

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK XXI (XI) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1979

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

- ✓ CZESŁAW BANACH — Sytuacja w naukach pedagogicznych i zadania rozwojowe do roku 1985. 549
GRAZYNA GURNIK — Ruch deskolaryzacji — geneza, analiza i ocena zjawiska 561
STEFAN SŁOMKIEWICZ — Struktura wiedzy uczniów 572

POSTĘP PEDAGOGICZNY

- ✓ ZYGMUNT WIATROWSKI — Postęp pedagogiczny w szkolnictwie zawodowym 579
IRENA JUNDZIŁ — Funkcja pedagoga osiedlowego 587
RYSZARD URBĄSKI — Przydatność metody analizy krytycznej piśmiennictwa naukowego w „konfrontacyjnych” badaniach pedagogicznych . . . 596

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

- STANISŁAW MAJEWSKI — Wychowanie przedszkolne w okręgu szkolnym kieleckim 1945—1950 602
HANNA BALIŃSKA — Wpływ zajęć pozalekcyjnych na wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły 614
ERWIN GONDZIK — Kariery zawodowe uzdolnionych absolwentów szkół zawodowych 626
STANISŁAW KORCZYŃSKI — Motywy uczenia się uczniów w średnim wieku szkolnym 634

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

- KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA — W. A. Siastionin: Kształtowanie osobowości nauczyciela szkoły radzieckiej w procesie przygotowywania do zawodu 644
HALINA KIELAR — S. Szajek: Orientacja i poradnictwo zawodowe . . . 646
WIESŁAW JAMROŻEK — M. Balcerek: Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918—1939 647

KRONIKA KRAJOWA

- ✓ MAŁGORZATA MYTNIK — Metodologia badań efektywności kształcenia (sprawozdanie z sesji naukowej) 653
STEFAN MOZDZEŃ — Sesja naukowa w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach 655
✓ JAN SKŁODOWSKI — IV Seminarium Ogólnopolskie, Jachranka 1979, poświęcone pedagogicznemu kształceniu nauczycieli 656

KRONIKA ZAGRANICZNA

- ANNA KRÓL — Polonica oświatowe w czasopiśmie zagranicznych . . . 659

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K**ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO****A R T Y K U Ł Y**

CZESŁAW BANACH

**SITUACJA W NAUKACH PEDAGOGICZNYCH
I ZADANIA ROZWOJOWE DO ROKU 1985**

Realizacja strategii przyspieszonego rozwoju społeczeństwa w latach siedemdziesiątych przyczyniła się do podniesienia rangi oświaty i uznania jej za ważny czynnik postępowej ewolucji gospodarki, nauki i kultury. Przekonującym świadectwem tych przemian było podjęcie przez VI Zjazd PZPR decyzji o modernizacji systemu oświatowo-wychowawczego, opracowanie przez Komitet Ekspertów „Raportu o stanie oświaty w PRL” oraz podjęcie przez Sejm PRL Uchwały w sprawie reformy systemu edukacji narodowej.

Szkolnictwo jako zespół instytucji wrosniętych w społeczeństwo i czynnik zmieniający je powinno być doskonałe, ale również przeobrażane. Zachodzi konieczność dostosowania wszystkich instytucji wychowawczych do potrzeb i warunków zmieniającej się rzeczywistości.

Przewidywanie i planowanie przyszłości objęło również oświatę i naukę jako dziedziny życia, a zarazem narzędzia współtworzenia nowej wizji człowieka i rzeczywistości.

Wysuwane postulaty i dyrektywy pod adresem szkolnictwa mają charakter niejednorodny, a nawet sprzeczny. Dlatego tak często przeprowadza się wiele zmian w systemie szkolnictwa. Nie każda zmiana jest jednak postępem.

Unowocześnianie systemu oświaty jest operacją złożoną i nieustającą.

Złożony charakter zjawisk i procesów edukacyjnych wymaga wielo-

stronnych, kompleksowych i interdyscyplinarnych badań. Ta tendencja znalazła wyraz w sformułowaniu problemu węzłowego. Od nauk pedagogicznych oczekuje się szczególnej aktywności, ponieważ rozwój edukacji powinien wyprzedzać rozwój społeczno-ekonomiczny, być siłą sprawczą postępu i kształtowania rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

W etapie przygotowawczym i w trakcie realizacji reformy trzeba będzie znaleźć odpowiedź na wiele problemów i wypróbować różne koncepcje. Teoria nie może pozostać w tyle za praktyką, bo groźne jest to zarówno dla niej, jak i dla praktyki. Zmodernizowany system szkolnictwa od przedszkola do wyższej uczelni powinien być wsparty instytucjami i organizacjami oświaty pozaszkolnej oraz poszkolnej i zapewnić wszechstronny rozwój osobowości oraz umożliwić optymalną działalność we wszystkich sferach życiowej aktywności.

W „Raporcie o stanie oświaty w PRL” stwierdza się: „Przebudowa systemu szkolnego, realizacja jego zadań... kierowanie polityką oświatową w skali państwa oraz doskonalenie systemu zarządzania oświatą i wychowaniem wymaga systematycznych badań diagnostycznych nad całym systemem oświatowym i jego składowymi elementami, stwierdzania i wyjaśniania zjawisk niepożądanych, badań analitycznych, propozycji doskonalenia i badań prognostycznych... badania powinny wyprzedzać podejmowanie wszystkich ważniejszych decyzji w zakresie polityki oświatowej, a także poddawać naukowej analizie ich skutki”.

Opracowanie niniejsze składa się z dwóch części. Pierwsza poświęcona jest aktualnej sytuacji w zakresie nauk pedagogicznych, druga — ich perspektywom rozwojowym. W obu częściach uwzględniono dokonania ogólne oraz w obrębie wybranych dyscyplin.

I. AKTUALNA SYTUACJA W NAUKACH PEDAGOGICZNYCH W PRL

W ostatnich latach stan i perspektywy rozwojowe nauk pedagogicznych oraz ich zadania w kształtowaniu modelu oświaty i jej funkcjonowaniu były przedmiotem wielu ocen. Dokonano ich przede wszystkim na II Kongresie Nauki Polskiej, Naradzie Partyjnej Pedagogów, Zespołów Partyjnych Nauk Pedagogicznych i Komitetu Nauk Psychologicznych PAN, na konferencji w Puławach, przygotowanej w związku z realizacją problemu węzłowego: „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym” oraz na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

W świetle tych ocen potwierdzonych na Kongresie Pedagogicznym Nauczycieli w 1977 roku należy zanotować znaczny postęp w zakresie wychodzenia nauk pedagogicznych naprzeciw potrzebom oświaty i wychowania.

Decydujące znaczenie dla rozwoju nauk pedagogicznych miały dwa fakty: stworzenie zaplecza naukowego resortu oświaty i wychowania oraz włączenie do krajowego programu badań, uchwalonego przez II Kongres Nauki Polskiej, problemu węzłowego pt. „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym”. Oba te fakty pozostawały w ścisłym związku z podjętą reformą systemu edukacji.

Znaczenie stworzenia problemu węzłowego i zaplecza naukowego oświaty dla nauk pedagogicznych można docenić, wskazując na konsekwencje tych faktów. W pierwszym rządzie przyczyniły się one do ilościowego umocnienia dyscyplin pedagogicznych w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Bazą nośną działalności naukowej stało się 5 instytutów MOiW i 1 MNSzWiT oraz 19 filii Instytutu Kształcenia Nauczycieli w postaci IKNiBO.

Słabą stroną dotychczasowego funkcjonowania nauk pedagogicznych i psychologicznych była znaczna dezintegracja prac badawczych w skali krajowej. Wiele ośrodków dublowało problematykę badawczą, a inne ważne dziedziny pedagogiczne nie znajdowały należytego uznania. Ponadto brak badań zespołowych oraz ogólnikowość wielu prac utrudniały spełnianie przez nauki pedagogiczne oczekiwanej roli.

Realizacja problemu węzłowego stanowi więc próbę nowej jakości w zakresie kształtowania systemu planowania i koordynacji badań, przełamywania barier instytucjonalnych oraz zacieśniania związku między różnymi ośrodkami naukowymi. Nad 200 problemami badawczymi pracuje ponad 3 tysiące pracowników naukowych.

Inspirację dla planowania badań w zakresie oświaty w dominującym stopniu stanowiły konkretne potrzeby zgłoszone nauczycielom przez decydentów oświatowych, co pozwoliło podnieść wyżej kryterium praktycznej użyteczności prac. Stanowi to szansę dla nauk pedagogicznych, a zarazem gwarantuje trafniejszy wybór tematyki badawczej i zgodne z potrzebami objęcie badaniami przez subdyscypliny różnych aspektów i problemów oświatowych. Nauki pedagogiczne w takim ujęciu będą stwarzać podstawę ideologiczną, teoretyczną i prakseologiczną dla podjęcia i realizacji różnorodnych decyzji, które powinny złożyć się na szybki jakościowy rozwój systemu oświatowego.

Jedną z najdonioślejszych konsekwencji spowodowanych omawianymi przemianami jest i powinno być dostarczanie naukowych przesłanek do realizacji zadań związanych z wdrażaniem reformy systemu oświaty i wychowania. Tak ścisłe powiązanie nauk pedagogicznych ze szkolnictwem jest możliwe dzięki polityce administracji oświatowej, która wdraża do praktyki projekty i rozwiązania proponowane przez naukę.

Dalsze następstwa nowej sytuacji w naukach pedagogicznych to podjęcie problematyki rzadziej dotychczas uwzględnianej oraz rozwijanie niektórych nowych dziedzin nauk pedagogicznych. Wśród problemów, któ-

rym dopiero w ostatnich czasach poświęcono więcej uwagi, znalazły się m.in. problemy teorii wychowania przedszkolnego, organizacji zarządzania oświatą, programów szkolnych, kształcenia zawodowego oraz pracy szkoły w środowisku.

Konsekwencją zmienionych warunków funkcjonowania nauk pedagogicznych było również integrowanie środowisk badawczych, stworzenie warunków do podejmowania badań interdyscyplinarnych oraz przyspieszenie procesu kształcenia kadr naukowych. Wyznaczenie poszczególnym placówkom naukowym zadań wynikających z podziału problemu węzłowego wymagało od badaczy zjednoczenia sił nad ich realizacją, przełamując tym samym nawyki mniej skutecznej pracy indywidualnej. Integracja miała zresztą zasięg szerszy — polegała również na zespalaniu środowisk badaczy z różnych dyscyplin i ośrodków naukowych.

W dyskusji nad „Raportem o stanie oświaty w PRL” oraz na Partyjnej Naradzie Pedagogów w 1973 roku podkreślano szczególną wartość nie tyle funkcji diagnostycznej, co projektująco-prognostycznej nauk pedagogicznych.

Za priorytetowe uznano wówczas następujące problemy badawcze:

- kompleksowe i interdyscyplinarne badania nad treściami nowoczesnego kształcenia i wychowania oraz ukształtowanie programów nauczania i wychowania dla różnych szczebli kształcenia;
- założenia i funkcjonowanie systemu oświatowo-wychowawczego;
- socjalistyczny system dydaktyczno-wychowawczy;
- akceleracja rozwoju dzieci i młodzieży;
- zdolności i zamięłowania uczniów;
- rozwój osobowości i kształtowanie postaw socjalistycznych;
- system kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli i problemy ich zawodu;
- kształcenie zawodowe;
- kształcenie ustawiczne;
- badania nad „całościowym systemem oświaty” — nad organizacjami i instytucjami bezpośredniego i pośredniego oddziaływania wychowawczego (instytucje i organizacje „społeczeństwa wychowującego”);
- badania skutków ekonomicznych, pedagogicznych i społecznych reformy systemu edukacji;
- ekonomika i organizacja oświaty.

Jednym z najtrudniejszych problemów w skali światowej, a więc i naszej jest wypracowanie nowoczesnej teorii programów szkolnych, wolnej od encyklopedyzmu czy formalizmu dydaktycznego, zmierzającej do kształcenia i wychowania oraz wyposażenia w różnorakie umiejętności i sprawności.

Badania w dziedzinie programów i podręczników w ciągu ostatnich lat koncentrowały się głównie na sprawach związanych z treściami kształcenia i wychowania dzieci w wieku przedszkolnym, na programach

nauczenia powszechnej szkoły średniej, szkoły specjalnej oraz dwuletniej szkoły specjalizacji kierunkowej. Przeszkodą w bardziej zadowalającym rozwiązywaniu problemów programowych był i nadal pozostaje niedorozwój teorii doboru treści kształcenia i wychowania.

Aktualność i złożoność badań nad podręcznikiem spowodowana jest tym, iż stanowi on istotny element w procesie kształcenia i wychowania.

Duże znaczenie dla rozwoju teorii programów i podręczników mają studia porównawcze, uwzględniające kraje socjalistyczne i niektóre rozwinięte kraje kapitalistyczne.

Z bardziej liczących się dokonań w omawianym zakresie wymienić należy prace poświęcone ideałowi i celom wychowania, celom kształcenia i wychowania w rozwijającym się społeczeństwie socjalistycznym oraz celom kształcenia i wychowania na poszczególnych etapach edukacji.

Aczkolwiek ostatnio podejmuje się dużo prac poświęconych problemom aksjologii pedagogicznej, nie rozwiązuje to jednak narosłych wokół niej wątpliwości. Sposób ujęcia celów kształcenia i wychowania nadal budzi wiele kontrowersji, obaw i niepokojów. Źródłem sporów bywają m.in. kwestie dotyczące sposobów ujęcia ideału i celów wychowania, stopnia ich ogólności, związków z treściami kształcenia itp.

W ścisłym związku z kwestiami programowo-podręcznikowymi pozostają badania nad akceleracją rozwoju dzieci i młodzieży. Wyniki tych badań mają istotne znaczenie dla zasad doboru materiałów programowych oraz dla rozstrzygnięć organizacyjno-ustrojowych. Przykładem badań o zastosowaniach omawianego typu mogą być badania nad możliwościami percepcyjnymi młodzieży.

Celem badań nad zdolnościami i zamiłowaniem uczniów jest danie odpowiedzi na pytanie: czy system kształcenia i wychowania uwzględnia zainteresowania i możliwości uczniów, czy umożliwia im pokonywanie trudności i osiągnięcie odpowiednich wyników w preferowanych dziedzinach wiedzy, czy sprzyja wreszcie rozwiązywaniu problemów orientacji szkolnej i zawodowej. Badania znajdują się w toku, a wstępne spostrzeżenia z tych badań nie upoważniają do ich oceny.

Badania nad funkcjonowaniem socjalistycznego systemu oświatowo-wychowawczego zmierzają do wypracowania jego teoretycznych podstaw, zasad realizacji modelu teoretycznego systemu kształcenia i wychowania oraz założeń programowania wychowawczego.

Wartościowym dorobkiem z tego zakresu są m.in. problemy selekcji szkolnej i uwarunkowań losów edukacyjnych młodzieży z różnych środowisk oraz prace nad kształtowaniem sieci szkolnej, infrastrukturą oświatową i szkołą środowiskową. W oparciu o wyniki badań wprowadza się wiele konkretnych rozwiązań organizacyjnych.

Szkoła środowiskowa stanowi jedno z najbardziej aktualnych zagadnień ostatniego czasu. Ukończone zostały już badania nad modelem szkoły środowiskowej, obecnie sprawą o podstawowym znaczeniu jest określenie jej cech i warunków upowszechniania.

Badania nad zawodem nauczyciela koncentrują się na problematyce osobowości nauczyciela szkoły socjalistycznej, metodach planowania zapotrzebowania na kadry pedagogiczne oraz systemie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. Badania te znamionuje interdyscyplinarny charakter, ich wyniki mogą mieć istotne znaczenie dla kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Badania w zakresie kształcenia zawodowego i ustawicznego znajdują się jeszcze w fazie wstępnej i obejmują wąski w porównaniu z problematyką kształcenia młodzieży i dorosłych zakres zagadnień. Wśród zagadnień tych znajdują się: nomenklatura zawodowa, koncepcja kształcenia zawodowego, rola instytucji szkolnego i pozaszkolnego kształcenia i doskonalenia, zadania dydaktyczno-wychowawcze zakładów pracy, konsekwencje wynikające z idei kształcenia ustawicznego dla szkół ogólnokształcących, wychowanie w procesie pracy itp.

Szerokie badania z zakresu teorii wychowania i prezentowane wyniki wdrożeń systemu wychowawczego szkoły podstawowej i innych innowacji w wychowaniu wzbogaciły rozumienie celów, mechanizmów i środków zmierzających do unowocześnienia praktyki pedagogicznej, utrwalają podmiotową rolę młodzieży w szkole oraz zespala ją życie szkoły ze środowiskiem.

Jednym z bardziej ważkich zagadnień jest wypracowanie kryteriów i metod oceny efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. Stan badań nie jest jednak zadowalający.

Powyższe uwagi o badaniach pedagogicznych mają tylko charakter ilustrujący kierunki badań.

Problemem natury merytoryczno-organizacyjnej badań pedagogicznych jest współpraca z zagranicą. Polskie ośrodki nauk pedagogicznych utrzymują liczne kontakty z odpowiednimi ośrodkami z krajów socjalistycznych i niektórych krajów kapitalistycznych. Współpraca dotyczy w dużej części potrzeb reformy naszego systemu oświatowego, polega na wymianie materiałów i dokumentów oraz koordynacji badań oświatowych między krajami socjalistycznymi.

Duże znaczenie dla rozwoju teorii i praktyki oświatowej ma dynamicznie rozwijająca się współpraca między pedagogami krajów socjalistycznych. Z uwagą studiowane są doświadczenia innych krajów socjalistycznych, doskonalących swoje systemy oświatowe. Również z reformowania oświaty w innych krajach wyciągane są wnioski do unowocześnienia naszego systemu. Szczególnie wiele cennego materiału przynoszą: międzynarodowe konferencje pedagogów krajów socjalistycznych oraz krajowe kongresy i konferencje pedagogiczne.

II. ZADANIA NAUK PEDAGOGICZNYCH DO 1985 ROKU

Diagnozowanie i prognozowanie rozwoju oświaty to obowiązek wielu nauk, choć zasadniczą rolę do spełnienia mają tu nauki pedagogiczne.

O osiągnięciach nauk pedagogicznych ogólnie informuje pierwsza część niniejszego materiału, ich braki zostaną wskazane w przeprowadzonej poniżej charakterystyce perspektyw rozwojowych pedagogiki.

Dane na temat ewolucji systemu oświaty i wychowania w latach 1980—1985 zawierają programy wdrażania reformy. Wynika z nich, że główne działania we wspomnianym okresie będą się koncentrowały głównie na: dalszym upowszechnianiu wychowania przedszkolnego; wprowadzaniu kolejnych klas szkoły dziesięcioletniej; przeprowadzaniu eksperymentów i prób poprzedzających wdrażanie zreformowanej szkoły zawodowej; precyzowaniu koncepcji przygotowania kandydatów do studiów wyższych; opracowaniu modelu przyszłej szkoły wyższej; doskonaleniu systemu kształcenia i doskonaleniu nauczycieli oraz wzmacnianiu działalności organizacji i instytucji współdziałających z oświatą i wychowaniem. W obrębie każdego z tych kierunków prac powinno się uwzględniać najpilniejsze aktualne i perspektywiczne potrzeby rozwijającego się społeczeństwa socjalistycznego.

Duża część problemów badawczych wynika z rosnącego znaczenia systemu edukacji narodowej w kształtowaniu społeczeństwa oraz z rozpoczętej reformy.

W tej sytuacji dla zapewnienia ostatecznego kształtu organizacyjno-programowego systemu szkolnictwa od przedszkola do wyższej uczelni, systemu oświaty poszkolnej oraz efektywnego wdrażania reformy konieczne będzie kontynuowanie badań nad systemem oświaty, którym obejmujemy coraz szersze kręgi społeczeństwa. Kierunki badań powinny być dostosowane do nowych potrzeb i zadań realizowanych w polityce oświatowej. Ukształtowanie wieloletniego programu badań pedagogicznych powinno nastąpić w drodze konfrontacji potrzeb i możliwości między MOiW, MNSzWiT oraz PAN.

Badania oświatowe w perspektywie najbliższego dziesięciolecia skoncentrowane będą na:

— wychowaniu przedszkolnym: potrzeba badań w tym zakresie dyktowana jest brakami w teorii wychowania przedszkolnego.

Proces upowszechniania tego wychowania, zmierzający do objęcia edukacją przedszkolną wszystkich dzieci w wieku od 3 do 6 lat, wysuwa szereg zagadnień wymagających pilnego rozwiązania. Jednym z nich powinno być zagadnienie faktycznej i zakładanej roli wychowania przedszkolnego dla wyrównywania poziomu rozwoju, startu szkolnego dzieci i przygotowania ich do nauki szkolnej;

— teorii uczenia się i samokształcenia: badania nad

tymi kwestiami są ważne z uwagi na szybkie tempo przyrostu wiedzy, wymagające przyswojenia technik sprawnego orientowania się w jej zasobach oraz z uwagi na konieczność wykształcenia zdolności twórczego przystosowania się do zmian współczesnego świata, powodowanych procesami rewolucji naukowo-technicznej. Kwestią natury dydaktycznej, także wymagającą pilnych analiz, jest rozwijanie dydaktyk szczegółowych. Istnienie dobrze opracowanych podstaw dydaktyki ogólnej znakomicie ułatwia rozwiązywanie teoretycznych i praktycznych problemów nauczania i uczenia się.

Efektywność funkcjonowania szkół i nauczycieli zależy również od konkretyzacji celów kształcenia i określenia podstawowych parametrów rozwojowych grup wiekowych uczniów, zastosowania nowoczesnej technologii nauczania oraz doskonalenia kryteriów i metod oceny uczniów. Badania nad doskonaleniem metod nauczania oraz powodzeniami i niepowodzeniami w nauce są nadal niezbędne dla doskonalenia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego;

— teorii wychowania socjalistycznego: rola tych badań będzie niezmiernie doniosła. Z jednej strony powinny one wyjaśniać skomplikowane problemy kształtowania osobowości obywatela socjalistycznego społeczeństwa, z drugiej — sprzyjać przewyżczeniu wciąż dającej się zaobserwować dominacji dydaktyki nad wychowaniem. Wśród problemów z tego zakresu znajdują się najprawdopodobniej: intensyfikowanie procesu ideowo-wychowawczego, wzory osobowe wychowanków poszczególnych typów szkół, kształtowanie życia uczuciowego dzieci i młodzieży, model wychowawczy szkoły dziesięcioletniej itp.

Badania z teorii wychowania koncentrować się powinny w dalszym ciągu wokół problematyki systemu wychowawczego współczesnej szkoły, z wyeksponowaniem takich tematów, jak: procesy integrowania działalności dydaktycznej i wychowawczej, praca wychowawcza szkoły a środowisko lokalne i instytucje oświaty równoległej.

Efektywna działalność wychowawcza wymaga możliwie dokładnej wiedzy o podmiocie oddziaływań. Jeżeli chodzi o młodzież współczesną, stan rzeczy w tym względzie jest daleki od pożądanego. Wynika stąd potrzeba badań określających postawy, dążenia i zainteresowania młodzieży. Jest to postulat tym bardziej aktualny, że szybkie tempo przemian nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie się osobowości i postaw młodzieży i dorosłych;

— teorii programów i podręczników szkolnych; potrzeba badań w pierwszej z wymienionych dziedzin wystąpi zwłaszcza w odniesieniu do szkoły dziesięcioletniej, szkół zawodowych, szkół przygotowujących do studiów wyższych oraz instytucji oświaty dorosłych. Wiąże się to z obserwowaną już dziś tendencją do stałego unowocześniania programów oraz koniecznością poczynienia ostatecznych rozstrzygnięć dotyczących koncepcji programowych kształcenia w okresie bezpośrednio po-

przedzającym podjęcie studiów i modelu programowego szkoły wyższej. Działania w obu wymienionych zakresach będą wymagały podjęcia badań ustalających inne, aniżeli związane z daną dyscypliną, przesłanki konstruowania programów oraz badań dotyczących treści programowych o dużym znaczeniu dla rozwijania osobowości wychowanka.

Badania nad programami i metodami kształcenia trzeba będzie połączyć z badaniami nad podręcznikami, pomocami naukowymi i poradnikami metodycznymi. Dużą rolę powinni odegrać przy nich przedstawiciele metodyk szczegółowych.

Badania nad przeciążeniem uczniów i studentów oraz sposobami jego łagodzenia mają istotne znaczenie dla modernizacji planów i programów nauczania oraz wprowadzenia aktywnych metod kształcenia i zdobywania wiedzy i umiejętności;

— kształceniu zawodowym: celem badań będzie wskazanie optymalnych dróg kształcenia wykwalifikowanych robotników, techników i inżynierów, modernizowania ich kwalifikacji i permanentnego doskonalenia wiedzy, umiejętności i kultury zawodowej. Badania te powinny się koncentrować na uściśleniu koncepcji kształcenia szerokoprofilowego, charakteryzowaniu poszczególnych zawodów i specjalności oraz wypracowaniu nowej ich nomenklatury;

— na zasadach współdziałania szkoły z instytucjami i organizacjami wspierającymi system oświaty i wychowania. Należy oczekiwać, że idea społeczeństwa wychowującego, ostatnio mało opracowywana na skutek skoncentrowania uwagi badaczy na problemach ściśle związanych z systemem szkolnictwa, dojdzie pełniej do głosu, a co za tym idzie, będzie wymagała skonkretyzowania zarówno w sensie teoretycznym, jak i praktycznym. Badania w tej dziedzinie będą zmierzały do sformułowania zasad współdziałania szkoły z rodziną, zakładem pracy, organizacjami młodzieżowymi, środkami masowego przekazu, instytucjami kultury i innymi;

— kształceniu ustawicznym: problematyka edukacji ustawicznej pozostaje w bliskim związku z uczeniem się i samokształceniem. Zdobycie umiejętności samokształcenia warunkuje indywidualną zdolność systematycznego urzeczywistniania ideału edukacji ustawicznej. Główne kierunki badań nad kształceniem ustawicznym to treści, formy i metody tego kształcenia na tle potrzeb gospodarki i kultury narodowej oraz rosnących potrzeb ludzi;

— zarządzaniu i kierowaniu oświatą: badania nad zarządzaniem i kierowaniem będą chyba należały do często podejmowanych. Skłaniać do tego będzie duże znaczenie ich wyników dla rezultatów przeprowadzenia reformy. Szczególnie ważne będą badania dotyczące organizacji zarządzania, uprawnień poszczególnych ogniw administracji oświatowej, sposobów i form instruktażu i kontroli pedagogicznej;

— z a w o d e m n a u c z y c i e l s k i m: badania pedeutologiczne będą musiały odpowiedzieć na pytania dotyczące m.in. metodologii badań nad nauczycielem, optymalnego z punktu widzenia interesów szkoły rozmieszczenia nauczycieli, wykorzystania ich specjalistycznego przygotowania, efektywności procesu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia kadr nauczycielskich, metod stymulowania rozwojem osobowości nauczyciela, kryteriów i metod oceny jego pracy, roli zawodowej nauczyciela, czynników postępu pedagogicznego i ruchu innowacyjnego wśród nauczycieli.

* *

Można założyć, że realizacja wskazanych kierunków badań pedagogicznych umożliwi poczynienie istotnych z punktu widzenia unowocześniania i reformy systemu edukacji narodowej ustaleń dotyczących przebudowy treści i metod nauczania, zmian organizacyjnych systemu szkolnictwa, metod sterowania oświatą oraz jej planowania, prognozowania i finansowania. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że w świetle obrad Kongresu Pedagogicznego Nauczycieli uświadamiamy sobie dziś, że pedagogika nie może zajmować się tylko szkołą i nauczycielem.

W referacie prof. Wincentego Okonia stwierdza się, że: „obecnie, gdy funkcje edukacyjne społeczeństwa pojmujemy coraz szerzej, pedagogika rozwinęła się w całym systemie nauk pedagogicznych obejmujących zakresem swoich badań różne dziedziny oddziaływań wychowawczych na ludzi... nauki pedagogiczne zyskują nowych odbiorców...”

Ta sytuacja również przemawia za koniecznością podejmowania badań, którymi należy objąć cały system oświatowo-wychowawczy. Akcentując powyżej najważniejsze kierunki badań w perspektywie najbliższych lat, należy rozpatrywać obowiązki nauk pedagogicznych również w aspekcie subdyscyplin: pedagogiki ogólnej, wychowania przedszkolnego, dydaktyki, teorii wychowania, pedagogiki społecznej i opiekuńczej, kształcenia zawodowego, ustawicznego, specjalnego, pedeutologii, ekonomiki oświaty, polityki oświatowej, pedagogiki szkoły wyższej, pedagogiki porównawczej i systemów oświatowych, historii oświaty i wychowania, pedagogiki woj-skowej, środków masowej informacji.

Warunkiem skuteczności i efektywności badań będzie respektowanie zasad marksistowskiej metodologii i właściwej organizacji badań.

Za szczególnie ważne w tym względzie należy uznać zasady:

- prymatu jakości i celności wyboru problematyki badawczej nad jej ilością,
- prowadzenia badań zespołowych i interdyscyplinarnych jako wydajniejszych,
- permanentnego uzupełniania kadr badaczy drogą angażowania do badań utalentowanych nauczycieli-praktyków, pracowników różnych in-

stytucji oświatowo-wychowawczych oraz studentów przejawiających skłonności do pracy badawczej,

— poszerzania związków z nauką światową, w tym zwłaszcza z nauką krajów socjalistycznych,

— udzielania pracownikom nauki pomocy organizacyjnej i technicznej, pozwalającej im skupić się na problemach merytorycznych,

— zapewnienia udziału badaczy we wdrożeniach wyników badań celem poszerzenia bazy ich doświadczeń w zakresie praktyki oświatowej i inspiracji do dalszych badań;

— wzbogacania warsztatu badań, metod i technik badawczych,

— rzetelności krytyki naukowej,

— przejawiania należytej troski o komunikatywność publikacji naukowych.

Za niezbędne należy uznać również badania nad współczesną pedagogiką burżuazyjną i polityką oświatową krajów kapitalistycznych.

* * *

Przebudowa systemu edukacji narodowej, upowszechnienie szkoły średniej oraz rozwój oświaty dla pracujących wymagają wsparcia ze strony nauk pedagogicznych i innych.

Formułowanie kierunków i kształtowanie integralnego planu badań naukowych powinno być wspólnym dziełem decydentów oświatowych i pracowników nauk pedagogicznych. Istnieje też szansa stworzenia planu badań uwzględniającego wszystkie istotne problemy badawcze i optymalnego wykorzystania pedagogicznego potencjału naukowo-badawczego.

Rozwojowi badań i wdrożeń powinno towarzyszyć i sprzyjać doskonalenie polityki wydawniczej i krytyki naukowej. Dużą wagę należy przywiązywać do doskonalenia organizacji badań zespołowych i interdyscyplinarnych, umacniania nowoczesnego stylu badawczego oraz specjalizacji ośrodków naukowych w wybranych problemach.

Realizacja hasła Kongresu Nauki Polskiej stwierdzającego, że „powołaniem uczonego jest użyteczność społeczna jego działalności badawczej” — umocni związki i współdziałanie pedagogów i polityków oświatowych w przeobrażaniu systemu oświatowego w Polsce.

Powinien ulec doskonaleniu i skonkretyzowaniu system sterowania naukami pedagogicznymi. Organizacja badań nad problemem węzłowym nie jest wystarczającym czynnikiem integracji tych nauk i zapewnienia warunków spełnienia ich rosnącej roli.

Z realizacji badań pedagogicznych w latach 70 powinno się wyprowadzić wnioski nie tylko — co dalej badać, ale również — jak je organizować i wykorzystywać w racjonalnym i świadomym procesie przeobrażeń w systemie oświaty.

Problemy merytoryczne i organizacyjne nauk pedagogicznych do roku 1985 powinny być przedmiotem wspólnych ustaleń i decyzji PAN, MOiW, MNSZWiT, ZG ZPN.

Jest to warunek realizacji tezy sformułowanej w Uchwale Sejmu PRL z 13.X.1973 roku w sprawie systemu edukacji narodowej stwierdzającej, że „Przeobrażenia systemu oświaty są sprawą całego narodu, całego wychowującego społeczeństwa i wszystkich jego instytucji”.

RUCH DESKOLARYZACJI — GENEZA, ANALIZA I OCENA ZJAWISKA

I. RODOWÓD KONCEPCJI DESKOLARYZACJI

Od dawna szkoła jako instytucja przygotowująca do życia w społeczeństwie była obiektem oczekiwań związanych z rozwojem i wychowaniem młodego pokolenia. Im większe były te nadzieje, tym ostrzej występowały krytyczne opinie i oceny pracy szkoły, w przypadku gdy nie uzyskiwano spodziewanych efektów. Wymagania stawiane szkole zmieniają się wraz z rozwojem społeczeństw. Prezentacja oczekiwań społecznych wobec szkoły i oceny ich spełnienia w ujęciu historycznym nie jest celem tego artykułu. Sprawą istotną jest ocena funkcjonowania systemów edukacji w społeczeństwach współczesnych. Znajomość osiągnięć i niepowodzeń szkolnictwa w krajach wysoko rozwiniętych oraz świadomość ich przyczyn jest warunkiem modernizacji systemu oświaty bez popełnienia tych samych błędów. Z tego względu warto dokonać analizy i oceny ruchu deskolaryzacji („odszkolenia”), który pojawił się w krajach zachodnich w latach sześćdziesiątych XX wieku. Polegał on na totalnej krytyce współczesnych systemów oświatowych i propozycjach nowych form kształcenia i wychowania.

Z jakich przyczyn, z jakich kręgów społecznych wyrósł radykalny ruch przeciw szkole?

Jednym ze źródeł ataku na szkołę był konflikt interesów krajów trzeciego świata i rozwiniętych krajów kapitalistycznych. Dawne mocarstwa kolonialne przeszły na formę ekspansji gospodarczej i kulturalnej.

Wówczas tacy ludzie jak Coombs, Nyerere, Callway i Kajubi zaczęli kwestionować filozofię wzrostu, propagowaną przez państwa kapitalistyczne. Wartości i instytucje uznawane w społeczeństwach industrialnych — w Ameryce Łacińskiej i Afryce — były traktowane nieufnie. Ze względów ekonomicznych kraje trzeciego świata nie mogły pozwolić sobie na transplantację modelu systemu oświaty krajów rozwiniętych, a ze względów politycznych — nie chciały tego robić. W takiej sytuacji zaczęto zastanawiać się nad projektami alternatywnymi, nad możliwością kształcenia poza szkołą.

Drugim czynnikiem ujawniającym kryzys szkoły zachodniej była kontrkultura młodzieży. W latach sześćdziesiątych rozwinął się ruch młodzieży skierowany przeciwko istniejącym strukturom społecznym, wartościom i modelom życia narzucanym przez system. Kontestacja młodzieży w dużej mierze dotyczyła szkoły, jako instytucji służącej owym strukturom społecznym, krzewiącej owe wartości i modele życia. Młodzież od-

rzucała drogę kariery poprzez szkołę. Studenci okupowali uczelnie, wprowadzając nowe treści i formy kształcenia (np. Uniwersytet Krytyczny w Berlinie, Wolny Uniwersytet w Nowym Jorku, Uniwersytet Negatywny we Włoszech, Antyuniwersytety i in.). Próby tworzenia kontrkultury wskazały na szanse realizacji propozycji alternatywnych w każdym obszarze życia społeczeństw, także w oświacie.

Trzecim impulsem wyzwającym krytyczne głosy w dyskusji na temat oświaty była rewolucja naukowo-techniczna. W zastraszającym tempie następowała dewaluacja wiedzy szkolnej. Szkoła nie była w stanie sprostać wymaganiom przemysłowej rzeczywistości, przygotować kwalifikowaną kadrę dla nowoczesnej gospodarki. Dzieckiem rewolucji naukowo-technicznej były techniczne środki przekazu. Za ich sprawą ludzkość stanęła wobec nowych możliwości poznawania świata, komunikacji i przekazywania informacji. Królestwo Mc Luhana przekreśliło monopol szkoły na dystrybucję wiedzy. Rewolucja naukowo-techniczna przyczyniła się do zrozumienia konieczności i ukazała możliwości edukacji permanentnej.

Splot powyższych czynników spowodował, że w krajach zachodnich w latach sześćdziesiątych naszego stulecia rozwinął się wielokierunkowy ruch przeciw szkole. Przybierał on formy dyskusji (np. Konferencja w Williamsburgu w 1967 r.), publikacji (np. Ph.H. Coombs „The World Educational Crisis” (1968), P. Goodman „Growing Up Absurd” (1970), P. Freire „Pedagogy of the Oppressed” (1970), I. Illich „Deschooling Society” (1971), E. Reimer „School is Dead” (1971), I. Lister „Deschooling” (1971), buntów młodzieży (np. wydarzenia na Uniwersytecie w Berkeley 1964—1970 r., w Londyńskiej Szkole Ekonomicznej w 1969 r., i eksperymentów (np. eksperyment P. Freire w Chile).

Krytyków szkoły, w zależności od stopnia radykalności proponowanych dróg wyjścia z kryzysu oświaty, rozmieścić można na skali. Na jednym ekstremum są reformatorzy, którzy nie negowali sensu istnienia szkoły, lecz proponowali jej modernizację. J. Silberman, J. Herden, J. Holt postulowali zwiększenie nakładów na rozszerzenie sieci szkół i udoskonalenie programów nauczania oraz kwalifikacji nauczycieli.

Na drugim krańcu tej skali są deskolaryzatorzy, tacy jak E. Goodman, P. Reimer i I. Illich, którzy radykalnie odrzucali tradycyjną szkołę, a wyjście z kryzysu oświaty widzieli w deskolaryzacji społeczeństwa.

Między ekstremami skali umieścić można by zwolenników edukacji rozszerzonej (wsparcia szkoły przez inne instytucje w realizacji funkcji nauczania — wychowania), wyznawców edukacji permanentnej (przeplatania okresów nauki w szkole z pracą) oraz twórców koncepcji wolnych szkół (szkół realizujących hasła pądocentryzmu). Wart podkreślenia jest fakt, że ludzie krytykujący szkołę zachodnioeuropejską reprezentowali różne zawody i dyscypliny naukowe. Byli wśród nich ekonomiści, politycy, filozofowie, pedagodzy, socjologowie, nauczyciele, uczniowie i

studenci. Było to jeszcze jedną przyczyną zróżnicowania podejść do stwierdzonego kryzysu oświaty w krajach kapitalistycznych. Z perspektywy czasu, gdy kulminacyjny moment ruchu przeciw szkole już przeminął (lata 1967—1971), można spróbować dokonać jego analizy. Poszukać odpowiedzi na pytania, jakie zarzuty wobec systemu edukacji stawiali krytycy zachodni? Jakie proponowali rozwiązania alternatywne? Jaką wartość posiadają one dzisiaj?

II. KRYTYKA SZKOŁY

1. SZKOŁA NIE ODPOWIADA POTRZEBOM SPOŁECZNYM

Szkoła powstała jako instytucja mająca zaspokoić potrzeby oświatowe społeczeństwa. „Deskolaryzatorzy” (zwolennicy koncepcji zniesienia szkół) twierdzili, że nie spełnia tej funkcji. Wykształcenie zdobywa człowiek poza szkołą w kontaktach z innymi ludźmi, za pomocą różnorodnych źródeł informacji. Zdaniem Ivana Illicha szkoła ma wpływ antyedukacyjny, gdyż podważa kształcącą wartość doświadczeń życiowych. Kształtuje stereotyp, że tylko systematyczna wiedza przekazywana w szkole jest wartościowa. Według Illicha „Szkoły wypaczają naturalną skłonność do zdobywania wiedzy, zamieniając ją w zapotrzebowanie na produkt szkoły — naukę¹”. Tymczasem wiedza, którą daje szkoła, nie jest tym, czego wymaga życie. Treści nauczania są przestarzałe, nieużyteczne. I. Lister pisał: „Raptowne zmiany w technice, ekonomii, systemach wartości, które narastają w tempie potęgowym, zwiększają dysproporcje między wiedzą zdobytą w szkole a potrzebami życia. Nierealne jest dostosowanie systemu edukacji do zmian zachodzących w nowoczesnym społeczeństwie²”. Próby modernizacji programów nauczania prowadzą do absurdalnego wzrostu czasu i kosztów edukacji.

Nieadekwatność systemów oświaty do potrzeb społecznych ma także drugi wymiar, na który początkowo zwrócili uwagę ekonomiści. Pomimo rosnących nakładów na inwestycje oświatowe liczba dzieci nie objętych nauką w szkole nie maleje³. Zjawisko to wyraźnie widać w krajach trzeciego świata, co pogłębia dysproporcje między nimi a krajami rozwiniętymi. E. Reimer, I. Illich i P. Goodman podważali powszechnie przyjęty pogląd, że powiększenie ilości szkół przyczynia się do wzrostu wykształcenia społeczeństwa. Jeśli szkoła nie zaspokaja potrzeb społecznych, dla których została powołana, to jakim celom służy, w czyim interesie funkcjonuje? Illich i Reimer wyodrębnili trzy ukryte funkcje współczesnej szkoły: nadzorczą, selekcyjną oraz indoktrynacji.

Funkcję nadzorczą szkoły wiąże się z pojęciami „dzieciństwo” i „uwięzienie”. Dzieci były zawsze, ale dzieciństwo jest pojęciem współczesnym.

¹ I. Illich: „Społeczeństwo bez szkoły”. PIW, W-wa 1976 r., s. 85.

² I. Lister: „Deschooling”.

³ Uczyć się, aby być. PWN, W-wa 1975 r., s. 112—115, 109—110.

Dawniej dzieci uczestniczyły w realnych zajęciach, lecz w rezultacie ochrony prawnej i mechanizacji produkcji odizolowano je od pracy dorosłych i uwięziono w szkołach — enklawach odgradzonych od autentycznego życia. Upowszechnienie szkolnictwa w XIX wieku było widziane jako środek uchronienia dzieci przed fabryczną eksploatacją, lecz wkrótce okazało się, że szkoły są tylko miejscem, w którym zamyka się dzieci, aby nie wychowywała ich ulica. W społeczeństwach przemysłowych przedłużanie okresu szkolnego jest jednym ze sposobów zapobiegania bezrobociu młodych. Deskolaryzatorzy uważali, że w wielu wypadkach młodzież była lepiej chroniona przez prawo w fabrykach niż w szkołach. Nie tylko w okresie edukacji w szkole podstawowej skazani jesteśmy na dzieciństwo. Późnoindustrialne społeczeństwo rozszerza dzieciństwo na wiek dojrzewania i lata studenckie. Nadzór instytucji oświatowych przedłuża się. Zachodnioeuropejscy krytycy szkoły snuli analogię sytuacji dzieci z położeniem innych grup marginesowych, które są obiektem nadzoru w domach odosobnienia. „(...) Bezrobotnych zamykano w domach pracy, chorych umyślowo w szpitalach, przestępców w więzieniach, a dzieci w szkołach⁴”. Wszystkie te grupy były ofiarami tego, co francuski historyk Michel Faucault nazywał „wielkim uwięzieniem”. Niektóre szkoły usiłują to łagodzić poprzez rozluźnienie reżimu: instalują w budynkach kawiarnie i dyskoteki, pozwalają na dowolny strój, stylizują nauczycieli na „młodzieżowców”. Lecz jest to tylko „obwód bezpieczeństwa”, a nie droga wyjścia. Zdaniem Illicha „wolne szkoły” stwarzają tylko miraż wolności. Ich pensjonariusze są także uwikłani w łańcuch zależności od nauczycieli. Nadzór jest tu interpretowany w kategoriach pajdocentryzmu, a nie narzucania siłą, co zawiera jego dyskryminacyjny charakter i umożliwia skuteczniejszą manipulację wychowankami.

Główny zarzut deskolaryzatorów odnosił się do niedemokratycznego charakteru oświaty. Według nich szkoła niewłaściwie spełnia funkcję selekcyjną. Illich twierdził, że tak jak kościół rozdzielał szanse życiowe, teraz czyni to szkoła. Wczesny sukces szkolny warunkuje karierę na całe życie. Jednakże w zachodnich systemach oświaty nie jest on w równym stopniu dostępny dla wszystkich dzieci. Istnieją prywatne bardzo drogie public school, które kształcą elitę. Świadectwa szkolne są „etykietkami produktu”. Cenzurki są paszportami do kariery. Jednakże oceny na świadectwie nie są wyłącznie efektem pracy ucznia, muszą one znaleźć pokrycie w statusie jego rodziców. Huberman w książce „Reflections on Democratization in Secondary and Higher Education” (1970 r.) stwierdził, że szkoły powielają modele starych elit.

Jedną z ważniejszych ukrytych funkcji szkoły jest zdaniem „deskolaryzatorów” wpajanie doktryn. Paulo Freire dostrzegł, że szkoły są instrumentem kształtowania politycznych przekonań. Treści nauczania są wy-

⁴ Lister: op. cit., s. 5.

selekcjonowane tak, aby rozwijać nacjonalizm i akceptację istniejących struktur społecznych. Uczą lojalności i podporządkowania się władzy. Szkoła służy interesom grup rządzących. W społeczeństwie industrialnym szkoły związane są z przemysłem. Przygotowują kadre dla przemysłu. Przeciwnicy szkół twierdzili, że instytucje te oferują „kwalifikacje przestarzałe”, a alienacja pracy jest pierwszą rzeczą, jakiej się dzieci mogą nauczyć w klasie, gdzie nauczyciel używa słowa „praca” jako groźby: „jak nie będziesz grzeczny, to zadam ci jakąś pracę!”. Szkoła włączona jest w system reklamy przemysłu, kształtuje potrzeby i gusty, uczy pogoni za rzeczami, rozwija postawy konsumpcyjne. Deskolaryzatorzy, podkreślając związek szkoły z przemysłem, posługiwali się efektywnym zwrotem: „przemysł oświatowy”. Podkreślali, że coraz częściej traktuje się uczniów i treści nauczania jak towary produkcyjne. Dzieci „obrabia się” zgodnie z interesami politycznymi i ekonomicznymi państwa, programy nauczania sprzedaje się i kupuje. Illich pisał: „Szkoła jest dystrybutorem „wykształcenia”, odpowiednio „paczkowanego” (...). W tej sytuacji człowiek nie jest wykształcony, lecz ma wykształcenie⁵. Najcięższym przewinieniem szkoły jest jego zdaniem instytucjonalizacja wartości. Potrzeby duchowe zostają przekształcone w zapotrzebowanie na towary: zdrowie, wykształcenie itp., określa się je jako wynik usług różnych instytucji (służby zdrowia, szkół), a nie cele, do których możemy dążyć własnym wysiłkiem.

