

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XXII (XVI) MARZEC — KWIECIEŃ 1980

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Fragmety wytycznych Komitetu Centralnego na VIII Zjazd PZPR . . . 121

POSTĘP PEDAGOGICZNY

- Wystąpienie Ministra Oświaty i Wychowania JÓZEFA TEJCHMY wygłoszone na pierwszym posiedzeniu Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego . . . 126
- Wystąpienie Zastępcy Kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — WŁADYSŁAWA KATY — głos w dyskusji na pierwszym posiedzeniu Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego 131
- Skład Osobowy Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego 133
- JERZY GŁÓWCZYK — Postęp pedagogiczny w działalności szkół i placówek oświatowo-wychowawczych 135
- DANUTA NAKONECZNA — Postęp pedagogiczny na miarę potrzeb współczesnej szkoły 139

ARTYKUŁY

- KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — 75 lat w służbie narodu i szkoły . . . 152
- MIKOŁAJ WINIARSKI — Podejście interdyscyplinarne do wychowania w środowisku 169

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

- CELINA TOMASZEWSKA — Oddziaływanie rodziny hutniczej na wychowanie dzieci 186
- HELENA ŁAŚ — Czynniki determinujące opóźnienia szkolne młodzieży szkół podstawowych kierowanych do klas przysposabiających do pracy zawodowej 189
- BARBARA NIEDOŚPIAŁ — Identyfikacja nauczycieli z zawodem 205
- KAZIMIERZ DENEK, JADWIGA KROŚNICKA — W poszukiwaniu nowych metod i form kontroli wiedzy uczniów 211

RECENZJE KSIĄZEK

- JANINA DOBOSZ — F. Z. Kwieciński: Kształcenie a plany życiowe młodzieży. Analiza badań radzieckich 227
- JAN ZEBROWSKI — E. G. Kostiaszkin (red.): Opyt raboty szkoły połnogo dnia. Organizacjonno-pedagogiczeskije osnovy rieżima 228

KRONIKA KRAJOWA

- EDWARD HOMA — Kształcenie nauczycieli w jednolitym systemie edukacji narodowej 231
- JÓZEF MART — Zadania Związku Nauczycielstwa Polskiego w świetle uchwał VIII Zjazdu PZPR 234

KRONIKA ZAGRANICZNA

- ANDRZEJ CICHOCKI — Formy współpracy przedszkola ze szkołą I stopnia na przykładzie Finlandii, Norwegii i Szwecji 238

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Redakcja *Ruchu Pedagogicznego* publikując fragmenty wyciecznych Komitetu Centralnego na VIII Zjazd PZPR pragnie zwrócić uwagę na szerokie i wielostronne ujęcie w nich problematyki wychowania i kształcenia młodego pokolenia Polaków.

Mimo że ukażą się one na łamach naszego czasopisma — ze względu na cykl produkcyjny — już po VIII Zjeździe PZPR, to jednak zarówno problemy zawarte w publikowanych fragmentach, jak i wytyczone kierunki rozwiązań stanowią inspirację do poszukiwań nowych rozwiązań w dziedzinie teorii oraz praktyki wychowania i kształcenia, a zwłaszcza, jak sądzi zespół redakcyjny, stanowią inspirację dla postępu pedagogicznego, któremu nasze czasopismo będzie poświęcać jak najwięcej miejsca.

Komitet Redakcyjny

„...Skali przeobrażeń społeczno-gospodarczych musi odpowiadać skala przeobrażeń w osobowości ludzi, kształtowanie socjalistycznego sposobu życia. W obecnym okresie szybko rośnie rola świadomości socjalistycznej, jej upowszechnianie i umacnianie staje się ważniejszym niż kiedykolwiek warunkiem powodzenia naszych zamierzeń, urzeczywistnienia planów i celów ogólnonarodowych.

W toku socjalistycznych przeobrażeń naszego kraju, pod wpływem wychowawczej działalności Partii, następują głębokie przeobrażenia w świadomości społecznej. Kształtuje się jedność moralno-polityczna narodu, umacnia się aktywność społeczna, zaangażowanie i odpowiedzialność obywatelska. Rośnie społeczna ranga pracy, która stała się podstawowym miernikiem wartości człowieka. Pogłębia się poczucie godności, wartości i równości obywatelskiej, umacnia poczucie bezpieczeństwa socjalnego.

Wielkie osiągnięcia w kształtowaniu socjalistycznych postaw i stosunków społecznych nie oznaczają, iż stan już osiągnięty jest zadowolający.

Upowszechnianie socjalistycznych ideałów; postaw i norm moralnych nie przebiega szybko i bezkonfliktowo; aprobata zasad nie oznacza jeszcze powszechności ani konsekwencji ich stosowania. Te zasadnicze dla socjalizmu problemy wymagają więc trwałego oddziaływania Partii, sprzymierzonych z nią sił politycznych, państwa i całego frontu wychowawczego.

Fundamentem socjalistycznego wychowania jest kształtowanie postaw aktywnych, konsekwentnych w dążeniu do urzeczywistniania wspólnych celów ideowych. W formowaniu takich postaw wielkie znaczenie wychowawcze ma uznanie dla dobrze zorganizowanej, rzetelnej i wydajnej pracy. Jest ona głównym źródłem osiągnięć społecznych, gospodarczych i kulturalnych, stanowi podstawę dobrobytu i awansu społecznego, miernik obywatelskiej świadomości i dojrzałości. Praca społecznie użyteczna, tworząca dobra ogólnonarodowe, jest podstawowym obowiązkiem każdego obywatela.

Dbałość o wysoką rangę pracy i należyty szacunek dla tych, którzy ofiarnie wypełniają swoje obowiązki, musi iść w parze ze społeczną dezaprobatą dla pracy złej i niesolidnej, dla braku poszanowania własności społecznej, lekceważenia obowiązków i łamania dyscypliny, dla alkoholizmu, kradzieży i chuligaństwa. Zjawiska te obniżają efekty wspólnego trudu i naruszają normy właściwe społeczeństwu socjalistycznemu.

Organizacje partyjne i związkowe, samorząd robotniczy powinny zespolać załogi i zespoły pracownicze do walki z przejawami złego stosunku do pracy, powinny organizować społeczne potępienie tych, którzy chcą żyć kosztem innych ludzi, rzetelnie pracujących.

Działalność wychowawcza Partii powinna umacniać w świadomości ludzkiej hierarchię wartości, w której motywów działania, ambicje i dążenia jednostek łączą się z interesem społecznym. Tym samym działalność wychowawcza sprzyjać powinna eliminowaniu postaw egoistycznych, a także różnych przejawów partykularyzmu sprzecznego z interesami ogólnonarodowymi. Szkodliwość takich postaw jest szczególnie duża w sytuacji, która wymaga koncentracji sił społecznych i środków materialnych na rozwiązywanie zadań najważniejszych z ogólnospołecznego punktu widzenia.

Niezbędne jest, aby wszyscy niezależnie od zajmowanego stanowiska kierowali się nadrzędnym interesem socjalistycznego ustroju, dążyli do umacniania państwa.

Szczególne znaczenie ma stałe podnoszenie poziomu świadomości społecznej młodego pokolenia, jego wiedzy i kwalifikacji, sprawności zawodowej i kultury. Rozwój oświaty pozostaje więc jednym z najważniejszych celów społecznych. Praca szkoły powinna być coraz ściślej powiązana z wychowawczymi funkcjami rodziny. Należy nadal wzbogacać i rozwijać formy pracy wychowawczej i opieki nad młodzieżą. Nie-

odłącznym celem szkoły jest przygotowanie jej wychowanków do życia w socjalistycznym społeczeństwie, kształtowanie szacunku dla pracy, dla spraw państwa i norm społecznego współżycia, wychowywanie w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu. Należy pogłębiać procesy samowychowania młodzieży poprzez wzbogacenie treści i form pracy Związku Harcerstwa Polskiego i samorządu uczniowskiego. Zakłady pracy i placówki kulturalne powinny szerzej współuczestniczyć w pracach szkoły.

Lata 1981-1985 będą decydującym okresem wprowadzania w życie założeń reformy systemu edukacji narodowej. Nastąpi dalszy rozwój sieci przedszkoli i wzrost ich roli jako placówek socjalno-opiekunichych i dydaktyczno-wychowawczych. Powszechna szkoła dziesięcioletnia obejmie w tym okresie siedem kolejnych roczników przy stopniowym wzroście ich liczebności. Wymaga to dalszych wysiłków dla ulepszania pracy szkoły, jej funkcji kształcących, wychowawczych i opiekunichych, zacieśnienia więzi i współdziałania przedszkola, szkoły i rodziców w procesie wychowania.

Stalej trosce Partii i państwa o polepszanie warunków pracy i bytu, o wzrost autorytetu społecznego i roli nauczyciela towarzyszyć musi doskonalenie kwalifikacji zawodowych i postaw ideowych pracowników oświaty.

Wdrażanie reformy szkolnej wymagać będzie umocnienia i rozwoju bazy materialnej szkolnictwa, w tym zwłaszcza budowy gminnych szkół zbiorczych i mieszkań dla nauczycieli. W pięcioleciu 1981 — 1985 należy zwiększyć budownictwo przedszkoli i szkół w nowych osiedlach mieszkaniowych.

W reformowanym systemie edukacji narodowej należy nadal doskonalic program nauczania i wychowania oraz ulepszać dydaktyczno-wychowawcze metody ich realizacji. Zasadniczej poprawie ulec musi system przygotowania podręczników i pomocy naukowych; należy zwiększyć ich ilość i poprawić jakość zarówno merytoryczną, jak i dydaktyczną. Nadal rozwijany będzie przemysł wytwarzający pomoce naukowe.

Szczególną uwagę przywiązywać należy do właściwego, nowoczesnego przygotowania młodzieży do zawodu. Bazując na osiągnięciach szkolnictwa zawodowego w Polsce Ludowej, uwzględniając potrzeby gospodarki narodowej i konieczność zapewnienia odpowiedniego poziomu kulturalnego młodego pokolenia, system kształcenia i doskonalenia zawodowego powinien przygotowywać młodzież do wysokich wymogów współczesnej pracy zawodowej i aktywności społecznej. Opracowywane w oparciu o badania naukowe oraz szeroką konsultację społeczną treści programowe i kształt organizacyjny systemu kształcenia zawodowego powinny zapewniać jego elastyczność umożliwiającą szybki i zgodny z potrzebami wpływ kwalifikowanej kadry pracowników. W szerszym niż dotychczas zakresie powinny być uwzględniane potrzeby kadrowe kompleksu żywnościowego i sfery usług. Należy dążyć do zwiększenia zatrudnienia pra-

cowników z ogólnym i technicznym wykształceniem średnim bezpośrednio w produkcji przemysłowej i rolniczej.

W szkolnictwie wyższym nadal dążyć się będzie do podnoszenia efektywności działania uczelni poprzez umacnianie jakości procesu kształcenia i wychowania oraz pracy naukowo-badawczej przy stałym umacnianiu związków uczelni z życiem kraju i jego potrzebami.

Upowszechniane będą nowe formy studiów — studia przemienne i stacjonarno-zaoczne; postępować będzie proces realizacji znacznej części zadań dydaktycznych w oparciu o nowoczesną bazę gospodarki; istotnym przemianom ulegnie system praktyk studenckich. Doskonalony będzie program i organizacja nauczania na studiach dla pracujących, nastąpi istotny rozwój studiów podyplomowych.

Realizowany i doskonalony będzie nadal program pracy ideowo-wychowawczej wśród młodzieży akademickiej, kształtujący postawy twórcze, aktywne, nacechowane odpowiedzialnością i zaangażowaniem w zadania budownictwa socjalistycznego.

Przedmiotem szczególnej troski będzie dalszy rozwój kadry nauczycieli akademickich, doskonalenie warunków ich pracy dydaktycznej, wychowawczej i naukowej; kontynuowane będą starania o racjonalne rozmieszczenie tej kadry w poszczególnych ośrodkach akademickich.

Należy kontynuować rozbudowę materialnej bazy dydaktycznej, powiększać liczbę miejsc w domach i stołówkach studenckich, doskonaląc system stypendialny i inne formy pomocy dla studentów.

W wychowaniu młodzieży coraz większą rolę odgrywać powinien Socjalistyczny Związek Studentów Polskich wspierany daleko idącą pomocą organizacji partyjnych i władz uczelni.

Spółeczeństwo polskie należy obecnie do najmłodszych w Europie. Ma to istotne skutki polityczne, ekonomiczne i ideologiczne. Młoda generacja, wykształcona i wychowana w warunkach Polski Ludowej, przejmie stopniowo współodpowiedzialność za losy kraju. Swoją powinność historyczną wypełni ona tym lepiej, im głębiej poznawać będzie dzieje walki i pracy narodu, uczyć się rozwijania wartości, które służyły i służą dobru społecznemu, postępowi i sile Ojczyzny. Obowiązkiem Partii jest kształtowanie ideowych postaw młodzieży przez przyswajanie jej całego postępowego dziedzictwa narodu, dziedzictwa zarówno walk narodowowyzwoleńczych, jak i w pracy nad budową i rozwojem socjalistycznej Polski oraz uświadamiania młodym zobowiązań, jakie z tego dziedzictwa wynikają. Trzeba stale stwarzać warunki do rozszerzenia horyzontów młodzieży i skupiania jej wokół realizacji zadań budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Organizacje partyjne, społeczne i samorządowe, instytucje państwowe i wychowawcze winny stwarzać warunki do coraz szerszego włączenia się młodzieży do aktywnego udziału w życiu kraju, pobudzać troskę o jego dobro. Należy skuteczniej angażować twórczy zapał młodzieży, jej

zarliwość i energię w ogólnospołeczny nurt walki o osiągnięcie wysokich kwalifikacji, unowocześnienie gospodarki, postęp nauki i techniki, o wysoką jakość produkcji.

Doniosłe zadania w dziedzinie wychowania młodego pokolenia w duchu zasad ideowych naszej Partii dobrze wypełniają skupione w Federacji Socjalistycznej Związków Młodzieży Polskiej — ZSMP, SZSP i ZHP. Partia oczekuje od ruchu młodzieżowego jeszcze bardziej skutecznej pracy ideowo-wychowawczej wśród całej młodzieży, krzewienia wśród niej ideałów socjalizmu; upowszechniania tradycji humanistycznych i postępowych, kształtowania i pogłębiania patriotyzmu i internacjonalizmu, wychowania młodych w duchu służby Ojczyźnie. Towarzyszyć temu powinno kształtowanie umiejętności skutecznego działania, rozbudzanie wrażliwości moralnej, kształtowanie charakteru, rzetelności i odwagi przekonania, poczucia odpowiedzialności za wykonywanie obowiązków, wysokiej dyscypliny obywatelskiej”.

POSTĘP PEDAGOGICZNY

WYSTĄPIENIE MINISTRA OŚWIATY I WYCHOWANIA JÓZEFA TEJCHMY WYGŁOSZONE NA PIERWSZYM POSIEDZENIU KRAJOWEJ RADY POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO

Problem postępu pedagogicznego, który dziś rozważamy, połączony jest z całym systemem oświaty i wychowania. Inaczej mówiąc, nie jest to tylko wyodrębniony laboratoryjnie eksperyment, lecz ruch ogółu nauczycieli, z którego wyłaniają się — podobnie jak w innych dziedzinach — propozycje i doświadczenia pionierskie, nowe i lepsze w porównaniu ze stanem powszechnym. Przewodnia idea postępu pedagogicznego sprowadza się do pytania: jak realizować skuteczniej cele, które stanowią fundament całego systemu oświaty i wychowania w życiu narodowym i społecznym?

Cele te wywodzą się z tradycji historycznej i programów przyszłościowych, rozpatrywanych z punktu widzenia interesów dzisiejszej Polski i socjalistycznych orientacji ideowych, które stanowią organiczną jedność na współczesnym etapie naszego rozwoju i udziału w życiu Europy i świata.

W naszym systemie oświatowo-wychowawczym tradycje są obecne i bardziej wyraźne niż w innych krajach. Jest to korzystne pod warunkiem, że tradycje te zostaną racjonalnie poznane i przetworzone w taki sposób, aby dobrze służyły wychowaniu młodych pokoleń.

Celowe jest podkreślenie szczególnie tych tradycji, które wywodzą się z losów narodowych XIX i XX wieku oraz uniwersalistycznej ideologii naukowego socjalizmu. Z połączenia bowiem tych dwu nurtów przeszłości wyrosła Polska obecna, która umocniła niepodległość i osobowość narodową i równocześnie utorowała drogi takiego rozwoju społecznego, który kieruje się wszystkimi postępowymi ideałami.

Rozpatrując postępowy pedagogiczny w perspektywie, przyszłości, należy określić jedną ważną zasadę: nasz rozwój jest programowany, kieruje się znanymi celami, przyjmuje ogólne założenia, iż niezależnie od tego, jak trudny czy odległy jest perspektywiczny stan idealny, trzeba ku niemu zmierzać. Przyjęcie takiej zasady oznacza wolę panowania człowieka i społeczeństwa nad swoim własnym rozwojem, w zgodzie z własnymi celami.

Nasz ustrój, z jego siłą kierowniczą — Polską Zjednoczoną Partią Robotniczą — pozostawia otwartą perspektywę kształcenia swego losu przez nowe pokolenia.

Oświata i wychowanie spełniają swoje funkcje w ścisłej łączności z życiem narodu i społeczeństwa, w nawiązaniu do naszej historii i perspek-

tyw rozwoju. Świadczą o tym najlepsze tradycje polskiej oświaty, wywodzące się jeszcze z czasów Komisji Edukacji Narodowej.

Głównym źródłem inspiracji i zachęty do tworzenia postępu pedagogicznego, jak i do wszelkiej działalności oświatowo-wychowawczej, jest odpowiedzialność za sprawy narodu, społeczeństwa i człowieka. To jest kwestia indywidualnej postawy, a nie urzędowej instrukcji. Nauczyciele polscy reprezentują takie postawy.

Gdy mówimy o postępie pedagogicznym, warto zwrócić uwagę na kilka kwestii natury ogólniejszej. Modne są dyskusje o różnych rewolucjach w Polsce powojennej, łącznie z rewolucją młodości, jak to określił prof. Józef Chałasiński, łącząc ją z wykształceniem. Można sądzić, iż największą i najpowszechniejszą była rewolucja oświatowa, która dokonuje się nadal w reformach podnoszących ogólny poziom wykształcenia. Nie wszystkie konsekwencje tego faktu są w pełni uświadomione. Bez wątpienia oświata i wychowanie to jeden z głównych czynników wielkiego rozwoju gospodarki i kultury w okresie 35 lat Polski Ludowej. Oczwistych spraw nie trzeba uzasadniać i roztrząsać.

Są jednak pewne problemy trudne; do nich należą konsekwencje wzrastającego wykształcenia, które wymagają analizy, uwagi i wniosków odnośnie celów samego kształcenia i wychowania, jego treści, metod i nauczycielskiej odpowiedzialności.

Wykształcenie przynosi wzrost tzw. roszczeń, inaczej mówiąc potrzeb materialno-cywilizacyjnych, dawniej nie znanych lub nie uświadamianych, dziś rozbudzonych i wymagających zaspokojenia. Jest to zjawisko naturalne i pozytywne, bowiem potrzeby są siłą pobudzającą rozwój.

Niezbędna jest jednak świadomość, że socjalizm nie kasuje prawa, które ma charakter bilansowo-fizyczny, iż podzielić można tylko tyle, ile się wytworzy. Socjalizm skorygował jedynie zasady podziału dochodu narodowego w duchu sprawiedliwości. Niezależnie od tego, jak dalek należy doskonalić ten podział, by zmniejszyć pewne istniejące rozpiętości, głównym problemem pozostaje powiększanie dochodu narodowego.

Wszyscy wiemy, jak gruntownie przeobraziła się nasza gospodarka. Jednakże na pytanie, czy rewolucji oświatowej odpowiadała rewolucja społecznej wydajności pracy, nie ma pewnej odpowiedzi. Trzeba jej poszukać zarówno w systemie kształcenia kadr, jak i w praktyce wykorzystania ich w gospodarce.

Sprawa postępu pedagogicznego znajduje się bezpośrednio lub pośrednio w obrębie tego zadania, gdyż wydajność gospodarki i wydajność pracy pozostaje podstawowym problemem Polski.

I kwestia następna. Celem i konsekwencją wzrastającego wykształcenia jest rozwój człowieka, to znaczy wzbogacanie jego osobowości, możliwości życia twórczego, wypełnionego aktywnością, chęcią oddziaływania na sprawy szersze w miejscu pracy i życiu społeczno-politycznym. Małe skłonność do ulegania dyscyplinie formalnej, odczuwanej jako

narzucona, wzrosła potrzeba tworzenia dyscypliny opartej na celach, w których formułowaniu i realizacji uczestniczy się aktywnie — indywidualnie i zespołowo.

Mając pełną świadomość, że problemy takie istnieją, partia nasza podejmuje — jak wiadomo — wysiłki, które określamy jako rozwijanie i doskonalenie demokracji socjalistycznej, aby rozszerzać społeczną postawę odpowiedzialności za kraj, dając każdemu realne warunki aktywnego oddziaływania na sprawy publiczne. Uzupełnić jeszcze należy, że jest to demokracja, w której szczególną rolę ustrojową i polityczną spełniają różne samorządowe formy uczestnictwa obywateli w życiu społeczno-politycznym. Jest to demokracja uczestnicząca, jak określono ją w jednym z dokumentów partyjnych.

Demokracja taka, historycznie nowa, jest dziś określoną rzeczywistością. Doskonalenie jej wymaga odpowiedniego wychowania polityczno-obywatelskiego, aby życie społeczno-polityczne nie oscyloowało między biegunem nieskutecznej arbitralności lub niebezpiecznej anarchii. Wychowanie to jest sprawą powszechną i obejmuje także szkołę.

Sprawa nowatorstwa pedagogicznego znajduje się bezpośrednio lub pośrednio w kręgu wychowania dla demokracji i przez demokrację.

Kolejny problem związany jest z pewnymi rozważaniami przyszłościowymi w naszym ustroju, jako historycznej i jakościowo nowej alternatywy wobec innych systemów. Z punktu widzenia oświaty i wychowania ograniczymy się do sprawy, która znajduje się w rządowym programie badawczym w zakresie nauk społeczno-humanistycznych, a zdefiniowana została jako socjalistyczne wzorce konsumpcji.

W ostatnich latach konsumpcja stała się tematem ważnych sporów ideologiczno-kulturalnych na tle sytuacji w wysoko rozwiniętych krajach kapitalistycznych. Mianowicie środki, które miały zaspokajać potrzeby, przekształciły się w cele; chodzi, oczywiście, o materialne środki konsumpcji. Wiemy, że stan ten rodzi problemy kryzysowe.

Niezależnie od tego, jakie istnieją u nas deficyty środków, problem ten daje się zauważyć, zwłaszcza w ujęciu przyszłościowym i wychowawczym. Prof. Jan Szczepański, relacjonując wyniki badań i analiz tematu, który wymieniłem, sygnalizuje, że nasz ustrój nie jest wolny od niebezpieczeństwa — jak mówi — repliki burżuazyjnego społeczeństwa konsumpcyjnego, i to w gorszym wydaniu. Alternatywny kierunek rozwojowy wymaga świadomego działania i sterowania. Aby nie były to abstrakcyjne postulaty, profesor wyraził przeświadczenie, że jedna dziedzina — spośród wielu — szczególnie wyróżnia nasz ustrój. Jest to dziedzina przewagi już zdobytej, stanowiąca dla przyszłości szansę niepowtarzalną, czyli dziedzina kultury — wysokiej, powszechnej, demokratycznej. Tworzenie kultury i czynne w niej uczestnictwo jest niezastąpionym czynnikiem rozwoju człowieka, jego osobowości, znalezienia orientacji w sprawach życiowych wyższego rzędu, przy zaspokajaniu niezbędnych

potrzeb materialnych i w warunkach, gdy poszukiwanie wartości stabilnych stało się wielką potrzebą ludzi wrażliwych i myślących.

Sprawa postępu pedagogicznego znajduje się bezpośrednio lub pośrednio w obrębie tej szczególnie ważnej kwestii duchowego oblicza narodu i socjalistycznego społeczeństwa.

Wymieniłem trzy kierunki: kształcenie i wychowanie dla pracy, kształcenie i wychowanie dla demokracji, kształcenie i wychowanie dla kultury. W swej podstawowej i przewodniej treści pozostanie to kształcenie i wychowanie budujące i wzmacniające patriotyczną odpowiedzialność za Polskę oraz internacjonalistyczną odpowiedzialność za naszą socjalistyczną wspólnotę, za postęp światowy i pokój. Postęp pedagogiczny w urzeczywistnianiu tych celów i zadań ma doniosłe znaczenie. Projekt uchwały w tej sprawie, dyskusja przeprowadzona w *Głosie Nauczycielskim*, referat przygotowany wspólnie przez Ministerstwo i Związek przynoszą odpowiednie koncepcje, dotyczące celów postępu pedagogicznego i warunków jego funkcjonowania.

Powtórzyć trzeba, iż ruch postępu pedagogicznego ma piękne tradycje i dziś nie zaczynamy od początku. Już w ustawie Komisji Edukacji Narodowej znalazło się znakomite określenie o nauczycielach, którzy mają i mieć będą „osobliwsze zasługi” w różnych dziedzinach, w tym szczególnie wówczas, gdy zapewnią „znaczący postęp uczniów”.

Powtórzyć też należy, iż ruch postępu pedagogicznego nie jest konkurentem nauk pedagogicznych ani też teorii wychowania, która jest niezbędna i bez której działalność szkoły, oświaty i wychowania nie miałaby szerokich horyzontów. Szeroki ruch postępu pedagogicznego nie jest jedynym, ale jest bardzo ważnym źródłem tegoż postępu. Naszą intencją jest nadanie mu większego znaczenia w całej polityce oświatowo-wychowawczej.

Jakie sprawy wymagają szczególnego podkreślenia.

Po pierwsze — troskliwa obserwacja wszystkich działań nowatorskich, dostrzeganie nowych inicjatyw, większe zainteresowanie nauczycielami i szkołami wyróżniającymi się twórczym klimatem i dobrymi wynikami.

Po drugie — podejmowanie prób ogólniejszej oceny wyników i doświadczeń ruchu postępu pedagogicznego oraz syntezy tych doświadczeń.

Po trzecie — ustalenie coraz skuteczniejszych sposobów upowszechniania sprawdzonych wyników, także bez pośpiechu, ale i bez zapomnienia, że one torują sobie drogę w codziennej pracy nauczycieli.

Po czwarte — czynienie wszystkiego, co należy, aby bez krzykliwej reklamy, ale i bez zaniedbań, nauczyciele nowatorzy mieli szansę zdobyć taką pozycję w szkole, na jaką zasługują, aby znani byli jako czołówka polskiego życia umysłowego, aby mieli moralną satysfakcję i przyczyniali się do podtrzymywania dobrej tradycji polskiej szkoły. Oczywiście, nie będzie to pomniejszać posłannictwa ogółu nauczycieli, gdyż chodzi

właśnie o ruch, w którym szanse otwarte są dla wszystkich. Działaniom tym ramy organizacyjne nadawałaby powołana do życia Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego. Rada jest potrzebna, a jej koncepcja wydaje się być słuszna. Nie może to być jakiś biurokratyczny twór, drobiazgowy w swych zadaniach i kompetencjach, bo taki szkodziłby samemu ruchowi.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania wspólnie z Zarządem Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego dbać będą o to, aby działalność Rady podporządkowana została jednemu celowi: nadaniu wyższej rangi ruchowi postępu pedagogicznego w całym systemie oświaty i wychowania. Podstawowym źródłem postępu pozostanie nauczyciel i szkoła, a nie nowa instytucja.

Można i trzeba powiedzieć, parafrazując słynną sentencję, myśmy wszyscy z nauczycieli, z nauczycieli wybitnych, którzy ukierunkowali nasze życie, ideały, postawy, charaktery i odpowiedzialność.

Proszę darować, że skorzystam z prawa nowego ministra Oświaty i Wychowania, aby złożyć wyrazy najwyższego szacunku dla moich nauczycieli-wychowawców z Gimnazjum i Liceum im. Henryka Sienkiewicza w Łańcucie.

WYSTĄPIENIE
ZASTĘPCY KIEROWNIKA WYDZIAŁU NAUKI I OŚWIATY
KC PZPR — WŁADYSŁAWA KATY —
NA PIERWSZYM
POSIEDZENIU KRAJOWEJ RADY POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO

Tematyka dzisiejszych wspólnych obrad Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, poświęcona sprawie postępu pedagogicznego, spotkała się — jak wiemy — z żywym, autentycznym zainteresowaniem nauczycieli.

Inicjatywa w sprawie reaktywowania społecznego ruchu postępu pedagogicznego jest w pełni popierana przez Wydział Nauki i Oświaty Komitetu Centralnego Partii. Będziemy wspierać wysiłki terenowych organizacji i instancji partyjnych zmierzające do wypracowania merytorycznych kierunków tego ruchu, nadania mu odpowiedniej rangi, stwarzania warunków rozwoju, wpływania na to, aby nauczyciele członkowie PZPR aktywnie w nim uczestniczyli.

Bez aktywnego udziału nauczycieli w realizacji ciągłej edukacji trudno sobie bowiem wyobrazić wykonanie wszystkich jej zadań. Dlatego ruch postępu pedagogicznego, jako jeden z czynników podnoszenia na wyższy poziom efektów kształcenia i wychowania, otoczony będzie wsparciem, pomocą i opieką ze strony instancji partyjnych.

Nasz system oświaty podlega dziś znacznym przeobrażeniom. Zmierzamy do upowszechnienia reformy w przedszkolach, objęcia sześciolatków wychowaniem przedszkolnym, upowszechnienia średniego wykształcenia w ramach szkoły dziesięcioletniej. Przed nami reforma systemu kształcenia zawodowego ustawicznego, a w perspektywie reforma studiów wyższych.

W strategii budowy społeczeństwa socjalistycznego, przyjętej na VI i VII Zjeździe PZPR, szkole wyznaczone zostało nowe jakościowo zadanie efektywnego jej uczestnictwa w harmonijnym rozwijaniu społeczeństwa socjalistycznego, w procesie wszechstronnego kształcenia osobowości dorastających pokoleń.

Pociąga to za sobą określone zmiany w bazie całego szkolnictwa, treściach kształcenia i wychowania, organizacji szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Wymaga kompleksowego modernizowania systemu kształcenia i zawodu nauczyciela. Można więc powiedzieć, że koncentracja uwagi ogółu nauczycieli na jakościowym podnoszeniu i intensywnym doskonaleniu procesów dydaktycznych i wychowawczych jest i będzie najważniejszym zadaniem partyjnym i zawodowym.

Fundamentalna zasada pedagogiki socjalistycznej, potwierdzona na III Kongresie Pedagogów Krajów Socjalistycznych, stwierdza, że centralną postacią w procesie kształcenia i wychowania oraz kształtowania osobowości wychowanków jest i będzie nauczyciel. Zmusza ona do głębszej refleksji nad stanem kwalifikacji nauczycieli, stopniem ich przygotowania do wymogów reformy oświatowej.

Wychodzimy bowiem z założenia, że proces kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości wychowanka socjalistycznej szkoły w sposób twórczy może poprowadzić nauczyciel stale doskonalący swój warsztat, nie zadowolający się tym, co osiągnął wczoraj. Problem ten został szeroko omówiony na Kongresie Pedagogicznym w 1976 roku, zwłaszcza w toku prac III Sekcji obradującej na temat roli i zadań nauczycieli w procesie kształcenia i wychowania. Uczestnicy obrad tej Sekcji jasno wypowiedzieli się za rozwijaniem twórczości pedagogicznej nauczycieli jako sprawdzonej formy wymiany nauczycielskich doświadczeń inspirowanych pedagogiczne refleksje i pedagogiczne postawy nauczycieli.

Ruch nowatorstwa pedagogicznego w Polsce ma chlubne tradycje, bogate doświadczeniem lat sześćdziesiątych. Ruch ten miał zawsze przychylny klimat wśród nauczycieli. Dziś, w okresie wdrażania reformy systemu edukacji narodowej, idea postępu dydaktycznego zyskała nowy wymiar i znaczenie.

Według obecnej opinii ruch ten powinien zachować charakter społecznego ruchu masowego. Powinien się przyczynić wydatnie do podnoszenia jakości pracy nauczyciela i szkoły, efektywności nauczania i wychowania. Powinien być wspierany przez całe zaplecze naukowo-badawcze oświaty i wychowania oraz resortu szkolnictwa wyższego i techniki. Sądzimy, że pomocy i wsparcia udzielią temu ruchowi uczelnie pedagogiczne i Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.

Ruch ten powinien objąć swym zasięgiem nadzór wszystkich szkół — zarówno wzorcowych, dobrze wyposażonych, jak i tych, w których nauka odbywa się na 2—3 zmiany, a wyposażenie odbiega od ustalonych norm. Bo jak słusznie wypowiedziano się w dyskusji — nawet w trudnych warunkach lokalowych można osiągnąć dobre wyniki, jeżeli nauczyciele solidnie pracują.

Postęp pedagogiczny powinien być częścią składową życia szkoły i wszystkich systemów edukacji narodu, być symboliką nauczania na wyższym poziomie w reformującej się dziś szkole.

KRAJOWA RADA POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO

PREZYDIUM

Przewodniczący: dr ZENON GUBAŃSKI

Wiceprzewodniczący: doc. dr hab. CZESŁAW BANACH

i dr ROMUALD JEZIERSKI

Sekretarz: EDMUND UCIEKLAK

Członkowie: dr STANISŁAW JARMUŁ, TEOFIL LAWGMIN,

doc. dr hab. HENRYK MOROZ, dr WŁADYSŁAW SORDYL,

TERESA STASIUK, JAN WOJTASZEK.

CZŁONKOWIE RADY

Doc. dr hab. CZESŁAW BANACH — wiceprezes Zarządu Głównego ZNP;

WOJCIECH DĄBROWSKI — dyrektor Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 8 w Ursynowie;

dr FRANCISZEK FILIPOWICZ — redaktor naczelny Zakładu Czo-
pism Pedagogicznych Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych;

DANUTA GÓRNAŚ — nauczycielka Gminnej Szkoły Zbiorczej w Pe-
powie, woj. leszczyńskie;

LEON GRABOWSKI — zastępca kierownika Wydziału Oświaty i Kul-
tury CRZZ;

JÓZEF GREUPNER — nauczyciel Liceum Ogólnokształcącego nr 8 w Ka-
towicach, wizytator-metodyk;

dr ZENON GUBAŃSKI — nauczyciel fizyki i języka angielskiego w Ze-
spole Szkół Ogólnokształcących w Ostrowie Wlkp.;

dr STANISŁAW JARMUŁ — dyrektor Gminnej Szkoły Zbiorczej w Ra-
dzyniu Podlaskim, woj. Biała Podlaska;

dr ROMUALD JEZIERSKI — wiceminister oświaty i wychowania;

doc. dr ROMUALD KOŃCZYK — wicedyrektor Instytutu Kształcenia
Nauczycieli;

JERZY KRAŚNIEWSKI — redaktor *Trybuny Ludu*, przewodniczący
Klubu Publicystów Oświatowo-Wychowawczych SDT;

TEOFIL LAWGMIN — nauczyciel I Liceum Ogólnokształcącego w Za-
mościu;

inż. ZBIGNIEW MAZIARKA — nauczyciel Zespołu Szkół Chemicznych
w Jaśle, wizytator-metodyk;

BOŻENA MICHALCZYK — nauczycielka Przedszkola nr 21 w Kielcach;

WŁADYSŁAW MORMON — nauczyciel Zespołu Szkół Zawodowych w
Siennicy, woj. siedleckie;

doc. dr hab. HENRYK MOROZ — Instytut Pedagogiki Uniwersytetu
Śląskiego;

- inż. JAKUB OKULJAR — zastępca dyrektora Zjednoczenia Przemysłu Pomocy Naukowych i Zaopatrzenia Szkół;
- dr ROMUALD PIOSIK — nauczyciel IX Liceum Ogólnokształcącego w Gdańsku, adiunkt Instytutu Chemi Uniwersytetu Gdańskiego;
- DANIELA RUSAKOWSKA — starszy asystent Instytutu Badań Pedagogicznych;
- doc. dr hab. STEFAN SŁOMKIEWICZ — Uniwersytet Warszawski, redaktor naczelny *Ruchu Pedagogicznego*;
- dr WŁADYSŁAW SORDYL — przedstawiciel Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR;
- TERESA STASIUK — wizytator-metodyk Kuratorium Oświaty i Wychowania w Chełmie;
- inż. WŁADYSŁAW STĘPIEŃ — dyrektor Centrum Kształcenia Ustawicznego Mechaników i Elektryków w Bydgoszczy;
- PAWEŁ ŚLIWKO — dyrektor Szkoły Podstawowej nr 8 w Bolesławcu, woj. jeleniogórskie;
- EDMUND UCIEKLAK — zastępca kierownika Wydziału Pedagogicznego ZG ZNP;
- dr inż. ADAM WINDAKIEWICZ — zastępca dyrektora Wojewódzkiego Ośrodka Postępu Rolniczego w Bielsku-Białej;
- JAN WOJTASZEK — dyrektor Wojewódzkiej Poradni Wychowawczo-Zawodowej w Poznaniu;
- MARIA WÓJCIK — dyrektor Szkoły Podstawowej nr 35 w Lublinie;
- dr JAN ZACIURA — adiunkt Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Szczecinie.

POSTĘP PEDAGOGICZNY W DZIAŁALNOŚCI SZKÓŁ I PLACÓWEK OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZYCH

W procesie dokonujących się zmian we wszystkich dziedzinach naszego życia problem permanentnego podnoszenia jakości pracy nabiera szczególnego znaczenia. Rozwijająca się rewolucja naukowo-techniczna, automatyzacja i mechanizacja procesów wytwórczych stanowiąca główny czynnik tego rozwoju stawiają przed oświatą rozwijającego się społeczeństwa socjalistycznego bardzo poważne zadania w zakresie przygotowania wysoko kwalifikowanych kadr. Nie ulega bowiem wątpliwości, że wysokiej dynamice rozwoju gospodarczego towarzyszyć musi wyprzedzający ją rozwój systemu oświatowego, doskonalenie metod kształcenia i wychowania młodego pokolenia, które przejmie do realizacji zadania nakreślone w programie naszej partii.

Powszechnie uważa się, że podstawowym warunkiem zwiększenia efektywności całego procesu dydaktyczno-wychowawczego jest pełniejsza niż dotychczas korelacja pomiędzy działalnością dydaktyczną i wychowawczą, zapewnienie prawidłowego modelu tej korelacji. Coraz szerszego znaczenia powinno nabierać w pracy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych zagadnienie postępu pedagogicznego. Przez postęp pedagogiczny należy aktualnie rozumieć proces optymalnych i funkcjonalnych przemian w dziedzinie oświaty i wychowania. Obejmuje on między innymi:

- 1) doskonalenie pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- 2) racjonalizację stylu pracy i decyzji na wszystkich szczeblach organizacji szkolnictwa.
- 3) podniesienie poziomu aktywności samokształceniowej nauczycieli,
- 4) wykorzystywanie współczesnych osiągnięć nauki i kultury,
- 5) planowe, nieustanne poprawianie procesu kształtowania osobowości ludzkiej i stwarzanie doskonalszych stosunków międzyludzkich.

Wydaje się celowe przy okazji wspomnieć o trzech terminach, nieodłącznie związanych z omawianym zagadnieniem postępu pedagogicznego. Jest to pojęcie innowacji, nowatorstwa oraz wdrażania pedagogicznego.

Tak więc przez innowację pedagogiczną będziemy rozumieć za W. Okoń¹ zmianę struktury systemu pedagogicznego, jego całości lub niektórych ważnych składników w celu wprowadzenia jakichś ulepszeń o charakterze wymiernym. Składniki te obejmują między innymi nauczycieli i wszelkich innych wychowawców, uczniów, programy, podręczniki, wyposażenie szkół i innych placówek wychowawczych, środki masowego przekazu oraz szeroko pojęte środowisko wychowawcze.

¹ W. Okoń: Słownik pedagogiczny, Warszawa 1975, ss. 100, 196.

Nowatorstwo pedagogiczne zaś to działalność twórcza nauczycieli i wychowawców, której celem jest wprowadzenie zmian do systemu wychowania i kształcenia, zmiany te mogą dotyczyć treści metod i środków oraz organizacji wychowania i kształcenia.

Wdrażanie w sensie pedagogicznym to cały system celowo zorganizowanych i kierowanych działań akceptowany przez zespół nauczycieli charakteryzujący się swobodnym i nie nadzorowanym stosowaniem w praktyce szkolnej.

Charakteryzując pierwszy element postępu pedagogicznego, tj. doskonalenie pracy dydaktyczno-wychowawczej, można stwierdzić, że efektywność nauczania w obecnej i przyszłej zreformowanej szkole wymaga głębokich zmian w całym współczesnym procesie dydaktycznym. Podstawę do tych zmian wypracowała m.in. i polska dydaktyka, której przedstawiciele, W. Okoń, Cz. Kupisiewicz i inni wnieśli doniosły wkład we współczesną dydaktykę ogólnoeuropejską i światową. Ich prace są coraz bardziej upowszechniane w naszym systemie oświatowo-wychowawczym. Jednakże podkreślić należy, że nasz codzienny proces dydaktyczno-wychowawczy nie jest jeszcze w dostatecznym stopniu oparty o dydaktykę wyzwalającą aktywność ucznia, dydaktykę problemową zindywidualizowaną i wielopoziomową. Kształtujący się ruch nowatorów powinien więc polegać na tym, aby w warunkach każdej szkoły, każdego poziomu nauczania, każdego przedmiotu modernizować proces dydaktyczny i zwiększać jego efektywność.

O wiele głębsze przeobrażenia powinny wystąpić w procesie wychowania, który jest ciągle jeszcze o wiele mniej efektywny niż proces dydaktyczny. Wynika to z kilku przyczyn, w dużej mierze niezupełnie zależnych od szkoły i nauczyciela, i tak: nadal podstawy naukowe pracy wychowawczej są o wiele słabsze niż działalności dydaktycznej; przygotowanie absolwentów zakładów kształcenia nauczycieli jest nadal w większym stopniu „dydaktyczne”, a nie „wychowawcze”; nie wykorzystuje się w praktyce szkolnej możliwości pełniejszego niż dotychczas wykorzystania naukowych inspiracji zarówno w dziedzinie dydaktyki, jak i w procesie wychowania, np. w zakresie nauczania wychowującego, które zajmuje się ogólnie mówiąc problematyką wychowawczego wykorzystania lekcji szkolnej. Wydaje się, że lepsze niż dotychczas wykorzystanie wychowawcze procesu dydaktycznego stanowi największą rezerwę w działalności szkół.

W jednolitym procesie dydaktyczno-wychowawczym należy większą niż dotychczas uwagę poświęcać pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, w szczególności zaś organizacji harcerskiej, szkolnemu klubowi sportowemu oraz działalności artystycznej dzieci i młodzieży. Działalność ta budzi zaciekawienie, umacnia wolę, rozwija aspiracje i ambicje, uczy kolektywnego współdziałania — a więc wartości niezwykle przydatne w procesie kształtowania wielostronnie rozwiniętej osobowości.

Nie trzeba nikogo także przekonywać, jak wielkie znaczenie dla zwiększenia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego ma optymalny dobór treści kształcenia, a w szczególności precyzyjnie zdefiniowane i upowszechnione cele kształcenia i wychowania oraz wyraźnie określony model wychowawczy, specyficzny dla okresu rewolucji naukowo-technicznej i budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Opracowania B. Suchodolskiego, H. Muszyńskiego, A. Lewina, Z. Krzysztosek, I. Jundził czy Cz. Heroda² stanowią co prawda istotną inspirację dla nauczycielskiej działalności, ale nie stanowią jeszcze pełnej konkretyzacji celów kształcenia i wychowania, modelu wychowawczego, a w szczególności technik działalności wychowawczej tak potrzebnych naszej szkole i nauczycielom.

Racjonalizacja stylu pracy i decyzji na wszystkich szczeblach organizacji szkolnictwa doprowadzić powinna do stworzenia odpowiedniego klimatu dla postępu pedagogicznego. Na klimat ten składają się między innymi integratywny (demokratyczny) styl kierowania, pobudzająca do działania struktura podejmowanych decyzji, postawa gotowości przezwyciężania trudności, a także postawa otwartości wobec nowych problemów i wobec innych ludzi współuczestniczących w realizacji nowych form i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dzięki właściwej atmosferze opartej także na pełnej motywacji działania obejmującej nie tylko deklarację słowną, ale również rzeczywiste uznanie i potrzebę realizacji zadań postępu — można i należy doprowadzić do akceptacji proponowanych rozwiązań pedagogicznych. Niezbędnym elementem właściwego działania w zakresie postępu pedagogicznego będzie pełne przestrzeganie cyklu działania zorganizowanego, obejmującego: uświadomienie celów proponowanych rozwiązań w pracy dydaktyczno-wychowawczej, ich zaplanowanie i zorganizowanie, przygotowanie teoretyczne zespołów nauczycielskich, a także odpowiednich środków dydaktycznych, sprzętu szkolnego potrzebnych do prawidłowej realizacji przyjętych zadań. Końcowym etapem tej działalności powinna być, po pewnym okresie pracy, konfrontacja założonych celów z rzeczywistością praktyki pedagogicznej, analiza zaistniałej sytuacji i działalność regulacyjna.

