia. Stanowią one w swej istocie określone ułamki „sensytywnych faz w ontogenezie”⁶, które w sumie prowadzą osobnika do coraz większej samodzielności. Samodzielność — według T. Nowackiego — jest cechą osobową przejawiającą się w decyzjach, których podstawą jest krytycyzm jednostki. Właściwy krytycyzm to objaw opanowania metody myślenia, to umiejętność wykorzystywania cudzych myśli i rad przy zachowaniu niezależności własnego sądu. Nieuczestniczenie ucznia w zajęciach pozbawia go tego naukowo udowodnionego, kształcącego wpływu na jego osobowość. Ten взгляд na rozwój myślenia wymaga, aby każdy uczeń możliwie pilnie uczestniczył w szkolnych zajęciach. Obecnie jest to możliwe tylko w stosunku do młodzieży niepracującej, a szczególnie zinternatowanej. Młodzież pracująca natomiast, która uczęszcza do różnych szkół wieczorowych, ma z reguły cały szereg obowiązków pozaszkolnych, związanych z życiem i jego potrzebami. Nowy, elastyczny algorytm umożliwi na drodze samorealizacji lepsze łączenie nauki szkolnej z życiem i społecznie uwarunkowanymi potrzebami. W szkołach wieczorowych, w których nie stosuje się ocen ze sprawowania, wydaje się on być nieodzowny od zaraz, z uwagi na dużą elastyczną możliwość swego wychowawczego wpływu.

⁶ Określone fazy rozwoju osobniczego, tj. psychicznego jednostki od chwili jej poczęcia przez wszystkie okresy życia. Przebieg tych faz zależy od indywidualnego stanu organizmu, jego tempa i rytmu rozwoju oraz uprzednich doświadczeń (22 : 47, 93).

LITERATURA

1. ŁUKASZEWICZ R.: Uczeń w warunkach edukacji permanentnej. *Życie Szkoły* nr 2/76.
2. FIGIEL B.: Dyscyplina myślenia młodych. *Płomienie* nr 3/76.
3. SUCHODOLSKI B.: Oświata i człowiek przyszłości. KIW 1974.
4. PUTKIEWICZ Z.: Uczenie się i nauczanie. NK, Warszawa 1969.
5. KOZIELECKI J.: Koncepcje psychologiczne człowieka. PIW, Warszawa 1976.
6. JOPOWICZ K., KUCZYŃSKI J., RAJPERT S.: Wybrane zagadnienia z pedagogiki ogólnej, pedeutologii i dydaktyki. Skrypt AR w Warszawie 1976.
7. Szkoła i edukacja permanentna. Pod red. M. Maciaszka, J. Wołczyka, R. Wroczyńskiego. PWN 1975.
8. ILGIEWICZ H.: Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne. PZWS, Warszawa 1961.
9. ZABOROWSKI Z.: Psychospołeczne problemy wychowania. NW, Warszawa 1977.
10. ŻEBROWSKA M. (red.): Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. PWN 1975.
11. KUPISIEWICZ C.: O zapobieganiu drugoroczności. Warszawa 1964.
12. KONOPNICKI J.: Powodzenia i niepowodzenia szkolne. PZWS 1966.
13. BAŃKA J.: Humanizacja techniki. Śląsk 1976.
14. REYKOWSKI J. (red.): Osobowość a społeczne zachowania się ludzi. KiW, Warszawa 1976.

15. PARUZEL B.: Szkoła i edukacja permanentna. *Nowa Szkoła* nr 2/76.
16. KUBERSKI J.: Zadania polskiej oświaty po VII Zjeździe PZPR. *Nowa Szkoła* nr 3/76.
17. MUSZYŃSKI H.: Szkoła jest nudna. *Tygodnik Kulturalny* z dn. 22.II. 1976.
18. NAWROCZYŃSKI B.: Zasady nauczania. Wrocław 1957.
19. KLONOWICZ T.: Wkład psychologów uralskich do badań nad temperamentem, *Psychologia Wychowawcza* 1970, s. 468.
20. Problemy nauki i techniki a rozwój gospodarczy nr 5/76.
21. STEFANOWIĆ J.: Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów. WSP, Warszawa 1976.
22. PRZETACZNIKOWA M.: Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. PZWS 1973.
23. SIERADZAN C.: Układy stosunków między nauczycielem a uczniem jako jedna z przyczyn niepowodzeń w pracy szkolnej na przykładzie Technikum Rolniczego w Grudziądzu. Praca magisterska wykonana w Instytucie Oświaty Rolniczej przy Akademii Rolniczej w Warszawie, pod kierunkiem doc. dr Lidii Kleszczyckiej w 1977 r.

DOŚWIADCZENIA – PRÓBY – BADANIA

MARIA BOGAJ
GRAŻYNA LEONOWICZ
ALEKSANDRA PIOTROWSKA
WARSZAWA

POSZUKIWANIE OPTYMALNEGO MODELU PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

Reforma programowo-organizacyjna uniwersyteckiego systemu kształcenia nauczycieli wymagała, między innymi, opracowania modelu praktyk pedagogicznych ściśle związanych z teoretyczną częścią kursu pedagogiki, psychologii i dydaktyk szczegółowych. Zadanie to podjęły poszczególne uniwersytety w kraju. W efekcie otrzymano szereg różnych rozwiązań.

Celowa wydaje się obecnie wymiana doświadczeń poszczególnych uczelni i znalezienie jednolitego, optymalnego modelu praktyk pedagogicznych, na które składa się:

- trzytygodniowa praktyka wychowawcza po pierwszym lub po drugim roku studiów;
- dwutygodniowa praktyka szkolna, tzw. asystencka, po trzecim roku;
- czterotygodniowa praktyka szkolna, tzw. nauczycielska, w trakcie czwartego roku studiów.

Zaprojektowanie kształtu organizacyjno-programowego praktyk pedagogicznych w Uniwersytecie Warszawskim nastęrczało wiele trudności. Brak było, przede wszystkim, doświadczeń własnych, natomiast osiągnięcia wyższych szkół pedagogicznych czy uniwersyteckich wydziałów pedagogiki ze względu na odmienny profil kształcenia nie mogły zostać bezpośrednio wykorzystane w praktycznym przygotowaniu do zawodu studentów kierunków nauczycielskich różnych specjalności.

Niejasne były cele i nieskoordynowane programy poszczególnych praktyk, nad którymi opiekę merytoryczno-organizacyjną sprawowały zakłady dydaktyk szczegółowych na poszczególnych wydziałach oraz Zakład Praktyk IPKN.

Kłopoty organizacyjne sprawiała duża liczba studentów (2500) zobowiązanych do odbycia praktyki.

W pierwszym roku funkcjonowania kierunków nauczycielskich (1974 r.) w Uniwersytecie Warszawskim opracowane zostały założenia programowo-organizacyjne praktyki wychowawczej i asystenckiej, w oparciu o analizę celów i treści takich przedmiotów nauczania, jak psychologia i pedagogika.

W latach 1974/1975 i 1975/1976 przeprowadzono badania wstępne (sondazowe) mające dać rozeznanie co do aktualnych warunków przebiegu tych praktyk.

I. OCENA PRZEBIEGU PRAKTYKI WYCHOWAWCZEJ (OBOZOWO-KOLONIJNEJ)

Badania nad efektywnością praktyki wychowawczej przeprowadzone były wśród studentów I i II roku kierunków nauczycielskich, którzy pełnili funkcje wychowawców lub asystentów wychowawców. Warunkiem podjęcia pracy pedagogicznej w placówkach obozowych lub kolonijnych (w myśl przepisów Ministerstwa Oświaty i Wychowania) jest ukończenie kursu dla kandydatów na wychowawców

kolonijnych. Wiadomości i umiejętności nabyte na kursie stanowiąc powinny obok bloku przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych podstawowe przygotowanie studentów do tej praktyki. Dlatego też, podejmując badania nad efektywnością praktyki wychowawczej, skoncentrowano się na dwóch zagadnieniach: 1) przydatności treści przekazywanych na kursie; 2) warunkach odbywania i przebiegu praktyki. W badaniach posłużono się ankietami, które studenci otrzymali wraz z programem praktyki i instrukcją.

1. Przydatność kursu dla wychowawców kolonijnych

Pierwsze badania ankietowe przeprowadzone w roku akademickim 1974/75 pozwoliły poznać opinie studentów na temat przydatności kursu organizowanego przez Kuratorium Oświaty i Wychowania. Analizie poddane zostały odpowiedzi 210 praktykantów, którzy oceniali przydatność poszczególnych grup tematycznych realizowanych na kursie. Zebrane zostały również postulaty studentów dotyczące zmian w programie kursu.

Uwagi krytyczne i propozycje zmian zostały uwzględnione przy opracowaniu programu kursu w roku 1975/76.

Włączono do programu zagadnienia psychologii wychowawczej dzieci w wieku 7—15 lat, rozszerzono blok zajęć praktycznych poświęconych grom i zabawom, zmniejszono liczbę godzin przeznaczonych na omawianie zadań i celów oraz organizacji wycieczki letniego dla dzieci i młodzieży. Ponadto do realizacji programu włączeni zostali, obok wykładowców zatrudnionych przez Kuratorium, pracownicy naukowo-dydaktyczni Uniwersytetu Warszawskiego.

Dla stwierdzenia, w jakim stopniu kurs w nowej wersji programowej przygotował studentów (według ich opinii) do pracy wychowawczej, opracowana została, w oparciu o materiał z poprzednich badań, ankieta skategoryzowana. Analizie poddano 466 ankiet.

Zebrane wyniki ilustruje tabela 1.

Tabela 1

Treści stanowiące przedmiot kursu	Wskaźnik przydatności*
Podstawowe zasady przestrzegania bezpieczeństwa i higieny wychowanków.	0,83
Organizowanie gier i zabaw dla dzieci młodszych	0,77
Przeprowadzanie zajęć sportowych i gimnastyki	0,76
Planowanie pracy wychowawczej z grupą dzieci	0,60
Organizowanie gier i zabaw dla dzieci starszych.	0,58
Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów wychowawczych	0,58
Prowadzenie obserwacji grupy i poszczególnych dzieci	0,57
Organizowanie i prowadzenie wycieczek krajoznawczych	0,55
Metody utrzymywania dyscypliny w grupie	0,52

Treści stanowiące przedmiot kursu	Wskaźnik przydatności*
Prowadzenie pogadarek na tematy z zakresu krajoznawstwa	0,42
Prowadzenie gier i zabaw w wodzie	0,36
Zasady udzielania pierwszej pomocy.	0,33

Efektom dwuletnich badań ankietowych, a także hospitowania zajęć kursu przez pracowników Zakładu Praktyk Pedagogicznych był nowy program dostosowany do potrzeb studentów kierunków nauczycielskich.

Najistotniejsze z wprowadzonych zmian dotyczyły:

— oddzielenia metodyki prowadzenia gier i zabaw z dziećmi w wieku 7—12 lat i 13—15 lat;

— wysunięcia na plan pierwszy wiadomości użytecznych wychowawcom przy organizowaniu i prowadzeniu wycieczek kosztem pominięcia ogólnych informacji krajoznawczych, będących powtarzaniem materiału szkoły średniej;

— omawiania w sposób jak najmniej teoretyczny trudności wychowawczych, analizowania przykładowych sytuacji konfliktowych, przyczyn ich wystąpienia i możliwych rozwiązań.

Niestety, mimo zmian wprowadzonych do programu kursu w trosce o jak największą jego efektywność i przydatność w działalności pedagogicznej studentów w dalszym ciągu zgłaszane są zastrzeżenia i uwagi krytyczne. Dotyczą one najczęściej sposobu prowadzenia zajęć na kursie.

2. Przebieg i rezultaty praktyki wychowawczej

W roku akademickim 1974/75 przeprowadzono badania sondażu opinii studentów. Oczekiwano, iż pozwolą one uzyskać informacje o funkcjach pełnionych przez studentów w trakcie odbywania praktyki, o napotkanych trudnościach i ich przyczynach, wreszcie o postulowanych przez praktykantów zmianach dotyczących merytorycznego i organizacyjnego aspektu praktyki. Uzyskano 580 odpowiedzi na pytania ankiety.

Praktyka wychowawcza sprawiała studentom spore trudności, zarówno w kontaktach z dziećmi, jak i z kadrą pedagogiczną. Spośród nich 36% nie napotkało trudności w kontaktach z grupą kolonijną. Pozostałe 64% praktykantów wskazywało na wystąpienie trudności, z których najczęściej wymieniono:

- utrzymanie dyscypliny w grupie (31% wypowiedzi),
- zainteresowanie całej grupy prowadzonymi zajęciami (11%),
- rozwiązywanie konfliktów między dziećmi w grupie.

Studenci wskazywali jednocześnie, że zasadniczymi przyczynami tych trudności jest zbyt duża liczba dzieci w grupach i ich zróżnicowany wiek oraz niewystarczające wyposażenie placówek w sprzęt do gier i zabaw — piłki, zeszyty, kredki,

* Wskaźnik przydatności treści = $\frac{\text{ocena dokonana przez studentów}}{\text{możliwa ocena maksymalna}}$

Wskaźnik mógł przyjmować wartość od 0 (wszyscy studenci oceniają treści jako nieprzydatne) do 1 (wszyscy oceniają treści pozytywnie).

bloki rysunkowe. Występowanie tych czynników sygnalizowało 42% ankietowanych.

Duża część ankietowanych (37%) stwierdzała istnienie trudności, a nawet konfliktów z gronem pedagogicznym placówek (głównie z kierownictwem). Najczęściej konflikty powstawały w związku z:

- brakiem sprecyzowanych planów wychowawczych,
- ograniczaniem samodzielności studentów-praktykantów,
- złą organizacją pracy i brakiem rad pedagogicznych,
- brakiem zrozumienia dla trudności studentów i niechętnym udzielaniem pomocy.

Organizatorzy praktyki zdawali sobie sprawę, że zarówno przygotowanie, jak i przebieg praktyki wymaga wielu zmian. Oczekiwano, że opinie studentów będą pomocne przy rozstrzygnięciu wielu wątpliwości i udzielaniu odpowiedzi na szereg pytań. Postulowane przez studentów zmiany i ulepszenia koncentrowały się głównie wokół następujących zagadnień:

1. Studentów należałoby kierować do placówek, których kadre tworzą pedagodzy, ponieważ w opinii 40% studentów decydujący wpływ na przebieg praktyki ma dobór wykwalifikowanej kadry pedagogicznej — niemal 20% studentów spotkało się z przypadkami, że praca wychowawcza przebiegała w sposób bezplanowy i chaotyczny.

2. Studenci krytycznie ustosunkowali się do faktu uzależnienia oceny z praktyki wychowawczej dokonywanej przez pracowników UW od ocen i opinii kierownictwa placówki. Ankietowani zwracali uwagę, że kierownik kolonii nie zawsze jest osobą kompetentną, ponadto podważali obiektywność ocen w przypadku zaistnienia sytuacji konfliktowej między kierownikiem a praktykantem.

3. Niemal 40% studentów odbywających praktykę jako asystenci wychowawców postulowało objęcie kursem dla wychowawców kolonijnych wszystkich studentów, niezależnie od tego, jaką funkcję będą pełnić w trakcie odbywania praktyki.

Zanalizowanie wypowiedzi ankietowanych stanowiło podstawę zmodyfikowania programowo-organizacyjnego kształtu praktyki wychowawczej w roku 1975/1976.

1. Opracowano szczegółowy program praktyki oraz koncepcję zadań, które byłyby realizowane przez studentów w trakcie trwania praktyki. Wynikało to z faktu, iż tylko w części placówek kolonijnych przywiązuje się dostateczną uwagę do planowania i realizowania intencjonalnych oddziaływań wychowawczych.

2. W porozumieniu z Kuratorium Oświaty i Wychowania zmodyfikowano pierwotną wersję programu szkolenia wychowawców kolonijnych. Problem ten został omówiony w poprzedniej części artykułu.

3. Kursem przygotowawczym objęto w roku 1975/1976 wszystkich studentów mających odbywać praktykę.

4. Zweryfikowano sposoby oceniania tej praktyki — opracowano bardziej wymierne kryteria ocen i w mniejszym stopniu uzależniono je od opinii kierownictwa placówki.

Podstawą oceny uczyniono poziom zrealizowania programu praktyki, przedstawionego studentom w szczegółowo opracowanych instrukcjach. Oznaczało to wykonanie przez studenta zadania o charakterze pedagogicznym. Praktykant miał w oparciu o analizę sytuacji wybranego dziecka nie akceptowanego przez grupę podjąć działania zmierzające do zmiany tej sytuacji. Oceniane były pisemne sprawozdania z prowadzonych obserwacji i podejmowanych działań uzupełnione wynikami badań socjometrycznych (np. plebiscyt życzliwości i niechęci) przeprowadzanych w grupie kolonijnej dwukrotnie.

Ponadto nawiązano kontakt z instytucjami — organizatorami placówek wychowawczych i letniego pozytywnie ocenianych przez studentów. Umożliwiło to kierowanie praktykantów na kolonie i obozy prowadzone przez wykwalifikowaną kadre pedagogiczną.

Po dokonaniu przedstawionych tu zmian w programie i organizacji praktyki.

należało zbadać opinię studentów na temat nowej wersji praktyki. W roku 1975/76 przeprowadzono badania ankietowe. Opracowane narzędzie składało się z 12 pytań skategoryzowanych i pytania otwartego. Zwrot kompletnych wypowiedzi uzyskano od 504 praktykantów.

Ponad połowa studentów (54%) zetknęła się w placówkach kolonijnych z dokładnie i szczegółowo ustalonym programem wychowawczym. Pozostali otrzymali jedynie bardzo ogólny zarys programu, a nawet odbywali praktykę w placówkach, w których w ogóle nie było programu wychowawczego. Szczególnie dla tych studentów dużą pomoc stanowił dokładnie opracowany program praktyki. Trudności, z jakimi najczęściej spotykali się studenci w pracy wychowawczej z grupą dzieci, przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Nasilenie występowania (w % wypowiedzi) Rodzaj trudności	Występo- wały często	Występo- wały spo- radyczn.	Nie wy- stępowա- ły
Problemy związane z nieliczną grupą dzieci znerwicowanych i nad- pobudliwych	39,68	33,74	26,58
Utrzymanie dyscypliny w grupie	27,58	47,02	25,40
Zainteresowanie dzieci prowadzonymi zajęciami	19,44	44,26	36,30
Rozwiązywanie kon- fliktów zaistniałych między dziećmi	17,84	40,28	39,88
Nawiązywanie kontak- tu z dziećmi i z grupą dzieci	1,39	29,96	68,65

Studenci wskazywali jednocześnie, jakie czynniki i w jakim stopniu decydowały o wystąpieniu trudności wychowawczych. Informacje te przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Stopień wpływu (w % wypowiedzi) Przyczyny trudności	Silny wpływ	Średni wpływ	Brak wpływu
Niedostateczne wyposażenie kolonii w sprzęt sportowy, gry i zabawy świetlicowe	31,94	32,94	35,12
Niedociągnięcia organizacyjne kie- rownictwa placówki	32,40	26,00	50,60
Zbyt duża rozpiętość wieku dzieci	23,21	23,21	53,58
Za duża liczba dzieci w grupie	21,83	23,21	54,98
Niewystarczające przygotowanie teoretyczne z zakresu psychologii i pedagogiki	5,75	36,71	57,54

Okazało się, że najczęściej występujące trudności korespondują z czynnikami, które studenci uważają za przyczyny zaistniałych kłopotów.

Np. — zainteresowanie dzieci zajęciami, zbyt duża rozpiętość wieku dzieci, brak sprzętu do zabaw i gier.

Dużą wagę przykładano do opinii studentów na temat rezultatów odbywania tej praktyki. Koncentrują się one wokół trzech zagadnień.

1. Ogromna większość studentów (92,86%) uważa, że odbycie praktyki pozwoliło im na pogłębienie wiedzy psychologicznej i pedagogicznej dotyczącej m.in. psychiki dziecka, mechanizmów działających w grupie dzieci, sposobów oddziaływań wychowawczych.

2. Około 90% studentów wskazuje na nabycie w czasie praktyki nowych umiejętności, ważnych w przyszłej pracy zawodowej, takich jak:

- nawiązywanie kontaktu z grupą dzieci i poszczególnymi dziećmi (93,25%),
- dostrzeganie i analiza zaistniałych problemów wychowawczych (92,26%),
- prowadzenie obserwacji wybranego dziecka (89,09%),
- podejmowanie decyzji dotyczących rozwiązywania sytuacji problemowych (88,69%).

3. Jednym z istotnych celów praktyk pedagogicznych jest wzrost zainteresowania studentów problemami psychologiczno-pedagogicznymi. Wyniki ankiety dowodzą, że praktyka wychowawcza w dużym stopniu przyczynia się do tego. Jedynie 10% studentów odpowiedziało, że fakt odbycia praktyki nie miał żadnego wpływu na wzrost zainteresowań pedagogiczno-psychologicznych. Zaznaczyć trzeba, że część z tych osób wyjaśniała, iż wzrost ten nie nastąpił, ponieważ od dawna interesują się tymi problemami. Ponad połowa ankietowanych (50,20%) wskazywała na znaczny wzrost zainteresowań pedagogicznych wskutek odbycia praktyki, a 39,68% badanych odpowiedziało, iż wpływ ten wystąpił w niewielkim stopniu.

Przeprowadzone w latach akademickich 1974/75 i 1975/76 badania dowiodły, iż założone kierunki zmian w programie, organizacji i przebiegu praktyki wakacyjnej zdały egzamin.

Bardzo ważnym rezultatem odbywania tej praktyki jest wzrost zainteresowania studentów problemami psychologiczno-pedagogicznymi, co cieszy szczególnie, zważywszy na negatywny w przeważającej części stosunek studentów do zawodu nauczycielskiego, i pozwala mieć nadzieję, że w wyniku umożliwiania studentom podejmowania prób samodzielnej pracy pedagogicznej ich postawy zawodowe ulegną korzystnym zmianom.

Wprowadzenie szczegółowego programu praktyki i przedstawienie studentom koncepcji zadań o charakterze samodzielnej pracy badawczej realizowanej przez nich w czasie odbywania praktyki ukierunkowało oddziaływania wychowawcze studentów i zabezpieczyło przed przypadkami pracy bezplanowej, niezorganizowanej.

Istnieje jednak poważna trudność natury organizacyjnej. Jest nią zapewnienie wszystkim studentom (około 1000 osób rocznie) miejsc pracy w charakterze wychowawcy lub asystenta wychowawcy w placówkach wypoczynku letniego. Wydaje się, że wyjścia szukać należy w organizowaniu bardziej zróżnicowanych form odbywania tej praktyki — nie tylko na koloniach i obozach dla dzieci i młodzieży.

II. PRAKTYKA SZKOLNA W KSZTAŁCENIU STUDENTÓW KIERUNKÓW OGÓLNYCH

Praktyka szkolna stanowi bardzo ważny odcinek specjalistycznego kształcenia nauczycieli. Pozwala studentom stosować i pogłębiać zdobyte w trakcie studiów społeczno-polityczne, pedagogiczno-psychologiczne i specjalistyczne wiadomości, uzdolnienia i umiejętności. Opracowanie koncepcji nowych programów praktyki

szkolnej (asystenckiej i nauczycielskiej) możliwe było tylko w oparciu o uzasadnione opinie o aktualnym stanie kształcenia zawodowego nauczycieli. Przystąpiono zatem do badań nad efektywnością szkolnych praktyk pedagogicznych organizowanych według dotychczasowych wzorów (dotyczyły one uniwersyteckiego systemu kształcenia nauczycieli na kierunkach ogólnych). Wśród losowo wybranych (z pięciu instytucji: chemii, fil. angielskiej, fil. polskiej, fil. rosyjskiej i fil. germańskiej) 120 studentów IV i V roku Uniwersytetu Warszawskiego i 30 nauczycieli warszawskich liceów ogólnokształcących przeprowadzono za pomocą ankiet sondaż opinii dotyczącej szkolnej praktyki nauczycielskiej.

Ankiety skierowane zarówno do studentów, jak i do nauczycieli zawierały pytania otwarte, ujęte w następujące bloki tematyczne:

1. Organizacja praktyki nauczycielskiej
2. Realizacja programu
3. Przygotowanie studentów
4. Opieka nad studentami
5. Wybór zawodu nauczyciela
6. Propozycje dotyczące modyfikacji praktyk szkolnych.

Zgodnie z obowiązującymi na kierunkach ogólnych Uniwersytetu Warszawskiego planami studiów studenci będący na ostatnim roku obowiązani byli odbyć w szkole średniej miesięczną praktykę nauczycielską. W czasie jej trwania spędzali w szkole przeciętnie od 4 do 6 godzin dziennie, w tym na wykonywanie obowiązków związanych z praktyką poświęcali 3 do 5 godzin. 40% ankietowanych studentów i 20% nauczycieli stwierdziło, że 1, a czasami 2 godziny dziennie nie były efektywnie wykorzystywane. Przyczyny takiego stanu rzeczy respondenci upatrywali w pewnego rodzaju dowolności i przypadkowości zajęć, w których uczestniczyli praktykanci. Brak było jednolitych programów praktyk nauczycielskich, a co za tym idzie i szczegółowych instrukcji dla studentów, jak i dla szkół. Stąd może różne wymagania stawiane różnie przygotowanym studentom.

Realizując zadania przewidziane programem praktyki, studenci wykorzystywali nie tylko wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie studiów, ale również swoje wcześniejsze doświadczenia wyniesione z okresu własnej nauki w szkole, udzielanych korepetycji, opieki nad młodszym rodzeństwem czy pracy w organizacjach młodzieżowych.