Wychodząc z analizy ukrytych funkcji systemów edukacji deskolaryzatorzy doszli do konkluzji, iż szkoła zajęła w świeckim społeczeństwie miejsce Kościoła. Obie instytucje pełnią te same funkcje, służą tym samym celom, strzegą interesów tych samych grup społecznych. Z tym, że Kościół, który obiecywał życie po śmierci, był w lepszej sytuacji niż szkoła, która oferuje życie po szkole. Illich wyciągnął dalej idące wnioski: jeśli szkoła, jako instytucja stanowiąca prawa naszego społeczeństwa, zajmuje miejsce Kościoła — możemy przypuszczać, że będzie zastąpiona przez nowe instytucje, które przejmą tę funkcję, i doczekamy się społeczeństwa bez szkół.

2. SZKOŁA MYLI PROCES NAUCZANIA Z UCZENIEM SIĘ

Motywy przewodnim, który przewijał się w koncepcjach wszystkich deskolaryzatorów, jest kwestionowanie powszechnego przekonania, że szkoły kształcą. „Identyfikacja szkoły z edukacją jest mieszanym Kościoła ze zbawieniem”⁶ — pisał Illich. Mylenie procesu nauczania w szkole z wykształceniem tkwi u podstaw uznawania szkół przez społeczeństwa. Wiara w to, że szkoła daje wiedzę, jest głęboko zakorzeniona w świadomości ludzi i jest główną przesłanką mitu, że im więcej szkół, tym bar-

⁵ Illich: op. cit., s. 17.

⁶ Tamże, s. 42.

dziej wykształcone jest społeczeństwo. Tymczasem (...) „szkoła zainteresowana jest w formalnej realizacji programu nauczania, a nie w rozwijaniu umiejętności i poszerzeniu wiedzy ucznia”⁷.

3. BRAK DOBRYCH NAUCZYCIELI

Wielu krytyków szkół widziało przyczyny kryzysu oświaty w nieodpowiednim przygotowaniu nauczycieli. J. Holt zwrócił uwagę na to, że nauczyciele są kształceni w instytucjach drugo- lub trzeciorzędnych. Podaje się im wiedzę spreparowaną, dyktuje postawy, wymaga uznawania wartości zgodnych z przyjętą w państwie linią polityczną. Na skutek takiego kształcenia wiedza nauczycieli jest sztywna i dogmatyczna. Deskolaryzatorzy twierdzili, że nauczyciel pełni rolę policjanta, sędziego, egzekutora i dozorczy ucznia w „szkolnym areszcie”, kapłana i władcy. Uczeń jest od niego zależny, gdyż nauczyciel może egzekwować posłuszeństwo, wyposażony w system kar i nagród — kształtuje kariery uczniów przez wystawianie świadectw. Autorytet nauczyciela tkwi w pełnionej funkcji, a nie w zaletach charakteru. Lister stawiał pod znakiem zapytania morale nauczycieli: „To, co inni robią z miłości do dzieci, nauczyciele robią za pieniądze (...) Nie można nazwać dojrzałymi ludźmi, których świat zaczyna się i kończy w szkole”⁸. Zdaniem krytyków szkoły nauczyciele nie stymulują ucznia do rozwoju, lecz przeciwnie — uzależniają od siebie i hamują proces samowykształcenia.

Przedstawione zarzuty: nieadekwatność szkoły do potrzeb społecznych, mylenie procesu nauczania w szkole z wykształceniem i brak dobrych nauczycieli — były linią krytyki szkoły, przyjętą przez deskolaryzatorów. Proponowali oni rozwiązania alternatywne, wolne od krytykowanych wad systemów oświatowych.

III. PROPOZYCJE ALTERNATYWNE

Wśród zachodnich uzdrowicieli edukacji można wyróżnić trzy orientacje:

- 1) wprowadzenie świata do szkoły,
- 2) wyjście szkoły w środowisko,
- 3) redukcja zadań szkoły.

Zwolennicy pierwszej orientacji pragnęli przełamać specyfikę szkoły przez rekonstrukcję świata zewnętrznego — wewnątrz szkoły. W tym duchu utrzymane są tzw. „wolne szkoły” — gdzie w budynku szkolnym mieszczą się sklepy, mieszkania, kluby, dyskoteki, pracownie, kino itp. Młodzież może realizować wszystkie swe potrzeby (rozrywki, kontaktów

⁷ Lister, op. cit., s. 7.

⁸ Tamże, s. 5.

społecznych, rozwoju sprawności i umiejętności) w szkole. Respektuje się tam subkulturę młodzieżową, a nauczyciele poddają się wpływowi mody w równym stopniu, jak uczniowie. Model ten realizują szkoły eksperymentalne np. we Włoszech — Szkoła Barbiana i w Hiszpanii — Szkoła Bemposta.

Zwolennicy drugiej orientacji postulowali model szkoły środowiskowej. Jest to szkoła współdziałająca ze środowiskiem, oddziałująca na nie i otwarta na jego wychowawcze wpływy. Doświadczenia życiowe uczniów nie są deprecjonowane, lecz traktowane jako istotne uzupełnienie systematycznej wiedzy podawanej w szkole.

Zwolennicy trzeciej orientacji dążyli do redukcji zadań szkoły, ograniczenia poczynąń wiodących do utożsamienia szkoły z edukacją. Tu znowu możliwe są dwa rozwiązania: edukacja permanentna i edukacja rozszerzona (skrajną jej formą jest deskolaryzacja).

E. W. Sudale w książce „Continued Education” (1971 r.) pisał: „Żaden tradycyjny system edukacji, który zakłada, że nauka szkolna w młodości może wyposażyć człowieka w wiedzę i umiejętności przydatne na resztę życia — nie spełnia wymagań naszych czasów. System taki musi być zastąpiony przez system edukacji «okresowej», która pozwala na aktualizację wiedzy i umiejętności w każdej chwili życia”⁹. Formy organizacyjne edukacji permanentnej, które już istnieją, to uniwersytety otwarte, kursy doskonalące, szkoły dla dorosłych. Warunkiem rozwoju edukacji permanentnej jest decentralizacja i debiurokratyzacja oświaty. Zaletą tej propozycji jest uniknięcie podziału życia na okres nauki i pracy oraz wyrwanie się z kręgu „kariery przestarzałej”. Plan Ontario i U-68 (Szwecja) skutecznie realizują model edukacji permanentnej. Są jednak humaniści, którzy kojarzą edukację permanentną z podejrzeniem o ekspansję systemu edukacji. Ohliger i Frese straszą widmem szkoły przez całe życie.

Koncepcja edukacji rozszerzonej wiąże się z „odkryciem” innych źródeł kształcenia i wychowania niż system oświaty. Człowiek uczy się w kontaktach z innymi ludźmi, z rzeczami, zdobywa wiedzę przez własne doświadczenia (zabawę, pracę), poprzez recepcję informacji podanych przez techniczne środki przekazu itp. Całe środowisko społeczno-kulturowe stymuluje jego rozwój naukowy. Głośną propozycję alternatywną, zmierzającą w kierunku redukcji zadań szkoły, była koncepcja „sieci nauczania” Ivana Illicha. Postulował on powołanie czterech kategorii instytucji, umożliwiających wszystkim ludziom jednakowy dostęp do wszystkich źródeł, mogących im pomóc w określeniu i osiągnięciu własnych celów oświatowych:

— Placówki ułatwiające dostęp do „przedmiotów oświatowych” (biblioteki, laboratoria, muzea, teatry, centra informacji naukowej itp.);

⁹ E.W. Sudale w: Lister, op. cit., s. 9.

— Placówki wymiany umiejętności („banki” wymiany umiejętności, gdzie każdy miałby swoją „kartę oświatową”, w której opisane byłoby, czego może nauczyć i czego chce się nauczyć);

— Instytucje umożliwiające dobór partnerów o podobnych zainteresowaniach w celu przedyskutowania poglądów i pogłębienia wiedzy;

— Instytucje doradcze, gdzie zawodowi oświatowcy pomagali by w wyborze drogi do wiedzy.

Projekt ten prowadziłby do demokratyzacji edukacji, rozwijał potrzeby i zdolności naukowe. Wykształcenie byłoby efektem kontaktów towarzyskich (convival), a nie manipulacyjnych. Empirycznym sprawdzeniem tego projektu był eksperyment Paula Freire w Chile (tubyłcy-ochotnicy uczyli Francuzów języka hiszpańskiego) oraz angielski Adult Literacy Scheme (nauka czytania i pisanie dorosłych prowadzona przez studentów — wolontariuszy z Liverpoolu). Istnieją już również instytucje — centra wymiany dokumentacji i umiejętności: CIDOC (Centro Intercultural de Documentacion) w Guernavaca w Meksyku, ERIC Clearinghouse w USA, Australian Armadale w Victorii, Evaston w Chicago i Hockney w Londynie.

IV. OGRANICZENIA KONCEPCJI DESKOLARYZACJI

Należy zdać sobie sprawę z ograniczeń koncepcji deskolaryzacji. Niektóre poglądy przeciwników szkoły są uniwersalnie (totalnie) niesłuszne, inne ze względu na niewłaściwego adresata (szkołę, a nie stosunki społeczne), a inne w odniesieniu do szkoły w różnych systemach.

Też, którą można odeprzeć w stosunku do każdego społeczeństwa współczesnego, jest negacja potrzeby istnienia wyspecjalizowanej instytucji wychowawczo-kształceniowej. Autorzy poglądu, że szkoły nie powinny istnieć, budowali swe koncepcje na dwóch przesłankach:

- 1) o możliwości naturalnego kształcenia człowieka,
- 2) o skuteczności realizacji funkcji nauczania i wychowania poza szkołą.

Obie przesłanki dadzą się podważyć. Pierwsza opiera się na analogii do zjawiska naturalnego uczenia się języka ojczystego przez dziecko. Nie wszystkie jednak wiadomości można zdobyć w drodze uczenia się mimowolnego. W dobie uprzemysłowienia i urbanizacji, niosącej różnorodne bodźce, informacje, wzory zachowań — ktoś musi pomóc dziecku w wyborze pozytywnych wartości, selekcji potrzebnych informacji. Pracujący zawodowo rodzice nie są w stanie i nie chcą wziąć na siebie całej odpowiedzialności za wychowanie i wykształcenie dzieci. „I chyba właśnie rodzice byłiby pierwszymi, którzy wystąpiliby przeciwko odszkoleniu społeczeństwa”¹⁰.

¹⁰ A. Gwiazda: „Odszkolenie” społeczeństwa — utopia czy konieczność? w: Socjologia Wychowania, zeszyt 73, Toruń 1976, s. 123.

W związku z drugą przesłanką pojawia się wątpliwość, czy funkcje nauczania i wychowania nie byłyby spełniane gorzej poza szkołą? Czy „społeczeństwo wychowujące” jest dojrzałe do wychowywania, bardziej kompetentne od zawodowych pedagogów? Propozycje alternatywne — nauczanie i wychowywanie poza szkołą, cechuje brak psychologicznego, społecznego i ekonomicznego realizmu. Złudzeniem jest założenie, że każde dziecko chce się uczyć i będzie dążyć do zdobycia jak najwyższych kwalifikacji. Motywację do nauki trzeba rozbudzić. Złudzeniem jest założenie, że powszechna dostępność środków dydaktycznych i możliwość korzystania z centrów wymiany wiadomości i umiejętności wyrówna dysproporcje społeczne. Dzieci z klas uprzywilejowanych wyniosą z domów tradycję zdobywania wykształcenia i będą miały lepsze warunki, aby się uczyć, niż dzieci biednych rodzin, które muszą myśleć o zarobieniu na życie. Złudzeniem jest również założenie, że przekazanie każdemu człowiekowi kredytów edukacyjnych byłoby tańszym i efektywniejszym środkiem upowszechnienia oświaty niż nakłady na szkolnictwo. Nie można przyjąć poglądu, że wiedza i kwalifikacje, które przyswajałaby młodzież według gustu, byłyby odpowiednio do potrzeb gospodarczych kraju. Pamiętamy fiasko amerykańskiej *comprehensive school*. Brak psychologicznego, społecznego i ekonomicznego realizmu propozycji alternatywnych kwalifikuje je do utopii, „utopii kształcenia zdanego na żywioł, utopii nabywania specjalizacji zawodowych metodą chałupniczą, utopii społeczeństwa samoorganizującego się dla zdobycia wykształcenia”¹¹.

Zakwestionowanie poglądu, że realne jest zastąpienie systemu szkolnego systemami alternatywnymi, nie równa się podważaniu słuszności krytyki istniejącej szkoły. Wiele zarzutów deskolaryzatorów trafnie odsłania słabości systemu kształcenia w krajach zachodnich. Lecz popełniają oni zasadniczy błąd, obarczając winą za kryzys edukacji szkołę, a nie system społeczny. Adresatem zarzutów niedemokratyczności, przymusu, priorytetu fałszywych wartości powinien być system społeczny, który wykształcił szkołę w takiej formie, w jakiej istnieje i do którego jest dostosowana.

Traktowanie szkoły jako kategorii metafizycznej, realizującej te same ukryte funkcje, bez względu na warunki polityczne, ekonomiczne i kulturowe, oskarżanie, że jest zła w swej istocie — to czynienie jej ofiarą demonologii.

Jak wynika z rozważań na temat rodowodu koncepcji deskolaryzacji — totalna krytyka szkoły wywołana została przez spłot wielu czynników — zjawisk, które związane były z sytuacją polityczną, ekonomiczną i kulturową krajów kapitalistycznych w latach sześćdziesiątych XX wieku. Trudno zarzuty krytyków zachodnich wobec szkoły oraz ich propozycje alternatywne odnieść do ogólnego historycznego i społecznego kontekstu.

¹¹ B. Suchodolski: wstęp w: Illich, op. cit., s. 23.

Były one formułowane w relacji do konkretnej rzeczywistości i są odbiciem dążeń innowacyjnych określonych grup społecznych, dyskryminowanych przez istniejący system. Próba przymiarki argumentów twórców katastroficznej wizji społeczeństwa skolaryzowanego do rzeczywistości oświatowej w innych systemach ujawnia ich partykularny charakter. Zarzut nieadekwatności szkoły do potrzeb społecznych jest bezpodstawny w stosunku do szkoły socjalistycznej. Nasza polityka oświatowa zakłada i realizuje zasadę demokracji — powszechnego i jednakowego dla wszystkich dostępu do szkół. Służy temu bezpłatność szkół, stypendia dla uczących się, gęsta sieć szkół, zabiegi zmierzające do wyrównania szans oświatowych dzieci z różnych środowisk (objęcie sześciolatków wychowaniem przedszkolnym, funkcjonowanie zbiorczych szkół gminnych, podniesienie kwalifikacji wszystkich nauczycieli, punkty preferencyjne dla młodzieży wiejskiej i robotniczej przy egzaminach na wyższe uczelnie itp.). Zarzutowi, iż szkoły determinują karierę na całe życie, przeciwstawić możemy cały system szkół dla pracujących. W szkołach wieczorowych i zaocznych każdy ma możliwość podniesienia poziomu wykształcenia, „przeszeregowania” w strukturze wykształcenia. Atak deskolaryzatorów na szkoły, że izolują one dzieci od rzeczywistości społecznej, traci sens w stosunku do modelu szkoły środowiskowej, szkoły otwartej. W państwie socjalistycznym kładziemy szczególny nacisk na związek szkoły ze środowiskiem.

Rozwój planowania oświatowego obezwładnia zarzut, że wiedza przekazywana w szkole jest przestarzała i nieprzydatna w warunkach gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej i kulturowej kraju. Analizy potrzeb ekonomii oraz zainteresowań uczących się są podstawą planowania rynku pracy i proporcji różnych typów szkół. Trudno przewidzieć, jakie wiadomości będą wartościowe za kilkadziesiąt lat. Można jednak uformować potrzebę i umiejętność samokształcenia, samodzielnego pogłębiania i aktualizacji wiedzy. Ten aspekt pracy szkoły jest warunkiem wychowania do przyszłości i jest szczególnie podkreślany w programach oświatowych państw socjalistycznych.

Łatwo jest odeprzeć drugi podstawowy zarzut deskolaryzatorów, iż szkoła miesza proces nauczania i uczenia się. Żaden rozsądny pedagog nie będzie utożsamiał wiadomości posiadanych przez ucznia z treściami przekazywanymi w szkole. Nie można pomijać kształcących wartości doświadczeń życiowych dziecka, wpływów rodziny, instytucji wychowania pozaszkolnego, społeczności lokalnej i środków masowego przekazu. Uznanie ich znaczenia znajduje wyraz w procesie tworzenia jednolitego frontu wychowawczego, którego uczestnicy wspólnie ponoszą odpowiedzialność za poziom wykształcenia i wychowania młodego pokolenia.

Zarzucanie złego przygotowania zawodowego nauczycielom jest niesłuszne w odniesieniu do całej kadry pedagogicznej. Może w krajach zachodnich kształcono nauczycieli w instytucjach drugo- lub trzeciorzęd-

nych. Natomiast u nas o wadze przypisywanej odpowiedniemu przygotowaniu nauczycieli świadczy fakt, że wszystkich nauczycieli obowiązują wyższe studia zawodowe i państwo stworzyło do tego warunki.

Przeciwnicy szkoły podkreślali przeciwstawność interesów nauczycieli i uczniów oraz wynikający stąd konflikt. Uregulowaniu stosunku nauczyciel — uczeń służy w PRL Kodeks Ucznia zawierający prawa ucznia, które muszą respektować nauczyciele oraz określający obowiązki ucznia. Trudno jest dyskutować z argumentami tego typu, że nauczyciel jest policjantem, sędzią i dozorcą dla uczniów. Wystarczy dostrzec poparcie nauczycieli dla samorządności uczniów, aby epitety te uznać za bezpodstawne.

Czytając pisma Illicha, Reimera i Goodmana, nasuwa się spostrzeżenie, iż krytyka szkoły, którą oferowali nam deskolaryzatorzy, miała charakter dyskursywny, moralizatorski, stosowała alegorie i przypowieści. Była nową liturgią, wnoszącą retorykę do bezprecedensowych szczytów, a nie ogólną teorią, posiadającą wartość naukową. Jej twórcy swych twierdzeń nie popierali żadnymi empirycznymi materiałami dowodowymi. Ich argumentacji zarzucić można wiele błędów logicznych, na przykład stosowanie argumentów skojarzeniowych (współwystępowanie zjawisk: wzrost kosztów edukacji i kryzys w oświacie — Illich interpretował jako przyczynę i skutek). Deskolaryzatorzy grali rolę gromiących kaznodziei, emocjonalnie związanych z ruchem przeciw szkole. Jest oczywiste dla czytelników, że źródła koncepcji deskolaryzatorów tkwią w koncepcjach anarchistycznych. Pozostają one w całkowitej sprzeczności z założeniami pedagogiki socjalistycznej.

STRUKTURA WIEDZY UCZNIÓW

Podnoszenie efektywności kształcenia jest, jak wiadomo, jednym z głównych problemów badań pedagogicznych oraz poszukiwań nowatorskich w sferze nauczania i sposobów uczenia się. Dotychczasowe badania z wyżej wspomnianego zakresu oraz rozwiązania modernizujące proces kształcenia wykazały, jak duże są możliwości intelektualne uczniów, które poznano dopiero podczas badań nad modernizacją kształcenia. Badania i zabiegi modernizacyjne wykazały również, że podnoszenie efektywności kształcenia idzie w parze ze zmniejszaniem zmęczenia uczniów wywołanego monotonnymi czynnościami związanymi z opanowywaniem materiału. Dzięki nowym rozwiązaniom dydaktycznym stwarzane są lepsze warunki dla rozwijania zainteresowań poznawczych i praktycznych uczniów, a także dla lepszego wykorzystania zróżnicowanych możliwości intelektualnych uczących się. Te korzyści to stworzenie uczniom lepszych szans edukacyjnych, albowiem otwierane są drogi ułatwiające dostosowanie nauczania do różnic indywidualnych.

Jedna z dróg, na którą wskazywał J. S. Brunner w swej znanej książce „Proces kształcenia” — to nauczanie podstawowej struktury przedmiotu. Sądził on, że na tej drodze można uczynić treści kształcenia bardziej zrozumiałymi, zmniejszyć tempo zapominania przyswojonych przez uczniów wiadomości, ułatwić transfer poznanych zasad, zrozumieć podobne zjawiska.

Poznanie przez uczniów podstawowej struktury przedmiotu może również, zdaniem J. S. Brunnera, rozwijać zainteresowanie treścią zajęć, zmniejszać zmęczenie, a przede wszystkim umożliwić zmniejszenie przepaści dzielącej wiedzę „elementarną” od wiedzy „zaawansowanej”¹.

Dziś można już, opierając się na badaniach nad strukturalnym przyswajaniem przez uczniów wiadomości, postawić tezę, że nauczanie strukturalne, czyli inaczej całokształt zabiegów dydaktycznych zmierzających do strukturalnego uporządkowania wiedzy zdobywanej przez uczniów, stanowi jedną z nowych metod podnoszenia efektywności kształcenia.

Chcąc uzasadnić tę tezę, można obecnie opierać się nie tylko na wynikach wielu badań empirycznych przeprowadzonych chociażby na terenie Polski, lecz również i na zaproponowanej przez J. Kozielskiego psychologicznej koncepcji poznawczej. Autor twierdzi, że system struktur poznawczych, który stanowią względnie trwałe cechy człowieka, jest głównym składnikiem osobowości². J. Kozielski stwierdza, że struktury poznawcze stanowią system informacji o świecie zewnętrznym i o własnej osobie oraz są zakodowane w pamięci człowieka i regulują jego zachowanie.

¹ J. Kozielski: Psychologiczne koncepcje poznawcze człowieka. Warszawa 1976, s. 198.

² tamże.

Analizując bliżej te struktury Autor ukazuje kilka interesujących kwestii do rozważań nad nauczaniem strukturalnym. Wskazuje m.in. na to, że system informacji zakodowany w pamięci lepiej reguluje zachowanie się jednostki wtedy, gdy struktura tych informacji ma charakter hierarchiczny. Zwraca również uwagę, że w skład struktur poznawczych wchodzi jako ich integralny składnik programy działania, a więc nie tylko informacje wyjaśniające zjawiska, lecz również informacje o sposobach działania.

J. S. Brunner, postulując zaznajomienie uczniów z podstawowymi strukturami przedmiotów nauczania, zwraca co prawda uwagę na to, że jest to droga podnoszenia efektywności kształcenia, nie wiąże jej jednak z formowaniem osobowości jednostki. Jeśli natomiast staniemy na gruncie psychologicznej koncepcji poznawczej i zgodnie z jej założeniem opanowanie przez uczniów wiedzy szkolnej potraktujemy jako jedną z zasadniczych dróg kształtowania u nich systemu informacji, jako regulator zachowania się, wówczas problem struktury tych informacji staje się jednym z ważniejszych problemów kształcenia.

Gdy rozpatrujemy problemy kształtowania u uczniów struktury wiedzy, sprawą podstawową staje się struktura treści nauczania jako odbicie struktury nauki lub nauk, które obejmuje dany przedmiot szkolny. Dzięki rozwojowi naukoznawstwa twórcy programów szkolnych oraz dydaktycy będą mogli otrzymywać coraz dokładniejsze informacje nie tylko o strukturze danej dyscypliny nauki, ale również i o jej strukturalnym powiązaniu z innymi naukami. Jednakże obecnie nie wystarcza tych informacji, aby można było określić struktury poszczególnych przedmiotów nauczania. Pozostaje więc posługiwanie się opracowanymi przez dydaktykę metodami, jak chociażby metodą warstwową analizy wiedzy zawartej w poszczególnych przedmiotach nauczania opracowaną przez W. Okonia i zaprezentowaną w jego książce „Podstawy wykształcenia ogólnego” lub metodą analizy macierzowej zaprezentowaną przez Cz. Kupisiewicza w rozdziale pierwszym książki „Metody i przykłady programowania dydaktycznego”, a także szeroko stosowaną do badania relacji między informacjami metodą grafów.

Dla strukturalnego nauczania metody te nie wystarczą z prostego powodu. Chodzi przecież nie tylko o ukształtowanie struktury wiedzy z zakresu danego przedmiotu nauczania, lecz struktury informacji jako kompleksu, jako struktury całości przyswojonych informacji.

W tym przypadku należy więc rozpatrywać struktury nie tylko poszczególnych przedmiotów nauczania, lecz struktury grup przedmiotów: przyrodniczych, humanistycznych, technicznych itp. Powstaje więc problem więzi między przedmiotami nauczania rozpatrywany z punktu widzenia powiązań ich struktury. Można zakładać, że tego rodzaju powiązania staną się przedmiotem poszukiwania dydaktyki ogólnej i spowodują zmianę konwencjonalnego rozumienia korelacji w nauczaniu.

Jeśli chodzi natomiast o nauczanie strukturalne danego przedmiotu, podstawowym problemem jest określenie struktury wiedzy, którą uczeń ma przyswoić oraz, zgodnie z psychologiczną koncepcją poznawczą człowieka, taki dobór treści z tego przedmiotu, aby struktura ta była hierarchiczna. J. Koziński charakteryzując jedną z cech struktur poznawczych, a mianowicie ich złożoność, napisał: „Wiele danych empirycznych wskazuje, że stopień złożoności struktury odgrywa ważną rolę w zachowaniu. Im człowiek posiada bogatsze doświadczenie osobiste... tym trafniej ocenia zdania, tym jest bardziej giętki i plastyczny w działaniu”³. Natomiast hierarchiczność struktur poznawczych — czyli inaczej ich system o wartościującym stopniu ogólności — zwiększa orientację jednostki, umożliwia rozwiązywanie problemów teoretycznych⁴.

Nauczycielowi można ułatwić dostrzeganie hierarchiczności struktur wiedzy zdobywanej przez uczniów z danego przedmiotu, jeśli potrafi dostrzec u nich nie tylko relacje między informacjami i charakter tych relacji, lecz również idee wiodące danej dziedziny nauki oraz te z nich, które znalazły odbicie w programie nauczania danego przedmiotu. Koncentrowanie treści wokół idei wiodących danej dziedziny nauki ułatwia twórcom programów strukturalne kształtowanie treści danego przedmiotu.

W ten sposób na przykład został zbudowany eksperymentalny program kursu fizyki dla przyszłej szkoły 10-letniej przez pracowników naukowych Uniwersytetu Warszawskiego. Zespół opracowujący ten program wybrał podstawową ideę wiodącą fizyki, a jest nią budowa materii i jej przemiany, jako podstawę struktury programu fizyki. Badania, które pod moim kierunkiem prowadzone są od dwóch lat, a dotyczą efektywności realizacji tego programu, wykazały, że uczniowie klas realizujących ten eksperymentalny program nie tylko trwale przyswajają sobie wiedzę aniżeli uczniowie klas, które realizują program dotychczasowy, lecz również potrafią wyodrębnić spośród przyswojonych wiadomości te, które stanowią zasadnicze ogniwa opanowanej struktury wiedzy.

Idee wiodące, jako fundament struktury treści nauczania, można wyodrębnić we wszystkich naukach, chociaż nie są one widoczne na pierwszy rzut oka, gdyż nie są tym samym, co teorie danej dziedziny nauki. Na przykład w geografii fizycznej taką ideą wiodącą jest strefowo-kontynentalne zróżnicowanie globu ziemskiego. Niektóre idee wiodące mogą być wspólne dla przedmiotów nauczania danej grupy, na przykład dla fizyki i chemii. Istnieją wówczas możliwości bardzo ścisłego skorelowania treści nauczania i powiązania ich struktur.

Jak wspominałem w początkowej części niniejszego artykułu, nauczanie strukturalne stanowi jedną z metod podnoszenia efektywności kształcenia, wpływa niewątpliwie na trwałość opanowywanej wiedzy. Jeśli

³ por. op. cit., s. 201—202.

⁴ tamże s. 202.

uczeń zdaje sobie sprawę ze struktury i przyswajanych wiadomości oraz ich hierarchii, wówczas może świadomie regulować zarówno utrwalanie wiadomości oraz umiejętności, a świadomość ta przyczyni się do trwałego opanowania wiedzy. Zwracał na to uwagę J. S. Brunner w cytowanej już w tym artykule książce „Proces kształcenia”, a także J. Koziński omawiając psychologiczną koncepcję poznawczą. Znalazło to również potwierdzenie w przygotowywanych pod moim kierunkiem eksperymentach nad efektywnością różnych sposobów kształtowania strukturalnie uporządkowanej wiedzy uczniów. Między innymi efekt polegający na większej trwałości wiedzy strukturalnie uporządkowanej stwierdziła Sabina Sawicka-Wielgusik⁵ oraz kilkunastu studentów filii UW w Białymstoku i WSP w Kielcach, którzy swoje prace magisterskie poświęcili badaniu problemu kształtowania struktury wiedzy uczniów. Trwałość zdobytej wiedzy jest w tym przypadku wynikiem podziału zdobytych informacji na różne grupy ważności. Jest to konsekwencją uświadomienia sobie przez uczniów hierarchii informacji. Wiadomo, że najszybciej zapomniane będą te, które w hierarchii zajmują miejsce najniższe, a najtrwalej zachowane zostaną te, które we wspomnianej hierarchii zajmują miejsce najwyższe. Potwierdziły to zresztą wyżej wspomniane badania. Efekt dodatkowy, jaki się osiąga, polega na tym, że regulacja zapominania odbywająca się przez samą świadomość struktury zdobytej wiedzy przez uczniów powoduje, że to, co zostanie trwale zapamiętane, stanowi układ najważniejszych dla struktury danego przedmiotu informacji. W ten sposób stwarza się podstawę zarówno dla odbudowania pełnej struktury wiedzy, jeśli danej jednostce będzie to potrzebne, jak i dla dalszego zdobywania wiedzy z danej dziedziny nauki. Istniejąca trwale w pamięci zasadnicza struktura informacji powoduje, że nowe wiadomości, które zdobywa jednostka, są związane z istniejącą, modyfikują ją i zmieniają w nową jakość, lecz nie stanowią odizolowanej wyspy informacji. Skutkiem tego zarówno dotychczas przyswojone, jak i nowo zdobyte informacje przez uczniów mogą wchodzić w skład struktury poznawczej i tym samym regulować ich zachowaniem się.

W pedagogice wiele jest rozpraw poświęconych wychowawczym oddziaływaniom kształcenia. Słusznie zwraca się w nich uwagę na sprawy doboru i interpretacji treści kształcenia, a także wychowawczego oddziaływania nauczyciela, który kieruje uczeniem się uczniów. Jednakże na te kwestie warto spojrzeć z punktu widzenia efektywności wychowawczej, którą podnieść może kształtowanie u uczniów wiedzy strukturalnie uporządkowanej, i to uporządkowanej hierarchicznie, z wyodrębnieniem w tej strukturze zasadniczych jej składników, a także powiązań, jakie istnieją między sądami wyjaśniającymi i wyodrębniającymi te wy-

⁵ por. S. Sawicka-Wielgusik: „Czynniki kształtujące strukturę wiedzy uczniów”. Rozprawa doktorska wykonana pod kierunkiem doc. dr. hab. S. Słomkiewicza. Warszawa 1978, Uniwersytet Warszawski.

jaśnienia oraz między nim a ewentualnie wynikającymi z nich sposobami działań. Kształtując wiedzę strukturalnie uporządkowaną, nie tylko kształtują ją jako element struktury poznawczej rozwijającej się u uczniów w procesie nauczania, lecz również kształtując określone cechy tej strukturalnie uporządkowanej wiedzy, jak hierarchiczność, otwartość, a także widząc w niej elementy programów działania (stwarzając przeciw system sposobów działań) tworzymy właśnie system regulujący zachowanie się — a więc wychowujemy uczniów w procesie ich kształcenia. Dlatego nauczanie strukturalne umożliwia także podniesienie efektywności wychowawczej procesu kształcenia.

Wielu psychologów i dydaktyków zwraca uwagę na to, że efektem kształcenia szkolnego nie może być wiedza uczniów, którą ci będą tylko reprodukować.

Pośród wielu argumentów przemawiających za koniecznością kształtowania u uczniów wiedzy jako układu reprodukcyjno-generatywnego (określenie T. Tomaszewskiego) jednym z najważniejszych, jak sądzę, jest argument wysunięty przez J. Kozielskiego. Właśnie taka wiedza przyswojona przez jednostkę, która umożliwia jej generowanie nowej, lepiej regulującej zachowaniem się.

Nasuwa się jednak pytanie, czy wiedza strukturalnie uporządkowana w umyśle uczniów wpływa na generowanie nowej wiedzy, czy też nie. Dla rozwiązania tego problemu przeprowadzono pod moim kierunkiem kilkanaście wycinkowych badań wśród uczniów klas wyższych szkoły podstawowej oraz II i III klas liceów ogólnokształcących.

W wyniku tych badań stwierdzono, że strukturalnie uporządkowana wiedza uczniów z zakresu różnych przedmiotów nauczania koreluje z umiejętnością rozwiązywania problemów. A są to przeciwieństwo zadania tego typu, które wymagają od uczniów generowania nowej wiedzy (wytwarzanie pomysłów rozwiązania przy problemach otwartych bądź wybór z istniejących pomysłów — przy problemach zamkniętych).

Zależność ta stwierdzona została zarówno w zakresie wiedzy matematycznej i przyrodniczej, jak i humanistycznej (historia, język polski). Przy okazji badania tej zależności stwierdzono istnienie innej, a mianowicie, że występuje korelacja jedynie między przyswojonymi przez uczniów informacjami podstawowymi z danego zakresu a generowaniem nowej wiedzy. Informacje uzupełniające w wiedzy strukturalnie uporządkowanej u uczniów nie korelują z umiejętnością rozwiązywania problemów. Wyniki te wskazują na możliwość odciążenia programów szkolnych z informacji drugorzędnych, które w nauczaniu odgrywają rolę pomocniczą, służąc z jednej strony lepszemu zrozumieniu informacji podstawowych, z drugiej tylko po to, by uczeń w procesie zapominania przede wszystkim usuwał z pamięci te drugorzędne informacje, co ułatwi nauczycielowi realizację wyżej wspomnianego programu.

Wydaje się, że szczególnie ważną rolę może odegrać ukierunkowanie

uwagi uczniów oraz kontrola opanowanej wiedzy w kształtowaniu jej struktury w umyśle uczących się.

Problemowi temu poświęciła swoje badania S. Sawicka-Wielgusik⁶. W wyniku przeprowadzonych eksperymentów naturalnych, które polegały na tym, że w klasach eksperymentalnych we wprowadzeniu do lekcji poświęconych nowym tematom nauczyciele wskazywali, które z nowych informacji będą zasadnicze, a jedynym zadaniem dla uczniów było wyjaśnienie sobie, dlaczego właśnie te wiadomości były zasadnicze. Ponadto po zakończeniu cyklu tematycznego sprawdzano wiedzę uczniów za pomocą nauczycielskiego testu o specjalnej konstrukcji. Polegała ona na tym, że:

a) układ pytań i zadań w teście odzwierciedlał strukturę informacji danej partii materiału,

b) wskazane były te pytania i zadania, które badały opanowanie podstawowych informacji.

Te dwa zabiegi dydaktyczne dały w efekcie w klasach eksperymentalnych strukturalne uporządkowanie zdobytej wiedzy. S. Sawicka-Wielgusik zbadała również różnice w operatywności przyswojonej wiedzy między uczniami klas eksperymentalnych i kontrolnych. Ich wyniki również potwierdziły zależność między strukturalnym uporządkowaniem zdobytej przez uczniów wiedzy a jej operatywnością.

Wpływ na strukturalne opanowywanie wiedzy ma również układ informacji przekazywanych uczniowi. Można przypuszczać, że te z nich, które wyraźnie eksponują bądź tok indukcyjny, bądź tok dedukcyjny, dadzą lepszy efekt w strukturalnym uporządkowaniu wiedzy uczniów aniżeli te układy informacji, które nie eksponują wyraźnie jednego lub drugiego toku przekazywania informacji. Problem ten uczyniła przedmiotem swoich badań Bogumiła Kwiatkowska-Kowal⁷. Badania przeprowadzone na tekstach przyrodniczych potwierdziły wspomnianą wyżej hipotezę.

Jest jednak oczywiste, że teksty nie zawierające wyraźnego uporządkowania mogą być również skutecznie wykorzystywane w nauczaniu strukturalnym pod warunkiem, że uczniowie korzystający z nich jako ze źródeł informacji mogą mieć postawione zadanie, by zdobyte informacje strukturalnie porządkować.

O prawdopodobieństwie skuteczności tej drogi świadczą badania prowadzone pod kierunkiem Z. Włodarskiego nad uczeniem się. Otóż w wyniku tych badań stwierdzono, że uczący się trwalej przyswajają treści tekstów częściowo uporządkowanych aniżeli treści tekstów dobrze uporządkowanych lub nieuporządkowanych. Uczący się w sytuacji tekstu częściowo uporządkowanego, dążąc do nadania uporządkowania zdoby-

⁶ por. op. cit.

⁷ Por. B. Kwiatkowska-Kowal: „Efektywność dydaktyczna różnych układów informacji w tekście podręcznika” napisana pod kierunkiem doc. dr. hab. S. Słomkiewicz. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1979.

wanej wiedzy, zaczęli śledzić strukturę zawartych w tekście informacji. Był to czynnik dodatkowo oddziałujący na aktywność uczących się.

Nauczanie strukturalne może w efekcie ukształtować u uczniów umiejętność oraz tendencję do porządkowania zdobywanej wiedzy, do nadawania jej kształtu strukturalnego, a więc wyodrębniania różnych warstw informacyjnych, przyporządkowywania poszczególnym informacjom określonej rangi ważności, poszukiwania relacji między informacjami. Otóż tego rodzaju umiejętności i tendencje stanowią istotny składnik przygotowania do ustawicznego kształcenia się. Większe zainteresowanie się nauczaniem strukturalnym teoretyków pedagogiki oraz nauczycieli nie tylko pracujących w szkołach, lecz również i w uczelniach wyższych może przyczynić się do zwiększenia efektywności dydaktycznej i wychowawczej kształcenia oraz może lepiej przygotować absolwentów różnych szczebli systemu edukacyjnego do ustawicznego kształcenia się.

POSTĘP PEDAGOGICZNY

ZYGMUNT WIATROWSKI

BYDGOSZCZ

POSTĘP PEDAGOGICZNY W SZKOLNICTWIE ZAWODOWYM

I. UWAGI WSTĘPNE

12 marca 1979 r. Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego na wspólnym posiedzeniu z Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania podjął uchwałę o postępie pedagogicznym.¹

W uchwale stwierdza się, że postęp pedagogiczny rozumie się jako proces optymalnych i funkcjonalnych przemian w dziedzinie oświaty i wychowania, w toku którego zarówno nauczyciele, jak i instytucje edukacyjne przechodzą od niższych do coraz wyższych etapów rozwoju. Celem tak rozumianego postępu jest między innymi uzyskiwanie społecznie pożądanych rezultatów w kształtowaniu wszechstronnie rozwiniętej osobowości wychowanków, zwiększenie skuteczności oddziaływań pedagogicznych, doskonalenie środków, metod, form i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, przy tym zgodnych ze współczesną nauką oraz uwzględniających najlepsze doświadczenia praktyków.

W uchwale wymienia się trzy podstawowe kierunki i zakresy postępu pedagogicznego na obecnym etapie rozwoju oświaty i wychowania:

1) Opracowywanie i upowszechnianie w praktyce szkolnej twórczych doświadczeń nauczycieli, szczególnie nowatorów;

2) Upowszechnianie w praktyce oświatowej dorobku badań pedagogicznych, wypróbowanych doświadczalnie, zweryfikowanych naukowo i służących doskonaleniu edukacji oraz kształtowaniu postaw nauczycieli twórczych i chłonnych na postęp pedagogiczny;

3) Wypracowanie nowatorskich działań pozaszkolnych instytucji wychowawczych w kształtowaniu wiedzy i wartości wśród dzieci i młodzieży oraz w krzewieniu kultury pedagogicznej w społeczeństwie.

Stwierdza się przy tym, że realizacja postępu pedagogicznego wymaga uczynienia z niego jednego z podstawowych elementów funkcjonowania systemu edukacji narodowej.

Formami i metodami działań w zakresie rozwijania i upowszechniania ruchu postępu pedagogicznego powinno być:

1) Stwarzanie nauczycielom-nowatorom możliwości konfrontowania własnego dorobku z osiągnięciami nauki i doświadczeniami innych nau-

¹ Uchwałę opublikowano na łamach *Głosu Nauczycielskiego* z dnia 25.III.1979 r. nr 12.

czycieli poprzez organizowanie konferencji, kursów, seminariów, spotkań problemowych, klubów nauczycieli-nowatorów oraz zespołów samokształceniowych.

2) Stwarzanie warunków sprzyjających upowszechnianiu przodujących doświadczeń przez organizowanie wystaw, prezentowanie dorobku w formie odczytów pedagogicznych oraz artykułów na łamach czasopism pedagogicznych.

3) Inspirowanie szczególnie pożądanym kierunków poszukiwań poprzez organizowanie różnego rodzaju konkursów oraz wyróżnianie i popularyzowanie osiągnięć osób i instytucji.

Uchwała zakłada, że w realizacji celów i zadań ruchu postępu pedagogicznego powinny uczestniczyć wszystkie ogniwa Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz wszystkie jednostki organizacyjne Oświaty.

Dla zapewnienia warunków sprzyjających wykonaniu ustalonych celów i zadań postanowiono m.in.:

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.

2) Zalecić powołanie wojewódzkich rad postępu pedagogicznego, których skład osobowy, zakres działalności i szczegółowy regulamin określi Oddział Zarządu Głównego ZNP wspólnie z Kuratorium Oświaty i Wychowania na podstawie uchwały o postępie pedagogicznym.

Szczegółowe warunki realizacyjne określa Regulamin Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego, w którym oprócz zasad funkcjonowania Rady mówi się też o systemie motywacyjnym, wyróżnieniach i nagrodach dla nowatorów i twórców nowych rozwiązań pedagogicznych.

Uczestnicy zebrania Plenarnego Zarządu Głównego ZNP jednogłośnie orzekli o konieczności umacniania przekonania, że twórcze poszukiwania są warunkiem dalszego doskonalenia praktyki pedagogicznej oraz nieodzownym wkładem w rozwój oświaty i nauki w okresie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

II. POSTĘP PEDAGOGICZNY — PRÓBA KONKRETYZACJI

O postępie pedagogicznym mówić można w różnych aspektach i z różnych punktów widzenia. Prof. W. Okoń wyróżnia trzy płaszczyzny omawianego postępu. Pierwsza dotyczy tego, co zmienia się w nauczycielu pod wpływem rozwoju nauki, samokształcenia i dyskusji z kolegami. Dotyczy więc samego nauczyciela, jego osobowości i sposobu funkcjonowania. Druga wiąże się z decyzjami władz oświatowych, dotyczącymi rozwoju oświaty, a ogólniej — dotyczy wszelkich instytucji kształcenia i wychowania. Trzecia natomiast dotyczy rozwijania kultury

pedagogicznej oraz tworzenia autentycznego społeczeństwa wychowującego. Każda z tych płaszczyzn wymaga odmiennych podejść organizacyjno-programowych i innego zaangażowania wykonawczego.

Sprawę ująć można jeszcze inaczej, bo jeśli przyjmiemy, że efektywność kształcenia i wychowania stanowi funkcję wielu zmiennych, w tym treści, czynników związanych z osobą i pracą nauczyciela, czynników związanych z osobą i postawą ucznia, wreszcie szeroko rozumianych warunków, to w następstwie należałoby oczekiwać postępu w każdym z wyżej wymienionych zakresów. Niech ten schemat posłuży nam dla dalszej konkretyzacji rozważań.

1. Postęp w zakresie treści kształcenia i wychowania to przede wszystkim troska o ich właściwy dobór i układ, ale także o ich odpowiednie funkcjonowanie.

W szkolnictwie zawodowym mamy do czynienia z różnymi układami treściowymi. W szczególności wyróżnia się:

— treści zawarte w przedmiotach ogólnokształcących, prowadzące do realizacji celów kierunkowych,

— treści zawarte w przedmiotach ogólnozawodowych, gwarantujących przygotowanie szerokoprofilowe,

— treści zawarte w przedmiotach specjalistycznych, prowadzące do specjalizacji zawodowej,

— treści związane z zajęciami praktycznymi, realizowane w warsztatach szkolnych lub w zakładach pracy,

— treści ogólnowychowawcze, akcentowane i realizowane w różnych sytuacjach życia szkolnego.

Współcześnie dąży się do tego, aby stosowane w procesie kształcenia zawodowego treści:

— stanowiły układy strukturalne i zintegrowane,

— odpowiadały obecnemu etapowi postępu naukowo-technicznego,

— spełniały założone celami kształcenia funkcje poznawcze, kształcące i wychowawcze.

W świetle powyższego stwierdzić można, że wyrazem postępu pedagogicznego będzie m.in. nadawanie treściom kształcenia postaci zintegrowanej i ustrukturyzowanej.

Gdy mówimy o integracji treści mamy głównie na myśli integrację przedmiotową, która polega na scalaniu treści przedmiotów nauczania. Może to być: a) scalanie wewnętrznych treści jednego przedmiotu nauczania, np. w zakresie ich logicznego układu; b) scalanie wiedzy zdobytej przez uczniów z różnych przedmiotów monodyscyplinarnych na drodze ich korelacji; c) zespolenie wiedzy zdobytej przez uczniów w zakresie poszczególnych przedmiotów przez wprowadzenie przedmiotów o charakterze integrującym; d) łączenie ze sobą rozdrobnionych przedmiotów nauczania w układy o spójnym powiązaniu treściowym.