Dzisiejsza rzeczywistość stawia przed systemem oświaty, szkołą i nauczycielem nowe, trudniejsze zadania. Stopień przygotowania młodzieży do pracy i życia w aktualnych i przyszłych warunkach stanowi podstawowe kryterium oceny jakości pracy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Zadania te realizować może tylko szkoła nowoczesna, której nauczyciele posiadają głęboką wiedzę, rozumieją istotę nowoczesnej dydaktyki i wychowania i potrafią je stosować w praktycznym

² B. Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości, W-wa 1968; H. Muszyński: Ideal i cel wychowania, W-wa 1974; A. Lewin: O systemie wychowania, W-wa 1972; Z. Krzysztosek: Ideowo-wychowawcza praca szkoły, W-wa 1973; I. Jundził: Aktywizacja wychowawcza młodzieży, W-wa 1974; Cz. Herod: Cele kształcenia i wychowania w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym, W-wa 1975.

działaniu. Czy mamy takie szkoły i takich nauczycieli? Wiele przykładów wskazuje na to, że szkoła mimo osiągnięć teorii nauczania i uczenia się najczęściej pracuje na wzorach tradycyjnych; wielu nauczycieli zna literaturę, posiada teoretyczną wiedzę o eksperymentach dydaktycznych i wychowawczych, a mimo to uczy „po staremu”. Większość jednak czeka na konkretne propozycje nowych rozwiązań pedagogicznych.

Podniesienie poziomu aktywności samokształceniowej nauczycieli w ramach rejonowych konferencji, rad pedagogicznych i systematycznej pracy nad sobą itp. mogłoby w większym niż dotychczas stopniu zinteryoryzować cele i zadania postępu pedagogicznego w ich świadomości.

Kolejnym elementem postępu pedagogicznego jest konieczność pełnego wykorzystania współczesnych osiągnięć nauki i kultury. Istnieje pilna potrzeba zapoznania się z dotychczasowym dorobkiem nauk pedagogicznych i spożytkowania go do zwiększenia funkcji podstawowych szkoły, tj. wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej. Nic też dziwnego, że środowisko nauczycielskie oczekuje od nauk społecznych, a zwłaszcza od pedagogiki coraz większej liczby prac będących konkretyzacją współczesnych koncepcji systemów dydaktyczno-wychowawczych. Koncepcji, które nie będą rozpatrywać postępu pedagogicznego głównie w czasie przeszłym i teraźniejszym, ale takich, które będą wybiegać w przyszłość, ustalając przesłanki rozwoju, planując nowe formy, takich, które będą odpowiadać zmieniającym się warunkom społecznym³.

W realizacji zadań postępu pedagogicznego nieustannie zmierzać należy do coraz bardziej adekwatnego do współczesnych zadań kształtowania osobowości człowieka, który z racji pracy, jaką będzie wykonywał, sposobu uczestnictwa w kulturze i działalności społeczno-politycznej odpowiadać będzie wymaganiom epoki rewolucji naukowo-technicznej i rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Efektywność postępu pedagogicznego w każdej szkole, placówce oświatowo-wychowawczej zależeć będzie w dużym stopniu od prawidłowo stymulowanych i planowo kształtowanych stosunków międzyludzkich w zespole nauczycielskim. Dużą rolę w inspiracji do działań innowacyjnych spełniać powinien dyrektor szkoły czy placówki oświatowo-wychowawczej.

³ W. Okoń: Szkoła jutra w obliczu rewolucji naukowo-technicznej. *Przegląd Pedagogiczny* 1972, nr 1, s. 14.

POSTĘP PEDAGOGICZNY NA MIARĘ POTRZEB WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY

U podstaw pedagogicznego postępu — celowego procesu pozytywnych przemian w oświacie — leży konieczność ciągłego przystosowywania praktyki dydaktyczno-wychowawczej do zmiennych warunków otoczenia. Gdy oświata funkcjonuje w kontekście układów społeczno-ekonomicznych ulegających coraz większym i szybszym przemianom, równie lawinowo narastają złożone potrzeby modernizacyjne szkolnictwa. Ostateczną płaszczyzną odniesienia do wszelkich pedagogicznych reform i eksperymentów są bowiem szeroko rozumiane potrzeby społeczne oraz indywidualne potrzeby jednostki. Obecnie na całym świecie trwają intensywne poszukiwania systemów dydaktyczno-wychowawczych, kształcących wysoko kwalifikowane kadry dla gospodarki, nauki i kultury, a równocześnie stwarzających optymalne warunki dla wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanków.

Porównanie współczesnych przedsięwzięć modernizacyjnych z ruchem innowacyjnym sprzed kilkunastu, a nawet kilku laty przekonuje nas, że postęp pedagogiczny ulega ciągłemu rozwojowi, pola zmian są coraz szersze, metody inicjowania i upowszechniania innowacji coraz bardziej zróżnicowane i złożone, czas eksperymentowania wydłużony¹.

Analizując dotychczasowe badania pedagogiczne można zauważyć, że większość z nich charakteryzuje się ciągle jeszcze pewnymi niekorzystnymi, niewystarczającymi z punktu widzenia współczesnych potrzeb cechami takimi, jak:

1. Przesadne faworyzowanie problemów wewnątrzszkolnych bez analizowania ich na tle szeroko rozumianych potrzeb społecznych.
2. Częste inicjowanie badań w sposób jednostkowy, przypadkowy, bez wewnętrznie spójnego i wzajemnie skoordynowanego planu badawczego, dającego sukcesywną kumulację osiągnięć z jednoczesną możliwością eliminacji błędów.
3. Podchodzenie do problematyki badawczej funkcjonalnie, jednostronnie, gdy tymczasem osobowość ucznia stanowi pewną całość i nie można oczekiwać sukcesów w pracy wychowawczej, jeżeli oddziałuje się wyłącznie na tę lub inną sferę osobowości.
4. Niedostateczne uwzględnienie w badaniach współzależności między celowym procesem wychowawczym organizowanym w szkole a zjawiskami wychowawczymi występującymi w środowisku społecznym ucznia.

¹ E. Faure i inni: *Uczyć się, aby być*. W-wa 1975, PWN; Kupisiewicz Cz.: *Przemiany edukacyjne w świecie*. W-wa 1978, WP; Lijmets H. J.: *Kompleksowe badania pedagogiczne*. *Sowietskaja Piedadogika* 1977, nr 12; Okoń W.: *Szkoła współczesna*. W-wa 1979; *Raport o stanie oświaty w PRL*. W-wa 1973.

5. Zbyt mocne akcentowanie w badaniach braków i niedociągnięć szkoły, mniej — potrzeb i możliwości uczniów i nauczycieli.
6. Ujmowanie kształcenia przede wszystkim jako procesu intelektualnego z niedocenianiem tych stron procesu kształcenia, które angażują emocje i formują postawy, inspirują wyobraźnię, aktywizują działania.
7. Projektowanie badań w sposób statyczny: nieukazywanie, jak proponowane innowacje winny zmieniać się z wiekiem uczniów, z ich rozwojem psychofizycznym, z przechodzeniem na wyższy szczebel kształcenia.
8. Koncentrowanie się w badaniach przede wszystkim na pracy nauczycieli i szkół, z pominięciem samych uczniów jako współtwórców procesu dydaktyczno-wychowawczego.
9. Preferowanie badań diagnostycznych, podejmowanie nielicznych badań o charakterze projektującym i wdrożeniowym.
10. Opieranie się w badaniach przede wszystkim na utylizacji wiedzy pedagogicznej, wykorzystywanie w niewielkim zakresie dorobku innych nauk, szczególnie psychologii i socjologii.

W niniejszym opracowaniu chcemy przedstawić w zarysie kompleksowe, projektujące badania eksperymentalne nad systemem dydaktycznym prowadzone przez Zakład Modernizacji Kształcenia i Wychowania Instytutu Badań Pedagogicznych. U podstaw prezentowanych badań leży koncepcja kształcenia wielostronnego² oraz dwie podstawowe zasady dydaktyczne: zasada indywidualizacji i aktywizacji uczniów w procesie kształcenia.

Prezentowane badania integrują wiedzę, metodę i narzędzia badawcze z zakresu pedagogiki i psychologii; mają charakter eksperymentalny; obejmują treści, metody, środki, formy i warunki kształcenia; dotyczą problemów nauczania — uczenia się przedmiotów humanistycznych, przyrodniczych i matematyki; analizują oddziaływania i efekty osiągane na lekcjach, na dydaktycznych zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych; prowadzone są w ścisłym współdziałaniu pracowników naukowych, nauczycieli, uczniów, rodziców; zakładają oddziaływania podłużne — od klasy VI do ukończenia przez uczniów szkoły średniej; wdrażane są w 10 dobranych środowiskowo szkołach gminnych, miejskich i wielkomiejskich³.

Celem badań jest określenie metod, środków, form i warunków opty-

² Zob. W. Okoń: Podstawy kształcenia ogólnego. W-wa 1967; D. Nakoneczna: Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień. Praca w druku. Wydanie WSiP 1980.

³ Badania prowadzone są w następujących szkołach: Zbiorczej Szkole Gminnej w Żyrzynie k. Puław, Szk. Podst. nr 5 Puławy, Szk. Podst. nr 9 Puławy, LO im. A. J. Czartoryskiego w Puławach, LO im. KEN w Puławach, Zbiorczej Szkole Gminnej w Pomiechówku k. Warszawy, Szk. Podst. nr 162 W-wa, Szk. Podst. nr 267 W-wa, LO im. J. Lelewela W-wa, LO Ludowego Lotnictwa Polskiego W-wa oraz w 5 odpowiednio dobranych szkołach kontrolnych.

malizacji procesu kształcenia z punktu widzenia wielostronnego rozwoju osobowości uczniów.

Wychodząc z koncepcji poznawczej człowieka przyjmujemy, że kształcenie osobowości jednostki, jej zdolności rozumienia i zmieniania otaczającej rzeczywistości oraz własnej osoby jest możliwe dzięki systematycznemu i celowemu wychowaniu⁴.

Zdając sobie sprawę z faktu, że rozwój osobowości zależy od indywidualnych uwarunkowań biologicznych, własnej aktywności jednostki i wpływów środowiska, zakładamy, że głównymi czynnikami stymulującymi wielostronny rozwój uczniów, rozwój ich uzdolnień, zainteresowań i postaw twórczych w procesie kształcenia i samokształcenia są celowe, specyficzne oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze sprzyjające:

- a) indywidualizowaniu i różnicowaniu procesu kształcenia,
- b) aktywizowaniu i usamodzielnianiu uczniów w procesie kształcenia,
- c) wzbogacaniu procesów edukacyjnych współpracą międzyszkolną i środowiskową⁵.

A. INDYWIDUALIZOWANIE I RÓZNICOWANIE PROCESU KSZTAŁCENIA⁶

Indywidualizowaniu i różnicowaniu procesu kształcenia sprzyjają następujące zabiegi dydaktyczno-wychowawcze:

1. Diagnostyka możliwości poznawczych uczniów

Aby efektywnie organizować proces dydaktyczno-wychowawczy z punktu widzenia indywidualizacji kształcenia, musimy znać różnice pomiędzy uczniami w zakresie ich wiedzy, możliwości poznawczych, zainteresowań, umiejętności uczenia się, postaw względem obowiązków szkolnych itp.

Począwszy od klasy szóstej, w której rozpoczynamy badania, aż do ukończenia przez uczniów szkoły średniej prowadzimy planową, ukierunkowaną obserwację wychowanków wspomaganą metodami ankiet, kwestionariuszy i wywiadów. Wyniki powtarzanych co dwa lata badań rejestrujemy w odpowiednich „Kartach Ucznia”. W karcie, obok podstawowych danych, takich jak: nazwisko i imię, zawód i miejsce pracy rodziców, skład rodziny, przebyte poważne choroby, odnotowujemy wyniki badań następujących właściwości kierunkowych i instrumentalnych jednostki: poziom zdolności ogólnych i specjalnych, efekty uczenia się, zainteresowania, samoocenę i poziom aspiracji, postawy, motywacje, uspołecznienie.

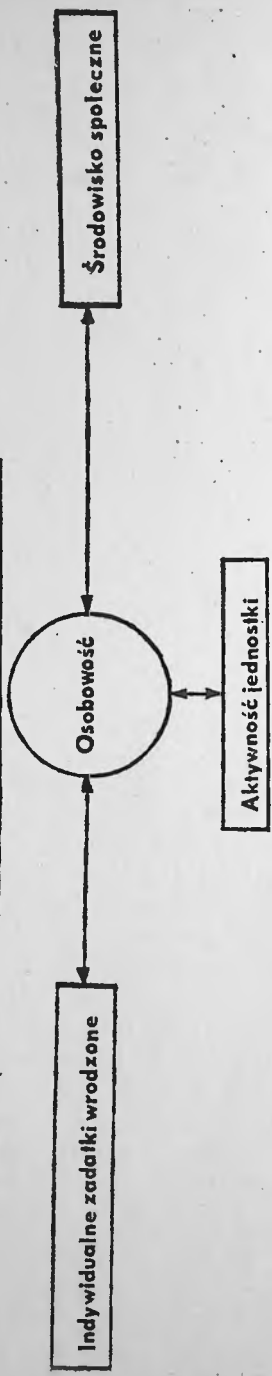
⁴ Zob. J. Kozielecki: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. W-wa 1976.

⁵ Zob. Schemat badań: *Zmienne niezależne eksperymentu a osobowość wychowanka*.

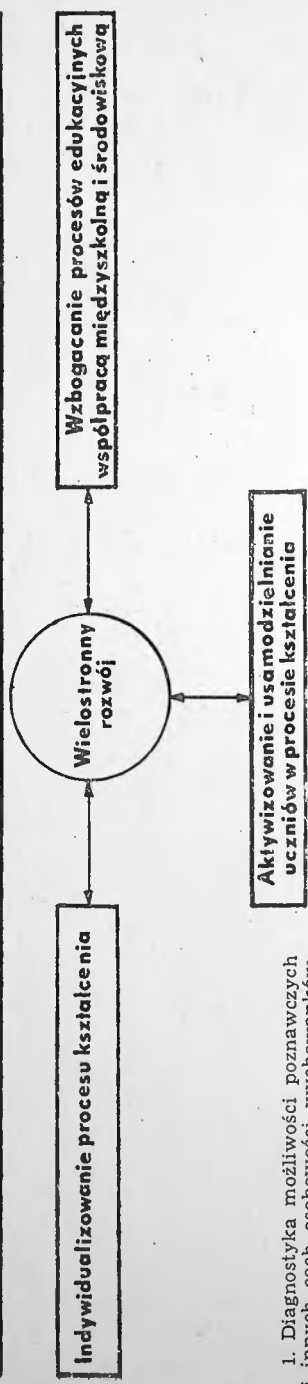
⁶ Zob. m.in.: T. Lewowicki: *Indywidualizacja kształcenia*, PWN 1978; M. A. Danilow, M. N. Skatkin (red.): *Didaktika średniej szkoły*. Moskwa 1975.

ZMIENNE NIEZALEŻNE EKSPERYMENTU - A OSOBOWOŚĆ WYCHOWAWANKA

Czynniki kształtujące osobowość człowieka



Oddziaływania stymulujące wielostronny rozwój osobowości ucznia w procesie dyd.-wych. szkół eksperymentalnych IBP



1. Diagnostyka możliwości poznawczych i innych cech osobowości wychowanków.
2. Organizacja treści nauczania uwzględniająca możliwości poznawcze, potrzeby i zainteresowania uczniów.
3. Dobór metod, form i środków kształcenia na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych w zależności od zróżnicowanych uzdolnień, potrzeb i zainteresowań uczniów.

1. Zwiększanie wiedzy psychologicznej uczniów o samym sobie i osobach drugich; o procesie uczenia się i rozwoju.
2. Współudział uczniów w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.
3. Stwarzanie warunków sprzyjających podejmowaniu przez uczniów działań samostanowienia.

1. Poszerzenie terenu oddziaływań szkoły o lokalne środowisko edukacyjne.
2. Zorganizowanie współpracy pomiędzy szkołami ze zróżnicowanych społecznie środowisk.
3. Wiązanie do planowych oddziaływań szkoły inspiracji naukowo-metodycznych Instytutów Badań Wczesnej MOiW.

Każdy uczeń posiada teczkę, w której obok znormalizowanej „Karty Ucznia” gromadzimy materiały świadczące o rozwoju możliwości poznawczych wychowanków, jak: twórcze, oryginalne wypracowania na dowolne i określone tematy, ciekawe pytania, zadania, problemy oraz ich rozwiązania⁷, wyniki prowadzonych eksperymentów chemiczno-biologicznych, fizyko-technicznych itp.

Zbierany w ten sposób materiał uzupełnia dane służące poznawaniu rozwijających się możliwości poznawczych i zainteresowań oraz innych interesujących nas cech osobowości wychowanków.

2. Organizacja materiału nauczania⁸

W szkołach, w których realizowane są kompleksowe badania eksperymentalne nad procesem dydaktycznym, prowadzimy nauczanie dwupoziomowe uwzględniające uczniów przeciętnie i ponadprzeciętnie uzdolnionych w danym przedmiocie nauczania.

Podstawowym warunkiem różnicowania kształcenia jest strukturalizacja materiału nauczania, czyli grupowanie treści w systemy powiązanych merytorycznie i logicznie wiadomości, oraz organizacja materiału nauczania, czyli wyodrębnianie rozmaitych zakresów, jak i poziomów treści.

Dokonanie odpowiedniej strukturalizacji i organizacji materiału nauczania umożliwia: 1) stawianie na lekcjach pytań, zadań, problemów podstawowych oraz problemów o zwiększonym stopniu złożoności i trudności, 2) różnicowanie prac domowych, 3) organizowanie zajęć fakultatywnych, 4) opracowywanie dla uczniów wykazujących wybitne uzdolnienia w zakresie wybranych przedmiotów nauczania programów indywidualnego kształcenia⁹, 5) organizowanie zespołów wyrównawczych dla uczniów mających okresowe trudności z opanowywaniem podstawowych zagadnień z danego przedmiotu nauczania.

Organizacja i strukturalizacja treści ułatwia i przyspiesza uczenie się, umożliwia dostosowywanie wiedzy do rozwijających się potrzeb i możliwości wychowanków, wzmacnia zainteresowania uczniów nie tylko przedmiotem nauczania, ale samym procesem dydaktycznym.

⁷ W praktyce wygląda to w ten sposób, że postawione przez ucznia na zajęciach dydaktycznych oryginalne twórcze pytanie bądź rozwiązanie zadania zostaje na polecenie nauczyciela rejestrowane przez autora na kartce, podpisane nazwiskiem i przechowane w tezcze ucznia.

⁸ Zob. Włodarski W.: *Strukturalizacja treści*. Warszawa 1979, PWN.

⁹ Jak wykazują badania, programy indywidualne — poszerzające i pogłębiające treści programu podstawowego — realizuje ok. 4–6 uczniów w klasie. W miarę zaawansowania prac nad opanowaniem treści programowych uczniowie ci uczestniczą w lekcjach wtedy, gdy czynnie współdziałają z nauczycielem w organizacji procesu dydaktycznego, np.: prowadząc fragment lekcji, pełniąc funkcje asystenckie, sterując pracą zespołową itp. W innych przypadkach, jeśli na lekcji omawiane są znane już uczniom zagadnienia — po uzgodnieniu z nauczycielem, czas ten przeznaczają na realizację własnego programu pracując w bibliotekach, w zapleczach pracowni przedmiotowych bądź uczestnicząc w lekcji danego przedmiotu w klasie programowo wyższej.

W celu zintensyfikowania działalności poznawczej uczniów, umożliwienia włączenia do procesu kształcenia wiedzy i umiejętności zdobytych ze źródeł pozaszkolnych podajemy z wyprzedzeniem czasowym tematy i główne problemy danego działu programowego.

Na lekcji wprowadzającej do nowego działu przedstawiamy węzłowe zagadnienia w formie schematów, wykresów, symboli, co ułatwia zrozumienie struktury przedmiotu. Zwracamy uwagę uczniów na problemy szczególnie ważne, które wystąpią w kolejnych lekcjach, na problemy trudne i złożone, które powinny być opanowane przez wszystkich, oraz te, które będą przedmiotem analizy na zajęciach fakultatywnych lub zadaniem do samodzielnego opracowania w ramach programów indywidualnych. Podajemy literaturę podstawową i uzupełniającą, środki dydaktyczne oraz metody i formy pracy, które będą stosowane przy omawianiu danego działu programowego. Sygnalizujemy tematy, przy realizacji których pożądanym jest współudział uczniów asystentów. Każdy dział programowy kończymy zróżnicowanym pisemnym lub ustnym sprawdzianem stopnia opanowania wiadomości i umiejętności.

3. Stosowanie wielostronnych metod, form i środków kształcenia

W pracach naszych dążymy do określenia jak najskuteczniejszych metod kształcenia z punktu widzenia założonych wymagań dydaktycznych (zróżnicowanie celów i treści), jak i psychologicznych (zróżnicowanie uczniów). Realizacji tych założeń sprzyjają wielostronne metody nauczania: podające, poszukujące, eksponujące, praktyczne¹⁰. Efektywność metod nauczania uwarunkowana jest trafnym doбором form organizacyjnych procesu nauczania-uczenia się. Stosujemy zróżnicowane formy nauczania zbiorowego, jak: wykład informacyjny, wykład problemowy, pogadankę heurystyczną, dyskusję, zajęcia typu seminaryjnego, nauczanie zbiorowe ukierunkowane na rozwój procesów emocjonalnych w formie gier dydaktycznych itp. W zależności od założonego celu poznawczego, przekazywanych treści, zespołu uczniowskiego — organizujemy nauczanie zespołowe w grupach czteroosobowych jednorodnych lub zróżnicowanych; w zespołach dwuosobowych z „centrum” — gdy większość klasy np. na lekcji matematyki rozwiązuje dwójkami określone zadanie, a uczniowie mający trudności z problemem pracują przy zestawionych stołach („centrum”) pod kierunkiem nauczyciela przedmiotu; organizujemy nauczanie w zespołach wieloosobowych przy współudziale asystentów i specjalistów przedmiotowych itp. Na wybrane lekcje typu ćwiczeniowego łączymy uczniów z dwóch klas równoległych. Na przykład: raz w tygodniu, na jedną godzinę lekcyjną matematyki i jedną godzinę lekcyjną fizyki łączymy uczniów z dwóch równoległych klas

¹⁰ Zob. W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Op. cit.

ósmym z punktu widzenia wyboru przez nich szkoły średniej. W jednym zespole uczą się uczniowie wybierający się do klasy matematyczno-fizycznej — lub do średnich szkół zawodowych, w których matematyka i fizyka są przedmiotami wiodącymi, w drugim — uczniowie wybierający klasy przyrodnicze, humanistyczne lub szkoły zawodowe o kierunkach nietechnicznych.

Taki podział zespołów klasowych pozwala różnicować treści ćwiczeń teoretycznych i praktycznych, metody i formy pracy, sposoby oceniania wiedzy i umiejętności uczniów. Młodzieży taka forma nauki, stosowana w ostatnim roku ich pobytu w szkole podstawowej, ułatwia trafny wybór kierunku dalszego kształcenia.

Nauczanie — uczenie się indywidualne występuje podczas pracy uczniów z podręcznikiem szkolnym i piśmiennictwem przedmiotowym, podczas samodzielnej pracy ucznia ukierunkowanej programem indywidualnym; podczas wykorzystywania materiałów programowych umożliwiających różnicowanie treści, tempa i czasu uczenia się.

B. AKTYWIZACJA I USAMODZIELNIENIE UCZNIÓW W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Aktywizowaniu i usamodzielnianiu uczniów w procesie kształcenia sprzyjają, obok organizacji treści i aktywnych metod nauczania, następujące zabiegi dydaktyczno-wychowawcze:¹¹

1. Zwiększanie wiedzy psychologicznej uczniów (wiedzy o samym sobie i osobach drugih)

Efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego zależy od doboru zadań adekwatnych do rozpoznanych potrzeb i możliwości wychowanków oraz od świadomego, zaangażowanego podjęcia przez ucznia zadania jako warunku samorealizacji, jako środka rozwijającego własne ukryte możliwości i zdolności.

Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej posiadają pewien pogląd o samym sobie w wyniku sądów otoczenia, marzeń i planów odnośnie własnej osoby.

Nauczyciele, jak i współpracujący z nimi psychologowie poprzez badania nad zróżnicowaniem uczniów oraz zajęcia dydaktyczno-wychowawcze prowadzone takimi metodami aktywizującymi, jak analiza sytuacji grupowej, „burza mózgów”, dyskusje, treningi zadaniowe i relaksa-

¹¹ Przez aktywne uczestnictwo w procesie nauczania — uczenia się rozumiemy działalność wewnętrzną w sferze myślowej, uczuciowej i motywacyjnej — stymulowaną przez dobór treści, metod i form pracy z uczniami, przez wytwarzanie w klasie odpowiedniego klimatu sprzyjającego rozwojowi twórczego myślenia i działania oraz aktywność zewnętrzną w postaci widocznych działań fizycznych, związanych np. z pełnieniem funkcji asystenckich, organizowaniem pracy grupowej, nauczaniem osób drugih, stymulowaniem kolegów do wysiłku poznawczego itp.

cyjne, konsultacje indywidualne i zespołowe — dopomagają wychowankom w lepszym rozumieniu siebie oraz tego, co dzieje się w sytuacjach, w których uczestniczą; na ile twórczy może być ich wkład w doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego; jak planować swój własny rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny; jak mobilizować energię do realizacji założonych i podjętych zadań; jak wypracowywać skuteczne style uczenia się, jak pokonywać napotymane trudności itp.

2. Włączanie uczniów w proces kształcenia

Samopoznanie i kierowanie własnym rozwojem urzeczywistnia się najpełniej wtedy, gdy uczeń musi sam określić swoje możliwości, uzewewnętrznić postawę, podjąć zadanie, przewidzieć konsekwencje własnych działań, ocenić wyniki swojej pracy.

Zakładamy, że poznawcza aktywność uczniów w szkole rozwija się i pogłębia nie tylko pod wpływem zaangażowania intelektualno-emocjonalnego w treści kształcenia, ale również w sam proces nauczania — uczenia się.

Psychologicznym uzasadnieniem traktowania uczniów jako współtwórców procesu nauczania i wychowania są odczuwane przez nich potrzeby psychiczne: potrzeba aktywności, bezpieczeństwa, emocjonalnego kontaktu, uznania, samourzeczywistnienia i samooceny¹².

Struktura wychowania — pisze Koziński — ulega zasadniczym zmianom, gdy między nauczycielem i uczniem tworzy się stosunek, jaki istnieje między bardziej a mniej doświadczonym naukowcem, gdy samo wychowanie staje się specyficznym procesem badawczym (...). W procesie nauczania nauczyciel i uczeń formułują problemy, stawiają hipotezy i próbują je weryfikować. Uczeń przestaje być ofiarą systemu kształcenia, lecz staje się jego współorganizatorem i aktywnym uczestnikiem¹³.

W szkołach naszych stwarzamy wszystkim uczniom warunki do aktywnego włączania się w organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego poprzez rozbudowanie form samorządności; powierzanie uczniom funkcji asystenckich; odpowiednich zadań dydaktycznych, jak: zorganizowanie pracy grupowej, przeprowadzenie fragmentu bądź całej lekcji we własnej klasie lub w klasie programowo niższej; sprawowanie opieki nad kolegami wykazującymi trudności z opanowaniem danego przedmiotu; współdziałanie z uczniami z klas młodszych pracującymi nad pogłębionym opanowaniem zagadnień teoretycznych i praktycznych z dziedziny wiedzy wspólnie ich interesujących; udzielanie konsultacji kolegom z klas młodszych przygotowujących się do olimpiad przedmiotowych itp.

W wyniku współudziału uczniów w procesie kształcenia powiększają

¹² Zob. J. Reykowski (red.): *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Warszawa 1964, s. 132.

¹³ Zob. J. Koziński: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Op. cit., s. 236.

się wpływy osób nauczających. Zespół klasowy uczy się nie tylko od nauczyciela, wzajemnie od siebie, ale również od kolegów „specjalistów” mających w danym przedmiocie wybitne osiągnięcia¹⁴.

Istotny dla tej formy pracy jest sposób przygotowywania uczniów do roli współtwórców procesu dydaktyczno-wychowawczego, kształtowanie ich umiejętności dydaktycznych, zwiększanie zasobu wiedzy merytorycznej, sprawności organizowania współpracy kolektywnej, kierowania zespołem, radzenia sobie z trudnymi, obciążającymi emocjonalnie sytuacjami, doskonalenia komunikacji pomiędzy uczniami oraz pomiędzy uczniami i nauczycielem przedmiotu itp.

3. Stwarzanie warunków sprzyjających podejmowaniu działań samodzielnych i twórczych

Warunkiem podejmowania przez uczniów działań samodzielnych i twórczych, a w efekcie kształtowania twórczych osobowości jest ukazywanie życia klasy i szkoły nie tylko od strony obowiązków i praw wymagających akceptacji, ale również jako terenu, w którym powinny i muszą zachodzić udoskonalenia i zmiany. Wyrabianie przekonań, że rozwijanie i doskonalenie życia klasy, a nawet szkoły ma być udziałem nie tylko nauczycieli, ale i uczniów.

Istotne jest wytwarzanie atmosfery sprzyjającej akceptowaniu każdego ucznia, ukazywaniu tkwiących w nim możliwości — co wzmaga wiarę we własne siły, wzajemne zaufanie oraz poczucie szczególnego bezpieczeństwa.

Wychowywać człowieka — pisze A. Makarenko — to znaczy dać mu poczucie powinności i perspektywy¹⁵. Poprzez stwarzanie uczniom licznych i różnorodnych warunków do wykazywania się własnymi możliwościami nie tylko poznawczymi, ale również zdolnościami artystycznymi, społecznymi, organizacyjnymi, dydaktycznymi, opiekuńczymi, technicznymi, gospodarczymi itp. sprawiamy, że ich próby osiągnięć w wybranych dziedzinach działania są pełne wigoru, trafne i zintegrowane. Aprobowanie przez szkołę sukcesów nie tylko poznawczych, ale również osiągnięć na innych niż nauka terenach sprawia, że uczniowie zwiększają własne wysiłki poznawcze, wzmagają energię do wytężonej pracy intelektualnej i szeroko rozumianej pracy samokształceniowej.

Ważne jest kształtowanie w uczniach umiejętności twórczego współżycia i współdziałania w zespołach koleżeńskich oraz w przyjaznych kontaktach z nauczycielami opartych na współpracy, na wzajemnym

¹⁴ Na podstawie badań stwierdzamy, że z czasem ustalają się w klasach 2—3-osobowe zespoły uczniów stale współpracujących z danym nauczycielem. Uczniowie ci przewyższają wiedzą i umiejętnościami pozostałych kolegów z klasy i służą chętnym pomocą w uczeniu się danego przedmiotu. W razie potrzeby sami korzystają z podobnej pomocy innych „specjalistów przedmiotowych”.

¹⁵ A. Makarenko: Dzieła tom V. Warszawa 1956, s. 72.

szacunku i odwzajemnianiu uczuć. Wytwarzanie klimatu sprzyjającego rozwojowi takich cech osobowości wychowanków, jak zwiększona bezpośredniość, spontaniczność, niezależność, autentyczność, pozwalanie sobie na pomyłki, zwątpienia, ryzyko, krytykę, skłonność do wyrażania swych przeżyć, witalność, entuzjazm, pozytywna postawa wobec świata.

C. WZBOGACANIE PROCESÓW EDUKACYJNYCH WSPÓŁPRACA MIĘDZYSZKOLNA I ŚRODOWISKOWA

Zdając sobie sprawę z faktu, że współczesna szkoła nie jest w stanie własnymi siłami zbudować środowiska wychowawczego na miarę założonych potrzeb z punktu widzenia indywidualizacji i aktywizacji uczniów w procesie kształcenia, postanowiliśmy:

1. Poszerzyć teren oddziaływań szkoły o lokalne środowisko edukacyjne, tzn.: powiększyć zespół nauczający (szczególnie na zajęciach pozalekcyjnych) o przygotowanych merytorycznie rodziców i inne osoby ze środowiska społecznego ucznia. Wzbogacić teren zajęć pozalekcyjnych o środowiskowe laboratoria szkół zawodowych, zakłady produkcyjne, instytuty naukowe, instytucje społeczne i kulturalne. Doprowadzić do bliskich bezpośrednich kontaktów pomiędzy uczniami zainteresowanymi określoną działalnością poznawczą a ludźmi wykonującymi daną pracę w sposób wzorowy i twórczy.

2. Zorganizować — w celu wzajemnej wymiany doświadczeń oraz wzajemnej stymulacji do wysiłku poznawczego — współpracę międzyszkolną uczniów i nauczycieli ze zróżnicowanych społecznie środowisk wiejskich, miejskich i wielkomiejskich. Ukierunkowana współpraca międzyszkolna obejmuje wymianę doświadczeń zawodowych nauczycieli (wzajemne hospitowanie zajęć dydaktycznych, wymianę materiałów metodycznych, piśmiennictwa przedmiotowego, wspólne konferencje metodyczne) oraz organizowanie zajęć pozalekcyjnych dla uczniów współpracujących szkół (wspólne zajęcia fakultatywne, olimpiady przedmiotowe, sesje młodych miłośników nauki, obozy naukowe itp.). W klasach licealnych współpraca międzyszkolna rozszerza się na szkoły zagraniczne z Niemieckiej Republiki Demokratycznej, Czechosłowacji i Węgier.

3. Włączyć do planowanych oddziaływań środowiskowych ukierunkowane inspiracje naukowo-badawcze Zakładu Modernizacji Kształcenia i Wychowania Instytutu Badań Pedagogicznych, Zakładu Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego, Zakładu Psychologii Instytutu Badań Pedagogicznych, Zakładu Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego oraz innych zakładów specjalistycznych uczelni wyższych Warszawy i Lublina.

W badaniach naszych zakładamy osiągnięcie następujących efektów dydaktyczno-wychowawczych:

1. Wyposażenie uczniów w usystematyzowane podstawy wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze.
2. Rozwinięcie zdolności poznawczych, zwłaszcza zdolności do samodzielnego, krytycznego myślenia i działania.
3. Wdrożenia uczniów do postrzegania, formułowania i rozwiązywania teoretycznych i praktycznych problemów.
4. Ujawnienie i rozwinięcie kierunkowych uzdolnień poznawczych.
5. Ujawnienie i ukształtowanie kierunkowych zainteresowań poznawczych.
6. Rozwinięcie umiejętności uczenia się i organizacji pracy samokształceniowej indywidualnej i zespołowej.
7. Ukształtowanie poznawczych postaw twórczych.
8. Uformowanie postaw społeczno-moralnych.
9. WYROBIENIE POŻĄDANYCH CECH CHARAKTERU, TAKICH JAK: poczucie obowiązku, pracowitość, wytrwałość, dokładność, systematyczność, odpowiedzialność.
10. Rozwinięcie umiejętności wzbogacenia własnego rozwoju intelektualnego i osobowości wartościami reprezentowanymi przez środki masowego przekazu i przez środowisko oraz wzbogacenie środowiska własnymi wartościami ucznia.

Rozpoczęte w roku szkolnym 1975/76 w 10 zróżnicowanych środowiskowo szkołach badania kompleksowe są w kolejnych rocznikach uczniów kontynuowane, doskonalone i wzbogacane.

Wprowadzając badania podłużne od klasy VI do ukończenia przez uczniów szkoły średniej, chcemy ukazać, jak proponowane metody, formy, środki i warunki kształcenia zmieniają się z wiekiem uczniów, z ich rozwojem psychofizycznym, z przechodzeniem na wyższy poziom nauczania. Np.: praca grupowa, którą rozpoczynamy w klasie VI w zespołach dobranych na zasadzie koleżeństwa, w miarę rozwoju uzdolnień i zainteresowań uczniów przekształca się w zespoły specjalistyczne o nieco innym składzie osobowym, z których to zespołów wylaniają się z czasem asystenci i specjaliści przedmiotowi „pomnażający” oddziaływania dydaktyczne nauczycieli. Dotychczasowe wyniki badań są wysoce zadowolające¹⁶.

Zadaniem, jakie przed sobą stawiamy, jest wypracowanie wewnętrznie spójnego systemu placówek naukowo-badawczych i szkół o charakterze eksperymentalnym, który w okresie trwania reformy oświaty spełniać będzie rolę „układu pracującego” dostarczającego informacji na temat

¹⁶ Zob. D. Nakoneczna: O intensyfikacji rozwoju uzdolnień i zainteresowań uczniów. *Badania Oświatowe* 1977, nr 4. D. Nakoneczna: Nauczanie stymulujące rozwój uzdolnień. *Oświata i Wychowanie* 1979, nr 1. D. Nakoneczna: Kompleksowe badania systemu dydaktycznego. *Badania Oświatowe* 1979, nr 2. I. Borzym: Uczniowie zdolni. Warszawa 1978, PWN. H. Rylke: Stymulacja rozwoju społeczno-emocjonalnego młodzieży, *Kwart. Pedag.* 1978, nr 1. H. Rylke: Sytuacje wychowawcze a dojrzałość społeczno-emocjonalna. *Kwart. Pedagog.* 1979, nr 1.

możliwości i efektywności wdrożeń uogólnionych, nowatorskich doświadczeń pedagogicznych i psychologicznych do praktyki szkolnej.

Sterowanie szkołami eksperymentalnymi odbywa się trzema torami:

- poprzez literaturę przedmiotu oraz opracowania metodyczne ukierunkowujące pracę dyrektorów, nauczycieli, uczniów i rodziców,
- poprzez wspólne seminaria dydaktyczne i konferencje metodyczne nauczycieli, pracowników naukowych, wizytatorów metodyków Kuratorium Oświaty i Wychowania w Warszawie i Lublinie,
- poprzez bezpośredni udział pracowników naukowych w realizacji modernizowanego procesu kształcenia.

Oprócz wskazań przydatnej do realizacji stawianych zadań literatury ogólnopedagogicznej, psychologicznej i specjalistycznej — pracę nauczycieli ukierunkowujemy opracowaniami pomocniczymi zawierającymi ogólne i szczegółowe cele, jakim mają służyć proponowane zabiegi dydaktyczno-wychowawcze. W opracowaniach tych precyzujemy szczegółowe zadania badawcze dla wszystkich współtwórców modernizowanego procesu kształcenia, prezentujemy wzory zachowań metodyczno-organizacyjnych oraz konkretne wskazówki i sugestie co do sposobów realizacji proponowanych zadań. Podajemy wyznaczniki dopomagające nauczycielom w samookreślaniu stopnia wdrożenia zamierzonej innowacji pedagogicznej, wskazujemy metody i narzędzia badawcze pozwalające mierzyć szczegółowe i ogólne wyniki założonych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Na seminariach organizowanych jeden raz w miesiącu¹⁷ omawiane są wybrane zagadnienia merytoryczne i metodyczne z zakresu dyscyplin przedmiotowych objętych badaniami: języka polskiego, historii, matematyki, fizyki, chemii, biologii. Prezentowane są wybrane zagadnienia z pedagogiki, psychologii społecznej, socjologii, metodologii nauk pedagogicznych. Dyskutowane są analityczne i systemowe problemy badawcze, metody i narzędzia badań, otrzymanywane wyniki badań szczegółowych i globalnych.

Przedmiotem analizy i dyskusji na międzyszkolnych konferencjach metodycznych są również prezentowane przez nauczycieli i uczniów praktyczne rozwiązania sposobów prowadzenia lekcji i zajęć pozalekcyjnych, zebrań samorządowych, sesji uczniowskich, obozów naukowych itp.

W celu głębszego poznania potrzeb i możliwości nauczycieli i uczniów pracownicy instytutów włączają się czynnie w realizację modernizowanego procesu kształcenia poprzez obserwację uczestniczącą procesu dydaktycznego, jak również poprzez realizowanie wybranych tematów na

¹⁷ Rozkłady godzin nauczania we wszystkich szkołach eksp. IBP są tak skorelowane, że w tym samym dniu tygodnia mają dzień wolny od pracy np.: nauczyciele języka polskiego, w innym matematyki, chemii itd. Umożliwia nam to organizowanie seminariów bez zaburzenia procesu dydaktycznego szkół.

lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych. Uczestniczymy też w radach pedagogicznych, w obozach naukowych uczniów, w sesjach młodych miłośników nauki, w uczniowskich naradach samorządowych, w zebraniach rodziców poświęconych problemom dydaktyczno-wychowawczym szkoły itp.

Czynny udział pracowników naukowych w realizacji modernizowanego procesu kształcenia pozwala koncentrować się przy opracowywaniu wyników nie tylko na analizie ilościowej zjawisk, ale również na samym procesie dydaktycznym, na jego wielorakich aspektach i uwarunkowaniach.

Szkoły eksperymentalne Instytutu Badań Pedagogicznych oprócz zadań badawczo-wdrożeniowych pełnią funkcje zapoznawczo-inspirujące w stosunku do:

- studentów kierunków pedagogicznych, którzy w szkołach IBP odbywają ćwiczenia i praktyki zawodowe,
- wizytatorów metodyków, dla których szkoły eksperymentalne są terenem konferencji przedmiotowych i ogólnopedagogicznych,
- nauczycieli nowatorów, z którymi dzielimy się doświadczeniami w zakresie praktycznych rozwiązań wybranych problemów dydaktyczno-wychowawczych,
- nauczycieli szkół eksperymentalnych oraz pracowników naukowych Instytutu Programów Szkolnych, z którymi współpracujemy w zakresie unowocześniania metod i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego,
- oświatowych pracowników nauki (zagranicznych i krajowych), którzy w szkołach IBP zapoznają się bezpośrednio z realizacją założeń eksperymentu.

Wyniki prezentowanych podłużnych badań kompleksowych posłużą do podjęcia prób opracowania koncepcji wdrażania kształcenia wielostronnego w powszechnej szkole średniej.

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI
 WARSZAWA

75 LAT W SŁUŻBIE NARODU I SZKOŁY

W roku 1980 przypada 75 rocznica powstania Związku Nauczycielstwa Polskiego. Zarząd Główny ZNP przygotował bogaty program obchodów tej rocznicy. Celem obchodów jest zarówno zapoznanie ogółu członków, zwłaszcza młodszych generacji, z historią swej zawodowej organizacji, jak również przedstawienie społeczeństwu walki i pracy nauczycieli o rozwój i demokratyzację oświaty i zapewnienia jej odpowiedniej rangi w polityce państwa.

Dzieje ZNP to zarazem dzieje polskiej oświaty, jej roli w rozwijaniu i pogłębianiu świadomości narodowej, kształtowaniu postaw społecznych i ideowo-moralnych młodych pokoleń i w efekcie jej wpływu na gospodarczy i kulturalny rozwój kraju.

Powstanie ZNP związane jest z rewolucyjnymi wydarzeniami 1905 r. na ziemiach polskich. Za datę narodzin Związku przyjmujemy dzień 1 października 1905 r., dzień tajnego zjazdu postępowych działaczy nauczycielskich z Kongresówki, który odbył się w Pilaszkowie k. Łowicza. Tworzą oni Związek Nauczycieli Ludowych i podejmują uchwałę o wprowadzeniu od 1 listopada 1905 r. języka polskiego jako języka nauczania we wszystkich szkołach.

Odzyskanie niepodległości wyzwoliło w masach nauczycielskich, podobnie zresztą jak i w całym społeczeństwie, nie tylko olbrzymi entuzjazm i radość, ale także i optymizm i głęboką wiarę, że w wolnej Polsce zrealizowane zostaną wszystkie najbardziej postępcwe i światłe hasła tworzone w czasach niewoli. Wyrazem tych nastrojów i dążeń nauczycieli był zjazd delegatów organizacji i stowarzyszeń nauczycielskich z całego kraju, który przeszedł do historii oświaty pod nazwą Sejmu Nauczycielskiego (14—17.04.1919). U podstaw wszystkich podjętych na tym Sejmie uchwał leżało przekonanie, że oświata powinna stanowić fundament, na którym budować należy gmach wolnej Polski. Przekonania tego nie zmienili działacze związkowi w całym okresie lat międzywojennych. Stąd też głównym kierunkiem działalności Związku jest walka o realizację uchwał Sejmu Nauczycielskiego: wprowadzenie jednolitej, bezpłatnej, obowiązkowej siedmioletniej szkoły powszechnej, rozbudowa szkolnictwa średniego na podbudowie pełnej szkoły powszechnej, kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym.

Czy przyniosła ona pozytywne wyniki?

Po pięciu latach od obrad Sejmu Nauczycielskiego *Głos Nauczycielski*

w numerze z dnia 20 września 1924 r. pisał: „Mijały lata, życie praktyczne położyło na dorobku zjazdowym swoją chłodną rękę, ostudziło porywy, zróżnicowało dążenia. Niejedno z ówczesnych założeń skazane zostało egoistycznym interesem niektórych sfer społecznych, wypowiadających się przez usta Sejmu, Rządu i prasy, niejedno zagrzebane pod popiołem biurokratyzmu, zatopione w biernej i ciemnej jeszcze fali nieświadomionej opinii społecznej”.