Pomimo stałej i systematycznej opieki ze strony nauczycieli, do których zostali przydzieleni, studenci napotykali trudności zarówno w planowaniu, jak i w samodzielnym prowadzeniu zajęć i popełniali dość liczne błędy. Najczęściej dotyczyły one: formułowania celów lekcji (41%), planowania poszczególnych momentów lekcji w czasie (38%), prowadzenia dyskusji (33%), przekazywania wiadomości (31%), nawiązywania do nowej tematyki (29%), uaktywniania uczniów (64%), uogólniania i utrwalania przerobionego materiału (66%), logicznego i konsekwentnego łączenia poszczególnych elementów lekcji (45%), doboru środków dydaktycznych (13%), kontroli i oceniania uczniów (42%), formułowania pytań (zbyt trudne lub zbyt łatwe) (39%), kontaktów z młodzieżą (36%).

Ankietowani nauczyciele uważali, że wyżej wymienione błędy były popełniane przez studentów w czasie ich praktyki nauczycielskiej na skutek niedostatecznie opanowanej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej (49%) oraz braku umiejętności i doświadczeń pedagogicznych (82%).

W kwestii lepszego przygotowania studentów do praktyki szkolnej nauczyciele proponują:

— zwiększyć kontakt studentów ze szkołą (hospitacje śródroczne w ramach zajęć z pedagogiki i metodyki) (82%);

— uczyć studentów na zajęciach z pedagogiki i metodyki organizacji pracy (77%), operowania wiedzą w sposób analityczny i syntetyzujący, planowania pracy

dydaktyczno-wychowawczej (71%), sporządzania protokołów i konspektów zajęć (38%), wykorzystywania nowoczesnych metod nauczania (37%) i środków dydaktycznych (34%);

— wdrażać studentów do samokształcenia (67%).

Praca dydaktyczno-wychowawcza niektórym studentom (17%) przyniosła satysfakcję i zadowolenie. Są to przypadki o szczególnie pozytywnej motywacji do zawodu nauczycielskiego.

W czasie praktyki nauczycielskiej opiekę nad studentami w 25% sprawowali nauczyciele akademicki. Kontaktowali się oni ze studentami raz w tygodniu, a częściej wówczas, gdy zachodziła ku temu potrzeba. Opieka ta sprowadzała się do udzielania niezbędnych wskazówek merytorycznych dotyczących przygotowywanych i prowadzonych przez studentów zajęć.

45% ankietowanych studentów wypowiedziało się wręcz, iż mimo że oczekiwali na pomoc nauczycieli akademickich, to musieli sami kontaktować się z nimi, a w większości ograniczyć się tylko do pomocy udzielanej im przez nauczycieli w szkołach.

Dotyczyła ona:

- udzielania niezbędnych informacji o prawach i obowiązkach nauczycieli (72%),
- przygotowania i prowadzenia zajęć (100%),
- formułowania tematów i celów zajęć (71%),
- doboru metod nauczania (68%),
- doboru środków dydaktycznych (32%),
- nawiązywaniu kontaktów z młodzieżą (28%),
- wskazówek dotyczących stylu pracy z młodzieżą (12%).

Studenci skierowali do nauczycieli i nauczycieli akademickich następujące życzenia:

- częściej hospitować zajęcia prowadzone przez studentów (38%),
- zwiększyć kontakt uczelni ze szkołą (68%),
- dokładniej informować o prawach i obowiązkach studentów w czasie praktyk (72%),
- oceniać pracę studentów w dyskusji podsumowującej (73%).

Praktyka nauczycielska kształtuje świadomość zawodową studentów i jest okazją do konfrontacji ich zainteresowań pedagogicznych. Tylko 10% studentów badanej próby zdecydowało, że w przyszłości wybierze zawód nauczyciela, 72% zdecydowanie odpowiedziało „nie”. Zarówno jednych, jak i drugich praktyka nauczycielska utwierdziła w podjętej decyzji, nie wzbudziła natomiast większych zainteresowań zawodem nauczycielskim u tych, którzy jeszcze się nie zdecydowali.

Zarówno studenci, jak i nauczyciele — ich opiekunowie, domagali się usprawnienia szkolnej praktyki nauczycielskiej. Opowiadali się za wydłużeniem czasu jej trwania z czterech tygodni do sześciu, organizowania jej również w szkołach podstawowych oraz domagali się otoczenia stałą i systematyczną opieką studentów, udzielania im niezbędnej pomocy i służenia radą.

Zebrany materiał w postaci ocen dotychczasowego kształtu praktyki szkolnej i propozycji zmian posłużył do opracowania szczegółowego programu praktyki, która została podzielona na 2 części — asystencką po 3 roku studiów i nauczycielską w trakcie czwartego roku.

Opiekę merytoryczną i organizacyjną nad pierwszą z nich sprawował Zakład Praktyk IPKN, a nad drugą — Zakłady Dydaktyk Szczegółowych na poszczególnych wydziałach.

Praktyka asystencka miała charakter ogólnopedagogiczny. Celem jej było zapoznanie studentów z funkcjonowaniem i strukturą szkoły oraz życiem kolektywów uczniowskich. Każdy z praktykantów otrzymał dokładną instrukcję określającą czynności i termin ich realizacji.

Ważnym zadaniem, jakie powierzono studentom, było wykonanie pracy badawczej.

Polegała ona na wybraniu ucznia lub grupy uczniów osiągających niezadowalające wyniki w nauce i zachowaniu. Praktykanci mieli w oparciu o znane im metody badań pedagogicznych (socjometrię, obserwację, analizę dokumentów, wywiad, ankietę) dokonać analizy przyczyn danej sytuacji i opracować charakterystykę ucznia lub grupy uczniów ze wskazaniem metod poprawy zachowania i wyników nauczania. Poza tym program przewidywał hospitowanie lekcji oraz zajęć świetlicowych i w kołach zainteresowań.

Poprzez przydzielenie zadań badawczych zamierzono przybliżyć studentom trudne sytuacje wychowawcze i dydaktyczne, z którymi każdy nauczyciel styka się w swej działalności. Natomiast wykorzystanie niektórych metod badań pedagogicznych rozbudza zainteresowanie wykonywaną pracą, pozwala obiektywnie oceniać sytuację.

Opinie praktykantów zamieszczone w dziennikach praktyk świadczą o przydatności tak opracowanych programów. Szczegółowe instrukcje zabezpieczają przed chaosem organizacyjnym.

Zaprezentowany kształt organizacyjny i merytoryczny praktyki wychowawczej i asystenckiej stanowiący efekt dwuletnich badań nie jest rozwiązaniem ostatecznym. Trwają prace nad znalezieniem modelu, który eliminowałby dotychczasowe niedociągnięcia.

R. UŚCINOWICZ

Z. WOLAŃSKA

BIAŁYSTOK

WYKORZYSTANIE WIEDZY PEDAGOGICZNEJ PRZEZ STUDENTÓW W PROCESIE ICH PRAKTYCZNYCH DZIAŁAŃ W SZKOLE

W świetle warunków nowocześnieńcia systemu szkolnego oraz warunków nowocześnieńcia przebiegu samego już procesu dydaktyczno-wychowawczego poziom przygotowania studentów kierunków nauczycielskich do realizacji poszczególnych zadań tego procesu nabiera szczególnego znaczenia.

Osoba i osobowość nauczyciela, jego etyka zawodowa, przygotowanie naukowe, umiejętności zawodowe, samodzielność intelektualna i twórcze działania pedagogiczne odgrywają decydującą rolę w procesie kształcenia i wychowania. Prowadzone dotychczas badania nad rolą społeczną nauczyciela kładą nacisk na ukazanie zależności i związków występujących między wymienionymi wyżej elementami osobowości nauczycieli a wynikami procesu nauczania i uczenia się. Aby zapewnić prawidłowy przebieg tego procesu, musi on być poddawany badaniom jeszcze w toku przygotowywania kandydata do zawodu nauczycielskiego, czyli w czasie przebywania przyszłego nauczyciela na studiach, bowiem warunkiem efektywności samego kształcenia jest spójność i drożność tego systemu oraz wysoki poziom naukowy i metodyczny przekazywanej wiedzy.

Wyżej wymienione motywy skłoniły zespół dydaktyk Filii UW w Białymstoku do przeprowadzenia w roku 1976/77 badań mających na celu ukazanie zależności istniejącej między wiedzą pedagogiczną studentów trzecich lat studiów kierunków nauczycielskich a ich praktycznymi działaniami w czasie prowadzenia lekcji w szkole. Badaniem objęto studentów III roku matematyki, III roku chemii, III roku fizyki, III roku historii i III roku filologii polskiej, czyli studentów, którzy mają „za sobą”

kurs przedmiotów pedagogicznych (treści teorii nauczania, teorii wychowania, psychologii) zakończony egzaminem.

Przed przystąpieniem do badań postawiono następujące pytania, na które szukano odpowiedzi w materiałach zebranych w badaniach.

1) czy zasób merytoryczny wiedzy pedagogicznej pozwoli studentom planować i przeprowadzać lekcje o naukowo uzasadnionej strukturze?

2) czy studenci wykażą się umiejętnościami przewidywania własnych możliwości metodycznych i rzeczowych niezbędnych do prawidłowego przygotowania lekcji?

3) czy studenci posiadają umiejętności przewidywania czynności zarówno własnych, jak i uczniów już w toku prowadzenia lekcji?

4) czy wykażą się umiejętnością kierowania stylem pracy ucznia na lekcji?

5) czy potrafią wykorzystywać wartości wychowawcze i poznawcze tkwiące w treściach lekcji?

6) czy będą prezentować w czasie prowadzenia lekcji właściwą postawę cechującą się: życzliwością, konsekwencją, wnikliwością w sytuacjach powstających w procesie nauczania?

7) czy posiadają orientację w literaturze pedagogicznej, jak również wysoką umiejętność wykorzystywania jej w przygotowaniu się do lekcji?

Sprawdzenia stopnia funkcjonowania wiedzy pedagogicznej przeprowadzono w toku trwania 3-tygodniowych praktyk dyplomowych odbywanych w szkołach stopnia podstawowego i nadpodstawowego województwa białostockiego, suwalskiego i łomżyńskiego.

Do nauczycieli sprawujących bezpośrednią opiekę dydaktyczną nad studentami przesłano arkusze obserwacyjne, które zostały wypełnione przez nauczyciela w czasie hospitacji lekcji prowadzonej przez studenta i zwrócone do uczelni.

Arkusze obserwacyjne zawierał XV problemów określających operatywność wiedzy pedagogicznej studentów, które posłużyły do opracowania ustaleń końcowych w zakresie zależności praktycznych działań dydaktycznych a zasobem posiadanej wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Kryteriami przyjętymi do opracowania arkusza obserwacyjnego były czynności intelektualne, jakie wykonywał student w procesie przygotowywania się do lekcji i jej prowadzenia. Ponieważ lekcje były przygotowywane pod kierunkiem nauczyciela, arkusz był tak skonstruowany, aby nauczyciel zmuszony był do określenia komponentów czynnościowych studenta.

Za podstawę rozważań posłużyła treść 340 arkuszy hospitacyjnych lekcji przeprowadzonych przez studentów.

Ze względu na bardzo bogaty i obszerny materiał w powyższym artykule ograniczymy się do przeanalizowania wyłącznie tych punktów arkusza hospitacyjnego, które dotyczyły stopnia realizacji celów lekcji zarówno z punktu uświadamiania ich uczniom, jak i sobie samemu.

1. STAN UŚWIADOMIENIA SOBIE CELÓW LEKCJI PRZEZ BADANYCH STUDENTÓW

Problem przygotowania się studentów do zajęć lekcyjnych można rozpatrywać z różnych punktów widzenia. W dalszej części artykułu przeanalizujemy wyniki własnych badań nad tą jego stroną przygotowania, która dotyczy głównie problemu uświadamienia sobie przez studentów celów lekcji jako jednej z podstawowych czynności dydaktycznych. Założyliśmy, że pełne i jasne uświadamienie sobie przez kandydata na nauczyciela celów lekcji stanowi istotę przygotowania przez niego koncepcyjnej strony działania dydaktycznego. Ustalając bowiem cele i zadania lekcji nauczyciel jednocześnie analizuje treść lekcji, dobiera odpowiednie metody przedstawienia jej uczniom i planuje taką organizację pracy, jaka pozwoli te cele

i zadania realizować¹, dlatego też problem właściwego uświadomienia sobie przez studenta celów lekcji potraktowaliśmy jako podstawową i istotną właściwość koncepcyjnej strony jego czynności dydaktycznej. Istota jej polega głównie na tym, że student, który przygotował koncepcję własnego działania dydaktycznego, zdaje sobie jasno sprawę z tego, w jakim kierunku zmierzają jego czynności dydaktyczne i czynności uczniów oraz co pragnie dzięki nim osiągnąć na lekcji przez siebie prowadzonej.

Wyniki badań w zakresie uświadamiania sobie przez badanych studentów celów lekcji przedstawia tabela 1.

STAN UŚWIADOMIENIA SOBIE CELOW LEKCJI PRZEZ BADANYCH STUDENTÓW
W POWIĄZANIU Z ICH KIERUNKIEM STUDIÓW (W %):

Tabela 1

Kierunek studiów	Stopień uświadomienia celów lekcji		
	całkowie- cie	częścio- wo	brak
Filologia polska	71,2	24,5	4,3
Historia	82,6	17,4	—
Matematyka	75,9	20,9	3,2
Fizyka	50,8	41,4	7,8
Chemia	90,2	9,8	—

Analiza danych liczbowych zawartych w tabeli nr 1 daje podstawę do stwierdzenia, że niezależnie od kierunku studiów kandydaci na nauczycieli w wysokim stopniu z wyjątkiem kierunku fizyka uświadamiają sobie cele podjętych przez siebie zajęć dydaktycznych. Różnice te wahają się od 90,2% na kierunku chemii do 50,8% na fizyce. Na tym samym kierunku fizyki przy najniższym procencie całkowitego uświadamiania sobie celów lekcji występuje również aż w 7,8% całkowity brak uświadamiania sobie celów lekcji.

Interesujący wydaje się fakt, który zostanie ustalony w dalszej części badań, czy istnieje jakaś zależność między stopniem uświadamiania sobie przez studentów fizyki celów lekcji a ocenami z przedmiotów pedagogicznych, jakie otrzymali na egzaminie z tego przedmiotu.

Interesujące jest również i to, czy istnieje jakaś zależność pomiędzy treściami przedmiotów nauczanych przez badanych studentów a stanem uświadamiania sobie przez nich celu lekcji. Zależności pomiędzy charakterem przedmiotu nauczania a stopniem uświadamiania sobie przez studentów celów lekcji przedstawia tabela 2.

Przedstawione dane liczbowe w tabeli pozwalają, jak się wydaje, na sformułowanie następujących uogólnień:

1. Stan uświadamiania sobie przez badanych studentów poznawczego celu lekcji jest bardzo zbliżony do siebie w przedmiotach bloku humanistycznego, jak i matematyczno-przyrodniczego.

2. W zakresie wychowawczego celu lekcji wystąpiła duża różnica w stopniu uświadamiania ich sobie przez studentów w nauczaniu tych dwóch grup przedmiotów.

¹ W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa 1965 r., s. 179.

² Przy obliczaniach procentowych potraktowano oddzielnie lekcje prowadzone przez studentów różnych kierunków studiów, przyjmując dla każdego przedziału liczbę analizowanych lekcji jako całość.

STAN UŚWIADAMIANIA SOBIE PRZEZ BADANYCH STUDENTÓW CEŁÓW LEKCJI
W NAUCZANIU PRZEDMIOTÓW HUMANISTYCZNYCH I MATEMATYCZNO-
-PRZYRODNICZYCH (W %)

Tabela 2

Nauczane przedmioty	Liczba analizowanych lekcji	Stopień uświadamiania celów	
		poznawczych	wychowawczych
Przedmioty humanistyczne	58	84,5	68,9
Przedmioty matematyczno-przyrodnicze	110	90,8	44,5

Biorąc za podstawę powyższe dane liczbowe, stwierdzić więc można stosunkowo nieznaczną zależność pomiędzy przedmiotem nauczania a stopniem uświadamiania sobie przez studentów poznawczego celu lekcji oraz dość znaczną zależność w zakresie wychowawczego celu.

Dowodziło by to, że studenci kierunków matematyczno-przyrodniczych napotykają na ogół większe trudności w formułowaniu celów wychowawczych swoich lekcji aniżeli ich koledzy z kierunków humanistycznych. Trudności te zapewne są częściowo związane z samą treścią nauczania tych przedmiotów. Ogólnie można jednak powiedzieć, że badani studenci nie dostrzegali na ogół wielu problemów wychowawczych tkwiących zarówno w treściach materiału lekcyjnego, jak też w metodach i formach pracy z uczniami na lekcjach przez siebie prowadzonych.

Zjawisko to oczywiście nie pozostaje bez wpływu na sposób i stopień realizacji tych celów przez kandydatów na nauczycieli w toku zajęć dydaktycznych. Albowiem przy jasno i konkretnie sprecyzowanych celach lekcji łatwiej jest studentowi nie tylko określić zakres treści materiału lekcyjnego oraz ustalić jego strukturę logiczną, ale także i dobrać odpowiednie metody, formy organizacyjne oraz środki dydaktyczne zapewniające realizację tych celów na określonej godzinie lekcyjnej.

Dydaktyka współczesna, która ma stanowić podstawę teoretyczną pracy szkoły, stoi na stanowisku, że nauczyciel musi nie tylko zdawać sobie jasno sprawę z celów i zadań lekcji, ale także powinien uświadamiać je uczniom tak, aby wiedzieli oni dokładnie, czego i po co będą się uczyć na określonej godzinie lekcyjnej. Świadomość tego, co należy poznać i przyswoić sobie na lekcji, pozwala uczniom na ukierunkowanie i wzmoczenie własnego wysiłku w pracy, stwarza przy tym wyraźną perspektywę zdobycia określonej wiedzy i zastosowania jej w życiu. Ma to istotne znaczenie dla ukierunkowania działalności poznawczej uczniów oraz wytworzenia u nich pozytywnych motywów uczenia się, które są koniecznym warunkiem jego skuteczności.

W świetle powyższych stwierdzeń powstaje więc pytanie, jak badani przez nas studenci zaznajamiali swoich uczniów z celami lekcji, które prowadzili. Wyniki badań w tym zakresie ilustruje tabela 3.

Z analizy danych liczbowych zawartych w tabeli wynika, że badani studenci najczęściej zaznajamiali uczniów w sposób pośredni i na ogół formalny z celami i zadaniami lekcji. Sposób tego zaznajamiania sprowadzał się przeważnie do szablonowego i formalnego podania uczniom tematu lekcji, tzn. ukierunkowania ich na to,

**STAN UŚWIADAMIANIA UCZNIOM CEŁÓW LEKCJI
PRZEZ BADANYCH STUDENTÓW W POWIĄZANIU Z ICH KIERUNKIEM STUDIÓW**

Tabela 3

Kierunek studiów	Liczba analizowana lekcji	Podanie celów bezpośrednio z wyjaśnieniem ich uczniom		Podanie celów pośrednio bez wyjaśnienia ich uczniom		Brak podania uczniom celów lekcji	
		liczba lekcji	%	liczba lekcji	%	liczba lekcji	%
Fil. polska	23	6	26,1	14	60,9	3	13,6
Historia	35	13	37,1	20	57,1	2	5,8
Matematyka	59	36	61,0	23	38,6	—	—
Fizyka	34	11	32,4	22	64,7	1	2,9
Chemia	17	9	52,9	8	47,1	—	—
Razem	168	75	44,6	87	51,7	6	3,7

czego będą się uczyć, bez wyjaśnienia im, po co będą to robić. Taki sposób pozornego stawiania przed uczniami celów stwierdzono na 51,7% lekcjach prowadzonych przez badanych studentów.

Zestawiając wyniki tabeli 2 i 3 należy stwierdzić, że pomimo iż badani studenci na ogół sami uświadamiali sobie cele poznawcze swoich lekcji, to z uświadamianiem ich uczniom jest o wiele gorzej. Świadczy to o tym, że badani studenci nie doceniają lub raczej nie rozumieją roli i znaczenia momentu uświadamiania uczniom celów i zadań nauczania w kształtowaniu u nich wartościowych motywów uczenia się.

Wiele czynników wpływa na realizację stawianych celów, można do nich z pewnością zaliczyć:

- świadomość pedagogiczną prowadzącego lekcję,
- precyzyjne redagowanie celów przed lekcją,
- stanu uświadomienia ich sobie i uczniom,
- umiejętności formułowania celów jako wypadkowej diagnoz i prognoz oraz takie ich formułowanie, aby stawały się one celami samowychowania i samokształcenia.

STAN REALIZACJI CEŁÓW LEKCJI PRZEZ BADANYCH STUDENTÓW (w %)

Tabela 4

Realizacja celów lekcji		
całkowita	częściowa	brak
67,5	28,1	11,0

Analiza danych zawartych w tabeli wskazuje, że w 67,5 procentach studenci całkowicie osiągnęli realizację założonych celów, co wynika z faktu opanowania przedmiotu specjalizacji, znajomości haseł programu danego przedmiotu, umiejętności ich interpretacji i realizacji. Fakt, że w 11% lekcji wystąpił całkowity brak realizacji celów, jest przykładem nadającym się do dokładnej analizy i szukania przyczyn takiego stanu rzeczy.

Ze zgromadzonych materiałów zawartych w arkuszu obserwacyjnym wynika, że

w większości wypadków mała umiejętność realizacji celów lekcji łączy się z brakiem zastosowania kilku form czynności ich planowej i celowej zmiany.

Prowadzący przeważnie sam uogólniał fakty, a zastosowane metody nauczania mało uwzględniały wysiłek i zainteresowania uczących się. Całokształt przeanalizowanego materiału w zakresie uświadamiania sobie i uczniom celów lekcji oraz stopnia realizacji tych celów tworzy w sumie pozytywny obraz studenta — przyszłego nauczyciela, który w toku pracy zawodowej będzie zdolny doskonalić i rozwijać swoje umiejętności w tym zakresie.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ROMUALD KOŃCZYK: ADAPTACJA SPOŁECZNO-ZAWODOWA MŁODYCH NAUCZYCIELI

Wydawnictwo Szkolne, W-wa 1978.

„W związku z ważnym znaczeniem wstępnego okresu pracy zawodowej różne dyscypliny naukowe wysuwają postulat zorganizowanej pracy z młodymi pracownikami w celu umożliwienia im właściwej adaptacji do wykonywanego zawodu” — tak pisze w swojej książce R. Kończyk.

Zajmując się zagadnieniem adaptacji społeczno-zawodowej, nauczycieli nawiązuje się w sposób aktualny do głównego nurtu badań współczesnej pedeutologii. Nie są to już, tak jak dawniej, rozważania nad cechami osobowości idealnego nauczyciela, lecz uzyskane w wyniku badań empirycznych — cenne informacje. Nauczyciel nie jest tu traktowany jako odizolowana społecznie jednostka, ale jako osoba aktywnie uczestnicząca w dokonujących się przemianach oświatowo-wychowawczych. Autor analizuje pracę różnorodnych instytucji oświatowych i na ich tle sytuację młodego nauczyciela.

Przez podstawowy termin występujący już w tytule książki — adaptację — rozumie autor: „proces zakładający nie tylko adaptację pozytywnych elementów środowiska przez jednostkę, ale również oddziaływanie jednostki w kierunku zmiany elementów negatywnych tkwiących w danym środowisku, na lepsze w sensie społecznym...”.

W tak rozumianym procesie adaptacyjnym wyraźnie podkreśla się konieczność aktywnej postawy współczesnego nauczyciela.

W ramach przeprowadzonych badań autorowi chodziło o uzyskanie obrazu pierwszych lat pobytu absolwentów zakładu kształcenia nauczycieli w szkole w celu określenia sprawności wychowawczej środowisk wprowadzających młodych nauczycieli do pracy.

Badanie przeprowadzono na dużej grupie 1345 nauczycieli z województwa kieleckiego oraz grupie dyrektorów 100 placówek oświatowych. Podstawową metodą badań była ankieta. Nasuwa się tutaj wątpliwość, czy była to metoda wystarczająca, tym bardziej że w badaniach ankietowych, nawet anonimowych, nie ma nigdy pewności co do tego, czy respondenci nie deklarują w niektórych odpowiedziach postaw nieadekwatnych do posiadanych.

Autor starał się udowodnić, że motywy działania nauczyciela, a także jego związek z zawodem ujawniają się już w okresie wyboru zawodu, aczkolwiek istnienie jednego, uniwersalnego motywu wydaje się niemożliwe.

Następnie analizuje stopień przygotowania zawodowego nauczycieli, szczególnie zaś poziom ich wiedzy praktycznej, niezbędnej do aktywnego uczestnictwa w przekształcaniu rzeczywistości.

I tutaj podkreśla się ogromną rolę liceów o profilu pedagogicznym, które pozwalają na wczesne zetknięcie się młodzieży z zawodem nauczycielskim i uświadomienie sobie przez nią w odpowiednim czasie poprawności lub niepoprawności decyzji o wyborze zawodu.

Cennych informacji dostarcza autor na temat różnych rodzajów trudności napotykanych przez nauczyciela w pracy zawodowej, ich przyczyn oraz form pomocy udzielanej młodym nauczycielom przez instytucje do tego powołane. Na czoło wysuwają się trudności związane z niedyscyplinowaniem i niechęcią uczniów do nauki oraz niepowodzenia wynikające z nieprawidłowo przebiegających kontaktów z rodzicami. Przyczyn tych trudności upatrują młodzi nauczyciele w braku doświadczenia i niedostatecznym przygotowaniu metodycznym.