Wymienione rodzaje integracji przedmiotowej mają na celu doprowa-

dzenie do syntezy wiedzy, są zarazem drogą do przewyżczenia izolacjonizmu przedmiotowego. Z integracją przedmiotową wiąże się możliwość uzyskania znacznych oszczędności w wymiarach godzin nauczania przewidywanych dla poszczególnych przedmiotów, a w konsekwencji możliwość obniżenia globalnego wymiaru godzin obowiązkowych zajęć dydaktycznych dla uczniów.²

Treści ustrukturyzowane są to układy treściowe akcentujące występowanie struktur, tj. podstawowych elementów wiedzy oraz związków logicznych zachodzących między nimi. Do najczęściej stosowanych sposobów strukturyzacji należą: metoda Ruleg, metoda analizy macierzowej i grafów, metoda analizy sieciowej oraz metoda Mechnera. W procesie strukturyzacji uwzględnia się następujące etapy:

— określenie celu i funkcji przedmiotu w danym systemie kształcenia,

— dobór treści kształcenia w oparciu o założone cele,

— wybór podstawowych elementów treściowych i ustalenie relacji między nimi,

— określenie struktury treści przy zastosowaniu wybranej metody analizy.

Z kolei strukturyzację można przeprowadzić w zakresie treści całego programu nauczania, treści rozdziałów lub zagadnień tematycznych oraz treści jednostek lekcyjnych. Dążenie do treści ustrukturyzowanych stanowi wyraz przeciwstawiania się encyklopedyzmowi dydaktycznemu.³

Ogólnie stwierdzić można, że integracja treści kształcenia może i powinna służyć lepszemu przygotowaniu ogólnemu i zawodowemu, zaś strukturyzacja gwarantuje układy treściowe najbardziej optymalne ze względu na cele kształcenia zawodowego. W obu zakresach możliwości innowacyjnych, a nawet twórczych działań nauczycieli szkół zawodowych są wyjątkowo duże. Zresztą są też interesujące przykłady takich właśnie działań. Od kilku lat prowadzone są prace eksperymentalne nad kształceniem szerokoprofilowanym. W tych właśnie pracach, zakładających między innymi udział nauczycieli w opracowywaniu projektów programów nauczania oraz podręczników i innych materiałów dydaktycznych, dostrzegamy godne podkreślenia przykłady i wielkie szanse innowacyjnego oraz twórczego udziału szerokich kręgów nauczycieli szkół zawodowych. Ten twórczy udział w określaniu i ustalaniu treści kształcenia zawodowego ma dodatkowo i tę pozytywną wymowę, że współtwórcy programów nauczania zapewne dołożą wszelkich starań, aby były one realizowane w sposób jak najlepszy. Mówiąc o treściach kształcenia zawodowego należy też dodać, że nauczycielom szkół za-

² Mały słownik pedagogiki pracy pod red. T. Nowackiego i Z. Wiatrowskiego. Instytut Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1978. Makieta cz. II. s. 76.

³ Mały słownik pedagogiki pracy... op. cit. s. 77.

wodowych przypada szansa ściślejszego wiązania się z zakładami pracy i z życiem gospodarczym kraju. Tą zaś drogą można akcentować i podejmować treści najbardziej aktualne, o wysokich walorach kształcących, wychowawczych i praktycznych. A przecież nie trzeba wykazywać, że w tym właśnie względzie do zrobienia jest szczególnie wiele, tym bardziej w okresie tworzenia nowego systemu kształcenia zawodowego.

2. Postęp pedagogiczny w powiązaniu z osobowością, przygotowaniem i funkcjonowaniem nauczyciela szkoły zawodowej wprost nie ma granic. Chodzi przecież o wiele rzeczy: o jak najlepsze przygotowanie nauczyciela do pracy, o pełną identyfikację z zawodem i ze szkołą, o częste i skuteczne stosowanie optymalnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, wreszcie o ciągle doskonalenie ogólne i zawodowe i tą drogą dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie. Chodzi też o tę postawę nauczyciela szkoły zawodowej, którą przyjęło się nazywać badawczą, innowacyjną czy nawet twórczą. Nie są to postawy tożsame, przeciwnie — jedna warunkuje drugą.

Punkt wyjścia w dążeniu do postępu pedagogicznego stanowi postawa badawcza każdego nauczyciela, a zatem postawa krytyczna, samodzielna, nasycona dociekliwością i odpowiedzialnością wewnętrzną (a nie tylko formalną). Zrozumiałe jest, że postulowana postawa badawcza ogółu nauczycieli nie ma i nie może mieć nic wspólnego z funkcjonowaniem formalnym, a tym bardziej z tak zwaną rutyną nauczycielską. Wymaga ona od nauczyciela wielostronnego przygotowania i nastawienia filozoficznego, pedagogicznego i psychologicznego, metodologicznego, a nade wszystko dobrego przygotowania kierunkowego. Kształcenie niemal wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym okazuje się w tym względzie szczególnie sprzyjające. Podkreślono to dobitnie na niedawno (w 1978 r.) zorganizowanym Sympozjum ZNP pod nazwą: Nauczyciel szkoły zawodowej.⁴ Podczas Sympozjum stwierdzono m. innymi, że postawa badawcza ogółu nauczycieli stwarza realną szansę dochodzenia do postaw innowacji pedagogicznych, tj. do zmian w strukturze systemu pedagogicznego warunkujących jego doskonalszy kształt i lepsze funkcjonowanie.

Znacznie wyższe stadium dążeń i działań innowacyjnych stanowi postawa twórcza prowadząca do nowatorstwa pedagogicznego, które w odróżnieniu od innowacji pedagogicznych należy łączyć z konkretnym już działaniem zmieniającym i doskonalącym zastany stan rzeczy.

Postęp pedagogiczny w tym względzie stanowić będzie sytuację wypadkową albo inaczej — proces uzależniony od postawy badawczej ogółu

⁴ Patrz: Z. Wiatrowski: Nauczyciel szkoły zawodowej wczoraj — dziś — jutro. *Ruch Pedagogiczny* 1979 r. nr 1; a także: H. Błażejowski: Nauczyciel szkoły zawodowej (z obrad Sympozjum zorganizowanego przez Sekcję Szkolnictwa Zawodowego i ZNP) *Ruch Pedagogiczny* — 1979, nr 1.

nauczycieli, innowacji pedagogicznych znacznej części nauczycieli i działalności twórczej nauczycieli szczególnie zaangażowanych na rzecz nieustannego doskonalenia rzeczywistości oświatowo-wychowawczej.

Można przyjąć, że w dążeniu do kształtowania takich właśnie postaw nauczycieli szkół zawodowych istotną rolę spełniają seminaria specjalistyczne, konferencje teoretyczno-pedagogiczne i inne formy ruchu postępu pedagogicznego, oczywiście pod warunkiem, że nie są to spotkania formalne, wymuszone, nie przygotowane. Chodzi o taką organizację wymienionych imprez i takie w nich uczestnictwo, które sprzyjać będą rzeczywiście innowacji i nowatorstwu pedagogicznemu w każdej szkole zawodowej i w każdym zespole nauczycielskim. Interesujące i godne upowszechnienia działania w zakresie nowatorstwa i postępu pedagogicznego w szkolnictwie zawodowym prowadzi ośrodek łódzki pod kierownictwem mgr inż. Janusza Moosa. Mamy w szczególności na myśli Nauczycielski Zespół Postępu Pedagogicznego zorganizowany przy Kuratorium Oświaty i Wychowania w Łodzi w 1977 r., pracujący w 13 sekcjach problemowych i legitymujący się już osiągnięciami wprost wspaniałymi. Przykład ośrodka łódzkiego nie jest odosobniony, bowiem w wielu innych ośrodkach innowacyjne działania nauczycieli szkół zawodowych uzyskały już wcześniej bardzo wysoką ocenę. Wymienić tu trzeba w tym miejscu ośrodek katowicki, w którym od kilku lat organizuje się wiele interesujących spotkań, dyskusji i działań pod ogólnym hasłem: „O nowoczesny model szkoły zawodowej”, a także inne ośrodki, jak: warszawski, bydgoski, poznański i wiele innych. Świadczyłoby to, że uchwała o postępie pedagogicznym podjęta w marcu 1979 r. w szkolnictwie zawodowym otwiera jedynie nowy etap ruchu postępu pedagogicznego; etap, w którym chodzi nam wszystkim o pozyskanie ogółu nauczycieli do realizacji tej idei, bez której dziś nie można już wyobrazić sobie prawidłowego funkcjonowania którejkolwiek szkoły zawodowej.

3. W rozważaniach o postępie pedagogicznym jest też miejsce na zainteresowanie się osobą ucznia szkoły zawodowej. Sprawa okazuje się jednak wyjątkowo trudna, bowiem:

— z jednej strony chodziłoby o współczesny model ucznia, a dokładniej o ucznia, który może i chce być świadomym uczestnikiem oraz realizatorem nowoczesnego procesu dydaktyczno-wychowawczego;

— z drugiej strony jeszcze dość często mamy do czynienia z uczniem obojętnym niemal na wszystko, traktującym swój pobyt w szkole formalnie, często na zasadzie konieczności lub przypadku.

Postęp pedagogiczny w tej dziedzinie rozumieć można i należy jako skuteczną dążność nauczycieli wspólnie z rodzicami do tego, aby każdy uczeń każdej szkoły zawodowej widział sens w zdobywaniu jak najwyższych kwalifikacji zawodowych oraz aby wspólnie z nauczycielem do tego dążył. Powinny go charakteryzować takie cechy, jak aktywność, świadomość i społeczność. Sprzyjać temu może troska o kształtowa-

nie odpowiedniego do zadań systemu motywacyjnego oraz systemu wartości. Chodzi szczególnie o systemy wiążące ucznia szkoły zawodowej z wyuczonym zawodem oraz stopniowo wprowadzające w rolę obywatela — pracownika państwa socjalistycznego. Nie bez znaczenia pozostaje w tym przypadku kształt i wyraz podstawowej relacji systemu edukacyjnego, relacji: nauczyciel — uczeń. Chodzi o to, aby nauczyciel czuł się w pierwszym rzędzie organizatorem procesu uczenia się uczniów. Sprzyjać temu mogą metody aktywizujące, w tym nauczanie problemowe (z jego odmianami), nauczanie sytuacyjne, metody praksyjne i inne propozycje współczesnej dydaktyki.

4. Największy udział szkolnictwa zawodowego w zakresie postępu pedagogicznego wiąże się z tworzeniem i doskonaleniem materialnych warunków procesu dydaktyczno-wychowawczego. Chodzi w szczególności o urządzenie i wyposażanie pracowni i gabinetów przedmiotowych, o wytwarzanie różnorodnych środków dydaktycznych dla potrzeb własnych i dla innych typów szkół zawodowych, o tworzenie warunków do szeroko rozumianego unowocześnienia pracy szkół zawodowych. Doskonałym przykładem tych dążeń są corocznie organizowane wystawy pomocy naukowych w szkołach zawodowych, w poszczególnych środowiskach oraz województwach. Niezmiernie interesujący i pouczający jest przegląd środków dydaktycznych wykonywanych przez szkoły zawodowe poszczególnych województw, organizowany od pięciu lat w gmachu Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Przegląd utwierdza nas w przekonaniu, że możliwości twórcze nauczycieli i uczniów szkół zawodowych są wprost nieograniczone. Nieprzypadkowo powiedział prof. W. Okoń na plenarnym posiedzeniu ZG ZNP w dniu 12 marca 1979 r., że szkolnictwo ogólnokształcące może i powinno się wiele uczyć od szkolnictwa zawodowego, szczególnie w zakresie tworzenia bazy dydaktycznej dla siebie i dla innych.

Należy uznać ten nurt postępu pedagogicznego jako najbardziej charakterystyczny dla szkolnictwa zawodowego i uczynić go przedmiotem dalszej szczególnej troski.

III. KLIMAT DLA POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO

Określone w drugiej części rozważań cztery czynniki warunkujące postęp pedagogiczny nie wyczerpują, a tym bardziej nie rozwiązują do końca problemu. Chodzi również o ogólny klimat dla postępu pedagogicznego w szkolnictwie zawodowym. W tym zaś względzie pozostaje jeszcze wiele do zrobienia. W ostatnich kilku latach interesujące nas szkolnictwo różnie określano i oceniano. Po dzień dzisiejszy nie ma zgody w kwestii kształtu przyszłego systemu kształcenia zawodowego. Zdrowemu rozsądkowi przeciwstawia się dogmatycznie ustalenia okazjonalne, które ponoć są nienaruszalne. A do tego na łamach nie-

których czasopism próbuje się podciągać całe szkolnictwo zawodowe pod formułę „ciasnych głów”. Stwierdzić można, że wyżej zasygnalizowane okoliczności i tendencje nie tylko że nie sprzyjają postępowi pedagogicznemu, ale wyraźnie godzą w jego istotę i perspektywy.

Nauczyciele szkół zawodowych opowiadają się za rzeczywistym postępem pedagogicznym, i to zarówno w praktyce szkolnej, jak i w teorii oraz w organizacji tegoż szkolnictwa. Sprzyjać temu może i powinno realne spojrzenie na cele, zadania i wyniki kształcenia zawodowego w naszym kraju. Wysoka ranga szkolnictwa i kształcenia zawodowego w całym systemie edukacji narodowej to warunek nr 1 m. in. dla aktywnego uczestniczenia ogółu nauczycieli szkół zawodowych w ruchu postępu pedagogicznego. Tak więc walka szkolnictwa zawodowego o należne sobie miejsce i o wysoką rangę w nowym systemie edukacyjnym może być potraktowana także jako rzeczywisty ruch na rzecz postępu pedagogicznego.

FUNKCJA PEDAGOGA OSIEDLOWEGO

1. WZRASTAJĄCA ROLA WYCHOWANIA W MIEJSCU ZAMIESZKANIA

Tworzenie w ośrodkach miejskich dużych osiedli mieszkaniowych stwarza dogodne warunki do koncentrowania działalności opiekuńczo-wychowawczej w miejscu zamieszkania dzieci i młodzieży. Osiedle stanowi teren w pewnym sensie wydzielony, łatwo więc można tworzyć w nim zintegrowane środowisko wychowawcze. Życie dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa i przedszkolnym ogranicza się w dużym stopniu do najbliższego podwórka, gdzie po powrocie z przedszkola bawią się one pod opieką osób dorosłych. W okresie szkolnym zwiększa się terytorium, na którym dziecko przebywa, rozszerzają się też kręgi społeczne, z jakimi kontaktuje się w sposób bezpośredni. Jednakże są to przede wszystkim ludzie dorośli i rówieśnicy — mieszkańcy osiedla, a terenem zabaw również osiedle. Dopiero absolwenci szkół podstawowych dojeżdżając do szkół ponadpodstawowych zlokalizowanych poza osiedlem rozszerzają znacznie krąg środowiska indywidualnego, a ich więź z najbliższym otoczeniem ulega rozluźnieniu. Można jednak zauważyć i wśród nich tendencję do spędzania czasu wolnego w miejscu zamieszkania, zwłaszcza w okresie jesiennym i zimowym. Gdyby więc udało się w osiedlach stworzyć korzystne warunki opiekuńczo-wychowawcze, wówczas środowisko wzmocniłoby i uzupełniałoby oddziaływanie szkoły, zamiast niweczyć jej pracę przez najczęściej ujemne wpływy nieformalnych grup rówieśniczych funkcjonujących bez kontroli i opieki wychowawczej. Jeśli w środowisku życia dzieci i młodzieży preferuje się odmienne poglądy, przekonania, wzory względem reprezentowanych przez szkołę, wówczas dwutorowość oddziaływań wpływa niekorzystnie na rozwijającą się osobowość dziecka czy osoby dorastającej.

W osiedlu można tworzyć odpowiednie warunki do realizacji idei wychowującego społeczeństwa. Wprawdzie społeczeństwo zawsze jest w jakimś stopniu wychowujące, ponieważ wywiera swój niezamierzony wpływ na młode pokolenie, ale nam chodzi o to, aby ten wpływ był zgodny z celami wychowania socjalistycznego. Można to osiągnąć przede wszystkim przez uruchomienie w środowisku różnych atrakcyjnych form rozrywki i zajęć rozwijających dla dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych. Zajęcia te objęte kontrolą wychowawczą zapewniają możliwość racjonalnego wykorzystania czasu wolnego oraz wywołują pożądane zjawisko integracji społeczności osiedlowej i wspólną troskę o wygląd miejsca zamieszkania, poziom i kulturę codziennego życia i wzajemnych interakcji wśród mieszkańców.

Poważna rola w tworzeniu wychowującego społeczeństwa w osiedlu przypada osobom organizującym i prowadzącym pracę z mieszkańcami.

Wśród nich można wyróżnić pracowników etatowych oraz społecznych. Do pierwszej grupy należą: pełnomocnik do spraw społeczno-wychowawczych, instruktorzy oraz pedagodzy osiedlowi, do drugiej — członkowie samorządu mieszkańców, członkowie zespołu kuratorów społecznych i temu podobni. W artykule tym zajmę się jedynie pracownikami etatowymi, którzy prowadzą w sposób profesjonalny pracę opiekuńczo-wychowawczą w miejscu zamieszkania.

W Polsce istnieje duża dowolność w nazewnictwie dotyczącym stanowisk pracy wychowawczej i kulturalno-oświatowej prowadzonej w osiedlach mieszkaniowych. Poszczególne środowiska tworzą w tym zakresie własne zwyczaje, co ma swoje dodatnie, a także ujemne strony. Do dodatnich można zaliczyć podkreślanie odrębności lokalnej osiedla mieszkaniowego, do ujemnych zaś — trudności w wymianie doświadczeń, kiedy nie wiadomo, jakie funkcje są przypisywane różnie nazywanym pracownikom.

W celu ujednoczenia nomenklatury zawodów związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą i kulturalno-oświatową można zaproponować dwa rodzaje pracowników: instruktorzy i pedagodzy osiedlowi. Natomiast w zarządzie spółdzielni funkcję inspirującą i kontrolną w tej dziedzinie może sprawować pełnomocnik do spraw społeczno-wychowawczych.

Według Aleksandra Kamińskiego „instruktor — to specjalista przydzielony do zespołu amatorskiego lub zaproszony przez zespół z zewnątrz (z kadry, którą dysponuje dom kultury, klub, szkoła itp.), aby ukierunkować samokształceniową pracę zespołu za pomocą regularnych zajęć (ćwiczeń, wykładów, doświadczeń itp.) oraz udzielania kompetentnych wskazówek i porad.”¹ Według tej definicji instruktorami byłiby pracownicy prowadzący zajęcia w kuratorskim ośrodku pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie, prowadzący zajęcia w zespołach muzycznych, w pracowniach specjalistycznych czy klubach sportowych.

Pedagog osiedlowy natomiast jest to pracownik zaangażowany do pracy opiekuńczo-wychowawczej lub kulturalno-oświatowej z dziećmi, młodzieżą i ludźmi dorosłymi na terenie osiedla mieszkaniowego. W nazwie „pedagog” jest zawarte implícite nastawienie na oddziaływanie wychowawcze, zaś przymiotnik „osiedlowy” wskazuje na teren jego działania. Wedle tego określenia nauczycielom, wychowawcom lub pracownikom kulturalno-oświatowym zatrudnionym do pracy w środowisku przysługowałoby miano pedagogów środowiskowych lub osiedlowych.

Zakłada się jednocześnie, że pedagog osiedlowy (środowiskowy) powinien posiadać wyższe wykształcenie pedagogiczne lub wyższe wykształcenie w zakresie innych kierunków i pedagogiczne studia podyplomowe.

¹ A. Kamiński: Studia i szkice pedagogiczne. Warszawa 1978, s. 339.

2. ZAKRES DZIAŁANIA PEDAGOGA OSIEDLOWEGO

Praca wychowawcza w osiedlu jest ogromnie zróżnicowana, obejmuje bowiem różne kategorie mieszkańców, a także różnorodność form pracy. Jedna osoba nie może prowadzić pracy o zróżnicowanych treściach i formach, może być po prostu niekompetentna, a także należy brać pod uwagę potrzebę określonej specjalizacji, która umożliwi doskonalenie czynności zawodowych.

Przedstawię teraz różne dziedziny pracy pedagogów osiedlowych zastrzegając, iż nie chodzi o to, aby jedna osoba pełniła wszystkie rodzaje działalności. Zanim jednak przejdę do nakreślenia zakresów działalności pedagoga, sformułuję podstawowe zadania, jakie ma realizować wychowanie w miejscu zamieszkania, gdyż one warunkują rodzaje podejmowanej w osiedlu pracy.

Ogólnie rzecz biorąc praca kulturalno-oświatowa i opiekuńczo-wychowawcza ma na celu tworzenie zintegrowanego środowiska wychowawczego, w którym mieszkańcy czuliby się dobrze i mogli rozwijać własne zainteresowania, a młode pokolenie miało optymalne warunki rozwoju. Do najważniejszych zadań szczegółowych można zaliczyć następujące:

1. Przeciwdziałanie depersonalizacji w stosunkach międzyludzkich, znieczulicy, obojętności na sprawy innych ludzi.
2. Podnoszenie na wyższy poziom kultury osobistej mieszkańców, ich kultury codziennego życia, właściwego stosunku do ludzi, mienia społecznego i do spraw związanych z miejscem zamieszkania.
3. Kształcenie kultury pedagogicznej społeczeństwa.
4. Organizowanie mieszkańcom różnych form racjonalnego spędzania czasu wolnego.
5. Umacnianie więzi społecznej w osiedlu mieszkaniowym.
6. Organizowanie działalności profilaktycznej, zapobiegającej zaburzeniom w zachowaniu się dzieci i młodzieży.
7. Praca resocjalizacyjna z dorosłymi, a także z dziećmi niedostosowanymi społecznie.

Nie wydaje się potrzebne dokładne omawianie wymienionych zadań. Ich sposób realizacji i zakres będą uzależnione od konkretnych warunków danego osiedla mieszkaniowego, jak też od inwencji i możliwości posiadanych przez ludzi zatrudnionych do pracy społeczno-wychowawczej.

Przedstawiając koncepcję zatrudnienia pedagogów osiedlowych (środowiskowych) wezmę pod uwagę warunki dużego osiedla liczącego około 20 tys. mieszkańców. Biorąc za kryterium podziału wiek rozwojowy ludzi, z którymi pedagog ma pracować, można wyróżnić następujące typy:

- a) pedagog pracujący z dziećmi najmłodszymi do lat 7,
- b) pedagog pracujący z dziećmi w wieku szkolnym,
- c) pedagog pracujący z młodzieżą,

d) pedagog pracujący z ludźmi w wieku poprodukcyjnym i produkcyjnym.

Do pedagoga pracującego z dziećmi najmłodszymi należałoby poradnictwo dla rodziców wychowujących niemowlęta i dzieci we wczesnym dzieciństwie oraz w wieku przedszkolnym. Dyżury w poradni zdrowia lub w żłobku mają głęboki sens profilaktyczny. Rodzice wcześniej uświadamiający sobie, na czym polega prawidłowe wychowanie dziecka, mogą łatwiej ustrzec się błędów, które nawarstwiając się z biegiem czasu są bardzo trudne do likwidacji.

Oprócz poradnictwa dla rodziców pedagog organizuje i prowadzi takie formy pracy, jak: dyżury na placach zabaw dla najmłodszych, otwarte przedszkole, miniżłobki, dzienne hoteliki dla małych dzieci, zajęcia choreograficzne, a nawet kółka nauczania języków obcych dla małych dzieci.

Niektóre z wymienionych form pracy pedagog mógłby realizować sam, np. poradnictwo dla rodziców czy otwarte przedszkole, natomiast inne formy, jak hotelik dzienny, mogłyby prowadzić nauczycielki przedszkola przy współpracy z radą młodego mieszkańca, natomiast pedagog byłby organizatorem służąc jednocześnie radą i pomocą.

Pedagog pracujący z dziećmi w wieku szkolnym kierowałby lub prowadził następujące formy pracy:

- świetlica osiedlowa,
- kluby dziecięce,
- pracownie specjalistyczne, czytelnie,
- rada młodego mieszkańca,
- poradnictwo dla rodziców mających dzieci w wieku szkolnym, a także poradnictwo dla dzieci,
- współpraca ze szkołą osiedlową,
- organizowanie imprez i zajęć osiedlowych — rozrywkowych w dostosowaniu do pór roku,
- zajęcia turystyczne i sportowe,
- wczasy w mieście, kolonie i obozy wypoczynkowe,
- praca z dziećmi niedostosowanymi społecznie.

Już sam rejestr różnych form pracy z dziećmi w wieku szkolnym wskazuje na rozległość i bogactwo różnego rodzaju działalności opiekuńczo-wychowawczej. W dużym osiedlu mieszkaniowym do tej pracy należy zatrudniać różnych instruktorów-specjalistów, natomiast pedagog ma koordynować pracę i prowadzić osobiście te działy, na których zna się najlepiej. Do niego też należy inspirowanie coraz to nowych, atrakcyjnych i wartościowych form pracy, a także prowadzenie poradnictwa dla rodziców i dzieci.

Pedagog prowadzący pracę z dziećmi w wieku szkolnym musi ściśle współpracować ze szkołami osiedlowymi, wspólnie z nauczycielami dbać o to, aby każdy uczeń znalazł w miejscu zamieszkania pomoc w nauce

i optymalne możliwości wszechstronnego rozwoju własnej osobowości. Dziecko zaniedbane przez rodziców, pozostające bez opieki ze względu na zatrudnienie matki na różnych zmianach powinno znaleźć pełną opiekę w szkole, a następnie w miejscu zamieszkania.

Pedagog organizuje też lub prowadzi działalność w kuratorskim ośrodku pracy z dziećmi niedostosowanymi społecznie. Jest to niezwykle ważna powinność pedagoga wspierana przez zarząd spółdzielni i ludzi, którym bliska jest troska o to, aby ani jeden młody mieszkaniec nie znalazł się na marginesie życia społecznego ani w zakładzie wychowawczym. Praktyka niektórych osiedli mieszkaniowych wykazuje wielką rolę zespołu kuratorów społecznych, czuwającego wspólnie z dzielnicową komendą MO nad tym, aby każdy ujawniony przypadek niedostosowania społecznego lub przypadek zagrożony znalazł natychmiastową pomoc oraz indywidualną opiekę.

Organizując dzieciom atrakcyjne oraz wychowawczo wartościowe formy spędzania czasu wolnego prowadzi się w sposób najbardziej sensowny profilaktykę, która jest podstawą prawidłowego wychowania.

Pedagog inspirowany oraz w miarę potrzeby pomaga w funkcjonowaniu nieformalnych grup podwórkowych, gdyż odgrywają one poważną rolę w usamodzielnianiu i pełnej socjalizacji dzieci i młodzieży.

Jeśli Zarząd Spółdzielni dysponuje większą liczbą etatów na działalność społeczno-wychowawczą, wówczas do pracy z dziećmi w wieku szkolnym można zatrudnić co najmniej dwóch pedagogów oprócz instruktorów.

Trzeci z wymienionych typów pedagoga środowiskowego dotyczy pracy z młodzieżą po ukończonej szkole podstawowej. Młodzież ta stanowi środowisko społeczne znacznie bardziej zróżnicowane w porównaniu z uczniami szkoły podstawowej. Uczniowie ci korzystają ze szkół czy jednej szkoły na terenie osiedla, łatwo więc za pośrednictwem szkoły nawiązać z nimi potrzebne kontakty. Absolwenci szkół podstawowych nie są tak ściśle związani z osiedlem, znaczną część czasu spędzają codziennie poza jego obrębem. Dlatego też i zestaw różnych form pracy dla tej grupy wiekowej jest znacznie uboższy. Pedagog osiedlowy podejmujący pracę z młodzieżą stara się tak dobrać formy i treści zajęć, aby były atrakcyjne, zdolne przyciągnąć młodzież z osiedla i zaspokoić, a także rozszerzyć i pogłębić jej zainteresowania. Troszczy się o pełną informację docierającą do każdego młodego chłopca i dziewczyny, zachęcając do udziału w pracy kulturalno-oświatowej, rozwijającej oraz rozrywkowej.

W osiedlu można powołać do życia następujące placówki i formy zajęć dla młodzieży:

- kluby młodzieżowe,
- kluby sportowe,
- teatr amatorski,

- zespoły muzyczne,
- pracownie specjalistyczne,
- biblioteka z czytelnią,
- poradnia dla młodzieży z telefonem zaufania,
- zajęcia kulturalno-oświatowe,
- zajęcia rozrywkowe, imprezy okolicznościowe,
- hale i boiska sportowe.

Z praktyki prowadzonej w różnych osiedlach wynika, że największym powodzeniem cieszą się kluby młodzieżowe. Klub zrzesza 15—20 członków wykazujących zbliżone zainteresowania i postawy. Częstotliwość spotkań jest uzależniona od czasu, jakim dysponują członkowie. Jeśli jest to młodzież ucząca się, to kontakty są uzależnione od takich czynników, jak koniec semestru, egzaminy, klasówki. W niektórych klubach istnieje bardzo dobry zwyczaj prowadzenia wzajemnych konsultacji i wspólnego uczenia się. Nieraz w domu rodzinnym nie ma odpowiednich warunków do pracy w gronie kolegów, gdyż przeszkadzają domownicy, mieszkania są małe, akustyczne. W dobrze urządzonym klubie istnieją pomoce do nauki: atlasy, mapy, encyklopedie. Rola pedagoga opiekującego się takim klubem polega na gromadzeniu dokumentacji, na inspirowaniu nowych form pracy, jeśli zauważy zastój i zniechęcenie członków. Pedagog pomaga w załatwianiu spraw finansowych, w zaopatrywaniu klubu w odpowiednie materiały.

Na terenie osiedla mogą też funkcjonować kluby młodzieżowe zrzeszające członków zainteresowanych polityką, ekonomią, filozofią bądź innymi naukami. Klub powinien mieć swojego konsultanta — specjalistę w danej dziedzinie. Pedagog opiekujący się taką pracą staje się łącznikiem między członkami a konsultantem, ustala spotkania, organizuje odczyty itp. Kluby sportowe czy muzyczne są prowadzone przez płatnych instruktorów lub pracowników społecznych, którzy jako specjaliści prowadzą określony rodzaj pracy. Pedagog osiedlowy organizuje zajęcia, przeprowadza rekrutację, czuwa nad zabezpieczeniem odpowiednich warunków pracy.

Poważną rolę w osiedlu spełnia biblioteka z czytelnią. W czytelni należy zgromadzić podręczniki, słowniki, encyklopedie, słowem, to wszystko, co jest potrzebne do samodzielnej pracy. W czytelni powinna też być lektura obowiązująca uczniów różnych klas szkół ponadpodstawowych, a także płyty do nauki języków obcych z małym, wyciszonym pomieszczeniem, w którym można byłoby z nich korzystać. Tak zorganizowana czytelnia może być bardzo dobrym warształem samodzielnej pracy intelektualnej. Dyżury pedagoga osiedlowego w czytelni czy zatrudnionego na stałe pracownika byłyby niewątpliwie korzystne, zwłaszcza dla tej młodzieży, która potrzebuje pomocy w pracy intelektualnej.

Wymieniając pracownie specjalistyczne mam na myśli pracownie modelarskie, fotograficzne, filmowe, łączności bezprzewodowej itp. Rola

pedagoga osiedlowego polega w nich przede wszystkim na dostarczaniu odpowiednich pomocy oraz na badaniu — jakie korzyści daje pracownia, ilu ma stałych uczestników, czy spełnia przyjęte na siebie zadania, a jeśli nie, wówczas szuka wspólnie z instruktorem sposobów poprawy sytuacji.

Poradnię dla młodzieży i telefon zaufania może prowadzić pedagog sam, jeśli posiada duże doświadczenia w pracy z młodzieżą i odpowiednio wysoki autorytet w środowisku. Jeśli tych warunków nie spełnia, poradnictwo może prowadzić pedagog lub psycholog jako pracę społeczną lub na godzinach zleconych (czy na niepełnym etacie). Jednakże sprawy organizacyjne związane z poradnictwem, np. załatwienie odpowiedniego miejsca pracy osobie, która prosi o pomoc, czy kontakty z nauczycielami na wniosek osoby pracującej w poradni, załatwia etatowy pedagog, któremu podlega poradnia.

Na terenie osiedla organizuje się również zajęcia rozrywkowe, wieczorki taneczne, zabawy dla młodzieży z osiedla. Pedagog dba o to, aby zabawy łączyć z treściami kształcącymi, co może dopingować do pracy samokształceniowej: konkursy, zagadki, wystawy twórczości amatorskiej, spotkania z pisarzami, pedagogami, psychologami czy lekarzem.

Ogólnie można powiedzieć, że pedagodzy osiedlowi przydzieleni do pracy z młodzieżą muszą dbać o to, aby każdy młody człowiek uczący się, studiujący czy pracujący zawodowo znalazł w osiedlu dostosowaną do swych zainteresowań i wykształcenia rozrywkę i zajęcia rozwijające, aby nie było na terenie osiedla ludzi młodych znudzonych, nie wiedzących, co począć z czasem wolnym.

Następny typ pedagoga osiedlowego — to osoba zatrudniona do pracy z ludźmi dorosłymi w wieku produkcyjnym i poprodukcyjnym. Tak jak pedagog pracujący z dziećmi musi dobrze znać psychikę dziecka, jego potrzeby i zdolności i zainteresowania, a pedagog zajmujący się młodzieżą musi wnikać w jej potrzeby, upodobania i zwyczaje, tak ten typ pedagoga ma dobrze rozumieć sytuację człowieka dorosłego. Usamodzielnieni ludzie dorośli dzielą się na różne kategorie w zależności od kryterium podziału. Biorąc pod uwagę sytuację rodzinną można wyróżnić ludzi stanu wolnego, rodziny bezdzietne, rodziny posiadające dzieci w wieku przedszkolnym, w wieku szkolnym oraz młodzieżnym, następnie rodziny po usamodzielnieniu się dzieci. Im młodsze są dzieci w rodzinie, tym mniej czasu dla siebie mają rodzice, a zwłaszcza matki. Stosunkowo najwięcej czasu mają ludzie w wieku poprodukcyjnym, ale nie wszyscy. Wiele osób podejmuje obowiązki związane z wychowaniem wnucząt lub dzieci obcych dla celów zarobkowych.

Ludzie pracujący w różnych zakładach pracy spędzają często czas wolny poza osiedlem, w którym mieszkają, zaś po powrocie do domu niechętnie opuszczają mieszkanie. Chcąc zaangażować ich w sprawy, którymi żyje osiedle, i w trosce o integrację mieszkańców, podnoszenie na

wyższy poziom kultury ogólnej, kultury współżycia czy kultury pedagogicznej, pedagogzy osiedlowi muszą uruchamiać na tyle atrakcyjne i wartościowe formy pracy, aby mieszkańcy chcieli swój wolny czas spędzić razem z innymi członkami danej spółdzielni mieszkaniowej.

Do działalności organizowanej w osiedlach z dorosłymi należą następujące formy pracy:

- różnego rodzaju kluby (szachistów, brydżystów, dla zmotoryzowanych, hobbystów, klub współczesnej kobiety itp.),
- kursy specjalistyczne (kroju i szycia, kosmetyczne, nauki języków obcych i inne),
- szkoła dla rodziców,
- ośrodek kształcenia ustawicznego,
- organizacje społeczne (TPD, TKKŚ, PTTK i inne),
- kluby seniora.

Kluby powołuje do życia pedagog osiedlowy zatrudniony do pracy z ludźmi dorosłymi. Klub obiera swego przewodniczącego, ustala nazwę, zasady organizacyjne dostosowane do własnych potrzeb, warunki uczestnictwa i w tym etapie organizacyjnym potrzebna jest intensywna pomoc pedagoga. W etapie następnym, kiedy klub umocni się wewnętrznie i usamodzielnia, pedagog uczestniczy w zajęciach, pomaga w rozwiązywaniu spraw organizacyjnych, ale jego aktywność schodzi wyraźnie na plan dalszy.

Kursy specjalistyczne prowadzą instruktorzy opłacani zwykle przez uczestników. Pedagog wyszukuje odpowiednich instruktorów, przeprowadzając przedtem sondaż wśród mieszkańców, czy planowany przez niego kurs jest zgodny z ich zapotrzebowaniem.

Poważną rolę w życiu osiedla może spełnić szkoła dla rodziców, prowadząca systematyczne szkolenie w zakresie tych dyscyplin, które pozwalają zrozumieć dziecko i odpowiednio kierować jego rozwojem. Pedagog ustala wspólnie ze specjalistami w tej dziedzinie program pracy, zabezpiecza warunki i środki na prowadzenie zajęć, troszczy się o frekwencję, o wydanie potrzebnych skryptów, wyświetla na prośbę wykładowców odpowiednie filmy i wykonuje inne czynności związane z prawidłową pracą szkoły.

Mało znaną formą działalności społeczno-wychowawczej jest ośrodek kształcenia ustawicznego. Jest to pracownia samokształceniowa, w której jednostka pracująca nad jakimś zagadnieniem może zasięgnąć porady. Sam pedagog nie jest specjalistą w różnych dziedzinach i dlatego udziela sam wyjaśnień tylko w tej dyscyplinie, którą zna dobrze. Przy innych tematach pedagog zasięga opinii pracowników wyższych uczelni. Zwykle ośrodek jest monotematyczny, co ułatwia konsultację i gromadzenie potrzebnej literatury, taśmoteki z nagranyimi wykładami czy płytoteki.

Organizacji społecznych nie prowadzi pedagog, najwyżej sprawuje w nich funkcje organizacyjne i dlatego ten dział pomine.

Do form pracy cieszących się największym uznaniem i największą popularnością należą różnie nazywane kluby seniora. Członkowie klubów oraz ich samorządy wykazują zwykle dużą aktywność. Pedagog prowadzący w osiedlu ten rodzaj pracy pomaga ludziom w wieku podeszłym w załatwianiu takich spraw, jak: zakup biletów do teatru czy kina, organizowanie wycieczek, zebrań sprawozdawczo-wyborczych, imprez, gdyż te wymagają wyjazdów poza teren osiedla, co jest utrudnione ograniczoną sprawnością ludzi starych. Pedagog kontaktuje się z lekarzem, prawnikiem i organizuje spotkania seniorów z ludźmi, którzy mogą im pomóc w pogodnym przeżywaniu okresu poprodukcyjnego.

Szczególną opieką w osiedlu należy otoczyć ludzi, którzy dopiero wchodzą w wiek poprodukcyjny. Znane są bardzo częste przypadki ogromnych trudności w przystosowaniu się człowieka, który kończy aktywność zawodową i rozpoczyna nowy etap życia, do którego zwykle nie jest przygotowany, a obniżona ze względu na wiek sprawność adaptacyjna wywołuje poważne stany frustracyjne, utratę poczucia sensu życia i własnej wartości. Tacy ludzie mogą być wykorzystani do aktywnej pracy społecznej, co ułatwi wiarę w siebie i pomoże bezkonfliktowo wejść w ostatnią fazę życia.

Z tego krótkiego przeglądu różnych form działalności pedagoga osiedlowego wynika złożoność jego roli zawodowej. Należy jeszcze do tego dodać, że dobry pedagog osiedlowy prowadzi samodzielnie lub uczestniczy w prowadzonych na terenie osiedla badaniach naukowych dla potrzeb spółdzielni mieszkaniowej. Badania mają sprawdzać skuteczność prowadzonej w osiedlu działalności, sondują opinie mieszkańców dotyczące różnych dziedzin życia, a także ustalają diagnozę środowiska tych dzieci, które zdradzają objawy niedostosowania społecznego.

Pedagodzy osiedlowi (środowiskowi) powinni być przygotowani do pracy na studiach podyplomowych lub w innej formie, ale winni mieć wyższe wykształcenie i specjalizację pedagogiczną. Od ich pracy i od stosunku do tego zawodu członków zarządu Spółdzielni i mieszkańców osiedla zależy jakość pracy opiekuńczo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej.

PRZYDATNOŚĆ METODY ANALIZY KRYTYCZNEJ PIŚMIENICTWA NAUKOWEGO W „KONFRONTACYJNYCH” BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

Współczesna pedagogika pojmowana jest zarówno jako nauka praktyczna, jak i teoretyczna. Fakt uznawania pedagogiki jako nauki praktycznej wynika głównie z odnoszenia wobec niej dwóch funkcji społecznych: technicznej i przewidywczą. Wyjaśnijmy, iż funkcja techniczna pedagogiki wyraża się w dostarczaniu wiedzy o tym „... jakimi działaniami można wywołać pewne zjawiska uznawane za pożądane lub też unikać następstw niepożądanych”¹, zaś funkcja przewidywczą w „...wyjaśnianiu rzeczywistości w taki sposób, aby można było na podstawie pewnych przesłanek przewidywać przyszłe zjawiska lub zdarzenia.”² Z tychże samych funkcji społecznych pełnionych przez pedagogikę wynika konieczność uznawania jej jako nauki empirycznej.³ Znaczy to, że pedagogika dążąc do realizacji wspomnianych wyżej funkcji posługuje się przede wszystkim metodami i technikami badań empirycznych. Do metod tych należą: metoda sondażu diagnostycznego, eksperymentu, monografii pedagogicznej, metoda indywidualnych przypadków; do technik zaś: technika wywiadu, ankiety, obserwacji, analizy dokumentów i in.

W niektórych jednakże specyficznych przypadkach wymienione strategie pedagogicznych badań empirycznych nie są w pełni skuteczne. Jest tak w przypadkach zaistnienia na terenie pedagogiki (lub też na terenie nauk ściśle z nią współpracujących: filozofii, socjologii, psychologii i in.) zupełnie nowych problemów czy hipotez naukowych bądź też w okolicznościach powstawania zamysłu nowych problemów istotnych z punktu widzenia celowości i skuteczności procesów wychowania. Posłużmy się przykładem. Przed kilkunastu laty powstała na gruncie filozofii nowa, kompleksowa dyscyplina naukowa nosząca miano eutyfoniki.⁴ Przedmiotem jej badań są zależności występujące między dynamicznym rozwojem postępu naukowo-technicznego a osobowościowymi konsekwencjami tegoż postępu.⁵ Doniosłość i aktualność postulatów formułowanych przez eutyfonikę, a odnoszących się m.in. do pedagogicznego kształtowania i pedagogicznej ochrony psychosfery człowieka w warunkach cywilizacji technicznej⁶, stawiają pedagogikę przed koniecznością zrewidowania jej dotychczasowych założeń teleologicznych,

¹ H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, PWN, s. 20.

² Tamże, s. 15.

³ Patrz: tamże, s. 52.

⁴ Patrz J. Bańka. Technika a środowisko psychiczne człowieka. Wprowadzenie do zagadnień eutyfoniki. Warszawa 1973, WNT; oraz tegoż autora: Humanizacja techniki. Główne zagadnienia i kierunki eutyfoniki. Katowice 1976, Wyd. Śląsk.

⁵ Patrz P. Bańka: Humanizacja techniki. Op. cit., s. 12.

⁶ Patrz: tamże, s. 271 i nast.

metodycznych i metodologicznych. Punktem wyjściowym owej rewizji (ponownego wglądu) stać się może konfrontacja teorii obu dyscyplin naukowych nastawiona na wykrycie eutyfronicznych aspektów pedagogiki. Na potrzebę podejmowania tego rodzaju teoretycznych badań „konfrontacyjnych” w pedagogice, jako nauce teoretycznej, wskazać możemy posługując się przyjętą w metodologii pedagogiki definicją nauki teoretycznej. „Naukę, która dąży do opisu badanej rzeczywistości w postaci zintegrowanych z sobą teorii, a więc która ustala twierdzenia ogólne i posługuje się nimi w swych przewidywaniach, nazywać będziemy teoretyczną (podkr. R. U.)”⁷. Integracja teorii (ich scalanie) wymaga wcześniejszej konfrontacji określonych teorii. Konfrontacja dwóch teorii prowadzić może do ustalenia nowych twierdzeń (w przypadku gdy wszystkie twierdzenia konfrontowanych teorii są uogólnieniami wyników doświadczeń) lub też do ustalenia nowych hipotez (w przypadku gdy konfrontowane teorie zawierają, prócz twierdzeń, pewną ilość hipotetycznych sądów).

Jest rzeczą oczywistą, że przykładowej tu konfrontacji pedagogiki z eutyfroniką nie mogliśmy przeprowadzać metodami badań empirycznych. Eutyfronika bowiem w obecnej, wstępnej fazie rozwoju nie dysponuje precyzyjną metodyką badań empirycznych, w związku z czym uogólnienia formułowane na jej terenie posiadają bardziej charakter hipotez niż twierdzeń. Ponadto zaznaczyć należy, iż wybór jakiegokolwiek metody badania empirycznego jest konsekwencją przyjęcia wskaźników empirycznych, empiryczno-definitywnych bądź empiryczno-inferencyjnych, jako obserwowalnych (bezpośrednio lub pośrednio) zjawisk odnoszących się do występowania w rzeczywistości pedagogicznej określonych stanów rzeczy (zmiennych).

Mozemy natomiast posłużyć się metodą stawiającą niejako twierdzenia konfrontowanych dyscyplin w roli „wskaźników”. Metodą tą jest analiza krytyczna piśmiennictwa naukowego, zwana również niekiedy metodą krytyczno-porównawczą⁸. Istotą tej metody naukowej jest „...przystosowanie nowego problemu do wiedzy dotychczasowej...”⁹, czego dokonuje się poprzez analizę i krytykę literatury przedmiotu badań. Celowość stosowania metody analizy krytycznej piśmiennictwa naukowego podkreślana jest przez J. Pietera. „Rola metody analizy i krytyki piśmiennictwa uwydatnia się szczególnie w pracach krytyczno-porównawczych, w których chodzi o wykazanie podobieństw, różnic, związków zależności i cech istotnych (w naszym przykładzie: aspektów — przyp. R.U.) w teoriach naukowych, w hipotezach i założeniach, w ideach działania, w przekonaniach, w ocenianiu wartości, w poglądach

⁷ H. Muszyński: op. cit., s. 57.

