

# RUCH PEDAGOGICZNY



2

ROK XXI (X) MARZEC — KWIECIEŃ 1979

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

- Uchwała Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego i Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 12 marca 1979 r. w sprawie postępu pedagogicznego w oświacie i wychowaniu . . . . . 133

## ARTYKUŁY

- STEFAN SŁOMKIEWICZ: Rok 1979 — Międzynarodowym Rokiem Dziecka . . . . . 138  
KAZIMIERZ DENEK: Podejście systemowe do zarządzania szkołą . . . . . 142  
JANUSZ GNITECKI: Wykorzystanie podejścia systemowego w zarządzaniu szkołą . . . . . 155

## SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

- TADEUSZ WIECZOREK: Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli szkół rolniczych w Niemieckiej Republice Demokratycznej, w Czechosłowacji i na Węgrzech . . . . . 165  
JAN ŻEBROWSKI: O rozwoju szkolnictwa i oświaty w Portugalii . . . . . 180  
MARIAN GAŚSIOROWSKI, JACEK BIENKOWSKI: Główne kierunki modernizacji kształcenia ogólnego w europejskich krajach socjalistycznych . . . . . 185

## DYSKUSJE I POLEMIKI

- RYSZARD ŁUKASZEWICZ: Edukacyjne szanse rozwoju . . . . . 193

## DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

- STANISŁAW KAWULA: Rodzaje i rola wskaźników w badaniach pedagogicznych . . . . . 208  
JAN POPLUCZ: Współdziałanie szkoły i środowiska — wyniki badań . . . . . 220  
ANDRZEJ CAŁUS: Wpływ zróżnicowania osobowościowego na stopień społecznego przystosowania . . . . . 229  
MIECZYSLAW SZCZODRAK: Niektóre warunki skuteczności pracy wychowawcy internatu . . . . . 238

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

- MIROŚLAWA ŁĄTKOWSKA: Rewolucja naukowo-techniczna w warunkach socjalizmu. Materiały z konwersatorium zorganizowanego przez Instytut Podstawowych Problemów Marksizmu-Leninizmu KC PZPR. Praca zbiorowa pod red. A. Werblana. Książka i Wiedza, Warszawa 1978 . . . . . 244  
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Socjologia wychowania. T. II. Red. Zbigniew Kwiecieński, Toruń 1978, Uniwersytet im. M. Kopernika . . . . . 248  
DANIELA RUSAKOWSKA: Havelock R. G. Schulinovation ein Leitfaden. Bern/Stuttgart 1976 (Haupt, UTB 533) . . . . . 250

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . . 254  
MARTA BALIŃSKA: The Journal of Experimental Education. Department of Research and Statistical Methodology, University of Northern Colorado . . . . . 257

## KRONIKA KRAJOWA

- CZESŁAW BANACH: Prezydium CRZZ na temat udziału związków zawodowych w przygotowaniu i wdrażaniu założeń reformy systemu edukacji narodowej . . . . . 260  
WANDA DRÓŻKA: Seminarium pedeutologiczne w Puszczykowie nt. „Nauczyciel jako organizator środowiska wychowawczego” . . . . . 262  
FRANCISZEK FILIPOWICZ: Czasopisma pedagogiczne w służbie socjalistycznego systemu oświaty i wychowania . . . . . 266

## KRONIKA ZAGRANICZNA

- ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . . . . 269  
PAULINA BRÓDKA: Konferencja American Association Colleges for Teacher Education na temat: Naukowe podstawy kształcenia nauczycieli . . . . . 270  
CZESŁAW KOSAKOWSKI: Stanisław Nowaczyk . . . . . 271  
Wyjaśnienie Mariana Kalinowskiego . . . . . 274

**RUCH PEDAGOGICZNY**

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

**ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO****UCHWAŁA****ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO  
I KOLEGIUM MINISTERSTWA OŚWIATY I WYCHOWANIA  
Z DNIA 12 MARCA 1979 ROKU****W SPRAWIE POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO W OŚWIACIE  
I WYCHOWANIU****I**

W okresie 35-lecia wysiłkiem całego narodu pod przewodnictwem PZPR dokonano w Polsce Ludowej zasadniczej rewolucji oświatowej. System szkolny zapewniając przygotowanie młodzieży do aktywnego uczestnictwa w życiu politycznym i społeczno-gospodarczym kraju stał się jednym z podstawowych czynników budowy społeczeństwa socjalistycznego.

Program dalszego rozwoju Polski Ludowej i rosnące aspiracje oświatowe szerokich kręgów społeczeństwa stawiają przed systemem edukacji narodowej nowe i ambitniejsze zadania — upowszechnienie wykształcenia średniego. Realizacja tej idei wymaga poszukiwania nowych i coraz doskonalszych dróg modernizacji systemu oświatowo-wychowawczego. Kierunki unowocześnienia tego systemu określiły uchwały VI i VII Zjazdu PZPR oraz Uchwała Sejmu PRL z października 1973 roku.

Nowym impulsem do rozwinięcia szerokiego nurtu poszukiwań najlepszych rozwiązań strukturalnych, organizacyjnych i programowych przyszedłego systemu oświaty był raport Komitetu Ekspertów o stanie oświaty w Polsce oraz dotychczasowe osiągnięcia nauk pedagogicznych.

Kształtowaniu przyszłego modelu edukacji narodowej towarzyszą starania zmierzające do unowocześnienia obecnej szkoły i polepszania jakości jej pracy dydaktyczno-wychowawczej. W bieżącym doskonaleniu oświaty zawarte są już elementy przyszłościowe. Wyrażają się one w zintensyfikowaniu oddziaływań wychowawczych szkół i placówek oświatowych, kształtowaniu postaw patriotycznych i internacjonalistycznych oraz w coraz efektywniejszym kształceniu kadr dla gospodarki i kultury narodowej, modernizowaniu procesu lekcyjnego, tworzeniu modelu zbior-

czej szkoły gminnej, reformowaniu i upowszechnianiu wychowania przedszkolnego, wprowadzaniu nowego systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli, wyposażeniu w lepsze i nowocześniejsze podręczniki, sprzęt, pomoce naukowe, w rozwijaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczych, umacnianiu więzi szkoły ze środowiskiem, lepszym ukierunkowaniu losów życiowych młodzieży oraz modernizacji kształcenia pracujących.

Reforma systemu edukacji narodowej, którego głównym ogniwem jest powszechna szkoła średnia, w decydującej mierze zależeć będzie od poziomu kwalifikacji i pozycji społecznej nauczycieli, zwłaszcza od ich twórczej, innowacyjnej postawy, od ich motywacji i mistrzostwa w zawodzie. O ostatecznym kształcie i rezultatach reformy przesądzą nauczyciele wszystkich typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Zarząd Główny ZNP dążąc do wypełnienia historycznego zadania — unowocześnienia i rozwoju systemu edukacji narodowej zgodnie z ideami i uchwałami Ogólnopolskiego Kongresu Pedagogicznego Nauczycieli i efektywnego przeprowadzenia reformy oświaty, wyrażają przekonanie, że istotną rolę może spełnić społeczny ruch postępu pedagogicznego. Ma on w Polsce wieloletnią i piękną tradycję oraz znaczący wkład w doskonalenie działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły oraz w rozwój nauk pedagogicznych.

Społeczny ruch postępu pedagogicznego wspierany przez sojuszników szkoły, w tym rodziców, zakłady pracy, organizacje młodzieżowe i społeczne, związki zawodowe, wojsko, wszystkie instytucje upowszechniające wiedzę kulturalną i wartości społeczne, będzie doniosłym wkładem w tworzenie wychowującego społeczeństwa socjalistycznego.

## II

### IDEE I CELE POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO

Postęp pedagogiczny jest procesem optymalnych i funkcjonalnych przemian w dziedzinie oświaty i wychowania, w toku którego zarówno nauczyciele, jak i instytucje edukacyjne przechodzą do coraz wyższych stadiów pracy i rozwoju. Jest on inspirowany i rozwijany w celu uzyskiwania społecznie pożądaných rezultatów we wszechstronnym kształtowaniu i rozwijaniu osobowości dzieci i młodzieży, zwiększaniu skuteczności oddziaływań pedagogicznych, doskonaleniu środków, metod, form i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, zgodnych ze współczesną nauką, uwzględniających najlepsze doświadczenia praktyków. Postęp pedagogiczny przejawia się głównie:

1) w opracowywaniu i upowszechnianiu w praktyce szkolnej twórczych doświadczeń nauczycieli i efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej, które powinny zmierzać do doskonalenia: metod, pomocy naukowych,

podręczników, poradników metodycznych, organizacji pracy oraz bazy materialnej szkolnictwa. Największe możliwości otwierają się przed nauczycielami w dziedzinie nowatorstwa metodycznego i organizacyjnego, wiążą się one z codziennym warsztatem pracy nauczycieli i dyrektorów wszystkich typów szkół i placówek wychowawczych;

2) w upowszechnianiu w praktyce oświatowej dorobku badań pedagogicznych, wypróbowanych doświadczalnie i zweryfikowanych naukowo, służących doskonaleniu edukacji, kształtowaniu twórczych i aktywnych postaw nauczycieli oraz ogółu pracowników oświaty i wychowania;

3) w wypracowaniu nowatorskich form i metod działalności pozaszkolnych instytucji i organizacji wychowawczych, w upowszechnieniu wiedzy i wartości wśród dzieci i młodzieży, krzewieniu kultury pedagogicznej w społeczeństwie.

Osiągnięcia nowatorskie nauczycieli, wychowawców, pracowników nadzoru pedagogicznego uczelni wyższych i instytutów Ministerstwa Oświaty i Wychowania, działaczy oświatowych i związkowych, organizacji młodzieżowych i społecznych, wszystkich sojuszników szkoły, uzyskane w aktualnej strukturze organizacyjnej wykorzystane będą zarówno w zreformowanej szkole średniej, jak również w innych szczeblach kształcenia. Powinny one służyć tworzeniu nowoczesnej oświaty oraz spożytkowaniu cennego dorobku przodujących nauczycieli w podnoszeniu efektywności nauczania i wychowania. Rozwój postępu pedagogicznego wymaga uczynienia z niego przedmiotu codziennego życia szkoły oraz jednego z podstawowych elementów funkcjonowania systemu edukacji narodowej.

### III

#### FORMY I METODY DZIAŁALNOŚCI

Podstawowym ośrodkiem rozwijania twórczych postaw i zachowań młodzieży powinna być szkoła, a jej siłą sprawczą nowatorska działalność nauczycieli. Rozwijanie i upowszechnianie ruchu postępu pedagogicznego służyć może przede wszystkim:

1) stwarzaniu nauczycielom-nowatorom możliwości konfrontowania własnego dorobku z osiągnięciami nauki i doświadczeniami innych nauczycieli przez organizowanie konferencji, kursów, seminariów, spotkań problemowych, klubów nauczycieli-nowatorów oraz zespołów samokształceniowych;

2) kształtowaniu warunków sprzyjających upowszechnianiu przodujących doświadczeń przez organizowanie wystaw, prezentowanie dorobku w formie odczytów pedagogicznych oraz artykułów w czasopiśmie resortowych i związkowych, a zwłaszcza na łamach *Nowej Szkoły*, *Ruchu Pedagogicznego* i *Szkoły Zawodowej*;

3) inspirowaniu takich form i metod działania, jak konkursy tematyczne w zakresie metodyki pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej,

organizacji pracy szkolnej, racjonalizatorstwa i wynalazczości nauczycieli w dziedzinie bazy dydaktycznej; konkursy na prace dyplomowe, na podręczniki, poradniki metodyczne dla uczniów i nauczycieli; sesje postępu pedagogicznego; wyróżnianie i popularyzację trwałych osiągnięć instytucji oświaty równoległej w dziedzinie wychowania, zwłaszcza kształtowaniu postaw przez naukę, kulturę, technikę, sport.

#### IV

#### ZASADY ORGANIZACYJNE

W realizacji zadań postępu pedagogicznego powinny uczestniczyć ogniewa Związku Nauczycielstwa Polskiego i jednostki organizacyjne oświaty. W celu inspirowania, popularyzowania i koordynowania nowatorskich poszukiwań szkół i nauczycieli Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Zarząd Główny ZNP postanawiają:

1) powołać Krajową Radę Postępu Pedagogicznego, w skład której wejdą nauczyciele-nowatorzy, przedstawiciele ogniw ZNP, władz oświatowych, placówek naukowych, organizacji młodzieżowych oraz innych organizacji i instytucji; strukturę i zakres działalności Rady określa regulamin, który stanowi załącznik do niniejszej uchwały;

2) zalecić powołanie wojewódzkich rad postępu pedagogicznego, których skład osobowy, zakres działalności i szczegółowy regulamin określa na podstawie niniejszej uchwały kuratorium oświaty i wychowania oraz oddział Zarządu Głównego ZNP.

3) upoważnić Krajową Radę Postępu Pedagogicznego do określania w formie wytycznych trybu składania wniosków, przyznawania wyróżnień i nagród za osiągnięcia w dziedzinie postępu pedagogicznego; jej uchwały, rekomendujące upowszechnianie przodujących doświadczeń oraz informacje o wyróżnieniach i nagrodach, powinny być podejmowane raz w roku i publikowane na łamach *Głosu Nauczycielskiego*, *Nowej Szkoły* i *Szkoły Zawodowej*;

4) dokonywać oceny realizacji niniejszej uchwały na wspólnych posiedzeniach Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Zarządu Głównego ZNP w zasadzie raz na dwa lata.

#### V

Zarząd Główny ZNP i Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania zwracają się do wszystkich nauczycieli i pracowników oświaty, do wszystkich sojuszników szkoły: rodziców i zakładów pracy, organizacji młodzieżowych i społecznych, związków zawodowych i instytucji państwowych, do całego społeczeństwa — o pomoc i aktywne uczestnictwo w krzewieniu postępu pedagogicznego w dziele unowocześnienia systemu oświaty i wychowania.

Szczególne rola w tworzeniu właściwego klimatu dla postępu pedago-

gicznego przypadku dyrekcjom szkół i placówek wychowawczych, radom zakładowym ZNP oraz władzom oświatowym. Ich zadaniem powinno być, ażeby, co cenne, nie zostało uronione, by wypracowane przez nauczycieli i sojuszników szkoły praktycznie sprawdzone osiągnięcia stały się bogatą skarbnicą doświadczeń. Stanowiąc one będą, obok badań naukowych prowadzonych na rzecz oświaty, podstawowy nurt doskonalenia szkoły i rozwoju postępu pedagogicznego.

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania zwracają się do prasy, radia i telewizji o współudział w propagowaniu przodujących doświadczeń nauczycieli-wychowawców, pracowników nauki i oświaty.

Zarząd Główny ZNP i Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania apelują do wszystkich nauczycieli i pracowników oświaty, do wszystkich sojuszników szkoły o pomoc i aktywne uczestnictwo w krzewieniu idei postępu pedagogicznego, o wnoszenie osobistego wkładu w rozwój oświaty i nauki oraz socjalistyczne wychowanie młodego pokolenia Polski Ludowej.

# A R T Y K U Ł Y

STEFAN SŁOMKIEWICZ  
WARSZAWA

## ROK 1979 — MIĘDZYNARODOWYM ROKIEM DZIECKA

Dwudziestego pierwszego grudnia 1976 roku Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych przyjęło jednogłośnie rezolucję proklamującą rok 1979 — Międzynarodowym Rokiem Dziecka.

Rezolucja ta wzywa rządy, narody i światową opinię publiczną do baczniejszego zwrócenia uwagi na sytuację i położenie dzieci szczególnie w krajach biednych oraz do polepszenia bytu dzieci we własnych krajach. We wspomnianej rezolucji wskazuje się również związki istniejące między postępem społeczno-ekonomicznym a losem dzieci.

Odpowiadając na apel Zgromadzenia Ogólnego ONZ — Prezydium Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu powołało w dniu 16 lutego 1978 roku Polski Komitet Międzynarodowego Roku Dziecka pod przewodnictwem Przewodniczącego Rady Państwa prof. dra Henryka Jabłońskiego i Ogólnopolskiego Komitetu FJN.

Idea przyświecająca apelowi ONZ w sprawie obchodów Międzynarodowego Roku Dziecka trafiła w socjalistycznej Polsce na podatny grunt.

Przecież humanizm naszego ustroju przenikający wewnętrzną i zewnętrzną politykę PRL wyraża się w tym, że na plan pierwszy wysuwa się troskę o człowieka, o zapewnienie mu zaspokojenia jego potrzeb, o rozwój jego sił i zdolności. Właśnie z założeń socjalistycznego humanizmu wynika, że na czoło działań i zamierzeń w naszym kraju wysuwa się sprawa dzieci. „Z humanistycznych założeń ideologii, która jest teoretycznym fundamentem ustroju współczesnego państwa — mówił na pierwszym posiedzeniu Polskiego Komitetu Obchodów Międzynarodowego Roku Dziecka jego przewodniczący prof. dr H. Jabłoński — wynika organiczny związek miłości do własnego kraju i narodu z poszanowaniem odrębności wszystkich innych narodów. To przede wszystkim o dzieci walczymy chcąc zapewnić ludzkości pokój..., gdy znieść pragniemy na całym świecie ucisk narodowy i społeczny”.

Przedstawiciele Polski na wszystkich polach aktywności międzynarodowej występowali i występują w obronie dzieci. Uczestniczyli m. in. w opracowaniu deklaracji praw dziecka przyjętej przez ONZ w 1959 r., a 34 Sesja Komisji Praw Człowieka ONZ zaakceptowała polski projekt konwencji o ochronie praw dziecka, zalecając jego przyjęcie przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1979 r.



Również idea wychowania dla pokoju wysunięta na forum ONZ przez Polskę wiąże się ściśle z obroną praw dzieci. Ich wszechstronny rozwój będzie się mógł odbywać w warunkach poczucia bezpieczeństwa, a przecież związane jest ono integralnie z wychowaniem dla pokoju.

W historii naszego kraju jest wiele pięknych przykładów wysiłków na rzecz wychowania dzieci i młodzieży. Dzieliły one zawsze los narodu, troszczyły się o nie szczególnie nasz naród nawet w najtrudniejszych okresach naszej historii. Minister Oświaty i Wychowania Jerzy Kuberski mówił na pierwszym posiedzeniu Polskiego Komitetu Obchodów MRD o kształtowaniu się w Polsce edukacyjnych szans rozwoju dzieci i młodzieży. Podkreślił, że w całym okresie swego istnienia Polska Ludowa otaczała troską dzieci tworząc warunki zapewniające im bezpieczne dzieciństwo oraz możliwość wszechstronnego rozwoju. Wystarczy wspomnieć tylko kilka szczególnie znamienitych faktów: wielką akcją uczczenia tysiąclecia państwa polskiego budową tysiąca szkół, budowę Centrum Zdrowia Dziecka oraz podjęte w 1973 roku działania zmierzające do wyrównania poziomu pracy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, a szczególnie podniesienie poziomu szkół wiejskich oraz rozpoczęcie reformy systemu edukacji narodowej, a zwłaszcza fundamentu tej reformy — realizację powszechnej szkoły średniej.

Minister Jerzy Kuberski we wspomnianym wyżej przemówieniu dał interesującą syntetyczną charakterystykę osiągnięć Polski Ludowej w dziedzinie opieki nad dzieckiem i realizacji zadań wychowawczych. „W naszych warunkach ustroju socjalistycznego — powiedział — na skutek wysokiego stopnia organizacji życia społeczeństwa, zadania i obowiązki wychowawcze realizowane są nie tylko przez szkołę i rodzinę, lecz również poprzez masową działalność wielu instytucji i organizacji, działalność wydawnictw, środków masowego przekazu. Jest tu miejsce dla każdego, kto pragnie dobrze służyć sprawie wychowania.

Polska jest krajem wyróżniającym się wszechstronnością i rozległością działań na rzecz dzieci.

Mamy zbudowany cały system ochrony zdrowia dzieci i matek. Od poradni rozsianych po całym kraju, od szkolnej służby zdrowia po Instytut Matki i Dziecka.

Mamy rozbudowany system rozwoju zainteresowań i talentów dzieci i młodzieży. Tysiące chórów, zespołów recytatorskich, teatralnych. Tysiące dzieci i młodzieży uczestniczy w turniejach i olimpiadach wiedzy.”

Przyjęty na pierwszym posiedzeniu program obchodów Międzynarodowego Roku Dziecka w Polsce przewiduje z jednej strony szeroki zakres działań na rzecz dzieci, a więc m. in.:

— kontynuowanie prac nad doskonaleniem przepisów prawnych dotyczących dziecka ze szczególnym uwzględnieniem problemów adopcji, statusu rodzin zastępczych, statusu dzieci w domach dziecka itp.,

— podejmowanie wielu działań na rzecz upowszechnienia wśród spo-

leczeństwa celów i założeń reformy oświatowej, będącej wielkim osiągnięciem w zakresie pełnego upowszechniania oświaty, opieki i wychowania,

— rozszerzenie opieki nad dziećmi specjalnej troski oraz dziećmi znajdującymi się w szczególnie niekorzystnej sytuacji (dzieci osierocone, z rodzin niepełnych, z rodzin zdemoralizowanych, z rodzin alkoholików). Podejmowanie działań sprzyjających wdrażaniu tych dzieci do aktywnego, na miarę ich możliwości, współdziałania w społeczności dziecięcej i przysposobiania ich do dorosłego życia. Łagodzenie tragedii tych dzieci, a przede wszystkim zapobieganie ich powstawaniu może dokonać się przy szerokim współdziałaniu całego społeczeństwa,

— szersze uwzględnianie przez przemysł produkcji coraz atrakcyjniejszych artykułów dla dzieci,

— rozszerzanie ruchu inicjatyw społecznych na rzecz budowy ośrodków wypoczynkowych i rekreacyjnych, placów gier i zabaw, sal gimnastycznych i sportowych, izb umuzykalniających dla dzieci w osiedlach miejskich i na wsi. Czyny społeczne tak powszechne w naszym kraju należy w 1979 r. ukierunkować przede wszystkim na prace dla dzieci, zwłaszcza w miejscu zamieszkania. W konkursach „Mistrz Gospodarności” i „Gmina — Mistrz Gospodarności” oraz „Samorząd w służbie mieszkańców” należy wysoko punktować czyny społeczne, których realizacja przyniesie korzyści dzieciom,

— podejmowanie spraw szczegółowych, których rozwiązywanie ma aktualnie duże społeczne znaczenie, jak na przykład: dojazdy dzieci do szkół zbiorczych, poprawa stanu bezpieczeństwa dzieci na drogach itp.,

— przyczynianie się do dalszego rozwoju organizacji dziecięcych poprzez aktywizację dzieci w tych organizacjach, w samorządach szkolnych i innych formach dziecięcej samorządności. Trzeba od najmłodszych lat kształtować u naszych dzieci aktywną postawę współgospodarczy, wdrażać je do samowychowywania, uczyć rzetelnej pracy i obowiązkowości.

Międzynarodowy Rok Dziecka będzie również u nas okresem, okazją dla prezentowania w kraju i za granicą dorobku Polski Ludowej w dziedzinie socjalnej i oświatowej, opieki nad matką i dzieckiem, do zaprezentowania naszych ideałów wychowywania dla pokoju i sprawiedliwości społecznej.

W roku tym dążyć będziemy do pogłębienia kultury pedagogicznej rodziców, do szerzenia wiedzy o obowiązkach starszego pokolenia wobec dzieci. Powołane do takich działań instytucje i organizacje rozwiną na większą niż dotychczas skalę działalność poradnictwa dla matek i ojców tak, aby mogli oni utrzymywać w domach rodzinnych atmosferę wzajemnego zaufania, szczerości, poszanowania godności dziecka, które nie „kiedyś będzie”, lecz „już jest człowiekiem”.

To ostatnie zadanie może być szczególnie interesującym polem działania nie tylko organizacji działających w sferze wychowania dzieci, lecz również zespołów nauczycielskich w szkołach i kontaktów rodzicielskich.

Edukacyjne szanse rozwoju, które zostały już ukształtowane w Polsce Ludowej oraz ich najbliższe perspektywy wiążące się z upowszechnianiem średniego wykształcenia ogólnego, a także z rozwojem kształcenia zawodowego, wymagają ścisłego współdziałania ze szkołami rodziców w dziedzinie i wychowania, i kształcenia dzieci i młodzieży.

Jest oczywiste, że pełne wykorzystanie szans rozwoju dla dzieci i młodzieży już istniejących w naszym kraju i tych, które rozwiną się w najbliższych latach, będzie zależne również od tego, na ile w wychowawczej działalności rodziców zostaną one uwzględnione. A to zależy będzie od tego, czy i w jakim zakresie rodzice będą dysponować odpowiednią wiedzą z zakresu psychologii i pedagogiki, oraz od umiejętności współdziałania w sferze wychowania własnych dzieci przede wszystkim ze szkołą, a także innymi placówkami oświatowo-wychowawczymi.

Ze względu na to, że przedszkola i szkoły są tymi placówkami oświatowo-wychowawczymi, z którymi przede wszystkim kontaktują się rodzice, i z nimi przede wszystkim współdziałają, właśnie one mają największe szanse podniesienia poziomu wiedzy psychologicznej i pedagogicznej u rodziców. W odróżnieniu od innych instytucji mogą z jednej strony kształtować tę wiedzę w oparciu o konkretne przykłady dzieci tychże rodziców, z drugiej mają szansę realizacji długofalowego programu pogłębiania tej wiedzy. Szansa jest tym większa, że już coraz więcej nauczycieli zdobyło kwalifikacje zawodowe na poziomie pełnych studiów wyższych, z drugiej zaś mamy w Polsce NURT, którego wykłady, zwłaszcza z zakresu psychologii i pedagogiki, mogą być bardzo pomocne również w dziedzinie pogłębiania kultury pedagogicznej rodziców.

Obchody Międzynarodowego Roku Dziecka w naszym kraju — czytamy w programie Polskiego Komitetu — zbiegają się z obchodami 35-lecia powstania Polski Ludowej. Powinny zatem stanowić dogodną okazję dla zaprezentowania w świecie naszych osiągnięć w zakresie szeroko pojętej opieki nad dzieckiem i rozwojem jego osobowości. Okazją do pokazania, że w Polsce Ludowej w pełni realizowana jest zasada zawarta w Deklaracji Praw Dziecka ONZ: „Ludzkość powinna dać dzieciom wszystko to, co ma najlepsze.”

## PODEJŚCIE SYSTEMOWE DO ZARZĄDZANIA SZKOŁĄ

Zasadniczym elementem efektywnego funkcjonowania szkoły jest jej właściwa organizacja pracy. Czerpie ona swe założenia z teorii organizacji i zarządzania. Jednym z jej nurtów jest podejście systemowe. Zyskuje ono coraz wyższą rangę w teorii i szybko upowszechnia się w naukach społecznych, matematyczno-przyrodniczych i technicznych. Podejście systemowe jako strategia teoriiwórcza nie omija również badań i praktyki pedagogicznej<sup>1</sup>. Zastosowanie podejścia systemowego do organizacji pracy szkoły zawodowej stałoby przedmiot zainteresowań niniejszego artykułu. Ze względu na ogólnoszkolny charakter tych rozważań odnieść je można do szkół należących do różnych typów i szczebli organizacyjnych.

Unowocześnienie zarządzania i organizacji procesu kształcenia w zespole szkół zawodowych wymaga kompleksowego, strukturalno-funkcjonalnego spojrzenia na wszystkie jego komponenty składowe. Stan taki można osiągnąć bazując na systemowej analizie i ocenie działań i decyzji rozpatrywanych ze względu na ich przyszłe skutki. Warunkiem wstępnym jej przeprowadzenia jest tzw. kwantyfikacja i matematyczne modelowanie efektywności kształcenia<sup>2</sup>.

### 1. ISTOTA PODEJŚCIA SYSTEMOWEGO W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ

Współczesne zarządzanie szkołą zawodową opiera się głównie na doświadczeniach osobistych oraz intuicji dyrektorów, kierowników i pracowników nadzoru pedagogicznego. W małym stopniu odwołuje się ono do osiągnięć teorii organizacji i zarządzania oraz pedagogiki. Więcej jest tutaj posunięć czysto organizacyjnych i taktycznych niż decyzji o znaczeniu strategicznym. Ponadto brak wizji jasno i dokładnie sprecyzowanych celów kształcenia oraz społecznie pożądaných ideałów i postaw pogłębia istniejący stan dezintegracji szkolnictwa zawodowego. Stąd niezbędne są radykalne i natychmiastowe decyzje o znaczeniu strategicznym dla szkolnictwa zawodowego<sup>3</sup>.

Dążąc do modernizacji istniejącego stanu zarządzania szkołą zawodową oraz podejmowania istotnych dla procesu kształcenia decyzji należy kierować się podejściem opierającym się na przesłankach racjonalnych.

<sup>1</sup> M. Winiarski: O podejściu systemowym w pedagogice, *Ruch Pedagogiczny* 1978, nr 2, s. 141—154; A. Wojtaszek: Organizacja pracy szkoły w świetle podejścia systemowego, *Nowa Szkoła* 1978, nr 4, s. 6—8.

<sup>2</sup> K. Denek: Efektywność procesu kształcenia i metody jej oceny, *Neodidagmata* 1976, z. IX, s. 31—46.

<sup>3</sup> T. Nowacki: Tendencje zmian w kształceniu zawodowym, *Szkoła Zawodowa* 1978, nr 1, s. 2—5.

Czy i w jakim stopniu odpowiadają założeniu temu znane obecnie na świecie stanowiska uczonych reprezentujących poglądy pedagogizmu utopijnego, reformizmu, podejścia systemowego i dialektycznego, sceptyzmu pedagogicznego, kontestacji, czyli utopijnego ruchu „odszkolenia” (descholaryzacja) oraz eklektyzmu<sup>4</sup>.

Należy uważać, że najbardziej racjonalny nurt poszukiwań badawczych prezentuje podejście systemowe i dialektyczne. Stąd w naszych rozważaniach kreować będziemy takie właśnie stanowiska. Podejście systemowe wywodzi się z ogólnej teorii organizacji i zarządzania, gdzie funkcjonuje w postaci analizy systemowej. O ile teoria organizacji i zarządzania formułuje ogólne wskazania, jak należy działać w określonych warunkach, aby sprawnie realizować założone cele, to analiza systemowa zmierza do wyjaśnienia zjawisk zachodzących w systemie kształcenia zawodowego za pomocą opisów formalnych, tj. równań matematycznych, macierzy, wskaźników i charakterystyk parametrycznych. Opisy analizy systemowej w zarządzaniu szkołą zawodową wzbogacone o grafy, wykresy, równania, macierze i techniki obliczeniowe nazwiemy modelami zarządzania. Interesuje nas zatem parametryczny model zarządzania szkołą.

Analiza systemowa stanowi obecnie jeden z najlepiej uporządkowanych i niezawodnych sposobów zarządzania kompleksem wzajemnie powiązanych ze sobą dynamicznych komponentów systemu szkolnego. Umożliwia ona ujawnianie i analizowanie poszczególnych komponentów oraz ich wzajemne integrowanie. Podejście systemowe urzeczywistnia się w trzech następujących stadiach: formułowanie celów i sprecyzowanie ich hierarchii przed rozpoczęciem jakiegokolwiek działalności związanej z zarządzaniem szkołą i podejmowaniem decyzji; uzyskanie maksymalnych efektów kształcenia przy minimalnych nakładach, co realizuje się drogą porównawczej analizy różnych wariantów infrastruktury dydaktycznej i strategii osiągania celów oraz dokonywania odpowiedniego ich wyboru; ocena ilościowo-jakościowa (kwantyfikacja) celów oraz metod i środków ich osiągania oparta na wszechstronnej analizie wszystkich możliwych wyników działalności szkolnej.

Między podejściem systemowym a analizą systemową istnieje pewna różnica. Podejście systemowe służy do uporządkowania, czyli „strukturalizacji” problemu zarządzania szkołą zawodową, który następnie może być rozwiązany zarówno z zastosowaniem, jak bez zastosowania matematyki. Analiza systemowa kładzie nacisk na wykorzystanie metod matematycznych lub symulacyjnych w podejmowaniu decyzji. Można zatem przyjąć, że analiza systemowa w zarządzaniu szkołą zawodową to badanie mające na celu pomaganie kierownictwu podejmującemu decyzje w wyborze kierunku działania, za pomocą systemowego analizowania jego

<sup>4</sup> Z. Kwieciński: Pedagogizm — utopie wychowawcze. *Ruch Pedagogiczny* 1976, nr 6 s. 745—748.

rzeczywistych celów, ilościowego porównywania nakładów, efektywności i ryzyka, wiążących się z każdym wariantem infrastruktury dydaktycznej oraz strategii kształcenia stosowanych dla osiągnięcia celów, a także tworzenia nowych wariantów, jeżeli warianty stanowiące przedmiot analizy nie są wystarczające. W zależności od charakteru problemów zarządzania szkołą, będących przedmiotem analizy, można dokonać klasyfikacji różnych kierunków badań systemowych. Kierując się możliwością zrozumienia istoty zarządzania szkołą można podzielić problemy na trzy klasy: o właściwej strukturze, słabej strukturze i problemy nie mające żadnej struktury.

## 2. INTERDYSCYPLINARNY CHARAKTER ANALIZY SYSTEMOWEJ

Analiza systemowa jest jedną z metod heurystycznych rozwiązywania zadań o charakterze twórczym. Wynika to z przedmiotu badań heurystyki. Charakteryzuje on taki zespół działań podejmowanych przez człowieka, który ujawnia się w twórczym rozwiązywaniu zadań praktycznych, poznawczych oraz zadań przekazu.

Podstawowe cele badawcze heurystyki zawierają w sobie dążenie do: wyróżnienia typowych czynności wykonywanych przy uprawianiu rzemiosła twórczego i ich analizy, prowadzącej do definicji sprawozdawczych; opisywania procedur twórczego rozwiązywania zadań; konstruowania i uzasadniania norm działania twórczego<sup>5</sup>.

Łatwo można dostrzec wiele wspólnych cech heurystyki i prakseologii. O ile prakseologia rozpatruje wszelkie rodzaje działań z punktu widzenia kryterium sprawności, o tyle heurystyka ogranicza się tylko do działań o charakterze twórczym rozpatrując je pod względem kryterium słuszności. Biorąc za punkt wyjścia to zróżnicowanie można uznać, że heurystyka jest jedną z dyscyplin prakseologii. Kryterium słuszności jest pojęciem szerszym od kryterium sprawności.

Heurystyka bowiem nazywa słusznym czyn prospektywny, racjonalny, etyczny i sprawny oraz sprzyjający przekazowi umiejętności. Z chwilą ustalenia zbieżności heurystyki i prakseologii warto zastanowić się nad stosunkiem tych dwóch dyscyplin do ogólnej teorii organizacji i zarządzania. Charakterystyczne dla teorii organizacji i zarządzania jako nauki jest podejście systemowe. Podejście takie jest zbieżne z prakseologicznym. Stąd często mówi się o prakseologicznej teorii organizacji i zarządzania. Teoria ta za podstawowy element swoich badań uznaje człowieka, który jako podmiot działający podejmuje określone czyny i dąży do realizacji założonych celów, zmienia rzeczywistość, opanowuje przyrodę, poprawia warunki pracy, czyli przyczynia się do szybszego postępu i peł-

<sup>5</sup> J. Góralski: Heurystyka (W:) J. Górski (red.): Zadanie, metoda, rozwiązanie. WN-T, Warszawa 1977.

niejszego zaspokojenia swoich potrzeb. Cykl zorganizowanego działania funkcjonujący w teorii organizacji i zarządzania wykazuje wiele zbieżności z kolejnymi etapami analizy systemowej. Łatwo to zauważymy śledząc kolejne, następujące po sobie, stadia analizy systemowej w zarządzaniu: określenie celu działań decyzyjnych, wyznaczenie kierunków alternatywnego osiągnięcia celów, określenie środków koniecznych do zastosowania, zbudowanie modelu zarządzania szkołą zawodową i wyprowadzenie kryterium uporządkowania i hierarchizacji alternatywnych rozwiązań ze względu na ich efektywność<sup>6</sup>.

Analizie systemowej w zarządzaniu szkołą odpowiada zatem specjalny dział prakseologicznej teorii organizacji i zarządzania zwany prakseologią decyzyjną<sup>7</sup>. Biorąc pod uwagę kompleksowy charakter badań rzeczywistości szkolnej w analizie systemowej, niezbędny jest w niej również udział pedagogiki, psychologii, socjologii, teorii informacji i cybernetyki. Zauważmy, że współdziałanie wymienionych dyscyplin wyznacza nową, jakościowo wyższą, metodę zarządzania zespołem szkół zawodowych. Jest to oczywiste, jeśli sobie uświadomimy fakt, że każde kierowanie zespołem wymaga nie tylko ujawnienia związków i zależności profesjonalnych, a również wielostronnych powiązań interpersonalnych, i to zarówno tych subiektywnych, jak i pozasubiektywnych.

### 3. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE ANALIZY SYSTEMOWEJ W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ

Analiza systemowa odnosi się do takich systemów, których elementy podlegają zmianie w określonym przedziale czasowym. Odnosząc jej podstawowe założenia do procesu kształcenia będziemy starali się skonstruować jego uproszczony, abstrakcyjny schemat zwany modelem. Zapewni on lepsze uchwycenie zależności pomiędzy poszczególnymi komponentami procesu kształcenia oraz wyrażenie ich w postaci struktury o układzie liniowym bądź nieliniowym.

Ustaleniu tych zależności służy eksperyment czynny, w którym staramy się poszczególnym zmianom elementów systemu kształcenia nadać wartości mierzalne w kategoriach efektywności. Szukamy zatem odpowiedzi na pytanie, jakim zdarzeniom i stanom procesu kształcenia odpowiadają wartości efektów nauczania. Dokonujemy w ten sposób selekcji informacji, niezbędnej do podejmowania decyzji o rzeczywistych i oczekiwanych stanach procesu kształcenia. Decyzje te mogą mieć charakter opisowy, wyjaśniający, przewidujący, oceniający i zalecający. Właśnie analiza systemowa dostarczyć ma podstawowych informacji o efektywności działania struktury organizacyjnej badanego procesu.

<sup>6</sup> D. Gwizdziani: Organizacja i zarządzanie. KiW, Warszawa 1976, s. 548—561.

<sup>7</sup> K. Piłajko: Prakseologia — nauka o sprawnym działaniu. PWN, Warszawa 1976, s. 324.

Do podstawowych pojęć analizy systemowej należy: sytuacja analityczna, własności systemu analizy i struktura formalna analizy. Sytuacja analityczna SA jest znana, jeśli dany jest: OS — obiekt systemowy będący przedmiotem analizy, A — system analizy (blok), D — system (blok) decydenta podejmującego decyzję w oparciu o wyniki analizy, F — relacje określone na zbiorze {OS, A, D}.

Zatem sytuację analityczną można wyrazić sformalizowanym zapisem<sup>8</sup>:

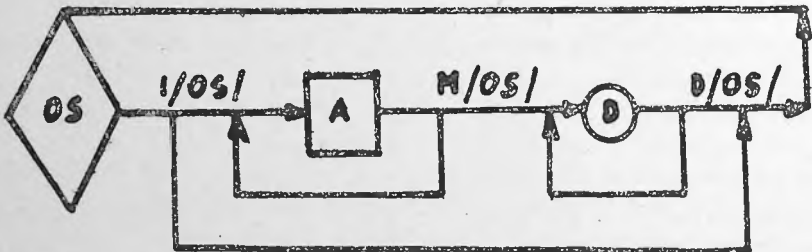
$$SA \cong \langle OS, A, D, F \rangle \quad (1)$$

oraz przedstawić graficznie w postaci schematycznej (rys. 1). Symbole na rys. 1 kolejno oznaczają: J (OS) — odwzorowanie informacyjne dla potrzeb analizy obiektu OS, M (OS) — model obiektu OS, D (OS) — decyzja dotycząca obiektu OS.

Interesuje nas system analizy A (blok), od którego wartości zależą podjęte decyzje w zarządzaniu szkołą zawodową. Najpierw przedstawimy go graficznie, a następnie zapiszemy, od czego zależy jego określoność (rys. 2). Nietrudno zauważyć, że metoda analizy systemowej (MAS) jest programem funkcjonowania bloku analizy A.

$$A = \langle OA, AN, MA, WA \rangle \quad (2)$$

W wyrażeniu 2 oznaczenia OA, AN, MA, WA symbolizują kolejno: obiekt, analizator, metodę, wynik analizy.

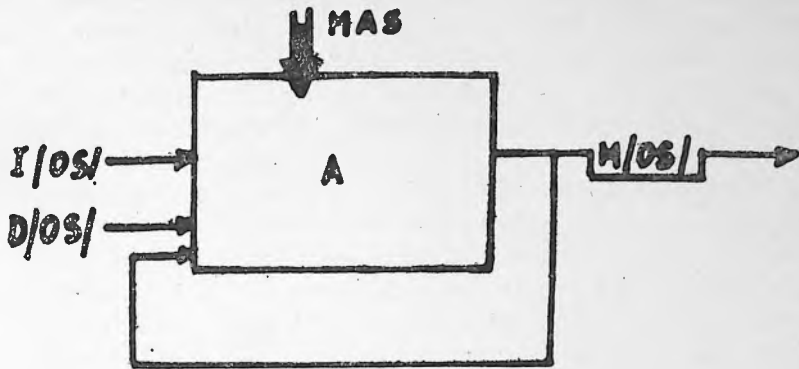


Rys. 1. Zależność sytuacji analitycznej od obiektu systemowego będącego przedmiotem analizy

Analizę systemową klasyfikuje się według kryterium: ilościowo-jakościowego, rodzaju, głębokości, etapu analizy. W pierwszym przypadku mamy tzw. analizę ilościową lub jakościową; w drugim: identyfikacyjną, problemową, matematyczną i ilościowo-statystyczną; w trzecim: płytką, głęboką i bardzo głęboką, a w czwartym: wstępną, badawczą, pragmatyczną i końcową. Dokonana klasyfikacja pozwala wyróżnić analizy częściowe, które są istotnym elementem składowym systemu analizy.

<sup>8</sup> J. Konieczny: Model analizy systemowej dla potrzeb decydentów i ekspertów. *Prakseologia* 1974, nr 11, s. 152—153.





Rys. 2. Blok analizy systemowej z wyróżnionym wejściem MAS metody analizy systemowej

Podstawowe znaczenie dla analizy systemowej posiada sformułowanie jej zadania. Wynika ono w pierwszym rzędzie z celu analizy i sytuacji analitycznej. Jeśli cel analizy jest wyraźnie określony, to sformułowanie zadania analizy systemowej zależy od rozpoznania sytuacji: identyfikacyjnej, problemowej, decyzyjnej i statystycznej.

Przedmiotem analizy systemowej w zarządzaniu szkołą będzie element: zarządzający, kierujący, przekazujący i przyswajający. W tak rozumianym systemie szkolnym można wyróżnić strukturę: zarządzającą (dyrektor szkoły), kierującą (nauczanie — nauczyciel), przekazującą (uczenie — nauczyciel, maszyna dydaktyczna, podręcznik programowany itp.), przyswajającą (uczenie się — uczeń).

Wyznaczenie modelu systemu zarządzania zespołem szkół zawodowych zależy od właściwego określenia wyników analizy systemowej. Wśród tych ostatnich można wyróżnić końcowe wyniki analizy identyfikacyjnej, problemowej, matematycznej i ilościowo-statystycznej. Budowa tak rozumianego modelu zarządzania szkołą dzieli się na cztery fazy. Pierwszą z nich stanowi — specyfikacja, w której dokonuje się formalizacji podstawowych zmiennych procesu kształcenia i na podstawie ujawnionych zależności tworzy się równanie matematyczne. Druga faza to identyfikacja, czyli znalezienie wartości parametrów równań uzyskanych w wyniku specyfikacji. Na trzecią fazę składa się weryfikacja, która polega na ocenie jakości wyników specyfikacji i identyfikacji, czyli ich adekwatności do badanego procesu kształcenia. Ostatnia faza wiąże się z przewidywaniem i obejmuje procedurę określania przyszłych wartości zmiennych wchodzących w skład modelu zarządzania szkołą<sup>9</sup>. Prowadzi to do możliwości tworzenia różnych modeli decyzyjnych, np. opisowych, formalnych, matematycznych i pragmatycznych. Ich wyróżnienie ułatwia prze-

<sup>9</sup> J. Zieleniewski: O problemach organizacji. WP, Warszawa 1970.

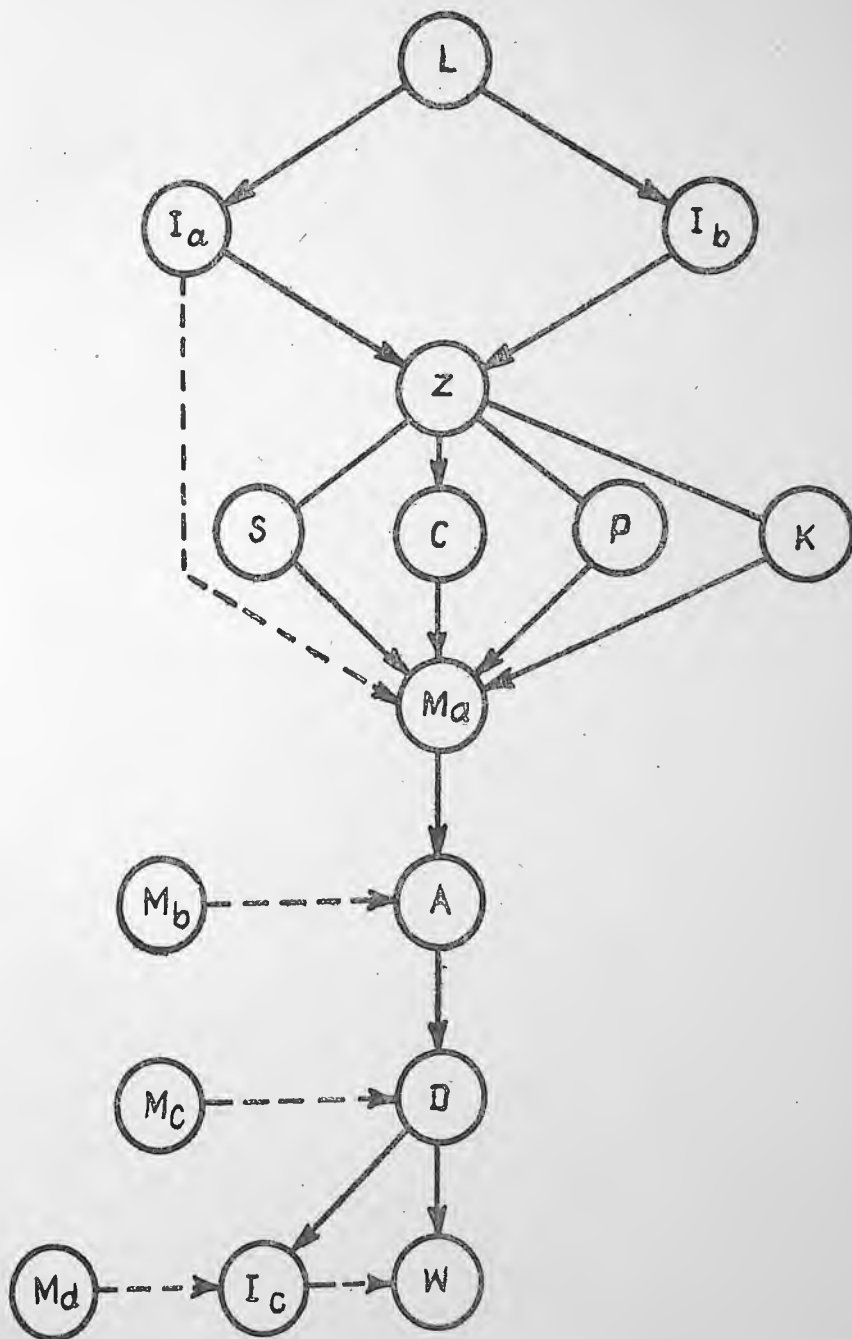
prorowadzenie analizy systemowej zarządzania zespołem szkół zawodowych. Wzorcem dla niej będzie tzw. model graficzny, który przedstawiono na rysunku 3. Wprowadzone tam symbole oznaczają: L — wstępną listę pytań decydenta (podejmującego decyzję), Ia — bank informacji decyzyjnych, Ib — bank informacji danych, Z — zadanie analizy systemowej, S — bank systemów, C — bank charakterystyk i parametrów, P — bank problemów, K — bank kryteriów i ograniczeń, Ma — bank modeli decyzyjnych, A — bank algorytmów decyzyjnych, D — bank programów decyzyjnych, Mb — bank metod matematycznych, Mc — bank metod programowania, Md — bank metod statystycznych, Ic — bank informacji statystycznych, W — bank wariantów decyzyjnych.

Zarządzanie zespołem szkół zawodowych polega na podejmowaniu odpowiedniej liczby decyzji kierowniczych. Ze względu na sposób selekcji informacji niezbędnych do podejmowania decyzji, można wyróżnić różne jej rodzaje. Mogą to być decyzje: opisowe, wyjaśniające, przewidujące, oceniające i zalecające<sup>10</sup>.

Każdą decyzję opisową inspiruje źródło informacji o stanie badanego obiektu, oparte na wrażeniach, interpretacji i percepcji. Wrażenia są, jak wiadomo, odbiciem bodźców odebranych przez narządy zmysłowe. Interpretacja stanowi dojście do pewnych wniosków przez nadanie znaczenia wrażeniom bez „jawnego” gromadzenia danych dowodowych. Wnioskowanie opiera się na czynnikach, które świadomie i celowo mogą być przytoczone jako materiał dowodowy. Kolejne pojęcie — percepcja — obejmuje zarówno selekcję, jak i interpretację bodźców zmysłowych. W sytuacjach percepcji człowiek odnosi wrażenie do znanych mu spraw, inaczej mówiąc, klasyfikuje różne elementy sytuacji w taki sposób, by miały one sens w kategoriach jego przeszłego doświadczenia. W praktycznym działaniu nie jesteśmy jednak świadomi odbioru wrażeń, interpretacji i percepcji informacji, decyzje opisowe będą charakteryzowały się różnym stopniem zobiektywizowania. Odnosząc rozważania te do podstawowych kryteriów efektywności kształcenia trzeba mieć na względzie pewne zasady, według których dokonamy wyróżnienia i klasyfikacji metod zbierania oraz prezentacji niezbędnych informacji o stanie efektów nauczania w danej szkole zawodowej. Każdą zatem próbę klasyfikacji poszczególnych aspektów efektywności kształcenia opartej na zewnętrznej logice jej komponentów powinno poprzedzać ustalenie określonej zasady podziału. Zignorowanie tej oczywistej reguły prowadzi do wzajemnego zachodzenia na siebie aspektów efektywności i nazywa się błędem skrzyżowanego podziału.

W warunkach gdy analiza sytuacji decyzyjnej zmierza do wyjaśnienia jej źródeł przeszłych lub obecnych, mamy do czynienia z decyzjami wyjaśniającymi. Analiza taka przyczynia się do bardziej ścisłego określenia

<sup>10</sup> J. O'shanghnessy: Metodologia decyzji. PWE, Warszawa 1975, s. 28—284.



Rys. 3. Model graficzny analizy systemowej

napotykaną trudności, jej określenia w postaci problemu oraz wskazania wariantu lub kierunku dalszego działania. Decydowanie opiera się tutaj na możliwie najpełniejszym wyjaśnieniu istoty problemu. Mogą tu istnieć następujące typy wyjaśnienia problemu decyzyjnego: dedukcyjny, statystyczny, teleologiczny i genetyczny. W pierwszym wyjaśniane zjawisko lub wydarzenie tłumaczone jest na podstawie założeń, hipotez, praw teorii lub modelu przyjętego jako prawdziwy. W drugim przypadku wydarzenie wyjaśniane jest na podstawie dowodu mającego pewny ustalony stopień prawdopodobieństwa. Trzeci typ tłumaczy problem w drodze odwołania się do takich kategorii, jak pełnione funkcje lub cele, do których się zmierza. Ostatni rodzaj cechuje się podejściem historycznym, który pokazuje, jak przeszłe zdarzenia doprowadziły do obecnego stanu rzeczy.

Jeśli decyzje odnoszą się do zdarzeń przyszłych, odwrotnie do decyzji wyjaśniających, które tłumaczą istotę wydarzeń obecnych lub przeszłych, to mamy do czynienia z decyzjami przewidującymi. Im lepiej potrafimy wytłumaczyć to, co zaszło, tym trafniej możemy przewidzieć przyszłe zdarzenia. Są to w pewnym sensie terminy logicznie izomorficzne. Przedmiot poszukiwań odnosi się tu np. do możliwości przewidywania efektywności kształcenia z pewnym ustalonym stopniem prawdopodobieństwa.

Każda decyzja zawiera elementy oceny, gdyż podejmowanie decyzji oznacza wybór, a jak wiadomo, w sytuacji wyboru zawsze występuje ocena. Ocena badanego obiektu poznania dokonuje się w kategoriach zbioru wartości lub celów, które stanowią jego kryterium. Podejmujący decyzję może oceniać albo wyniki osiągnięte w przeszłości, albo możliwości ich uzyskiwania w niedalekiej lub odległej przyszłości. Ta druga ocena zawiera przewidywanie następstw. Zakłada się bowiem, że oceny według zaproponowanych kryteriów efektywności kształcenia będą wysoko skorelowane z przyszłymi wynikami realizacji celów.

Niezależnie od wcześniej wyróżnionych decyzji spotykamy się często z tzw. decyzjami zalecającymi. Na proces decyzji zalecającej składają się następujące etapy: wytyczenie celów, do których się zmierza; wykrycie istotnych alternatyw; stwierdzenie skutków wyboru określonej drogi postępowania; ocena możliwych wyników ze względu na osiągnięte cele w kategoriach efektywności; podjęcie decyzji zawierającej w sobie ukryte wpływy różnych czynników; ograniczenia stosowalności oraz kształtowanie się wartości mierzalnych efektywności kształcenia (wskaźników ilościowo-jakościowych).

Decyzje zalecające opierają się zatem na próbie systemowego ujmowania różnych czynników wyznaczających efektywność działania struktury organizacyjnej zespołu szkół zawodowych<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> R. Kulikowski: *Analiza systemowa i jej wykorzystanie*. PWN, Warszawa 1977.

W każdej strukturze organizacyjnej zespołu szkół zawodowych zakładamy istnienie takiego odwzorowania  $f$ , że:

$$f_r: \bigcup_{j=1}^{nr} D_{jr} \rightarrow Z_r \quad r = 1, 2, 3, \dots, q \quad (3)$$

W wyrażeniu tym symbole:  $Z_r$ ,  $D_{jr}$ ,  $\bigcup D_{jr}$  kolejno oznaczają: zakres działania  $r$ -tej struktury organizacyjnej zespołu szkół zawodowych, konkretną decyzję  $j$ -tego rodzaju dla  $r$ -tej struktury; ograniczony przedziałem  $\langle 1; n \rangle$  zbiór decyzji postaci  $D_{jr}$  podejmowanych dla nadania procesowi kształcenia w danej strukturze organizacyjnej zespołu szkół zawodowych właściwego zakresu działania  $Z_r$ .

Możliwości zakłócen proces kształcenia w strukturze organizacyjnej zespołu szkół zawodowych występują wówczas, gdy  $Z = D$ , czyli  $Z > D$  albo  $Z < D$ .

W pierwszym przypadku zakres działania jest większy od zbioru niezbędnych decyzji, czyli kompetencje ich podejmowania nie są wyraźnie określone i leżą w gestii kilku decydentów. W ostatnim przypadku zakresy działań nie odpowiadają zbiorowi koniecznych decyzji. Oznacza to, że pewne określone decyzje nie są w ogóle wykonywane<sup>12</sup>. Dana decyzja  $D_{jr}$  może tylko znajdować się w zakresie działania jednej struktury organizacyjnej procesu kształcenia, w tym wypadku  $r$ -tej.

Właściwe funkcjonowanie procesu kształcenia w zespołach szkół zawodowych polega na podejmowaniu optymalnych decyzji. W urzeczywistnieniu kolejnych stadiów procesu decyzyjnego współuczestniczą poszczególne komponenty procesu kształcenia zawodowego. Jeśli komponenty te oznaczymy przez  $k_i$ , a całą strukturę organizacyjną procesu kształcenia przez  $K$ , gdzie  $k_i \in K$  dla  $i = 1, 2, \dots, n$  i działalność elementu  $k_i$  przez  $n_i$ , to możemy zapisać, że

$$n_i(t') = F(n_1(t), n_2(t), \dots, n_1(t), \dots, n_n(t), t) \quad (4)$$

Oznaczenia  $t$ ,  $t'$  ( $t' > t$ ) wyrażają momenty czasowe.

Z chwilą gdy brak jest takich zależności, to proces kształcenia zawodowego nie tworzy zwartej struktury organizacyjnej, ale jest zbiorem komponentów niezależnych. Efekty działania ( $E_j$ ) poszczególnych elementów struktury organizacyjnej składają się na jej całościowy efekt, co można wyrazić:

$$E_1 = \varphi_1(n(t), t) \quad (5)$$

$$E_2 = \varphi_2(n_2(t), t) \quad (6)$$

$$E_3 = \varphi_3(n_3(t), t) \quad (7)$$

$$E_n = \varphi_n(n_n(t), t) \quad (8)$$

<sup>12</sup> D. Rosati: Podjęcie decyzji w organizacjach gospodarczych. PWE, Warszawa 1977.

oraz ogólnie

$$E = \varphi(n_1(t)n_2(t), \dots, n_n(t), t) \quad (9)$$

Podstawową funkcją celu struktury organizacyjnej zespołu szkół zawodowych jest maksymalizacja jej efektywności. Sam proces podejmowania decyzji może być pod względem formalnym traktowany jako akt wyboru dokonywany na zbiorze decyzji optymalnych. Poszczególne elementy zbioru sytuacji decyzyjnych stanowią kryteria i wskaźniki efektywności kształcenia na danym kierunku lub profilu nauczania. Podjęcie decyzji w przypadku, gdy znana jest liczba wskaźników, ale kryterium ich wyznaczania i wyboru nie jest wyraźnie określone, musi bazować na matematycznych systemach decyzyjnych. Podejście takie wymaga pewnej decentralizacji w podejmowaniu decyzji. Wiąże się to z rozczłonkowaniem celu globalnego kształcenia na cele bardziej szczegółowe realizowane w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania. Podobnie też liczba kryteriów i wskaźników efektywności kształcenia podlega odpowiedniej dyferencjacji. Wskaźniki te wyrażają stopień osiągnięcia założonego celu w danych warunkach kształcenia. Dla uzyskania optymalności zarządzania takim systemem organizacyjnym konieczne jest korzystanie z uniwersalnych i wzajemnie porównywalnych wskaźników efektywności kształcenia. Wskaźniki te muszą wyrażać zarówno ilościowe, jak i jakościowe efekty kształcenia<sup>13</sup>. Stanowią one ponadto jedno z podstawowych kryteriów klasyfikacji analizy systemowej. Obok tego analizę systemową klasyfikuje się według rodzaju wyniku oraz głębokości i etapów analizy. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z analizą ilościową i jakościową; w drugim z: identyfikacyjną, problemową i matematyczną; w trzecim z: płytką, głęboką i bardzo głęboką, a w czwartym z: wstępną, badawczą, pragmatyczną i końcową. Dokonana klasyfikacja pozwala wyróżnić analizy częściowe, które są istotnym elementem systemu analizy.

Dla zapewnienia większej operatywności systemu zarządzania zespołem szkół zawodowych dokonamy wyróżnienia pewnych etapów analizy systemowej. Uczynimy to z myślą o nauczycielach, kierownikach i organizatorach procesu kształcenia zawodowego, którzy podejmą trud jej przeprowadzenia. Wszelka jednak próba wyodrębnienia kolejnych stadiów analizy systemowej stanowi konwencję lub umowę jej realizatorów. Każde bowiem podejście systemowe cechuje dynamiczność, płynność i czasowa współzależność jej komponentów. Zatem wyróżnione w następnym podrozdziale etapy analizy systemowej należy traktować łącznie, a nie we wzajemnej od siebie izolacji.

Przedmiotem analizy systemowej w zarządzaniu strukturą organizacyjną zespołu szkół zawodowych są elementy: zarządzający, kierujący,

<sup>13</sup> K. Denek: Stosowanie pomiaru czynnikiem modernizacji dydaktyki. *Nauczyciel i Wychowanie* 1978, nr 2, s. 34–48.

przekazujący i przyswajający. W tak rozumianym systemie kształcenia zawodowego można wyróżnić podstrukturę: zarządzającą (dyrektor, zastępcy dyrektora, kierownicy itp.), kierującą (nauczanie — nauczyciel szkoły zawodowej); przekazującą (uczenie — nauczyciel, maszyna dydaktyczna, podręcznik konwencjonalny i programowany), przyswajającą (uczenie się — uczeń).

Dla uzyskania większej przejrzystości przebiegu procesu decyzyjnego można wyprowadzić kilka etapów analizy systemowej w zarządzaniu strukturą organizacyjną procesu kształcenia zespołu szkół zawodowych. Tworzą je: identyfikacja sytuacji analitycznej, budowa banku danych analitycznych, matematyczne formułowanie problemów decyzyjnych; algorytmizacja i programowanie decyzyjne; opracowanie statystyk zupełnych; opracowanie wariantów decyzyjnych; wybór najbardziej optymalnego wariantu. Każdy z wymienionych etapów podlega szczegółowej operacjonizacji, której załgorytmizowana postać przedstawia się, jak podano niżej:

- 1.1. Dokonać wyboru poszczególnych struktur organizacyjnych procesu kształcenia zawodowego z punktu widzenia teorii organizacji i zarządzania.
- 2.1. Określić podstawową funkcję celu wybranych struktur organizacyjnych jako osiąganie maksymalnej efektywności kształcenia zawodowego.
- 3.1. Sformalizować zapis zależności między kryteriami i wskaźnikami efektywności kształcenia a infrastrukturą dydaktyczną i strategią kształcenia.
- 3.2. Wyznaczyć efektywność poszczególnych strategii kształcenia i wariantów wyposażenia infrastruktury dydaktycznej.
- 4.1. Wyróżnić elementy układu decyzyjnego.
- 4.2. Znaleźć pomiędzy nimi zależności.
- 4.3. Utworzyć z nich układ zorganizowany.
- 4.4. Zbudować graf układu decyzyjnego.
- 4.5. Zbudować układy korektywne.
- 4.6. Zaznaczyć stany: wejściowe, wyjścia, pochłaniające.
- 4.7. Zbudować poszczególne programy decyzyjne (drogi przejść w grafie).
- 5.1. Sformalizować zapis graficzny programów decyzyjnych wyrażeniem matematycznym.
- 6.1. Obliczyć optymalność przejść w poszczególnych programach decyzyjnych.
- 6.2. Ujawnić rozbieżności pomiędzy poszczególnymi wariantami decyzyjnymi.
- 7.1. Dokonać wyboru najbardziej optymalnego wariantu decyzyjnego.
- 7.2. Sprecyzować ograniczenia stosowania wariantów decyzyjnych w praktyce.