Bardzo niewielu badanych nauczycieli wskazało ZNP oraz wydziały oświaty jako instytucje, do których mogliby się zwrócić o pomoc w rozwiązywaniu problemów zawodowych. Jest to potwierdzeniem faktu, iż instytucje te zbyt dużą wagę przywiązują do funkcji administracyjno-organizacyjnych, ze stratą na rzecz funkcji pedagogicznych.

Niepokojącym faktem wykrytym przez autora w badaniach jest mała ilość hospitacji zajęć młodych nauczycieli przez dyrektorów szkół i niedoceniaenie dużych wartości dobrej hospitacji, jako formy udzielania pomocy nauczycielowi i doskonalenia jego warsztatu pracy. Także nadzór pedagogiczny realizowany przez wizytatorów i inspektorów nie przebiegał prawidłowo.

W trakcie badań okazało się także, iż brak dostatecznej integracji w ramach zespołów nauczycielskich utrudnia adaptację absolwentom zakładów kształcenia nauczycieli.

W wyniku badań stwierdzono, że stan czytelnictwa wśród nauczycieli budzi zastrzeżenia, zwłaszcza w zakresie literatury psychologicznej, społeczno-politycznej, kulturalnej i technicznej.

W procesie adaptacji dużą rolę odgrywa stosunek nauczyciela do pracy, a szczególnie zadowolenie z niej.

Współczesny nauczyciel powinien aktywnie uczestniczyć w życiu szkoły i poza nią w środowisku. Dlatego niepokoić może fakt, iż duża liczba badanych nauczycieli nie podejmuje pracy w organizacjach albo podejmuje ją na skutek niewłaściwej motywacji, a mianowicie w efekcie nacisku dyrekcji szkoły.

Z badań wynika, iż istnieje związek między warunkami bytowymi nauczyciela a stopniem zadowolenia z pracy i wiązania się z zawodem nauczycielskim. Warunki te bowiem są jedną z pobudek do rozwijania wysokich aspiracji zawodowych i w ogóle sprawnego przebiegu procesu adaptacji.

W prezentowanej publikacji autor podjął próbę opracowania skali adaptacji dla grupy badanej nauczycieli. Okazało się, iż większość badanych można uznać za dość słabo przystosowanych (zaadaptowanych), co daje małe szanse identyfikacji nauczyciela z zawodem.

W końcowej partii książki autor przedstawia próbny model adaptacji nauczyciela, wychodząc z założenia, iż dostarczy on kryteriów pozwalających określić słuszność zamierzonych działań. W modelu tym autor stawia szereg wymagań, jakim powinien odpowiadać współczesny nauczyciel, opierając się na wynikach własnych doświadczeń, badaniach empirycznych oraz poczynionych obserwacjach.

Szczególnie cenne są sugestie autora dotyczące przebiegu zawodowej edukacji nauczyciela, która powinna się rozpoczynać wręcz od przedszkola. Cenne są również uwagi krytyczne skierowane do obecnego systemu egzaminów wstępnych do uczelni pedagogicznych. Autor pisze: „egzamin ten zamiast przybliżyć odpowiedź na pytanie, czy dany kandydat jest przydatny do zawodu nauczycielskiego, zmienia się w najlepszym razie w próbę uzyskania odpowiedzi, w jakim stopniu to, co absolwent szkoły średniej przedstawił na egzaminie z zakresu przedmiotu kierunkowego, jest adekwatne do oceny uzyskanej na świadectwie maturalnym”. Poza krytycznymi wypowiedziami autora czytelnik znajdzie też w książce cenne propozycje co do systemu egzaminowania i poziomu dydaktyczno-wychowawczego uczelni kształcących nauczycieli.

Na koniec autor podaje w sposób syntetyczny wnioski wynikające z badań o roli dyrektora szkoły w procesie adaptacji młodego nauczyciela, a także roli ogniska ZNP, Wydziału Oświaty (inspektora szkolnego), Rady Zakładowej ZNP, Kuratorium Oświaty i Wychowania oraz Oddziału ZG ZNP i funkcji Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.

Praca R. Kończyka stanowi interesujący wkład w dorobek naszej pedagogiki i powinna służyć szeroko pojętej praktyce pracy szkolnej: dyrektorom szkół oraz

wszystkim pracownikom oświaty, którzy mają jakikolwiek wpływ na przebieg procesu adaptacji młodego nauczyciela. Wstępny okres pracy nauczyciela może bowiem — jak cytuje autor za M. Maciaszkiem — „zdeteminować bądź twórczy rozwój kandydata, bądź też być załączkiem rutyny nauczycielskiej lub rezygnacji z zawodu...”.

Jest to więc problem ważny i ciągle aktualny dla oświaty.

Irena Pufal

**SOCJOLINGWISTYKA I. POLITYKA JĘZYKOWA (Nauka — praktyce).
Red. W. Lubaś. Prace naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach,
Katowice 1977, ss. 149**

Warunkiem pełnego uczestnictwa w kulturze jest opanowanie poprawnego i sprawnego funkcjonalnie języka ogólnego (literackiego). Chodzi w tym wypadku o umiejętność posługiwania się polszczyzną ogólną i o zdolność rozumienia bardziej skomplikowanych komunikatów językowych, co jest niezbędnym warunkiem odbioru ambitniejszej literatury, widowisk teatralnych itd. Życie codzienne dostarcza zbyt wielu przykładów „nieszczęść” językowych, by można było problem ten bagatelizować.

Istnieje więc konieczność opracowania zasad polityki językowej, którą należy pojmować jako — cytując H. Kurkowską — „zespół dyrektyw dotyczących kształtowania stosunku społeczeństwa do języka”. Celem działalności kulturalno-językowej powinno być przygotowanie większej części społeczeństwa do korzystania z dóbr kulturalnych oraz tworzenia tych dóbr. Teoretyczny program działania opracowują językoznawcy przy współudziale przedstawicieli innych dyscyplin humanistycznych, dziennikarzy, pisarzy, działaczy kulturalnych, praktyczną natomiast realizację polityki językowej muszą przejąć na siebie przede wszystkim środki masowego przekazu i szkoła, ponieważ z racji swoich zadań społecznych dysponuje ona najbardziej skutecznymi środkami oddziaływania na społeczeństwo. Nadzieję na polepszenie kultury językowej społeczeństwa można żywić w związku z przyszłą dziesięcioletką.

Ambitnego celu nie osiągnie się jednak, jeżeli w systemie nauki szkolnej ograniczymy się wyłącznie do pracy polonistów. W większym stopniu świadomi tych celów powinni być w szkole również przedstawiciele przedmiotów pokrewnych, nauczyciele (szczególnie pedagodzy) odpowiedzialni za zajęcia pozalekcyjne i działalność organizacji młodzieżowych. Podobne obowiązki nakładamy też na nauczycieli innych przedmiotów. Nie chodzi tutaj o fachowe oddziaływanie, leczy przynajmniej o nietolerowanie prymitywizmu językowego, o moralne akceptowanie kulturalnej polszczyzny. Świadomość kulturalno-językowych zadań szkoły powinna stać się ideą jednoczącą całe grono nauczycielskie we wspólnym postępowaniu wychowawczym.

Uświadomienie celów polityki językowej powinno stanowić obowiązkowy punkt tematyczny w programie zajęć z elementów pedagogiki i metodyki na wszystkich kierunkach nauczycielskich wyższych uczelni. Tylko w ten sposób można wszczepić nauczycielom ogólną zasadę postępowania pedagogicznego w doskonaleniu sprawności językowej uczniów. Potrzebie realizacji zasad polityki językowej należy też poświęcić więcej uwagi w działalności wojewódzkich ośrodków IKNiBO oraz w różnych formach dokształcania nauczycieli. Do akcji popularyzowania tej problematyki mogłyby bardziej włączyć się czasopisma ogólnopedagogiczne. W takiej atmosferze

wzmoczone wysiłki polonistów mogą przynieść wyniki dotąd nie istniejące w dziejach polskiego szkolnictwa.

Prezentowana książka zawiera artykuły dotyczące treści i metod polityki językowej. Przemyślenia w nich zawarte nie wytyczają jeszcze precyzyjnie kierunków polityki językowej, stanowią jednak zapowiedź przyszłego opracowania teorii działalności kulturalno-językowej i dlatego zasługują na baczną uwagę. W omówieniu tym przedstawię zawartość kilku najciekawszych — w moim przekonaniu — artykułów.

Publikację otwierają ogólnojęzykoznawcze rozważania A. Furdala („Językoznawstwo a zagadnienia egzystencji języka”, s. 9—16). Autor omawia między innymi czynniki determinujące istnienie języków narodowych. Wniosek końcowy: „Dopiero kiedy warunki egzystencji języka są zapewnione, można się — tak jak u nas — na szerszą skalę zająć tym wszystkim, czego dostarcza problematyka językoznawstwa normatywnego” (s. 16).

Bardzo interesujący jest artykuł H. Kurkowskiej („Polityka językowa a zróżnicowanie społeczne współczesnej polszczyzny”, s. 17—25). Współautorka „Kultury języka” (H. K., D. Buttler, H. Satkiewicz) formułuje najpierw przytoczoną już na początku recenzji definicję polityki językowej. Następnie zajmuje się czynnikami, które określają sytuację socjolingwistyczną w powojennej Polsce. Kurkowska zgadza się w pełni z przekonaniem, że w ustalaniu kierunków polityki językowej niezbędne jest uwzględnienie zróżnicowania społeczeństwa polskiego, ponieważ jest ono ściśle powiązane ze zróżnicowaniem struktury społecznej w zakresie poprawności i sprawności językowej. To rozwarstwienie społeczne trzeba najpierw poznać — pisze autorka — żeby w polityce językowej należycie je uwzględnić. Z badań socjologów wynika, że współczesne społeczeństwo polskie jest mocno rozwarstwione; przy czym coraz częściej cechą główną różnic jest tzw. styl życia, czynnik kiedyś mniej istotny w stosunku do ekonomicznych wyznaczników zróżnicowania społecznego.

W socjologii wyróżnia się zróżnicowanie społeczne obiektywne i subiektywne. To ostatnie dotyczy świadomości społecznej, w której „wiele różnic obiektywnie mniejszej wagi może się... odbijać bardzo ostro”. Dotychczasowe socjolingwistyczne badania językowe dowodzą, że w subiektywnym odczuwaniu zróżnicowania społecznego dużą rolę odgrywa ocena i obserwacja zachowań językowych. W związku z tym H. Kurkowska uważa, że należy ustalić wykaz tych cech dialektycznych i regionalnych, które w świadomości społecznej są jednoznacznie kojarzone z przynależnością regionalną lub pozycją społeczną (ewentualnie z jednym i drugim). Chodzi więc o ustalenie cech językowych o funkcji socjolingwistycznej, które oceniane są na ogół jako mniej wartościowe z różnych względów. Uzgodnienie zestawu cech o funkcji socjolingwistycznej warunkuje opracowanie skutecznych dyrektyw działalności kulturalno-językowej, która powinna polegać głównie na zacieraniu cech językowych zawierających informacje socjologiczne o dawnej przynależności grupowej. Akcja upowszechniania poprawnej i sprawnej funkcjonalnie polszczyzny jako praktyczna realizacja obranej polityki językowej będzie natrafiała na przeszkody w realizacji zadań tymczasowych i przyszłościowych, jeżeli nie przeprowadzi się rozsądnej normalizacji i kodyfikacji współczesnego języka polskiego. Autorka opowiada się za wielostopniową normą współczesnej polszczyzny: 1) Norma potoczno-użytkowa (dla uczestnictwa „minimalnego”); 2) Norma polszczyzny publicznej (obowiązująca w uczestnictwie typu „średniego”); 3) Norma wzorcowa (obowiązująca na „najwyższym” poziomie uczestnictwa w języku). W normie średniej Kurkowska widzi możliwość usankcjonowania zjawisk językowych budzących jeszcze zastrzeżenia poprawnościowe, np. upowszechnienie akcentu paroksytonicznego, tą w bierniku, nowsze frazeologizmy (np. *podjąć kroki*, wobec wzorcowego: *poczynić kroki*), neosemantyzmy typu: *znaczący* (ważny), *prawidłowy* (poprawny, słuszny) itd.

Tego rodzaju propozycje wynikają z przekonania, że polityka językowa nie będzie

skuteczna, jeżeli ograniczy się ją tylko do szerzenia norm wzorcowych. Rozsądna jest myśl końcowa autorki omawianego artykułu: „I jeszcze jedno: pewne rozluźnienie rygorów drobiazgowo-poprawnościowych (np. tę, w *międzyczasie* itp.) zwolnić część energii społecznej, pozwoli użytkownikom współczesnej polszczyzny lepiej się skupić na celu w kulturze języka najważniejszym: na wykształceniu umiejętności formułowania wypowiedzi jasnych, dobrze skomponowanych, zwięzłych i sugestywnych” (s. 25). Dodajmy jednak, że w praktyce szkolnej należy zachować duży umiar w rozluźnianiu tego rodzaju rygorów.

I. Bajerowa („Aktualne problemy polityki językowej”, s. 26—32) podkreśla konieczność koordynowania działalności na rzecz kultury języka. Tę funkcję powinna pełnić — zdaniem autorki — Komisja Kultury Języka PAN. Zainteresowanie problematyką poprawnościową jest w społeczeństwie nieznaczne. Przykłady zwracania się o porady językowe o niczym jeszcze nie świadczą. „Tzw. szerokie masy troszczą się przeważnie o to, by nie popełnić błędu ortograficznego” — pisze I. Bajerowa.

W polityce językowej szczególnie ważną sprawą są wzory poprawnego i pięknego języka, które należy społeczeństwu podsuwać. Tutaj najbardziej można liczyć na środki masowego przekazu (prasa, radio, telewizja, kino), w mniejszym stopniu na literaturę, która nie odgrywa już najważniejszej roli w ukulturalnianiu społeczeństwa. Środki masowego przekazu musiałyby jednakże — dodajmy to od siebie — wydoskonalić swoją polszczyznę, by mogły sprostać tak ważnym społecznym zadaniom.

Autorka jest zwolenniczką tolerancji dla poprawnych gramatycznie i nie drażniących ogółu regionalizmów: uważa również, że należy uczyć właściwie pojmowanego pielęgnowania regionalizmów.

Od XIX stulecia obserwujemy duży wpływ teorii (przede wszystkim teorii normatywnej) na rozwój języka polskiego, który to rozwój w poprzednich stuleciach był bardziej spontaniczny. Świadczy to o tym, że pewna część społeczeństwa, najbardziej oddziaływająca na rozwój języka, potrzebuje jednak teorii normatywnej, tym samym więc potrzebuje językoznawców.

Spójecznie bardzo pożyteczny i interesujący jest artykuł B. Rocińskiego („Kierunki polityki zmierzającej do poprawy sytuacji językowej dziecka wiejskiego wstępującego do szkoły”, s. 109—115). Autor omówił następujące zagadnienia: rola języka w życiu człowieka, sprawność językowa a awans społeczny, język ogólnopolski a gwary, sytuacja językowa dziecka wiejskiego wstępującego do szkoły, kierunki zmian.

Rociński przywołuje znamienne zdanie z „Kultury języka polskiego” (D. Buttler, H. Kurkowska i H. Satkiewicz): „Znajomość normy ogólnopolskiej jest niezbędna do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym”. W związku z tym sformułowaniem autor proponuje zastanowić się na tym, jak „poziom sprawności językowej przeszkadza lub pomaga zdobyć określoną pozycję społeczną”. Przemiany ustrojowe w naszym kraju zdemokratyzowały proces awansu społecznego, nie wyeliminowały jednak łatwo dostrzegalnych różnic w stopniu opanowania języka przez różne środowiska społeczne. Teoretycznie wszyscy obywatele kraju mają możliwość osiągnięcia zadowalającej sprawności językowej, w rzeczywistości jednak sytuacja przedstawia się inaczej.

Poglądów Rocińskiego na temat znaczenia języka gwarowego w życiu społeczno-językowym kraju wielu z pewnością nie podziela. Warto jednak zastanowić się nad tym, czy narzekanie językoznawców (szczególnie dialektologów), etnografów i folklorystów na szybko postępujący zanik gwar są ze społecznego i moralnego punktu widzenia całkowicie słuszne. Ludzi mówiących gwarą należy szanować, nie można ich wyśmiewać, ale czy warto ich zachęcać do posługiwania się językiem ogólnym i jednocześnie do bardzo troskliwego pielęgnowania gwary.

Przecież w większości wypadków system gwarowy będzie z dużą siłą oddziaływał na system języka ogólnego. Całkowity i swoisty zarazem bilingwizm (język ogólny-język gwarowy) jest najczęściej i nieosiągalny, i niepotrzebny. Oddajmy zresztą głos Rocławskiemu:

„Skoro zgodzimy się z tezą, że gwary przestały spełniać swą funkcję, warto zastanowić się dalej, czy nie stają się one nawet czynnikiem przeszkadzającym dziś w społecznym działaniu. Uważam, że są one kostiumem epok minionych i tak jak wytwory materialne ludzkiej działalności umieszcza się w muzeach czy skansenach, tak i gwary mają swe miejsce tylko wśród rzeczy należących do historii. Jesteśmy jednak przeciwni niektórym »obrońcom gwar«, którzy chcieliby widzieć gwary i ludzi nimi się posługujących w skansenach. Nie wypychajmy części naszych obywateli do rezerwatów językowych. Ludzie posługujący się gwarą na co dzień w wielu wypadkach wiedzą, że jest to niemodny strój, i próbują zrzucić siermięgę, a założyć nowoczesny, funkcjonalny garnitur. To przystosowanie językowe przebiega niekiedy śmiesznie. Nie potrafimy jednak tym ludziom dopomóc.[...]”.

Szkoła wiejska nie spełnia — stwierdza Rocławski — zadań w zakresie kształcenia językowego, ponieważ była i jest urządzona na wzór miejski. Również programy nauczania (nadające się do realizacji w dużych miastach) i podręczniki nie odpowiadają potrzebom szkół wiejskich. W wyrabianiu sprawności językowej zbliżonej do średniej miejskiej przeszkadzają zresztą nie tylko gwary, ujemny wpływ na ten stan rzeczy ma również w ogóle mniejszy dostęp wsi do kultury.

Należy całemu społeczeństwu i w tym ludności wiejskiej — pisze Rocławski — uświadomić historyczne znaczenie gwar w rozwoju kulturalnym narodu polskiego, jednocześnie jednak celem najważniejszym w edukacji językowej dziecka wiejskiego już w pierwszych latach jego rozwoju osobniczego powinno być opanowanie norm języka ogólnego. Trzeba się też zgodzić z propozycjami dostosowania programów nauczania języka ojczystego do — słusznie autor wspomina o tym — potrzeb przedszkoli i szkół wiejskich. Należy pamiętać o przedziałach językowych, jakie istnieją w szkole wiejskiej między dziećmi pochodzenia chłopsko-robotniczego i dziećmi inteligencji wiejskiej. Na uwagę zasługuje pomysł wprowadzenia do programu nauczania języka polskiego w szkołach pewnych środowisk gwarowych zajęć konwersacyjnych z języka ogólnopolskiego (rodzaj lektoratów). Przesadą jest chyba jednak domaganie się dla szkół wiejskich etatów tzw. pedolingwistów. Stawia im autor takie oto zadania:

„Ze względu na specyfikę środowisk wiejskich należy do szkół wprowadzić pedolingwistę. Tak jak służba zdrowia opiekuje się rozwojem fizycznym, pedolingwista powinien czuwać nad rozwojem językowym dziecka wiejskiego. Opieką tą powinny być objęte dzieci od urodzenia, a matki już w okresie ciąży. Nie może to jednak być pedolingwista administrator (rejestrator). Musi to być ktoś, kto będzie systematycznie docierał do domu rodzinnego dziecka, będzie wnosił tam odpowiednią atmosferę językową”.

Na taki luksus w organizacji szkolnictwa nie zdobył się jeszcze żaden kraj. Jak bardzo skomplikowane kroki należałoby poczynić, żeby wykształcić „armię” pedolingwistów. Sądzę, że etaty takie mogłyby istnieć w ośrodkach metodycznych. Pracujący w nich pedolingwiści koordynowaliby zabiegi pedagogiczne i pomagaliby w pracy nad rozwojem językowym dzieci wiejskich. Niedorozwój językowy dzieci zauważa się zresztą także i w szkołach miejskich, w których również w przyszłości należy podjąć środki zaradcze. Bezpośrednio jednak działalnością tą powinni zająć się — w moim przekonaniu — poloniści i pedagodzy. Należałoby ich odpowiednio przeszkolić w ramach doksztalcania podyplomowego lub już w czasie normalnych studiów. W programach zajęć z pedagogiki na wszystkich kierunkach studiów nauczycielskich należałoby więc uwzględnić kilka godzin wykładowych na zagadnienia rozwoju językowego dzieci w środowisku wiejskim i miejskim.

Nauczycieli polonistów zainteresuje z pewnością artykuł M. Zarębiny („Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży”, s. 98—107). Autorka przeanalizowała 10 prób tekstowych (każda zawierająca po 10 tys. wyrazów — w tym 5 prób z wypowiedziami lekcyjnymi i 5 ze swobodnymi), które nagrano w różnych klasach szkoły podstawowej. Dane statystyczne potwierdzają obiektywnie rozwój słownikowy młodzieży szkolnej. Wniosek końcowy: „(...)przewaga danych liczbowych w wypowiedziach lekcyjnych nad wypowiedziami swobodnymi pozwala nam przypuścić, że rola nauki szkolnej i szkoły jako organizacji jest w tym kształtowaniu rozwoju językowego niemała” (s. 107). Artykuł dostarcza wartościowych wskazówek metodycznych, które można wykorzystać w kształtowaniu sprawności językowej uczniów, i to zarówno w nauczaniu początkowym, jak również w klasach od I—IV.

W określaniu zasad polityki językowej pozytywne są również inne pozycje z omawianej książki. Brak miejsca nie pozwala na ich omawianie, ograniczę się zatem do informacji bibliograficznych. Chciałbym zachęcić szczególnie do zapoznania się z treścią artykułów następujących autorów: W. Cienkowski: „Sprawność językowa, błąd językowy, usterki i zakłócenia”, s. 55—62; W. Lubaś: „Opinia społeczna a polityka językowa”, s. 38—45 (znaczenie publicystyki „językoznawczej” i treść pytań „językowych” kierowanych do różnego typu poradników); W. Pisarek: „Poczucie językowe, znajomość języka i praktyka językowa”, s. 73—79; E. Szmanda: „Czy język potrzebuje zorganizowanej troski i ochrony?”, s. 80—91; T. Skubalanka: „O papierowych regulach gramatycznych”, s. 33—37.

Interesujące i pozytywne są również artykuły innych autorów. Oto ich wykaz: A. Ibis-Wróblewski: „Byk a sprawa polska”, s. 46—54; F. Nieckula: „Od gramatyki normatywnej do glottopolityki”, s. 63—72; J. Bralczyk: „Język polityki a polityka językowa”, s. 92—97; J. Fedorowicz: „Język urzędniczy motorem (?) niedorozwoju” (fragmenty), s. 116—120; J. R. Bujalski: „Kultura żywego słowa a edukacja narodo-”, s. 121—130; B. Kreja: „Fleksja polskich nazw miejscowych w aspekcie nadawcy i odbiorcy” (s. 131—137); J. Baranowska: „Trudny awans Barbórki do współczesnej polszczyzny literackiej”, s. 138—149.

Książka ta ukazała się w stosunkowo małym nakładzie (1550 egz.), ale chyba posiadają ją w swoich zbiorach wszystkie biblioteki wojewódzkie i większe biblioteki pedagogiczne. Omówiony zbiór artykułów powinien pomóc w realizowaniu zadań kulturalno-językowych w szkole.

Tadeusz Lewaszkiewicz

LEONARD KOWALCZYK: WKŁAD ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO W ROZWÓJ KONCEPCJI KSZTAŁCENIA I DOKSZAŁCENIA NAUCZYCIELI (1919—1939)

WSP, Bydgoszcz 1978, ss. 241, cena 25.—

Nauczyciel, jego pozycja społeczna, rola, jaką odgrywa w życiu każdego narodu, a także formy i metody oraz prognozy i organizacja jego kształcenia są przedmiotem systematycznych badań i próbą różnorodnych dociekań naukowych. W ostatnich latach, na przestrzeni których obserwowaliśmy przemiany w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, ukazało się szereg prac, w których to pedeutologowie zaprezentowali swój warsztat badawczy i złożoną problematykę tego zagadnienia. Nie sposób wymienić wszystkich publikacji dotyczących nauczyciela i jego działalności społeczno-zawodowej, jak i procesów jego kształcenia. Wśród

wielu, które można by pogrupować na traktujące swoje rozważania przez pryzmat bądź psychologii, socjologii, bądź filozofii, znajdują się i takie, które rzecz ujmują historycznie. Do nich zaliczyć można monograficzną pracę Leonarda Kowalczyka podejmującą zagadnienie udziału Związku Nauczycielstwa Polskiego w rozwoju koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli. Na uwagę zasługuje sam zamysł Autora, który treścią i zakresem swoich badań historyczno-pedagogicznych uczynił: 1) Zawodowe organizacje nauczycielskie o charakterze postępowym, wyrażającym się w radykalnych poglądach polityczno-społecznych swoich przywódców u progu XX wieku, jak i w pierwszych latach po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Stąd w recenzowanej pracy wiele nazw, jak np.: Polski Związek Nauczycielski, Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego czy wreszcie Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, który powstał z połączenia w dniu 13.IV. 1919 roku z Zrzeszenia Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i galicyjskiego Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego, Związek Zawodowy Nauczycieli Polskich Szkół Średnich. (Autor tych zależności nie wyjaśnia dostatecznie ostro w swojej pracy). Wszystkie te odłamy działające przed 1918 r., jak i od 1919 roku stanowią źródło i genę Związku Nauczycielstwa Polskiego utworzonego w 1930 roku w wyniku połączenia ZPNSP i ZZNPSS; 2) Okres przypadający na lata 1919—1939, w którym to następuje wyżej wspomniana integracja zawodowego ruchu nauczycielstwa polskiego, chociaż, jak podają inne źródła historyczne, nie osiągnęła ona pełnej jednolitości, o czym świadczą działające po 1930 roku takie organizacje, jak Stowarzyszenie Dyrektorów Polskich Szkół Średnich Państwowych, Stowarzyszenie Dyrektorów Polskich Szkół Średnich Prywatnych i Samorządowych, Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Zawodowych RP czy wreszcie organizacje o zachowawczym obliczu politycznym, do których można by zaliczyć Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Stowarzyszenie Nauczycielek Katoliczek czy wreszcie Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych.