⁸ Patrz J. Pieter: Ogólna metodologia pracy naukowej. Wrocław 1967, Ossolineum, s. 153.

⁹ Tamże.

na świat wielu autorów..."¹⁰. Stosowanie metody analizy krytycznej wymaga przestrzegania określonego toku postępowania badawczego¹¹. Wy różnić możemy w nim 4 kolejno występujące po sobie fazy:

- (1) opis,
- (2) analiza i krytyka,
- (3) synteza,
- (4) wnioskowanie.¹²

Pod pojęciem opisu rozumiemy tu operację występującą we wstępnej fazie badania naukowego, polegającą na językowej konstatacji zbioru pryncypialnych twierdzeń¹³ z zakresu teorii poddawanej analizie krytycznej (teorii „konfrontowanej”) oraz z zakresu teorii, w aspekcie której dokonuje się te same analizy (teorii „konfrontującej”), a wyznaczającą rodzaje i zakresy dalszych dociekań badawczych.¹⁴ W fazie opisu dokonujemy więc globalnej prezentacji konfrontowanych teorii, zwracając szczególną uwagę na:

- a) przedstawienie genezy oraz wstępne określenie dotychczasowego stopnia zaawansowania merytorycznego i metodologicznego obu nauk,¹⁵
- b) określenie ich przedmiotów badań,
- c) opis ich wewnętrznej struktury (wydzielenie ewentualnych subdyscyplin, działów, kierunków itp.)¹⁶,
- d) opis głównych funkcji społecznych pełnionych przez konfrontowane dyscypliny.

Rezultatem operacji badawczych podejmowanych w omawianej fazie winno być ustalenie związków, zależności, różnic i podobieństw występujących w zakresie metodologii „przedmiotowych”¹⁷ obu nauk, a więc w zakresie ich przedmiotów badań, struktur i funkcji społecznych.

W fazie analizy i krytyki dokonujemy z kolei wartościującej interpretacji (krytycznego wyjaśniania) twierdzeń i hipotez teorii „konfrontowanej” z punktu widzenia (w aspekcie) twierdzeń i hipotez przyjętej teorii odniesienia, czyli teorii „konfrontującej”. Wyjściową operacją w tej fazie jest szczegółowa analiza merytoryczno-logiczna¹⁸ twierdzeń

¹⁰ i ¹¹ Tamże.

¹² Por. 3 fazy występujące przy stosowaniu metody porównawczej: deskrypcję, interpretację, juktapozycję. Patrz T. J. Wiloch: Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej. Warszawa 1970, PWN, s. 85 i nast.

¹³ Twierdzeń pryncypialnych, tzn. twierdzeń wyjściowych, najbardziej zasadniczych dla danej nauki.

¹⁴ Por. E. Nikitin: Wyjaśnianie jako funkcja nauki. Warszawa 1975, PWN, s. 216 i nast.

¹⁵ Na temat kryteriów dotyczących stopnia zaawansowania metodologicznego danej nauki patrz Z. Wiatrowski: Praca naukowo-badawcza. IKZ. Szkoła Zawodowa, nr 7—8, 1974.

¹⁶ Korzystne konsekwencje dla teorii i badań empirycznych, wynikające z rozważań na temat przedmiotu i struktury danej nauki podkreśla J. Topolski w pracy: Metodologia historii. Warszawa 1973, PWN, s. 28, 30, 38.

¹⁷ Pojęciem „metodologia przedmiotowa” posługuje się m. in. J. Topolski. Patrz: tamże.

¹⁸ Por. z pojęciami „analiza informacyjna” i „analiza logiczna” wyjaśnianymi w: W. Marciszewski: Metody analizy tekstu naukowego. Warszawa 1977, PWN, s. 18 i nast.

i hipotez teorii „konfrontowanej”, a więc operacja badawcza rozczłonkowująca tenże przedmiot na szczegółowe twierdzenia i hipotezy oraz precyzyjnie określająca występujące między tymi twierdzeniami i hipotezami związki i zależności. To samo dotyczy twierdzeń i hipotez teorii „konfrontującej”. Istota krytycznego wyjaśniania prowadzonego w omawianej fazie polega na tym, że „... dla zdań należących do systemu (tu: teorii „konfrontowanej” — przyp. R. U.) znajduje się rację wśród zdań nie należących do systemu (tu: teorii „konfrontującej” — przyp. R.U.)¹⁹, w wyniku czego „...zдание nie należące dotąd do systemu zostaje do niego włączone, dzięki czemu przybywają nam nowe informacje.”²⁰

W fazie syntezy dokonujemy integracji (scalenia) tych twierdzeń i hipotez teorii „konfrontowanej”, które w fazie analizy i krytyki okazały się twierdzeniami i hipotezami posiadającymi wysoki poziom istotności („racji”) z punktu widzenia twierdzeń i hipotez teorii „konfrontującej”. Wyjaśnić przy tym należy, iż poziom istotności twierdzeń i hipotez teorii „konfrontowanej”, w odniesieniu do twierdzeń i hipotez teorii „konfrontującej” uzależniony jest od stopnia występowania merytoryczno-logicznych związków (bądź zależności) między twierdzeniami i hipotezami tychże teorii. Związki te dotyczyć mogą głównie:

- a) treści twierdzeń i hipotez,
- b) źródeł i metod stanowiących podstawę badawczą twierdzeń i hipotez (rzeczywistość — metody badań empirycznych; teoria — metody dedukcyjne),
- c) rodzaju twierdzeń i hipotez (np. twierdzenia opisowe, wyjaśniające, normatywne, dyrektywne),
- d) stopnia ogólności twierdzeń i hipotez (np. twierdzenia faktualne lub ogólne),
- e) rodzaju powiązań logicznych występującego między twierdzeniami bądź hipotezami (np. implikacja, koniunkcja),
- f) stopnia formalizacji oraz rodzaju wyrażeń i reguł języka, na gruncie którego sformułowane zostały twierdzenia i hipotezy.

Wracając do naszego przykładu moglibyśmy powiedzieć, iż dane twierdzenie z zakresu teorii pedagogiki cechuje się wysokim poziomem istotności z punktu widzenia twierdzenia z zakresu eutyroniki wtedy, gdy obydwa te twierdzenia: a) dotyczą tych samych bądź zbliżonych faktów, zjawisk lub procesów, choć wyłonionych z odrębnych systemów wiedzy, b) wyprowadzone zostały w oparciu o analogiczną metodę badań, c) są identyczne pod względem rodzaju itd. (W praktyce nie istnieją zapewne dwa takie twierdzenia, które wywodząc się z dwóch odrębnych dys-

¹⁹ Tamże, s. 35.

²⁰ Tamże. Problematykę zależności występujących między „wartościowaniem” a „wyjaśnianiem” omawia L. Nowak w pracy pt.: U podstaw marksistowskiej aksjologii. Warszawa 1974, PWN, s. 46 i nast.; patrz również tegoż autora: Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki. Warszawa 1977, PWN, s. 93 i nast.

cyplin naukowych, spełniłyby wszystkie z wymienionych warunków, od a do f. Stanowiłyby one bowiem twierdzenia identyczne pod względem merytorycznym i logicznym.)

Syntezę twierdzeń teorii „konfrontowanej”, cechujących się wspomnianym wysokim poziomem istotności, traktować należy z kolei jako zbiór przesłanek umożliwiających formułowanie wniosków.²¹ Zakładamy tu, iż uzyskany obraz syntezy winien umożliwiać przeprowadzenie procesu wnioskowania na płaszczyźnie sprawozdawczej (wnioski właściwe) oraz programowej (postulaty).

Celowość posługiwania się przedstawioną tu pokrótce metodą na terenie pedagogiki wynika z integracyjnego charakteru pedagogiki. Metoda ta bowiem, umożliwiając przeprowadzenie — we wstępnej fazie badań pedagogicznych — wieloaspektowej analizy zjawisk, faktów i procesów wychowawczych na płaszczyźnie teoretycznej, przyczynia się do wielostronności dalszych badań empirycznych. Jest to niezmiernie istotne z punktu widzenia optymalizacji procesów wychowawczych, tak dalece przecież „uwikłanych” w problematykę filozoficzną, socjologiczną, psychologiczną, ekonomiczno-techniczną, medyczną i in.

Metoda analizy krytycznej jako metoda o charakterze dedukcyjnym stanowi, naszym zdaniem, równie wartościowy sposób — w odniesieniu do metod indukcyjnych (empirycznych) — dochodzenia do nowych twierdzeń, hipotez i praw naukowych pedagogiki.²² Potrzeba stosowania metod dedukcyjnych na terenie pedagogiki podkreślana jest szczególnie w pedagogice porównawczej. „Istota interpretacji komparatystycznej nie sprowadza się bowiem do wyjaśnienia zjawisk w aspekcie spostrzeżeniowym. Wymaga to również uchwycenia prawidłowości we właściwych dla niego stosunkach, wykraczających nierzadko poza sferę spostrzeżeniową. A do takich badań konieczne jest widzenie szerokiego zakresu problematyki pedagogicznej z pozycji nie tylko empirystycznej, lecz również filozoficzno-dedukcyjnej.”²³

Również na gruncie ogólnej metodologii nauk podkreśla się konieczność dokonywania konfrontacji teoretycznych określonych teorii bądź to dla sprawdzania ich prawdziwości czy modelowania, bądź też dla ujawnienia nowych interdyscyplinarnych problemów. Wynika to m.in. z dostrzeżenia teorii nie tylko jako skutku doświadczenia, lecz również jako

²¹ Istotę i rodzaje wnioskowań omawia m.in. W. Marciszewski: op. cit., s. 52 i nast.

²² M. Łobodzki pisze: „...sama indukcja nie wystarcza w tworzeniu i sprawdzaniu teorii pedagogicznych... Bez dedukcyjnego wyprowadzania teoretycznych i praktycznych konsekwencji z założeń określonych teorii niemożliwe byłoby nie tylko ich teoretyczne weryfikowanie, lecz także ogólny rozwój nauk pedagogicznych. Dedukcji nierzadko zawdzięczamy nowy punkt widzenia, który w samym zestawie faktów byłby dla nas mniej widoczny.” M. Łobodzki: *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa 1978, PWN, s. 25.

²³ T. J. Wiloch: op. cit., s. 102, 103.

źródła określonych wyników obserwacji.²⁴ Ortodoksyjna interpretacja leninowskiej triady „...od żywego oglądu do myślenia abstrakcyjnego i od niego do praktyki”,²⁵ skłania niektórych empirystów do negacji zdań teoretycznych wychodzących poza prostą koniunkcję zdań obserwacyjnych. Tymczasem jest tak, iż przed przystąpieniem do obserwacji (badań empirycznych) badacz musi dysponować pewnym wstępnym zasobem wiedzy, potrzebnym do selekcji twierdzeń i faktów. Z kolei selekcja ta jest niezbędna dla poprawnego metodologicznie i zgodnego ze stanem aktualnej wiedzy sformułowania problemów i hipotez badawczych owych empirycznych badań.²⁶

E. Nikitin, wskazując na prognostyczną funkcję badań naukowych (jak zaznaczyliśmy wcześniej — funkcję szczególną dla pedagogiki) stwierdza, iż właśnie badanie naukowe „... dokonuje teoretycznej konstrukcji obiektów, które w przyszłości dopiero będą istniały lub będą obserwowane.”²⁷ Dokonywanie tychże teoretycznych konstrukcji, „sprzęganie” jednej teorii z innymi teoriami, powoduje korzystne konsekwencje w zakresie zawartości informacyjnej oraz bardziej wielostronnej, empirycznej sprawdzalności praw, twierdzeń i hipotez określonej teorii. „Ma to posmak paradoksu, gdyż na pierwszy rzut oka wydaje się, że im wiedza jest bardziej »przyziemna«, im bardziej »przylega« do doświadczenia, tym łatwiej ją sprawdzić i tym jest pewniejsza.”²⁸

²⁴ Patrz np. J. Such: *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa 1975, PWN, s. 248 i nast.; J. Szymański: *Revolucja naukowo-techniczna a nowa technika obserwacji naukowej*. W: *Studia nad zagadnieniami rewolucji naukowo-technicznej* (pod red. E. Olszewskiego i L. Zachera). Wrocław 1974, Ossolineum.

²⁵ W. I. Lenin: *Zeszyty filozoficzne*. Warszawa 1956, KiW, s. 145.

²⁶ Por. J. Topolski: *op. cit.*, s. 156 oraz E. B. Wilson: *Wstęp do badań naukowych*. Warszawa 1964, PWN, s. 71.

²⁷ E. Nikitin: *op. cit.*, s. 19.

²⁸ J. Such: *op. cit.*, s. 179.

DOŚWIADCZENIA – PRÓBY – BADANIA

STANISŁAW MAJEWSKI
KIELCE

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE W OKRĘGU SZKOLNYM KIELECKIM 1945—1950

Przedszkole stanowi pierwszy szczebel jednolitego systemu wychowania socjalistycznego realizowanego przy pomocy różnych form i metod oddziaływania.

Rozwój wychowania przedszkolnego podobnie jak innych dziedzin wychowania i oświaty jest ściśle związany z kształtowaniem się życia społeczno-ekonomicznego kraju czy regionu tym bardziej, że placówki te spełniają obok funkcji dydaktyczno-wychowawczych także ważną rolę opieki nad dziećmi rodziców pracujących. O rozwoju ilościowym przedszkoli decydują więc zarówno czynniki gospodarcze, jak i pedagogiczne, ogólna polityka społeczna państwa, polityka oświatowa dążenia do pełnej demokratyzacji i powszechności szkolnictwa, wyrównywania startu szkolnego dla dzieci szczególnie ze środowisk wiejskich. Obecnie wszystkie formy wychowania przedszkolnego stanowią istotną podbudowę szkoły podstawowej coraz ściślej z nią zintegrowaną, spełniając wielorakie funkcje wychowawcze i dydaktyczne. Rozwój form organizacyjnych wychowania przedszkolnego jest jednym z zasadniczych osiągnięć okresu Polski Ludowej w zakresie budowania jednolitego systemu dydaktyczno-wychowawczego. W okresie dwudziestolecia międzywojennego nie zdołano wypracować pełnych podstaw prawnych do funkcjonowania placówek przedszkolnych, nie osiągnięto także w tym zakresie istotnego wzrostu ilościowego. Dopiero bowiem w ustawie o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku znalazło się ustalenie, że dla dzieci w wieku od 3 lat do rozpoczęcia obowiązku szkolnego organizuje się przedszkola, które mają na celu wychowanie fizyczne i psychiczne przez stworzenie odpowiednich ku temu warunków¹. Wspomniana ustawa określała także warunki kształcenia wychowawczyń przedszkoli. Miało się ono odbywać w 4-letnich seminariach dla wychowawczyń przedszkoli oraz w 2-letnich liceach, do których przyjmowano po ukończeniu 4-letniego gimnazjum². Omawiana ustawa nie sformułowała jednak, do kogo należy obowiązek zakładania placówek przedszkolnych. Ogólnie można stwierdzić, że brakowało w tym okresie jednolitego i planowego w skali kraju działania, stąd też sieć przedszkoli ulegała dużym wahaniom³.

Nie sprzyjały też upowszechnieniu wychowania przedszkolnego warunki ustrojowe oraz sytuacja gospodarcza szczególnie lat trzydziestych. O ile w pierwszym okresie, tj. do roku 1932, liczba przedszkoli w kraju rosła (od 1041 w roku 1919/20 do 1920 w roku 1931/32), w drugiej połowie lat trzydziestych zaznaczył się regres. W ostatnim roku przed wojną zarejestrowano jedynie 1509 placówek⁴. Podobne tendencje zaznaczyły się na terenie województwa kieleckiego, gdzie liczba przedszkoli spadła ze 169 w roku szkolnym 1930/31 do 151 w roku 1937/38. Należy jednak podkreślić, że kieleckie zajmowało wówczas trzecie miejsce w kraju, jeżeli chodzi o liczbę przedszkoli. Wyprzedzane było tylko przez przemysłowe województwo ślą-

¹ Dziennik Ustaw, 1932, nr 38, poz. 389.

² Tamże.

³ Zofia Woźnicka: Wychowanie przedszkolne w Polsce Ludowej. Warszawa 1972, s. 23.

⁴ Wanda Bobrowska-Nowak: Zarys dziejów wychowania przedszkolnego. Warszawa 1978, s. 314.

sko-dąbrowskie — 330 przedszkoli w roku 1937/38 oraz poznańskie — 169 placówek⁵.

Poziom placówek przedszkolnych był bardzo zróżnicowany. „Obok osiągających wysoki poziom wychowawczy i stosujących nowoczesne metody pedagogiczne wiele z nich, zwłaszcza na terenie poznańskiego, gdzie były przeważnie w rękach zakonów, zachowało do końca charakter placówek filantropijnych, w których dbano głównie o opiekuńczą stronę działalności nie stosując planowej pracy wychowawczej”⁶. Do pozytywów tego okresu można natomiast zaliczyć fakt, że ustaliła się koncepcja przedszkola jako placówki wychowawczej, która pracując nad rozwojem dziecka ma przygotować je do podjęcia nauki w szkole, a także to, że po raz pierwszy, choć formalnie, przedszkola zostały wprowadzone do ustroju szkolnictwa.

Dążenia do demokratyzacji systemu szkolnictwa w Odrodzonej Polsce nie mogły pomijać spraw wychowania przedszkolnego. W projekcie reformy ustroju szkolnego, który przedstawił na Zjeździe Łódzkim w 1945 r. Władysław Bieńkowski, ówczesny wiceminister, znalazł się postulat obowiązkowego przedszkola, które miało być upowszechniane etapami z pomocą samorządu i organizacji społecznych, najpierw na ziemiach zachodnich i w ośrodkach przemysłowych, potem na pozostałych terenach. Taka teza wynikała m.in. z realnej oceny ówczesnej sytuacji kraju zniszczonego przez okupację i działania wojenne. Trzeba bowiem pamiętać, że większość placówek przedszkolnych mieściła się przed wojną w małych wynajętych budynkach, które obecnie były zniszczone lub musiały być przeznaczone na mieszkania dla ludności. Na ziemiach zachodnich lub w ośrodkach przemysłowych widziano zapewne większą szansę znalezienia lokalu, a także zapewnienie pomocy materialnej tym placówkom. Jednak przedstawiona przez Ministerstwo taka kolejność uruchamiania przedszkoli spotkała się na Zjeździe z dezaprobatą przedstawiciela GKW Stronnictwa Ludowego Wilhelma Garnarczyka, który polemizując z projektem Ministerstwa, że państwo w pierwszym rządzie będzie uruchamiało przedszkola w miastach — uznał to stanowisko za niesłuszne i krzywdzące dla wsi twierdząc, że dziecko wiejskie w pierwszym rządzie potrzebuje przedszkola, by mieć równy z innymi start przy rozpoczynaniu nauki w szkole powszechnej.

Wystąpienie W. Garnarczyka poparte zostało stanowiskiem Związku Nauczycielstwa Polskiego, które przedstawił Kazimierz Maj. ZNP stał na stanowisku powszechnego, obowiązkowego wychowania przedszkolnego, którego znaczenie w procesach demokratyzacji kultury polega w pierwszym rządzie na zapewnieniu dzieciom ze środowisk robotniczych i chłopskich normalnego rozwoju fizycznego i psychicznego w okresie życia najdonioślejszym ze względu na kształtowanie się osobowości człowieka. Wejście na drogę realizacji tego postulatu wymaga oparcia już teraz akcji wychowania przedszkolnego na normach prawnych ustalających obowiązki czynników publicznych w zakresie zakładania, utrzymywania i prowadzenia przedszkoli. W sumie ZNP rozumiał, że stopniowość wprowadzania obowiązku wychowania przedszkolnego winna postępować równomiernie na wsi i w mieście. Na wnioskach uchwalonych przez Zjazd wśród podstawowych zasad, na jakich miał oprzeć się system kształcenia, wymieniono także obowiązkowe przedszkole dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat zakładane i utrzymywane przez związki publiczne (państwo i samorząd)⁷.

Pierwsze instrukcje Ministerstwa Oświaty zmierzały do szybkiej rozbudowy sieci przedszkoli w okręgach szkolnych w celu stworzenia podstaw do przeprowadzenia

⁵ Szkoły Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1930/31 pod redakcją Mariana Falskiego, Warszawa 1933; Statystyka Szkolnictwa 1937/38, Warszawa 1939. Cytując za: Maria Wróbel: Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918—1939. Wrocław 1967, s. 72.

⁶ Zofia Woźnicka, op. cit., s. 24.

⁷ Ministerstwo Oświaty: Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18—22 czerwca 1945 r. Warszawa 1945, zob. także Z. Woźnicka, op. cit., s. 30.

obowiązku przedszkolnego na całym terytorium kraju. W instrukcji z dnia 19 października 1945 roku dotyczącej roku szkolnego 1945/46 Ministerstwo ze względów gospodarczych i z uwagi na szczupłość kadr wychowawczych utrzymało zasadę rozwojowości w budowie sieci przedszkolnej, zachowując w jej realizacji następującą hierarchię potrzeb terenowych:

- rozbudowa przedszkoli na terenach odzyskanych,
- rozbudowa przedszkoli w terenie szczególnie zniszczonym przez działania wojenne,
- rozbudowa przedszkoli na terenach uprzemysłowionych,
- rozbudowa sieci w terenach uboższych gospodarczo.

Pomyślna realizacja planów wymagała niewątpliwie dużych nakładów finansowych oraz zjednania sojuszników. Zalecano więc pozyskiwanie do współdziałania czynników samorządowych, rad narodowych wszystkich szczebli, komisji oświatowych, organizacji społecznych, jak RTPD „Wici”, Ludowego Związku Kobiet, a także Samopomocy Chłopskiej i central oraz zjednoczeń przemysłowych. Dużą rolę przypisywano zakładom pracy i fabrykom, gdzie zorganizowanie przedszkola słuszenie uważano za istotną pomoc dla pracowników w wychowaniu dzieci. Zapowiedziano także, że państwo będzie udzielało pomocy finansowej i organizacyjnej tym samorządom i instytucjom kulturalno-oświatowym, spółdzielczym oraz zakładom pracy, które nie będą posiadać dostatecznych funduszy.

Ustalono także model organizacyjny przedszkola wskazując, iż najbardziej celowe byłoby zakładanie przedszkoli przynajmniej dwuoddziałowych, które umożliwiłyby podział dzieci w zależności od rozwoju ogólnego i wieku na grupy — dla młodszych nie przekraczających 30, dla starszych 35—40 dzieci. Zalecano, aby w przedszkolach zatrudnić przynajmniej jedną wychowawczynię kwalifikowaną, której można by powierzyć kierownictwo placówki. Zwrócono także uwagę na właściwą organizację dożywiania, tak by pokrywało ono przynajmniej w połowie (1000 kalorii) dobowe zapotrzebowanie pokarmowe dziecka⁸.

Podstawę prawną funkcjonowania przedszkoli stanowiła nadal ustawa z 1932 roku.

Zgodnie z wytycznymi resortu przystąpiono do prac mających na celu rozbudowę sieci przedszkoli. Kuratoria poleciły Inspektoratom Szkołnym opracowywanie planów rozmieszczenia placówek w terenie. Zakładały one uruchomienie przynajmniej jednego przedszkola na terenie gminy. Pierwsza statystyka przedszkoli została opracowana przez władze oświatowe w maju 1945 roku. W województwie kieleckim zarejestrowano wówczas 72 przedszkola prowadzone przez różne instytucje, między innymi zakonne.

Proces tworzenia przedszkoli w pierwszym roku po okupacji nie przebiegał we wszystkich powiatach jednakowo. Z miast największy rozwój osiągnęła Częstochowa, nie zdołano jednak uruchomić przedszkoli w tak znacznych ośrodkach, jak Radom, Busko, Kozienice, Pińczów. Nikłą sieć w powiatach stopnickim, kozienickim, sandomierskim, jędrzejowskim tłumaczyć należy dużymi zniszczeniami tych terenów. Następne dane statystyczne pochodzą z grudnia 1945 r. i umożliwiają ukazanie warunków pracy placówek przedszkolnych⁹.

W drugim półroczu 1945 roku (od lipca do grudnia) uczyniono kolejny krok w uruchamianiu przedszkoli. Powstało 37 dalszych placówek, a swój stan posiadania w tym zakresie powiększyły znacznie powiaty kielecki (wzrost 2,5-krotny), kozienicki (wzrost siedmiokrotny), radomski i stopnicki. Przeważały nieznacznie przedszkola w miastach, a przedszkoli wiejskich przypadowało przeciętnie po pięć na jeden powiat, przy czym największy wzrost osiągnął przyczółkowy powiat kozie-

⁸ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1945, nr 6, poz. 254.

⁹ Archiwum Akt Nowych Warszawa, Zespół Ministerstwo Oświaty 1945—1967, sygn. 169/12.

nicki. Warto także zaznaczyć, że przedszkola zajmowały w większości lokale wynajęte, gdzie z reguły dla pracy z dziećmi wykorzystywano jedną salę. Wśród budynków własnych część stanowiły pomieszczenia szkolne, podworskie lub kościelne (w przedszkolach prowadzonych przez instytucje i stowarzyszenia religijne). Niewątpliwym osiągnięciem był fakt, że zdołano zatrudnić w przedszkolach kadrę w minimalnym przynajmniej stopniu kwalifikowaną. Liczba wychowawczyń przedszkoli posiadających wymagane kwalifikacje wynosiła bowiem 101 przy 141 osobach zatrudnionych ogółem.¹⁰

Należy dodać, że Ministerstwo Oświaty w celu przygotowania na okres przejściowy odpowiednich sił wychowawczych w przedszkolach zezwoliło na uruchomienie 8-tygodniowych kursów wprowadzających w zagadnienia wychowania przedszkolnego, po ukończeniu którego absolwentki mogły być zatrudnione jako niewykwalifikowane wychowawczynie przedszkoli na okres trzyletni licząc od ukończenia kursu. Drugą formą skróconą zdobywania kwalifikacji był jedno- i półroczny kurs dla niekwalifikowanych wychowawczyń rozłożony na trzy semestry. Wprowadzono także 8-tygodniowy kurs dla instruktorek wychowania przedszkolnego, który miał na celu przygotowanie kadr dla inspektoratów szkolnych. Oprócz tych form kształcenie wychowawczyń odbywało się w zakładach stałych, czyli seminariach dla wychowawczyń przedszkoli, o skróconym do trzech lat programie nauczania oraz trzyletnich liceach dla wychowawczyń przedszkoli¹¹. W województwie kieleckim w pierwszej połowie 1945 roku działało jedno seminarium w Częstochowie z liczbą 28 uczennic oraz skrócony kurs z 58 słuchaczkami¹².

W roku szkolnym 1946/47 zasady funkcjonowania przedszkoli określiła następująca instrukcja Ministerstwa Oświaty nie wprowadzając jednak znacznych zmian. Podała tylko dokładniej zadania i zasady organizacji tych placówek. Tam gdzie warunki gospodarcze ludności były ciężkie, w trosce o rodzinę można było uruchomić przedszkole lub dziecinniec dla liczby mniejszej niż 30 dzieci. Za główne zadanie przedszkola uznano: „wytworzenie najpomysłniejszych warunków dla wszechstronnego rozwoju dziecka, zaprawianie go do życia społecznego i przysposobienia do wykonywania obowiązków szkolnego”. Ze względów pedagogicznych i ekonomicznych należało dążyć do tworzenia przedszkoli więcej niż jednooddziałowych. Całość czasu przebywania dzieci w przedszkolu należało dostosować do potrzeb rodziców. W dalszym ciągu sieć przedszkoli musiała być planowana w skali poszczególnych powiatów¹³.

Na terenie województwa kieleckiego nadal utrzymywała się w tym okresie wysoka dynamika wzrostu ilościowego. Kolejnych obliczeń dokonano w Kuratorium pod koniec roku 1945/46. Wynika z nich, że według stanu na 1.8.1946 r. funkcjonowały już 174 placówki przy liczbie 211 oddziałów (jak z tego wynika, przedszkola nadal były jednooddziałowe zatrudniające 196 wychowawczyń i obejmujące opieką 8203 dzieci). Tak pomysłny rozwój sprawił, że władze oświatowe podjęły ambitny, choć wydaje się, że nierealny plan, że w okresie od 1.8.1946 r. do 1.1.1947 r. liczba przedszkoli wzrośnie o 163. Największy wzrost zakładało Kuratorium dla powiatów:

¹⁰ Mówiąc o problemach rozwoju ilościowego przedszkoli w województwie kieleckim w pierwszym roku po okupacji warto zaznaczyć, iż w publikacji GUS Statystyka Szkolnictwa 1945/46 1946/47 dla omawianego okresu podano liczbę 110 przedszkoli (60 miasta, 50 wieś). Porównując tę liczbę, prawie jednoznacznie ze źródłami archiwalnymi, wypada wspomnieć, że Kieleccyzna zaliczona została do regionów o największej dynamice rozwoju. Zofia Woźnicka w cytowanej pracy podkreśla, że okręg kielecki uzyskał ponad siedmiokrotny wzrost liczby dzieci w przedszkolach mimo bardzo trudnych warunków, w jakich się znajdował wskutek dużych zniszczeń wojennych.

¹¹ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1945, nr 6, poz. 255.

¹² Szkolnictwo w liczbach 1944/45, s. 27.

¹³ Dziennik Urzędowy Min. Oświaty, 1946, nr 7, poz. 221.

Opatów, Radom (do 60 placówek) i Sandomierz — czyli, jak widać, powiatów, które najbardziej były zniszczone¹⁴. Faktycznie przedszkoli w dniu 15 maja 1947 roku było 237.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, do wiosny 1947 r. rozwój ilościowy przedszkoli w województwie dokonywał się szybko. Do tego czasu przydział etatów dla Kuratorium nie był przez Ministerstwo Oświaty ograniczony. Tymczasem od roku 1947/48 miał obowiązywać w tym zakresie limit. Kuratorium widziało w tym niebezpieczeństwo zahamowania dotychczasowego tempa rozwoju. W sprawozdaniu z 1947 roku czytamy w związku z tym między innymi:

„... mimo przydzielenia powiatom, zgodnie z zarządzeniem, 265 etatów na skutek usilnych nalegań indywidualnych w powiatach liczba etatów została przekroczona o 16. Wobec tego Kuratorium stawia wniosek o przyznanie na potrzeby niezbędne 16 etatów już przekroczonych i dalszych 33 etatów — razem 49 etatów. Konieczne jest to na zorganizowanie zastępstw za wychowawczynie będące na kursach”¹⁵.

Stan lokali przedszkolnych, zwłaszcza wynajętych, był ledwie zadowalający. Zaopatrzenie w sprzęt nadal niewystarczające, zwłaszcza w przedszkolach zorganizowanych na terenach zniszczonych przez działania wojenne, gdyż ludność zajęta odbudową własnych siedzib w małym tylko stopniu mogła przychodzić z pomocą w tej dziedzinie. Jak oceniało w 1947 r. Kuratorium, zarządy gmin miejskich i wiejskich mimo przychylności miejscowych czynników samorządowych i władz państwowej administracji ogólnej z braku ustawy normującej sprawę pokrywania rzeczowych świadczeń przedszkoli uchylają się od ponoszenia tych świadczeń na pokrycie potrzeb rzeczowych komornego za lokal, opał, obsługę. Wobec powyższego w przedszkolach publicznych część tych rozchodów pokrywana była z dobrowolnych składek rodziców przysyłających dzieci do przedszkoli¹⁶.

Również niewystarczające było w roku szkolnym 1946/47 zaopatrzenie przedszkoli w pomoce naukowe. Z funduszy państwowych zakupiono dla przedszkoli publicznych 20 skrzynek klocków amerykańskich oraz 10 kompletów mozaiki i pewną ilość zestawów firmy „Światowid” w Warszawie. Udało się zaopatrzyć niektóre biblioteki przedszkolne w książki metodyczne. Fundusze przydzielane przez Ministerstwo Oświaty były jednak dalekie od potrzeb, tym bardziej dla terenu dotkliwie zniszczonego działaniami wojennymi.

Mimo różnorakich trudności materialnych i kadrowych ilość przedszkoli nadal rosła.

Stan lokali przedszkolnych był na ogół zły, a podstawy materialne bardzo nikle. Na ogół jedynie zakłady przemysłowe zaspokajały w pełni potrzeby swych 19 przedszkoli. Dobre warunki miały niektóre przedszkola prywatne i państwowe, gorzej było w samorządowych, a największy niedostatek odczuwały placówki publiczne (np. brakowało niejednokrotnie potrzebnej ilości opału, nie remontowano, a nawet nie bielono lokali, sumy preliminowane przez niektóre gminy dla przedszkoli były zaledwie symboliczne). Kuratorium otrzymywało liczne meldunki od inspektorów, które świadczyły o braku możliwości przyznawania odpowiednich dotacji przez lokalne instytucje i organizacje. I tak np. Inspektor Szkolny z Kozienic pisał w kwietniu 1948 r. między innymi „...samorząd terytorialny daje minimalne świadczenia (opał, obsługa, drobny remont) na przedszkola, pomimo wielkiego wysiłku ze strony instruktorki wychowania przedszkolnego i pozostałych pracowników pedagogicznych Inspektoratu Szkolnego. Wynika to z wielkiego zniszczenia (teren przyczółkowy) przez wojnę. Ze względu na to, że zagadnienie wychowania przedszkolnego na tutejszym terenie jest należycie doceniane przez ogół społeczeństwa,

¹⁴ WAP Kielce, KOS 1945—50, sygn. 51.

¹⁵ Tamże, sygn. 61.

¹⁶ Tamże.

a samorząd terytorialny nie może przyjąć z wydatną pomocą, przeto Inspektorat Szkolny zwraca się z prośbą o przydzielanie większej subwencji na urządzenie, pomoce wychowawcze i inne wydatki. Opieka lekarsko-higieniczna w bieżącym roku nie została zorganizowana z braku lekarzy, pielęgniarek i funduszu na ten cel"¹⁷. W podobnym duchu utrzymane są także sprawozdania z innych powiatów.

Wraz z coraz większym tempem odbudowy kraju, uruchamianiem nowych zakładów przemysłowych narastały potrzeby związane z gospodarczo-socjalną funkcją przedszkoli. W instrukcji o organizacji wychowania przedszkolnego na rok 1948/49 znalazło się więc zalecenie typowania punktów przedszkolnych przede wszystkim w ośrodkach przemysłowych i na terenach państwowych warsztatów produkcji rolnej. W instrukcji zaś dotyczącej kolejnego 1949/50 roku szkolnego pierwszeństwo przyjęcia do przedszkola otrzymały osoby pracujące w produkcji społecznej, instytucjach państwowych i społecznych oraz dzieci chłopów małorolnych i średniorolnych. W oparciu o postanowienia Instrukcji Kuratorium Okręgu Szkolnego za pierwszoplanowe zadania na rok 1949/50 uznano:

— w celu wykonania zadań wyznaczonych planem 6-letnim otworzyć dalszych 80 przedszkoli oraz objąć nimi 3500 dzieci więcej,

— podnieść liczbę przedszkoli przy zakładach przemysłowych, PGR, związkach zawodowych,

— dla spełnienia dwóch pierwszych zadań bardziej oddziaływać mobilizująco na kolektywy kierownicze uspołecznionych zakładów pracy miast i wsi. Za podstawowe zadanie uznano także podnoszenie stanu higieniczno-sanitarnego lokali, stopniowe zapewnianie opieki lekarskiej i poprawę jakości żywienia. W działalności na rzecz poprawy warunków materialnych priorytet miały mieć przedszkola publiczne. Zwrócono także uwagę na podnoszenie poziomu pracy w przedszkolach, polepszanie metod pracy oraz przepajanie przedszkola nową ideologią zgodnie z wydanymi przez Ministerstwo Oświaty w 1949/50 programami pracy¹⁸.

Praktyka lat 1945—48 pozwalała optymistycznie patrzeć na dalszy rozwój przedszkoli w okresie planu 6-letniego. Pod koniec roku 1947/48 zarejestrowano 267 placówek. W ciągu roku szkolnego przybyło 27 dalszych placówek.

Zwiększenie ilości przedszkoli w tych latach dotyczyło przede wszystkim placówek publicznych i zakładowych. Jednocześnie zmalała ilość przedszkoli prowadzonych przez zakony oraz instytucje społeczne.

W poszczególnych powiatach sytuacja przedstawiała się nieco odmiennie.

Osiągnięcia każdego z powiatów w zakresie wychowania przedszkolnego były widoczne. Według oceny Kuratorium przodowały powiaty częstochowski, kuzniecki, opatowski, kielecki, sandomierski. Pewne opóźnienia natomiast występowały w powiatach buskim, pińczowskim, ilżeckim i radomskim. O ile trzy pierwsze nie osiągnęły w zakresie sieci odpowiedniego rozwoju z powodu zniszczeń, za-

¹⁷ Tamże, sygn. 51.

Przykłady trudności, z jakimi borykały się wówczas przedszkola, oraz opisy ich ubóstwa można by przytaczać ze wszystkich powiatów województwa. Np. Inspektor Szkolny z Pińczowa pisał „Wszystkie przedszkola (16) z wyjątkiem dwu korzystają z wypożyczonych tymczasowo lokali. W większości są to klasy szkolne. 7 przedszkoli ma klasę do dyspozycji własnej, zaś 2 przedszkola prowadzą zajęcia po wyjściu dzieci szkolnych od godz. 12. Reszta mieści się w jednej izbie wynajętej przez gospodarza domu (3), budynku podworskim (2), pożydowskim i w remizie strażackiej. Jedno przedszkole przy cukrowni korzysta z sali zakładu, jedno mieści się u sióstr w sali parafialnej. Wszystkie przedszkola są jednoizbowe. W tej sali odbywają się zajęcia, zabawy, mieści się szatnia, umywalka i często zimową porą ubikacje za parawanem.

¹⁸ Dz. Urz. Min. Oświaty, 1949, nr 6, poz. 111; Dz. Urz. Min. Oświaty, 1950 nr 10, poz. 185. Z. Woźnicka op. cit. s. 34.

kładano, że w powiecie radomskim w okresie realizacji planu 6-letniego uruchamiane będą przedszkola w oparciu o zakłady przemysłowe.

W przedszkolach w roku szkolnym 1948/49 było 13 595 dzieci na 84 200 dzieci w wieku przedszkolnym, co stanowiło 16%. Nastąpił wzrost o 4% w stosunku do roku ubiegłego. Stopień objęcia przedszkolami dzieci wiejskich był mniejszy niż miejskich. Zgodnie bowiem z Instrukcją Ministerstwa Oświaty zakładano w pierwszym rzędzie przedszkola w ośrodkach przemysłowych. Pochodzenie społeczne wychowanków przedstawiało się w roku szkolnym 1948/49 następująco:¹⁹

- pochodzenie robotnicze 6889 — 50,7% ogólnej liczby
- chłopów: małorolnych 3226
średniorolnych 1099
razem 4325 — 31,9% ogólnej liczby
- pochodzenie inteligenckie 1485 — 10,9% wszystkich dzieci
- innych dzieci 886 — 6,5%

W placówkach przedszkolnych pracowało ogółem 445 wychowawczyń, w tym opłacanych z kredytów Ministerstwa Oświaty 372, pozostałe 73 z kredytów przemysłu i osób oraz instytucji prywatnych. Wśród wychowawczyń 163, czyli 36,8%, posiadały pełne kwalifikacje zawodowe, a około 200 osób dokształcało się na kursach²⁰.

W dalszym ciągu jedną z najpilniejszych potrzeb była poprawa sytuacji materialnej placówek przedszkolnych. Dobrym stanem lokali dysponowało jedynie 48 przedszkoli, tj. 14% (28 miasta, 20 wsie), stan, który uznano za wystarczający, miało 108 placówek (33%), natomiast 171, czyli 53% wszystkich (78 w miastach i 93 we wsiach), czekało na konieczną poprawę lokali. Remonty prowadzono jeszcze w minimalnym zakresie.

U progu realizacji planu 6-letniego w roku 1950 liczba przedszkoli wzrosła do 397 (miasta 72, wsie 325). Zatrudniały one 548 nauczycieli i obejmowały opieką 16 480 dzieci (5376 w miastach i 11 124 we wsiach)²¹.

Oceniając okres lat 1945—50 należy podkreślić, że charakteryzował się on szybkim rozwojem sieci przedszkolnej w województwie. Wzrost ten przypadał przeważnie na placówki publiczne, chociaż poważny udział w zakładaniu ich miały także zakłady pracy. Przedszkola przyzakładowe jako jedyne pomyślnie rozwiązały w tym czasie problem warunków lokalowych. Również większość wychowawczyń przedszkoli nie posiadała wymaganych kwalifikacji. Przy ogromnych potrzebach, jakie istniały w związku z otwieraniem nowych przedszkoli, było wówczas rzeczą niemożliwą, aby zatrudniać jedynie kadrę kwalifikowaną. Takiej po prostu nie było. Ewolucji uległy w tym okresie treści i metody wychowania, a także zrozumienie zadań i funkcji przedszkoli w nowych warunkach społeczno-gospodarczych i politycznych odbudowującego się ze zniszczeń wojennych kraju.

¹⁹ Archiwum Kuratorium Oświaty i Wychowania w Kielcach, sprawozdanie ze stanu przedszkoli za rok szkolny 1948/49, akta luźne.

²⁰ Archiwum Kuratorium Oświaty i Wychowania w Kielcach, źródło jak wyżej. Oceniając pracę wychowawczyń przedszkoli Kuratorium stwierdziło m.in. „...wychowawczynie przedszkola sprawiają wiele trudności. Mały procent ma kwalifikacje. Są to pracownice bardzo młode w wieku od 18 do 25 lat. Kształcenie prowadzone razem z pracą absorbuje je mocno. Z tego powodu wiele osób mimo pozytywnego stosunku do dzisiejszej rzeczywistości nie angażuje się w pracy politycznej. W zakresie podnoszenia poziomu ideologicznego uczynione zostały początki — odbył się 5-dniowy kurs w Otwocku, gdzie powiatowe instruktorki wysłuchały cyklu wykładów o Polsce współczesnej. ZNP oraz inspektoraty szkolne organizowały konferencje, gdzie eksponowano tematy ideologiczne”.

²¹ Województwo kieleckie w liczbach 1961—1965, Kielce 1966, s. 435.

Tabela nr 1
PRZEDSZKOLA W OKRĘGU SZKOLNYM KIELECKIM
W OKRESIE I.VI.—I.VII. 1945 R.

L.p.	Powiat	Liczba przed- szkolei	Rozmieszczenie
1	Częstochowa	26	Częstochowa 20, Kłobuck, wsie w powiecie — 5
2	Ilża	4	Starachowice 3, Ilża
3	Kielce	4	Kielce 3, Suchedniów 1
4	Jędrzejów	3	Jędrzejów 2, Nagłowice
5	Kozienice	2	Pionki, Trzebień
6	Olkusz	5	Wolbrom 2, Ogradzieniec, Sieciechów, Slawków
7	Opatów	5	Ostrowiec, Bodzechów, Czyżów, Denków, Gromadzice
8	Pińczów	7	W-ka, Skalbmierz, Kije, Działoszyce 2, Kazimierza Góry, Michałów
9	Radom	5	Białobrzegi, Jedlnia, Skaryszew, Szydłowiec, Żakowiec
10	Sandomierz	4	Sandomierz 2, Łoniów, Dwikozy
11	Stopnica	1	Chmielnik
12	Włoszczowa	6	Szczekociny, Słupia, Rokitno, Chrzastków, Włoszczowa 2
	RAZEM	72	

Źródło: Wojewódzkie Archiwum Państwowe. Kielce Zespół Kuratorium Okręgu Szkolnego 1945—50 (dalej WAP, KOS) sygn. 51.

Tabela nr 2
PRZEDSZKOLA W ROKU SZKOLNYM 1945/46
(STAN Z GRUDNIA 1945 R.)

Lp.	Powiat	Liczba placówek			Budynek		Ogólna ilość izb	Nauczyciele		Dzieci
		razem	mias- to	wieś	włas- ny	wyna- jęty		razem	kwalif	
1	Częstochowa	37	25	12	9	28	68	41	36	1 575
2	Opatów	3	1	2	2	1	5	5	2	203
3	Ilża	4	4	—	2	2	6	4	3	197
4	Jędrzejów	5	2	3	2	3	7	6	4	275
5	Kielce	11	6	5	6	5	20	14	11	587
6	Kozienice	15	2	13	5	10	21	17	5	628
7	Pińczów	3	—	3	1	2	4	4	3	173
8	Radom	12	7	5	—	12	15	23	19	830
9	Stopnica	8	3	5	2	6	13	12	5	420
10	Sandomierz	6	2	4	2	4	9	9	9	423
11	Włoszczowa	5	3	2	1	4	9	6	4	184
	RAZEM	109	55	54	32	77	177	141	101	5 595

Źródło: Archiwum Akt Nowych, Warszawa, zespół Ministerstwo Oświaty, 1945—1947, sygn. 169/12.

Tabela nr 3

EWIDENCJA PRZEDSZKOLI W OKRĘGU SZKOLNYM KIELECKIM
WG STANU NA 15.V.1947 R.

Lp.	Powiat	Charakter przedszkola					ogółem	Stopień organizacyjny			ogółem oddziałów	dzieci	Wychowawczynie		
		państwowe	publiczne	samorząd	fabryczne	prywatne		I oddziałowe	II oddziałowe	III oddziałowe			kwalifikow.	niekwalif.	razem
1	Częstochowa	1	23	17	2	9	52	45	6	1	60	2811	39	26	65
2	Iliza	—	10	—	—	—	10	8	1	1	13	479	2	14	16
3	Jędrzejów	—	8	—	—	3	11	11	—	—	11	483	3	8	11
4	Kielce	1	20	—	—	2	23	21	2	—	26	1011	11	15	26
5	Kozienice	—	22	4	—	—	26	19	7	—	33	1073	5	29	34
6	Opatów	—	24	—	4	—	28	25	—	3	34	1307	4	28	32
7	Pińczów	—	15	—	—	1	16	16	—	—	16	505	2	16	18
8	Radom	—	14	4	—	1	19	7	11	1	32	1309	17	17	34
9	Sandomierz	1	12	—	—	—	13	8	5	—	18	828	6	16	22
10	Stąpnie	1	14	—	—	6	21	15	6	—	28	922	2	23	25
11	Włoszczowa	—	17	—	—	1	18	18	—	—	18	578	3	15	18
	RAZEM	4	179	25	6	23	237	193	37	7	288	11306	94	207	301

Źródło: WAP Kielce, zespół KOS 1945—50, sygn.51.