Pogarszająca się sytuacja materialna szkolnictwa i nauczycielstwa, chaos gospodarczy i polityczny w kraju sprawiły, że Związek poparł przewrót majowy w Polsce, dokonany w 1926 r. Kierownictwo Związku podjęło także współpracę z władzami sanacyjnymi. Mimo to w sposób zdecydowany przeciwstawiało się wszelkim próbom wywodzącym się ze sfer rządowych i zmierzających do ograniczenia powszechności nauczania np. przez wprowadzenie opłat za naukę w szkołach powszechnych (projekt premiera L. Kozłowskiego). Związek też wypowiedział walkę próbom podporządkowania szkolnictwa klerowi. Wprawdzie kierownictwo Związku poparło ustawę o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. (ustawa Jędrzejewicza), a wiceprezes Zarządu Głównego, Julian Smulikowski, był nawet referentem ustawy na plenum Sejmu, to jednak z czasem Związek, widząc rezultaty polityki oświatowej rządów sanacyjnych, zrezygnował ze współpracy z tymi rządami. Wielką rolę w radykalizacji mas nauczycielskich i w zmianie polityki Zarządu Głównego ZNP odegrało, jak wiemy, Towarzystwo Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory”. Następstwem dokonujących się zmian w działalności Związku było zaostrzenie się walki z rządem, co doprowadziło do zawieszenia w 1937 r. Zarządu Głównego i wyznaczenia przez władze kuratora ZNP. Odpowiedzią na te posunięcia były strajki nauczycielskie, masowe protesty, manifestacje. Walka z rządem zakończyła się zwycięsko dla ZNP. Zakończeniem działalności ZNP w okresie przedwojennym był IV Kongres Pedagogiczny, który odbył się w dniach 27—29 maja 1939 r. Podano na nim ostrej krytyce istniejący system szkolny, jako sprzeczny z pedagogicznymi zasadami i nieodpowiadający potrzebom społecznym. Przyjęte na Kongresie rezolucje wskazywały na konieczność wprowadzenia w kraju ustroju demokratycznego i stworzenia warunków kształcenia się każdemu obywatelowi. Słusznie też IV Kongres Pedagogiczny ZNP nazwano Kongresem Polskiej Demokracji.

Drugi kierunek działalności ZNP w okresie przedwojennym to walka o wysoką rangę społeczną zawodu nauczycielskiego. Wynikało to z charakteru Związku, jako organizacji zawodowej nauczycieli. Związek przywiązywał ogromną rolę do podnoszenia poziomu kwalifikacji naukowych i zawodowych nauczycieli. Celowi temu służyły przede wszystkim tzw. konferencje rejonowe i liczne kursy wakacyjne organizowane przez instancje związkowe. Ogromną rolę w podnoszeniu poziomu kwalifikacji nauczycieli odgrywały czasopisma wydawane przez Zarząd Główny, za-

rządy okręgów, a nawet przez niektóre oddziały powiatowe. Ogółem ZNP wydawał 57 czasopism. Każdy członek otrzymywał bezpłatnie *Głos Nauczycielski* oraz jedno czasopismo pedagogiczne (do wyboru).

Działalność wydawnicza organizowana na ogromną skalę była możliwa dzięki temu, że Związek założył własne wydawnictwo „Naszą Księgarnię”. Ponieważ większość nauczycieli szkół powszechnych kończyła seminaria nauczycielskie, a świadectwo ukończenia tych szkół nie dawało uprawnień do studiów w szkołach wyższych, Związek organizował Wyższe Kursy Nauczycielskie (około 30 w całym kraju z liczbą ok. 1500 słuchaczy) oraz Instytut Pedagogiczny ZNP. Placówki te, a szczególnie Instytut — wykształciły tysiące wspaniałych nauczycieli.

Dodajmy jeszcze, że Związek wybudował z własnych środków, a więc ze składek nauczycielskich, piękne sanatorium przeciwgruźlicze w Zakopanem, a w Warszawie kompleks gmachów na Wybrzeżu Kościuszkowskim. Związek, skupiający około 55 tys. nauczycieli, na ogólną liczbę 99 tysięcy zatrudnionych w szkolnictwie, był jednocześnie wychowawcą tych nauczycieli. W zasadniczy sposób wpływał na kształtowanie ich postaw społecznych, światopoglądu, przekonań politycznych. Praca nauczycieli-związkowców w szkole, działalność społeczna w środowisku, ich ideowość, patriotyzm przyczyniała się w istotny sposób do integracji społeczeństwa, kształtowania stosunku do spraw wolności i niepodległości. „Polski wrzesień”, lata wojny i hitlerowskiej okupacji, jedność narodu, jakiej nie było w żadnym okresie naszej historii — to niewątpliwie wynik pracy polskiej szkoły i polskiego nauczyciela.

CZAS NAJWYŻSZEJ PRÓBY

Hitlerowcy zdawali sobie dobrze sprawę z roli, jaką odgrywają w społeczeństwie nauczyciele. Dlatego też znaleźli się oni na pierwszych miejscach na listach proskrypcyjnych przygotowywanych jeszcze przed wybuchem wojny. Po zajęciu polskich terenów ostrze terroru niemieckiego skierowane zostało przede wszystkim przeciw nauczycielom. Masowe morderstwa, więzienia, obozy koncentracyjne objęły od pierwszych dni nauczycieli. Na pewno stanowili oni w więzieniach gestapo, w obozach koncentracyjnych najwyższy procent spośród innych grup polskiej ludności.

Nauczyciele w tych najcięższych i najtragiczniejszych dniach wykazali hart ducha, wiarę w ostateczne zwycięstwo i bez względu na ponoszone ofiary podjęli walkę ze zniechędzonym wrogiem na wszystkich frontach. W kampanii wrześniowej 1939 stanowili podstawową część kadry dowódców plutonów i kompanii, wyróżniali się bohaterską postawą w walce z hitlerowskim najeźdźcą, dobrym stosunkiem do żołnierzy i zdolnościami dowódczymi. Walczyli w oddziałach polskich na polach Francji, pod Narvikiem, na wzgórzach Monte Cassino. Szli szlakiem zwy-

cięstwa od Lenino do Berlina. Głównym jednak terenem walki nauczycieli były ziemie polskie i była walka o ratowanie dusz polskiej młodzieży. Już w październiku 1939 r. tworzy się Tajna Organizacja Nauczycielska. Jej organizatorami i kierownikami byli działacze ZNP: Zygmunt Nowicki — były prezes ZNP, Czesław Wycech, Kazimierz Maj, Waclaw Tułodziecki — byli członkowie Prezydium ZNP, oraz Teofil Wojeński — były przewodniczący Sekcji Nauczycieli Szkół Średnich. Zorganizowano okręgi TON w Warszawie, woj. warszawskim, w Krakowie, Lwowie, Toruniu, Lublinie, Kielcach, Poznaniu, Katowicach i Łodzi. Tajnym nauczaniem historii Polski, geografii i literatury polskiej objęto prawie wszystkich uczniów starszych klas szkoły powszechnej — około miliona uczniów. Konspiracyjnym nauczaniem w zakresie szkoły średniej objęto ogółem około 100 tysięcy młodzieży. W samej stolicy na tajne komplety uczęszczało 30 tys. uczniów. W niektórych rejonach sieć tajnego szkolnictwa średniego ogólnokształcącego była tak duża, że naukę pobierało więcej uczniów niż przed wojną. TON zajęła się także kształceniem nauczycieli. W Kieleckim zorganizowano trzy tajne licea pedagogiczne, w Krakowie — jedno, w Lublinie — jedno, w okręgu warszawskim — pięć. W Warszawie wznowił działalność Instytut Pedagogiczny ZNP, w którym kształciło się ponad 100 osób, oraz Wolna Wszechnica Polska, do której uczęszczało 350 osób. Tajny Uniwersytet Warszawski skupiał ponad 2100 studentów, Tajny Uniwersytet Ziemi Zachodnich, działający w Warszawie, miał 2181 studentów. Poza tym działały w konspiracji: Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Szkoła Główna Handlowa, Akademia Sztuk Pięknych, Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego. Uniwersytet Jagielloński rozpoczął tajną naukę w 1942 r. Działał również uniwersytet we Lwowie oraz w Wilnie. Trzeba tu podkreślić, że tajne nauczanie było jak najściślej powiązane z podziemnym ruchem oporu i stanowiło dla tego ruchu naturalne zaplecze. Dla przykładu: żołnierze najsłynniejszych batalionów harcerskich „Zośka” i „Parasol” — to uczestnicy tajnych kompletów szkół wyższych i średnich. Miał rację szef gestapo na Generalną Gubernię, kiedy w memoriale na temat tajnego szkolnictwa, skierowanym do Himmlera, pisze: „Nikogo nie da się bardziej zapalić do sprawy narodowej niż młodzież, która posiada takich wychowawców”.

Nauczyciele, organizatorzy tajnego nauczania, zwłaszcza oficerowie rezerwy, znajdują się także w czołówce organizatorów i dowódców oddziałów partyzanckich. Prawie połowę dowódców około 80 oddziałów Batalionów Chłopskich stanowili nauczyciele. Nauczycielem był Wojciech Jurek (Wabiej) — członek sztabu Grupy Operacyjnej GL im. Tadeusza Kościuszki, która wiosną 1943 walczyła w obronie wysiedlonej ludności Zamojszczyzny. Szefem Sztabu IV Krakowskiego Obwodu GL był nauczyciel Julian Topolnicki (Motyka). Szefem Sztabu Okręgu GL i AL Warszawa Lewa Podmiejska był nauczyciel Jerzy Lewandowski (Bruzda).

Legendarny Jędrus — twórca oddziału partyzanckiego AK — to również nauczyciel, Władysław Jasiński.

Odrębną kartę w dziejach polskich nauczycieli w okresie wojny stanowi ich działalność w obozach oficerskich — oflagach. Wybitną rolę odegrał tutaj Stanisław Kwiatkowski, były przewodniczący Wydziału Wydawniczego ZG ZNP. Kierownictwo TON utrzymywało kontakt z działaczami ZNP w oflagach. Informowano ich dyskretnie o sytuacji w kraju, przesyłano książki i podręczniki. W zorganizowanych w obozach jenieckich tajnych Wyższych Kursach Nauczycielskich około tysiąca nauczycieli uzyskało dyplomy, a tajny Instytut Pedagogiczny ukończyło około 250 osób. Absolwenci tych placówek oddali po powrocie do kraju nieocenione usługi przy odbudowie szkolnictwa w wolnej i odrodzonej Polsce.

Szkoły polskie powstawały wszędzie, gdzie była polska młodzież i polscy nauczyciele: na Węgrzech, na Bliskim Wschodzie i przede wszystkim na terenach Związku Radzieckiego. Po powstaniu Związku Patriotów Polskich, dzięki pomocy władz ZSRR, zorganizowano na ziemiach radzieckich 56 domów dziecka oraz ponad 250 szkół, w których pobierało naukę ok. 20 tys. polskiej młodzieży.

Działalność nauczycieli w latach wojny i okupacji, ich udział we wszystkich formach zbrojnej walki z hitlerowcami, wpływ, jaki wywierali na polskie społeczeństwo, a nade wszystko stworzenie podziemnego frontu oświatowego — to niewątpliwie najpiękniejsza kartka w dziejach polskiego nauczycielstwa.

TRUDNE LATA, TRUDNE POCZĄTKI

Istnieje na ogół zgodna opinia działaczy politycznych, naukowców, że w historii Polski Ludowej trzy podstawowe procesy wyznaczały tempo jej rozwoju i zakres społeczno-ekonomicznych przeobrażeń: reforma rolna, nacjonalizacja przemysłu oraz upowszechnienie i demokratyzacja oświaty, nazywane często „polską rewolucją oświatową”. Rewolucja ta nie przebiegała jednak ani łatwo, ani bez walk i ofiar. Wyznaczały ją przede wszystkim warunki startu, stan szkolnictwa, a szczególnie jego bazy materialnej pozostawiony przez okupanta. Jak czytamy w „Raportie o stanie oświaty”, opracowanym w 1973 r. przez Komitet Ekspertów, w czasie wojny zniszczono ok. 60 procent trwałego majątku szkolnego, 95 proc. księgozbiorów. Zginęło około 30 proc. nauczycieli w stosunku do stanu z 1939 r. (ok. 99 tys.). Zginęli przy tym w zasadzie nauczyciele najbardziej wartościowi, najbardziej zaangażowani w sprawy narodu i szkoły.

Trudność drugiego rodzaju to sytuacja polityczna w kraju. Tragedią polską był w pierwszym okresie po odzyskaniu niepodległości fakt, że istniały w tym czasie dwa ośrodki polityczne, dwa rządy: w Londynie

i w Lublinie. W lipcu 1944 r., kiedy powstał Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego i tworzą się w miastach i na wsiach terenowe władze ludowe, w tych samych miastach, miasteczkach i wsiach wychodzą z podziemia i ujawniają się jako przedstawiciele rządu londyńskiego i jego delegatury na kraj — wojewodowie, starostowie... którzy zakazywali społeczeństwu jakiegokolwiek współpracy z władzami ludowymi, grożąc jednocześnie najsurowszymi sankcjami. Posuwano się nawet do mordów. I tak np. następnego dnia po przystąpieniu do pracy w Inspektoracie Oświaty w Chełmie Lubelskim, tj. 31 lipca 1944 r., został zamordowany bezpartyjny nauczyciel, Jan Niziński.

Według ówczesnych obliczeń podziemie zbrojne liczyło pod koniec 1945 r. 150 tys. osób. W roku tym zamordowano lub uprowadzono na terenie całego kraju 8463 osoby, raniono 1167 — większość członków PPR, funkcjonariuszy MO i organów bezpieczeństwa oraz działaczy PPS, SL, SD, wśród nich również wielu nauczycieli. Jeszcze w 1946 r. *Głos Nauczycielski* w numerze 8 pisał: „Znowu giną nauczyciele. Co jakiś czas przychodzą alarmujące wieści o bestialskich mordach dokonywanych przez bandy zdziczałych młokosów, mianujących siebie narodowymi siłami zbrojnymi. Strzelają, zabijają... Nocą, bandą, z automatami, granatami — wyciągają bezbronnego człowieka i mordują...”

Należy tu podkreślić, że zarówno w czasie okupacji, jak i bezpośrednio po odzyskaniu niepodległości nauczycielstwo znajdowało się pod wpływem ideologii rządu londyńskiego. Wynikało to z powiazań TON, jak i Departamentu Oświaty i Kultury Delegatury Rządu RP na Kraj, którym kierował działacz ludowy i ZNP Czesław Wycech, z rządem londyńskim. Kierownictwo TON nie ujawniło się w pierwszych miesiącach istnienia Polski Ludowej i działalności PKWN. Nastąpiło to dopiero 6 lutego 1945 r. Jednak mimo wahań natury politycznej, mimo ogromnych materialnych i społecznych trudności ogół nauczycieli przystąpił do pracy nad odbudową polskiego szkolnictwa.

Kierownik resortu oświaty w PKWN Stanisław Skrzyszewski ogłosił w dniu 1 sierpnia 1944 r. „Wezwanie do nauczycielstwa polskiego”, w którym wzywał nauczycielstwo do natychmiastowego zgłaszania się do rad narodowych i podjęcia prac przygotowawczych, aby od 1 września uruchomić wszystkie szkoły powszechne i średnie. Wezwanie to nie zostało bez echa. Nauczyciele wspólnie z młodzieżą i rodzicami dokonywali remontów budynków szkolnych, gromadzili sprzęt i pomoce naukowe, przeprowadzali zapisy do szkół — nie pytając, jaka będzie pensja. I w dniu 1 września w większości wyzwolonych szkół rozpoczęły się zajęcia. Jednocześnie nie czekając na odgórne wytyczne organizowano samorzutnie ogniska ZNP, oddziały powiatowe, zarządy okręgowe. W następnych miesiącach natychmiast po przejściu linii frontu w oswobodzonych miejscowościach przystępowano do organizacji szkół i administracji oświatowej. Powstawały szkoły, rozpoczynano w nich naukę, gdy nieraz sły-

chać było jeszcze odgłosy walk. Szczególna rola przypadła szkole i nauczycielstwu na Ziemiach Odzyskanych. Nauczyciele znaleźli się tu — nieraz bezpośrednio z obozów koncentracyjnych, oflagów, przymusowych robót — jako jedni z pierwszych, którzy przywracali polskość tysiącom wsi i miast. Szkoła stawała się jednym z najważniejszych czynników wiążących napływową ludność z nowym terenem, czynnikiem konsolidującym i zespalającym ludność autochtoniczną z przesiedleńcami w jedną, polską społeczność.

WALKA O OBLICZE IDEOLOGICZNE ZNP

W dniach 12—13 i 16—17 kwietnia 1945 r. ukonstytuowało się w nowym składzie Prezydium Zarządu Głównego ZNP. Prezesem został Czesław Wycech, wiceprezesami: Kazimierz Maj i Stefan Żółkiewski. Prezydium wydało odezwę do nauczycielstwa, opublikowaną 1 czerwca 1945 r., w pierwszym — po sześćoletniej przerwie — numerze *Głosu Nauczycielskiego*. Wzywano w niej członków ZNP do jak najściślejszego współdziałania w odbudowie i przebudowie szkolnictwa oraz w kształtowaniu nowej rzeczywistości. Reaktywowanie działalności Zarządu Głównego ZNP, wznowienie wydawania *Głosu Nauczycielskiego*, prace organizacyjne podjęte przez nowe władze związkowe wpłynęły mobilizująco na zaktywizowanie i umocnienie związkowego ruchu nauczycielskiego, który z dnia na dzień nabierał rozmachu i wzbogacał swoją działalność, tak że wkrótce stał się równorzędnym partnerem Ministerstwa Oświaty w tworzeniu nowego systemu oświatowego.

Pierwsza poważna dyskusja na ten temat odbyła się na Zjeździe Oświatowym w Łodzi, zwołanym przez Ministerstwo Oświaty (18—22.06.1945). Władze oświatowe przedstawiły projekt szkoły 11-letniej, podzielonej na trzy cykle programowe: klasy I—V (kurs propedeutyczny), kl. VI—VIII (kurs średni — niższy, gimnazjalny) i kl. IX—XI (kurs licealny). Przedstawiciele ZNP wysunęli koncepcję, opracowaną w czasie wojny przez TON, szkoły 12-letniej, składającej się z 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniej szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej. Po wielu dyskusjach Komisja Wnioskowa Zjazdu przedstawiła rezolucję, która została jednomyślnie przyjęta przez uczestników. W rezolucji tej stwierdzono konieczność oparcia systemu oświatowego na zasadach: powszechności, bezpłatności, publiczności i jednolitości. W tym zakresie Zjazd nawiązywał zatem do chlubnych tradycji Sejmu Nauczycielskiego 1919 r. Podstawą systemu oświatowego miała być 8-letnia szkoła podstawowa. Na szkole tej powinny być oparte szkoły średnie ogólnokształcące, których czas nauki zostanie ustalony w czasie późniejszym, oraz szkoły zawodowe. Chociaż pełna realizacja postanowień Zjazdu w najbliższych latach okazała się niemożliwa, ze względu na ogromny niedostatek kadr nauczycielskich, budynków szkolnych, pomocy naukowych,

to jednak uchwały Zjazdu Łódzkiego stanowią zamknięcie gigantycznej pracy pierwszego powojennego roku szkolnego 1944/45 i jednocześnie nakreślają perspektywy rozwoju polskiej oświaty, tworzenia nowego, w pełni demokratycznego systemu edukacji narodowej.

28 czerwca 1945 r. powstał w wyniku porozumień w Moskwie Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej. Stanowisko ministra oświaty w tym rządzie objął prezes ZNP, Czesław Wycech, a jednym z dwóch wicepremierów został były premier rządu londyńskiego, Stanisław Mikołajczyk. Charakterystyczne, że po przybyciu do Polski Stanisław Mikołajczyk pierwszą swą oficjalną wizytę złożył Zarządowi Głównemu ZNP. Fakt ten oznaczał, że Mikołajczyk pragnął swą działalność polityczną oprzeć głównie na nauczycielach. Wpływy Mikołajczyka zaważyły w poważny sposób w najbliższych miesiącach na politykę oświatową i sytuację w ZNP. Dokonał on w sierpniu 1945 r. rozłamu w ruchu ludowym i stworzył Polskie Stronnictwo Ludowe, przeciwstawiając się idei sojuszu robotniczo-rolniczego, dążąc przy tym do odegrania dominującej roli politycznej w państwie. Wokół Mikołajczyka skupiły się prawie wszystkie siły opozycji w kraju, stać się on miał mężem opatrnościowym tych, którzy dążyli do obalenia hegemonii partii robotniczych. Członkami ZSL było również wielu działaczy ZNP, pracowników administracji szkolnej oraz nauczycieli. Wynikało to zarówno z powiązań tajnej oświaty w okresie okupacji z rządem emigracyjnym, jak i z faktu, że członkami PSL był minister oświaty oraz nowy prezes ZNP, Kazimierz Maj. Nie bez znaczenia było zwiększenie oddziaływań sił zachowawczych w szeregach ZNP z chwilą wejścia w skład Związku członków przedwojennego Stowarzyszenia Chrześcijańskich Nauczycieli i Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Na nastroje i postawy nauczycieli wpływały też niezwykle ciężkie warunki materialne nauczycieli. „U kresu sił”, „Otwarta rana”, „Tylko 66 procent strażaka” — oto tytuły niektórych artykułów zamieszczanych w tym czasie w *Głosie Nauczycielskim*.

Wyrazem nastrojów i postaw działaczy związkowych był pierwszy po wojnie Zjazd Delegatów ZNP w Bytomiu (25—28 listopada 1945 r.). W skład 11-osobowego Prezydium ZG ZNP weszło 5 członków PSL, 3 PPS, 1 PPR i 2 bezpartyjnych. Prezesem Związku wybrany został Kazimierz Maj. Po zjeździe bytomskim nasiliła się walka o oblicze ideologiczne ZNP i polskiej oświaty. Prowadzili ją przede wszystkim nauczyciele i działacze oświatowi, członkowie PPR, PPS i SL. Zyskiwali oni coraz większe wpływy w ruchu nauczycielskim, tym bardziej że ogół nauczycieli, mimo częstych wahań i wątpliwości politycznych, mimo ciężkich warunków życia i pracy, aktywnie włączał się zarówno do odbudowy i rozbudowy szkolnictwa, jak również do wszystkich reform społecznych i gospodarczych przeprowadzanych przez władzę ludową.

Pozytywne zmiany dokonywały się także w samym Zarządzie Głównym. W związku z przeprowadzaniem w dniu 30 czerwca referendum

ludowym Zarząd Główny ZNP podjął uchwałę wzywającą wszystkich członków do głosowania „3 razy tak”.

Niedługo po referendum, wczesną jesienią 1946 r., rozpoczęła się kampania wyborcza do Sejmu Ustawodawczego. Na posiedzeniu Rady Naczelnej PSL (5—6.10.46) Czesław Wycech wystąpił z wnioskiem o przystąpienie PSL do bloku wyborczego stronnictw demokratycznych, jaki utworzyły: PPR, PPS, SL i SD. Wprawdzie wniosek został odrzucony większością głosów, to jednak fakt, że na czele grupy opozycyjnej w PSL stanął minister oświaty i honorowy prezes ZNP, miał dla nauczycieli ogromne znaczenie. Znalazło to wyraz i w działalności Zarządu Głównego ZNP. W dniu 21 grudnia 1946 r. Zarząd Główny podjął uchwałę wzywającą wszystkich członków do aktywnego udziału w wyborach i głosowaniu na listę stronnictw demokratycznych. „ZNP odmaszerował do obozu przeciwnego” — musiał stwierdzić w styczniu 1947 r. Stanisław Mikołajczyk. Wybory, jak wiemy, zakończyły się wielkim zwycięstwem bloku stronnictw demokratycznych. Na 444 mandaty — Mikołajczyk uzyskał tylko 28 mandatów. W wyniku wyborów powstał nowy rząd, w którym funkcję ministra oświaty objął ponownie Stanisław Skrzeszewski. Dokonano daleko idących zmian personalnych we władzach oświatowych. Z kierownictwa Ministerstwa Oświaty odeszli członkowie PSL, odwołano wszystkich, tj. pięciu kuratorów okręgów szkolnych, członków PSL, na stanowiskach inspektorów i podinspektorów szkolnych zmieniono 375 osób. Wyrazem zachodzących zmian w środowisku nauczycielskim był fakt, że w końcu 1947 r. na 75 tys. członków ZNP do partii i stronnictw politycznych obozu demokratycznego należało 21 tys., tj. 28 proc. ogółu członków.

W kraju postępował proces konsolidacji narodu i stabilizacji władzy ludowej. 22 lutego 1947 r. Sejm uchwalił ustawę o amnestii. Skorzystało z niej ponad 60 tys. osób, które wyszły z podziemia i rozpoczęły normalne życie i prace. Rozpadła się PSL. Powstała PSL-Lewica, na czele z Józefem Niecką i Czesławem Wycechem. Mikołajczyk nie widząc dla siebie szans działania opuścił przy pomocy ambasady amerykańskiej kraj w dniu 21 października 1947 r.

Od początku 1948 r. nauczycielstwo związkowe przygotowywało się do II Zjazdu Delegatów. Na zjazdach powiatowych wybrano 1200 delegatów, wśród których 65 proc. było członków PPR i PPS. Zjazd odbył się od 24 do 26 maja 1948 r. w Poznaniu. Wypracowano na nim nową linię polityczną Związku, przyjęto nowy statut i nową strukturę organizacyjną ZNP. W uchwalonej rezolucji Zjazd poparł politykę wewnętrzną i zagraniczną rządu, wyraził poparcie dla zapowiedzianego zjednoczenia ruchu robotniczego, wezwał nauczycielstwo do masowego udziału w walce z analfabetyzmem. Prezesem Związku wybrany został bezpartyjny działacz związkowy, Wojciech Pokora, a sekretarzem generalnym, członek PPR, Eustachy Kuroczko.

LATA PLANU 6-LETNIEGO

15 grudnia 1948 r. odbył się Kongres Zjednoczeniowy PPR i PPS. Powstała Polska Zjednoczona Partia Robotnicza. W przyjętej na Kongresie deklaracji ideowej w sprawach oświaty przewidywano całkowitą likwidację problemu analfabetyzmu w kraju, dalszą rozbudowę szkolnictwa wszystkich typów, zwłaszcza zawodowego, wychowanie nowych kadr nauczycielskich, wydatną poprawę sytuacji materialnej nauczycieli, podniesienie poziomu ideologicznego szkolnictwa i przepojenie go ideałami marksizmu i leninizmu. Do realizacji tego programu włączył się w całej pełni ZNP.

W społecznej służbie wielkiej pracy nad likwidacją analfabetyzmu wzięło udział 52 015 nauczycieli, głównie szkół podstawowych, obok 26 058 nauczycieli społecznych: studentów, uczniów liceów pedagogicznych, harcerzy i członków Związku Młodzieży Polskiej. Od pierwszych dni wolności do najważniejszych i najtrudniejszych problemów w polityce oświatowej należało przygotowanie odpowiedniej ilości kadr nauczycielskich i zapewnienie im odpowiedniego poziomu naukowego i ideowo-politycznego. Do akcji kształcenia nauczycieli włączył się ZNP. Już w 1945 r. uruchomiony został Instytut Pedagogiczny ZNP, a w rok później dwa dalsze: w Katowicach i we Wrocławiu. Organizowano także związkowe WKN.

Kiedy w 1949 r. wprowadzono nowe programy nauczania, oparte na ideologii marksizmu i leninizmu, powstał problem przygotowania ogółu nauczycieli do realizacji tych programów. Zadania tego podjął się ZNP. Na plenum ZG ZNP w dniu 12 października 1949 r. podjęto uchwałę o ogólnopolskiej akcji samokształcenia ideologicznego i nałożono na wszystkich nauczycieli organizacyjny obowiązek uczestniczenia w tym szkoleniu oraz składania wyznaczonych kolokwiiów i egzaminów.

Praca ZNP prowadzona w ciągu kilku lat w wyraźny sposób przyczyniła się do zdobycia przez nauczycieli podstawowej wiedzy z filozofii marksistowskiej, ekonomii politycznej, historii ruchu robotniczego w Polsce i w ZSRR, pedagogiki i psychologii socjalistycznej. Szkolenie ideologiczne przyspieszyło też proces kształtowania wśród nauczycieli świadomości politycznej i naukowego światopoglądu. Nie uniknięto jednak błędów i uproszczeń charakterystycznych dla okresu związanego z „kulturą jednostki”. Znalazło to również odbicie w obradach III i IV Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP. Na III Zjeździe (18—20 marca 1951 r.) zmieniono nazwę ZNP na Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskiego, w uchwalonym nowym statucie nie przewidywano tworzenia sekcji związkowych. Przewodniczącym Zarządu Głównego wybrano Eustachego Kuroczkę.

Funkcję tę powierzono mu również na IV Zjeździe (23—25 maja 1953 r.). *Głos Nauczycielski* od IV Zjazdu ukazywał się jako „Organ Minister-

stwa Oświaty i Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego". W międzyczasie zrezygnowano też z wydawania czasopism związkowych. W roku 1955 ZNP obchodził 50 rocznicę swego powstania. Z tej okazji przewodniczący Rady Państwa, Aleksander Zawadzki, udekorował sztandar ZNP Orderem Sztandaru Pracy I Klasy. Uroczystość odbyła się w dniu 22 października, w przeddzień V Krajowego Zjazdu Delegatów. Przewodniczącym Zarządu Głównego został Stanisław Mach.

PO ZMIANACH PAŹDZIERNIKOWYCH

XX Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, który odbył się w dniach 24—25 lutego 1956 r., odegrał doniosłą rolę w przywróceniu zasad leninowskich w stosunkach partyjnych i państwowych krajów socjalistycznych. W Polsce uchwały XX Zjazdu KPZR odbiły się głębokimi przeobrażeniami politycznymi. W październiku 1956 r. odbyło się VIII Plenum Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, które dokonało zmian w kierownictwie partii.

W wyniku uchwał VIII Plenum powstał nowy klimat polityczny w partii, w związkach zawodowych, ukształtowała się nowa sytuacja społeczna w kraju. Ten klimat odnowy obejmował stopniowo oświatę i nauczycielski ruch zawodowy. W dniu 27 kwietnia 1956 r. Sejm PRL uchwalił „Ustawę o prawach i obowiązkach nauczycieli”. Wydanie ustawy poprzedziła kilkumiesięczna dyskusja w środowisku nauczycielskim. W ustawie uwzględnione zostały najważniejsze postulaty zgłoszone przez ZNP. Od lipca 1956 r. *Głos Nauczycielski* ukazuje się znów jako „Organ Związku Nauczycielstwa Polskiego”. We wrześniu tego roku powołane zostały przy instancjach związkowych komisje rehabilitacyjne, których zadaniem było weryfikowanie niektórych decyzji personalnych władz oświatowych, naprawienie błędów i krzywd wyrządzonych niektórym nauczycielom i działaczom związkowym w minionym okresie. Podczas trzydniowych obrad rozszerzonego plenum Zarządu Głównego ZNP (15—17 listopada 1956 r.), w toku gorącej, żarliwej dyskusji, dokonano oceny działalności Zarządu Głównego, sformułowano zasadnicze kierunki naprawy życia związkowego. Na kolejnym plenum, odbytym w dniach 28 i 29 listopada, wybrano nowe Prezydium Zarządu Głównego ZNP. Prezesem Związku został wybitny działacz ruchu nauczycielskiego Teofil Wojęński. Przejął on również obowiązki redaktora naczelnego *Głosu Nauczycielskiego*. Warto także dodać, że Marszałkiem Sejmu PRL wybrany został były prezes Zarządu Głównego ZNP — Czesław Wycech (20.I.1957 r.).

Następuje wielkie ożywienie ruchu związkowego: wznowiono działalność konferencji rejonowych, wydawanie *Ruchu Pedagogicznego*, *Przeglądu Historyczno-Oświatowego* oraz *Psychologii Wychowawczej*. Począwszy od roku 1957 Związek prowadził własne zaoczne studia nauczycielskie, w ciągu 5 lat wybudował 23 obiekty, w tym sanatoria w Cie-

chocinku, Nałęczowie, dom zdrowia w Jaszowcu, w Augustowie i 17 domów nauczyciela w miastach powiatach i wojewódzkich.

Główną uwagę władze związkowe skoncentrowały na sprawach reformy systemu oświatowego. W ciągu kilku miesięcy na łamach *Głosu Nauczycielskiego*, w sekcjach i komisjach związkowych prowadzona była dyskusja na temat koncepcji systemu oświatowego, jego struktury organizacyjnej, treści programowych, systemu kształcenia nauczycieli oraz zakresu kompetencji administracji szkolnej. Podsumowanie dyskusji odbyło się na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym, zwołanym przez ZNP, który odbył się w dniach od 2 do 5 maja 1957 r. w Warszawie. Większość komisji zjazdowych wypowiedziała się za wprowadzeniem 10-letniej szkoły ogólnokształcącej oraz opartego na niej 2-letniego liceum oraz kształcenia zawodowego. Postulowano także organizowanie 3-letnich instytutów nauczycielskich do kształcenia kadr dla szkolnictwa podstawowego. Nauczycieli szkół średnich miały kształcić uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne.

W półtora roku później Związek zorganizował Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej (21—24.01.1959 r.).

Wzrosła także pozycja ZNP w międzynarodowym ruchu nauczycielskim, czego dowodem było zlecenie ZNP przez FISE zorganizowania Międzynarodowego Zjazdu Nauczycieli. Zjazd ten odbył się w Warszawie (20—25.08.1957 r.). Wzięli w nim udział przedstawiciele z 57 krajów świata. Rok 1957 zamknięty został VI Krajowym Zjazdem Delegatów (5—8.12.1957). Prezesem ZNP ponownie wybrany został Teofil Wojęński.

Zjazdy oświatowe organizowane przez ZNP, dyskusje na ten temat prowadzone na łamach czasopism oświatowych spowodowały ogromne zainteresowanie społeczeństwa sprawami szkolnictwa. Stąd też, kiedy Komitet Centralny PZPR dla uczczenia 1000-lecia powstania Państwa Polskiego rzucił hasło: „Tysiąc szkół na tysiąclecie Państwa Polskiego” — znalazło ono powszechną aprobatę i poparcie. Z dobrowolnych składek społeczeństwa wybudowano 1394 szkoły-pomniki oraz 6345 izb mieszkalnych dla nauczycieli.

Również na VII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP sprawy reformy szkolnej należały do głównych, które były treścią obrad. Prezesem ZNP wybrany został Józef Kwiatek (Zjazd odbył się 21—24.12.60). Decyzje w sprawie reformy szkolnej zapadły na VII Plenum KC PZPR w dniu 20 stycznia 1961 r. Postanowiono przedłużyć naukę w szkołach podstawowych do lat ośmiu i na tej wyższej podbudowie oprzeć szkoły średnie. Wraz ze zmianami ustrojowymi postanowiono przebudować programy nauczania i wychowania. Postanowienia te uzyskały moc prawną, gdy Sejm PRL uchwalił w dniu 15 lipca 1961 r. ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Był to pierwszy w dziejach ustawodawstwa ludowego akt prawny normujący całość spraw nauczania i wychowania oraz zasady ustroju szkolnego. Ustawa nadawała szkole — po dziesiątkach

lat walki postępowych nauczycieli — charakter instytucji świeckiej. Rozpoczęta w wyniku postanowień VII Plenum KC PZPR oraz uchwały Sejmu reforma szkolna rozpoczęta w r. szk. 1962/63 od V kl. szkoły podstawowej w górę i zakończona w r. 1971 przyniosła poważne rezultaty w zakresie rozwoju i demokratyzacji systemu oświatowego. Jej wyniki nie odpowiadały jednak społecznym oczekiwaniom. Główną tego przyczyną był niedostateczny poziom przygotowania naukowego i zawodowego kadr nauczycielskich. Podejmując bowiem w 1961 r. decyzję o reformie szkolnej władze oświatowe przeszły do porządku nad generalną zasadą polityki oświatowej, że każdą reformę ustroju szkolnego powinna poprzedzać reforma systemu kształcenia nauczycieli, że przed postawieniem przed nauczycielami nowych zadań dydaktycznych i wychowawczych trzeba najpierw przygotować ich do realizacji nowych treści programowych. Wprawdzie w latach 1961—1971 rosła bardzo szybko liczba nauczycieli posiadających ukończone studium nauczycielskie (z 18 do 70 proc.), lecz wykształcenie to było niewystarczające dla potrzeb zreformowanej szkoły. Procent nauczycieli z wyższym wykształceniem w szkołach podstawowych wynosił w końcu lat sześćdziesiątych ok. 5—6. Jednocześnie na skutek trudnych warunków pracy i niskich uposażeń występowało zjawisko odpływu kadr z zawodu nauczycielskiego.

Problem kadr nauczycielskich, ich poziomu kształcenia, warunków życia i pracy stał się w polityce związkowej problemem numer jeden w ciągu najbliższych lat.

W dniach 10—12 kwietnia 1964 obradował VIII Krajowy Zjazd Delegatów. Funkcję prezesa Zarządu Głównego powierzono Marianowi Walczakowi. Pełnił ją przez trzy kadencje, aż do roku 1972. Nowe kierownictwo Związku poświęciło specjalną uwagę problemom kształcenia kadr nauczycielskich. Rozwinięta została na ten temat w instancjach i sekcjach związkowych szeroka dyskusja. Na plenum ZG ZNP w czerwcu 1965 r. podsumowano pierwszy etap tej dyskusji. Sprawy nowego systemu kształcenia nauczycieli przedstawiane były następnie przez przedstawicieli ZNP na forum Sejmu PRL. W wyniku konsekwentnego stanowiska Związku w tezach na V Zjazd PZPR zawarte zostało postanowienie dotyczące „stopniowego przekształcania 2-letnich studiów nauczycielskich na 3-letnie wyższe szkoły nauczycielskie”. Był to niewątpliwie doniosły krok naprzód w zrealizowaniu od przeszło 50 lat wysuwanego przez postępowych nauczycieli postulatu: kształcenia wszystkich nauczycieli szkół podstawowych w szkołach wyższych.

OSTATNIE DZIESIĘCIOLECIE

Zmiany, jakie zaszły w kierownictwie partii i rządu po wydarzeniach grudniowych 1970 r., przyjęte zostały z pełnym zrozumieniem i poparciem ogółu nauczycieli. W trudnych dniach grudnia 1970 r. nauczyciele

wykazali wielkie zdyscyplinowanie oraz obywatelską i patriotyczną postawę. To stanowisko nauczycieli ułatwiło kierownictwu partii i rządu przeprowadzenie niezbędnych zmian i reform oświatowych. Program tych zmian omówiony został podczas dwukrotnego spotkania I Sekretarza KC PZPR z nauczycielami, w dniach 10 marca i 26 sierpnia 1971 r.

ZNP włączył się bardzo aktywnie do realizacji uchwał VI Zjazdu PZPR w zakresie oświaty. Na czoło prac bezpośrednio po VI Zjeździe wysunęło się przygotowanie projektu „Karty praw i obowiązków nauczycieli”. Związek wniósł istotny wkład w ostateczny tekst Karty, która uchwalona została przez Sejm PRL w dniu 27 kwietnia 1972 r. Karta przyniosła szereg istotnych uprawnień i postanowień dotyczących nauczycieli. Do najważniejszych należy niewątpliwie postanowienie, że nauczycielem może być osoba posiadające wyższe wykształcenie.

W dniach 23—24 października 1972 r. odbył się XI Krajowy Zjazd Delegatów ZNP. Nowym prezesem Związku wybrany został Bolesław Grześ. 15 stycznia 1973 r. odbyło się w Krakowie wspólne posiedzenie kolegów Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki — z udziałem kierownictwa ZNP. Na posiedzeniu tym podjęto uchwałę, aby

- kandydatów na nauczycieli kształcić w szkołach wyższych, na 4-letnich studiach magisterskich,
- czynnych nauczycieli mających mniej niż 40 lat (kobiety — mniej niż 35 lat) objąć obowiązkiem doksztalcania na 4-letnich studiach magisterskich.

Związek bardzo aktywnie włączył się do akcji doksztalcania nauczycieli, organizując dla studiujących różne formy pomocy. Akcja doksztalcania czynnych nauczycieli dała bardzo dobre wyniki. W 1979 r. mieliśmy już ponad 50% nauczycieli z wyższymi studiami. Rok 1973 to rok ogólnopolskiej dyskusji nad „Raportem o stanie oświaty” przygotowanym przez Komitet Ekspertów, którego pracami kierował prof. Jan Szczepański. Wzięło w niej udział ok. 200 tys. osób, w tym ok. 130 tys. nauczycieli. Dyskusję wśród nauczycieli organizował ZNP. W wyniku tej wielkiej dyskusji Sejm PRL podjął w dniu 13 października, w przeddzień 200-rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej, uchwałę w sprawie systemu edukacji narodowej.

W latach 1974—1975 nastąpiły zmiany w organizacji ogniw związkowych. Wynikły one z uchwały CRZZ oraz ze zmian w podziale administracyjnym kraju. W miejsce dotychczasowej struktury organizacyjnej ZNP: zarząd główny, zarządy okręgowe, rady zakładowe — wprowadzono z dniem 1.01.1975 r. strukturę dwustopniową: zarząd główny i rady zakładowe. Poza tym utworzony został Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych z filiami w 17 województwach. W każdym województwie utworzony został oddział Zarządu Głównego.

Do ważnych wydarzeń 1975 r. w życiu ZNP należy zaliczyć obrady

Światowej Konferencji Nauczycieli. Organizatorem Konferencji był Zarząd Główny ZNP. Uczestniczyli w niej przedstawiciele z 68 państw Europy, Azji i obu Ameryk reprezentujący ponad 20 milionów nauczycieli. Było to największe zgromadzenie przedstawicieli nauczycieli w dziejach ruchu zawodowego nauczycieli w świecie (230 uczestników). Konferencja odbyła się w dniach od 27 do 31 maja 1975.

Sprawy związane z reformą szkolną stanowiły jeden z głównych problemów na XII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP (15.10.1976 r.). Funkcję prezesa powierzono ponownie Bolesławowi Grzesiowi. Z członkami nowo wybranego Prezydium ZG ZNP spotkał się w dniu 28 października I sekretarz KC PZPR Edward Gierek oraz prezes Rady Ministrów Piotr Jaroszewicz.

Nad założeniami reformy oraz treściami programowymi obradowano podczas Ogólnopolskiego Kongresu Pedagogicznego Nauczycieli, zwołanego przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Kongres odbył się w dniach 13—15 października 1977 r. z udziałem 1300 delegatów. Uczestnikami Kongresu byli także wszyscy delegaci na XII Krajowy Zjazd Delegatów ZNP. Generalna idea reformy szkolnej uzyskała aprobatę Kongresu. Niemniej jednak stwierdzono, że dalszych studiów i dyskusji wymagają dwa bardzo ważne problemy:

- system kształcenia zawodowego,
- drogi przejścia ze szkoły 10-letniej do szkół wyższych.

Dyskusje na te tematy trwały cały rok 1978 i 1979 i nie zostały jeszcze zakończone, mimo że rozpoczęło się już wdrażanie reformy szkolnej. Od r. szk. 1978/79 wprowadzone zostały nowe programy i nowe podręczniki do kl. I szkoły 10-letniej. W następnym roku reformą objęto klasy II tej szkoły.

* * *

Przedstawiając rolę ZNP w służbie narodu i szkoły w okresie 75 lat istnienia, stwierdzić możemy, że rola ta uległa w Polsce Ludowej zasadniczym zmianom. Z siły opozycyjnej, jaką prawie w całym międzywojennym okresie stanowił, Związek stał się współgospodarzem oświaty, współodpowiedzialnym z władzami szkolnymi za właściwą realizację polityki oświatowej, wytyczanej przez PZPR, kierowniczą siłę narodu. Zgodnie z uchwałą Biura Politycznego KC PZPR z kwietnia 1973 r. podstawowe funkcje związków zawodowych polegają na:

- wykonywaniu zadań społecznych, gospodarczych, kulturalnych stawianych przez władze ludowe,
- reprezentowaniu interesów zawodowych pracowników, stałej trosce o ich warunki życia i pracy,
- kształtowaniu postaw ideowych i moralnych pracowników, stałym podnoszeniu poziomu ich wiedzy i kwalifikacji zawodowych.

Jak wykazała historia, zadania te Związek w całej pełni realizował.