Jak z tego wynika, w poszukiwaniach badawczych chodzi o dobór takiego przepisu, który pozwoliłby podejmować optymalne decyzje w zarządzaniu strukturą organizacyjną procesem kształcenia zespołu szkół zawodowych. Przepis taki nosi nazwę reguły decyzyjnej. Jej stosowanie prowadzi zawsze do pewnej liczby decyzji o różnym stopniu optymalności. Liczba określonych decyzji zależy od właściwości komponentów, struktury organizacyjnej oraz zbioru ilościowo-jakościowych wskaźników charakteryzujących proces kształcenia.

Dobór wskaźników w regule decyzyjnej powinien być taki, aby dla

wartości  $(x_1, x_2, \dots, x_{ki})$  każdego możliwego podzbioru  $X = \{X_1, X_2, \dots, \dots, X_{ki}\}$  parametrów obiektu zarządzania wybranego ze zbioru  $X = \{X_1, X_2, \dots, X_n\}$  wszystkich możliwych parametrów określona była decyzją  $\varphi_i$

$$\varphi_i : X \rightarrow \langle 0,1 \rangle \quad i = 1, 2, \dots, 1 \quad (10)$$

co dla wybranego podzbioru  $X_i$  można zapisać w postaci:

$$\varphi_i(X_1, X_2, \dots, X_{ki}) = E_i \quad (11)$$

gdzie  $E_i$  jest efektem, mierzonym liczbą z przedziału  $\langle 0,1 \rangle$  podjęcia  $\varphi_i$ -tej decyzji dla wartości parametrów  $X_i$ -tego podzbioru, 1 — liczbą możliwych podzbiorów zbioru  $X$ . Widzimy, że wartość postępowania decyzyjnego waha się w przedziale  $\langle 0,1 \rangle$ . Zależności pomiędzy kryteriami efektywności kształcenia mają charakter stochastyczny. Pozwala to na wyznaczenie optymalnych strategii kształcenia i wariantów wyposażenia infrastruktury dydaktycznej zgodnie z ich funkcją celu.

Zestaw wymienionych elementów układu decyzyjnego ma charakter zorganizowany, a związki pomiędzy analizowanymi parametrami cechuje zależność typu stochastycznego. Do formalizacji tego typu zarządzania zespołem szkół zawodowych najlepiej uciec się do teorii procesów Markowa<sup>14</sup> oraz metod statystyki matematycznej.

<sup>14</sup> A. A. Borowkow: *Rachunek prawdopodobieństwa*. PWN, Warszawa 1975, s. 154; K. Denek, J. Gnitecki: *Zastosowanie łańcuchów Markowa do wdrażania sprawności kształcenia zawodowego*. *Szkoła Zawodowa* 1977, nr 9, s. 6—11.



## WYKORZYSTANIE PODEJŚCIA SYSTEMOWEGO W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ

Zarządzanie szkołą w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego nierozzerwalnie łączy się z nadaniem jej optymalnej struktury organizacyjnej. Struktura ta powinna się cechować względną stabilnością. Pozostaje to w silnym związku ze wzajemną interakcją system zarządzania — struktura organizacyjna, którą ujawniono w poprzednim artykule<sup>1</sup>. Stąd zaprezentowane w nim podstawy teoretyczne systemu zarządzania w szkołach ogólnokształcących i zawodowych stanowią podstawę optymalizacji decyzji kierowniczych. W pierwszej fazie założenia te zostały po wstępnej weryfikacji zaprogramowane na emc Odra-1204. Otrzymany w ten sposób program umożliwił obliczenia elementów macierzy  $P_1, P_2, \dots, P_t$ , które stanowią bazę do wszelkich dalszych badań i obliczeń. Jako źródło informacji o stanie obiektu kierowanego służyły liczby uczniów i nauczycieli badanych szkół znajdujących się w odpowiednich stanach. Kierunkowskazem do wyznaczenia prawdopodobieństwa znalezienia się uczniów i nauczycieli w odpowiednich stanach są kryteria efektywności kształcenia.

### 1. EGZEMPLIFIKACJA ZAŁOŻEŃ TEORETYCZNYCH

Egzemplifikacja założeń teoretycznych analizy systemowej w zarządzaniu szkołą zawodową wymaga przeprowadzenia badań empirycznych. Przeprowadzono je w 12 zespołach szkół zawodowych zlokalizowanych głównie na terenie Wielkopolski. Wybór typu szkół zawodowych oraz ich reprezentacja w badaniach zmierzały do możliwie pełnego zbadania obiektywnie istniejących zależności funkcjonalnych pomiędzy poszczególnymi komponentami systemu zarządzania szkołą.

Spośród wymienionych 12 zespołów szkół po wstępnej analizie efektywności systemu zarządzania wybrano tylko 8 reprezentowanych przedstawicieli. Chodziło bowiem o możliwie wnikliwe i wszechstronne ujęcie wszystkich predyktorów i kryteriów wyznaczających jakość kształcenia zawodowego. Ponadto przeprowadzona wstępnie analiza miała ujawnić nie tylko podstawowe predyktory i kryteria rzutujące na efektywność kształcenia zawodowego, ale również nadać im pewną strukturę hierarchiczną i liniową oraz poddać kwantyfikacji. Z uwagi na to, że zespoły szkół zawodowych charakteryzują się dużą złożonością systemu kształcenia, znaczną liczbą jego elementów składowych oraz większym niż

<sup>1</sup> K. Denek: Podejście systemowe w zarządzaniu szkołą. *Ruch Pedagogiczny* 1978.

zwykle stopniem trudności w podejmowaniu decyzji, zdecydowano właśnie na wybór tego typu szkół.

Podstawową funkcję celu wymienionych szkół sformułowano jako osiąganie maksymalnej efektywności kształcenia zawodowego widziane w aspekcie syntetycznym. Stąd zamiast intuicyjnego podejmowania decyzji w zarządzaniu szkołą, podejmiemy w niniejszym artykule próbę budowania modelu matematycznego zarządzania szkołą opartego o analizę systemową i inne towarzyszące tej metodzie. Sądzimy, że pozwoli to nam lepiej zrozumieć istotę zjawisk społecznych i zależności funkcjonalnych występujących w szkole oraz podejmować bardziej optymalne decyzje.

Przeprowadzone badania objęły łącznie następujące kryteria efektywności kształcenia: motywy podejmowania nauki ( $n$ ), zdolności percepcyjne uczniów ( $R$ ), zdolności psychomotoryczne uczniów ( $Ps$ ), optymalność struktury wiedzy eksponowanej ( $Te$ ) w treściach kształcenia, optymalność infrastruktury dydaktycznej ( $Id$ ), optymalność strategii kształcenia ( $Sk$ ), czasokres kształcenia ( $t$ ), skuteczność kształcenia ( $S$ ), sprawność kształcenia ( $N$ ), ekonomiczność ( $D$ ) kształcenia, korzystność kształcenia ( $R$ ), użyteczność społeczno-zawodowa kształcenia ( $U$ ).

Nietrudno zauważyć, że wymienione kryteria obejmują cztery podstawowe człony analizy systemowej: zarządzający, kierujący, przekazujący i przyswajający. Ponadto analizowany model parametrycznego systemu zarządzania szkołą zawodową posiada charakter zależności stochastycznych. Stąd może on być realizowany w warunkach niepewności lub zupełnej niepewności. Czyli możliwe jest tutaj zarządzanie dopuszczalne i chwiejne. Formalizację pierwszego typu zarządzania szkołą oprzemy o teorię procesów markowowskich. Zostanie ona przeprowadzona w aspekcie łańcuchów Markowa.

Przystąpimy teraz do opisu trzech metod podejmowania decyzji optymalnych w zarządzaniu zespołem szkół zawodowych. Podejmowanie decyzji optymalnych, zgodnie z przyjętymi wcześniej założeniami, traktowane jest jako proces diagnozowania stanu. Informacja o stanie obiektu kierowanego każdorazowo wyrażana jest w kategoriach efektywności kształcenia. Zawsze ma ona charakter probabilistyczny. Zbiór decyzji kierowniczych i przyporządkowany mu zakres działania poszczególnych komórek organizacyjnych systemu kształcenia zawodowego nazywać będziemy ogólnie strategią kształcenia i oznaczać przez  $R$  z odpowiednim indeksem. Przyjmujemy, że każdorazowe zastosowanie odpowiedniej strategii powoduje reakcję ze strony uczniów i nauczycieli poddanych jej działaniu. Strategie opisane są przez pewien wspólny zespół  $N$  cech (stanów, w których znajdują się nauczyciele i uczniowie), a liczbowe wartości tych cech mierzą wielkość tej reakcji.

## 2. METODA ANALIZY SYSTEMOWEJ

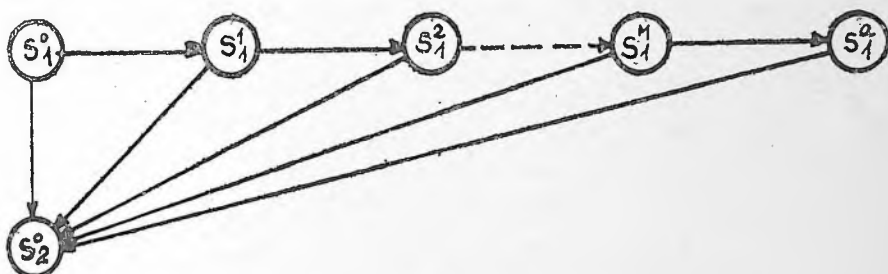
Przypuśćmy, że porównujemy  $U$  strategii kształcenia  $N_1 \dots, R_u$  ze względu na  $N$  kategorii jednakowych dla wszystkich strategii. W nawiązaniu do opisanej teorii łańcuchów Markowa każdej z  $N$  kategorii w ramach każdej strategii przyporządkowany jest łańcuch Markowa<sup>2</sup> o następujących słowach

$$S_1^0, S_2^0, S_1^1, S_1^2, \dots, S_1^M, S_1^a,$$

gdzie

$S_1^0$  jest wyróżnionym stanem początkowym, od którego z prawdopodobieństwem 1 zaczyna się historia układu  $S_1^1, S_1^2, \dots, S_1^N$  są stanami korektywnymi.  $S^a$  jest stanem pochłaniającym, a  $S_2^0$  — stanem kończąca cyklu.

Powiązania wymienionych stanów ujęte są na grafie.



Niech  $C_k^t(m)$  oznacza całkowite prawdopodobieństwo przejścia w  $m$  krokach ze stanu  $S_1^0$  do stanu  $S_2^0$  dla  $k$ -tej kategorii i  $t$ -tej strategii ( $k = 1, 2, \dots, N$ ;  $t = 1, 2, \dots, u$ ;  $m = 1, 2, \dots, M+1$ ). Ze względu na to, że ze stanu  $S_1^0$  do stanu  $S_2^0$  w  $m$  krokach można przejść tylko po jednej drodze (patrz GRAF), zatem odwołując się do  $C_k^t(m)$  słowa „całkowite” będziemy opuszczać. Wszystkie prawdopodobieństwa  $C_k^t(m)$  można zapisać w macierzy  $P_t$

$$P_t = \begin{bmatrix} C_1^t(1) & C_1^t(2) & \dots & C_1^t(m) & \dots & C_1^t(M+1) \\ C_2^t(1) & C_2^t(2) & \dots & C_2^t(m) & \dots & C_2^t(M+1) \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ C_k^t(1) & C_k^t(2) & \dots & C_k^t(m) & \dots & C_k^t(m+1) \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ C_N^t(1) & C_N^t(2) & \dots & C_N^t(m) & \dots & C_N^t(M+1) \end{bmatrix}, \quad t = 1, 2, \dots, u \quad (1)$$

gdzie  $C_k^t(m)$  oznacza prawdopodobieństwa przejścia w  $m$  krokach ze stanu  $S_1^0$  do stanu  $S_2^0$  do  $k$ -tej kategorii w ramach  $t$ -tej strategii. Zwróćmy uwagę, że w  $m$ -tej kolumnie macierzy  $P_t$  znajdują się prawdopodobieństwa przejścia w  $m$  krokach ze stanu  $S_1^0$  do stanu  $S_2^0$  dla wszystkich

<sup>2</sup> J. Gnitecki, K. Kłaczyński, Z. Tabis: Probabilistyczne metody pomiaru i oceny efektywności kształcenia akademickiego. *Technologia Kształcenia*, Poznań 1978.

N kategorii. Natomiast  $k$ -ty wiersz macierzy  $P_t$  zawiera prawdopodobieństwa przejścia ze stanu  $S_1^0$  do  $S_2^0$  (kolejno w liczbie kroków od 1 do  $M+1$ ) w łańcuchu odpowiadającym  $k$ -tej kategorii. Indeks  $t$  w używanych powyżej symbolach oznacza zawsze  $t$ -tą strategię. Każda strategia opisywana jest więc macierzą postaci (1), która to macierz zawiera wejściowe informacje o danej strategii otrzymane z przekształcenia danych wejściowych przy użyciu łańcuchów Markowa.

Niech dalej

$$C^t(m) = \frac{1}{N} \sum_{k=1}^N C_k^t(m) \quad (2)$$

oznacza średnią  $m$ -tej kolumny macierzy  $P_t$ . Zauważmy, że  $C^t(1)$  jest miarą nieodwoływania się do stanów korektywnych w ramach  $t$ -tej strategii. Wartości  $C^t(1)$ ;  $t = 1, 2, \dots, u$  bliższe jedynie wskazują na większą efektywność (rozumianą w sensie podanym poniżej) danej strategii.

Wszystkie średnie dane wzorem (1) ujmujemy w  $(M+1) \times U$  — wymiarowej macierzy  $C$  średnich prawdopodobieństw

$$\begin{bmatrix} C^1(1) & C^2(1) & \dots & C^t(1) & \dots & C^u(1) \\ C^1(2) & C^2(2) & & C^t(2) & & C^u(2) \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ C^1(m) & C^2(m) & \dots & C^t(m) & \dots & C^u(m) \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ C^1(M+1) & C^2(M+1) & \dots & C^t(M+1) & \dots & C^u(M+1) \end{bmatrix}$$

Ze względu na to, że w porównywaniu efektywności kształcenia wielkości  $C^t(1)$  nie zawsze rozstrzygają ostatecznie na korzyść którejs z strategii, konieczne jest uwzględnienie prawdopodobieństw przejść  $C^t(m)$ ; ( $m = 2, 3, \dots, M+1$ ) z odwoływaniem się do stanów korektywnych. Istotne w ocenie efektywności  $t$ -tej strategii jest uwzględnienie rozproszenia prawdopodobieństwa przejść  $C_k^t(m)$  ( $k = 1, 2, \dots, N$ ) od prawdopodobieństwa średniego  $C^t(m)$ . Z wyżej wymienionych powodów proponujemy oceniać efektywność —  $E_t$   $t$ -tej strategii z następującego wzoru:

$$E_t = \beta_1^t \cdot e^t(1) + \beta_2^t \cdot e^t(2) + \dots + \beta_{M+1}^t \cdot e^t(M+1) \quad (4)$$

gdzie

$$\beta_m^t = \frac{1}{\sum_{r=1}^w \alpha(\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p)}, \quad (m = 1, 2, \dots, M+1) \quad (5)$$

przy czym

$$\alpha_1^t(\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p) = 1 \quad (6)$$

$$\alpha_m^t(\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p) < 1; \quad (m = 2, 3, \dots, M+1) \quad (7)$$

$$C^t(m) = C^t(m) - \sigma^t(m) \quad (m = 1, 2, \dots, M+1) \quad (8)$$

Użyta we wzorze (7)  $\sigma^t(m)$  oznacza odchylenie standardowe prawdopodobieństw przejść  $C_k^t(m)$  od średniej  $C^t(m)$  i obliczane jest ze wzoru

$$\delta^t(m) = \sqrt{\frac{1}{N(N-1)} + \sum_{k=1}^N [C_k^t(m) - C^t(m)]^2} \quad (9)$$

Podobnie jak średnie prawdopodobieństwa przejścia zapiszmy macierzowo odchylenia standardowe w macierzy

$$\begin{bmatrix} \delta^1(1) & \delta^2(1), & \dots, & \delta^t(1), & \dots, & \delta^u(1) \\ \delta^1(2) & \delta^2(2), & \dots, & \delta^t(2), & \dots, & \delta^u(2) \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ \delta^1(m) & \delta^2(m), & \dots, & \delta^t(m), & \dots, & \delta^u(m) \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ \delta^1(M+1) & \delta^2(M+1), & \dots, & \delta^t(M+1), & \dots, & \delta^u(M+1) \end{bmatrix}$$

Wtedy wielkości  $e^t(m)$ ; ( $m = 1, 2, \dots, M+1$ ,  $t = 1, 2, \dots, u$ ) dane wzoru (8) można zapisać w macierzy  $M+1 \times u =$  wymiarowej  $F$

$$F = C - A \quad (11)$$

Wprowadzimy jeszcze sektor wag  $B_t(M+1)$  — wymiarowy dla każdej z  $t$  strategii ( $t = 1, 2, \dots, u$ )

$$B_t = (\beta_1^t, \beta_2^t, \dots, \beta_{M+1}^t)^T \quad (12)$$

gdzie  $T$  oznacza transpozycję. Oznaczając dalej

$$H_1 = (e^t(1), e^t(2), \dots, e^t(M+1))^T \quad (13)$$

wzór (4) na efektywność  $t$ -tej strategii możemy wyrazić w postaci

$$E_t = D_t^T \cdot H_t \quad (14)$$

Wprowadzenie odchylenia standardowego we wzorze na efektywność podyktowane jest tym, że średnie  $C^t(m)$  ( $m = 1, 2, \dots, M+1$ ) nie uwzględniają rozproszenia wielkości  $C_k^t(m)$ , co mogłoby doprowadzić do sytuacji, że dwie strategie mające takie same średnie, a istotnie różne odchylenia od tych średnich okażą się jednakowo efektywne. Innymi słowy strategia, w której wśród prawdopodobieństw przejść ze stanów  $S_1^0$  do  $S_2^0$  w określonej liczbie kroków występują prawdopodobieństwa równe lub bliskie zeru, a jednocześnie istotnie wyższe od średniej, okaże się gorsza od tej strategii, dla której te prawdopodobieństwa będą skupione wokół średniej, mimo że średnie dla obu strategii będą jednakowe.

Współczynniki  $t_m$  (wzór 5) są wagami dla  $m$ -tego stanu korektywnego i  $t$ -tej strategii. Wielkość  $t_m$  jest pewną funkcją ilościowych i jakościowych parametrów  $1, 2, \dots, p$  ( $m = 1, 2, \dots, M+1$ )  $t = 1, 2, \dots, u$ ) i oznacza koszt odwoływania się do  $m$ -tego stanu korektywnego mierzony w stosunku do  $\alpha_1^t (\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p)$ , a więc do kosztu bez odwoływania się do stanów korektywnych w  $t$ -tej strategii. Parametry  $\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p$  oraz wielkości  $\alpha_m^t (\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p)$  ustalane są oddzielnie dla każdej badanej stra-

tegi. W przypadku szczególnym można przyjąć, że są one równe dla wszystkich strategii, tzn. dla  $m = 1, 2, \dots, M+1$  zachodzi związek

$$\alpha_m^1(\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p) = \alpha_m^2(\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p) = \dots = \alpha_m^u(\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p).$$

Odwoływanie się do stanów korektywnych uwzględnione we wzorze (4) związane jest z ponoszeniem dodatkowych kosztów. Koszty rozumie my tutaj jako dodatkowy nakład czasu  $\lambda_1$ , dodatkowe obciążenie psychiczne uczących się i nauczanych  $\lambda_2$ , zużycie środków materialnych  $\lambda_3$  (np. aparatury), środków pieniężnych  $\lambda_4$  itp. Współczynnik  $\beta_m^t$  jest wagą nadawaną średniemu prawdopodobieństwu przejścia  $C^t(m)$ . Postać wagi wskazuje na to, że im liczba kroków  $m$  (liczba odwoływań się do stanów korektywnych) jest większa, tym ranga średniej  $C^t(m)$  jest mniejsza, tzn., że mimo iż  $C^t(m)$  może być stosunkowo duża, to ze względu na jej małą wagę może mieć nieznaczny wkład w ogólną efektywność strategii.

Chcąc porównywać strategie musimy zdefiniować kryterium rozstrzygające, która z dwóch badanych strategii jest efektywniejsza oraz która z badanych strategii jest najefektywniejsza.

**O k r e ś l e n i e 1.** Strategia  $R_t$  jest efektywniejsza od strategii  $R_1$ , jeżeli  $E_t > E_1$ .

**O k r e ś l e n i e 1.** Strategia  $R_t$  jest najefektywniejsza, jeżeli

$$\max (E_i) = E_t. \\ 1 \leq i \leq u$$

Niech teraz

$$C^t = \frac{1}{N} \sum_{k=1}^N \sum_{m=1}^{M+1} C_k^t(m) \quad (15)$$

oznacza całkowite średnie prawdopodobieństwo przejścia dla  $t$ -tej strategii. Efektywność  $t$ -tej strategii można również mierzyć średnim całkowitym prawdopodobieństwem przejść  $C^t$ , jednakże tylko wtedy, gdy 1° koszty  $\alpha_m^t(\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p)$ , ( $m = 2, \dots, N(+1)$ ), związane z odwoływaniem się do  $m$ -tego stanu korektywnego są tak małe, że można je pominąć lub z pewnych względów pomijane są a priori. 2° nie uwzględnia się odchyłeń standardowych wyrażonych wzorem (9), czyli we wzorze (4) przyjmuje się  $e^t(m) = C^t(m)$ . Wtedy wzór (4) przyjmuje postać

$$E_t = \beta_{t_1} \cdot C^t(1) + \beta_{t_2} C^t(2) + \dots + \beta_{t_{M+1}} C^t(M+1) \quad (16)$$

Korzystając z (11) oraz z założeń 1°, tzn. przyjmując

$\alpha_m^t(\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p) = 0$  dla  $m = 2, 3, \dots, M+1$  efektywność  $t$ -tej strategii wyraża się wzorem

$$E_t = C^t(1) + C^t(2) + \dots + C^t(m) = C^t. \quad (17)$$

Analiza przykładu.

Porównywano osiem strategii kształcenia  $R_1, \dots, R_8$  stosowanych na ośmiu losowo wybranych grupach osób. Strategie badano ze względu na

12 kategorii opisanych na początku pracy. Przy pomocy programu na emc ODRA 1204 dokonano obliczeń wszystkich prawdopodobieństw przejść zawartych w macierzach  $P_t$   $t = 1 \dots 8$ . Prawdopodobieństwa te przedstawia osiem poniższych macierzy.

$$P = \begin{bmatrix} 0.744 & 0.074 & 0.006 & 0.000 \\ 0.111 & 0.166 & 0.472 & 0.000 \\ 0.265 & 0.323 & 0.294 & 0.000 \\ 0.195 & 0.310 & 0.299 & 0.115 \\ 0.260 & 0.140 & 0.340 & 0.260 \\ 0.092 & 0.345 & 0.000 & 0.000 \\ 0.144 & 0.337 & 0.301 & 0.132 \\ 0.333 & 0.333 & 0.166 & 0.166 \\ 0.841 & 0.000 & 0.000 & 0.151 \\ 0.042 & 0.208 & 0.500 & 0.000 \\ 0.174 & 0.377 & 0.072 & 0.333 \\ 0.333 & 0.420 & 0.116 & 0.104 \end{bmatrix}$$

$$P_2 = \begin{bmatrix} 0.789 & 0.026 & 0.026 & 0.000 \\ 0.036 & 0.464 & 0.321 & 0.071 \\ 0.166 & 0.417 & 0.125 & 0.166 \\ 0.296 & 0.222 & 0.259 & 0.111 \\ 0.714 & 0.214 & 0.071 & 0.000 \\ 0.237 & 0.395 & 0.000 & 0.000 \\ 0.107 & 0.393 & 0.286 & 0.071 \\ 0.286 & 0.393 & 0.178 & 0.071 \\ 0.960 & 0.000 & 0.000 & 0.009 \\ 0.111 & 0.222 & 0.444 & 0.000 \\ 0.177 & 0.329 & 0.088 & 0.367 \\ 0.003 & 0.392 & 0.253 & 0.253 \end{bmatrix}$$

$$P_3 = \begin{bmatrix} 0.636 & 0.030 & 0.000 & 0.000 \\ 0.069 & 0.138 & 0.241 & 0.379 \\ 0.250 & 0.062 & 0.312 & 0.250 \\ 0.226 & 0.193 & 0.161 & 0.322 \\ 0.695 & 0.043 & 0.087 & 0.174 \\ 0.375 & 0.125 & 0.125 & 0.000 \\ 0.130 & 0.391 & 0.043 & 0.000 \\ 0.187 & 0.562 & 0.125 & 0.125 \\ 0.891 & 0.059 & 0.000 & 0.024 \\ 0.062 & 0.312 & 0.500 & 0.062 \\ 0.029 & 0.294 & 0.117 & 0.000 \\ 0.264 & 0.441 & 0.088 & 0.177 \end{bmatrix}$$

$$P_4 = \begin{bmatrix} 0.538 & 0.192 & 0.000 & 0.000 \\ 0.000 & 0.108 & 0.405 & 0.486 \\ 0.228 & 0.286 & 0.200 & 0.000 \\ 0.217 & 0.304 & 0.391 & 0.000 \\ 0.363 & 0.181 & 0.273 & 0.181 \\ 0.055 & 0.333 & 0.000 & 0.000 \\ 0.312 & 0.250 & 0.375 & 0.000 \\ 0.333 & 0.533 & 0.133 & 0.000 \\ 0.912 & 0.000 & 0.000 & 0.056 \\ 0.050 & 0.400 & 0.400 & 0.100 \\ 0.273 & 0.257 & 0.151 & 0.000 \\ 0.242 & 0.227 & 0.273 & 0.227 \end{bmatrix}$$

$$P_5 = \begin{bmatrix} 0.700 & 0.100 & 0.000 & 0.000 \\ 0.000 & 0.300 & 0.100 & 0.100 \\ 0.266 & 0.333 & 0.133 & 0.133 \\ 0.219 & 0.244 & 0.244 & 0.122 \\ 0.300 & 0.100 & 0.500 & 0.000 \\ 0.000 & 0.200 & 0.000 & 0.800 \\ 0.300 & 0.400 & 0.000 & 0.100 \\ 0.273 & 0.545 & 0.182 & 0.000 \\ 0.940 & 0.000 & 0.000 & 0.042 \\ 0.000 & 0.636 & 0.091 & 0.000 \\ 0.300 & 0.400 & 0.000 & 0.000 \\ 0.300 & 0.500 & 0.000 & 0.100 \end{bmatrix}$$

$$P_6 = \begin{bmatrix} 0.000 & 0.666 & 0.000 & 0.000 \\ 0.000 & 0.250 & 0.393 & 0.178 \\ 0.129 & 0.258 & 0.258 & 0.161 \\ 0.071 & 0.500 & 0.321 & 0.000 \\ 0.444 & 0.111 & 0.333 & 0.000 \\ 0.333 & 0.000 & 0.666 & 0.000 \\ 0.400 & 0.300 & 0.200 & 0.000 \\ 0.312 & 0.500 & 0.062 & 0.125 \\ 0.871 & 0.000 & 0.000 & 0.081 \\ 0.292 & 0.250 & 0.000 & 0.000 \\ 0.280 & 0.480 & 0.080 & 0.000 \\ 0.120 & 0.480 & 0.280 & 0.080 \end{bmatrix}$$

$$P7 = \begin{bmatrix} 0.777 & 0.111 & 0.000 & 0.000 \\ 0.000 & 0.000 & 0.400 & 0.400 \\ 0.357 & 0.071 & 0.321 & 0.107 \\ 0.077 & 0.231 & 0.384 & 0.000 \\ 0.222 & 0.222 & 0.444 & 0.000 \\ 0.555 & 0.222 & 0.000 & 0.000 \\ 0.000 & 0.555 & 0.111 & 0.000 \\ 0.200 & 0.200 & 0.200 & 0.200 \\ 0.922 & 0.031 & 0.000 & 0.015 \\ 0.000 & 0.333 & 0.333 & 0.000 \\ 0.333 & 0.333 & 0.111 & 0.000 \\ 0.000 & 0.777 & 0.000 & 0.111 \end{bmatrix} \quad P8 = \begin{bmatrix} 0.880 & 0.000 & 0.040 & 0.000 \\ 0.000 & 0.000 & 0.100 & 0.600 \\ 0.583 & 0.208 & 0.042 & 0.042 \\ 0.036 & 0.107 & 0.428 & 0.286 \\ 0.080 & 0.000 & 0.200 & 0.600 \\ 0.416 & 0.416 & 0.000 & 0.000 \\ 0.200 & 0.360 & 0.080 & 0.280 \\ 0.400 & 0.400 & 0.100 & 0.100 \\ 0.920 & 0.000 & 0.000 & 0.047 \\ 0.125 & 0.000 & 0.875 & 0.000 \\ 0.264 & 0.382 & 0.088 & 0.000 \\ 0.059 & 0.264 & 0.117 & 0.235 \end{bmatrix}$$

Następnie dla wszystkich strategii łącznie znaleziono macierze C, A i F wzory (3), (10), (11), gdzie

$$C = \begin{bmatrix} 0.2946 & 0.3287 & 0.3182 & 0.2939 & 0.2999 & 0.2711 & 0.2871 & 0.3304 \\ 0.2531 & 0.2890 & 0.2211 & 0.2561 & 0.3132 & 0.3163 & 0.2574 & 0.1783 \\ 0.2139 & 0.1711 & 0.1501 & 0.2168 & 0.1041 & 0.2162 & 0.1921 & 0.1726 \\ 0.1050 & 0.0935 & 0.1237 & 0.0876 & 0.1164 & 0.0521 & 0.0694 & 0.1825 \end{bmatrix}$$

$$A = \begin{bmatrix} 0.0692 & 0.0862 & 0.0770 & 0.0679 & 0.0767 & 0.0668 & 0.0877 & 0.0833 \\ 0.0365 & 0.0424 & 0.0488 & 0.0377 & 0.0537 & 0.0588 & 0.0618 & 0.0495 \\ 0.0494 & 0.0394 & 0.0394 & 0.0443 & 0.0415 & 0.0557 & 0.0487 & 0.0688 \\ 0.0309 & 0.0322 & 0.0371 & 0.0410 & 0.0613 & 0.0193 & 0.0339 & 0.0617 \end{bmatrix}$$

$$F = \begin{bmatrix} 0.2254 & 0.2424 & 0.2412 & 0.2260 & 0.2232 & 0.2043 & 0.1994 & 0.2421 \\ 0.2165 & 0.2466 & 0.1723 & 0.2184 & 0.2595 & 0.2573 & 0.1956 & 0.1288 \\ 0.1645 & 0.1317 & 0.1107 & 0.1725 & 0.0626 & 0.1605 & 0.1434 & 0.1038 \\ 0.0741 & 0.0613 & 0.0866 & 0.0446 & 0.0551 & 0.0328 & 0.0355 & 0.1209 \end{bmatrix}$$

Zasadniczą rolę w wyznaczaniu efektywności rozważanych strategii odgrywa macierz F, której t-ta kolumna jest wektorem  $H_2$  (wzór 13), ( $t = 1, 2, \dots, 8$ ). Aby wyznaczyć wagi (5) będące składowymi wektora (12), odwołano się do wyników badań ekonomicznych dotyczących wydatków na oświatę i kształcenie kadr kwalifikowanych<sup>3</sup>. Koszt wykształcenia jednego absolwenta 5-letniej szkoły średniej w roku 1961 wynosił 38,5 tys. zł, a w 1965 — 31,2 tys. zł. Można więc przyjąć, że średni koszt kształcenia wynosi około 35 tys. zł. Stąd nakład na jeden rok kształcenia każdego ucznia kształtuje się w granicach 7 tys. zł.

Każde powtarzanie roku pociąga za sobą dodatkowy koszt, który zazwyczaj nie przekracza 7 tys. zł. Rozsądne jest przyjąć, że koszt ten ma-

<sup>3</sup> J. Kulczyński (red.): *Ekonomiczno-społeczne aspekty kształcenia*. PWN, Warszawa 1965, s. 249—283.



leje wraz z ponownym powtarzaniem tego samego roku. Tłumaczy to fakt, że uczeń powtarzając cały rok powtarza praktycznie tylko przedmioty nie opanowane w roku poprzednim. Dlatego w naszych rozważaniach przyjęto, że:

- pierwsze powtarzanie roku kosztuje 7 tys. zł,
- drugie powtarzanie roku kosztuje 5 tys. zł,
- trzecie — 3 tys. zł.

Przyjmujemy ponadto, że stosunki kosztów odwoływania się do stanów korektywnych w pozostałych kryteriach efektywności kształtują się tak samo, jak proporcje kosztów powtarzania całego roku. Nie uwzględniono tu (z powodu braku szczegółowych danych) wszystkich czynników (o których wspomniano w części poświęconej wagom), wpływających na koszt odwoływania się do stanów korektywnych. Korzystając z powyższych danych i zakładając, że koszty odwoływania się do stanów korektywnych są jednakowe dla każdej strategii (co pozwala opuszczać indeks  $t$ ), tzn.

$$\alpha_i(\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p) = \alpha_i(\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_p); (i = 1, 2, 3, 4)$$

i pomijając w zapisie parametry  $1, 2, \dots, p$  otrzymujemy:

$$\alpha_1 = 1, \quad \alpha_2 = 7/7, \quad \alpha_3 = 5/7, \quad \alpha_4 = 3/7$$

a stąd

$$\beta_1 = 1,00, \quad \beta_2 = 0,50, \quad \beta_3 = 0,38, \quad \beta_4 = 0,32$$

Zgodnie z (12) uzyskane wagi można zapisać w postaci wektora  $B_t = B = (1,00, 0,50, 0,38, 0,32)$ .

Efektywność każdej strategii otrzymujemy ze wzoru (4) lub (14) i wynoszą one kolejno:

$$\begin{aligned} E_1 &= 0.418, & E_2 &= 0.434, & E_3 &= 0.396, & E_4 &= 0.414, \\ E_5 &= 0.394, & E_6 &= 0.403, & E_7 &= 0.361, & E_8 &= 0.383. \end{aligned}$$

Poniżej podane są strategie w kolejności od najefektywniejszej do najmniej efektywnej.

$$R_2, R_1, R_4, R_6, R_3, R_5, R_8, R_7.$$

Jeżeli różnice efektywności pewnych strategii są małe, wówczas strategie te łączymy w jedną grupę i traktujemy jako jednakowo efektywne.

### 3. WARTOŚĆ ANALIZY SYSTEMOWEJ W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ

Zastosowana w artykule tym metodologia modelowania systemowego w zarządzaniu zespołami szkół zawodowych posiada szereg zalet. Wśród nich m.in. można wyróżnić uporządkowanie stosowanej terminologii, dokonanie większej identyfikacji celów kształcenia, które chcemy osiągnąć, oraz kryteria ilościowo-jakościowych wskaźników ujawniających aktualny stan efektywności badanego procesu. Ponadto interdyscyplinarny charakter analizy systemowej i innych metod w zarządzaniu szkołą za-

wodową pozwala uchwycić główne cechy i kierunki kształcenia się współzależności między predyktorami i kryteriami efektywności systemu szkolnego. Ma to istotne znaczenie dla ustalenia kierunków i podstawowych modeli optymalizujących decyzje kierownicze w zarządzaniu szkołą zawodową w aspekcie poprawy jej efektów ilościowo-jakościowych.

Podejście systemowe stanowi jeden z nielicznych sposobów pozwalających na kompleksowe badanie najbardziej złożonych systemów kształcenia zawodowego. Umożliwia ono bowiem sprowadzenie każdej infrastruktury dydaktycznej i strategii kształcenia zawodowego oraz ich efektywności do postaci modelowej, zachowującej jednak cechy strukturalne i dynamiczne analizowanego układu, ale w znacznym uproszczeniu w stosunku do obiektów występujących w rzeczywistości.

Formalizacja matematyczna i obliczenia optymalności podejmowania decyzji w poszczególnych jej wariantach stwarza właściwy punkt wyjścia do doskonalenia procesu nauczania oraz zgodnie z jego funkcją celu — maksymalizacji efektywności kształcenia zawodowego.

Chociaż stoimy na gruncie systemowego podejścia w zarządzaniu procesem kształcenia, to jednak zdajemy sobie sprawę, że zbyt duża formalizacja metod stosowanych w zarządzaniu może doprowadzić do całkowitego wypaczenia badanego obiektu poznania, co w konsekwencji prowadzi do błędnych decyzji. Jeśli jednak w podejściu systemowym, rozpatrywanym na tle różnych metod zarządzania, będziemy się starali zachować ścisły związek technik statystyczno-obliczeniowych z dorobkiem nauk społecznych z pedagogiką na czele, to spodziewamy się zmniejszyć groźbę „przematematyzowania” i wypaczenia badanej rzeczywistości.

Wzrastające znaczenie metod matematycznych w zarządzaniu zespołem szkół zawodowych nie ogranicza wcale możliwości korzystania z pozamatematycznych metod podejmowania decyzji. Stąd też w praktyce opowiadamy się za harmonijnym łąčeniem obu poznanych kierunków.

# SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ WIECZOREK  
WARSZAWA

## KSZTAŁCENIE I DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ROLNICZYCH W NIEMIECKIEJ REPUBLICE DEMOKRATYCZNEJ, W CZECHOSŁOWACJI I NA WĘGRZECH<sup>1</sup>

### 1. SYSTEM KSZTAŁCENIA ROLNICZEGO W NIEMIECKIEJ REPUBLICE DEMOKRATYCZNEJ

W rozwoju narodowych systemów oświatowych krajów socjalistycznych duże znaczenie mają doświadczenia Związku Radzieckiego. Również Niemiecka Republika Demokratyczna w oparciu o te doświadczenia zbudowała socjalistyczny system oświaty we własnym kraju. Wiadomo, że systemy oświatowe krajów socjalistycznych, mimo podobnych założeń, różnią się po części pod względem konkretnych rozwiązań organizacyjnych. U podstaw tych różnic leżą m.in.: tradycje narodowe, odmienne przesłanki historyczne, poziom rozwoju sił wytwórczych, warunki geograficzne, rozmieszczenie przemysłu, rozwój rolnictwa i całego kompleksu żywnościowego itp.

Niemiecka Republika Demokratyczna ma efektywny system kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego w rolnictwie. Jego istotną cechą jest pełne dostosowanie form organizacyjnych i treści kształcenia do potrzeb wielkotowarowego rolnictwa, odznaczającego się wysokim poziomem mechanizacji, specjalizacji i kooperacji produkcji. Przemysłowe formy produkcji roślinnej i zwierzęcej stają się coraz bardziej typowe dla rolnictwa w NRD. Daleko posunięta jest także specjalizacja produkcji. Pociąga to za sobą konieczność wąsko specjalistycznego kształcenia zawodowego, opartego na dobrej podbudowie przygotowania ogólnego, które zapewnia 10-letnia ogólnokształcąca szkoła politechniczna<sup>2</sup>.

Robotników kwalifikowanych dla potrzeb rolnictwa kształci się w NRD w dwóch podstawowych zawodach:

- agrotechnika — mechanizatora (produkcja roślinna),
- zootechnika — mechanizatora (produkcja zwierzęca).

Główny nurt kształcenia robotników kwalifikowanych stanowią przy-

<sup>1</sup> System kształcenia i doksztalcania nauczycieli szkół rolniczych w Związku Radzieckim przedstawiliśmy w *Ruchu Pedagogicznym* 1977, z. 6, s. 667—682.

<sup>2</sup> R. Blaschke, H. Bitschkowski: *Wie leben und arbeiten die Bauern in der DDR?* Berlin 1976, s. 28 i nast.

zakładowe szkoły zawodowe (Betriebsberufsschulen — BBS) zlokalizowane w państwowych gospodarstwach rolnych. Obok nich funkcjonują także komunalne szkoły zawodowe (Kommunale Berfsschulen — KBS) podlegające radom powiatowym. Zarówno szkoły przyzakładowe, jak i komunalne oparte są na programowej podbudowie 10-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej. Nauczanie trwa tu 2 lata i obejmuje 228 godzin lekcyjnych z przedmiotów ogólnych oraz 802 godziny lekcyjne z przedmiotów zawodowych. W skład przedmiotów ogólnych wchodzi: wiedza obywatelska, wprowadzenie do metod uczenia się, prawodawstwo socjalistyczne, sport, szkolenie wojskowe. Zakres przygotowania zawodowego wyznaczają przedmioty: produkcja roślinna i zwierzęca, mechanizacja rolnictwa, ekonomika rolnictwa, technika obliczeniowa, technologia przemysłowa wybranych gałęzi produkcji roślinnej, chów owiec, chów zwierząt futerkowych, sztuczna inseminacja<sup>3</sup>.

W niektórych szkołach przyzakładowych organizowane są dla młodzieży uzdolnionej klasy maturalne. Nauczanie trwa wtedy 3 lata.

Istnieją także nieliczne 3-letnie szkoły rolnicze oparte na programowej podbudowie ósmej klasy ogólnokształcącej szkoły politechnicznej. W szkołach tych realizowany jest zwiększony wymiar godzin lekcyjnych z przedmiotów ogólnokształcących, przy podobnym jak w BBS zakresie kształcenia zawodowego.

W większych socjalistycznych przedsiębiorstwach rolniczych prowadzone są akademie zakładowe (Betriebsakademien), których zadaniem jest doksztalcanie pracowników do poziomu robotnika kwalifikowanego i mistrza. Doksztalcanie doświadczonych robotników kwalifikowanych na mistrzów odbywa się głównie w formie 2-letnich kursów wieczorowych i 2-miesięcznej praktyki mistrzowskiej.

Kształcenie praktyczne uczniów zawodowych szkół przyzakładowych i komunalnych odbywa się w państwowych gospodarstwach rolnych, spółdzielniach produkcyjnych i innych przedsiębiorstwach gospodarki żywnościowej<sup>4</sup>. Prowadzą je wyspecjalizowane placówki do spraw kształcenia (Ausbildungsstätte) tychże przedsiębiorstw pod kierunkiem odpowiednio przygotowanych nauczycieli zawodu oraz pedagogów inżynierów dyplomowanych.

W Niemieckiej Republice Demokratycznej nie ma stanowisk techników rolnictwa, jak to jest np. w Polsce czy w Związku Radzieckim. Nie ma tam też szkół średnich porównywalnych z naszymi technikami rolniczymi. Kadre techniczną szczebla pośredniego pomiędzy robotnikiem wykwalifikowanym i mistrzem z jednej strony a inżynierem dyplomo-

<sup>3</sup> W. John: System kształcenia i doksztalcania zawodowego w socjalistycznym rolnictwie Niemieckiej Republiki Demokratycznej. W: Rola oświaty rolniczej w procesie unowocześniania wsi i rolnictwa. Praca zbior. pod red. T. Wiczorka. Wysoka: WOPR 1978, s. 243—258.

<sup>4</sup> Bliższe informacje na ten temat można znaleźć w pracy J. Krosnego: Oświata rolnicza w NRD. Maszynopis w CODKiUPwR, Oddział w Brwinowie-Pszczelinie 1977.

wanym — z drugiej stanowią inżynierowie. Inżynierów kształcą szkoły, które noszą nazwy: „Fachschule”, „Ingenieurschule” (IS) i „Agraringenieurschule” (AIS). Są to szkoły 3-letnie. Przez pierwsze dwa lata nauczanie odbywa się systemem stacjonarnym (Direktstudium), a w trzecim roku słuchacze odbywają specjalizację w odpowiednim przedsiębiorstwie i kontynuują naukę w formie studium zaocznego (Fernstudium). Programową podbudowę dla Fachschule, IS i AIS stanowi 10-letnia ogólnokształcąca szkoła politechniczna. Od kandydatów wymagane jest ponadto wykształcenie zawodowe na poziomie robotnika wykwalifikowanego, zgodne z kierunkiem podejmowanej nauki.

Podstawowymi kierunkami studiów w Agraringenieurschulen i Ingenieurschulen są: produkcja roślinna, produkcja zwierzęca, mechanizacja rolnictwa, melioracje rolne, socjalistyczna ekonomika rolna, agrochemia, produkcja ogrodnicza, weterynaria, leśnictwo, technologia przetwórstwa mięsnego, technologia mleczarstwa, gospodarka leśna.

Szkoły te prowadzą także kształcenie systemem zaocznym, które trwa w zasadzie 4 lata, z wyjątkiem studiów w zakresie ekonomiki rolnictwa i mechanizacji rolnictwa trwających 4,5 roku. Na studia zaoczne przyjmowani są kandydaci, którzy ukończyli 10-letnią ogólnokształcąca szkołę politechniczną lub kurs przygotowawczy do nauki w IS lub AIS, mają wykształcenie zawodowe zgodne z kierunkiem dalszej nauki oraz kilkuletnią praktykę produkcyjną.

Przodujący praktycy pracujący na stanowiskach mistrzów, kierowników brygad lub zmian mogą zdobyć kwalifikacje na poziomie Fachschule w skróconym do 2 lat cyklu kształcenia. Jest to stosowany także w Polsce system studiów przemiannych. W pierwszym i ostatnim kwartale roku nauka jest prowadzona systemem stacjonarnym, a w drugim i trzecim — systemem zaocznym.

Inżynierów dyplomowanych (Diplomingenieur) w różnych dziedzinach rolnictwa przygotowują odpowiednie kierunki studiów na uniwersytetach: Marcina Lutra w Halle, Humboldta w Berlinie, Karola Marksa w Lipsku, w Rostocku i Techniczny w Dreźnie. Ponadto istnieją trzy wyższe szkoły rolnicze: Wyższa Szkoła Spółdzielczości Produkcyjnej w Miśni, Wyższa Szkoła Przemysłu Rolno-Spożywczego w Bernburg i Wyższa Szkoła Inżynierska Mechanizacji Rolnictwa w Berlinie — Wartenbergu. Wszystkie one nadają swoim absolwentom tytuły inżyniera szkoły wyższej (Hochschulingenieur).

Przedstawiony w dużym skrócie system kształcenia rolniczego w Niemieckiej Republice Demokratycznej wyróżnia się korzystnie wśród rozwiązań stosowanych w systemach oświatowych krajów socjalistycznych. Ma on wiele wspólnych cech z systemem kształcenia rolniczego w Związku Radzieckim, ale jednocześnie jest odpowiednio dostosowany do specyficznych potrzeb gospodarki i kultury narodowej NRD. Trudno się tu powstrzymać od uwagi, że projektując rozwiązania strukturalne i orga-

nizacyjno-programowe przygotowywanej w Polsce reformy edukacji narodowej, zwłaszcza zaś reformy kształcenia zawodowego, można byłoby odpowiednio wykorzystać przodujące doświadczenia Niemieckiej Republiki Demokratycznej w zakresie kształcenia kadr dla potrzeb rolnictwa i gospodarki żywnościowej.

Szybkie tempo rozwoju i unowocześniania się rolnictwa w NRD, nowoczesne rozwiązania w systemie kształcenia rolniczego wpłynęły na ukształtowanie się nieco odmiennych niż w innych krajach socjalistycznych rozwiązań w zakresie kształcenia i doksztalcania nauczycieli przedmiotów zawodowych dla szkół rolniczych. Warto te rozwiązania bliżej poznać, gdyż obok bogatych doświadczeń radzieckich mogą one stanowić dobrą podnetę do zapładniającej refleksji nad możliwościami optymalizacji polskiego systemu kształcenia i doksztalcania kadry pedagogicznej dla potrzeb zreformowanej szkoły rolniczej.

## **2. WYMAGANIA KWALIFIKACYJNE STAWIANE NAUCZYCIEŁOM PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH W SZKOŁACH ROLNICZYCH W NIEMIECKIEJ REPUBLICIE DEMOKRATYCZNEJ**

W Niemieckiej Republice Demokratycznej mówi się w sposób otwarty, że poziom wykształcenia nauczycieli szkół rolniczych jest czynnikiem warunkującym intensywny rozwój rolnictwa. Od tego bowiem, jakie kwalifikacje zawodowe mają pracownicy państwowych gospodarstw rolnych, kombinatów i chłopi spółdzielcy, zależy rozwój stosunków i sił wytwórczych w rolnictwie oraz tempo przechodzenia do przemysłowych form produkcji. W związku z tym od nauczycieli wymaga się wysokiej wiedzy i umiejętności zawodowych, zdolności do twórczego myślenia i działania, wzorowej moralno-politycznej postawy i ugruntowanego światopoglądu marksistowskiego. Nauczyciele mają być niejako powiernikami państwa robotników i chłopów. Ich zadaniem jest kształcenie nie tylko wysoko kwalifikowanych kadr dla rolnictwa, lecz także wychowywanie pracowników rolnictwa posiadających wszystkie cechy osobowości socjalistycznego producenta<sup>5</sup>.

Wymagany poziom wykształcenia nauczycieli szkół rolniczych w Niemieckiej Republice Demokratycznej uzależniony jest od charakteru ich zatrudnienia. Podobnie jak i w innych szkołach zawodowych NRD nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących w szkołach rolniczych muszą mieć wykształcenie akademickie. Takie samo wykształcenie wymagane jest od nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych, którzy powinni mieć tytuł dyplomowanego pedagoga rolniczego (Diplom-Agrarpädagoge) lub dyplomowanego inżyniera-pedagoga (Diplomingenieur-Päda-

<sup>5</sup> E. Röhlig: Grundfragen der kommunistischen Erziehung in der landwirtschaftlichen Berufsausbildung. *Hochschulstudium Agrarpädagogik*, Heft 1 bis 5: Rationelle Gestaltung der Landwirtschaftlichen Aus- und Weiterbildung 1977, s. 21—41

goge). Od nauczycieli praktycznej nauki zawodu i wychowawców internatów wymagane jest wyższe wykształcenie zawodowo-pedagogiczne (Ingenieurpädagogie).

W stosunku do obowiązujących wymagań poziom kwalifikacji nauczycieli i wychowawców internatów w szkołach rolniczych NRD należy ocenić jako przeciętny. Wymagania kwalifikacyjne spełnia około 65% nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych, 55% wychowawców internatów i 27% nauczycieli praktycznej nauki zawodu.

Przygotowanie do zawodu poszczególnych grup nauczycieli różni się pod względem rekrutacji, czasu trwania i miejsca studiów, jak również form, metod i treści kształcenia.

### 3. ORGANIZACJA I TREŚĆ KSZTAŁCENIA I DOKSZAŁCANIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ROLNICZYCH W NIEMIECKIEJ REPUBLICIE DEMOKRATYCZNEJ

Kształcenie i dokszałcanie nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych dla szkół rolniczych w NRD prowadzą trzy uniwersytety: Uniwersytet im. Humboldta w Berlinie, Uniwersytet im. Karola Marksa w Lipsku i Uniwersytet Techniczny w Dreźnie.

Na Uniwersytecie im. Humboldta w Berlinie w ramach Sekcji Produkcji Roślinnej istnieje oddział pedagogiki rolniczej (Bereich Agrarpädagogik), który kształci nauczycieli produkcji roślinnej dla przyzakładowych, komunalnych i innych szkół zawodowych (Berufsschullehrer Pflanzenproduktion). Dział metodyk nauczania (Abteilung Unterrichtsmethodik), działający w ramach Sekcji Ogrodnictwa tegoż Uniwersytetu, kształci nauczycieli ogrodnictwa dla szkół zawodowych (Berufsschullehrer Gartenbau)<sup>6</sup>.

Na Uniwersytecie im. Karola Marksa w Lipsku w ramach sekcji produkcji zwierzęcej i medycyny weterynaryjnej działają dwa wyspecjalizowane zespoły przygotowujące nauczycieli. Zespół Pedagogiki Rolniczej i Przemysłowej (Fachgruppe Landwirtschaftliche Berufs- und Betriebspädagogik) kształci nauczycieli produkcji zwierzęcej dla szkół zawodowych (Berufsschullehrer Tierproduktion), a Zespół Pedagogiki Rolniczej i Dydaktyki Szkoły Wyższej (Fachgruppe Landwirtschaftliche Fach- und Hochschulpädagogik) przygotowuje nauczycieli rolnictwa dla Fachschulen, Ingenieurschulen i Agraringenieurschulen (Fachschullehrer)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> W. John: Entwicklung und Aufgaben des Bereiches Agrarpädagogik der Sektion Pflanzenproduktion an der Humboldt-Universität zu Berlin, tamże s. 42–50.

<sup>7</sup> Ten ostatni zespół pracujący pod kierunkiem prof. M. Widmanna ma już także duży dorobek teoretyczny w zakresie pedagogiki rolniczej i dydaktyki szkoły wyższej. Por. np.: Didaktische Grundschema des landwirtschaftlichen Ingenieurdirektstudiums. Kollektiv der Fachgruppe Landwirtschaftliche Fach- und Hochschulpädagogik unter Leitung von Prof. Dr. sc. M. Widmann. Leipzig 1976; G. Hermann: Zur Gestaltung des Selbststudiums in der landwirtschaftlichen Ingenieurbildung. Leipzig 1976.

Uniwersytet Techniczny w Dreźnie kształci nauczycieli technologii żywności dla szkół zawodowych<sup>8</sup>. Absolwenci tego kierunku otrzymują tytuł dyplomowanego inżyniera-pedagoga.

Nauczycieli praktycznej nauki zawodu i wychowawców internatów przygotowuje Instytut Kształcenia i Doskonalenia Inżynierów-Pedagogów w Schwerinie. Absolwenci Instytutu otrzymują tytuł inżyniera-pedagoga<sup>9</sup>.

Studia dla kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych są 4-letnie i mają charakter osobnych ciągów nauczycielskich. Młodzież podejmująca te studia z góry decyduje się na wykonywanie w przyszłości zawodu nauczycielskiego. Występuje tu więc sytuacja nieco inna niż w pozostałych krajach socjalistycznych, w których nie ma w uczelniach rolniczych ciągów nauczycielskich rekrutujących młodzież od pierwszego roku studiów.

Rozwiązanie stosowane w NRD daje duże możliwości trafnego doboru kandydatów na studia nauczycielskie, odpowiedniego sprofilowania kierunku studiów merytorycznych i pedagogicznych pod kątem wymagań przyszłego zawodu, a przede wszystkim stwarza dogodne warunki do kształtowania u kandydatów w czasie 4-letnich studiów niezbędnych dla nauczyciela umiejętności pedagogicznych, wczesnej motywacji wyboru zawodu i właściwych postaw.

Na studia nauczycielskie przyjmowani są przede wszystkim kandydaci, którzy po 10-letniej ogólnokształcącej szkole politechnicznej ukończyli przyzakładową szkołę zawodową z maturą, a więc mają tytuły robotników kwalifikowanych w odpowiednich specjalnościach związanych z rolnictwem lub przemysłem rolno-spożywczym. O przyjęcie na te studia mogą ubiegać się także absolwenci 2-letniej poszerzonej szkoły średniej (Erweitere Oberschule), którzy po wstępnej immatrykulacji muszą z reguły odbyć praktykę produkcyjną.

Przebieg studiów i strukturę treści kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych dla szkół rolniczych w NRD prześledzimy na przykładzie dwóch głównych kierunków kształcenia — produkcji roślinnej i produkcji zwierzęcej. Kierunki te wyodrębnione zostały w 1972 r. jako konsekwencja postępującej specjalizacji produkcji rolniczej, przechodzenia do uprzemysłowionych form produkcji i ustalenia się dwóch podstawowych zawodów: agrotechnik-mechanizator i zootechnik-mechanizator. W zależności od kierunku specjalizacji przyszli nauczyciele produkcji roślinnej i zwierzęcej mają w czasie studiów zróżnicowany wymiar zajęć z poszczególnych przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i zawodo-rolniczych.

<sup>8</sup> Z. Czyż: Rolnicze studia pedagogiczne w NRD. *Zycie Szkoły Wyższej* 1975, nr 10, s. 123—128.

<sup>9</sup> H. Richert: Grundlinien der Ausbildung von Ingenieurpädagogen. *Hochschulstudium Agrarpädagogik*, Heft 1, bis 5: Rationelle Gestaltung der landwirtschaftlichen Aus- und Weiterbildung 1977, s. 51—66.



Przedmioty te mają największy udział w teoretycznych zajęciach dydaktycznych w czasie studiów. Wynosi on 54%, podczas gdy przedmioty pedagogiczno-psychologiczne stanowią 21% ogółu teoretycznych zajęć dydaktycznych, marksizm-leninizm 9% i pozostałe przedmioty 16%. Duży nacisk na przedmioty matematyczno-przyrodnicze i dyscypliny rolnicze w studiach nauczycielskich wynika z założenia, że dobrym nauczycielem teoretycznych przedmiotów zawodowych może być tylko taki specjalista, który poza właściwie ukształtowanym światopoglądem i dobrym przygotowaniem pedagogicznym ma także głęboką wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne w zakresie produkcji rolniczej<sup>10</sup>.

Zasadnicza różnica w strukturze wykształcenia merytorycznego nauczycieli omawianych specjalności polega na zwiększonym procentowym udziale przedmiotów techniczno-technologicznych w planie studiów dla nauczycieli produkcji roślinnej (22% i 13%) i odpowiednio zmniejszonym dla tej specjalności udziale procentowym przedmiotów z zakresu odżywiania i nawożenia roślin (8%) w porównaniu z przedmiotami dotyczącymi żywienia zwierząt na kierunku produkcji zwierzęcej (16%). Udział procentowy przedmiotów matematyczno-przyrodniczych na kierunku produkcji roślinnej jest o 3% większy niż na kierunku produkcji zwierzęcej (odpowiednio 21% i 18%), natomiast mniejszy jest w studiach agrotechnicznych o 2% udział procentowy przedmiotów ekonomicznych (odpowiednio 17% i 19%). Różnice te są uzasadnione poziomem rozwoju nauk rolniczych i potrzebami praktyki rolniczej, które w określony sposób determinują odmienność sylwetek zawodowych nauczyciela produkcji roślinnej z jednej strony i nauczyciela produkcji zwierzęcej — z drugiej.

Cechą charakterystyczną omawianego planu studiów jest równoległa realizacja od pierwszego semestru podstawowych grup przedmiotów: podstawy marksizmu-leninizmu, przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i rolniczych oraz psychologiczno-pedagogicznych.

Podstawy marksizmu-leninizmu obejmują: materializm dialektyczny i historyczny (84 godziny), ekonomię polityczną (100 godzin) i historię ruchu robotniczego (116 godzin).

W grupie przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych dominującą pozycję zajmuje metodyka nauczania i ćwiczenia praktyczne w szkole. Ich procentowy udział w tej grupie przedmiotów wynosi aż 53%, podczas gdy na pedagogikę zawodową przypada 14% godzin zajęć, na psychologię 13% i po 4% na takie przedmioty, jak: podstawy pedagogiki, technika nauczania, organizacja szkolnictwa i higiena szkolna, prawodawstwo socjalistyczne w zakresie kształcenia oraz 4% na pozostałe zajęcia szkolne.

<sup>10</sup> E. Röhlig: Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli szkół rolniczych w Niemieckiej Republice Demokratycznej. W: Rola oświaty rolniczej w procesie unowocześniania wsi i rolnictwa. Praca zbior. pod red. T. Wieczorka. Wysoka: WOPR 1978, s. 272.

W metodycznym przygotowaniu nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych zasadniczy akcent położony jest na opanowanie wiadomości i umiejętności praktycznych w zakresie metodyki nauczania ekonomiki rolnictwa, agrotechniki, technologii produkcji rolniczej, przemysłowych form produkcji roślinnej i zwierzęcej.

Studenci uniwersyteckich kierunków nauczycielskich mają stały kontakt ze szkołami rolniczymi. Jeden dzień w tygodniu przeznaczony jest na ćwiczenia praktyczne w szkołach rolniczych położonych w rejonie danego uniwersytetu, do których słuchacze dojeżdżają w grupach 5—6-osobowych pod kierunkiem doświadczonych pracowników naukowo-dydaktycznych. Słuchacze zdobywają stopniowo umiejętności w przygotowywaniu, przeprowadzaniu i ocenie zajęć szkolnych, najpierw hospitują, a następnie samodzielnie przeprowadzają zajęcia lekcyjne.

Niezależnie od ćwiczeń praktycznych w szkole słuchacze odbywają szereg praktyk pedagogicznych i innych. I tak np. studenci kierunku nauczycielskiego Uniwersytetu im. Karola Marksa w Lipsku na drugim semestrze odbywają 4-tygodniową praktykę produkcyjną w wielkoprzemysłowych zakładach produkcji zwierzęcej oraz 2-tygodniową praktykę w zakresie pozaszkolnej pracy wychowawczej<sup>11</sup>. W semestrze trzecim obowiązuje 4-tygodniowa praktyka wojskowa lub w zakresie samoobrony cywilnej, a w semestrze czwartym — 3-tygodniowa praktyka psychologiczno-pedagogiczna. Na trzecim i czwartym roku studenci ponownie odbywają dwie 3-tygodniowe praktyki produkcyjne w wielkoprzemysłowych zakładach produkcji zwierzęcej i paszowej. W semestrze ósmym obowiązuje tzw. wielka praktyka szkolna (Grossen Schulpraktikum), która trwa nieprzerwanie od 1 marca do 31 maja. Jest to ostatni semestr studiów, w którym studenci otrzymują także 6 tygodni wolnych od obowiązkowych zajęć uniwersyteckich na dokończenie i obronę pracy dyplomowej. W okresie wakacyjnym część spośród nich może jeszcze wziąć udział w 3-tygodniowej praktyce zagranicznej w krajach socjalistycznych.