Tabela nr 4

SIEĆ PRZEDSZKOLI W WOJEWÓDZTWIE KIELECKIM W ROKU SZKOLNYM 1947/48
(Z 26.IX.1947 R.)

Lp.	Powiat	Charakter przedszkola						Stopień organizacyjny				Razem przedszkoli	Liczba dzieci
		państwowe	publiczne	samorząd.	fabryczne	org. społ.	inne	I oddział	I-oddziałowe	III-oddziałowe	Razem		
1	Częstochowa	1	28	17	2	2	4	41	12	1	68	54	2 676
2	Łiża	—	7	—	3	—	1	9	1	1	14	11	665
3	Jędrzejów	—	12	—	—	3	3	14	1	—	16	15	597
4	Kielce	3	17	—	—	—	1	22	2	—	24	23	1 068
5	Kozienice	—	22	—	—	—	1	23	—	—	23	23	1 077
6	Opatów	—	23	—	—	—	5	26	2	—	30	28	1 307
7	Pińczów	—	15	—	—	—	1	16	—	—	16	16	565
8	Radom	—	13	—	—	—	4	7	10	2	33	19	1 353
9	Stąpnica	—	16	—	—	—	6	19	3	—	25	22	817
10	Sandomierz	1	13	—	—	—	—	14	—	—	14	14	808
11	Włoszczowa	—	14	—	—	—	1	15	—	—	15	15	578
	RAZEM	5	180	17	5	6	27	206	30	4	278	240	11 511

Źródło: WAP Kielce, zespół KOS 1945—50, sygn. 61.

Tabela nr 5

WARUNKI PRACY W PRZEDSZKOLACH — ROK SZKOLNY 1947/48

Lp.	Powiat	Kadra pedagogiczna			L o k a l						Podstawowe urzędzenia			Zaopatrzenie w pomoce			Dożywianie			
		razem	kwalif.	niekwalif.	własny	wynajęty	szkolny	fabryczny	podworski	barak	komplet	część.	brak	kompl.	część.	brak	kompl.	część.	brak	dzieci dożywiane
1	Częstochowa	64	36	28	4	32	14	4	—	—	—	—	10	40	4	3	20	31	2060	610
2	Ilża	15	4	11	4	—	—	—	—	—	—	—	3	4	4	1	7	3	655	—
3	Jędrzejów	16	4	12	7	3	5	—	—	—	—	—	3	6	6	2	4	9	597	—
4	Kielce	28	16	12	12	6	2	2	1	—	—	—	6	9	8	3	8	12	908	160
5	Kozielnice	36	8	28	—	13	10	—	—	—	—	—	—	21	2	—	23	—	1077	—
6	Opatów	34	6	28	1	—	10	—	6	—	—	—	—	5	23	5	23	—	1271	36
7	Pińczów	17	2	15	4	3	9	—	—	—	—	—	—	2	14	—	2	14	380	185
8	Radom	37	17	20	9	5	5	—	—	—	—	—	—	19	—	—	19	—	1353	—
9	Stąpniica	22	6	16	4	13	5	—	—	—	—	—	1	8	13	—	3	19	817	—
10	Sandomierz	25	2	23	3	7	4	—	—	—	—	—	1	10	3	—	11	3	654	154
11	Włoszczowa	21	3	18	—	9	3	—	—	—	—	—	—	15	—	—	1	14	458	120
	RAZEM	315	104	211	48	91	67	6	7	21	7	24	139	77	14	121	105	10246	1265	

Źródło: WAP Kielce, zespół KOS, 1945—50, sygn. 61.

Tabela nr 6

PRZEDSZKOLA W OKRĘGU SZKOLNYM KIELECKIM
1947/48/9 (STAN Z KOŃCA ROKU SZKOLNEGO)

Lp.	Typ przedszkola	1947/8	1948/9	Wzrost — spadek	
				liczbowy	%
1	publiczne	145	232	87	60
2	państwowe	2	3	1	50
3	samorządowe	18	19	1	5
4	instytucji społecznej	63	40	-23	-35
5	zakonne	20	2	-18	-90
6	zakładów pracy	19	31	12	64
	Razem	267	327	60	22

Źródło: Archiwum Kuratorium Oświaty i Wychowania w Kielcach, sprawozdanie ze stanu przedszkoli za rok szkolny 1948/9, akta luźne.

Tabela nr 7

SIEĆ PRZEDSZKOLI W POWIATACH WOJEWÓDZTWA
KIELECKIEGO W LATACH 1948/49

Lp.	Powiat	Ilość przedszkoli			Oddziały		Dzieci
		miasto	wieś	razem	jednodziałowe	dwu-i więcej	
1	Częstochowa	35	29	64	48	16	2 759
2	Kozienice	4	34	38	30	8	1 523
3	Opatów	5	25	30	28	2	1 284
4	Kielce	16	13	29	20	9	1 243
5	Sandomierz	5	23	28	23	5	1 078
6	Włoszczowa	4	22	26	24	2	793
7	Radom	14	11	25	11	14	1 261
8	Jędrzejów	3	21	24	21	3	976
9	Busko	3	21	24	22	2	930
10	Pińczów	3	19	22	20	2	906
11	Iłża	6	11	17	12	5	837
	Razem	98	229	327	259	68	13595

Źródło: Archiwum Kuratorium Oświaty i Wychowania, sprawozdanie za rok 1948/49, akta luźne.

HANNA BALIŃSKA
WARSZAWA

WPLYW ZAJĘĆ POZALEKCYJNYCH NA WYNIKI PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ SZKOŁY

W związku z dokonującymi się przeobrażeniami społecznymi, kulturalnymi i technicznymi we współczesnym życiu szkoła oprócz ogólnych zadań dydaktyczno-wychowawczych ma do spełnienia również ważne funkcje opieki nad dzieckiem. Najpełniej realizuje się to w szkole środowiskowej, która obejmuje opieką wychowawczą całe życie dziecka w szkole i poza szkołą, stosuje różnorakie formy działalności, integruje społeczeństwo lokalne wokół zamierzeń i celów wychowawczych szkoły. Badania Stanisława Kowalskiego, Jerzego Mikulskiego, Tadeusza Podwysockiego, Edmunda Trempały i innych¹ praktycznie sprawdziły teoretyczne założenia tworzenia koncepcji takich szkół. Ich badania dają m.in. odpowiedź na pytanie: jakie możliwości ma szkoła w organizowaniu środowiska wychowawczego w miejscu zamieszkania i stosowania różnych form pomocy dziecku? Na obecnym etapie pracy szkoły zachodzi konieczność połączenia zajęć pozalekcyjnych z zajęciami szkolnymi w celu zorganizowania całej pracy uczniów. Stwarza się w ten sposób każdemu uczniowi „optymalne warunki do skutecznego kształcenia bez tradycyjnych lekcji domowych, korepetycji i innych przeżytków szkolnictwa tradycyjnego”². Takie kształcenie całkowicie zorganizowane w szkole sprawdziło się w praktyce szkolnej w całodziennych szkołach środowiskowych nr 170 w Łodzi i nr 125 w Warszawie i innych. Dla zapewnienia dzieciom i młodocianym opieki i pomocy, oprócz podstawowych form opieki, jakie dotąd pełniła szkoła, pojawiają się na świecie nowe propozycje, jak poznanie dziecka przed zapisem do klasy I, wyrównywanie ich braków w początkowych latach nauki, aktywizowanie funkcji wychowawczej szkoły poprzez aktywizowanie uczniów w toku procesu lekcyjnego i zajęć pozalekcyjnych, orientacja szkolna i poradnictwo zawodowe. Zdaniem Aleksandra Kamińskiego „opieka nie jest filantropią, nowoczesność wyraża się w unaukowieniu opieki, pedagogizowaniu czynności opiekuńczych, integrowaniu pomocy wokół rodziny i środowiska lokalnego”³. Istota koncepcji A. Kamińskiego polega na przeniesieniu doświadczeń ruchu młodzieżowego i socjotechniki harcerskiej na teren klas szkolnych. Udowodnił on praktyczną użyteczność i efektywność tych metod⁴. Heliodor Muszyński zaś stwierdził, że szkoła jako jedyna instytucja wychowawcza o tak szerokim zasięgu, obejmująca całe młode pokolenie, ma rozległe możliwości w stwarzaniu odpowiednich warunków do kształcenia⁵. „Szkoła nasza musi również stać się w całym tego słowa znaczeniu placówką opiekuńczą. Procesy kształcenia, wychowania i opieki muszą być ujmowane w sposób integralny, odpowiadający społecznym warunkom i potrzebom”⁶. Konieczność rozszerzenia działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły wyłania się z warunków i potrzeb współczesnego życia. Coraz bardziej zauważa się w pracy szkolnej znaczne różnice pomiędzy uczniami. Wzrasta odsetek uczniów zdolnych, którym obecny system nauczania nie stwarza pełnych warunków do rozwijania zdolności. Równocześnie są i uczniowie, którzy nie nadążają za realizacją przeładowanych programów dydaktycznych, a w wielu przypadkach, nie mając odpowiedniej pomocy ze strony domu, oczekują jej od szkoły. Są uczniowie pracujący szybciej i wolniej, o rozbudzonych zainteresowaniach, inni zaś ich nie mają. Jedni z nich osiągają bardzo dobre efekty w jednym przedmiocie, w drugim zaledwie wyniki dostateczne, które często przekreślają im szanse dostania się do liceum ogólnokształcącego, gdzie liczą się oceny bardzo dobre i dobre ze wszystkich przedmiotów. Bardzo liczna jest grupa dzieci,

których rodzice pracując na różne zmiany nie mogą właściwie zorganizować wolnego czasu dziecka, sprawdzić prac domowych, podyskutować z dzieckiem o różnych, interesujących dziecko problemach.

W rezultacie ogólnego polepszenia warunków życia ludności zmieniają się i wrażliwość potrzeby dzieci i młodzieży. Bardziej rozwijają się ich zainteresowania i zamiłowania przejawiające się przede wszystkim w toku zajęć pozalekcyjnych, które ukierunkowują aktualne życie dziecka, w racjonalny sposób wypełniają czas wolny, rozwijają zainteresowania ucznia zgodnie z zamiłowaniem, kształcą zarazem całą osobowość wychowanka. „Zajęciami pozalekcyjnymi nazywamy te działania wychowanków, które są przez nich podejmowane i realizowane w wolnym czasie, a jednocześnie są związane ze szkołą jako źródłem i terenem aktywności bardziej niż z lokalnym środowiskiem społecznym”⁷.

Przed przystąpieniem do szczegółowej analizy wyników z badań nad wybranymi formami opieki, warunkami realizacji i zasięgiem ich działania w 42 szkołach podstawowych Łodzi i Warszawy przedstawię udział młodzieży badanych szkół w kołach zainteresowań, świetlicy i półinternacie. Więcej uczniów objętych jest działalnością kół zainteresowań w Warszawie niż Łodzi, więcej natomiast w Łodzi jest uczniów objętych pracą internatu i świetlicy.

Tablica 1

UDZIAŁ UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH
W ZAJĘCIACH POZALEKCYJNYCH W ROKU 1974

Miasto	Liczba uczniów w szkole	Uczniowie objęci działalnością							
		kół zainteresowań		świetlic i półinternatów		świetlic		półinternatów	
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Łódź	7 259	2 605	35,9	1 667	23,0	1 667	23,0	—	—
Warszawa	16 591	7 148	43,1	2 992	18,0	1 962	11,8	1 030	6,2
Ogółem	23 850	9 753	40,9	4 659	19,5	3 629	15,2	1 030	4,3

W kontekście sytuacji środowiskowej w Łodzi w porównaniu ze środowiskiem warszawskim wydaje się ta różnica w pewnym stopniu uzasadniona. Dla obu miast są to jednak wskaźniki zbyt niskie w porównaniu z potrzebami dzieci mieszkających w wielkich miastach i wymaganiami, jakie stawia się przed współczesną szkołą. Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli, działalnością kół zainteresowań zorganizowanych w szkole nie jest objęta nawet połowa uczniów uczęszczających do szkoły, a dla świetlicy i półinternatu procent ten nie przekracza 20 (23 850 uczniów). Porównując między sobą wskaźniki obliczone dla poszczególnych szkół, różnice w tym zakresie są duże. Dla przykładu podam wyniki skrajne. Są szkoły, w których przeciętnie tylko 10,6% młodzieży jest objęta działalnością kół zainteresowań, a także są szkoły obejmujące 89% uczniów. W jednej szkole pracą świetlicy objętych jest zaledwie 5,6% młodzieży, a w innej 51%, w półinternacie najmniej 4,9%, a najwięcej 63,2% (podane różnice dotyczą szkół warszawskich).

Dysproporcje w tym zakresie pomiędzy szkołami łódzkimi są mniejsze. Najniższy procent uczniów objętych działalnością kół zainteresowań wynosi 16,2% (wyższy niż

w Warszawie), a najwyższy 70,5% (niższy niż w Warszawie). Nie ma zaś w Łodzi szkoły obejmującej swym zasięgiem ponad 80% młodzieży, jak to bywało w Warszawie. Zbliżone są też w Łodzi procenty udziału młodzieży w pracy świetlicy obliczone dla poszczególnych szkół podstawowych. Większość szkół (8 szkół na 12 badanych) obejmuje od 19—28% uczniów pracą świetlicy. Jedyne 2 szkoły osiągają w tym względzie niski procent — 10,5% i 15,4% oraz 2 szkoły wysoki procent — 34,7 i 36,5%.

ŚWIETLICA I PÓLINTERNAT

Świetlica jest jedną z najstarszych form opiekuńczych wypróbowanych w szkołach podstawowych. W badanych szkołach świetlice działały od momentu powstania szkoły. Doświadczeni dyrektorzy i kierownicy świetlic szeregu szkół stwierdzają, iż świetlica jest najlepszą formą opieki dla uczniów tego wymagających. W świetlicy łatwiej jest zorganizować zajęcia wyrównawcze, kształtujące i rozwijające osobowość dziecka. Przykładem może być praca świetlicy badanej szkoły podstawowej nr 125. W szkole tej bowiem wypracowano styl pracy wychowawczej połączonej z nauczaniem i opieką nad dziećmi. Na przykładzie tej szkoły można wykazać użyteczność takich form pracy, jak: ścisła współpraca personelu świetlicy z lekarzem szkolnym i nauczycielami, ten sam nauczyciel prowadzący zajęcia w świetlicy i w szkole, zdobywanie różnych sprawności przez uczniów, rozbudowane ćwiczenia manualne, gry i zabawy dydaktyczne, organizowanie wycieczek i obserwacji w terenie, szerokie stosowanie pomocy audiowizualnych, rozwój czytelnictwa. W szkole prowadzono również badania mające na celu pokazanie, jakie są wyniki nauczania uczniów uczęszczających do świetlicy (klasy świetlicowe) i nie (klasy kontrolne). Lepsze wyniki uzyskiwały dzieci klas świetlicowych. Wniosek ten jest empirycznym potwierdzeniem tego, co uprzednio stwierdził J. Konopnicki, iż dobrze zorganizowana praca w świetlicy stwarza uczniowi lepsze warunki do uzyskania sukcesu⁸.

Podobne badania jak w szkole 125 prowadzono w 3 szkołach podstawowych w Łodzi i w 4 w Warszawie. Wyniki tych badań, niezależnie od tego, czy były prowadzone w szkole o wyższych, czy niższych wynikach nauczania, jednoznacznie potwierdzają tezę o lepszych wynikach w nauce dzieci uczęszczających do świetlicy lub półinternatu. Te wnioski pozwalają określić kierunki rozwoju szkoły w mieście. Szkoda tylko, że obecnie taka mała część uczniów objęta jest pracą świetlicy i półinternatu.

Jerzy Wolczyk w „Elementach polityki oświatowej” stwierdził, iż jedną z form pomocy dla dzieci rodziców pracujących jest finansowana z budżetu państwa działalność świetlic szkolnych, spełniających funkcje opiekuńczo-wychowawcze. Podał on, iż z tej formy pracy korzysta około 632 tysiące młodzieży. Wymienił obok świetlicy również działalność półinternatów. Półinternaty są od niedawna upowszechnioną w wielkich miastach formą opiekuńczo-wychowawczą szkoły. W badanych 12 szkołach podstawowych Łodzi w żadnej szkole — do roku 1974 — nie był prowadzony półinternat, a w badanych 30 szkołach podstawowych Warszawy występuje w 8 szkołach. Półinternaty z wyjątkiem 2 szkół (w jednej liczy 12 lat, w drugiej 17 lat) istnieją i prowadzą działalność od 6 do 8 lat.

W świetlicach i półinternatach są realizowane 3 zadania:

- 1) rozpoznanie potrzeb opiekuńczych środowiska,
- 2) działalność profilaktyczna,
- 3) działalność kompensacyjna w zakresie organizowania różnych form pomocy dziecku.

Stawianie takich zadań w pracy świetlicy i półinternatu wskazuje na znaczny

krok naprzód w planowaniu i dostrzeganiu najważniejszych z punktu widzenia potrzeb danego dziecka elementów do realizacji. Dobra bowiem znajomość potrzeb dziecka jest miernikiem zastosowania efektywnych, odpowiednio zróżnicowanych form pracy, i to zarówno profilaktycznych, jak i kompensacyjnych. W pracy świetlicy najczęściej stosowanymi formami pracy są: zajęcia dydaktyczne związane z udzielaniem pomocy dzieciom mającym trudności w nauce, odrabianie lekcji pod kierunkiem nauczyciela, zabawy, gry i ćwiczenia dydaktyczne, artystyczne oraz wycieczki. Często stosowanymi formami są: przygotowania programów, na uroczystości szkolne (30 szkół na 33 badane), organizowanie uroczystości szkolnych (25 szkół na 33 badane) oraz komplety reedukacyjne (24 szkoły na 33 badane). W części szkół realizuje się odrabianie lekcji bez udziału nauczyciela-instruktora (13 szkół na 33 badane).

Z zajęć artystycznych (rytmika, ćwiczenia korektywne, manualne, sportowe) najczęściej stosuje się ćwiczenia manualne i zajęcia sportowe. Począwszy od 1972/73 r. w 30 szkołach (22 w Warszawie i 8 w Łodzi) wprowadzono również takie formy, jak spotkania z ciekawymi ludźmi, z przedstawicielami różnych zawodów, rodzicami, organizowanie uroczystości wewnątrz świetlicy: „Dnia Matki”, „Dnia Milicjanta”, „Dnia Kobiet”, „Dnia Dziecka” i „Pasowania na ucznia świetlicy”, wyjazdy do teatru, organizowanie „teatru małego” — „Wiosna”, „Zielony karnawał”, organizowanie konkursów, np. czystości, imprez dla emerytów, rodziców — „Dzieci swoim rodzicom”, mieszkańców osiedla itp. Tworzy się zespoły taneczne, rytmikę. W niektórych szkołach w świetlicy stosuje się metody pracy zuchowej. Szereg świetlic ściśle współpracuje z domami kultury, dzieci świetlicowe zaś uczestniczą nawet w imprezach organizowanych przez dom kultury. W niektórych szkołach powstają też z inicjatywy personelu świetlicy zespoły wyrównawcze. Przykłady te świadczą o pojawieniu się nowych form współpracy świetlicy ze środowiskiem i odwrotnie — środowiska na rzecz pracy danej świetlicy, bardziej wszechstronnie kształtujących osobowość dziecka, jego zainteresowania. W ankiecie skierowanej do kierowników świetlic i internatów na pytanie: Czy pracownicy półinternatu lub świetlicy (nauczyciele, kierownik, instruktorzy) kontaktują się w sprawie wyników nauczania swoich wychowanków z nauczycielami poszczególnych przedmiotów nauczania? (z czterech podanych odpowiedzi: nie współpracują, często, czasami, jedynie na koniec roku), kierownicy badanych 9 półinternatów wybrali odpowiedź „często”, tę samą odpowiedź, z wyjątkiem jednego kierownika w Warszawie i jednego w Łodzi, wybrali kierownicy świetlic (40 szkół). Zasięg działalności obu wymienionych form pracy jest większy w szkołach, z których uczniowie osiągają wysokie efekty w nauczaniu, uczniowie tych szkół łatwiej też mają drogę dostania się do szkoły średniej. Półinternaty również działają przede wszystkim w szkołach osiągających wysokie wyniki w nauczaniu (na 8 badanych półinternatów 5 z nich działa w takich właśnie szkołach, a 2 w szkołach osiągających słabsze wyniki w nauce). Przytoczone fakty wyraźnie wskazują na konieczność organizowania i poszerzania form pracy świetlicy i półinternatu.

KOŁA ZAINTERESOWAŃ

Analizując działalność kół zainteresowań w szkołach usiłowałam znaleźć odpowiedź na następujące pytania:

1. Jakie są cele, jaki jest zasięg działania różnego rodzaju zespołów i kół zainteresowań w szkole oraz kto nimi kieruje?

2. Jakie są różnice w ilości kół i zasięgu ich działalności między szkołami o „dobrych”, „słabych” i o „zmiennych wynikach”, z których młodzież miała większe, mniejsze czy prawie znikome szanse na dostanie się do szkół średnich?

Najczęściej stawianym celem zespołów i kół zainteresowań w szkołach podsta-

wowych jest rozwijanie zainteresowań uczniów daną dziedziną wiedzy. Taki cel postawiono w 40 szkołach na 42 badane. Z innych, często powtarzających się celów w wypowiedziach dyrektorów i pracowników kierujących tymi zajęciami wymienić można: przygotowanie uczniów do olimpiad i poszerzenie zakresu wiedzy z programu niektórych przedmiotów (realizuje te cele 38 szkół w pierwszym przypadku, a 36 szkół w drugim na 42 badane). W niektórych szkołach wysuwa się cele, które sugerują, iż praca w kołach zainteresowań jest niejako przedłużeniem nauczania materiału lekcyjnego. Wymienia się: rozwiązanie problemów z danej dziedziny wiedzy i realizację niektórych partii materiału z danego przedmiotu. Szczególnie ten ostatni cel „czasami”, ale jest realizowany aż w 21 szkołach na 42 badane, a jedynie w 4 szkołach nie stawia się takiego celu „nigdy”. Zupełnie sporadycznie realizuje się: pomoc uczniowi słabemu w osiągnięciu pozytywnych wyników w nauce, rozwinięcie nawyku samokształcenia wśród dzieci, polepszenie ich stanu zdrowia, właściwe zorganizowanie czasu wolnego młodzieży. Z ogólnego przeglądu celów wysuwanych przez szkoły wyraźnie widać ich dydaktyczną funkcję, prowadzącą często do uzyskiwania szybkich efektów, np. sukcesy olimpijskie uczniów danej szkoły, podniesienie ocen uczniów z danego przedmiotu nauczania. Bardziej wszechstronne kształcenie osobowości wychowanka, np.: rozwijanie motywów uczenia się, zapoznanie wychowanka z techniką pracy umysłowej, przygotowanie do bardziej świadomego, odpowiadającego zainteresowaniom i zdolnościom ucznia wyboru zawodu i prowadzącej do niego szkoły średniej, a więc wychowawcze i opiekuńcze cele są mniej dostrzegane w szkole. Sytuacja taka nie prowadzi do uzyskiwania szybkich efektów w ich realizacji. Wytyczone cele wpływają niejako na rodzaj organizowanych zajęć. We wszystkich badanych szkołach są organizowane przede wszystkim koła przedmiotowe, one też skupiają najwyższy procent młodzieży w porównaniu z innymi kołami. Trudno się temu dziwić, w kołach tych bowiem, szczególnie w ich tradycyjnym jeszcze ustawieniu, głównie realizuje się cele dydaktyczne. Drugie miejsce zajmują w szkołach zespoły artystyczne pod względem częstości występowania i zasięgu działania, następnie artystyczne, różnego rodzaju kluby, koła bibliotekarskie, tzw. „inne”, a w końcu zespoły techniczne. Zespoły techniczne obejmują swym zasięgiem zaledwie 3,0% badanej młodzieży (9753 uczniów). Szczególnie niski jest ten wskaźnik dla Warszawy, wynosi on 2,3% (dla Łodzi 4,8%), a w 3/4 szkół w ogóle nie występują. W sytuacji takiej trudno mówić o właściwym realizowaniu kształcenia politechnicznego u młodzieży, wychowania technicznego, odpowiedniego przygotowania do wyboru szkoły i zawodu, a nawet do życia we współczesnym świecie techniki. Niepokoi brak niektórych typów kół przedmiotowych w pewnych szkołach podstawowych.

Tablica 2

RODZAJE ZESPOŁÓW I KÓŁ ZAINTERESOWAŃ DZIAŁAJĄCYCH W SZKOŁACH

Rodzaje zespołów i kół	Warszawa		Łódź		Ogółem	
	liczba szkół	%	liczba szkół	%	liczba szkół	%
przedmiotowe	30	100,0	12	100,0	42	100,0
sportowe	28	93,3	11	91,7	39	92,9
artystyczne	26	86,7	8	66,7	34	81,0
techniczne	8	26,7	6	50,0	14	33,3

Warszawa — 30 badanych szkół, Łódź — 12 szkół.

UCZNIOWIE OBJĘCI DZIAŁALNOŚCIĄ RÓZNEGO RODZAJU
KÓŁ ZAINTERESOWAŃ W BADANYCH SZKOŁACH

Tablica 3

Rodzaje zajęć i kół	Warszawa		Łódź		Ogółem	
	liczba szkół	%	liczba szkół	%	liczba szkół	%
przedmiotowe	2 869	40,1	967	37,1	3 836	39,3
sportowe	1 954	27,3	864	33,2	2 818	28,9
artystyczne	1 824	25,6	454	17,4	2 278	23,4
techniczne	166	2,3	126	4,8	292	3,0
inne	335	4,7	194	7,5	529	5,4
Ogółem	7 148	100,0	2 605	100,0	9 753	100,0

Koła przedmiotowe: polonistyczne, matematyczne, biologiczne, chemiczne, fizyczne, historyczne, geograficzne, jęz. obcych. Zespoły artystyczne: muzyczne, plastyczne, malarskie, teatralne, fotograficzne, filmowe, recytatorskie, dziewiarstwo artystyczne, rytmika, taneczne. Zespoły sportowe: sport pływacki, ćwiczenia rekreacyjne. Inne: kluby dyskusyjne, bibliotekarskie, gospodarcze, PTTK, turystyczne (w 7 szkołach).

Uprzywilejowane miejsce wśród kół przedmiotowych zajmują koła matematyczne i polonistyczne.

UCZNIOWIE OBJĘCI DZIAŁALNOŚCIĄ POSZCZEGÓLNYCH
KÓŁ PRZEDMIOTOWYCH

Tablica 4

Rodzaje kół przedmio- towych	Warszawa		Łódź		Ogółem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
polonistyczne	651	22,7	174	18,0	825	21,5
matematyczne	675	23,5	256	26,5	931	24,3
biologiczne	380	13,2	128	13,2	508	13,2
chemiczne	279	9,7	90	9,3	369	9,6
fizyczne	243	8,5	83	8,6	326	8,5
historyczne	130	4,5	105	10,9	235	6,1
geograficzne	94	3,3	43	4,4	137	3,6
języki obce	417	14,6	88	9,1	505	13,2
ogółem	2 869	100,0	967	100,0	3 836	100,0

W jednej tylko szkole nie było koła matematycznego, a w 4 szkołach — polonistycznego. Koła biologiczne były zorganizowane w 27 szkołach na 42 badane, koła historyczne w 25 szkołach, koła chemiczne w 24 szkołach, koła języków obcych w 23 szkołach, fizyczne w 22 szkołach, koła geograficzne w 20 szkołach.

W obu miastach sytuacja kształtuje się podobnie. Najwyższy jest procent młodzieży objętej działalnością kół polonistycznych i matematycznych.

Najmniej młodzieży uczęszcza na koła geograficzne i historyczne, w nieco wyż-

szym procencie uczęszcza na kola chemiczne i fizyczne. Podstawą więc działalności kół przedmiotowych jest matematyka i język polski. Wśród zespołów artystycznych działających w szkole najwięcej jest zespołów muzycznych, plastycznych i teatralnych. Niewielką rangę mają zespoły filmowe, dziewiarstwa artystycznego, taneczne i recytatorskie.

Zajęcia w kolach przedmiotowych prowadzone są przede wszystkim dla uczniów klas V—VIII. W Warszawie organizowane są również zespoły tylko dla uczniów klas VIII, czego nie ma w Łodzi. Dla uczniów klas I—IV na ogół nie są organizowane zespoły, jedynie 2 szkoły w Warszawie, a 1 szkoła w Łodzi objęła działalnością kół młodzież tych klas. Analiza wyników z badań nad działalnością zajęć i kół zainteresowań pokazuje, jak kształtuje się ta działalność w warunkach obecnych pracujących szkół Łodzi i Warszawy. Wynikające z analizy wnioski pokrywają się z wnioskami wyprowadzonymi w wyniku przeprowadzonych badań na populacji łódzkich i warszawskich szkół przez J. Janowską, M. Winiarskiego i J. Wołczyka. Obecne badania wykazują, iż w dalszym ciągu istnieje w szkołach podstawowych w wielkim mieście tendencja do tworzenia przedmiotowych kół zainteresowań. Wzrasta liczba rodzajów tych kół, jednak prym wiodą w dalszym ciągu kola matematyczne i polonistyczne. Jest to częściowo wytłumaczone. Przy obecnym systemie nauczania przedmioty te pełnią najważniejszą rolę. Były one przedmiotami obowiązkowymi na egzaminach wstępnych do szkół średnich, występują jako przedmioty egzaminacyjne na wielu kierunkach uczelni wyższych (np: matematyka występuje na egzaminach wszystkich wydziałów Politechniki). Do niedawna ocena z tych przedmiotów była decydująca w przyjęciu do szkoły średniej. W początkowym etapie tworzenia profili w szkole średniej podstawowymi kierunkami były: matematyczny i humanistyczny. Reszta młodzieży szła na tzw. kierunek ogólny. Obecnie zorganizowanych jest więcej kierunków w szkole średniej, np. chemiczno-biologiczny, matematyczno-fizyczny. Wzrasta jednak również liczba kół chemicznych, biologicznych i fizycznych w szkołach podstawowych. Początkowa działalność olimpiad też zaczynała się od olimpiady matematycznej i polonistycznej, a od niedawna dopiero organizowane są również olimpiady chemiczne, biologiczne i fizyczne. Ujęcie w dalszym ciągu pracy kół w tradycyjnej formie sugeruje niemal ich przedmiotowe ujęcie. Sytuację taką tłumaczy jeszcze fakt, że kola te prowadzone są przez nauczycieli specjalistów z danego przedmiotu nauczania, którzy bardzo często prowadzą te zajęcia bezpłatnie jako dodatkowy przydział pracy. Tylko w 17 szkołach, oprócz nauczycieli, zatrudnieni są również instruktorzy-specjaliści. Tym m.in. można sobie tłumaczyć niewielki rozwój kół artystycznych, technicznych oraz kół i zajęć bardziej ogólnych, skupiających pokrewne dziedziny wiedzy. Bardzo często nauczyciel traktuje zajęcia w kole jako możliwość lepszego przygotowania uczniów z zakresu przedmiotu nauczanego przez siebie. Znajduje to swoje odbicie w sformułowanych celach, np. „uzupełnienie wiedzy z tematu realizowanego na zajęciach lekcyjnych”. Najczęściej nauczyciel jest oceniany i rozliczany z umiejętności dydaktycznych, wyników w nauce uzyskiwanych przez swoich wychowanków, ich sukcesów na olimpiadach przedmiotowych, w zbyt małym stopniu z pełnionych funkcji wychowawczych i opiekuńczych w szkołach. Ma to zapewne wpływ na postępowanie nauczyciela. Wyniki dydaktyczne są bardziej widoczne i uchwytne do oceny (łatwiej ukazać je w formie statystycznych wskaźników). Coraz więcej pisze się na temat nowej roli nauczyciela w przyszłej zreformowanej szkole, nauczyciela wychowawcy młodzieży, pełniącego w szkołach funkcje opiekuńcze i specjaliści do nauczania 1 czy 2 pokrewnych przedmiotów. Analiza porównawcza między grupami szkół, ocenionymi według przyjętych przez mnie kryteriów, jako szkoły o wysokich wynikach w nauce, niskich i średnich (D, S, Z), w zakresie występujących w szkole różnego rodzaju kół zainteresowań oraz zasięgu ich działania — ilustrują tablice nr 5 i 6.

Tablica 5

LICZBA RODZAJÓW KÓŁ ZAIINTERESOWAŃ
DZIAŁAJĄCYCH W SZKOŁACH

Grupy szkół	Warszawa	Łódź	Ogółem
Szkoły „D”	103	38	139
Szkoły „S”	84	32	116
Szkoły „Z”	78	32	110
Ogółem	265	100	365

„D” — wyniki dobre w każdym badanym roku

„S” — wyniki słabe

„Z” — wyniki zmienne w poszczególnych badanych latach

Tablica 6
UCZNIOWIE OBJĘCI DZIAŁALNOŚCIĄ KÓŁ ZAIINTERESOWAŃ
NA TERENIE SZKÓŁ „D”, „S”, „Z”

Grupy szkół	Warszawa			Łódź			Ogółem		
	liczba uczniów		%	liczba uczniów		%	liczba uczniów		%
	w szkole	w koł. zaint.		w szkole	w koł. zaint.		w szkole	w koł. zaint.	
Szkoły „D”	6 098	2 754	42,5	2 295	935	40,7	8 393	3 689	44,0
Szkoły „S”	5 308	2 387	45,0	2 596	971	37,4	7 904	3 358	42,5
Szkoły „Z”	5 185	2 007	38,7	2 368	699	29,5	7 553	2 706	35,8
Ogółem	16 591	7 148	43,1	7 259	2 605	35,9	23 850	9 753	40,9

Powyższe dane wykazują, iż w szkołach „D” organizuje się znacznie więcej różnego rodzaju kół zainteresowań zarówno w Warszawie, jak i Łodzi. O 30 kół różnego typu więcej jest w tych szkołach w porównaniu z pozostałymi. Zapewnia się w ten sposób uczniom bardziej wszechstronny ich rozwój i lepsze przygotowanie do różnego rodzaju egzaminów, konkursów i olimpiad. Udział młodzieży w tych zajęciach w 3 badanych grupach szkół „D”, „S”, „Z” jest bardzo zbliżony, pewna różnica, około 10%, występuje tylko w szkołach „Z” i „D” w Łodzi. Ze względu na położenie szkoły, w większości peryferyjne położenie szkół „S”, i środowisko (rob.-chłopskie szkół „S”) należałoby oczekiwać nie zbliżonych wskaźników między szkołami „D” i „S” czy nawet „Z”, ale znacznie wyższych dla szkół „S” i niektórych szkół „Z”. Analizując wskaźniki obliczone dla niektórych szkół „D”, „S”, „Z” problem różnic w zakresie działalności kół zainteresowań dopiero się uwidoczni.

Centralne położenie szkół „D” w dzielnicach skupionych najczęściej w pobliżu domów kultury, bibliotek, kin i teatrów powoduje, iż uczniowie tych szkół mają łatwiejszy dostęp do korzystania z różnego rodzaju imprez, rozrywek kulturalnych, zajęć muzycznych, artystycznych, technicznych i sportowych poza szkołą niż młodzież szkół „S” znajdujących się przeważnie na peryferiach dzielnicy. Podwójnie korzystniejsze więc warunki kształcenia zainteresowań i zdolności, wszechstronnego rozwoju całej osobowości dziecka mają uczniowie rekrutujący się ze szkół „D” niż

ze szkół „S”, które ze względu na swe peryferyjne położenie, trudności środowiskowe i kadrowe powinny więcej organizować różnego rodzaju kół zainteresowań i w znacznie wyższym procencie objąć swym zasięgiem młodzież, niż to ma miejsce w szkołach „D” o centralnym położeniu.

OLIMPIADY I KONKURSY

Na całym świecie wzrasta zainteresowanie młodzieżą uzdolnioną. Janusz Rejkowski zalicza do młodzieży uzdolnionej tych, którzy szybciej i wcześniej opanowują pewne umiejętności, osiągają szczególnie dobre rezultaty w jakiejś dziedzinie działania, wykazują w stopniu wyższym niż przeciętni zdolność do produkowania utworów oryginalnie nowych⁹. Zainteresowanie dziećmi uzdolnionymi w naszym kraju przejawia się w różnych formach. Tworzone są w szkołach koła zainteresowań, koła naukowe, konkursy, profiluje się licea, powstają zespoły młodych twórców, prowadzi się indywidualne nauczanie.

Talenty znajdują się wszędzie — nie wszędzie jednak pracują odkrywcy tych talentów¹⁰. Jedną z form rozwijania i dostrzegania talentów są olimpiady. Na podstawie licznych doświadczeń w zakresie badań nad działalnością olimpiad przedmiotowych Ludwik Bandura stwierdza, że jest to znakomity środek dla rozwoju uzdolnień młodzieży szkolnej. W pracy „Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem” omawia wielką rolę, jaką odegrały olimpiady matematyczne w Związku Radzieckim, działające od 1936 r., w ślad za którymi powstały olimpiady z zakresu innych przedmiotów. Wielu wybitnych uczonych radzieckich rozpoczynało swój start od laurów olimpijskich¹¹.

W Polsce od 1949/50 działają olimpiady matematyczne, od 1951/52 fizyczne, od 1954/55 chemiczne, od 1966/70 języka rosyjskiego, od 1970/71 literatury i języka polskiego, od 1971/72 biologiczne i od 1974/75 historyczne i geograficzne. Z każdym rokiem stwarza się młodzieży coraz lepsze warunki dla rozwoju zainteresowań i zdolności w różnych dziedzinach wiedzy. Przez rozbudowanie olimpiad z różnych przedmiotów nauczania zwiększa się szanse kształcenia szerszym kręgiem młodzieży. Młodzież szkół średnich ceni sobie uczestnictwo w olimpiadach, świadczą o tym wysokie wskaźniki udziału młodzieży w różnego rodzaju olimpiadach.

Stosunkowo mało zajmowano się dotąd formami pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej. Szkoła podstawowa wypracowuje dopiero metody aktywizacji ucznia zdolnego, rozwijając m.in. olimpiady (konkursy)¹², które nie mają tak bogatej tradycji jak olimpiady szkół średnich, niemniej zataczają swym kręgiem działalności coraz szersze rzesze młodzieży. Zilustruję to stwierdzenie kilkoma przykładami. W olimpiadach matematycznych dzielnicowych w m. Łodzi w 1971/72 r. uczestniczyło 321 uczniów, w r. 1973/74 — 339 uczniów. W okręgowych zawodach w pierwszym roku 52 uczniów, w drugim 57 uczniów. Dużo większy (o 61 uczniów) wzrost udziału młodzieży był w olimpiadzie fizycznej, która rok później rozpoczęła swą działalność. W pierwszym roku uczestniczyło w niej 238 uczniów, w drugim 299 uczniów. Do okręgowych eliminacji doszło 33 uczestników w jednym roku, w drugim 46. Problem ten zilustruję na przykładzie zawodów matematycznych, które rozpoczęły się najwcześniej i prowadzą najszerzą działalność. Dane podaję w tablicy 8. Wymowa tych liczb jest oczywista. Udział młodzieży w powstających olimpiadach zarówno w Łodzi, jak i w Warszawie wzrasta w porównaniu z rokiem rozpoczęcia ich działalności. Doceniają również tę formę pracy nauczyciele szkół podstawowych.

Uzyskałam drogą ankiety opinie 280 dyrektorów (z Warszawy i z Łodzi) na temat: Jakie znaczenie dla szkoły ma udział uczniów w olimpiadach? Wynika z nich, że olimpiada jest przede wszystkim „skuteczną formą rozwijania zdolności uczniów”,

następnie „zwiększa zainteresowania uczniów danym przedmiotem”. Na trzecim miejscu podano, że „podnosi średni poziom uczniów z danego przedmiotu”. Część dyrektorów wypowiedziało się ujemnie o tej formie pracy. 31,1% dyrektorów Łodzi, a 24,3% dyrektorów z Warszawy stwierdziło, że „nie ma specjalnego znaczenia” (ogółem 22,6%). 28,8% dyrektorów Łodzi, 22,7% — Warszawy, podało również, że „utrudnia nauczycielowi systematyczną pracę” (ogółem — 24,1%). Wymienione procenty wskazują, że część dyrektorów nie w pełni jeszcze dostrzega wartość organizowania tej formy pomocy uczniowi. Wynika to częściowo z braku doświadczenia w jej prowadzeniu. Większa jednak część dyrektorów, jak już wspomniałam, wysoko sobie ceni rozwój olimpiad jako skutecznej formy pomocy zdolnemu uczniowi szkoły podstawowej. Sytuację ruchu olimpijskiego w szkołach badanych przedstawiają dane w tablicy 7.

Tablica 7

LAUREACI OLIMPIJSCY STOŁECZNYCH OLIMPIAD
(OD CHWILI ICH POWSTANIA DO 1973/74 R.)

Miasto	Zdobywcy I, II i III miejsca w olimpiadzie												Ogółem
	matematycznej		polonistycznej		chemicznej		fizycznej		jęz. rosyjski		biologicznej		
	rok powst.	liczba uczniów	rok powst.	liczba uczniów	rok powst.	liczba uczniów	rok powst.	liczba uczniów	rok powst.	liczba uczniów	rok powst.	liczba uczniów	
Łódź	1968	62	1968	7	—	—	1972	27	1972	8	—	—	104
Warszawa	1968	466	1968	230	1974	32	—	—	1972	96	1974	62	886

12 szkół podstawowych — Łódź, 30 szkół podstawowych — Warszawa.

Dane wskazują na działalność aż 6 olimpiad przedmiotowych w Warszawie, a 4 w Łodzi oraz na dobre przygotowanie startujących w nich uczniów. Szczególnie zauważa się to w języku polskim i matematyce, sądząc chociażby z tego, że tylu uczniów osiągnęło I, II albo III miejsce. Uczniowie ci skupiają się przede wszystkim w szkołach o wysokich wskaźnikach nauczania („D”). Na przykładzie laureatów olimpiady matematycznej, podobnie jak w skali miasta, chcę wykazać, że w badanych szkołach również z każdym rokiem wzrasta wskaźnik zdobywców olimpijskich. Świadczy to bowiem o coraz lepszym ich przygotowaniu i coraz większym zainteresowaniu młodzieży startem w olimpiadzie.

Jak wykazują dane w tabeli, wzrost ten w porównaniu z 1968 r. wynosi aż 186 uczniów. W roku 1968 drogą olimpiad szansę dostania się do szkoły średniej uzyskało tylko 45 uczniów (8 z języka polskiego, 37 z matematyki), a w roku 1973 szansę tę uzyskało 221 uczniów (92 z języka polskiego i 129 z matematyki).

Na 466 laureatów olimpiady matematycznej w latach 1968—1973 298 uczniów rekrutowało się ze szkół „D”, a ze szkół „S” tylko 64. Podobnie kształtuje się sytuacja wśród laureatów olimpiady polonistycznej i języka rosyjskiego. Na 230 laureatów olimpiady polonistycznej 110 rekrutuje się ze szkół „D”, a tylko 54 ze szkół „S”. W olimpiadzie języka rosyjskiego na 96 laureatów 67 rekrutuje się ze szkół „D”, a 59 ze szkół „S”.

Znacznie większy jest procent udziału młodzieży ze szkół „D” w olimpiadach i uczniowie tych szkół mają większe szanse na uzyskanie I i II miejsca, którego

Tablica 8

LAUREACI OLIMPIAD Z 30 WARSZAWSKICH SZKÓŁ PODSTAWOWYCH*

Rok	Polonistyczna				Matematyczna				Ogółem I, II, III
	zdobywcy I, II i III miejsca								
	I	II	III	ogółem	I	II	III	ogółem	
1968	4	2	2	8	14	15	8	37	45
1969	3	3	4	10	19	18	10	47	57
1970	2	4	3	9	23	20	20	63	72
1971	4	12	13	29	33	25	22	80	109
1972	19	34	29	82	53	37	20	110	192
1973	27	45	20	92	39	63	27	129	221
1974	11	39	31	81	81
Ogółem	59	100	71	230	192	217	138	547	777

* Dane te są w dokumentacji Zakładu Matematycznego IKNiBO m.st. Warszawy

Tablica 9

LAUREACI OLIMPIJSCY REKRUTUJĄCY SIĘ ZE SZKÓŁ „D”, „S”, „Z”
W WARSZAWIE

Grupy szkół	Stożeczna w latach 1968—1973				Konkuryzje dziedzinowe z chemii, biologii i z jęz. rosyjskiego	
	polonistyczne		matematyczne		liczba	%
	liczba	%	liczba	%		
„D”	110	47,8	298	63,9	67	35,3
„S”	54	23,5	64	13,7	59	31,1
„Z”	66	28,7	104	22,4	64	33,6
Ogółem	230	100,0	466	100,0	190	100,0

zdobycie ułatwia im dostanie się do pełnej szkoły średniej. Mniej korzystne warunki w tym względzie mieli uczniowie rekrutujący się z pozostałych szkół. Jest to trzeci z omawianych przeze mnie czynników wpływających na powodzenie ucznia w dalszym kształceniu. Jest to czynnik najbardziej różnicujący te szkoły. Analiza w zakresie jego funkcjonowania w poszczególnych szkołach podstawowych wykazuje duże zróżnicowanie. Niejednakowe więc ma warunki kształcenia w tym zakresie młodzież kończąca szkołę podstawową w wielkim mieście.