W okresie przedwojennym walczył o rozwój i demokratyzację oświaty, w latach Polski Ludowej na terenie Związku rodziły się nowe koncepcje systemu oświatowego, Związek wniósł ogromny wkład w odbudowę i następnie rozbudowę systemu oświatowego i nadanie mu nowoczesnego charakteru, odpowiadającego potrzebom gospodarki i kultury narodowej. Związek był i jest szkołą wychowania swych członków. O wynikach prac w tym zakresie świadczy chociażby taki fakt, że obecnie ponad 40 proc. nauczycieli jest członkami PZPR, że w ostatnich latach ponad 60 tys. nauczycieli podnosi poziom swych kwalifikacji na zaocznych studiach magisterskich. Związek w całej swej 75-letniej historii walczył o wysoką rangę społeczną zawodu nauczycielskiego, o należyłą sytuację materialną wszystkich swoich członków. Dzisiaj ZNP jest potężną organizacją: skupia 755 tys. pracowników oświaty i nauki. Dla swej działalności dysponuje wielką bazą materialną. Posiada w stolicy/4 wielkie lokale, w terenie zaś 75 budynków, w tym 45 domów nauczyciela, 5 sanatoriów, 25 ośrodków czasowych i hoteli. Niezależnie od tego Związek posiada 15 budynków przejętych w zarząd i użytkowanie. Dzięki tej bazie dysponuje 7741 miejscami hotelowymi, w każdym roku kieruje na leczenia sanatoryjne ok. 17 tys. członków, a z czasów pracowniczych korzysta rocznie ok. 190 tys. osób. Związek posiada 195 klubów nauczyciela, w tym 20 przy instytucjach i wyższych uczelniach. W ogniwach terenowych działają 217 zespoły artystyczne, 49 bibliotek. Przeciętnie w każdym roku, w ostatnich latach, ogniwa związkowe organizują ok. 12 tys. zbiorowych wyjazdów do teatrów, kin, muzeów dla ok. 570 tys. uczestników, ok. 7600 imprez turystycznych dla ponad 220 tys. członków.

W radach zakładowych działa 637 Pracowniczych Kas Zapomogowo-Pożyczkowych. Kasy te w r. 1978 udzieliły 258 tys. pożyczek na ogólną sumę 2.548 tys. zł. Poza tym Związek dysponuje sumą 280 milionów zł przeznaczonych na pożyczki mieszkaniowe.

Związek prowadzi masowe szkolenie nauczycieli, organizując konferencje teoretyczno-pedagogiczne, kursy wakacyjne dla działaczy związkowych, kursy przygotowawcze do studiów wyższych, zarówno dla nauczycieli, jak i ich dzieci. Ważną rolę w działalności ideowo-pedagogicznej i kulturalno-oświatowej spełniają czasopisma wydawane przez ZNP: *Głos Nauczycielski*, *Szkoła Zawodowa*, *Ruch Pedagogiczny*, *Nauczyciel i Wychowanie*, *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, *Psychologia Wychowawcza*, *Kalendarz Nauczycielski*.

W ostatnich latach Zarząd Główny znacznie rozwinął prace nad zbieraniem materiałów z historii ZNP, nad badaniami i naukowymi opracowaniami poszczególnych okresów z dziejów ruchu zawodowego.

W każdym roku ogłaszany jest konkurs historyczny, w wyniku którego zebrano już wiele cennego materiału i wartościowych dokumentów. W związku z 75 rocznicą powstania ZNP Zarząd Główny postawił przed Komisjami Historycznymi zadania:

- opracować dla każdego województwa okres okupacji (tajna oświata i martyrologia nauczycieli),
- uporządkować archiwa związkowe i przekazać je do archiwów państwowych,
- prowadzić na bieżąco kroniki związkowe w radach zakładowych, najpóźniej od 1.01.1975 r., tj. od reorganizacji struktury związkowej.

Oto niektóre tylko formy aktualnej działalności związkowej, wynikające zarówno z dobrych tradycji, jak i potrzeb współczesnego życia. Kończąc ten — z konieczności bardzo ogólny — rys historyczny naszej organizacji warto odwołać się do deklaracji nauczycieli złożonej na progu niepodległości w 1918 r. ogłoszonej w listopadowym numerze *Głosu Nauczycielskiego*. Czytamy w niej, że „nauczycielstwo wszystkie swe siły i życie swoje, a w potrzebie krew i ubogie mienie odda Ojczyźnie i polskiej szkole”.

Deklaracji tej — jak wykazała historia — nauczyciele byli i będą zawsze wierni.

PODEJŚCIE INTERDYSCYPLINARNE DO WYCHOWANIA W ŚRODOWISKU *

System wychowania najczęściej rozpatruje się w kategoriach najogólniejszych (jako ogólnokrajowy system wychowania) lub też najwyższych (system wychowawczy konkretnej placówki, a przeważnie szkoły). Rzadko natomiast analizuje się system wychowania w skali rejonu zamieszkania, osiedla mieszkaniowego. Taki stan rzeczy może budzić poważne zastrzeżenia z wielu względów. „Ześrodkowanie badań — jak podkreśla S. Kowalski — na jednej instytucji, np. na szkole, bez uwzględnienia funkcjonalnych sprzężeń wszystkich komponentów środowiska naturalnego i instytucji wychowawczych, jest tylko połowicznym podjęciem zadania. Tylko bowiem uwzględnienie — jako tła — całokształtu owych sprzężeń pozwala uzyskać pełny, sensowny obraz funkcjonowania w tym układzie każdego dowolnego ogniwa — rodziny, szkoły, domu kultury, świetlicy itd. Tylko ujawnienie całokształtu tych sprzężeń w rozmaitych płaszczyznach wychowania i rozwiązywania rozmaitych problemów wychowawczych może stać się podstawą do doskonalenia ich wzajemnych powiązań ze względu na realizację celów wychowawczych, tzn. do doskonalenia funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku”¹. W świetle powyższych stwierdzeń istnieje pilna potrzeba większego zainteresowania się problematyką dotyczącą struktury i funkcjonowania systemu wychowania w środowisku oraz procedury jego kształtowania.

Osiedlowy system wychowania bywa przedmiotem analizy najczęściej ze strony socjologów wychowania lub pedagogów społecznych, rzadko polityków społecznych oraz przedstawicieli innych dyscyplin nauki. Jak dotąd wyraźnie dominuje podejście monodyscyplinarne, co wpływa na zawężenie problematyki badawczej i jej niepełne oświetlenie. Osiedlowy system wychowania z uwagi na swoją złożoność wymaga całościowego spojrzenia, wielostronnego oświetlenia z punktu widzenia różnych dziedzin nauki, respektowania podstawowych wymogów metodologicznych podejścia systemowego.

1. Ogólne założenia modelowe podejścia interdyscyplinarnego i ich podłoże

Przy ustalaniu założeń takiego podejścia należy kierować się: a) istotą wychowania sformułowaną na gruncie socjalistycznej teorii wychowania, pedagogiki społecznej i socjologii wychowania; b) zasadą dialektycznego

* Temat opieka i wychowanie w środowisku zamieszkania jest realizowany w ramach działu XVII („Modernizacja systemu socjalno-opiekuńczego”) problemu węzłowego 11.4.

¹ S. Kowalski: Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1976, PWN, s. 490.

związku w naukach społecznych pomiędzy diagnozą (badaniem rzeczywistości) a projektowaniem i przekształcaniem rzeczywistości; c) wymogami analizy systemowej jako najnowocześniejszej orientacji metodologicznej w nauce.

Na czym polega istota wychowania w ujęciu współczesnej teorii wychowania? W ostatnich latach zaznaczył się wyraźny postęp w dziedzinie unaukowienia podstaw teorii wychowania. Odrzucono tradycyjne definicje bardzo ogólnikowo przedstawiające istotę wychowania, oparte bardziej na intuicji uczonych niż na naukowych przesłankach. Wychowanie — w tym nowym ujęciu — pojmuje się jako celowe i racjonalne organizowanie życia i działalności wychowanka².

Życie i działalność (aktywność) wychowanka — odpowiednio zorganizowana — prowadzi do ukształtowania się systemu dyspozycji osobowościowych, które są podstawowym przedmiotem wychowania. „Działalność wychowawcza — podkreśla H. Muszyński — charakteryzuje się tym, że zasadniczym i ostatecznym przedmiotem, na którym się koncentruje, jest osobowość ludzka i w niej to zaznaczają się finalne wyniki tej działalności. Wszystkie inne zmiany, które w rezultacie działań wychowawczych powstają poza osobowością wychowanków, mają tylko charakter wyników pośrednich i tylko o tyle mogą być akceptowane, o ile przyczyniają się do pożądaných zmian osobowościowych”³.

Na podstawie analizy mechanizmu wychowania zarysowanego przez H. Muszyńskiego⁴ można stwierdzić, że wychowanie to działalność (aktywność wychowanka i wychowawcy) o charakterze celowym i planowym zorientowana na kształtowanie dyspozycji osobowościowych. Kształtowanie owych dyspozycji osobowościowych (instrumentalnych i kierunkowych) dokonuje się w wyniku aktywności wychowanka (utrwalania się określonych form aktywności), która pojawia się na skutek wytwarzanych sytuacji wychowawczych motywujących do wyboru określonych zachowań i powodujących ich wystąpienie. Sytuacje rozumie się tutaj jako swoiste interakcje wychowawcze w kontekście warunków wewnętrznych (nabyte doświadczenia, predyspozycje wrodzone i rozwinięte) i zewnętrznych wychowanka (cele, system kar i nagród, inne czynniki środowiskowe). Organizowanie owych sytuacji wychowawczych to tyle, co rozwijanie interakcji wychowawczych (bezpośrednie oddziaływanie) oraz odpowiednie kształtowanie i ciągłe zmienianie (co jest niezbędnym warunkiem pomyślnego przebiegu procesu rozwoju) społeczno-kulturowych warunków, w jakich przebiega życie wychowanka (oddziaływanie pośrednie).

Wypada zwrócić uwagę na to, że w teorii wychowania H. Muszyńskie-

² Zob. H. Muszyński: *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*. Warszawa—Poznań 1972, PWN, s. 106; A. Lewin: *O systemie wychowania*. Warszawa 1972, NK, s. 9 i in.

³ H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976, PWN, s. 45—46.

⁴ H. Muszyński: *Zarys...*

go, choć preferowane jest bezpośrednie intencjonalne oddziaływanie wychowawcy na wychowanka (interakcja wychowawcza), to nie pomija się oddziaływania na środowisko społeczno-kulturowe, w które są „wrosnięte” sytuacje wychowawcze i których wytwarzanie wymaga odpowiedniego przekształcania tego środowiska.

W pedagogice społecznej, która nie wchodzi tak głęboko w mechanizm wewnętrzny procesy wychowania jak teoria wychowania, istotę wychowania sprowadza się do rozwijania sfery bio-socjo-kulturalnej jednostki (będącej w różnym wieku) poprzez działalność bezpośrednio zorientowaną na ową jednostkę, a także przetwarzania (ulepszanie) środowiska życia jednostki, na które składają się czynniki przyrodnicze, społeczne i kulturowe⁵; ten tor działalności uznaje się w pedagogice społecznej za szczególnie cenny. „Ten sposób pośredniego wpływania na osobowość wydaje mi się szczególnie ponętny przez to, że daje wychowankowi możliwość zadecydowania o tym, jaki ma być, że pozostawia mu możliwość wyboru, że w partnerstwie wychowawczym przesuwając akcent na wychowanka, że umniejsza szanse szkodliwości błędu wychowawczego, złej wychowawczej analizy, złej wychowawczej terapii. I co szczególnie ważne: daje się zmierzyć”⁶.

Wychowanie w środowisku zamieszkania jest procesem towarzyszącym czynnościom rzeczowym związanym z przetwarzaniem (ulepszaniem) środowiska z punktu widzenia realizacji zadań społeczno-wychowawczych⁷. Stąd też sama działalność związana z przekształcaniem środowiska jest nosicielem wartości wychowawczych. Przekształcanie środowiska osiedlowego — w ujęciu pedagogiki społecznej — polega „nie na stworzeniu jakiejś formalnej organizacji (choć może do tego dojść), lecz głównie na wywoływaniu u członków istniejących w społeczności instytucji i placówek, a za ich pośrednictwem u ogółu mieszkańców — odpowiednich nastawień (poglądów, dążeń, postaw), zachęcających do wzmocnienia i ożywienia tego, co funkcjonuje niezadowolająco, oraz powołania nowych użytecznych urządzeń i placówek”⁸. W procesie przetwarzania środowiska biorą aktywny udział wszystkie generacje (wychowawcy i wychowankowie); jest to swoisty proces wzajemnego oddziaływania w toku realizacji zadań środowiskowych. Dużą wagę przywiązuje się tu do rozbudowy infrastruktury środowiskowej, tworzącej instytucjonalne ośrodki pozytywnych wpływów wychowawczych⁹. Godne podkreślenia jest także to, że planowy proces wychowawczy w pedagogice społecznej rozpatruje się na tle szerokiego kontekstu społeczno-kulturowego środowiska; planowy proces wychowania przeplata się ze społecznym procesem życia

⁵ A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa 1974, PWN, s. 34—35.

⁶ Z listu nadesłanego 8.VII.1975 przez A. Kamińskiego do autora niniejszego artykułu.

⁷ A. Kamiński: *Funkcje...*, s. 34—38, 279—280.

⁸ Tamże, s. 283.

⁹ Zob. R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974, PWN, s. 329 i inne.

społeczności lokalnej i dzięki temu może być stymulatorem form organizacji życia i kierunków aktywności tej społeczności.

Zestawiając ze sobą to, co powiedzieliśmy o istocie wychowania wedle teorii wychowania i pedagogiki społecznej, łatwo można dostrzec dużą zbieżność obu tych dziedzin pedagogiki w kwestiach zasadniczych co do pojmowania istoty wychowania. Wychowanie definiuje się w obu przypadkach jako działalność celową i planową ukierunkowaną na kształtowanie osobowości, które odbywa się w drodze bezpośredniego oddziaływania na wychowanka (interakcja wychowawcza) i drogą pośrednią — poprzez kształtowanie warunków społeczno-kulturowych środowiska. Aktywność wychowanka jest tu niezbędnym warunkiem efektywności działalności wychowawczej.

Zaznaczająca się odmiennność obu tych dyscyplin w podejściu do procesu wychowania m.in. dotyczy: a) punktu wyjścia przy określaniu istoty wychowania (teoria wychowania przyjmuje istotę procesu kształtowania osobowości, pedagogika społeczna — istotę samej osobowości), b) rozłożenia akcentów (w teorii wychowania akcent kładzie się na wewnętrzny mechanizm procesu wychowania, w pedagogice społecznej — na jego wielorakie uwarunkowania środowiskowe), c) preferowania metod oddziaływania (w teorii wychowania — metody wpływu interpersonalnego, w pedagogice społecznej — metoda środowiskowa).

Można chyba uznać, że pewna odmiennność w podejściu do procesu wychowania w teorii wychowania i pedagogice społecznej nie oddala od siebie tych dyscyplin, ale wręcz przeciwnie — wyraźnie je ku sobie zbliża, wzbogacając w ten sposób spojrzenie na współczesny proces wychowania.

Byłoby tu jeszcze pożądane rozszerzenie pedagogicznego punktu widzenia o spojrzenie socjologiczne¹⁰. Stanowiska teorii wychowania i pedagogiki społecznej zbliżają się do socjologii wychowania, jeśli rozpatrując proces wychowania uwzględniają naturalny proces uspołeczniania jednostki poprzez uczestnictwo w życiu różnych grup społecznych i instytucji. Słowem, jeśli lokalizują zamierzony, planowy proces wychowania w szerokim kontekście społeczno-kulturowym. „Wejście” socjologii wychowania na teren pedagogiki — jak wskazują dotychczasowe próby — znacznie wzbogaca i pogłębia jej spojrzenie na proces wychowania i pozwala skuteczniej go projektować i skuteczniej nim sterować. Stąd też interdyscyplinarne ujmowanie istoty procesu wychowania (przynajmniej uwzględnianie podejść tych trzech pokrewnych dyscyplin naukowych) jest ze wszech miar pożądane i uzasadnione. Przyjęcie takiego stanowiska zobowiązuje do rozszerzenia ram zakresu procesu wychowania, jak też procedury jego badania. Z tego też wynikają określone konsekwencje dla pojmowania procesu wychowania w osiedlu, struktury tego procesu, doboru problematyki badawczej i strategii badań.

¹⁰ Zob. S. Kowalski: Socjologia wychowania...

Następną przesłanką wytyczającą podejście do problemu wychowania w osiedlu jest zasada łącznego traktowania diagnozy badawczej z przekształcaniem rzeczywistości wychowawczej. Mówiąc dokładniej — chodzi tu o to, aby na gruncie pedagogiki każde przedsięwzięcie związane z projektowaniem i przekształcaniem rzeczywistości wychowawczej opierać na jej wszechstronnej diagnozie. Jest to wprawdzie wymóg oczywisty, ale na gruncie nauk społecznych rzadko respektowany, a nawet zalecany. W zasadzie można zetknąć się z poglądem — jest on często formułowany w podręcznikach socjologii — iż tylko pewnym dyscyplinom wyłącznie przynależy podejście diagnostyczne (np. socjotechnice, pedagogice). Nie naruszając ustaleń klasycznych w odniesieniu do dyscyplin niepedagogicznych, nie można przyjąć takiego stanowiska na gruncie pedagogiki, bowiem koliduje ono z marksistowskimi założeniami nauki o wychowaniu, a także dotychczasową praktyką w tej dziedzinie.

Podejście diagnostyczne przypisywane socjologii (także socjologii wychowania) polega na badaniu współzależności i formułowaniu ogólniejszych praw dotyczących szerokiego procesu uspołeczniania jednostki — kształtowania osobowości społecznej rozumianej jako funkcjonowanie jednostki w rozmaitych grupach społecznych, w różnych splatających się rolach pełnionych z ramienia tych grup i wynikających z określonej pozycji społecznej¹¹.

Podejście prakseologiczne typowe dla nauk praktycznych (do których należy pedagogika) polegać zaś ma na projektowaniu i przekształcaniu rzeczywistości. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na istotę tych dziedzin pedagogiki, które nas najbardziej interesują, tj. teorii wychowania i pedagogiki społecznej. Teoria wychowania i metodyka — jak podkreśla H. Muszyński — formułują reguły skutecznego działania wychowawczego, określają warunki skuteczności działań wychowawczych¹². Słowem, odpowiadają na pytanie: jak najskuteczniej oddziaływać wychowawczo? Preferowane są tu przede wszystkim badania eksperymentalne. Pedagogika społeczna natomiast bada wpływy wychowawcze, których źródłem jest środowisko, oraz ustala zasady organizowania środowiska z punktu widzenia potrzeb wychowawczych¹³. O ile w teorii wychowania nie akcentuje się roli badań diagnostycznych, to w pedagogice społecznej wyraźnie łączy się badania diagnostyczne z działalnością organizatorską; badania w pedagogice społecznej służą celowemu przekształcaniu rzeczywistości wychowawczej i projektowaniu nowej, bardziej sprzyjającej realizacji celów wychowawczych. Pedagogika społeczna dla swoich poczynań „melioracyjnych” wykorzystuje wyniki badań socjologicznych (na co zwraca uwagę też S. Kowalski)¹⁴, ale także pro-

¹¹ Tamże, s. 301.

¹² H. Muszyński: *Zarys...*, s. 45.

¹³ R. Wroczyński: *Pedagogika...*, s. 67.

¹⁴ S. Kowalski: *Socjologia...*, s. 51.

wadzi szeroko zakrojone własne badania diagnostyczne (ilustracje społeczne, badania środowiskowe).

Dlatego też podejście pedagogiki społecznej do własnego przedmiotu badań określić można jako diagnostyczno-projektujące, a więc najbardziej uzasadnione na gruncie nauk praktycznych, łączące stanowisko socjologii wychowania, jeśli chodzi o kierunek badań, i pedagogiki jako dziedziny ukierunkowanej na projektowanie i przekształcanie rzeczywistości wychowawczej. Zrozumiałe, że w tej sytuacji postępowanie naukowo-badawcze w odniesieniu do wychowania w osiedlu powinno mieć charakter diagnostyczno-projektujący.

Poważne implikacje dla podejścia do wychowania w środowisku wynikają także z faktu chęci respektowania ujęcia systemowego w naukach praktycznych¹⁵. Podejście systemowe (metoda systemowa, analiza systemowa, podejście holistyczne) jest szczególnie akceptowane na gruncie współczesnej teorii wychowania (np. H. Muszyński, A. Lewin), socjologii wychowania (np. J. Szczepański, S. Kowalski), pedagogiki społecznej (A. Kamiński, R. Wroczyński, E. Trempała), a to z uwagi na walory poznawcze, jak i praktyczne. Podejście systemowe jest szczególnie użyteczne przy rozpatrywaniu wychowania w środowisku zamieszkania, gdzie występuje wyraźna instytucjonalizacja i wielośrodkowość w działalności wychowawczo-opiekuńczej, wielorakość i różnorodność uwarunkowań zamierzonego, planowego procesu wychowania.

Podejście systemowe gwarantuje bardziej obiektywne i głębsze poznanie rzeczywistości pedagogicznej. Pozwala poznawać procesy i zjawiska w całej ich złożoności, analizować je całościowo, uwzględniać różnorodne wewnętrzne zależności. Traktując składniki systemu jako elementy współzależne można lepiej przeprowadzić ich analizę przyczynowo-skutkową i badać dokładniej zależności zwrotne¹⁶. Wszechstronne poznanie rzeczywistości umożliwia konstrukcję modeli całościowo i wielostronnie ujmujących zjawiska i procesy społeczne, a tym samym bardziej przydatnych dla praktyków w dziedzinie przekształcania i usprawniania rzeczywistości wychowawczej.

Podstawowe założenia podejścia systemowego sprowadzają się do:

¹⁵ Ogólne założenia podejścia systemowego formułują m.in.: A. Koźmiński: *Analiza systemowa organizacji*. Warszawa 1976, PWE; J. Habr, J. Vepřek: *Systemowa analiza i synteza*. Warszawa 1976, PWE; W. Sadowski: *Podstawy ogólnej teorii systemów*. Warszawa 1978, PWN; *Możliwości zastosowania ujęcia systemowego w badaniach nad wychowaniem*. Pod. red. A. Lewina, Warszawa 1978, Wyd. IBP.

Wiele uwagi problemom podejścia systemowego do wychowania poświęca się od kilku lat w Zakładzie Badań Systemów Wychowawczych (kieruje nim prof. A. Lewin) Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie. Zakład ten był organizatorem II Międzynarodowego Seminarium w Piaskach k. Rucianego w dn. 13—19.V.1979 r. Referaty, doniesienia i żywa dyskusja koncentrowały się wokół: 1) ogólnych, teoretycznych problemów analizy systemowej, 2) metodologii badań systemowych w dziedzinie wychowania i 3) rozwiązań systemowych w praktyce oświatowo-wychowawczej.

¹⁶ J. Poplucz: „Systemowe badanie procesu wychowania w szkole i środowisku”. *Studia Socjologiczne* 1974, nr 2, s. 240.

a) całościowego ujmowania analizowanego obiektu (instytucji, procesu, zjawiska), traktowania tego „obektu” jako systemu składającego się z elementów wzajemnie powiązanych i współzależnych;

b) nadawania badaniom określonego zjawiska charakteru całościowego, tj. obejmowania badaniami wszystkich elementów przedmiotu badań oraz traktowania procedury badawczej jako swoistej całości (procesu, systemu);

c) opracowywania całościowego modelu wdrożeniowego „obektu”, czyli całościowo przedstawiającego dane zjawisko, instytucję;

d) nadawania procedurze kształtowania i wdrażania modelu charakteru systemu (czyli ujmowania działalności organizatorskiej jako swoistego systemu). Jest to szczególnie użyteczne na gruncie teorii wychowania i pedagogiki społecznej, gdzie przywiązuje się dużą wagę do procedury tworzenia systemu i jego wdrażania.

Pełne respektowanie podejścia systemowego na gruncie pedagogiki obliguje do traktowania wychowania w osiedlu jako systemu, nadania badaniom charakteru kompleksowego, zaprojektowania modelu systemu (wykorzystując wyniki badań diagnostycznych) oraz opracowania modelowej całościowej procedury jego wdrażania.

Z faktu szerszego ujmowania istoty wychowania, łączącego stanowiska teorii wychowania, pedagogiki społecznej i socjologii wychowania, a także aprobowania podejścia systemowego — jako najbardziej uzasadnionego w naukach społecznych — wynikają określone konsekwencje (dyrektywy) dla postępowania odnoszące się do płaszczyzny merytorycznej wychowania w osiedlu, metodologii badań tego procesu, a także postępowania projektującego (inżynierii pedagogicznej). W świetle tego wychowania w osiedlu należałoby rozpatrywać jako:

- celową i planową działalność wychowawczą uwikłaną w kontekst społeczno-kulturowy środowiska lokalnego;
- działalność choć głównie zorientowaną na dzieci i młodzież, to także i na dorosłych (bezpośrednie oddziaływanie) oraz kształtowanie środowiskowych warunków społeczno-kulturowych życia wszystkich generacji społeczności lokalnej (oddziaływanie pośrednie);
- działalność o charakterze podmiotowym („w aspekcie nie tylko działań wychowawców, lecz także aktywności wychowanków”) ¹⁷;
- działalność o charakterze całościowym, przybierającą postać systemu (zintegrowanego działania);
- działalność o charakterze projektującym, zorientowaną na racjonalne i planowe przekształcanie warunków życia i aktywności dzieci i młodzieży.

Jeśli chodzi o aspekt metodologiczny i metodyczny, konsekwencje przyjętego przez nas stanowiska znajdują wyraz w konieczności respektowania kilku podstawowych dyrektyw dotyczących:

¹⁷ H. Muszyński: *Zarys...*, s. 46.

- opierania poczynań reformatorskich (procesu przekształcania rzeczywistości pedagogicznej) na wynikach badań diagnostycznych (sondazowych i monograficznych) i eksperymentalnych (weryfikujących nowe rozwiązania);
- nadawania badaniom w osiedlu mieszkaniowym charakteru kompleksowego;
- niezbędności opracowania modelu teoretycznego, empirycznego i wdrożeniowego wychowania, systemowej procedury metodycznej tworzenia i wdrażania modelu (wdrożeniowego) systemu w warunkach osiedla;
- potrzeby określenia niezbędnych warunków do wdrożenia modelu osiedlowego.

Należy stwierdzić, iż przedstawione ogólne właściwości pożądanego podejścia do osiedlowego systemu wychowania w sferze merytorycznej, metodologicznej i metodycznej — będące logiczną konsekwencją przyjęcia interdyscyplinarnego stanowiska w odniesieniu do pojmowania istoty procesu wychowania i zaadaptowania metody analizy systemowej na gruncie pedagogiki — wyraźnie określają punkt widzenia na wychowanie w osiedlu stanowią podstawowe kryteria modelowego postępowania naukowo-badawczego. Na tej drodze postępowania ważną sprawą jest szczególniejsze zarysowanie procedury badań kompleksowych nad wychowaniem w środowisku zamieszkania oraz problematyki badawczej. Istotną przesłanką wyjściową do tego przedsięwzięcia będzie także analiza dotychczasowych badań nad wychowaniem w środowisku pod kątem realizacji wymogów podejścia systemowego.

2. Podejście systemowe w badaniach wychowania w środowisku zamieszkania

Jeśli spojrzymy na dotychczasowe badania nad wychowaniem w środowisku zamieszkania pod kątem uwzględnienia przezeń ogniw strukturalnych środowiska wychowawczego (form instytucjonalnych) oraz konstytutywnych elementów systemu wychowawczego — nie biorąc pod uwagę już wymogów technologii badawczej podejścia systemowego — możemy stwierdzić, że zaledwie kilka badań tylko w części spełnia wymogi podejścia systemowego (badania J. Poplucza¹⁸, S. Wawryniuka¹⁹ i S. Zawadzkiego²⁰).

Rzadko w badaniach tych pojawia się pytanie jako odrębny problem badawczy — dotyczące w ogóle istnienia w danym środowisku lokalnym systemu wychowawczego. A przecież używanie pojęcia „system wychowania” absolutnie nie oznacza, że taki system funkcjonuje w środowisku.

¹⁸ Zob. J. Poplucz: Systemowe badanie...

¹⁹ Zob. S. Wawryniuk: Kształtowanie się systemu wychowawczego w wielkomiej-
skim osiedlu mieszkaniowym. Warszawa 1977, ZW CZSR.

²⁰ Badania prowadzone są w ramach programu rządowego PR-5 przez zespół interdyscyplinarny w 6 osiedlach mieszkaniowych.

Wedle M. Mazura każde badanie systemowe powinno zaczynać się od udzielenia odpowiedzi na pytanie: czy system istnieje²¹.

Aby obraz był pełniejszy, należałoby odpowiedzieć na pytanie: Czy i w jakim zakresie proces organizowania systemu wychowania w środowisku zamieszkania jest przedmiotem badań pedagogicznych i socjologicznych? Jednym z podstawowych założeń podejścia systemowego jest łączne rozpatrywanie systemu z procesem jego kształtowania, jako czynników wzajemnie warunkujących się. Proces tworzenia systemu należy tu rozpatrywać jako swoisty system²². Z pedagogicznego punktu widzenia proces tworzenia systemu (inżynieria systemu) stanowi nie mniej ważny przedmiot zainteresowania badawczego jak sama struktura i funkcjonowanie systemu wychowawczego.

Analiza prac badawczych nad wychowaniem w środowisku zamieszkania wskazuje, że proces organizowania systemu jako swoista całość nie był dotąd przedmiotem badań, tj. ani przy okazji badań nad funkcjonowaniem systemu wychowawczego, ani też odrębnych badań. Nieliczne są także badania, w których uwzględnia się tylko niektóre elementy procedury organizowania systemu. Najczęściej są to takie kierunki i formy działalności badawczo-organizacyjnej, jak: rozpoznawanie potrzeb w zakresie opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą w osiedlu (I. Lepalczyk), planowanie działalności opiekuńczo-wychowawczej (J. Wołczyk), aktywizowanie sił społecznych do realizacji zadań wychowawczych (E. Trempała, M. Śnieżyński). Nie znajdują odzwierciedlenia tak istotne problemy związane z organizowaniem systemu osiedlowego, jak kompleksowe planowanie środowiskowe, procedura opracowania modelu wdrożeniowego systemu i jego upowszechniania wśród społeczności lokalnej, upowszechnianie kultury pedagogicznej w środowisku zamieszkania, stymulowanie stanu współdziałania komponentów systemu, koordynacja działalności, proces rozbudowy infrastruktury systemu. Brak także badań, które byłyby zorientowane na diagnozę wzajemnych relacji zachodzących pomiędzy cząstkowymi procesami procedury kształtowania systemu. Badacze i eksperymentatorzy w dziedzinie wychowania środowiskowego — generalnie rzecz biorąc — nie dostrzegają procesu organizowania systemu wychowania jako ważnego problemu badawczego. Stąd też nie koncentrują uwagi na przebiegu tego procesu albo też nie ujawniają jego całościowej struktury. Można więc stwierdzić, że proces organizowania systemu wychowania w środowisku zamieszkania tylko fragmentarycznie, i to w bardzo skromnym wymiarze, znalazł wyraz w badaniach empirycznych. Jest to w zasadzie „biała plama” w empirii pedagogicznej i socjologicznej.

W dotychczasowych badaniach nad wychowaniem w środowisku za-

²¹ M. Mazur: *Cybernetyka i charakter*. Warszawa 1976, PIW, s. 100.

²² Zob. W. Sadowski: *Podstawy ogólnej teorii...*, s. 29.

mieszkania i jego organizowaniem można dostrzec szereg niedociągnięć pod względem merytorycznym i metodologicznym.

Najczęściej w badaniach rozpatruje się środowisko osiedlowe w izolacji, bez powiązań ze środowiskiem pozaosiedlowym (regionalnym i ogólnonarodowym), co w znacznej mierze prowadzi do uproszczeń i atomistycznego obrazu rzeczywistości społeczno-wychowawczej i organizatorskiej. Zachwianie proporcji w hierarchii ważności poszczególnych czynników w całościowo ujmowanym procesie wychowania i działalności organizatorskiej w konsekwencji także prowadzi do wykrzywienia obrazu rzeczywistości.

Dotychczasowe badania ciągle jeszcze ukierunkowane są na stawianie nowych hipotez, a nie na dalszą weryfikację hipotez wcześniej już sformułowanych przez innych autorów. Zważywszy, że badania najczęściej ograniczają się do jednego lub kilku osiedli i dotyczą najczęściej sfery świadomości społeczności lokalnej badanej za pomocą metody sondażu diagnostycznego (gdzie dominuje technika ankiety), może to być wielce niekorzystne z punktu widzenia rozwoju teorii wychowania środowiskowego. Pojawi się bowiem wiele twierdzeń — hipotez tylko wstępnie uzasadnionych, nie spełniających wymogów twierdzeń naukowych. Niezbędne są więc badania weryfikujące dotychczasowe hipotezy, a tym samym nadające im walor zasadności i ogólności. Muszą jednak być tu respektowane wymogi dotyczące reprezentatywności przy doborze środowisk badawczych, ustalenia wielkości próby badawczej, a także stosowania odpowiednich procedur statystycznych przy uzasadnianiu twierdzeń.

Najczęściej przybiera także wadliwą postać — cząstkową i nie osadzoną w realiach rzeczywistości — postulacja znajdująca miejsce w pracach opartych na badaniach empirycznych.

Jest to, innymi słowy, kwestia wzajemnej relacji badań diagnostycznych i postulowanych rozwiązań (które najczęściej przedstawiane są w ostatnich rozdziałach prac). Za najbardziej poprawną należałoby uznać taką sytuację, kiedy wyniki badań empirycznych obejmują równocześnie całą strukturę i funkcjonowanie systemu osiedlowego oraz proces jego organizowania, stanowią fundamentalną podstawę przy postulowaniu nowego systemu wychowawczego i procesu jego organizowania albo rozwiązań udoskonalających oba te procesy, a zakresy rzeczywistości pedagogicznej tej badanej (obiektywnej) i tej postulowanej w zasadzie pokrywają się. Ta modelowa sytuacja absolutnie nie znajduje wyrazu w dotychczasowych studiach empirycznych.

Najczęściej występują takie warianty: a) diagnoza obejmuje cały system wychowania lub jego wybrane elementy bez procesu organizowania tego systemu, postulacja zaś dotyczy całego modelu systemu bez procesu jego konstruowania albo też niektórych elementów pożądanego systemu i „drogi” jego kształtowania, czyli ogarnia więcej elementów, niż było objętych diagnozą; b) diagnoza koncentruje się na wybranych elementach

rzeczywistego systemu wychowania i elementach procesu tworzenia tego systemu, a postulacja obejmuje też elementy, ale inne niż te, które brane były pod uwagę w badaniach. W obu przypadkach w projektowaniu nowych rozwiązań całościowych czy to częściowych najczęściej mamy do czynienia z przejawami daleko idącej fantazji, a nie realnego i pożądanego modelowania. Zasadniczy wpływ na taki stan rzeczy w pierwszym przypadku ma to, że autorzy, nie dokonując diagnozy procesu kształtowania systemu, nie dostrzegają realnych możliwości związanych z jego wdrażaniem, w wyniku czego projekt ten przybiera bardziej idealny kształt, oderwany od rzeczywistości. Zaś w drugim przypadku głównie w grę wchodzi niekompletność danych badawczych i niezdiscyplinowanie autorów względnie niedocenywanie wyników badań empirycznych. W obu powyższych przypadkach projekty nowych rozwiązań mają niewielką wartość praktyczną.

Tak więc, choć problematyka związana z funkcjonowaniem i tworzeniem osiedlowego systemu wychowania znajduje obecnie szerokie uzasadnienie i ranga jej w nadchodzącej przyszłości będzie szybko wzrastać, nie znajduje ona właściwego odzwierciedlenia w piśmiennictwie pedagogicznym i socjologicznym ani też w badaniach empirycznych. O ile jest kilka książkowych publikacji naukowych i kilkanaście artykułów na temat wybranych zagadnień z dziedziny funkcjonowania placówek opiekuńczo-wychowawczych czy też ogniw środowiskowych organizacji społecznych na terenie osiedli mieszkaniowych, to zaznacza się prawie całkowity brak literatury naukowej całościowo ujmującej system wychowania w środowisku oraz badań z zakresu socjotechniki „budowania” systemu wychowawczego w osiedlu. Opisy kilku indywidualnych eksperymentów uwiecznionych powodzeniami społeczno-pedagogicznymi nie spełniają wymogów pełnego, wszechstronnie ujmującego opisu dróg postępowania innowacyjnego; autorzy — będący przeważnie także eksperymentatorami — bardziej koncentrowali uwagę na samej działalności organizatorskiej niż jej opisie — wszechstronnej, całościowej analizie.

3. Podstawowe wymogi badań kompleksowych nad wychowaniem w środowisku

Badania kompleksowe nad wychowaniem w środowisku zamieszkania muszą spełniać szereg warunków. Można je ująć w kilka grup.

Po pierwsze, całościowe ujmowanie przedmiotu badań przejawiać się będzie w badaniu nie pojedynczych czynności każdego wychowawcy z osobna, pojedynczej placówki wychowawczo-opiekuńczej, ale całego osiedlowego systemu wychowawczego, czyli wszystkich jego komponentów (w ujęciu instytucjonalnym — wszystkich placówek wychowawczo-opiekuńczych, grup społecznych, instytucji środowiskowych). Kompleksowość w badaniach nad wychowaniem nakazuje badanie systemu w czasie przeszłym (geneza), teraźniejszym (stan aktualny) i przyszłym (ten-

dencje rozwojowe), słowem — badanie systemu w procesie rozwoju. Badania nie mogą ograniczać się tylko do rozpatrywania sensu stricto działalności merytorycznej, tj. wychowawczo-opiekuńczej, ale także muszą obejmować działalność organizatorską, związaną z procesem tworzenia (kształtowania) systemu; jest to bowiem organiczny składnik każdej działalności wychowawczo-opiekuńczej.

Po wtóre, badania kompleksowe nad wychowaniem w środowisku obejmować mają proces projektowania rzeczywistości pedagogicznej, a więc jej usprawnianie i unowocześnianie z punktu widzenia optymalnej realizacji celów wychowania i opieki. Projektowanie ma ściśle łączyć się tu z pełną diagnozą rzeczywistości i ma mieć wyraźnie charakter całościowy, a więc sprowadzać się do opracowywania koncepcji systemowych wychowania (różnych modeli systemu wychowania). S. Kowalski słusznie zauważa, że „...o systemowym charakterze pedagogicznych propozycji reformacyjnych czy innowacyjnych można mówić tylko wtedy, gdy są one oparte na gruntownej systemowej analizie realnej rzeczywistości wyznaczającej efektywność wdrażania owych reform czy innowacji”²³.

Powyzsza właściwość badań kompleksowych nad wychowaniem wynika przede wszystkim z charakteru praktyczno-innowacyjnego badań pedagogicznych.

Po trzecie, przedmiot badań ma być nie tylko tak szeroko pojmowany, ale także wszechstronnie oświetlony, czyli w sposób możliwie pełny winny być ujęte wszystkie jakościowe aspekty struktury i funkcjonowania systemu wychowania w środowisku. Chodzi tu o badanie systemu wychowania z punktu widzenia różnych dziedzin nauki, wspomagających pedagogikę, a mianowicie: psychologii, socjologii, ekonomii, medycyny, polityki społecznej, prakseologii. Spełnienie wymogu interdyscyplinarności w badaniach nad wychowaniem możliwe jest poprzez prowadzenie badań zespołowych z udziałem specjalistów wielu dyscyplin naukowych i daleko idącej integracji ich poczynąń badawczych.

Po czwarte, badanie relacji zachodzących pomiędzy komponentami systemu, systemem a jego otoczeniem przybrać mają swoistą postać. Przede wszystkim mówiąc o owych sprzężeniach w odniesieniu do systemu wychowania w środowisku powinniśmy mieć na myśli wzajemne oddziaływanie instytucji, grup społecznych i jednostek, przejawiające się głównie w różnych formach współdziałania instytucjonalnego i personalnego. O ile w innych systemach społecznych wzajemne sprzężenia wyraźnie przybierają — oprócz współdziałania — formę koordynacji i jest ona przedmiotem licznych badań, o tyle w badaniach nad wzajemnymi powiązaniem komponentów systemu wychowania w środowisku ta forma w swojej klasycznej postaci tak wyraźnie nie występuje, jest ściśle

²³ S. Kowalski: System wychowawczy w środowisku. Bydgoszcz 1978, Wyd. WSP, s. 2 (druk powielony).

sprzęgnięta i aktualizuje się najczęściej poprzez różne formy współdziałania; dlatego też najczęściej łącznie rozpatruje się współdziałanie i koordynację. Poza tym samo współdziałanie ma znacznie szersze ramy. Mianowicie, nie chodzi tu głównie o współpracę międzyinstytucjonalną (choć też jest ona brana pod uwagę), ale o interakcje społeczne leżące u podłoża głównego mechanizmu oddziaływania wychowawczego. W badaniach nad relacjami zachodzącymi w systemie wychowania należy także mieć na uwadze zasadę podmiotowego traktowania wychowanka, zasadę współpartnerstwa w wychowaniu i zasadę samorządności dzieci i młodzieży.

Po piąte, wymóg jedności miejsca, czasu i integralności czynności badawczych w odniesieniu do systemu wychowania w środowisku oznacza: a) niezbędność obejmowania badaniami łącznie wszystkich składników danego systemu funkcjonującego w konkretnym osiedlu mieszkaniowym (np. osiedlu Zatrasię), a nie z osobna poszczególnych składników w różnych osiedlach; b) konieczność prowadzenia badań nad wszystkimi elementami systemu w tym samym czasie lub niewielkich odstępach czasu, co pozwala wnioskować o całości funkcjonalnej systemu; c) niezbędność zsynchronizowania czynności badawczych ujmując je w system zadań, w których realizacji zaznacza się udział wszystkich członków interdyscyplinarnego zespołu badawczego. Chodzi tu przede wszystkim o to, aby badania nie były zlepkiem badań wycinkowych do siebie nie pasujących, lecz tworzyły całość wewnątrznie spójną, zharmonizowaną, gdzie wyniki końcowe są porównywalne. Można to osiągnąć postępując w ten sposób, że nie przydziela się członkom zespołu badawczego szczegółowych zagadnień do realizacji z osobna, ale wszystkie zagadnienia szczegółowe dotyczące systemu są wspólnie realizowane przez cały zespół w oparciu o jedną koncepcję. Członkowie zespołu uczestniczą w realizacji wszystkich etapów procesu badawczego wykonując przydzielone zadania.

Po szóste, z tego, że system wychowania w środowisku (zresztą każdy system) cechuje duża zmienność (dynamika rozwoju) i niezwykła złożoność, a także skomplikowanie samego procesu kształtowania tego systemu, wynikają określone implikacje dla charakteru, organizacji i stosowania metod i technik badawczych. A więc muszą to być badania wieloetapowe prowadzone przez dłuższy okres czasu (5—10 lat) z zastosowaniem różnych metod i technik badawczych wzajemnie dopełniających się i weryfikujących.

Najbardziej użyteczne będą tu metody: a) badań sondażowych, pozwalająca na uchwycenie ogólnych cech systemu osiedlowego w ujęciu statycznym, czyli uzyskanie informacji na pytanie: „jak jest?”, oraz b) monografia środowiska lokalnego, pozwalająca głębiej wniknąć w mechanizm funkcjonowania systemu wychowania; najbardziej przydatny jest tu eksperyment pedagogiczny.

Po siódme, w procedurze badań kompleksowych nad systemem wychowania w środowisku powinny wystąpić takie podstawowe etapy, jak:

diagnoza systemu i jego uwarunkowań, opracowanie projektu zmian usprawniających system, weryfikacja drogą eksperymentalną projektu nowych rozwiązań, upowszechnianie systemu w różnych środowiskach.

Po ósme, rozwijanie teorii systemu wychowania w środowisku możliwe jest pod warunkiem, że w badaniach kompleksowych będzie respektowana zasada reprezentatywności, zarówno jeśli chodzi o sam dobór osiedli do badań, jak i dobór próby badawczej obejmującej dzieci, młodzież i dorosłych, poddanych oddziaływaniom wychowawczym danego systemu.

Wreszcie, po dziewiąte, problematyka badawcza powinna przede wszystkim dotyczyć stanu działalności wychowawczo-opiekuńczej w osiedlu (struktury, funkcjonowania systemu, uwarunkowań) oraz procedury tworzenia systemu osiedlowego (cyklu postępowania organizacyjnego i jego uwarunkowań).

Wśród różnych kryteriów wyodrębniania i klasyfikowania szczegółowej problematyki badawczej dotyczącej struktury i funkcjonowania osiedlowego systemu wychowania na szczególną uwagę zasługuje podejście bliższe i użyteczne zarówno teorii, jak i praktyce pedagogicznej. W tym podejściu punktem wyjścia będzie pytanie o efektywność procesu wychowania i opieki w osiedlu mieszkaniowym. Przyjmując takie założenie i zachowując logiczny tok postępowania można wyodrębnić trzy grupy szczegółowych problemów badawczych, a mianowicie:

1. Pytania na temat rzeczywistej efektywności wychowawczo-opiekuńczej systemu osiedlowego (efekty na „wyjściu”): Jak przedstawia się realizacja funkcji kształcącej systemu? Jaka jest efektywność oddziaływania wychowawczego systemu? Wpływ systemu na reorganizację środowiska osiedlowego w zakresie zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży w dziedzinie opieki wychowawczej? Jakie zaszły zmiany w zakresie stopnia zaktywizowania społeczności lokalnej wokół zadań wychowawczo-opiekuńczych? Wpływ systemu na integrację społeczną środowiska osiedlowego? itd. Przedstawiliśmy przykładowo tylko kilka problemów. Lista ich może być bardzo obszerna. Pytania mogą być różnicowane ze względu na rodzaj i charakter wpływu, kategorie wieku itp.