Jak łatwo zauważyć, czas przeznaczony na kształcenie praktyczne kandydatów do zawodu nauczycielskiego wynosi łącznie 30 tygodni, z czego na praktykę pedagogiczną przypada 17 tygodni, a na praktykę rolniczą 13 tygodni, wliczając w to 3-tygodniową praktykę zagraniczną. O ile wymiar czasu przeznaczony na praktykę pedagogiczną, wspartą dodatkowo 150 godzinami ćwiczeń praktycznych w szkołach, należy uznać za w pełni wystarczający, o tyle czas przeznaczony na praktykę rolniczą jest zbyt krótki, tym bardziej że tempo przeobrażeń w rolnictwie NRD jest bardzo szybkie. Niedostatku praktycznego przygotowania rolniczego w czasie 4-letnich studiów nie jest w stanie w pełni zrekomensować

<sup>11</sup> J. Szurek: Kształcenie kandydatów na nauczycieli produkcji zwierzęcej w Niemieckiej Republice Demokratycznej. *Studia — Materiały — Informacje* 1974, z. 2, s. 187—194.

doświadczenie praktyczne uzyskane w okresie zdobywania tytułu robotnika wykwalifikowanego. W trosce o wysoki poziom kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych wysuwane są obecnie w NRD propozycje przedłużenia okresu omawianych studiów do 4,5 lub 5 lat.

Dla czynnych nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych, którzy nie mają pełnych kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych, prowadzone są 3—4-letnie studia zaoczne. Studia te są zlokalizowane w wymienionych już wyżej uniwersytetach mających kierunki nauczycielskie.

Warunkiem przyjęcia na nauczycielskie studia zaoczne jest posiadanie podstawowego przygotowania pedagogicznego i dyplomu ukończenia Fachschule lub ukończenia Instytutu Kształcenia i Doskonalenia Inżynierów-Pedagogów w Schwerinie. Studia przebiegają w dwóch etapach. Przez pierwsze trzy semestry słuchacze odbywają samokształcenie kierowane przez uczelnię za pośrednictwem terenowych ośrodków konsultacyjnych, a w pozostałym okresie studia prowadzone są już w uniwersytetach w formie zjazdów dydaktycznych. Po wykonaniu i obronie pracy dyplomowej absolwenci otrzymują tytuł dyplomowanego pedagoga rolniczego i w ten sposób uzyskują pełne kwalifikacje do nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych.

Inżynierowie dyplomowani nie posiadający przygotowania pedagogicznego mają możliwość uzyskania pełnych kwalifikacji nauczycielskich na 2-letnich podyplomowych studiach uniwersyteckich z zakresu pedagogiki zawodowej.

Nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych wykładający w Fachschulen (Fachschullehrer) poza kwalifikacjami udokumentowanymi formalnie tytułem dyplomowanego inżyniera-pedagoga lub dyplomowanego pedagoga rolniczego muszą jeszcze ukończyć roczne „podyplomowe studium pedagogiki szkolnictwa fachowego”. Studia takie prowadzi wspomniany już Zespół Pedagogiki Rolniczej i Dydaktyki Szkoły Wyższej w Uniwersytecie im. Karola Marksa w Lipsku.

Nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych wykazujący zainteresowania i uzdolnienia do pracy naukowo-badawczej mają możliwości uzyskania stopnia naukowego doktora. Można tu wskazać co najmniej trzy drogi prowadzące do doktoratu:

— tzw. planowa aspirantura, gdy kandydat przerywa pracę nauczycielską na okres 3-letnich studiów aspiranckich na uniwersytecie,

— tzw. pozaplanowa aspirantura, gdy nauczyciel dla odbycia 4-letnich studiów aspiranckich otrzymuje odpowiednie urlopy nie przerywając pracy zawodowej,

— przyjęcie stanowiska asystenta naukowego na uniwersytecie na okres 4 lat.

#### 4. KSZTAŁCENIE I DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ROLNICZYCH W CZECHOSŁOWACJI

Systemy kształcenia i doksztalcania nauczycieli przedmiotów zawodowych dla szkół rolniczych w Czechosłowacji i na Węgrzech są w swych podstawowych założeniach bardzo podobne do polskich rozwiązań w tym zakresie. W związku z tym nie ma potrzeby ich bliżej omawiać; zwrócimy zatem uwagę tylko na te kwestie, które mogą skłaniać do refleksji nad możliwościami usprawnienia funkcjonującego u nas systemu kształcenia i doksztalcania nauczycieli.

Tradycje kształcenia nauczycieli dla szkół rolniczych w specjalnie do tego celu wyodrębnionym zakładzie sięgają w Czechosłowacji 1930 roku. Powołano wówczas w Pradze Seminarium Pedagogiczne dla Nauczycieli Szkół Rolniczych i Leśnych. Był to zakład kształcenia nauczycieli, który dobrze zasłużył się szkolnictwu i oświacie rolniczej w Czechosłowacji. U progu lat pięćdziesiątych nie mógł już jednak sprostać nowym zadaniom w zakresie przygotowywania kadry pedagogicznej dla szkolnictwa rolniczego pracującego na rzecz rolnictwa, które wkaczało na drogę przyspieszonej kolektywizacji.

W 1952 r. przy praskim Instytucie Rolniczym powstało nowe seminarium dla nauczycieli szkół rolniczych i leśnych, które znalazło siedzibę w Libicach koło Czeskiego Brodu<sup>12</sup>. W latach 1956—1963 seminarium to funkcjonowało poza Instytutem Rolniczym jako Zakład Samodzielny podporządkowany Ministerstwu Rolnictwa. Od 1964 r. ponownie zostaje włączone do praskiego Instytutu Rolniczego jako Katedra Pedagogiki. Tak właśnie przedstawia się geneza Katedry Pedagogiki Wyższej Szkoły Rolniczej w Pradze.

Rosnące zadania w zakresie kształcenia i doksztalcania nauczycieli przedmiotów zawodowych dla szkół rolniczych powodują, że katedry pedagogiki powołane zostały w początkach lat sześćdziesiątych także w wyższych szkołach rolniczych w Brnie i w Nitrze. Był to proces podobny do tego, jaki obserwowaliśmy również w Polsce na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, kiedy to utworzone zostały katedry lub zakłady pedagogiki w uczelniach rolniczych w Warszawie, Poznaniu, Lublinie, Olsztynie i Szczecinie. Zbieżność tych procesów w tym samym niemal czasie i żywe kontakty naukowe między polskimi i czechosłowackimi uczelniami rolniczymi tłumaczą do pewnego stopnia wspomniane wyżej podobieństwa funkcjonujących w Polsce i w Czechosłowacji systemów kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych dla szkół rolniczych.

Podstawową drogą kształcenia kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych są w Czechosłowacji tzw. pe-

<sup>12</sup> J. Cervenka: Kształcenie nauczycieli szkół rolniczych w CSRS. W: Rola oświaty rolniczej w procesie unowocześniania wsi i rolnictwa, jw. s. 259—267.

dagogiczne studia równoległe, które można porównać do istniejących w Polsce fakultatywnych międzywydziałowych studiów pedagogicznych. Studia równoległe, organizowane są dla wybranych studentów wyższych szkół rolniczych w Pradze, Czeskich Budziejowicach, Brnie i Nitrze. Nie przerywając studiów na macierzystym wydziale wytypowani przez władze dziekańskie studenci rozpoczynają na piątym semestrze równoległe zajęcia z przedmiotów pedagogicznych. Warunkiem zakwalifikowania na studia pedagogiczne są dobre postępy w nauce, osiągnięcia w pracy społecznej i predyspozycje do pracy nauczycielskiej.

Obciążenie studentów zajęciami z przedmiotów pedagogicznych jest stosunkowo niewielkie; na semestrach piątym i szóstym wynosi ono po 4 godziny tygodniowo, a na semestrach siódmym i ósmym — po 5 godzin. Plan studiów obejmuje, między innymi, takie przedmioty, jak: psychologia, logika, teoria wychowania, dydaktyka, historia wychowania, higiena szkolna, wychowanie estetyczne, metodyka nauczania przedmiotów zawodowych, cybernetyka<sup>13</sup>.

Zaliczenie tych przedmiotów nie daje jeszcze pełnych uprawnień nauczycielskich. Uprawnienia takie nadawane są dopiero po 2-letnim okresie praktyki i zaliczeniu systemem studiów zaocznych metodycznej części studiów pedagogicznych. Ta druga część studiów pedagogicznych trwa dwa semestry, które obejmują łącznie 146 godzin zajęć dydaktycznych.

Drugą formą kształcenia pedagogicznego nauczycieli przedmiotów zawodowych dla szkół rolniczych są 4-semestralne zaoczne studia pedagogiczne. Przyjmowani są na nie absolwenci wyższych szkół rolniczych z co najmniej 2-letnim stażem pracy zawodowej w rolnictwie. Plan studiów obejmuje te same przedmioty nauczania, które obowiązują na studiach dziennych (równoległych) w łącznym wymiarze 268 godzin.

Ponadto katedry pedagogiki wyższych szkół rolniczych w Czechosłowacji prowadzą zaoczne 3-semestralne studia pedagogiczne dla mistrzów, którzy pragną zdobyć uprawnienia nauczycieli praktycznej nauki zawodu w szkołach rolniczych i leśnych.

## 5. KSZTAŁCENIE I DOKSZAŁCANIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ROLNICZYCH NA WĘGRZECH

W Węgierskiej Republice Ludowej kształceniem pedagogicznym nauczycieli przedmiotów zawodowych dla szkół rolniczych zajmuje się Instytut Pedagogiczny Uniwersytetu Rolniczego w Gödöllő koło Budapesztu. W jego skład wchodzi: Katedra Pedagogiki, Katedra Organizacji Szkolnictwa, Oddział Metodyki Nauczania Przedmiotów Zawodowych oraz Zakład Dydaktyki Szkoły Wyższej<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Studium na Katedře Pedagogiky Vysoke Skoly Zemědělské v Brne. Brno 1968, s. 7.

<sup>14</sup> University of Agricultural Sciences Gödöllő. Budapest b.r.w. p. 83. Por. także: J. Szurek: Kształcenie nauczycieli przedmiotów rolniczych w Węgierskiej Republice Ludowej. *Studia — Materiały — Informacje* 1974, z. 2, s. 177—184.

Instytut Pedagogiczny Uniwersytetu Rolniczego w Gödöllő prowadzi dwie formy kształcenia nauczycieli: 2-semestralne stacjonarne studium pedagogiczne i 4-semestralne zaoczne studium pedagogiczne. Są to więc takie same studia, jakie dobrze znamy z naszych polskich doświadczeń.

Zarówno na studia stacjonarne, jak i na studia zaoczne przyjmowani są kandydaci po studiach rolniczych. Są to więc albo inżynierowie dyplomowani, którzy ukończyli uniwersytet rolniczy, albo tzw. inżynierowie-organizatorzy przedsiębiorstw, którzy ukończyli 3-letnią wyższą szkołę rolniczą. Warunkiem przyjęcia na studia stacjonarne jest co najmniej 2-letni staż pracy w produkcji rolniczej lub w szkolnictwie. Na okres studiów kandydaci otrzymują bezpłatne urlopy w miejscu pracy, a uczelnia zapewnia im stypendium i zakwaterowanie w domu studenta.

W zasadzie istnieją dwie niewiele różniące się między sobą wersje planu studiów dla stacjonarnego studium pedagogicznego:

— wersja podstawowa, którą stosuje się wówczas, gdy z rocznika studentów nie wyodrębnia się osobnych grup inżynierów dyplomowanych i inżynierów-organizatorów przedsiębiorstw;

— wersja przeznaczona dla inżynierów-organizatorów przedsiębiorstw: stosuje się ją wówczas, gdy na roczniku istnieje możliwość wyodrębnienia takiej grupy.

Z reguły realizowany jest jednak plan studiów w wersji podstawowej, który obejmuje łącznie 1120 godzin zajęć dydaktycznych, w tym 512 godzin wykładów i 508 godzin ćwiczeń. W planie tym występują następujące przedmioty: etyka (40 godzin), historia wychowania (52), logika (28), psychologia ogólna i wychowawcza (52), dydaktyka (82), teoria wychowania (40), metodyka nauczania przedmiotów zawodowych oraz zajęcia praktyczne z metodyki (310), polityka oświatowa i nauka o zarządzaniu (38), technika w procesie dydaktycznym (52), higiena szkolna (14), język węgierski (24), wychowanie obywatelskie i przysposobienie obronne (24), hospitacje i lekcje w szkole (240), inne (24).

Cechą charakterystyczną tego planu studiów jest położenie wielkiego nacisku na przygotowanie słuchaczy w zakresie metodyki nauczania przedmiotów zawodowych. Wykłady i ćwiczenia oraz zajęcia praktyczne z tego przedmiotu stanowią ponad 30% ogólnego wymiaru zajęć dydaktycznych. Jeśli do tego dodamy jeszcze 240 godzin przeznaczonych na hospitacje i lekcje w szkole, to uczyni nam to razem prawie 54% ogólnego wymiaru zajęć przewidzianych planem studiów. Rodzi się więc pytanie, czy studia pedagogiczne dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych na Węgrzech nie są zbyt praktycystyczne, czy sprzyjają rozwijaniu ogólnej kultury pedagogicznej przyszłych nauczycieli. Z punktu widzenia przedstawionych wyżej proporcji czasu przeznaczanego na zajęcia z metodyki nauczania przedmiotów zawodowych z jednej strony i czasu przeznaczanego na studia w zakresie ogólnych dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych — z drugiej, tak postawione

pytanie jest z pewnością zasadne. Obawę o wąsko pojęty praktycyzm w kształceniu pedagogicznym może pogłębiać fakt, że poszczególni studenci zdobywają wiedzę i umiejętności dydaktyczne tylko w zakresie jednej konkretnej metodyki nauczania, a mianowicie metodyki nauczania tego przedmiotu szkolnego, który odpowiada kierunkowi ukończonych przez nich studiów rolniczych. Warto tutaj dodać, że wykłady i ćwiczenia z metody nauczania przedmiotów zawodowych są prowadzone w małych grupach, nawet 3—5-osobowych.

Zarzut praktycyzmu w omawianych studiach pedagogicznych może jednak okazać się bezpodstawny, jeśli spojrzeć na plan tych studiów z nieco innego punktu widzenia, a mianowicie — liczby i zestawu przedmiotów. Wówczas można nawet dojść do przekonania, że studia te są dość wszechstronne. Plan studiów uwzględnia np. 52 godziny zajęć z historii wychowania jako odrębnego przedmiotu, który ma wybitne walory dla kształtowania ogólnej kultury pedagogicznej nauczyciela, szczególnie zaś dla właściwego zrozumienia istoty procesów wychowawczych. W planie zawodowych studiów pedagogicznych dla nauczycieli szkół rolniczych w Polsce nie ma w ogóle historii wychowania jako odrębnej dyscypliny. W studiach pedagogicznych na Węgrzech występują także inne przedmioty rozwijające horyzonty myślowe i kulturę pedagogiczną nauczyciela, jak np. etyka, logika, higiena szkolna, wychowanie obywatelskie, język ojczysty, których nie ma na przykład na odpowiednich studiach pedagogicznych w uczelniach rolniczych w Polsce.

Instytut Pedagogiczny Uniwersytetu Rolniczego w Gödöllő ma do dyspozycji 5 własnych szkół ćwiczeń, reprezentujących różne specjalności związane z rolnictwem i przemysłem rolno-spożywczym. Szkoły te podlegają rektorowi Uniwersytetu i są finansowane ze środków uniwersyteckich. W 1975 r. zatrudniały łącznie około 260 nauczycieli i ponad 300 innych pracowników<sup>15</sup>. Ich budżet wynosił 60 mln forintów. Część nauczycieli tych szkół występuje w roli mentorów sprawujących merytoryczną opiekę nad studentami odbywającymi ćwiczenia i praktykę pedagogiczną. Z tego tytułu nauczyciele-mentorzy korzystają ze zniżki godzin lekcyjnych; zamiast 20 lekcji prowadzą tylko 12 lekcji tygodniowo. Mają więc czas na pracę z praktykantami i unowocześnianie procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach ćwiczeń.

Trzeba dodać, że pracownicy Instytutu Pedagogicznego Uniwersytetu Rolniczego w Gödöllő mają bezpośredni merytoryczny wpływ na organizację pracy szkół ćwiczeń, dostosowując formy i metody ich działalności dydaktyczno-wychowawczej do poziomu najnowszej wiedzy pedagogicznej i potrzeb pedagogicznego kształcenia studentów. Mają więc duże możliwości stworzenia odpowiedniego warsztatu ułatwiającego kształtowanie umiejętności pedagogicznych kandydatów na nauczycieli. Tak

<sup>15</sup> Z wywiadu przeprowadzonego w maju 1975 r. z dziekanem prof. dr. Józefem Hekenastem.

dużej swobody eksperymentowania, jaką dają wspomniane szkoły ćwiczeń, nie ma żaden inny ośrodek kształcenia nauczycieli dla szkół rolniczych w pozostałych krajach socjalistycznych.

Słuchacze rocznego stacjonarnego studium pedagogicznego w Uniwersytecie Rolniczym w Gödöllő odbywają cotygodniowe praktyczne ćwiczenia w podległych Uniwersytetowi szkołach ćwiczeń. W tych samych szkołach odbywają także 5-tygodniową praktykę pedagogiczną, przypadającą na połowę drugiego semestru. W czasie praktyki każdy student powinien odbyć 30 godzin hospitacji lekcji, przeprowadzić samodzielnie 8 lekcji i 2 zajęcia praktyczne, zapoznać się z całokształtem życia szkolnego i organizacją zajęć pozalekcyjnych, aktywnie uczestniczyć w pracy organizacji młodzieżowych.

Zaoczne studia pedagogiczne są prowadzone w Instytucie Pedagogicznym Uniwersytetu Rolniczego w Gödöllő według osobnych planów studiów dla inżynierów dyplomowanych i inżynierów-organizatorów przedsiębiorstw. Różnice w planach studiów są nieznaczne. Ogólny wymiar zajęć dydaktycznych jest prawie identyczny; na studium dla inżynierów dyplomowanych wynosi 205 godzin, a na studium dla inżynierów-organizatorów przedsiębiorstw 206 godzin. Nieco inaczej ujęte są tylko niektóre przedmioty studiów. Inżynierowie dyplomowani studiuje etykę bez filozofii oraz politykę oświatową i naukę o kierownictwie zamiast organizacji szkolnictwa. W obydwu wersjach planu studiów zaocznych występują takie przedmioty, jak: historia wychowania, logika, psychologia ogólna i wychowawcza, dydaktyka, teoria wychowania, metodyka nauczania przedmiotów zawodowych oraz zajęcia praktyczne z metodyki, technika w procesie dydaktycznym, higiena szkolna, hospitacje i lekcje próbne.

Studia zaoczne prowadzone są systemem korespondencyjno-zjazdowym, podobnie jak w Polsce. Na każdym roku studiów słuchacze przyjeżdżają do uczelni 6 razy, z tym, że w pierwszym roku zjazdy są 4-dniowe, a w drugim 3—4-dniowe.

Jak już podkreśliliśmy, cechą charakterystyczną studiów pedagogicznych w Uniwersytecie w Gödöllő jest położenie dużego nacisku na przygotowanie praktyczne i wyrobienie u słuchaczy odpowiednich umiejętności w zakresie metodyki nauczania wybranego przedmiotu zawodowego. Także w studiach zaocznych procentowy udział metodyki nauczania przedmiotów zawodowych wraz z zajęciami praktycznymi z metodyki jest znaczny, bo stanowi prawie 23% ogólnego wymiaru zajęć dydaktycznych. Do tego trzeba jeszcze dodać, że studentów zaocznych studiów pedagogicznych obowiązuje odbycie 3—4-tygodniowej kontrolowanej przez Instytut praktyki pedagogicznej. Jest to taki wymiar praktyki pedagogicznej, jaki stosuje się w Polsce dla studentów zawodowych stacjonarnych i międzywydziałowych studiów pedagogicznych, którzy jeszcze nie pracowali w szkole. Czynnici zaś nauczyciele przedmiotów za-



wodowych odbywający zaoczne studia pedagogiczne w naszych uczelniach rolniczych w ogóle nie mają w planie studiów kontrolowanej praktyki pedagogicznej. Doświadczenia węgierskie mogą stanowić dla nas odpowiednią inspirację do poszukiwania bardziej optymalnych proporcji w strukturze treści kształcenia oraz w rozłożeniu właściwych akcentów na teoretyczne i praktyczne przygotowanie pedagogiczne nauczycieli przedmiotów zawodowych.

## 6. UWAGI KOŃCOWE

Naszym celem była analiza systemów kształcenia i doksztalcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych dla szkół rolniczych w Związku Radzieckim<sup>16</sup> i w niektórych innych krajach socjalistycznych i zaakcentowanie tych doświadczeń, które mogłyby być wykorzystane w warunkach polskich. Analiza ta wykazała istnienie wielu podobieństw w tych systemach, ale także i wiele istotnych różnic. W poszczególnych systemach kształcenia nauczycieli istnieją mocne i słabe strony; niedostatki i błędy, których należałoby unikać, oraz trafne rozwiązania i bogate doświadczenia, które są godne naśladowania lub przynajmniej potraktowania ich jako punktu wyjścia do doskonalenia polskiego systemu kształcenia nauczycieli.

Reasumując, dochodzimy do szeregu spostrzeżeń natury ogólniejszej, które warto tu odnotować.

System pedagogicznego kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych dla szkół rolniczych w Związku Radzieckim i na Węgrzech jest całkowicie oparty na programowej podbudowie wyższego wykształcenia rolniczego z jednoczesnym egzekwowaniem 2—3-letniego okresu stażu pracy produkcyjnej w rolnictwie lub w szkolnictwie rolniczym.

W Czechosłowacji zaś, podobnie jak i w Polsce, poza studiami pedagogicznymi opartymi na programowej podbudowie wyższego wykształcenia rolniczego istnieją także studia pedagogiczne prowadzone równoległe ze studiami rolniczymi.

Zupełnie odmienny jest system kształcenia nauczycieli przedmiotów rolniczych dla szkół rolniczych w Niemieckiej Republice Demokratycznej, gdzie na uniwersytetach istnieją osobne kierunki pedagogiki rolniczej, kształcące kandydatów na nauczycieli od pierwszego roku studiów, wg planów łączących przedmioty matematyczno-przyrodnicze, rolnicze, społeczno-ideologiczne, psychologiczno-pedagogiczne i metodykę nauczania przedmiotów rolniczych.

Plany studiów nauczycielskich w Związku Radzieckim obejmują również przedmioty rolnicze, pedagogiczno-psychologiczne i metodyki nauczania przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych. Studentów stu-

<sup>16</sup> Por. cytowany artykuł w *Ruchu Pedagogicznym* 1977, z. 6.

diów dziennych obowiązują dodatkowo 72 godziny zajęć specjalistycznych w wybranej katedrze. Nauczyciele szkół rolniczych w ZSRR zdobywają w uczelni głęboką wiedzę z wybranego przedmiotu zawodowego i metodyki jego nauczania oraz z przedmiotu pokrewnego.

Na Węgrzech nauczyciele przygotowywani są z kolei do nauczania tylko jednego przedmiotu zawodowego. Cechą znaną w węgierskim systemie kształcenia nauczycieli jest to, że dużo uwagi poświęca się metodycznemu i praktycznemu przygotowaniu słuchaczy. Otrzymują oni dobre przygotowanie w zakresie wąskiej specjalności.

W Niemieckiej Republice Demokratycznej zaś nie kształcą się odrębnie nauczycieli poszczególnych wąskich przedmiotów zawodowych, lecz w zakresie szerszej rozumianych specjalności, jak: produkcja roślinna, produkcja zwierzęca, ogrodnictwo, przemysł rolno-spożywczy.

Jak już staraliśmy się to wykazać, wspomniane różnice w systemach kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych dla szkół rolniczych w poszczególnych krajach socjalistycznych są spowodowane odmiennością tradycji narodowych i kulturowych, warunkami geograficznymi i społeczno-ekonomicznymi, a przede wszystkim tendencjami rozwoju rolnictwa i gospodarki żywnościowej oraz wynikającymi z nich potrzebami kadrowymi. Nie bez znaczenia są także nieco odmienne w poszczególnych krajach tradycje kształcenia na poziomie akademickim. Mimo jednak różnych rozwiązań organizacyjnych we wszystkich krajach socjalistycznych istnieje wspólne dążenie, aby kandydat na nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej był dobrze przygotowany pod względem teoretycznym i praktycznym w zakresie reprezentowanej specjalności, jak również posiadał głęboką wiedzę psychologiczno-pedagogiczną i metodyczną. Duży nacisk kładzie się także na kształtowanie naukowego światopoglądu kandydatów na nauczycieli, ich etycznie-moralnej postawy i ideowego zaangażowania w budownictwo socjalizmu.

JAN ZEBROWSKI  
GDAŃSK

## O ROZWOJU SZKOLNICTWA I OŚWIATY W PORTUGALII

Niniejszy szkic stanowi próbę ukazania kolejnych etapów w rozwoju szkolnictwa i oświaty w Portugalii. Nawiązuje do wydarzeń, jakie miały miejsce przed czterema laty w Lizbonie. Wydarzenia te są niezwykle istotne, gdyż umożliwiły wyjście Portugalii z politycznej izolacji na arenie międzynarodowej i przyczyniły się do przyspieszenia rozwoju portugalskiego szkolnictwa i oświaty.

W wyniku Rewolucji Kwietniowej z roku 1974 obalony został fa-

szystowski rząd Salazara-Caetano. Rozpoczął się proces demokratyzacji życia i odnowy państwa portugalskiego. I chociaż nie ma jeszcze pełnej stabilizacji w tym kraju (nie można wykluczyć groźby reakcyjnego kontrzamachu), istota tego, co w rezultacie 25 kwietnia 1974 r. powstało — ma charakter trwały i w warunkach pokoju nie da się zniweczyć. Proces konsolidacji obfituje w liczne wydarzenia o charakterze społecznym i politycznym. Dają o sobie znać antagonizmy klasowe, które pogłębiają podziały wśród różnych sił. Rewolucja ujawniła potrzeby nie zaspokajane od lat; wszystkie one kierowane są do nowych władz w formie żądań, którym trudno odmówić i których chwilowo nie można zaspokoić. Portugalia znajdując się przez pół wieku pod faszystowską dyktaturą była jednym z najbardziej zacofanych ekonomicznie i społecznie krajów Europy. Również poziom oświaty — w porównaniu z innymi krajami — jest nadal bardzo niski. Około 40% analfabetów, w tym 60% kobiet — oto smutna rzeczywistość w Portugalii, kraju trzeciego świata, mimo wszystko kraju starej Europy Zachodniej. Jak wynika z statystycznych danych, jeszcze w roku 1940 co drugi Portugalczyk nie umiał czytać i pisać<sup>1</sup>. W następnych latach poziom oświaty podniósł się minimalnie. W 1950 roku było — 44% analfabetów<sup>2</sup>, a w 1960 — 38% (w tym 32% mężczyzn i 48% kobiet). Zjawisko analfabetyzmu w Portugalii uwarunkowane jest w dużej mierze procesami historycznymi i społeczno-ekonomicznymi. Do połowy XVIII wieku szkolnictwo pozostawało w rękach jezuitów. Pombal wypędzając ich postanowił wyposażyć kraj w nowoczesny system oświaty publicznej. Pierwsze szkoły w zakresie nauczania początkowego zorganizowano w 1772 roku. W tym też czasie powstał załączek szkolnictwa średniego<sup>3</sup>. Za panowania królowej Marii I szkolnictwo portugalskie znalazło się ponownie w rękach jezuitów; następnie w 1834 roku rozwiązano szkoły, lecz w miejsce zamkniętych konwiktów nie otwarto niczego. Sytuacja w dziedzinie oświaty poprawiła się nieco, gdy hrabia de Ferreira zapisał w roku 1886 swój majątek na rzecz szkolnictwa. W dalszych jednak latach niewiele zmieniło się na lepsze.

Od roku 1926 reżym faszystowski tłumił życie kulturalne. Według Salazara naród portugalski może się obyć bez oświaty. Szczególnie na wsiach było bardzo mało placówek oświatowych; dzieci chodziły do szkół pieszo po 10, a nawet i 15 km. W 1934 r. szkoły podstawowe i średnie były pozamykane: Cała generacja została skazana na analfabetyzm. Tymczasem po wojnie UNESCO podjęło się opublikowania liczby analfabetów w różnych krajach świata. Sekretariat propagandy narodowej nie dopuszczał do ujawnienia rzeczywistego obrazu szkolnictwa portugalskiego,

<sup>1</sup> J. Pałęcka, O. Sobański: *Rewolucja nie zaczęła się w czwartek*. Wydawnictwo Min. Obrony Narodowej, s. 234—235, Warszawa 1976.

<sup>2</sup> *Wielka Encyklopedia Powszechna 1967*, t. IX, s. 305.

<sup>3</sup> J. Pałęcka, O. Sobański: *op. cit.*, s. 235.

aby nie skompromitować się w oczach zagranicy. Rząd otwiera więc szkoły i podejmuje kampanię na rzecz rozwoju oświaty. Chodziło o stworzenie pozorów. Wydano szereg dyplomów ludziom umiejącym zaledwie podpisać się. By nie ujawniać stanu faktycznego szkolnictwa, sporządzono fałszywe statystyki.

W 1965 roku rząd zmuszony został ogłosić ustawę, która oficjalnie sankcjonowała państwowy charakter szkoły, ale prawo to nie zostało zastosowane. W wieku szkolnym znaczny procent dzieci — zwłaszcza na wsi — pracuje ciężko fizycznie. W roku 1968 liczba dzieci pracujących w wieku 11 do 14 lat wynosiła 60%. Naród trzymany w nieświadomości nie miał odwagi sprzeciwić się bezprawiu. Ustawa o obowiązkowym nauczaniu nie była realizowana. Szkoły podstawowe składające się z czterech klas (7—11 lat) były w zasadzie państwowe (bezpłatne) lub prywatne. Szkoły średnie ogólnokształcące, 7-letnie (10—17 lat), składały się z trzech cykli (2+3+2) — dwa pierwsze cykle miały jednolity program, trzeci zaś ukierunkowany; nauczanie w szkołach średnich państwowych, samorządowych i prywatnych było odpłatne. Ostatecznie ukształtował się system szkolny o charakterze dualistycznym, trójczłonowym, którego podstawę stanowiła selekcja eliminująca (egzaminatory konkursowe) <sup>4</sup>.

Szybsze tempo rozwoju szkolnictwa zaznaczyło się po roku 1952; ogłoszono wówczas Plan Oświaty Ludowej i Narodową Kampanię Oświaty Dorosłych. Zbyt wiele było optymistycznych informacji dotyczących zrealizowania zasady obowiązkowego i powszechnego nauczania. W roku 1972/73 istniało zaledwie 119 państwowych szkół średnich ogólnokształcących i 199 zawodowych oraz 376 różnego rodzaju prywatnych zakładów oświatowych <sup>5</sup>.

W 1976 roku rozpoczęła się w Portugalii wielka kampania zwalczania analfabetyzmu wśród ludności wiejskiej. Pod patronatem sekretariatu stanu do spraw kultury oraz generalnej dyrekcji do spraw oświaty organizowane są specjalne ekipy złożone ze studentów i uczniów szkół średnich, które udają się do wiosek i osad najbardziej zacofanych rejonów Portugalii, gdzie uczą miejscową ludność czytania i pisanie.

Aktualna sytuacja jest wyjątkowo poważna, szczególnie na odcinku wychowania przedszkolnego. Tylko 2,5% dzieci w wieku poniżej trzech lat może dzisiaj korzystać ze żłobków i 7% z ogrodów dla dzieci. W całym kraju znajduje się 27 żłobków państwowych, 123 prywatne (w tym 70 ma poważne problemy finansowe), 108 żłobków zakładowych i 66 prywatnych płatnych <sup>6</sup>. Również w szkolnictwie podstawowym nie jest dobrze. Duża ilość dzieci z braku lokali i personelu pedagogicznego nie

<sup>4</sup> E. Dąbrowska: Problemy szkolnictwa Portugalii. „Rocznik Pedagogiczny” t. IV Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Oss. 1977, s. 302.

<sup>5</sup> Pałęcka, Sobański: op. cit., s. 237.

<sup>6</sup> Michelle Levieux: D'où revient l'école au Portugal. „L'éducation” 1976, no. 249, p. 14—15.

może uczęszczać do obowiązkowej szkoły podstawowej (od 7 do 11 lat). Zasadnicza reforma ustanowiona w 1969 roku przez Viega Simōa, przewidywała cykl podstawowy 6-letni, lecz tylko 67<sup>0</sup>/<sub>100</sub> dzieci (od 11 do 14 lat) mogło uczęszczać do dwóch klas dodatkowych. Złe warunki lokalowe i sanitarne oraz nikła pomoc materialna dawały się szczególnie we znaki. Okręg Lizbony liczy np. 1700 baraków, w których zamieszkuje 6000 osób, w tym trzecia część w wieku szkolnym. Nauczycielka jednej z dzielnic peryferyjnych żaliła się, że „Struktura szkolnictwa jeszcze się nie zmieniła. Ja pracuję w szkole usytuowanej w osiedlu wieżowców i baraków. Dzieci między sobą nazywają się «z domów» i «z baraków». Powstaje między nimi dyskryminacja na tle różnych warunków mieszkalnych. Dzieci z baraków żyją w warunkach «nie do przyjęcia» przez szkołę. Więcej, są one pierwszymi ofiarami epidemii. Szkoła kosztuje drogo i problem jest tym groźniejszy, gdy weźmie się pod uwagę, że kobiety z baraków sprzedają swoją krew dla zdobycia pieniędzy”<sup>7</sup>.

Akcja, jaką ostatnio przeprowadza resort oświaty i kultury na rzecz poprawy bazy lokalowej szkolnictwa, napotyka duże opory, ponieważ problem oświaty wiąże się z warunkami mieszkaniowymi. Rząd przewidział budowę 5000 domów w całej Portugalii i szkoła jest częścią tego planu.

Inny cel szkolnictwa — szczególnie wyższego — stanowi walka z fašyzmem. W tym celu potrzebna jest większa niezależność uczelni. Minister Szkolnictwa i Kultury major José Emilio da Silva oświadczył swego czasu: „Problemem jest zaangażować szkołę do procesu walki, gdyż tylko 4<sup>0</sup>/<sub>100</sub> synów robotników studiuje w uniwersytetach, co nie jest wystarczające. Szkoła pozostaje nadal państwem w Państwie”<sup>8</sup>.

Portugalia ma trzy uniwersytety: w Coimbrze (założony w roku 1290), Lizbonie (1290; w 1537 przeniesiony do Coimbrzy, 1911 — do Lizbony) i Porto (1911) z różnymi kierunkami studiów. Uniwersytety w Coimbrze i Lizbonie mają wydziały: humanistyczny, prawny, nauk ścisłych, medycznych i farmacji. W Uniwersytecie w Porto funkcjonują ponadto wydziały: ekonomiczny i inżynierii. W roku akademickim 1972/73 kształciło się w Portugalii (łącznie na wszystkich uniwersytetach i innych uczelniach wyższych) 61 469 słuchaczy. Na 100 tys. mieszkańców przypadało 715 studentów. Jest to wskaźnik jeden z najniższych w Europie<sup>9</sup>. Rząd Salazara-Caetano żywił nieufność do studentów i profesorów, gdyż uczelnie były ośrodkami wystąpień i buntów przeciwko ograniczeniu swobód obywatelskich w kraju. Niektóre uczelnie na pewien czas zamykano, a wielu studentów stawało przed sądem.

Obecnie uniwersytety wychodzą ze swego getta. Przed 25 kwietnia 1974 r. studenci połączyli się w związek antyfaszystowski. Redagowali

<sup>7</sup> Tamże, s. 15.

<sup>8</sup> Tamże, s. 16.

<sup>9</sup> J. Pałęcka, O. Sobański: op. cit., s. 239.

swoje pisma: *Fulcro, Via Latina*. W roku 1969 podczas walk wiele ugrupowań studenckich łączyło się w naczelny związek (RIA). Po Rewolucji Kwietniowej zaczęto wprowadzać reformy w uczelniach. Nastąpiły zmiany kadrowe (usunięto wielu profesorów o nastawieniu faszystowskim), przeprowadzono wybory do samorządów studenckich, wprowadzono nową dyscyplinę. Poczyniono też szereg zmian w zakresie metod nauczania. Zmiany te są jednak powolne. Niewiele zmieniła się treść wykładów. Frekwencja na nich jest słaba.

W ostatnim okresie został założony tzw. „serwis obywatelski”. Został on utworzony przez ministerstwo dla wchłonięcia inflacji ludzi uniwersytetu przed brakiem profesorów, a także kredytów. Serwis obywatelski pozwala studentom rolnictwa iść do pracy na wsi, studentom medycyny prowadzić akcje sanitarne, humanistom poświęcić się walce z analfabetyzmem. Lecz studenci skrajnie lewicowi przeciwstawiają się Serwisowi Obywatelskiemu, wolą uczestniczyć w konkretnych akcjach. Dla wykładowców Serwis Obywatelski jest wybiegiem natury demograficznej w kierunku reformy Viego Simõa, która kompletnie „zasklerozila” szkołę, aby rozwiązać problemy stworzone przez kapitalizm.

Równoległe z inicjatywami rządowymi organizuje się szereg bardzo dynamicznych akcji mających na celu zaspokajanie potrzeb oświatowych. Akcje te przybierają często bardzo oryginalne formy. Na przykład w jednej z dzielnic Lizbony trupa teatralna okupowała duży dom, który mógł zmieścić około 160 dzieci. 12 osób przyszło zorganizować szkołę dla swoich dzieci, gdyż ze względów finansowych nie mogły posyłać ich do szkół państwowych<sup>10</sup>. Podobnie w centrum Lizbony — w pobliżu campo Santana — członkowie MRPP (Ruch Odbudowy Proletariatu Portugalskiego) okupowali prawdziwy pałac z wieloma łazienkami i dużym parkiem. Jedna z nauczycielek udzielała wywiadu, jak sobie wyobraża praktyczne nauczanie: „Wszyscy mogliby uczęszczać do szkoły. Praca umysłowa winna się przeplatać z fizyczną. Przy odbudowie szkół winni wziąć udział mężczyźni i kobiety. Dzieci tutaj poznałyby rewolucję; chcemy uprawiać swój ogród, wydawać gazetkę. Pragniemy stosować metody C. Freinet. Chcemy szerzej korzystać z filmów i bibliotek”<sup>11</sup>.

Od października 1974 r. Ruch Sił Zbrojnych zainicjował organizowanie po wsiach zebrań oświatowych. Zwolowali je wojskowi (grupy od 5 do 6 osób) odpowiednio przeszkoleni. W pierwszej fazie zorganizowano ponad 2 tysiące kursów w celu poinformowania ludzi o zmianach, jakie zaszły po 25 kwietnia, i pobudzenia ich do udziału w życiu politycznym. Od marca 1975 r. odbyło się wiele zebrań i akcji obywatelskich, na których wyjaśniano program MFA (Ruch Sił Wojskowych), organizację związków zawodowych i przede wszystkim znaczenie wyborów.

Zapoczątkowana w wyniku Rewolucji reforma szkolnictwa portugal-

<sup>10</sup> Michelle Levieux: op. cit., s. 17.

<sup>11</sup> Tamże s. 18.

skiego napotyka poważne trudności. Antagonizmy klasowe pogłębiają podziały wśród różnych sił; nie zakończyła się jeszcze walka polityczna o władzę i charakter przyszłego ustroju kraju. Wszystko to nie sprzyja wcieleniu w życie założeń reformy edukacji narodowej.

MARIAN GAŚSIOROWSKI  
JACEK BIENKOWSKI

## GLÓWNE KIERUNKI MODERNIZACJI KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO W EUROPEJSKICH KRAJACH SOCJALISTYCZNYCH

W dobie współczesnej niepomiaralnie wzrasta rola oświaty jako jednego z głównych czynników rozwoju jednostki i społeczeństwa. Przyspieszone tempo przemian społeczno-politycznych i gospodarczych, jak również intensywny rozwój nauki i techniki wymagają znacznego podniesienia poziomu wykształcenia ogółu obywateli. Toteż wszystkie niemal kraje świata stanęły obecnie wobec konieczności intensyfikacji rozwoju oświaty bądź gruntownej i wszechstronnej modernizacji swojego szkolnictwa. Proces reform oświatowych przybrał powszechny charakter, a różnorodne problemy związane z doskonaleniem systemu kształcenia znalazły się w centrum zainteresowań ogólnospołecznych. W tym klimacie powszechnych trosk i zainteresowań sprawami szkoły, jej społeczną i pedagogiczną rolą krystalizują się konstruktywne idee i koncepcje dotyczące dróg doskonalenia systemów oświatowych. W ostatnich latach opracowano prawie równocześnie specjalne raporty o stanie edukacji w poszczególnych krajach i wytyczono kierunki dalszego jej rozwoju.

Wszędzie więc poszukuje się doskonalszych rozwiązań w zakresie kształcenia i wychowania, wszyscy też chcą korzystać z najlepszych doświadczeń osiąganych gdzie indziej, chociaż różna jest skala wymagań stawianych szkole przez poszczególne państwa.

Ranga problemów związanych z funkcjonowaniem i rozwojem systemu oświaty wzrasta szczególnie w krajach socjalistycznych ze względu na ich dynamiczny postęp we wszystkich dziedzinach życia. Doniosła rola przypada szkole i oświacie w tych krajach zwłaszcza obecnie, w okresie budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Nowe potrzeby gospodarki i kultury stwarzają konieczność dalszego doskonalenia systemów kształcenia i wychowania.

Opracowanie niniejsze zawiera próbę analizy porównawczej współczesnych tendencji oświatowych w Ludowej Republice Bułgarii, Czechosłowackiej Republice Socjalistycznej, Niemieckiej Republice Demokratycznej, Socjalistycznej Republice Rumunii, Węgierskiej Republice Ludowej, Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich i Polskiej Rzeczypospo-

litej Ludowej, a więc w państwach socjalistycznych o zbliżonej strukturze społeczno-politycznej i ekonomicznej.

Z programu budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego w poszczególnych krajach wynikają podstawowe dyrektywy ukierunkowujące modernizację szkolnictwa. Stąd w tych krajach podjęto prace zmierzające do przebudowy systemów oświatowych. Różny jest natomiast stopień zaawansowania tych prac. Jedne kraje już wcześniej dokonały reformy swych systemów szkolnych (jak np. NRD), inne są w trakcie jej wdrażania (np. Polska, Czechosłowacja), a jeszcze inne (jak np. Węgry) przygotowują się do modernizacji istniejącego szkolnictwa.

Realizowane lub postulowane kierunki zmian w oświacie zmierzające do zagwarantowania wysokiego poziomu wykształcenia ogółowi obywateli obejmują zarówno organizację systemu, jak i treści procesu kształcenia i wychowania.

Naczelnym założeniem wysuwany w polityce oświatowej krajów socjalistycznych jest dążenie do stworzenia jednolitego systemu szkolnego. Jednolitość w systemach edukacyjnych omawianych krajów wyraża się m.in. w jednolitości celów kształcenia i wychowania we wszystkich szkołach, w dążeniu do zapewnienia drożności kształcenia oraz we wspólnym i jednakowym dla wszystkich wszechstronnym wykształceniu ogólnym.

## 1. ZAGADNIENIA ZWIĄZANE Z USTROJEM SZKOLNYM

**Powszechność kształcenia.** W wielu krajach socjalistycznych obserwuje się ogólną tendencję powszechnego kształcenia 10-letniego. Poprzedza je w wysokim stopniu upowszechnione wychowanie przedszkolne, którego ważnym zadaniem jest właściwe przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole. Placówki przedszkolne stanowią pierwsze, bardzo istotne ogniwo systemu edukacji we wszystkich państwach socjalistycznych. Głównym celem coraz bardziej upowszechnianego — przynajmniej na rok przed podjęciem nauki w szkole — wychowania przedszkolnego jest zapewnienie każdemu dziecku jak najkorzystniejszych warunków wszechstronnego rozwoju oraz przyspieszenie procesu osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Zakłada się lepsze powiązanie pierwszego ogniwa systemu oświaty z nauczaniem początkowym, tak aby zachowana została ciągłość oddziaływania przedszkola i szkoły.

Założenie o upowszechnianiu kształcenia 10-letniego różnie jest rozwiązywane organizacyjnie w poszczególnych krajach socjalistycznych. W Bułgarii, NRD, Polsce i ZSRR istnieje bądź rozpoczęto sukcesywne wdrażanie jednolitej 10-letniej szkoły ogólnokształcącej. Z kolei w Czechosłowacji, Rumunii i na Węgrzech po 8-letniej szkole podstawowej kontynuacja 10-letniego kształcenia powszechnego ma miejsce w różnych typach szkół ponadpodstawowych: w pierwszej i drugiej klasie średniej



szkoły ogólnokształcącej, średniej lub zasadniczej szkoły zawodowej (przyjmując polską nomenklaturę). W ZSRR, podobnie jak w NRD, dla uczniów wykazujących większe zainteresowanie praktyczne istnieje również możliwość realizacji 10-letniego kształcenia w szkołach typu zawodowego po ukończeniu 3 klasy szkoły ogólnokształcącej.

**Obowiązek szkolny.** We wszystkich wymienionych wyżej krajach socjalistycznych jako konsekwencję działań zmierzających do upowszechnienia kształcenia na poziomie średnim obserwuje się jednoczesne dążenie do wydłużenia do lat dziesięciu okresu obowiązkowej nauki szkolnej, która rozpoczyna się w szóstym bądź w siódmym roku życia. I tak np. w Czechosłowacji, Rumunii i na Węgrzech obowiązek szkolny trwa 10 lat (od 6 do 16 roku życia), w Bułgarii 11 (od 7 do 18 roku życia), a w NRD — 12 lat (od 6 do 18 roku życia), wygasa jednak na ogół po 10-letnim kształceniu niezależnie od wieku ucznia i typu szkoły, w której obowiązek ten jest realizowany.

**Problem matury i wstępu na wyższe uczelnie.** W radzieckim systemie oświatowym i projektowanych polskim i bułgarskim powszechne kształcenie 10-letnie w ramach jednolitej szkoły ogólnokształcącej kończy się maturą i stanowi podstawę ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. W innych krajach natomiast pełne średnie wykształcenie i prawo wstępu na wyższe uczelnie uzyskuje się na ogół po 12 bądź 13 latach nauki: w NRD po szkole 10-letniej i 2-letniej rozszerzonej szkole ogólnokształcącej bądź 3-letniej szkole zawodowej z maturą; w Czechosłowacji, Rumunii i na Węgrzech — po 8-letniej szkole podstawowej i 4-letniej szkole średniej ogólnokształcącej bądź 4—5-letniej szkole zawodowej. W systemie oświaty ZSRR wstęp na studia zapewnia się nie tylko absolwentom 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, ale też tym uczniom, którzy po szkole 8-letniej ukończyli 3—4-letnie szkoły typu zawodowego z maturą. Reformowany system oświaty w Polsce zakłada, iż na studia wyższe mogą być przyjmowani bezpośrednio po szkole 10-letniej zwycięzcy olimpiad przedmiotowych; dla większości jednak młodzieży 10-letnia powszechna szkoła średnia stanowić będzie podbudowę dalszego kształcenia w 2-letnich szkołach specjalistycznych o charakterze ogólnokształcącym i w szkołach zawodowych. Dopiero ich ukończenie umożliwi wstęp na wyższe uczelnie.

## 2. ZAGADNIENIA ZWIĄZANE Z PLANEM NAUCZANIA

Wspólną tendencją reformowanych systemów oświatowych krajów socjalistycznych jest dążenie do optymalizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. W związku z tym dokonano bądź dokonuje się znacznych modyfikacji treści i metod oraz organizacji procesu kształcenia i wychowania.

Wszędzie opierając nauczanie szkolne na co najmniej rocznej pracy

przygotowawczej w upowszechnionym przedszkolu oraz wykorzystując zwiększone możliwości percepcyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym zmierza się do skrócenia okresu nauczania początkowego do trzech (np. Polska, ZSRR) bądź do czterech lat (Czechosłowacja), a tym samym do wcześniejszego wprowadzenia następnego cyklu kształcenia ogólnego, tj. nauczania systematycznego.

We wszystkich realizowanych lub postulowanych reformach systemów oświatowych modernizacja treści programowych powszechnego kształcenia ogólnego ma na celu:

— zapewnienie uczniom usystematyzowanych podstaw wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, kulturze i technice, które stanowią bazę przyszłego kształcenia zawodowego, a także punkt wyjścia do skutecznego samodzielnego uczenia się,

— przysposobienie młodzieży do ciągłego doskonalenia się w różnych formach edukacji permanentnej,

— zwiększenie oddziaływania ideowo-wychowawczego ukierunkowanego na kształtowanie u młodzieży postaw niezbędnych do pełnego uczestnictwa w budowie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego,

— stworzenie pełniejszych możliwości prawidłowego rozwijania zainteresowań i uzdolnień uczniów poprzez znaczne poszerzenie zakresu treści do zajęć indywidualnych.

Mając na względzie zwiększone wymagania, jakie stawia się przed reformowanym powszechnym kształceniem w krajach socjalistycznych, już na etapie nauczania początkowego znacznie intensyfikuje się proces dydaktyczno-wychowawczy. Wprowadza się nowe przedmioty (np. przedmiot o charakterze przyrodniczym bądź społeczno-przyrodniczym), a w innych rozszerza się zakres treściowy z jednoczesnym na ogół wzrostem tygodniowego wymiaru godzin w tym cyklu kształcenia.

W cyklu nauczania początkowego zmierza się do zapewnienia uczniom harmonijnej adaptacji do warunków i wymagań szkoły, wyrównania występujących jeszcze opóźnień i braków rozwojowych, opanowania przez uczniów określonego zasobu wiedzy i podstawowych umiejętności, umożliwiających dalsze skuteczne uczenie się.

Zakłada się stopniowy proces przechodzenia od nauczania początkowego do systematycznego, który dokonuje się nie tylko w układzie treści, ale przede wszystkim w metodach nauczania. Stąd klasa czwarta (bądź w niektórych krajach piąta), rozpoczynająca etap przedmiotowo-systematyczny, traktowana jest jako pewien „pomost” przygotowujący przejście do bardziej usystematyzowanego kursu przedmiotów szkolnych.

W podejmowanych reformach modyfikując treści kształcenia ogólnego zwraca się szczególną uwagę na solidne opanowanie pogłębionych i rozszerzonych wiadomości oraz odpowiednich umiejętności w zakresie języka ojczystego, matematyki i przedmiotów przyrodniczych. Podkreśla się potrzebę wcześniejszego rozpoczynania nauki języka lub języków

obcych z jednoczesnym zwiększeniem wymiaru godzin na ich realizację. Kładzie się duży nacisk na wychowanie fizyczne i sport w trosce o zdrowie i prawidłowy rozwój psychofizyczny dzieci i młodzieży. Szczególnego znaczenia w krajach socjalistycznych nabiera kształcenie politechniczne. Traktowane jest ono jako niezbędny składnik ogólnego wykształcenia współczesnego człowieka. Stanowi o jedności szkoły z życiem, zapewnia korzystniejsze warunki do rozwijania zainteresowań, umożliwia świadomy wybór zawodu i dalszego kierunku nauki. Stwarza duże możliwości wychowawczego oddziaływania, między innymi poprzez uczestnictwo młodzieży w rozmaitych formach autentycznej pracy.

Kształcenie politechniczne, choć powszechnie respektowane, znajduje w praktyce różne rozwiązania programowo-organizacyjne w szkolnictwie poszczególnych państw socjalistycznych.

I tak np. w systemie rumuńskim w zasadzie każdy absolwent szkoły ogólnokształcącej otrzymuje obok wykształcenia ogólnego — przygotowanie do podjęcia pracy w niektórych zawodach; natomiast w ZSRR czy w NRD kształcenie politechniczne stanowi element wykształcenia ogólnego i ma charakter li tylko wstępnego przygotowania zawodowego<sup>1</sup>.

W modernizowanych programach kształcenia ogólnego krajów socjalistycznych celową preferencją podstawowych grup przedmiotów odzwierciedla ich usytuowanie w planach 10-letniego okresu nauczania.

I tak na grupę przedmiotów humanistyczno-społecznych przeznaczają się około połowy ogólnego budżetu czasu (np. w PRL — 49,6%; CSRS — 50%, w NRD — 51,7%), na grupę przedmiotów matematyczno-przyrodniczych około 1/3 ogólnej liczby zajęć lekcyjnych (np. w NRD — 32,9%, w CSRS — 37,5%, NRD — 29,8%); przy czym fundamentalną rolę spełnia kształcenie w zakresie języka ojczystego i matematyki. Pierwszy z tych przedmiotów, wyposażając uczniów w umiejętności sprawnego posługiwania się językiem ojczystym w mowie i piśmie i zapoznając z nieprzemijającymi wartościami kultury, umożliwia efektywne przyswajanie treści innych przedmiotów, kształcenie ustawiczne oraz właściwe spożytkowanie wiedzy pochodzącej z pozaszkolnych instytucji oświaty równoległej, zapewnia pełniejsze uczestnictwo w różnych dziedzinach kultury, a także przygotowuje do udziału w życiu społeczno-politycznym. Z kolei treści programu matematyki sprzyjają kształceniu ogólnej kultury matematycznej młodzieży, zapewniają niezbędne podstawy uczenia się innych przedmiotów, zwłaszcza fizyki, chemii, biologii; przyczyniają się do rozwoju logicznego myślenia. Matematyka jest związana z wieloma podstawowymi dziedzinami życia i działalności ludzkiej, stąd też jest ona jednym z głównych elementów ogólnego wykształcenia współczesnego człowieka.

<sup>1</sup> Por. szersze omówienie tego problemu w pracy zbiorowej pod redakcją Z. Dąbrowskiego: *Kształcenie politechniczne w krajach socjalistycznych*. Warszawa 1978, WSiP.

W planach nauczania na język ojczysty przypada średnio 25%, a na matematykę ponad 15% globalnej liczby godzin jednolicie obowiązujących wszystkich uczniów (na język ojczysty oraz matematykę przypada odpowiednio: np. w PRL — 22,9% i 15,4%; w CSRS — 22,3% i 17,7%; w NRD — 27,4% i 18,4%). Na zajęcia o charakterze politechnicznym (teoretyczne i praktyczne) w większości krajów socjalistycznych przeznaczona się około 10% całkowitego wymiaru godzin nauczania (np. w PRL — 9,5%; w LRB — 9,7%; w NRD — 10,6%). Stosunkowo mało godzin na zajęcia tego typu przewiduje się w planach nauczania klas I—X szkoły ogólnokształcącej CSRS i WRL (około 6% globalnego budżetu czasu), ale znacznie wzrasta liczba godzin na kształcenie politechniczne w tych krajach w klasach ostatnich średniej szkoły ogólnokształcącej, tj. XI i XII.

Ogólny wymiar godzin obowiązkowych zajęć lekcyjnych w klasach I—X oraz ich rozkład na poszczególne lata nauki w omawianych krajach przedstawia się następująco:

Kraj	Ogółem	Liczba godzin									
		k l a s y									
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Bulgaria <sup>1</sup>	288	24	24	25	28	30	30	30	31	33	33
Czechosłowacja <sup>2</sup>	269	20	22	24	24	27	29	30	30	31	32
NRD	294	21	24	27	29	31	33	32	33	31	33
Polska	280	24	25	25	27	29	30	30	30	30	30
Rumunia <sup>3</sup>	279	24	24	24	25	27	28	32	32	31	32
Węgry <sup>2</sup>	295	24	26	27	28	29	31	32	32	33	33
ZSRR <sup>4</sup>	281	24	24	24	24	30	30	30	31	32	32

1) Za podstawę przyjęto: w klasach I—VI zweryfikowany plan nauczania szkoły 10-letniej, w klasach VII—X dotychczas obowiązujący plan nauczania szkoły 11-letniej.

2) Na podstawie planu nauczania 8-letniej szkoły podstawowej oraz I i II klasy średniej szkoły ogólnokształcącej.

3) Podobnie jak w uwadze „2”; przy czym w klasach IX i X dotyczy szkoły o profilu matematyczno-przyrodniczym.

4) Na podstawie planu nauczania obowiązującego w szkole 10-letniej RFSRR.

Ogólny wymiar godzin dla klas I—X różnie się kształtuje w planach nauczania poszczególnych krajów (w większości około 280 godzin tygodniowo). Występujące różnice w pewnej mierze uwarunkowane są stopniem rozbudowania zajęć pozalekcyjnych. Z analizy planów 10-letniego okresu nauczania omawianych krajów wynika, iż tygodniowe obciążenie ucznia zajęciami lekcyjnymi w klasach I—III oraz IV—VIII jest zbliżone do proponowanych rozwiązań polskich w tym zakresie; nato-

miast w ostatnich klasach (tj. IX—X) tygodniowy wymiar godzin jest najniższy w naszej „dziesięciolatce” i wynosi 30 godz., w innych krajach powyżej — 30 godzin.

Innym istotnym zagadnieniem, któremu poświęca się wiele uwagi w podejmowanych reformach oświatowych, jest problem różnicowania zarówno treści, jak i form kształcenia. Zapewnia się jednakowe dla wszystkich ogólne wykształcenie dzięki jednolitym w zasadzie planom i programom nauczania we wspólnej szkole ogólnokształcącej (przeważnie 10-letniej).

Jednakże — w ramach jednolitego programu obejmującego podstawowy zasób treści przeznaczonych dla całej młodzieży — konieczne jest różnicowanie treści i form kształcenia, uzasadnione przesłankami nie tylko natury psychologicznej, lecz także społecznej. Pozwala ono bowiem rozwinąć indywidualne zainteresowania i uzdolnienia uczniów, rozszerzyć i pogłębić orientację młodzieży w określonych dziedzinach wiedzy, przygotować ją do samokształcenia i świadomego wyboru kierunku dalszej nauki i pracy zawodowej.

Postulat różnicowania treści i form kształcenia nie wszędzie jest realizowany w jednakowy sposób. W jednych krajach (np. Węgry) zmierza się do jego osiągnięcia głównie w ramach obowiązkowych dla wszystkich zajęć lekcyjnych, z możliwością wyboru przedmiotu o rozszerzonym programie nauczania bądź nowego przedmiotu fakultatywnego; w innych (jak np. w Polsce) — przede wszystkim poprzez rozbudowany system zajęć pozalekcyjnych: obligatoryjnych, jak i dobrowolnych. Są również kraje (np. Czechosłowacja, Bułgaria), które różnicując treści i formy kształcenia, uwzględniają w szerokim zakresie oba te rozwiązania.

W reformach programowych wszystkich krajów akcentuje się, iż realizacja postulatu zróżnicowania treści i form kształcenia powinna znaleźć niezbędne wsparcie w indywidualizacji lekcyjnego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

W postulowanych lub realizowanych zmianach programowych w państwach socjalistycznych obserwuje się również tendencje do rozszerzenia zakresu treści ogólnokształcących w szkolnictwie zawodowym, traktowanych jako niezbędna teoretyczna podbudowa współczesnego kształcenia profesjonalnego. Równocześnie wskazuje się na potrzebę eksponowania treści politechnicznych w szkołach ogólnokształcących, a nawet — tak jak w Rumunii — do łączenia nauki z praktyką zawodową. Dąży się zatem do zmniejszenia różnic między szkolnictwem ogólnokształcącym a zawodowym, zachowując oczywiście specyficzne funkcje tych działów kształcenia.

W omawianych krajach, zgodnie ze współczesnymi tendencjami światowymi, za jedno z ważnych założeń reformy systemu oświaty uważa się jego otwarty charakter na wszystkich szczeblach i poziomach edukacyjnych. Powszechna szkoła ogólnokształcąca, jako podstawowe ogniwo

systemu edukacji permanentnej, coraz bardziej ewoluuje w kierunku szkoły ściśle powiązanej ze środowiskiem. Szkoła środowiskowa ma być otwarta na to wszystko, co dzieje się w życiu, a jednocześnie przekształcać środowisko lokalne w rezultacie zespołowych działań młodzieży, nauczycieli oraz rodziców i przygotowywać przyszłych wychowanków do czynnego i zaangażowanego uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym kraju. Ważnym zadaniem w pracy szkoły otwartej jest również integrowanie i inspirowanie działalności mającej na celu podniesienie ogólnego poziomu kultury lokalnego środowiska, ze zwróceniem szczególnej uwagi na wzrost kultury pedagogicznej.

Na zakończenie jeszcze kilka uwag dotyczących innych niezbędnych uwarunkowań przeprowadzanych reform szkoły ogólnokształcącej w krajach socjalistycznych.

1) Koncepcje oświatowe wszystkich krajów łączy wspólne przekonanie, że powodzenie przeprowadzanych reform zależy w dużej mierze od poziomu pracy nauczycieli; od ich przygotowania zawodowego, wykształcenia specjalistycznego i stale wzbogacanego doświadczenia pedagogicznego. Z punktu widzenia efektywności modernizowanych systemów oświatowych niezbędne staje się wprowadzenie zmian programowych i organizacyjnych w zakresie przygotowania nauczycieli. Zmierza się zatem do zapewnienia odpowiednich warunków kształcenia nowych kadr nauczycielskich na poziomie wyższym oraz podnoszenia kwalifikacji nauczycieli pracujących.

2) Właściwe zabezpieczenie projektowanych bądź już realizowanych przemian w oświacie wymaga znacznego wzmocnienia szeroko pojętej bazy materialnej szkolnictwa. Stąd we wszystkich omawianych krajach wzrastają nakłady finansowe na oświatę. Zapewnić one mają poprawę warunków organizacyjnych funkcjonowania szkół, budowę nowych bądź modernizację już istniejących placówek oświatowych oraz odpowiednie ich wyposażenie w nowoczesne środki dydaktyczne.

3) Wszędzie w rozwiązywaniu problemów rozwoju szkolnictwa dużą rolę przypisuje się nauce. Udział pracowników nauki, w szerokiej konsultacji z nauczycielami-praktykami oraz działaczami oświatowymi i politycznymi, w wypracowywaniu i weryfikacji koncepcji nowego modelu szkolnictwa ma bardzo istotne znaczenie dla powodzenia reform systemów edukacji przeprowadzanych w krajach socjalistycznych.