Olimpiady — jak już wspomniałam na początku — mogą być również jednym z kryteriów oceny pracy szkoły, świadczą one bowiem o właściwie ustawionej pracy wychowawczej w danej szkole i o zainteresowaniu uczniów wiedzą. Mobilizują młodzież do samodzielnego wysiłku, świadczą również o dużym społecznym zaangażowaniu nauczycieli, którzy czują potrzebę otoczenia opieką uczniów zdolnych. Nauczyciele stwarzają najczęściej uczniom odpowiednie warunki do rozwoju ich zdolności między innymi przez efektywne przygotowanie swoich wychowanków do startów w olimpiadach, jak to ma miejsce np. w szkołach „D”. Można przypuszczać, że organizowane od lat, z dużym udziałem uczniów w niektórych szkołach podstawo-

wych, olimpiady w znacznym stopniu przyczyniły się do wzrostu wskaźników rekrutacji do pełnych szkół średnich. Wysokie wskaźniki laureatów w szkołach „D” zapewniły znacznej części młodzieży dostęp do liceum i technikum, zwiększając zarazem wskaźnik uczniów przyjętych z tych szkół do szkół średnich. W porównaniu z grupą szkół „S”, które tej szansy nie stworzyły swym uczniom, można mówić o zróżnicowanych warunkach kształcenia młodzieży obu badanych grup szkół.

* * *

Szereg czynników różnicujących kształcenie uczniów zależne jest od szkoły. Z badań wynika, że istnieją znaczne dysproporcje między szkołami w zakresie pełnionej przez szkołę funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Stwierdza się dużą różnorodność stosowanych form opieki w szkołach dla uczniów osiągających niskie wyniki w nauce i dla uczniów zdolnych, osiągających pozytywne wyniki w nauce. W szkołach osiągających wysokie wskaźniki kształcącej się młodzieży stwierdza się dużą różnorodność typów zajęć i kół zainteresowań. Różnice między szkołami są duże. Od 11 typów kół działających w szkole do 1 lub 2. W jednych obejmuje się 10% młodzieży ich działalnością, w innych 80%. Ogólnie można stwierdzić, że nadal niewielka część młodzieży objęta jest tą działalnością. W szkołach podstawowych około 20% młodzieży objęta jest działalnością świetlic i półinternatów, a około 41% działalnością kół zainteresowań. Wciąż wzbogacane są formy i metody tej działalności. Przeważają jednak w dalszym ciągu takie formy pracy, jak uzupełnianie wiedzy z danego przedmiotu. Prym więc wiodą w szkołach przedmiotowe koła zainteresowań. Bardzo mały jest zasięg działalności kół artystycznych, a jeszcze mniejszy technicznych. Działalność półinternatu jest formą bardzo rozwijającą się zarówno w metodach pracy, jak i stosowanych pomocach naukowych. Można również przypuszczać, że praca świetlicy w niektórych szkołach przekształci się w półinternat. Uwzględnia się często taką formę pomocy uczniom, jak przygotowanie z nimi lekcji zadanych do domu, wyrównanie braków w wiadomościach z różnych przedmiotów nauczania i coraz szerszą współpracę ze środowiskiem otaczającym szkołę. Kontakty z pobliskim domem kultury, wspólne imprezy i zajęcia. Na 7 badanych półinternatów 6 z nich działa w szkołach o wysokich wskaźnikach kształcenia się młodzieży. Wskazuje to na ich wpływ na osiąganie efektów. Na pewno można uznać tę formę pracy jako czynnik różnicujący wyniki uczniów. Stwarzaniu szans możliwie wszechstronnego rozwoju uczniów o różnych zainteresowaniach i zdolnościach nie sprzyja sytuacja w szkołach, które mają mało kół. Są to zwykle szkoły peryferyjne. Młodzieży tych szkół trudno jest korzystać z zajęć organizowanych w odległych od niej domach kultury. Badana przez mnie grupa młodzieży z takich środowisk w bardzo niewielkim stopniu korzysta z zajęć w domach kultury. Szczególnie istotnym czynnikiem wpływającym na powodzenie ucznia w kształceniu, a zarazem różnicującym to kształcenie są olimpiady. Rozwijają one zainteresowania ucznia i zwiększają szanse dostania się do LO, T i na studia wyższe. Zdobycie I i II miejsca w olimpiadzie daje uczniowi tę szansę. Ruch ten rozwija się coraz bardziej w obu miastach. Organizuje się coraz więcej olimpiad z różnych przedmiotów nauczania i coraz szerszy jest krąg jej uczestników, jak również szkół, które w niej biorą udział. Są jednak szkoły, które nie przygotowują uczniów w ogóle do olimpiad, i są szkoły, z których przez 6 kolejnych badanych lat nie było laureatów. Dostawali się również sama forma organizacyjna pracy z tą młodzieżą. Nie można jednak powiedzieć, iż metodyka pracy z tymi uczniami jest już w pełni dopracowana. Nauczyciele borykają się z trudnościami organizacyjnymi, jak i z samą metodą pracy.

Bogate doświadczenia w tym zakresie niektórych łódzkich i warszawskich szkół podstawowych prowadzących — systematycznie i z efektem w postaci wysokiego od-

setka uczniów laureatów I, II i III miejsca — tę działalność, może być przykładem, iż ta forma rozwoju uczniów zyskuje sobie coraz bardziej odpowiednią rangę w pracy szkoły w wielkim mieście.

PRZYPISY

1. J. Mikulski: Szkoła środowiskowa, model organizowania środowiska wychowawczego w osiedlu wielkomiejskim. *Ruch Pedagogiczny* nr 2/1973.
S. Kowalski: Szkoła w środowisku. Warszawa 1969; PZWS;
T. Podwysocki: Wpływ organizacji pracy w szkole całodziennej na osiągnięcia uczniów. Praca doktorska IBP 1973;
E. Trempała: (red.) Istotne funkcje w pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły. Bydgoszcz 1974.
2. T. Wiloch: Koncepcja wychowawcza szkoły całodziennej. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3/1973; Całodzienna szkoła środowiskowa. *Nauczyciel i Wychowanie* nr 6/1972;
3. A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej. Warszawa 1972, PWN, ss. 66—75.
4. „*Studia Pedagogiczne*”, t. XII s. 280—283 oraz A. Kamiński: Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej. Warszawa 1960 i 1966.
5. H. Muszyński: Kształt szkolnictwa. *Trybuna Ludu* z dnia 13.X.1973 r.
6. Tamże.
7. M. Żelazkiewicz: Zajęcia pozalekcyjne w systemie wychowawczym. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* nr 6/1975.
8. J. Konopnicki: Powódzenia i niepowódzenia szkolne. Rozdział XI, 167.
9. Definicję omawia A. Molak w artykule: Problem pracy z uczniem uzdolnionym w zintegrowanym systemie wychowawczym. *Chowanna* 2/1974.
10. Z. Rybicki: Doświadczenia szkół katowickich w zakresie pracy z uczniem wybitnie uzdolnionym.
11. L. Bandura. Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem. Warszawa 1974, NK, s. 112.
12. Potocznie używa się terminu „olimpiada” w szkołach podstawowych, są to jednak zawody albo konkursy prowadzone lokalnie dla Warszawy i Łodzi. W artykule używam więc zamiennie terminu olimpiada — zawody-konkursy. Dla istoty pracy nie ma to żadnego znaczenia, chodzi mi jednak o taką olimpiadę, konkurs czy zawody, których wynik liczy się w przyjęciu do szkoły średniej.

ERWIN GONDZIK
KATOWICE

KARIERY ZAWODOWE UZDOLNIONYCH ABSOLWENTÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH¹

1. WPROWADZENIE

Postępujący rozwój nauki, techniki i kultury zwiększa z każdym rokiem zapotrzebowanie na jednostki legitymujące się wysokimi kwalifikacjami. Zapotrzebowaniu na takie jednostki sprostać może taki system szkolny, w którym stwo-

¹ Fragment szerszych badań nad karierami szkolnymi i zawodowymi uzdolnionych absolwentów szkół zawodowych, prowadzonych w Instytucie Kształcenia Zawodowego w Warszawie — Pracownia Metodologii i Organizacji Badań.

rzony zostaną optymalne warunki umożliwiające rozwój osobowości zawodowej, nade wszystko zaś — dyspozycji instrumentalnych, jak: wiedzy, sposobu myślenia, cech charakterologicznych oraz elementów inspirująco-motywacyjnych, jak: wytrzymałości, zapału, pracowitości, poczucia obowiązku, patriotyzmu i wrażliwości społecznej.

Nowe warunki reformującej się szkoły zawodowej stwarzają społeczne zapotrzebowanie na znacznie lepiej przygotowaną kadrę o rozwiniętych zdolnościach i talentach. Świadczą o tym liczne badania ostatnich lat², z których wynika, iż losy talentów i zdolności decydują się w karierach szkolnych³ i studenckich⁴, choć nie brak też poglądów — nawołujących do kształcenia w grupach wyselekcjonowanych. Za różnicowaniem treści nauczania, pełniejszą indywidualizacją przemawiają najnowsze wyniki, o których w interesujący sposób informuje Tadeusz Wróbel⁵.

Różnorodność dróg kształcenia za granicą, głównie w Stanach Zjednoczonych, Anglii, Szwecji, Republice Federalnej Niemiec obserwujemy w „Comprehensive school” czy w „Gesamtschule”. Aktualny obraz pracy z młodzieżą uzdolnioną w różnych krajach zarysowano w książce z pierwszej konferencji światowej, jaka odbywała się w dniach 8—12 września 1975 roku w Królewskim Instytucie Chirurgicznym w Lincoln Inn Fields w Londynie⁶.

W naszym kraju przyjmuje się od lat model jednolitego programu zajęć lekcyjnych i zróżnicowany program zajęć pozalekcyjnych. Badania nad młodzieżą uzdolnioną koncentrowały się z reguły wśród jednostek wywodzących się ze szkół ogólnokształcących, zupełnie pomijając badania, które mogłyby się przyczynić do pełniejszego zaspokojenia potrzeb szkolnictwa zawodowego.

Wszelkie rozwiązania modelowe uzależnione są jednak w dużej mierze nie tyle od samej struktury organizacyjnej systemu szkolnego, ile od inwencji i działań nauczycieli, zaangażowanych w społeczny ruch nowatorstwa pedagogicznego.

W dotychczasowych badaniach ukazałyśmy jedynie pewne rozwiązania, implícite tkwiące w karierze szkolnej. Wpływ tejeż na karierę zawodową czynimy przedmiotem niniejszego artykułu.

2. WYJAŚNIENIA TERMINOLOGICZNE

W temacie pracy zawarto kilka pojęć, które wymagają pełniejszego zdefiniowania. Zaliczamy do nich: „kariera szkolna i zawodowa” i „uczeń zdolny”. Termin „kariera” jest rozpowszechniony w literaturze pedagogicznej i w potocznym obiegu w różnym znaczeniu: jako szybkie zdobywanie przez jednostkę coraz wyższych stanowisk i pozycji w działalności zawodowej, naukowej i społecznej; przechodzenie z pozycji społecznej niżej cenionych do pozycji wyżej cenionych w danym społeczeństwie⁷.

W pracach pedagogicznych i socjologicznych pojęcie kariery szkolnej rozumiane jest jako kolejne wspinanie się jednostki na coraz wyższe stopnie systemu edu-

² Z. Wiatrowski: Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących. PWN, Warszawa 1975.

³ E. Gondzik: Kariery szkolne uczniów zdolnych. WSiP, Warszawa 1976.

⁴ R. Borowicz: Niektóre czynniki demograficzne jako determinanty karier szkolnych studentów. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975, nr 3.

⁵ T. Wróbel: *Dydaktyka ogólna a nauczanie początkowe*. W: *Nauki pedagogiczne a modernizacja systemu oświaty*. Red. S. Krawcewicz, J. Wolczyk, H. Trafisz-Zalewska. WSiP, Warszawa 1978, s. 107.

⁶ *Gifted Children. Looking to their Future*. Red. J. Gibson, P. Chennells. London 1976.

⁷ Zob. *Encyklopedia powszechna*, PWN, Warszawa 1974, t. II, s. 419.

cyjnego⁸. W życiu poszczególnych jednostek pokonywanie odległości między sytuacją wyjściową (rozpoczęcie nauki szkolnej) a docelową (uzyskanie dyplomu) odbywa się w różnych warunkach i z różnym efektem — sukces lub niepowodzenie — wyrażającym się w uzyskiwanych przez ucznia ocenach szkolnych. Dodatkowym sprawdzianem sukcesów zdolnych uczniów bywają specjalne dowody uznania w postaci dyplomów, medali czy nagród.

Kariera szkolna jest procesem, w którym jednostka, w określonych warunkach, odnosi wyjątkowe sukcesy, głównie dzięki zdolnościom i osobistemu wysiłkowi.

Z pojęciem kariery zawodowej spotykamy się w potocznym znaczeniu, jako: szczególny typ społecznego uznania za coś — co jest wysoce oryginalne lub niepowtarzalne. Kariera zawodowa kojarzy się nam najczęściej z wysokimi wynikami, społecznym uznaniem i szacunkiem, autorytetem, bezinteresownością, możliwością działania na rzecz innych. Przyjmujemy zatem, iż kariera zawodowa to proces, w którym jednostka realizuje swoje zadania w szeroko pojętej pracy zawodowej.

Wokół pojęcia ucznia zdolnego narosła obszerna literatura, a mimo to brak jest pełnej zgodności w nazewnictwie. Występuje tu kłopot polegający na adekwatnym zdefiniowaniu zdolności. Wielu badaczy prezentuje pogląd, iż szczególne zdolności indywidualne są uwarunkowane właściwościami wrodzonymi. Jan Strelau definiuje zdolność jako możliwość wykonywania określonej czynności, a podstawowym jej miernikiem jest stopień sprawności działania⁹. Tadeusz Tomaszewski definiuje zdolności jako różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągną w porównywalnych warunkach niejednakowe rezultaty¹⁰.

Zatem — uczniem zdolnym nazywać będziemy tego, który poza wysoką sprawnością umysłową, zwiększonymi możliwościami w zakresie tempa i głębi przyswajania informacji wyróżnia się w karierze szkolnej możliwościami osiągnięć twórczych; ponadto obdarzony jest twórczą wyobraźnią, specjalnymi zdolnościami, łatwością uczenia się, zainteresowaniami, dociekliwością, samokrytycyzmem i pracowitością¹¹.

3. PROBLEM, METODY I OPIS ZMIENNYCH

Z szerokiego zakresu interesującej nas problematyki wnikliwej ocenie należy poddać mechanizm funkcjonowania kariery szkolnej, nade wszystko zaś — wpływ kariery szkolnej zdolnych absolwentów szkół zawodowych na sukcesy odnoszone w karierze zawodowej. Podjęty problem badawczy posiada znaczenie społeczne ze względu na rolę ludzi o wybitnych uzdolnieniach w procesie racjonalizacji, wynalazczości oraz unowocześniania różnych dziedzin gospodarki w społeczeństwie rozwiniętego socjalizmu w Polsce. W badaniach podłużnych nad przebiegiem karier szkolnych zdolnych uczniów skoncentrowano się głównie na tych składnikach, które w istotny (statystycznie) sposób rzutują na ich sukcesy.

Problem główny wymaga odpowiedzi na pytanie: jak dalece przygotowanie wy-

⁸ A. Derkowski: *Kariery zawodowe uczniów i absolwentów średnich szkół dla pracujących*. W: *Szkoła, zawód, praca*. Wyd. IKZ. Warszawa 1976. Autor definiuje karierę zawodową „jako uwarunkowany proces, który wyzwalając aktywność zawodową jednostki do odnoszenia sukcesów (...) doprowadza ją do mistrzostwa”, s. 100.

⁹ J. Strelau: *Geneza zdolności*. Wkładka NURT nr 7/39 do *Oświaty i Wychowania* 1976, s. 246; W. Szewczuk: *Badania nad zdolnościami*. *Badania Oświatowe* 1976, nr 1.

¹⁰ T. Tomaszewski: *Psychologia*. PWN, Warszawa 1975, s. 748.

¹¹ Definicję projektującą zamieściłem w: *Małym słowniku pedagogiki pracy*. Red. T. Nowacki, Z. Wiatrowski. Wyd. IKZ, Warszawa 1977.

niesione z ławy szkolnej wpływa na powodzenie w karierze zawodowej? Zakłada się, iż każdy uczeń, a zdolny w szczególności, nastawiony jest w karierze szkolnej na takie działanie, w wyniku którego nabywa on określony zasób wiadomości, umiejętności, nawyków i sprawności. W dalszej fazie w procesie pracy zawodowej nabywa na konkretnym stanowisku pracy — w szczeblowym systemie doskonalenia zawodowego¹² — określony stopień kwalifikacji zawodowych.

W badaniach karier szkolnych i zawodowych uzdolnionych absolwentów szkół zawodowych nie ma możliwości przeprowadzenia wszystkich przypadków rozpatrywanej zbiorowości. Bardziej efektywna, dająca wartościowe wyniki niż indukcja enumeracyjna, oparta na próbie losowej, jest metoda porównywania celowo wybranych reprezentantów w różnych środowiskach¹³.

Droga postępowania badawczego wymaga spełnienia następujących warunków: wyselekcjonowanie grupy reprezentatywnej zdolnych uczniów, prześledzenie pięcioletniej kariery szkolnej, zebranie w miarę obiektywnych informacji o sukcesach szkolnych i zawodowych w oparciu o Przewodnik zagadnieniowy do badań karier szkolnych i zawodowych zdolnych uczniów szkół zawodowych¹⁴. Z narzędzi diagnostycznych, szczególnie przydatnych w rozpoznawaniu uczniów zdolnych, były: intuicyjne rozpoznanie nauczycielskie, testy Ravena i Bonnardela, analiza wytworów uczniowskich, indywidualne wywiady z tymi nauczycielami, którzy przyczynili się do olimpijskich sukcesów laureatów olimpiad przedmiotowych. Oprócz badań diagnostycznych, szczególnie preferowanych w badaniach karier szkolnych, posłużono się testem samooceny. Założono, że zdolni uczniowie są w stanie w pełni określić, na ile odnoszone przez nich sukcesy są wynikiem własnej pracy, posiadanych zdolności czy też swoiście rozumianej organizacji pracy szkolnej bądź warunków i atmosfery domu rodzinnego. Korelację obliczono wg wzoru Pearsona, zaś element istotności (dla przykładu między płcią a chęcią zdobywania najwyższych lokat) obliczono wg testu zgodności Helmertha i Pearsona¹⁵. Uzyskane wyniki zostały poddane innym operacjom statystycznym, mającym wykazać pewne znaczące zależności¹⁶.

Podstawowe pojęcia: „przebieg kariery szkolnej zdolnych uczniów” i jej wpływ na „kariere zawodową uzdolnionych absolwentów” wyznaczyły cel podjętym badaniom. Strukturę badań i zależności wyznaczają układy pojęć: transfer kariery szkolnej zdolnych uczniów na karierę zawodową. W problemie badawczym występuje kilka rodzajów zmiennych: zmienną zależną uczyniono odnoszone sukcesy (ilościowe i jakościowe) zdolnych uczniów w karierze szkolnej i zawodowej; zmiennymi niezależnymi są m.in.: osobisty wkład ucznia (pracowitość), warunki środowiskowe i organizacyjne. Zmiennymi pośredniczącymi są przygotowanie wyniesione ze szkoły niższego szczebla edukacyjnego i motywacja.

Przebieg kariery szkolnej i jej wpływ na karierę zawodową uzależniony jest od wielu zmiennych. Wydaje się, że wpływ zmiennych pośredniczących jest wielce zróżnicowany i trudny do wyodrębnienia. Nie można też mieć całkowitej pewności, iż w każdym opisanym przypadku wystąpi istotna korelacja. Można jedynie przypuszczać, że związek między sukcesami szkolnymi a powodzeniem w karierze zawodowej uwidoczni się wyraźniej w sytuacjach bardziej zróżnicowanych karier.

¹² T. Nowacki: *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*. Wrocław 1976.

¹³ Drogę takim badaniom toruje m.in.: Z. Kwiecieński w pracy — *Środowisko a wyniki pracy szkoły*. PWN, Warszawa 1975.

¹⁴ Opis Przewodnika prezentują w *Karierach szkolnych...*, s. 37—39.

¹⁵ Wartość chi kwadrat wynosi 7.51, zaś poziom istotności dla tej wartości w tabeli czteropolowej wynosi 0.01. Uzyskane wyniki nie wystarczają do obalenia H_0 o niezależności cech.

¹⁶ A. Góralski: *metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*. PWN, Warszawa 1976.

Badania nad karierami szkolnymi i zawodowymi wśród uzdolnionych absolwentów szkół zawodowych przeprowadzono w dwóch etapach. W pierwszym — w latach 1968—1972 objęto dość liczną grupę — 4244 uczniów z 44 techników i liceów zawodowych, głównie z terenu byłego województwa katowickiego. W drugim etapie (1973—1977) badaniami objęto 10 101 absolwentów z lat 1960—70. W drugim etapie badań podłużnych szczegółowej analizie statystycznej poddano 354-osobową grupę reprezentatywną, z czego 103 absolwentów ze średnich szkół zawodowych oraz 251 z zasadniczych szkół zawodowych. Pełny zestaw uzyskanych materiałów prezentują w oddzielnym opracowaniu¹⁷.

Do badań zasadniczych zakwalifikowano absolwentów różnych typów szkół (technika, licea medyczne, zasadnicze szkoły górnicze, mechaniczne, handlowe). Badania nie miały charakteru reprezentatywnych choćby z tej racji, iż około 550 zawodów i specjalności tworzy układ obejmujący 78 zawodów robotniczych oraz 122 zawody techniczne i równorzędne. Z tego też powodu wypływające wnioski nie mogą być odniesione do wszystkich typów szkół zawodowych, chociaż ich zasięg w przybliżeniu oddaje szukaną prawidłowość.

4. WYBRANE PROBLEMY Z KARIER SZKOLNYCH I ZAWODOWYCH

Przebieg kariery szkolnej zdolnych uczniów jest wynikiem ciągłego procesu selekcyjnego, występującego zarówno wewnątrz szkoły, jak też w poszczególnych etapach przechodzenia ucznia ze szczebla niższego na szczebel wyższy, czyli na progach selekcyjnych. Kariera szkolna uczniów szczególnie uzdolnionych jest wielce zróżnicowana. Można zatem mówić o takiej liczbie karier, ile zanotowaliśmy jednostkowych sukcesów.

W karierze szkolnej szkoły podstawowej pierwszą lokatę zajęło 65% zdolnych uczniów. W karierze szkoły średniej i wyższej notujemy w tej grupie młodzieży wyraźny spadek. I tak — w technikach liczba z pierwszą lokatą wynosi 29% w liceach ogólnokształcących — 21%, zaś w karierze studenckiej — tylko 7%. Średnie wartości lokat badanych absolwentów¹⁸ wynoszą odpowiednio:

— na szczeblu szkoły podstawowej	2.31
— na szczeblu liceum ogólnokształcącego	4.77
— na szczeblu średniej szkoły zawodowej	4.20
— na szczeblu szkoły wyższej	4.32

Ocena reprezentatywności próby incydentnej wg testu zgodności Helmerta i Pearsona ilustruje tabela 1.

W karierze szkolnej uczniowie szczególnie uzdolnieni wyróżniają się na tle „przeciętnych” wysokimi wynikami w nauce i pracy społecznej, tempem pracy oraz różnorodnością i odmiennością zaspokajania potrzeb. Z badań wynika, iż uczniowie szczególnie uzdolnieni pozostawieni w normalnych klasach nie są zainteresowani zdobywaniem najwyższych lokat. Większą troskę wykazują dziewczęta, na co wyraźnie wskazują wartości obranego poziomu istotności ($P > 0.01$).

Zdolni uczniowie, nade wszystko z grupy tzw. buntowników intelektualnych, znajdują w karierze szkolnej i studenckiej szacunek i uznanie i zajmują wyższe lokaty¹⁹. Pozostali, m.in.: liderzy, rozmiłowani w nauce i inni²⁰ zajmują w szkole podstawowej drugą, w zawodowej czwartą i w szkole wyższej trzecią lokatę.

¹⁷ Kariery zawodowe uzdolnionych absolwentów. Maszynopis w IP.

¹⁸ Analizą statystyczną objęto w pierwszym etapie badań 200 zdolnych absolwentów (w tym 100 z LO), wyselekcjonowanych z populacji generalnej 8160.

¹⁹ Eksperyment przeprowadzony w Szkole Podstawowej nr 17 w Tychach dowiódł, iż praca z uczniami zdolnymi jest możliwa w układzie zwiększonych wymagań.

²⁰ W średniej szkole zawodowej wyróżniamy: 33% uczniów rozmiłowanych w nauce, 4% błyskotliwych, 16% liderów, 25% biernych.

Tabela 1

PRZEKROJ ZALEŻNOŚCI MIĘDZY PŁCIĄ A LOKATAMI *

Płeć	Zainteresowani	Nie	Razem
	zdobywaniem wysokich lokat		
Dziewczęta	12	9	21
Chłopcy	20	59	79
Ogółem	32	68	100

* Ho zakłada, że dwie zmienne jakościowe (płeć i wysokie lokaty) są od siebie niezależne. Chi kwadrat = 7.51, $P > 0.01$.

W karierze szkoły podstawowej zdolni uczniowie z reguły pracują wg maksymalnego „równania do przeciętnych”, nieraz do najsłabszych. Ich czas wolny jest niezorganizowany i wynosi odpowiednio: dla chłopców średni dzienny czas dnia wynosi 4 godziny, zaś dla dziewcząt — 3 godziny. Liczba w rozbiu tygodniowym jest jeszcze większa i wynosi odpowiednio: dla chłopców 30 godzin, a dla dziewcząt 22 godziny. Uczniowie zdolni w wystarczający sposób uczą się na lekcjach, zaś prace domowe pochłaniają im 1—2 godzin dziennie. Resztę wolnego dla siebie czasu przeznaczają na uprawianie sportu (84%), zaspokajanie własnego hobby (82%), słuchanie muzyki z taśmy, radia i płyt (68%), spaceru (42%). Młodzież uczęszczająca do szkół zawodowych w minimalnym stopniu korzysta z usług placówek kulturalno-oświatowych, działających na terenie jej zamieszkania (15%).

W karierze szkoły zawodowej zdolni uczniowie znajdują szerokie możliwości rozwijania swoich zainteresowań technicznych i całej gamy posiadanych zdolności. Kariera na tym szczeblu jest wielce zróżnicowana w osiągnięciach szkolnych, sukcesach z różnych konkursów i olimpiad, sposobach zdobywania informacji, nabywania umiejętności, stosunkach interpersonalnych.

Średnie ocen z 4,05 w klasach pierwszych opadają gwałtownie w klasie drugiej do 3,91. W pierwszym okresie klasy trzeciej średnie ocen stopniowo wzrastają i wykazują tendencję stałą do klasy czwartej, by w końcowej klasie powiększyć wartość do 4,3.

Z pedagogicznego punktu widzenia zdolni uczniowie szkół zawodowych przeżywają kilka stałe powtarzających się sytuacji kryzysowych. Kryzys ten potęgują sytuacje konfliktowe, powodujące niechęć tychże do nauki.

Różny bywa stosunek zdolnych uczniów do nauki, źle uczących się (tabela 2),

Tabela 2

SPRAWNOŚĆ UMYSŁOWA ZDOLNYCH UCZNIÓW ZESPOŁU SZKÓŁ ZAWODOWYCH ZABRZA I T.E. W GLIWICACH

Grupa źle ucząca się:		Grupa chętnie ucząca się:		Test Ravena	
Ilość	%	Ilość	%	Pkt.	Centyle
22	36	9	15	56	97.0
12	20	24	40	57	98.0
12	20	15	25	58	99.0
8	13	3	5	59	99.0
6	10	9	15	60	99.9

którzy legitymują się gorszą sprawnością umysłową, od zdolnych uczniów, którzy uczą się chętnie i osiągają wysokie wyniki.

Zdolni uczniowie, osiągający wysokie wyniki, a którym nauka sprawia przyjemność, zdradzają korzystniejsze warunki intelektualne, znacznie większy odsetek przejawia zainteresowania przedmiotami ścisłymi (60%), liczniejszy jest też udział w kołach przedmiotowych, jak też większe zaangażowanie przejawiają w wewnętrzne życie rodziny. W 85% biorą udział w pracach domowych, podczas gdy ci z grupy źle uczących się tylko w 41% pomagają w domu.

W karierze szkolnej udział młodzieży uzdolnionej — zarówno tej dobrze uczącej się, jak i tej, której nauka sprawia kłopoty — w różnych zajęciach i życiu społecznym jest prawie pełny (95%). Również korzystnie przedstawiają się stosunki koleżeńskie, które są w 65% poprawne. Młodzież zdolna szkół zawodowych aktywnie uczestniczy w różnych konkursach i olimpiadach, odnosząc sukcesy²¹. O znaczących sukcesach można już mówić wówczas, gdy zdolni uczniowie zdobywają wysokie lokaty w olimpiadach centralnego szczebla²².

Warunki zdrowotne zdolnych uczniów szkół zawodowych rzutują w sposób istotny na wyniki szkolne. W grupie źle uczących się częściej spotykamy jednostki z wadami somatycznymi (21%), zaś objawy nerwowości stwierdzono w obu grupach w 83%, przy czym wzmożone objawy nerwowości zanotowano w 21% w grupie uczniów źle uczących się. Nie bez znaczenia są również sytuacje konfliktowe, które występują w 39% między nauczycielami a zdolnymi uczniami uczącymi się źle. Na kolejnych miejscach uplasowały się w kolejności uzyskanych rang: nieumiejętność zorganizowania pracy (7%), lenistwo (6%), problemy osobiste (2%).

4.1. WYBRANE PROBLEMY Z KARIER ZAWODOWYCH

Start zawodowy zdolnych absolwentów szkół zawodowych wywiera znaczący wpływ w odnoszeniu sukcesów w karierze zawodowej, która rzutuje z kolei na sukcesy w karierze życiowej. Ta nieustanna dążność, by poprzez pracę stawać się „kims”, jest zjawiskiem naturalnym i społecznie pożytecznym. Aspiracje i ambicje młodych pracowników są siłą napędową w zdobywaniu coraz to wyższych kwalifikacji, tak wielce znaczących w odnoszeniu sukcesów.

Z pojęciem kariery zawodowej spotykamy się w potocznym znaczeniu, jako: szczególny typ społecznego uznania za coś, co jest wysoce oryginalne lub niepowtarzalne, bądź przechodzenie po drabinie awansu, czy też rozumiana ona bywa jako szybkie zdobywanie przez jednostkę szeroko pojętego awansu. Kariera kojarzy nam się najczęściej z wysokimi wynikami, społecznym uznaniem i szacunkiem, autorytetem, bezinteresownością, możliwością działania na rzecz innych. Osobista pomyślność, jak stwierdza Henryk Jankowski, „awans czy wręcz kariera — to funkcja postawy i działalności jednostki”²³. Koncepcja kariery czy powodzenia indywidualnego uzależniona jest od wielu czynników, zaś realizacja zadań ponadindywidualnych nie wyklucza korzyści osobistych.

Kariera zawodowa to stała wznosząca się, kojarząca się ze szczególną formą społecznego uznania. O karierze należy zatem mówić z dystansu czasu. Nie chodzi rzecz jasna o zwykłą popularność czy odrębny styl bycia, lecz o to, by widzieć siebie w rozwoju (dążenie do tego, by być lepszym w swojej profesji).

²¹ Spośród 31 badanych absolwentek Technikum Rolniczego w Robczycach ponad 96% badanych szczyści się wysokimi lokatami w różnych konkursach i olimpiadach, wystawach ogrodnich. Wyróżnienia i dyplomy napłynęły z NRD z Zakładów Ogrodnich w Marquardt, za b. dobre wyniki w pracach produkcyjnych.

²² Absolwenci Zasadniczej Szkoły Górniczej w Tychach-Lędzinach zdobyli kolejno w latach 1971—1973 I miejsce w centralnych olimpiadach. W nagrodę wycieczali wraz ze swoim opiekunem na wycieczkę do ZSRR.

²³ H. Jankowski: Postawy (kariera i mistyfikacja). *Trybuna Ludu* 1978, nr 256.

Zdolni absolwenci różnych typów szkół zawodowych wykazują w karierze zawodowej, analogicznie jak w karierze szkolnej, ogromne zróżnicowanie. Z biegiem lat obserwuje się u tych szczególnie uzdolnionych istotne zmiany w postawach, aktywności zawodowej, społeczno-politycznej, organizacyjnej. Rośnie natomiast poczucie odpowiedzialności, poziom kwalifikacji, a wraz z nimi możliwość odniesienia osobistego sukcesu i społecznego awansu.

O znaczących sukcesach z kariery szkolnej i ich wpływu na karierę zawodową mówić mogą „szpadziści” szkół górniczych. Uzyskanie spady górniczej daje absolwentom różnych typów szkół górniczych prawo wstępu bez egzaminu na wyższe uczelnie, a tym samym dalszego podnoszenia kwalifikacji. Z liczby 46 badanych prymusów „szpadzistów” studia wyższe ukończyło 90%, z czego 14, tj. 30%, po zasadniczej szkole górniczej. Mimo krótkiego stażu²⁴ sukcesy w karierze zawodowej tychże są znaczące: 22 zajmuje samodzielne i kierownicze stanowiska, z czego najwięcej piastuje stanowiska sztygarów zmianowych (7), oddziałowych (4), na uczelniach wyższych (3), głównie jako młodszy pracownicy naukowcy.

O sukcesach w karierze zawodowej mogą mówić uzdolnieni absolwenci szkół muzycznych. Prawie 65% absolwentów tych szkół pracuje w szkolnictwie artystycznym, w tym 12% jako instrumentalisci orkiestr symfonicznych. Ewidentnymi sukcesami w dziedzinie instrumentalistyki były m.in.: wygrany konkurs na asystenta koncertmistrza orkiestry symfonicznej w Maracaibo, dwa stypendia fundowane na mistrzowski kurs skrzypcowy w Kanadzie, praca w pierwszej grupie skrzypków WOSPRiTV, nagrania i koncerty w kraju i za granicą; w dziedzinie kompozycji: I i III nagroda w konkursie im. G. Fitelberga i inne.

Transfer sukcesów z kariery szkolnej na zawodową jest przedmiotem dalszych badań. Sukcesy z kariery szkolnej uzdolnionych absolwentów szkół zawodowych rzutują na powodzenie w karierze zawodowej, choć trudno w oparciu o dotychczasowy stan badań mówić o istotnych zależnościach. Nie sposób bowiem wymierzyć takich osiągnięć, jakimi niewątpliwie są sukcesy na polu działalności społecznej czy dydaktyczno-wychowawczej.

Obliczone współczynniki²⁵ zdają się potwierdzać przyjęte założenie w pracy, iż sukcesy zdolnych uczniów z kariery szkolnej rzutują w sposób istotny na powodzenie w karierze zawodowej. Uzdolnieni absolwenci badanych typów szkół częściej dochodzą w swojej pracy zawodowej do wysokich wyników, nierzadko oryginalnych. Dziela się swoimi doświadczeniami na łamach czasopism, częściej zdobywają stopnie zawodowe i tytuły naukowe w szczeblowym systemie doskonalenia zawodowego²⁶ — choć przyznać trzeba, iż zdarzają się sporadyczne przypadki, w których zdolni są przyczyną kłopotów i lekceważenia swoich obowiązków.

Pełne zgodności badanej zależności notujemy głównie u tych uzdolnionych absolwentów, którzy przeszli w swojej karierze szkolnej przez wszystkie szczeble edukacyjne. Z tych właśnie wyrastają najczęściej wybitni fachowcy, zaś w szeroko rozumianej twórczości naukowej, artystycznej, społecznej oraz w dobrze pojętej pracy zawodowej dochodzą do ciekawych wyników.

Zarysowany obraz kariery szkolnej zdolnych absolwentów wymaga uporządko-

²⁴ Absolwenci zasadniczych szkół górniczych nie odbywają stażu pracy.

²⁵ Dla przykładu obliczono zależność, jaka zachodzi między sukcesami z kariery szkolnej a wysokimi wynikami w pracy zawodowej. Współczynnik wynoszący +0.71 mówi o wysokiej korelacji i znaczącej zależności.

²⁶ O wysokich wynikach można mówić wśród zdolnych absolwentów Zespołu Szkół Zawodowych w Pszczynie, którzy legitymują się: publikacjami książkowymi (8), rozprawami i artykułami w czasopismach naukowych (64), zaś uzdolnieni absolwenci Huty „Florian” w Świętochłowicach, dzięki wdrożeniu patentów — tylko w 1976 r. dzięki zastosowaniu swoich pomysłów, przyczynili się do zwiększenia efektów ekonomicznych na sumę 16,2 mln zł.

wania poszczególnych współzależności, by lepiej uchwycić ich istotności w przenośzeniu tychże na grunt kariery zawodowej. Dalsze badania prowadzone na gruncie różnych typów szkół zawodowych i na różnych poziomach edukacyjnych mogą przynieść inne rezultaty. Zdajemy sobie sprawę z faktu, iż objęliśmy dużą grupę reprezentatywną, stąd należy sądzić, iż materiał może być podstawą do szerszych uogólnień.

Prześledzenie interesującego nas problemu pozwoli spojrzeć ostrzej na odwieczny problem celowości kształcenia i wykorzystywania uzdolnionych ludzi na właściwym stanowisku pracy.

STANISŁAW KORCZYŃSKI
OPOLE

MOTYWY UCZENIA SIĘ UCZNIÓW W ŚREDNIM WIEKU SZKOLNYM

Przystępując do badań nad motywami uczenia się założyliśmy, że motywy stanowią uświadomioną pobudkę określonego działania tworzącą się w miarę tego, jak uczeń bierze pod uwagę, ocenia i rozważa okoliczności, w których się znajduje, i jak uświadamia sobie cel, który przed nim staje (S.L. Rubinsztejn, 1964).

Celem niniejszych badań uczyniono motyw uczenia się uczniów pierwszej i ostatniej fazy średniego wieku szkolnego oraz niektóre warunki kształtowania motywacji do nauki. Zagadnienie to wydaje nam się ważne, gdyż poznanie motywów i warunków ich kształtowania ułatwi nauczycielowi tworzenie sytuacji, w których uczniowie będą mogli realizować swoje motywacje. Ponadto uchwycenie motywów charakterystycznych dla pewnych grup uczniów może przyczynić się do wskazania kierunku oddziaływań pedagogicznych nauczycieli i rodziców celem utrwalenia lub zmiany niektórych motywów uczenia się. Poznanie motywów uczenia się może przyczynić się do zmiany tych warunków, które nie gwarantują nauczycielowi powodzenia w pracy, oraz do znalezienia optymalnych sposobów wyzwalających pozytywny stosunek do nauki.

Badania przeprowadzono wśród dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym, koncentrując się na pierwszej i ostatniej fazie tego okresu, czyli klasie piątej i ósmej. Wybór tych klas został podyktowany tym, że są to okresy przełomowe w życiu dziecka o wyraźnie zaznaczającym się kryzysie psychicznym i zmianach w stosunku do nauki szkolnej oraz własnej przyszłości. U uczniów w tych okresach zmieniają się pobudki do nauki szkolnej, jako wynik zmieniających się wymagań programowych i zakresu zdobywanej wiedzy (Z. Putkiewicz, 1969). Uczniowie stają się też bardzo wrażliwi na różne przejawy zaspokajania potrzeb psychicznych, a głównie uznania i poszanowania godności, co nie pozostaje bez wpływu na ich motywację do nauki. Rozwijają się różnorodne zdolności i uzdolnienia specjalne, a także wyraźnie różnicują się ich zainteresowania. Krystalizują się też coraz wyraźniej cele i perspektywy zawodowe w związku z dalszym kierunkiem kształcenia.

W badaniach zastosowano Inwentarz motywów uczenia się opracowany przez Z. Putkiewicza (1971) oraz Kwestionariusz ankiety zawierający pytania dotyczące chętnego i niechętnego uczenia się przedmiotów szkolnych, motywów odrabiania zadań domowych i uczenia się w domu. W ten sposób uzyskaliśmy materiał bardziej szczegółowy do konfrontacji z motywami uczenia się szkolnego w ogóle.

Pytania do kwestionariusza ankiety opracowano na podstawie swobodnych wy-

powiedzi uczniów na dwa tematy: Co najbardziej zachęca cię do uczenia się oraz co najbardziej zniechęca cię do uczenia się.

Badania przeprowadzono w 30 klasach czternastu szkół województwa opolskiego, obejmując łącznie 677 uczniów. W drodze losowania wybrano po cztery szkoły z Opola i miast mniejszych województwa opolskiego oraz sześć szkół ze środowiska wiejskiego.

Z zestawienia motywów uczenia się badanych uczniów wynika, że najczęstszą pobudką do nauki są motywy praktyczno-zawodowe. Motywacja ta wzrasta wraz z wiekiem uczniów, niemniej jednak już w klasie piątej odgrywa rolę pierwszoplanową (tabela 1). Dominacja motywów praktyczno-zawodowych wynika z dążenia uczniów do kontynuowania nauki w szkołach ponadpodstawowych oraz oceny wartości nauki z punktu widzenia swego przyszłego zawodu. Uczniowie starsi uczą się głównie dlatego, by w przyszłości podjąć naukę w szkole średniej (20,0%), zapewnić sobie przyszłość (19,0%), a także dobrze w przyszłości zarabiać (11,0%).

Z badań wynika, że już w klasach piątych uczniowie uczą się z myślą kontynuowania nauki w szkole średniej (16%) oraz przygotowania się do zdobycia zawodu (12%). Uczniowie tych klas podkreślają także, że nauka daje im szansę ukończenia szkoły, zdobycia dobrego zawodu, a tym samym stwarza możliwość dobrych zarobków.

Widzimy, że uczniowie młodszy wymieniają niemal te same motywy szczegółowe co ich starsi koledzy i kierują się w uczeniu dalekosiężnymi planami. M. Tyszkowa

Tabela 1

ZESTAWIENIE KATEGORII MOTYWÓW UCZENIA SIĘ UCZNIÓW
KLAS PIĄTYCH I ÓSMYCH

Lp.	Kategorie	K l a s a				Razem		Ranga
		ósmą N=426		piąta N=251		Liczba wyp.	%	
		Liczba wyp.	%	Liczba wyp.	%			
1	Poznawcze	88	10,4	83	16,5	171	12,6	4
2	Spoleczno- -ideowe	127	14,9	56	11,2	183	13,5	3
3	Ambicyjne	190	22,4	120	23,9	310	22,9	2
4	Praktycz- no-zawo- dowe	313	36,8	153	30,5	466	34,5	1
5	Praktycz- no- -szkolne	64	7,5	44	8,7	108	8,0	5
6	Lękowe	40	4,7	31	6,2	71	5,3	6
7	Inne	28	3,3	15	3,0	43	3,2	7
	Ogółem *	850	100	502	100	1352	100	—

* Suma wypowiedzi „ogółem” nie zgadza się z liczbą badanych, gdyż uczniowie wymieniali przeważnie dwa motywy uczenia się. Nieliczne były przypadki podawania jednego lub trzech motywów.

Procent obliczono od wypowiedzi ogółem.

(1968) podaje szereg takich przykładów nawet u uczniów klas czwartych. Autorka uzasadnia to tym, że dzieci młodsze postawione wobec konieczności ujęcia w słowa swych postaw powtarzają te uzasadnienia, które najczęściej słyszą u dorosłych i które akceptują, co nie musi wcale oznaczać, że spełniają one na tym etapie funkcję motywacyjną. Trzeba jednak dodać, że w miarę nabywania doświadczenia te zwerbalizowane dążenia stają się motywami uświadomionymi i stanowią zasadniczą pobudkę do nauki.

Z wypowiedzi pisemnych badanych wynika, że motywacja uczniów klas piątych i ósmych jest ściśle związana ze sferą planów i dążeń życiowych. Wszyscy uczniowie zdają sobie sprawę z tego, że trzeba się uczyć, by w życiu coś osiągnąć.

Oto niektóre wypowiedzi uczniów:

„Do szkoły chodzę chętnie dlatego, że zdaję sobie sprawę z tego, że jeśli skończę szkołę podstawową z wynikiem dobrym, to dostanę się do szkoły średniej. W szkole średniej też bym się uczyła, gdyż wtedy łatwiej dostać się na studia, a ja chciałabym się wykształcić i zdobyć wysokie stanowisko” (Dz. kl. V).

„Ja chcę zostać inżynierem i dlatego muszę dużo i dobrze się uczyć” (Chł. kl. V).

„Do nauki zachęca mnie najbardziej to, że w przyszłości chcę studiować medycynę, a wiem, że bez dobrych stopni niczego się nie dokona” (Chł. kl. VIII).

Powyższe przykłady świadczą o tym, że już w klasie piątej krystalizuje się dość wyraźnie obraz własnej przyszłości, w którym nauka szkolna ma określone miejsce i znaczenie. Widzimy także, iż motywy praktyczno-zawodowe rzadko występują w czystej postaci i zazwyczaj wiążą się z różnymi motywami, to jest dobrymi ocenami, ciekawością, ambicją itp.

W związku z tym, że motywacja praktyczno-zawodowa dominuje w pracy szkolnej, nasuwa się pytanie o jej wartość.

L. Niebrzydowski (1972) powołując się na stanowisko H. Kingsleya stwierdza, że sfera planów i dążeń życiowych u dzieci w okresie wczesnego dojrzewania ma większą siłę pobudzającą do nauki niż inne najbardziej przemyślane oddziaływania ze strony środowiska wychowawczego. W tym okresie wiele innych motywów wiąże się z sobą i wszystkie one stają się podporządkowane marzeniom o przyszłości.

Na drugim miejscu spośród siedmiu grup motywów zarówno uczniowie starsi, jak i młodszy stawiają ambicję jako czynnik inspirujący ich do nauki.