Na bogatym materiale źródłowym, który stanowiły właściwie dobrane przez Autora akta Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Archiwum Państwowego w Łodzi, Archiwum ZG ZNP oraz w oparciu o analizę literatury przedmiotu badań, do której można zaliczyć źródła drukowane (czasopisma, periodyki) oraz zwarte źródła drukowane, Leonard Kowalczyk dokonał podstawowego wykładu, będącego w całej rozciągłości adekwatnym odniesieniem do tematu pracy odzwierciedlonego w jej tytule. Bogactwo źródeł oraz analiza właściwej literatury pozwoliły Autorowi zastosować w swoich badaniach metodę indukcyjno-dedukcyjną, jaką posługuje się historyk, w tym historyk pedagogiki. Dzięki wzorowo opanowanemu warsztatowi metodologicznemu, w zależności od jakości i ilości materiału faktograficznego, szkoda, że nie dopełnionego materiałem socjologicznym, L. Kowalczyk ukazuje proces rodzenia się i rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli, który w latach Polski międzywojennej był jednym z naczelnych celów programowych działania Związku Nauczycielstwa Polskiego, którego postępowe tradycje w tym zakresie zdecydowanie ujawniają się w momencie odzyskania przez Polskę niepodległości.

Historyczne badania L. Kowalczyka potwierdzają powszechnie uznane sądy, iż wszystkie postępowe organizacje zawodowe nauczycielskie, tak w okresie zaborów, jak i w latach II Rzeczypospolitej, prowadziły bezkompromisową walkę o właściwe przygotowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego, a także o aktualizowanie i doskonalenie wiedzy merytorycznej i pedagogicznej czynnych zawodowo nauczycieli poprzez różnorodne formy ich dokształcania i samokształcenia się. Autor recenzowanej pracy powiada, że „wkład pracy Związku w kształcenie i dokształcanie nauczycieli był znaczny. Wystarczy nadmienić, że niektóre koncepcje

w tej dziedzinie wybiegały daleko w przyszłość i jeszcze dzisiaj nie straciły na aktualności" (s. 6).

Powyższa teza jest weryfikowana przez L. Kowalczyka w poszczególnych rozdziałach Jego pracy. Rozdział pierwszy zatytułowany „Koncepcje kształcenia i doskonalenia nauczycieli na ziemiach polskich do roku 1919” mówi o różnorodnych postulatach i próbach realizacji szeroko pojętej edukacji nauczycieli. Autor w sposób syntetyczny ukazuje poglądy w tym zakresie tych, którzy jako aktywiści związkowi oraz wybitni teoretycy i praktycy oświatowi zgłaszali postulaty na Zjazdach i Kongresach Nauczycielskich. Można by rzec, że to właśnie H. Radlińska, A. Szycówna, F. Mazurkiewicz czy wreszcie jeden z najwybitniejszych polskich pedagogów J. Wł. Dawid oraz S. Karpowicz w swoich poglądach odnoszących się do kształcenia i doskonalenia nauczycieli wybiegali naprzód myślą i sercem do Polski, której niepodległości rychło oczekiwali.

W drugim rozdziale, który, sądzę, można uznać za najbardziej interesujący w całej pracy, zatytułowanym przez Autora „Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w programie działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego”, na uwagę zasługuje fragment traktujący o integracyjnych dążeniach Związku w dziedzinie kształcenia nauczycieli, co stanowi logiczną konsekwencję wcześniejszych treści tegoż rozdziału prezentujących kwalifikacje nauczycieli w pierwszych latach II Rzeczypospolitej. Fragment ten ukazuje społeczno-polityczne konsekwencje prawie 150-letniej niewoli państwa polskiego w zakresie poziomu, jaki prezentowali czynni zawodowo nauczyciele, i pilną potrzebę ujednoczenia na terenie całej niepodległej Polski form i treści kształcenia kandydatów na nauczycieli. „Zrozumiałe, że dążenia integracyjne polskich władz szkolnych nie ograniczyły się tylko do spraw organizacyjno-programowych — jak powiada L. Kowalczyk — lecz chodziło również o wytworzenie takiej atmosfery w zakładach kształcenia nauczycieli, w której proces kształcenia i wychowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego nie przypominałby niczego z okresu zaborów. Cel ten — mówi dalej Autor — nie był łatwy do osiągnięcia w pierwszych latach niepodległej Polski. Dodatkową trudność stanowił z pewnością podział narodu polskiego na trzy różne narody — przez długą niewolę. Z drugiej strony zdawano sobie jednak sprawę, że im szybciej seminaria nauczycielskie będą zorganizowane w oparciu o polskie przepisy i przeniknięte zostaną nową atmosferą wychowawczą, tym skuteczniej ich wychowankowie realizować będą ideę integracji narodu” (s. 42—43). Do problemu tego włączyły się zawodowe organizacje nauczycielskie od pierwszych miesięcy niepodległego bytu narodowego. „Obóz postępu zmierzał do nadania wysokiej rangi oświatowo-kulturalnej szkole powszechnej i tym samym domagał się odpowiednio przygotowanych pedagogów” (s. 43). Autor wyraźnie wskazuje na taką drogę walki Zrzeszenia Nauczycieli Polskich Szkół Początkowych oraz Związku Zawodowego Nauczycieli Polskich Szkół Średnich. Na Sejmie Nauczycielskim w 1919 r. H. Rowid domagał się, aby „...kandydaci do seminariów nauczycielskich rekrutowali się spośród absolwentów średnich szkół ogólnokształcących, a przygotowanie pedagogiczne otrzymywali w dwuletnich studiach pedagogicznych. Dla zdobycia specjalizacji w obranym przedmiocie wskazany był trzeci rok nauki w studium pedagogicznym, które winno posiadać charakter szkoły wyższej” (s. 46). Wiemy, że mimo pełnej deklaracji organizacji nauczycielskich w niesieniu daleko idącej pomocy władzom oświatowym w realizowaniu tych postępowych idei mogły one znaleźć pełne swe odbicie dopiero w warunkach Polski Ludowej. Tytułem przykładu możemy za Autorem stwierdzić, że koncepcje związkowe okresu międzywojennego sugerowały, aby zakładom kształcenia nauczycieli nadać rangę wyższych szkół zawodowych, aby wykładowcami tych szkół byli absolwenci uniwersytetów legitymujący się praktyczną znajomością pracy w szkole powszechnej i wreszcie aby wychowankowie-absolwenci szkół pedagogicznych mieli pełne prawo

wstępu na wydziały filozoficzne uniwersytetów, aby zlikwidowano podział na nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Szczegółową analizę tych koncepcji przeprowadza L. Kowalczyk na str. 43—84. Autor nie ogranicza się jedynie do prezentacji samych koncepcji, lecz z dużym znanstwem zagadnienia ukazuje również próbę ich praktycznej realizacji, która w ówczesnych warunkach wyrażała się tworzeniem i organizacją tzw. Wyższych Kursów Nauczycielskich kierowanych przez Związek Nauczycielstwa Polskiego (s. 84—95) oraz działalnością Instytutów Pedagogicznych (s. 96—112).

Ciekawą ocenę pracy Wyższych Kursów Nauczycielskich (WKN) wyraża Autor w sposób następujący „...wysiłek Związku w kształceniu nauczycieli szkół powszechnych na poziomie WKN był duży, a jego efekty okazały się doniosłe. (...) Absolwenci WKN cieszyli się powszechnym uznaniem, w dowód czego realizowano ich program przez długi czas nawet do pierwszych lat po wyzwoleniu (po ostatniej wojnie światowej). Zlikwidowano je dopiero z chwilą powołania studiów nauczycielskich, czyli w 1954 r. Tak więc WKN odegrały znaczną rolę w przygotowaniu nauczycieli podczas 30-letniej ich działalności” (s. 95). Instytuty Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego podobnie jak Wyższe Kursy Nauczycielskie wniosły wiele w proces kształcenia nauczycieli, a ich działalność w przypadku Katowic i Wrocławia po II wojnie światowej, o czym Autor nie wspomina, była fundamentem utworzenia Wyższych Szkół Pedagogicznych. Niemalą rolę w tworzeniu właściwego klimatu naukowego związkowych uczelni okresu międzywojennego odegrali wybitni wykładowcy. Do czołowych pracowników warszawskiego Instytutu Pedagogicznego ZNP należy zaliczyć S. Baleya Z. Mysłakowskiego, J. Pietera, J. Chałasińskiego, J. Bystronia, J. Joteyko, H. Rowida, S. Szobera, W. Tatarkiewicza i wielu innych (por. s. 109).

Kolejny rozdział (III) Autor poświęca udziałowi Związku w doksztalcaniu nauczycieli szkół powszechnych. Na treść tego rozdziału składają się: 1) analiza koncepcji organizacyjno-programowych w zakresie doksztalcania nauczycieli, 2) analiza różnorodnych form doksztalcania, jak np.: wakacyjne kursy uniwersyteckie, kursy przygotowawcze do egzaminu praktycznego oraz konferencje rejonowe. Na 45 stronach książki Leonard Kowalczyk przeprowadza bardzo interesującą analizę tegoż zagadnienia. Ukazuje tendencje ówczesnego nauczycielstwa do podnoszenia wiedzy zawodowej, jak i ogólnej oraz wysiłek Związku w zaspokajaniu tych potrzeb u szerokich rzesz nauczycieli.

Działalność Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich (WKU) nie była stabilna, nie miała ona również cech dynamicznych, powodujących ogarnianie szerokich mas nauczycieli szkół powszechnych tą formą doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Po latach względnie dużego zainteresowania WKU (1920—1923) nadszedł ich regres (1929—1931). „Przyczyny tak nagłego spadku zainteresowania się nauczycielstwem WKU były rozliczne — powiada L. Kowalczyk — lecz dwie spośród nich zdaje się dominowały nad pozostałymi (...) Oto one — brak subwencji państwowych na organizację kursów powodowały zwiększone opłaty ze strony słuchaczy; ogólny kryzys gospodarczy w kraju wywierał wpływ niekorzystny na sytuację materialną nauczycieli” (s. 129).

Dużą rolę odegrał Związek w przygotowaniu nauczycieli do egzaminu praktycznego, jaki obowiązywał na mocy dekretu z lutego 1919 r. „Czas trwania takiego kursu obliczony był na 10 tygodni, a zajęcia odbywały się 3 razy w tygodniu” (s. 135). Autor wspomina również o miesięcznych kursach wakacyjnych mających przygotować nauczycieli do owego egzaminu praktycznego, ponadto dość wnikliwie analizuje wpływ Związku na treść, formę i przebieg egzaminów praktycznych leżących w gestii ówczesnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (s. 136—145). „Pomimo wielu potknięć przy ich organizowaniu i realizacji ustalonych programów pozostawiły one w umysłach nauczycieli niez-

tarte ślady. Dla tysięcy z nich stanowiły doraźną pomoc w złożeniu egzaminu praktycznego, co było elementem podstawowym przy uzyskaniu nominacji na nauczyciela stałego" (s. 145).

Ostatnią kwestią poruszaną w rozdziale o doskonaleniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli są konferencje rejonowe, które „...były przedmiotem stałego zainteresowania w okresie dwudziestolecia międzywojennego” (s. 146). W okresie tym — jak twierdzi L. Kowalczyk — napotykały one zwolenników, jak i przeciwników. Każda ze stron dysponowała serwisem argumentów, które są przedmiotem analiz recenzowanej pracy. „Jakkolwiek ocenimy konferencje rejonowe, to z perspektywy minionych lat wypada zaznaczyć, że ich udział w dziele budowy szkolnictwa polskiego był znaczny. Niosły one pomoc fachową nauczycielom w pierwszych latach niepodległej Polski, kiedy ogromna większość ówczesnych pedagogów posiadała znaczne braki w wykształceniu ogólnym i zawodowym. (...) Sprzyjały one także ściślejszemu nawiązywaniu więzi między nauczycielami i administracją szkolną (...), kształtowały wśród pedagogów nawyki systematycznego studiowania literatury fachowej i czynienie zeń praktycznego użytku na terenie szkół oraz wykształcały poczucie godności i solidarności zawodowej” (s. 158). Oto ocena Autora dotycząca roli rejonowych konferencji, które były w swoim czasie terenem walki pomiędzy Związkiem a administracją szkolną o ich treść, kształt i organizację. Należy podkreślić, że dzięki nieustępliwości działaczy związkowych organizacja zawodowa nauczycieli stała się dojrzałym współpartnerem władz oświatowych w ich prowadzeniu i tworzeniu tradycji.

Ostatni rozdział pracy Leonarda Kowalczyka zatytułowany został następująco: „Profil wydawnictw związkowych i ich integracja z potrzebami praktyki pedagogicznej”. W tej części pracy Autor dokonuje przeglądu treści wybranych czasopism pedagogicznych, charakteryzuje wydawnictwa związkowe centralne, okręgowe i przeznaczone dla najmłodszego czytelnika, jakim jest dziecko-wychowanek ówczesnej szkoły. Trzecią i ostatnią kwestią poruszaną przez Autora w tym rozdziale jest zagadnienie znaczenia wydawnictw związkowych dla popularyzacji postępowej myśli pedagogicznej oraz rozwoju edukacji permanentnej. L. Kowalczyk stwierdza m.in. „...że wydawnictwa Związku odniosły poważne sukcesy na Międzynarodowych Kongresach w Paryżu 1938 roku. Były one prezentowane na trzech kongresach: Prasy Pedagogicznej Szkolnictwa Powszechnego i Oświaty Powszechnego oraz Stowarzyszeń Nauczycieli” (s. 191).

Warto na zakończenie stwierdzić, że praca Leonarda Kowalczyka, obok prac: J. Kulpy „Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce 1918—1939”, Wrocław 1963; B. Bromberka „Zasady organizacyjne i programowe studiów nauczycielskich w Polsce, lata 1918—1932”, Poznań 1964; „Instytuty Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego”, pod red.: B. Suchodolskiego, Warszawa 1972; J. Helwig „Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształcenie i doskonalenie nauczyciela w Polsce 1919—1963”, Poznań 1973; oraz „Nauczyciel, tradycje, współczesność, przyszłość”, pod red.: S. Wołoszyna, Warszawa 1978; a także wiele innych studiów i artykułów rozsianych po całej literaturze historyczno-pedagogicznej, jest swoistym wkładem Autora do pedeutologii polskiej. Ponadto jest ona pięknym gestem Leonarda Kowalczyka, którym — jak sądzę — daje On wyraz hołdu postępowemu ruchowi zawodowemu nauczycielstwa, którego intensywny rozwój rozpoczął się wraz z uzyskaniem przed 60 laty przez Polskę niepodległości i trwa w okresie 35 lat Polski Ludowej.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W końcu czerwca 1978 r. odbył się w Moskwie Wszzechzwiązkowy Zjazd Nauczycieli, który stał się poważnym wydarzeniem w życiu społeczno-politycznym i kulturalnym Związku Radzieckiego. W kontekście tych wydarzeń pragniemy wspomnieć w niniejszym przeglądzie radzieckich czasopism pedagogicznych o artykule wiceministra oświaty RFSRR N. W. Aleksandrowa na temat kształcenia i dokształcania nauczycieli¹.

Autor artykułu stwierdza we wstępie, że nauczycielstwo radzieckie, działacze pedagogiki, cały naród radziecki widzą w tym wydarzeniu, jakim był zjazd nauczycieli, nowy przejaw troski Partii Komunistycznej i Państwa Radzieckiego o oświatę, szkołę i nauczyciela, o przygotowanie młodego pokolenia do życia.

Dziesięć lat, jakie minęły od poprzedniego wszechzwiązkowego zjazdu nauczycieli, było — zdaniem autora — przepełnione wydarzeniami o ogromnym znaczeniu historycznym zarówno w życiu kraju, jak i na arenie międzynarodowej. Poważne sukcesy osiągnięto także w dziedzinie oświaty. N. W. Aleksandrow stwierdza, że w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego młode pokolenie wchodzi w życie, mając pełne średnie wykształcenie, co stwarza wielkie możliwości dla wzrostu wydajności pracy, kultury duchowej i świadomości mas pracujących, kształtowania człowieka społeczeństwa komunistycznego. Do osiągnięć szkoły radzieckiej należy zaliczyć odnowienie treści kształcenia, stworzenie nowych podręczników, podniesienie poziomu wychowania i nauczania, wzrost udziału uczniów w pracy społecznie użytecznej, racjonalizację sieci i polepszenie materialno-technicznego wyposażenia szkół, gabinetów dydaktyczno-wytwórczych i warsztatów szkolnych. Zbudowane w ciągu ostatnich lat obiekty szkolne zawierają ponad 15 milionów miejsc uczniowskich. Partia i rząd przejawiają szczególną troskę o rozwój sieci szkolnej na wsi. W dziewiątej pięcioletce uruchomione w miejscowościach wiejskich szkoły ogólnokształcące liczyły 4,5 miliona miejsc. Budownictwo szkół, internatów, domów mieszkalnych dla nauczycieli jest intensywnie kontynuowane również w bieżącej pięcioletce. W szkołach zbudowanych w tej pięcioletce przybędzie pod jej koniec dodatkowo 4,5 mln miejsc uczniowskich.

W Rosyjskiej Federacji — pisze autor — z powodzeniem rozwiązane zostało główne zadanie pięcioletki w dziedzinie oświaty — zakończono bowiem przejście do powszechnego obowiązkowego kształcenia młodzieży na poziomie średnim. W 1977 r. po ukończeniu VIII klasy dziennych i wieczorowych szkół RFSRR kontynuowało naukę na poziomie średnim z oderwaniem i bez oderwania od produkcji 98,5% uczniów. Z liczby uczniów, którzy wstąpili do I klasy 10—12 lat temu, w 1977 r. uzyskało średnie wykształcenie 93,8%. W istotny sposób zmniejszył się ubytek uczniów ze wszystkich klas szkoły ogólnokształcącej. W ciągu tych lat w dziennych szkołach ogólnokształcących praktycznie został zdjęty problem masowej drugoroczności: jeśli w 1967 r. na drugi rok pozostawiono 4,7% uczniów, to w 1977 r. — jedynie 0,6%.

Wiele zrobiono i czyni się nadal w zakresie umocnienia bazy naukowo-materialnej szkół i innych placówek oświatowych w postaci wyposażenia ich w dydaktyczne pomoce naukowe i sprzęt. Znacznie wzrosła liczba szkół posiadających gabinety fizyki, chemii, biologii i in. W 1978/79 roku szkolnym 90,2% miejskich i 62,1% wiejskich szkół średnich posiadało po 8 podstawowych gabinetów. Praktycznie oznaczało to możliwość przejścia we wszystkich szkołach republiki na gabinetowy system nauczania. Polepszyło się wyposażenie szkół w podstawowe techniczne środ-

¹ N. W. Aleksandrow: *Sowierszenstwowa' podgotowku i powyszenie kwalifikacji ucztielej. Sowietskaja Piedadogika* 1978, nr 8, s. 12—19.

ki nauczania. Absolutna większość szkół posiada aparaturę filmową, telewizory, magnetofony. Wszystko to — zdaniem autora — sprzyja wzrostowi poziomu pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkołach.

Na przestrzeni ostatnich lat ukształtowały się racjonalne formy wychowania przez pracę i orientacji zawodowej uczniów w miastach i na wsi. W miastach Rosyjskiej Federacji utworzono ponad 300 gabinetów dydaktyczno-produkcyjnych i ponad 250 oddziałów dydaktycznych w zakładach pracy. W miejscowościach wiejskich w ponad 8 tys. średnich szkół wprowadzono wśród uczniów klas starszych rozszerzoną naukę pracy na traktorach, kombajnach i innych maszynach gospodarczych. We wszystkich wiejskich szkołach średnich Rosyjskiej Federacji istnieją uczniowskie brygady produkcyjne, w których w 1977 r. pracowało 1 mln 700 tys. uczniów.

W dalszej części swego artykułu autor pisze, że KC KPZR i Rada Ministrów ZSRR, wysoko oceniając sukcesy i osiągnięcia szkoły ogólnokształcącej w minionym dziesięcioleciu, stwierdzają jednocześnie w jej pracy szereg istotnych niedociągnięć i określają również środki zmierzające do ich usunięcia. W uchwałach podkreśla się, że w warunkach powszechnego obowiązkowego średniego wykształcenia; aktualne ujęcie kształcenia i wychowania przez pracę oraz orientacji zawodowej uczniów nie odpowiada wzrastającym wymaganiom społecznym wytwórczości i postępu nukowo-technicznego. Wielu absolwentów szkół wchodzi w życie bez należytego przygotowania do pracy, nie posiada wystarczającego wyobrażenia o podstawowych zawodach masowych i odczuwa trudności przy przejściu do pracy w gospodarce narodowej. Wiele uwagi w podjętych uchwałach poświęca się zagadnieniom doskonalenia treści i metod nauczania, podnoszenia efektywności wychowania uczniów i in.

Wykonanie skomplikowanych i odpowiedzialnych zadań, postawionych przez partię i rząd — stwierdza N. W. Aleksandrow — jest niemożliwe bez dalszego polepszenia ideowo-politycznego przygotowania kadr oświatowych — od nauczyciela do dyrektora szkoły i pracowników organów oświaty ludowej, podniesienia ich kwalifikacji i mistrzostwa zawodowego. Poważna rola przypada tu uczelniom pedagogicznym i instytutom doskonalenia nauczycieli. W ciągu ostatniego dziesięciolecia do szkół ogólnokształcących Federacji Rosyjskiej skierowano 370 tys. nauczycieli z wykształceniem wyższym z uniwersytetów i instytutów pedagogicznych oraz 350 tys. nauczycieli ze średnim specjalistycznym wykształceniem z liceów pedagogicznych. Przy tym około 75% specjalistów pojechało pracować do szkół wiejskich. Oczywiście — jak pisze autor — wpłynęło to pozytywnie na podniesienie ogólnego poziomu kadr pedagogicznych. Wymieniony wyżej skład kadr nauczycielskich i kierowniczych zdolny jest — według Aleksandrowa — do rozwiązywania zadań wysuniętych wobec szkoły przez partię i rząd państwowy.

Pomimo tych osiągnięć istnieje jeszcze — zdaniem autora — poważne niedociągnięcia w pracy uczelni pedagogicznych. Nadal niska jest efektywność pracy szeregu instytutów i liceów pedagogicznych. Prawie czwarta część absolwentów nie dociera do szkół, a wielu z tych, którzy otrzymali skierowanie do szkoły, opuszcza ją w późniejszym okresie nie odpracowawszy nawet należnych trzech lat. Absolwenci instytutów i liceów pedagogicznych są niewystarczająco przygotowani do realizacji na lekcji zasady jedności nauczania i wychowania, do pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, nie opanowali w pełnej mierze współczesnych środków i metod nauczania swego przedmiotu, odczuwają trudności przy organizacji pracy pozalekcyjnej ze swojej specjalności, przy wykorzystywaniu na lekcjach technicznych środków nauczania itd.

W uczelniach pedagogicznych spotyka się jeszcze znaczny odsiew studentów, jak również drugoroczność. Wiele z wymienionych przez autora niedociągnięć tłumaczy się w pierwszym rzędzie osłabieniem uwagi dotyczącej problemów doboru kandydatów na studentów, a w rezultacie tego do instytutów i liceów pedagogicznych

zgłaszają się niekiedy ludzie niezdolni i nie nadający się do pracy pedagogicznej. Zatem potrzebne są poszukiwania dróg doskonalenia doboru abiturientów do uczelni pedagogicznych. Można to uczynić jedynie poprzez zjednoczenie wysiłków instytucji naukowych, organów oświaty ludowej i szkół.

Najważniejszym warunkiem kształtowania osobowości przyszłego nauczyciela jest — według autora — kompleksowe podejście do ujęcia całej sprawy wychowania komunistycznego, tj. zapewnienie jedności wychowania ideowo-politycznego, wychowania przez pracę i moralnego z uwzględnieniem specyfiki młodzieży studenckiej, jako grupy społecznej, posiadającej swoje charakterystyczne cechy życia, pracy, bytu. Zagadnienia kompleksowego podejścia do ujęcia kwestii wychowania komunistycznego przyszłych nauczycieli z uwzględnieniem specyfiki ich działalności zawodowej zasługuje na baczna uwagę. N.W. Aleksandrow stwierdza, że kompleksowego podejścia nie można sobie wyobrazić bez dalszego podnoszenia poziomu ideowo-teoretycznego i ukierunkowania zawodowo-pedagogicznego pracy dydaktyczno-wychowawczej. Realizując uchwały XXV zjazdu partii i postanowienia KC KPZR w sprawach pracy ideologicznej, uczelnie pedagogiczne poświęcają wiele uwagi doskonaleniu nauczania dyscyplin społecznych i podnoszeniu roli katedr nauk społecznych w kształtowaniu oblicza moralno-politycznego przyszłego nauczyciela. W ciągu ostatnich lat katedry te znacznie wzmocniły zawodowo-pedagogiczne ukierunkowanie w nauczaniu swoich dyscyplin.