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

RYSZARD ŁUKASZEWICZ  
WROCŁAW

## EDUKACYJNE SZANSE ROZWOJU

Życie człowieka rozwija się w przebiegu nieodwracalnym, przechodząc przez cykl narodzin, dzieciństwa i młodości, dojrzałości, podupadania i śmierci. Chociaż jest on w stanie w jakimś stopniu spoglądać w przyszłość i na pewno umie korzystać z doświadczeń własnych i innych, rozwartość jego „okna czasowego” przeżyć obejmuje efektywnie tylko teraźniejszość ze spojrzeniem w coraz bardziej skutecznie filtrowaną przeszłość. Jest to „zwierciadło do patrzenia wstecz” według określenia McLuhana. W związku z tym perspektywę każdego człowieka cechuje pewna asymetria zależna od etapu w cyklu życiowym, który został przez niego osiągnięty w danym czasie. Równocześnie rozwój człowieka przebiega po linii wyznaczonej przez konsekwencje „niedostatku i nadmiaru”. Niedostatek wynika z niegotowości ludzkiej istoty do wypełniania podstawowych funkcji życiowych, dlatego właśnie trwa tak długo okres dziecięcy, w którym człowiek — ponieważ morfologicznie w żadnym kierunku nie jest wyspecjalizowany — rozwija swe siły w wieloraki sposób i na wszelkie okazje. Od narodzin wypróbowuje on rozmaite możliwości (ruchy, pomysły, zabawy itp.) jak gdyby na zapas i na wszelkie przyszłe okoliczności — jest to bogactwo nadmiaru, w którego następstwie będą się mogły wyłonić i ukształtować pożądane rodzaje działalności intelektualnej, rzemieślniczej, artystycznej, sportowej, technicznej itp. (R. Dubos, 1973). Trwałość genetyczna wyznacza granice, poza którymi nie można bez szkody dla życia i zdrowia zmienić biegu ludzkiej egzystencji. Zdolność organizmu do życia i rozwoju zależy od tego czy niezmiennosc jego materii dziedzicznej pozostaje we właściwej równowadze z jej zmiennością. W tym dwoistym działaniu każdej struktury tkwi problem — jak pisze K. Lorenz w „Odwrótej stronie zwierciadła” — wobec którego staje każdy system żywy, czy to gatunek, czy to kultura ludzka: funkcję struktury jako wspornika okupować trzeba usztywnieniem, tzn. redukcją stopni swobody!<sup>1</sup> Od tej refleksji nie powinniśmy być wolni, gdy rozważamy szanse i perspektywy człowieka wobec zadań edukacyjnych.

Współdziałanie tych antagonistycznych podsystemów — inwariancji i zmienności — wyznacza jak gdyby biologiczny obszar rozwoju człowieka. Jednocześnie fakt, iż jest to właśnie pewien obszar, a nie zbiór jednoznacznie określonych i umiejscowionych punktów, stwarza mu

<sup>1</sup> K. Lorenz: *Odwrótne strony zwierciadła*. Warszawa 1977, s. 320.

ogromną rezerwę możliwości. Granice ich „wyznaczone są przez bieguny czterech wzajem się uzupełniających, konkurencyjnych i sprzecznych ze sobą układów: układ genetyczny (kod genetyczny, genotyp), mózg (epicentrum fenotypu), system społeczno-kulturowy (ujmowany również jako system generatywno-jednostkowy), ekosystem (rozumiany lokalnie jako nisza ekologiczna i jako środowisko w skali globalnej)”<sup>2</sup>. Należy uznać za pewnik, że prawdopodobieństwo przekształcenia tych możliwości jest większe wtedy, kiedy zdarzenia, w jakich człowiek uczestniczy, dostarczają inspirujących okazji. Edukacja jest zwiększaniem takich szans. Równocześnie kształtuje ona perspektywy twórczego rozwoju człowieka „dzięki” niedoskonałościom owych czterech mechanizmów kontroli. Ale dzieje się to także na skutek nierozstrzygalności i wieloznaczności relacji między tym, co jest w edukacji podmiotowe, a tym, co jest w niej przedmiotowe.

Rozwój człowieka podlega też — obok zasady nieodwracalności i niesymetryczności — prawu nieokreśloności. Jest ono jednym z najbardziej ogólnych aksjomatów teorii systemów i można je sformułować w następujący sposób: nie jesteśmy w stanie uzyskać pewności, czy zaobserwowane ograniczenia swobody należy przypisać systemowi, czy też jego otoczeniu (G. M. Weinberg, 1976). Niepewność dotycząca źródła ograniczeń ma istotne znaczenie ogólne, ale jej uwzględnienie jest szczególnie ważne dla zrozumienia relacji między rozwojem i edukacją człowieka. W czym zawiera się waga tego?

Można przyjąć, że wychowanie stabilizuje rozwój. Przez „stabilność” nie należy jednak pojmować całkowitego braku zmian, lecz raczej zmienność w ustalonych granicach. Taka interpretacja jest odmienna od potocznego znaczenia tego słowa. W naszym założeniu „stabilność” implikuje bowiem granice zmienności w rozwoju i implikuje również granice zakłóceń, którym rozwój może stawiać opór. Zatem mówiąc o stabilizacji rozwoju człowieka poprzez edukację, mówimy jednocześnie o zbiorze dopuszczalnych reguł rozwoju i o zbiorze oczekiwanych reguł rozwiązań wychowawczych.

Propozycja takiego ujęcia związku między rozwojem i edukacją jest dla pedagogów nowym punktem widzenia. Jego odmiennosc od dotychczasowych sposobów spostrzegania owej relacji wyraża się przede wszystkim w odrzuceniu zależności liniowej. Skutki tych oddziaływań mogą charakteryzować się zarówno dynamiką dodatniego sprzężenia zwrotnego, jakkolwiek nieograniczony wzrost wykładniczy nie jest możliwy, krzywą wzrostu logistycznego, a w znacznie mniejszym stopniu — wzrostem epidemicznym. Jednakże znacznie bardziej trzeba podkreślić inny aspekt tej nowej perspektywy poznawczej. Dotyczy on transakcyjnego punktu widzenia, który jest jednym z możliwych podejść w teo-

<sup>2</sup> E. Morin: Zagubiony paradygmat — natura ludzka. Warszawa 1977, s. 254.



rii systemów. Zakłada się w nim, że wzajemne oddziaływania między obiektami a zdarzeniami świata zewnętrznego prowadzą nas do wniosku, iż właściwości, które pozwalają określić obiekty i zdarzenia lub decydują o ich poznawalności, mają zawsze charakter relacji i nie można ich uznać za całkowicie przynależne do samych obiektów. Oznacza to, że właściwości obiektu lub jego atrybuty odnoszą się do wypadkowej wzajemnego oddziaływania obiektu z czymś innym, dobieranym w taki sposób, aby ułatwić ustanowienie właściwości, które jesteśmy skłonni przypisywać samemu obiektowi<sup>3</sup>.

Edukacja jest równocześnie procesem transformacji rozumianym jako zbiór reguł, które określają, w jaki sposób zdarzenia w otoczeniu wpływają na rozwój człowieka, w szczególności zaś na stan identyfikujących go zmiennych (behavior i osobowość). Mamy tu do czynienia z określeniem człowieka jako systemu otwartego, którego szanse rozwojowe w danym momencie czasowym (np. raczkowanie, powiedzenie pierwszy raz „ja”, rozpoczęcie nauki w szkole, awans zawodowy, odejście na emeryturę itp.) można wyrazić zależnością<sup>4</sup>:

$$S_{t+1} = E(S_t, O_t)$$

Zapis ten oznacza, że stan rozwojowy (S) w momencie  $t+1$  jest funkcją stanu rozwojowego w momencie  $t$  oraz wartości oddziaływania otoczenia (O) w momencie  $t$ . E przedstawia edukację jako proces transformacji. Ze wzoru tego wynika, że E wyznacza nowy stan rozwoju, gdy są dane: stan poprzedni (zmiana z przyczyny rozwoju) i wejście (zmiana z przyczyny otoczenia).

Analiza tego wzoru, w warunkach badań symulacyjnych, pozwala na stwierdzenie nowego faktu, a mianowicie, że transformacja stanowi część systemu. Co w naszym ujęciu oznacza, iż edukacja jest po części immanentnym składnikiem rozwoju człowieka.

Równanie opisujące zachowanie systemu można więc zapisać symbolicznie w nowej postaci:

$$S_{t+1} = E(S_t, O_t) = n(V_t, T_t), O_t)$$

w której zmienne stanów systemu zostały podzielone na: zmienne T, wpływające na transformację, oraz na zmienne V, obejmujące pozostałe zmienne, włączając w nie również zmienne identyfikujące. Litera n reprezentuje tu także transformację, ale transformację spowodowaną przez prawa przyrody, czyli przez prawa uniwersalne, niezależne od konkretnej struktury danego systemu. Ze wzoru tego wynika, że stan systemu

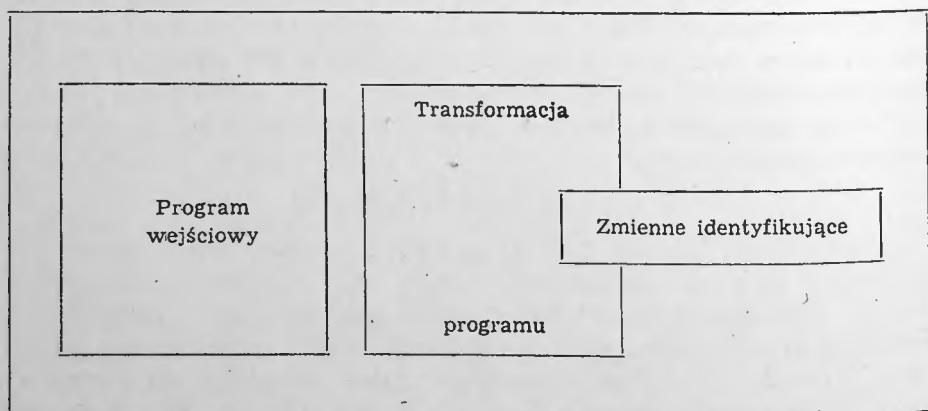
<sup>3</sup> Zob. W. Buckley: Epistemologia w ujęciu systemowym, (w:) Ogólna teoria systemów. Pod red. G. J. Klira, Warszawa 1976, s. 187—200.

<sup>4</sup> Ta część moich rozważań jest związana z próbą adaptacji ogólnej teorii systemów w ujęciu informatycznym do problematyki pedagogicznej. Jej podstawą jest artykuł G. M. Weiberga: Ogólna teoria systemów w ujęciu informatycznym, który ukazał się w zbiorze — Ogólna teoria systemów. Pod red. G. J. Klira, Warszawa 1976.

w danym dowolnym czasie otrzymuje się przez zastosowanie praw przyrody do stanu systemu większego ( $V_t, T_t, O_t$ ), obejmującego również otoczenie.

Bogactwo edukacyjnych transformacji rozwoju człowieka zawiera w sobie potencjalne i rzeczywiste możliwości uzyskania różnych rezultatów. W tej sytuacji istotnego znaczenia nabiera problem jego tożsamości. Ponadto z przedstawionego wyżej równania należy wnosić, iż w opisie zachowania systemu mamy do czynienia z częścią stałą transformacji i jej częścią zmienną. Gdy rozwój dokonuje się przez zmianę transformacji, mówimy wtedy, że człowiek adaptuje się. W tym znaczeniu (adaptacyjnym) jest on umieszczony, zanurzony w uniwersum wyborów, w jakim rządzą prawa, które można uważać za zwykłe prawa nauki lub za jakieś lokalne zastosowania tych praw. Natomiast gdy rozwój dokonuje się w wyniku stałej transformacji, mówimy wtedy, że człowiek reguluje się. Regulacja i adaptacja są dla nas pojęciami podstawowymi, ponieważ stanowią one jako mechanizmy procesu edukacyjnego — poprzez poznanie zachowania i osobowości — wyznaczniki zmiennych identyfikujących efekty rozwoju człowieka.

Obydwa te pojęcia nie dają się nigdy do końca rozróżnić i trzeba je pozostawić jako pojęcia użyteczne, ale potencjalnie kolizyjne. Adaptacja i regulacja są także pojęciami wzajemnie dopełniającymi się: 1) system, który dobrze spełnia zadania regulacyjne, nie potrzebuje się adaptować; 2) system adaptuje się w celu uproszczenia zadania regulacji. Tym samym podział na zmienne transformacji, zmienne identyfikujące i inne zmienne nie jest podziałem ostrym.



Rys. 1. Częściowe nakładanie się transformacji i zmiennych identyfikujących.  
Źródło: G.M. Weiberg: Ogólna teoria systemów w ujęciu informatycznym, (w:)  
Ogólna teoria systemów. Warszawa 1976, s. 136.

Systemowy punkt widzenia wyjaśnia pewne problemy dotyczące klasyfikacji związków edukacji z rozwojem człowieka. Równocześnie jed-

nak burzy założenia, które schematycznie odzwierciedlały wzajemne zależności obu zmiennych. Dla dalszych rozważań szczególnie korzystne wydają się konsekwencje, jakie wynikają ze sformalizowanego zapisu relacji wychowanie — rozwój. W pierwszej kolejności dotyczy to faktu, iż przestajemy uważać wychowanie za oddzielną lub dającą się wyodrębnić część rozwoju człowieka. Ponadto uwalnia to nas od analizy obu procesów w układzie przyczyna — skutek, co nie powinno być zaskakujące, gdy uwzględnia się prawo nieokreśloności. Ważne także jest to, iż owo równanie pozwala uznać, że zawsze będzie istniało niewyczerpane źródło nowych reguł edukacyjnych (transformacji), które określają, w jaki sposób zdarzenia w otoczeniu wpływają na rozwój człowieka oraz że identyfikacja jego skutków dokonuje się właśnie poprzez transformację (wzory edukacyjne).

Prowadzenie naszych rozważań w kontekście teorii systemów nie wynika z tego, że na jej gruncie łatwiej o formalizację i rozstrzygnięcia różnych problemów. Warto tu jeszcze zaznaczyć, że według G. M. Weinberga przypuszczalnie natura ogólnej teorii systemów jest tego rodzaju, że nie można zbyt wiele spodziewać się po żadnym z jej ujęć w sensie „wyników”, bowiem gdy ujęcia te stają się „wynikami”, wtedy nie jest to już ogólna teoria systemów. Weinberg sądzi, że jest ona zbiorem sposobów spojrzenia na świat, a zadanie specjalistów ogólnej teorii systemów polega na zmianie sposobów myślenia, a nie na publikowaniu „wyników”. „Naszymi «wynikami» są ludzie, których możemy nauczyć trochę bardziej produktywnego myślenia... Mijmy nadzieję, że żaden system teorii systemów nie wyeliminuje pozostałych systemów — że żadne ujęcie nie zostanie wyniesione do rangi dogmatu, a żadna grupa do rangi kapłanów. Czy nie powinniśmy pozwolić, by «kwitło sto kwiatów»...”?<sup>5</sup>

Oczywiście ta nowa perspektywa w studiach pedagogicznych nie wyjaśnia wszystkich wątpliwości i pytań. Otwarta pozostaje kwestia, w jaki sposób identyfikować skutki rozwoju człowieka poprzez wychowanie — unikając arbitralnego określania zmiennych — i co stanowi źródło jego edukacyjnych transformacji?

## 1. ORIENTACJE NIERÓWNYCH SZANS

Ogólnospołeczne i edukacyjne warunki rozwoju ludzi stwarzają zarówno hamulce, jak i stymulatory dla ich przyszłych osiągnięć. Według J. Brunera (1971) odpowiedź na pytanie, co je blokuje, sprowadza się do hipotez, i to hipotez dotyczących raczej zewnętrznych mechanizmów wykorzystania ludzkich możliwości niż do rozumienia samych źródeł. Jego zdaniem wśród czynników powodujących blokadę tych szans znaj-

<sup>5</sup> G. M. Weinberg: *Ogólna teoria systemów w ujęciu informatycznym*, (w:) *Ogólna teoria systemów*. Pod red. J. Klira, Warszawa 1976, s. 139.

dują się: ograniczenia pola doświadczeń (zwłaszcza w dzieciństwie), przeciążenie informacjami przyjmowanymi biernie, wadliwie ustawione systemy nagradzania, niewystarczająca kontrola zachowań rodziców lęk, uległość i przekorę, obawa przed społeczną izolacją. Cywilizacja współczesna stworzyła głęboką przepaść między poczuciem możliwości ogółu ludzi a możliwościami jednostki (J. Bruner, 1971). O ile autor „Procesu kształcenia” widzi w rzeczywistości społecznej raczej tylko czynniki ograniczeń i zahamowań, o tyle perspektywy rzeczywistości planowanej i realizowanej w cywilizacji socjalistycznej ujmują problem sił twórczych jednostki w kategoriach społeczno-historycznych sytuacji, wprowadzających ludzi w konflikty i stawiających przed nimi zadania. Najważniejsze i najtrudniejsze pytania — stwierdza B. Suchodolski (1971) — dotyczą społecznych źródeł rozkwitu indywidualnych sił twórczych. Te źródła są zapewne najbardziej zasobne.

Teoretycznie istnieją dwa źródła edukacyjnych uwarunkowań orientacji jednostki w uznaniu takich standardów regulacji zachowania, jakie łączą się z wyborem własnej drogi rozwoju. Pierwszy z nich preferuje punkt widzenia sprzężony z realizacją modelu, który będzie odwzorowaniem charakterystyk osoby lub osób mających wysoką lokatę u innych (np. postaci literackie, bohaterowie młodzieżowych plebiscytów, ludzie sukcesów itp.). Na podstawie tej orientacji człowiek „buduje” drogę własnego rozwoju na zasadzie uwewnętrznienia świata obiektywnego — wzorów i norm grupowej przynależności, wartości i tradycji kultury — wśród którego żyje i do którego należy. Drugie źródło edukacyjnych orientacji jednostki jest związane z realizacją wizji, jakiej podstawą będzie charakterystyka własnych możliwości. Wizja ta optymalizuje rozwój określonego indywidualnie, a społecznie ważkiego ideału doskonałości. Wedle tego punktu widzenia człowiek uzewnętrznia swoje „bycie w świecie” poprzez konstruowanie rzeczywistości nowej.

Pojęcie modelu i wizji w tym sformułowaniu musimy omówić nieco obszerniej. Model jest zastępnikiem oryginału obiektywnie istniejącego, a relacje między nimi są wyrażone stosunkiem izomorficznym; izomorfizm dwu układów — modelu i oryginału — jest dwustronną odpowiednością między strukturą modelu i strukturą oryginału, przy czym odpowiedność ta dotyczy tylko wyróżnionych aspektów obu układów (W. Tiuchtin, 1966). Według W. Łukaszewskiego (1974) modele otoczenia (obrazowe i pojęciowe) na mocy definicji wyznaczają podmiotowi następujące funkcje: 1) reprezentacji psychicznej otoczenia, 2) standardów regulacji zachowania się, 3) punktu odniesienia i miernika zmian zachodzących w otoczeniu oraz 4) antycypacji.

O ile modele występują wyłącznie w zastępstwie czegoś, co obiektywnie istnieje, o tyle wizje dotyczą tego, co może nastąpić, a więc są charakterystyką przyszłych stanów otoczenia i własnej osoby. Według K. Pomiana (1973) wizje są zawsze następstwem pewnych założeń jaw-

nie lub milcząco wartościujących. Każda wizja jest więc, mówiąc krótko, próbą ukazania konsekwencji, do jakich prowadzi urzeczywistnienie pewnych wartości. Proces ich tworzenia się dokonywany jest w wyniku zestawienia ze sobą informacji i ustalenia różnicy nie tylko treściowej, ale także wyrażonej w sądach wartościujących. Konstrukcja wizji zakłada bowiem porównanie tych zbiorów informacji, a ponadto — i to jest najważniejsze — stwierdzenie kierunku i znaku różnicy między nimi, tzn. wymaga oceny, że taki stan rzeczy jest korzystniejszy od stanu normalnego. Równocześnie W. Łukaszewski (1974) wyróżnia wizje opisowe (jak mogłoby być) i wizje normatywne (jak być powinno) zaznaczając, że spełniają one funkcję standardów regulacji zachowania się oraz punktu odniesienia i miernika zmian w otoczeniu oraz we własnej osobie.

Te dwie orientacje, w których standardem regulacji zachowania się są albo modele, albo wizje, stanowią punkt wyjścia do rozważenia różnych reguł edukacyjnych transformacji. W naszym przekonaniu prowadzą one do nierównych szans rozwoju człowieka, a w konsekwencji do odmiennych osiągnięć i rozbieżnych stylów życia, jakie są jego udziałem<sup>6</sup>.

### 1.1. Edukacja reaktywna

Edukacja reaktywna jest ciągiem zmiennych programów transformacji sterowanych systemami społecznie znaczącymi. Mówiąc inaczej, takie wychowanie jest przede wszystkim zorganizowanym i względnie uporządkowanym zbiorem możliwych odmian adaptacji człowieka do biegu zdarzeń. Oczywiście, kierunek procesu adaptacji jest zdeterminowany wymogami owych systemów. Powstaje pytanie, co decyduje w edukacji o tworzeniu się układów społecznie znaczących jako standardów regulacji zachowania?

Psychologowie wyrażają pogląd, że informacje o stanach znaczących — otoczenia, własnej osoby czy relacji między jednostką a otoczeniem — stanowią treściowy aspekt osobowości (W. Łukaszewski, 1977). Lecz tym, co przesądza o istotności danego stanu, i to w sposób względnie trwały, jest częstość kontaktu z danym stanem rzeczy oraz emocja o dużym napięciu towarzysząca kontaktom z nim. W miarę powtarzania się kontaktów stan rzeczy staje się coraz bardziej znaczący, a im silniejsza jest emocja, tym bardziej jest znaczący. „Uogólniając można powiedzieć, że najbardziej znaczące będą te stany rzeczy, które pozostają w związku z typowymi powtarzającymi się zadaniami realizowanymi przez jednostkę w przeszłości, i to realizowanymi w warunkach emocjonalnie nieobo-

<sup>6</sup> Rozważenie tych dwóch modeli edukacyjnych w postaci „czystej” ma na celu ostrzejsze zarysowanie konsekwencji i skutków wyboru jednego z nich. Jakkolwiek wychowanie winno być zachowaniem względnej równowagi między nimi.

jętnych”<sup>7</sup>. Równocześnie K. Obuchowski (1976) wręcz stwierdza, że jeśli za punkt widzenia przyjąć, że osobowość zmienia wprost tylko własna działalność jednostki, to zmiany — według jego klasyfikacji — naturalne, które stanowią odbicie wymagań otoczenia, zwiększają prawdopodobieństwo zubożenia rozwoju człowieka. Odwzorowywanie tych wymagań i oczekiwań jest w jego przekonaniu układem wciąż jeszcze najbardziej typowym i najbardziej społecznie aprobowanym. A przecież gdy człowiek realizuje wyłącznie wymagania otoczenia, tym samym nie ma żadnego własnego kierunku działania. W konsekwencji prowadzi to do sytuacji, w której naturalnym skutkiem jest coraz mniejsze zaangażowanie w realizację jakichkolwiek dążeń własnych, nie będących matrycą oczekiwań społecznych. W tych okolicznościach człowiek z konieczności jest zmuszony do wyboru programów czynności i programów działania, które zbudowane są na wiedzy polikonkretnej, służącej tylko do powielania doświadczeń. Tak więc efektywność kolejnych odmian adaptacji jest wyzyskiwana metodą zbliżoną do metody prób i błędów. Co wzmacnia wybór „właściwego” programu edukacyjnych transformacji?

Realne zachowania ludzi — dzieci, młodzieży — pozostają w związku z wzorami ich społecznych wyobrażeń i ocen. Lecz kształtowanie tych zachowań dokonuje się nie tylko w odpowiedzi na powszechnie uznane modele. Rozwijają się one również w opozycji do ogólnie zaaprobowanych oczekiwań. Gdyby rozważyć zależność między konkretnymi zachowaniami ludzi a obowiązującymi wzorcami, to należałoby uwzględnić pewne interesujące zjawisko. Dotyczy ono różnej zdolności do uwalniania się spod władzy zewnętrznych wzmocnień — kar i nagród — w wyborze zachowań odmiennych od uznawanych. Otóż, im owa zdolność jest mniejsza, tym skutki wychowania reaktywnego bardziej pożądane, tym większe wzmocnienie kolejnego wyboru „właściwego” programu. Ideą edukacji reaktywnej jest bowiem minimalizowanie rozbieżności między oryginałem — systemem społecznie znaczącym — a modelami zachowań człowieka. Stąd zdolność do uwalniania się spod władzy zewnętrznych wzmocnień, przede wszystkim społecznej aprobaty lub dezaprobaty, jest wyraźnie ograniczana. W konsekwencji stosunek człowieka do rzeczywistości wyraża się dominacją nastawień zewnętrznych. Jest to zachowanie instrumentalne w stosunku do oczekiwań i wymagań innych. One to właśnie pełnią funkcję wzmocnień w odniesieniu do konsekwencji i skutków działań pożądanych i w tym znaczeniu sterują ludźmi. Jak jednak przebiega proces tworzenia się tych programów adaptacyjnych oraz jakie są mechanizmy powstawania „zachowań izomorficznych” człowieka względem systemów społecznie znaczących?

Kolejne transformacje edukacji reaktywnej są przede wszystkim rezultatem dwóch konkurencyjnych procesów, jakie zachodzą między cela-

<sup>7</sup> W. Łukaszewski: *Osobowość a spostrzeganie siebie i innych*, (w:) *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Wrocław 1977, s. 106—107.

mi wychowania a jego efektami: sprzężenia dodatniego zbieżnego oraz sprzężenia ujemnego rozbieżnego<sup>8</sup>. Pierwszy rodzaj interakcji zakłada coraz większą interferencję skutków wychowania na założone modele i pozwala wnosić, że ich wzajemne oddziaływania wykazują tendencję monotoniczną zanikającą. Przykładem tego może być sformułowany na początku lat sześćdziesiątych wzór człowieka małej stabilizacji i jego edukacyjne efekty (choć nie tylko edukacyjne). Model ten — jak piszą A. Jasińska i R. Siemieńska (1975) — nie rezygnując z akcentowania roli pracy zawodowej stosunkowo wysoko lokował potrzebę prywatnego życia jednostek oraz dążenia konsumpcyjne. Zakres konsumpcji pożądaną próbowano wytyczyć wyznacznikami tzw. „małej stabilizacji”. Dokonywano tego głównie w bezpośredni sposób poprzez lansowanie biografii jednostek, które osiągnęły stabilizację zawodową oraz pewien standard życia uzyskany dzięki własnej pracy, po pokonaniu zazwyczaj dość dużych trudności na początku<sup>9</sup>. W ciągu zaledwie kilku lat intensywnego propagowania tego modelu konsekwencje i skutki wychowawcze stały się oczywiste. Wśród młodzieży najbardziej popularna i rozpowszechniona była orientacja konsumpcyjna; obejmowała ona różnego rodzaju filiacje, które dają satysfakcję, kontakty w małych grupach rodzinnych czy przyjacielskich, wysokie standardy materialne, dążenie do luksusu. Interesujący przegląd rezultatów owego „nakładania się” efektów edukacyjnych na lansowane modele, czyli systemy społecznie znaczące, zawarty jest w rozważaniach M. Smoły „Etos młodego pokolenia Polaków” (*Odra* nr 11/1976). To wzrastające upodobnianie się „produktu” wychowania do założonej matrycy wyraźnie wskazuje, iż ich wzajemne oddziaływanie jest monotoniczne zanikające. Po prostu maleją różnice, które mogłyby być źródłem aktywności obu systemów, tzn. człowieka i wzoru edukacji reaktywnej!

Drugi rodzaj interakcji — sprzężenie ujemne rozbieżne — pozwala przyjąć, że konfrontacje efektów wychowania z jego celami są i negatywne, i pozytywne. Oznacza to, iż albo rezultaty edukacji odchylają się niekorzystnie z punktu widzenia założonego wzoru, albo odchylają się korzystnie, ale także niezgodnie z modelem. Wskutek tego ich wzajemne oddziaływania są dla każdego systemu — człowieka i wzoru — oscylacyjne wzmagające się. Formuła zachowań oscylacyjnych mówi o tym, że są one na przemian dodatnie i ujemne. Oczywiście ten rodzaj interakcji w stosunku do sprzężenia dodatniego zbieżnego pełni funkcję opozycji, konsekwencją której jest uniknięcie pełnej identyfikacji wyników wychowania z uznanymi wzorami. Jest to możliwe nie tylko z uwagi na znaczną dynamikę zmian tych wzorów. Pełny przegląd takich przeobra-

<sup>8</sup> Definicje obu pojęć zawarte są w pracy M. Mazura: *Cybernetyka i charakter*, Warszawa 1976, s. 86 i następne.

<sup>9</sup> A. Jasińska i R. Siemieńska: *Wzory osobowe socjalizmu*, Warszawa 1975, s. 229—230.

zeń zawarł w swojej pracy W. Pomykało (1977), dokonując równocześnie oceny znaczących konfrontacji ideałów wychowania z zadaniami i warunkami politycznymi, ideologicznymi, społeczno-gospodarczymi oraz kulturalnymi Polski w latach 1944—1976. Zapobieżenie owej identyfikacji jest też skutkiem oporu podmiotu wychowania względem wzmocnień zewnętrznych.

Najprostszym, aczkolwiek ciągle niepokojącym przykładem niekorzystnego odchylenia się efektów wychowania od przyjętych celów jest przestępczość nieletnich (choć nie tylko ich). W szczególności zaś powrót jej do przestępstwa, który jest dowodem zawodności już nie wyłącznie edukacji, lecz i reedukacji. Zagadnienie to ma bogatą literaturę przedmiotu i nie ma potrzeby dokonania dalszych egzemplifikacji (L. Mościcka, 1970; Z. Bożyczko, 1972; A. Podgórecki red., 1976). Odchylenia korzystne, lecz też niezgodne z wzorami edukacji reaktywnej — to wszelkiego rodzaju zachowania „mutacyjne”, będące wypadkową zmiennych osobowościowych i sytuacyjnych, jakie występują w procesie adaptacji ludzi. W tych okolicznościach rzeczywista i pozorna niedoskonałość wychowania, wyrażona możliwościami zajścia zachowań odmiennych od przyjętego wzoru, jest dopiero prawdziwą szansą rozwoju człowieka. Pojawienie się owych „błędów” edukacyjnych może prowadzić w ich następstwie do zmiany systemów społecznie znaczących, a w szczególności ich funkcji jako punktu odniesienia. Nie jest to mało, gdy się zważy wartość dominacji zachowań regulacyjnych nad adaptacyjnymi w realizowanych programach transformacji. Lecz istota odchyłeń korzystnych w procesie edukacji reaktywnej zawiera się jeszcze w czymś innym. Otóż tworzą one w strukturach poznawczych człowieka wieloznaczność, która jest wynikiem rozbieżności między psychiczną reprezentacją wzoru edukacyjnego a rzeczywistością, do której wzór ten zostaje dostosowany. Wzór nasiąka rzeczywistością, a rzeczywistość zewnętrzna zostaje wymodelowana przez wzór. I gdy nagle pojawiają się zachowania, wydarzenia, idee nie dające się pogodzić z wzorem (któremu towarzyszy wiara, że jest on „odbiciem” rzeczywistości), wówczas to pojawia się zdziwienie. Związek jego z wieloznacznością stanowi jeden z wyznaczników twórczego rozwoju ludzi. Ale zdziwienie jest jednym z możliwych zachowań, innymi w tej sytuacji mogą być — bierność, opór, rezygnacja czy nawet lęk i one w edukacji reaktywnej mają większe prawdopodobieństwo ujawnienia się.

Edukacja reaktywna prowadzi do tego, że najwyższą moc regulacyjną ma kategoria informacji związanych z systemami społecznie znaczącymi. Wymagania i oczekiwania innych, formułowane bądź w postaci bezpośredniej (np. plebiscyty na młodzieżowych bohaterów roku), bądź w postaci modelowej, stanowią kategorię informacji centralnych w tym sensie, że sterują zachowaniami człowieka i współwyznaczają programy jego transformacji. Oznacza to, iż równocześnie determinują hierarchię motyw-



wacji oraz hierarchię standardów regulacji zachowania się, a także determinują hierarchię wartości.

W tej sytuacji ludzie działają pod presją koniecznego zachowania izomorfizmu w stosunku do pożądanego modelu. Ich funkcjonowanie odbywa się w „cieniu” ciągłej aprobaty innych, a rozmiary aktywności nie wykraczają poza walkę o status quo. O ile wychowanie jest po części składnikiem rozwoju człowieka, o tyle edukacja reaktywna jest wyborem mniejszej szansy.

## 1.2. Edukacja proaktywna

Edukacja proaktywna jest programem stałej transformacji sterowanej systemami korzystniejszymi od ich stanu normalnego. Oznacza to wychowanie, w którym podstawą regulacji zachowań jest maksymalizowanie okazji do rozwoju i kształcenia się człowieka w biegu zdarzeń. Okazja nie jest tu określeniem przypadkowym. Chodzi bowiem o takie jej rozumienie, które z jednej strony „uczy”, czego ona wymaga, a z drugiej — co dzięki niej staje się możliwe. Można powiedzieć jeszcze inaczej, a mianowicie, że edukacja proaktywna jest procesem tworzenia — konstruowania, organizacji i reorganizacji — heurystycznych programów transformujących rozwój ludzi. Reguły strategii heurystycznych są zawodne i mniej określone niż algorytmy, lecz odgrywają istotną rolę w sterowaniu wyborem zachowań w układach otwartych (np. sytuacjach problemowych, twórczych, niekonwencjonalnych). Takie jej zdefiniowanie stwarza nową i ciekawą perspektywę poznawczą w studiach pedagogicznych. W jej konwencji można bowiem proces wychowania rozpatrywać jako bardzo złożony i ciągły eksperyment przeprowadzony metodą „Monte Carlo”<sup>10</sup>. Wynikiem szczególnym tego procesu, mającym znaczenie decydujące, jest odrzucenie rozwiązań nieefektywnych i zachowanie jedynie rozwiązań efektywnych (rozwiązania dotyczą zadań otwartych). W rezultacie otrzymuje się bieżący zbiór najlepszych oszacowań dla rozwiązania w postaci idealnej. Na tych najlepszych oszacowaniach kształtuje się złożoność struktur poznawczych człowieka, które w konsekwencji pozwalają na generowanie wizji stanów dotyczących własnej osoby, otoczenia oraz relacji między jednostką i otoczeniem. Choć ta formuła edukacyjna, w zasadzie, nie daje pewności, że nie uzyskałoby się lepszego rozwiązania dla dowolnego, bieżącego problemu edukacyjnego, to jednak wydaje się rzeczą pewną, że jest to formuła dająca strategię najlepszą dla realizacji układu optymalizującego cele wychowania w długiej perspektywie czasowej. Należy zauważyć, że takie rozumienie edukacji proaktywnej zakłada hierarchiczność jej struktury w układzie czasowym. Jest to niezwykle ważne. Hierarchiczność ta bowiem dotyczy

<sup>10</sup> Zob. G. Weinberg: *Ogólna teoria systemów*. Op. cit.

przede wszystkim oceny konsekwencji i skutków wychowania, lecz równocześnie współdeterminuje wybór celów oraz zadań. Względnie łatwo jest znaleźć szczegółowy program wychowawczy — w układzie algorytmicznym — który wskazuje na znaczną jego skuteczność z punktu widzenia bieżącej, „lokalnej” sytuacji (np. gdy dziecko płaczem domaga się spełnienia swoich życzeń; gdy szkoła walczy z drugorocznosciami itp.). Inaczej rzecz wygląda, jeśli tę samą sytuację próbujemy rozwiązać uwzględniając równocześnie perspektywę „lokalną” oraz nadrzędność innych reguł wychowania. Jeszcze większy stopień komplikacji ujawnia się wtedy, gdy nie tylko należy rozpatrzyć obydwa punkty widzenia, lecz tak zmodyfikować program szczegółowy, aby pozwalał on na osiągnięcie rozwiązania problemu bieżącego w taki sposób, aby realizowany był faktycznie program ogólny.

Wartość tego punktu widzenia nabiera szczególnego znaczenia, gdy oceniamy skutki wychowania w długiej perspektywie czasowej — w przedziale czasowym życia ludzkiego — oraz wówczas, jeśli jest to ocena zależności nieliniowych. A więc gdy mamy do czynienia z opisem zachowania według formuły dążenia do celu, czyli ZADANIE — WYNIK, a nie z opisem zachowania według formuły WEJŚCIE — WYJŚCIE, czyli S-R. Istotne jest wybieranie takich reguł edukacyjnych transformacji, które optymalizują sterowanie rozwojem człowieka jako systemem otwartym i dynamicznym oraz jako systemem hierarchicznym. Oznacza to, że w wychowaniu mogą zdarzyć się przejściowe powodzenia rozwiązań nieefektywnych. Jednak samokorygujący charakter edukacji proaktywnej powoduje ich późniejsze wyeliminowanie. I w tym właśnie zawiera się jej hierarchiczność w układzie czasowym; spośród zbioru możliwych rozwiązań tylko te, które okazują się efektywne w dłuższej perspektywie, „przedostają się” w górę hierarchii do jej wyższego poziomu w układzie czasowym (potocznie mówimy wtedy np. o zasadach życiowych, stylu życia, dewizach życia itp.). Jakie są psychologiczne uzasadnienia dla formułowania reguł edukacji proaktywnej?

Podstawową zasadą organizującą wychowanie proaktywne — z psychologicznego punktu widzenia — jest uznanie kategorii informacji o stanach idealnych za najważniejszą w hierarchii mocy regulacyjnej zachowania się ludzi. Ta kategoria informacji nabiera rangi kategorii centralnej w tym znaczeniu, o jakim mówiliśmy wcześniej (zob. s.202). Równocześnie przyjmując, że dana kategoria informacji jest centralna, możemy za punkt odniesienia uznać osobowość, całą jej strukturę i w takim przypadku używamy określenia — względnie stała. Natomiast gdy za punkt odniesienia przyjmujemy aktualnie rozwiązywane zadanie czy też sytuację, w jakiej się człowiek znajduje, to możemy mówić o tym, że dana kategoria informacji jest centralna, lecz jej trwałość jest znacznie mniejsza (W. Łukaszewski, 1977). Nie wyklucza to możliwości występowania, potencjalnego lub rzeczywistego, stosunku zależności kategorii

centralnej typu zadaniowego od kategorii centralnej typu osobowościowego (względnie stałej). Co jednak znaczy, że ideą takiego wychowania mają być wizje stanów możliwych lub pożądanych dotyczących człowieka, otoczenia i związków jednostki z otoczeniem?

Wskazuje to, w sposób wystarczająco jednoznaczny, na wagę przyszłości w formułowaniu programów edukacyjnych transformacji rozwoju ludzi. Tym samym wychowanie proaktywne jest wychowaniem perspektywnym. Jaką to ma wartość?

Rozwój społeczeństwa socjalistycznego wymaga budowania przyszłości przez realizację historycznych zadań i zaplanowane działania oraz przez działanie twórcze. Dlatego wychowanie dla przyszłości oznacza przygotowanie człowieka do tego, aby umiał przewidywać i planować przyszłość, spełniać zadania stawiane przez rozwój cywilizacji oraz uczestniczyć w konsekwentnym realizowaniu zespołowych planów; wychowanie dla przyszłości oznacza także przygotowanie człowieka do tego, aby umiał i chciał rozwijać swe własne możliwości oraz uczestniczyć w społecznych działaniach twórczych kształtujących przyszłość w sposób nowy i nieprzewidziany (B. Suchodolski, 1970). Aktywne włączenie kategorii „przyszłość” w proces wychowania umożliwi ludziom — poprzez ocenę stanów rzeczy na wymiarze „normalny — idealny” — uczenie się prawidłowego przewidywania skutków zdarzeń obecnych i tych, które nastąpią. Stwarza to szansę wyboru najwłaściwszej alternatywy oraz zmiany przebiegu pewnych procesów w przyszłości zarówno przez interwencję w zdarzeniach, jak i zmianę samego siebie. W kategoriach pojęć psychologicznych wyraża to kształtowanie nastawień na przyszłość i na rozwój, a więc wyrobienie zdolności do antycypowania stanów przyszłych, formułowania wyobrażeń stanów idealnych oraz wyrobienie zdolności do planowania i realizowania zmian w otoczeniu, a przez to także zmian we własnej osobie. Wobec tego wychowanie proaktywne i perspektywne odpowiadałoby — według poglądów K. Obuchowskiego (1976) — rozumieniu kształtowania osobowości efektywnej. Efektywność oznacza utrzymanie wysokiej skuteczności w czasie, w warunkach wzrastających wymagań. Natomiast osobowość efektywna to taka osobowość, dzięki której zapewniona jest długotrwała skuteczność działań człowieka w realizacji coraz trudniejszych zadań<sup>11</sup>. Równocześnie zwraca on uwagę, że efektywne funkcjonowanie osobowości — mierzone przede wszystkim realizacją zadań dalekich i prospołecznych — jest ściśle powiązane ze stopniem uzależnienia ludzi od świata zewnętrznego. Zagadnienie autonomii jednostki ujmuje K. Obuchowski jako „problem poczucia tożsamości i dzięki niej możliwości formułowania programów opartych o ustabilizowane systemy zadań i oceny oraz realizację tych programów w spo-

<sup>11</sup> K. Obuchowski: Wybrane problemy prognozowania osobowości, (w:) Studia z teorii i metodologii prognozowania społecznego. Prognozowanie zachowań. Warszawa 1976, s. 56.

sób niezależny od wymagań rzeczywistości zewnętrznej oraz od czynników wewnętrznych, wchodzących w skład osobowości człowieka, ale z nią nie zintegrowanych”<sup>12</sup>. Tak rozumiana autonomia oznacza przede wszystkim docelową selektywność w recepcji i wykorzystaniu składników świata zewnętrznego. Jest to aktywna czynność, wybór tego, co jest człowiekowi potrzebne z punktu widzenia celów, jakie przyświecają realizowanym przez niego zadaniom.

Można zatem stwierdzić, że im większy jest stopień autonomii człowieka, tym większą rolę w zachowaniu odgrywa nastawienie na sterowanie wewnętrzne. Polega ono na formułowaniu celów i programów działania według własnych kryteriów oraz akceptowaniu informacji wewnętrznych zgodnie z nimi. Innymi słowy, działanie w tej sytuacji poprzedzone jest decyzją, a więc zakłada wybór. Wymaga to od wychowania rozbudowy struktur o charakterze kryteriów wartościowania i wagi informacji czy stanów rzeczy. Równocześnie im większe jest prawdopodobieństwo występowania nastawień na zachowania sterowane wewnętrznie, tym większe prawdopodobieństwo występowania orientacji na przyszłość. Oznacza ona taką sytuację, w której ten obszar czasowy spostrzegany jest przez człowieka jako ważniejszy niż inne i bardziej korzystny, gdyż w nim lokalizuje on swoje cele lub z niego je wyprowadza. Pozwala to nie tylko na uznanie związków autonomii człowieka z zachowaniami, w których dominują systemy struktur poznawczych, czyli decydujące znaczenie ma regulacja wewnętrzna. Lecz także możemy orzec, że między ową regulacją wewnętrzną a orientacją na przyszłość zachodzi zależność typu odwracalnego. A jeszcze istotniejszy jest fakt, że ten status względnej autonomii człowieka wobec rzeczywistości jest z kolei warunkiem działań twórczych. One zaś stanowią wskaźnik skuteczności edukacji proaktywnej. Dzieje się tak dlatego, że źródło twórczości tkwi w nieskończonej, losowej i wieloczynnikowej grze kombinacji, regulowanej wizjami stanów idealnych. A to wymaga programu stałej transformacji rozwoju człowieka sterowanej regułą, że „lepsze jest wrogiem dobrego”.

Edukacja proaktywna implikuje, że najwyższą moc regulacyjną ma kategoria informacji związanych z opisem i oceną stanów rzeczy możliwych lub pożądaných. Mogą one dotyczyć jednostki, otoczenia czy relacji między jednostką a otoczeniem oraz programów działania. Takie wizje pełnią cztery specyficzne funkcje regulacyjne: reprezentacji, detektora i miernika zmiany, generatora oczekiwań i aspiracji oraz standardu regulacji zachowania się człowieka (W. Łukaszewski, 1977).

Skutkiem wychowania proaktywnego i prospektywnego jest stała transformacja rozwoju ludzi, która pozwala im na określony sposób „bycia w świecie”. Wyraża się on przede wszystkim tym, że aktywność ich

<sup>12</sup> K. Obuchowski: Autonomia jednostki a osobowość, (w:) *Studia Filozoficzne* 1975, nr 3, s. 73.

nie ma charakteru akceptacji rzeczywistości, lecz ma charakter konstruujący rzeczywistość nową. Świat, który jest rzeczywistością oporną, wymagającą odpowiedzialnego i surowego działania, jest dla tych ludzi równocześnie światem, który maksymalizuje możliwości i okazuje jego poznanie oraz dokonywanie twórczych zmian. Jego złożoność, niepewność i nierozstrzygalność stwarzają autentyczną szansę dla edukacji proaktywnej. Jeśli więc wychowanie jest jednym z integralnych czynników rozwoju człowieka, to edukacja proaktywna jest wyborem większej szansy.

#### LITERATURA

1. BOŻYCZKO Z.: Przepięstwo i życie. Ossolineum 1972.
2. BRUNER J.: O poznawaniu. Warszawa 1971.
3. BUCKLEY W.: Epistemologia w ujęciu systemowym, (w:) Ogólna teoria systemów. Warszawa 1976.
4. DUBOS R.: Tyle człowieka co zwierzęcia. Warszawa 1973.
5. JASIŃSKA A. i SIEMIŃSKA R.: Wzory osobowe socjalizmu. Warszawa 1975.
6. LORENZ K.: Odwrotna strona zwierciadła. Warszawa 1977.
7. ŁUKASZEWSKI W.: Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne. Warszawa 1974.
8. ŁUKASZEWSKI W.: Osobowość a spostrzeganie siebie i spostrzeganie innych, (w:) Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości. Ossolineum 1977.
9. MAZUR M.: Cybernetyka i charakter. Warszawa 1976.
10. MORIN E.: Zagubiony paradygmat — natura ludzka. Warszawa 1977.
11. MOŚCICKA L.: Przepięczność nieletnich. Ossolineum 1970.
12. OBUCHOWSKI K.: Autonomia jednostki a osobowość, (w:) *Studia Filozoficzne* 1975, nr 3.
13. OBUCHOWSKI K.: Wybrane problemy prognozowania osobowości, (w:) Studia z teorii i metodologii prognozowania społecznego. Warszawa 1976.
14. POMYKAŁO W.: Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944—1976. Warszawa 1977.
15. SMOŁA M.: Etos młodego pokolenia Polaków, (w:) *Odra* nr 11/1976.
16. SUCHODOLSKI B.: Badania nowego człowieka, (w:) O podstawach prognozowania. Polska 2000. Ossolineum 1970.
17. SUCHODOLSKI B.: Wstęp, (w:) O poznawaniu. Warszawa 1971.
18. TIUCHTIN W.: Psychika a cybernetyka. Warszawa 1969.
19. WEINBERG G.: Ogólna teoria systemów w ujęciu informatyki, (w:) Ogólna teoria systemów. Warszawa 1976.

# DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

STANISŁAW KAWULA

## RODZAJE I ROLA WSKAŹNIKÓW W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

### 1. WPROWADZENIE

W badaniach zjawisk, procesów i faktów społecznych posługujemy się z reguły wypracowaną aparaturą pojęciową niezbędną dla ich bliższej analizy, formułowania uzasadnionych i prawdziwych sądów o nich oraz wykrywania prawidłowości i uwarunkowań nimi kierujących. Zwłaszcza w płaszczyźnie empirycznego postrzegania rzeczywistości społecznej znane i stosowane jest pojęcie zmiennej, modelu, wzorca, wskaźnika, miernika itp. Każdy badacz bowiem po ustaleniu, z jakim rodzajem zjawisk będzie miał do czynienia, z kolei musi podjąć decyzję co do sposobu empirycznego rozstrzygnięcia określonej problematyki badawczej, a więc przyjęcia odpowiednich metod i technik, ustalenia zmiennych i doboru właściwych wskaźników służących pomiarowi lub ocenie analizowanych zjawisk.

Postulat zastosowania wskaźników adekwatnych do założeń badawczych nastęrcza jednak badaczowi szereg trudności przy analizie zjawisk społecznych. Po pierwsze — nie wszystkie z analizowanych przedmiotów, zjawisk, procesów i faktów oraz ich cechy i właściwości mogą być bezpośrednio obserwowalne, a jeszcze trudniej o bezpośrednią obserwację relacji między nimi. Istnieją przecież zjawiska społeczne, których badacz nie jest w stanie, przynajmniej w całości, zaobserwować bezpośrednio, lecz dociera do nich na drodze pośredniej. Są to zjawiska ukryte — aczkolwiek dla wyjaśnienia problemu badawczego ważne — o których istnieniu można orzekać na podstawie innych faktów obserwowalnych, pewnych zachowań ludzkich, deklaracji, wypowiedzi itp. Do zjawisk tego typu należą m. in. cechy osobowościowe, procesy zachodzące w zespołach ludzkich, małych i dużych grupach. Stefan Nowak ten rodzaj zjawisk społecznych określa jako inferowane zmienne ukryte<sup>1</sup>.

Po drugie — w badaniach społecznych mamy często do czynienia z sytuacją, kiedy badane przez nas zjawiska mają charakter globalny, to znaczy są one właściwie całymi syndromami właściwości cech lub procesów. Do takich zmiennych globalnych należy np. zagadnienie „stylu konsumpcji”, „stan zaspokojenia potrzeb” określonej grupy społecznej lub „uspołecznienie” słuchaczy wyższej uczelni. W takim przypadku zachodzi konieczność doboru takich dostępnych naszej obserwacji faktów, które — pomimo złożoności badanego problemu — zezwolą na jego poznanie i właściwe wyjaśnienie. Wśród zalecanych w tym względzie zabiegów metodologicznych wymienia się odpowiednią redukcją zmiennych złożonych do bardziej szczegółowych i obserwowalnych faktów lub zjawisk. Idzie tu m. in. o wyodrębnienie w miarę nielicznych, aczkolwiek istotnych dla wyjaśnienia problemu badawczego, zmiennych i bliższe ich określenie co do ich rodzaju, zakresu, siły, trwałości lub zmienności itp. Można także przybliżyć badany obiekt poprzez zastosowanie definicji operacyjnych. Wówczas poprawne zdefiniowanie choćby pewnego aspektu zjawiska społecznego zezwala niekiedy na ustalenie zmiennej (wskaźnika), która wynika z analizy treści definicji. Zabieg ten polega w swej istocie na sprowadzeniu

<sup>1</sup> S. Nowak: Metodologia badań socjologicznych. Warszawa 1970. s. 99.

pojęć teoretycznych do zjawisk obserwowalnych z jednoczesnym opisem sytuacji, w których zjawiska te mają występować podczas dokonywania obserwacji<sup>2</sup>.

Zarysowane tu zaledwie niektóre aspekty badań z zakresu nauk społecznych utwierdzają nas w przekonaniu, iż ważnym elementem każdej procedury badawczej jest przyjęcie określonych wskaźników. W niniejszym artykule pragniemy zastanowić się nad kwestią zastosowania wskaźników w badaniach nad wychowaniem. Mówiąc ściśle, idzie nam o omówienie znaczenia i roli wskaźników w badaniach pedagogicznych, przedstawienie pewnej koncepcji ich klasyfikacji ze względu na rolę w procedurze badań nad wychowaniem, a także ukazanie zagadnienia doboru oraz interpretacji wskaźników z punktu widzenia głównego celu i problematyki badań pedagogicznych. W tym ostatnim przypadku idzie nam o wskazanie na pewne swoiste cechy wskaźników stosowanych w badaniach pedagogicznych na tle innych nauk społecznych.

## 2. PROBLEMY ZASTOSOWANIA WSKAŹNIKÓW W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

Współczesne badania empiryczne nad wychowaniem wykazują m.in. tendencję do uściślenia i obiektywizacji metod i narzędzi badawczych, co wyraża się w różnorodnych próbach pomiaru zjawisk, procesów, warunków i efektów działalności wychowawczej. Jednym z interesujących sposobów pomiaru zjawisk wychowawczych jest wskaźnik. Jeśli uznamy, iż przedmiotem analiz badawczych w pedagogice mogą być warunki lub sytuacje wychowawcze, sam proces wychowawczy i efekty (rezultaty) tego procesu oraz wzajemne związki pomiędzy tymi elementami, to poszczególnym składnikom procesu wychowawczego mogą odpowiadać różnorodne zmienne. W badaniach pedagogicznych są to m.in. zmienne osobowościowe, środowiskowe, zmienne odnoszące się do grup i instytucji, a także typu prakseologicznego (działanie wychowawcze). Przyjęcie i określenie (zdefiniowanie) zmiennych niezbędnych dla rozwiązania problemu badawczego wymaga z kolei ustalenia, na podstawie jakich obserwowalnych danych można będzie orzekać o występowaniu lub stopniu nasilenia poszczególnych zmiennych. Zachodzi wówczas potrzeba przyjęcia i doboru wskaźników do analiz empirycznych.

Jak wiadomo, przedmiotem zainteresowania nauki o wychowaniu są różnorodne przejawy zachowania się jednostek, grup, działalność instytucji, organizacji i stowarzyszeń, a także wychowawcze skutki różnorodnej działalności ludzkiej (jednostkowej i zbiorowej), wobec tego w badaniach empirycznych szereg zjawisk i procesów oraz ich skutków jest nam dostępnych w różnym stopniu.

Niektóre zmienne przyjęte przez nas dla bliższego poznania badanego zjawiska lub procesu wychowawczego nie dadzą się w ogóle zaobserwować, np. więzi emocjonalne, altruizm, inteligencja, adaptacja, są też takie, które wprawdzie są obserwowalne bezpośrednio, ale obserwacja ich jest utrudniona lub praktycznie niemożliwa, np. integracja lub dezintegracja grupy, dochód finansowy rodziny, spójność rodziny. W tych przypadkach, gdy przyjęte w badaniach zmienne są nieobserwowalne lub trudne do zaobserwowania, niezbędne jest zastosowanie wskaźników.

Najbardziej lapidarnie mówiąc — wskaźnik jest to „coś”, po „czym” poznajemy, że dane zjawisko występuje. Bliżej na temat pojęcia wskaźnika wypowiada się S. Nowak, mówiąc, iż „wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością bądź z określonym prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje”<sup>3</sup>

<sup>2</sup> H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, s. 247.

<sup>3</sup> S. Nowak: op. cit., s. 102.

Przedstawiając to w formule bardziej zwięzłej można przyjąć, że wskaźnikiem jakiegos zjawiska Z nazywać będziemy także inne zjawisko (cechę, wielkość) W, którego zaobserwowanie pozwoli nam stwierdzić, iż zaszło analizowane przez nas zjawisko Z. Mówiąc o wzajemnej relacji zmiennych do wskaźników zauważyć możemy, że każdy wskaźnik, aby spełniał funkcje badawcze, musi być zjawiskiem (cechą, wielkością) obserwowalnym, podczas gdy zmienna może być obserwowalna lub nieobserwowalna<sup>4</sup>.

Stefan Nowak jest jednak zdania, że w rozumieniu węższym wskaźnikiem może być tylko cecha lub zjawisko obserwowalne, zaś w rozumieniu szerszym — obserwowalność nie jest niezbędna, aby „coś” mogło być uznane za wskaźnik. W związku z tak zarysowanym stanowiskiem autor uważa, iż czasami stwierdzając występowanie niektórych wskaźników wnioskujemy o tym, że zaszły pewne zdarzenia, mające charakter właściwości ukrytej lub dyspozycyjnej, inferowanej z różnych przejawów, ale bezpośrednio nieobserwowalnej. Dotyczy to zwłaszcza poznawania niektórych ludzkich zachowań, jak wyrażanych uczuć, myśli lub pewnych deklaracji werbalnych. Na przykład z tego, że ktoś odpowiedział na ankietę „tak a tak”, wnioskujemy o tym, że posiada „takie a takie” przekonania, albo gdy za wskaźnik wysokiej samooceny jednostki przyjmujemy jej wysoką pozycję socjometryczną w grupie wychowawczej. Taki rodzaj wskaźników określa się terminem inferencyjnych<sup>5</sup>.

Natomiast w przypadku wskaźników rozumianych jako zjawiska obserwowalne stosujemy następujący rodzaj wnioskowania: stwierdziwszy występowanie danego zjawiska, cechy, zdarzenia, wnioskujemy, iż zaszło zjawisko będące przedmiotem naszych zainteresowań badawczych. O zajściu jakiegos zjawiska istotne jest uświadomienie sobie, jak typ związku łączy dany wskaźnik z analizowanym zjawiskiem. Niekiedy pomiędzy zjawiskiem (zmienną) a wskaźnikiem zachodzi relacja tożsamości, bowiem sam wskaźnik jest właśnie tym zjawiskiem, jakie chcemy badać. Dokładne i poprawne zdefiniowanie danej zmiennej pozwala czasem ustalić wskaźnik dzięki temu, że wynika on z analizy treści definicji. Zabieg taki jest możliwy zwłaszcza wówczas, gdy posługujemy się definicjami typu operacyjnego. Na przykład, jeśli określamy pojęcie „pozycja socjometryczna” ucznia jako liczbę uzyskanych wyborów przez członków grupy, to wskaźnikiem pozycji socjometrycznej danego dziecka będzie empiryczne stwierdzenie, ile wyborów uzyskało ono w swojej grupie koleżeńskej. Ten rodzaj wskaźników określa się terminem definicyjnych.

Inny rodzaj wskaźników to wskaźniki empiryczne. Stosujemy je wówczas, gdy możliwe jest empiryczne rozstrzygnięcie relacji pomiędzy przyjętym wskaźnikiem a badanym zjawiskiem. Np. liczba spóźnień dziecka do szkoły może być uznana za wskaźnik braku organizacji czasu dziecka w domu, wynik testu inteligencji może być empirycznym wskaźnikiem aktualnych i dalszych postępów w nauce szkolnej, a częstotliwość kontaktów rodzicielskich ze szkołą jako stopień zainteresowania rodziców sprawami dziecka i szkoły. Zaletą tak stosowanych wskaźników w praktyce jest ich łatwość obserwacji. Z reguły stawia się postulat, aby w badaniach empirycznych nad wychowaniem wytypować wyraźne, tj. łatwo postrzegalne wskaźniki — możliwie czułe diagnostycznie, możliwie nieliczne, aby nie wydłużały i nie komplikowały czasu przeznaczonego na pomiar<sup>6</sup>.

Wyróżnione tutaj rodzaje wskaźników stosowanych w naukach społecznych wskazują nam również na możliwości ich stosowania w badaniach zjawisk wychowawczych. W badaniach pedagogicznych w wielu przypadkach zachodzi potrzeba stosowania wskaźników o charakterze mieszanym. Tak jest w sytuacjach — o czym

<sup>4</sup> J. Frentzel: Problemy zastosowania wskaźników w badaniach nad wychowaniem. (W:) Metodologiczne problemy pedagogiki. Red. H. Muszyński. Wrocław — Warszawa 1967, s. 107.

<sup>5</sup> S. Nowak: op. cit., s. 104—105.

<sup>6</sup> A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej. Warszawa 1972, s. 90.



wspominaliśmy we wprowadzeniu — gdy przedmiotem naszych badań są zjawiska o charakterze ukrytym, dyspozycyjnym, a także wtedy, kiedy analizy nasze dotyczą tzw. cech i właściwości syndromatycznych, złożonych.

### 3. PROBLEMATYKA BADAŃ ZJAWISK SPOŁECZNYCH A ZAGADNIENIE STOSOWANIA WSKAŹNIKÓW W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

Zjawiska wychowawcze i odpowiadające im zmienne różnego typu, które możemy przyjąć w badaniach empirycznych, tj. osobowościowe, środowiskowe, odnoszące się do funkcjonowania grup i instytucji lub działań jednostkowych, zmienne o charakterze prakseologicznym, możemy rozpoznać więc poprzez zastosowanie wskaźników różnego typu. Ogólnie określając odnoszą się one do zachowań ludzkich, wypowiedzi (aktualnych i utrwalonych) oraz przedmiotów materialnych i różnego rodzaju dokumentów. I tak na przykład dla bliższego określenia i poznania zmiennych typu osobowościowego, odnoszących się do konkretnej grupy wychowanków, możemy posłużyć się wskaźnikami opierającymi się na rejestrowaniu określonych zachowań i reakcji członków tej grupy, na celowym uzyskiwaniu od nich wypowiedzi odnośnie żywionych poglądów, opinii, postaw i sądów o sobie lub innych ludziach czy zdarzeniach. Mogą to być również wskaźniki, których podstawę mogą stanowić spontaniczne, aczkolwiek znaczące wypowiedzi słowne wychowanków, zarejestrowane przez nas w określonych sytuacjach życiowych. Ponadto, podstawę wskaźników osobowościowych stanowić mogą różnorodne wytwory działalności wychowanków i dane charakteryzujące ich zawarte w różnego typu dokumentach osobistych bądź urzędowych.

Najbardziej kontrowersyjne we wszelkich badaniach zjawisk społecznych wydają się być wskaźnikami, których źródłem są różnego rodzaju wypowiedzi osób badanych. Wątpliwość ta odnosi się również w całej rozciągłości do badań empirycznych nad wychowaniem, których podstawę stanowią wskaźniki i dane mające charakter właściwości ukrytej, dyspozycyjnej. Uwaga powyższa powinna uczulić nas przede wszystkim w przypadkach poznawania zmiennych typu osobowościowego, jak: świadomość, motywacja, emocje, postawy różnego typu, poglądy, a także podawane oceny dotyczące samej osoby badanej. Zarówno w etapie zbierania danych na ten temat, a także przy ich interpretacji i wnioskach końcowych mogą wystąpić zakłócenia w odbiorze przekazu informacji od badanego (należy najpierw ustalić, co mówiący chciał nam przekazać, zakomunikować) oraz zakłócenia odnoszące się do relacji ekspresyjnej, a więc wtedy, gdy została zachwiana relacja zgodności pomiędzy tym, co człowiek wie, myśli i czuje, a tym, co mówi. Sytuacje takie mogą oczywiście wynikać z różnych powodów, np. niewłaściwych warunków przeprowadzenia wywiadu, braku jednolitości pojmowania sensu pewnych terminów przez badacza i badanego, zbyt sugestywnego sposobu przedstawionych pytań, a także sytuacje, w których badany wykazuje różnego rodzaju nieszczerości, milczenie, aż po wypowiedzi niezgodne z jego wiedzą i przekonaniem. W takich przypadkach relacje badanych nie mogą być potwierdzone na drodze bezpośredniej obserwacji, a uzyskane dane możemy z reguły uzasadnić pośrednio, odnosząc je zarówno do pewnych zaobserwowanych zdarzeń (np. fakt bicia dziecka) oraz do przyjętych założeń teoretycznych (np. określonego mechanizmu psychologicznego odnośnie ekspresji postaw ludzkich)<sup>7</sup>.