2. Problemy dotyczące funkcji założonych systemu osiedlowego: Cele i zadania przyjęte do realizacji w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki. Świadomość ideału, celów kierunkowych i zadań wychowania socjalistycznego w społeczności osiedlowej — uwarunkowania tego stanu rzeczy. Struktura preferencji celów i zadań i jej uwarunkowania. Integracja merytoryczna treści, celów i zadań przyjętych do realizacji. Stan potrzeb w dziedzinie opieki wychowawczej w osiedlu — ich uświadomienie przez społeczność osiedlową. Cele i zadania przyjęte do realizacji a stan potrzeb w dziedzinie opieki wychowawczej w osiedlu. Poziom świadomości pedagogicznej społeczności osiedlowej a cele i zadania przyjęte do realizacji. Udział dzieci i młodzieży w stanowieniu celów i zadań przyjętych do realizacji itd.

Pełniej o wychowawczej efektywności systemu można powiedzieć na podstawie porównania (zestawienia) funkcji rzeczywistej (Frz) z funkcją założoną systemu (Fz). W sytuacji gdy $Fz \neq Frz$, pojawia się podstawowe pytanie o uwarunkowanie tego stanu rzeczy.

3. Problemy dotyczące uwarunkowań efektywności wychowawczo-opiekuńczej systemu:

a. Kompleksowe planowanie pracy wychowawczo-opiekuńczej w osiedlu. Tryb planowania środowiskowego. Uwarunkowania procesu planistycznego.

b. Problemy traktujące o strukturze systemu w odniesieniu do zadań operacyjnych: Jak przedstawia się struktura organizacyjna? Czy i w jakim zakresie struktura komórek wykonawczych odpowiada zadaniom przyjętym do realizacji — zadaniom specyficznym i wspólnym (realizowanym przez kilka komórek wykonawczych)? Jakie czynniki warunkują strukturę systemu? Jak struktura systemu wywiera wpływ na realizację zadań systemu? itd.

c. Treść, formy i metody pracy wychowawczo-opiekuńczej w osiedlu.

d. Pytania na temat sprzężeń wewnętrznych pomiędzy komórkami wykonawczymi i sprzężeń zewnętrznych — z nadsystemami i innymi systemami. Zasięg i zakresy współdziałania między grupami społecznymi, placówkami opiekuńczo-wychowawczymi na różnych etapach działania zorganizowanego. Proces przepływu informacji a efektywność wychowawcza systemu. Uwarunkowania kierunków i zasięg współpracy w realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych itd.

e. Problem sterowania i koordynacji działalności wychowawczo-opiekuńczej w osiedlu: Struktura organizacyjna komórki sterującej, kierunki i formy działalności. Style i kierunki poczynań koordynujących. Wpływ koordynacji na integrację społeczną środowiska osiedlowego. Sterowanie i koordynacja w odniesieniu do zadań realizacyjnych. Proces sterowania a koordynacja w warunkach osiedlowych. Niezbędne warunki pełnej koordynacji itd.

Problematyka badawcza dotycząca organizowania systemu wychowania w środowisku jest niezwykle złożona, różnorodna i bogata. Przyjmując efektywność procesu organizatorskiego jako podstawę, można wyłonić następujące grupy zadań:

- Pierwsza grupa pytań dotyczy występowania w przeszłości i aktualnie prób organizowania systemu wychowania w środowisku zamieszkania. Pytania mogą odnosić się do określonych przedziałów czasu, jak i różnych typów środowisk lokalnych.
- Druga grupa pytań dotyczy efektywności działalności organizatorskiej. Efektywność tej działalności określana jest przez swój przedmiot — kształt systemu wychowawczego i jego efektywność wychowawczo-opiekuńczą. Efektywność działalności organizatorskiej okre-

ślamy poprzez zestawienie modelu systemu z jego rzeczywistym kształtem programowo-organizacyjnym (funkcjonującym).

- Trzecia grupa pytań powinna odnosić się do uwarunkowań działalności organizatorskiej, jej podstawowych właściwości i uwarunkowań.
- Czwarta grupa pytań dotyczy możliwości optymalizacji działalności organizatorskiej w różnych typach środowisk lokalnych. Pytania mogą odnosić się do możliwości optymalizacji funkcjonowania wszystkich elementów działalności organizatorskiej jako swoistego systemu w już istniejących warunkach, jak też optymalizacji w ogóle.
- Piąta grupa pytań zawiera się w ogólnym pytaniu: Jak osiągnąć stan optymalny w działalności organizatorskiej? (Pytanie o jak najbardziej skuteczną drogę projektowania i wdrażania systemu wychowania w środowisku!). Jakie są niezbędne po temu warunki ekonomiczne, społeczno-kulturowe, organizacyjne, psychologiczno-pedagogiczne?

Powyższy rejestr problematyki (choć ogólnie naszkicowany) odpowiada kryteriom poprawności pytań złożonych i prostych pytań pochodnych²⁴ oraz wyczerpuje wszystkie problemy poznawcze i decyzyjne, jakie można — wedle M. Mazura — sformułować w oparciu o metodę systemową²⁵.

* * *

Zamykając nasze rozważania należy zauważyć, że jest to próba spojrzenia na wychowanie w środowisku zamieszkania przez pryzmat teorii wychowania, pedagogiki społecznej i socjologii wychowania z uwzględnieniem podstawowych wymogów podejścia systemowego w naukach społecznych. Jest to bez wątpienia próba konstruowania podejścia zintegrowanego, interdyscyplinarnego — uwzględniającego stanowiska nie wszystkich pożądaných dyscyplin nauki, ale tylko kilku dziedzin pokrewnych. Ustalenia teoretyczne tych dyscyplin pokrewnych dotyczące pojmowania istoty i podstawowych mechanizmów procesu wychowania oraz badania procesu wychowawczego, a także założenia teoretyczne podejścia systemowego przyjęliśmy jako podstawę do wyprowadzenia ogólnych dyrektyw strategii postępowania w trzech zakresach: a) teoretycznej analizy problemu wychowania w środowisku zamieszkania, b) badania lokalnego systemu wychowania i c) organizowania, przekształcania tego systemu.

W ten sposób sformułowane ogólne dyrektywy — choć nie stanowią zestawu wyczerpującego — można z pewnością potraktować jako *sui generis* układ odniesienia (model) i punkt wyjścia przy opracowywaniu rozwiniętych (bardziej uszczegółowionych) koncepcji badań i projekto-

²⁴ Zob. Z. Cackowski: *Problemy i pseudoproblemy*. Warszawa 1964, KiW, s. 172-178.

²⁵ Zob. M. Mazur: *Cybernetyka...*, s. 99-106.

wania systemu osiedlowego. W naszym przypadku wchodzi w grę obie te możliwości. Ów modelowy zestaw dyrektyw przede wszystkim posłużył nam za swoiste kryterium przy ocenie stanu badań środowiskowych oraz działalności projektującej w środowisku. Ocena taka jest niezbędna głównie z dwóch względów: a) pozwala stwierdzić, na ile założona strategia ma charakter innowacyjny w odniesieniu do funkcjonującej rzeczywistości w tej dziedzinie, a więc w sytuacji wyraźnej rozbieżności między założoną teoretycznie uzasadnioną strategią a rzeczywistością, sygnalizuje, uzasadnia potrzebę wprowadzenia mniej lub dalej idących zmian, usprawnień; b) wskazuje kierunki pożądanych zmian, a więc dostarcza dalszych przesłanek niezbędnych przy uszczegółowianiu strategii postępowania empirycznego i praktycznego. Dokonana przez nas analiza i ocena stanu badań wychowania w środowisku zamieszkania spełnia w pewnej mierze obie powyższe funkcje; w pełni potwierdza konieczność dalszego rozwijania strategii systemowej w odniesieniu do wychowania w środowisku. Dalsze nasze rozważania koncentrują się na procedurze postępowania empirycznego (badań kompleksowych). Uzasadnione to jest tym, iż badania empiryczne (kompleksowe) stanowią w tej całościowej strategii podstawowy warunek rozwoju teorii wychowania środowiskowego i unowocześnienia praktyki w tej dziedzinie. Należy zaznaczyć, że ograniczyliśmy się z konieczności do przedstawienia tylko ogólnych zasad, podstawowych wymogów badań kompleksowych wychowania w środowisku. To ujęcie ramowe ma wyraźnie charakter roboczy, wstępny, wymaga bardziej szczegółowego potraktowania.

Zdajemy też sobie sprawę z tego, że nasza analiza nie jest wyczerpująca: nie podejmuje ona nawet w ogólnym zarysie praktycznych problemów związanych z projektowaniem, organizowaniem lokalnego systemu wychowania. Jest to istotne i pilne zadanie wymagające realizacji.

Podjęta problematyka, zaproponowana strategia podejścia do wychowania w rejonie zamieszkania jest zapewne jedną z możliwych propozycji, wymagających szerokiej dyskusji, empirycznej weryfikacji i dalszego udoskonalania. Jest to niezbędne z punktu widzenia urzeczywistnienia idei społeczności wychowującej w naszym kraju.

DOŚWIADCZENIA — PROBY — BADANIA

CELINA TOMASZEWSKA
OSTROWIEC ŚWIĘTOKRZYSKI

ODDZIAŁYWANIE RODZINY HUTNICZEJ NA WYCHOWANIE DZIECI

Sytuacja rodzinna jest jednym z najważniejszych warunków prawidłowego rozwoju psychicznego dziecka oraz istotnym czynnikiem jego rozwoju intelektualnego. Teza powyższa znajduje potwierdzenie w bogatej literaturze poświęconej zagadnieniom środowiskowych czynników rozwoju dziecka. Istnieje zgodność poglądów, co do związków i współzależności, jakie występują między poszczególnymi elementami sytuacji rodzinnej, a więc poziomem intelektualnym i moralnym rodziców, ich autorytetem, wzajemnym współżyciem, pozycją dziecka w rodzinie oraz organizacją życia rodzinnego a zachowaniem się dzieci i postęпами w nauce.

Powyższe ogólne stwierdzenia mają zastosowanie także i w odniesieniu do rodzin hutniczych.

Ze względu na specyfikę funkcjonowania rodziny jako grupy społecznej i instytucji wychowawczej dokonuje się w niej zasadniczy proces wychowania i socjalizacji człowieka (od urodzenia aż do usamodzielnienia się).

W wyniku rewolucji naukowo-technicznej, rosnącej złożoności stosunków społecznych, podnoszenia się standardu kulturalnego, a co za tym idzie — także potrzeb i wymagań, funkcja wychowawcza współczesnej rodziny nie tylko się zmienia, ale i wzbogaca tak dalece, że rodzina często nie jest w stanie jej sprostać.

Od rodziny oczekuje się wprowadzenia w społeczeństwo nowych obywateli, przekazania im języka, podstawowych wzorów zachowania, kształtowania osobowości i postawy wobec nauki, pracy zawodowej i zasad życia społecznego. Oddziaływanie wychowawcze dokonuje się w toku codziennego postępowania, a efekty tego oddziaływania zależą od tego, jaka to jest rodzina, jaka jest jej organizacja i funkcjonowanie.

Prowadzone badania rodzin hutniczych w Ostrowcu Świętokrzyskim — ośrodku silnie rozwijającego się przemysłu hutniczego — wykazały, że rodziny te są znacznie zróżnicowane pod względem oddziaływania wychowawczego na dzieci.

Spotykano rodziny, które wykazywały wiele troski o naukę i kwalifikacje zawodowe swych dzieci, stwarzały im odpowiednie warunki do

pracy indywidualnej, pomagały racjonalnie organizować dzień zajęć, wypoczynek i zabawę, ale były też rodziny, które wymagały jak najszybszego usprawnienia funkcji wychowawczej, ponieważ ujemnie oddziaływały na dzieci.

Tak więc badane środowiska rodzin hutniczych wpływały korzystnie bądź też negatywnie na wychowanie dzieci, kształtowanie motywacji, postaw życiowych i zainteresowań.

Wśród czynników niekorzystnie oddziaływających na wychowanie dzieci w badanych rodzinach hutniczych należy wymienić między innymi:

- a) niewłaściwą atmosferę emocjonalną,
- b) stosowanie niewłaściwych metod wychowawczych,
- c) nieprawidłową strukturę badanych rodzin hutniczych.

Warto również podkreślić fakt, że czynniki ujemne działały na zasadzie pewnego rodzaju sprzężenia zwrotnego, np. alkoholizm powodował pogarszanie atmosfery emocjonalnej w rodzinie, co znowu pociągało za sobą zmniejszenie troskliwości o dziecko, a zwiększało jego pobudliwość emocjonalną, która z kolei przyczyniała się do występowania trudności wychowawczo-dydaktycznych prowadzących do awantur w rodzinie.

Wymienione czynniki działały w różnych układach wzajemnych o zmiennym nasileniu i priorytecie. I tak np. w jednych rodzinach najważniejszą rolę w powstawaniu niekorzystnej atmosfery wychowawczej odgrywał dokonujący się rozpad małżeństwa, w drugich alkoholizm, a jeszcze w innych działały obydwa te negatywne czynniki.

Dla uzupełnienia należy dodać, że w znacznej większości badanych rodzin hutniczych o nieprawidłowej strukturze czynnik ujemny wychowawczo nie działał jeden, ale działało tych czynników więcej. Wobec powyższego badani uczniowie pochodzący z tych rodzin byli narażeni na wieloczynnikowe ujemne oddziaływanie w swoim najbliższym otoczeniu — w środowisku rodzinnym. Niekorzystna lub zdecydowanie zła sytuacja rodzinna była jednym z podstawowych źródeł trudności szkolnych i przyczyną zaburzeń w zachowaniu się badanych uczniów.

Środki oddziaływań wychowawczych stanowiły nieodłączny element systemu wychowawczego badanych rodzin hutniczych.

Badania wykazały, iż pouczenia i perswazje stosuje najczęściej badanych rodziców, bo aż 189, tj. 63%. Jest to najłagodniejszy środek oddziaływań wychowawczych. Pozostałe rodzaje reakcji mają większe lub mniejsze nasilenie czynnika egzekucji.

Ograniczanie swobód dzieciom, np. zakaz oglądania telewizji, zakaz zabawy lub „areszt domowy”, stosuje 27 rodzin (9%), krzyk 37 (12,3%), tłumaczenie i karę fizyczną 12 (4%), krzyk połączony z karą fizyczną 16 (5,3%), a samą karę fizyczną stosuje 19 rodzin, tj. 6,4%. Łącznie 111 badanych rodzin hutniczych, co stanowi 37%, stosowało środki egzekutywne wobec swoich dzieci o różnym nasileniu czynnika egzekucji.

Wnikliwa analiza uzyskanych danych wskazuje, że rodziny hutnicze zamieszkujące na terenie Ostrowca Świętokrzyskiego funkcjonują wychowawczo na różnym poziomie.

Ze względu na rodzaj stosowanych metod wychowawczych badane rodziny podzielono na cztery typy:

- a) rodziny wzorowe wychowawczo,
- b) rodziny korzystne wychowawczo,
- c) rodziny dostateczne wychowawczo,
- d) rodziny niedostatecznie wychowawczo.

Typy wychowawcze rodzin									
Rodziny wzorowe wychow.		Rodziny korzystne wychow.		Rodziny dostateczne wychow.		Rodziny niedostatecznie wychow.		Razem	
liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
42	14	74	24,7	153	51,0	31	10,4	300	100

Dane zawarte w tabeli wskazują, że największą grupę badanych rodzin hutniczych zakwalifikowano do typu rodzin dostatecznych (153 — 51%), 74 rodziny (24,7%) stanowiły środowiska korzystne wychowawczo. Rodzin zasługujących na miano wzorowych wychowawczo wyróżniono 42, tj. 14%, a wychowawczo negatywnych — niedostatecznych — 31 (10,3%).

Zaprezentowane typy rodzin hutniczych ze względu na oddziaływanie wychowawcze rodziców świadczą o ich słabych umiejętnościach wychowawczych i borykaniu się z wielorakimi trudnościami w wypełnianiu obowiązków wychowawczo-opiekuńczych.

Stąd zachodzi konieczność przekształcania rodziny hutniczej w środowisko rzeczywiście wychowawcze i włączenie jej w jak największym stopniu do realizacji zadań wychowawczych w społeczeństwie. Okazuje się bowiem, że dla zapewnienia racjonalnego przebiegu procesów wychowawczych w rodzinie tej niezbędne jest upowszechnianie wśród rodziców elementarnej wiedzy o rozwoju dzieci i młodzieży oraz sposobach postępowania wychowawczego.

Należy więc przyjść z pomocą rodzinie hutniczej w wypełnianiu jej obowiązków wychowawczo-opiekuńczych w złożonych i skomplikowanych warunkach współczesnej cywilizacji, bo czas idzie naprzód i społeczeństwo nasze drogo płaci za wszelkie uchybienia wychowawcze rodziców.

CZYNNIKI DETERMINUJĄCE OPÓŹNIENIA SZKOLNE MŁODZIEŻY SZKÓŁ PODSTAWOWYCH KIEROWANYCH DO KLAS PRZYSPOSABIAJĄCYCH DO PRACY ZAWODOWEJ

I. PROBLEMATYKA BADAWCZA

1. Uzasadnienie wyboru tematu

Zadaniem współczesnej szkoły podstawowej jest wszechstronny rozwój dzieci i młodzieży, przygotowanie do nauki w zasadniczych szkołach zawodowych i technikumach, w liceach ogólnokształcących i zawodowych oraz do dalszego kształcenia się i zdobywania kwalifikacji w procesie pracy zawodowej.

Czy dzisiejsza szkoła podstawowa 8-klasowa dysponuje odpowiednimi metodami pracy, formami organizacyjnymi nauczania, aby sprostać tym zadaniom?

Z pewnością niezupełnie, skoro w roku 1974/75 w klasach V, VI, VII ponad 50% uczniów powtarzało klasy bądź opuściło szkołę¹. Szczególnie niska jest sprawność szkoły wiejskiej. Świadczy o tym wysoki wskaźnik uczniów nie kończących szkoły podstawowej w normalnym czasie, np. rocznik 1954 ukończył w terminie 8-klasową szkołę podstawową na wsi w 64,30%². Badania Z. Kwiecińskiego wykazują, że rozmiary szkolnych niepowodzeń uczniów są znacznie większe, niż jest to ujmowane w oficjalnych statystykach³.

Przyczyny niepowodzeń szkolnych⁴ są na ogół ujmowane w trzy grupy⁵:

- niesprzyjające warunki życia i pracy ucznia w szkole,
- niekorzystne warunki biopsychiczne,
- trudne i niesprzyjające warunki środowiskowe dziecka.

Badania wykazały, że wraz z postępem nauki i upowszechnieniem techniki zwiększają się wymagania szkoły, w stosunku do uczącej się w niej

¹ Rocznik statystyczny. Główny Urząd Statystyczny 1976 r. s. 437. Podobne wskaźniki przytaczają: R. Więckowski: Nauczanie zróżnicowane. NK, Warszawa 1975 r. s. 9; oraz J. Napiórkowski: Dobór uczniów do klas przysposabiających do pracy zawodowej. *Studia Techniczne*, Zeszyt 4, Bydgoszcz 1977 r., s. 45. *Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy*.

² J. Wolczyk: *Zbioreza Szkoła Gminna KiW 1974 r.*, s. 15.

³ Z. Kwieciński: O rzetelności ocen w szkole wiejskiej. *Klasy Łączone* 1970 nr 2, s. 100—103.

⁴ Autor przyjął definicję niepowodzeń szkolnych Cz. Kupisiewicza: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1973 r., s. 265.

⁵ W. Okoń: *Zarys dydaktyki ogólnej*. PZWS 1968 r., s. 267. J. Konopnicki: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci a środowisko*. Wyd. II. Warszawa 1964 r. PWN: *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa 1966 r., PZWS. Cz. Kupisiewicz: *Niepowodzenia dydaktyczne, przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*. Wyd 2, Warszawa 1965 r., PWN. M. Tyszkowa: *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa 1964 r., PWN. M. Grzywak-Kaczyńska: *Powodzenia szkolne a inteligencja*. Warszawa 1935 r., NK. Z. Wiatrowski: *Przyczyny niepowodzeń szkolnych pracujących*. W: *Pedagogika pracy*. Warszawa 1975 r., WSiP, s. 142—171.

młodzieży. Zdaniem K. Kirejczyka⁶ przyrost materiału nauczania jest niewspółmiernie szybszy od przyrostu możliwości opanowania go przez dzieci. W ten sposób u samych podstaw współczesnego nauczania i wychowania pojawił się i trwa, a nawet nasila się stopniowo konflikt między możliwościami dziecka w zakresie uczenia się a wymaganiami życia i szkoły. Ten stan rzeczy powoduje, że nawet zdolne i pracowite dzieci zaczynają stopniowo coraz gorzej się uczyć, nie mają czasu na wypoczynek, sport i rozrywkę — są przepracowane⁷.

U niektórych dzieci, zwłaszcza mniej zdolnych, uruchamiają się mechanizmy obronne w postaci: braku zainteresowań lekcjami, unikania niektórych zajęć, wagarowania itp. Pojawiające się z początku niewielkie luki w materiale nauczania systematycznie powiększają się i narastają do tego stopnia, że niejednokrotnie nie można ich już usunąć.

W ten sposób narasta w szkołach podstawowych odsetek dzieci normalnych, a mimo to źle uczących się. Z powodu braku szczegółowych badań trudno jest dziś określić, które dzieci wchodzi w skład tej grupy. Na podstawie jednak fragmentarycznych badań⁸ można przypuszczać, iż są wśród nich:

- dzieci z pogranicza normy (II 70—80) i dzieci ociężałe umysłowo (II 80—90),
- dzieci z parcjalnymi deficytami rozwojowymi,
- dzieci z niezadowolającym stanem zdrowia,
- dzieci mające nieodpowiednie warunki rodzinne, uniemożliwiające lub utrudniające im prawidłową naukę,
- dzieci trudne wychowawczo.

Liczne badania naukowe oraz doświadczenia pedagogiczne wskazują na ogromną rolę czynników kulturowych⁹ w procesie kształtowania się osobowości człowieka. Tymczasem warunki kulturowe, w których wrażliwość i rozwijają się dzieci, są bardzo zróżnicowane.

⁶ K. Kirejczyk: Przedmowa do wydania polskiego. W: *Metody pedagogiki specjalnej* (red.): Norris G. Haring i Richard L. Schiefelbusch. Warszawa PWN, 1973 r., s. 6.

⁷ Zagadnienia te omawiają: B. Leszczyńska, H. Osiński, H. Leszczyński: *Obciążenie nauką dzieci i młodzieży a prawo pracy*. W: *Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego* nr 3—4, 1971 r., s. 44—54.

⁸ K. Kirejczyk: *O potrzebie i formach pomocy w kształtowaniu niektórych dzieci metodami specjalnymi w szkołach podstawowych*. W: *Wytoczne w sprawie rozwoju kształcenia specjalnego i pomocy dzieciom z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi*. Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1973 r. H. Spionek: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa 1973 r., PWN. *Zapobieganie niepowodzeniom szkolnym w klasach I—IV szkoły podstawowej*. Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1973 r. W. Knoche: *Psychofizyczne uwarunkowania niepowodzeń szkolnych*. W: *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, nr 3, 1978 r.

⁹ H. Irebs: *Sozibkulturelle Faktoren in ihren Huswirkungen fur die intellektuelle Behinderung. Therapiewoche 1971/28*. J. Konopnicki: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci a środowisko*. J. Bowlby: *Child Care and the Growth of Love*. London 1957, Penguin Books. C. Hoffer: *Kinder aus goshiedenen Ehen*. Bern und Stuttgart 1960, Verlag Hans Hüber. J. Pieter: *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Wrocław—Kraków 1960, Ossolineum.

H. Spionek twierdzi, że zakłócenia w środowisku rodzinnym stanowią zupełnie wystarczający czynnik patogeniczny, który może doprowadzić u dziecka nie tylko do zaburzeń rozwoju i zachowania lżejszego stopnia, lecz również do powstania tak ciężkich chorób psychicznych, jak schizofrenia, oraz poważnych zaburzeń społecznego przystosowania, jak prześiępczość¹⁰. Badania ponadto wykazują, że uczniowie tym częściej bywają opóźnieni w nauce, miewają różnego rodzaju zaburzenia rozwojowe lub wykazują zaburzenia społecznego przystosowania, im częściej pochodzą ze środowisk uboższych materialnie, mniej zurbanizowanych, rodzin rozbitych lub zrekonstruowanych niewydolnych wychowawczo¹¹. Wszystkie wymienione zjawiska mogą wpływać na karierę szkolną dziecka, a szczególnie są czynnikiem sprawczym niepowodzeń szkolnych, a często także stanowią wstępny etap do procesu moralnego wykołajenia się. Doświadczenia pedagogiczne oraz literatura wskazują, że dzieci pochodzące ze wsi z uwagi na niższe w porównaniu z miastem warunki kulturowe są bardziej narażone na niepowodzenia szkolne¹².

W celu usunięcia tego rodzaju nieprawidłowości w naszym systemie szkolnym podjęto szereg ważnych decyzji oświatowych, jak np. powołanie zbiorczych szkół gminnych, wyrównywanie startu szkolnego dziecka poprzez zapisy do klasy pierwszej z rocznym wyprzedzeniem, rozwijanie sieci placówek opieki przedszkolnej, nowy system promowania uczniów, kompensowanie braków rozwojowych w zespołach korekcyjno-wyrównawczych itd.

Mimo całego zorganizowanego systemu pomocy dzieciom przejawiającym trudności w nauce i w zachowaniu się na terenie przedszkoli i szkół podstawowych około 10% młodzieży kończyło edukację na poziomie klas V, VI, VII¹³. Część tej młodzieży przerywała naukę i nie podejmowała pracy tworząc trudny problem tzw. młodzieży nie uczącej się i nie pracującej¹⁴.

W związku z upowszechnieniem 10-letniej szkoły ogólnokształcącej już dziś pojawiają się opinie, iż około 30% młodzieży szkoły tej nie ukończy¹⁵.

¹⁰ H. Spionek: Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, s. 48.

¹¹ A. Roykiewicz: Młodzież trudna w Warszawie a zagadnienie jednostek nie uczących się i nie pracujących. *Zdrowie Psychiczne* nr 1/2, 1974. Z. Kwieciński: O warunkach i skutkach społecznych upowszechnienia szkoły średniej (kilka hipotez i wątpliwości). *Ruch Pedagogiczny* nr 5, 1976 r., s. 633.

¹² J. Wołczyk: Zbiorcza szkoła gminna, s. 12.

¹³ S. Literski: Kształcenie zawodowe i doskonalenie ustawiczne robotników. WSiP 1976 r., s. 103. Z. Kwieciński: Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. PWN, Warszawa 1972 r., s. 18.

¹⁴ M. Marek-Ruka: Niepowodzenia szkolne a niedostosowanie społeczne młodzieży. NK, Warszawa 1976 r. S. Batawia: Problematyka młodzieży nie uczącej się i nie pracującej. *Nowa Szkoła* 1969 r., nr 6.

¹⁵ A. Pieniżek: Warunki kształcenia i wychowania w zakładzie pracy. *Szkola Zawodowa* nr 1, 1977 r., s. 18. Wł. Knoche: Psychofizyczne uwarunkowania niepowodzeń szkolnych, s. 34. T. Nowacki: Niektóre problemy modelowania szkolnictwa zawodowego. *Nowa Szkoła* nr 7/8, 1976 r., s. 12 i 13.

Aby wyeliminować to szkodliwe zjawisko i umożliwić młodzieży ukończenie szkoły podstawowej, Ministerstwo Oświaty i Wychowania zorganizowało dla uczniów szkół podstawowych, którzy ukończyli klasę V lub VI i przekroczyli odpowiednio 14 i 15 lat życia i są opóźnieni w nauce o 2—3 lata oraz nie rokują ukończenia szkoły podstawowej, klasy przysposabiające do pracy zawodowej¹⁶ bądź szkoły przysposabiające do zawodu¹⁷.

Klasy takie w zależności od miejscowych warunków mogą być organizowane przy szkołach podstawowych lub zawodowych. Plany i programy nauczania w tych klasach są dostosowane do możliwości uczniów. Liczba godzin przeznaczonych na przedmioty ogólnokształcące jest wyraźnie zmniejszona na rzecz przedmiotów zawodowych oraz praktycznej nauki zawodu. W procesie nauczania wskazana jest daleko idąca indywidualizacja. Po ukończeniu uzawodowionej klasy VIII lub szkoły przysposabiającej do zawodu absolwent otrzymuje świadectwo ukończenia 8-klasowej szkoły podstawowej ze stwierdzeniem, że został przysposobiony do pracy zawodowej w określonym zawodzie, np. do pracy w przemyśle maszynowym, w rolnictwie, w budownictwie itp. Absolwent legitymujący się świadectwem ukończenia szkoły podstawowej może kontynuować dalszą naukę w szkole ponadpodstawowej lub podjąć pracę zawodową.

Już 5 lat upłynęło od momentu, kiedy w całym kraju w szkołach miejskich i wiejskich wprowadzono klasy uzawodowione¹⁸.

Autora zainteresował problem czynników, które spowodowały opóźnienia szkolne uczniów, trudności w ukończeniu szkoły podstawowej i skierowanie tej młodzieży do klas przysposabiających do zawodu.

Wydaje się, iż czynniki determinujące opóźnienia szkolne uczniów będą bardzo zróżnicowane, niejednokrotnie kumulujące się w toku nauki w szkole, stąd też potrzeba kompleksowego ich rozpatrywania u danego ucznia. Kierowanie tej młodzieży do klas sprofilowanych — przysposabiających do pracy zawodowej, będzie także świadczyć, że uczniowie ci wykazują szereg dyspozycji czynnościowych, wykonawczych, ogromnie przydatnych w kształceniu zawodowym¹⁹.

¹⁶ Zarządzenie MOiW z 10.10.1974 r. Dz. Urz. z 24.10.1974 r., nr 10, poz. 85 w sprawie organizacji klas przysposabiających do pracy zawodowej.

¹⁷ Zarządzenie MOiW z 28.11.1975 r., Dz. Urz. z 9.12.1975 r., nr 11 w sprawie ograniczania szkół przysposabiających do zawodu.

¹⁸ Próby przeciwdziałania zjawisku odpadu uczniów ze szkół podstawowych i demoralizacji podjęły władze oświatowe m. Warszawy w r. 1967 organizując dla młodzieży nie uczącej się i nie pracującej w wieku 15—18 lat obowiązkowe kształcenie zawodowe. Eksperyment został uwieńczony sukcesem. Porównaj J. Kuberski: Szanse dla przerosniętych i trudnych. *Nowa Szkoła* nr 6, 1969 r., s. 30—35. H. Kołakowska-Przełomiec: Wyniki badań 180 chłopców skierowanych do rocznych i dwuletnich szkół zawodowych. *Nowa Szkoła* nr 6, 1969 r.

¹⁹ J. Nowak: Pedagogiczna wartość klas uzawodowionych. *Oświata i Wychowanie* nr 14, 1974 r., s. 27. T. Nitka: Przeposobienie do zawodu — problem ważny. *Szkoła Zawodowa* nr 3, 1978 r., s. 10.

2. Teren badań oraz metody i techniki badawcze

Dla zweryfikowania powyższej hipotezy podjęto szerokie badania w woj. szczecińskim. Terenem badań uczyniono szkoły bądź klasy przysposabiające do pracy zawodowej w miastach i gminach, a mianowicie:

- przy Zasadniczych Szkołach Zawodowych bądź Zespołach tych szkół w Szczecinie, Stargardzie Szczecińskim, Świnoujściu, Gryfinie,
- przy Gminnych Szkołach Zbiorczych w Kołbaskowie, Resku, Gryfinie, Szczecinie Dąbju.

Ogółem przebadano 210 uczniów. Dane do opracowania omawianego problemu czerpano z następujących źródeł:

- ze szkół podstawowych, do których uczęszczał badany przed skierowaniem do klasy uzawodowionej,
- z poradni wychowawczo-zawodowej,
- z klas bądź szkół przysposabiających do pracy zawodowej,
- ze środowisk rodzinnych wychowanków.

Specyfika problematyki badawczej związanej z niepowodzeniami dydaktyczno-wychowawczymi uwarunkowanymi różnego rodzaju zmiennymi niezależnymi obiektywnymi skłania do zastosowania metody indywidualnych przypadków²⁰. Technikami, które pozwoliły zebrać materiał na ten temat, były:

- analiza dokumentacji,
- wywiad,
- obserwacja,
- analiza wytworów pracy dziecka.

W celu ustalenia ewentualnych czynników determinujących opóźnienia szkolne uczniów oraz skierowania ich do klas bądź szkół przysposabiających do pracy zawodowej analizie poddano następujące zmienne:

- A. Sytuacja szkolna dziecka przed przybyciem do klas bądź szkół przysposabiających do pracy zawodowej,
- B. Warunki psychofizyczne badanych,
- C. Środowisko rodzinne uczniów.

II. Analiza wyników badań

1. Sytuacja szkolna dziecka przed przybyciem do szkół bądź klas przysposabiających do pracy zawodowej

Dla określenia przyczyn skierowania uczniów do klas bądź szkół przysposabiających do pracy zawodowej zbadano sytuację szkolną wychowanków w szkołach podstawowych. Analizie poddano następujące zmienne:

²⁰ M. Godlewski, St. Krawcewicz, T. Wujek: *Pedagogika*. W-wa 1974 r., PWN, s. 62.

- a) stopień opóźnienia szkolnego,
- b) oceny szkolne,
- c) zachowanie się badanych na terenie szkoły i poza szkołą.

a) Stopień opóźnienia szkolnego

Uczniowie skierowani do klas przysposabiających do pracy zawodowej są w większości przypadków opóźnieni w nauce o 2 i 3 lata (76,7%).

Tabela 1

OPÓZNIENIA SZKOLNE BADANYCH

Opóźnienia szkolne (w latach)	Ilość	
	liczba	%
4 — lata	1	0,5
3 — lata	38	18,1
2 — lata	123	58,6
1 — rok	37	17,6
bez opóźnień	11	5,2
Razem	210	100,0

Z rocznym opóźnieniem było 17,6%. Wśród badanych znaleźli się także uczniowie bez opóźnień (5,2%).

To ostatnie zjawisko wydaje się być niekorzystne dla uczniów z uwagi na możliwość ukończenia szkoły podstawowej normalnym trybem. Jest to również poważne niedopatrzenie rady pedagogicznej i poradni wychowawczo-zawodowej, które zbyt pochopnie przychyliły się do prośb rodziców i uczniów wnioskujących o umieszczenie w tych klasach. Dotyczy to zwłaszcza rodziców ze wsi, którzy nie są na ogół zorientowani i zainteresowani dalszym kształceniem swoich dzieci, lecz jak najszybszym przysposobieniem ich do pracy, szczególnie w rolnictwie, z myślą wykorzystania ich we własnych gospodarstwach.

Badania ponadto wykazały, że najwięcej uczniów powtarzało klasy V, VI, VII. Jest to prawdopodobnie konsekwencją zbyt pochopnego promowania uczniów do klas programowo wyższych w klasach I—IV bez większych prób wyrównywania braków i opóźnień programowych w tych klasach.

b) Oceny szkolne

Analiza arkuszy ocen poszczególnych uczniów wzbogacona wywiadami z nauczycielami ukazała poziom wiedzy uczniów z przedmiotów ogólnokształcących i zajęć praktyczno-technicznych. Oddzielnie też przeanalizowano oceny ze sprawowania.

Średnie ocen z przedmiotów ogólnokształcących wśród badanej populacji kształtują się na dość niskim poziomie.

Zasób wiadomości i umiejętności większości badanych (66,2%) przed-

Tabela 2

SREDNIE OCEN Z PRZEDMIOTÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH
I ZAJĘĆ PRAKTYCZNO-TECHNICZNYCH

Średnie ocen	Z przedmiotów ogólnokształcących		Z zajęć praktyczno-technicznych	
	liczba	%	liczba	%
2 —2,5	41	19,5	6	2,9
2,6—3,0	139	66,2	90	42,8
3,1—3,5	22	10,5	52	24,8
3,6—4,0	8	3,8	50	23,8
4,1—5,0	—	—	12	5,7
Razem	210	100,0	210	100,0

stawia bardzo niski poziom mieszczący się w przedziale ocen od 2,6—3,0. Na drugim miejscu sytuuje się grupa uczniów (19,5⁰%) ze średnią ocen od 2—2,5. W badanej próbie brak jest w ogóle uczniów ze średnią ocen od 4,1—5.

Badania ponadto wykazały, że przedmiotami sprawiającymi uczniom największe trudności były w kolejności:

- 1) język polski,
- 2) język rosyjski,
- 3) matematyka,
- 4) fizyka,
- 5) chemia,
- 6) biologia.

Porównanie ocen uzyskanych przez uczniów z zakresu przedmiotów ogólnokształcących z ocenami z zajęć praktyczno-technicznych wypada na korzyść tych ostatnich (porównaj diagram nr 1).

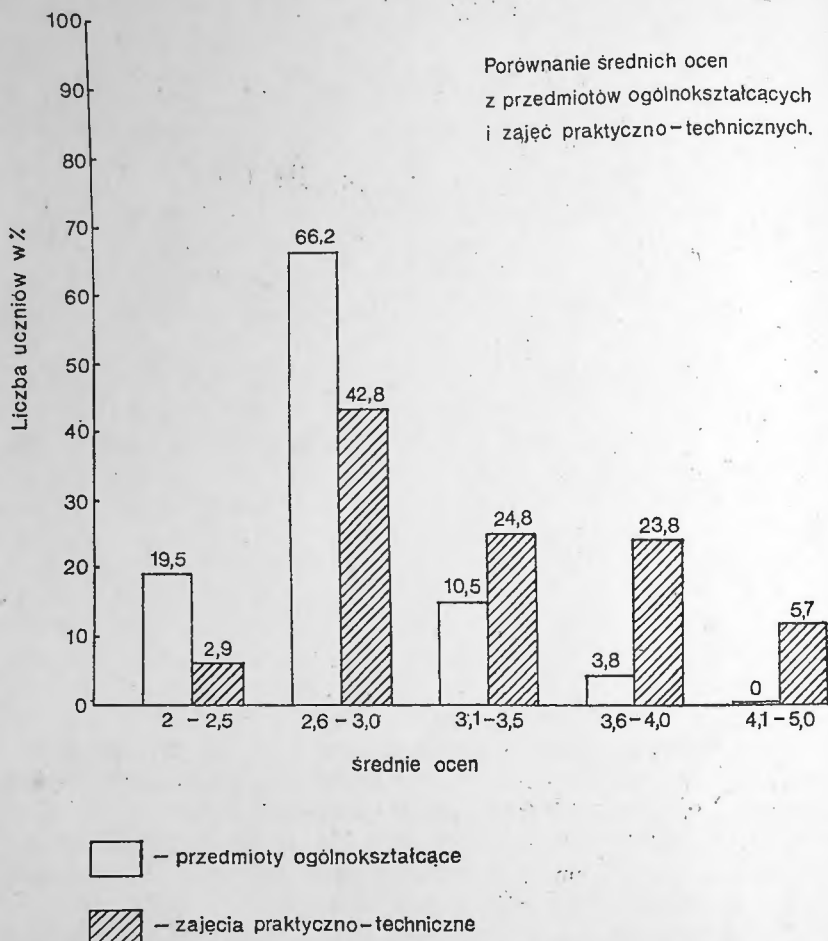
Wystąpiły tutaj nawet oceny bardzo dobre i dobre (5,7⁰% i 23,8⁰%). W porównaniu z ocenami z przedmiotów ogólnokształcących zmniejszyła się tutaj znacznie ilość uczniów zakwalifikowanych do przedziału 2—2,5 i 2,6—3,0. Dane te wskazują, iż młodzież ta posiada pewne dyspozycje czynnościowe i praktyczne niezbędne w kształceniu zawodowym. Wykorzystanie tych predyspozycji w procesie nauczania zróżnicowanego treściowo²¹ w klasach uzawodowionych²² stanowi swego rodzaju kompensację braków w kształceniu intelektualnym. Gwarantuje to przygotowanie tych uczniów do pracy i życia społecznego.

Trudności o charakterze dydaktycznym wiążą się bardzo często z trudnościami wychowawczymi. Trudności wychowawcze przejawiają się w

²¹ R. Więckowski: Nauczanie zróżnicowane, s. 31; St. Broda: Drugoroczność w szkołach szwedzkich. *Klasy Łączone* 1961 r., nr 3, s. 144—158. T. Wróbel: *Reforma szkolna w Szwecji*. Warszawa 1965 r. PZWS. T. Wiloch: *Ustrój szkolny*. Warszawa 1973 r., PWN.

²² Autor używa zamiennie terminów „klasy uzawodowione” i „klasy bądź szkoły przysposabiające do pracy zawodowej”.

Diagram nr 1



Rys. 1. Miejsce kontroli wiedzy uczniów w systemie kształcenia

różnych formach zaburzonego zachowania: wrogość, kłamstwo, arogancje zachowanie się, postawa aspołeczna, kradzieże, zły stosunek do przełożonych, uchylanie się od obowiązków, niska kultura osobista itp. Znalazły one odbicie w ocenach ze sprawowania.

Z zestawienia wynika, że największy procent (40,9%) przed przybyciem do klas uzawodowionych posiadał oceny ze sprawowania „odpowiednie”. Niewiele uczniów otrzymało oceny „wzorowe” i „wyróżniające”. Powyższe zjawisko świadczy, że u badanych nastąpiła kumulacja niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych będąca kolejnym etapem

Tabela 3
OCENY ZE SPRAWOWANIA

Skala ocen	Ilość	
	liczba	%
wzorowa	15	7,1
wyróżniająca	27	12,9
dobra	69	32,9
odpowiednia	86	40,9
nieodpowiednia	13	6,2
Ogółem	210	100,0

do moralnego wykołejenia. Umieszczenie zatem tej młodzieży w klasach uzawodowionych realizujących program uwzględniający zainteresowania i możliwości psychofizyczne dziecka stało się koniecznością.

2. Warunki psychofizyczne badanych

Kolejną grupę zmiennych wyznaczających powodzenia bądź niepowodzenia uczniów w szkole stanowią warunki psychofizyczne, takie jak: poziom intelektualny uczniów, dodatkowe zaburzenia, typy zachowań się dzieci.

a) Poziom intelektualny badanych

Badania ujawniły duże zróżnicowanie młodzieży w zakresie rozwoju intelektualnego, od upośledzenia umysłowego lekkiego stopnia, poprzez pogranicze upośledzenia umysłowego, ociążałość umysłową do normy²³. Poziom intelektualny badanych ilustruje tabela 4.

Tabela 4
POZIOM INTELEKTUALNY BADANYCH

Poziom intelektualny	Ilość	
	liczba	%
norma	20	9,5
zaniedbanie ped., opóźnienie pedagogiczne	62	29,5
ociężałość umysłowa	84	40,0
pogranicze upośl. umysłowego i normy	33	15,7
upośl. umysł. lekkiego stopnia	11	5,3
Ogółem	210	100,0

Na podstawie analizy dokumentacji pochodzącej ze szkoły, poradni wychowawczo-zawodowej, danych zdobytych w trakcie wywiadów w tych instytucjach oraz testów osiągnięć szkolnych udało się ustalić, iż

²³ J. Zarczyńska: Próba analizy właściwości procesów poznawczych uczniów klas Przystosobających do zawodu. *Ruch pedagogiczny* nr 3, 1976 r., s. 376 (podobne wyniki badań).

największą liczebnie grupę klas przysposabiających do pracy zawodowej stanowi młodzież z ociężałością umysłową²⁴ (40,0%) oraz z zaniedbaniem pedagogicznym (29,5%).

Z zestawienia wynika, że niewiele dzieci jest w normie intelektualnej (9,5%). Niepokoi, iż do klas przysposabiających do pracy zawodowej kierowane są dzieci upośledzone umysłowo (5,3%). Zjawisko to możemy wytłumaczyć brakiem szkoły specjalnej w najbliższej okolicy, niechęcią oddania dziecka do internatu z powodu utraty rąk do pracy w gospodarstwie.

Ponadto badania wykazały, iż uczniowie kierowani do klas przysposabiających do pracy zawodowej charakteryzowali się następującymi właściwościami psychofizycznymi: dużą męczliwością w pracy umysłowej, brakiem koncentracji uwagi oraz mniejszym jej zakresem, trwałością i podzielnością, wolniejszym tempem uczenia się oraz mniejszą efektywnością uczenia się werbalnego, małą zdolnością rozumienia sytuacji społecznych, słabą pamięcią, ubogim zasobem słów, słabą wyobraźnią, brakiem zdolności do celowego działania, brakiem zainteresowań.

b) Zaburzenia funkcjonowania analizatorów

Badania wykazały, iż obok niezbyt wysokiej sprawności intelektualnej występowały także parcjalne deficyty rozwojowe w postaci zaburzeń percepcji słuchowej, wzrokowej, ruchowej, wady wymowy²⁵.