Uczniowie kończący szkołę podstawową uczą się przeważnie dlatego, by zdobyć wykształcenie (23%) oraz dobrą pozycję w życiu (10,0%). Piątkoklasistom zależy także na zdobyciu wykształcenia, ale obok tego podkreślają, iż uczą się, by być dobrym uczniem. Zależy im na tym, by uzyskać pochwałę od nauczyciela i wyróżnić się dobrymi stopniami w klasie.

W związku z tym, że istnieją różne poglądy na rolę ambicji w uczeniu się, warto dać odpowiedź na pytanie: czy dobrze jest, iż motywacja ambicyjna zajmuje tak wysoką rangę w nauce szkolnej uczniów szkół podstawowych?

Nim odpowiemy na to pytanie, odwołamy się do poglądów niektórych psychologów.

Zdaniem M. Tyszkowej (1968) motywy ambicyjne silnie pobudzają do uczenia się, lecz nie należą do najbardziej wartościowych z punktu widzenia ogólnych celów wychowania socjalistycznego ze względu na ich egotyczny charakter.

Istnieją też poglądy, że motywy ambicyjne mogą spełnić pozytywną rolę w pierwszych latach nauki szkolnej, w starszych zaś należy budzić potrzebę osiągnięć i sukcesów oraz własnego rozwoju z punktu widzenia ich wartości obiektywnych.

Interesujące wnioski na temat roli ambicji w uczeniu się wyciąga na podstawie przeprowadzonych badań L. Niebrzydowski (1971). Ogólne stwierdzenie autora jest takie, że ambicja wyzwala energię i zapał na drodze do uzyskania lepszych wyników, a trwający przez dłuższy okres brak zaspokojenia ambicji rodzi niewiarę we własne siły i rezygnację z walki o powodzenie szkolne. Jeśli ambicja jest przez

dłuższy czas nie zaspokojona, wówczas uczeń izoluje się od otoczenia, niechętnie przebywa w klasie, na lekcjach jest bierny i lęka się dodatkowego ośmieszenia.

Blizsza analiza naszych materiałów badawczych wskazuje na to, że motywacje ambicyjne rzadko występują w czystej postaci. Z wypowiedzi uczniów wynika, że motywacja ambicyjna łączy się często z motywami praktycznymi i poznawczymi.

Znalazło to odbicie w wypowiedziach uczniów:

„Na ogół bardzo lubię się uczyć, a to dlatego, że zdaję sobie sprawę z tego, jaką ogromną i nieocenioną wartość posiada nauka. Wiele słyszałam o ludziach bez zawodu, bez szkoły zawodowej, którzy na niczym się nie znają i obniżają naszą polską kulturę. Ja jako 14-letnia dziewczyna mam wiele szans do wykorzystania. Chcę zapewnić sobie szczęśliwą przyszłość, zdobyć uznanie wśród ludzi i mieć zadowolenie z pracy. Choć od czasu do czasu ogarnia mnie jakieś załamanie psychiczne i nic mi się nie chce robić, to staram się przewyciężyć wszystko, bym choć w części mogła spełnić swoje marzenia” (Dz. kl. VIII).

Wracając do postawionego poprzednio pytania należy stwierdzić, że ambicja ma wysoką wartość w uczeniu się, jeżeli nie jest zbyt wygórowana i występuje łącznie z innymi wartościowymi motywami.

Stosunkowo wysoką, bo trzecią lokatę uzyskały motywacje społeczno-ideowe (w klasach piątych — czwartą).

Uczniowie klas ósmych uczą się dlatego, by pracować dla rozwoju naszego państwa (12,0%), stać się wartościowym członkiem społeczeństwa (6,0%) i zmieniać życie ludzi na lepsze.

Poświadczaniem tego są swobodne wypowiedzi uczniów:

„W przyszłości chciałabym być człowiekiem pożytecznym, pomagać ludziom i coś znaczyć w społeczeństwie. Chciałabym, żeby ludzie byli ze mnie zadowoleni, wtedy i ja będę zadowolona z siebie. Aby to osiągnąć, uczę się poznawać różne rzeczy, jak żyć i pracować, poznawać wszystko, co mnie otacza i interesuje. Wydaje mi się, że tylko ci się nie uczą, którzy wszystko sobie lekceważą i na nic nie zważają. Żyją oni sami dla siebie, a tak być nie powinno. Uczę się, gdyż w nauce widzę jakiś cel” (Dz. kl. VIII).

„Jestem uczennicą klasy ósmej szkoły podstawowej. Jestem zdolna i lubię się uczyć. W nauce kieruję się tym, że moja Polska potrzebuje coraz więcej obywateli z wyższym wykształceniem. Chcę w jakiś sposób przyczynić się do budowy Polski Ludowej. Poza tym chcę zyskać dla siebie to, że będę mogła z zadowoleniem pracować” (Dz. kl. VIII).

Badania psychologów wykazują, że nauka szkolna jako warunek realizacji pewnych celów społecznych ma ścisły związek z wiekiem uczniów. Nie dziwi więc fakt, że motywacje społeczno-ideowe u uczniów klas piątych znalazły się na czwartej pozycji. W badaniach M. Tyszkowej (1973) wystąpiły one dopiero w klasie szóstej.

Choć motywacje społeczno-ideowe występują już u uczniów klas piątych jako podbudka do uczenia się, to trudno jednak znaleźć przekonujące dowody, by były one rzeczywiście u tych uczniów motywami czynnymi. Być może, że dzieci te przeniosły pewne sformułowania, które słyszą u dorosłych i które akceptują. Gdyby nawet tak było, to sytuację tę należy ocenić jako korzystną dla kształtowania tej motywacji. Z biegiem czasu tak zwerbalizowane motywacje mogą stać się przecież wewnętrznymi przekonaniami i motywami rzeczywistymi.

Pewnym zaskoczeniem w naszych badaniach okazał się fakt, że motywacje poznawcze znalazły się dopiero na czwartym miejscu (w klasie piątej na trzecim).

W badaniach innych autorów, np. M. Tyszkowej (1968), motywacja poznawcza we wszystkich niemal klasach średniego wieku szkolnego stawiana była na drugiej pozycji (po motywacji uczenia się ze względu na ocenę).

W naszych badaniach uczniowie klas starszych wymieniali w tej kategorii mo-

tywów głównie ukierunkowane zainteresowania nauką szkolną, a szczególnie zainteresowanie niektórymi przedmiotami nauczania szkolnego (8,0%) oraz chęć dobrego poznania wiadomości szkolnych (4,9%).

Uczniowie klas piątych obok dążenia do dobrego poznania wiadomości (11,0%) wymieniają także zainteresowanie niektórymi przedmiotami (8,0%). U tych uczniów motywy poznawcze są jeszcze mało zróżnicowane i występują najczęściej w postaci ogólnej potrzeby wiedzy.

Badania nasze wykazały, że motywy poznawcze już od klasy piątej różnicują się coraz bardziej według przedmiotów nauczania szkolnego. Potwierdzeniem tego są odpowiedzi uczniów na pytania: Który przedmiot nauczania szkolnego lubisz najbardziej i dlaczego oraz którego przedmiotu nie lubisz i dlaczego?

Spśród wielu możliwych odpowiedzi uczniowie mieli dokonać wyboru tych motywów i czynników, które są dla nich najistotniejsze. W ten sposób uzyskaliśmy zestawienie motywów uczenia się niektórych przedmiotów szkolnych oraz czynników motywujących (tabela 2 i 3).

Tabela 2

NAJWAŻNIEJSZE MOTYWY UCZENIA SIĘ
PRZEDMIOTÓW SZKOLNYCH

Lp.	Motywy	K L A S A				Razem N=677	
		ósmą N=426		piątą N=251		Liczba	%
		Liczba	%	Liczba	%		
1	Zainteresowanie przedmiotem	288	67,6	132	52,6	420	62,0
2	Dążenia poznawcze	95	22,3	87	34,7	182	26,9
3	Celowość zdobywania wiedzy	69	16,2	74	29,5	143	21,1
4	Satysfakcja z uczenia się	60	14,1	50	19,9	110	16,3
5	Łatwość przyswajania wiedzy	48	11,3	35	13,9	83	12,3
	Ogółem wypowiedzi	560	—	378	—	938	

Wyniki badań zawarte w tabeli 2 wskazują, iż najistotniejszym motywem pobudzającym do uczenia się niektórych przedmiotów jest zainteresowanie danym przedmiotem. Ważną też rolę w uczeniu się odgrywają dążenia poznawcze, praktyczna przydatność wiedzy, satysfakcja z uczenia się oraz łatwość przyswajania wiedzy.

Badania wykazały, że zainteresowanie przedmiotami nauczania szkolnego pozostaje w ścisłym związku z osobą nauczyciela (tabela 3). W dużym stopniu jest to uzależnione od tego, czy danego przedmiotu uczy lubiany, czy też nie lubiany nauczyciel.

Analiza materiałów badawczych wykazała, że często w jednej szkole ten sam przedmiot jest lubiany, w innej nawet znienawidzony. W jednej ze szkół wiejskich uczniowie wśród przedmiotów nie lubianych wymieniali historię, zaś wśród lubianych matematykę, w innych bywały przypadki odwrotne. Nie do rzadkości należały wypowiedzi, z których wynika, że uczniowie nie zdradzający zainteresowania jakimś przedmiotem po zmianie nauczyciela uczyli się go z przyjemnością, a nawet przejawiali głębsze zainteresowanie w jego kierunku.

Przedmiot lubiany, podkreślają uczniowie, pobudza ich do zdobywania coraz więcej wiedzy i chętnego uczenia się, co w konsekwencji prowadzi do głębszego zainteresowania się nim.

W rozbudzaniu aktywności poznawczej i zainteresowań przedmiotem dużą rolę odgrywają także umiejętności dydaktyczne nauczyciela, przyjemna atmosfera pracy na lekcji oraz dostrzeganie osiągnięć ucznia (tabela 3).

Tabela 3

WPLYW NAUCZYCIELA NA ZAINTERESOWANIE SIĘ UCZNIÓW
PRZEDMIOTAMI SZKOLNYMI

Lp.	Czynniki motywujące	K l a s a				Razem N=667	
		ósmą N=426		piątą N=251		liczba	%
		liczba	%	liczba	%		
1	Osoba nauczyciela (nauczyciel lubiany)	235	55,2	150	59,8	385	56,8
2	Umiejętności dydaktyczne nauczyciela	108	25,4	50	19,9	158	23,3
3	Przyjemna atmosfera pracy na lekcji	84	19,7	70	27,9	154	22,8
4	Dostrzeganie osiągnięć ucznia	51	12,0	37	14,7	88	13,0
5	Inne	8	1,9	5	2,0	13	1,9
	Ogółem wypowiedzi	486	—	312	—	798	

Od ustosunkowania się nauczycieli do uczniów i wytworzonej dzięki temu atmosferze pracy na lekcji w poważnym stopniu uzależniona jest siła i trwałość motywacji. Podkreśla to między innymi A. Lewicki (1962) w następujących słowach: „Jeżeli nauczyciel potrafi zagrać na właściwych motywach uczniów, wywoła proces uczenia się, w przeciwnym wypadku stanie wobec bierności dziecka, a czasem nawet wobec jego złośliwości, niemądrych psot i figli”.

W klasach starszych na pierwsze miejsce wysuwają się trudności w zrozumieniu niektórych lekcji oraz przeciążenie odrabianiem zadań i niekorzystna atmosfera pracy na lekcji (tabela 4).

Uczniów klas piątych najbardziej zniechęca do pracy nadmiar prac domowych z niektórych przedmiotów, a także trudności w zrozumieniu niektórych lekcji i niechęć do nauczyciela.

Wymienione czynniki są potwierdzeniem poprzednio wysuniętych stwierdzeń o wpływie umiejętności dydaktycznych nauczyciela na podtrzymywanie lub pobudzanie motywacji. Również z badań J. Stefanowiča (1976) przeprowadzonych w szkołach czechosłowackich wśród uczniów średniego wieku szkolnego wynika, że stosunek do przedmiotu i nauczyciela uzależniony jest przede wszystkim od tego, czy nauczyciele potrafią zajmująco i zrozumiale wyjaśnić materiał nauczania.

Porównując wyniki badań w zakresie czterech grup motywów (praktyczno-zawodowych, ambicyjnych, społeczno-ideowych i poznawczych) należy stwierdzić, że występują one u badanych w różnym nasileniu, i tak na przykład różnica wskaź-

Tabela 4

ŹRÓDŁA NIECHĘTNEGO UCZENIA SIĘ PRZEDMIOTÓW SZKOLNYCH

Lp.	Rodzaj czynników	K L A S A				Razem N=677	
		ósmą N=426		piątą N=251		Liczbą	%
		Liczbą	%	Liczbą	%		
1	Trudności w zrozumieniu niektórych lekcji	202	47,4	35	19,2	250	36,9
2	Brak zainteresowania przedmiotem	164	17,6	33	10,7	197	29,1
3	Niechęć do nauczyciela	111	11,9	59	19,2	170	25,1
4	Przeciążenie odrabianiem zadań	132	30,9	65	25,9	197	29,1
5	Przeświadczenie o nieprzydatności wiedzy	28	3,0	11	3,6	39	5,8
6	Atmosfera strachu i zdenerwowania na lekcji	93	21,8	15	6,0	108	16,0
7	Nieatrakcyjne lekcje (nudne i schematyczne)	21	2,2	3	1,0	24	3,6
8	Pochopne wystawianie ocen	97	10,4	36	11,7	133	19,7
9	Niedostrzeganie osiągnięć uczniów	73	7,8	32	10,4	105	15,5
	Ogółem wypo-	921	—	302	—	1223	—
	wiedzi						

ników procentowych między motywami praktyczno-zawodowymi a ambicyjnymi wynosi 11,5%, między ambicyjnymi a społeczno-ideowymi 9,4%. Najmniejsza różnica wskaźników jest między motywami społeczno-ideowymi a poznawczymi (0,9%). Między motywami praktyczno-zawodowymi a poznawczymi różnica jest największa, gdyż wynosi aż 21,8% na korzyść pierwszych.

Rangę 5 posiada grupa motywów praktyczno-szkolnych. Wśród nich najwięcej głosów uzyskala wypowiedź: Uczę się, żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo (8,0%), a po niej: Uczę się, aby nie pozostać w tej samej klasie (4,0%). Pierwszy z nich wymieniają najczęściej uczniowie klas piątych (9,0%).

Motywacji praktyczno-szkolnej nie przypisuje się zbyt wysokiej wartości w nauce (zob. Z. Pulkiewicz, 1971) i dobrze, iż u badanej młodzieży zajmuje niższą lokatę. Świadczy to o tym, że uczniowie kierują się bardziej wartościowymi motywami, że mają sprecyzowane plany i dążenia, że nie traktują nauki jako przykrew konieczności, którą trzeba spełniać, by zadowolić nauczycieli i rodziców. Uczniowie zdają sobie sprawę z tego, że nauka wiąże się z wieloma ważnymi dla nich celami, że trzeba się uczyć, by cele te osiągnąć.

Również motywacja lękowa nie należy do dominującej. Znalazła się dopiero na szóstym miejscu z niewielką przewagą u uczniów klas piątych. Uczniowie kończący szkołę podstawową w tej kategorii motywów zdecydowanie na pierwszym miejscu postawili motyw: Uczę się, gdyż nie chcę narażać rodziców na przykrość w szkole (5,0%), zaś piątoklasiści: Nie lubię uwag nauczycieli, gdy czegoś nie umiem (8,0%).

Chociaż motywacja lękowa znalazła się na końcowej pozycji, to należy stwierdzić, iż rysuje się znacznie wyraźniej w swobodnych wypowiedziach uczniów i wiąże się najczęściej z osobą nauczyciela.

Z informacji uczniów wynika, że lęk wywołany jest najczęściej przez błędy wychowawcze, stawianie zbyt wygórowanych wymagań, stosowanie zbyt przesadnej krytyki i wyśmiewanie wobec całej klasy. Sytuacje takie utrudniają uczniowi koncentrację uwagi na wykładanym przedmiocie i wywołują stan podniecenia emocjonalnego (K. Dąbrowski, 1965, s. 99).

Lęk dezorganizuje czynności ucznia, osłabia chęci do nauki i utrudnia prawidłowy rozwój osobowości. Ma to miejsce szczególnie wtedy, gdy przybiera on duże nasilenie.

Psychologowie twierdzą, iż lęku nie można wyeliminować z pracy w szkole.

H. C. Lindgren (1962, s. 335) stoi na stanowisku, że dla wytworzenia motywacji wskazane jest niekiedy wytworzenie pewnego niepokoju. „Umiarkowany jego poziom może stanowić czynnik konstruktywny, motywujący twórcze działanie i rozwój osobowości ucznia” (J. E. Murray, 1968, s. 122).

A. Lewicki (1962) w omawianej kwestii dopatruje się wielu nieprawidłowości w pracy szkoły. „Nauczyciele — pisze autor — czasem nie zdają sobie sprawy z tego, że dzieci boją się ich, a czasem wiedzą o tym i uważają taki stan rzeczy za słuszny, ponieważ lęk jest, ich zdaniem, głównym czynnikiem mobilizującym ich do uczenia się. (...) U dzieci wrażliwych, które wiele razy zetknęły się z niepowodzeniami, szkoła i wszystko, co się z nią wiąże, staje się sygnałem niebezpieczeństwa i zaczyna wywoływać lęk hamujący proces uczenia się”.

Szkoła nie jest jedynym źródłem lęku. Często nadmiar silnych i nieprzemysłanych kar, niekonsekwencja w postępowaniu rodziców mogą doprowadzić do poczucia braku pewności siebie i bezpieczeństwa, a w konsekwencji do obniżenia ogólnej motywacji do nauki.

Badania nad motywami uczenia się uczniów pierwszej i ostatniej fazy średniego wieku szkolnego pozwalają na poznanie funkcjonujących już motywów oraz wyciągnięcie wniosków dotyczących rozwijania motywacji do nauki.

Analiza wyników badań wykazała, że:

1. Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej kierują się w uczeniu zdecydowanie motywami praktyczno-zawodowymi, a znaczenie ich wzrasta wraz z wiekiem uczniów.

2. Istotną rolę w nauce szkolnej odgrywa też ambicja, lecz częstotliwość jej występowania jest wyraźnie mniejsza w porównaniu z motywami praktyczno-zawodowymi. Różnica wskaźników procentowych wynosi 11,5.

3. Uczniowie klas ósmych obok motywów ambicyjnych stawiają motywy społeczno-ideowe i poznawcze, zaś piątoklasiści motywy poznawcze, a po nich motywy społeczno-ideowe.

4. W nauce szkolnej uczniów pierwszej i ostatniej fazy średniego wieku szkolnego najważniejszą rolę odgrywają cztery grupy motywów, tj. praktyczno-zawodowe, ambicyjne, społeczno-ideowe i poznawcze, przy czym częstotliwość ich występowania jest wysoce zróżnicowana.

5. Motywacja lękowa zajmuje najniższą lokatę wśród wszystkich grup motywów i występuje niemal w takim samym nasileniu u uczniów klas piątych i ósmych. Motywacja lękowa jest natomiast częściej wymieniana jako jedna z przyczyn niechętnego uczenia się konkretnych przedmiotów szkolnych, a częstotliwość jej występowania jest prawie czterokrotnie wyższa u uczniów kończących szkołę podstawową.

6. Ważną rolę w rozbudzeniu motywacji do nauki na każdym etapie rozwoju dziecka odgrywa nauczyciel, a głównie jego stosunek do uczniów, organizacja procesu nauczania — uczenia się oraz umiejętne zaspokajanie potrzeby sukcesu i uznania.

7. Uczniowie już od klasy piątej zaczynają coraz bardziej różnicować przedmioty ze względu na zainteresowania i dążenia poznawcze oraz osobę nauczyciela.

8. Czynniki szczególnie zniechęcającymi uczniów do nauki są trudności w zrozumieniu niektórych lekcji, przeciążenie odrabianiem zadań, brak zainteresowania przedmiotem i niechęć do nauczyciela.

Przeprowadzone badania pozwalają na wyciągnięcie pewnych wniosków do pracy wychowawczej nad kształtowaniem motywacji do nauki i dalszych badań w tym zakresie.

1. Działalność szkoły powinna zmierzać głównie do wykształcenia motywacji poznawczej i społecznej.

W klasach starszych powinno się akcentować rolę wykształcenia w życiu jednostki oraz dla rozwoju społeczeństwa, a także związek między realizacją celów osobistych z potrzebami społecznymi.

Na każdym etapie nauczania szkolnego najbardziej zadowalającą powinna być motywacja poznawcza, gdyż wiąże się z potrzebą zdobywania wiedzy, dociekania prawdy, szukania wyjaśnień itp.

2. Aby podnieść siłę motywacji do nauki, działalność nauczycieli powinna opierać się na zaspokajaniu potrzeby sukcesu i uznania. Jest to niezmiernie ważne dla rozwoju motywacji, gdyż każde dziecko po osiągnięciu sukcesu jest motywowane w kierunku tego działania, któremu towarzyszył sukces. Niemożność osiągnięcia sukcesu wywołuje u ucznia przykre przeżycia, świadomość odrębności i ogólne obniżenie motywacji do nauki.

3. Aby rozbudzić motywację do nauki, każdy nauczyciel w procesie nauczania powinien dążyć do wywoływania przeżyć emocjonalnych, zapobiegać nudzie i schematyzmowi, lekcje prowadzić w sposób interesujący i atrakcyjny, rozbudzać aktywność intelektualną i wykazywać zainteresowanie osobistymi problemami uczniów.

4. Praca nad kształtowaniem motywacji do nauki powinna być oparta na ścisłej współpracy z rodzicami. Rodzice powinni być poinformowani o motywach uczenia się ich dzieci i możliwościach rozwijania i podtrzymywania najbardziej wartościowych motywów uczenia się.

Aby skutecznie oddziaływać na motywację uczniów, wskazane byłoby poznanie motywów osiągających dobre wyniki w nauce, a głównie o negatywnym ustosunkowaniu się do szkoły. Wartościowe mogłyby okazać się także badania nad motywami uczenia się poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego.

BIBLIOGRAFIA

1. DĄBROWSKI K.: Psychonerwica lękowa u dzieci. (w:) Higiena psychiczna i nerwice dziecięce. Wrocław 1965, Ossolineum.
2. LEWICKI A.: Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania. *Psychologia Wychowawcza* 1962, nr 2.
3. LINDGREN H. C.: Psychologia wychowawcza w szkole. Warszawa 1962, PWN.
4. MURRAY J. E.: Motywacja i uczucia. Warszawa 1968, PWN.
5. NIEBRZYDOWSKI L.: Wpływ motywacji na efektywność uczenia się uczniów wyższych klas szkoły podstawowej. *Gdańskie Zeszyty Humanistyczne* nr 4, Gdańsk 1970, WSP.
6. NIEBRZYDOWSKI L.: Wpływ motywacji na uczenie się. Warszawa 1972, NK.
7. PUTKIEWICZ Z.: Motywy szkolnego uczenia się młodzieży. Warszawa 1971, PZWS.
8. RUBINSZTEJN S. L.: Podstawy psychologii ogólnej. Warszawa 1964, KiW.
9. SKORNY Z.: Niektóre koncepcje motywacji. *Przegląd Psychologiczny*, t. XVI, 1968, nr 16.
10. ŚTEFANOWIĆ J.: Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów. Warszawa 1976, WSiP.
11. TYSZKOWA M.: Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. Warszawa 1964, PWN.
12. TYSZKOWA M.: Motywy szkolnego uczenia się. *Nowa Szkoła* 1968, nr 4.
13. WITWICKI T.: Analiza pojęcia motywu i motywacji. *Psychologia Wychowawcza* 1971, nr 1.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

WITALIJ A. SŁASTIONIN: KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA SZKOŁY RADZIECKIEJ W PROCESIE PRZYGOTOWYWANIA DO ZAWODU

Moskwa — 1976, Proswieszczenije, ss. 158.

Radziecka pedagogika i psychologia wyróżnia się (datowanym podobnie, lecz intensywniej niż w polskiej¹ nauce) zainteresowaniem pedeutologią. Nie sięgając do historii pedagogiki radzieckiej, podkreślić trzeba, iż współcześnie cztery instytucje w ZSRR pracują nad tematem węzłowym — kształcenie nauczycieli, tj. moskiewska Akademia Nauk Pedagogicznych, leningradzki Instytut Naukowo-Badawczy Ogólnego Kształcenia Dorosłych im. A. J. Hercena i miński Naukowo-Badawczy Instytut Pedagogiczny im. A. M. Gorkiego oraz Moskiewski Państwowy Instytut Pedagogiczny im. W. I. Lenina. W tym ostatnim powstała rekomendowana przez docenta doktora habilitowanego W. A. Słastionina, który od lat dwudziestu specjalizuje się w omawianej problematyce.

Ponieważ w Polsce o osobowości nauczyciela pisze się tylko w tonie postulatywnego zapotrzebowania na takie badania lub w niesamodzielnych artykułach², wydaje się celowe zwrócić uwagę czytelników na ciekawą pracę radzieckiego uczonego, którą wcześniej rekomendował miesięcznik *Sowietskaja Piedadogika* (1976, nr 7), jednak dla polskiego odbiorcy tekst ten posiada większe jeszcze walory — wypełnia poważną lukę w piśmiennictwie pedagogicznym.

Za główne zadanie postawił sobie autor wyjawienie optymalnych warunków procesu przygotowywania do zawodu i formowania osobowości nauczyciela w systemie kształcenia pedagogicznego na poziomie wyższym.

Autor zadbał o bogactwo i różnorodność merytoryczną książki, na początku zamieszczając społeczno-pedagogiczne uzasadnienie ważności problemu kształtowania osobowości nauczyciela dla podniesienia wyników pracy oświatowej przez samorozwój centralnej postaci dla prawidłowego funkcjonowania systemu kształcenia, wychowania, opieki i resocjalizacji. Dla polskiego odbiorcy rozdział ten może być przewodnikiem po piśmiennictwie, którego przedmiotem stał się nauczyciel. Po lekturze tego fragmentu książki rodzi się postulat ściślejszej współpracy naszych pedagogów z radzieckimi uczonymi; skromność wzajemnej znajomości w pracy W. A. Słastionina ujawniła się (s. 15) w krótkim przeglądzie pedeutologów z krajów socjalistycznych, gdzie spośród Polaków wymieniono tylko K. Kotowskiego.

Przystępując do prezentacji — na podstawie szerokiej badań empirycznych — próby konstrukcji profesjogramu nauczyciela szkoły radzieckiej W. A. Słastionin zaprezentował strukturę działalności pedagogicznej i osobowości nauczyciela szkoły radzieckiej. Po analizie koncepcji N. W. Kuźminej i A. J. Szczerbakowa autor zaproponował swoją ideę struktury działań i cech osobowościowych pedagoga, przy czym rozumie osobowość nie jako prostą sumę cech i charakterystyk, a „jednolite, całościowe wykształcenie, którego centrum i podstawą jest sfera motywacyjna uwarunkowana celami: politycznym — komunistycznym, pedagogicznym i poznawczym”. Autor przekonuje dalej, iż — wychodząc z ogólnej teorii zarządzania — ustanowienie zadania pedagogicznego ma miejsce na drodze kilku etapów: 1) ana-

¹ Por. prace: Józefa Kozłowskiego, Maksymiliana Manaszka, Stanisława Krawciewicz, Tadeusza Malinowskiego, Benona Bromberka, Marii Jakowickiej, Jana Poluza, Joanny Rutkowiak i innych autorów.

² Por. *Nauczyciel i Wychowanie, Ruch Pedagogiczny i Chowanna*.

lizej sytuacji pedagogicznej (diagnoza), projektowania rezultatu (prognoza) i planowania pedagogicznych wpływów; 2) konstrukcji i realizacji dydaktyczno-wychowawczego procesu; 3) regulowania i korygowania procesu pedagogicznego; 4) ostatecznego obrachunku, oceny uzyskanych rezultatów i określenia nowych zadań nauczycielskich (s. 23).

Następna część rozprawy to właściwy profesjogram ujęty jako model współczesnego nauczyciela. Tu zauważyć należy, że w piśmiennictwie radzieckim teoria modelowania znalazła kilka opracowań na gruncie zarówno psychologii, jak i socjologii. Dla sterowania procesem kształtowania fachowca nieodzowne jest, aby student i nauczyciel akademicki działali celowo, aby cel — rezultat zabiegów, był modelowy, wzorowy, należy opracować rejestr cech absolwenta-specjalisty. Taki wykaz jest możliwy do sporządzenia, jeśli określimy realne sytuacje, w których będzie pracować absolwent, i jego funkcje zawodowe oraz skonkretyzujemy wymagane wiadomości i umiejętności. Podczas modelowania należy wracać ku poznaniu i opracowaniu systemu wspomagającego, który tkwi w obiektywnym związku z przedmiotem poznania, możliwy jest do umieszczenia go w określonych stosunkach międzyludzkich i daje w końcowym rozrachunku informację o modelowym obiekcie. Opracowując model współczesnego nauczyciela, autor wyszedł od przesłanki, iż profesjogram jest swoistym minimum cech i charakterystyk, określających osobowość, potrzeb psychologiczno-pedagogicznego kształcenia oraz całokształtu specjalistycznego przygotowania i przeszkolenia w danym przedmiocie studiów od strony metodycznej pracy w zawodzie. Model nauczyciela został przez autora wzbogacony ilustracjami ze szkolnej praktyki oraz doświadczeniami nauczyciela akademickiego. Zachowane proporcje między teorią pedagogiczną, wynikami badań i ilustrującymi przykładami zwracają uwagę najbardziej wymagającego czytelnika.

Także wprowadzenie w temat badań stało się osnową dla zaprezentowania szczególnych wyników badań w uczelniach radzieckich oraz w placówkach, które zatrudniły absolwentów wyższych szkół pedagogicznych. Dzięki temu uzyskaliśmy opis komunistycznego kształtowania osobowości studentów przez formowanie światopoglądu i przekonań komunistycznych oraz poprzez wychowanie do społeczno-politycznej działalności. Tu przypomnieć należy, że celowi temu służy specjalnie wyodrębniona w školach wyższych ZSRR (na kierunkach nauczycielskich) praktyka pedagogiczna jako pierwsza z form praktyk — tzw. praktyka społecznej i politycznej pracy.

Formowanie walorów poznawczych w osobowości studenta przez zdynamizowanie naukowej, kształcącej ich działalności, przez rozwój myślenia twórczego i pobudzenie gotowości do samokształcenia — oto treści następnej części książki. Jednak naszym zdaniem najlepiej został opracowany ostatni rozdział: „Kształtowanie profesjonalno-pedagogicznych cech osobowości studentów”. Tutaj zamieszczono interesujące dane dla zilustrowania roli tzw. powołania pedagogicznego i przydatności zawodowej w pracy nauczycielskiej. Dydaktyczno-wychowawcze wskazówki stanowią najbogatszy fragment pracy na temat formowania cech zawodowych i podstaw pedagogicznego mistrzostwa oraz wybranych zagadnień adaptacji zawodowej młodego nauczyciela.

Treść książki adresowana jest do nauczycieli akademickich, do pracowników administracji pedagogicznej placówek — miejsc pracy naszych studentów, do samych studentów (właśnie w celu pomocy im w tzw. samokształceniu i samowychowaniu, o którym zdecydowanie za mało jeszcze wiemy). Ze względu na tak wielki i szeroki krąg odbiorców żywnie zainteresowanych omawianą problematyką, ze względu na walory pracy polecam książkę polskim odbiorcom. Szczególnie czekają na taką pracę nauczyciele akademicy realizujący przedmiot i wszystkie rodzaje „Praktyk pedagogicznych”.

Rychnie udostępnienie pracy w przekładzie okazałoby się bardzo pożyteczne. Należałoby wówczas wzbogacić pracę o komentarze niezbędne dla polskiego czytelnika oraz poszerzyć bibliografię, która w rodzimej oryginale została ujęta nazbyt lapidarnie, choć uzupełniają ją przypisy.

*Krystyna Duraj-Nowakowa
Sosnowiec*

STANISŁAW SZAJEK: ORIENTACJA I PORADNICTWO ZAWODOWE

Warszawa 1979, PWN, ss. 264

Rozwój gospodarczy kraju, realizowane inwestycje, wzrost wymagań odnośnie jakości i ilości produkowanych wytworów wyznaczają potrzebę kadr o wysokich kwalifikacjach społeczno-moralnych i zawodowych. Należy podkreślić, że prawidłowy proces przygotowania uczniów do właściwego wyboru zawodu i szkoły warunkuje prawidłowe zatrudnienie i wykorzystanie kadr kwalifikowanych na odpowiednich stanowiskach pracy zgodnie z ich wykształceniem zawodowym. Coraz częściej dostrzega się we współczesnej problematyce dotyczącej przygotowania uczniów do prawidłowego wyboru zawodu i szkoły braku teorii naukowo uzasadnionej, pozwalającej praktykom realizować właściwie zadania związane z tą problematyką. Literatura naukowa dotycząca ww. zagadnienia jest w naszym kraju nadal dość uboga¹. Publikacje dotychczas wydane mają charakter przyczynkowo-metodyczny. Trudno stanowić o metodyce bez znajomości przedmiotu oddziaływań metodycznych. Stąd recenzowaną książkę wyróżnia się jako pierwszą porządkującą wspomniany temat.

W przedmowie Autor pisze o potrzebie trąfnego wyboru zawodu i szkoły oraz o skutkach nieprawidłowego zatrudniania absolwentów szkół w Polsce. Podkreśla również konieczność dokształcania pracowników zajmujących się rozwiązywaniem tych problemów w praktyce. W rozdziale pierwszym zatytułowanym „Geneza i rozwój problematyki orientacji i poradnictwa zawodowego” jest zawarta również terminologia. Za podstawowy termin Autor przyjął „przygotowanie do świadomego wyboru zawodu i szkoły uczelni” (s. 55) i operuje tym terminem w pracy oraz podporządkowuje pozostałe terminy temu pojęciu. Jest to pewna niekonsekwencja w stosunku do tytułu recenzowanej pozycji, którą Autor zatytułował „Orientacja i poradnictwo zawodowe”. Brakuje również zupełnego wyjaśnienia terminu, „optant” (s. 55). Słownik Wyrazów Obcych podaje następujące wyjaśnienie tego pojęcia: „osoba uprawniona do wyboru obywatelstwa, korzystająca z prawa opcji” (Warszawa 1974 PWN). Chyba że Autor przyjął to w kontekście uczeń-pracownik nie tylko orientujący — przygotowujący ucznia albo też pracownika — reorientujący. Dużo miejsca poświęca analizie literatury w aspekcie terminologicznym. Następny rozdział poświęcony jest systemowi orientacji i poradnictwa zawodowego. Przedstawia

¹ Bańcik S.: Wybór zawodu a szkoła. Warszawa 1974, WSiP;
A. E. Gołomszok; Szkoła i wybór zawodu. Tłum. A. Tatoń, W-wa 1972, PWN;
I. Janiszowska: Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej. W-wa 1971;
W. Rachalska: Poznajemy zawody. W-wa;
B. Suchodolski (red): Wybór zawodu. Wrocław 1972, Ossolineum;
M. Woczyńska (red): Orientacja zawodowa w szkole podstawowej. W-wa 1973, KiW;
K. Zielińska: Preorientacja zawodowa w szkole. W-wa — Poznań 1975, PWN.

założenia systemu, podając zarazem definicję systemu orientacji i poradnictwa zawodowego.

„Elementy realizacyjne systemu orientacji i poradnictwa zawodowego” to następny rozdział pracy. Traktuje on o tzw. elementach transgredientnych (np. środowisko rodzinne, środowisko szkolne, służba zdrowia, organizacje młodzieżowe itp.) wpływających i mających duże znaczenie w systemie orientacji i poradnictwa zawodowego.

Autor poświęca wyżej wspomnianym elementom dużo uwagi wskazując na ich szczególnie doniosłą rolę w procesie przygotowywania do wyboru zawodu i szkoły. Przedstawia zadania ww. instytucji, jakie zdaniem Autora powinny spełniać na rzecz wspomnianego procesu.

W rozdziale czwartym Autor skupia uwagę na zagadnieniu bardzo istotnym dla procesu przygotowywania do wyboru zawodu i szkoły, jakim jest zawodoznawstwo. Cytując za Autorem należy stwierdzić, że „od poziomu wiedzy uczniów o wybieranych zawodach i prowadzących do nich drogach, od rzetelności i wszechstronności tej wiedzy zależy w ogromnej mierze, czy wybór ten będzie świadomy i trafny, odpowiadający możliwościom wybierającego i potrzebom społeczno-ekonomicznym”. Tak więc zawodoznawstwo ma szczególną rolę do spełnienia w procesie przygotowywania do wyboru zawodu i szkoły. W związku z tym Autor nakreśla zadania, jakie stoją przed nauczycielami i instytucjami współpracującymi ze szkołą.

W kolejnym rozdziale przedstawia Autor etapy prowadzenia orientacji i poradnictwa zawodowego.

Ostatni rozdział Autor poświęcił formom, metodom i środkom stosowanym w procesie przygotowywania do wyboru zawodu i szkoły. Przedstawił dość bogatą gamę form. Należy nadmienić, iż metody i środki zostały potraktowane przez Autora wspomnianej pracy dość pobieżnie, a szkoda, bo książka mogłaby być wykorzystana szerzej i efektywniej również przez kadry zajmujące się praktycznie problematyką przygotowywania do wyboru zawodu i szkoły. Stanowi ona wysoce uznaną rozprawę teoretyczną. Niemniej pozycja zawiera również materiały mogące posłużyć za przykładowe rozwiązania, ilustrujące na konkretnym materiale zastosowanie i powiązanie różnych przedmiotów nauczania z procesem przekazywania wiedzy zawodoznawczej oraz narzędzia badawcze przydatne w pracy z uczniem.

Dlatego przyjąć należy, że książka dopomoże wypracować system przygotowania do wyboru zawodu i szkoły i pozwoli go zastosować w praktyce. „Orientacja i poradnictwo zawodowe” to pozycja cenna dla pracowników naukowych, nauczycieli oraz praktyków z poradni wychowawczo-zawodowych, urzędów zatrudnienia, lekarzy oraz szkół itp.

*Halina Kielar
Poznań*

**MARIAN BALCEREK: ROZWOJ OPIEKI NAD DZIECKIEM
W POLSCE W LATACH 1918—1939
Warszawa 1978, PWN, ss. 391**

Zagadnienia opieki nad dzieckiem znajdują się w kręgu zainteresowań pedagogów z uwagi na związki, jakie istnieją między procesem wychowania a warunkami życia dzieci i młodzieży (M. Balcerek: „Rozwój opieki...”, s. 8). W działalności opiekuńczej, w ujęciu współczesnej pedagogiki, nie chodzi tylko o pomoc materialną,

o zaspokajanie doraźnych potrzeb, ale także o „pewne formy wpływania na osobowość”¹.

Zgodzić się należy z autorem recenzowanej publikacji, że ze względu na dalszy rozwój teorii i praktyki „pracy opiekuńczo-wychowawczej” konieczna jest „znajomość badań i doświadczeń w ujęciu historycznym i porównawczym z innymi krajami” (s. 15). „Niewyczerpanym źródłem inspiracji poznawczych i wdrożeniowych — stwierdzają E. Trempała i T. Pilch — jest wiedza i osiągnięcia historii wychowania, którymi pedagogika społeczna (a w jej ramach i pedagogika opiekuńcza² — przyp. W. J.) posługuje się dla wstępnej weryfikacji swoich propozycji rozwiązań praktycznych. Historia wychowawcza odsłania bowiem źródła i uwarunkowania wielu zjawisk wychowawczych, zaznajamia z twórczymi nieraz projektami i próbami ich rozwiązań”³.

Wiedza na temat prób i doświadczeń pedagogicznych, jakie miały miejsce w przeszłości, stanowić winna podstawę dla wszelkich poczynań nowatorskich w dziedzinie pedagogiki. Mówiła o tym, podczas dyskusji nad rolą i znaczeniem historii oświaty i wychowania w kształceniu nauczycieli (zorganizowanej w 1971 roku przez Radę Redakcyjną i Redakcję *Przeglądu Historyczno-Oświatowego* oraz Biuro Historii ZNP), M. Chamcówna⁴. Dotyczy to oczywiście w całej pełni teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej.

Znajomość doświadczeń, wcześniejszych etapów pracy opiekuńczo-wychowawczej umożliwia rozumienie, prawidłową ocenę dotychczasowych dokonań i osiągnięć w tej dziedzinie w Polsce Ludowej.

Rzeczony fragment wypowiedzi Z. Grota we wspomnianej dyskusji, jest wynikiem procesu historycznego, rezultatem dziejowego rozwoju⁵. Rodzi to potrzebę podejmowania prób, które zmierzałyby do ukazania rodowodu współczesnej teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej.

„Opieka nad dzieckiem w Polsce — jak zauważa M. Balcerek — ma dawne źródła i tradycje, ale pierwsze założenia działalności opiekuńczej próbowano nakreślić dopiero w latach 1918—1939” (s. 7). Stąd też, aby wywieść jej genezę, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na doświadczenia i dorobek w tym zakresie lat międzywojennych.

Problematyka opieki nad dzieckiem w Polsce okresu międzywojennego nie doczekała się jednak — do momentu ukazania się na półkach księgarskich pracy M. Balcerka — w miarę wyczerpującego opracowania. Spośród publikacji, które ją podejmowały, wymienić głównie należy wcześniejszą rozprawę M. Balcerka⁶, książkę W. Sali⁷. Wspomnieć też można w tym miejscu o monografii M. Kuzańskiej, po-

¹ „Pojęcie działalność opiekuńcza zawiera więc implicite założenie, że pomoc społeczna zaspokajając ma nie tylko doraźne potrzeby, ale kształcić w człowieku zaradność, wywalać wiarę we własne siły, energię działania, zdolność adaptacji do zmieniających się sytuacji życiowych”. R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1976, s. 259—260.

² R. Wroczyński określa pedagogikę opiekuńczą jako „szczegółowy dział pedagogiki społecznej zajmujący się sytuacjami wychowawczymi, których rozwiązywanie wymaga pomocy społecznej”. Tamże, s. 258.

³ E. Trempała, T. Pilch: *Pedagogika społeczna*. W: *Nauki pedagogiczne a modernizacja systemu oświaty*. Praca zbiorowa pod red. S. Krawcewicz, J. Wołczyka, H. Zalewskiej-Trafisz. Warszawa 1978, s. 232—233.

⁴ Dyskusja nad rolą i znaczeniem historii oświaty i wychowania w kształceniu nauczycieli w dn. 27 III 1971 roku. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 1971, nr 4, s. 517.

⁵ Tamże, s. 517.

⁶ M. Balcerek: *Rzeczony szkolnictwa specjalnego i opieki nad dzieckiem w Polsce okresu międzywojennego*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, t. XII, s. 143—225.

⁷ W. Sala: *Praca w zakładach opiekuńczych (w okresie 1918—1939)*. Warszawa 1964.

święconej. dziejom Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, którego działalność do chwili obecnej może stanowić wzorzec pracy opiekuńczo-wychowawczej⁸.

Omawiana praca wypełnia lukę, jaka istniała w tym zakresie w polskiej historiografii oświatowej. Umożliwia ona w dużym stopniu całościowe spojrzenie na dzieje rozwoju opieki nad dzieckiem w Drugiej Rzeczypospolitej.

Opracowanie tak złożonej problematyki, o której traktuje praca, jest rezultatem wykorzystania szerokiej bazy źródłowej. Podstawę źródłową tej publikacji stanowią materiały archiwalne i drukowane.

M. Balcerek za naczelne zasady konstrukcji pracy, w jej zasadniczej części, przyjął kryterium chronologiczne i jednocześnie problemowe. Wprowadzenie układu chronologicznego jest w pełni uzasadnione ze względu na dość szerokie ramy czasowe, jakie zostały nakreślone w niniejszym opracowaniu. Autor przedstawia bowiem dzieje opieki nad dzieckiem w okresie, którego datą wyjściową jest rok 1918, końcową — 1939. Zabieg ten nie posiada jednak charakteru czysto formalnego. Podział lat międzywojennych na cztery podstawowe okresy (lata 1918—1921, 1922—1928, 1929—1935, 1936—1939), w ramach których autor podejmuje zagadnienia składające się na treść pracy, wydaje się być trafnym. Każdy z nich cechował się pewną specyfiką w dziedzinie opieki nad dzieckiem. Przyjęty podział uwzględnia tym samym zależność rozwoju koncepcji i działalności opiekuńczej od społeczno-politycznych i ekonomicznych warunków właściwych dla Polski międzywojennej. W tym też między innymi wyraża się problemowy układ recenzowanej książki.

Poruszone kwestie odzwierciedla plan pracy. Składa się ona z sześciu rozdziałów, przy czym zasadniczą jej część stanowią cztery ostatnie. Dwa pierwsze rozdziały posiadają charakter wprowadzający do podstawowych rozważań autora.

Rozdział pierwszy jest przedstawieniem stanu badań z zakresu opieki nad dzieckiem, problematyki badawczej, wykorzystanych materiałów źródłowych i struktury pracy. W rozdziale drugim autor dokonał przeglądu rozwoju form pracy opiekuńczej i instytucji ją podejmujących w Polsce i na świecie do roku 1918, wskazał na czynniki warunkujące rozwój opieki nad dzieckiem oraz pierwsze próby współpracy w tej dziedzinie. Rozdziały III, IV, V, VI traktują o problemach rozwoju opieki nad dzieckiem w Polsce w wyodrębnionych przez autora okresach.

U progu niepodległości, którą naród polski odzyskał w roku 1918, piętrzyło się szereg trudności. Rzutowały one na rozwój opieki nad dzieckiem, wpływały na jej charakter. Dotkliwie były straty, jakie gospodarka polska poniosła w wyniku działań wojennych i okupacji (na sumę 73 miliardów franków francuskich — s. 71). W ciężkich warunkach materialnych znalazły się najouboższe warstwy społeczeństwa. Wszystko to spowodowało trudną sytuację dziecka. Masowe były w tym okresie, jak określa M. Balcerek, zjawiska sieroctwa i bezdomności. Wzrastał wskaźnik śmiertelności dzieci. Niski był stopień realizacji obowiązku szkolnego (w roku 1921/1922 obowiązek szkolny wykonywało 63,1% dzieci — s. 148). Opieka nad dzieckiem w tym czasie sprowadzała się do „biologicznego ratowania dzieci i młodzieży”. Zaspokajano — jak pisze autor recenzowanej pracy — „najbardziej palące potrzeby”. Ilość placówek opiekuńczo-wychowawczych nie była wystarczająca (s. 81). Nie dopracowano się również podstaw organizacyjnych działalności opiekuńczej (s. 105).