Przedstawione tu okoliczności utrudniające w sposób jednoznaczny analizę nie-

<sup>7</sup> T. Pawłowski: Pojęcie wskaźnika w socjologii. (W:) Metodologiczne zagadnienia humanistyki. Warszawa 1969.

których zmiennych poprzez zastosowanie wskaźników powinny uczulić nas właściwie na sprawę możliwości i granic poznania (w miarę obiektywnego i adekwatnego) niektórych zjawisk wychowawczych. Idzie przecież o to, aby rzeczywiście poddawać badaniom empirycznym to, co zamierzamy, a nie sprawy „leżące obok”. Zagadnienie poznawalności czyjejs osobowości, zachowania się lub świadomości stanowi zasadniczy problem metodologiczny wszelkich nauk społecznych o człowieku (psychologii, pedagogiki, fizjologii wyższych czynności nerwowych, socjologii, etyki itd.). Jest to zagadnienie, na które można różnie odpowiedzieć przyjmując określoną orientację filozoficzną. Na przykład z pozycji filozofii egzystencjalizmu badacz może być przeświadczony o niemożliwości zdobycia dyskursywnej, opartej na badaniach empirycznych, wiedzy o pewnych sferach życia i osobowości człowieka<sup>8</sup>. Stojąc na gruncie egzystencjalizmu — sztucznie oddzielając „świat wewnętrzny” jednostki od jej zewnętrznych ekspresji i obiektywizacji — można dojść do wniosku, że nie jest możliwe poznawanie pewnych zachowań ludzkich „z zewnątrz”. Można nawet dojść do przekonania, iż życie psychiczne człowieka nie może być poddane żadnej analizie wyjaśniającej.

Jeśli przyjmiemy jednak, zgodnie z empirycznymi ustaleniami nauk szczegółowych, że każda jednostka nie jest jedynie zwykłą „wiązką” dowolnych i spontanicznych ekspresji, postanowień i projekcji, lecz że posiada określoną biografię społeczną, zespół przekonań, poglądów, wartości, potrzeb i dążeń, ukształtowanych poprzez jej wielostronne relacje ze światem zewnętrznym — to staje się jasnym stanowisko badacza, iż możemy życie psychiczne jednostki poznać na drodze naukowej analizy jej zachowań, postaw i różnorodnych form ekspresji<sup>9</sup>. Traktując zachowania ludzkie lub ich wypowiedzi jako empiryczne wskaźniki innych rodzajów zachowań, zakładamy tym samym, iż ludzie zachowują się w sytuacjach podobnych kulturowo w sposób na ogół zbliżony. Właśnie z punktu widzenia marksizmu osobowość i zachowanie konkretnych jednostek, choć jest przeżywane przez nie subiektywnie, dostępne jest pośrednio badaniom naukowym prowadzonym na zewnątrz. To właśnie dzięki badaniu różnorodnych form ekspresji możliwe jest odtwórcze poznanie jednostki poprzez analizę jej wytworów, a także bezpośrednio — przy użyciu ankiet, testów, wywiadów i innych technik badawczych. Istotne znaczenie w tym względzie ma też obserwacja i analiza zachowań jednostek w określonych sytuacjach oraz zbieranie danych o ich biografiach. Łączenie w miarę możliwości technik o charakterze obiektywnym i subiektywnym pozwala badaczowi na mniej czy bardziej adekwatne, ale dające się naukowo weryfikować, poznanie zjawisk i zmiennych osobowościowych badanej jednostki.

Według przedstawionego tu stanowiska metodologicznego należy również przyjąć stanowisko, że badania empiryczne nad wychowaniem mogą doprowadzić nas do uzasadnionych wniosków, jeśli zastosujemy w ich procedurze zmienne i wskaźniki o charakterze inferencyjnym, których podstawowym źródłem są różnego rodzaju wypowiedzi osób badanych. Stąd też szczególne znaczenie w empirycznych badaniach nad osobowością przypisuje się dwom rodzajom wskaźników i technik badawczych: a) bezpośrednio mierzących do ujawnienia przez badaną osobę wprost swoich dążeń, poglądów, opinii, uczuć, a także do podania oceny samej siebie. Stosuje się w tym zakresie wywiady, kwestionariusze, ankiety, testy itp.; b) pośrednim, tzw. projekcyjnym, służącym poznaniu tych samych cech, zdarzeń i procesów psychicznych, ale poprzez zainicjowanie osobie badanej specjalnych sytuacji lub zadań. Ważne jest przy tym, aby badana jednostka nie zdawała sobie sprawy z tego, że coś ujawnia<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> T. Jaroszewski: *Osobowość i wspólnota*. Warszawa 1970, s. 91.

<sup>9</sup> T. Jaroszewski: *op. cit.*, s. 95—96.

<sup>10</sup> J. Reykowski: *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa 1970.

Do tego typu badań można stosować również obserwacje ukryte lub jawne, zapisy obserwacyjne w sytuacjach naturalnych lub sztucznych, techniki ilustracji i obserwacji uczestniczącej.

Przedstawione tutaj rozważania co do możliwości i zasadności stosowania w empirycznych badaniach zjawisk społecznych wskaźników, których podstawę stanowią wypowiedzi osób badanych, upoważniają nas do przyjęcia wniosku, iż mogą być one stosowane także przy analizie zjawisk wychowawczych. Chcąc jednak przybliżyć omawiane tu kwestie, należy ukazać niektóre specyficzne cechy empirycznych badań pedagogicznych, głównie pod względem typu problematyki, jaka jest w nich podejmowana.

#### 4. PROBLEMATYKA BADAWCZA ORAZ ZMIENNE I WSKAŹNIKI OKREŚLAJĄCE PROCES WYCHOWAWCZY

Pedagogika jako nauka społeczna i prakseologiczna zajmuje się analizą zjawisk i mechanizmów występujących w procesach wychowawczych oraz projektowaniem i wdrażaniem określonych koncepcji, metod, form organizacyjnych, sposobów i środków usprawniających przebieg i efektywność procesów wychowawczych lub też postulowaniem zmian warunków niezbędnych dla optymalnego przebiegu zjawisk wychowawczych. Przy czym przez warunki rozumiemy wszelkie czynniki związane z regulacją, a czasem nawet z determinacją zjawisk wychowawczych, pochodzące z innych układów społecznych niż układ wychowawczy w ścisłym znaczeniu. Do nich należą np. zjawiska ekonomiczne, cywilizacyjne, ideologiczne, normy moralne i obyczaje przyjęte w makroskali czy też układach lokalnych. Stąd też przedmiot zainteresowań pedagogiki i jej problematyka badawcza nie może być ograniczana jedynie do analizy zjawiska występujących w procesie planowego i zorganizowanego wychowania. Zdaniem Z. Zaborowskiego zabieg taki byłby sztucznym zawężeniem terenu badań pedagogicznych, w obrębie którego znajdują się również fakty związane z wychowaniem młodzieży, działalnością spontaniczną i nierefleksyjną, np. w środowisku rówieśniczym ludzi dorosłych<sup>11</sup>. Stojąc na tym stanowisku powinniśmy z kolei zastanowić się nad głównym zadaniem i sensem badań pedagogicznych oraz określić podstawową typologizację problematyki podejmowanych badań.

Mówiąc w sposób uogólniony, zadania badań pedagogicznych (zwłaszcza empiryczne) polegają na opisie i klasyfikacji zjawisk, wykrywaniu zależności między nimi i wyjaśnianiu tych zależności. Zjawiska występujące w procesie wychowania ulegają zarówno zmianom ilościowym (np. wzrost ilości czytelników czasopism, książek), jak i jakościowym (np. zmiany postaw, poglądów, zachowania się), toteż elementy określonych zjawisk są różnego rodzaju, tj. mogą odnosić się do: a) warunków lub sytuacji wychowawczych (np. zmienne demograficzne, ekonomiczne, polityczne, środowiskowe, psychologiczne, organizacyjne, socjologiczne); b) procesu wychowawczego (np. system metod i technik wychowawczych, układy postaw i emocji osób biorących udział w stosunku wychowawczym, programy i treści pracy wychowawczej, system kar i nagród); c) efektów procesu wychowawczego (np. wiadomości, umiejętności, zainteresowania, poglądy, postawy i inne zmienne osobowościowe).

Natomiast uszczegółowiając te podstawowe składniki zjawisk wychowawczych, możemy za Z. Zaborowskim wyróżnić następujące kategorie zmiennych uwzględnianych w badaniach pedagogicznych i odnoszących się do: 1) Celów, zadań, wzorców, programu, treści, różnych norm i wymagań, określających proces wychowawczy od strony normatywnej; 2) Systemu społecznego w układzie ponadlokalnym oraz w bez-

<sup>11</sup> Z. Zaborowski: Wstęp do metodologii badań pedagogicznych. Warszawa 1973, s. 55.

pośrednich układach realnych ról, pozycji i stosunków społecznych w grupach i środowisku, w jakim żyją wychowankowie; 3) Warunków materialnych i organizacyjnych grup, instytucji związanych pośrednio lub bezpośrednio ze zjawiskami wychowawczymi; 4) Osobowości i działalności podmiotu wychowującego, tj. nauczycieli, rodziców, innych wychowawców profesjonalnych i nieprofesjonalnych (np. ich kompetencji pedagogicznych, uznawanych stylów kierowania wychowawczego); 5) Struktury i charakteru interpersonalnych stosunków wychowawczych w układzie: podmiot i przedmiot wychowania (np. autokracja-partnerstwo); 6) Systemu metod, technik i sposobów oddziaływań wychowawczych w różnych środowiskach, grupach i instytucjach, z którymi stykają się wychowankowie; 7) Osobowości wychowanków, ich potrzeb, zainteresowań, uzdolnień, inteligencji, postaw i innych elementów ich psychofizycznego rozwoju; 8) Różnych mechanizmów charakteryzujących przebieg procesu wychowawczego, np. adaptacji, identyfikacji, konfliktu, profilaktyki, kompensacji, terapii, działalności kreatywnej, reedukacyjnej; 9) Efektów procesu wychowawczego, pojętych jako zmiany w zachowaniu się wychowanków, w ich deklaracjach werbalnych, samoocenie, w różnych aspektach świadomości<sup>12</sup>.

Wyróżnione tu grupy zmiennych stanowią zarazem główny przedmiot badań pedagogicznych oraz ich problematykę, pojmowaną ogólnie jako opis i klasyfikację zjawisk wychowawczych, jako wykrywanie zależności pomiędzy wyróżnionymi wyżej zmiennymi wyjaśnianie wykrytych zależności w tym względzie. Rodzaj problematyki badawczej wynika oczywiście z głównych zadań pedagogiki, jako nauki opisująco-wyjaśniającej i praktycznej, tj. realizującej funkcje poznawcze oraz funkcje praktyczno-interwencyjne. Mając na uwadze te aspekty pedagogiki jako nauki można wyróżnić trzy podstawowe typy problematyki badań nad wychowaniem, z których wynikają m.in. dyrektywy odnośnie wyróżnienia takich, a nie innych zmiennych oraz przyjęcia odpowiednich wskaźników ich charakterystyki, pomiaru lub oceny.

1) Problemy o charakterze egzystencjalnym. Są one wyrażane w takich choćby pytaniach: Jaki jest poziom inteligencji danej grupy wychowanków?, Jakie postawy reprezentują konkretni uczniowie?, Jaka jest sieć instytucji kulturalno-oświatowych na terenie osiedla, miasta, gminy?, Jaki jest poziom przygotowania nauczycieli do pracy wychowawczej? itp.

Problematyka tego typu jest podejmowana przede wszystkim przy analizie i charakterystyce wszelkich tzw. „stanów wyjściowych” działalności wychowawczej. Idzie tu głównie o opis względnie klasyfikację analizowanych zjawisk wychowawczych.

2) Problemy o charakterze wyjaśniająco-korelacyjnym. Są to wszelkie pytania dociekające wykrycia różnego rodzaju związków i zależności między wyodrębnionymi zmiennymi. Problematyka badawcza tego typu zawarta jest m.in. w takich oto pytaniach: Czy i jakie zachodzą zależności pomiędzy postawami rodziców i postawami ich dzieci?, Jakie i na jakim poziomie zaznaczają się zależności między przygotowaniem wychowawców do pracy zawodowej a rezultatami ich pracy?, Czy zachodzą i na jakim poziomie kształtują się zależności między poziomem dojrzałości szkolnej dzieci a ich postępami w nauce szkolnej?, W jakim stopniu organizacja pracy szkolnej warunkuje efekty pracy tej instytucji? Tak sformułowana problematyka badawcza ma za zadanie wykrycie i określenie „siły” występujących w procesie wychowania czynników oraz niektórych rezultatów tego procesu.

Problemy badawcze o charakterze egzystencjalnym lub wyjaśniająco-korelacyjnym stawiamy w pedagogice głównie dla celów poznawczych. Jednak uchwycenie zależności między różnego rodzaju zmiennymi i wyjaśnianie tych zależności ma w badaniach pedagogicznych walor praktyczny. Stąd też w badaniu zjawisk należy uwzględnić jeszcze inny typ problematyki badawczej.

3) Problemy o charakterze prakseologicznym. W tym przypadku idzie również o wykrycie zależności (przyczynowych lub znacznie częściej probabilistycznych) pomiędzy analizowanymi zmiennymi, lecz z myślą o uchwyceniu w nich czynników sprawczych, tj. tych, od których uzależnione są takie, a nie inne efekty działań wychowawczych. Idzie tu z jednej strony o wykrycie takich układów czynników, które są najbardziej optymalne dla efektywności procesów wychowawczych (mogą to być również czynniki żywiolowo działające), a z drugiej — o stwierdzenie wpływu i stopnia efektywności czynników, które zostały świadomie zastosowane w celu usprawnienia procesu wychowawczego. Chociaż interesują nas w tym względzie głównie pozytywne dla wychowania układy czynników, to jednak nie można w tym typie problematyki również pominąć przypadków niekorzystnych, np. zagadnienia społecznych uwarunkowań zjawisk wychowawczych, błędy i niepowodzenia wychowawcze oraz ich źródła. Ten rodzaj problematyki odnajdujemy np. w tego typu sformułowaniach: Wpływ metod aktywizujących na rozwój zainteresowań uczniów; Czynniki sprzyjające adaptacji dziecka do wymagań szkoły; Trudności w nauce szkolnej dzieci i sposoby ich przewyciężenia; Organizacja czasu dziecka w domu a jego postępy w nauce szkolnej; Dobór treści kształcenia a efektywność pracy na kursie zawodowym.

Oczywiście dla wielostronnego czy też wieloczynnikowego wyjaśnienia i rozwiązania problemu badawczego niezbędne jest przyjęcie szczegółowej problematyki badawczej z punktu widzenia wszystkich trzech płaszczyzn procesu wychowania. Przedstawiona tutaj klasyfikacja problematyki badań pedagogicznych stanowi zarazem główną podstawę naszej koncepcji wyróżniania odmian wskaźników, które mogą być stosowane w toku badań nad wychowaniem.

## 5. RODZAJE WSKAŹNIKÓW STOSOWANYCH W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

Zaprezentujemy tutaj poszczególne grupy wskaźników z punktu widzenia ich roli w pomiarze efektywności działań pedagogicznych. Mogą one dotyczyć określania efektów pojedynczych działań wychowawczych lub zespołów dydaktyczno-wychowawczych, a przede wszystkim mogą okazać się przydatne dla pomiaru efektywności konkretnych instytucji oświatowych, kulturalnych itp.

Różne są kryteria, sposoby i wskaźniki określania efektów funkcjonowania różnorodnych instytucji oświatowo-wychowawczych, a także poszczególnych czynności o charakterze wychowawczym. Samo określenie „funkcjonowanie” może być bowiem rozumiane przynajmniej dwojako. W jednym przypadku mówi się o funkcjonowaniu sensu stricto, tj. o całokształcie działalności instytucji i jej poszczególnych struktur, zmierzającej do osiągnięcia przyjętych zadań wychowawczych. W tym przypadku w badaniach pedagogicznych kładzie się akcent na przebieg, proces, tok funkcjonowania danej instytucji, zwracając uwagę m.in. na metodykę jej działalności, organizację i formy pracy. Natomiast w drugim znaczeniu mamy do czynienia z funkcjonowaniem rozumianym jako pośrednie. Tutaj analizie poddajemy same efekty działalności określonej instytucji i z ich poziomu orzekamy o jej prawidłowym lub zaburzonym funkcjonowaniu. Badania tak rozumianego funkcjonowania dotyczą w zasadzie samych efektów osiągniętych przez instytucję w konkretnym okresie czasu. Na przykład z ilości absolwentów szkoły średniej przyjętych na studia w ciągu kilku lat wnioskujemy o poziomie funkcjonowania tej szkoły.

W ramach tak ogólnie pojmowanych kryteriów określania funkcjonowania instytucji wychowawczych, zbiorowych lub pojedynczych działań pedagogicznych można z kolei scharakteryzować poszczególne grupy wskaźników, których zastosowanie może służyć do pomiaru konkretnych efektów pracy pedagogicznej.

Ze względu na diagnostyczno-prakseologiczny cel badań pedagogicznych oraz podstawowe źródło uzyskiwania danych o zjawiskach wychowawczych można wyróżnić pięć podstawowych grup wskaźników w toku badań nad wychowaniem.

1) Wskaźniki administracyjne (dokumentacyjne). Stanowią je różnorodne dane, wielkości lub odpowiednie obliczenia, które badacz może uzyskać z dokumentacji urzędowej określonej instytucji. Wśród wskaźników tego rodzaju wymienić można następujące: liczbę osób zapisanych na dany kurs, frekwencję na zajęciach wyrażaną w procentach, kwalifikacje wykładowców lub prelegentów, ilość nagród i wyróżnień dla całej instytucji lub konkretnych osób, procentowy rozkład ocen szkolnych, ilość audycji nadanych w ramach NURT-u, liczbę uczestników lub laureatów olimpiad przedmiotowych, odsetek uczniów drugorocznych w danej szkole, liczbę uczniów zapisanych czy też uczęszczających na różne zajęcia pozalekcyjne, różnego rodzaju wytwory działalności dzieci i młodzieży przechowywane w dokumentacji.

Informacje na ten temat można uzyskać jednorazowo i wówczas dane wskaźnik zezwoli nam tylko na statystyczne uchwycenie wybranych efektów pracy instytucji oświatowo-wychowawczej lub działalności pedagogicznej. Jeśli natomiast interesować nas będą wskaźniki odnoszące się do pewnych okresów funkcjonowania instytucji, to wtenczas możemy uzyskać dynamiczny obraz efektów jej działalności wychowawczej.

Ten rodzaj wskaźników, ze względu na w miarę „zobiektywizowane” źródło danych, może mieć również szerokie zastosowanie w badaniach porównawczych.

2) Wskaźniki pedagogiczne-subiektywne. Ich podstawę stanowią mogą wszelkie deklaracje słowne i oceny wyrażane przez osoby uczestniczące w procesie wychowawczym (bezpośrednio lub pośrednio). Są to zarówno dane uzyskane z odpowiedzi na ankietę — zwłaszcza na pytania typu otwartego — z wypowiedzi usłyszanych przypadkowo, a także pewne dane będące wynikiem obserwacji. Ten rodzaj wskaźników może służyć badaczowi jedynie dla wstępnej orientacji co do poziomu funkcjonowania danej instytucji oświatowo-wychowawczej. Wskaźnikami tego typu są np.: opinie słuchaczy wyrażane na temat korzyści wyniesionych ze zorganizowania określonego kursu, uwagi uczniów i rodziców odnoszące się do pewnych zmian organizacyjnych w pracy szkół, samooceny absolwentów co do poziomu ich przygotowania do pracy zawodowej, opinie o funkcjonowaniu instytucji głoszone przez kierowników, wykładowców, słuchaczy, rodziców itp.

3) Wskaźniki pedagogiczne oparte na uściślonym pomiarze (wskaźniki obiektywne). Stanowią je mogą rozmaite wyniki pomiaru lub odpowiednie przeliczenia, jakie uzyskać można poprzez zastosowanie wystandaryzowanych i przez to porównywalnych narzędzi i technik badawczych, np. testy, skale, inwentarze, współczynniki statystyczne, skategoryzowane wyniki badań jakościowych.

Do tej grupy wskaźników określających stan lub poziom funkcjonowania różnych elementów, aspektów, zjawisk, faktów i procesów opiekuńczo-wychowawczych należą np.: wyniki testu wiadomości i umiejętności szkolnych uczniów, współczynnik ilorazu inteligencji dziecka uzyskany poprzez zastosowanie odpowiedniego testu, wyniki uzyskane w skali uspołecznienia, wyniki sprawności fizycznej dzieci i młodzieży, liczbowy wskaźnik integracji lub spójności grup wychowawczych, miernik aktywności organizacji młodzieży, wskaźnik intensywności kontaktów społecznych jednostki, wyniki pomiaru poszczególnych elementów środowiska rodzinnego dzieci i młodzieży.

Ze względu na charakter niniejszego artykułu nie będziemy tutaj szczegółowo omawiać istoty i możliwości zastosowania tego typu wskaźników w badaniach pedagogicznych. Należy jednak zauważyć, iż w ich stosowaniu upatrujemy m.in. bardziej precyzyjne i zarazem adekwatne poznawanie rzeczywistości wychowawczej niż w przypadkach, kiedy ich nie zastosujemy. „Literacka narracja stanowi tu

tylko otoczkę dla trafnie wytypowanych wskaźników, dających się wyrazić liczbowo” — pisze A. Kamiński<sup>13</sup>.

Spośród wielu już wypracowanych u nas i za granicą wskaźników tej natury<sup>14</sup> warto może przytoczyć dwa z nich, a mianowicie wskaźnik TVQ S. Beckera i wskaźnik aktywności organizacji młodzieżowych A. Kamińskiego<sup>15</sup>.

Wskaźnik TVQ może być zastosowany do pomiaru efektywności programu telewizyjnego i jest wyrażony poprzez stosunek odsetka osób, którym podobał się dany program, do odsetka osób stwierdzających, iż znają ten program. Można ten wskaźnik zastosować również do pomiaru efektywności prelekcji, projekcji filmu, imprezy kulturalnej, wystawy itp.

Natomiast wskaźnik pomiaru aktywności organizacji młodzieżowych określa stosunek odsetka dzieci lub młodzieży działających aktywnie w danej organizacji, kółku zainteresowań, zespole artystycznym itp., do odsetka dzieci lub młodzieży zapisanych w ogóle do danej organizacji.

4) Wskaźniki pedagogiczne pośrednie. Dotyczą one charakterystyki pewnych aspektów oceny działań wychowawczych, np. form, metod, zasad, środków i warunków określających przebieg procesów pedagogicznych, a także ich częściową i etapową efektywność. Ten rodzaj wskaźników jest stosowany dość często w naszych badaniach pedagogicznych<sup>16</sup>, chociaż ich główną rolę i znaczenie należy upatrywać w kontroli i ocenie pracy wychowawcy lub całej instytucji. Z tej grupy wskaźników można wymienić następujące ich przykłady: fakt zaistnienia dyskusji po prelekcji jako wskaźnik stopnia aktywności słuchaczy; stosowanie środków poglądowych na lekcji jako przejaw respektowania zasady nauczania; stosowanie w pracy dydaktyczno-wychowawczej metod o charakterze intensywnym lub ekstensywnym jako podstawowe oceny efektów pracy nauczyciela; zespołowa lub indywidualna organizacja pracy w toku nauczania; zjawisko stosowania przez rodziców środków oddziaływań o charakterze egzekutywnym itp.

Wskaźniki wyróżnione w tej grupie mają w zasadzie pomocnicze znaczenie dla określania efektywności oddziaływań wychowawczych osób lub instytucji. Zakłada się z dużym prawdopodobieństwem, iż właściwe stosowanie się do norm i zasad regulujących proces wychowawczy prowadzi zarazem do pozytywnych rezultatów tego procesu. Natomiast łamanie określonych dyrektyw wypracowanych w teorii i praktyce pedagogicznej prowadzi z reguły do niepowodzeń wychowawczych.

Wskaźniki te nie „informują” nas jednak o właściwej efektywności oddziaływań wychowawczych, a tylko o jej zewnętrznej płaszczyźnie. Dlatego też niezbędne jest zastosowanie w badaniach pedagogicznych takich wskaźników, które pozwolą nam na zaobserwowanie i określenie zmian powstałych w zachowaniu się jednostek lub grup, jako wyniku pracy wychowawczej, kulturalnej, oświatowej itp.

5) Wskaźniki pedagogiczne właściwe. Ostatnia grupa wyróżnionych przez nas wskaźników odnosi się przede wszystkim do zagadnień badawczych o charakterze prakseologicznym. Analizując zjawisko wychowawcze zachodzące w różnych instytucjach, środowiskach i warunkach, pragniemy m.in. poznać ich skuteczność lub ustalić czynniki utrudniające pełną realizację podjętych zadań. W tym przypadku pragniemy uchwycić zależności pomiędzy określonym programem działania wychowawczego, stosowanymi metodami i środkami tych oddziaływań a konkretnymi

<sup>13</sup> A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej. Warszawa 1972, s. 57.

<sup>14</sup> Zob. m.in. W. Zaczyński: Praca badawcza nauczyciela. Warszawa 1976; A. Janowski: Poznawanie uczniów. Warszawa 1975; M. Łobocki: Metody badań pedagogicznych. Warszawa 1978.

<sup>15</sup> A. Kamiński: Miernik aktywności organizacji młodzieży szkolnej. *Nowa Szkoła* 1968, nr 12.

<sup>16</sup> M. Oryl: Szkoła na wsi eksperymentuje. Warszawa 1968, s. 47—50.

rezultatami pracy wychowawczej. Ze względu na udział w procesie wychowawczym wychowanków i wychowawców (nauczycieli, rodziców) efekty działalności wychowawczej mogą zaznaczać się zarówno w zachowaniu się (myśleniu, postawach, poglądach, uznawanych i zintegrowanych wartościach, postępowaniu praktycznym) wychowanków oraz wychowawców.

Wskaźnikami tego rodzaju są np. takie oto fakty lub zdarzenia: zmiana metod pracy wychowawczej nauczyciela pod wpływem lektury lub audycji NURT-u; urządzenie dziecku miejsca w mieszkaniu do nauki, jako wynik uczestnictwa rodziców w cyklu prelekcji; określone aspiracje i plany kształceniowe młodzieży kończącej szkołę podstawową; zmiana stosunków panujących w rodzinie z autokratycznych na demokratyczne pod wpływem określonej lektury; wzrost frekwencji i aktywności uczniów na zajęciach pozalekcyjnych, jako wynik wprowadzenia interesujących form pracy w tym zakresie.

Oczywiście tak pojęte efekty działalności wychowawczej są bardzo trudne do „wskaźnikowego” ujęcia, ale nie można z nich rezygnować. Trudności w tym względzie można upatrywać m.in. w tym, iż rezultaty pracy wychowawczej ujawniają się dopiero po pewnym czasie. Dlatego też rola i znaczenie tego typu wskaźników okazują się bardzo pożyteczne w badaniach eksperymentalnych<sup>17</sup>.

Ten rodzaj wskaźników jest dość rzadko stosowany w badaniach pedagogicznych. Jednak ze względu na ich rangę nie można ich pomijać przy analizie efektywności funkcjonowania konkretnych instytucji wychowawczych, a także efektów indywidualnych lub zbiorowych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Wskaźniki te mogą bowiem stanowić podstawę dla określenia stopnia realizacji podjętych celów i zadań wychowawczych.

## 6. UWAGI KOŃCOWE

Rola poszczególnych wskaźników w badaniach pedagogicznych może być różnorodna i wynika przede wszystkim ze specyfiki problematyki podjętej do rozwiązania. Jest to zagadnienie bardzo szerokie, wymagające raczej osobnego szczegółowego omówienia. Tutaj pragniemy zasygnalizować jedynie te aspekty zastosowania wskaźników, które mogą okazać się użyteczne we wszelkiego rodzaju badaniach empirycznych nad wychowaniem.

1) Najczęściej upatruje się rolę wskaźników jako środków do pomiaru ilościowego w badaniach diagnostycznych. W takich przypadkach stosowanie wskaźników, posiadających cechę prostoty i łatwej obserwowalności, pozwala na precyzyjne określenie badanych fragmentów rzeczywistości wychowawczej, np. zasobu wiedzy uczniów, poziomu inteligencji lub dojrzałości szkolnej dzieci, dochodowości rodziny, rozmiarów czytelnictwa młodzieży.

2) Znacznie rzadziej widzi się użyteczność wskaźników przy konstruowaniu modeli lub wzorców empirycznych (funkcjonowania instytucji, organizacji, zachowań ludzkich), które mogą być określane na podstawie optymalnie korzystnych zachowań i funkcjonowania instytucji oświatowych, poddanych badaniom empirycznym. Na przykład trafne wyodrębnienie diagnostycznych wskaźników wzoru polskiej rodziny może mieć duże znaczenie dla określania czynników sprzyjających i niesprzyjających pomyślnemu rozwojowi danej zbiorowości rodzin. Wypróbowanym przykładem wskaźników sytuacji rodzinnej dziecka okazał się w wielu badaniach wskaź-

<sup>17</sup> Cz. Kupisiewicz: O efektywności nauczania problemowego. Warszawa 1965; R. Więckowski: Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym, Warszawa 1972.



nik wykształcenia rodziców oraz wskaźnik liczby osób przypadających w rodzinie na jedną izbę mieszkalną<sup>18</sup>.

3) Na ogół we wszelkich badaniach społecznych, w tym również w badaniach pedagogicznych, pewne wskaźniki są zastosowane i interpretowane w rozumieniu socjologicznym. W tym przypadku wskaźnik jest pojmowany jako zjawisko, na podstawie którego wnioskujemy o występowaniu procesów i zjawisk nie zawsze dostępnych dla bezpośredniej obserwacji. Na przykład obserwując zjawisko systematycznego pozostawiania dzieci jedynie pod opieką matki (również w dni wolne od pracy), wnioskujemy o złej atmosferze wychowawczej domu rodzinnego; zaś nadmierne zagęszczenie mieszkania może być wskaźnikiem zagrożenia rodziny jako środowiska życia i środowiska wychowawczego.

W tym znaczeniu wskaźniki w badaniach pedagogicznych widziała również H. Radlińska, pisząc: „Pełny skład rodziny np. świadczy ubocznie o zdrowiu starszej generacji i o sile więzi rodzinnej, wielkość mieszkania — o poziomie materialnym i kulturalnym, zatrudnienie ojca — o ładzie i rytmie życia codziennego, piśmienność rodziców — o kręgu kultury umysłowej”<sup>19</sup>.

4) Istotne dla rezultatów badań pedagogicznych, a przede wszystkim dla praktycznej działalności kompensacyjnej i profilaktycznej, jest ujmowanie roli wskaźników i ich interpretacji w aspekcie prognostycznym.

Niektóre z przyjętych wskaźników mogą bowiem służyć do prognoz indywidualnych lub grupowych. Na ich podstawie można przewidzieć m.in. kierunek rozwoju niektórych zjawisk opiekuńczo-wychowawczych lub przede wszystkim pewne stany zagrożenia, których dalszemu rozwojowi należy w porę zapobiegać. I tak w przypadku dużego odsetka rodzin z wielozmianową pracą obojga rodziców możemy przewidzieć ograniczenie funkcji opiekuńczych tych rodzin. Zjawisko to może być równocześnie inspiracją dla samorządu osiedlowego, aby zorganizować tam dobrze pracujące drużyny harcerskie, wybudować odpowiednią ilość żłobków, przedszkoli czy też urządzić wzorowe place zabaw i rekreacji.

5) Wskaźniki oraz ich interpretację można widzieć w badaniach pedagogicznych również w aspekcie porównywania rzeczywistości z poziomem optymalnym, t.j. z określonym wzorcem lub zespołem norm. Punktem odniesienia (podstawą 100) jest wtedy nie stan określany według tego, co jest przeciętne, lecz według norm uznawanych na podstawie aktualnego stanu wiedzy — za pożądane i optymalnie możliwe<sup>20</sup>. Przykładem wzorców mogą być instytucje (wzorcowo funkcjonująca zbiorcza szkoła gminna, dom kultury, kółko zainteresowań), urządzenia (optymalny standard mieszkania, osiedle mieszkaniowe jako całość), zespoły, czynności (wzorzec pielęgnacji dzieci w różnym wieku, receptury żywieniowe), a także zachowania (wzorzec wychowawcy — nauczyciela, ucznia, studenta itp.).

W takich przypadkach wskaźniki mogą być wykorzystane dla określenia stanu, poziomu rzeczywistego funkcjonowania badanych elementów rzeczywistości wychowawczej. Osiągamy ten zamiar badawczy poprzez porównanie stanu przyjętego za wzorcowy z danymi, które uzyskaliśmy w wyniku zastosowania określonych wskaźników pomiaru.

<sup>18</sup> A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki...*, s. 86—87.

<sup>19</sup> H. Radlińska: *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa 1937, s. 160.

<sup>20</sup> B. Bułrymowicz: *Pomiar rodziny jako środowiska wychowawczego*. (W:) *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. Wroczyński, T. Pilch. Warszawa 1974, s. 391.

JAN POPLUCZ

WSPÓLDZIAŁANIE SZKOŁY I ŚRODOWISKA — WYNIKI BADAŃ<sup>1</sup>

Artykuł dotyczy problematyki współdziałania szkoły i środowiska i przeprowadzonych w tym zakresie badań. Przedstawia pierwszą część wyników zawierających diagnozę, druga część, polegająca na planowaniu współdziałania tych kręgów wychowawczych z zastosowaniem metody analizy sieciowej, jest tematem kolejnego artykułu. Obydwie sprawy wiążą się z sobą, ponieważ badania diagnostyczne są podstawą planowania zadań wychowawczych oraz organizacji działań współdziałających w ich realizacji.

Idea współdziałania wychowawczego podstawowych środowisk, szczególnie szkoły i innych środowisk wychowawczych, a zwłaszcza rodziny, nie jest nowa<sup>2</sup>. Stąd znaczna ilość publikacji na ten temat<sup>3</sup>. Współdziałanie coraz bardziej jest konkretyzowane pod względem zakresu i treści. Wiadomo bowiem, że istota polega na jednolitym i ciągłym kształtowaniu postaw młodzieży oraz przekształcaniu postaw ludzi dorosłych, a jest to cel bardzo pożądany i konieczny ze względów społecznych oraz indywidualnych. Chodzi bowiem o przeciwstawianie się tendencjom dezintegrującym i atomizującym życie społeczne oraz sprzecznościom pochodzącym ze strony różnych źródeł (czynników postawotwórczych), wywołującym brak postaw skryształizowanych, chwiejność poglądów, wzrost egoizmu, zanik zachowań prospołecznych. Zjawiska te wymagają intensyfikacji socjalizujących i wychowujących działań szkoły, która jednakże wokół tego celu powinna łączyć pozostałe instytucje w swoim środowisku.

Współdziałanie szkoły i środowiska napotyka ciągle trudności w praktyce, stąd też stała potrzeba rozważania następujących zagadnień: wpływów wychowawczych (kierunku i intensywności) szkoły i środowiska, współdziałania szkoły i środowiska, planowania współdziałania tychże. Opracowanie metody planowania może wpłynąć na zmianę dotychczasowego stanu w tym zakresie. Zagadnienie nowe to systemowe podejście do zagadnienia współdziałania szkoły i środowiska, pozwalające lepiej rozłożyć i współrealizować cele wychowania przez różnych wykonawców, oraz zastosowanie do planowania pedagogicznego analizy sieciowej zadań i czynności wychowawczych. Sprawy te pozwalają lepiej odpowiedzieć na pytanie: jak szkoły są przygotowane do podjęcia i wcielenia do praktyki postulatu współdziałania integrującego szkołę ze środowiskiem. Są też pomocne w dostarczeniu wzorów praktycznej realizacji tego postulatu.

Szkoła w coraz większym stopniu powinna realizować w ciągłym i jednolitym procesie cele wychowawcze, a więc kształtować postawy młodzieży. Jednakże cele te w sposób przypadkowy i nie zorganizowany również są kształtowane w innych kręgach społeczności, stąd potrzeba opanowywania tych przygodnych wpływów na postawy przez szkołę i skierowanie oddziaływań wychowawczych instytucji środowiskowych w kierunku zgodnym z działaniami szkoły. Do tego celu nie wystarczy

<sup>1</sup> Jest to kontynuacja artykułu pt.: Metody systemowego badania problematyki współdziałania szkoły i środowiska. *Ruch Pedagogiczny* 1977, nr 1.

<sup>2</sup> Por. prace: H. Radlińskiej, F. Znanieckiego, J. Pietera.

<sup>3</sup> Przykładowo wymienię: S. Kowalski: Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, PWN; W. Okoń: O postępie pedagogicznym. Warszawa 1970, KiW; J. Szczepański: Odmiany czasu teraźniejszego. Warszawa 1973, KiW; Wł. Winclawski: Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski. Warszawa 1976, PWN; T. Pilch: Szkoła i nauczyciel w procesie przemian środowiska wiejskiego. Warszawa 1977, PWN; H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976, PWN; T. Pilch: Szkoła i nauczyciel w procesie przemian środowiska wiejskiego. PWN, Warszawa 1977.

organizować wspólnych imprez czy wycieczek, potrzebne jest uzgodnienie celów i szczegółowych zadań, których skutek uwewnętrznia się w postawach ludzkich. Jest to droga także do upowszechniania wiedzy pedagogicznej w szerszych grupach zajmujących się oddziaływaniem na ludzi i na ich postawy. Integracja wychowania powinna być dziełem wszystkich instytucji, kierowanych wspólnymi zadaniami. Szkoła nie posiada możliwości ukształtowania trwałych postaw bez współdziałania z innymi instytucjami, przeżywa też różnorodne trudności wewnętrzne, dlatego nierzadko uchyla się od zadań wykraczających poza aktualną organizację jej pracy. Stanowić powinna ośrodek koordynacji pedagogicznej w środowisku, włączając do współpracy według kompetencji inne instytucje. Oddzielenie oddziaływań różnych ośrodków w środowisku na postawy młodzieży i ludzi dorosłych powoduje w konsekwencji wspomniane już niedomagania wychowawcze. Trzeba podkreślić wpływ wychowawczy instytucji życia społecznego najbliższego środowiska, w którym jednostka styka się na co dzień, wychowanie w dużym stopniu jest takie, jakie to środowisko reprezentuje i wciela wartości<sup>4</sup>. Czy szkoła jest więc dostatecznie zorientowana w układzie wartości w środowisku, czy zna opinie na temat swojej pracy i czy ma znajomość stopnia wpływów z nią zbieżnych i sprzecznych? Badania w tym zakresie umożliwiają poznanie przyczyn wadliwych postaw w danym środowisku, są zatem wytyczną do zsynchronizowania działalności wychowawczej szkoły i podstawą do łączenia wokół jej celów innych instytucji. Przeobrażenia planowane wewnątrz szkoły i w strukturze jej celów<sup>5</sup> powinny uwzględniać także formy urzeczywistniania współdziałania innych instytucji w realizacji zadań wychowawczych. Jest to tym potrzebniejsze, im bardziej działalność wychowawcza uwzględni fakt, że postawy kształtują się głównie pod wpływem czynników społecznych<sup>6</sup>. Obserwowane i naśladowane, a w późniejszym okresie życia porównywane wzory uznawanych wartości to właśnie czynniki znaczące w procesie kształtowania się postaw. Silniejszy wpływ wychowawczy wywiera jednak celowe kształtowanie poglądów i przekonań odnośnie do danych wartościowych wzorów. Realizacja celów wychowawczych wymaga w związku z tym skoordynowanych działań (planowych zadań i odpowiadających im czynności) w całym znaczącym wychowawczo środowisku. Ten postulat powinien być realizowany na co dzień przez szkołę i współdziałające z nią instytucje.

Współdziałanie wychowawcze szkoły i środowiska wymaga lepszego poznawania uczniów oraz indywidualizacji oddziaływań, wymaga dokładnego wglądu szkoły w instytucje życia pozaszkolnego. Potrzebna jest więc stała obecność szkoły w życiu środowiska. Środowisko wraz z szkołą tworzy pewną całość, system, w którym wyodrębnią się dwa systemy, szkołę, ze swą celową organizacją pedagogiczną, oraz podsystem środowiskowy, pozbawiony tej organizacji. Istnieje konieczność połączenia tych podsystemów przez ujednoczenie celów wychowawczych oraz organizacji współdziałania w ich ciągłej i jednolitej realizacji. Wymaga to wyodrębnienia elementów szkoły i środowiska, które powinny być najbardziej ze sobą powiązane ze względu na potrzeby pedagogiczne. Oprócz celów do tych elementów trzeba zaliczyć postawy wychowawcze, wiedzę oraz umiejętności pedagogiczne, a także emocjonalne nastawienia do celów wychowawczych, związaną z tym tradycję wychowania, uznawanych wartości i dążeń życiowych. Łączność obu podsystemów to generalne założenie współczesnej pedagogiki<sup>7</sup>. Chodzi nie tylko o stwierdzanie

<sup>4</sup> Z. Kwieciński: Środowisko a wyniki pracy szkoły. Warszawa 1975, PWN.

<sup>5</sup> B. Suchodolski: Oświata i człowiek przyszłości. Warszawa 1974, KiW; M. Winiarski, J. Wołczyk: Szkoła otwarta — rzeczywistość i perspektywy. Warszawa 1976, PWN; J. Szczepański: Rzecz o nauczycielu w wychowującym społeczeństwie. Warszawa 1975, PIW; M. Winiarski: Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa. Warszawa 1975, KiW.

<sup>6</sup> S. Mika: Wstęp do psychologii społecznej. Warszawa 1975, PWN.

<sup>7</sup> H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976, PWN, s. 347.

faktów dotyczących roli środowiska w wychowaniu, lecz o włączenie znaczących jego elementów do jednolitej działalności wychowawczej szkoły. Udział środowiska w wychowaniu powinien być nie tylko przygodny, naturalny, lecz intencjonalny w kompetentnym zakresie procesu kształtowania postaw młodzieży, a więc nastawiony na te same cele, co szkoła. Nie można pogodzić się z tezą o zamienności i wzajemnym uzupełnianiu się obu podsystemów, prowadzi to bowiem do utrwalających się sprzeczności w postawach. Między szkołą a środowiskiem powinna istnieć wymiana intencjonalna, skoordynowanie działań wokół tego samego ideału wychowawczego. Spełnienie tego postulatu wymaga włączenia środowiska i jego instytucji do planowego działania wychowawczego. Jest to niewątpliwie zadanie złożone, trudne, lecz niezbędne dla zintensyfikowania wychowawczej (postawotwórczej) roli wychowania.

### CELE I METODY BADAŃ

Powyższe założenia postanowiono zweryfikować w badaniach dotyczących poznania stanu faktycznego współdziałania szkoły i środowiska oraz określenia warunków niezbędnych do intensyfikacji postulowanego współdziałania wychowawczego tych kręgów. Badania obejmowały również planowanie współdziałania szkoły i środowiska z zastosowaniem specjalnie opracowanej metody planowania, będą one przedmiotem kolejnego artykułu. W tym miejscu sprawozdanie z wyników badań obejmuje następujące zagadnienia:

- poznanie opinii przedstawicieli badanych szkół i środowisk odnośnie do możliwości wzajemnego współdziałania wychowawczego, stanu faktycznego oraz potrzeby takiego współdziałania,
- ustalenie poglądów na wychowanie i jego cele istniejących w środowisku i w szkole postaw wychowawczych dominujących w obu kręgach, stanu wiedzy i umiejętności pedagogicznych, współdziałania,
- określenie przeszkód utrudniających rozwój współdziałania wychowawczego szkoły i środowiska.

Przyjęliśmy, że przez współdziałanie szkoły i środowiska będziemy rozumieć wzajemnie uzgodnioną i skoordynowaną realizację celów wychowawczych. Jest to określenie robocze, wymagające uzupełnienia po przeprowadzeniu badań.

Do poznania wymienionych zagadnień zastosowano zgodnie z podejściem całościowym (systemowym) do problemu współdziałania pedagogicznego specjalnie opracowane przewodniki zagadnieniowe oraz skale do szacowania stanu nasilenia powyższych spraw. Metody te były opublikowane w na wstępie wzmiankowanym artykule. Metody te pozwoliły na skonfrontowanie stanowisk przedstawicieli środowiska oraz szkoły. Szczegółowy akcent kładziono na ustalenie inicjatyw szkoły i innych instytucji w zakresie wzajemnej współpracy, roli szkoły, celowości, ciągłości, zakresu i form współdziałania pedagogicznego. Poznanie tych zagadnień powinno być wstępem do planowej organizacji współdziałania wychowawczego szkoły i środowiska.

Badania zorganizowano w 12 szkołach podstawowych woj. katowickiego w roku 1977. Badania przebiegały w dwóch fazach: diagnostycznej i prognostycznej. W pierwszej zastosowano analizę dokumentów, przewodnik zagadnieniowy (złożony z następujących części: we wstępie określono cel badań i apelowano o dobrowolny w nich udział, następnie objaśniono pojęcia zastosowane w pytaniach, jak pojęcie tradycji wychowawczej, postawy wychowawczej, wiedzy pedagogicznej, współdziałania, planowania wychowawczego; w kolejności znajdowała się instrukcja wykonawcza, zwłaszcza dotycząca sposobu posługiwania się przykładami ilustrującymi wypowiedzi; dalsza część obejmowała cztery grupy pytań dotyczących uznawanych celów wychowawczych, tradycji wychowania w szkole i środowisku, postaw wy-

chowawczych charakterystycznych dla tych kręgów, współdziałania wychowawczego; zamykały przewodnik dane osobowe). Zastosowano dwie wersje przewodnika, dla szkoły i dla środowiska, zróżnicowanie dotyczyło niektórych pytań. W szkołach wypełniali przewodnik nauczyciele najdłużej pracujący oraz dyrektorzy. W środowisku — przedstawiciele miejscowych władz, wytypowani przedstawiciele instytucji działających w środowisku oraz osoby od lat zamieszkałe w danej miejscowości, mające dobre rozeznanie w omawianych zagadnieniach. Ten sam komplet osób dokonywał pomiaru współdziałania na podstawie opracowanych skal, dotyczących tych samych, jak w przewodniku, zagadnień. Skale umożliwiły liczbowe przedstawienie wyników badań.

Badane szkoły znajdują się w terenie wielkoprzemysłowym, o intensywnym przebiegu kontaktów społecznych, bądź w samodzielnych osadach, bądź w dzielnicach miast.

Materiał w ten sposób zgromadzony pozwolił dać miarodajne odpowiedzi na zadania badawcze fazy diagnostycznej. Konfrontowano opinie przedstawicieli szkoły i środowiska w każdej z założonych spraw, co pozwoliło ustalić w miarę pewnie stan faktyczny zagadnienia i ustalić wzajemne ustosunkowanie się obydwu stron, tj. szkoły i środowiska, do zagadnień wychowawczych.

### WYNIKI BADAŃ

Wyniki badań przedstawimy w następującej kolejności zagadnień: tradycji i celów wychowawczych uznawanych w środowisku i w szkole, postaw wychowawczych w obu kręgach, wiedzy i umiejętności wychowawczych oraz współdziałania i jej poziomów. Tak ujęte wyniki badań pozwolą odpowiedzieć na postawione zadania poznawcze. Pierwsza część wyników jest sprawozdaniem z badań przeprowadzonych za pomocą przewodnika zagadnieniowego (relacje osób znaczących środowisk oraz nauczycieli), druga część z dokonanego szacowania tych samych zagadnień za pomocą opracowanych skal.

W zakresie uznawanych celów wychowania wyniki ukształtowały się następująco (tab. 1).

Tabela 1

CELE WYCHOWANIA UZNAWANE W SZKOLE I W ŚRODOWISKU —  
WYNIKI PROCENTOWE UZYSKANYCH STWIERDZEN

Lp.	Wyszczególnienie	Przed. śrów. N = 116	Nauczycie- le N = 68
1	Pozytywny stosunek do pracy	86,2	85,3
2	Harmonia życia rodzinnego	84,5	67,2
3	Opinia „porządnego człowieka”	77,6	68,8
4	Dążenie do uzyskania dobrego poziomu materialnego	75,9	32,0
5	Wykształcenie	60,3	82,3
6	Pracowitość, gospodarność	60,3	73,4
7	Obojętność wobec spraw innych ludzi	55,2	27,6
8	Zaradność	36,2	—
9	Dobry obywatel	33,9	68,8
10	Pomaganie innym	32,8	67,2
11	Odpowiedzialność za siebie	31,0	55,0
12	Kariera	17,3	—
13	Zgodne współżycie z innymi	6,8	52,5
14	Zdyscyplinowanie	5,8	62,0

Pomiędzy wyszczególnionymi celami uznawanymi przez obydwie kręgi rysują się widoczne różnice, ale i zbieżność. Najbardziej zbliżone opinie dotyczą: stosunku do pracy, pracowitości i gospodarności, harmonii w życiu rodzinnym oraz opinii tzw. „porządnego człowieka”. Największe różnice zaznaczyły się w zakresie zdyscyplinowania (przedstawiciele środowiska w ogóle nie dostrzegają tego zadania wychowawczego, raczej podkreślają dominację łagodnego i wręcz pobłażliwego stosunku do młodzieży, zdają się taki stan akceptować nie krytykując go), współzycia, odpowiedzialności za siebie, pomagania innym, a także przygotowania do roli dobrego obywatela i przyjmowania właściwego stosunku do dóbr materialnych. W relacji przedstawicieli środowiska dominujące cele wychowania to: pozytywny stosunek do pracy, właściwe stosunki rodzinne, dbałość o dobrą opinię, dążenie do uzyskania wysokiego poziomu materialnego. Badani nauczyciele jako dominujące cele wychowania szkolnego podkreślili: pozytywny stosunek do pracy, wykształcenie (wskaźnik ten również wysoki w relacji przedstawicieli środowiska), dbanie o dobrą opinię, postawa obywatelska, pozytywny stosunek do innych ludzi, zdyscyplinowanie oraz odpowiedzialność za swoje postępowanie. Cele wychowawcze uznawane w środowisku i w szkole są podstawą wzajemnego współdziałania. Zanotowane rozbieżności wymagają uwzględnienia w organizacji współdziałania wychowawczego, przede wszystkim trzeba doprowadzić do zmiany przekonań rodziców i innych kręgów wychowawczych w sprawie zespołu celów uznanych jako wartościowe. Uzgadnianie celów wychowawczych obu kręgów to jedno z podstawowych zagadnień związanych z intensyfikacją współdziałania wychowawczego szkoły i środowiska. Wszelkie sprzeczności w tym zakresie obniżają efekty wychowawcze i utrudniają jednolitość oddziaływań wychowawczych.

Zwróćmy uwagę na sposób wyrażania celów wychowawczych, głównie przez badanych nauczycieli. Sformułowali je w języku potocznym, nie zaś w języku pedagogicznym. Podane sformułowania nie pozwalają na dokonanie analizy poszczególnych wymienionych celów, nie wymienili też celów wychowania w całości. Stan ten dowodzi pewnych braków w tej podstawowej dziedzinie. Najwłaściwszym sposobem wyrażania celów jest ujmowanie ich w kategorii postaw (H. Muszyński), osobowość to komponent postaw. Podawane określenia celów nie pozwalają przedstawić ich struktury i wzajemnych powiązań.

Można wobec powyższych wyników wysunąć zarzut dotyczący wszelkich badań opinii publicznej, że osoby badane bardziej projektowały swoje przekonania na stan rzeczywisty, niż opisywały go. Jak się jednak przekonamy w drugiej części badań (dotyczących planowania), podobnie stan celów stwierdzono w określeniach znajdujących się w formalnych dokumentach szkoły i innych instytucji. Jest więc duże prawdopodobieństwo, że właśnie takie wartości są uznawane jako dominujące w badanych środowiskach i szkołach. Pozytywem jest duży akcent na postawę wobec pracy. Jest to dowodem uznania pracy jako wartości znaczącej. Można więc tę wartość wykorzystać do wiązania z nią innych celów wychowania (postaw) w inicjowanym procesie współdziałania wychowawczego.

Kolejna sprawa dotyczy dominujących postaw wychowawczych (stosunku do zagadnień pedagogicznych (tab. 2).

Także w zakresie oceny postaw wychowawczych występują pewne różnice w ujęciu nauczycieli i przedstawicieli środowisk. Dotyczą one: pobłażliwego stosunku do młodzieży, postaw moralnych, stosunku do ludzi. Różnice te wynikają z pozycji wobec wychowania szkoły i środowiska. Nauczyciele podkreślają raczej właściwości pozytywne.

Wśród zanotowanych stwierdzeń charakterystyczne jest podkreślanie pobłażliwego stosunku do dzieci i młodzieży. Faktem znamionym jest także uwypuklenie dość niskiej postawy moralnej badanych środowisk, szczególnie w zakresie obyczajności, stosunku do używek. Zjawiska te idą w parze z postępującym zobo-

Tabela 2

## PODSTAWY WYCHOWAWCZE SZKOŁY I ŚRODOWISKA

Lp.	Wyszczególnienie	Przedst. środowisk	Nauczyciele
1	Pobłażliwy stosunek do dzieci	82,0	25,2
2	Rozluźnienie moralne	79,3	19,5
3	Większy wpływ wychowawczy matek	67,2	73,4
4	Obojętny stosunek do ludzi	49,3	17,6
5	Brak czasu dla dzieci i mł.	43,1	—
6	Przewaga nagradzania	34,5	38,2
7	Brak zaint. wolnym czasem mł.	34,5	—
8	Przewaga karania	28,0	20,6
9	Duże trudności wychowawcze	27,6	23,6
10	Brak organizacyjnych form opieki nad młodzieżą	27,6	14,7
11	Mł. jest obarczana obowiązkami	15,7	26,5
12	Surowy stosunek do dzieci	15,7	8,8

jętnieniem wobec spraw innych ludzi. Badani stwierdzili, że występuje dominacja zamykania się w kręgu własnych, osobistych spraw oraz unikanie bardziej zażyłych kontaktów z otoczeniem. Zjawiska te trzeba uznać jako jedną z przyczyn trudności w nawiązywaniu współdziałania pedagogicznego w ramach całego środowiska, wskazywałoby to na pewną „hermetyzację społeczną” stanowiącą przeszkodę w bardziej intensywnych wspólnych poczynaniach wychowawczych szkoły i środowiska. Wśród dalszych zanotowanych spraw trzeba podkreślić zjawisko coraz mniejszego zajmowania się rodziców wychowaniem dzieci ze względu na brak czasu, zwiększanie natomiast różnorodnych świadczeń materialnych. Podkreślono także, że wychowanie w rodzinach spoczywa z reguły na barkach matek, one muszą troszczyć się o wpojenie dzieciom podstawowych zasad społeczno-moralnych.

Stwierdzone postawy wychowawcze na ogół nie sprzyjają współdziałaniu pedagogicznemu ze szkołą. Na przeszkodzie stoją: brak czasu, nikię zainteresowanie sprawami wychowania, dość liberalne poglądy moralne i obojętność wobec innych ludzi.

Bardziej korzystnie oszacowano postawy wychowawcze nauczycieli. Nie wiadomo jednak, w jakim stopniu są to postawy rzeczywiście posiadane, a w jakim są one jedynie wyrazem ich profesjonalnej pozycji.

Kolejne zagadnienie dotyczy wiedzy pedagogicznej. Większość przedstawicieli środowisk oszacowała poziom wiedzy pedagogicznej swoich środowisk jako bardzo skromny, zaś nauczyciele badani poziom wiedzy pedagogicznej swoich współpracowników szkolnych oceniali jako zadowalający. Pewne fakty, jak zarejestrowany stan określania przez nich celów wychowania, postaw wychowawczych, zdają się tej ocenie przeczyć i nasuwają pod tym względem wątpliwości, które potwierdza stwierdzony stan umiejętności pedagogicznych. Przedstawiciele środowiska wyrazili pogląd, że wychowanie środowiskowe jest nie zorganizowane, oparte z reguły na przykładzie rodziców oraz na stosowaniu przez nich nagród (często materialnych) oraz kar. O działalności wychowawczej instytucji środowiskowych wyrażali opinię negatywną, działalność wychowawcza tych instytucji jest niska. Nauczyciele badanych szkół również swoją pracę wychowawczą sprowadzili w dużej mierze do roli własnego przykładu, dbałości o dyscyplinę, nagradzania i (rzadziej) karania. Słabość umiejętności wychowawczych nauczycieli podkreśla fakt braku organizo-

wanej współpracy ze środowiskiem, a kontaktowanie się jedynie z rodzicami w tradycyjnych formach (wywiadówka, rozmowy). Uwidocznił się brak umiejętności organizowania sytuacji wychowawczych skupionych wokół zadań postawionych w planach.

Poziom współdziałania szkoły i środowiska przedstawia kolejne zestawienie.

Tabela 3

## WSPÓLDZIAŁANIE SZKOŁY I ŚRODOWISKA

Lp.	Wyszczególnienie	Przedst. środow.	Nauczyciele
1	Nawiązywanie współpracy przez		
	— wywiadówki	67,5	75,0
	— indywidualne rozmowy	26,0	41,2
	— zebrania klasowe	25,0	65,3
	— uniwersytet dla rodziców	15,0	32,9
	— imprezy	—	14,7
2	Współdziałanie okazyjne	79,3	67,6
3	Nikły wpływ szkoły na ludzi dorosłych	70,7	36,2
4	Pozytywny stosunek środow. do wymagań szkoły	65,6	36,2
5	Nikła współpraca szkoły z instytucjami miejscowymi	67,6	31,6
6	Dezaprobatą wymagań szkoły	18,9	5,6
7	Świadczenia szkoły na rzecz środowiska	—	14,7

Wyniki przekonują o niskim poziomie współdziałania szkoły i środowiska w zbanych przypadkach. Można wręcz stwierdzić, że zagadnienie to, zwłaszcza dla nauczycieli, jest obce i wręcz część z nich zaprzecza możliwości bardziej intensywnego współdziałania obu kręgów wychowawczych.

Niektórzy spośród badanych podawali pewne zjawiska wychowawcze ujemne, jak swoboda w codziennym zachowaniu się, trudności wychowawcze, tolerowanie złego zachowania się, słabe przygotowanie młodzieży do życia, brak organizacji czasu wolnego, mały szacunek młodzieży do dorosłych. Wszystkie te zagadnienia mogą być rozwiązywane we wzajemnym współdziałaniu wychowawczym całego środowiska, przy wiodącej organizacyjnej roli szkoły. Niedostrzeżenie możliwości współdziałania pedagogicznego jest więc dowodem niezbyt głębokiej refleksji wychowawczej.

Wyniki badań świadczą o braku intencjonalnie organizowanego współdziałania, co wobec takiego stanu jest możliwe do osiągnięcia, biorąc pod uwagę fakt na ogół pozytywnego stosunku środowiska do szkoły (mimo niższej oceny tego stosunku przez badanych nauczycieli). Okazyjna współpraca dotyczy nie tylko szkoły i rodziców młodzieży, lecz także miejscowych instytucji. Analiza planów wychowawczych pozwoli tę sprawę dokładniej oświetlić.

Przedstawione wyniki badań mówią o stanie faktycznym współdziałania oraz o pewnych zjawiskach uzależniających je. Nie można wysuwać wniosku o niemożliwości współdziałania szkoły i środowiska w świetle tych rezultatów, chociaż ujawniają one pewne rozbieżności w zakresie uznawanych celów, postaw wychowawczych oraz wiedzy i umiejętności wychowawczych. Pozytywna relacja szkoły i środowiska jest jednak warunkiem pozytywnym. Na podstawie tych wyników można



stwierdzić, że dotychczas brak tradycji bardziej intensywnego i zorganizowanego współdziałania, brak także umiejętności do tego potrzebnych oraz szczególnie metody pozwalającej zaplanować wzajemne współdziałanie. Potrzebne jest więc rozwiązanie organizacyjne, polegające na opracowaniu służącej temu celowi (współdziałaniu) metodyki i organizacji, które pozwoliłyby ujednolicić cele oraz wywołać potrzebę ciągłego i zharmonizowanego ich realizowania.

Konfrontacją przedstawionych wyników jest szacowanie tych samych zagadnień za pomocą skalowania. Wyniki ukształtowały się następująco (tab. 4).

Tabela 4

## WYNIKI SKALOWEGO POMIARU WSPÓLDZIAŁANIA SZKOŁY I ŚRODOWISKA \*

Pomiar	Tradycje, cele i wzory wychowania		Ogółem
	Przedst. środow.	Nauczyciele	
środowiska	2,2	2,2	2,2
szkoły	2,1	2,5	2,3
łącznie	2,2	2,4	2,3
Postawy wychowawcze			
środowiska	1,9	2,0	2,0
szkoły	2,1	2,5	2,3
łącznie	2,0	2,3	2,3
Wiedza i umiejętności pedagogiczne			
środowiska	1,6	1,7	1,7
szkoły	2,0	2,2	2,1
łącznie	1,8	2,0	1,9
Współdziałanie szkoły i środowiska			
środowiska	1,6	1,7	1,7
szkoły	1,7	1,9	1,8
łącznie	1,7	1,8	1,8
Ogółem			
środowiska	1,8	1,9	1,9
szkoły	2,0	2,1	2,1
łącznie	1,9	2,0	2,0

\* W skali ujęto każdy z tych elementów w trzech poziomach szacowania, wyrażonych za pomocą liczb — 1 (najniższy poziom), 2 (poziom przeciętny), 3 (poziom najwyższy).