Tabela 5

PARCJALNE DEFICYTY ROZWOJOWE

Rodzaje zaburzeń	Zaburzenie w zakresie					Bez zaburzeń
	percepcji słuchowej	percepcji wzrokowej	ruchu	mowy	rozwoju fizycznego	
Ilość	32	45	16	30	10	70
%	15,2	21,4	7,6	14,2	4,8	33,3

Z zestawienia wynika, że najczęściej wśród badanych występowały zaburzenia w zakresie percepcji wzrokowej (21,4%) i słuchowej (15,2%) oraz zaburzenia mowy (14,2%). 70 osób nie posiadało żadnych zaburzeń. Dodać należy, że u niektórych uczniów występowało łącznie kilka deficytów. Analiza arkuszy ocen z okresu pobytu tych dzieci w szkole pod-

²⁴ Ociężałościami umysłowo nazywamy te dzieci, u których stwierdzamy „globalne, równomierne opóźnienie względnie jednakowe we wszystkich zakresach, oraz takie, u których jest wyraźnie obniżony poziom myślenia w stosunku do wieku dziecka i innych funkcji”. H. Nartowska: Przyczyny trudności i niepowodzeń w nauce w młodszym wieku szkolnym. W: Zapobieganie niepowodzeniom szkolnym w klasach I—IV szkoły podstawowej. MOiW, W-wa 1973 r., s. 43.

²⁵ Podobny pogląd na przyczyny skierowania uczniów do szkół przysposabiających do pracy zawodowej prezentuje M. Marek-Ruka: Niepowodzenia szkolne a niedostosowanie społeczne, s. 76.

stawowej, opinie nauczycieli, pracowników poradni wychowawczo-zawodowych oraz analiza wytworów pracy wskazują na występowanie u tych dzieci od najmłodszych lat trudności w czytaniu, pisaniu, mówieniu, rachunkach. W starszych klasach z powodu tych właśnie zaburzeń występowały trudności w opanowaniu języka rosyjskiego, języka polskiego, historii, geografii, matematyki itp. W większości przypadków dzieci dyslektyczne nie były poddawane zabiegom korekcyjno-wyrównawczym²⁶.

c) Podział badanych ze względu na zachowanie

Badania wykazały ogromne zróżnicowanie młodzieży ze względu na zachowanie się na terenie szkoły lub poza szkołą. Upraszczając nieco sprawę udało się sklasyfikować badanych w 4 grupy — charakteryzujące się odmiennym stylem zachowania się:

- zachowanie z tendencjami nadpobudliwości psychoruchowej — 72 uczniów (34,3⁰/o),
- zachowanie typu zahamowanego — 43 uczniów (20,5⁰/o),
- zachowanie niekonsekwentne — 47 uczniów (22,4⁰/o),
- zachowanie poprawne — typ zrównoważony — 48 uczniów (22,8⁰/o).

Młodzież z objawami nadpobudliwości psychoruchowej reprezentowana była najliczniej (34,3⁰/o). Charakteryzowała się przewagą procesów pobudzania przy równocześnie bardzo słabych procesach hamowania.

Konsekwencją zachwiania tej równowagi w centralnym układzie nerwowym są pewne manifestacje zachowania, np. pochopne decyzje, brak samokrytycyzmu, pobudzenie psychoruchowe, wzmożona emocjonalność itp. Zachowania takie rzutują niekorzystnie na wyniki pracy ucznia w klasie, a także są przyczyną licznych kłopotów wychowawczych. Kumulowanie się jednych i drugich daje symptomy zachowania się zaburzonego bądź formy zachowań świadczących o niedostosowaniu społecznym, np. wrogość do kolegów i dorosłych, niezdyscyplinowanie, aspołeczność, agresywność, niszczenie mienia społecznego, znęcanie się nad słabszymi (mały psychopata), picie alkoholu, wagarowanie, kradzieże, nadpobudliwość seksualna, udział w bójkach ulicznych, w gangach itp. Wielu z tych uczniów szczególnie zamieszkałych w miejscowościach wczasowych miało sprawy sądowe lub w MO.

Młodzież zakwalifikowana do typu biernego, zahamowanego (20,5⁰/o) charakteryzowała się przewagą procesów hamowania przy równocześnie słabych procesach pobudzania. Uczniowie, o których mowa, także sprawiali trudności wychowawcze wynikające głównie z trudności

²⁶ Wg H. Spionek dzieci dyslektycznych w ogólnej krajowej populacji jest 20%. Dzieci te powinny jeszcze w okresie przedszkolnym być kierowane do zespołów rehabilitacyjnych. H. Spionek: Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych. Warszawa 1970 r., PWN; oraz Zaburzenia w rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne.

włączenia się do zespołu klasowego, przesadnej nieśmiałości, niezaradności życiowej, małego społecznienia, braku wiary we własne możliwości, reakcji nerwicowych itd.

22,4⁰/₀ uczniów charakteryzowało się postawami niekonsekwentnymi. Występowały u osobników tych okresowe wahania w zachowaniu: od pobudliwości do apatii. Nauczyciele mówili o następujących manifestacjach zachowania u tych dzieci: waha się w podejmowaniu decyzji, od czasu do czasu dopuszcza się drobnych wykroczeń, czasem kłamie, jest bierny, zmęczony, niepewny siebie, wrogi, nieufny, zaczepny itp.

U 48 uczniów (22,8⁰/₀) nie stwierdzono żadnych odchyień w zachowaniu. Uczniowie ci ujawniali poprawny stosunek do pracy i nauki. Trudności w nauce u tych dzieci wynikały na ogół z niskiej sprawności umysłowej albo z przyczyn związanych ze środowiskiem rodzinnym — zwłaszcza nagminnym wykorzystywaniem tych dzieci do prac w gospodarstwach rolnych. Absencja w szkole, luki w materiale programowym — to konsekwencje takich praktyk. Uczniowie, o których mowa, na terenie szkoły wykazywali duże zainteresowania typu praktycznego i dużą zaradność życiową.

Rekapitulując rozważania na temat zachowania się badanej młodzieży w szkołach podstawowych przed przybyciem do klas uzawodowionych, stwierdzamy, że w większości przypadków występowały obok niepowodzeń dydaktycznych pewne formy odchyłonego od normy zachowania, a niekiedy nawet manifestacje niedostosowania społecznego.

Wydaje się, że obok pewnych predyspozycji do takich zachowań (typ układu nerwowego, niższy poziom umysłowy) podstawowa przyczyna zaburzeń motywacyjno-emocjonalnych tkwi w niepowodzeniach dydaktycznych. Potwierdzają to wyniki badań H. Spionek, według której zaburzenia w zachowaniu się na ogół są skutkiem niepowodzeń w nauce, zwłaszcza czytania i pisania ²⁷.

3. Warunki środowiskowe badanych

Kolejny czynnik determinujący powodzenie bądź niepowodzenie dziecka w szkole stanowi środowisko rodzinne, a szczególnie takie jego elementy, jak: pochodzenie społeczne, struktura rodziny, stosunek rodziców do dziecka, warunki do nauki w domu itp.

a) Pochodzenie społeczne

Wśród badanych przeważa młodzież pochodzenia robotniczego (71,4⁰/₀). Na drugim miejscu sytuuje się młodzież pochodzenia chłopskiego (18,1⁰/₀). Młodzież pochodzenia inteligenckiego reprezentowana jest w niewielkim procencie (5,7⁰/₀).

²⁷ Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka. W-wa 1965 r., PWN, s. 262.

Tabela 6

POCHODZENIE SPOŁECZNE BADANYCH

Kategorie	Ilość	
	liczba	%
robotnicze	150	71,4
chłopskie	38	18,1
inteligenckie	12	5,7
inne	10	4,8
Ogółem	210	100,0

Stosunkowo duży wskaźnik młodzieży pochodzenia robotniczego możemy wytłumaczyć usytuowaniem badanych szkół — głównie w miastach.

b) Struktura rodziny

Badania struktury rodzin interesującej nas grupy ludzi wykazały, że na 210 badanych rodzin w 60,5% formalną opiekę nad dziećmi sprawowali oboje rodzice. W 64 przypadkach (30,5%) dzieci były wychowywane przez 1 z rodziców (przeważnie matkę). Rodzin zrekonstruowanych było 6,2%. W 6 przypadkach dzieci przebywały w Domach Dziecka lub w rodzinach zastępczych.

Tabela 7

STRUKTURA RODZINY

Kategorie badanych rodzin	Pełna	Niepełna	Zrekonstruowana	Zastępcza	Ogółem
Ilość przypadków	127	64	13	6	210
%	60,5	30,5	6,2	2,8	100,0

Wydaje się, że zaburzona struktura rodzinna badanych (rodziny niepełne) mogła stwarzać niesprzyjające warunki w procesie rozwoju dziecka. Nie zawsze także rodzina pełna stwarzała warunki prawidłowego rozwoju dziecka. O tym, czy dziecko może realizować swoje potrzeby, decyduje głównie atmosfera życia rodzinnego i stosunek rodziców do niego.

c) Stosunek rodziców do dziecka

Badania ujawniły 4 typy postaw wychowawczych rodziców w stosunku do dziecka, a mianowicie: rygorystyczną, liberalną, niekonsekwentną lub obojętną i właściwą. Powyższe zagadnienie od strony ilościowej ilustruje tabela 8.

Z zestawienia wynika, że aż 78,1% rodziców przejawiało wadliwie postawy wychowawcze wobec swoich dzieci od rygorystycznej (17,2%) poprzez liberalną (15,7%) do postawy obojętnej i niekonsekwentnej (45,2%).

Tabela 8

POSTAWY WYCHOWAWCZE RODZICÓW

Typy postaw wychowawczych	Wychowanie				Ogółem	
	rygorystyczne	liberalne	niekonsekwentne	właściwe	liczba	%
Liczba %	36 17,2	33 15,7	95 45,2	46 21,9	210	100,0

Ta ostatnia była reprezentowana najliczniej. Charakterystycznym przejawem wychowania niekonsekwentnego był brak jednolitej postawy wobec dziecka. Na ogół krańcowo różne metody wychowawcze stosowane przez rodziców odbijały się niekorzystnie na rozwoju dziecka. Prawidłowe wychowanie dzieci odnotowano tylko w 21,9%.

Dość należy, że rodzice bądź opiekunowie dzieci niejednokrotnie cechowali się niskim poziomem moralnym. Pijaństwo, awantury, brak wzajemnego szacunku i zrozumienia między rodzicami, konflikty z prawem stanowiły złe wzory do naśladownictwa. Następstwem takiej atmosfery domu były trudności wychowawcze dzieci w postaci: agresji, wzmożonej nerwowości, lęków, izolowania się od otoczenia, ambiwalencji uczuciowej, braku motywacji do nauki i pracy, ucieczek z domu, wulgarności, brukowego słownictwa, alkoholizmu, postaw społecznych itp. Niejednokrotnie też dzieci były od najmłodszych lat wykorzystywane do ciężkich robót w gospodarstwie rolnym. Dzień pracy u dziecka rozpoczynał się już o godzinie 4 bądź 5 rano. Do szkoły dziecko przychodziło zmęczone, niezdolne do żadnego wysiłku. W okresie wzmożonych prac polowych najczęściej w ogóle do szkoły nie przychodziło²⁸.

Powyższymi uwarunkowaniami możemy również wyjaśnić przyczyny niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych badanych uczniów oraz skierowanie ich do klas przysposabiających do pracy zawodowej.

d. Warunki do nauki w domu

Stosunkowo duży procent badanych (36,7%) nie posiadał sprzyjających warunków do nauki w domu. Uczniowie ci nie mieli własnego kąta do pracy. Lekcje odrabiali w kuchni, gdzie przygotowywało się posiłki, piło alkohol itp. Większość badanych (45,7%) miała wydzielony kąt do pracy dzieląc go na ogół z rodzeństwem.

37 osób (17,6%) miało odrębny pokój do pracy, ale do wspólnego użytku z rodzeństwem. Wydaje się, iż brak własnego miejsca do nauki świadczy o indywidualnej sytuacji mieszkaniowej utrudniającej naukę dziecka.

²⁸ Podobne wyniki prezentuje K. Kapczuk: Z badań nad uczniami klas uzawodowionych. *Gminna Szkoła Zbiorcza* nr 5/6 1977 r., s. 228.

Tabela 9

WARUNKI DO NAUKI W DOMU

Rodzaj warunków	Uczeń ma własny pokój	Uczeń ma własny kąt do pracy	Brak własnego kąta do pracy	Ogółem l/%
Ilość %	37 17,6	96 45,7	77 36,7	210 100,0

Wnioski i postulaty.

1. Badania wykazały, że niepowodzenia szkolne najczęściej rodzą się wtedy, gdy na ucznia działa równocześnie kilka negatywnych czynników, z których bardzo często tylko jeden dominuje. Większość uczniów posiadała niekorzystne warunki psychofizyczne, środowiskowe i szkolne.

2. Do czynników psychofizycznych determinujących trudności w nauce i w zachowaniu się należały: niższy poziom intelektualny uczniów (ociężałość umysłowa, pogranicze upośledzenia umysłowego, upośledzenie umysłowe), parcjalne deficyty rozwojowe, predyspozycje do określonych zachowań (nadpobudliwość psychoruchowa, zahamowanie, niezrównoważenie).

3. Badania wykazały, że uczniowie klas przysposabiających do pracy zawodowej rekrutują się najczęściej z rodzin pochodzenia robotniczego i chłopskiego, o zakłóconej strukturze rodziny (rodziny niepełne), ciężkich warunkach mieszkaniowych, z rodzin niewydolnych wychowawczo, reprezentujących niski poziom kultury, w których proces opiekuńczo-wychowawczy odbiega znacznie od poziomu ogólnie przyjętego.

4. Młodzież kierowana do klas przysposabiających do pracy wykazuje bardzo często cechy zaburzonego zachowania, a nawet niedostosowania społecznego (aspoleczna postawa, kradzieże, awanturnictwo, bunt przeciwko dorosłym, sadyzm, negatywny stosunek do nauki i pracy, niski poziom kultury osobistej itp.).

5. Zasób wiadomości i umiejętności większości badanych przedstawia bardzo niski poziom mieszczący się w przedziale ocen od 2,6—3,0 i od 2—2,5. Przedmiotami sprawiającymi tej młodzieży największe kłopoty są: język polski, język rosyjski, matematyka, fizyka, chemia, biologia.

6. Porównanie ocen uzyskanych przez uczniów z zakresu przedmiotów ogólnokształcących z ocenami z zajęć praktyczno-technicznych wypada na korzyść tych drugich. Występują tutaj nawet oceny bardzo dobre i dobre. Wskazuje to, iż młodzież posiada pewne dyspozycje czynnościowe i praktyczne niezbędne w kształceniu zawodowym.

7. Badania wykazały duże braki w procedurze rozpoznawania, orzekania, kwalifikowania i kierowania uczniów z niepowodzeniami dydaktyczno-wychowawczymi do odpowiednich form opieki i kształcenia specjalnego. Potwierdzeniem tego są braki w dokumentacji szkół podsta-

wowych związane z rozpoznaniem przyczyn niepowodzeń, stosowanych środków zaradczych. Podobne zaniedbanie można odnotować w pracach poradni wychowawczo-zawodowych. Większość uczniów skierowanych do klas uzawodowionych nie posiada opinii stwierdzających, iż uczeń nie jest w stanie opanować pełnego programu 8-klasowej szkoły podstawowej w stopniu co najmniej dostatecznym. Brak także orzeczeń lekarskich stwierdzających, że uczeń kwalifikuje się do pracy w określonym zawodzie, które są podstawą skierowania dziecka do odpowiedniego, zgodnego z zainteresowaniami i predyspozycjami psychofizycznymi — zawodu.

8. Brak rzetelnych badań psychologicznych, pedagogicznych, lekarskich powoduje, iż w klasach tych są dzieci bez opóźnień szkolnych, ale trudne wychowawczo, dzieci w normie intelektualnej i bez opóźnień szkolnych chcące zdobyć jak najwcześniej przyuczenie do zawodu, do określonej pracy, dzieci upośledzone umysłowo kwalifikujące się do szkół specjalnych itp.

Postulaty

1. Opracowanie metod doboru uczniów do klas przysposabiających do zawodu to jedno z najważniejszych zadań szkolnictwa. Młodzież przed skierowaniem do klas lub szkół przysposabiających do pracy zawodowej powinna być poddawana badaniom psychopedagogicznym ustalającym poziom umysłowy, faktyczny zasób wiadomości i umiejętności oraz przydatność do określonego zawodu. Decyzja o przekazaniu ucznia do klasy uzawodowionej powinna być obiektywna i społecznie uzasadniona.

2. Trudności wychowawcze, przejawy demoralizacji i inne objawy niedostosowania społecznego i zaburzonej osobowości wymagają dokładnego rozpoznania psychologicznego, lekarskiego, a zwłaszcza neurologicznego i psychiatrycznego. Konieczne jest także badanie środowisk rodzinnych tych dzieci.

3. W celu przeciwdziałania zjawisku niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych uczniów szkół podstawowych konieczna jest bliska współpraca nauczycieli z rodzicami. Na rodzicach powinien spoczywać obowiązek ścisłego stosowania zaleceń specjalistów w zakresie postępowania z dzieckiem ujawniającym trudności w nauce i zachowaniu.

4. Wydaje się, że zjawisku opóźnień szkolnych i kierowania dzieci do klas uzawodowionych można by zapobiec, gdyby rodzice i szkoła wypowiedziały skuteczną walkę niepowodzeniom stosując odpowiednie środki profilaktyczne od najwcześniejszych lat szkoły podstawowej, a nawet przedszkola poprzez: objęcie wszystkich dzieci opieką przedszkolną i wyrównanie startu szkolnego, bardziej skuteczną aktywizację wszystkich uczniów w procesie lekcyjnym (nauczanie zindywidualizowane), wczesne rozpoznawaniem, właściwe diagnozowanie, kwalifikowanie i kierowanie dzieci z trudnościami w nauce i zachowaniu się do od-

powiednich form opieki i kształcenia specjalnego (zespoły korekcyjno-wyrównawcze, klasy specjalne, grupy dyspanseryjne, zespoły logopedyczne, ogniska kuratorskie itd.), zróżnicowanie programowe struktury szkoły podstawowej. Dotychczasowe jednolite programy 8-klasowej szkoły podstawowej nie stwarzały warunków do zorganizowania właściwej pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi przejawiającymi zainteresowania i predyspozycje typu praktycznego.

5. Wielkiej ostrożności wymaga procedura promowania uczniów do klas programowo wyższych zwłaszcza w kl. I—IV. Promowanie w tych klasach ma się odbywać nie na podstawie automatycznie działającego zarządzenia, ale w wyniku wzmożonej opieki wychowawczej i dydaktycznej. Nieprzestrzeganie tych zasad powoduje kumulację niepowodzeń w klasach starszych V, VI, VII, opóźnienia szkolne o 1, 2, a nawet 3 lata. W konsekwencji kierowanie uczniów z widocznymi już zaburzeniami zachowania, a nawet społecznego niedostosowania do klas uzawodowionych może okazać się już mało skuteczne.

W nowym systemie oświatowym wnikliwych przemyśleń wymaga system szkolnictwa zawodowego uwzględniającego młodzież ze słabymi predyspozycjami psychofizycznymi i trudnymi warunkami rodzinnymi. Z badań wynika, że młodzież ta jest głównie kierowana do klas uzawodowionych, gdyż nie gwarantuje ukończenia szkoły 8-klasowej wg obowiązującego programu. Upowszechnienie szkoły 10-letniej wymagać będzie stworzenia profilu kształcenia zawodowego uwzględniającego zainteresowania i predyspozycje młodzieży, o której mowa²⁹. Wydaje się, iż obecnie funkcjonujące klasy bądź szkoły przysposabiające do pracy zawodowej mogą wydatnie pomóc w określeniu ostatecznego kształtu organizacyjnego i dydaktycznego szkolenia tej młodzieży.

²⁹ Podobny punkt widzenia prezentuje M. Raś: Psychologiczne i pedagogiczne problemy dzieci ciężko słyszących. *Gminna Szkoła Zbiorcza* nr 5/6 1977 r.

BARBARA NIEDOŚPIAŁ
RADOM

Z ZAGADNIENIŃ IDENTYFIKACJI NAUCZYCIELI Z ZAWODEM

Pytanie, jak przedstawia się problem identyfikacji nauczycieli z zawodem w okresie bezpośrednio poprzedzającym reformę systemu oświatowego, jest tym bardziej aktualne, że w okresie wzmożonych przemian w szkolnictwie sygnalizowano zjawisko wzrostu napięcia psychofizycznego wśród nauczycieli, a nawet „ucieczki” z zawodu pewnej grupy osób.

Wyniki badań na ten temat opublikowane w ostatnich latach nie zawsze są zbieżne ze sobą, co spowodowane jest m.in. nieco odmiennym podejściem metodologicznym. Dlatego też celem ukazania stanu faktycznego w tym zakresie jednolitym postępowaniem badawczym objęto nauczycieli czterech specjalności (język polski, matematyka, geografia, nauczanie początkowe) oraz zatrudnionych w szkołach podstawowych o różnej lokalizacji terytorialnej i stopniu organizacyjnym. Przeprowadzone badania miały więc charakter diagnostyczny, ich celem pośrednim zaś była ponowna weryfikacja niektórych hipotez na temat czynników sprzyjających procesowi identyfikacji z zawodem nauczycielskim.

Materiał zebrano w roku szkolnym 1977/78 na obszarze województwa radomskiego. Dotyczy on łącznie 437 osób.

Identyfikacja z zawodem to proces utożsamiania się pracownika z wykonywaną funkcją i pełnioną rolą społeczną¹. Jej wskaźnikiem jest nie tylko dodatni stosunek uczuciowy do pracy i pozytywny sąd o zawodzie, ale przede wszystkim trwałe związki z nim i społeczną grupą zawodową. Dlatego przyjęto założenie, iż ustalenie odsetka nauczycieli, którzy ponownie wybraliby ten zawód — gdyby mieli na nowo podejmować decyzję w tej sprawie — najlepiej świadczyć będzie o rozmiarach identyfikacji i sile związku z zawodem. Wymienione pytanie w kwestionariuszu zawierało następujące warianty odpowiedzi: a) zdecydowanie tak, b) raczej tak, c) nie wiem, d) raczej nie, e) zdecydowanie nie. Respondenci dokonywali wyboru jednej z nich oraz uzasadniali wybór podając motywy ponownej decyzji w tej kwestii. Badania miały charakter anonimowy.

Blisko 60% ogółu akceptuje zawód w pełni, zaledwie 9,2% nie identyfikuje się z nim, a 22,2% — jak wykazała analiza szczegółowa uzasadnień — wyraża chęć zmiany zawodu nie ze względu na charakter wykonywanych czynności, lecz głównie z uwagi na rozbieżność między zakresem obowiązków a wysokością zarobków². W dwóch pierwszych grupach przeważał w uzasadnieniach motyw zainteresowania pracą, satysfakcji z niej oraz wysokich osiągnięć utwierdzających w wyborze zawodu. Z kolei w grupie ostatniej (brak identyfikacji) respondenci wskazywali przede wszystkim na liczne sytuacje nerwicujące, jakie towarzyszą pracy nauczycielskiej, niezgodność charakteru pracy z własnymi zainteresowaniami, niskie pobory, mały prestiż społeczny zawodu oraz dużą czasochłonność — „nigdy nie skończony czas pracy nauczyciela”.

Odnotowując zadowolającą sytuację wśród ogółu nauczycieli należy zwrócić uwagę na różnice między poszczególnymi grupami badanych. Zjawisko to ilustruje tabela 1.

¹ Por. Z. Kowalewski: Problemy identyfikacji z zawodem. W: Jak pracuje człowiek. Warszawa 1961, s. 207.

² Badania przeprowadzono przed wprowadzeniem korzystnych zmian w systemie płac nauczycieli.

Tabela 1

IDENTYFIKACJA Z ZAWODEM A SPECJALIZACJA NAUCZYCIELI

Badani	Kategoria odpowiedzi		a		b		c		d		e		Razem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
naucz. jęz. polskiego	24	31,2	27	35,1	5	6,5	17	22,1	4	5,1	77	17,6		
naucz. matematyki	14	15,4	31	34,1	11	12,1	20	21,9	15	16,5	91	20,8		
naucz. geografii	15	18,7	21	26,3	12	15,0	21	26,3	11	13,7	80	18,3		
naucz. klas I—III	66	34,9	59	31,2	15	7,9	39	20,7	10	5,3	189	43,3		
Razem	119	27,2	138	31,6	43	9,8	97	22,2	40	9,2	437	100,0		

Wskaźniki procentowe w tabeli świadczą, że badane grupy nauczycieli różnią się pod względem stopnia identyfikacji z zawodem. Spostrzeżenie to potwierdzają wyniki analiz statystycznych. Na podstawie wartości nieparametrycznego testu chi-kwadrat K. Pearsona³ obliczonej z przytoczonych danych liczbowych, odrzucono bowiem hipotezę zerową o braku różnic między porównywanymi wielkościami ($\chi^2 = 29,987,12$ df, $p = 0,01$). Najkorzystniejsze wskaźniki odnotowano w grupie nauczycieli klas niższych i języka polskiego, nieco słabsze wśród geografów, najmniej korzystne zaś w grupie nauczycieli matematyki. Bliższe obliczenia wykazały, że zaobserwowane różnice między nauczycielami nauczania początkowego i matematyki ($\chi^2 = 18,200,4$ df, $p = 0,01$), nauczania początkowego i geografii ($\chi^2 = 14,231,4$ df, $p = 0,01$) oraz języka polskiego i matematyki ($\chi^2 = 10,680,4$ df, $p = 0,05$) są istotne ze statystycznego punktu widzenia.

W świetle przeprowadzonych analiz możemy więc mówić o zróżnicowaniu badanych pod względem stopnia identyfikacji z zawodem w zależności od specjalizacji kierunkowej nauczycieli. Wniosek ten zasługuje na uwagę nie tylko ze względów metodologicznych.

Wielokierunkowe przygotowania do reformy systemu oświatowego dotyczyły również przemian w zakresie sieci szkół wiejskich i ich stopnia organizacyjnego. Zachodzi więc pytanie, jak kształtują się wyniki omawianych badań w zależności od środowiska pracy nauczycieli? Odpowiednie dane na ten temat zawiera tabela 2.

Porównanie wskaźników liczbowych i procentowych w układzie miasto-wieś nie ujawnia znaczących różnic w tym zakresie. Dane szczegółowe wskazują co prawda na nieco niższy stopień identyfikacji z zawodem kadry pedagogicznej szkół VIII-klasowych niegminnych na wsi, ale zaobserwowane rozbieżności nie są istotne statystycznie.

Przytoczone wyniki nie potwierdzają więc hipotezy o współzależności

³ Wł. Zaczyński: Praca badawcza nauczyciela. W-wa 1968, s. 215—218.

Tabela 2

ŚRODOWISKO PRACY A IDENTYFIKACJA NAUCZYCIELI Z ZAWODEM

Kategorie od- powiedzi	Środowisko pracy		Wieś					
	Miasto		zb. szk. gm.		szk. pełne niegminne		punkty filialne	
	n	%	n	%	n	%	n	%
a	42	30,9	22	25,0	37	24,3	18	29,5
b	42	30,9	28	31,8	48	31,6	20	32,8
c	14	10,3	12	13,6	12	8,0	5	8,2
d	28	20,5	21	23,9	37	24,3	11	18,0
e	10	7,4	5	5,7	18	11,8	7	11,5

badanych zjawisk postulowanej m.in. w doniesieniu M. Śnieżyńskiego⁴. Autor przytacza bowiem różne wskaźniki identyfikacji przypadające kolejno na nauczycieli ze środowiska miejskiego, wielkomijskiego i wiejskiego, na niekorzyść tych ostatnich.

W licznych publikacjach na temat identyfikacji nauczycieli z zawodem wykazano, że jednym z czynników sprzyjających temu procesowi jest staż pracy pedagogicznej. Wniosek ten potwierdziły także wyniki relacjonowanych badań. Ale w świetle uzyskanych wskaźników zasygnalizować trzeba niekorzystne zjawisko zniechęcenia do zawodu po upływie pierwszego okresu pracy pedagogicznej. Przy globalnej charakterystyce wyników nie jest ono widoczne, gdyż nie dotyczy nauczycieli klas niższych. Dlatego w kolejnym zestawieniu uwzględniono jedynie odpowiednie dane liczbowe o nauczycielach języka polskiego, geografii i matematyki.

Tabela 3

STAŻ PRACY PEDAGOGICZNEJ A IDENTYFIKACJA Z ZAWODEM

Kategorie odpowiedzi	a		b		c		d		e		Razem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1—5 lat	4	18,2	5	22,7	6	27,3	4	18,2	3	13,6	22	8,9
6—10	4	9,5	8	19,0	7	16,7	14	33,3	9	21,4	42	16,9
11—15	8	16,0	20	40,0	4	8,0	12	24,0	6	12,0	50	20,2
16—20	12	24,0	17	34,0	5	10,0	11	22,0	5	10,0	50	20,2
21—25	17	28,8	20	33,9	4	6,8	14	23,7	4	6,8	59	23,8
26—30	8	32,0	9	36,0	2	8,0	3	12,0	3	12,0	25	10,0
Razem	53	21,4	79	31,9	28	11,3	58	23,4	30	12,0	248	100,0

⁴ M. Śnieżyński: Identyfikacja nauczycieli z zawodem. *Ruch Pedagogiczny* nr 4 z 1978 r. Artykuł jest relacją z badań przeprowadzonych w roku szkolnym 1976/77 na próbie 121 nauczycieli z województw południowych.

W grupie nauczycieli młodych obserwuje się stosunkowo duży odsetek osób, które nie udzieliły kategorycznej odpowiedzi na postawione pytanie (27,3⁰/o), a liczba identyfikujących się z zawodem (40,9⁰/o) tylko nieznacznie przewyższa liczbę osób nie identyfikujących się z nim w pełni (31,8⁰/o). Począwszy zaś od przedziału 11—15 lat odpowiednie wskaźniki procentowe dla dwóch pierwszych rubryk (a i b) sukcesywnie rosną i zdecydowanie przewyższają odpowiednie dane z rubryk ostatnich (d i e). Natomiast w przedziale 6—10 lat proporcje te są odwrócone. Identyfikujący się z zawodem stanowią zaledwie 28,5⁰/o ogółu badanych o tym stażu pracy, nie identyfikujący się z nim w pełni — aż 54,7⁰/o.

Zasygnalizowane twierdzenie o zniechęceniu do zawodu po upływie 5 lat pracy ma charakter hipotetyczny ze względu na ograniczoną wielkość próby i teren badań. Niemniej jednak łącznie z wnioskiem o możliwości dość wczesnego regresu w rozwoju zawodowym nauczycieli⁵ każe zwrócić szczególną uwagę na kadre pedagogiczną w pierwszych latach pracy. Chodzi tu o podjęcie działań sprzyjających motywacji do doskonalenia w zawodzie i wiązania z nim satysfakcji osobistych. Kwalifikacje i motywy należą bowiem do podstawowych wyznaczników efektywności każdej pracy zawodowej.

Analiza porównawcza wyników odpowiedzi na pytanie o ponowny wybór zawodu i osiągnane wyniki nauczania według samooceny respondentów upoważnia również do potwierdzenia wniosku o współzależności tych zjawisk. Szczegółowe dane w tym zakresie zestawiono w tabeli 4. Zawiera ona kolejne kategorie zaproponowanych odpowiedzi na obydwie pytania oraz liczbę ankietowanych, którzy dokonali ich wyboru.

Z tabeli wynika, że w niewielkiej grupie nauczycieli osiągających bardzo dobre wyniki nauczania zdecydowanie przeważają osoby identyfikujące się z wykonywanym zawodem (77,2⁰/o). W kolejnych rubrykach zaś odsetki te maleją, osiągając zaledwie 33,3⁰/o w grupie nauczycieli, któ-

Tabela 4

IDENTYFIKACJA Z ZAWODEM A OSIĄGANE WYNIKI NAUCZANIA

Identyfikacja Wyniki nauczania	a		b		c		d		e		Razem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
bardzo dobre	12	54,5	5	22,7	1	4,5	2	9,1	2	9,1	22	5,0
dobre	80	29,6	98	36,3	21	7,8	55	20,4	16	5,9	270	61,8
nie wiem	21	21,6	25	25,8	13	13,4	28	28,9	10	10,3	97	22,2
dostateczne	6	12,5	10	20,8	8	16,7	12	25,0	12	25,0	48	11,0
Razem	119	27,2	138	31,6	43	9,8	97	22,2	40	9,2	437	100,0

⁵ J. Rutkowiak: Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli. Gdańskie Towarzystwo Naukowe 1974, s. 175.

rzy według własnej samooceny uzyskują zaledwie dostateczne wyniki w pracy zawodowej. Przytoczonego rozkładu liczebności należało oczekiwać m.in. w świetle omówionych uprzednio uzasadnień respondentów. Wysokie osiągnięcia w pracy potwierdzają bowiem trafność podjętej decyzji w sprawie wyboru zawodu i tym samym sprzyjają identyfikacji z nim.

W zakończeniu podkreślić należy, iż przeprowadzone analizy ujawniły również wzajemny związek między stopniem identyfikacji z zawodem a zadowoleniem z miejsca pracy (szkoły, w której byli zatrudnieni ankietowani). Warto więc rozważyć argumenty przytaczane przez ankietowanych. W grupie ok. 80% ogółu badanych, którzy na pytanie „Czy Pan(i) jest zadowolony(a) z miejsca pracy” odpowiedzieli twierdząco, wskazywano kolejno na:

- właściwą współpracę w gronie pedagogicznym i miłą atmosferę pracy — 41,6% ogółu wypowiedzi,
- dobre warunki lokalowe i wystarczające wyposażenie w pomoce naukowe do zajęć — 21,0%,
- korzystną lokalizację placówki w stosunku do miejsca zamieszkania — 14,0%,
- harmonijną współpracę z rodzicami uczniów i środowiskiem — 11,4%,
- dobrą organizację pracy w szkole i wysokie umiejętności kierownicze przełożonych — 9,0%,
- przyzwyczajenie („przyzwyczałem się, a nie lubię zmian”) — 7,0%,
- wysoki poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole — 6,0%.

Natomiast w pozostałych wypowiedziach dominowały dwa następujące argumenty:

- trudne warunki pracy (niezadowalające wyposażenie w środki dydaktyczne) — 57% ogółu uzasadnień,
- niewłaściwa atmosfera pracy wywołana najczęściej błędami w kierowaniu placówką — 34%.

W pojedynczych przypadkach wskazywano na odosobnienie od grona (praca w punkcie filialnym), odległe dojazdy do szkoły oraz niezgodność przydziału zajęć z kierunkiem przygotowania zawodowego nauczycieli.

W świetle zebranego materiału można więc odnotować na ogół zadowalającą sytuację wśród kadry pedagogicznej szkół podstawowych pod względem identyfikacji z wykonywanym zawodem. Uwzględnienie zaś w analizie czterech grup badanych ujawniło jedną z przyczyn rozbieżności wyników w tym zakresie zawartych w indywidualnych doniesieniach z badań, a także pozwoliło bliżej określić siłę oddziaływania niektórych czynników sprzyjających temu procesowi.

KAZIMIERZ DENEK,
JADWIGA KROŚNICKA
POZNAŃ

W POSZUKIWANIU NOWYCH METOD I FORM KONTROLI WIEDZY UCZNIÓW

Za dwa lata, gdy uczniowie inaugurujący w 1978 r. naukę w dziesięcioletniej szkole średniej będą w klasie trzeciej, wówczas nauczanie początkowe zdawać będzie egzamin z realizacji programu nowej reformy systemu edukacji narodowej. Przeto interesujący staje się efekt pierwszego stopnia kształcenia w zreformowanym systemie oświatowym.

Stąd w artykule tym przypatrzymy się bliżej rezultatom trzech (właściwie czterech, bo sześciolatki realizują już program nauki czytania, pisanie i rachowania) lat pracy nowym systemem. Zatem staniami przed pytaniem: co, kiedy i jak mierzyć? Czy i w jakim zakresie zreformowane szkolnictwo przygotowuje dzieci do bezkolizyjnego przekroczenia progu programowego? Z jaką to orientacją, z jakimi sprawnościami, umiejętnościami oraz nawykami dzieci wkraczają w cykl kształcenia systematycznego?

W procesie nauczania — uczenia się zakłada się, że nauczyciele stosują takie treści, metody, zasady, formy i środki dydaktyczne, które najskuteczniej prowadzą do osiągnięcia przez dzieci wysokiego poziomu wiadomości i umiejętności. Tymczasem kilkakrotne badania wyników nauczania w naszym kraju ukazały rezultaty niezbyt zadowalające, sygnalizując niski, a nawet „niezmiennie niski poziom średnich wiadomości dzieci w stosunku do wymagań”¹. Gdzie tkwią przyczyny tego stanu? Skoro stosuje się właściwe metody, środki i formy przekazywania wiedzy uczniom, to może przyczyn należy dopatrywać się w sposobach jej mierzenia?

Przedstawiciele nowej technologii kształcenia i systemowego ujmowania² procesu nauczania — uczenia się przyznają dużą rolę pomiarowi wyników nauczania. Wskazuje na to graficzny obraz zależności zmiennych procesu dydaktyczno-wychowawczego przedstawiony na rys. 1. Zależność ta ujęta została na nim w następujące pytania: Kogo się uczy? Kto uczy? Po co uczy? Czego naucza? Jak to ma czynić? Za pomocą czego ma uczyć? Kiedy i jak długo ma trwać nauczanie? Gdzie ma się odbywać? Jak będą mierzone jego wyniki?³ Uzyskane na podstawie ostatniego z pytań dane służą nauczycielom i władzom oświatowym do stwierdzenia, czy założone cele dydaktyczno-wychowawcze zostały osiągnięte⁴.

1. CELE, PROBLEMY I HIPOTEZY OPRACOWANIA

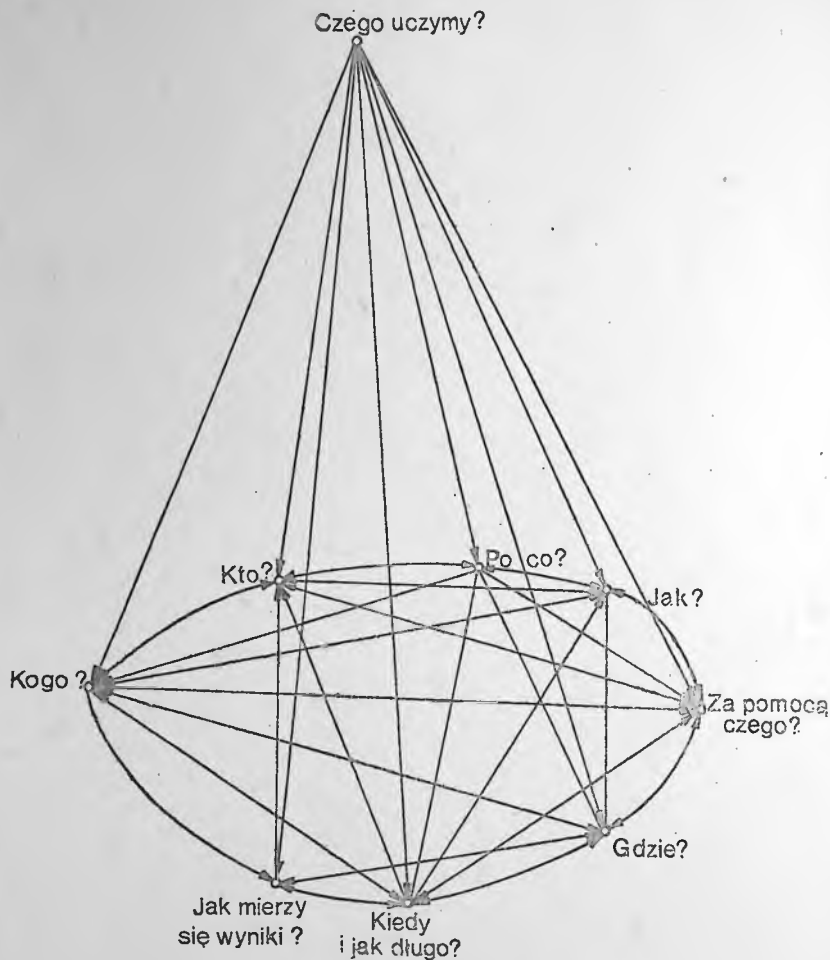
Niezadowalający poziom wyników nauczania, problem niepowodzeń szkolnych „odkrywanych” zbyt późno, bo zazwyczaj w klasach IV—VIII i wyżej, niezmiennie, tradycyjne metody kontroli uwikłane w szereg mankamentów i niedostatków, wzrost zainteresowań skutecznością pracy ucznia i szkoły, zarzucany nauczycie-

¹ Dydaktyczna funkcja szkoły polskiej. Praca zbior. pod red. J. Konopnickiego. Opole 1974, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego w Opolu, s. 28.

² T. Langer: Amerykańska wersja analizy systemowej. Warszawa 1977.

³ Cz. Kupisiewicz: Koncepcje budowy programów nauczania we współczesnej literaturze zachodniej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1978, nr 3, s. 19.

⁴ Fr. Januszkiewicz: Technologia kształcenia w szkolnictwie wyższym. Warszawa 1978, PWN, s. 47.



lom brak dokładnej orientacji w faktycznym poziomie wiedzy uczniów⁵, tragiczna wprost rozpiętość wymagań, oceny krańcowo łagodne lub surowe, zacieranie różnic w ocenie, rozbieżności w ocenie od najwyższej do najniższej tej samej pracy ucznia⁶, intuicyjny dobór metod, form i środków kontroli⁷, krytyka, a czasami

⁵ K. Denek: Poszukiwanie obiektywnych metod kwalifikowania wiedzy uczniów. *Nauczyciel i Wychowanie* 1977, nr 3, s. 22—23; K. Denek: Pomiar i ocena pracy ucznia i szkoły. *Nauczyciel i Wychowanie* 1977, nr 1, s. 35—49; I. Janiszowska, K. Kuligowska: Jak kontrolować osiągnięcia uczniów. Warszawa 1965, PZWS, s. 15.

⁶ I. Altszuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej. Warszawa 1960, PZWS, s. 38; S. Racinowski: Problem oceny szkolnej. Warszawa 1966, PZWS, s. 30—31; J. Pieter: Egzamin obiektywny. Warszawa 1973, „Nasza Księgarnia”, s. 82—86.

⁷ E. Berezowski, J. Pólturzycki: Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych. Warszawa 1975, WSiP, s. 198.

wręcz ostre ataki ze strony szerokiej opinii publicznej za „morze niesprawiedliwości” w ocenianiu osiągnięć uczniów, niezbędność systematycznego badania przez nauczycieli skuteczności procesu kształcenia⁸ wymaga nowych rozwiązań, stosowania odmiennych od istniejących form, metod i środków kwalifikowania wiedzy uczniów⁹. Modernizacja, innowacja, unowocześnienie najsłabszego ogniw procesy dydaktyczno-wychowawczego, jakim niewątpliwie jest kontrola i ocena, staje się nakazem naszych czasów.

To uwarunkowanie społeczno-ekonomiczne zmusza nas do uzupełnienia tradycyjnych metod sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów nowymi sposobami. Skłaniają do stosowania takich form, metod i środków kontroli, które w najwyższym stopniu spełniałyby wymagania stawiane nowoczesnemu pomiarowi dydaktycznemu. Zakłada się, że zadość tym wymaganiom czynią nauczycielskie testy dydaktyczne¹⁰ oparte na programowaniu dydaktycznym. Jeżeli tak, to warto poznać przyczynę wciąż jeszcze zbyt słabego ruchu testowego w naszym szkolnictwie; oprzeć kontrolę testową na programowaniu dydaktycznym; spróbować ukazać konkretne korzyści płynące ze stosowania testów w procesie kontroli i oceny wiedzy uczniów.

Z tak sformułowanych celów wynika szereg problemów i hipotez. Najważniejsze z nich dadzą się sprowadzić do pytań: Czy rzeczywiście kontrola testowa wciąż jeszcze w naszych szkołach jest sporadyczna i przypadkowa? Dlaczego testy nie znajdują stałego miejsca w praktyce szkolnej? Co należy przedsięwziąć, by kontrola testowa stała się powszechną metodą kwalifikowania wiedzy uczniów? Jak konstruować test, by w pełni mógł on być uznany za nowoczesny środek pomiaru dydaktycznego? Jak uczniowie przyjmują test? Co sądzi lekarz szkolny o kontroli testowej i jej ewentualnym wpływie na zdrowie psychiczne dzieci? Jakie korzyści daje kontrola testowa i jej programowanie w konfrontacji z tradycyjnym sprawdzaniem i ocenianiem wiadomości i umiejętności uczniów? Innymi słowy, jakie właściwości kontroli testowej i jej programowania decydują o jej nowoczesności, przydatności i wyższości, o tym, że powinna ona zająć stałe miejsce w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Przed rozpoczęciem poszukiwań odpowiedzi na postawione uprzednio pytania i analizy materiału badawczego wysunięto następujące hipotezy: 1. Kontrola testowa wciąż jeszcze w praktyce szkolnej jest sporadyczna i przypadkowa. 2. Nie ma dostatecznej ilości dobrych, dopracowanych nauczycielskich testów dydaktycznych. Te, które pojawiają się, są tak zróżnicowane, że wśród nauczycieli zyskują niejednorodną opinię, często nie przekonują o przydatności oraz wyższości kontroli testowej. Nauczyciele nie mają przygotowania fachowego do konstruowania testów. Zatem należałoby wypuszczać na rynek szkolny coraz to nowe testy. Ich liczba powinna być tak ogromna, aby uczniowie nie wiedzieli, który test w danej chwili będzie w użytku¹¹. Do konstrukcji testów trzeba zaangażować zespoły specjalistów w tym zakresie, tzw. „producentów” testów. 3. Pierwszoplanowym przedsięwzięciem optymalizującym i racjonalizującym system sprawdzania i oceniania wiedzy uczniów za pomocą testów stać się może i powinno programowanie kontroli testowej i dostarczenie nauczycielowi gotowych testów; 4. Poza programowaniem tak konstruować test od strony technicznej, by mógł on być stosowany w automatyzowanych klasach przy pomocy szablonów oraz technicznych środków przekazu, m.in. aparatów projekcyjnych. 5. Zakłada się, że wśród uczniów test uzyska

⁸ K. Denek: Dobra znajomość efektywności kształcenia warunkiem jego modernizacji unowocześnienia. *Zeszyty Naukowe*, Szczecin 1977, WSP, nr 21, s. 197—238.