Lata 1922—1928 nie przyniosły jakiegś radykalnej zmiany w sytuacji dzieci i młodzieży. Nie miało na nią większego wpływu ożywienie gospodarcze po roku 1926. Pewnym pozytywnym elementem tego okresu był stale zwiększający się procent

⁸ M. Kuzńska: *Koncepcje wychowawcze Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci 1919—1939*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1966.

realizacji obowiązku szkolnego (1922/23 — 66,2%, 1924/25 — 76,7%, 1927/28 — 95%). Było to spowodowane przede wszystkim zmniejszeniem się liczebności roczników, które podejmowały naukę (s. 148). Realizacja obowiązku szkolnego nie dotyczyła w jednakowym stopniu wszystkich terenów Polski. Istniały w tym zakresie różnice między miastem i wsią, między wschodnimi obszarami państwa a pozostałą częścią kraju. Funkcja opiekuńcza szkoły nie była pod względem normalnym uregulowana. Jednak do jej podejmowania zmuszały szkołę potrzeby dzieci (s. 151).

W okresie tym obserwuje się pewien postęp w dziedzinie opieki nad dzieckiem. Był on głównie rezultatem inicjatywy społecznej. Zwiększył się w porównaniu do lat poprzednich zakres działalności opiekuńczej. Prowadzona ona była w kilku kierunkach:

- „ochrona macierzyństwa i opieka nad matką i dzieckiem”;
- „opieka na dzieckiem w wieku przedszkolnym”;
- „pomoc uczniom w szkołach”;
- „wychowanie dzieci osieroconych i moralnie zaniedbanych”;
- „ochrona pracy młodocianych i pomoc dla młodzieży w wieku poszkolnym” (s. 138—185).

Działania opiekuńcze, mimo swego większego zasięgu, w dalszym ciągu nie zaspokajały w pełni istniejących potrzeb. Nie tworzyły one jednolitego systemu opieki nad dzieckiem (było to charakterystyczne dla całego dwudziestolecia międzywojennego).

Dotychczasowa trudna sytuacja dziecka uległa znacznemu pogorszeniu w latach kryzysu gospodarczego. Zbiegł się on, w warunkach Polski, z kryzysem szkolnym, którego głównym przejawem był wzrost liczby dzieci pozostających poza szkołą. Działalność opiekuńcza przypominała swoim charakterem poczynania w dziedzinie opieki z pierwszych lat niepodległości („biologiczne ratownictwo dzieci i młodzieży znajdujących się w tragicznych warunkach materialnych i zdrowotnych oraz opiekuńczo-wychowawczych”). Do głównych kierunków tej działalności autor zaliczył:

- „— udzielanie pomocy materialnej dzieciom biednym i głodnym;
- rozłączanie opieki nad dziećmi z rodzin wielodzietnych i nie mogących zapewnić opieki swemu potomstwu; sprawowanie opieki nad młodzieżą nie pracującą i nie uczącą się” (s. 248).

W latach 1936—1939 szczególną uwagę zwrócono na zapewnienie miejsc w szkołach powszechnych dla większej liczby dzieci oraz pomoc rodzinie w zabezpieczeniu dzieciom korzystnych warunków rozwoju i wychowania (s. 266). W okresie tym nasiliła się walka postępowej części społeczeństwa o uznanie praw dziecka, o stworzenie szerokiego systemu opieki. Wracano również do projektów i programów wypracowanych w tej dziedzinie w pierwszych latach powojennych.

W październiku 1938 roku odbył się Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka, który zdaniem M. Balcerka „... nie dal... takich wyników, jakich się można było spodziewać i jakie dać powinien... nie potrafiono w pełni odsłonić przyczyn groźnego w skutkach położenia dziecka w kraju oraz nie nakreślono programu poprawy sytuacji dzieci i młodzieży w Polsce” (s. 280). Z drugiej jednak strony „...przyczynił się — co podkreśla autor dalej — do rozpropagowania spraw dziecka i stał się właściwie pierwszym po latach kryzysu wydarzeniem, które uświadomiło społeczeństwu potrzeby dzieci i młodzieży, oraz wykazał wagę i znaczenie racjonalnego rozwoju opieki nad dzieckiem w rodzinie i społeczeństwie” (s. 284).

Pierwszym aktem prawnym z lat 1918—1939, który podejmował problem opieki nad dzieckiem, była Konstytucja z 17 marca 1921 roku. Ustalenia w niej zawarte miały jednak charakter zbyt ogólny. W ciągu całego okresu międzywojennego brak było ustawy szczegółowej, która sformułowałaby konkretnie prawa dzieci do opieki i stworzyła podstawy organizacyjne systemu opieki nad dzieckiem. Ustawa o opie-

ce społecznej z 1923 roku (traktująca o opiece w ogóle) sprowadzała ją w zasadzie do pomocy materialnej.

Działalność opiekuńczą prowadziły głównie różnego rodzaju instytucje, organizacje społeczne, samorządy. Udział państwa w tym zakresie był stosunkowo niewielki. Cechą charakterystyczną poczynań opiekuńczych w latach 1918—1939 był ich swoisty dualizm. Istniały bowiem obok siebie tradycyjne formy opieki charytatywno-filantropijnej i formy nowoczesne „oparte na założeniach służby społecznej wobec dziecka potrzebującego opieki” (s. 356—357).

Równoległe do rozwoju opieki nad dzieckiem następował także rozwój pedagogiki opiekuńczej. Przedmiotem szczególnego zainteresowania stał się problem metod i form wychowania dzieci osieroconych, moralnie zaniedbanych, występnych i upośledzonych (s. 321). Rezultatem tych poszukiwań były między innymi: system wychowania zakładowego oparty na samorządności dziecięcej, wypracowany przez Janusza Korczaka, system rodzinkowy Jana Czesława Babickiego, idea „gniazd sierocych” Kazimierza Jeżewskiego. Wiodące ośrodki w zakresie rozwoju teorii pracy opiekuńczo-wychowawczej stanowiły Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej i Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej.

Książka M. Balcerka ukazuje przemiany i tendencje, jakie wystąpiły w dziedzinie opieki nad dzieckiem w Polsce okresu międzywojennego. Wywodzi genezę współczesnej teorii i praktyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w Polsce.

Współczesna pedagogika opiekuńcza, którą w dalszym ciągu określa się jako „młodą subdyscyplinę naukową” — co podkreślano na krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, zorganizowanej przez Zespół Pedagogiki Opiekuńczej w listopadzie 1976 roku⁹ — sięga do oryginalnych koncepcji, form i metod działalności opiekuńczo-wychowawczej wypracowanych w latach 1918—1939. Dopiero dzisiaj, w nowych warunkach ustrojowych, możliwa jest ich szeroka realizacja, jak np. idei oparcia opieki na rozbudowanym systemie zabezpieczenia społecznego, idei profilaktyki wychowawczej w pracy opiekuńczej.

Aktualnymi problemami dla pedagogiki opiekuńczej są między innymi: metodyka wychowania opiekuńczego, funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły otwartej, opieka środowiskowa¹⁰. Przy ich rozważywaniu wielce użyteczne okazać się mogą doświadczenia z lat międzywojennych.

W opiece nad dzieckiem, które z różnych przyczyn zostało pozbawione naturalnego środowiska, jakim jest dla niego rodzina, propaguje się dzisiaj takie formy, jak: rodziny zastępcze, rodzinne domy dziecka, wprowadzanie do państwowych domów dziecka systemu rodzinkowego¹¹.

Nawiązuje się tym samym do koncepcji i poczynań K. Jeżewskiego, Cz. Babickiego. Aby jednak móc korzystać z dorobku tych wielkich poprzedników — na co wskazywał, w odniesieniu do pedagogiki K. Jeżewskiego, J. Wolczyk — należy go poznać bardziej wszechstronnie¹².

M. Balcerk w sposób ogólny przedstawił spuściznę klasyków polskiej pedagogiki opiekuńczej, do grona których — obok już wspomnianych — zaliczyć także należy J. Korczaka. Z uwagi na ramy pracy i problematykę w niej podejmowaną można uznać to za słuszne. Wszechstronna, krytyczna analiza dorobku tych przedstawicieli pozostaje jednak nadal pilnym zadaniem. Chodzi w tym m.in. o uwypuklenie tych elementów, które do dnia dzisiejszego zachowały trwałą wartość, a także o stworzenie podstaw adaptacji tych doświadczeń do obecnych warunków społecz-

⁹ Pedagogika opiekuńcza. Materiały z krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Kom. red. J. Wolczyk, M. Balcerk i in. Warszawa 1977.

¹⁰ Tamże, s. 27—28, 61—62.

¹¹ Tamże, s. 113.

¹² Kazimierz Jeżewski (system wychowawczy) Materiały z Sesji Pedagogicznej 19 II 1968 r. Red. K. Czajkowski. Warszawa 1969, s. 28.

no-politycznych. Do prób poczynionych w tym zakresie można zaliczyć między innymi książkę H. Mortkowicz-Olczakowej¹³, pracę S. Wołoszyna¹⁴, publikacje zwarte o K. Jeżewskim¹⁵.

Zarysy realizacji koncepcji opieki środowiskowej, szkoły środowiskowej-otwartej dostrzec można w działalności RTPD. M. Balcerk poświadczył pedagogice tegoż towarzystwa stosunkowo dużo uwagi, akcentując przy tym jednocześnie potrzebę dalszej naukowej penetracji teoretycznych założeń jego działalności i doświadczeń.

Inny moment, który wart jest szczególnego podkreślenia, to stwierdzenie autora, że w drugiej połowie lat trzydziestych w społeczeństwie coraz bardziej powszechne stawało się przekonanie, iż realizacja prawa dzieci do opieki i oświaty stanowi jedno z „pierwszoplanowych zadań społeczeństwa i państwa”. Rewolucyjnie zaś usposobione jego odłamy łączyły sprawę stworzenia systemu „racjonalnej opieki” z przebudową ustrojową państwa (s. 339).

Wydaje się, że autor w sposób niewystarczający wyeksponował problem walki prowadzonej przez samą młodzież o pełne uznanie i respektowanie jej praw. Jej dobitnym wyrazem była Deklaracja praw młodego pokolenia Polski z marca 1936 roku, zamieszczona na łamach jednolitifrontowego pisma „Poprostu”.

Praca M. Balcerka — mimo powyższej uwagi — ze względu na treść i sposób jej przedstawienia stanowi niewątpliwie interesujące studium. Wychodzi jednocześnie naprzeciw potrzebom, jakie stawia przed historiografią oświatową ciągle rozwój teorii i praktyki działań opiekuńczo-wychowawczych w Polsce Ludowej.

Wiesław Janrojek
Poznań

¹³ H. Mortkowicz-Olczakowa: Janusz Korczak. Warszawa 1949.

¹⁴ S. Wołoszyn: Korczak. Warszawa 1978.

¹⁵ Kazimierz Jeżewski (system wychowawczy)...: Pedagog czynu — Kazimierz Jeżewski. Praca zbiorowa pod red. B. Cichego. Warszawa 1978.

MITOLOGIA BADAŃ EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA (sprawozdanie z sesji naukowej)

Pod hasłem „Metodologia badań efektywności kształcenia” odbyła się 18 grudnia 1978 r. w Koszalinie sesja naukowa zorganizowana przez Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Koszalinie, Zakład Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Oddział Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Koszalinie.

Celem sesji było podjęcie próby opracowania metodologicznych podstaw procesu kształcenia. Cel ten zrealizowano poprzez:

1) krytyczną analizę dotychczasowych kierunków i tendencji w zakresie istoty, rodzajów, kryteriów, wskaźników pomiaru oraz oceny efektywności procesu kształcenia;

2) wskazanie kierunków opracowania różnych wariantów metodologii pomiaru efektywności kształcenia oraz skonfrontowanie możliwości ich realizacji w praktyce badań dydaktycznych.

Na sesji wygłoszono 7 referatów oraz przedstawiono 7 doniesień naukowych i komunikatów z badań. Ich autorami byli pracownicy naukowcy wyższych uczelni oraz niektórych Instytutów Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych z kraju. Reprezentowali oni: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Akademię Rolniczą w Poznaniu, Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Bydgoszczy i Szczecinie, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Koszalinie i Poznaniu.

Treść referatów i doniesień naukowych oscylowała wokół 5 węzłowych problemów, a mianowicie:

— jakie istnieją luki w dotychczasowej metodologii pomiaru efektywności kształcenia?

— jakie są możliwości ich likwidacji?

— w jakim stopniu stosowanie różnych wariantów pomiaru efektywności procesu kształcenia przyczyni się do jego obiektywizacji?

— dlaczego praktyka pedagogiczna winna dążyć do unowocześnienia pomiaru i oceny efektywności kształcenia?

— jaka jest przydatność proponowanych wariantów metodologii pomiaru w praktyce badań efektywności procesu kształcenia?

Referat wprowadzający nt. „Znaczenie badań nad efektywnością pracy dydaktycznej” wygłosił prof. dr hab. Leon Leja, Referat ten opracowany został wspólnie z drem Wojciechem Skrzydlewskim. Autorzy podjęli próbę przełożenia niektórych ogólnych konstatacji współczesnej dydaktyki na język praktyki, a tym samym zaferowali nauczycielom wybrane dyrektywy skutecznego i wszechstronnego nauczania. Punktem wyjściowym w rozważaniach autorów jest systemowe ujęcie procesu kształcenia, a zasadniczym wątkiem referatu była metoda badań efektywności dydaktycznej wprowadzana m.in. w oparciu o wyniki badań prowadzonych w Instytucie Nowych Technik Kształcenia UAM w Poznaniu nad telewizją dydaktyczną. Równocześnie autorzy stwierdzili, że kluczowym zagadnieniem w określeniu efektywności dydaktycznej jest pomiar i ocena osiągnięć dydaktycznych i dlatego osoby odpowiedzialne za rozwój procesu kształcenia powinny stosować pomiar i ocenę częściej oraz systematyczniej, niż to ma miejsce. Pozwoli to w konsekwencji lepiej wykorzystać otrzymane informacje zarówno w celu udzielenia kompetentnej pomocy uczącym się, samemu nauczycielowi, jak również w celu modernizacji systemu edukacyjnego. Wystąpienie zakończono hasłem: „dro-

ga do ulepszania systemu dydaktyczno-wychowawczego w naszym kraju wiedzy poprzez precyzyjne określanie efektywności poszczególnych elementów systemu". Doc. dr hab. Kazimierz Denek w referacie nt.: „Efektywności kształcenia jako kategoria dydaktyki” podjął trudny i obszerny problem dotyczący traktowania efektywności kształcenia jako kategorii dydaktyki. Autor dowodzi, że wzrost zainteresowania efektywnością procesu kształcenia ma swe podłoże pedagogiczne, ekonomiczne i społeczne. W referacie podjęto próbę określenia istoty, kryteriów i rodzajów efektów kształcenia oraz sposobów ich wyrażania. Podano ogólne, charakteryzujące się prostotą i zrozumiałością, kryteria jakości nauczania, które zaliczyć należy do podstawowych i najistotniejszych. Stanowią one wytyczne do formułowania różnego rodzaju wskaźników pomiaru i oceny jakości prowadzonych zajęć oraz końcowych wyników nauczania. W wystąpieniu doc. dr hab. K. Denek stwierdził, że „nadzieję na dalszą obiektywizację oceny jakości kształcenia i wychowania należy wiązać ze wzrostem określoności celów nauczania i wychowania oraz z ustaleniem właściwych kryteriów ich urzeczywistniania”. Kolejny referat „Czynniki efektywności kształcenia szkolnego” doc. dra hab. Stanisława Palki przedstawia ogólną charakterystykę psychologicznych, środowiskowych i dydaktycznych czynników efektywności procesu kształcenia. Autor owe wyniki omówił oddzielnie z tą jednak świadomością, że nie działają one w pojedynkę, lecz w konfiguracjach. Stwierdza, że efektywność kształcenia zależy od zrealizowania modelu procesu dydaktyczno-wychowawczego jako całości. Warunki efektywności nauczania związane są natomiast z poszczególnymi elementami tego modelu.

Problematyką poruszoną w referacie doc. dra hab. St. Palki zajęli się również dr Eugeniusz Piotrowski „Psychologiczne uwarunkowania pomiaru efektywności kształcenia” i dr Czesław Jankowski „Cele wychowania i ich funkcje w pomiarze wyników wychowania”.

Dr Adam Mościcki w wystąpieniu nt.: „Podstawowe zasady organizacji i przeprowadzenia badań efektywności procesu dydaktycznego” przedstawił w sposób zwięzły i przejrzysty podstawowe etapy metodologiczne empirycznych badań pedagogicznych. Usystematyzował on podstawowe przedsięwzięcia tak, aby początkujący badacz mógł podejmować własne próby innowacyjne przy zastosowaniu niezbędnych elementów metodologicznych.

Kolejny referat nt.: „Zdeterminowane wyrażanie efektów kształcenia” wygłosił dr Ignacy Kuźniak, który omówił pojęcie zdeterminowanych czynników procesu kształcenia i ich pomiar, istotę pomiaru procesu dydaktyczno-wychowawczego, wskaźniki wyrażania efektywności pracy szkoły, grupy uczniowskiej i ucznia, wskaźniki wyrażania efektywności metod, form i środków nauczania oraz przedstawił ilustrację przykładową wskaźników określających efektywność kształcenia.

Dr Janusz Gnitecki w wystąpieniu nt.: „Podejście probabilistyczne w badaniach porównawczych efektywności procesu kształcenia” zajął się przedstawieniem istoty podejścia metodologicznego, kreującego charakter probabilistyczny pomiaru efektywności procesu kształcenia. Szczegółowe aspekty pomiaru efektywności kształcenia znalazły odbicie w następujących, wzajemnie się dopełniających wystąpieniach dr Bogumiły Dudzińskiej „Zastosowanie taksonomii wrocławskiej do wyrażania efektów dydaktyczno-wychowawczych”; dra Krzysztofa Kłaczynskiego „Podejście statystyczne w badaniach porównawczych efektywności procesu kształcenia”; mgra Bronisława Kowalczyka: „Kontrola programowana wiedzy studentów i jej efektywności”; dra Tadeusza Mroza: „Nauczanie problemowe a związki między czynnościami uczniów”.

Wnikliwa analiza wystąpień prelegentów oraz rzeczowa i konstruktywna dyskusja pozwoliły na wyciągnięcie pouczających wniosków, w których stwierdzono, że: 1) w badaniach pedagogicznych brak ścisłej i jednoznacznej terminologii odnośnie takich pojęć, jak efektywność kształcenia, pomiar dydaktyczny, ocena efektów kształ-

cenia; 2) możliwości przewyżczania istniejących trudności w pomiarze i ocenie efektywności kształcenia należy upatrywać m.in. w opracowaniu taksonomii celów kształcenia i wychowania; 3) proponowane warianty metodologii badań efektywności kształcenia pozwolą na zwiększenie stanu określoności struktury celów, zadań i treści kształcenia, ujawnią współzależności i powiązania między predyktorami i kryteriami efektywności kształcenia, zapewnią większą stabilność programu nauczania i elastyczność w tworzeniu nowych rozwiązań metodycznych różnych form kształcenia.

Cele i problemy badawcze sesji spotkały się z pozytywnym oddźwiękiem wśród jej uczestników oraz wywołały duże zainteresowanie wśród nauczycieli, wizytatorów, pracowników naukowych i organizatorów procesu kształcenia. Zasygnalizowane potrzeby i możliwości tkwiące w nurcie poszukiwań badawczych metodologii efektywności kształcenia wskazują na celowość kontynuowania tego rodzaju sesji w przyszłości. Ukierunkowują one także zainteresowanych tą problematyką nauczycieli wskazując, że rozwiązania poruszanych problemów należy oczekiwać w drodze pełnej integracji poszukiwań badawczych.

*Małgorzata Mytnik
Koszalin*

SESJA NAUKOWA W WYŻSZEJ SZKOLE PEDAGOGICZNEJ W KIELCACH

W ramach obchodów X-lecia WSP w Kielcach odbyła się w dniu 23 marca 1979 r. sesja poświęcona przedstawicielom postępowej myśli pedagogicznej w okresie 60-lecia Polski niepodległej: W. Spasowskiemu, J. Korczakowi i H. Rowidowi. Organizatorem tego zebrania była Pracownia Historii Wychowania i Organizacji Szkolnictwa WSP. Posiedzenie otworzył rektor Uczelni doc. dr Edmund Staszyński wskazując na najważniejsze zasługi tych pedagogów i podobny los, jaki zgotowała im II wojna światowa.

Program sesji obejmował sześć referatów opracowanych przez pracowników naukowych z Warszawy, Krakowa i Kielc.

Jako pierwszy z mówców doc. dr hab. Wacław Wojtyński przedstawił „Zasługi Władysława Spasowskiego dla budowy zrębów socjalistycznej myśli pedagogicznej w Polsce”, stwierdzając w konkluzji, „iż jest on kontynuatorem istotnych wątków socjalistycznej myśli oświatowej. W oparciu o podstawy, jakie znalazła ona w socjalizmie naukowym, w pismach Marksa, Engelsa i dziełach Lenina, wzbogaciła polską pedagogikę o elementy ówczesnie jej nie znane. Spasowski domagał się przebudowy starej, tradycyjnej szkoły w instytucję przenikniętą twórczym duchem solidarności ze światem pracy. Wypowiedział w związku z tym wiele trafnych i płodnych w skutkach uwag na temat organizacji «szkoły przyszłości» jako szkoły socjalistycznej, na temat jej programu i metod nauczania. Uzasadnił równocześnie, iż jedynym i niepodzielnym władcą szkoły jest otaczające ją życie przyrodnicze i społeczne, jego prawa, które wykrywa, zgłębia i popularyzuje nauka. Bliska tedy nierozrwalna więź szkoły z życiem i z pracą społeczeństwa staje się jej kanonem”.

Interesującym uzupełnieniem tych wywodów był referat dra Adama Zycha pt. „Rewolucja i zasadnicze rysy światopoglądu W. Spasowskiego”.

W kolejnym punkcie porządku dziennego słuchacze zapoznali się z wykładem prof. dra Aleksandra Lewina pt. „Dorobek pedagogiczny Janusza Korczaka. Próba nowego spojrzenia”, w którym autor zwraca uwagę na źródła społecznej i peda-

gogicznej aktywności Korczaka (filozofia życiowa, tradycje rodzinne, związki Korczaka z polskością „reakcja jego na sytuację dziecka w okresie rozbiorów i po roku 1918 oraz ożywienie ruchu pedagogicznego na przełomie XIX i XX w.). Następnie autor przedstawił zarys koncepcji pedagogicznej Korczaka oraz podstawowe elementy jego systemu wychowawczego. W kręgu jego zainteresowań znalazły się niemal wszystkie instytucje wychowawcze: rodzina, szkoła, wczasy dla dzieci, prasa dziecięca, a nawet sądownictwo dla nieletnich. W prawie każdej z tych dziedzin zostawił on trwałe ślady, w każdej rewidował ustalone stereotypy myślenia i działania, proponując zupełnie nowe rozwiązania. Był on reformatorem na wielką skalę zarówno w zakresie oryginalności koncepcji pedagogicznej, jak i czynu.

Ciekawymi wspomnieniami, barwnie naświetlającymi sylwetkę Korczaka, podzielił się ze słuchaczami wychowanek „Naszego Domu” doc. dr hab. Czesław Szczepańczyk.

Działalność Henryka Rowida w dziedzinie kształcenia nauczycieli ukazał w swoim wystąpieniu prof. dr Jan Zborowski. Została tu nakreślona postać Rowida jako niestrudzonego inspiratora i organizatora nowoczesnego systemu przygotowania i doskonalenia personelu nauczycielskiego, a także niezrównanego wychowawcy. Prof. Zborowski jako jeden z absolwentów Państwowych Kursów Nauczycielskich, kierowanych przez Rowida, ujawnił nieznaną szczegółów z ostatnich lat życia swego wychowawcy.

Doc. dr Józef Krasuski przedstawił główne założenia koncepcji „szkoły twórczej” Rowida na tle ówczesnego ruchu tzw. „nowego wychowania”, wskazując na oryginalność tej koncepcji.

Z materiałami prezentowanymi podczas sesji będą mogli zapoznać się Czytelnicy po ukazaniu się osobnej publikacji, zaopatrzonej bibliografiami osobowymi omawianych pedagogów.

Uczestnicy sesji zapoznali się ze źródłami i opracowaniami dotyczącymi życia i twórczości Spasowskiego, Korczaka i Rowida, eskonowanymi na wystawie przygotowanej przez pracowników Biblioteki WSP w Kielcach pod kierunkiem dyr. mgra K. Helis i mgra J. Musiał.

*Stefan Moźdżeń
Kielce*

IV SEMINARIUM OGÓLNOPOLSKIE, JACHRANKA 1979 POŚWIĘCONE PEDAGOGICZNEMU KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

W dniach 28—29 maja 1979 roku w Jachrance k. Warszawy odbyło się IV Seminarium Ogólnopolskie poświęcone pedagogicznemu kształceniu nauczycieli w szkołach wyższych.

Jak dotychczas, kierownikiem naukowym wyżej wspomnianego seminarium był doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz — dyrektor Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego.

Tematem obecnego seminarium była „Realizacja nowego programu pedagogiki na kierunkach nauczycielskich w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych”.

W trakcie dwóch dni obrad zostało zaprezentowanych 13 referatów (pierwszego dnia 7, drugiego dnia 6), w tym referat wiodący doc. dra hab. S. Słomkiewicza, poświęcony wpływowi przedmiotów pedagogicznych na kształtowanie postaw i umiejętności zawodowych nauczycieli.

Z referatami wystąpili:

- dr M. Wosiński
- prof. dr hab. Helena Izdebska,
- doc. dr K. Kuligowska,
- doc. dr hab. Andrzej Jaczewski,
- dr Maria Ruszczyńska,
- doc. dr hab. Tadeusz Pniewski,
- doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz,
- dr Zofia Wolańska,
- doc. dr D. Licińska,
- dr. J. Chmielewska,
- mgr Z. Mojecka,
- dr C. Antosikowa,
- dr J. Tomalkiewicz.

Treści poszczególnych wystąpień zostaną przez ich autorów opublikowane w nr 6 „Ruchu Pedagogicznego”; wydaje się przede celowe, by przedstawić w tym miejscu te z zagadnień, na które położyli największy nacisk zarówno autorzy referatów, jak i biorący udział w dyskusji. A więc:

- metodologiczne ujęcie problemów integracji przedmiotów bloku pedagogiczno-go. Tak pojęta koncepcja integracji takich przedmiotów, jak psychologia, pedagogika czy biomedyczne podstawy pedagogiki, ułatwiłaby ukształtowanie struktury poznawczej przyszłego nauczyciela, jego systemu wartości i aspiracji;
- dokładne ustalenie programów nauczania przedmiotów bloku pedagogicznego spowodowałoby, iż przekazywana w trakcie zajęć z tych przedmiotów wiedza nie pokrywałaby się ze sobą bądź nie powstawałyby „puste obszary” wiedzy pominiętej;
- konieczność podjęcia badań nad kształceniem psychologicznym i nauczaniem psychologii oraz ujednoczenia pojęć i terminów używanych w psychologii. Wykłady z psychologii winny poprzedzać wykłady z pedagogiki. Pozwoli to zbudować studentom ogólną, ramową koncepcję człowieka, „co umożliwi im „prawidłowe poruszanie się po gruncie pedagogiki”. Związki pedagogiki z psychologią winny przejawiać się m.in. przez kontakty i wymianę spostrzeżeń między prowadzącymi te przedmioty. Duże znaczenie dla wyrównania poziomu wymagań miałoby opracowanie przewodnika do zajęć z psychologii, pedagogiki i metodyki;
- zagadnienie optymalizacji metod nauczania pedagogiki z uwzględnieniem takich jej funkcji, jak: ogólnokształcąca, ogólnozawodowa i zawodowa. Pedagogika nie może prezentować jedynie słusznych ocen i recept, prowadzi to do „rutyny i deformacji zawodowej”;
- problem spostrzegania ucznia jako jednostki biologicznej na tle działalności szkoły, źródła czynników nerwicogennych środowiska oraz potrzeba dialogu nauczyciela z lekarzem szkolnym. Zagadnienia te staną się bliższe studentom dzięki takim przedmiotom, jak biomedyczne podstawy wychowania i higiena. Przydatne też byłyby podręczniki do w.w. przedmiotów;
- problem niewystarczającej u studentów wiedzy z zagadnień technicznych oraz z fizyki na zajęciach z technicznych środków nauczania. Podkreślono też znaczenie szerszego wykorzystania środków technicznych w dydaktyce przedmiotów zawodowych dla silniejszej motywacji do czynnego uczestniczenia studentów w zajęciach z przedmiotu techniczne środki nauczania oraz stworzenia indywidualnych programów nauczania tego przedmiotu odnośnie potrzeb poszczególnych wydziałów. Oczywiście przy współpracy z pedagogiem i metodykiem;
- korelacja pedagogiki i metodyki w nauczaniu fizyki w szkole dziesięcioletniej. Wyeksponowano tu walory kształcące, wychowawcze i światopoglądowe przedmiotu jako rozbudzające ciekawość poznawczą;
- zagadnienie wykorzystania przez studentów w czasie praktyk ich wiedzy pe-

dagogicznej, możliwości i umiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych. Można to zrealizować przez stworzenie takiego układu uczeń-nauczyciel, który odpowiadałby wymogom współczesnej dydaktyki. Zaprezentowano też koncepcję programowo-organizacyjną praktyk pedagogicznych, gdzie rola praktyk widziana jest jako źródło i cel poznania rzeczywistości pedagogicznej, kryterium prawdziwości teorii pedagogicznej oraz punkt wyjścia do dalszego rozwoju studenta;

— organizacja, przebieg i znaczenie śródrocznych i ciągłych praktyk studentów biologii. Celem ich jest m. in. wdrożenie studentów do pracy dydaktycznej i wychowawczej. Wydaje się też celowa kolegalność w dyskusji i ocenie przeprowadzonej przez studenta lekcji, a kontakt nauczyciela akademickiego ze szkołą pozwoli na weryfikację rozwiązań teoretycznych i dokładniejsze poznanie środowiska szkolnego. Również kształtowanie struktury wiedzy przekazywanej w trakcie lekcji szkolnej umożliwi, jak się uważa, osiągnięcie najlepszych efektów w procesie nauczania-uczenia się. Postuluje się też o objęcie w.w. praktykami studentów studiów zaocznych;

— przedstawiony został problem właściwej oceny studentów w trakcie praktyk szkolnych z geografii oraz cele programu tego przedmiotu w szkole zreformowanej. Zwrócono tu uwagę nie tylko na stronę pedagogiczną i metodyczną, praktykę, ale i na istotę samego przedmiotu. Prawidłowo zorganizowana praktyka szkolna jest dobrym czynnikiem motywującym do podjęcia pracy nauczycielskiej, a współuczestniczenie studenta w przygotowaniu programu praktyk spowoduje jego twórczą postawę w trakcie jej trwania;

— praktyki śródroczne i ciągłe studentów filologii polskiej jako sposób wprowadzenia studenta w nurt życia szkoły, samosprawdzenia się oraz kształtowania jego umiejętności pedagogicznych takich, jak np. indywidualizowanie pracy z uczniami o różnych uzdolnieniach. W wielu przypadkach sam przebieg praktyk w zasadniczy sposób rzutuje na późniejszy przebieg pracy nauczycielskiej studentów;

— w dyskusji poruszono też takie zagadnienia, jak: wiedza człowieka o świecie a właściwa motywacja w zdobywaniu wiedzy, filozoficzne podstawy poszczególnych dyscyplin wiedzy pedagogicznej, problematyka małych grup w aspekcie pedagogicznego, psychologicznego i metodologicznego przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela, pomiar efektywności przygotowania zawodowego studentów, rola wychowawcy klasy w procesie wychowania oraz kwestia szkół ćwiczeń.

Poruszone w trakcie trwania seminarium tematy oraz zaprezentowane opinie wykazały duże zrozumienie referentów oraz dyskutantów wobec problemów przygotowania studentów do zawodu nauczyciela w świetle bieżących potrzeb zreformowanej szkoły dziesięcioletniej, a także celowość i potrzebę następnych spotkań tego typu.

Jan Skłodowski

KRONIKA ZAGRANICZNA

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

BULGARIA

PISMANOVA PENKA: Na gosti na spisanie *Życie Szkoły*.

Načalno Obrazovanie 1979 nr 1 s. 47—48.

(Relacja z wizyty w redakcji czasopisma *Życie Szkoły*)

SEMADENI ZBIGNIEW: Dejnosta na učitel'skija radio-televizionen universitet.

Načalno Obrazovanie 1979 nr 2 s. 53—57.

(Z polskiego przetłumaczył B. Bojanov)

CZECHOSŁOWACJA

BACŮVA M.: Rozvijaj' samostatnosť v mysleni a konani.

Vysoká Škola 1978—1979 č. 8 s. 381—382.

(Recenzja książki: Hydzik Bolesław: Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym. Warszawa, PWN 1977, 186 s.)

BOHÁČ ANTONIN: Mežinarodni konferencie z základnám tendencim rozvoje středního odborného školství v socialistických zemích.

Pedagogika 1978 č. 4 s. 465—470.

(Konferencja odbyła się w Cholinie w dniach 15—17 listopada. Z Polski udział wzięli: F. Polaszek: Perspektywy rozwoju szkolnictwa zawodowego do 1987 r., S. Kaczor z Instytutu Kształcenia Zawodowego — 3 zasady, na których opierają się współczesne systemy kształcenia zawodowego).

HAPALA D.: Poznańské sympóziium o technológii vzdelávania.

Vysoká Škola 1978—1979 č. 8 s. 365—366.

(O poznańskim sympozjum poświęconym technologii kształcenia)

HENEK TOMAS: Aleksander Lewin: Analýza vzniku, vývoje a funkce vychovného mikrosystému.

Pedagogika 1978 č. 5 s. 607—610.

(Omawia artykuł Aleksandra Lewina zamieszczony w węgierskim czasopiśmie *Magyar Pedagogia* r. 1977 str. 16—23).

KALÁB MILOŠ: Naum Chmelnicki: Systémova metoda v sociológii výchovy. Sborník materialu k seminarii. red. A. Lewin, cyklósti.

Instytut Badań Pedagogicznych, Varšava 1976.

Pedagogika 1978 č. 5 s. 600—605.

(Omawia pracę Nauma Chmelnickiego: Ujęcie systemowe w teoriach i badaniach z zakresu socjologii wychowania, która została zamieszczona w wydaniu zbiorowym: Możliwości zastosowania ujęcia systemowego w badaniach nad wychowaniem. Materiały do seminarium pod red. Aleksandra Lewina. Warszawa, maj 1976, 184 s. Wydanie drugie, zmienione i rozszerzone ukazało się w r. 1978).

SINGULE FRANTIŠEK: Tadeusz J. Wiloch: System szkolny. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, druhé změněné vydání, 1977, 192 s.

Pedagogika 1978 č. 5 s. 598—600.

(Recenzja).

SÝKORA JAROSLAV, MAREČKOVÁ MARIE: Metodické časopisy v socialistických zemích — *Wiadomości Historyczne*.

Společenské Vědy ve Škole 1978—1979 č. 9 s. 287—288.

NIEMIECKA REPUBLIKA DEMOKRATYCZNA

BIELAS LEON: Die erste Phase der polnischen Schulreform.

Vergleichende Pädagogik 1979 Heft 1 S. 65—70.

(Pierwszy etap polskiej reformy szkolnej)

CZERWIŃSKI JERZY: Zur Herausbildung des staatsbürgerlichen Bewusstseins der Schüler in der gesamten erzieherischen Arbeit in der Schule.

Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 1979 Heft 5 S. 446—449.

ENGEMANN BARBARA: Internationale Konferenz zu Ehren Janusz Korczaks.

Pädagogik 1979 Heft 3 S. 254—256.

(O międzynarodowej konferencji w Warszawie w dniach 12—15 X 1978 poświęconej życiu i dziełu Janusza Korczaka).

GARWACKI STEFAN, MUSIAŁ ALEKSANDER: Zur Vorbereitung der Jugend auf die aktive Teilnahme am Prozess der Entwicklung der sozialistischen Demokratie.

Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 1979 Heft 5 S. 441—446.

KUNZMANN MARGRET: Zur langfristigen Entwicklung des Systems der Berufsbildung in der Volksrepublik Polen.

Berufsbildung 1979 Heft 4 S. 182—186.

SANOCKI WŁODZIMIERZ: Die klinische Psychologie in Polen.

Psychologische Rundschau 1979 Heft 2 S. 151—153.

VON einem Seminar zum Staatsbürgerkundeunterricht in der VR Polen und in der DDR.

Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 1979 Heft 5 S. 431—434.

(Nauką o społeczeństwie w Polsce i Niemieckiej Republice Demokratycznej — międzynarodowe seminarium).

WRÓBEL TADEUSZ: Der Unterstufenunterricht in der zehnjährigen Mittelschule Polens.

Vergleichende Pädagogik 1979 Heft 1 S. 58—65.

(Nauczanie początkowe w 10-letniej szkole średniej w Polsce).

VOLKSREPUBLIK POLEN: Schulreform unter den Idealen des sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus.

Vergleichende Pädagogik 1979 Heft 1 S. 10—12.

(Z przemówienia min. Jerzego Kuberskiego na VIII Kongresie pedagogów w Berlinie 18—20 X 1978 r., o socjalistycznym patriotyzmie i proletariackim internacjonalizmie).

UNESCO

BRÜCK EWA: Zum 100. Geburtstag Janusz Korczak — sein Werk und seine Tat untrennbar in Leben und Tod.

Lehrer der Welt 1979 Heft 1 S. 26—30.

(Dzieło i praca Janusza Korczaka w jego życiu i śmierci).

KUPISIEWICZ CZESŁAW: Schools reforms in the industrialized countries: trends and contradictions.

Prospects 1979 nr 1 p. 22—31.

(Reformy szkolne w krajach uprzemysłowionych).

WĘGIERSKA REPUBLIKA DEMOKRATYCZNA

INKEI PETER: Mirosław Szymański: Modernizacja systemu szkolnego na wsi. Az iskolarendszer korszerüsítése falun. Varsó 1978 Państwowe Wydawnictwo Naukowe 311 oldal.

Magyar Pedagogia 1979 nr 1 s. 116—117.

(Recenzja).

PECHERSKI MIECZYŚLAW: A közoktatáspolitikai és az iskolarendszerek alakulását befolyásoló tényezők.

Magyar Pedagogia 1979 nr 1 s. 3—17.

(Czynniki mające wpływ na formowanie polityki w dziedzinie oświaty i systemu szkolnego. Tłum. z polskiego Bárkányi Zoltánne).

SZCZEPAŃSKI JAN: Üzem éz iskola.

Köznevelés 1979 nr 21 s. 5—6.

(Z polskiego tłum. Bárkányi Zoltánne).

VÁRNAINE LACKO JULIA: Janusz Korczak 1878—1942.

Könyv és Nevelés 1978 nr 6 s. 273—274.

ZWIĄZEK RADZIECKI

JANUSZKIEWICZ F., (Warszawa), LIMONOV V.M.: Sposobstvujaja plodotvornomu obmenu opytom.

Vestnik Vysšej Školy 1979 nr 4 s. 72—74.

(Sprzyjać twórczej wymianie doświadczeń — podsumowanie 6-letniego dorobku czasopisma *Sovremennaja Vysšaja Škola*, wychodzącego w Warszawie, a poświęconego zagadnieniom szkolnictwa wyższego krajów socjalistycznych).

KAIPER MAŁGORZATA: Poiski effektivnych metodov iz opyta.

Doškól'noe Vospitanie 1979 nr 4 s. 77.

(Tłum. N. Daragan, skrócony artykuł Kaiper Małgorzaty: W poszukiwaniu skutecznych metod wychowania społeczno-moralnego w przedszkolu. *Wychowanie w Przedszkolu* 1978 nr 2 s. 92—96).

(OKOŃ W.): Osnovnye funkcii pedagogičeskich nauk.

Sovetskaja Pedagogika 1979 nr 4 s. 54—59.

VOROBIEV N. E., LAZORKINA T. V.: Po stranicam žornala pol'skoj vysšej školy.

Vestnik Vysšej Školy 1979 nr 4 s. 75—77.

(Przegląd zawartości czasopisma *Życie Szkoły Wyższej* r. 1977, 1978).

VSEVOLODOVA M.: Przegląd Rusycystyczny Polskie Towarzystwo Rusycystyczne. Warszawa, 1978.

Russkij Jazyk za Rubežom 1979 nr 1 s. 98—99.

(Recenzja).

Anna Król
Warszawa

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

- ЧЕСЛАВ БАНАХ — Обстановка в педагогических науках и задачи развития до 1985 г. 549
- ГРАЖИНА ГУРНИК — Движение десколяризации — происхождение, анализ и оценка явления 561
- СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ — Структура знаний учителей 572

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС

- ЗЫГМУНТ ВЯТРОВСКИ — Педагогический прогресс в профессиональных школах 579
- ИРЕНА ЮНДЗИЛЛ — Функция поселкового педагога 587
- РЫШАРД УРБАНЬСКИ — Пригодность метода критического анализа научной литературы в «сопоставительных» педагогических исследованиях 596

ОПЫТЫ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

- СТАНИСЛАВ МАЕВСКИ — Дошкольное воспитание в келецком школьном округе в 1945—1950 гг. 602
- ХАННА БАЛИНЬСКА — Влияние внеурочных занятий на результаты воспитательно-дидактической работы школы 614
- ЭРВИН ГОНДЗИК — Профессиональное будущее одарённых выпускников профессиональных школ 626
- СТАНИСЛАВ КОРЧИНЬСКИ — Мотивы обуславливающие учёбу учеников среднего школьного возраста 634

РЕЦЕНЗИИ И ОТЧЕТЫ О КНИГАХ

- КРЫСТЫНА ДУРАЙ-НОВАКОВА — В. А. Слостёнин: Формирование личности учителя советской школы в процессе подготовки к будущей профессии 644
- ХАЛИНА КЕЛЯР — С. Шаек: Профессиональная ориентировка и консультирование 646
- ВЕСЛАВ ЯМРОЖЕК — М. Бальцерек: Развитие опеки над ребёнком в Польше в 1918—1939 годах 647

ХРОНИКА СТРАНЫ

- МАЛГОЖАТА МУТНИК — Методология исследований эффективности обучения (отчёт по материалам научной сессии) 653
- СТЕФАН МОЖДЖЕНЬ — Научная сессия в Высшей Педагогической Школе в Кельцах 655
- ЯН СКЛОДОВСКИ — IV Общепольский Семинар Яхранка 1979 посвящённый педагогическому образованию учителей 656

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

- АННА КРУЛЬ — Публикации касающиеся Польши в зарубежных журналах 659

CONTENTS

ARTICLES

- CZEŚLAW BANACH: The Situation in Educational Sciences and Derelgomen-
tal Tashs to 1985 549
- GRAZYNA GURNIK: The Deschooling Movement — Its Origins, Analysis
and Appreciation 561
- STEFAN SŁOMKIEWICZ: The Structure of Pupils' Knowledge 572

THE EDUCATIONAL PROGRESS

- ZYGMUNT WIATROWSKI: The Educational Development in Vocational
Schooling 579
- IRENA JUNDZIŁŁ: The Function of Educator Working in Housing Estate 587
- RYSZARD URBANSKI: Usefulness of the Method of Literature's Critical
Analysis in „Confronted” Educational Research 596

TRIALS, EXPERIENCES, RESEARCH

- STANISŁAW MAJEWSKI: The Nursery Education in Kielce School District
from 1945 to 1950 602
- HANNA BALIŃSKA: The Pupils' Extraschool Activities and Its Influence on
Results of Didactic and Educational Work of School 614
- ERWIN GONDZIK: The Vocational Careers of Gifted Alumnuses of Vocatio-
nal Schools 626
- STANISŁAW KORYCZYŃSKI: The Motives of Learning of Adolescents . . . 634

BOOK REVIEWS AND REPORT

- KRYSTYNA DURAJ-NOWAKOWA — W.A. Slaktionin: The Shaping of Per-
sonality of Soviet School Teachers' in the Praoess of Their Vocational
Preparation 644
- HALINA KIELAR — S. Szajek: The Vocational Guidance 646
- WIESŁAW JAMROZEK — M. Balcererek: The Development of Care of Children
in Poland from 1918 to 1939 647

COUNTRY CHRONICLE

- MAŁGORZATA MYTNIK: The Methodology of Research of Instruction's Effe-
ctivity (Reports from Symposium) 653
- STEFAN MOŹDŹEŃ: Symposium at the Kielce Paedagogical College . . . 655
- JAN SKŁADOWSKI: IV-th All-Polish Seminar at Jachranka on Problems
of Paedagogical Instructing of Teachers 656

ABROAD CHRONICLE

- ANNA KROL: Polish Educational Documents in Abroad Periodicals . . . 659

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1979 R.

Wydanie I. Nakład 4466 egz. Ark. wyd. 9,7. Ark. druk. A1 — 9,64. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w sierpniu 1979 r. Podpisano do druku w styczniu 1980 r.
Druk ukończono w styczniu 1980 r.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Pięknego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2. Zam.
nr 1590. 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,
Krystyna Kuligowska, Zbigniew Kwieciński, Mieczysław Oryl, Alojzy Pawlik,
Mieczysław Pęcherski, Zygmunt Wiatrowski*

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

*Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i 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 prenumeratorzy indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 55% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

Warunki prenumeraty

rocznie	zł 150
w kraju: półrocznie	zł 75
cena pojedynczego numeru	zł 25