Współdziałanie szkoły i środowiska, jak wspomniano, wymaga pewnych warunków, uzgodnienia celów oraz wzajemnego pozytywnego nastawienia do ich realizacji. Wyniki badań świadczą o dysproporcjach w tym zakresie. Do najważniejszych przeszkód utrudniających bardziej intensywne współdziałanie pedagogiczne trzeba zaliczyć: stwierdzony brak większej chęci zrobienia czegoś pozytywnego dla ogółu, duża rywalizacja w zakresie pozycji materialnej, przywiązywanie dużej wagi do zdobycia zawodów dobrze płatnych, składanie obowiązku świadomego kształ-

towania osobowości młodzieży na szkołę, również zaznacza się brak potępienia nagannych postaw moralnych, zobojętnienie w stosunkach międzyludzkich, znaczne nasilenie trudności wychowawczych (wagary, kradzieże, alkoholizm itp.), niski poziom wiedzy pedagogicznej (także wiedza pedagogiczna nauczycieli wymaga doskonalenia), dominacja intuicji w wychowaniu rodzinnym, błędy wychowawcze (nadmierna swoboda, brak konsekwencji w wychowaniu), brak ośrodka koordynującego działalność wychowawczą w środowisku (szkoły nie zdołały przyjąć takiej roli), niski stopień wpływu szkoły na działalność wychowawczą środowiska.

Są to istotne przyczyny niezadowolającego współdziałania wychowawczego szkoły i środowiska, a zatem także małej efektywności wychowawczej i przewagi czynnika spontanicznego, nie zorganizowanego w wychowaniu. Ożywienie współdziałania pedagogicznego dla zwiększenia jego skuteczności wymaga przede wszystkim wysiłków dla usuwania powyższych przeszkód. Nie jest to zadanie łatwe, ale konieczne są intensywniejsze wysiłki szkoły dla zniwelowania dysproporcji w nastawieniu do celowej działalności pedagogicznej. Trzeba dokonać formalnej zmiany orientacji w profilu działalności szkół, aby bardziej wyeksponować potrzebę nawiązywania skoordynowanej współpracy ze środowiskiem. W przeciwnym przypadku zanotowane różnice w nastawieniu wychowawczym obu kręgów wychowania i zamykanie się szkoły we własnych ramach będą się pogłębiać z tym większą szkodą dla efektów wychowania.

Ogólnie poziom pedagogicznego przygotowania do współdziałania szkoły i środowiska oszacowano na poziomie przeciętnym, nieco niżej przedstawiciel badanych środowisk. Nieco wyżej oszacowano też inicjatywy szkoły w tym zakresie (obydwie grupy badanych osób). Uświadomienie celów wychowania wyżej oceniano w przypadku szkół, także postawy wychowawcze dominujące w szkole znalazły lepsze oceny niż w środowisku, przy czym wyżej niż przedstawiciele środowiska postawy nauczycieli oszacowali badani przedstawiciele szkół. Nisko oszacowano wiedzę pedagogiczną środowiska i umiejętności wychowawcze. Wyżej pod tym względem (o 0,4 i 0,5 oceny) oszacowano szkoły. Współdziałanie zostało ocenione bardzo nisko, poniżej poziomu przeciętnego. Wyniki są więc zbliżone do wcześniej omówionych. Rysuje się tu wyraźna zbieżność poziomu oszacowań odnośnie do wiedzy i umiejętności pedagogicznych oraz do współdziałania. Widać więc, że żadna ze stron nie usiłowała dotychczas bardziej ekspansywnie włączać się do współdziałania nad realizacją celów pedagogicznych.

Porównując wyniki przeprowadzonych badań do stylów współdziałania szkoły i środowiska opracowanych przez S. Kowalskiego<sup>8</sup> (podejmowanie minimum zadań, spontaniczne wiązanie się szkoły ze środowiskiem, planowa współpraca) trzeba wszystkie badane przypadki zaszeregować do pierwszego stylu, a więc wszystkie z badanych szkół tradycyjnie współpracują ze środowiskiem, głównie z rodzicami, i to jedynie wycinkowo, w utartych formach. Nie widać bardziej aktywnego włączania środowiska i jego instytucji do planowej działalności wychowawczej. Na przeszkodzie stoją wymienione już trudności w uzgodnieniu poglądów na wychowanie. Słaba jest jednak penetracja środowiska, szkole nie są dobrze znane przejawy życia społecznego, mimo iż spośród badanych szkół wielu nauczycieli utrzymuje stałe kontakty z środowiskiem miejscowym poprzez udział w pracach organizacyjnych i społecznych. Widać nie wyciągają ze swoich doświadczeń wniosków do organizacji pedagogicznego współdziałania szkoły i środowiska. Rysuje się generalny wniosek o potrzebie wzorów planowania współdziałania tych kręgów wychowawczych. Brak takich planów utrudnia przełamanie zarejestrowanych tendencji, jak

<sup>8</sup> S. Kowalski: Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, PWN, s. 224 i dalsze; Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku, *Studia Pedagogiczne* t. XXXII, Wrocław 1974, Ossolineum.

sprzeczne cele, nieuświadomienie ich realizacji, atomizacja życia społecznego (zamykanie się w kręgu osobistych spraw), nieukształtowane postawy wychowawcze, niski poziom wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Jak jednak już wcześniej wzmiankowano, między badanymi szkołami a środowiskami nie ma wyraźnych antagonizmów, panuje raczej przychylnie nastawienie środowisk do wymagań stawianych młodzieży przez szkoły. Powinno to ułatwić zapoczątkowanie planowego współdziałania.

Ważnym, oprócz wyżej wspomnianych, warunkiem nawiązania współdziałania jest aktywna w tej sprawie postawa szkoły. W niektórych przypadkach zaobserwowano negowanie możliwości takiej współpracy i negatywną opinię w tej sprawie szkoły. Inicjatywa powinna jednak być dziełem właśnie szkoły, zwrócona zarówno do instytucji miejscowych (bibliotek miejskich lub osiedlowych, gmin, zakładowych domów kultury, klubów sportowych i klubów „Ruchu”, samorządów mieszkańców i innych), jak i do rodziców uczniów. Współpraca taka może szkole znacznie ułatwić realizację zadań wychowawczych.

Badania ujawniły fakty na ogół znane z potocznej obserwacji, są one dalszym sygnałem potwierdzającym potrzebę rozwiązywania zagadnień związanych z współdziałaniem wychowawczym szkoły i środowiska, jednocześnie wskazują konieczność zapewnienia niezbędnych warunków umożliwiających urzeczywistnienie postulatu łączenia w wychowaniu wielu środowisk. Zastosowanie podejścia systemowego umożliwiło wydobycie spraw w porównaniu ze sobą w obu kręgach wychowania. Jednocześnie ujawniło wyraźniej sprzeczności tych kręgów mające źródła w układzie życia społecznego (obiektywne) i wynikające z osobistych nastawień i tradycyjnych postaw do wychowania. Odsłoniło to tego rodzaju przeszkody, a zatem także kierunek potrzebnych działań niezbędnych do uzgodnień zarówno w zakresie celów, jak i postaw wychowawczych. Wynikiem zastosowania podejścia systemowego jest także wskazówka dotycząca potrzeby planowania opartego na analizie sieciowej, pozwalającej łączyć zadania i wykonawców w jedną całość.

ANDRZEJ CAŁUS

## WPLYW ZRÓŻNICOWANIA OSOBOWOŚCIOWEGO NA STOPIEŃ SPOŁECZNEGO PRZYSTOSOWANIA

Przedmiotem zainteresowania wielu psychologów i pedagogów są zazwyczaj dzieci i młodzież sprawiająca różne trudności wychowawcze czy adaptacyjne. Zainteresowanie tą grupą dzieci i młodzieży jest zrozumiałe ze względu na wspomniane trudności, jak i z uwagi na konieczność przyjscia im z pomocą. Na podstawie badań przeprowadzonych w tym zakresie coraz lepiej poznawane są złożone patomechanizmy powstawania zaburzeń w procesie adaptacyjnym. Jednak zbyt mało uwagi poświęcono dotychczas badaniom nad uwarunkowaniami pozytywnych zachowań młodzieży. W literaturze na temat przystosowania społecznego dzieci i młodzieży pisze się przeważnie tylko o wszelkich ich zagrożeniach i odchyleniach. Powstaje więc obawa, że w tej mniejszej czy większej patologii zniknie nam z oczu model młodego człowieka w pełni zdrowego psychicznie. Badanie uwarunkowań prawidłowego funkcjonowania dzieci i młodzieży szkolnej jest nie tylko interesujące naukowo, ale bardzo ważne dla współczesnej szkoły „uginającej się” pod nadmiarem kłopotów z „jednostkami trudnymi”. Poznanie warunków sprzyjających rozwojowi pozytywnej osobowości przyczyni się do lepszego kierowania dziećmi i młodzieżą.

Stosunek człowieka do otaczającej go rzeczywistości wyznaczony jest w pewnym względzie jego cechami osobowości. Badania przeprowadzone na grupie uczniów Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Kuźni Raciborskiej dotyczyły wykazania osobowościowych uzależnień ich przystosowania społecznego. Badania miały miejsce w maju 1975 roku, objęły 82 uczniów trzecich klas, wśród których około 70% stanowili chłopcy, 30% dziewczęta. Badani uczniowie mieszcili się w przedziale wiekowym 17—20 lat. 80% populacji to młodzież pochodzenia robotniczego, 20% — grupa o pochodzeniu chłopskim i inteligenckim. Wysoki procent młodzieży o pochodzeniu robotniczym wymownie charakteryzuje środowisko Kuźni Raciborskiej. W miejscowości tej mieści się duży zakład przemysłowy — Fabryka Obrabiarek Ciężkich „RAFAMET”, gdzie większość mieszkańców miasteczka, jak i pobliskich miejscowości znajduje zatrudnienie. W związku z dużym zapotrzebowaniem fabryki na kadre wykwalifikowaną utworzono w sąsiedztwie zakładu zespół szkół zawodowych, w skład którego wchodzi szkoła zasadnicza i technikum. Uczniowie szkoły zasadniczej trzy dni w tygodniu odbywają zajęcia dydaktyczne w szkole, natomiast w pozostałe dni realizują zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych. Badania przebiegały w dwóch fazach. Pierwsza dotyczyła ustalenia typu osobowości i temperamentu oraz poziomu lęku badanych uczniów, druga faza związana była z ustaleniem stopnia ich przystosowania społecznego.

Do ustalenia cech osobowości członków zbadanej grupy posłużył Inwentarz Osobowości H. J. Eysencka w autoryzowanym przekładzie Mieczysława Choynowskiego, którego standaryzacji i normalizacji dokonała Lidia Stawowska<sup>1</sup>. Przy badaniu temperamentu posłużono się Kwestionariuszem do badania temperamentu Jana Strelaua, znormalizowanym i wystandaryzowanym również przez L. Stawowską<sup>2</sup>. Skalę Osobowości J. Taylor w autoryzowanym przekładzie M. Choynowskiego, wystandaryzowaną i znormalizowaną przez L. Stawowską<sup>3</sup>, zastosowano do pomiaru lęku.

W celu zbadania stopnia przystosowania społecznego badanych uczniów zastosowano Test Uzupełniania Zdań J. Sacksa i S. Levy. Metodą weryfikacyjną w stosunku do Testu Sacksa był specjalnie do tego celu skonstruowany Kwestionariusz do badania stopnia przystosowania społecznego. Kwestionariusz ten składa się z 61 stwierdzeń dotyczących 7 dziedzin: stosunku do rodziny, grupy rówieśniczej, interakcji z grupą pozaszkolną i ludźmi dorosłymi, potrzeb, dążeń i celów szkoły, skłonności do agresji, życia seksualnego. Badany wybraną przez siebie odpowiedź zakreślał kółkiem. Suma pozytywnych odpowiedzi uzyskana w każdej dziedzinie sprawdzona została do trójstopniowej skali — 0, 1, 2. Jedyne przy ocenie agresji pozytywna odpowiedź oznaczała przejaw agresji i punktowana była odwrotnie niż w przypadku pozostałych dziedzin. W celu umożliwienia weryfikacji wyników uzyskanych przez zastosowanie obu metod (Testu Sacksa i Kwestionariusza) przyjęto w przypadku Kwestionariusza te same zasady interpretacji ocen 0, 1, 2, jak w Testie Sacksa.

Zagadnienie przystosowania społecznego szczególnie przy obecnym tempie życia i wzroście wymagań w stosunku do każdej jednostki nabrało wagi problemu. Stymulacja zewnętrzna, a szczególnie bodźce silne i długotrwałe coraz częściej powodują zaburzenia w działaniu systemu nerwowego. Jest to powodem wzrostu neurotyczności i zaburzeń psychicznych. Mając na względzie prawidłowe funkcjonowanie każdej jednostki celowe wydaje się poznanie jej uwarunkowań osobowościowych, aby na podstawie zebranych informacji wskazać prawidłową profilaktykę dla samej jednostki, jak również dla korzystnych oddziaływań pedagogicznych i psychologicznych.

<sup>1</sup> L. Stawowska: Diagnostyka typów osobowości. Katowice 1973, US. s. 5.

<sup>2</sup> Tamże, s. 4.

<sup>3</sup> Tamże, s. 5.

Głównym zadaniem badań było ustalenie, czy i w jakim zakresie cechy osobowości badanych uczniów wpływają na ich przystosowanie społeczne.

Badania nad rolą cech temperamentalnych w działaniu przeprowadzone przez Tjepłowa, Mierlina, Niebylicyna wykazały, że „siła, ruchliwość czy równowaga procesów nerwowych wpływają istotnie na zachowanie się i że ich wpływ, w zależności od rodzaju działalności, jak i warunków, w których ona przebiega, może być zróżnicowany”<sup>4</sup>.

Szybkość powstawania procesów nerwowych, szybkość pobudzania i hamowania oraz tempo zmiany reakcji na skutek zmiany warunków zewnętrznych świadczy o ruchliwości procesów nerwowych. Aby utrzymać optimum pobudzenia, typy o wysokiej ruchliwości procesów nerwowych potrzebują odpowiednio wysokiej stymulacji zewnętrznej. Tak więc dużemu zapotrzebowaniu na stymulację odpowiada duża ruchliwość procesów nerwowych i mała siła procesu hamowania, natomiast niskie zapotrzebowanie na stymulację zdeterminowane jest małą ruchliwością procesów nerwowych i dużym hamowaniem. Założono więc w pracy, że typy o wysokiej ruchliwości procesów nerwowych (wg typologii L. Stawowskiej — cholerycy I i II, sangwinicy i miesznani melancholicy) będą osiągały wyższy stopień przystosowania społecznego w porównaniu z typami mało ruchliwymi (melancholicy, flegmatycy, miesznani cholerycy I i II). Należy jednak pamiętać, że o przystosowaniu jednostki do środowiska nie decyduje tylko temperament. Stopień ruchliwości procesów nerwowych i ich równowaga jest podstawą, która tylko w pewnym stopniu warunkuje możliwości przystosowawcze człowieka. Decydujące, jak się wydaje, znaczenie posiadać będzie typ osobowości, który ukształtowany jest w dużym stopniu przez różnorakie oddziaływanie środowiska. Przy ustalaniu typu osobowości dominujące znaczenie posiadają komponenty zrównoważenia-nie zrównoważenia oraz ekstrawersji-introwersji. Założono, że osobnicy (wg typologii L. Stawowskiej — w normie psychicznej, najlepiej przystosowani, ekstrawertycy) osiągający niskie lub średnie wyniki w skali neurotyczności i średnie lub wyższe w skali ekstrawersji, będą osiągalni wyższy stopień przystosowania społecznego niż osobnicy (introwertycy, neurotycy, psychopaci, psychastenicy) osiągający wysokie wyniki w skali neurotyczności i niskie w skali ekstrawersji. Średni lub wysoki wynik w skali ekstrawersji wydaje się korzystny ze względu na zwiększone zapotrzebowanie na stymulację, co wiąże się z szukaniem kontaktów społecznych, jak również z większą ruchliwością procesów nerwowych, co z kolei sprzyja zwiększonym zdolnościom przystosowawczym. Mimo takiego założenia wyniki badań L. Stawowskiej sugerują, że zdolności przystosowawcze ekstrawertyków mogą być ograniczone. Jest to spowodowane faktem, że wśród przedstawicieli tego typu osobowości największy procent stanowią cholerycy I i II<sup>5</sup> — charakteryzujący się przewagą pobudzenia nad hamowaniem. Można więc sądzić, że typy te nie odraczają reakcji szczególnie w przypadku zadziałania bodźca silnego. Fakt ten może być powodem konfliktów z otoczeniem, a nawet zachowań agresywnych. Wynika stąd wniosek, że ekstrawertycy mimo postawy „na zewnątrz” i ruchliwości w normie lub powyżej mogą mieć trudności w przystosowaniu.

Z badań wielu psychologów<sup>6</sup> wynika, że niewątpliwie istnieją pewne predyspozycje wrodzone organizmu ludzkiego do reakcji lękowych, zdeterminowane typem układu nerwowego lub też jedną z jego cech. L. Stawowska na podstawie badań stwierdziła, że poziom lęku determinuje prawidłowość w przystosowaniu się jednostki do środowiska. W przypadku gdy zachodzi rozbieżność natężenia siły procesów nerwowych w stosunku do ich ruchliwości, poziom lęku kształtuje się powyżej normy, dając w trudnych dla organizmu warunkach środowiskowych odchylenia

<sup>4</sup> J. Strelau: *Temperament i typ układu nerwowego*. Warszawa 1974, PWN, s. 177.

<sup>5</sup> L. Stawowska: *Op. cit.*, s. 62.

<sup>6</sup> J. Strelau: *Op. cit.*

od normy psychicznej. W warunkach optymalnych dla jednostki odchylenia takie mogą nie wystąpić. Patologiczny lęk wpływa hamująco na funkcje regulacyjne między człowiekiem a otoczeniem.

Założono w pracy, że osobnicy z podwyższonym poziomem lęku będą posiadać większe trudności w procesie przystosowania niż osobnicy z lękiem w normie lub poniżej normy.

W badanej populacji ujawniły się wszystkie typy osobowości oraz typy temperamentu wyróżnione przez L. Stawowską<sup>7</sup>. Natomiast w odniesieniu do poziomu lęku ustalono jego trzy wymiary: poniżej normy, lęk w normie, powyżej normy. Podjęcie takiej decyzji spowodowane było tym, że w badanej populacji nie było reprezentantów wszystkich poziomów podwyższonego lęku wyróżnionych przez L. Stawowską.

Tabela nr 1 obrazuje rozkład typów temperamentu w zbadanej grupie

Typ temperamentu	Liczebność	Procent
Sangwinik	38	46
Flegmatyk	10	12
Choleryk I	8	10
Choleryk II	3	4
Melancholik	4	5
Mieszany choleryczny I	5	6
Mieszany choleryczny II	3	4
Mieszany melancholiczny	11	13
Razem	82	100

Analiza procentowa wykazuje, że spośród wszystkich typów temperamentu największy procent stanowią sangwinicy, natomiast najmniejszy cholerycy II i mieszańi cholerycy II.

Tabela nr 2 ukazuje rozkład typów osobowości w zbadanej populacji.

Typ osobowości	Liczebność	Procent
W normie psychicznej	17	12
Najlepiej przystosowany	28	34
Ekstrawertyk	10	12
Introwertyk	16	20
Neurotyk	3	4
Psychopata	2	2
Psychastenik	6	7
Razem	82	100

<sup>7</sup> L. Stawowska: Op. cit.

Wśród zbadanej młodzieży największy procent stanowią osobnicy najlepiej przystosowani, natomiast najmniejszy przedstawiciele neurotyków i psychopatów.

Tabela nr 3 prezentuje rozkład poziomów lęku w zbadanej grupie.

Poziom lęku	Liczebność	Procent
Poniżej normy	33	40
W normie	36	44
Powyżej normy	13	16
Razem	82	100

Jak wskazują wyniki powyższej tabeli, w zbadanej grupie w najwyższym procencie wystąpili osobnicy z lękiem w normie i poniżej normy, natomiast w najniższym jednostki z lękiem powyżej normy.

Uzyskane wyniki badań dotyczące stopnia przystosowania społecznego posłużyły za podstawę do badań korelacyjnych nad uzależnieniem tej zmiennej od typów osobowości, typów temperamentu i poziomów lęku. Ponieważ niektóre typy temperamentu (cholerycy I i II, mieszańcy cholerycy I i II), jak również i niektóre typy osobowości (neurotycy, psychopaci i psychastenicy) wystąpiły w małej liczebności, dlatego połączono je ze sobą na zasadzie podobieństwa. Złączono typ choleryków I z II, mieszanych choleryków, I z II oraz w typach osobowości neurotyków z psychopatami i psychastnikami wyróżniającymi je jako typy neurotyczne.

Jak już wspomniano, w badaniach zmiennej zależnej — przystosowania społecznego, zastosowano dwie metody: Test Sacksa i Kwestionariusz. Kwestionariusz pełnił funkcję weryfikacyjną w stosunku do Testu Sacksa. Do zbadania korelacji pomiędzy wynikami uzyskanymi przy pomocy obu metod posłużono się metodą kwadratowego odchylenia wielodzzielczego. Uzyskane  $\chi^2 = 17,22$  jest bardzo istotne statystycznie na poziomie istotności statystycznej 0,01 przy  $df = 1$ , co wskazuje na wysoką korelację pomiędzy wynikami Testu Uzupelniania Zdań Sacksa a wynikami Kwestionariusza do badania przystosowania społecznego. Można więc stwierdzić, że Kwestionariusz do badania przystosowania społecznego spełnił swoją funkcję weryfikacyjną w stosunku do Testu Uzupelniania Zdań Sacksa. Poprzez zastosowanie dwóch metod do badania jednej zmiennej uzyskano pełniejszy i rzetelniejszy obraz przystosowania społecznego zbadanych uczniów. Oceny stopnia przystosowania uzyskane przez badanych przy pomocy ww. metod posłużyły do wyciągnięcia jednej globalnej oceny ich przystosowania społecznego.

Obecnie analizujemy przystosowanie społeczne w zależności od typu osobowości, temperamentu i poziomu lęku.

Tabela nr 4 przedstawia ocenę zmiennej zależnej — przystosowania społecznego, w odniesieniu do poszczególnych typów osobowości.

Analiza tabeli wskazuje, że typ osobowości — w normie psychicznej, osiągnął najwyższy procent ocen świadczących o wysokim stopniu przystosowania społecznego i jednocześnie najniższy świadczący o trudnościach w przystosowaniu. W przypadku ekstrawertyków 100% reprezentantów tego typu osiągnęło ocenę 1 (pewne trudności w przystosowaniu). Neurotycy natomiast osiągnęli najwyższy procent ocen 2 — świadczących o tendencji do nieprzystosowania.

Dla wykazania zależności pomiędzy poszczególnymi typami osobowości a stopniem przystosowania społecznego zastosowano również metodę kwadratowego od-

Typ osobowości	Ocena		zmiennej		zależnej		Przystosowania % Razem	społ. % 100
	0	1	0	1	0	1		
W normie psych.	10	39	6	35	1	6	17	100
Najlepiej przystosowany	8	28	19	68	1	4	28	100
Ekstrawertycy	0	0	10	100	0	0	10	100
Introwertycy	4	25	12	75	0	0	16	100
Neurotycy	3	27	6	55	2	18	11	100
Razem	25	53		4		82		

- 0 — przystosowanie w stopniu wysokim  
 1 — pewne trudności w przystosowaniu  
 2 — tendencje do nieprzystosowania

chylenia wielodzielczego. Oceny przystosowania społecznego 1 i 2 złączono razem, albowiem świadczą one o pewnych trudnościach w przystosowaniu. Ocena 0 pozostała w formie nie zmienionej i oznacza dobre przystosowanie jednostki do środowiska. Uzyskane  $\chi^2 = 11,81$  jest istotne statystycznie na poziomie istotności 0,05 przy  $df = 4$ , co świadczy o istnieniu zależności istotnej statystycznie między stopniem przystosowania społecznego a poszczególnymi typami osobowości. Badając przyczynki do  $\chi^2$  stwierdzono zależność istotną statystycznie na poziomie istotności 0,01 dla  $df = 1$  między stopniem przystosowania społecznego a typem w normie psychicznej, świadczy to, że osobnicy w normie psychicznej wykazują się dobrym przystosowaniem społecznym. Stwierdzono również zależność istotną statystycznie na poziomie istotności 0,05 przy  $df = 1$  między stopniem przystosowania społecznego a typem ekstrawertywnym. W tym przypadku wyniki świadczą, że ekstrawertycy wykazują trudności w przystosowaniu.

Tabela nr 5 obrazuje ocenę przystosowania społecznego w odniesieniu do poszczególnych typów temperamentu.

Typ temperamentu	Ocena przystosowania społecznego							
	0	%	1	%	2	%	Razem	%
Sangwiny	13	34	24	63	1	3	38	100
Flegmaty	4	40	5	50	1	10	10	100
Cholerycy I i II	3	27	7	63	1	10	11	100
Melancholicy	0	0	4	100	0	0	4	100
Mieszani cholerycy I i II	0	0	7	88	1	12	8	100
Mieszani melancholicy	5	45	6	55	0	0	11	100
Razem	25		53		4		82	



- 0 — przystosowanie w stopniu wysokim  
 1 — pewne trudności w przystosowaniu  
 2 — tendencje do nieprzystosowania

Jak wynika z tabeli, najwyższy procent ocen świadczących o wysokim stopniu przystosowania społecznego osiągnęli mieszańcy melancholicy. Podobne wyniki osiągnęli flegmatycy i sangwinicy z tym tylko, że uzyskali oni wyższy procent ocen 2. Melancholicy i mieszańcy cholerycy I i II uzyskali najwyższy procent ocen świadczących o trudnościach w przystosowaniu.

Tabela nr 6 prezentuje oceny przystosowania społecznego w odniesieniu do poszczególnych poziomów lęku.

Poziom lęku	Ocena przystosowania społecznego							
	0	%	1	%	2	%	Razem	%
Poniżej normy	9	27	24	73	0	0	33	100
W normie	10	28	24	66	2	6	36	100
Powyżej normy	6	46	5	38	2	16	13	100
Razem	25		53		4		82	

- 0 — przystosowanie w stopniu wysokim  
 1 — pewne trudności w przystosowaniu  
 2 — tendencje do nieprzystosowania

Jak wykazują wyniki tabeli, osobnicy z lękiem powyżej normy wykazują się najwyższym procentem ocen świadczących o dobrym przystosowaniu i jednocześnie najwyższym wskazującym na tendencję do nieprzystosowania. Jednostki z lękiem w normie i powyżej normy osiągnęły podobne wyniki, z tym tylko, że osobnicy z lękiem w normie posiadają nieco wyższe wyniki świadczące o trudnościach w przystosowaniu.

Ponieważ nasilenie zachowań agresywnych ma bezpośredni wpływ na stopień przystosowania jednostki, zdecydowano się dodatkowo zbadać zależność pomiędzy nasileniem agresji a poszczególnymi typami osobowości, temperamentu i poziomami lęku i porównać uzyskane wyniki ze zdolnościami przystosowawczymi wymienionych typów osobowości, temperamentu i poziomów lęku. Wyniki nasilenia agresji u zbadanej młodzieży ujęto w dwie oceny: 1 — agresja niska i 2 — agresja ponadnormatywna. Przy badaniu korelacji pomiędzy nasileniem agresji a typami osobowości, temperamentu i poziomami lęku posłużono się metodą kwadratowego odchylenia wielodziedzicznego. Badając ww. zależność w odniesieniu do typów osobowości nie stwierdzono ogólnej zależności istotnej statystycznie między agresją a typami osobowości. Badając natomiast przyczynki do  $\chi^2$  stwierdzono zależność istotną statystycznie na poziomie istotności 0,05 przy  $df=1$  między nasileniem agresji a typem ekstrawertywnym, co świadczy, że ekstrawertycy wykazują tendencję do agresji ponadnormatywnej.

Ujawniła się również zależność istotna statystycznie pomiędzy agresją a typami temperamentu, ponieważ uzyskane  $\chi^2=12,14$  jest istotne statystycznie na poziomie istotności 0,05 przy  $df=5$ . Badając przyczynki do  $\chi^2$  stwierdzono wysoką zależność istotną statystycznie pomiędzy agresją a cholerykami I i II na poziomie istotności statystycznej 0,01 przy  $df=1$ , co wskazuje, że cholerycy I i II wykazują agresję ponadnormatywną.

Nie wykazano natomiast zależności istotnej statystycznie pomiędzy nasileniem agresji a poziomami lęku, ponieważ  $\chi^2 = 2,39$  nie jest istotne statystycznie.

Przedstawione wyniki badań zdają się przemawiać na korzyść założonych poprzednio hipotez. W przypadku typów temperamentu założono, że typy ruchliwe, takie jak: cholerycy I i II, sangwiny i miesznani melancholicy, będą osiągać wyższy stopień przystosowania społecznego w porównaniu z typami o małej ruchliwości procesów nerwowych: melancholikami, flegmatykami i mieszanymi cholerykami I i II. Opisane wyniki badań wyraźnie wskazują na słuszność takiego założenia. Jedynie w przypadku flegmatyków założenie o ich ograniczonych zdolnościach przystosowawczych nie potwierdziło się. Należy jednak pamiętać, że flegmatycy mimo swej stosunkowo dużej bezwładności procesów hamowania i pobudzania, która ujemnie wpływa na ich zdolności przystosowawcze do szybko i często zmieniających się sytuacji, zaliczani są przez Pawłowa do typu silnego, który predestynuje do dobrego przystosowania. Można przypuszczać, że środowisko małomiasteczkowe, jak również szkoła zasadnicza nie dostarcza zbadanym uczniom szybko i często zmieniających się sytuacji bodźcowych, co pozwala flegmatykom na stosunkowo dobre przystosowanie.

Wyniki dotyczące zależności pomiędzy typem osobowości a stopniem przystosowania również pokrywają się z założonymi hipotezami. Osobnicy w normie psychicznej uzyskali najwyższy procent ocen świadczących o dobrym przystosowaniu społecznym. Podobne, choć nieco gorsze wyniki wskazujące na dobre przystosowanie osiągnęli osobnicy najlepiej przystosowani. Jeśli chodzi o ekstrawertyków, przypuszczenia dotyczące ich ograniczonych możliwości przystosowawczych potwierdziły się. Jak wspomniano w założeniach naukowych, wśród przedstawicieli tego typu znajduje się, według badań L. Stawowskiej, najwięcej choleryków I i II, którzy charakteryzują się (jak wynika z badań) agresją ponadnormatywną, co wpływa niekorzystnie na prawidłowe przystosowanie się do środowiska. Założenia w stosunku do neurotyków i introwertyków znalazły potwierdzenie w uzyskanych wynikach. Osobnicy ci uzyskali oceny świadczące o ograniczonych możliwościach przystosowawczych.

Wyniki dotyczące zależności między poszczególnymi poziomami lęku a stopniem przystosowania społecznego wskazują na brak ogólnej zależności pomiędzy wspomnianymi poziomami lęku a stopniem przystosowania społecznego. Osobnicy z podwyższonym lękiem mimo wysokich wyników wskazujących na dobre przystosowanie osiągnęli również najwyższe wyniki mówiące o tendencjach do nieprzystosowania, co w części pokrywa się z hipotezą, że podwyższony lęk wpływa niekorzystnie na prawidłową adaptację jednostki do środowiska. Fakt, że zbadane jednostki z podwyższonym lękiem osiągnęły wysokie wyniki w prawidłowym przystosowaniu, zasługuje na wyjaśnienie i głębszą analizę. Otóż pamiętać należy, że badania przeprowadzone były w Zasadniczej Szkole Zawodowej w Kuźni Raciborskiej. Samo środowisko, jak również i szkoła nie stwarza sytuacji silnie stymulujących, przeciążających uczniów. Wymogi stawiane przez szkołę i środowisko są o wiele niższe niż na przykład w przypadku szkoły ogólnokształcącej, mieszczącej się w dużym mieście. Pokonanie tych wymogów przez zbadanych uczniów nie nastręcza im większych kłopotów, wręcz przeciwnie, przy stosunkowo niskiej mobilizacji są oni w stanie pokonać wszelkie wymogi szkoły i środowiska, w którym żyją. Jest to powodem ich zwiększonego poczucia bezpieczeństwa oraz pewności siebie. Wspomnieć należy, że badani uczniowie rekrutowali się z trzecich, a więc ostatnich klas; podjęcie przez nich pracy zawodowej jest kwestią zaledwie kilku miesięcy. Zapotrzebowanie na pracowników wykwalifikowanych w Kuźni Raciborskiej jest duże, w związku z tym absolwenci wspomnianej szkoły nie będą mieli żadnych trudności w znalezieniu pracy. Wszystko to stwarza warunki do prawidłowego przystosowania się jednostki do środowiska oraz konkretnego określenia siebie w życiu. Odnosi się to również

do osobników z podwyższonym poziomem lęku. Środowisko, w którym żyją, nie dostarczając im sytuacji trudnych, lękowych staje się jakby optymalne dla ich prawidłowego przystosowania społecznego. Tym układem warunków środowiska należy tłumaczyć osiągnięte przez większość zbadanych jednostek z podwyższonym lękiem prawidłowe przystosowania społecznego.

Rezultaty badań i teoretyczne poglądy wielu psychologów<sup>8</sup> wyraźnie wskazują, że istnieją pewne pierwotne predyspozycje organizmu ludzkiego (nasilenie lęku, typ temperamentu i co się z tym wiąże — typ układu nerwowego), które powodują zróżnicowania w zdolnościach przystosowawczych. Już sam fakt istnienia różnicowości w możliwościach przystosowawczych poszczególnych jednostek spowodować powinien wzrost zainteresowania władz oświatowych koniecznością przeprowadzenia w każdej szkole, począwszy od szkoły podstawowej, a skończywszy na uczelniach wyższych, badań psychologicznych, dotyczących poznania cech osobowościowych uczących się dzieci i młodzieży.

Wypracowana przez L. Stawowską metoda diagnozy psychologicznej<sup>9</sup> poprzez swoją łatwość w zastosowaniu, jak również dużą trafność w określaniu typu osobowości, typu temperamentu i poziomu lęku pozwala na stosowanie jej nie tylko do badań psychologicznych, ale także wydaje się bardzo pomocna w pracy pedagogicznej. Wzrost wymagań wobec uczniów w szkole spowodowany ogólnym rozwojem wiedzy i cywilizacji powoduje ich przeciążenie, które niekorzystnie wpływa nie tylko na jednostki o słabym systemie nerwowym, ale również i na jednostki silne. Nauczyciele niejednokrotnie nie liczą się z możliwościami poszczególnych uczniów, które w dużym stopniu zdeterminowane są przez ich poszczególne cechy osobowości. Na efekty takiego postępowania nie potrzeba długo czekać. Należy pamiętać, że jednostki o słabym systemie nerwowym, bardziej reaktywne, o niższej ruchliwości procesów nerwowych, charakteryzujące się łatwym występowaniem hamowania ochronnego posiadają ograniczone możliwości prawidłowych, adekwatnych zachowań w przypadku zadziałania bodźców silnych, często zmieniających się i długotrwałych, a przecież na działanie takich właśnie bodźców jesteśmy w obecnej terażniejszości najczęściej narażeni. Duża stymulacja zewnętrzna, a szczególnie destrukcyjne skutki działań bodźców silnych powodują bardzo często u osobników o słabym systemie nerwowym wzrost neurotyczności i w dalszej konsekwencji tendencje do zaburzonych form zachowań. Szybkość powstawania procesów nerwowych, szybkość pobudzenia i hamowania oraz tempo zmian reakcji na skutek zmiany warunków zewnętrznych świadczy o ruchliwości procesów nerwowych. Typy o wysokiej ruchliwości procesów nerwowych dla utrzymania optimum pobudzenia potrzebują odpowiednio wysokiej stymulacji. Stwierdzono, że ekstrawersja jest reakcją obronną organizmu przed niedostateczną stymulacją, natomiast introwersja przed nadmierną. W tym momencie nasuwa się wniosek dla praktyki pedagogicznej — bez dokładnego poznania cech osobowościowych uczniów nie może być mowy o efektywnej, prawidłowej i nie zagrażającej ich zdrowiu psychicznemu pracy dydaktycznej i pedagogicznej. Jak wynika z wyżej wymienionych rozważań, odpowiednie manipulowanie dopływem bodźców w zależności od predyspozycji jednostki wpływać będzie korzystnie na jej samopoczucie i prawidłowe przystosowanie się do środowiska. Jednym z naczelných zaleceń w stosunku do pracy dydaktycznej szkoły jest umożliwienie uczniom podjęcia przez nich indywidualnego toku pracy, który zwiększyłby prawdopodobieństwo prawidłowego przystosowania jednostki o określonych predyspozycjach osobowościowych do wymagań szkoły. Jedni uczniowie bardziej odporni na wzmoczone wymagania radzą sobie z nimi — najprawdopodobniej dlatego, że posiadają dużą siłę układu nerwowego. Jednak niektórzy

<sup>8</sup> J. Strelau: *Temperament a typ układu nerwowego*. Warszawa 1974, PWN.

<sup>9</sup> L. Stawowska: *Op. cit.*

uczniowie wyraźnie nie wytrzymują silnie napiętej sytuacji wymagań, potęgowanej jeszcze przez sam fakt oceniania ich efektów w nauce oraz dodatkowo pewną formą rywalizacji, która ma miejsce między uczniami. U uczniów tych rodzi się konflikt między aspiracjami a ich możliwościami. Popadają oni często w stany nerwicowe lub po prostu przeciążeni — rezygnują. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że wielu z nich to przedstawiciele słabego typu układu nerwowego, choć nie jest to regułą. W znacznej mierze jest to uzależnione od cech otoczenia, które umożliwia lub nie indywidualny styl pracy. Wychowawca, który w sposób odpowiedni pokieruje rozwojem ucznia, dostarczając mu bodźców, wymagań w zależności od jego predyspozycji osobowościowych, na pewno wpłynie dodatnio na efektywność jego pracy. Jednostkom charakteryzującym się słabością układu nerwowego należy organizować w okresie wzmożonej pracy (sytuacji silnie stymulującej) przerwy lub urozmaicać im formy wykonywanej pracy. Te właśnie środki pozwalają na przykład melancholikowi — typowi „słabemu”, pracować i działać na równi z jednostkami o silnym typie układu nerwowego. Powyższe stwierdzenia nasuwają konkretny wniosek w stosunku do praktyki psychologicznej — organizować dla uczniów stojących przed problemem wyboru zawodu badania ich cech osobowościowych. Na podstawie tych badań wskazać młodej jednostce taką działalność, zgodną z jej możliwościami, której podjęcie będzie pożyteczne dla niej samej, dla jej prawidłowego przystosowania społecznego i poczucia zadowolenia z wykonywanej pracy. Taka forma pomocy psychologów wobec młodzieży zapewni obopólne korzyści zarówno jednostce, jak i całemu społeczeństwu.

MIECZYŚLAW SZCZODRAK

## NIEKTÓRE WARUNKI SKUTECZNOŚCI PRACY WYCHOWAWCY INTERNATU

W okresie istnienia Polski Ludowej obserwuje się znaczny rozwój ilościowy placówek opieki nad dzieckiem i młodzieżą, w tym — internatów. Jednakże w stosunku do szybko rosnących potrzeb jest to wzrost wysoce niezadowolający. Na tle prawdziwej eksplozji obserwowanej w rozwoju szkolnictwa tempo przyrostu miejsc w internatach jest wręcz powolne. Tezę tę potwierdzają chociażby następujące dane:

- w roku szkolnym 1956/57 stosunek uczniów mieszkających w internatach do ogółu uczniów szkół średnich i zasadniczych zawodowych wyrażał się liczbą 31,6%;
- ten sam wskaźnik w roku 1971/72 wynosi już tylko 14,4%.

W okresie 15 lat liczba mieszkańców — co prawda — wzrosła ze 191 330 w roku 1956/57 do 274 400 w roku 1971/72. Ale w tym samym czasie liczba uczniów wspomnianych szkół ze stanu 605 421 doszła do 1 905 000<sup>1</sup>. Dla uzupełnienia powyższych danych można wskazać, że wg stanu na dzień 15 października 1975 r. ilość internatów w Polsce osiągnęła liczbę 1890, a wychowanków — 287 400<sup>2</sup>.

Uwzględniając fakt, iż internaty są bardzo ważnym czynnikiem demokratyzacji oświaty i umożliwiają wychowanie młodzieży na obywateli najbardziej ideowych, zaangażowanych i oddanych Polsce Ludowej, należy dążyć do objęcia wpływem tych

<sup>1</sup> Informacje liczbowe zaczerpnięto z: K. Kowalik, Wychowanie w internacie. WSiP, Warszawa 1975, s. 31.

<sup>2</sup> *Rocznik Statystyczny 1974*, GUS, tab. 48 (715). Od podanych liczb należy odjąć 20 internatów istniejących przy szkołach podstawowych i odpowiednią liczbę wychowanków tych placówek.

placówek możliwie największej liczby uczniów zamieszkałych poza siedzibą szkoły. Jakość oddziaływania wychowawczego omawianych tu instytucji jest nieodłącznie związana z osobą wychowawcy internatu. Tymczasem sam wychowawca i warunki skuteczności jego pracy zawodowej nie zostały w zasadzie dotychczas podjęte przez pedeutologów<sup>3</sup>. Ta właśnie przesłanka, a także społeczna ważność wspomnianej profesji nauczycielskiej skłoniły autora do podjęcia badań w tym kierunku<sup>4</sup>. Zostały one przeprowadzone w latach 1974—1977.

Terenem badań było 96 spośród 101 internatów województwa kieleckiego w granicach z 1975 roku. Zakłady te posiadało wówczas 17% szkół. 15% uczniów pobierających naukę znalazło miejsce w internacie. We wszystkich placówkach pracowali łącznie 327 wychowawców. Mniej lub bardziej wszechstronne informacje zebrano o 309. O wszystkich czerpano wiadomości z dokumentów, o 132 uzyskano dodatkowe informacje z wypełnianych ankiet, o 70 — z przeprowadzonych wywiadów z nimi, o bardzo wielu — na podstawie 189 wywiadów z aktualnymi i 180 byłymi wychowankami internatów oraz 721 wypracowań pisanych przez mieszkańców tych instytucji. Potrzebnych informacji udzieliło również 26 byłych wychowawców internatów i 18 pracowników pedagogicznych byłych wydziałów oświaty. Materiały powyższe zawierały między innymi opinie respondentów dotyczące kształcenia wychowawców, ich pracy i warunków skuteczności działania pedagogicznego. Dotychczasowe obserwacje wykazywały, że owa skuteczność w odniesieniu do aktualnie zatrudnionych wychowawców nie jest duża.

Badania fakt ten potwierdzają i w dużym stopniu wyjaśniają. Stwierdza się bowiem, że w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, a szczególnie po drugiej wojnie światowej, następują poważne przeobrażenia w charakterze i funkcjach placówek internatowych. Z zakładów zamkniętych przekształcają się one w instytucje wychowawcze otwarte na wszystko, co dzieje się na zewnątrz: w środowisku, w kraju i na świecie. Ulegają ich podstawowe zadania wychowawcze, opiekuńcze, dydaktyczne i organizacyjno-administracyjne. Zmieniać się powinna atmosfera życia internatowego, która ma uwzględniać nowe zasady wychowania społeczno-moralnego: aktywność i samorządność młodzieży. W ślad za tym winna się przekształcać rola wychowawcy. Jego funkcje polegające dotychczas w dużej mierze na strzeżeniu wychowanków przed wpływami złego otoczenia powinny się przeobrazić na działanie doradcze i inspiratorskie powiązane ze środowiskiem. Stanowi to nieodzowny — jak się zdaje — warunek zwiększenia skuteczności oddziaływań pedagogicznych

Lecz — jak dotychczas — wiele z tych pozytywnych i społecznie pożądanych założeń pedagogicznych pozostaje w sferze zadań z trudem torujących sobie drogę do rzeczywistych przekształceń praktycznych. Badania wykazują, że sytuacja taka wynika przeważnie z faktu, iż olbrzymia większość kadry pedagogicznej internatów rekrutuje się spośród jednostek nie posiadających kwalifikacji do pracy w tego rodzaju placówkach. Znajdujemy wśród nich i nauczycieli przygotowywanych tylko do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych w szkole i posiadających jedynie średnie lub pomaturalne wykształcenie pedagogiczne, którzy przypadkowo znaleźli

<sup>3</sup> Tacy autorzy jak: Wł. David, M. Krentz, S. Dobrowolski, M. Grzegorzewska i inni należący już do klasyków pedeutologii, a także współcześni pedagodzy: W. Okoń, J. Kozłowski, S. Krawcewicz, J. Kulpa, M. Maciaszek, T. Malinowski i inni zajmują się nauczycielem w ogóle, akcentując (tylko niektórzy) potrzebę zainteresowania się nauczycielami poszczególnych specjalności. Natomiast K. Kowalik: *Wychowanie w internacie*. WSiP, Warszawa 1975 oraz autorzy *Pracy wychowawczej w internacie szkoły zawodowej* pod redakcją T. Nowackiego, PWSZ, 1972 — analizują głównie pracę internatu, jako instytucji opiekuńczo-wychowawczej.

<sup>4</sup> Badania przeprowadzono w związku z pracą doktorską na temat: *Wychowawca internatu — warunki skuteczności jego pracy zawodowej* (na podstawie badań przeprowadzonych w byłym województwie kieleckim), obronioną w roku 1977 w WSP w Krakowie. Promotor: Prof. dr hab. Jan Kulpa.

zatrudnienie w internacie i traktują je jako chwilową konieczność życiową; nauczycieli praktycznej nauki zawodu, którzy najczęściej nie zetknęli się nie tylko z problematyką wychowania internatowego, ale z zagadnieniami teorii wychowania w ogóle; nauczycieli legitymujących się wyższym wykształceniem, którego kierunek nie odpowiada jednak potrzebom internatu; osoby nie posiadające żadnych kwalifikacji pedagogicznych.

Odpowiednie dane liczbowe przedstawiają się następująco:

11,9% wychowawców posiada wykształcenie magisterskie,

12,8% — wyższe zawodowe,

50% — studium nauczycielskie,

14,4% — średnie pedagogiczne,

8,9% — nie posiada kwalifikacji pedagogicznych,

2% — brak danych.

Powyższe liczby ostrzej zarysowują problem w świetle przepisów zawartych w Karcie Praw i Obowiązków Nauczyciela<sup>5</sup>. Jeśliby przyjąć zasadę, że wychowawca internatu winien posiadać poziom wykształcenia równy nauczycielowi uprawnionemu do nauczania w szkole, przy której jest internat, to w ZSZ 60,7% tego typu pracowników spełnia ten minimalny warunek (wykształcenie w zakresie SN), w szkołach średnich — 12,1% (wyższe wykształcenie magisterskie). Godzi się też nadmienić, że tylko kilku wychowawców ukończyło pedagogikę opiekuńczą w zakresie SN lub WSN, natomiast kursowe przeszkolenie w tym zakresie odbyło jedynie 33,3% badanych. Młodych wychowawców przyjmuje się do pracy przeważnie bez wspomnianego przeszkolenia.

Przyczyny powodujące powoływanie na stanowiska pracowników pedagogicznych internatów osób, które nie posiadają odpowiedniego przygotowania i nie wykazują w tym zakresie większych zainteresowań, są dwojakiego rodzaju:

- do niedawna nie było kierunku studiów wyższych kształcących kandydatów na wychowawców, a sporadyczne, zastępcze formy przysposobienia pracowników pedagogicznych do sprawowania tej funkcji nie zaspokajały ani potrzeb ilościowych, ani — tym bardziej — jakościowych,
- o wiele trudniejsze warunki pracy niż na stanowisku nauczyciela przy niskiej pozycji społecznej — zawodowej wychowawcy sprawiają, że funkcję tę obejmują przeważnie nie ci, którzy są w stanie względnie skutecznie realizować zadania stawiane przed pracownikami internatów (bo np. posiadają potrzebne zdolności pedagogiczne i specyficzne właściwości osobowe), lecz ci, którzy przejściowo znaleźli się w sytuacji zmuszającej ich do przyjęcia wspomnianych zadań.

Rotacja kadr powoduje, że internaty posiadają ciągle początkujących wychowawców, którzy zmieniają pracę, zanim zdołają nabyć nieodzownego w tej profesji doświadczenia. Potwierdzeniem tego zjawiska jest niski, przeciętny staż pracy wychowawców. 27,5% spośród nich pełni tę funkcję krócej niż 1 rok, dalsze 14,5% — krócej niż 2 lata, następne 10% do 3 lat. Ze stażem przekraczającym 10 lat jest ich jedynie 18,5%.

Wychodząc z założenia, że internaty są ściśle powiązane ze szkołami, a ich działalność poszerza i uzupełnia niektóre funkcje tych ostatnich, należy fakt ten uwzględnić w odpowiednim uprofilowaniu kierunku studiów dla wychowawców. Jego ogólna koncepcja winna być nastawiona nie tyle na powiązanie internatu z innymi typami zakładów opiekuńczo-wychowawczych, jak to ma miejsce obecnie, co na korelacji z pracą szkoły. Kto wie, czy nie byłoby uzasadnione powołanie specjalizacji internatowej w ramach pedagogiki opiekuńczej. Uwzględniłaby ona specy-

<sup>5</sup> Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r., art. 10 p. 1 (Dz. U. PRL, nr 16 z dnia 29.IV. 1972 r., p. 114).

fikę funkcji wychowawcy jako pracownika pedagogicznego internatu i szkoły razem. Spowodowałaby, że zaniechanie zbyt szerokiego profilu kształcenia realizowanego obecnie — bo przygotowującego do pracy w bardzo zróżnicowanych zakładach opiekuńczo-wychowawczych i dającego stosunkowo dobre wykształcenie ogólnopedagogiczne na słabsze specjalistyczne — umożliwiłoby edukowanie wysokiej klasy specjalistów wychowania internatowego, zdolnych do realizacji większości zadań stawianym przed szkołą i należącym do niej internatom, w tym również do wycinkowej pracy dydaktycznej i ewentualnego wypełniania zadań pedagoga szkolnego. Wydaje się, że należy odstąpić od tradycyjnego, a nie zawsze uzasadnionego kojarzenia pracownika pedagogicznego internatu z pracownikami innych, wyraźnie odrębnych instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Jego więzy ze szkołą muszą być mocniejsze również od strony przygotowania zawodowego. Profil kształcenia powinien uwzględniać potrzebę realizacji praktyki pedagogicznej w odpowiednio dużych rozmiarach i zróżnicowanych formach. Nieodzowne jest również bardzo mocne zaakcentowanie konieczności wychowania wychowawcy, co — jak się ogólnie sądzi — należy obecnie do słabszych stron pracy wyższej uczelni. Niewystarczająco wychowany wychowawca oznacza dla internatu tyle, co słabo „wycuczony” nauczyciel dla szkoły. W najbliższej przyszłości będą jednak pełnić swe obowiązki przynajmniej niektórzy pracownicy pedagogiczni internatów aktualnie zatrudnieni. Należy więc znaleźć sposób na poprawę skuteczności także ich działania. W stosunku do nich, a szczególnie gdy chodzi o jednostki najbardziej doświadczone i wartościowe, konieczne staje się uczuciowe wiązanie ich z miejscem pracy i stanowiskiem, stwarzanie im możliwości zaocznego studiowania pedagogiki opiekuńczej i udośćnianie innych form podnoszenia kwalifikacji.

Bez aktualizacji i renowacji wiedzy, bez podniesienia poziomu aktualnych i napływu nowych, dobrze przygotowanych kadr problematyczny staje się postęp w efektywności pracy omawianych tu zakładów.

Wychowawstwo w internacie jest specjalnością swoistą, a więc taką, która różni się wyraźnie zarówno od nauczycielskich specjalności przedmiotowych, jak i od wychowawstwa pełnionego w innych typach placówek opiekuńczych. Przeprowadzone badania i oparte na tej podstawie rozważania wskazują, iż na ową specyfikację wychowawcy w stosunku do nauczycieli przedmiotów rzutują bardziej intymne, bezpośrednie, indywidualne i nieformalne kontakty z podopieczną młodzieżą oraz teren i sfera oddziaływań. Na mieszkańców internatu działają szczególnie mocno te wartości osobowe pracownika pedagogicznego, które określają jego postawę społeczno-moralną i ideową. Wiedza ogólna i pedagogiczna oraz wysoka kultura osobista i umiejętność sugestywnego oddziaływania na innych są u wychowawcy pożądane w większym stopniu niż u nauczyciela. Szczególnie istotne są te jego właściwości, które przejawiają się w postawach, zachowaniu, postępowaniu. Wymagania młodzieży w stosunku do nauczycieli przedmiotów są w tym zakresie bardziej tolerancyjne, natomiast więcej się od nich żąda pod względem kierunkowego przygotowania rzeczowego i intelektualnej sfery osobowości.

Te same badania wskazują na różnice pomiędzy wychowawcą internatu a wychowawcą innych zakładów opiekuńczych (domu dziecka, pogotowia opiekuńczego, izby dziecka itp.). Wynikają one z odmienności przedmiotu ich oddziaływań, terenu i metodyki pracy oraz stosunków interpersonalnych, w jakie wchodzi ze swymi wychowankami i ich rodzicami lub opiekunami prawnymi. Postulowana powszechnie przez młodzież i samych wychowawców osobowość wychowawcy internatu jest różna od osobowości innych pracowników pedagogicznych szkół i placówek opiekuńczych nie tyle ze względu na odmienną jej cech, co z uwagi na rangę, jaką się przypisuje poszczególnym właściwościom, charakteryzującym każdego z nich. Inne cechy należą do najistotniejszych u wychowawcy internatu (np. wyrozumiałość, bezpośredniość), inne u nauczyciela (np. głęboka wiedza, sprawiedliwość), inne wresz-

cie u wychowawcy domu dziecka (opiekuńczość, troskliwość). Wydaje się więc słuszny postulat, aby na bazie wspólnego przygotowania ogólnopedagogicznego, obejmującego nauczycieli i wychowawców o specjalnościach pedagogicznych — wprowadzać jednak dla nich oddzielne przygotowanie specjalistyczne. Zbyt szeroki profil kształcenia nie daje się pogodzić z gruntownym przygotowaniem specjalistycznym, ale też nie powinien sprowadzać się jedynie do gruntownego poznania tajników wiedzy pedagogicznej, choćby obudowanej naukami pokrewnymi. Wychowawca musi umieć coś więcej niż tylko wychowywać. Najgłębiej realizuje się wychowanie w działaniu, wychowawca powinien więc poznać dogłębnie określoną dziedzinę działania, którą mógłby uprawiać z młodzieżą zarówno w szkole, jak i w internacie (np. wychowanie w rodzinie, wychowanie obywatelskie, rekreacja, wybrana dyscyplina sportu, plastyka itp.).

Proces przygotowania wspomnianego specjalisty i jego wyniki zależą w dużej mierze od tego, jakimi kandydatami do analizowanego zawodu dysponuje uczelnia. Których należy uznać za najbardziej przydatnych do pracy w internacie? Do rekrutacji tych, którzy mają w przyszłości wychowywać, należy podchodzić ze specjalną uwagą. Nie ma natomiast niezawodnych sposobów prowadzenia selekcji ani mierników, przy pomocy których można by trafnie określić przydatność kandydata do tego zawodu. Badania autora wskazują, że kandydaci ci powinni już posiadać ogólną orientację o charakterze przyszłej pracy i silną motywację do działania w wybranym zawodzie, a więc podejmować w pełni świadomą decyzję w tej kwestii. Winni poza tym charakteryzować się pewnymi ogólnymi właściwościami, jak: szybki refleks, sprawność w dostrzeganiu sytuacji wychowawczych, refleksyjna i problemowa postawa wobec nich i inne, których uczelnia nie może ukształtować, jeżeli kandydat nie odznacza się potencjalnymi możliwościami w tym zakresie. Nade wszystko powinni to być kandydaci, którzy autentycznie pragną zostać wychowawcami. Wyniki przeprowadzonych badań zdają się przemawiać za tym, że tego rodzaju kandydatów należy szukać głównie wśród uczniów szkół średnich, będących mieszkańcami internatów. Dużą pomocą w doborze odpowiednich jednostek mogłoby służyć sami wychowawcy internatów.

Dla poprawy stylu i efektywności pracy internatów może mieć duże znaczenie stosowana polityka zatrudnienia. Wskazane jest kompletowanie zespołów wychowawczych charakteryzujących się różnicowanymi zainteresowaniami, wiekiem, płcią i reprezentowanymi przedmiotami, których w niewielkim wymiarze wychowawcy mogłoby nauczać w szkole.

Wreszcie należy zauważyć, że stosunkowo słabszemu rozwojowi internatów niż szkół i mniejszemu zainteresowaniu miarodajnych czynników tymi pierwszymi zakładami towarzyszy niewielkie zainteresowanie naukowców problematyką wychowania internatowego. Wiele podstawowych zagadnień z tego zakresu nie zostało dotychczas wystarczająco zbadanych i opracowanych. Dotyczy to np. systemu wychowania w internacie i jego powiązania z jednolitym systemem wychowawczym szkoły i środowiska, metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej, organizacji pracy w internacie, współdziałania tej placówki ze szkołą i rodziną. Dotychczasowe opracowania — cenne i pomocne — nie wyczerpują całej problematyki, nie stanowią więc wystarczających źródeł informacji. Dostarczenie wielu pracownikom pedagogicznym omawianych instytucji niezbędnej literatury stanowi kolejny warunek podniesienia poziomu ich pracy zawodowej.

Obecnie obserwuje się, że praca szkoły i internatu postępuje oddzielnymi torami. Za słabe są powiązania tych zakładów. Na skutek tego następuje pewna dezintegracja w oddziaływaniu wychowawczym na młodzież zamieszkałą w internacie. Zachodzi konieczność odwrócenia tego niekorzystnego zjawiska.

Działania wychowawcze szkoły i internatu jako scalonego zakładu wychowawczego muszą zostać zintegrowane, jeśli mają być bardziej niezawodne niż dotych-



czas. Środkiem integrującym może być rzeczywiste scalenie działalności (a nie tylko gospodarki) tych instytucji poprzez udział nauczycieli w pracy internatu i udział wychowawców w poczynaniach szkoły. Traktując nauczyciela jako specjalistę przygotowanego do prowadzenia określonych wycinków działalności internatu, należy spowodować, aby i wychowawca został przysposobiony do wycinkowej pracy w szkole. Niech problemy jednej z tych placówek będą jednocześnie problemami drugiej. Dopiero wówczas można będzie stwierdzić, że oddziaływanie tych instytucji jest jednolite. Takie rozwiązanie będzie też korzystne dla integracji grona nauczycielskiego szkoły i internatu oraz sprawi, że wychowawca będzie czuł się bliższy nauczycielowi i szkole. Wszak jego specjalność, aczkolwiek mająca wiele wspólnego z wychowawcami innych zakładów opiekuńczo-wychowawczych, jest przecież bardziej pokrewna osobie uczącej w szkole.

Reasumując to wszystko, co wynika z badań przeprowadzonych przez autora, należy jeszcze raz podkreślić, że do najbardziej istotnych czynników warunkujących skuteczność pracy zawodowej wychowawcy internatu należą: przydatność wychowawców do pełnienia tej funkcji, ich przygotowanie zawodowe — adekwatne do potrzeb, odpowiednie usytuowanie społeczno-zawodowe w środowisku nauczycielskim i baza materialna warsztatu ich aktywności pedagogicznej.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## REWOLUCJA NAUKOWO-TECHNICZNA W WARUNKACH SOCJALIZMU

Materiały z konwersatorium zorganizowanego przez  
Instytut Podstawowych Problemów Marksizmu-Leninizmu KC PZPR

Praca zbiorowa pod red. Andrzeja Werblana,  
Książka i Wiedza, Warszawa 1978

Przemiany zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości przybrały w ostatnich latach nie spotykane dotąd w dziejach ludzkości tempo. Oczywistość tego twierdzenia płynie z faktu globalnego charakteru zmian dostrzeganych na każdej niemal płaszczyźnie życia. Zmiany te najogólniej rzecz biorąc tłumaczą się procesami rewolucji naukowo-technicznej — jednego z najbardziej znaczących wyróżników naszej współczesności. Pojęcie „rewolucji” jest w pełni uzasadnione, gdy przyjmujemy perspektywę dziejową. W polu jej widzenia znajdziemy się około 50 000 lat istnienia człowieka na ziemi, co stanowi ok. 800 odcinków pokoleniowych (po 62 lata życia). Po przeprowadzeniu określonych wyliczeń okaże się, że 650 z nich przeżyliśmy w jaskiniach, a większość otaczających nas przedmiotów jest wytworem ostatniego pokolenia (przytaczam za A. Toffler: „Szok przyszłości”. Warszawa 1967, s. 11). To samo, lecz za pomocą innego wzoru myślowego, wyraził J. D. de Sol-la Price w książce „Mała nauka — wielka nauka” twierdząc, że 90% wszystkich uczonych i wszystkich wynalazków przypada na obecną, drugą połowę XX wieku (Warszawa 1967, s. 25). Skutki tego przyspieszenia zmieniają wygląd świata z dnia na dzień, przynoszą zjawiska zarówno pozytywne, jak i niepożądane. Tylko w gestii człowieka leży kształtowanie optymalnych proporcji między jednymi a drugimi, a więc właściwe sterowanie procesami współczesnej nam rewolucji naukowo-technicznej. „Społeczna zdolność kontrolowania sił, jakie ona wyzwala” staje się więc warunkiem osiągnięcia właściwej jakości jej konsekwencji w każdej sferze życia.

Zacytowane tu sformułowanie pióra Andrzeja Werblana pochodzi z Przedmowy do książki „Rewolucja naukowo-techniczna w warunkach socjalizmu” wydanej w Warszawie w r. 1978. Patronem edycji jest Instytut Podstawowych Problemów Marksizmu-Leninizmu KC PZPR, a redakcji zebranych w publikacji materiałów dokonał wymieniony autor Przedmowy Andrzej Werblan. Wagę i znaczenie zagadnienia dla kształtu rzeczywistości i naszego w niej miejsca pogłębia fakt ustrojowego zdeterminowania procesów przemian gospodarczo-społecznych. Świadomość odrębności celów w ustroju kapitalistycznym i socjalistycznym skłania do ciągłej analizy i dyskusji nad strukturą tych przemian oraz metodami maksymalnej kontroli ich po części spontanicznego charakteru z wykorzystaniem wszystkich atutów, jakie daje socjalizm. Prezentowana książka jest syntetycznym ujęciem trzech głównych aspektów rewolucji naukowo-technicznej z punktu widzenia właśnie atutowości naszych warunków ustrojowych. Trójdzielna konstrukcja treści ułatwia czytelnikowi orientację i bardzo dobrze porządkuje szeroki zakres tematu.