Analiza praktyki kształcenia nauczycieli dowodzi, że przytłaczająca większość absolwentów instytutów pedagogicznych zdobywa w uczelni niezbędną wiedzę naukowo-teoretyczną. Jednak jednocześnie wielu młodych nauczycieli nie posiada dostatecznego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i metodycznego. Dyrektorzy szkół i władze oświatowe stwierdzają, że absolwenci uczelni pedagogicznych są słabo przygotowani do pracy wychowawcy klasowego, do pedagogicznego kierowania organizacją komsomolską i pionierską w klasie, nie wykorzystują wszystkich możliwości wychowawczych lekcji, odczuwają poważne trudności w prowadzeniu pracy wychowawczej wśród rodziców i mieszkańców.

W związku z tym należy — zdaniem autora — postulować zwiększone wymagania w stosunku do wykładowców pedagogiki, psychologii i metodyki. Nauczanie dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych powinno być ściśle związane z praktyką, udziałem studentów w różnego rodzaju pracy wychowawczej z dziećmi.

Instytuty i licea pedagogiczne powinny uzbrajać przyszłych nauczycieli w metodykę komunistycznego wychowania uczniów, realizowaną w trakcie swego przedmiotu nauczania. Autor stwierdza m.in., iż u znacznej części młodych nauczycieli można zauważyć ubogość i stereotypowość rozwiązań metodycznych, schematyzm i jednorodność lekcji. Miejsce i rolę metodyki w zawodowym przygotowaniu nauczyciela określa się naukowym poziomem jej nauczania.

Poważnej poprawy wymaga treść i organizacja praktyki pedagogicznej. Autor pisze, że istnieje pogląd, według którego kwalifikowanego nauczyciela można przygotować jedynie pod warunkiem, że student sprawdza swoje siły we wszystkich rodzajach i formach pracy pedagogicznej. Jednak taki pogląd jest — zdaniem autora — praktycznie niemożliwy do zrealizowania, a co najważniejsze — jest błędny pod względem metodycznym. Treścią praktyki pedagogicznej powinien stać się proces pedagogiczny, rozpatrywany w najistotniejszych, określających go charakterystykach. Jedynie w takim ujęciu praktyka może uzbrajać przyszłego nauczyciela w metodologię procesu pedagogicznego, zasady, umiejętności i nawyki pracy dydaktyczno-wychowawczej. Organizacja praktyki pedagogicznej powinna być podporządkowana etapowemu kształtowaniu u studentów konstruktywnych i organizatorskich umiejętności, z którymi bezpośrednio związane jest osiąganie mistrzostwa pedagogicznego.

Jakość metodycznego kształcenia studentów jest pochodną stanu kadr naukowo-

-metodycznych. W większości instytutów pedagogicznych metodycy są rozproszeni w różnych katedrach. Dlatego najlepsza atmosfera metodyczna tworzy się oczywiście na tych katedrach, na których cele stoją ludzie rozumiejący specyfikę kształcenia zawodowo-pedagogicznego, potrzeby szkoły i perspektywy jej rozwoju. Należy — zdaniem Aleksandrowa — uwzględnić również i to, że szkoła przeszła na gabinetowy system nauczania i szerokie stosowanie technicznych środków nauczania. Jednak bez umiejętności nauczyciela w zakresie prawidłowego wykorzystania systemu gabinetowego i środków technicznych nie mogą one wpływać pozytywnie ani na nauczanie, ani na wychowanie. Przy zastosowaniu kina, telewizji, magnetofonu itd. ważne jest zrozumienie, że sukces zależy od prawidłowego określenia miejsca środków technicznych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Należy — zdaniem autora — pamiętać, że są one środkiem, a nie celem. Środki techniczne powinny poszerzać możliwości oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego w kompleksie z innymi dawno już poznanymi i sprawdzonymi środkami, sposobami i metodami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Obecnie bardzo ważnym zagadnieniem jest utworzenie w każdej uczelni pedagogicznej gabinetów szkolnych, gdzie mogliby przyszli nauczyciele opanowywać metodykę swego przedmiotu.

Wyższe szkoły pedagogiczne — stwierdza Aleksandrow — są szczególnie odpowiedzialne za jakościowy skład kadr nauczycielskich. Ażeby przygotować specjalistę, odpowiadającego współczesnemu etapowi rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, należy przede wszystkim wyobrazić sobie, jakim on być powinien. W społeczeństwie rozwiniętego socjalizmu nauczyciel powołany jest do kształtowania u uczniów zdolności do samodzielnego myślenia, samodzielnego orientowania się w wielorakości zjawisk i faktów systematycznie komplikujących życie. Jednocześnie powinien on być przygotowany do skomplikowanej pracy wychowawczej w szkole. W związku z tym bardzo ostro — zdaniem autora — stawia się zagadnienie polepszenia doboru młodzieży do uczelni pedagogicznych, systematycznego i celowo ukierunkowanego zaszczepiania u studentów głębokiego szacunku do zawodu nauczycielskiego, poczucia obywatelskiego obowiązku i odpowiedzialności za pracę w szkole, a także bardziej racjonalnego wykorzystania młodych specjalistów w gospodarce narodowej.

Zakończenie przejścia do powszechnego obowiązkowego średniego wykształcenia młodzieży podnosi odpowiedzialność nauczyciela za wychowanie i nauczanie młodego pokolenia i jednocześnie zakłada stały wzrost jego kwalifikacji i mistrzostwa pedagogicznego. Dlatego, jak pisze autor, przed instytutami i liceami pedagogicznymi stoją poważne zadania w dziedzinie dalszego rozwoju twórczej aktywności nauczycieli w poszukiwaniu najbardziej racjonalnych form, metod i sposobów pracy dydaktyczno-wychowawczej na lekcjach. Wybór ich powinien być określony nie względami podyktowanymi modą pedagogiczną, a faktycznymi potrzebami i możliwościami szkoły i nauczycieli, poziomem wiedzy uczniów, ich rozwojem i zainteresowaniami, warunkami, w których przebiega proces nauczania. Byłoby błędem — zdaniem Aleksandrowa — ogłaszanie tych lub innych metod jako uniwersalnych lub wiodących. Szuka nauczyciela polega na tym, ażeby dla każdej lekcji lub jej etapu potrafił dobrać metody i środki pracy, pozwalające na lepsze zaprezentowanie treści materiału, bardziej skuteczne rozwiązanie zadań poznawczych, wychowawczych i dydaktycznych.

W wychowaniu komunistycznym dorastających pokoleń wyjątkowo wielka rola przypada nauce. Osiągnięcia w pracy szkoły zawsze były oparte na wynikach badań naukowych, prowadzonych przez uczonych Akademii ZSRR, Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, wyższych uczelni i instytutów naukowo-badawczych. Nauczycielstwo szeroko wykorzystuje — według N. W. Aleksandrowa — osiągnięcia nauk, co pomaga im doskonalić proces dydaktyczno-wychowawczy, jego organizację, metody nauczania, uzbrajać się w naukową podstawę twórczego podejścia

do skomplikowanych zadań pedagogicznych. Jednocześnie na współczesnym etapie rozwoju szkoły radzieckiej u nauczycieli pojawia się wiele pytań, na które wyczerpującej odpowiedzi nauka pedagogiczna jeszcze nie udzieliła.

Autor kończy swój artykuł stwierdzeniem, że pozytywna realizacja zadań, postawionych przez XXV zjazd KPZR, grudniowe uchwały partii i rządu o szkole, zależą będzie od tego, na ile każdy nauczyciel w szkole, każdy wykładowca uczelni pedagogicznej przeniknie poczuciem wielkiej odpowiedzialności za wykonanie nałożonych na niego obowiązków, będzie przykładem dyscypliny, bezwarunkowego przestrzegania jedność słowa i czynu. Każdy nauczyciel, szkoła, uczelnia pedagogiczna i każdy pracownik oświatowy jest otoczony przez partię stałą uwagą i troską. Jest to — według słów autora — gwarancja pozytywnego kroczenia po drodze nakreślonej przez Partię Komunistyczną i Rząd Radziecki.

Józef Zalewski

CAHIERS PÉDAGOGIQUES (wrzesień — grudzień 1977 r.)

Jest to pierwsze półroczcie r. szk. 1977/78. Otwiera je numer poświęcony problemowi strachu w szkole (*l'angoisse à l'école*) — nr 156 z września 1977 r. Na wstępie tego *Zeszytu* Redakcja zamieszcza apel do swych czytelników „Strach w *Cahiers Pédagogiques*”. Przypomina w nim, że polityka niezależności w stosunku do rządzącej władzy, polityczne zaangażowanie w zakresie spraw oświaty doprowadziły w r. 1972 do usunięcia czasopisma z I.P.N. (Instytut Pedagogiki, obecny I.N.R.P. — Instytut Badań Pedagogicznych). Pozbawienie oparcia finansowego mogło doprowadzić do ustania działalności *Cahiers*, które jednak nie przestały się ukazywać. „Jeszcze nie przestały — stwierdza Redakcja — ale trudności są ogromne”. Zespół redakcyjny nie traci nadziei, że sytuacja może ulec zmianie na lepsze, jeśli do władzy dojdzie inna ekipa polityczna.

Poglądy prezentowane w piśmie nie zmieniają się, naturalnie, o ile będzie ono dalej egzystowało. Do tego konieczne jest poparcie finansowe ze strony czytelników, przede wszystkim dostateczna liczba abonentów. Stąd apel: jeśli czytacie *Cahiers* w bibliotece lub kupujecie od czasu do czasu jakiś jego numer, zróbcie pewien wysiłek finansowy i zaabonujcie czasopismo po to, by mogło ono dalej wychodzić. Podpisujcie abonament zbiorowy i propagujcie *Cahiers* w swoim środowisku. Oby rok 1978 nie przyniósł zawieszenia jego działalności!

Zeszyt na temat strachu w szkole został przygotowany przez Philippa Lecarme'a, który w przedmowie stwierdza, iż sprawa ta dawniej nie występowała, a w każdym razie nie tak często i nie w tak dramatyczny sposób jak obecnie. Przestały to być przypadki indywidualne, którymi zajmowała się psychologia. Dlatego postanowiono zająć się tym problemem nie z zewnątrz, lecz niejako „od środka”, pokazując sytuację uczniów i nauczycieli. Analiza i zrozumienie przyczyn tego strachu czy obawy może — wydaje się — przyczynić się do zmniejszenia, ograniczenia tego zjawiska. Na temat ten podjęty przez Redakcję *Cahiers* nadeszło bardzo wiele wypowiedzi, tak że istniała konieczność ich skracania, łączenia tekstów w pewne całości itp.

Analiza problemu zaczyna się od prezentacji „materiału ludzkiego”, czyli przedstawienia różnych sylwetek, losów uczniów, którzy nie mieli normalnego życia, takich, którzy z różnych powodów są niedostosowani do szkoły. Zamieszczono też wiele wypowiedzi uczniów, którzy piszą o odczuwanym przez nich strachu. I tak Viviane stwierdza: „Obawiam się innych, ich reakcji. Odczuwam strach również,

ponieważ wydaje mi się, iż nie panuję nad sobą, boję się mówić i robić to, co chciałybym". A Monika wyznaje: „Chciałabym mówić to, co myślę, ale jest coś, co mnie od tego powstrzymuje. Patrzą więc tylko i słucham, pogardzając sobą". „Odczuwam strach — pisze Izabella — kiedy np. na lekcji angielskiego panuje zupełna cisza i za chwilę ktoś musi ją przerwać". A Brenno podaje, iż odczuwał trwogę, gdy nauczyciel miał rozpocząć pytanie na lekcjach matematyki, angielskiego i technologii, a także gdy to on właśnie był pytany. Obawa ta potęguje się coraz bardziej w trakcie lekcji i ciągle chciałyby, żeby już się ona skończyła.

Podobne są wypowiedzi innych uczniów. A dwoje uczniów, którzy uciekli z domu, podaje, iż główną przyczyną ich ucieczki było to, iż mieli dosyć szkoły, lekcji, nauczycieli i poczuli się szczęśliwi dopiero, gdy to wszystko opuścili.

Następny rozdział zatytułowany „Między rodziną a szkołą" — to notatki sporządzone przez Paulette Goujon podczas narady, w której uczestniczyli rodzice, uczniowie, nauczyciele i psychologowie. Stwierdzono na niej, iż trudne są dla dziecka zwłaszcza początki nauki w szkole, pierwsze kroki. Dziecko odczuwa lęk, gdyż nie ma przy nim matki, obawia się samotności, a także nowej odpowiedzialności, jaka na nim ciąży. Boi się innych, nauczyciela, jego władzy. Naturalnie dziecko nie uświadamia sobie w pełni tego wszystkiego i nie umiałoby wyjaśnić, co odczuwa. Bardzo wiele zależy od tego, czy rodzice potrafią właściwie przygotować dziecko do szkoły, a następnie pomóc mu przystosować się do nowej sytuacji. Często pierwsze trudności w szkole potęgują się przez reakcję matki i ojca i dziecko jest karcone i w szkole, i w domu, zaczyna się bać każdego następnego dnia, który oznacza konieczność pójścia do szkoły.

Wyjściem mogłaby być szczerza rozmowa rodziców z nauczycielem, ale rodzice nie zawsze w przypadku trudności chcą wybrać się do szkoły, gdyż mają wrażenie, że będą tam sądzeni i krytykowani, wstydzą się też swojego braku kompetencji. Nieraz nawet dla ukrycia własnych obaw przyjmują w stosunku do szkoły i nauczycieli postawę pogardliwą, która udziela się również ich dzieciom.

Wiele sytuacji w szkole stanowi stan zagrożenia ucznia, zwłaszcza słabego, który często żyje w ciągłym strachu: przed pytaniem, oceną, klasyfikacją, niepowodzeniem, drugorocznością. Dobrzy uczniowie są w innej sytuacji, lecz żywią też nieraz obawę przed utratą swej pozycji, uczą się przeto głównie „dla stopnia", a nie odczuwają radości, gdyż prześladuje ich obsesja rezultatu, jaki muszą osiągnąć za wszelką cenę. Niejednokrotnie przy tym rodzice oczekują od nich samych dobrych ocen i spełnienia zamiarów i marzeń nie własnych, lecz rodziców.

Uczucie strachu jest przeżywane w szkole nie tylko przez uczniów. Zamieszczone w *Zeszytach* wypowiedzi nauczycieli pokazują, iż często żyją oni w ciągłej obawie przed wieloma osobami i sytuacjami. Cały system szkolny, stosunki międzyludzkie, kwestia poglądów politycznych itp. powodują, iż niejeden nauczyciel znajduje się w stanie zagrożenia, niepewny swojej bliższej i dalszej przyszłości.

Sporo miejsca poświęcono rozważaniom, dlaczego szkoła jest instytucją, która wywołuje stresi i napięcia, przyczynia się do powstawania obaw. M.in. wskazano na fakt, że szkoła jest miejscem zamkniętym, odgradzonym w pewnym sensie od otaczającego życia, gdzie rządzi określone prawa i ukształtował się stosunek podległości uczniów nauczycielowi. Nie ma w niej miejsca na swobodę wyrażania się, spontaniczność reakcji uczniów.

Nauczyciele różnych przedmiotów nadesłali swoje uwagi na temat, dlaczego określony przedmiot może stać się źródłem strachu uczniów. Uczeń niepewny swoich możliwości i osiągnąć żyje w ciągłej obawie, co z kolei powoduje, iż nie czyni on żadnych postępów. Ma to często miejsce np. w matematyce, która stwarza wielu uczniom szczególne trudności przez swój charakter formalny.

Na zakończenie przytoczono wywiad z lekarzem, drem Jean Oury, dyrektorem kliniki, zatytułowany „Strach a szkoła". Dokonuje on analizy sytuacji ucznia

w szkole, zastanawia się, skąd się bierze strach, jakie są jego przyczyny, nawiązując do teorii Freuda i psychoanalityków.

Dwa następne *Zeszyty* noszą co prawda różne tytuły, ale oba traktują o tym samym temacie, a mianowicie o niepowodzeniach szkolnych, a ściślej o uczniach, którzy je mają. Nr 157 z października 1977 r. zatytułowany został „Pédagogie de soutien” (co można by przetłumaczyć: pedagogika wspierania, pomocy). W przedmowie czytamy, iż *Cahiers Pédagogiques* od dawna interesowały się problemem niepowodzeń szkolnych (nr 53) i opóźnień społeczno-kulturalnych (nr 102). Obecny *Zeszyt* dotyczy głównie środków zaradczych. Wprowadzenie „godzin wyrównawczych” (heures de soutien) w klasie szóstej¹ sprawia, iż problem staje się szczególnie aktualny, ale jego zasięg jest o wiele szerszy, dotyczy całego okresu nauki szkolnej i wymaga rozwiązań globalnych. Redakcja zachęca do refleksji nad takimi właśnie rozwiązaniami.

Przedmiotem rozważań nie będą upośledzenia fizyczne czy psychiczne, które powodują konieczność nauki w szkołach specjalnych, lecz trudności, jakie mają uczniowie bez odchyleń od normy, a przyczyny ich są bardzo różne. Niepowodzenia szkolne — to zjawisko występujące we wszystkich istniejących systemach szkolnych, jest prawie „normalne”, ale trudno to zaakceptować. Każdy nauczyciel dąży do tego, by eliminować niepowodzenia szkolne swych uczniów. Temu też celowi służą wszelkie zajęcia wyrównawcze, ale jak dotąd poprawiają one tylko sytuację w nielicznych przypadkach indywidualnych, nie likwidując problemu. Pierre Cuenat, członek Komitetu Redakcyjnego *Cahiers*, który przygotował ten numer, podkreśla, że zawarte są w nim różne opinie i poglądy. Nie ze wszystkimi Redakcja się zgadza, ale wśród członków Redakcji nie ma też jednolitego poglądu na wiele spraw związanych z podjętym tematem. Zachęca więc czytelników do dyskusji, do nadsyłania wypowiedzi i własnych opinii, spostrzeżeń, opisu doświadczeń.

Treść *Zeszytu* została ujęta w następujących 4 grupach: zapobieganie niepowodzeniom, kompensacja i wyrównywanie braków, doświadczenia i opinie, złudzenie — iluzja? Najczęściej w powszechnym mniemaniu uważa się, iż przyczyną niepowodzeń szkolnych jest bądź brak dostatecznych uzdolnień, bądź lenistwo, zła wola, niechęć ucznia do nauki. Na pewno nie są to jedyne przyczyny tego zjawiska.

Jeśli chodzi o skuteczne zapobieganie niepowodzeniom, to trzeba zacząć od ustalenia przyczyn trudności uczniów. Nie wszystko zależy od szkoły i nauczyciela, konieczne jest współdziałanie szkoły i rodziny. Wpływ środowiska społeczno-kulturalnego ucznia na wyniki jego pracy w szkole jest duży, na co wskazują m.in. rezultaty ankiety przeprowadzonej w szkołach Menczesteru. Chodzi nie tylko o warunki materialne rodziny i mieszkaniowe, dostateczną przestrzeń dla pracy ucznia. Trzeba również wzbogacać możliwości jego życia kulturalnego, np. poprzez biblioteki, świetlice, ośrodki kulturalne, a także pedagogizację rodziców. Obok oddziaływania kulturalnego środowisko winno troszczyć się o sferę emocjonalną ucznia. Wchodzi tu wiele czynników, jak np.: liczba rodzeństwa, wzajemne stosunki między nimi, atmosfera rodzinna, organizacja czasu pracy itp.

Często mówi się, że niepowodzenia ucznia to niepowodzenie szkoły — i jest w tym pewna racja. Dla uniknięcia tego niepowodzenia potrzebne są zmiany w instytucji szkolnej, dotyczące jej struktury, treści i metod nauczania. Ważna sprawa — to liczebność klas, budynek szkolny i jego wyposażenie, wszystko, co składa się na infrastrukturę. Innymi, nie mniej ważnymi czynnikami jest przygotowanie nauczyciela, jego wykształcenie, umiejętność pracy w zespole, chęć wprowadzenia innowacji pedagogicznych, nastawienie na walkę z nierównością społeczną, demokratyzację życia szkolnego.

¹ Do klasy tej, zaczynającej I cykl nauczania (kl. VI—III) II stopnia, przychodzą uczniowie, którzy ukończyli pięcioletnią szkołę elementarną.

Trzeba podkreślić szczególną rolę przedszkola w zapobieganiu trudnościom w nauce. Środkiem zapobiegawczym już od szkoły początkowej jest budzenie i rozwijanie zainteresowań uczniów. Sprzyja temu stosowanie nowoczesnych metod nauczania, połączone z indywidualizacją, gdyż nie wszyscy uczniowie są zdolni do pracy w jednakowym tempie. Szczególną opieką należy otoczyć uczniów słabych, ale tworzone dla nich grupy wyrównawcze nie powinny mieć charakteru stałego, co prowadziłoby do segregacji i selekcji uczniów. W grupie zróżnicowanej można z powodzeniem prowadzić „pedagogikę sukcesu” pod warunkiem, by żadne dziecko nie było z góry skazane, lecz by każde traktowano jako zdolne do osiągnięcia postępu.

Następny rozdział dotyczy sposobów kompensacji i wyrównywania braków. Pierre Cuenat omawia możliwości wyrównywania braków uczniów na poszczególnych szczeblach nauczania, przytaczając różne okólniki i zarządzenia władz szkolnych na ten temat. Dawniej zajęcia wyrównawcze dotyczyły głównie szkoły początkowej, a po jej ukończeniu uczniowie kierowani byli do różnych typów szkół zgodnie z uzdolnieniami oraz osiągniętymi wynikami nauczania. Po upowszechnieniu następnego szczebla nauczania jednolitego dla wszystkich uczniów (kolegia — colleges), w marcu 1977 r. wprowadzono specjalnym zarządzeniem zajęcia wyrównawcze również do kolegiów. Prowadzone są one w zakresie języka francuskiego, matematyki i języka obcego.

Dyrektorka Liceum w Dijon P. Litarsky nadesłała do Redakcji *Cahiers* artykuł, w którym ukazuje rolę szkoły w rozwoju osobowości dziecka poprzez wzbogacanie jego środowiska pod względem kulturalnym. Opisywana szkoła eksperymentalna stała się prawdziwym ośrodkiem kultury w środowisku. Inne sposoby wyrównywania braków to właściwe wykorzystanie środy — dnia wolnego od lekcji w szkole — oraz oddziaływanie na dom poprzez wypożyczanie książek uczniom do czytania na głos w rodzinie.

W numerze zamieszczono również opis doświadczeń w zakresie usuwania niepowodzeń szkolnych, przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii, w 4 okręgach. Zapoznana się z nimi grupa nauczycieli francuskich w trakcie podróży studyjnej, a szczególnie pozytywne wrażenie wywarły „szkoły gminne” (community school), inaczej — środowiskowe, „otwarte” nie tylko dla uczniów przez cały dzień i wiolecór, lecz i dla rodziców.

Rozdział kończą uwagi na temat wykrywania braków w wiadomościach uczniów. Jedyłą metodą ustalenia tych niedostatków i ich przyczyn jest ciągła obserwacja uczniów. Konieczna jest w tym zakresie współpraca nauczyciela z rodzicami i z innymi nauczycielami uczącymi w tej klasie i w poprzednich, wreszcie z psychologiem szkolnym, asystentką społeczną, lekarzem. Chodzi o wczesne wykrywanie trudności, których nie należy traktować jako niepowodzenie ucznia, brak zdolności; rzecz nie w stawianiu złych ocen czy stosowaniu kar, trzeba te trudności uważać za sygnał alarmowy. Diagnoza winna dotyczyć faktów i ich przyczyn.

Następna część dotyczy opinii rodziców i nauczycieli, opartych na ich doświadczeniach, a dotyczących trudności uczniów. Redakcja opracowała kwestionariusz dla rodziców, ale wpłynęło niewiele odpowiedzi. Być może, iż jeśli rodzice uczniów mających niepowodzenia niechętnie wypowiadają się na ten temat, to świadczy nie tyle o ich obojętności, a raczej o własnych kłopotach zanalizowania sytuacji ich dzieci. W odpowiedziach na ankietę jedni widzą przyczynę zła, niepowodzeń ich dzieci w rodzinie, inni w samych dzieciach, wreszcie jeszcze inni — w szkole.

Nauczyciele relacjonują pracę różnych szkół czy klas eksperymentalnych, w których próbowano stosować rozmaite środki zaradcze bądź zapobiegające powstaniu niepowodzeń szkolnych uczniów, bądź je eliminujące. Między innymi znajdujemy opis pracy grup wyrównawczych na różnych przedmiotach z uczniami uczęszczającymi do kolegiów (zwłaszcza klasa szósta i piąta). Na zakończenie zamieszczono artykuł psychologa, pracującego w Ośrodku Psychopedagogicznym i zajmującego

się dziećmi mającymi trudności, a zgłoszonymi przez nauczycieli, rzadziej przez rodziców. Konfrontacja opinii rodziców, nauczyciela i psychologa na temat przyczyn trudności w nauce dzieci oraz możliwości i środków likwidacji niepowodzeń i ich skutków — jest na pewno interesująca.

Ostatni rozdział stanowią rozważania zatytułowane: złudzenie? (iluzja). Omówione zostały warunki — finansowe, organizacyjne, pedagogiczne, które muszą zostać spełnione po to, żeby doprowadzić do wyeliminowania lub choćby znacznego zmniejszenia zjawiska niepowodzeń szkolnych.