⁹ K. Denek, I. Kuźniak: Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole. Kozalin 1980, IKNIBO, s. 18—37.

¹⁰ K. Denek: Nauczycielskie testy dydaktyczne. *Nauczyciel i Wychowanie* 1977, nr 4, s. 38—53.

¹¹ J. Pieter: Egzamin obiektywny. Op. cit., s. 219.

pozytywną opinię. Natomiast na podstawie opinii lekarzy szkolnych chciano się zorientować, czy i w jakim zakresie kontrola testowa w porównaniu z tradycyjną eliminuje szkodliwe wzruszenia egzaminacyjne. 6. Oczekiwano, że kontrola testowa i jej programowanie daje znaczne korzyści zarówno ekonomiczne, jak i dydaktyczne (pod warunkiem dostarczenia nauczycielowi testów gotowych). Do korzyści ekonomicznych zaliczono zysk w czasie, w ilości uzyskiwanych zwrotnie informacji od uczniów oraz z szybkości przepływu tych informacji. Natomiast „zyskiem” dydaktyczno-wychowawczym będzie obiektywniejsza, dokładniejsza orientacja w skuteczności pracy uczniów i szkoły, właściwe sterowanie procesem kształcenia, prawidłowa realizacja programu nauczania.

Zatem efekt podjętej pracy sprowadza się do: ustalenia przyczyn nikłego rozpowszechnienia kontroli testowej, określenia przedsięwzięć mających zapewnić testom właściwe miejsce w praktyce szkolnej; a więc strukturyzacja wiedzy będącej przedmiotem kontroli, przygotowanie programu kontroli oraz konstrukcja testów, opartych na programowaniu dydaktycznym; ukazania konkretnych korzyści, jakie daje kontrola testowa i jej programowanie.

2. METODY I NARZĘDZIA BADAWCZE

W celu uzyskania możliwie dokładnego, rzeczowego i obiektywnego materiału badawczego do opracowania podjętych problemów zdecydowano posłużyć się: analizą dokumentów szkolnych, wywiadem, ankietą oraz naturalnym eksperymentem dydaktycznym wspartym analizą statystyczną. Kolejność podanych metod nie jest ani przypadkowa, ani alfabetyczna. Została zsynchronizowana z postawionymi problemami oraz wysuniętymi hipotezami. Analiza dzienników lekcyjnych, dokumentacji z przeprowadzonych kontroli i wywiad miały zobrazować aktualny stan stosowności testów w procesie kontroli i oceny wiedzy uczniów w szkołach podstawowych. Przy pomocy ankiety zamierzano dowiedzieć się, dlaczego testy są raczej nieczęstym zjawiskiem w pracy nauczyciela, a kontrola testowa nie znajduje należnego jej miejsca w procesie nauczania — uczenia się. Naturalnemu eksperymentowi dydaktycznemu wzbogaconemu o analizę statystyczną powierzono liczbowe ujęcie i ukazanie korzyści, jakie daje kontrola testowa i jej programowanie służące optymalizacji i racjonalizacji systemu kontroli.

Najbardziej przydatnymi narzędziami oraz technikami w zebraniu interesującego materiału badawczego okazały się: kwestionariusze pytań do ankiety i wywiadu, macierze i grafy oraz testy skonstruowane przy pomocy programowania dydaktycznego.

3. ORGANIZACJA I PRZEBIEG BADAŃ

Jednym z zadań reformy systemu edukacji narodowej jest niwelowanie różnic w poziomie nauczania między szkołami miejskimi a wiejskimi. Interesujący zatem staje się aktualny stan oświaty w środowiskach wiejskich. Stąd idea przeprowadzenia badań w szkołach wiejskich. Innym kierunkiem nowego systemu oświatowego jest wyraźna orientacja na nauczanie początkowe, zwłaszcza na nowe nauczanie matematyki. Język ojczysty zepchnięty został niejako na plan drugi. I chociaż dużo mówi się i pisze o korelacji, integracji, modernizacji czy innowacji, to w ślad za tym w języku polskim w nauczaniu propedeutycznym nie ukazują się konkretne rozwiązania. Tymczasem język polski kryje w sobie duże możliwości doskonalenia. Wprowadzanie zmian należy rozpoczynać już na najniższym stopniu edukacji narodowej i zaczynając od tego punktu prowadzić je do najwyższych szczebli.

Drobną ilustrację tej strategii wprowadzania innowacji do procesu dydaktyczno-wychowawczego są dokonywane przez nas próby badawcze. Przeprowadzono je

w latach 1977/78 i 1978/79. Dokonano tego w szkołach podstawowych, na terenie typowo rolniczych trzech gmin: Wilkowa, Świerczowa i Domaszowic w województwie opolskim, obejmując badaniami 177 osób.

Zbierano opinie odnośnie poznawania wiedzy, postępów w nauce od 100 nauczycieli, 10 lekarzy szkolnych i 60 uczniów. Z rozestanych 100 ankiet do nauczycieli otrzymano 90 wypełnionych, 3 nie wypełnione, nie zwrócono 7 ankiet. Od uczniów i lekarzy otrzymano odpowiednio: 60 i 8 ankiet wypełnionych.

Wywiad przeprowadzono z 7 dyrektorami szkół podstawowych. Analizą objęto 46 dzienników lekcyjnych i znajdującą się w szkołach dokumentację z przeprowadzonych kontroli. W naturalnym eksperymencie dydaktycznym przeprowadzonym w czasie od 1 września do 15 grudnia 1978 r. uczestniczyło 60 uczniów z trzech klas III szkół podstawowych. Podstawą eksperymentu było założenie, że kontrola testowa i jej programowanie w porównaniu z tradycyjnym poznawaniem wiedzy uczniów zwiększa zarówno korzyści ekonomiczne, jak i dydaktyczne: daje zysk w czasie (pod warunkiem, że nauczyciel otrzymuje test gotowy), pozwala uzyskać wiarygodny, bogatszy obraz wiedzy uczniów.

W eksperymencie zastosowano technikę grup równoległych z zachowaniem w dostępnym zakresie kanonu jedynej różnicy — w tym przypadku metody kontroli. Porównaniu poddano kontrolę tradycyjną oraz testową opartą na jej programowaniu. Grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi były klasy uczniowskie o względnie wyrównanym poziomie nauczania. Średnia ocen tych klas wynosiła odpowiednio: 3,55; 3,65 oraz 3,80.

W grupie kontrolnej poznawano postępy w nauce w sposób tradycyjny. Dokonywano tego przy pomocy jednego pytania ustnego i 3 zadań pisemnych. Kontrola konwencjonalna odbyła się po zrealizowaniu materiału nauczania objętego eksperymentem. Natomiast w grupie eksperymentalnej A sprawdzano wiedzę (również po zrealizowaniu materiału nauczania objętego eksperymentem) w formie kontroli testowej. Identyczną kontrolę jak w grupie eksperymentalnej A przeprowadzono w grupie eksperymentalnej B. Różniła się ona jednak od poprzedniej tym, że w trakcie realizacji materiału nauczania przeprowadzano — zgodnie z logiczną siecią poznawania wiedzy — kontrole pośrednioetapowe wyznaczone na macierzy (rys. 2—4) w postaci zamkniętych obszarów pojęciowych. A więc grupa ta była niejako po „treningu” testowym.

Należy tu zaznaczyć, że na początku roku szkolnego 1978/79 wręczono nauczycielkom zweryfikowany przy pomocy programowania dydaktycznego zestaw podstawowych wiadomości o zdaniach dla klasy III z prośbą o pełne, całkowite zrealizowanie podanego materiału. Zabieg ów był konieczny, gdyż przygotowany program kontroli obejmował ściśle określony zestaw informacji o zdaniach odbiegających nieco od haseł programowych i podręcznikowych. Skoro zamierzano realizować program kontroli, zadbać należało o to, by właśnie ten, a nie inny zestaw podstawowych wiadomości o zdaniach był uprzednio uczniom przekazany.

4. TESTOWA KONTROLA WIEDZY UCZNIÓW Z NAUKI O ZDANIU W KLASIE III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Z kontrolą wiedzy uczniów technologia kształcenia wiąże szereg wymagań. Zakłada, że proces kontroli i oceny wiedzy uczniów powinniśmy przygotowywać z równą troską i starannością, jak pozostałe ogniwa procesu nauczania. W praktyce bowiem „łatwiej jest chyba dobrze uczyć niż dobrze sprawdzać wyniki nauczania”¹². Staranne przygotowanie kwalifikowania wiedzy zapewnia programowanie kontroli, i to na wszystkich etapach kształcenia. Istotą programowania kontroli

¹² Bogdańska-Zarebina A.: Egzamin ustny testem szczęścia i przytomności umysłu. *Głos Nauczycielski* 1976, nr 48, s. 6.

stanowi całokształt czynności związanych ze sprawdzaniem wiedzy uczniów. Programowanie kontroli według twórców tej koncepcji obejmuje: sprecyzowanie celów kontroli, sformułowanie listy wiadomości podstawowych, porządkowanie tych wiadomości i umiejętności, wykreślenie macierzy, opracowanie programu kontroli, wstępną weryfikację programu kontroli, korektę programu, realizację kontroli¹³.

Przenosząc teoretyczne wskazówki programowania dydaktycznego na teren szkoły podstawowej, a konkretnie do klasy III, opracowano projekt programu kontroli z nauki o zdaniach. Nie przez przypadek wybrano temat, klasę, stopień kształcenia.

W nowej koncepcji programowej języka polskiego przewiduje się skoncentrowanie materiału programowego wokół tendencji zmierzającej do należytego opanowania przez uczniów języka ojczystego oraz sprawnego posługiwania się nim. Nowy program wyraźnie eksponuje zarówno instrumentalne funkcje języka, jak i kształtowanie u dzieci umiejętności opierania się na określonej wiedzy w konstruowaniu komunikatywnych struktur syntaktycznych¹⁴.

Wiedza językoznawcza, poprawność językowa w znacznej mierze rzutują na powodzenie i karierę uczniów w nauce. Dotyczy to głównie uczniów wiejskich. Ubogi słownik dzieci wiejskich, ich niepoprawność językowa, trudności w wypowiedzianiu się tak w mowie, jak i piśmie, trudności w poprawnym posługiwaniu się językiem ogólnopolskim bywają częstą przyczyną niepowodzeń w szkołach średnich, a nawet w czasie studiów wyższych. Problem niepoprawności językowej podnosi wielu metodyków nauczania języka polskiego¹⁵. W związku z czym już w pierwszym cyklu kształcenia trzeba wyposażać uczniów w niewielką, lecz precyzyjną wiedzę językoznawczą.

Czytelnikowi należy się wyjaśnienie, dlaczego przedmiotem rozważań stała się klasa III? Otóż w obecnym zreformowanym systemie oświatowym nauczanie początkowe nabiera właściwej rangi. Klasa III jest ostatnią klasą pierwszego stopnia nauczania zwanego propedeutycznym: wprowadzającym i usprawniającym¹⁶. Zamyka niejako pierwszy okres nauki, należałoby zatem dokładnie określić efekty nauczania owego pierwszego szczebla edukacji, uzyskać i ukazać obiektywny i wiarygodny obraz wiedzy, z jaką uczniowie wkraczają w cykl kształcenia systematycznego.

Poznanie wiedzy uczniów dokonuje się w drodze analizy postępów, jakie czynią oni w nauce. Dokładne określenie wyników nauczania jest z kolei możliwe tylko wtedy, gdy wiadomości, umiejętności i nawyki uczniów ujmuje się obiektywnie. Obiektywność tę w znacznym stopniu zapewniają nauczycielskie testy dydaktyczne¹⁷. A programowanie kontroli testowej dodatkowo racjonalizuje proces sprawdzania i oceniania wiedzy uczniów.

¹³ E. Berezowski: *Bezmaszynowy system kontroli programowej*. BSK *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1970, nr 1—2, s. 105; E. Berezowski, J. Pólturzycki: *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*. Warszawa 1975, WSiP, s. 199; K. Denek, I. Kuźniak: *Nowoczesne metody i formy poznawania i oceny wiedzy uczniów w szkole zawodowej*. W: S. Kaczor, Z. Wiatrowski (red.): *Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*. Warszawa 1978, WSiP, s. 151—175.

¹⁴ R. Więckowski: *Podstawowe tendencje w polonistycznej edukacji uczniów w nauczaniu początkowym*. *Zbiórca Szkoła Gminna* 1978, nr 3, s. 138.

¹⁵ J. Rytlowa: *Cwiczenia w mówieniu i pisanu w klasach I—IV*. Warszawa, 1973, PZWS, s. 70—71; J. Malendowicz: *O poprawność pisemnych wypowiedzi uczniów klas I—IV*. Warszawa. WSiP, s. 27.

¹⁶ R. Więckowski: *Elementy systemu nauczania początkowego*. Warszawa 1976, WSiP, s. 15.

¹⁷ K. Denek: *Poszukiwanie obiektywnych metod kwalifikowania wiedzy uczniów*. *Nauczyciel i Wychowanie* 1977, nr 3, s. 18—31; M. Grzywak-Kaczyńska: *Testy w szkole*. Warszawa 1960, PZWS, s. 144—145; B. Niemierko: *ABC testów osiągnięć szkolnych*. Warszawa 1975, WSiP, s. 34; J. Pieter: *Egzamin obiektywny*. Warszawa 1973, Nasza Księgarnia, s. 89.

5. PROGRAMOWANIE KONTROLI TESTOWEJ

Programowanie kontroli, a szczególnie realizacja dwóch pierwszych jej etapów, czyli taksonomicznego sprecyzowania celów oraz sporządzania dokładnego wykazu wiadomości i umiejętności, w znacznym stopniu ułatwia zarówno egzekwowanie, jak i przekazywanie wiedzy.

Sprecyzowania celów kontroli i zestawu informacji z nauki o zdaniach dokonano w oparciu o program nauczania dziesięcioletniej szkoły średniej, analizę literatury językoznawczej i pedagogicznej¹⁸ oraz własne doświadczenia.

Cele kontroli. Dąży się w myśl wskazań programowania dydaktycznego, aby zarówno cele nauczania, jak i cele kontroli wiedzy wyrażać w kategoriach konkretnych wiadomości i umiejętności, które uczniowie mają opanować. Oznacza to wyrażanie celów dydaktycznych i kontroli poprzez konkretne czynności operacyjne. Daje to możliwość sprawdzenia, czy i w jakim stopniu zostały one osiągnięte¹⁹.

W odniesieniu do kontroli wiedzy uczniów o zdaniach w klasie III szkoły podstawowej taksonomiczne ujęcie celów kontroli może przedstawiać się następująco:

1. Wiedzieć, że sposobem porozumiewania się ludzi jest ich mowa.
2. Wiedzieć, że mówimy do siebie zdaniami lub czasem równoważnikiem zdania.
3. Wiedzieć, że zdanie lub równoważnik zdania jest to zbiór wyrazów odpowiednio do siebie dobranych i uporządkowanych.
4. Rozumieć związki i zależności między wyrazami.
5. Wiedzieć, że w zdaniu jedne wyrazy pełnią główną rolę, a inne podrzędną.
6. Umieć wskazywać wyrazy, które pełnią w zdaniu główną rolę, przy pomocy pytań: kto? co? i co robi?
7. Wiedzieć, że w zdaniu główną rolę pełni rzeczownik i czasownik, lecz tylko ten rzeczownik, który odpowiada na pytanie: kto? co?
8. Wiedzieć, że równoważnik zdania nie ma czasownika.
9. Rozumieć, że zmiana formy wyrazów pełniących w zdaniu główną rolę powoduje zmianę formy wyrazów pozostałych.
10. Umieć układać poprawne zdania z rozsypanek wyrazowych.
11. Umieć zmieniać formę zdania.
12. Dostrzegać i poprawiać złą formę zdania.
13. Umieć rozpoznawać zdania nierozwinięte i rozwinięte.
14. Umieć rozwijać zdania nierozwinięte i skracać rozwinięte.
15. Wiedzieć, że w naszych wypowiedziach wyróżniamy zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące i wykrzyknikowe.
16. Umieć rozpoznawać zdania po treści i nazywać je.
17. Wiedzieć, jaki znak stawia się na końcu danego zdania.
18. Posiąść nawyk stawiania znaków na końcu zdań.

¹⁸ Program dziesięcioletniej szkoły średniej. *Zycie Szkoły* 1977, nr 7—8, s. 18—21; Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami. Pod red. W. Doroszewskiego i B. Wiczorkiewicza, Warszawa 1959, PZWS, s. 169; Z. Klemensiewicz: Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego. Warszawa 1962, PWN, s. 110—117; H. Baczyńska: Praca nad zdaniem w klasach I—IV. *Zycie Szkoły* 1977, nr 1, s. 29; M. Jaworski: Programowane nauczanie gramatyki języka polskiego w szkole podstawowej. Praca zbior. pod red. Cz. Kupisiewicza, Warszawa 1971, PZWS, s. 33; K. Kruszewski: Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym. Warszawa 1976, PWN; Cz. Kupisiewicz: Metody i przykłady programowania dydaktycznego, Warszawa 1970, PWN; tegoż: Nauczanie programowane. Warszawa 1973, PZWS; Z. Matulka: Programowanie nauki o języku. Warszawa 1974, PWN.

¹⁹ K. Denek: Z zagadnień metrologii dydaktycznej. Katowice 1977, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 54—118.

19. Umieć samodzielnie układać poprawne zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące i wykrzyknikowe, rozwinięte i nierozwinięte.

20. Rozpoznawać równoważnik zdania, umieć tworzyć równoważnik zdania.

Zestaw podstawowych wiadomości i umiejętności o zdaniach, porządkowanie wiedzy, wykreślenie macierzy. Analiza macierzowa i grafowa ułatwiła porządkowanie informacji umożliwiających właściwy układ²⁰ wiadomości o zdaniach, w sensie wzajemnych związków i zależności oraz powiązań merytorycznych i logicznych.

Elementy struktury wiedzy mogą pozostawać w stosunku do siebie w układzie szeregowym, łańcuchowym i hierarchicznym²¹. W celu nadania wiedzy o zdaniu i jej kontroli postaci ustrukturyzowanej zdecydowano się dodać do niej kilka informacji pozaprogramowych i pozapodręcznikowych²².

W wyniku opisanych zabiegów zestaw podstawowych wiadomości i umiejętności prezentuje się następująco:

1. Żeby się porozumieć, mówimy do siebie, wypowiadamy dużo odpowiednio dobranych i uporządkowanych wyrazów.
2. Zbiór odpowiednio dobranych i uporządkowanych wyrazów nazywa się zdaniem albo równoważnikiem zdania.
3. Wyrazy, z których składa się zdanie czy równoważnik zdania, są elementami tego zdania czy równoważnika zdania.
4. Wyrazy w zdaniu i w równoważniku zdania są ze sobą odpowiednio powiązane i są od siebie zależne.
5. Zależność między wyrazami w zdaniu i w równoważniku zdania ustala się przy pomocy pytań.
6. Jedne wyrazy pełnią w zdaniu główną rolę, a inne rolę podrzędną.
7. O wyrazy, które w zdaniu pełnią główną rolę, pytamy: kto? co? i co robi?
8. Główną rolę w zdaniu pełni rzeczownik i czasownik (ale rzeczownik tylko ten, który odpowiada na pytanie: kto? co?)
9. Wypowiedź bez czasownika nazywa się równoważnikiem zdania.
10. Gdy zmienia się forma wyrazów, które w zdaniu pełnią główną rolę, a więc rzeczownika i czasownika, to zmienia się równocześnie forma pozostałych wyrazów.
11. Zdanie może składać się tylko z wyrazów, które pełnią główną rolę, czyli z rzeczownika i czasownika.
12. Zdanie składające się tylko z rzeczownika i czasownika, czyli z wyrazów, które pełnią w zdaniu główną rolę, nazywamy zdaniem nierozwiniętym.
13. Zdanie nierozwinięte zawiera bardzo skąpą treść.
14. Zdanie, w którym do rzeczownika czy do czasownika, lub do jednego i drugiego doda się wyrazy (określające), nazywa się zdaniem rozwiniętym.
15. W naszych wypowiedziach wyróżniamy zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące i wykrzyknikowe.
16. Zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące i wykrzyknikowe rozpoznajemy po treści.
17. Zdanie oznajmujące to takie zdanie, w którym się komuś coś oznajmia.
18. Na końcu zdania oznajmującego stawia się kropkę.
19. Zdanie pytające to takie zdanie, w którym ktoś pyta się o coś.
20. Na końcu zdania pytającego stawia się znak zapytania (pytajnik).

²⁰ W. Okoń: Struktura i problem w procesie kształcenia. *Studia Pedagogiczne* 1976, t. XXXVII, s. 33; tegoż: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1976, WSiP, s. 110.

²¹ E. Berzowski: Struktura programów kontroli *Neodidagmata* 1971, nr 3, s. 66.

²² Z. Matulka: Programowanie nauki o języku. Warszawa 1974, PWN, s. 7.

21. Zdanie rozkazujące to takie zdanie, w którym wypowiedza się jakiś rozkaz, jakies ważne polecenie.

22. Na końcu zdania rozkazującego stawia się wykrzyknik.

23. Po zwykłych poleceniach stawia się kropkę, jak po zdaniach oznajmujących.

24. Zdanie wykrzyknikowe to takie zdanie, które wyraża wielką radość, zachwyty, podziw, strach, trwogę.

25. Na końcu zdania wykrzyknikowego stawia się wykrzyknik.

Związki i zależności między wiadomościami podstawowymi o zdaniach ilustruje macierz na rys. 2, macierz matematyczna zero-jedynkowa na rys. 3 oraz graf (rys. 4). Graf dodatkowo ukazuje jeszcze rangi poszczególnych informacji.

Logiczna sieć kontroli. Nauczyciele często zadają sobie pytania, jak często i kiedy przeprowadzać kontrolę wiedzy uczniów, żeby móc sterować procesem dydaktyczno-wychowawczym i uzyskać sprzężenie zwrotne. W organizowaniu i przeprowadzaniu kontroli kierujemy się różnymi wyznacznikami. Funkcję tę pełnią najczęściej zrealizowane partie materiału programowego względnie kryteria czasowe lub liczbowe. Wielu z nas ma trudności w zaplanowaniu liczby i miejsca czasowego kontroli. Nie bardzo bowiem wiemy, jakie przyjmować tu reguły postępowania. W opracowaniu tym przyjmiemy za podstawę planowania i przeprowadzania kontroli ilość obszarów pojęciowych wyłonionych na wykreślonej macierzy określonego materiału nauczania. Analiza macierzowa i grafowa umożliwia ustalenie zamkniętych obszarów pojęciowych, które stają się wyznacznikami kontroli — zwanych pośrednio — etapowymi — w określonej liczbie i w określonym miejscu czasowym procesu dydaktyczno-wychowawczego.

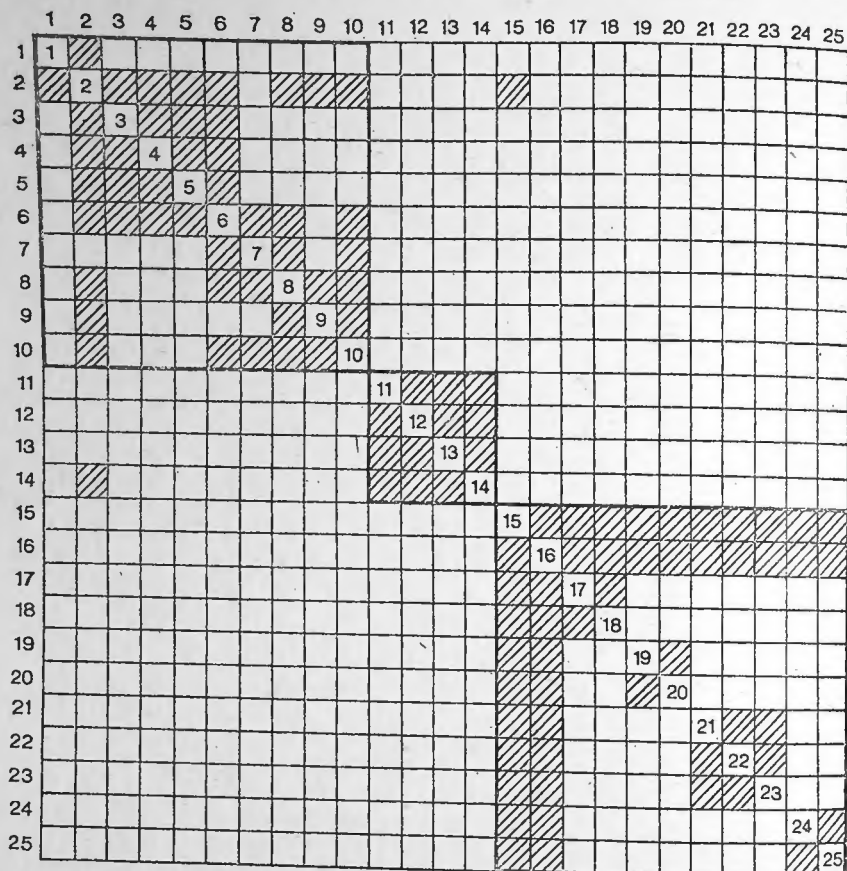
Macierz programu kontroli wiedzy uczniów o zdaniach w klasie III przedstawiona na rys. 2, 3 i 4 sugeruje przeprowadzenie trzech kontroli pośrednioetapowych. Dodać tu należy kontrolę etapową, przeprowadzoną po zrealizowaniu całego materiału o zdaniach. Zatem dla poznania wiadomości o zdaniach w klasie III przygotowujemy i przeprowadzamy cztery kontrole.

Dobór pytań — zadań kontrolnych. Kolejnym etapem programowania kontroli wiedzy uczniów jest przygotowanie pytań kontrolnych. W przypadku kontroli testowej będą to zadania testowe, a w konsekwencji testy. Przygotowując zadania testowe dążymy, aby tak je skonstruowano, żeby pozwalały one poza wiedzą bierną (zapamiętanie wiadomości) poznać jej rozumienie oraz zastosowanie w sytuacjach zalgorytmizowanych i problemowych.

Konstrukcja testów. Przydatność testów bywa wciąż jeszcze przedmiotem kontrowersyjnych uwag. Zastrzeżenia dotyczą przede wszystkim zadań testowych, zwanych zamkniętymi²³. W procesie kontroli stosować można zarówno jedne, jak i drugie. Mają one swoje zalety i wady. Testy z zadaniami zamkniętymi łatwe są w stosowaniu. Kryją one w sobie niebezpieczeństwo zgadywania odpowiedzi. Natomiast testy z zadaniami otwartymi zapobiegają ewentualnemu zgadywaniu. Sprawiają one jednak znaczne kłopoty techniczne w ich konstruowaniu. Skonstruowany zestaw testów dla potrzeb tej pracy zawiera zadania obu rodzajów. Warto podkreślić, że szkoły wyposażone w bogate środki dydaktyczne mogą testowanie automatyzować, wykorzystując w tym celu zautomatyzowane klasy, urządzenia projekcyjne: episkop czy projektoskop.

Konstrukcja testów, podobnie jak programowanie kontroli, przebiega również ustalonymi etapami. Wyznaczają je kolejno: plan testu, lista podstawowych wiadomości, taksonomia celów nauczania, układanie zadań testowych, analiza testu (obliczanie mocy różnicującej), przygotowanie kart odpowiedzi, ustalenie klucza

²³ M. Sawicki: Test, czyli szkoła werbalizmu i pamięci. *Głos Nauczycielski* 1976, nr 38, s. 6—7.



Rys. 2. Macierz programu „Podstawowe wiadomości o zdaniach”

rozwiązań, zasad punktacji, tabela zbiorcza wyników testowania, czyli rezultatów kontroli.

Synchronizując testowanie z programowaniem powrócić tu należy do wykreślonej macierzy programu kontroli, która zawiera trzy obszary pojęciowe: I. Zdanie i równoważnik zdania. II. Rodzaje zdań ze względu na budowę. III. Rodzaje zdań ze względu na treść. Zatem przygotowano baterię testów składającą się z trzech zestawów testów do kontroli pośrednioetapowych oraz jeden zestaw do kontroli etapowej. Każdy zestaw zawiera test z zadaniami zamkniętymi i otwartymi w dwóch wersjach. Do testów załączone są klucze rozwiązań, orientacyjne przeliczanie punktów na oceny, zasady punktowania oraz tabele zbiorcze wyników kontroli testowej. Badania pilotażowe pozwoliły na ustalenie orientacyjnego czasu testowania.

Konstruktorom testów zarzuca się, że w tej formie kontroli stawiają uczniom wygórowane wymagania. Uważa się nawet, że przekraczają one ich możliwości²⁴.

²⁴ B. Niemierko: ABC testów osiągnięć szkolnych. Warszawa 1975, WSiP; s. 86—87.

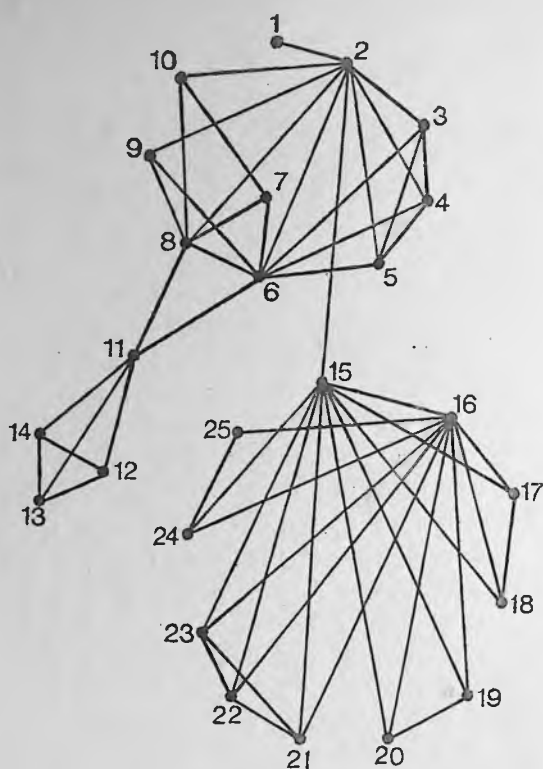
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Rys. 3. Macierz zerowejedynkowa programu „Podstawowe wiadomości o zdaniach”

Ponadto podnosi się, że częstotliwość stosowania testów jest zbyt duża. Sądzymy, że przed zarzutami tymi chroni konstruktora testów programowanie kontroli testowej.

Realizacja kontroli testowej w nauczaniu początkowym. Uczniowie najniższych klas szkoły podstawowej, często jeszcze nie oswojeni z nową (testową) metodą kontroli, silnie przeżywają przebieg testowania, a szablon, przy którego pomocy realizujemy kontrolę testową, popularnie zwany „Żaczkiem”, w początkowym okresie jego stosowania przysporzyć może dzieciom wiele kłopotów. Dzieci wpisują kółka czy krzyżyki w nieprawidłowych miejscach, mylą kolumny z numerami pytań itp. Przeto przed właściwym testowaniem wskazane byłoby kilkakrotne ćwiczenie testowania z zastosowaniem „Żaczka”. Zwykle po takim treningu uczniowie sprawnie posługują się tym szablonem i spokojnie rozwiązują testy. Do lepszej orientacji przyczynić się może kolorowa wersja „Żaczka”.

Niezależnie od tego nauczyciel przeprowadzający testowanie w najmłodszych klasach spełnić musi dodatkowo jeszcze pewne warunki niezbędne do prawidłowego



Rys. 4. Graf trzech obszarów pojęciowych „Podstawowych wiadomości o zdaniach”: I. Zdanie i równoważnik zdania; II. Rodzaje zdań ze względu na budowę; III. Rodzaje zdań ze względu na treść.

przebiegu testowania. Zadaniem nauczyciela jest wyjaśnienie dzieciom celu testowania, uświadomienie, że nie chodzi tylko o to, by wystawić im oceny. Testowanie ma pomóc im i nauczycielowi w ich wspólnej pracy na przyszłość, że na pewno sami są ciekawi, jaki jest stan ich wiedzy. Dlatego nauczyciel stwarza atmosferę serdeczności, życzliwości i spokoju, udziela dokładnych objaśnień, przestrzega przed pochopnym wyborem odpowiedzi, wreszcie czuwa nad przebiegiem testowania.

Stworzenie właściwych warunków testowania, ukształtowanie prawidłowej postawy emocjonalnej dzieci wobec tej metody sprawdzania ich wiedzy ma decydujące znaczenie dla przebiegu poznawania postępów w nauce i jego wyników.

6. METODY KONTROLI STOSOWANE PRZEZ NAUCZYCIELI W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

W rezultacie przeprowadzonych badań uzyskano materiał, który stał się zarówno pomocą, jak i podstawą zweryfikowania wysuniętych hipotez. Chociaż stanowi on wycinkowy obraz rzeczywistości szkolnej, niemniej pozwala ująć w formie tezewej aktualny stan, potrzeby, zadania i możliwości doskonalenia nauczania początkowego w zakresie kontroli i oceny wiedzy uczniów. Ukazuje również stopień przenikania najnowszych osiągnięć teorii nauczania — uczenia się — programowania dydaktycznego — do najniższych klas szkoły podstawowej. Stopień ów na najniższym szczeblu kształcenia sprowadza się niemal do zera. Tymczasem zapo-

trzebowanie na nowatorstwo pedagogiczne na każdym etapie nauczania zgłasza zarówno teoria, jak i praktyka szkolna²⁵.

Aby proces kontroli przebiegał planowo, rytmicznie, w określonej częstotliwości i miejscu, był wiarygodny i sprawny, nieodzowne staje się jego programowanie. Natomiast realizacja kontroli powinna odbywać się przy pomocy najwłaściwszych narzędzi pomiaru — za jakie uważa się testy — przy szerokim spożytkowaniu środków technicznych.

Analiza dokumentów szkolnych, wyników anonimowej ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli szkół podstawowych oraz wywiadów z dyrektorami tychże szkół utwierdza w przekonaniu, że najczęściej i niezmiennie stosowaną metodą poznawania wiedzy jest kontrola ustna. Aż 92% respondentów poznaje wiedzę uczniów w ten sposób. Nieliczna grupa, bo zaledwie 6,7% nauczycieli, stosuje kontrolę pisemną, a tylko 1,1% poznaje wiedzę uczniów przy pomocy testów. Żaden z nauczycieli zadający sobie trud wypełnienia ankiety nie programuje kontroli.

Tabela 1

METODY KONTROLI WIEDZY UCZNIÓW
STOSOWANE PRZEZ NAUCZYCIELI

Liczba respondentów	Rodzaje kontroli				
	ustna	pisemna	testowa	programowana	maszynowa
90	83	6	1	0	0
100%	92,2%	6,7%	1,1%	0%	0%

Na przestrzeni lat 1976/77 oraz 1977/78 żaden z siedmiu dyrektorów szkół udzielających wywiadu w czasie hospitowania pracy nauczycieli nie zetknął się z kontrolą testową i programowaną. W przeważającej większości na hospitowanych lekcjach obserwowano odpytywanie ustne, niekiedy sprawdzian pisemny, kartkówkę lub klasówkę. Dokumentację kontroli stanowią jedynie zeszyty klasowe z języka polskiego i z matematyki w klasach V—VIII. W klasach I—III trudno spotkać dokumentację z przeprowadzanych kontroli.

Poszukiwania śladów kontroli testowych, które spodziewano się znaleźć w dziennikach lekcyjnych, dały nikłe rezultaty. Odnotowano tam 5 kontroli testowych na 46 dzienników. Nieznaczny odsetek nauczycieli stosujących kontrolę testową potwierdza wyrażony już poprzednio pogląd o sporadyczności i przypadkowości stosowania testów. Zupełny brak programowania kontroli nie świadczy, że proces poznawania analizy i oceny wiedzy uczniów w szkołach podstawowych nosi znamię systemu.

Przegląd dzienników lekcyjnych, jak i wykorzystanych w procesie kształcenia testów rzuca sporo światła na przyczyny regresu ruchu testowego w szkolnictwie podstawowym. Niesystematyczne i nieczęste stosowanie testów w szkołach uwarunkowane jest częściowo formą, treścią i terminem ich dostarczenia do szkół, a następnie do nauczycieli. Znajdujące się na rynku szkolnym testy najczęściej mają postać jednorazowego użytku (z zadaniami otwartymi), są pozbawione klucza rozwiązań, zasad punktacji itp. Zazwyczaj obejmują większą partię materiału; okresowa, półroczna czy roczna. A więc nie są narzędziem pomiaru, którym nauczyciel, mógłby posługiwać się w swej codziennej pracy dydaktycznej. Nieliczny pozytywny przykład stanowią mogą: D. Markowskiej i B. Piechowskiej; „Seria testy

²⁵ J. Kuberski B. Grześ: O dynamiczny postępek pedagogiczny. *Głos Nauczycielski* 1978, nr 51, s. 6.

tów osiągnąć z języka polskiego", Warszawa 1975, WSiP; T. Patrzałka: „Metodyka testu polonistycznego”, Warszawa 1977, WSiP.

Kontrolę testową nauczyciele stosują pod koniec okresu lub roku szkolnego. Zdarza się też często, że nauczyciele otrzymujący testy natychmiast je wypróbują, chcąc zapewne sprawdzić i porównać zarówno uczniów, jak i siebie. Jeżeli są to testy jednorazowego użytku, to po wykorzystaniu przestają być użyteczne. Nauczyciele stają przed wyborem: samodzielnie konstruować testy lub tradycyjnie pytać. Wybierają to drugie. Powody i przyczyny takiego wyboru podali nauczyciele w ankiecie. Najważniejsze z nich to: brak czasu, trudności z konstrukcją i powieleniem. Zdaniem nauczycieli — testy powinny być konstruowane przez specjalistów, gdyż tylko takie są obiektywne, nie zaniżają poziomu, dają skalę porównawczą, przestrzegają wymagań programowych. 93,3% ankietowanych nauczycieli pragnęłoby otrzymywać testy gotowe. Wskazuje to, że nie można liczyć na to, że nauczyciele będą konstruować testy. Dochodzi tu bowiem jeszcze problem przygotowania (w sensie programowania) kontroli oraz konstruowania testów. Bo chociaż aż 75,5% badanych nauczycieli zadeklarowało w ankiecie umiejętność konstruowania testów, to konfrontacja tych wypowiedzi ze znajomością literatury przedmiotowej nie daje pewności, że konstrukcja testów nauczycielskich oparta będzie na uzasadnionych podstawach teoretycznych. Zresztą 24,4% nauczycieli stwierdza, że nie umie testów konstruować. Znajomość literatury pedagogicznej dotyczącej kontroli i oceny wiedzy uczniów oraz konstruowania testów przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

WYMIENIONE PUBLIKACJE

Liczba respondentów	Publikacje dotyczące	
	kontroli i oceny	konstrukcji testów
90	15	6
100%	16,6%	6,6%

Przytoczone w tabeli 2 dane są wymownym i wystarczającym argumentem potwierdzającym przypuszczenie, że nauczyciele nie mają właściwego przygotowania nie tylko do konstrukcji testów, lecz i do realizacji tak ważnego ogniwa procesu nauczania, jakim jest kontrola i ocena wiedzy uczniów.

Reasumując pokusić by się można o stwierdzenie, iż rynek szkolny oczekuje na dostarczenie narzędzi pomiaru. Chodzi o pomiar właściwy, precyzyjny, dokonywany w oparciu o naukowe podstawy, teoretycznie uzasadnione i empirycznie sprawdzone. Wszelkie amatorskie poczynania w tym zakresie spowodować mogą raczej wypaczenie słusznej idei testów. Dążyć by należało do profesjonalizmu w dziedzinie produkcji narzędzi pomiaru. F. Januskiewicz postulując standaryzację kontroli proponuje stworzenie wytwórczości przemysłowej w tym zakresie. Opowiada się za przygotowywaniem w zespołach fachowców zarówno programów kontroli, jak i narzędzi pomiaru wiedzy uczniów.

7. TESTY W OPINII NAUCZYCIELI; UCZNIÓW, LEKARZY SZKOLNYCH

Kontrola testowa wbrew przewidywaniu zdobyła wśród nauczycieli opinie wyraźnie pozytywną. Zdecydowana większość badanych uważa ją za obiektywną, ekonomiczną i przydatną.

61,1% badanych twierdzi, że kontrola testowa daje bogatszy obraz wiedzy ucz-

Tabela 3

CECHY KONTROLI TESTOWEJ W WYPOWIEDZIACH NAUCZYCIELI

Badanych	Charakter kontroli							
	obiektywna	subiektywna	ekonomiczna	czasochłonna	pełna	niepełna	przydatna	nieprzydatna
90	66	3	64	9	31	26	89	1
100%	73,3%	3,3%	71,1%	10%	37,7%	28,9%	98,9%	1,1%

niów w porównaniu do tradycyjnego poznawania postępów, jakie czynią uczniowie w nauce. Niezwykle rozsądne wypowiedzi padły na pytanie dotyczące wyboru określonej metody kontroli. Nie było tutaj poglądów skrajnych, tzn. wypowiadających się za testową lub tradycyjną kontrolą wiedzy uczniów. 100% respondentów zakłada łączenie kontroli konwencjonalnej z testową. Świadczy to wymownie o właściwym stosunku zarówno do kontroli testowej, jak i tradycyjnej. Takie stanowisko nauczycieli jest tożsame z uwagami i przestrożami teoretycznymi, a sprawdza się do tego, iż w procesie dydaktyczno-wychowawczym należy łączyć, wzajemnie dopełniać metody kontroli wiedzy uczniów.

Nie można natomiast przytoczyć opinii nauczycieli na temat kontroli programowanej czy maszynowej, gdyż nikt nie zetknął się z wymienionymi sposobami kwalifikowania wiedzy uczniów.

Zdecydowaną sympatię zyskały testy wśród uczniów klas III. Choć 50% dzieci uważa kontrolę testową za trudną, to aż 90% małych respondentów woli ją niż tradycyjną. Większość dzieci twierdzi, że ocena wyprowadzana z testów jest najbardziej sprawiedliwa. Wypowiedzi uczniów na temat obiektywizmu stosowanych metod kontroli zawarto w tabeli 4.

Tabela 4

OBIEKTYWIZM STOSOWANYCH METOD KONTROLI W ODCZUCIU UCZNIÓW

Badanych	Rodzaje kontroli			
	testowa	ustna	dyktando	kartkówka
60	44	7	6	3
100%	73,3%	11,7%	10%	5%

W świetle badań okazało się, że dzieci w młodszym wieku szkolnym wykazują ogromną potrzebę częstego sprawdzania ich wiadomości i umiejętności. Budzi się refleksja, czy wykorzystujemy to zjawisko należycie? Chyba nieco przesadnie infantylizujemy kontrolę i ocenę wiedzy w pierwszym cyklu kształcenia. W wyniku czego, jak sądzimy, sami stwarzamy próg programowy, którego przekroczenie często wiążemy z przyczynami niepowodzeń szkolnych. Tymczasem mocno obecnie podkreślana akceleracja rozwoju dzieci stwarza dostateczną podstawę ku temu, by właśnie metody kontroli, narzędzia pomiarowe doskonalić i dostosować do przyspieszonego rozwoju, jak i do programu dziesięcioletniej szkoły średniej.

W wielu publikacjach zwraca się uwagę na tzw. szkodliwe wzruszenia egzaminacyjne w postaci lęku czy strachu. Wypowiedzi lekarzy szkolnych na ten temat niejako usprawiedliwiają występowanie tego rodzaju przeżyć. Są to ich zdaniem objawy naturalne. Chodziłoby tylko o to, by siła i natężenie ich nie przekraczało dopuszczalnych dla zdrowia psychicznego człowieka granic. Zdaniem lekarzy, jeżeli

nawet kontrola wywołuje sytuacje stresowe, to pewna umiarkowana doza ich jest wskazana dla psychicznej równowagi człowieka w tym wieku.

Ośmiu lekarzy szkolnych stwierdziło, że dzieci w młodszym wieku szkolnym nie boją się kontroli. Ich zdaniem nie metoda kontroli, lecz nauczyciel i jego stosunek do uczniów może być przyczyną przykrych przeżyć dziecka, co w konsekwencji może prowadzić do powstawania stanów nerwicowych u uczniów. Gdyby jednak mieli wskazać kontrolę, która najmniej naraża ucznia na dobry lub zły humor nauczyciela, to oczywiście byłaby to kontrola testowa.