Część pierwsza zawiera rozważania o roli nauki współczesnej i perspektywach jej rozwoju warunkowanych rewolucją naukowo-techniczną. Henryk Chojała na bazie Marksowskiego stwierdzenia o przekształcaniu się nauki w bezpośrednią siłę wytwórczą analizuje ten proces metodą teoretycznej polemiki z niektórymi marksistowskimi interpretacjami tego tematu. Pozostałe dwa referaty przynoszą konkretyzację obecnej roli nauki, a więc Andrzeja Trautmana omówienie roli rozwoju fizy-

ki i tkwiących w niej możliwości oraz Adama Urbanka — o szansach zrewolucjonizowania szeroko rozumianych technologii za pomocą zdobyczy nowoczesnej biologii.

Część drugą prezentującą problemy przejścia od nauki do techniki i dalej — przemysłu, a więc wdrożenia, otwiera Jerzy Buć uwagami o organizacyjnych aspektach zastosowań, a więc optymalizacji związków różnych placówek naukowych z zakładami przemysłowymi. Na konkretnym przykładzie przemysłu maszynowego omawia problem Jerzy Szotek, a następnie czytelnik poznaje kilka zagadnień rozwoju przemysłu komputerowych systemów automatyki i pomiarów (Jerzy Huk). O techniczno-organizacyjnych i społecznych problemach wdrożeń na przykładzie konkretnego zakładu pisze dalej Wojciech Kossakowski, co daje wgląd w czysto praktyczną, realizacyjną stronę zagadnienia. Ostatni w tej części referat piera Stanisława Zawadzkiego analizuje wpływ przemian w strukturze gospodarczej na strukturę i kwalifikacje kadr pracowniczych. Całość części drugiej stanowi logiczną i spójną informację o bardzo wieloaspektowych kwestiach wdrożeń w istocie swej zasadniczych dla rewolucji naukowo-technicznej, a przystępność wykładu ułatwia lekturę. Brak w otwierającym ten rozdział referacie spraw nauki i placówek naukowych humanistycznych tłumaczy się specyficznym charakterem problematyki wdrożeń.

Część ostatnia zawiera cztery wypowiedzi dotyczące problemów ideologicznych i społecznych socjalistycznej rewolucji naukowo-technicznej. Pierwsza z nich to najobszerniejszy w książce referat: Rewolucja naukowo-techniczna w świetle teorii materializmu historycznego — Tadeusza M. Jaroszewskiego. Następnie Jerzy Kuberski omawia problemy rozwoju oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym na przykładzie konkretnych rozwiązań wchodzącej właśnie w etap realizacji szkoły dziesięcioletniej. Z zawartymi tu zagadnieniami kształtowania osobowości koresponduje krótka synteza Jana Szczepańskiego na temat konstruowania w okresie rewolucji naukowo-technicznej socjalistycznego wzoru konsumpcji. Na zakończenie Witold Morawski analizuje czynniki zmiany społecznej w koncepcjach nowego społeczeństwa przemysłowego budowanych przez teoretyków burżuazyjnych, które ze względu na profil poruszanej problematyki można traktować jako zachodnie doktryny rewolucji naukowo-technicznej.

Wybrane przez Andrzeja Werblana materiały są uporządkowane w sposób narzucający czytelnikowi strukturalną logikę wzajemnych powiązań między poszczególnymi sferami, w których dokonuje się rewolucja naukowo-techniczna. Nie ma tu miejsca na żywiołowe „skutki uboczne” — możliwość planowego kontrolowania i optymalizacji celów w imię społecznego dobra jednostki pozwala minimalizować źródła napięć rodzące się w wysoko uprzemysłowionych krajach kapitalistycznych. Właściwie poszczególne referaty obejmują całość mozaikowych przemian — w bardzo syntetycznym oczywiście wymiarze — sygnalizując przynajmniej te sprawy, których naświetlenie wymagałoby nieco poszerzonych uwag. Tak się dzieje np. w wypadku zjawiska kultury masowej, której współczesna geneza i przebieg rozwoju są nierozdzielnie związane z procesami rewolucji naukowo-technicznej. Szerog kontrowersji powstających między innymi wokół aksjologicznych, a co się z tym wiąże etycznych czy wychowawczych aspektów naszej kultury mass-mediów świadczy o konieczności podjęcia tematu z pozycji marksistowskich w szerszym niż dotąd zakresie. Rosnąca ranga i zainteresowanie problemem skłaniają do przyznania mu statusu pewnej autonomii w syntezach podobnych omawianej książce. Szkoda również, że edycji nie wzbogacono o króciutkie chociaż informacje o autorach poszczególnych wypowiedzi. Czytelnik — pedagog zna oczywiście część nazwisk, zwłaszcza tych firmujących problematykę społeczną i ideologiczną; jednak jest tutaj kilka referatów poruszających sprawy techniczno-przemysłowych aspektów rewolucji naukowo-technicznej, co wymagałoby przedstawienia autorów, ich związków z poruszonymi zagadnieniami. Ponieważ książka, o której mowa, jest godna polecenia wychowawcom i pedagogom ze względu na ich funkcje

społeczną i wynikającą z niej konieczność świadomości przemian zachodzących w świecie współczesnym, warto szczególnie zwrócić tu uwagę na dwa referaty, których komplementarność ułatwia to zadanie. Pochodzą one z trzeciej części i są to: „Problemy rozwoju oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym. Szkoła dziesięcioletnia” Jerzego Kuberskiego oraz „Konstruowanie socjalistycznego wzoru konsumpcji w okresie rewolucji naukowo-technicznej” Jana Szczepańskiego — łącznie 86 stron syntetycznych i bogatych w istotne treści rozważań.

Niezwykle ważnym elementem w strukturze współczesnych przemian gospodarczo-społecznych i ich teorii jest realny oraz intencjonalny wzorzec konsumpcji indywidualnej. Przyspieszone tempo rozwoju daje coraz większe możliwości zaspokajania potrzeb. Jednak cechą konsumpcji jest nie tylko jej pochodność w stosunku do gospodarki; zachodzi tu również relacja odwrotna: konsumpcja jest ważną siłą i bodźcem w rozwoju potencjału gospodarczego. Szczepański formułuje myśl prognostyczną: „Konsumpcja socjalistyczna będzie zawsze «oszczędna»: nie będzie ani obliczona na pokaz, ani na marnotrawstwo, lecz na racjonalne wykorzystanie istniejących dóbr i usług w taki sposób, aby zapewniając zaspokojenie potrzeb umożliwiające rozwój osobowości i optymalny wkład w rozwój społeczeństwa, służyła także racjonalnemu rozwojowi gospodarki, będącemu podstawą siły i międzynarodowej pozycji narodu”. Są w tym zawarte wszystkie przesłanki ideologiczne i instrumentalna rola konsumpcji w stosunku do celów jednostki jako elementu organizmu społecznego. Nieprawdą jest, że socjalistyczny wzorzec spożycia zarysuje się dopiero po osiągnięciu pewnego progu zamożności, co w chwili obecnej musi być priorytetowe. Realna szansa funkcjonowania wyżej scharakteryzowanego wzoru istnieje tylko w wypadku długotrwałej i konsekwentnej pracy w budowaniu go na każdym poziomie rozwoju. Nie wystarczy ogólne określenie modelu docelowego — konieczne jest zdanie sobie sprawy z poszczególnych cech, które ów model kreuje, aby móc właściwie klasyfikować zjawiska obserwowane na obecnym etapie dotychczas osiągniętych struktur spożycia. Szczepański kreśli dwie główne przyczyny stanu dzisiejszego: przenikanie wzorów zachodnich oraz tzw. „kompleks pogoźelców” — łącznie daje to efekt przeniesienia dążeń kulturalnych w sferę spożycia zbiorowego, a na płaszczyźnie indywidualnej gromadzenie dóbr materialnych. Naganny stosunek do takiego przesunięcia wartości nie oznacza preferowania „ascezyzmu” materialnego, a więc przesunięcia przeciwnego. Co w.ęc powinno stanowić o konsumpcji socjalistycznej? Po pierwsze — względny jej egalitaryzm, co oznacza sprawiedliwy dostęp do dóbr — względność ta jest determinowana miejscem jednostki w podziale pracy i w społeczeństwie oraz zadaniami w podziale życiowych funkcji społeczeństwa, a także faktycznymi możliwościami jednostki przy realizowaniu tych i innych funkcji (problem ludzi niepełnosprawnych). Po drugie: przyjęte wyróżniki prestiżu społecznego muszą być kształtowane poza sferą konsumpcji, jej poziomu czy struktury. Będzie to możliwe, jeśli założymy, że jej celem jest zapewnienie jednostce optymalnego wkładu w realizację celów społeczeństwa; prestiż będzie wówczas budowany w oparciu o ten wkład. Po trzecie: konstrukcja modelu spożycia socjalistycznego winna bazować także na przesłankach wynikających z tradycji kulturalnych narodu — należy mieć na uwadze fakt, iż kosmopolityczny charakter kultury masowej innych krajów, jego homogenizujący wpływ stwarzają zagrożenie dla imperatywu utrzymania ciągłości i tożsamości kultury i tradycji narodowej. Nie należy oczywiście rozumieć tego stwierdzenia w sposób nazbyt kategoryczny; zjawisko zewnętrznego upodobnienia się społeczeństw wskutek przepływu informacji, przenikania wzorów zachowań oraz zwiększonej ruchliwości poznawczej nie oznacza — nie może oznaczać — tendencji tworzenia się społeczeństw o zanikającej ustrojowości (por. Witold Morawski o koncepcjach nowego społeczeństwa przemysłowego — s. 294—300). Trzy zasygnalizowane powyżej wymagania stawiane socjalistycznemu modelowi spożycia jako czynni-

kowi dynamizującemu rozwój prowadzą do wniosku, że model ten może być osiągnięty nie metodami administracyjnych nacisków, lecz umiejętnym połączeniem oddziaływań w sferach polityki gospodarczej, kulturalnej, socjalnej i oświatowej. Zgodzić się należy z ostatnim stwierdzeniem Jana Szczepańskiego, że poważnym brakiem dla praktycznej realizacji powyższej wytycznej jest brak studiów na temat osiągania efektów wychowawczych przez kształtowanie gospodarki — studiów z perspektywy założeń materializmu historycznego. Postulat konieczności prowadzenia takich badań wypływa z prezentowanej przez autora referatu tezy, że dla wychowania sprawą ważniejszą niż rodzina i szkoła — a te czynniki są preferowane w literaturze — jest funkcjonowanie gospodarki społecznej, a więc zasadniczy jego zdaniem wpływ pracy i konsumpcji. Wydaje się, że myśl ta jest bardzo cenna i wymagająca szerszej dyskusji, albowiem inspiruje sięgnięcie do infrastruktur społecznych.

Na razie jednak pozostajemy w kręgu wychowania szkolnego, jako konstytutywnego dla rozwoju oświaty rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Wkraczająca w życie w bieżącym roku dziesięcioletnia szkoła powszechna jest przedsięwzięciem, którego znaczenie dla urzeczywistnienia ideałów socjalizmu na bazie rewolucji naukowo-technicznej trudno przecenić.

Jerzy Kuberski przedstawia założenia konstrukcyjne nowej szkoły. Są nimi: synteza dorobku współczesnej nauki, szczegółowa wizja rozwojowa kraju i — co stąd wynika — określony ideał wychowawczy, prawidłowa ocena możliwości percepcyjnych dzieci i młodzieży oraz nowoczesna naukowa teoria opracowywania i wdrażania programu szkolnego i poduczniaków. W celu pełnego urzeczywistnienia tych czterech założeń powołano Instytut Programów Szkolnych, którego prace ogniskowały się wokół dwóch zagadnień: po pierwsze — modernizacja treści kształcenia i wychowania w ramach tradycyjnego systemu szkolnego, po drugie — studiów porównawczych nad systemami szkolnymi innych krajów. W wyniku prac drugiego nurtu wyeliminowano system izolacyjnych szkół dla uczniów zdolnych i utalentowanych, gdyż angielskie doświadczenia w tej dziedzinie nie przyniosły pożądaných dla naszych celów rozwojowych skutków. Problem tej grupy młodzieży postanowiono rozwiązać metodami indywidualizacji procesu nauczania w normalnych zespołach uczniowskich przy wypracowaniu odpowiednio wczesnej diagnostyki i na dalszym etapie — celowej stymulacji. Wizja społeczeństwa przyszłości ukształtowanego na bazie rewolucji naukowo-technicznej stawia konkretne wymagania ludziom mającym realizować społeczne jutro naszego kraju. Wynikają stąd pewne preferencje treściowe będące podstawą struktury programowej nowej szkoły. Trzy z nich mają charakter priorytetowy: równorzędność kształcenia matematyczno-przyrodniczego i humanistyczno-społecznego, realizacja szerokiego programu kultury fizycznej oraz nauczanie języków obcych. Uzupełnieniem tych preferencji będzie nastawienie na nauczanie wychowujące, wychowanie przez sztukę, kształcenie również umiejętności praktycznych oraz przygotowanie do korzystania z pozaszkolnych źródeł informacji — ocena, selekcja, weryfikacja. Wydaje się, że ten moment refleksji ma charakter szczególnie nowatorski i istotny — świadczy o otwartym charakterze nowej szkoły i jej w pełni nowoczesnym, uwzględniającym nowoczesne potrzeby, profilu. Czy szkoła ta spełni pokładane w niej nadzieje, czy wychowa pokolenia mogące swe historyczne posłanie realizować w oparciu o trwałe ukształtowane przesłanki osobowościowe — są to pytania, na które odpowiedzi udzieli nam przyszłość.

Konstruowanie socjalistycznej hierarchii wartości w kreacji dóbr i ich konsumpcji przy ciągłym podnoszeniu poziomu potrzeb wymaga procesów wychowawczych charakteryzujących się dużą elastycznością i otwartością. Wymaga więc wysoko kwalifikowanych kadr realizujących już dzisiaj te zadania. Zmiany ilościowe pójdą w parze z przesunięciami w strukturze zatrudnienia. Kilka uzupełniających uwag

w odniesieniu do tego problemu znajdzie czytelnik w referacie Stanisława Zawadzkiego (s. 142—152).

Powyższy skrót zagadnień konsumpcji związany ze sprawami nowej szkoły zawiera treści nie budzące wątpliwości w swym ideologicznym charakterze.

Reasumując — książka „Rewolucja naukowo-techniczna w warunkach socjalizmu” mimo nierównego poziomu poszczególnych referatów posiada duże walory poznawcze, a prezentowane tu problemy mogą być bardzo inspirujące dla praktyki środowisk naukowych. Szeroki wachlarz zagadnień przedstawionych językiem komunikatywnym i syntetycznym stwarza możliwość poznania wielu aspektów rewolucji naukowo-technicznej bez sięgania do specjalistycznej, trudniejszej i niejednokrotnie tylko przyczynkarskiej literatury. Dla pedagoga-humanisty takie poszerzenie refleksji jest nieodzowne i bardzo konstruktywne w pracy zawodowej.

Na zakończenie dwie drobne uwagi w związku z pewnymi niedociągnięciami edycjami książki. Wszystkie referaty pochodzą z konwersatorium zorganizowanego przez Instytut Podstawowych Problemów Marksizmu-Leninizmu KC PZPR odbywającego się w latach 1974—76. Informacja, czy prezentowane materiały są przeglądem wszystkich problemów poruszanych na konwersatorium, czy tylko wyborem, byłaby tu dosyć przydatna wyjaśniając pozorną dysproporcję między czasem trwania konwersatorium a stosunkowo niewielką objętością książki. Uwaga druga dotyczy możliwości zebrania wykorzystanej przez referentów literatury podawanej w przypisach w małą bibliografię lub chociaż indeks nazwisk.

Mirosława Łatkowska

## SOCJOLOGIA WYCHOWANIA

T. II. Redaktor: Zbigniew Kwiecieński

Toruń 1978, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika, s. 144

Naukowe środowisko toruńskie kontynuuje i twórczo rozwija dobre tradycje polskiej socjologii wychowania. Owocem studiów i badań tegoż środowiska są już dwa tomy socjologii wychowania, wydane nakładem drukarni Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Pierwszy z nich ukazał się w roku 1976, drugi zaś w 1978 r.

Spróbujmy dokonać zwięzłej analizy niektórych rozpraw zawartych w II tomie „Socjologii wychowania”.

Włodzimierz Winclawski w rozprawie pt. „Społeczno-wychowawcze poglądy Floriana Znanieckiego i jego socjologia wychowania” dokonuje analizy mniej znanych rozpraw i studiów F. Znanieckiego dotyczących problematyki społeczno-wychowawczej. Na co najmniej dwie sprawy warto zwrócić uwagę, a mianowicie: na zagadnienia metodologiczne oraz funkcje szkoły w społeczeństwie.

F. Znaniecki uznał w swoich rozważaniach metodologicznych istnienie dwóch „światów”, tzw. „świata rzeczy” i „świata wartości”. Było to rozróżnienie w aspekcie teoriopoznawczym. Rzeczywistość należy poznawać w dwóch wymiarach. Niemniej jednak „świat rzeczy” jest wyłącznie lub prawie wyłącznie poznawany przez przyrodników, zaś „świat wartości” stanowi przedmiot badań nauk humanistycznych. W tej sytuacji żadna nauka nie bada „istoty rzeczy”, a tylko pewne jej cechy. Uważał ponadto, że niemożliwe są badania interdyscyplinarne „docierające do istoty rzeczy” badanych zjawisk. W tej sytuacji, stojąc na gruncie „czystości nauki”, F. Znaniecki nie uznawał pedagogiki za naukę. Pedagogikę uważał za pożyteczną technologię i jako pewną formę działalności społecznej. Wchodzi ona zatem w zakres badań socjologicznych.

Interesujące poglądy głosił F. Znaniecki, o czym pisze szczegółowo w swojej rozprawie W. Winclawski, na temat funkcji szkoły w społeczeństwie. „Nowego wychowania nie zbuduje żaden program ministerialny, żadna ustawa państwowa, nie zbuduje go nauczycielstwo własnymi siłami. Wymaga ono współdziałania wszystkich grup społecznych, składających się na społeczeństwo dojrzałe... (s. 18—19). Było to odejście od „pedagogiki szkolnej” na rzecz „pedagogiki wychowującego społeczeństwa”.

Z poglądami F. Znanieckiego w zakresie funkcji szkoły w społeczeństwie korespondują w pewnym sensie poglądy Zbigniewa Kwiecieńskiego dotyczące tzw. paradygmatów reform oświatowych. Autor wymienia następujące paradygmaty reform oświatowych: pedagogizm (utopie), reformizm, podejście systemowe, podejście dialektyczne, podejście ewolucyjne, ruch „odszkolnienia” (utopie), eklektyzm (pozorne reformy). Zbigniew Kwiecieński opowiada się za podejściem systemowym i dialektyzmem przy przeprowadzaniu reform oświatowych. Zacytujmy, dla ilustracji, stanowisko Autora w tym zakresie: „W podejściu systemowym szkołę traktuje się jako jeden z podsystemów społeczeństwa globalnego lub społeczności lokalnej. Podsystem ten obok innych podsystemów „pracuje” na realizację celów społecznych... Jako podsystem, szkoła powinna optymalnie przystosować się do pozostałych podsystemów realizujących cele społeczne, aby działać możliwie najwydajniej i niesprzecznie w stosunku do innych podsystemów”. I dalej: „Radykalne, zasadnicze zmiany systemu oświatowego i szkoły są możliwe jednak wtedy, gdy towarzyszą one równoległym i radykalnym zmianom w całym systemie gospodarczym i społecznym” (s. 56).

Kazimierz Moroz w rozprawie pt. „Metodologiczne aspekty socjologii wychowania i pedagogiki w czasopiśmie *Sowietskaja Piedadogika* w latach 1960—70 dokonuje charakterystyki poglądów pedagogów radzieckich na temat swoistości metodologicznej pedagogiki i socjologii wychowania. Warto tutaj odnotować fakt, że w latach 60 wystąpiły ostre kontrowersje między rzecznikami tzw. orientacji socjologicznej (włączenia do pedagogiki problematyki socjologicznej) a rzecznikami tzw. „syntetycznego” kursu pedagogiki, tj. połączenia z teorią pedagogiki jej historii i psychologii pedagogicznej. Wśród dyskutantów pojawiły się również poglądy kwestionujące istnienie pedagogiki jako nauki.

W latach 70 problematyka socjopedagogiczna jest szczególnie eksponowana na łamach *Sowietskiej Piedadogiki*. Zwraca się uwagę na interdyscyplinarne uwarunkowania rozwoju pedagogiki. Podejmuje się więc problematykę socjologiczną w ogóle, socjologię wychowania oraz nauk z nią współdziałających: antropologię, psychologię społeczną, ekonomikę oraz organizację oświaty. Podejmuje się, dla przykładu, takie problemy, jak: stosunek między uczeniem się a dojrzwaniem w procesie rozwoju, akceleracja rozwoju dorastających pokoleń we współczesnych warunkach, rozwój i uwarunkowania oddziaływania społeczności na osobowość, socjopedagogiczna i psychologiczna analiza problemu „kolektyw i jednostka” itp.

W *Sowietskiej Piedadogice* są liczne i inspirujące materiały dotyczące relacji „socjologia — socjologia wychowania — pedagogika”. Materiały te wskazują na to, że w ZSRR kształtuje się „pedagogiczna socjologia”.

Stanisław Kawula w rozprawie pt. „Uniwersytety powszechne dla rodziców formą kształtowania kultury wychowawczej społeczeństwa” wskazują na fakt, że uniwersytety powszechne dla rodziców są jedną z ważkich form instytucjonalnego kształtowania określonego wzorca kultury wychowawczej wśród rodziców. Pierwsze uniwersytety dla rodziców rozpoczęły swoją działalność w roku 1956. W roku szkolnym 1976/1977 było ich już 3100. Z badań Autora, obejmujących 79 wylosowanych uniwersytetów, wynika, że 74% uczestników tychże uniwersytetów stanowią kobiety. Ze względu na wykształcenie najliczniejszą grupę reprezentowali rodzice ze średnim i wyższym wykształceniem (57,2%).

W analizie treści, a w szczególności metod pracy uniwersytetów powszechnych dla rodziców Autor zarejestrował szereg niedociągnięć. Dla przykładu, w pracy tych placówek oświatowych dominują formy „odczytowe” nad bardziej intensywnym — bezpośrednim oddziaływaniem na słuchaczy. Niemniej jednak uniwersytety powszechne dla rodziców są wartościową formą podnoszenia kultury wychowawczej społeczeństwa. Należy więc je rozwijać, usprawniając treść, metody i organizację pracy.

W toku lektury omawianego tomu socjologii wychowania warto również zwrócić uwagę na rozprawy: Marii Bańskiej pt. „Problemy informacji związane z wdrażaniem innowacji oświatowych” (treścią rozprawy jest socjologiczna analiza systemu informacji, drogi przepływu informacji, ograniczenia i zakłócenia w przepływie informacji; funkcje informacji); Andrzeja Kalety pt. „Jakość życia — problematyka i niektóre podejścia badawcze”; Jerzego Materne pt. „Elementy składowe oddziaływań wychowawczych szkoły” (treścią rozprawy są m.in. mechanizmy oddziaływań wychowawczych szkoły, rodzaje procesów tychże oddziaływań, jak również ich formy); Petera Inkei z Instytutu Badań Pedagogicznych Węgierskiej Akademii Nauk pt. „Jednolitość a wyrównanie i zróżnicowanie w oświacie” (treścią rozprawy jest analiza istoty i ewolucji pojęcia jednolitość w oświacie oraz egalitaryzmu społecznego, jak również typy i zmiany rzeczywistego zróżnicowania oświaty, która jest formalnie jednolita).

Przedstawiony zwięzłe przegląd zawartości treściowej drugiego tomu „Socjologii wychowania” wskazuje na to, że zamieszczono w nim niezwykle aktualne rozprawy i studia podejmujące zarówno problematykę metodologiczną, jak i podstawowe elementy dokonującej się obecnie w naszym kraju reformy systemu edukacji narodowej. Naukowe środowisko toruńskie, zajmujące się w szczególności problematyką socjopedagogiczną, należy niewątpliwie do czołowych ośrodków myśli pedagogicznej w tym zakresie w naszym kraju. Studia z zakresu socjologii i wychowania, publikowane w kolejnych tomach „Socjologii wychowania”, są więc godne uwagi. Pobudzają bowiem do refleksji i inspiracji badawczej.

*Ryszard Więckowski*

### **HAVELOCK R. G.: SCHULINNOVATION EIN LEITFADEN Bern/Stuttgart 1976 (Haupt, UTB 533)**

W związku z nasilającymi się tendencjami do modernizacji w dziedzinie oświaty i wychowania szczególnego znaczenia nabierają te opracowania dotyczące innowacji, które bezpośrednio łączą się z terenem praktyki szkolnej. Do nich zaliczyć można książkę amerykańskiego socjologa pt. „Innowacje szkolne — przewodnik”, która została przetłumaczona na język niemiecki i w takiej wersji jest dostępna od niedawna w naszych bibliotekach.

Szerokie powiązania z praktyką szkolną dadzą się łatwo zauważyć już przy pierwszym zetknięciu się z książką. Wstępne wyjaśnienia metodologiczne wykazują, że praktyka innowacyjna stanowi ważną bazę empiryczną książki; opiera się ona na analizie ponad 1000 innowacji oraz wiedzy o wprowadzaniu innowacji w oświacie i w innych instytucjach społecznych. Ponadto przy opracowywaniu książki korzystano z opinii praktyków; jej projekt został skonsultowany ze 115 wychowawcami, mającymi doświadczenia w działalności innowacyjnej. Pozwoliło to wprowadzić ważne uzupełnienia, zwiększające wartość praktyczną książki. Zgodnie z intencją autora ma ona bowiem przede wszystkim służyć praktyce, spełnić rolę



przewodnika ułatwiającego orientację w złożonych problemach, związanych z wprowadzaniem innowacji.

Z treści książki wynika odpowiedź na węzłowe dla praktyki pytania: kto powinien zajmować się działalnością innowacyjną?, w jaki sposób organizować tę działalność, aby w możliwie największym stopniu osiągnąć założone cele?

Oryginalna, choć nie bezdyskusyjna, jest zwłaszcza odpowiedź na pytanie pierwsze. Autor wyodrębnił i określił role różnych osób w procesie innowacyjnym. Zgodnie z podstawową tezą książki, że w praktyce szkolnej nie ma gotowych, uniwersalnych rozwiązań, a ciekawe i skuteczne sposoby powinny być tworzone w toku codziennej pracy, autor nie podaje wzorów innowacji, uważa natomiast, że osobami upoważnionymi do tworzenia innowacji są innowatorzy. Powinni oni mieć wysokie kwalifikacje oraz status eksperta w sprawach innowacji.

Na kwalifikacje innowatorów składa się przede wszystkim wiedza o podstawowych prawidłowościach związanych z wprowadzaniem innowacji. Nie jest to bowiem jednorazowa akcja, lecz proces przebiegający według zasad określonych i wyznaczonych przez system społeczny szkoły. Przy wprowadzaniu innowacji, a także przy badaniu ich skutków powinien innowator mieć w polu widzenia cały system oraz wiedzieć, że pewne innowacje działają w powiązaniu z systemem lepiej, inne zaś gorzej.

Ze względu na wysokie kompetencje innowator odgrywa najważniejszą rolę w procesie innowacyjnym: inicjuje pracę innowacyjną, pomaga wzbudzić niezadowolone z istniejącego stanu rzeczy, proponuje rozwiązania, konfrontuje skutki rozwiązań z praktycznymi potrzebami, organizuje współpracę z osobami zainteresowanymi. Jego podstawowym zadaniem jest więc ułatwianie pracy tym, którzy potrzebują jego pomocy i chcą włączyć się do realizacji innowacji. Potrzebna jest więc współpraca innowatorów — autorów innowacji i nauczycieli — wykonawców projektów innowacyjnych. Wprawdzie kierowanie procesem innowacyjnym należy do innowatora, to jednak realizatorzy (nazywani w książce „adresatami”) nie mogą być tylko biernymi wykonawcami jego poleceń, lecz powinni czynnie włączać się w proces innowacyjny.

Wydaje się, że taki układ ról, proponowany przez autora, jakkolwiek ważny, nie może być przyjęty jako jedynie słuszny i bezwzględnie obowiązujący. Podział na projektodawców i wykonawców innowacji, zarysowujący się wyraźnie w omawianej koncepcji, może bowiem prowadzić do mylnego przesądzenia, że o innowacjach w konkretnej szkole decydują osoby spoza szkoły. Z punktu widzenia potrzeb szkoły szczególnie ważne są przecież inicjatywy innowacyjne powstające wewnątrz systemu szkolnego. Autor wprawdzie uwzględnił i taką możliwość, jednak jest ona ujęta na marginesie rozważań, w których priorytetową rolę spełniają innowatorzy spoza szkoły, współdziałający ściśle z realizatorami.

Zarówno współpraca wymienionych osób, jak i cały proces innowacyjny przebiegający w ramach konkretnego systemu społecznego powinny mieć charakter planowy. Ma to ważne znaczenie dla optymalizacji procesów innowacyjnych, które można ująć w bardzo konkretnie określone ramy. Autor konstruuje i omawia sześciofazowy model procesu innowacyjnego. Z jednej strony ukazuje on złożoność i uwarunkowania społeczne procesu, z drugiej zaś — zawarte w nim wyjaśnienia i uwagi mają wartość dyrektyw prakseologicznych dla osób współpracujących w zakresie jego realizacji.

Opis poszczególnych faz procesu innowacyjnego zajmuje najwięcej miejsca w omawianej książce, jest ważnym osiągnięciem w rozwoju wiedzy o innowacjach, warto więc zasygnalizować zawarte w nim ciekawe ujęcia oraz niektóre dyrektywy praktyczne.

Faza 1. Dotyczy tworzenia pozytywnych związków innowatora z „adresatami”. Takie pozytywne związki mogą mieć znaczenie kreatywne, ułatwiające pokonywa-

nie naturalnych oporów towarzyszących wprowadzaniu innowacji. Dla budowania prawidłowych związków ważne znaczenie ma poznawanie hierarchii autorytetów w systemie, pozycji formalnej i nieformalnej członków organizacji społecznej. Korzystna sytuacja jest wówczas, gdy współpracownikami innowatora są osoby, które mają autorytet, poparcie grupy, postawę poszukującą.

Innowator może być osobą spoza szkoły, może być również członkiem organizacji społecznej szkoły. Pomimo że w całej książce autor akcentuje rolę innowatorów spoza szkoły, to jednak uważa, że najkorzystniejszy układ jest wówczas, gdy grupa współpracująca w zakresie innowacji ma charakter zewnętrzno-wewnętrzny, to znaczy, jeśli człowiek wewnątrz organizacji społecznej inicjuje zmiany i włącza do nich współpracowników z zewnątrz, którzy mają status eksperta.

Faza 2. Obejmuje diagnozę, której celem jest określenie rodzaju i zakresu trudności, a także poszukiwanie możliwości ich rozwiązania. Diagnoza powinna również dostarczyć wiedzy o systemie: jakie są cele organizacji społecznej, jakie są kontakty szkoły z otoczeniem, czy organizacja społeczna jest w takim stopniu oddzielona od otoczenia, że jest zabezpieczona od zakłóceń i ingerencji z zewnątrz, czy nauczyciele, uczniowie i inne osoby wchodzące w skład organizacji społecznej mają jasne wyobrażenie pełnionych ról i funkcji. Ponadto diagnoza powinna pomóc w sformułowaniu głównego problemu do rozwiązania.

Faza 3. Wiąże się z przyswojeniem źródeł informacji o innowacjach ważnych dla sprawnego przebiegu procesu innowacyjnego. Takie źródła mogą znajdować się zarówno zewnątrz, jak i wewnątrz systemu. Informacje z nich wynikające mają znaczenie dla działań diagnostycznych, dla podejmowania decyzji o wyborze właściwych innowacji, o warunkach i kosztach wprowadzania innowacji. Źródła wewnętrzne, dostarczające informacji o wewnętrznej sytuacji systemu, mają ważne znaczenie dla autodiagnozy, która stanowi najbardziej pożądaną postać diagnozy, źródła zewnętrzne natomiast mogą być podstawą do przyswojenia innowacji z zewnątrz, do poznawania sposobów postępowania zweryfikowanych wcześniej.

Faza 4. Wiąże się z poszukiwaniem praktycznych rozwiązań. Błędem jest, według autora, pozostawienie tej sprawy wyłącznie realizatorom. Tylko niektórzy z nich mają umiejętność dobrania rozwiązań właściwych. W zakresie tej fazy autor wyodrębnia szczegółowe kroki postępowania takie, jak: wyciągnięcie wniosków z badań diagnostycznych, określenie sposobów praktycznych rozwiązań, weryfikacja rozwiązań, przyjęcie rozwiązań odpowiadających potrzebom i warunkom. Związana z tym ocena innowacji powinna opierać się na następujących kryteriach: użyteczność — co poprawia się dzięki wprowadzaniu innowacji; możliwości — czy innowacja będzie w danym systemie rzeczywiście funkcjonowała; rozpowszechnianie — czy członkowie organizacji będą tę innowację akceptować.

Faza 5. Polega m.in. na dokładnej obserwacji innowacji po to, aby podjąć decyzję, czy innowacja powinna być kontynuowana, czy też należy jej zaniechać. Ważne jest tu znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy innowacja jest zaakceptowana przez pojedyncze osoby bądź grupę osób, czy aktywnie w niej uczestniczą, mają silną motywację do działania. Zrozumienie, w jaki sposób przyjmują innowację poszczególne osoby, jest niemożliwe bez uwzględnienia socjalnych związków i struktury grupy. Struktura grupy stanowi filtr dla przyswajania nowych idei, dla dyfuzji innowacji.

W opisie tej fazy zawarte są m.in. wyjaśnienia, jak powinien pracować innowator, aby zdobyć uznanie dla swoich idei, jaką pozytywną rolę mogą spełnić opoenenci innowacji, jakie są najważniejsze sposoby prezentacji innowacji.

Faza 6. Zakończenie procesu innowacyjnego wiąże się ze stabilizacją innowacji. Nie jest to jednak nigdy stabilizacja całkowita. Sensowna adaptacja innowacji wymaga elastyczności postępowania i gotowości do wprowadzania korekt, a także

dążenia do samoodnowy innowacji. Zdolność do samoodnowy jest najważniejszą cechą innowacji i zależy od różnych czynników związanych z systemem społecznym. Oto niektóre z nich:

- pozytywne nastawienia wobec innowacji;
- własny innowacyjny podsystem, tj. wewnętrzny system przekształceń (osoby, które dobrze rozumieją proces innowacyjny, mają umiejętność tworzenia diagnozy, wyboru i oceny innowacji);
- połączenia z otoczeniem, poszukiwanie zewnętrznych źródeł innowacji;
- wiara w postęp i potrzebę planowego działania, „orientacja w przyszłość” i tworzenie planów perspektywicznych.

Realizacja planowego procesu innowacyjnego wymaga zastosowania określonych technik i strategii działania. Opis tych strategii i technik stanowi ważne uzupełnienie omawianej całości. Autor nie narzuca jednak określonego sposobu postępowania uważając, że innowator może z wielu proponowanych, alternatywnych możliwości wybrać te, które mu najbardziej odpowiadają, i na tej podstawie dopracować się własnej strategii działania. Takie ujęcie jest zresztą charakterystyczne dla całej książki, która nie może być traktowana jako zbiór niezawodnych sposobów postępowania, lecz jako wykaz wielowariantowych propozycji, z których każda ma swoje wady i zalety, ułatwienia i trudności, może prowadzić do sukcesów i porażek. Budzi w ten sposób zaufanie czytelnika, przestrzega przed niebezpieczeństwem mechanicznego wdrażania innowacji, pobudza do samodzielności i twórczych poszukiwań.

Zachęcając do dokładnego zapoznania się z treścią książki oraz do jej praktycznego wykorzystania, nie można ukryć pewnych wątpliwości i zastrzeżeń. Dotyczą one wąskiego socjologiczno-prakseologicznego ujęcia procesu innowacyjnego. Odsłania ono wprawdzie ważne mechanizmy, prawidłowości i uwarunkowania społeczne procesu innowacyjnego, nie informuje jednak prawie zupełnie o istocie wychowawczej tego procesu, o specyfice innowacji pedagogicznych. Problem ten, podejmowany w pracach o tematyce ściśle wychowawczej, w dalszym ciągu należy do otwartych. W jego rozwiązywaniu szczególne znaczenie może mieć udział nauczycieli-praktyków zwłaszcza wówczas, gdy będą oni występować nie tylko i wyłącznie w roli wykonawców, lecz będą przede wszystkim innowatorami, inspirującymi działania innowacyjne na własnym odcinku pracy.

*Daniela Rusakowska*

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie przedstawimy czytelnikom artykuł F. G. Panaczina, I zastępcy ministra oświaty ZSRR, na temat realizacji leninowskich zasad moralnej i materialnej stymulacji w systemie oświaty<sup>1</sup>.

Nawiązując do odbytego w 1978 r. Wszechzwiązkowego Zjazdu Nauczycieli autor artykułu stwierdza, że zjazd ów zgodnie z uchwałami KC KPZR i Rządu Radzieckiego o szkole nakreślił szeroki, naukowo uzasadniony program pracy radzieckiego nauczycielstwa. Dokumenty i materiały zjazdu stanowią — zdaniem autora — życiодajne źródło przoduującego doświadczenia pedagogicznego.

Zjazd zaktywizował wszechstronną działalność kadr pedagogicznych w zakresie realizacji historycznych uchwał na temat rozwoju oświaty w ZSRR, przyjętych przez XXV Zjazd KPZR. Dla dalszego wzrostu poziomu pracy szkoły ogólnokształcącej, wdrożenia w życie wskazań partii w dziedzinie doskonalenia nauczania, wychowania uczniów i przygotowania ich do pracy ogromne znaczenie posiada moralna i materialna stymulacja pracy radzieckiego nauczycielstwa.

Moralna stymulacja pracy stanowi jedną z leninowskich zasad pracy z kadrami. Autor stwierdza, iż bez ideologicznych i moralnych bodźców nie można sobie wyobrazić radzieckiego społecznego i państwowego ustroju, całego systemu rozwiniętego socjalizmu. Mało tego, w miarę zbliżania się Związku Radzieckiego do komunizmu znaczenie moralnej stymulacji będzie coraz bardziej wzrastać.

Zasada stymulacji moralnej — jak stwierdza autor — rozprzestrzenia się nie tylko na sferę pracy fizycznej, lecz również umysłowej, w tej liczbie i pracy pedagogicznej. Pracownicy oświaty za osiągnięcia w nauczaniu i wychowaniu dzieci i młodzieży, za aktywny udział w różnych dziedzinach budownictwa komunistycznego są nagradzani orderami i medalami Związku Radzieckiego. F. G. Panaczin przypomina, że począwszy od pierwszego masowego odznaczenia wiejskich nauczycieli-przodowników, przeprowadzonego w 1940 r., do obecnej chwili zostało odznaczonych za wzorową pracę około trzystu tysięcy pedagogów i organizatorów oświaty, w tej liczbie tylko w okresie ostatniego Wszechzwiązkowego Zjazdu Nauczycieli około dziesięciu tysięcy osób. Wielu nauczycieli otrzymało najwyższe odznaczenie — Order Lenina; 189 pracowników oświaty zostało Bohaterami Pracy Socjalistycznej i Bohaterami Związku Radzieckiego.

Już w 1936 r. CKW i Rada Komisarzy ZSRR uchwaliły tytuł honorowy „Zasłużony nauczyciel szkoły”, przyznawany nauczycielom szkół ogólnokształcących, wyróżniającym się w swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej. W 1940 r. uchwalony został tytuł „Zasłużony nauczyciel szkoły RFSRR”, następnie odpowiednie tytuły honorowe zostały wprowadzone we wszystkich republikach związkowych. Od tego czasu otrzymało tytuły honorowe w Federacji Rosyjskiej 16 tys. nauczycieli, na Ukrainie — 2854, na Białorusi — 2764, w Uzbekistanie — 2500, w Kazachstanie — 1377, w Gruzji — 1400, na Litwie — 370 osób itp.

Od 1975 r. w wyniku Wszechzwiązkowej Atestacji Nauczycieli najlepszym nauczycielom zaczęto przyznawać tytuły „Starszy nauczyciel” i „Nauczyciel-metodyk”. W rezultacie atestacji, przeprowadzonej w ostatnich latach, tytuły takie przyznano już 4638 nauczycielom. Oprócz tego istnieje cały szereg innych bardzo ważnych form i metod moralnych pochwał kadr pedagogicznych, w tej liczbie wyróżniają odznaką „Zwycięzcy współzawodnictwa socjalistycznego” i in.

<sup>1</sup> Por. F. G. Panaczin: Osuszczenie leninowskich principów moralnego i materialnego stymulowania w systemie narodnego obrazowania. *Sowietskaja Peda-gogika* 1978, nr 11, s. 11—18.

Zgodnie z uchwałami Partii i Rządu Radzieckiego o szkole, Prezydium Rady Najwyższej Związku Radzieckiego 30 grudnia 1977 roku wydało zarządzenie o ustanowieniu tytułu honorowego „Nauczyciela ludowego ZSRR”. Tytuł ten będzie przyznawany nauczycielom szkół i innym pracownikom oświaty za szczególne zasługi w nauczaniu i wychowaniu komunistycznym dzieci i młodzieży, za wybitną działalność w dziedzinie oświaty.

Autor przytacza w swym artykule cały szereg różnych innych form wyróżnień i pochwał stosowanych w Związku Radzieckim i stwierdza jednocześnie, że różnorodność tych form jest praktycznie niewyczerpalna.

Moralna stymulacja, będąc zasadą pracy z kadrami, stanowi jednocześnie przejaw polityki wysokiego humanizmu i jedną z form wyrazu głównej metody radzieckiego kierownictwa i zarządzania oświatą — metody wyjaśniania i przekonywania.

Aktywnymi stymulatorami pracy nauczyciela jest — według autora — zwarty kolektyw pedagogiczny, ideowo-polityczna i organizatorska działalność partyjnych, związkowych, komsomolskich i innych organizacji społecznych. Ważnym czynnikiem tworzenia atmosfery moralnej pomyślności w szkole jest osobisty przykład jej dyrektora.

Autor stwierdza w swym artykule, iż w organizacji pracy w zakresie moralnej stymulacji spotyka się niestety jeszcze niedociągnięcia, które wywołują negatywne emocje u ludzi, obniżają efektywność ich pracy. Przecież nie jest tajemnicą, że spotyka się jeszcze takie przypadki, kiedy pedagog, który przepracował całe swoje życie w szkole, nie otrzymał żadnego podziękowania. Nie można również uważać za moralne takie fakty, kiedy w typowaniu do ogólnozwiązkowych nagród przeskakuje się przez szczeble wyróżnień, nie wykorzystując właściwych środków i możliwości. Nie zawsze przestrzegana jest zasada kolegiałności i jednomysłności w typowaniu do nagród i wyróżnień itp.

Najważniejszą zasadą socjalizmu — jak stwierdza autor — jest podział według pracy, a ściślej według ilości i jakości wykonanej pracy. F. G. Panaczin pisze w swym artykule, iż XXV Zjazd KPZR podkreślił wagę stosowania ekonomicznych bodźców budownictwa komunistycznego.

Radziecka nauka ekonomiczna i praktyka wyróżniają trzy podstawowe formy materialnego zainteresowania pracujących w podnoszeniu efektywności pracy w gospodarce narodowej: indywidualną, społeczną i kolektywną. Realizacja tych form odbywa się poprzez uposażenia, korzystanie ze społecznych (państwowych) funduszy spożywczych, wypłaty z funduszu nagród przedsiębiorstw i instytucji. Wypłaty i świadczenia dla ludności kraju asygnowane ze społecznego funduszu — jak informuje autor — wzrosną w dziesiątej pięcioletce o 28—30% i w 1980 r. będą wynosić ogółem około 115 mld rubli. Ważnym źródłem podnoszenia materialnej stymulacji pracujących jest premiowanie ich pracy w wyniku współzawodnictwa socjalistycznego. Każdego roku na premie przeznaczają się w Związku Radzieckim ponad 20 mld rubli.

Materialna stymulacja pracy nauczyciela zawsze znajdowała się w centrum uwagi Partii Komunistycznej i Rządu Radzieckiego. Autor, aby nie być gołosłownym, przytacza cały szereg faktów z historii radzieckiej szkoły ogólnokształcącej świadczących o tym zainteresowaniu ze strony Partii i Rządu Radzieckiego. Przejawem tego zainteresowania jest m.in. systematyczny wzrost uposażeń i różnych dodatków, jakie otrzymują nauczyciele i pracownicy oświaty.

Jeżeli chodzi o korzystanie z funduszy społecznych, to — jak pisze autor — oprócz ogólnych wypłat i świadczeń dla wszystkich obywateli radzieckich, nauczyciele korzystają ze swoich specyficznie zawodowych świadczeń. Już w 1925 r. CKW ZSRR i RKL ZSRR podjęły bardzo ważną uchwałę o emerytalnym zabezpieczeniu nauczycieli, która do dnia dzisiejszego nie straciła swej aktualności. Prawo do eme-

rytury z tytułu wysługi lat pracy posiadają wszyscy nauczyciele, którzy przepracowali 25 lat. Nauczyciele korzystają z płatnego urlopu w wymiarze 48 dni roboczych, jeżeli przepracowali w szkole pełny rok szkolny. Szczególne ulgi i świadczenia przyznawane są nauczycielom szkół wiejskich. Jedną z form stymulacji kadr pedagogicznych jest materialne wyróżnienie (premiowanie) za najlepsze wyniki rozwoju szkolnictwa średniego i doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole.

W czerwcu 1978 r. Ministerstwo Oświaty ZSRR i KC Związków Zawodowych Pracowników Oświaty, Szkolnictwa Wyższego i Instytucji Naukowych ogłosiły wszechzwiązkowe współzawodnictwo socjalistyczne szkół ogólnokształcących, placówek wychowania przedszkolnego i pozaszkolnego, rejonowych i miejskich wydziałów oświaty w zakresie wzrostu efektywności i jakości pracy kolektywów pedagogicznych i pozytywnego wykonania zadań dziesiętej pięciolatki, a także wszechzwiązkowe współzawodnictwo uczelni i liceów pedagogicznych, instytucji naukowo-badawczych i instytutów doskonalenia nauczycieli. Ustanowiono 55 przechodnich Sztandarów Czerwonych z wręczeniem premii pieniężnych. Podobne materialne stymulowanie kadr pedagogicznych w formie współzawodnictwa socjalistycznego przewiduje się również w republikach związkowych.

Zagadnienie materialnej stymulacji nauczycielstwa znajduje się stale w polu widzenia organizacji związkowych. I tak, KC Związków Zawodowych Pracowników Oświaty, Szkolnictwa Wyższego i Instytucji Naukowych oprócz udziału we wspomnianych wyżej wspólnych przedsięwzięciach z Ministerstwem Oświaty ZSRR nagradza systematycznie najlepszych nauczycieli w kraju, a nauczycielom wymagającym leczenia, udziela bezpłatnych lub ulgowych skierowań do sanatoriów i domów wypoczynkowych. Oprócz tego, organizacje związkowe posiadają ponad dwieście samodzielnych baz wypoczynkowych dla nauczycieli, gdzie w czasie ferii letnich każdego roku odpoczywa ponad 70 tys. nauczycieli. Autor podkreśla w swym artykule, że z dochodów otrzymywanych z tytułu wydawania *Uczcielskiej Gazety* związku zawodowe co roku asygnują znaczne środki na rozwój i wyposażenie ośrodków wypoczynkowych dla nauczycieli, na wzmocnienie bazy materialnej własnych obozów pionierskich i szkolnych, a także domów pracowników oświaty.

W zakończeniu artykułu F. G. Panaczin podkreśla, iż ze wszech miar zasługuje na poparcie lokalna praktyka materialnej stymulacji nauczycieli i innych pracowników oświaty. Jest ona szeroka i wieloraka. Pozytywne fakty znajdują się w każdej republice, kraju, obwodzie. Oto jeden z nich: w Ałtajskim Kraju dla nauczycieli szkół wiejskich kołchozy budują wygodne domy; najlepsi nauczyciele kierowani są do domów wypoczynkowych, na wycieczki turystyczne w kraju i za granicę; nauczyciele, w tej liczbie młodzi specjaliści, otrzymują premie kołchozowe; za stypendia z kołchozów utalentowana młodzież kierowana jest poza konkursem na studia do uczelni pedagogicznych itp.

Oto podstawowe kierunki materialnej stymulacji pracy kadr pedagogicznych, przewidziane w radzieckim ustawodawstwie. Nasze zadanie — pisze F. G. Panaczin — polega na tym, aby korzystać z nich w sposób sensowny i operatywny. Jednocześnie należy zwalczać wszelkiego rodzaju nieprawidłowości odbiegające od przyjętych norm państwowych w zakresie materialnego nagradzania nauczycielstwa. Trzeba w sposób ekonomiczny i racjonalny wykorzystywać środki państwowe oraz według zasług wynagradzać pracę każdego nauczyciela.

Autor kończy artykuł stwierdzeniem, iż obowiązkiem i powinnością każdego pracownika oświaty jest lepsza i efektywniejsza praca, dążenie do nowych sukcesów w imię pomyślności i szczęścia narodu, dalszego rozkwitu Ojczyzny.

THE JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION  
DEPARTMENT OF RESEARCH AND STATISTICAL METHODOLOGY,  
UNIVERSITY OF NORTHERN COLORADO

W roku 1978 ukazały się cztery numery kwartalnika *The Journal of Experimental Education*. Problematyka zamieszczonych w nim artykułów i rozpraw zwraca uwagę czytelnika swoją różnorodnością i równocześnie dużą precyzją w opisie przebiegu i wyników przytaczanych eksperymentów. Dotyczą one w głównej mierze różnych aspektów procesu kształcenia, rozpatrywanego na wszystkich jego szczeblach. Liczne sprawozdania z badań koncentrują się wokół psychologicznych i socjologicznych podstaw kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych. Oprócz tej problematyki w kwartalniku znajdują się rozprawy poświęcone statystycznym metodom opracowywania uzyskanych w badaniach danych empirycznych. Ich wartość polega przede wszystkim na dokładnym opisie stosowanych narzędzi badawczych oraz wskazaniu możliwości statystycznego opracowywania wyników, których one dostarczają. Dużo miejsca poświęcają autorzy zagadnieniom związanym z procesem kształcenia we wczesnym dzieciństwie i młodszym wieku szkolnym. Szczególną uwagę zwraca artykuł dotyczący nabywania przez dzieci od trzech do sześciu lat pojęć ilościowych (*The Acquisition Age of Quantitative Concepts of Children from Three to Six Years Old*) napisany przez Roberta E. Kramera. Teoretyczne uzasadnienie dla tego typu badań znajduje autor w stwierdzeniu B. Blooma, że poziom inteligencji 17-letniej osoby przyjęty jako 100% jest wynikiem trzech etapów rozwojowych. W pierwszym etapie — do 4 lat — jednostka rozwija w 50% swoją dojrzałą inteligencję. W drugim — od 4 do 8 lat — w 30%; wreszcie — od 8 do 17 lat — w pozostałych 20%.<sup>1</sup> Stąd tak istotne wydaje się celowe i świadome kierowanie rozwojem dziecka w tych pierwszych dwóch etapach. Poza tym dotychczasowe badania ogólnej struktury rozwoju małego dziecka dostarczają takich faktów, jak ten, że współcześnie dziecko rozpoczynające przedszkole ma zasób wiedzy arytmetycznej, jaki 20 lat temu miał uczeń klasy pierwszej. Te fakty oraz wymagania praktyki sprawiły, że Kramer podjął próbę zbadania zasobu pojęć ilościowych u dzieci w wieku przedszkolnym. Z badania tego chciał uzyskać informacje możliwe do zastosowania w praktyce pedagogicznej. Przede wszystkim określił zakres pojęć ilościowych przeciętnie znanych uczniowi klasy pierwszej i opracował test do mierzenia opanowania tych pojęć i umiejętności z nimi związanych. Autor wyodrębnił 153 pojęcia wchodzące w obręb siedmiu większych obszarów pojęciowych, a mianowicie: 1) liczenie, 2) liczby kardynalne, 3) porównywanie, 4) kolejność, 5) pozycja, 6) kierunek, 7) geometria/mierzenie.

Badaniom poddano 273 dzieci w wieku od 3 do 6 lat, przy czym podzielono je na grupy wiekowe w odstępach półrocznych, uzyskując w ten sposób osiem grup wiekowych (3—0, 3—6, 4—0, 4—6, 5—0, 5—6, 6—0 i 6—6).

Uzyskane wyniki zaprezentowano zgodnie z wyróżnionymi obszarami pojęciowymi w poszczególnych grupach wiekowych. Każdemu pojęciu ilościowemu przyporządkowano przedział wieku, w którym 80% i więcej dzieci reagowało na dane pojęcie prawidłowo. W obszarze „liczenie” zaobserwowano np., że liczby 16 i 20 były najtrudniejsze do opanowania i znały je tylko dzieci w wieku od 5 do 6 lat. Pojęcie „pierwszy” było opanowane tylko przez dzieci w wieku lat 6. Pozostałe liczby porządkowe nie były znane.

Liczby kardynalne były częściowo opanowane przez dzieci dopiero od 5 roku życia, przy czym „0” było rozpoznawane w wieku 5 lat, a zrozumiane w wieku 5—6.

Pojęcia w obszarze „porównywanie” były opanowane w wieku od 3—6 do 6—3

<sup>1</sup> Bloom B. S.: *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley, 1964.

lat, przy czym ogólniejsze pojęcia, jak „cały” i „pusty”, przyswojone były w wieku 3—6, trudniejsze zaś, jak „więcej niż” i „mniej niż”, kolejno o dwa i trzy lata później.

Interesujące dane uzyskano o rozwoju pojęć geometrycznych. Dla przykładu pojęcie trójkąta i koła było znane w wieku od 4 do 6 lat i zjawiało się wcześniej o sześć miesięcy niż pojęcie prostokąta i kwadratu.

Uzyskane wyniki wskazują na dużą rozpiętość wieku w przyswajaniu ilościowych pojęć przez dzieci. Równocześnie udowadniają one, jak ważne jest dokładne poznanie rozwoju małego dziecka nie tylko w kategoriach ogólnych prawidłowości, lecz także w bardzo szczegółowych aspektach tego rozwoju, związanych ze wszystkimi przejawami poznania. Należy jednak stwierdzić, że opisane przez Kramera badania były przeprowadzone na malej i niereprezentatywnej próbie. Dlatego też nie mogą być przedmiotem szerszych uogólnień. Z drugiej strony wydaje się, iż przeprowadzanie takich lub podobnych badań przez wychowawcę ułatwi mu zindywidualizowanie programu i dostosowanie go do rzeczywistych potrzeb dziecka.

Pedagogów i psychologów zainteresować może inny artykuł, zamieszczony w tym samym numerze *The Journal of Experimental Education* (1978 nr 2), a dotyczący badania egocentryzmu i popularności dzieci uczęszczających do klas od 1 do 5 szkoły podstawowej (A Study of Egocentrism and Popularity). Autor Joseph S. Karmos przeprowadził badania w trzech etapach: 1. Każde dziecko było proszone o wybór kolegów, z którymi chciałoby przejść do następnej klasy, pracować i bawić się, oraz kolegów, z którymi nie chciałoby tego robić. 2. Nauczyciel oceniał każdego ucznia jako: bardzo, średnio i mało popularnego. 3. Zastosowano trzydziestozadaniowy test egocentryzmu. Test ten sporządzono w oparciu o Piagete'a teorię egocentrycznych zachowań.

Autor chciał zbadać związek egocentryzmu z popularnością dzieci. Wyniki, jakie otrzymał, wskazują na:

- 1) zmniejszanie się egocentryzmu wraz z wiekiem,
- 2) silny związek między egocentryzmem i popularnością w klasie V,
- 3) wysoką zgodność oszacowań popularności przez nauczycieli z wynikami skal socjometrycznych,
- 4) mniejszy egocentryzm u chłopców niż u dziewcząt we wszystkich badanych klasach.

Ogólnie należy stwierdzić, iż dzieci bardziej egocentryczne były mniej popularne.

Przytoczone badania mogą stanowić przykład stosowania prostych narzędzi do określania istotnych zależności psychosocjologicznych, które dla każdego wychowawcy są interesujące, ponieważ umożliwiają dobre kierowanie grupami dziećmi.

Inny artykuł może również zwrócić uwagę czytelnika, interesującego się nauczaniem wspomaganiem komputerem. Autorzy San-Yun W. Tsai i Norval F. Pohl przedstawili eksperymentalną próbę określenia efektywności nauczania wspomagane komputerem (Student Achievement in Computer Programming: Lecture vs. Computer — aided Instruction). W trakcie eksperymentu zastosowane zostały następujące metody nauczania: wykład podający, nauczanie wspomagane komputerem (CAI — Computer Assisted Instruction) oraz wykład podający uzupełniony CAI. W trakcie wykładu podającego eksponowane były fakty, zasady i związki, które słuchacze mieli zrozumieć. W czasie wykładu studenci mogli słuchać i sporządzać notatki, ale nie mogli rozmawiać z wykładowcą. Jeśli zadawali pytania, to tylko takie, które miały na celu wyjaśnienie, a nie dyskusję.

Przy nauczaniu wspomaganiem komputerem student miał cały czas bezpośredni kontakt z komputerem, który kierował indywidualną pracą studenta, sprawdzał każdy jego krok przy rozwiązywaniu problemów oraz oceniał koncepcję i dokładność wyliczeń. Należy przy tym stwierdzić, że studenci uczyli się języka progra-



mowania maszyny cyfrowej „FORTRAN”. Taki materiał nadaje się szczególnie do pracy z komputerem.

Wyniki nauczania badali autorzy czterema sposobami. Pierwszy z nich to godzinny egzamin, na podstawie którego można było ocenić przyswojenie przez studentów podstaw języka programowania. Drugi sposób polegał na zadaniu uczącym się pracy domowej, polegającej na rozwiązaniu problemu, którego nie rozpatrywano w pełni w czasie nauki. Następne zastosowane narzędzie badawcze to test umiejętności zastosowania zdobytych wiadomości dotyczących programowania w danym języku, zastosowany w trakcie kursu. Wreszcie, po przerobieniu całego materiału kursowego, test egzaminacyjny dotyczący całej wiedzy — wszystkich pojęć i zasad zawartych w programie nauczania.

Trzy grupy studentów, pracujące omówionymi metodami, były poddane wszystkim rodzajom sprawdzianów. Uzyskane rezultaty autorzy opisali bardzo dokładnie i interpretowali ich statystyczne opracowania na poziomie istotności 0.01. Wyniki wyraźnie sugerują, że nauczanie i uczenie się za pomocą CAI są przynajmniej równe lub bardziej efektywne niż wykład podający. Podobnie autorzy orzekają o efektywności wykładu podającego z uzupełnieniem CAI, jako metody pomocniczej. Ogólne wnioski z tych badań należy jednak formułować ostrożnie przede wszystkim dlatego, że materiał nauczania był swoisty i szczególnie nadający się do zastosowania w systemie Computer Assisted Instruction. Nie wiadomo, jakie rezultaty uzyskano by przy zastosowaniu innych treści nauczania.

Trzy zaprezentowane artykuły wskazują na szerokie zainteresowania autorów, którzy przedstawiają wyniki swoich badań w *The Journal of Experimental Education*. Jednocześnie należy zwrócić uwagę Czytelnika, że referowane badania mają na ogół charakter szczegółowy i populacje do nich wybrane nie są reprezentatywne. W związku z tym z dużą ostrożnością należy formułować wnioski. Natomiast w niektórych przypadkach warto byłoby przeprowadzić badania porównujące przedstawione wyniki z wynikami uzyskanymi wśród dzieci i młodzieży polskich szkół. Z omówionych badań taką próbę wskazane byłoby przeprowadzić wśród dzieci w wieku przedszkolnym, badając zasób pojęć ilościowych.

Marta Balińska

# K R O N I K A   K R A J O W A

## PREZYDIUM CRZZ NA TEMAT UDZIAŁU ZWIĄZKÓW ZAWODOWYCH W PRZYGOTOWANIU I WDRAŻANIU ZAŁOŻEŃ REFORMY SYSTEMU EDUKACJI NARODOWEJ

Ruch zawodowy wielką wagę przywiązuje do edukacji młodych pokoleń oraz do podnoszenia poziomu wiedzy i kwalifikacji zawodowych ludzi pracy. Znalazło to wyraz w uchwale VIII Kongresu Związków Zawodowych, plenarnych posiedzeniach CRZZ, jak też krajowych zjazdach związków branżowych i konferencjach wojewódzkich rad związków zawodowych.

W dniu 15.XI.1978 r. odbyło się Prezydium CRZZ, które rozpatrzyło „Informację Wydziału Oświaty, Kultury i Prasy CRZZ i Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego dotyczącą udziału związków zawodowych w przygotowaniu i wdrażaniu założeń reformy systemu edukacji narodowej”.

Związki zawodowe odniosły się z troską do przygotowywanej i wdrażanej reformy systemu edukacji narodowej uznając ją za sprawę o znaczeniu ogólnospołecznym, w której realizację powinny wnieść swój wkład wszystkie organizacje związkowe, zakłady pracy i ogół ludzi pracy.

Podstawowym ogniwem reformowanego systemu edukacji narodowej jest wdrażana 10-klasowa powszechna średnia szkoła ogólnokształcąca oraz przygotowywana koncepcja kształcenia zawodowego oparta o zreformowaną szkołę średnią i system podnoszenia poziomu wiedzy i kwalifikacji zawodowych pracujących.

Ruch zawodowy zmierzał w swoich działaniach do stwarzania warunków do bieżącego doskonalenia pracy szkół i umacniania oświatowo-wychowawczych funkcji zakładów pracy oraz sprostania wymaganiom reformy szkolnictwa.

W przygotowaniu reformy systemu edukacji ruch zawodowy podejmował różnorodne inicjatywy we współdziałaniu z Ministerstwem Oświaty i Wychowania, Ministerstwem Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Ministerstwem Pracy, Płac i Spraw Socjalnych, resortami gospodarczymi oraz organizacjami społecznymi. I tak np. w ponad 90 zakładach pracy zorganizowano dyskusję nad założeniami programowo-organizacyjnymi 10-klasowej średniej szkoły ogólnokształcącej, koncepcją kształcenia zawodowego oraz modelem kształcenia i dokształcania dorosłych.