Zeszyt 158 z listopada 1978 r. pt. „Orientacja a sieć szkolna” (Orientation et carte scolaire) przygotowany został przez Solange Lapeyriere i składa się z 3 części: orientacja, sieć szkolna, wnioski. We wprowadzeniu wstępnym redaktora numeru wyjaśniono, iż chodzi głównie o ten aspekt orientacji, który wiąże się z organizacją oświaty, a zwłaszcza z „mapą szkolną”, ustalającą liczbę miejsc na poszczególnych kierunkach kształcenia.

Należy sobie uzmysłowić, iż założenia reformy z roku 1959, przedłużającej obowiązek szkolny do lat 16, zaczęły funkcjonować w praktyce w latach siedemdziesiątych. W zasadzie wszyscy uczniowie po ukończeniu szkoły elementarnej kontynuują naukę, przechodząc do klasy szóstej. Trzeba umiejętnie sterować tą masą uczniów, a orientacja staje się narzędziem określonej polityki szkolnej.

W części pierwszej Zeszytu, poświęconej orientacji, znajduje się opis procedur orientacji, wykaz instancji, poszczególnych komisji podejmujących decyzję o dalszych losach ucznia, kierujących go do takiego, a nie innego zakładu szkolnego czy kierunku nauki. Anne Laboisette przytacza wypowiedzi uczniów, mających 14—15 lat, na temat ich dalszej orientacji, z których widać, iż zdają sobie sprawę z braku realności własnych marzeń i projektów, a wybierają kierunek nauki, jaki im narzuca szkoła (ściślej komisja do spraw orientacji). Przedmiotem powodującej ją negatywną selekcję jest najczęściej matematyka.

Ta sama autorka stwierdza w następnym artykule, iż początek funkcjonowania służb orientacji — wówczas raczej poradnictwa zawodowego — przypada na przełom XIX i XX wieku, epokę rozwoju przemysłu, podziału pracy i zaczątków szkolnictwa zawodowego. Następnie orientacja wkracza do szkoły i w latach sześćdziesiątych zostaje nazwana „orientacją szkolną i zawodową”.

Problem orientacji szkolnej i zawodowej uczniów staje się w szkolnictwie francuskim bardzo ważny w latach siedemdziesiątych, gdy masa młodzieży trafia do szkół II stopnia (w 1969 r. 95,3% w klasie szóstej, a w całym I cyklu 72% w 1968 r. w porównaniu z 53% w r. 1962). Odpowiadając na to zapotrzebowanie wprowadzono w r. 1973 nowe procedury orientacji (N.P.O), która ma być prowadzona w sposób systematyczny. Aby zaradzić brakom występującym w dawniejszym systemie, silny akcent kładzie się na informowanie uczniów i rodziców celem lepszego przygotowania ich do dokonania wyboru dalszej drogi kształcenia.

Propozycja skierowania ucznia kończącego klasę trzecią (czyli I cykl czteroletni) wychodzi od rady klasowej, której skład stanowią: dyrektor szkoły, wszyscy nauczyciele ucący w tej klasie, 2 przedstawiciele rodziców, 2 przedstawiciele uczniów, doradca zawodu, lekarz szkolny, asystentka społeczna, pielęgniarka. Naturalnie w grę wchodzi życzenia uczniów i ich rodziców i ma miejsce „dialog” — uzgadnianie tych życzeń i propozycji rady klasowej.

Nawet uzgodnienie stanowisk rady i rodzin nie gwarantuje w 100%, iż decyzja zostanie wykonana. Może się bowiem zdarzyć, iż zbyt duża liczba uczniów wybrała pewien kierunek nauki, np. klasę drugą T4 (medyczno-społeczną) i nie wystarczy miejsc dla wszystkich. Wtedy komisja przydziału (commission d'affectation), działająca w czerwcu, może zmienić poprzednie ustalenia komisji d/s orientacji i zdecydować o pewnych przesunięciach uczniów do innego kierunku dalszej nauki. Podstawowe znaczenie ma liczba miejsc na poszczególnych kierunkach ustalona w „ma-

pie szkolnej". Rodzicom przysługuje co prawda prawo odwołania od tej decyzji, ale szanse pozytywnego załatwienia nie są duże.

Wśród innych problemów związanych z orientacją, omówionych w tym *Zeszytcie*, interesujące wydają się uwagi na temat stosowania testów w pracy orientacyjnej. Przytoczono opinię znęego specjalisty od spraw orientacji Maurice Reuchlina, iż minęł już czas, kiedy uważano, że rezultaty serii testów są wystarczającym materiałem do wydania orzeczenia, do jakiego określonego zawodu badany uczeń ma największe uzdolnienia. Jednakże stosuje się testy nadal — co prawda nie jako jedyne narzędzie — i to zarówno indywidualnie, jak i baterie testów zbiorowych oraz testy wiadomości.

Część druga została zatytułowana „sieć szkolna” (właściwie mapa szkół — *carte scolaire*). Można sobie wyobrazić mapę Francji, jakiegoś jej regionu czy miasta, na której kolorami niebieskim, czerwonym, zielonym oznaczono różne typy szkół. Posługując się tą mapą każdy uczeń mógłby organizować swoją „podróż szkolną”, wybierając odpowiadający mu kierunek nauki. Rzeczywistość odbiega jednak znacznie od tego obrazu, podróż jest zorganizowana, a miejsca ograniczone z góry. Chcesz się uczyć mechaniki? Nie ma już wolnych miejsc, możesz zmierzać w kierunku np. kotlarstwa. Masz zainteresowania literackie? Szanse małe dostania się na ten kierunek, kandydatów zbyt wielu, ale są możliwości, by uczyć się... stenografii i maszynopisania lub krawiectwa.

Grupa pracowników socjologii wychowania z Uniwersytetu R. Kartezjusza w Paryżu przeprowadziła studia i analizy „mapy szkolnej”. Stwierdzono, iż jest to narzędzie polityki szkolnej, kierowanej głównie założeniami planów gospodarki narodowej, w których określono zapotrzebowanie na różne kategorie pracowników. Władza w ogóle, a zarządzanie szkolnictwem w szczególności są we Francji scentralizowane, i to od dawna; tradycja tego stylu sięga czasów napoleońskich. Już Konwent szukał sposobów racjonalnego wyposażenia szkół na całym obszarze kraju i ustalił, iż ma być jedna szkoła centralna w każdym departamencie, a w r. 1883 Guizot zarządził powołanie we wszystkich gminach szkół początkowych dla chłopców, a szkoły wyższej zorganizowanej — w gminach liczących 6 tys. mieszkańców. Były to zaczątki „mapy szkolnej” Francji.

We wnioskach z dokonanej analizy stwierdza się, iż „mapa szkolna” jest instrumentem do sterowania szkolnictwem masowym, które jest w dalszym ciągu klasowe i podlega normom rentowności kapitalistycznej. Przytoczono przykład prognozowania potrzeb oświatowych w oparciu o V Plan, zawierający przewidywanie zapotrzebowania na pracowników o różnym poziomie wykształcenia. Z rozważań autorów wynika, iż zaplanowanie z góry określonych typów szkół z liczbą miejsc na poszczególnych kierunkach programuje również orientację szkolną, a nawet odsiew i odpad uczniów. Pozornie orientacja jest działalnością pedagogiczną, niezależną od polityki szkolnej państwa. Nauczyciele orientują swych uczniów do dalszej nauki na podstawie ich wyników w nauce, nie znając ustalonych ogólnie norm liczbowych dla poszczególnych kierunków. Jednakże normy pedagogiczne i normy polityki szkolnej muszą w praktyce być zgodne.

Jeden z rozdziałów poświęcono orientacji uczniów, którzy mają trudności w szkole. We Francji działają Komisje Departamentalne Szkolnictwa Specjalnego (C.D.E.S.) powołane ustawą o orientacji z 1975 r. Kompetencje tych komisji są dość rozległe, a jednocześnie nie do końca sprecyzowane, gdyż brak jest ścisłej definicji, co to jest uczeń „niedostosowany” (*handicapé*). Trafiają więc do niej uczniowie z różnymi odchyleniami od normy, fizycznymi i psychicznymi, którzy nie nadają się — zdaniem osób kierujących — do nauki w szkole dla dzieci normalnych. Zdarza się, że szkoła czy nauczyciel chcą pozbyć się tą drogą uczniów przysparzających im kłopotów, nawet jeśli są oni „normalni”, a mają tylko trudności w nauce.

W części trzeciej — wnioski — redaktorka *Zeszytu* S. Lapeyriere stwierdza, iż

istniejące ustawy, dekryty, przepisy tak ustalają tryb postępowania, że rodzice mają przekonanie, iż posiadają prawo rzeczywistego wyboru drogi życiowej swych dzieci, a jest to często pozór, gdyż decydują procedury orientacji i sieć szkolna — „mapa szkolna”.

W dziale „Sprawozdania z lekcji” zamieszczono w tym numerze interesujący opis postępowania z dziećmi, mającego jako cel kształtowanie postawy „badawczej” i przechodzenie od obserwacji, eksperymentu, działania do formułowania wniosków, pojęć, prawidłowości.

Ostatni w omawianym okresie *Zeszyt* (nr 159 z grudnia 1977) poświęcony jest nauczaniu filozofii (*enseigner la philosophie*), a przygotowany został przez Guy Coqa. „Dossier” tego tematu obok wstępu i aneksu obejmuje 4 części, najobszerniejsze z nich (26 stron) — to doświadczenia i propozycje. Rubryka omawiająca książkę dla nauczycieli traktuje tym razem o pracach z zakresu filozofii i charakterystyki nauczycieli tego przedmiotu (*Portrait „du” professeur de philosophie*).

W rubryce z praktyki szkolnej (*chronique de la classe*) zamieszczono uwagi Francis Imberta pod znamienym tytułem: „A gdybyśmy tak uprawiali pedagogikę lewicową”. Stwierdza on, iż jest rzeczą oczywistą, że szkoła funkcjonuje pod presją i kontrolą panującej ideologii. Można jednak spróbować zbliżyć ją do życia i realizując hasło „szkoły otwartej” dokonywać analiz i prowadzić dyskusje na temat różnych aspektów społeczeństwa kapitalistycznego, podzielonego na klasy społeczne. Dwa pozostałe sprawozdania dotyczą pracy z uczniami w zakresie teatru i filmu.

We wprowadzeniu do głównego tematu *Zeszytu* pt. „Filozofia w szkole” Guy Coq stwierdza, że w momencie zakończenia pracy nad numerem trwającej dwa lata ma przekonanie, iż należałoby ją kontynuować, gdyż nie jest kompletna. Życzyć by sobie trzeba, aby materiał prezentowany w tym numerze stał się początkiem dyskusji, polemik i przyczynił się do renowacji nauczania filozofii. Istnieje we Francji dość bogata literatura dotycząca historii nauczania filozofii i autor przypomina najważniejsze pozycje z tego zakresu. Redakcja zachęca Czytelników do zapoznania się z nimi. Przed drugą wojną światową filozofia była przedmiotem szkolnym tylko w 4 krajach Europy: Francji, Hiszpanii, Austrii i Włoszech.

Następnie zamieszczono wypowiedzi 3 nauczycieli filozofii, zawierające ich opinię o roli i miejscu filozofii w szkole średniej, programie nauczania tego przedmiotu, metodach, które należałoby stosować dla realizacji zamierzonych celów. Filozofia nie może spełniać tylko funkcji informacyjnej, nie chodzi o sumę wiedzy z tego zakresu, o wiele ważniejszy jest jej wpływ na kształtowanie poglądów i przekonań — postawy młodego pokolenia.

W części omawiającej różne doświadczenia i podejmowane przez nauczycieli filozofii próby oraz formułowane przez nich propozycje znajdują zarówno odpowiedzi na ankietę przygotowaną przez Redakcję, jak i swobodne wypowiedzi na związane z nią tematy. Pytanie pierwsze ankiety dotyczyło celów nauczania filozofii w szkole średniej. Nauczyciele formułowali je następująco: kształtowanie umysłu krytycznego, pogłębianie kultury osobistej, pobudzanie do refleksji nad życiem, jego sensem itp. To cele podstawowe, ale są i dodatkowe — też ważne, takie jak np.: analiza różnych pojęć filozoficznych zawartych w programie nauczania, doskonalenie umiejętności wypowiedzania swoich myśli ustnie i na piśmie, poznanie dzieł filozofów, kształtowanie umiejętności „filozofowania” — specyfika pytań typu filozoficznego.

Profesor Jean Houssave prezentuje eksperyment polegający na ustaleniu programu filozofii w świetle celów i zadań nauczania tego przedmiotu, które zostały przedstawione w postaci 3 tabel. Każdemu z 12 zadań przyporządkowano treści, które umożliwią jego realizację, metody i techniki (instrumenty działania), sposoby kontroli rezultatów i terminarz pracy.

Interesujące są uwagi dotyczące metod nauczania, stosowanych w tej trudnej dla przeciętnego ucznia dyscyplinie, dość ograniczone są zdaniem niektórych nau-

czycieli możliwości pracy grupowej, zwłaszcza w klasach licznych, mających powyżej trzydziestu uczniów. Zbyt wiele rozmów, gadulstwa, długi czas potrzebny dla przedstawienia wyników poszczególnych grup i dokonania syntezy. Inny nauczyciel opisuje swoje doświadczenia z całorocznego stosowania pracy grupowej i ocenia rezultaty pozytywnie. Grupy były nieliczne (4—5 uczniów) i skład ich ulegał tylko niewielkim zmianom, a początkowo wyniki pracy nie zawsze były dobre, gdyż trzeba pewnego czasu, by członkowie grupy nauczyli się współpracować. Zadania dla grup winny być raczej krótkoterminowe, gdyż wtedy łatwiej kontrolować wyniki.

Dobre rezultaty daje stosowanie urozmaiconych metod: lektura i analiza dzieł filozoficznych, wykorzystywanie różnych tekstów niefilozoficznych i dokumentów, prasy, telewizji, radia, kina, a także zapraszanie osób z zewnątrz dla przedyskutowania wybranego tematu.

Na temat nauczania filozofii w szkole wypowiadają się nie tylko nauczyciele, lecz także uczniowie — licealiści, przytoczono ich opinie dotyczące problemu, co dał im ten przedmiot oraz jaki powinien być nauczyciel filozofii.

Redaktor numeru zamieścił na zakończenie opis działalności Stowarzyszenia Nauczycieli Filozofii w szkolnictwie państwowym, powstałego w 1947, a zrzeszającego nauczycieli szkół średnich i profesorów uczelni wyższych. Prezes tego Stowarzyszenia Jean Lefranc w swej wypowiedzi zatytułowanej „Czy należy w dalszym ciągu uczyć filozofii obecnie, w r. 1976?” stwierdził, iż przedmiot ten jest od pewnego czasu atakowany i z zewnątrz, i od wewnątrz. Istnieją projekty, by filozofia była jednym z przedmiotów „do wyboru” lub by przestała istnieć jako samoistny przedmiot, a weszła w skład nowej dyscypliny „kultura ogólna”, psychologiczno-socjologiczno-filozoficzno-literackiej.

Na ostatniej stronie okładki, gdzie rozważa się każdorazowo bardzo krótko jakiś aktualny temat, podjęto w nrze 159 problem „teczki szkolnej” ucznia. Otóż w związku z reformą Haby w wielu wypowiedziach dyskusyjnych zaatakowano stosowaną w szkolnictwie francuskim „teczkę ucznia”. Dziennikarze krytykują niektóre pytania w karcie wypełnianej przez rodziców, stwierdzając, iż nie są one tak niewinne, jak się to pozornie wydaje. Np. odpowiedź, iż uczeń nie ma własnego pokoju, może być przez radę klasową interpretowana nie tylko tak, iż nie ma on dobrych warunków do odrabiania lekcji, ale iż w ogóle warunki materialne rodziny są złe i należy ucznia kierować nie do „nauczania długiego” (prowadzącego do matury), lecz do kierunku „nauczanie krótkie”.

Robert Humm przestrzega przed przysłowiowym „wylewaniem dziecka razem z kąpielą”, gdyż „teczka ucznia” jest bardzo użytecznym narzędziem orientacji szkolnej i zawodowej ucznia, towarzyszy mu od szkoły początkowej i przekazywana jest wraz z nim do szkoły II stopnia — kolegium. Zawiera wiele informacji i wiadomości o uczniu, trzeba tylko wykorzystywać je w sposób właściwy — muszą być one „poufne”, podobnie jak dane zawarte w karcie chorobowej, prowadzonej przez lekarza.

Irena Janiszowska

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

NAUCZYCIEL SZKOŁY ZAWODOWEJ (Z obrad Sympozjum zorganizowanego przez Sekcję Szkolnictwa Zawodowego ZNP)

Szkolnictwo zawodowe ma znaczny udział ilościowy i odpowiednio wysoką rangę w systemie edukacji narodowej. Świadczy o tym fakt, że w okresie lat 1945—1977 wykształciło ono ponad 8 mln absolwentów, w tym 4,9 mln robotników kwalifikowanych. Tylko w roku 1977/78 w szkołach zawodowych uczyło się ponad 2 mln młodzieży i dorosłych.

Działalność szkolnictwa zawodowego spełnia ważną rolę w zaspokajaniu potrzeb przemysłu, rolnictwa, usług, kultury i innych działów gospodarki narodowej. Wywiera ono znaczny wpływ na tempo rozwoju i charakter przemian społecznych poprzez wpajanie wychowankom pożądanych wzorców ideowych i kulturalnych oraz kształtowanie właściwych postaw do pracy.

Znaczny w tym udział mają nauczyciele szkół zawodowych. Jest ich obecnie ponad 70 tys. Stanowi to około 20% wszystkich pełnozatrudnionych nauczycieli w szkolnictwie podstawowym, ponadpodstawowym i średnim. W szkołach zawodowych pracuje 38 tys. nauczycieli niepełnozatrudnionych, a także 20 tys. nauczycieli zajęć praktycznych (nauczycieli zawodu i instruktorów).

Ich praca, mimo niewątpliwych osiągnięć, nie może jeszcze w pełni zadowolić wymagań rodzących się wraz z przemianami w gospodarce narodowej i w strukturze społecznej kraju. Dochodzą do tego zadania wynikające z nowego, wcielanego w życie, modelu edukacji narodowej.

Dlatego istnieje konieczność prowadzenia prac nad doskonaleniem obecnego systemu kształcenia zawodowego i przygotowaniem dalszej jego reformy. Wymaga to oparcia o dotychczasowy trwały dorobek szkół zawodowych, bogate doświadczenia zakładów pracy i ambitne założenia programowe w zakresie kształtowania rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Występuje tu duża różnorodność problemów wewnętrznych szkolnictwa zawodowego. Są to: stopień organizacyjny szkół, istnienie ponad 600 specjalności zawodowych i przeszło 1200 przedmiotów nauczania. Trzeba mieć też na uwadze konieczność nowelizacji planów nauczania, unowocześnianie treści programów, doskonalenie systemu kształcenia teoretycznego i praktycznego, oparcie procesu kształcenia w znacznym stopniu o bazę zakładów pracy, a także zmieniające się potrzeby kadrowe gospodarki narodowej.

W związku z tym bardzo istotnym zagadnieniem jest kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli szkół zawodowych. Obecnie działająca, jak i przyszła, zreformowana szkoła zawodowa wymaga systematycznego wzbogacania wiedzy i umiejętności zawodowych czynnych obecnie nauczycieli oraz stałego dopływu wysoko kwalifikowanej, nowocześnie przygotowanej nowej kadry nauczycielskiej.

W głównej mierze poświęcono tej sprawie sympozjum na temat „Nauczyciel szkoły zawodowej”. Odbyło się ono w Warszawie w dniach 12 i 13 czerwca 1978 r., a zorganizowane zostało staraniem Zarządu Głównego ZNP, w szczególności jego Sekcji Szkolnictwa Zawodowego. Uczestnikami byli przedstawiciele środowisk naukowych zajmujących się problemem nauczycieli szkół zawodowych. Zainteresowani działacze oświatowi, przodujący nauczyciele-praktycy oraz zaproszeni goście z centralnych władz politycznych i administracyjnych. Ogółem w sympozjum uczestniczyło około 80 osób. Przygotowaniem i pracami kierowali: wiceprezes ZG ZNP — doc. dr Czesław

Banach oraz wiceprzewodniczącą Sekcji Szkolnictwa Zawodowego — doc. dr hab. Zygmunt Wiatrowski.

Podstawę obrad stanowiły referaty:

1. „ZNP wobec problemów kształcenia nauczycieli szkolnictwa zawodowego” — mgr T. Śuberlak, sekretarz ZG ZNP.
2. „Nauczyciel na tle reformy systemu kształcenia zawodowego” — mgr L. Chmieleński, główny specjalista Departamentu Kształcenia Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania.
3. „Umiejętności i postawa zawodowa nauczyciela jako problem centralny” — prof. dr T. Nowacki, dyrektor Instytutu Kształcenia Zawodowego.
4. „Niektóre problemy zawodu nauczycielskiego w świetle rewolucji naukowo-technicznej” — doc. dr R. Kończyk, wicedyrektor Instytutu Kształcenia Nauczycieli.
5. „Nauczyciel szkoły zawodowej wczoraj — dziś — jutro” — doc. dr hab. Z. Wiatrowski, wiceprzewodniczący Sekcji Szkolnictwa Zawodowego, kierownik Zakładu Pedagogiki Pracy WSP w Bydgoszczy.

Ponadto przedstawiono szereg komunikatów z badań:

1. „Kształcenie nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych” — doc. dr W. Kowalczyk.
2. „Problematyka badań nad nauczycielem szkoły zawodowej” — doc. dr S. Kaczor.
3. „Sylwetka nauczyciela zajęć praktycznych” — dr F. Zywert.
4. „Sylwetka nauczyciela zawodu szkoły medycznej pielęgniarstwa” — mgr M. Rybkowska-Lipińska.
5. „Formy i metody doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych” — mgr F. Koziński.
6. „Wykorzystanie podejścia systemowego w ocenie jakości pracy nauczyciela i w zarządzaniu szkołą zawodową” — doc. dr hab. K. Denek oraz dr inż. J. Gnitecki.
7. „Sylwetka nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej” — prof. dr hab. T. Wieczorek.
8. „Sylwetka nauczyciela szkoły artystycznej” — mgr M. Kotusiewicz.

Wygłoszone referaty i komunikaty stanowiły podstawę bogatej dyskusji wokół problemów związanych z osobą nauczyciela szkoły zawodowej.

Skupiono się na 5 głównych zagadnieniach:

1. Aktualny stan w zakresie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia oraz pozycji społeczno-zawodowej nauczycieli szkół zawodowych

Postulowano tutaj likwidację podziału na nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli zajęć praktycznych, a wprowadzenie jednolitej grupy nauczycieli przedmiotów zawodowych. Kształcenie wszystkich nauczycieli powinno odbywać się na poziomie wyższym, ale niekoniecznie magisterskim. Specjalnej troski wymaga przygotowanie nauczycieli do realizacji szerokoprofilowego programu kształcenia w szkołach zawodowych. Znaczną rolę w przygotowaniu zawodowym odgrywa pedagogika pracy. Przedmiotem jej zainteresowań i badań naukowych są problemy wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego, przygotowania do pracy zawodowej i doskonalenia ogólnego oraz zawodowego pracowników, a także problemy wychowawcze zakładu pracy.

W zakresie rozwiązań modelowych i kształceniu nauczycieli szkół zawodowych można brać pod uwagę: Międzywydziałowe Studia Pedagogiczne, Wyższe Szkoły Techniczno-Pedagogiczne kształcące inżynierów-pedagogów, Wydziały Nauczycielskie lub Instytutu Nauczycieli Szkół Zawodowych, studia pedagogiczne dla czynnych nauczycieli (zaoczne i eksternistyczne), egzaminy kwalifikacyjne oraz studia podyplomowe i doktoranckie.

2. Model nauczyciela z uwzględnieniem potrzeb zreformowanego systemu kształcenia zawodowego

W trakcie sympozjum podkreślano, że osobowość nauczyciela należy do wartości dominujących w zaszczepianiu uczniom układu wartości odpowiadających wysokim wymaganiom humanizmu socjalistycznego (prof. T. Nowacki). Model nauczyciela przedmiotów zawodowych nie może być rozumiany jako model w ogóle, lecz jako model przydatny w określonych warunkach (prof. T. Wieczorek, doc. Z. Wiatrowski). Głównym zadaniem jest to, aby nauczyciel umiał i chciał myśleć niestereotypowo, doskonalić się, odnawiać i rozwijać własną wiedzę i umiejętności (doc. R. Kończyc). Możliwe będzie to poprzez realizację pełnego w danej specjalności wykształcenia nauczyciela wspartego odpowiednim doświadczeniem produkcyjnym, szerokim przygotowaniem społeczno-pedagogicznym, motywacją do spełniania poza pracą w szkole odpowiednich zadań w środowisku.

3. Aktualne stanowisko pracowników nauki, nauczycieli i oświatowców w kwestii reformy systemu kształcenia nauczycieli szkół zawodowych

Zdaniem prof. T. Nowackiego w zakres przygotowania zawodowego nauczyciela wchodzi:

— przygotowanie rzeczowo-przedmiotowe, w tym układ wiedzy i układ umiejętności, oraz

— przygotowanie pedagogiczne, w tym wiedza i umiejętności pedagogiczne.

Wytwarza się to na skutek zdobywania wiedzy teoretycznej, praktyki i stałego ćwiczenia. Przygotowanie zawodowe nauczyciela powinno umożliwić mu nabywanie umiejętności przejścia z powierzchownych oddziaływań wychowawczych do działań na głębokie struktury ucznia. Prof. T. Nowacki określił to jako „kontaktowość” nauczyciela. Ta „kontaktowość” musi się rozwinąć u nauczyciela dość wcześnie, i to na podstawie gorących chęci rozumienia, współodczuwania i pragnienia niesienia pomocy innym. Sprawą główną jest tutaj „pedagogiczny osobowy układ wartości” i związane z nim umiejętności rozumienia i wpływania na wychowanków w głębokiej strukturze porozumienia językowego i w odpowiedniej strukturze działań wychowawczych i samowychowawczych.