Istotną rolę w przybliżeniu założeń reformy oświaty i wychowania aktywni związkowemu odegrały plenarne posiedzenia i prezydium zarządów głównych związków zawodowych i WRZZ poświęcone sprawie oświaty oraz inicjatywy w tej dziedzinie Komisji Oświaty i Kwalifikacji Zawodowych CRZZ i innych.

W latach 1972—1978 ponad dwadzieścia razy Zarząd Główny ZNP na posiedzeniach plenarnych i Prezydium zajmował się różnymi aspektami reformy edukacji.

Zarząd Główny ZNP był także organizatorem szeregu narad i sesji popularnonaukowych, związanych tematycznie z reformą edukacji, na których przedyskutowano takie tematy, jak: wnioski z nauczycielskich dyskusji nad Raportem Komitetu Ekspertów o stanie oświaty w PRL; idee Komisji Edukacji Narodowej a współczesność i perspektywy oświaty; kształcenie i doskonalenie nauczycieli; szkoła i nauczyciel w środowisku wiejskim; adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli; węzłowe problemy reformy kształcenia zawodowego; model nauczyciela 10-letniej szkoły ogólnokształcącej; model nauczyciela szkoły zawodowej. Związek był również współorganizatorem Ogólnopolskiego Kongresu Pedagogicznego Nauczycieli.

Wśród czynników decydujących o prawidłowym przeprowadzeniu reformy edukacji narodowej ważne miejsce zajmuje współpraca szkół z zakładami pracy. Ponad 15 tysięcy zakładów patronuje szkołom, przedszkolom i domom dziecka. Efektem

tej współpracy opartej na wytycznych CRZZ i Ministerstwa Oświaty i Wychowania z 1976 roku jest znacząca pomoc wychowawcza, lepsze zaopatrzenie szkół w pomoce naukowe, rozbudowa urządzeń kulturalnych, sportowych i socjalnych, lepsze przygotowanie uczniów do zawodu oraz szersze zainteresowanie społeczeństwa problemami oświaty.

Poważny wpływ na rozwój różnych form współdziałania między zakładowymi komitetami opiekuńczymi i placówkami oświatowymi ma konkurs pod hasłem „Zakład pracy pomaga szkole”, w którym w ubiegłym roku szkolnym uczestniczyło 1545 zakładów.

W okresie ostatnich kilkunastu miesięcy związki zawodowe aktywnie uczestniczyły w pracach nad koncepcją reformy szkolnictwa zawodowego opartej na bazie szkoły 10-klasowej.

Przeprowadzona została w środowisku nauczycieli szkół zawodowych oraz aktywu związkowego w zakładach pracy powszechna dyskusja nad koncepcją kształcenia kadr dla potrzeb gospodarki narodowej i kultury.

Wspólnie z Ministerstwem Oświaty i Wychowania i Instytutem Kształcenia Zawodowego Zarząd Główny ZNP uczestniczył w organizacji seminarium dla aktywu oświatowego i związkowego na temat węzłowych problemów reformy kształcenia zawodowego, a także przeprowadził badania ankietowe na temat stanowiska działaczy oświatowych i związkowych w tej sprawie.

Zarząd Główny ZNP zorganizował ponadto sympozjum nt. modelu nauczyciela szkoły zawodowej.

Ruch zawodowy uczestniczył również w pracach nad dalszym doskonaleniem koncepcji reformy kształcenia ustawicznego. Koncentrowały się one wokół zagadnień związanych z programami i siecią szkół dla pracujących, centrów kształcenia ustawicznego i doskonalenia pracujących, a także wokół przygotowania kadr dla potrzeb oświaty ustawicznej.

W dyskusji nad założeniami reformy wiele uwagi poświęcono przygotowaniu kadr nauczycielskich i podnoszeniu kwalifikacji czynnych zawodowo nauczycieli. W procesie przygotowania i wdrażania reformy systemu edukacji narodowej szczególnie intensywnie rozwijany jest problem kształcenia nauczycieli pracujących, zapoczątkowany w roku akademickim 1973/74. Spotkał się on z pełną aprobatą środowiska nauczycielskiego. W latach 1973—1978 odsetek nauczycieli z wyższym wykształceniem wzrósł z 22 do 43 proc. Od 1973 roku ponad 95 tysięcy pedagogów podjęło studia zaoczne.

Do upowszechnienia wśród społeczeństwa założeń reformy systemu edukacji narodowej przyczyniły się także związkowe pisma, zwłaszcza *Głos Nauczycielski*, *Nauczyciel i Wychowanie*, *Ruch Pedagogiczny*, *Szkoła Zawodowa*, *Psychologia Wychowawcza*, *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, *Kalendarz Nauczycielski*, *Biuletyn Organizacyjny*, *Informacje dla Rad Zakładowych ZNP*, *Nauczanie Początkowe* (Kielce) i *Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego*, *Głos Pracy*, *Kultura i Życie*. Ważną rolę odegrały organizowane przez WRZZ przy współudziale Wydziału Oświaty, Kultury i Prasy CRZZ i ZG ZNP sesje popularnonaukowe w zakładach pracy, uroczyste zakończenia i inauguracje roku dla pracujących.

Sprawą doniosłą dla pomyślnej realizacji reformy edukacji narodowej jest troska o warunki socjalno-bytowe pracowników oświaty i nauki, zwłaszcza nauczycieli pracujących na wsi. Ognia ZNP wspólnie z administracją szkolną i władzami terenowymi uczestniczą w opracowywaniu programów poprawy warunków życia i pracy oraz czuwają nad ich konsekwentną realizacją.

W dyskusji podkreślono, że wprowadzenie w życie nowoczesnego modelu oświaty wymaga dalszego kontynuowania podjętych prac — pełnej mobilizacji nauczycieli, władz oświatowych oraz wszystkich ogniw związkowych, zwłaszcza ZNP.

Perspektywiczne zadania ruchu zawodowego, a zwłaszcza ZNP sprowadzają się

do udzielania systematycznej pomocy nauczycielom wdrażającym nowe programy dla dzieci 6-letnich i nauczania początkowego, racjonalnego wykorzystania środków na doskonalenie bazy dydaktycznej placówek, przygotowania kwalifikowanej kadry dla potrzeb szkoły 10-letniej, jak również udzielania systematycznej pomocy metodycznej i instruktażowej nauczycielom klas początkowych.

Wiele różnorodnych zabiegów organizacyjnych, pedagogicznych, kadrowych i finansowych wymaga w dalszym ciągu przeobrażenia szkół na wsi w placówki silnie organizacyjnie i zdolne do osiągnięcia wysokich efektów dydaktyczno-wychowawczych.

Prezydium CRZZ oraz zabierający głos m.in. prezes ZG ZNP B. Grześ i minister Oświaty i Wychowania J. Kuberski podkreślili potrzebę dalszego wspierania przez ruch zawodowy i zakłady pracy wysiłków władz oświatowych i szkół we wdrażaniu założeń programowo-organizacyjnych 10-klasowej średniej szkoły ogólnokształcącej, udziału w wypracowaniu koncepcji kształcenia zawodowego kadr dla potrzeb gospodarki oraz doskonaleniu systemu kształcenia i dokształcania pracujących. Potrzebna jest zwłaszcza pomoc nauczycielowi w jego pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Uznano zatem konieczność szerszego potraktowania spraw związanych z reformą systemu edukacji narodowej w programach działania w r. 1979 związków branżowych i terenowych instancji związkowych, jak też w związkowej prasie i w działalności placówek upowszechniania kultury.

Dążąc do intensyfikowania działań związków zawodowych o charakterze społeczno-wychowawczym, kulturalnym i socjalnym na rzecz dzieci i młodzieży należy w tym celu wykorzystać obchody 35-lecia PRL oraz Międzynarodowego Roku Dziecka ukazując dorobek oraz problemy i perspektywy systemu oświatowo-wychowawczego w Polsce.

*Czesław Banach*

## **SEMINARIUM PEDEUTOLOGICZNE W PUSZCZYKOWIE nt. NAUCZYCIEL JAKO ORGANIZATOR ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO**

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego w porozumieniu z Instytutem Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Kielcach zorganizował w dniach 28.07—10.08.1978 r. w Puszczykowie koło Poznania seminarium pedeutologiczne poświęcone nauczycielowi jako organizatorowi środowiska wychowawczego. Kierownikiem naukowym seminarium był dr Waldemar Dutkiewicz z IKNiBO w Kielcach. Obradom seminarium kolejno przewodzili: dr Waldemar Dutkiewicz, doc. dr Eugeniusz Orlof, dr Bogusław Adamczyk, doc. dr Zdzisław Ratajek. Wnioski z seminarium opracowała komisja w składzie: dr Bogusław Adamczyk, dr Waldemar Dutkiewicz, doc. dr Stanisław Kowalik, doc. dr Eugeniusz Orlof.

W seminarium wzięło udział 26 osób, przedstawiciele następujących ośrodków i środowisk naukowych: Częstochowa — mgr Zdzisława Drożdżyńska (KOiW). Gdańsk — dr Regina Dutkowska (IKNiBO), mgr Dorota Łowicka (KOiW), dr Jan Zebrowski (Uniwersytet Gdański), Katowice — dr Grażyna Jelonkiewicz i mgr Danuta Siwek (Uniwersytet Śląski), Kielce — dr Bogusław Adamczyk, dr Stanisław Ośko, dr Mieczysław Szczodrak (WSP), dr Julian Bazański, dr Waldemar Dutkiewicz, mgr Wanda Drózka, doc. dr Zdzisław Ratajek, mgr Jan Telus (IKNiBO), Kraków — dr Maria Guśpiel (WSP), dr Andrzej Janczur (IKNiBO), Olsztyn — dr Luba Sołoma (WSP), Przemyśl — dr Józef Galant (CDN), Radom — mgr Jan Wiśniew-

ski (Poradnia Wychowawczo-Zawodowa), Rzeszów — doc. dr Eugeniusz Orlof (IKNiBO), Warszawa — doc. dr hab. Wojciech Iwanowski, prof. dr hab. Józef Kozłowski, doc. dr Tadeusz Malinowski, prof. dr hab. Tadeusz Wiloch (IKN), doc. dr Stanisław Kowalik (IBP), doc. dr Ryszard Radziwiłowicz (IKNiBO — Rembertów).

Zasadniczym celem seminarium było udzielenie odpowiedzi na pytania wynikające z udziału nauczycieli w organizacji środowiska wychowawczego. Ogółem zaprezentowano 22 referaty, które dotyczą w zasadzie trzech grup problemów: ogólnopedagogicznych, nauczycieli jako organizatorów środowiska wychowawczego oraz nauczycieli różnych specjalności.

Pierwsza grupa obejmuje osiem referatów. Autorzy podjęli różnorodną problematykę nauczycieli w Polsce i za granicą. Na czoło wysuwa się problem struktury zatrudnienia nauczycieli w aspekcie zmian w wymiarze zajęć dydaktyczno-wychowawczych w poszczególnych przedmiotach nauczania i typach szkół (W. Iwanowski). Autor przedstawił wyniki badań struktury zatrudnienia i kwalifikacji nauczycieli w latach 1973—1977. Największy spadek zatrudnienia nastąpił w szkolnictwie podstawowym — o 25 tys. osób w stosunku do 1973 r. Wzrósł w tym okresie odsetek nauczycieli z wyższym wykształceniem z 22,3% do 36,9%. Jednocześnie spadł stan zatrudnienia nauczycieli z wykształceniem średnim z 29,1% do 18,5%. Nadal największy procent zatrudnionych stanowią nauczyciele na poziomie SN-u. Z badań wynika ponadto, że wyraźnie wzrósł odsetek lekcji prowadzonych zgodnie z kwalifikacjami — do 54% z 43,7% w 1973 r. Jest to stan niezadowalający, tym bardziej że zaznacza się wyraźny nadmiar nauczycieli niektórych przedmiotów, między innymi geografii i historii. W ostatnich latach stan nauczycieli ogólnie można uznać za względnie ustabilizowany, a zmiany, jakie w tym okresie nastąpiły w strukturze zatrudnienia, odzwierciedlają zmiany w szkolnictwie polskim. Pociągnęły one także za sobą zmiany czasu pracy nauczyciela, co szczególnie widoczne jest w klasach początkowych, jednak istnieje potrzeba ściślejszego określenia w ogóle czasu pracy nauczycieli. Stąd z zainteresowaniem wysłuchano referatu T. Wilocha na temat normowania pracy nauczycieli. Autor m.in. zaproponował trzy warianty kryteriów dla określania czasu pracy nauczyciela. Należałoby brać pod uwagę: całą pracę nauczyciela, tylko godziny lekcyjne albo cały czas pracy łącznie z przygotowaniem się do lekcji i samokształceniem. Ograniczone możliwości czasowe są często przyczyną braku wśród nauczycieli działań innowacyjnych (S. Kowalik). Obok różnych uwarunkowań innowacji pedagogicznych w szkole środowiskowej Autor zwrócił szczególną uwagę na znaczenie postawy nauczyciela wobec innowacyjności oraz wskazał na niektóre warunki niezbędne dla powodzenia działalności innowacyjnych nauczycieli.

Na pytanie, między innymi, jak kształcić nauczycieli o postawach twórczych, otwartych na to, co nowe, starał się odpowiedzieć B. Adamczyk, zestawiając zadania nauczycieli szkoły środowiskowej na wsi z obecnym stanem organizacji ich kształcenia i doksztalcania. Autor postulował podjęcie próby organizacji studiów przemianowych dla potrzeb kształcenia nauczycieli. Należy podkreślić rzetelną koncepcję metodologiczną prowadzonych badań i interpretacji ich wyników.

Swoje refleksje z punktu widzenia socjologa nad zamierzonymi badaniami na temat nauczyciela szkoły środowiskowej a przygotowanie do uczestnictwa w kulturze przedstawił S. Ośko.

R. Radziwiłowicz zapoznał uczestników seminarium z koncepcją badań nt. „Doskonalenie nauczycieli a efekty ich pracy dydaktycznej”. W sposób bardzo przystępny, z użyciem planusz z wyrysowanymi schematami badań zobrazował Autor wszystkie zmienne badawcze w układzie: proces dydaktyczny nauczyciela przed doskonaleniem — doskonalenie — proces dydaktyczny po doskonaleniu. Koncepcja pozwala na samoocenę i samokontrolę nauczyciela, który sam planować może swoją pracę, przetłumaczając niejako treści nauczania na zadania. Realizacja tych ba-

dań z pewnością przyniesie wiele korzyści dla wewnętrznego doskonalenia systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli.

Na niektóre specyficzne właściwości oceny pracy nauczyciela wskazał w swym wystąpieniu Z. Ratajek. Przedstawił on zagadnienia oceny pracy nauczyciela, a więc strukturę przedmiotu oceny, metody i techniki pomiaru pracy pedagogicznej, oraz jej efektów, wzajemne relacje między przełożonymi i podwładnymi, tj. nauczycielami, dyrektorami szkół i administracją szkolną, stroną psychologiczną i prakseologiczną procesu oceny, a także złożone mechanizmy społeczne uwarunkowań działalności dydaktycznej i wychowawczej.

Do wszystkich niemal problemów występujących w tej grupie referatów nawiązał T. Malinowski. Dokonał on wnikliwego przeglądu kierunków zmian w kształceniu nauczycieli na świecie (USA, ZSRR, Japonia, Węgry, NRD, RFN). Dotyczy one zmian w: rozmiarach pracy dydaktycznej, w kwalifikacjach w zakresie poszczególnych przedmiotów, w rozmieszczeniu nauczycieli. Autor omówił kryteria stosowane w konstruowaniu systemów kształcenia nauczycieli w tych krajach i na tym tle przedstawił aktualne problemy naszego systemu kształcenia i doksztalcenia nauczycieli.

Podobne ujęcie tematu zastosował J. Żebrowski omawiając organizację systemu oświatowego we Francji, ponadto innowacje pedagogiczne, działalność placówek kulturalno-oświatowych oraz — na co Autor zwrócił szczególną uwagę — organizację i funkcjonowanie szkół środowiskowych i otwartych we Francji.

Druga grupa wystąpień obejmuje sześć referatów, bardziej ujednoczonych tematycznie. W zasadzie wszystkie one dotyczą nauczyciela i jego pracy na rzecz szkoły i środowiska. Problem pracy społecznej najszerzej omówiła L. Sołoma w oparciu o badania wśród nauczycieli szkół podstawowych. W zależności od płci, wieku, wykształcenia, stażu i miejsca pracy przedstawiła ona wyniki badań obejmujące: postawy nauczycieli wobec pracy na rzecz środowiska pozaszkolnego, zaangażowanie młodych nauczycieli, przygotowanie nauczycieli do pracy środowiskowej w zakładach kształcenia.

Na znaczenie kształtowania cech osobowościowych nauczyciela dla pracy w środowisku wskazał w swym wystąpieniu J. Kozłowski. Problem wpływu pracy w środowisku na stosunek nauczycieli do tego środowiska omówił E. Orlof. Prowadził on w latach 1967—1975 badania podłużne wśród 125 nauczycieli startujących w zawodzie, starając się odpowiedzieć na pytanie, „co konkretnie daje nauczycielowi praca środowiskowa oraz jakie zmiany zachodzą w postawach nauczycieli wobec środowiska lokalnego i wobec tej pracy”?

Zagadnień pracy społecznej i jej wpływu na efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli dotyczyło wystąpienie S. Jelonkiewicz. Autorka na podstawie badań wyodrębniła czynniki wpływające na motywację nauczycieli do pracy społecznej. Są to głównie — wiedza psychologiczno-pedagogiczna i metodyka pracy z człowiekiem dorosłym. Autorka zasygnalizowała także ważny problem nadmiaru pełnionych przez niektórych nauczycieli funkcji społecznych, co nie pozostaje bez wpływu na jakość ich pracy w ogóle.

Referat M. Guśpiel dotyczył zasad organizowania środowiska wychowawczego przez nauczyciela w 10-letniej szkole ogólnokształcącej, natomiast cele kierunkowe w zakresie kształtowania środowiska wychowawczego w świetle badań omówiła R. Dutkowska. A. Janczur zrelacjonował wstępne wyniki badań nad zadaniami nauczycieli w organizacji środowiska wychowawczego uczniów szkół podstawowych i średnich dla pracujących. W opinii uczniów tylko 1/5—1/8 nauczycieli przyczynia się w swej pracy do poznania środowiska rodzinnego uczniów, struktury klasy oraz do nauczania ich pracy nad sobą.

W trzeciej grupie znalazły się referaty, których Autorzy w większości podjęli problem udziału nauczycieli różnych specjalności w organizacji środowiska wycho-

wawczego. J. Telus przedstawił udział nauczyciela w organizowaniu pozaszkolnych form rekreacji i sportu w szkole środowiskowej na wsi. Zdaniem Autora działalność ta powinna obejmować, po pierwsze — wszystkie dzieci i młodzież, po drugie — powinna być nastawiona na zaspokojenie potrzeb kompensacyjnych, np. gimnastyka korekcyjna. Powodzenie tych działań zależy między innymi od właściwego diagnozowania potrzeb w tym zakresie.

Na potrzebę uściślenia współpracy zakładu pracy i szkoły przyzakładowej w ideowo-politycznym wychowaniu uczniów i absolwentów wskazał J. Bazański. Autor omówił między innymi sprawy adaptacji młodego pracownika, współdziałania organizacji młodzieżowych w szkole i w zakładzie pracy, wychowanie do kultury w zakładzie pracy.

Warunki skuteczności pracy wychowawczej nauczycieli w internatach omówił M. Szczodrak na tle rzeczywistego funkcjonowania 95 internatów. Na uwagę zasługuje postulat Autora o wprowadzeniu na studiach na kierunku pedagogika opiekuńcza przedmiotu metodyka pracy wychowawczej w internacie lub kształcenia tych wychowawców na studiach podyplomowych.

Podobnym postuletem zakończyła swój referat nt. „Rola nauczyciela w instytucji resocjalizującej” D. Siwek. Krytycznie oceniła ona poziom przygotowania wychowawców do pracy w instytucjach resocjalizujących przez uczelnie pedagogiczne.

Próbie określenia modelu pracy nauczycieli klas początkowych w oparciu o badania podjął J. Galant. W procesie integralnego nauczania i wychowania Autor silnie wyeksponował kształcenie sfery emocjonalno-uczuciowej u dzieci, przez co wzbudził szereg kontrowersji.

Nieco odmienny charakter od poprzednich miało wystąpienie D. Łowickiej, gdyż przedstawiła ona zagadnienia organizacji szkoły środowiskowej w rejonie Komitetu Osiedlowego miasta. Autorka zrelacjonowała wyniki badań nad praktycznymi aspektami wdrażania wybranych szkół środowiskowych w Gdańsku, omówiła sukcesy i napotykanne trudności oraz miejsce dyrektora szkoły środowiskowej we współpracy z Komitetem Osiedlowym w zakresie podejmowanych inicjatyw na rzecz środowiska. Jak będzie przebiegać ta współpraca, pokażą planowane dalsze badania.

Dokonany przegląd referatów upoważnia do stwierdzenia, że dotyczyły one w większości środowiska wychowawczego szkoły otwartej na wsi. Zazębiały się dość często tematycznie. Autorzy stosowali różnorodne podejście metodologiczne, stąd trudności w generalizacji wniosków. Seminarium uwidocznilo także wiele nieścisłości terminologicznych. Spora liczba wystąpień dotyka postaw nauczyciela wobec środowiska oraz pracy społecznej i ich determinantów: osobowość, wiedza psychologiczno-pedagogiczna i społeczno-polityczna, przygotowanie w uczelni, instytucje wychowania pośredniego, atmosfera i kultura pedagogiczna w miejscu pracy, ilość czasu.

Wnioski i postulaty wynikające z treści referatów i dyskusji odnoszą się do kilku grup zagadnień:

1. Umocnienia pozycji szkoły środowiskowej otwartej na wsi z nastawieniem na jej integrującą funkcję w środowisku. Stąd potrzeba ustalenia współdziałania wszystkich sojuszników szkoły, określenia granic jej inspiracji, włączenia do działalności wychowawczej w środowisku wiejskim instytucji działających na rzecz rolnictwa.

2. Ścisłego określenia zakresu pojęcia praca społeczna nauczyciela ze względów metodologicznych oraz konsekwencji dla działań wychowawczych w środowisku. Unormowanie czasu tej pracy i zakresu obowiązków pozwoli na pełniejsze powiązanie tej działalności z potrzebami dzieci i młodzieży.

3. Stworzenie nauczycielom odpowiednich warunków dla stosowania przez nich własnych innowacyjnych rozwiązań, upowszechniania ich doświadczeń, umożliwienia publikacji.

4. Znaczenia osobowościowych cech nauczyciela sprzyjających efektywnej pracy wychowawczej. Stąd postulaty kształtowania postaw twórczych, otwartych, innowacyjnych w zakładach kształcenia nauczycieli.

5. Kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli dla potrzeb szkoły środowiskowej, tj.:

- podjęcie próby organizacji studiów przemiennych,
- rozszerzenie treści kształcenia o metodykę pracy w środowisku,
- łączenie praktyk pedagogicznych z pracą w konkretnym środowisku,
- stwarzanie możliwości specjalizacji nauczycieli na studiach podyplomowych,
- położenie większego nacisku na praktyczne kształcenie przyszłych organizatorów środowiska wychowawczego.

Uczestnicy seminarium postulowali rozszerzenie badań nad udziałem nauczyciela w organizacji środowiska wychowawczego na wsi i w mieście.

Wanda Dróżka

## ZASOPIŚMIA PEDAGOGICZNE W SŁUŻBIE SOCJALISTYCZNEGO SYSTEMU OŚWIATY I WYCHOWANIA

Z inicjatywy Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, które są wydawcą 22 czasopism pedagogicznych, i przy Współudziale Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Zarządu Głównego ZNP — 20 listopada 1978 r. odbyło się w Warszawie pierwsze ogólnopolskie seminarium na temat roli i zadań czasopism pedagogicznych w rozwoju socjalistycznego systemu oświaty i wychowania.

Uczestniczyli w nim redaktorzy i wydawcy polskich czasopism pedagogicznych, nauczyciele reprezentujący zasadniczą grupę czytelników tych czasopism, pracownicy oświaty i nauki. Władze reprezentowali na seminarium minister Oświaty i Wychowania dr Jerzy Kuberski, przedstawiciele Komitetu Centralnego PZPR, Wydziałów Nauki i Oświaty: dr Władysław Sordyl oraz Prasy, Radia i Telewizji, tow. Konrad Kaszewski, przedstawiciele CRZZ, Naczelnego Zarządu Wydawnictw i inni.

Seminarium zorganizowano z myślą o zwiększeniu udziału czasopism pedagogicznych w przekształcaniach naszego systemu oświatowo-wychowawczego, a bezpośrednim do jego zwołania impulsem było rozpoczęcie wdrażania reformy systemu edukacji narodowej. Stąd między innymi przedmiotem rozważań uczniono takie kwestie, jak: udział czasopism pedagogicznych w upowszechnianiu założeń polityki oświatowej partii i państwa, dorobku nauk pedagogicznych, przodujących doświadczeń oświatowych itp. Kolejnymi pytaniami, na które podczas seminarium poszukiwano odpowiedzi, były: W jakim stopniu czasopisma pedagogiczne wspierają doskonalenie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły, czy są nosicielami innowacji pedagogicznych?; Jaki może być udział czasopism w inspirowaniu i ukierunkowaniu czytelnictwa i samokształcenia zawodowego nauczycieli, wspomaganie życia intelektualnego środowiska pracowników oświaty i wychowania?; Integrowaniu oddziaływań wychowawczych rodziny, szkoły i środowiska, upowszechnieniu kultury pedagogicznej w społeczeństwie? itp.

Podstawą przeprowadzonej na seminarium dyskusji było wystąpienie ministra Oświaty i Wychowania dra Jerzego Kuberskiego oraz krótkie komentarze do przygotowanych na piśmie referatów i komunikatów przedstawione kolejno przez: dra Franciszka Filipowicza nt. „Czasopiśmiennictwo pedagogiczne w Polsce Ludowej” (1944—1978; dra Bolesława Grzesia — „Rola i zadania czasopism pedagogicznych w działalności ZNP”; mgra Włodzimierza Saka — „Udział czasopism pedagogicz-



nych w upowszechnianiu polityki partii i rządu, ze szczególnym uwzględnieniem polityki oświatowej; doc. dra Stanisława Frycie — „Cele, zadania i funkcje czasopism pedagogicznych w reformowanym systemie oświaty i wychowania”; mgra Stanisława Bohdanowicza — „Udział czasopism w upowszechnieniu kultury pedagogicznej”; doc. dr hab. Jadwigi Nowak — „Potrzeby i metodologia badań czytelnictwa czasopism pedagogicznych” i mgra Stanisława Aleksandrzaka — „Czasopisma dziecięce w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela”.

W sumie na seminarium przygotowano 23 referaty i komunikaty. Poza wymienionymi następujący autorzy zgłosili swoje opracowania: dr Danuta Cichy — „Rola czasopisma *Biologia w Szkole* w realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych”; inż. Roman Chałupka — „Graficzno-edytorskie opracowanie czasopism pedagogicznych”; mgr Andrzej Cieślak — „Miejsce *Oświaty Dorosłych* w światowym czasopiśmiennictwie pedagogicznym”; mgr A. Cieślak i dr F. Filipowicz — „Czasopisma pedagogiczne resortu oświaty i wychowania w opinii czytelników”; mgr Andrzej Kawka — „Udział *Szkoły Zawodowej* w upowszechnianiu teorii i praktyki kształcenia zawodowego”; prof. dr Czesław Kupisiewicz — „Rola i zadania czasopism pedagogicznych w rozwoju socjalistycznego systemu oświaty i wychowania”; mgr Maria Łazarska — „Czasopisma przedmiotowo-metodyczne w ocenie nauczycieli historii i wychowania obywatelskiego”; doc. dr hab. Czesław Majorek — „*Rola Wiadomości Historycznych* w kształtowaniu nowoczesnej koncepcji nauczania historii w powszechnej szkole średniej”; prof. dr Maksymilian Maciaszek — „Rola czasopism przedmiotowo-metodycznych w inspiracji nowatorstwa pedagogicznego”; mgr Aleksander Musiał — „Rola i znaczenie konkursów organizowanych przez czasopisma pedagogiczne”; mgr Krystyna Pogodzińska — „Rola czasopism pedagogicznych we wzbogacaniu warsztatu pracy wychowawczej nauczyciela”; dr Antoni Prejbisz — „Rola dwumiesięcznika *Języki Obce*”; mgr Hanna Ratyńska — „Formy i metody współpracy redakcji czasopism pedagogicznych z czytelnikami”; doc. dr Mieczysław Sawicki — „Rola czasopism przedmiotowo-metodycznych w doskonaleniu nauczycieli”; prof. dr Zofia Sękowska — „Zadania kwartalnika *Szkola Specjalna* w realizacji reformy systemu kształcenia specjalnego”; doc. dr hab. Ryszard Więckowski — „Kryteria innowacyjne w doborze i układzie treści artykułów w zakresie nauczania początkowego”.

Bogaty wachlarz opracowanych na seminarium tematów, jak też przeprowadzona na nim żywa i wartościowa dyskusja sprawiły, że seminarium to uznać można za liczące się wydarzenie w historii polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego. Jego znaczenie podkreślił minister Oświaty i Wychowania dr Jerzy Kuberski, i to — jak stwierdził — nie tylko z racji rozpoczętej reformy systemu edukacji narodowej, ale również z uwagi na konsekwencje, jakie ma dla czasopism pedagogicznych wyższy poziom kwalifikacji nauczycieli. Fakt ten sprawia, że obecny czytelnik czasopism pedagogicznych zgłasza pod ich adresem wyższe niż dotąd wymagania. Minister Jerzy Kuberski stwierdził, że czasopisma pedagogiczne stanowią niezwykle istotny element upowszechnienia polityki oświatowej partii i państwa, rozwoju nauk pedagogicznych, wspierania praktyki oświatowo-wychowawczej, rozwijania w środowisku nauczycielskim żywego ruchu intelektualnego. Oczekuje zatem od czasopism pedagogicznych bardziej ofensywnego oświetlenia oczekujących nas zadań oświatowo-wychowawczych, prezentowania na zbliżające się 35-lecie Polski Ludowej wielkiego i nie spotykanego w naszych dziejach rozwoju oświaty, upowszechniania nowatorstwa pedagogicznego nauczycieli, bardziej energicznego wspierania na co dzień wielkiego i jakże niezbędnego dzieła reformy systemu edukacji narodowej.

Wysoko ocenił również znaczenie seminarium dr Władysław Sordyl w podsumowaniu jego wyników. Wyraził on przekonanie, że zaprezentowane na seminarium przemyślenia przyczynią się do dalszego doskonalenia czasopiśmiennictwa pedagogicznego. Opowiedział się za bliższym jeszcze kontaktem redakcji czasopism peda-

gicznych z praktyką oświatową i zwiększeniem udziału nauczycieli w komitetach redakcyjnych poszczególnych czasopism. W swym wystąpieniu akcentował dwie grupy zadań dla czasopism pedagogicznych. Pierwsza — to zadania związane z upowszechnianiem socjalistycznych wartości społecznych, druga to — zadania dotyczące realizacji polityki oświatowej partii i państwa, wspieranie praktyki oświatowo-wychowawczej, rozwoju nauk pedagogicznych i pogłębiania kultury pedagogicznej nauczycieli i całego społeczeństwa.

*Franciszek Filipowicz*

# KRONIKA ZAGRANICZNA

## POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

### CZECHOSŁOWACJA

MÁTEJ J.: Polsko-československé koleniologické sympóziwm v Lešne.

*Jednotná Škola* 1978 č. 8 s. 756—757.

REGIONÁLNE kultúrne spoločnosti v Pol'sku.

*Osvetova Praca* 1978 č. 19 s. 22—23.

(Informacja opracowana na podstawie materiałów Polskiego ośrodka informacji i kultury)

WÓJCIK Zygmunt: Všeobecný nástup memoáristov.

*Osvetova Praca* 1978 č. 18. s. 17—18.

### NIEMIECKA REPUBLIKA DEMOKRATYCZNA

BUCKMANN O. und JASTRZĄB J.: Spezialferienlager in der Volksrepublik Polen.

*Die Sonderschule* 1978 Heft 5 S. 316—318.

(Wakacyjne obozy specjalne w Polsce Ludowej).

GÜNTHER Karl-Heinz: Janusz Korczak — ein bedeutender Pädagoge Polens.

*Deutsche Lehrerzeitung* 1978 nr 28 S. 12.

SCHULZ Rudi: Ehrendes Gedenken für Janusz Korczak.

*Pädagogik* 1978 Heft 9 S. 769—771.

### WĘGIERSKA REPUBLIKA DEMOKRATYCZNA

ARANY Éva: Emlékezés Janusz Korczaka.

*Köznevelés* 1978 nr 33 s. 7.

(Wspomnienie o Januszu Korczaku).

### ZWIĄZEK SOCJALISTYCZNYCH REPUBLIK RADZIECKICH

KORČAK Januš: Kogda ja snova stan malen'kim. Vzrosłomu čitatelju.

*Načal'naja Škola* 1978 nr 9 s. 87—91.

(Kiedy znów będę mały. Praca Janusza Korczaka dedykowana dorosłemu czytelnikowi).

MAZUR P. I.: Serdca, oddane detjam. Januš Korčak i V. A. Suchomlinskij.

*Načal'naja Škola* 1978 nr 9 s. 80—92.

(Serdca oddane dzieciom — o Januszu Korczaku i Wasylu Suchomlinskim, pedagogu radzieckim).

NASELENIE Pol'si segodnja.

*Geografija v Škole* 1978 nr 5 s. 68.

(Ludność Polski, stan aktualny. Ludność Polski przekroczyła w roku 1978 35 milionów, zajmując 7 miejsce pod względem liczebności w Europie. 30 lat temu żyło w Polsce 23 miliony ludzi, obecnie połowa ludności kraju to młodzi ludzie w wieku do 28 lat. Znacznie wzrosła średnia długość życia wynosząca dla mężczyzn 67 lat, a dla kobiet 74 lata (w roku 1950 odpowiednio 58 i 64 lata). Ponad 20 milionów Polaków żyje obecnie w miastach, poniżej 15 milionów w ośrodkach wiejskich. Pod względem przyrostu ludności (1% w roku) Polska zajmuje jedno z pierwszych miejsc w Europie).

V BRATSKOM sodružestve.

*Geografija w Škole* 1978 nr 5 s. 67.

(Informacja o budowie szerokotorowej magistrali kolejowej prowadzącej od granicy ze Związkiem Radzieckim do kombinatu „Katowice”).

WIŁOCH T.: Škola i sreda.

Narodnoe Obrazowanie 1978 nr 10 s. 88—89.

(Szkola i środowisko, artykuł prof. Tadeusza Wilocha z Warszawy).

Wybór z czasopism Biblioteki  
Instytutu Badań Pedagogicznych  
Anna Król

## KONFERENCJA AMERICAN ASSOCIATION COLEGES FOR TEACHER EDUCATION

### nt. NAUKOWE PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W dniach od 21 do 24 lutego 1978 roku odbyła się w Chicago w Stanie Illinois konferencja poświęcona problematyce kształcenia nauczycieli i pracowników pedagogicznych w Stanach Zjednoczonych. Było to trzydzieste spotkanie pracowników naukowych i dydaktycznych kolegiów nauczycielskich (Colleges for Teacher Education) zorganizowane przez American Association of Colleges for Teacher Education.

Spotkanie zostało otworzone przez prezydenta AACTE, Amerykanina pochodzenia polskiego, Henry J. Hermanowicza, dziekana College of Education, the Pennsylvania State University, który witając zebranych zwrócił ich uwagę na ważne funkcje nauki w kształceniu nauczycieli.

W dniu otwarcia obrad zebrani wysłuchali wykładu A. Cremin, prezydenta of Teacher College, the Columbia University na temat: „Kształcenie wychowawców przyszłych nauczycieli” (The Education the Education Profession<sup>1</sup>). Przedstawiając badania nad kształceniem prawników, lekarzy i nauczycieli w przeszłości A. Cremin pokazał mechanizmy istotne dla kształcenia nauczyciela przyszłości. W tym kontekście przedstawił też swoje koncepcje i przemyślenia nad rozwojem nauk pedagogicznych i doktoraty w tej dziedzinie.

Hasłem trzydziestego corocznego spotkania AACTE było: „Naukowe podstawy kształcenia nauczycieli” (The Knowledge Based for Preparation of Educational Personnel)<sup>2</sup>.

Obrady toczyły się w 8 sekcjach podzielonych na 32 oddzielne sesje robocze, w których w oparciu o doniesienia z badań omówiono następujące tematy:

1. Selekcja i zatrzymanie studentów na kierunku kształcenia nauczycieli.
2. Możliwości pomiaru wyników procesu kształcenia nauczycieli.
3. Podnoszenie efektywności praktyk pedagogicznych.
4. Przygotowanie nauczycieli do integrowania pracy z dziećmi.
5. Przygotowanie pracowników pedagogicznych do wprowadzania zalecanych w nauczaniu i wychowaniu programów innowacji pedagogicznych.
6. Bieżące prace nad oceną programów kształcenia nauczycieli.
7. Związki między zachowaniem nauczyciela a uczeniem się ucznia.
8. Ocena nauczania i karier zawodowych.

Jak widać z przedstawionej tematyki, struktura poruszanych kwestii była rozległa, bardzo bogata i równocześnie ukierunkowana na gromadzenie wiedzy użytecznej w procesie kształcenia nauczycieli.

Dwudniowe obrady w sekcjach cieszyły się wyjątkowo dużym zainteresowaniem

<sup>1</sup> Lawrence A. Cremin: The Educational of the Educating Profession. AACTE, Washington D. C. 1977.

<sup>2</sup> Program AACTE 30th Annual Meeting, February 21—24, 1978. One Dupont Circle, Suite 610, Washington, DC 20036.

uczestników spotkania. Dyskusja nad doniesieniami z badań oraz przedstawionymi propozycjami toczyła się w małych grupach roboczych, których celem było zachowanie równowagi pomiędzy teorią a praktyką. Szczególnie interesujące były zajęcia w sekcji pierwszej, gdzie między innymi w oparciu o doniesienia z badań nad procesem selekcji do zawodu lekarza dyskutowano o możliwościach wykorzystania bogatego doświadczenia klinicznego w kształceniu nauczycieli.

Na uwagę zasługuje też dyskusja nad modelami narodowego nurtu w kształceniu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych: Competency-Based Teacher Education oraz nad przedstawionymi próbami pomiaru wyników tej szeroko nakreślonej działalności uczelni przygotowującej kandydatów do pracy w szkole<sup>3</sup>.

W ostatnim dniu spotkania została podsumowana całość obrad z podkreśleniem, że stały się one dobrą okazją do wymiany doświadczeń i poglądów, a także były owocne i ważne dla amerykańskich pedagogów rozwiązujących na co dzień trudne kwestie kształcenia nauczycieli. Na zakończenie Patrycja Graham, dyrektor Narodowego Instytutu Wychowania (The National Institute of Education), wygłosiła referat na temat: „Badania pedagogiczne w Ameryce” (Educational Research of America; Fantasy and Fulfilment). Analizując metody nacisku na produkowanie wyników („produce results”), podyktowane tradycyjnymi wynikami badań naukowych w Ameryce, ukazała istotne związki i zależności między zawodową niepewnością a metodologiczną poprawnością („between professional insecurity and methodological purity”).

Materiały z konferencji będą opublikowane w roczniku AACTE, Yearbook 1978.

Uczestnicy spotkania mieli też możliwość zakupienia nagrań doniesień z badań i dyskusji, jaka toczyła się we wszystkich sekcjach; są to tylko wybrane szczegóły inponującej organizacji spotkania AACTE.

W tym 30 spotkaniu AACTE uczestniczyli pedagodzy z różnych krajów świata. Byłam między nimi jako stypendystka American Association of University Women zainteresowana problematyką kształcenia nauczycieli, a w szczególności kwestią selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego w świecie. Doświadczenia, jakie zdobyłam, pozwalają mi szerzej i głębiej spojrzeć na bardzo skomplikowaną i niezmiernie istotną dla rozwoju społecznego krajów świata problematykę kształcenia nauczycieli we współczesnej dobie.

Myślę, że nowe doświadczenia amerykańskie i koncepcje teoretyczne: Competency-Based Teacher Education; nowe trendy i modele zmian w zakresie programów i organizacji kształcenia nauczycieli zasługują na szczególną uwagę pedeutologów.

Paulina Bródka

## STANISŁAW NOWACZYK

W wieku 75 lat zmarł w Toruniu doc. dr hab. Stanisław Nowaczyk, założyciel i długoletni redaktor naczelny *Życia Szkoły*, wybitny znawca problematyki nauczania początkowego. Urodził się dnia 7 kwietnia 1903 roku w Mchach, powiatu śremskiego. Po zdobyciu wykształcenia podstawowego kontynuował naukę w Seminarium Nauczycielskim w Koźminie, a dalej ukończył Wyższy Kurs Nauczycielski w Toruniu.

<sup>3</sup> W. R. Houston and R. B. Howsam: Competency-Based Teacher Education. Science Research Associate, INC. Chicago 1972. M. Haberman and T. M. Stinnet: Teacher Education and New Profesion of Teaching. McCutchan: Publishing Corporation, Berkeley, California 1973. H. W. Hertzberg: Competency Based Teacher Education: Does It Have a Past or a Future. *Teacher College Reserach* nr 7, 1976, s. 1—22.

Zamiłowanie i szacunek dla wiedzy wyniósł z domu, zawdzięczał je ojcu — jak to w jednej z naszych rozmów podkreślił. Matka dała to, co każda z Nich ma najcenniejszego dla zaferowania dziecku — serce. Ojciec — choć surowy — odkrył przed Nim wiedzę. Jedną z pierwszych książek, która znalazł się w ręku — dziecaka jeszcze — była encyklopedia.

To odległe wspomnienie z dzieciństwa docenta St. Nowaczyka nasuwa mi się w chwili, gdy patrzę — z perspektywy czasu — na Niego jako redaktora naczelnego *Życia Szkoły*, gdy mam określić, jakim był, znaleźć to, co w Jego osobowości było najważniejsze. Cechowała Go ogromna rzetelność w robocie i tego wymagał od podwładnych. Przysłowiowe już dzisiaj, być może dla postronnego obserwatora nieco przesadne, „zagłądanie krowie do pyska” — sprawdzanie każdej informacji. Człowiek może popełniać błędy, ale musi nauczyć się je dostrzegać i eliminować — mawiał niejednokrotnie.

Zdobywszy wykształcenie pedagogiczne rozpoczął pracę w zawodzie nauczycielskim. Pierwszą placówką — tuż po ukończeniu seminarium koźmińskiego — była szkoła powszechna w Pogorzeli, dawny powiat koźmiński. Pracował następnie w szkołach wydziałowych w Międzychodzie i Inowrocławiu, a dalej w szkołach ćwiczeń w Tucholi i Toruniu.

Już jako początkujący nauczyciel pisał artykuły metodyczne. Pierwsze publikacje zamieścił w *Przyjacielu Nauczyciela i Pracy Szkolnej*. W okresie międzywojennym publikował ponadto w *Życiu Szkolnym*, *Ruchu Pedagogicznym* i *Wiadomościach Historyczno-Dydaktycznych*.

Mając zaledwie 26 lat wydał pierwszą książkę, napisaną wspólnie z Ludwikiem Bandurą, była to „Historia w szkole powszechnej”. Nauczanie historii stanowiło Jego pasję, i to na długie lata. Kolejne pozycje z tego zakresu to trzy przewodniki metodyczne do podręczników historii dla klas V, VI i VII szkoły powszechnej, wydane przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Lwowie.

Metodyce nauczania historii poświęcał wiele uwagi i w latach następnych. W roku 1947 wydał książkę „Jak uczyć historii w szkole powszechnej”. Drugie wydanie tej książki ukazało się w roku 1957, a trzecie w 1960. Dwa ostatnie wydania już zatytułowane „Jak uczyć historii w szkole podstawowej”. W roku 1953 wydał broszurę „Organizacja pracy domowej ucznia” (PZWS).

Docenta Nowaczyka cechował specyficzny styl pisarski. Przytoczę fragment przedmowy do wydania pierwszej wymienionej książki.

„Co wobec tego będzie treścią niniejszej pracy? Będzie to przede wszystkim sprawozdanie, jak ja uczyłem i uczyć historii w szkole podstawowej, jakich używałem środków, by zrealizować cele przez programy wytknięte, jakie napotykałem trudności i w jaki sposób starałem się je pokonać. A jeśli będą też rady, wcale nie lub tylko w części wypróbowane — zwłaszcza jeśli idzie o nowe programy — będą tylko takie, które w świetle dotychczasowego doświadczenia są możliwe do wykonania.

Wydaje mi się, że najlepiej czytać moje uwagi z ołówkiem w ręku i od razu podkreślać:

- 1) to, co się podoba,
- 2) co warto wypróbować w swojej klasie,
- 3) z czym trudno się zgodzić,
- 4) co wydaje się błędne,
- 5) co jest zbyt słabo uzasadnione.

Dobrze też będzie notować na marginesie własne uwagi, które nasuną się w czasie czytania. Książka nabierze przez to życia i każdy czytający będzie jej współautorem.

I jeszcze jedno: ponieważ poszczególne rozdziały wzajemnie się uzupełniają, najlepiej dopiero po przeczytaniu całości popatrzeć krytycznie na treść”.

Cała twórczość Jego to dzielenie się doświadczeniami, refleksjami z innymi. Pisał stylem prostym, zwięzłym. Częściej zamiast opisu sygnalizował sprawy, stawiał problemy pobudzając do refleksji. Niektórym, lubiącym kwiecisty opis, wydawał się trudny, nie zawsze rozumiały. Celem pisarstwa Kolegi Nowaczyka było pobudzenie czytelnika do analizy swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, refleksji nad życiem, nad tym, co się wokół szkoły i dziecka dzieje.

Takie są i późniejsze książki, takie i artykuły publikowane na łamach *Życia Szkoły* i innych czasopism pedagogicznych. Ten styl prznosił i na wykłady, spotkania z nauczycielami, prelekcje, pogadanki radiowe.

Przez lata wojny przebywał w Krakowie. Część okupacji spędził w więzieniu. Po wojnie wraca do Torunia. Tu wspólnie z Ludwikiem Bandurą i Janem Rychcikiem „...pełni entuzjazmu przeplatane trochę «polską brawurą», a wspieranego uporem i konsekwencją przewodniczącego wydziału pedagogicznego...”<sup>1</sup> zakładają czasopismo pedagogiczne *Życie Szkoły*. Wydawane było najpierw jako organ Wydziału Pedagogicznego Pomorskiego Okręgu ZNP, następnie Zarządu Okręgu Pomorskiego i Poznańskiego, potem już Zarządu Głównego ZNP, a od roku 1953 pismo stało się organem Ministerstwa Oświaty.

*Życie Szkoły* w Jego życiu zajmowało wyjątkową pozycję. Funkcję redaktora naczelnego pełnił nieprzerwanie przez 29 lat. Pismo stanowiło w tym czasie treść jego życia, wypełniło je również i do ostatnich chwil życia. Naczelne zadanie pisma widział w służbie nauczycielowi w codziennej praktyce. *Życie Szkoły* przez wszystkie lata było trybuną dla tych, którzy mieli coś ważnego i ważkiego do powiedzenia, dla podzielenia się z innymi i doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej.

(...) „Na jego łamach wypowiadało się tysiące doświadczonych, jak również początkujących nauczycieli, ludzi nauki, pisarzy. (...) *Życie Szkoły* sięgało do rad i wskazówek wybitnych teoretyków, ich myślą pragnąc natchnąć poczynania swych Czytelników, sięgało do przykładów odważnych i odważniejszych praktyków, by ich odwagę natchnąć do podobnej pracy innych”<sup>2</sup> — tak o piśmie — dziele swojego życia — napisał w artykule pożegnalnym.

Szczególną wagę przywiązywał Redaktor do pracy ze współpracownikami. „Poprzez treść i formę artykułów pragniemy widzieć Współpracownika, jego myśli i trud pisania, intencje, chęć sukcesu, zadowolenie z ujrzenia swego artykułu w czasopiśmie. I w tym to kontekście może się zdarzyć, że słabszy formalnie artykuł przedostanie się przez redakcyjne sito i wśród wymagających czytelników budzi zastrzeżenia. Nierzadkie są jednak przypadki, że taki pierwszy artykuł, oceniany jako słabszy, zachęci autora do dalszej pracy nad sobą. Przysparza nam to często dobrego, stałego współpracownika”<sup>3</sup>.

Pismo odegrało również inspirującą rolę we własnym kształceniu i samokształceniu Kolegi Nowaczyka. W roku 1952 zdobył stopień magistra filozofii w zakresie pedagogiki na Wydziale Humanistycznym i Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Na teście uczelni w roku 1960 uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na podstawie pracy „Rola pisma pedagogicznego w doskonaleniu zawodowym nauczyciela”. Habilitował się w kilka lat później na Uniwersytecie Jagiellońskim przedstawiając pracę „Książka pedagogiczna w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela” (Warszawa 1968, Nasza Księgarnia). Obie wyżej wymienione pozycje wyrosły z doświadczeń wyniesionych z Jego kontaktów z nauczycielami — czytelnikami *Życia Szkoły*. Poprzez pismo i swoją twórczość starał się tworzyć pomost pomiędzy teorią i praktyką, przybliżając tę pierwszą nauczycielowi — praktykowi, ucząc przekładać na język

<sup>1</sup> J. Rychcik: Zarząd Okręgu podjął uchwałę. *Życie Szkoły* nr 1, 1971, s. 48.

<sup>2</sup> S. Nowaczyk: *Życie Szkoły* w latach 1946 do 1974. *Życie Szkoły* nr 4, 1974, s. 1—3.

<sup>3</sup> Rozmowa Zespołu Redakcyjnego z Czytelnikami. *Życie Szkoły* nr 1, 1971, s. 63.

praktyki. W artykule „Nowe w teorii i praktyce”<sup>4</sup> tak pisał „Nie jest nowiną ani nowinką, że teoria i praktyka mają być ze sobą powiązane, jedno ma wspierać drugie i martwe lub martwiejące ożywiać. Nie kto inny jak Komeński przypomina zdanie Vivesa: «Teoria rzeczy jest łatwa i krótka, a nie przynosi prócz przyjemności niczego więcej, natomiast zastosowanie jej jest trudne i rozległe i daje zdumiewające korzyści»”.

Poza pracą zawodową aktywnie uczestniczył Kolega Nowaczyk w życiu społecznym. W roku 1923 został członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego. W organizacji tej pełnił różne funkcje w zarządach Ognisk, Oddziałów Powiatowych i Okręgach. Działalność na tym polu została uhonorowana przyznaniem Złotej Odznaki ZNP.

Kolejny teren jego społecznej aktywności to działalność popularyzatorska w Towarzystwie Wiedzy Powszechnej, początkowo jako lektor, a potem również jako konsultant.

Praca redaktorska i działalność społeczna nie wystarczały — pragnął czynnego kontaktu z uczniem, czuł się bowiem nie tylko teoretykiem, ale ciągle również nauczycielem — praktykiem. Wykładał metodykę nauczania początkowego w Studium Nauczycielskim w Toruniu, Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku, a następnie przez ostatnich kilkanaście lat na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Swoje powołanie nauczycielskie realizował nie tylko, a może nawet nie tyle przez dydaktykę, co poprzez oddziaływanie na osobowość ucznia — wychowanka, studenta. Żył życiem swoich uczniów, studentów. Poprzez swój specyficzny styl kontaktu z uczniem, studentem rozbudzał pasję poznawczą i co szczególnie istotne — zapalał do zawodu nauczycielskiego, pobudzał do refleksji pedagogicznej. Służył pomocą niejednemu w trudnym starciu w zawodzie nauczycielskim.

W początku lat siedemdziesiątych został powołany do Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zasiadał w Radzie Redakcyjnej *Ruchu Pedagogicznego*, był członkiem Komitetu Redakcyjnego *Życia Szkoły*.

Z *Ruchem Pedagogicznym* łączyły Docenta Nowaczyka długoletnie związki. Na jego łamach zaczął publikować jeszcze w początkach swojej kariery zawodowej. Przez długie lata, aż do ostatnich chwil swojego życia, systematycznie prowadził przegląd polskich czasopism pedagogicznych.

W tym krótkim wspomnieniu nie sposób powiedzieć wszystkiego o człowieku, jakim był redaktor Nowaczyk. Mimo kilkunastoletniej znajomości pisząc o Nim nie udało mi się powiedzieć wszystkiego, wymienić zasług i tego, co po sobie zostawił. Zasługi Jego zostały wysoko ocenione, był wielokrotnie odznaczany i nagradzany. Otrzymał między innymi: Krzyż Komandorski Orderu Odrodzenia Polski, Medal Komisji Edukacji Narodowej, Złoty Krzyż Zasługi, Złotą Odznakę ZNP, Odznakę TWP, Medal Pamiątkowy za zasługi dla rozwoju UMK.

Najważniejsze jednak to, jakim zostanie w naszej pamięci, a pozostanie Człowiekiem życzliwym drugiemu człowiekowi.

Czesław Kosakowski

**REDAKCJA ZAMIESZCZA NIŻEJ WYJAŚNIENIE MARIANA KALINOWSKIEGO  
NADEŚLANE DO REDAKCJI „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”**

Uprzejmie zawiadamiam, że w moim artykule pt. „Zasady i metody wychowania resocjalizacyjnego w systemie kurateli sądowej wobec nieletnich (*Ruch Pedago-*

<sup>4</sup> *Zycie Szkoły* nr 7—8, 1970, s. 40.



giczny 1978 nr 2, s. 167—183) zamieszczone zostały fragmenty skryptu Stanisława Górskiego „Casework w pracy kuratora sądowego”, W-wa 1978, KOKP (do użytku wewnętrznego). Nie zwróciłem uwagi na to, że w egzemplarzu artykułu złożonego w Redakcji, w wyniku niedopatrzenia maszynistki, pominięty został przypis wskazujący źródło przytoczonych fragmentów. Przepraszam za to autora wymienionego skryptu oraz Redakcję *Ruchu Pedagogicznego*, proszę jednocześnie o zamieszczenie w jednym z najbliższych numerów tego sprostowania.

M. Kalinowski

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПОСТАНОВЛЕНИЕ ГЛАВНОГО ПРАВЛЕНИЯ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ И КОЛЛЕГИИ МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

от дня 12 марта 1979 года

по вопросам педагогического прогресса в области просвещения . . . . . 133  
и воспитания

### СТАТЬИ

СТЕПАН СЛОМКЕВИЧ: Год 1973 — Международным годом Ребенка . . . . . 138  
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Системный подход к управлению школой . . . . . 142  
ЯНУШ ГНИТЕЦКИ: Использование системного подхода к управлению школой 155

### ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТАДЕУШ ВЕЧОРЕК: Образование и повышение квалификации учителей сельских школ в Германской Демократической Республике и на Венгрии . . . . . 165  
ЯН ЖЕБРОВСКИ: Об развитии школьного дела и просвещения в Португалии 180  
МАРИАН ГОНСЕРОВСКИ; ЯЦЕК БЕНЬКОВСКИ: Главные управления модернизации общеобразовательного образования в европейских социалистических стран . . . . . 185

### ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

РЫШАРД ЛУКАШЕВИЧ: Воспитательные шансы развития . . . . . 193

### ИСПИТАНИЯ — ПРОБЫ — ИССЛЕДОВАНИЯ

СТАНИСЛАВ КАВУЛА: Виды и роль показателей в педагогических исследованиях . . . . . 208  
ЯН ПОПЛЮЧ: Воздействие школы и среды — результаты исследования . . . 220  
АНДЖЕЙ ЦАЛУС: Влияние личностного дифференцирования на уровень общественного приспособления . . . . . 229  
МЕЧИСЛАВ ЩОДРАК: Некоторые условия эффективности работы воспитателя общешкольного . . . . . 238

### РЕЦЕНЗИИ И ДОКЛАДЫ ИЗ КНИГ

МИРОСЛАВА ЛОНТКОВСКА: Научно-техническая революция в условиях социализма. Материалы из семинара организованного Институтом Основных Проблем Марксизма-Ленинизма ЦК ПОРП. Раб. под ред. А. Верблана. Изд. «Книга и Знание» Варшава 1978 . . . . . 244  
РЫШАРД ВЕНЦКОВСКИ: Социология воспитания. Т. П. Под ред. З. Квецинского, Торунь 1978 . . . . . 248  
ДАНЕЛЯ РУСАКОВСКА:  
The Journal of Experimental Education. Department of Research and Statistical Methodology. University of Northern Colorado . . . 250

### ОБЗОР ПЕЧАТИ

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов . . . . . 254  
МАРТА БАЛИНЬСКА: . . . . . 257

## ХРОНИКА СТРАНЫ

ЧЕСЛАВ БАНАХ: Президиум Начального Совета Профсоюзов по вопросам подготовки и внедрения оснований реформы системы народного образования	260
ВАНДА ДРУЖКА: Педагогический семинар в Пушикове на тему «Учитель как организатор воспитательной среды»	262
ФРАНЦИШЕК ФИЛИПОВИЧ: Педагогические журналы в службе социалнистической системы просвещения и воспитания	266

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

АННА КРУЛЬ: Полоница в зарубежных журналах	269
ПАУЛИНА БРУДКА: Семинар на тему «Научные основы образования учителей»	270
ЧЕСЛАВ КОСАКОВСКИ: Станислав Новачик	271
Выяснение Марнана Калиновского	274

# CONTENTS

## THE RESOLUTION OF CENTRAL COMMITTEE OF POLISH TEACHERS ASSOCIATION AND COUNCIL OF MINISTRY OF Education of 12 th March 1979.

Regarding Pedagogical Progress in Education . . . . .	133
---	-----

### ARTICLES

STEFAN SŁOMKIEWICZ: 1979 — International Child Year . . . . .	138
KAZIMIERZ DENEK: The System Approach to Managing of School . . . . .	142
JANUSZ GNITECKI: Using of the System Approach to Managing of School . . . . .	165

### SCHOOL AND PEDAGOGICS IN THE CONTEMPORARY WORLD

TADEUSZ WIECZOREK: Instructing and Additional Schooling of the Agricultural Schools' Teachers in German Democratic Republic, Czechoslovakia and Hungary . . . . .	165
JAN ŻEBROWSKI: On Development of Education in Portugal . . . . .	180
MARIAN GAŚSIOROWSKI, JACEK BIENKOWSKI: The Main Trends of Modernization of Universal Education in European Socialistic Countries . . . . .	185

### DISCUSSIONS AND POLEMICS

RYSZARD ŁUKASZEWICZ: The Educational Chances of Development . . . . .	193
---	-----

### EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCH

STANISŁAW KAWULA: Kinds and Role of the Indicators in Educational Research . . . . .	208
JAN POPLUCZ: The Cooperation of School and Environment — the Results of Research . . . . .	220
ANDRZEJ CAŁUS: Influence of the Personality Differentiation on Degree of Social Adjustment . . . . .	229
MIECZYŚLAW SZCZODRAK: Some Conditions of Efficiency of Boarding — School Educator's Work . . . . .	238

### BOOK REVIEWS AND REPORTS

MIROŚLAWA ŁATKOWSKA: Scientific and Technical Revolution in Socialistic Societies. The Materials of Seminar Organized by Institute of the Fundamental Problems of Marxism-Leninism of Central Committee of Polish United Workers' Party. Collective work — Andrzej Werblan ed. . . . .	244
RYSZTRD WIĘCKOWSKI: Sociology of Education II-nd Vol. Zbigniew Kwiściński — Ed. Toruń 1978. Nicolao Copernicus University . . . . .	248
DANIELA RUSAWOWSKA: Havelock R.G.: Schulinnovation ein Leitfaden Bern (Stuttgart 1976) Haupt. UTB 533) . . . . .	250

### REPORTS FROM PERIODICALS

JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals . . . . .	254
MARTA BALIŃSKA: „The Journal of Experimental Education”. Department of Research and Stastistical Methodology, University of Nosthern Colorado . . . . .	257

### COUNTRY CHRONICLE

CZESŁAW BANACH: Session of the Presidium of Central Council of the Trade Unions on Participating of Trade Unions in Preparing and Realizing of Educational Reform's Aims . . . . .	260
--	-----

WANDA DRÓŻKA: Teacher as the Organizer of Educational Environment -- Seminar held at Puszczykowo . . . . .	262
FRANCISZEK FILIPOWICZ: Educational Periodicals in Service with Socialistic Educational System . . . . .	266

ABROAD CHRONICLE

ANNA KRÓL: Polish Educational Documents in Abroad Periodicals . . . . .	269
PAULINA BRÓDKA: Conference of American Association Colleges for Teacher Education on Scientific Basis of Teacher Training . . . . .	270
CZESŁAW KOSSAKOWSKI: Stanisław Nowaczyk . . . . .	271
Marian Kalinowski Elucidation . . . . .	274

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1979 r.

---

Nakład 4402. Wydanie pierwsze. Ark. wyd. 12,3. Ark. druk. A1 — 12,2. Papier druk. sat. kl. V, 70×100/16. Oddano do składania w styczniu 1979 r. Podpisano do druku w kwietniu 1979r. Druk ukończono w maju 1979 r.

---

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2  
Zam. nr 101 R-5

## KOMITET REDAKCYJNY

*Mieczysław Puto (sekr. red.), Stefan Słomkiewicz (red. nacz.),  
Władysław Sordyl, Edmund Staszyński, Ryszard Więckowski*

## RADA REDAKCYJNA

*Ludwik Bandura, Kazimierz Denek, Henryk Gąsior, Irena Jundziłł, Józef Kozłowski,  
Krzyszyna Kuligowska, Zbigniew Kwieciński, Mieczysław Oryl, Alojzy Pawlik,  
Mieczysław Pęcherski, Zygmunt Wiatrowski*

## ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

*Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i za-  
strzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.*

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

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

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

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

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 55% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

## Warunki prenumeraty

	rocznie . . . . .	zł 150
w kraju:	półrocznie . . . . .	zł 75
	cena pojedynczego numeru . . . . .	zł 25