Zdaniem uczestników sympozjum system kształcenia nauczycieli szkół zawodowych musi zachować dużą elastyczność umożliwiającą wprowadzanie zmian organizacyjnych i programowych jako wynik reagowania na postęp naukowo-techniczny. W tym celu postulowano powołanie z początkiem lat 80 wyodrębnionych uczelni kształcących w szczególności nauczycieli praktycznego nauczania zawodu z możliwością nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych.

W ramach systemu dokształcania i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych jest wskazane rozwijanie praktyk produkcyjnych i specjalistycznych, a także stażów zawodowych umożliwiających czynnym nauczycielom zapoznanie się z nowoczesną techniką, technologią i organizacją pracy. Główną bowiem działalnością nauczyciela szkoły zawodowej jest i pozostanie przekazywanie wiedzy, doświadczenia oraz umiejętności praktycznych.

4. Stan badań i nowe problemy badawcze związane z grupą nauczycieli szkół zawodowych

Sygnalizowano potrzebę badawczego potraktowania problematyki obecnie istniejącego i przyszłego kształcenia i funkcjonowania w zawodzie nauczyciela szkoły zawodowej.

Zdaniem doc. Z. Wiatrowskiego można wyodrębnić następujące tematy badawcze:

- rodowód nauczycieli kształcenia zawodowego,
- rozoznanie aktualnego stanu w zakresie kwalifikacji oraz kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych,
- ustalenie potrzeb w zakresie kształcenia, doskonalenia i doksztalcenia nauczycieli szkół zawodowych wyznaczonych koncepcją reformy systemu kształcenia zawodowego.

W trakcie obrad podkreślano, że daje się zauważyć wzrost kadr naukowych zajmujących się tą problematyką. Istotne znaczenie mają prace prowadzone w ramach problemu węzłowego: „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym”.

Obserwuje się też wzrastające zainteresowanie i integracja działań na forum międzynarodowym. Świadczy o tym kolejna piąta odbyta w Warszawie narada kierowników kształcenia zawodowego krajów socjalistycznych.

Zdaniem doc. S. Kaczora w prowadzonych obecnie pracach diagnostycznych chodzi szczególnie o wyjaśnienie, w czym wyraża się specyfika nauczycieli teorii w poszczególnych specjalnościach, jakie są różnice w wiedzy potrzebnej inżynierowi w zakładzie pracy a inżynierowi pracującemu jako nauczyciel.

Inną sprawą jest to, że termin „kształcenie zawodowe” ma znaczenie o wiele szersze niż „szkoła zawodowa”. W związku z tym do nauczycieli w óbrębie kształcenia zawodowego należy zaliczyć mistrzów, brygadzystów, instruktorów i inne osoby w szeroko rozumianym pojęciu pedagoga pracy.

Potrzebne są badania nad celami, treściami, formami i metodami oraz skutecznością kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli kształcenia zawodowego. Pożądanę jest doskonalenie metodologii badań, koordynowanie poczynań badawczych i wymiana informacji. Nie zdołano bowiem dotychczas zarejestrować wszystkich tematów i osób prowadzących badania nad nauczycielami szkół zawodowych i pozostała grupa pedagogów kształcenia zawodowego.

5. Stanowisko ZNP wobec aktualnych i przyszłościowych problemów nauczycieli szkół zawodowych

Zagadnienie to szeroko omówił w swoim wystąpieniu sekretarz Zarządu Głównego ZNP mgr T. Suberlak. Przypomniał on, że zainteresowanie związku nauczycielem szkoły zawodowej ma długą historię. Jaki jest ten nauczyciel, jaka jest jego osobowość, postawa oraz jak przebiega proces przygotowania kadr nauczycielskich dla szkolnictwa zawodowego, było i jest przedmiotem troski organizacji związkowej. Siega ona Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych, Sejmu Nauczycieli w 1919 roku, Kongresu Pedagogicznego w 1939 roku, Komisji Szkolnictwa Zawodowego na Zjeździe Oświatowym w 1945 roku, Krajowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej w 1959 roku. Sama Sekcja Szkolnictwa Zawodowego liczy już 45 lat działalności. W marcu 1968 roku zorganizowała ona pierwsze seminarium naukowe poświęcone w całości nauczycielowi szkoły zawodowej.

Aktualnie Związek okresowo analizuje i ocenia proces podnoszenia kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych, organizuje dla nich pomoc programową, materialną i socjalną oraz zgłasza wnioski w sprawie doskonalenia warunków kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia pracowników oświaty zawodowej.

* * *

W ocenie osób podsumowujących i zamykających sympozjum na temat „Nauczycieli szkoły zawodowej”, a także w odczuciu jego uczestników osiągnięto założone cele naukowe i organizacyjne. Zgromadzono reprezentatywny skład osobowy, udało się

wytworzyć pożądane zainteresowanie problemem, uzyskano odpowiedź na najważniejsze kwestie badawcze i organizacyjne związane z osobą nauczyciela szkoły zawodowej i całej oświaty zawodowej. Uznano ponadto potrzebę bardziej systematycznego i ciągłego zajmowania się tym ważkim dla oświaty zawodowej i systemu edukacji narodowej problemem.

Henryk Błażejowski

MARIA GRZEGORZEWSKA — TWÓRCZYNIĄ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W POLSCE

(W 90 rocznicę urodzin)

Maria Grzegorzewska po raz pierwszy w Polsce ustaliła przedmiot i zakres pedagogiki specjalnej, sprecyzowała dokładnie, czym zajmuje się ta nauka, w jakim stosunku pozostaje do nauk pokrewnych oraz jakie perspektywy rozwoju otwierają się przed nią na przyszłość.

Zadna dziedzina wiedzy nie może w zasadzie rozwijać się w izolacji od innych i dlatego M. Grzegorzewska, pisząc o powiązaniach pedagogiki specjalnej z innymi naukami, podkreślała jej autonomię, wypływającą z odrębności celów i zadań oraz specyficznych warunków pracy z dziećmi odbiegającymi w swoim rozwoju od normy.

Wśród dzieci specjalnej troski Grzegorzewska wyróżniała dwie grupy: „ze względu na trwałość jakiegoś upośledzenia, schorzenia czy wykołejenia, dzieci anormalne, takie, które wskutek większych lub mniejszych upośledzeń natury organicznej i funkcjonalnej mają trudności w poznawaniu świata, w kontakcie z otoczeniem¹. Pedagogika specjalna zajmuje się również drugą grupą dzieci, „które jedynie w pewnym okresie życia swego (miesiące, lata) wymagają specjalnej opieki wychowawczej. Są to dzieci przewlekłe chore, młodzież niedostosowana społecznie ze względów natury charakterologicznej, bez wyraźnych zaburzeń wyższych czynności nerwowych oraz te dzieci kalekie z uszkodzeniami narządów ruchu, które już przeszły okres usprawnienia w specjalnym zakładzie leczniczym czy leczniczo-wychowawczym”².

W polskiej pedagogice specjalnej kładzie się szczególny nacisk na ukazanie wspólnego podłoża wszystkich odchyłeń od normy, niezależnie od rodzaju upośledzenia, a także na globalność uszkodzeń w organizmie psychofizycznym jednostki. Nie ma bowiem takich uszkodzeń, które by niweczyły, zaburzały lub osłabiały jedną tylko funkcję organizmu.

„U ludzi nie ma odosobnionych nieszczęść — nieszczęście ogarnia całego człowieka. Trzeba więc widzieć całość zagrożenia, żeby całość ratować”.³

To całościowe rozpatrywanie problemów związanych z życiem człowieka upośledzonego jest jednym z najbardziej charakterystycznych rysów polskiej pedagogiki specjalnej, należy do mocnych jej stron teoretyczno-metodologicznych.

Każda istota ludzka niezależnie od jej sytuacji i stopnia upośledzenia jest człowiekiem. Każda jednostką — także najbardziej dotknięta upośledzeniem — ma prawo do uznania jej człowieczeństwa, ma prawo do opieki i pomocy w procesie rozwoju. Ze wszystkich nauk pedagogicznych właśnie pedagogika specjalna ma szczególne zadania dostrzegania w każdej jednostce ludzkiej prawa do szacunku, prawa do opieki i pełni rozwoju w miarę jej możliwości. Cele i zadania pedagogiki specjalnej może realizować tylko pedagog, który dobrze zna jednostkę upośledzoną i jej możliwości rozwojowe, zna także metody i technikę kształcenia specjalnego

¹ Grzegorzewska M.: Pedagogika specjalna — skrypt wykładów. PIPS. Warszawa 1964, s. 4.

² Tamże.

³ Maria Grzegorzewska nie żyje. *Szkoła Specjalna* nr 3, z 1967 r., s. 4.

i który nie zniechęci się łatwo skromnymi efektami pracy oraz towarzyszącymi jej trudnościami.

„Ażeby widzieć, co w dziecku jest ułomne, uszkodzone, nieprawidłowo rozwinięte, co należy kompensować, korygować, wyrównywać, należy je dobrze poznać i ta konieczność poznania każdego dziecka staje się podwaliną pracy rewalidacyjnej”.⁴

M. Grzegorzewska patrzyła na sprawy człowieka globalnie. Interesował ją zawsze człowiek jako częśćka rodzaju ludzkiego, własnego narodu i państwa, grupy zawodowej, rodziny oraz jako autonomiczna jednostka. „Człowiek — przypominała za Marksem i Engelsem — nie jest istotą oderwaną, tkwiącą poza światem. Człowiek to świat człowieka, państwo, społeczeństwo”.⁵

Prawo każdego człowieka do zaspokajania swoich potrzeb było dla Grzegorzewskiej wyznacznikiem zakresu nauki, którą stworzyła i wzbogacała własną postawą życiową, dobrą organizacją pracy swoich współpracowników oraz własną twórczością naukową i popularyzatorską. Uznając prawo dialektycznego powiązania i uwarunkowania czynników wewnątrzstrukturalnych i międzyosobniczych, Grzegorzewska dążyła do tego, aby pedagogika specjalna obejmowała wszystkie przejawy życia dziecka upośledzonego fizycznie i psychicznie, normalne i patologiczne. Wszystko jest ważne i musi być wzięte pod uwagę w procesie rewalidacji. Patologia bez zestawienia z normą traci swoje znaczenie, utrwała się i staje swoiście pojętą prawidłowością dla danego osobnika.

„Dlatego też Grzegorzewska wymagała od kandydatów na nauczycieli szkół specjalnych znajomości dzieci normalnie rozwiniętych. Żądała również, aby każdy z nich wykazał się pewnym doświadczeniem w nauczaniu i wychowaniu dzieci zdrowych (odbył praktykę pedagogiczną), a każdy student pedagogiki specjalnej zapoznał się z formami rewalidacji w różnych dziedzinach upośledzeń. Czyniła też starania, aby w przyszłości nauczyciele szkoły specjalnej po pięciu latach pracy z dziećmi upośledzonymi (bez względu na rodzaj upośledzenia) przechodzili na jeden rok do pracy w szkole normalnej. Niekiedy względy organizacyjne oraz sytuacja rodzinna wielu nauczycieli szkół specjalnych nie pozwalały na przenoszenie się”.⁶

W zakres pedagogiki specjalnej, poza diagnostyką i terapią, wchodzi również działalność adaptacyjna i profilaktyczna. M. Grzegorzewska była przeciwna antyhumanitarnej profilaktyce, która polegała na unicestwianiu jednostek wyraźnie upośledzonych. Za punkt wyjścia przy wszelkiej pracy profilaktycznej i rewalidacyjnej przyjęła wszechstronność poznania osób upośledzonych i głęboką dla nich życzliwość.

„Akcję profilaktyczną w ogóle — pisała Grzegorzewska — rozwijać należy nie tylko w stosunku do jednostki, ale również i do jej środowiska, to znaczy stale czuwać nad rozwojem wszystkich warunków, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi człowieka, i hamować rozwój tych, które ten rozwój w jakikolwiek bądź sposób spazcać, rozhamowywać mogą”.⁷

Ważnym zagadnieniem obok profilaktyki i rewalidacji jest adaptacja społeczna osób upośledzonych. I tutaj trzeba podkreślić zrozumienie współpracy z domem i jego środowiskiem. Ustawowe umieszczanie np. młodocianych w zakładach wychowawczych czy poprawczych uznawała za konieczne jedynie wówczas, gdy środowisko domowe wychowanka stawało się groźne dla jego zdrowia fizycznego czy psychicznego.

We współpracy z domem, w całej akcji rewalidacyjnej — zalecała Grzegorzewska

⁴ Grzegorzewska M.: *Pedagogika specjalna* — skrypt wykładów. PIPS. Warszawa 1968, s. 5.

⁵ Marks K., Engels F.: *Wybrane pisma filozoficzne 1844—1846*. Warszawa 1949 r., s. 13.

⁶ Dziedzic S.: *Maria Grzegorzewska — Materiały z sesji naukowej* — 7.XI.1969. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1972 r., s. 80.

⁷ Grzegorzewska M.: *Pedagogika specjalna...* op. cit., s. 99.

usilną współpracę nauczyciela szkoły specjalnej, lekarza, psychologa, neurologa, opiekuna społecznego i przedstawiciela organizacji młodzieżowych oraz społecznych. Najważniejsza rola przypada jednak nauczycielowi — jako osobie centralnej w procesie opieki i wychowania.

W związku z tym podkreślała Grzegorzewska, że żaden zawód nie wymaga tak specjalnych właściwości, jak zawód nauczycielski. W zawodzie tym trzeba mieć potrzebę sympatyzowania, posiadać dążność do jedności duchowej z innymi — jak gdyby rozszerzenie własnej jaźni na innych. Poza tymi cechami bardzo ważne jest dobre wykształcenie nauczyciela, a to nie może odbyć się bez dobrej nauki rozwijanej na coraz to wyższym poziomie, w oparciu o sprawdzone i metodologicznie ugruntowane metody badań. Z kolei cechą charakterystyczną każdej dyscypliny naukowej są właściwe jej metody badań. Dotyczy to w równym stopniu i pedagogiki specjalnej, jako wyodrębniającej się gałęzi wiedzy w naukach pedagogicznych.

Do czasów odzyskania niepodległości po I wojnie światowej pedagogika specjalna w zasadzie nie istniała jako zwarta teoria; podejmowano jednak próby opieki nad jednostkami anormalnymi, które ograniczały się do usprawnienia dzieci z jakimś jednym rodzajem upośledzenia. Szersze spojrzenie na problem kształcenia dzieci anormalnych wniosła dopiero M. Grzegorzewska. Ona pierwsza wykazała w sposób jasny i przekonujący, że wszystkie upośledzenia łączy jeden wspólny nurt deformujący osobowość człowieka.

Na przykładach z życia innych ludzi M. Grzegorzewska pokazywała, jak wiele można zdziałać, kiedy podejździe się do drugiego człowieka z pełną życzliwością i zrozumieniem jego potrzeb osobistych. „Życzliwość i dobroć człowieka — pisała Grzegorzewska w „Listach do młodego nauczyciela” — budzi odzew dobroci, rodzi wiarę w możliwość stania się lepszym, sprawniejszym, potrzebnym dla innych”.

Aby wydajniej można było pracować nad usuwaniem lub ograniczaniem przyczyn i skutków odchyień od normy — potrzebne są odpowiednie metody i środki, z których najważniejszymi są niewątpliwie:

1. Metody badań zjawisk patologicznych w rozwoju dzieci i młodzieży.
2. Metody wykrywania przyczyn powstawania upośledzeń, zaburzeń i osłabień psychofizycznych.
3. Metody zapobiegania ich powstawaniu.
4. Metody ogólnego usprawniania osób upośledzonych, kompensowania ich braków i korektura odchyień od prawidłowości.
5. Metody włączania osób upośledzonych do życia gospodarczego i kulturalnego społeczeństwa.

We wszystkich tych dziedzinach wkład pracy M. Grzegorzewskiej był ogromny. Jej wskazania były szczególnie cenne przy wyborze metod poznawania i rewalidowania dzieci upośledzonych. Dociekliwość, ostrożność w formułowaniu sądów ogólnych, a przy tym bliska współpraca z innymi uczonymi — oto główne przesłanki przy wyborze lub tworzeniu nowych metod pedagogiki specjalnej.

W zakresie metod poznawania dzieci np. upośledzonych umysłowo Grzegorzewska zwróciła szczególną uwagę na diagnostykę. Ze względu na konieczność wszechstronnego badania danej jednostki z punktu widzenia zdrowia i jej rozwoju fizycznego i psychicznego oraz warunków środowiskowych do komisji selekcyjnej w dobrze zorganizowanej pracy powinien wchodzić lekarz — specjalista z danej dziedziny upośledzenia (okuliści, psychiatry dziecięcy czy neurolog), a w szczególnych przypadkach psycholog i pedagog, który do czasu przygotowania odpowiednich specjalistów spełniałby również rolę socjologa. Zespół ten stanowiłby komisję medycosocjo-psychopedagogiczną, która na podstawie swoich różnorodnych badań, obserwacji, wywiadów oraz analizy dokumentacji prac danej jednostki skieruje ją na dłuższą obserwację ewentualnie do specjalnych klas obserwacyjnych lub do szkoły

specjalnej, albo pozostawienia jeszcze w szkole podstawowej normalnej pod ścisłą obserwacją.

Z inicjatywy M. Grzegorzewskiej i pod jej kierunkiem została opracowana metoda anamnez i katamnez osobniczych, którą musieli poznać zarówno studenci Instytutu Pedagogiki Specjalnej, jak i pracownicy różnych poradni i pracowni, zajmujących się osobami upośledzonymi.

Największym chyba jednak osiągnięciem M. Grzegorzewskiej w dziedzinie wytyczania dróg dla działalności praktycznej pedagogiki specjalnej było wskazanie i uzasadnienie naukowe metod rewalidacji dzieci upośledzonych. Pisała ona m.in., że „...wszystko, co czynimy dla dziecka i z dzieckiem, jest ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie uwarunkowane. Terapia pedagogiczna ułatwia proces wychowania i nauczania, który z kolei przyspiesza ogólne leczenie, usprawnianie i przystosowanie do życia w społeczeństwie”.⁸

Maria Grzegorzewska stworzyła „metodę ośrodków pracy” (wywodzącą się z metody ośrodków zainteresowań Decroly'ego), która łączyła wychowanie, nauczanie i terapię w jedną zintegrowaną działalność rewalidacyjną, umożliwiającą rozwój dziecka przez kompensowanie jego braków, korygowanie nieprawidłowości, usprawnianie niedoczynności. „Metoda ta — pisała Grzegorzewska — uczy widzieć, obserwować, badać i rozumieć zjawiska przyrody i zjawiska społeczne, co wybitnie kształci, ucząc wyciągania wniosków, przyczynowego i systematycznego ujmowania zespołu zjawisk, a więc myślenia, a w ten sposób z wolna, stopniowo rozwija zdolności przystosowania różnych zjawisk i warunków do potrzeb człowieka, społeczeństwa i stanowi właściwy i bogaty materiał rozważań i przeżyć dla kształtowania światopoglądu wychowanka”.⁹

Pracę w szkole tą metodą zaczyna się od zajęć wstępnych, które mają pobudzić dzieci ospałe, uspokoić nadmiernie pobudliwe, rozładować różne napięcia, słowem — przygotować je do aktywnej pracy w danym dniu.

Następnym etapem pracy jest ukazanie dzieciom interesującego, przyjemnego i przydatnego celu pracy oraz zadań, jakie mają wykonać w danym dniu. Zadania te powinny być dostosowane do sił i możliwości dzieci, przyjęte przez nie jako ich własne postępowanie oraz dobrze prze-myślane pod względem organizacyjnym.

Kolejny etap to praca poznawcza uczniów. Może ona przebiegać w klasie, ale częściej odbywa się w terenie, gdzie znajduje się przedmiot poznania. Zawsze zaczyna się od dowolnej obserwacji, która stopniowo przechodzi w obserwację kierowaną i czynności badawcze (sprawdzanie słuszności swoich spostrzeżeń i przewidywań), kończące się wyciągnięciem bardziej ogólnych wniosków. Dalszy ciąg pracy poznawczej może przebiegać już w klasie, gdzie na podstawie spostrzeżeń i przyniesionych okazów dzieci systematyzują swoje wiadomości i zapisują w zeszytach przy pomocy wyrazów czy uporządkowanych już i poprawnych pod względem gramatycznym dłuższych zdań i opisów.

Następny etap stanowi ekspresja, która obok doznań odtwórczych i twórczych staje się dalszym etapem poznania, przejściem od wiedzy do umiejętności zastosowania ich w praktyce. Ostatni etap jednostki dydaktycznej stanowią zajęcia końcowe — wspólna ocena pracy i zachowania się całego zespołu oraz poszczególnych uczniów, przypomnienie zadań domowych, jakie dzieci mają wykonać po przyjeździe ze szkoły, uporządkowanie miejsca pracy i przyjemne pożegnanie z kolegami lub koleżankami.

Metoda „ośrodków pracy” wymaga pracy zespołowej, inaczej rozwiązać się nie

⁸ Grzegorzewska M.: Pedagogika specjalna — skrypt z wykładów. PIPS. Warszawa 1968 r., s. 101.

⁹ Tamże, s. 102.

da i w zdobywaniu wiadomości możliwie wszechstronnych, i w poznaniu, i w gromadzeniu materiałów, i w syntezach tworzonych zespołowo, i w interpretacjach zbiorowych danych całości, i w różnorodnym ujęciu zagadnienia. W metodzie tej — pisze M. Grzegorzewska — mamy „...poznanie zagadnień w ich całościowym układzie w sposób ciągły i stały, i w logicznym układzie w oparciu o cały dostępny zespół analizatorów. Zakres i układ treści jest dostosowany do możliwości dziecka, jednocześnie związany z życiem”.¹⁰

W metodzie tej na plan pierwszy wysuwa się:

- a) wszechstronność i gruntowność poznania,
- b) zrozumienie treści środowiska przyrodniczego i społecznego w ujęciu dialektycznym,
- c) forma pracy zespołowej,
- d) powiązanie pracy fizycznej z pracą umysłową,
- e) potęga i piękno pracy w realizowaniu zamierzeń i czynna postawa wobec życia,
- f) poczucie odpowiedzialności.

Ogromny wkład włożyła M. Grzegorzewska we właściwe zrozumienie zadań kompensacyjnych pedagogiki specjalnej. „Wyrównywanie krzywd u ludzi upośledzonych i niedostosowanych stało się nakazem mego życia” — powiedziała kiedyś reporterowi, który pytał o przyczyny pracy właśnie w tej dziedzinie służby społecznej.

Po ostatniej wojnie światowej, która przyniosła u nas wzrost liczby dzieci przewlekle chorych i kalekich, M. Grzegorzewska wspólnie z gronem lekarzy i psychologów zajęła się opracowaniem podstaw teoretycznych rewalidacji dzieci w zakładach leczniczo-wychowawczych. „Pilna potrzeba opracowania metod terapii pedagogicznej wypłynęła jednak nie z teoretycznych dociekań, ale z gwałtownej potrzeby niesienia pomocy dziesiątkom tysięcy dzieci osłabionych przez wojnę i okupację, chorych na gruźlicę, gościec, chorobę Heinego Medina, chorobę Little'a i inne, powodujące trwałe kalectwo lub wymagające długiego leczenia. Dla tych dzieci stworzono w Polsce Ludowej rozległą sieć szpitali, sanatoriów, prewentoriów, domów zdrowia i zakładów leczniczo-wychowawczych.

Obok lekarzy i pielęgniarek znaleźli się również pedagodzy — których zadaniem stało się wspieranie osłabionego organizmu przez dobrze prowadzoną terapię odciążającą i uaktywniającą oraz przez wprowadzenie (odmiennych) zajęć pozwalających zapomnieć o monotonii życia szpitalnego”.¹¹

Wprowadzenie tej nowości wymagało odpowiedniego przygotowania od strony teoretycznej i praktycznej. Potrzebne to było zarówno dla nauczycieli-wychowawców, jak i dla lekarzy, którzy nie zawsze do tej formy terapii odnosili się z należyтым zrozumieniem.

Zadania tego podjęły się inicjatorzy i organizatorzy tego działu kształcenia pedagogów specjalnych do pracy z dziećmi przewlekle chorymi i kalekimi — Maria Grzegorzewska i Janina Doroszevska. W sposób uzasadniony naukowo uczyniły to m.in. w znanej rozprawie pt.: „Uzasadnienie potrzeby terapeutyczności wychowania w zakładach leczniczych w świetle patofizjologii korowotrzewiennej”.¹²

M. Grzegorzewska wykazała na podstawie badań Pawłowa i jego szkoły, że praca pedagoga w zakładzie leczniczym jest konieczna z dwóch powodów: 1) dydaktyczno-wychowawczych i 2) leczniczych. Pełniejsze uzasadnienie tego zagadnienia podała J. Doroszevska w swej pracy: „Terapia wychowawcza”¹³ oraz

¹⁰ Tamże, s. 104.

¹¹ Dziedzic S.: M. Grzegorzewska — Materiały z sesji naukowej. „Nasza Księgarńca”. Warszawa 1972 r., s. 90.

¹² Zob.: Studia Pedagogiczne, t. III z 1955 r.

¹³ Doroszevska J.: Terapia wychowawcza. „Ossolineum”, PAN Wrocław 1957 r.

w podręczniku: „Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym”.¹⁴

Wyniki pracy terapeutycznej i pedagogicznej stały się praktycznym uzasadnieniem wartości metod rewalidacyjnych w zakładach leczniczych. W toku interesujących zajęć w szkole szpitalnej czy w sanatorium dziecko zapomina o rozłące z domem, kolegami szkolnymi, o swojej chorobie, otaczających je przykrych zabiegach związanych z leczeniem.

Jednym z najstarszych działów pedagogiki specjalnej jest działalność resocjalizacyjna nad młodzieżą społecznie zaniedbaną. M. Grzegorzewska pisała „...wagary, włóczęgostwo, kradzieże, oszustwa, szantaże — to typowe wykroczenia młodzieży”¹⁵ — powstają one wtedy, kiedy młodemu człowiekowi jest brak wyjścia z trudnej sytuacji, brak wiary we własne siły. Dlatego Grzegorzewska dążyła do przekształcenia zakładów karnych w zakłady wychowawcze, które usuwałyby niechęć do pracy i nauki, brak poczucia odpowiedzialności za życie swoje i innych. W zakładach takich powinni nauczyciele-wychowawcy dbać o:

- a) postawę wyzwalającą wobec wychowanka,
- b) poznanie wychowanka (w ujęciu historycznym jego biegu życia),
- c) uwzględniania w całej swojej pracy typu układu nerwowego wychowanka oraz warunków korzystnych dla normowania procesów nerwowych.

Aby zadania te zostały zrealizowane, M. Grzegorzewska starała się przede wszystkim zapewnić odpowiednią podstawę prawną, która uwzględniałaby nie tylko potrzeby społeczne, ale również potrzeby rozwojowe nieletniego przestępcy. Dążyła ona do tego, aby zarządzenie wykonawcze do dekretu państwowego z dnia 7 lutego 1919 roku w sprawie organizowania sądów dla nieletnich były przesiąknięte duchem humanitaryzmu, duchem pedagogiki specjalnej. Domagała się, żeby zakłady wychowawczo-poprawcze należały do Ministerstwa Oświaty, a nie do Ministerstwa Sprawiedliwości.

Do działalności resocjalizacyjnej kształcono nauczycieli-wychowawców także w Instytucie Pedagogiki Specjalnej; dzieje się to zresztą do dziś dnia. Instytut nie ograniczał jednak swej działalności dydaktyczno-wychowawczej tylko do kształcenia nauczycieli. Pedagogiką specjalną zainteresował Instytut również sędziów dla nieletnich, którzy w nim uzupełniali swoje wykształcenie zawodowe, pielęgniarzy z lecznictwa otwartego i zamkniętego, kuratorów sądowych i inne osoby, które miały styczność z ludźmi odbiegającymi od normy. Wszyscy oni z najwyższym uznaniem wyrażali się o takiej właśnie formie dokształcania.

O działalności M. Grzegorzewskiej mówimy nie tylko dlatego, że była ona wyjątkowo „uwrażliwiona” na wszelką krzywdę ludzką, ale przede wszystkim dlatego, że czując mocniej i wiedząc więcej, potrafiła dla ludzi skrzywdzonych przez naturę zorganizować właściwą i trwałą pomoc społeczną, opartą na podstawach naukowych. Traktując człowieka jako wartość najwyższą, starała się ją na każdym kroku uwytknąć i pomnażać. Walczyła nieugięcie z wszelką dyskryminacją, bez względu na to, z jakich wpływała ona źródła i jakim miała służyć celom.

W każdej istocie ludzkiej, niezależnie od jej braków, zniekształceń i stanu psychicznego, widziała przede wszystkim człowieka. „Nie ma kaleki — podkreślała Grzegorzewska zawsze — jest człowiek, istota wyjątkowa, która dzięki olbrzymim możliwościom biologicznym i właściwej pomocy społeczeństwa może przezwyciężyć wiele upośledzeń”.¹⁶

Za zasługi dla rozwoju szkolnictwa specjalnego, kształcenie pedagogów specjalnych

¹⁴ Doroszeńska J.: Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym. PZW. Warszawa 1963 r.

¹⁵ Grzegorzewska M.: Pedagogika specjalna... op. cit., s. 72.

¹⁶ Z wykładów M. Grzegorzewskiej na Uniwersytecie Warszawskim.

oraz za zasługi dla rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej — przyznano M. Grzegorzewskiej najwyższe odznaczenia państwowe, jakie może otrzymać obywatel naszego kraju. Wśród nich wymienić należy przyznany jej Medal „Budowniczego Polski Ludowej”, który otrzymała jako pierwsza kobieta w Polsce.

Na przykład Polskie Towarzystwo Psychiatryczne, nadając jej w 1961 roku godność członka honorowego, uchwałą swoją uzasadniło następująco:

„Profesor dr Maria Grzegorzewska stworzyła teoretyczne i praktyczne zręby polskiej pedagogiki specjalnej, opartej na oryginalnej koncepcji, ujmującej wszystkie odchylenia od normy dzieci i młodzieży jako jedno wspólne zagadnienie w wielu płaszczyznach, opracowanych na drodze badań neurologiczno-psychiatrycznych, fizjologicznych, psychologicznych i socjologicznych. Rozwijając od 40 lat swą pracę naukową i pedagogiczną na tych podstawach, wybiegała daleko poza systemy realizowane za granicą i utorowała drogę pedagogice specjalnej do poglądów dziś aktualnych w nauce”.¹⁷

Prof. dr Ryszard Wroczyński, przemawiając nad grobem Marii Grzegorzewskiej w imieniu Rektora i Senatu Uniwersytetu Warszawskiego, powiedział m.in.:

„Studiami teoretycznymi w zakresie pedagogiki specjalnej zdobyła sobie prof. Grzegorzewska pozycję w skali międzynarodowej. Zasięgiem swych badań objęła różnorodne dziedziny psychologii i terapii wychowawczej dzieci niewidomych, głuchoniemych, upośledzonych umysłowo, społecznie niedostosowanych i przewlekle chorych. Cechą znamioną wszystkich prac badawczych Marii Grzegorzewskiej jest ich doskonała podstawa metodologiczna, bogactwo empirycznych faktów, na których opierała swoje wnioski i uogólnienia naukowe z wyraźnym nachyleniem na problemy ich zainteresowań praktycznych. Była jednocześnie i wielkim uczniem, i wielkim wychowawcą, a twórczość swą w obu dziedzinach nauki i praktyki, teorii i działalności wychowawczej potrafiła łączyć w doskonałej harmonii...

Klamrą spinającą działalność naukową i wychowawczą prof. Grzegorzewskiej był głęboki humanitaryzm, wiara w człowieka i chęć pomocy człowiekowi”.¹⁸

Do słuszności tych ocen, mówiących o Marii Grzegorzewskiej, jako twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce — wszelkie komentarze wydają się być najzupełniej zbędne.

¹⁷ Jaroszewski Z.: Maria Grzegorzewska w historii polskiej nauki. *Szkoła Specjalna* nr 3 z 1967 r.

¹⁸ Przemówienie Dziekana Ryszarda Wroczyńskiego w imieniu Uniwersytetu Warszawskiego. *Szkoła Specjalna* nr 3 z 1967 r.

SESJA NAUKOWA NT. STRUKTURY DYDAKTYCZNE I ICH UWARUNKOWANIA

W dniach 12–13 maja 1978 roku odbyła się w Koszalinie sesja naukowa nt. „Struktury dydaktyczne i ich uwarunkowania” zorganizowana przez Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Koszalinie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Związek Nauczycielstwa Polskiego w Koszalinie. Sesja zgromadziła 348 uczestników, którzy zaprezentowali środowiska naukowe: uniwersytetów w Gdańsku, Łodzi i w Poznaniu; wyższych szkół pedagogicznych w Bydgoszczy, Częstochowie, Olsztynie, Opolu, Słupsku, Szczecinie, Zielonej Górze; instytuty kształcenia nauczycieli i badań oświatowych w Bydgoszczy, Kielcach, Koszalinie,

Poznaniu, Rzeszowie, Szczecinie, Warszawie, Zielonej Górze. Ponadto w sesji wzięli udział dyrektorzy szkół, wizytatorzy metodycy i inspektorzy oświaty i wychowania województwa koszalińskiego i słupskiego.

Na sesji wygłoszono 17 referatów oraz wystąpiło 5 dyskutantów. Autorzy prezentowali w swoich wystąpieniach główne tezy referatów, natomiast pełne oryginalne teksty opublikowane zostaną w wydawnictwie posesyjnym Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Koszalinie. Referat wprowadzający nt. „Struktura jako kategoria dydaktyki” wygłosił doc. dr hab. Kazimierz Denek. W dalszej kolejności wystąpili: dr Wojciech Skrzydlewski, który wygłosił referat opracowany z prof. dr. hab. Leonem Leją nt. „Struktura wiedzy a procesy uczenia się (w świetle literatury angielskiej strefy językowej”; prof. dr E. Tadeusz Krajewski mówił o „Kształtowaniu struktur wiedzy”; dr Janusz Gnitecki przedstawił „Wykorzystanie teorii etapowego kształtowania czynności umysłowych optymalizacji doboru struktur wiedzy”; Halina Wróżyńska i Włodzimierz Warchalewski zajęli się tematem „Strukturalizacja w świetle pedagogicznej literatury radzieckiej”.

Dalsze doniesienia i komunikaty naukowe dotyczyły strukturalizacji treści nauczania poszczególnych przedmiotów: biologii, geografii, języka polskiego, fizyki, statystyki, technologii budowy maszyn. Referaty wygłosili w kolejności: dr Eugeniusz Piotrowski, dr Jadwiga Wasiukiewicz, dr Eugeniusz Kamedula, dr Tadeusz Mróz, dr Ignacy Kuźniak, mgr Małgorzata Mytnik (doniesienie opracowane wspólnie z mgr Haliną Piotrowską, mgrem Wojciechem Piotrowskim oraz mgr Aleksandrą Szczepanek), mgr Bronisław i Grażyna Kowalczykowie, mgr Henryk Bober, mgr Wanda Woronowicz (komunikat opracowany z mgr Krystyną Ożóg), mgr Wiesław Kubielski, mgr inż. Tadeusz Filipiuk i mgr Marek Bogdański, doc. dr Ryszard Radwiłowicz.

Sesja stanowiła pierwszą tego typu imprezę w Polsce, gdyż tematycznie związana była ze strukturyzacją wiedzy w procesie kształcenia i pozostawała w nurcie poszukiwań naukowo-badawczych ontodydaktyki. Ontodydaktyka opowiada się za metodami przekazywania dużego zasobu wiedzy w skondensowanej, ale przyswajalnej formie; za odrzuceniem w wyniku krytycznej analizy tekstów dydaktycznych w procesie nauczania — uczenia się wielu tradycyjnych, ale aktualnie nieprzydatnych treści, co zmniejsza objętość materiału nauczania i pozwala wprowadzać do niego niezbędne uzupełnienia; ontodydaktyka jest więc za nowoczesnym traktowaniem treści nauczania w drodze dokonywania zmian w strukturze ich podawania. Oto niektóre wnioski z sesji przedstawione przez dra Janusza Gniteckiego:

1. Włączenie kolejnych stadiów strukturyzacji wiedzy do pracy dydaktycznej szkół różnych szczebli wynika z potrzeby redukcji nadmiaru informacji i włączenia tylko tych jej elementów, które kształtują odpowiednie struktury myślenia.

2. Dotychczasowe badania wskazują na potrzebę dostosowań modelu struktury wiedzy do specyfiki danego przedmiotu nauczania.

3. Dalszy szybki postęp w zakresie strukturyzacji wiedzy nie dokona się, jeśli nie nastąpi uzgodnienie podstawowej terminologii związanej tematycznie ze strukturyzacją wiedzy.

4. Dalszy postęp w zakresie strukturalizacji wiedzy wymaga rozpracowania podstaw metodologicznych pomiaru i oceny efektywności strukturyzacji.

5. Efektywność strukturalizacji proponuje się rozpatrzyć w aspekcie: zakresu elementów struktury wiedzy, stopnia zrozumienia związków i zależności pomiędzy elementami w strukturze wiedzy oraz operatywności jej tworzenia i wykorzystywania w rozwiązywaniu zadań stereotypowych i problemowych.

6. W dalszym etapie należy skoncentrować się na wypracowaniu metodyki nauczania strukturalnego oraz metodologii badań porównawczych nad jego efektywnością nauczania konwencjonalnego, problemowego, programowanego i wielostronnego.

7. W programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli należy uwzględnić w szerszym niż dotychczas stopniu problematykę optymalizacji struktur wiedzy

prezentowanej w treściach kształcenia przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych.

Podsumowania obrad i zamknięcia sesji dokonał doc. dr hab. Kazimierz Denek i dr Adam Mościcki. Sesja naukowa, jej uczestnicy, referenci i dyskutanci starali się dostrzec i ujawnić istotę i podstawowe zależności strukturyzacji wiedzy. Ich wystąpienia cechowała rzeczowość, konkretność i konstruktywność podejmowanej tematyki. Ponadto głęboka wiedza z zakresu teoretycznych podstaw strukturyzacji wiedzy w kraju, osiągnięć literatury rosyjskiej i angielskiej strefy językowej pozwala w bardziej kompetentny sposób podjąć próbę opracowania podstaw metodologicznych optymalizacji struktur wiedzy. Cele i zadania sesji znalazły uznanie wśród jej uczestników i zostały potraktowane jako istotne, wskazują więc na celowość kontynuowania tematu w przyszłości.

Małgorzata Mytnik

KRONIKA ZAGRANICZNA

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

Bułgaria

PANAJOTOVA Saša: Polskoto spisanie *Fizyka w Szkole* prez 1977 godina.
Fiziķa 1978 nr 4 s. 46—48.

[Przegląd zawartości czasopisma *Fizyka w Szkole* rok 1977].

TROŠEV Stefan, KIROV Slavejko: Distancionno upravlenie na polskata kinomašina „Elev”.

Profesional'no Obrazovanie 1978 nr 7 s. 38—39.

Czechosłowacja

CZAPLIŃSKI Stanisław Zdzisław: Navzájom blizké kultury.

Osvetova Praca 1978 nr 14 s. 19—20.

MEYZA-MARUŠIAKOVA Danuta: *Oświata Dorosłych* — Osveta dospelých, mesačník Ministerstva osvety a výchovy Poľskej ludovej republiky. Varšava 1977 č. 1—10 s. 1—564.

Osvetova Praca 1978 č. 17 s. 23—24.

PIČKA Dalibor: Franiašová Marie: Vzajemné vzťahy mezi makrostrukturou osvety a výchovným mikrosystémem školy.

Pedagogika 1977 č. 7 s. 752—754.

[O pracy Marii Franjasz na temat: makrostruktura oświaty a wychowawczy mikrosystem szkoły, wzajemne zależności].

REYKOWSKI Janusz, SMOLEŃSKA Zuzanna: Zaklady psychologické diagnozy v pojeti regulačni teorie osobnosti.

Československá Psychologie 1978 č. 4 s. 310—324.

[Z polskiego przełożył M. Michalička].

TUREK Ivan: O zefektivňovani vyučovacich jednotiek.

Odborná Škola 1978—1979 č. 1 s. 8—13.

[Wymienia w tekście pracę Z. Pietraśińskiego. Myślenie twórcze, tłum. czeskie: *Tvorive myslenie*, Bratislava, Obzor 1972, przytacza także poglądy Czesława Kupisiewicza na podstawie pracy: *Podstawy dydaktyki ogólnej*].

WYSZYŃSKA Anna: Problemy diagnostiky v polské defektologicke psychologii. *Otázky Defektologie* 1977—1978 č. 9 s. 343—356.

[Z polskiego przełożył M. Michalička — *Problemy diagnostyki w polskiej psychologii defektologicznej*].

Niemiecka Republika Demokratyczna

SCHULZ Rudi: Janusz Korczak, Pädagoge, Artz und Schriftsteller.

Die Unterstufe 1978 Heft 7-8 S. 155.

[Janusz Korczak — pedagog, lekarz, pisarz].

SCHULZE Günter: Die pädagogischen Gedanken Janusz Korczaks.

Pädagogik 1978 Heft 6 S. 488—499.

[Myśli pedagogiczne Janusza Korczaka].

WIŁOCH Tadeusz: Methodologische Grundlagen bürgerlicher Bildungspolitik.

Vergleichende Pädagogik 1978 Heft 2 S. 192—193.

[Metodologiczne podstawy burżuazyjnej polityki oświatowej].

Węgry

PAWLOWSKI Zbigniew: Uj oktatástechniki ötletek versenye.
Kozneveles 1978 nr 29 s. 67.

Związek Radziecki

ADOMJAK T.: Russkij jazyk na pol'skom televidenii.

Russkij Jazyk za Ruhezom 1978 nr 4 s. 124—125.

[Język rosyjski w polskiej telewizji].

BELOV V. A.: Sodruzestvo vuzov SSSR i Pol'si.

Vestnik Vyszej Školy 1978 nr 8 s. 81—86.

[Współpraca szkół wyższych Związku Radzieckiego i Polski].

DEDIKOVA L.: Otkrytaja škola v derevne.

Sovetskaja Pedagogika 1978 nr 7 s. 149—152.

[O wydanej przez Polski Komitet do spraw UNESCO i Instytut Badań Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty i Wychowania broszurze — Szkoła otwarta na wsi. Warszawa 1976, 35 s.].

DOBRYŃIN M. A.: Reforma naródnogo obrazovanija v uslovijach stroitel'stva razvitogo socializma v PNR.

Sovetskaja Pedagogika 1978 nr 7 s. 142—144.

[O książce Jerzego Kuberskiego: Szkoła i społeczeństwo. Problemy nadchodzącej reformy. Warszawa 1977, 269 s.].

DOŠKOL'NOE Vospitanie v Novoj Zelandii.

Z polskiego tłum. N. Daragan.

Doškol'noe Vospitanie 1978 nr 7 s. 99—100.

KALENIČENKO N. P.: Nezniščenna sila gumannosti. (Do 100-riččja z dnja narodzenija Januša Korčaka).

Radjans'ka Škola 1978 nr 7 s. 102—105.

KLINDOVA L.: Razvitie intelektual'nych sposobnostej rebenka.

Doškol'noe Vospitanie 1978 nr 7 s. 98—99.

[Po stranicam žurnala *Wychowanie w Przedszkolu* — przegląd zawartości czasopisma *Wychowanie w Przedszkolu* na temat rozwoju zdolności intelektualnych dziecka].

KUŽŃECOVA L.: „Tema žizni” Januša Korčaka.

Doškol'noe Vospitanie 1978 nr 8 s. 62—67.

[W stulecie urodzin Janusza Korczaka].

RUBENČIK E. S., SAVINA A. K.: Dve reformy — dva rubeža v stroitel'stve socialističeskoj školy v Narodnoj Pol'se.

Sovetskaja Pedagogika 1978 nr 8 s. 120—127.

[Dwie reformy — dwa etapy budowy szkoły socjalistycznej w Polsce].

VIL'ČKÓVSKIJ E. S.: Podgotovka učitelej v PNR.

Fizičeskaja Kul'tura v Škole 1978 nr 8 s. 63—64.

VUL'FSON B. L.: Srednjaja škola v kapitalističeskich stranach.

Sovetskaja Pedagogika 1978 nr 8 s. 137—139.

[Recenzja książki — Mońka-Stanikowa Anna: Szkoła średnia w krajach zachodnich. Warszawa 1976, WSiP, 210 s.].

ZANEVSKIJ Ja (ZANIEWSKI J.): Problemy otbora učebnogo materiala pri obučenii pol'skich specialistov russkomu jazyku.

Russkij Jazyk za Rubežom 1978 nr 4 s. 70—74.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЗИГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Учитель школы профессионального обучения Вчера — сегодня — завтра	1
ЧЕСЛАВ НОВАЧИК: Обусловления уровня знаний учеников соберательных сельских школ от среды	20
ЯН ЗБОРОВСКИ: Первоначальное обучение в десятилетней средней общеобразовательной школе	37
ВОЙЦЕХ ИВАНОВСКИ: Влияние концепции общего образования на развитие дидактической работы и структуру работы учителей	45

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ЩЕПАН СКЖИПЕЦ: Роль учителя в переменяющемся обществе	55
---	----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЯН БАТОРСКИ: Производственная работа как форма совершенствования учителей профессиональных школ	61
ЧЕСЛАВ СЕРАДЗАН: Переходная объединенна оценка	66

ИСПЫТАНИЯ — ПРОБЫ — ИССЛЕДОВАНИЯ

МАРИЯ БОГАЙ, ГРАЖИНА ЛЕОНОВИЧ и Александра Петровска — Поиск оптимальной модели педагогических практик	77
Р. УСЬЦИНОВИЧ, З. ВОЛАНЬСКА — Использование педагогического знания студентов в процессе их практических действий в школе	85

РЕЦЕНЗИИ И ДОКЛАДЫ ИЗ КНИГ

ИРЕНА ПУФАЛЬ: Ромуальд Коньчик. Общественно-профессиональная адаптация молодых учителей. Изд. Школиные и Пед. Варшава 1978	91
ТАДЕУШ ЛЕВАШКЕВИЧ: Социоллингвистика. Ред. В. Лубась. Научные труды Сьленского Университета в Катовицах, Катовице 1977, сс. 149	93
АНДЖЕЙ ТХУЖЕВСКИ: Леонард Ковальчик: Вклад Союза Польских Учителей в развитие концепции образования и повышания квалификации учителей (1919—1939) ВСП Быдгощ 1978, сс. 241	97

ДОКЛАДЫ ИЗ ЖУРНАЛОВ

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов	102
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: (сентябрь-декабрь (1977)	106

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ГЕНРИК БЛАЖЕЕВСКИ: Учитель профессиональной школы	114
---	-----

ХРОНИКА СТРАНЫ

МАРИАН ЯКУБОВСКИ: Мария Гжегожевска — создатель социальной педагогики в Польше	119
МАЛГОЖАТА МЫТНИК: Научная сессия № 7 «Дидактические структуры и их условия»	125

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

АННА КРУЛЬ: Полоника просветительные в зарубежных журналах	128
--	-----

CONTENTS

ARTICLES

ZYGMUNT WIATROWSKI: Teacher of Vocational School. Yesterday-Today-Tomorrow	1
CZESŁAW NOWACZYK: The Environmental Determinants of Level of Knowledge of Communal Rural School Pupils	20
JAN ZBOROWSKI: The Primary Education in 10-Year Secondary School	37
WOJCIECH IWANOWSKI: The Influence of the Concept of Universal Education on Proportions of Didactic Work and Structure of Teachers' Employment	45

SCHOOL AND PEDAGOGICS IN THE CONTEMPORARY WORLD

SZCZEPAN SKRZYPIEC: The Teachers Role in Changing Society	55
---	----

DISCUSSION AND POLONICS

JAN BATOWSKI: The Prevision Activity as a Form of Improvement of Vocational School Teachers	61
CZESŁAW SIERADZAN: The Promotion Integrated Mark	66

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCH

MARIA BOGAJ, GRAŻYNA LEONOWICZ, ALEKSANDRA PIOTROWSKA: The Questing for an Optimal Model of Educational Practices	77
R. USCIANIEWICZ, Z. WOLAŃSKA: The Using of Educational Knowledge by Students in Process of Their Pedagogical Practices	85

BOOK REVIEWS AND REPORTS

IRENA PUFAL: Romuald Kończyk: The Social and Professional Adaptation of Young Teachers. The School and Pedagogical Publishers, Warsaw 1978	91
TADEUSZ LEWASZKIEWICZ: Sociolinguistics. W Lubaś — Ed. The Scientific Work of Silesian University in Katowice. Katowice 1978, p. 149	93
ANDRZEJ TCHÓRZEWSKI: Leonard Kowalczyk: The Contribution of Polish Teacher's Association for the Development of Concept of Instructing and Training of Teachers (1919—1939). Pedagogical College Bydgoszcz 1978 p. 241	97

REPORTS FROM PERIODICALS

JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Pedagogical Periodicals	102
IRENA JANUSZOWSKA: Cahiers Pedagogiques (September — December 1977)	106

THE ACTIVITY OF POLISH TEACHERS' ASSOCIATION

HENRYK BŁAŻEJEWSKI: The Teacher of Vocational School	114
--	-----

COUNTRY CHRONICLE

MARIAN JAKUBOWSKI: Maria Grzegorzewska — The Creator of Special Education in Poland (90th Birthday)	119
MAŁGORZATA MYTNIK: Symposium — „Didactic Structures and Their Determinants”	125

ABROAD CHRONICLE

MARIA KRÓL: Polish Pedagogical Documents in Abroad Periodicals	128
--	-----

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1979

Nakład 4448 egz. Wydanie I. Ark. wyd. 11,0. Ark. druk. A1—10,97. Papier druk, sat. kl. V, 70 g.
70×100/18. Oddano do składania w listopadzie 1978 r. Podpisano do druku w lutym 1979 r.
Druk ukończono w marcu 1979 r. Indeks 37492.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pleniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2.
Zam. nr 2593/11. R-5.

KOMITET REDAKCYJNY

*Mieczysław Puto (sekr. red.), Stefan Słomkiewicz (red. nacz.),
Władysław Sordyl, Edmund Staszyński, Ryszard Więckowski*

RADA REDAKCYJNA

*Łudwik Bandura, Kazimierz Denek, Henryk Gąsior, Irena Jundziłł,
Józef Kozłowski, Krystyna Kuligowska, Zbigniew Kwieciński,
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 społecznej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa — Książka — Ruch”.

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

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 50% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa — Książka — Ruch”, ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

Warunki prenumeraty:

rocznie	zł 150
w kraju: półroczne	zł 75
cena pojedynczego numeru	zł 25

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