8. WYNIKI EKSPERYMENTU

Dla władz oświatowych głównym miernikiem postępu w pracy szkolnej jest wzrost efektywności kształcenia. Stąd są one zainteresowane badaniami tego typu²⁶. Efektywność procesu dydaktycznego mierzyć można ilościami informacji danymi przez uczniów. Zatem należałoby empirycznie wykazywać, która to metoda kontroli zapewnia uzyskanie największej ilości informacji w najkrótszym czasie.

Uzyskane w trakcie naturalnego eksperymentu dydaktycznego wyniki w pełni uzasadniają tezę o rzeczywistych zyskach ekonomicznych i dydaktycznych, jakie daje kontrola testowa i jej programowanie. Wskazują na to wymownie współczynniki zaoszczędzonego czasu, ilości uzyskiwanych od uczniów informacji i szybkości przepływu informacji pomiędzy uczniem a nauczycielem²⁷. Wynoszą one odpowiednio:

- w relacji kontrola tradycyjna w grupie kontrolnej — kontrola testowa i jej programowanie w grupie eksperymentalnej A; $Z_t = 225\%$, $Z_i = 187,5\%$, $Z_s = 4,2$;
- w relacji kontrola tradycyjna w grupie kontrolnej — kontrola testowa i jej programowanie w grupie eksperymentalnej B; $Z_t = 300\%$, $Z_i = 187,5\%$, $Z_s = 5,6$;

Istotnym wskaźnikiem efektywności kształcenia jest czas przeznaczony na realizację materiału nauczania. Otóż tradycyjny sposób sprawdzania wiedzy uczniów pochłoniął 42,9% czasu przeznaczanego na realizację materiału nauczania, kontrola testowa w grupie A zajęła 25% czasu, natomiast kontrola testowa w grupie B tylko 20% czasu. Uzyskano w ten sposób zysk czasu 17,9%, czyli 50 min., oraz 22,9%, tj. 60 min. Są to dodatkowe argumenty przemawiające za celowością stosowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym kontroli testowej i jej programowania.

Celowe wydaje się szczególnie podkreślenie korzyści dydaktycznych ponad wszelką wątpliwość zdeterminowanych programowaniem dydaktycznym kontroli. Jego istotę stanowi: taksonomia celów nauczania, ustrukturyzowany zestaw informacji, możliwość ustalenia zamkniętych obszarów pojęciowych, opracowanie na ich podstawie logicznej sieci kontroli, ustalenie ściśle określonej liczby pytań — zadań kontrolnych, a więc treści kontroli, wybór techniki środków realizacji kontroli. Czynności te czynią proces kontroli oceny wiedzy uczniów integralnym elementem procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ponadto programowanie kontroli zapobiega przypadkowości, powierzchowności, intuicyjności, schematyczności, subiektywizmowi, obrazuje wreszcie nie fragmenty lecz strukturę wiedzy ucznia.

Przedstawione wyniki badań porównawczych nad efektywnością poznawania wiedzy uczniów w trybie kontroli tradycyjnej oraz testowej i jej programowania dowodzą, że ostatnia odpowiada bardziej niż pierwsza wymaganiom stawianym współczesnej szkole w zakresie pomiaru wyników nauczania. Czy nie jest to już wystarczający argument, aby kontrola testowa i jej programowanie stały się nie jedyną, lecz jedną z podstawowych metod kwalifikowania wiedzy uczniów?

²⁶ K. Denek: Przydatność badań efektów kształcenia dla nadzoru szkolnego. *Chowanna* 1977, nr 2, s. 130—145.

²⁷ K. Denek: Kontrola programowania wiedzy studentów i jej efekty. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1974, nr 1, s. 146—151.

F. Z. KWIECIŃSCY: KSZTAŁCENIE A PLANY ŻYCIOWE MŁODZIEŻY

Analiza badań radzieckich, Toruń 1979, UMK, ss. 206

Zbigniew Kwieciński znany jest jako badacz zajmujący się szeroką problematyką selekcji społecznych w szkolnictwie. W publikacjach swoich wykazywał nieprzewyżnione do tej pory mniejsze szanse dzieci wiejskich pod względem takiego dostępu do oświaty, z jakiego korzystają dzieci miejskie.

Prace oparte na przeprowadzonych badaniach dotyczyły także analizy aspiracji szkolnych młodzieży i ich zależności od wykształcenia rodziców oraz zagadnienia odpadu i odsiewu w szkołach ponadpodstawowych.

Ostatnia książka Felicji i Zbigniewa Kwiecińskich zawiera analizę planów młodzieży radzieckiej odnośnie wykształcenia oraz jej miejsca w strukturze społeczno-zawodowej. Analiza, jak stwierdzają autorzy, dotyczy związków tego, co planuje młodzież, z jej położeniem i perspektywą społeczną oraz ze strukturą i funkcjonowaniem szkolnictwa.

Autorzy pracy zebrali w bibliotekach radzieckich i opracowali bogaty materiał badawczy dotyczący kształtowania się planów życiowych młodzieży. Przebywając w Związku Radzieckim dokonali również niezbędnych konfrontacji z kilkoma autorami radzieckimi, co podnosi rangę tej pracy pod względem aktualności i reprezentatywności omawianych problemów.

Praca składa się z sześciu rozdziałów, w których omawiane są kolejno następujące zagadnienia:

- przedmiot, cele i metoda analizy,
- naczelne wartości młodzieży i przejawianie się ich w typowych drogach życiowych,
- plany a ich realizacja — zróżnicowanie losów szkolnych młodzieży,
- plany wobec przyszłej pozycji społecznej i zawodu,
- szkoła i jej zadania w kształtowaniu orientacji społeczno-zawodowej młodzieży,
- plany młodzieży wobec przyszłego miejsca zamieszkania i rodziny.

Autorzy dokonują charakterystyki badań radzieckich dotyczących omawianej problematyki. W świetle zebranego materiału i jego analizy wydzielono główne nurty badań:

- 1) badania młodzieży i oświaty w związku z makroprocesami społecznymi, zmianami struktury całego społeczeństwa, przemieszczeniami społecznymi,
- 2) badania dynamiczne, akcentujące obserwację planów i ich realizacji w „ruchu”, dążące do uchwycenia zmian w czasie,
- 3) badania systematyczne oświetlające związki pomiędzy różnymi elementami szerszego systemu,
- 4) badania nad związkami osobowości i społeczeństwa.

Wprawdzie autorzy zastrzegają się, że praca ta jest tylko próbą analizy, jednakże wykorzystanie prac z głównych ośrodków badawczych zajmujących się problematyką planów i orientacji młodzieży daje solidny materiał do szerszego spojrzenia i dokonania uogólnień przedstawionych badań. Należą do nich: Sekcja Socjologii Oświaty i Młodzieży Instytutu Badań Socjologicznych Akademii Nauk w Moskwie, Instytut Podstawowych Problemów Wychowania Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie, kilka zakładów naukowych w Nowosybirsku, socjologiczno-pedagogiczny ośrodek leningradzki, zakłady socjologii oświaty i młodzieży w Instytucie

Historii Estońskiej Akademii Nauk oraz w Uniwersytecie Państwowym w Tartu (ESRR).

Jako naczelną metodę zastosowano tu analizę krytyczno-porównawczą literatury przedmiotu.

Wydaje się, że autorzy osiągnęli zamierzony cel, książka bowiem daje szeroki obraz badań radzieckich nad planami zawodowymi i życiowymi młodzieży. Wypełnia ona w ten sposób widoczną lukę w literaturze polskiej w zakresie wykorzystania i znajomości aktualnych badań i opracowań naukowych naszego sąsiada.

Książka F. i Z. Kwiecińskich oparta na bardzo rzetelnej analizie literatury naukowej jest pozycją wartościową, bo jej treść może mieć duże znaczenie dla dyskusji nad społecznymi problemami realizowanej u nas reformy szkolnej i upowszechniania w Polsce dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej.

Uporządkowana i opracowana bibliografia w języku rosyjskim stanowi dla przyszłych i obecnych badaczy cenne źródło dalszych analiz tego zagadnienia.

Janina Dobosz
SZCZECIN

**E.G. KOSTIASZKIN (red.): OPYT RABOTY SZKOŁY POŁNOGO DNIA
ORGANIZACJONNO-PIEDAGOGICZESKIJE OSNOWY
RIEŽIMA, PIEDAGOGIKA
Moskwa 1979, ss. 135**

Głównym celem podejmowanych reform systemu oświaty i wychowania, powszechnych na całym świecie, jest lepsze dostosowanie szkoły do potrzeb współczesnego życia oraz do przewidywanych przeobrażeń w ekonomice i stosunkach społeczno-kulturowych. Poszukuje się dziś modelu szkoły, który odpowiadałby lepiej wymaganiom współczesnych społeczeństw. Od szkoły oczekuje się bowiem nie tylko lepszej realizacji funkcji dydaktycznych, ale i opiekuńczo-wychowawczych. Dzisiejszy ruch nowatorski i reformatorski zmierza do stopniowego przekształcania tradycyjnej szkoły nauczającej w szkołę wychowującą. Coraz powszechniejsze są również tendencje zmian modelowych szkoły, głównie w kierunku uściślenia jej sprzężeń ze społeczeństwem. W wielu krajach wzbogaca się i wyodrębnia teoria pedagogiczna szkoły otwartej. W wyniku eksperymentów oświatowych prowadzonych między innymi w Związku Radzieckim, NRD, Czechosłowacji, Bułgarii, Jugosławii coraz więcej pojawia się w tych krajach szkół całodziennych.

Naprzeciw wymienionym zapotrzebowaniom wychodzi wydana ostatnio w Związku Radzieckim książka pt. „Opyt raboty szkoły połnogo dnia”, której redaktorem naukowym jest profesor Edward G. Kostiaszkin, członek Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, autor wielu cennych publikacji dotyczących szkoły przyszłości. Kostiaszkin opierając się na własnych doświadczeniach w kierowaniu szkołą, a także posiłkując się wynikami badań opracował nową (zmodyfikowaną) koncepcję szkoły całodzienniej. Widzi on wyraźną różnicę pomiędzy dotychczasowymi szkołami „prodlonnogo dnia” (przedłużonego dnia) a szkołami „połnogo dnia” (całodziennymi).

W Związku Radzieckim w ciągu ostatnich dziesięciu lat — zgodnie z uchwałami kolejnych zjazdów KPZR — wiele zrobiono w zakresie efektywności nauczania, wyposażenia szkół i przygotowania kadry nauczycielskiej. Starano się, aby szkoła stanowiła centrum pracy wychowawczej w mikroregionach. Mimo to — stwierdzają autorzy recenzowanej pracy — niektóre szkoły rozwijają się wolno, co nie zadowala ogółu społeczeństwa. W wytyczonym przez władze państwowe i oświatowe pro-

gramie z 1977 r. dużo uwagi poświęcono pracy pozalekcyjnej szkół, aktywizacji samorządów szkolnych, rozwojowi twórczej inicjatywy i aktywności młodzieżowych organizacji, wyrobieniu odpowiedzialnego i świadomego stosunku do nauki i pracy. Zalecono zwrócenie większej niż dotychczas uwagi na czas wolny dzieci i młodzieży, rozwijanie zainteresowań sportowych, turystycznych, artystycznych i technicznych. Właśnie w realizacji tych postulatów duże możliwości mają szkoły o przedłużonym dniu pracy. Według stwierdzenia ministra oświaty M. A. Prokofiewa (zawartego w przedmowie recenzowanej pracy — s. 4—5) jedna czwarta część uczniów zdobywa edukację korzystając z internatów i półinternatów. Będzie ich coraz więcej. Dlatego też ważnym problemem jest działalność szkół o wydłużonym dniu pracy. Zapewnienie wszechstronnego rozwoju uczniów, wysokiego poziomu nauczania i wychowania polega w tych szkołach na tym, że uczniowie codziennie, przez kilka godzin po lekcjach, znajdują się pod kontrolą i kierunkiem szkoły; zapewnia się im dobre warunki, gorące posiłki, pomoc w odrabianiu lekcji. Jest to również pomoc dla pracujących matek lub dla tych rodzin, u których brak niezbędnego nadzoru, warunków do pracy i odpoczynku dziecka. Potrzeba zorganizowania takiej szkoły — według autorów — była podyktowana tym, że mogła ona praktycznie rozwiązać cały kompleks socjalnych i psychologicznych potrzeb szkoły-internatu. Pedagodzy radzieccy już wcześniej snuli obawy, czy system wychowawczy w tego typu instytucjach nie okaże się zbyt zamknięty i czy uczniowie nie czują się wyizolowani. Autorzy powołują się tu na N. Krupską, która już w roku 1929 uprzedzała o takim niebezpieczeństwie, pisząc: „Złe jest to, że całe życie dziecka zamyka się w ścianach szkoły — stanowi ona półzamknięty zakład” (s. 7).

Kostiaszkin podkreśla, że samo pojęcie „wydłużony dzień” odnosi się do grupy uczestników, którzy po zajęciach lekcyjnych zostają w szkole i pod kierunkiem wychowawcy bawią się, jedzą obiad, odrabiają zadania domowe, a w wolnym czasie czytają lub chodzą na wycieczki i spacerują.

Inne zaś jest określenie pojęcia „szkoły całodzienniej”. Odnosi się ono nie do grupy uczniów, ale do szkoły o odpowiednim systemie organizacyjno-pedagogicznym. Według Kostiaszki „szkoła całodzienna to nowy typ szkoły, otwartej cały dzień, zabezpieczającej w sposób kompleksowy wychowanie ideowo-polityczne, moralne, praktyczno-techniczne, estetyczne i sportowe w powiązaniu z kształceniem ogólnym i zgodnie z planami zajęć w szkole i indywidualnymi potrzebami uczniów”.

W odróżnieniu od szkół o wydłużonym dniu pracy w szkole całodzienniej uczniowie już od kl. I są wdrażani do samodzielnej nauki, zaspokajania swoich potrzeb bytowych i różnych prac społecznych. Im starszy uczeń, tym bardziej poszerza się zakres działalności pozalekcyjnej (s. 8—9).

Z analizy treści poszczególnych rozdziałów wynika, że szkoła całodzienna dysponuje gabinetami, pracowniami, salą gimnastyczną, biblioteką, salą gier i zabaw itp. Wszystko to jest otwarte i w odpowiednich godzinach uczniowie zupełnie samodzielnie wykorzystują tę materialną bazę do odrabiania zadań domowych, do pracy indywidualnej zgodnej ze swoimi zainteresowaniami. Autorzy podkreślają, że cała ta różnorodna działalność młodzieży, ujęta w określony system wychowawczy, musi być regulowana prawami i obowiązkami, tradycjami, aktywną pracą samorządu uczniowskiego. Działalność szkoły całodzienniej nie może się sprowadzać li tylko do organizacji nadzoru nad dziećmi i młodzieżą w obrębie czterech ścian szkoły. W poszczególnych rozdziałach książki są zawarte organizacyjno-pedagogiczne założenia systemu funkcjonowania szkół całodziennych w odniesieniu do uczniów kl. I—VIII. Zostały one podyktowane tym, że właśnie w kl. I—VIII zapewnia się uczniowie stopniowo przejście od pracy pod kierunkiem wychowawcy do pracy indywidualnej w kl. IX—X.

Główne założenia oraz koncepcje programowo-organizacyjne szkół całodziennych zostały ukazane w rozdziale I „Organizacyjno-pedagogiczne założenia szkoły całodzienniej”. Autor tego rozdziału E. G. Kostiaszkin wiele miejsca poświęcił funkcjom tego typu szkół oraz formom i rodzajom ich działalności. Analizując funkcje szkoły autor wyróżnił w niej następujące:

- administracyjno-gospodarczą (finansowanie, działalność administracyjno-gospodarcza),
- opiekuńczą (nadzór i opieka medyczna, wyżywienie, spacer i zabiegi higieniczne),
- kierowniczą: dydaktyczną (nauczanie programowe — lekcje, zadania domowe, zadania uzupełniające; nieprogramowe — ogólne, specjalistyczne),
- kierowniczą: wychowawczą (praca społeczna — działalność społeczno-polityczna, praca — samodzielność, kształtowanie wrażliwości estetycznej, sport i turystyka),
- polityczno-propagandową (działalność społeczno-polityczna, kulturalno-oświatowa — rodzice, społeczeństwo),
- praca z kadrami pedagogicznymi (podnoszenie kwalifikacji nauczycieli).

Organizacyjno-programowa koncepcja nowej radzieckiej szkoły całodzienniej jest ujmowana z punktu widzenia łączności i ścisłej współzależności w zakresie realizacji jej poszczególnych funkcji. Ukazane na schemacie (s. 12) rodzaje pracy są charakterystyczne również dla tradycyjnej szkoły, tu przyjmują jednak bardziej poszerzoną formę. Modernizacja systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły ma na względzie wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości, kształtowanie naukowego światopoglądu i wypracowanie aktywnej postawy życiowej ucznia. Stąd konieczność organizowania różnorodnej działalności daleko wychodzącej poza ramy lekcyjne.

Autorką rozdziału II „Organizacja działalności uczniów klas I—III szkoły całodzienniej” jest Ł. M. Zjelenina. Stwierdza ona, że dotychczas uczniowie klas I—III intensywnie pracowali przez 4—5 godzin dziennie z krótkimi 10—15-minutowymi przerwami. Odbijało się to na ich nerwowości, stosunku do rodziców, kolegów. Dzień ucznia wyglądał następująco: sen, wyżywienie, czynności higieniczne, działalność szkolna, czas wolny. Zaś w szkole całodzienniej praca z uczniami klas I—III jest ujęta w trzech organizacyjno-pedagogicznych cyklach: lekcje, samodzielne indywidualne zajęcia w szkole i zadania domowe. Zadania domowe to indywidualna samodzielna praca bez jakiegokolwiek wpływu z zewnątrz, zgodnie z możliwościami i zainteresowaniami każdego ucznia. Natomiast samodzielne zajęcia w szkole to zajęcia pod kierunkiem nauczyciela, ale znamionuje je praca indywidualna dziecka. Ta forma pracy nie jest powtarzaniem lub przedłużaniem lekcji. Winna ona — zdaniem autorki — zbliżyć psychicznie nauczyciela i dziecko oraz przygotować do samodzielnej pracy i samokontroli. M. Ł. Zjelenina wyróżnia kilka wariantów pracy z dziećmi klas I—III. Żeby osiągnąć maksymalne wyniki w procesie dydaktycznym, nauczyciele powinni: 1) planować zajęcia, 2) wykorzystać metody aktywizujące pracę uczniów, 3) indywidualnie podchodzić do każdego dziecka na każdym etapie procesu dydaktycznego, 4) udostępnić techniczne środki nauczania i zapoznać z nimi uczniów (s. 69). Rozdziały, III napisany przez L. B. Szapuznikowa („Organizacja zajęć dydaktycznych uczniów klas IV—VIII szkoły całodzienniej”) oraz IV pióra W. O. Kutiewa („Organizacja pozalekcyjnej działalności kształcącej uczniów klas IV—VIII”) stanowią ilustrację eksperymentalnych uzasadnień wizji nowej radzieckiej szkoły całodzienniej Kostiaszki. Recenzowana praca kończy się krótkim podsumowaniem, w którym podkreśla, się, iż szkoła całodzienna będzie odgrywała ważną rolę w podejmowanych reformach systemu oświatowo-wychowawczego. Organizacja zajęć w tej szkole stanowi ważny element systemu kierowania pedagogicznego mającego na względzie wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości dziecka.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W JEDNOLITYM SYSTEMIE EDUKACJI NARODOWEJ

W dniach 20—22 września 1979 r. w Kazimierzu Dolnym odbyło się IX Sympozjum Sekcji Nauki ZG ZNP na temat modelu szkolnictwa wyższego w jednolitym systemie edukacji narodowej. Wzięli w nim udział przedstawiciele Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR, Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, kierownictwo ZG ZNP z prezesem dr. Bolesławem Grzesiem, członkowie Sekcji Nauki ZG ZNP oraz przedstawiciele środowisk akademickich z całego kraju.

W czasie obrad plenarnych zostały wygłoszone następujące referaty:

1. Stan prac Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki nad nowym modelem szkolnictwa wyższego — dr Marek Jaśkiewicz;
2. Rola ZNP w nowym modelu szkoły wyższej — doc. dr Konrad Janio i doc. dr Alojzy Wójtowicz;
3. Aktualne tendencje w rozwoju szkolnictwa wyższego w krajach przemysłowych — prof. dr Czesław Kupisiewicz;
4. Uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego w przyszłości — prof. dr Jan Kluczyński.

Problemy natury szczegółowej były przedmiotem referatów i dyskusji w trzech komisjach problemowych:

- komisja d/s struktury systemu edukacyjnego,
- komisja d/s funkcjonowania szkoły wyższej,
- komisja d/s kształcenia i doksztalcania nauczycieli.

Zarówno w referatach wygłoszonych w czasie obrad plenarnych, jak i w pracach komisji d/s kształcenia i doksztalcania nauczycieli poczesne miejsce znalazły problemy dotyczące modelu szkół wyższych kształcących nauczycieli dla potrzeb oświaty w zreformowanym systemie edukacji narodowej.

Szczegółowe problemy dotyczące modelu kształcenia nauczycieli w jednolitym systemie edukacji narodowej zostały przedstawione w dwóch referatach:

1. Doksztalcanie nauczycieli (efektywność dotychczasowego modelu i problemy jego modernizacji) — dr Henryka Kwiatkowska,
2. Koncepcja uczelni pedagogicznej w nowym modelu szkoły wyższej — doc. dr Jerzy Jarowiecki i doc. dr Bogdan Nowecki.

Zarówno autorzy referatów, jak i uczestnicy dyskusji wyrazili zgodny pogląd, że perspektywiczny model uczelni kształcącej nauczycieli dla powszechnej szkoły dziesięcioletniej może być zarysowany i dokładniej określony w wyniku szeroko zakrojonych i dostatecznie pogłębionych badań, które powinny dać odpowiedź na wiele pytań i problemów związanych z obecnym systemem kształcenia nauczycieli w Polsce, potrzebami kadrowymi szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w nowym systemie edukacji narodowej oraz modelem szkoły pedagogicznej i jej absolwenta w przyszłości. Badania tego typu zlecił ostatnio Instytut Polityki Naukowej i Postępu Technicznego Szkolnictwa Wyższego Centralnemu Ośrodkowi Metodycznemu Kształcenia i Doksztalcania Nauczycieli przy WSP w Krakowie.

Za podstawę rozważań nad koncepcją kształcenia nauczycieli w nowym modelu szkoły wyższej należy przyjąć, że:

- 1) powszechna szkoła dziesięcioletnia jako szkoła masowa, obejmująca liczne rzesze młodzieży, wymaga dużej liczby nauczycieli. Stąd wniossek, że w koncepcji kształcenia nie można liczyć na daleko idącą selekcję; nie można zakładać, że tylko najlepší mogą być nauczycielami. Nie można również w pracach nad tą koncepcją wra-

cać do systemów o charakterze elitarnym, takich np. jak obowiązujący w Polsce w okresie międzywojennym, kiedy to kształciło się elitę nauczycieli dla elity młodzieży uczęszczającej do szkoły średniej;

2) stwierdzenie drugie, związane z pierwszym, odnosi się do wielkości uczelni kształcącej nauczycieli.

Kandydatom do zawodu nauczycielskiego potrzebne są uczelnie, których głównym celem będzie kształcenie kadr oświatowych. Licząc się z tym, że nie możemy w przygotowaniu nauczycieli stosować daleko posuniętej selekcji dodatniej, nie możemy tolerować także selekcji ujemnej, w wyniku której nauczycielem zostaje ten, kto nie może uzyskać w danej uczelni innych kwalifikacji. Stąd wniosek, że nie można kształcić nauczycieli w uczelniach, w których absolwenci kierowani do pracy w szkole stanowią uboczny produkt podstawowej działalności uczelni.

Zarówno ilość, jak i rozmieszczenie uczelni kształcących nauczycieli (WSP i uniwersytetów) powinny pozostać bez zmian. Natomiast konieczne będzie wzmocnienie kadrowe WSP, głównie tych, które powstały w ostatnim dziesięcioleciu. Doświadczenia ostatnich lat, kiedy to potrzeby oświaty były bardzo duże i kształcenie nauczycieli rozbudowano ilościowo, wskazują, że niecelowe jest dążenie do tworzenia uczelni gigantów, realizujących wielokierunkowe zadania. W uczelniach takich utrudnione jest właściwe prowadzenie procesu dydaktyczno-wychowawczego i kształtowanie osobowości nauczyciela szkoły socjalistycznej. Stąd postulat: szkoły akademickie kształcące nauczycieli powinny być uczelniami średniej wielkości, o liczbie studentów w granicach 3000—4000 osób. O liczbie kształconych studentów powinien decydować potencjał kadrowy uczelni.

Niecelowe jest tworzenie w WSP kierunków nienauczyielskich. Wyższe Szkoły Pedagogiczne powinny stać się ośrodkami mistrzostwa pedagogicznego, przodującymi w rozwijaniu i doskonaleniu nowoczesnych metod dydaktycznych. Zgłoszono postulat tworzenia szkół pedagogicznych eksperymentalnych, które, dysponując odpowiednimi warunkami kadrowymi i materialnymi, mogłyby, poza podstawowymi zadaniami dydaktycznymi i naukowo-badawczymi, realizować zadania następujące:

- kształcenie kadry naukowo-dydaktycznej do szkół wyższych kształcących nauczycieli, szczególnie do dydaktyk przedmiotowych;
- badania naukowe nad stałym ulepszaniem dydaktyki szkoły dziesięcioletniej;
- prace badawcze z zakresu dydaktyki szkoły wyższej, związane z doskonaleniem procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej;
- prowadzenie badań nad oświatą, jej systemem, funkcjonowaniem i doskonaleniem.

Stąd wniosek, że WSP eksperymentujące powinny być jednostkami mocnymi kadrowo, prężnymi w badaniach naukowych.

Struktura organizacyjna uczelni pedagogicznej nie powinna odbiegać od powszechnie przyjętego modelu szkoły wyższej.

W układzie przedmiotów na poszczególnych kierunkach powinny występować:

- przedmioty kierunkowe,
- przedmioty społeczno-polityczne,
- przedmioty pedagogiczno-psychologiczne,
- języki obce, zajęcia sportowe i obronne.

W uczelniach kształcących nauczycieli trzeba będzie wydzielić z instytutów nauk pedagogicznych zadania dotyczące prowadzenia przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych na kierunkach niepedagogicznych. W tym celu należy utworzyć oddzielne jednostki — instytuty pedagogicznego kształcenia nauczycieli.

Dydaktyki przedmiotowe powinny być zlokalizowane przy instytutach kierunkowych.

Poważną rolę w kształceniu nauczycieli spełniać będą tzw. zajęcia fakultatywne. Powinny one uzupełniać studia kierunkowe oraz dawać nauczycielowi przygotowa-

nie do takich zajęć szkolnych, jak zajęcia pozalekcyjne w szkole, opieka nad organizacjami młodzieżowymi, pełnienie różnych funkcji w środowisku.

Uczestnicy Sympozjum uznali, że studia dla nauczycieli powinny trwać 5 lat i że należy je planować jako studia jednokierunkowe. Przedłużenie studiów nie może oznaczać zwiększenia liczby zajęć dydaktycznych.

Pięcioletni okres studiów powinien:

- umożliwić studentom autentyczne studiowanie w miejsce dotychczasowego szkolnego uczenia się;
- stworzyć warunki do zwiększenia praktyk pedagogicznych, które muszą zapewnić co najmniej półroczny pobyt studentów w szkole.

Studenci filologii obcych powinni obowiązkowo odbywać kilkumiesięczne obozy językowe za granicą, lokalizowane zgodnie z kierunkiem studiów.

Zgodzono się co do tego, że brak jest możliwości organizacji studiów przemiennych na studiach dziennych dla nauczycieli ze względu na specyfikę pracy szkolnej.

Plany nauczania w szkole dziesięcioletniej wskazują, że tylko polonista i matematyk mogą mieć zapewnione pensum godzin zgodnie z wyuczoną specjalnością. Dlatego też w przypadku podjęcia przez nauczyciela nauczania przedmiotu niezgodnego z ukończonym kierunkiem studiów powinien on zdobyć dodatkowe kwalifikacje merytoryczne w ramach uzupełniających studiów podyplomowych w trybie zaocznym.

W uczelniach kształcących nauczycieli celowe byłoby organizowanie studiów indywidualnych, umożliwiających rozszerzenie wiadomości z dyscyplin pokrewnych; w toku studiów indywidualnych student mógłby zdobyć kwalifikacje do nauczania drugiego przedmiotu.

Poważne miejsce w systemie permanentnego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli będą zajmować studia podyplomowe, organizowane dla czynnych nauczycieli, którzy co pewien czas powinni odświeżyć czy rekonstruować swą wiedzę, a także ją wzbogacać, zdobywając dodatkowe umiejętności. Dla najzdolniejszych nauczycieli, którzy podejmą pracę w dwuletniej szkole policealnej lub będą wspierać dopływ kadry naukowo-dydaktycznej do szkół wyższych, należy organizować studia doktoranckie.

Co się tyczy programu i treści kształcenia, to trzeba na plan pierwszy wysunąć sprawę przygotowania w zakresie przedmiotów kierunkowych. Oznacza to, że absolwent ma zdobywać w czasie studiów gruntowną wiedzę z przedmiotu, którego ma uczyć w szkole, zaznajamiając się jednocześnie z metodologią badań naukowych. Na kierunkach nauczycielskich należy unikać rozdrobnienia w obrębie dyscyplin naukowych, wymagających opanowania wydoskonalonych technik badawczych.

Druga grupa przedmiotów, które musi opanować kandydat na nauczyciela, to przedmioty filozoficzno-społeczne. Z uwagi na zadania ideowo-wychowawcze szkoły socjalistycznej przygotowaniu kierunkowemu, specjalistycznemu musi towarzyszyć rzetelna wiedza o świecie współczesnym, o stosunkach współczesnych, o teorii rozwoju społecznego. Wiedza ta wpływać będzie na kształtowanie światopoglądu i osobowości młodego nauczyciela.

Trzeci zakres wiedzy — to wykształcenie pedagogiczne absolwentów uczelni nauczycielskich. Chodzi tu o takie przedmioty, jak pedagogika, psychologia ogólna i rozwojowa, historia wychowania, zagadnienia higieny szkolnej. Nie wystarczą elementy nauk pedagogicznych. Konieczne są wymienione przedmioty, rozmieszczone w logicznej kolejności w planie studiów, wraz z metodyką przedmiotu kierunkowego.

Kształcenie nauczycieli musi się odbywać we właściwej atmosferze wychowawczej, to znaczy, że musi mieć miejsce integracja kształcenia kierunkowego z kształceniem ideowo-pedagogicznym. Absolwenci kierunków nauczycielskich powinni być ludźmi

jednoznacznie opowiadającymi się za postępek, rozumiejącymi prawa rozwoju społecznego. Chodzi o to, by umieli łączyć nauczanie z wychowaniem, dostrzegając prawidłowości pedagogiczne w konkretnych sytuacjach wychowawczych. Tak pojętą sylwetkę absolwenta można kształtować przy współudziale wszystkich nauczycieli akademickich, nie tylko prowadzących tzw. przedmioty ideologiczne i psychologiczno-pedagogiczne.

Maksymalne obciążenie tygodniowe zajęciami dydaktycznymi na pierwszych latach studiów nie może przekraczać 30 godzin, z tendencją malejącą na latach starszych. Liczebność grup na seminariach i konwersatoriach nie powinna przekraczać 10 osób.

Przedstawione tu wyniki obrad Sympozjum na temat modelu kształcenia i dokształcania nauczycieli w zreformowanym systemie edukacji narodowej zostaną na pewno wzbogacone i rozwinięte w toku dalszych dyskusji, inicjowanych zarówno przez resort Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, jak również przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Edward Homa

ZADANIA ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO W ŚWIETLE POSTANOWIEŃ VIII ZJAZDU PZPR (z obrad plenarnych Zarządu Głównego ZNP)

„Niezblywalnym zadaniem naszej partii jest praca nad kształtowaniem świadomości społecznej w duchu socjalistycznych i patriotycznych ideałów. Służyć tej pracy powinny szkoła i uczelnia, organizacje społeczne i związki młodzieży, sport i turystyka, instytucje kulturalne i środki masowego przekazu. Służyć temu powinno wychowanie w rodzinie, która najbardziej trwale zaszczerpia młodzieży cechy i wartości, z jakimi idzie ona w życie”. Słowa te wypowiedział i Sekretarz KC PZPR tow. Edward Gierek na zakończenie obrad VIII Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej wzywając, by każdy z nas dążył do dołożenia choćby skromnej cegiełki do wielkiego dzieła budowy socjalistycznego społeczeństwa. Temu postulatowi, jak my nauczyciele, pracownicy oświaty i wychowania powinniśmy włączyć się do realizacji tego wielkiego dzieła, poświęcone było ostatnie plenarne posiedzenie Zarządu Głównego ZNP obradujące w Warszawie w dniu 10.III.1980 r.

W obradach obok członków ZG ZNP i zaproszonego aktywu uczestniczyli: Władysław Kata — zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR, Stanisław Lewandowski — sekretarz CRZZ, Ludwik Maceczek — kierownik Wydziału Oświaty i Kultury NK ZSL, Kazimierz Szymonowicz — z Wydziału Społeczno-Ekonomicznego CK SD, Romuald Jeziński — wiceminister Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Jacek Kornacki — dyrektor Departamentu Kadr, Zatrudnienia i Spraw Socjalnych Ministerstwa Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Marian Walczak — dyrektor generalny PĀN.

Referat programowy w imieniu Prezydium ZG ZNP wygłosił kol. prezes dr Bolesław Grześ.

Najbliższym zadaniem naszej organizacji jest przełożenie na język praktycznego działania związkowego tego wszystkiego, co zostało zawarte w przyjętych dokumentach VIII Zjazdu. W toku wielkich kampanii politycznych, wyborów do Sejmu PRL i wojewódzkich rad narodowych, jak też kampanii sprawozdawczo-wyborczej ZNP powinniśmy przybliżyć całej naszej organizacji treści tych dokumentów

politycznych. Na tej podstawie opracowywane programy działania na najbliższe lata powinny uwzględniać nasze zadania wynikające z programu partii. Popularyzacji treści obrad i uchwał Zjazdu służyć również powinny konferencje teoretyczno-pedagogiczne i inne formy naszego związkowego działania, jak kursy i seminaria wakacyjne oraz działalność klubów nauczycielskich.

Realizacja zadań w zakresie oświaty, szkolnictwa wyższego i nauki wymaga, by oświata odgrywała doniosłą rolę w przygotowaniu młodzieży do aktywnego uczestnictwa w rozwoju gospodarczym, społecznym i kulturalnym Polski. Nauka zaś powinna stać się jednym z decydujących czynników przemian zachodzących w kraju w potencjale wytwórczym, stosunkach społecznych i świadomości społeczeństwa. Dla oświaty i wychowania podstawowym zadaniem jest dziś stwarzanie warunków do realizacji założeń reformy systemu edukacji narodowej. Odpowiedzialność za realizację tego zadania spoczywa nie tylko na pracownikach oświaty i wychowania, ogniwach administracji szkolnej, ale też na ogniwach naszego Związku.

Dotychczasowy przebieg reformy dokonywał się w trudniejszych, niż zakładano, warunkach, ale dzięki wielkiej ofiarności kadry pedagogicznej obu resortów oraz pomocy całego społeczeństwa udało się zrealizować najważniejsze zadania organizacyjno-programowe i kadrowe.

Dalsze zadania przyjdzie realizować w jeszcze trudniejszych warunkach, a to wymagać będzie nie tylko zwiększonego wysiłku w realizacji czekających zadań, ale przede wszystkim podejmowania przemyślanych i przewidujących skutki działania decyzji na wszystkich szczeblach administracji oświatowej.

Obowiązkiem naszej organizacji jest tworzenie atmosfery sprzyjającej realizacji tych zadań. Każdy nauczyciel, każdy pracownik oświaty musi sobie zdać sprawę z tego, że jego obowiązkiem jest dokonanie obiektywnej oceny niedomagań pracy we własnej placówce i na tej podstawie wniesienie własnego wkładu w przezwyciężanie występujących słabości. Dużą rolę do odegrania mają też w tym zakresie powołane do życia z inicjatywy ZNP i Ministerstwa Oświaty i Wychowania Rady Postępu Pedagogicznego. Pomyślny przebieg reformy zależy nie tylko od warunków materialnych, ale też od postawy samych nauczycieli. Oni zadecydują swoją pracą i zaangażowaniem, czy nowe treści zawarte w programach realizowane będą w sposób nowoczesny. W ramach działalności związkowej mamy warunki, by prowadzić szeroki społeczny proces wymiany doświadczeń w tym zakresie.

Szczególnie ważnym zadaniem jest właściwe przygotowanie młodzieży do podjęcia pracy zawodowej. Dyskusja nad kolejną wersją Koncepcji szkolnictwa zawodowego i ustawicznego służy także temu celowi. Decyzje w tej sprawie powinny być podjęte możliwie szybko, by można było z pewnym wyprzedzeniem przygotować warunki organizacyjne, materialne i kadrowe do ich realizacji.

Z zadaniem tym łączy się ściśle intensyfikacja prac w zakresie orientacji zawodowej uczniów, tak by młodzież podejmowała naukę w zawodach szczególnie potrzebnych dla gospodarki narodowej, jak budownictwo, komunikacja, rolnictwo, górnictwo czy usługi. Zadanie to może być tylko właściwie realizowane przy ściślejszej współpracy z zakładami pracy i organizacjami społecznymi. Za prawidłowym, zgodnym z potrzebami gospodarki narodowej kształceniem musi iść właściwe zatrudnianie kształconej młodzieży. W tym zakresie musi nastąpić pełniejsze rozeznanie potrzeb i bardziej racjonalna gospodarka środkami.

Pomyślna realizacja strategii oświatowej lat 80-tych zależeć będzie od tego, czy zapewnione zostaną niezbędne środki inwestycyjne, materialne i organizacyjne, czy tkwiące rezerwy w rozwoju nowatorstwa i postępu pedagogicznego w podnoszeniu efektywności pracy placówek oświatowych zostaną odpowiednio wykorzystane. Oddzielnym problemem będzie właściwe ukierunkowanie rozwoju szkol-

nictwą wyższego szczególnie w zakresie wzmoczenia działalności ideowo-wychowawczej w procesie kształcenia oraz zwiększenie udziału uczelni w badaniach naukowych prowadzonych dla potrzeb gospodarki kraju.

Bardzo ważnym zadaniem wynikającym z Uchwały VIII Zjazdu Partii jest potrzeba doskonalenia form i metod pracy w zakresie działalności ideowo-wychowawczej. Mówił na ten temat w referacie programowym kolega prezes dr Boleśław Grześ:

„Złożona rzeczywistość warunków wychowania w szkole, uczelni i poza nimi, szeroka konfrontacja i zaostřejająca się walka ideologiczna na arenie międzynarodowej wymaga systematycznego doskonalenia form i metod oddziaływania na młodzież. Stąd też kształtowanie socjalistycznych postaw i poglądów młodzieży, zapewnienie jej warunków wszechstronnego rozwoju było i jest jednym z podstawowych zadań szkoły i naszej nauczycielskiej organizacji zawodowej.

Kształcenie i wychowanie winno być tak organizowane, by dzieci i młodzież miały warunki stawania się świadomymi i aktywnymi obywatelami legitymującymi się bogatymi walorami intelektualnymi i ideowymi, przygotowanymi do twórczej pracy, uczestniczącymi aktywnie w życiu społecznym, by byli racjonalnie i emocjonalnie związani z budownictwem socjalizmu. W pracy pedagogicznej musimy akcentować stale, na co dzień, na każdej lekcji, w każdej sytuacji wychowawczej, ideowość, rzetelność i pracowitość, stawianie dobra ogólnego ponad interes jednostkowy, a zarazem umiejętnego kojarzenia interesu jednostkowego z dobrem ogółu, musimy uczyć świadomego działania i krytycznego myślenia, przygotowywać młodzież do twórczego uczestnictwa w kulturze i życiu publicznym.

Konieczne jest zatem systematyczne wzbogacanie i rozwijanie różnych form pracy wychowawczej i opiekuńczej, pogłębianie procesów samowychowania dzieci i młodzieży. Istotną rolę w tym zakresie mają do spełnienia organizacje młodzieżowe i samorządy młodzieży. Istnieje także potrzeba ściślejszej współpracy szkół z zakładami pracy i instytucjami w procesie edukacji.

Uchwała Zjazdu akcentuje szczególnie wychowawcze funkcje rodziny, w niej bowiem kształtuje się postawy społeczne dziecka, sposób życia, przywiązanie do ojczyzny, umacnianie się poczucia obowiązku i dyscypliny obywatelskiej, wdraża się zasady moralne w podstawowym zakresie na całe życie. Stąd też szkoła powinna być jak najpełniej zainteresowana rozwojem najlepszych, sprawdzonych form współpracy z rodziną, by doprowadzić do pełnej korelacji swych przedsięwzięć wychowawczych w domu rodzicielskim. Celowi temu powinien służyć proces upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie”.

W dalszej części referatu omówiono takie problemy, jak doskonalenie systemu społecznej i zawodowej oceny wyników pracy nauczycieli, by rzeczywiście była ona ważnym narzędziem wychowawczym zachęcającym do wzmoczonego wysiłku, a zarazem pozwalająca sprawiedliwie honorować najlepszych.

Dużo uwagi poświęcono sprawom kształcenia i dokształcania nauczycieli, jak również adaptacji zawodowej młodych nauczycieli.

Szeroko omówiono sprawy socjalno-bytowe nauczycieli, akcentując przede wszystkim potrzebę rozwiązania problemów mieszkaniowych nauczycieli szczególnie na wsi.

W bogatej i ciekawej dyskusji poruszono szereg ważnych problemów, od rozwiązywania których zależy w dużej mierze powodzenie realizacji reformy systemu oświaty i wychowania.

Dyskusję rozpoczął kol. Jan Chądlik — prezes Rady Zakładowej ZNP w Bydgoszczy stwierdzając, że znaczne osiągnięcia, jakie ma do odnotowania jego rada zakładowa, zawdzięcza właściwej współpracy z władzami politycznymi miasta i z władzami oświatowymi.

Drugim dyskutantem był członek ZG ZNP kol. Kazimierz Wojciechowski. Poświęcił on wiele uwagi omówieniu organizacji obchodów 75 rocznicy powstania ZNP. Dobra znajomość historii Związku jest moralnym obowiązkiem każdego członka.

Kol. Eugeniusz Duraczyński z Polskiej Akademii Nauk podzielił się z członkami Plenum wrażeniami z obrad VIII Zjazdu PZPR. Był on delegatem środowiska akademickiego.

Eugeniusz Czerkies z Olsztyna poświęcił swe wystąpienie omówieniu warunków pracy szkoły wiejskiej. Mówił o dorobku województwa olsztyńskiego w tym zakresie.

Koleżanka Halina Wołoszun z Parczewa — członek ZG ZNP — mówiła o potrzebie uruchomienia bodźców wyzwalających satysfakcję z efektów własnej pracy. Wiele uwagi poświęciła pracy poradni wychowawczo-zawodowej.

Kolega Franciszek Filipowicz — dyrektor Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych — zwrócił uwagę, że prasa pedagogiczna powinna więcej miejsca poświęcać na swych łamach popularyzowaniu ludzi dobrej roboty, a jednocześnie omawiać doświadczenia pedagogiczne przodujących nauczycieli.

Kolega Eugeniusz Sobieraj — kierownik Inspekcji Pracy ZG ZNP — skoncentrował swoją uwagę na konieczności współdziałania ogniw ZNP z administracją szkolną w zakresie bezpieczeństwa i ochrony pracy.

Kolejno zabierali jeszcze głos następujący kol. kol.: Stanisław Pawlik z Krakowa, Edmund Trempała z Bydgoszczy, Lilia Górniak z Warszawy, Stefan Kaleta z Wrocławia i Eugeniusz Godlewski z Warszawy. Dzielili się swymi doświadczeniami z pracy społecznej i zawodowej, mówili o brakach i niedomaganiach występujących w pracy placówek oświatowo-wychowawczych.

Na zakończenie obrad Zarząd Główny jednomyślnie przyjął uchwałę w sprawie programu działania ZG ZNP na najbliższy okres. W Uchwale czytamy: „Zarząd Główny z pełną aprobatą przyjmuje program uchwalony przez VIII Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej i uznaje go za wytyczną działania wszystkich instancji i ogniw Związku Nauczycielstwa Polskiego”.

Jest to program zapewniający dalszy rozwój społeczno-gospodarczy Polski, którego celem nadrzędnym jest coraz pełniejsze zaspokajanie potrzeb materialnych i duchowych społeczeństwa. Istotne miejsce zajmują w nim problemy kształcenia i wychowania młodego pokolenia oraz harmonijnego rozwoju oświaty, szkolnictwa wyższego i techniki.

Zarząd Główny ZNP zwraca się do wszystkich pracowników szkolnictwa i nauki, by zaangażowaną pracą zawodową i aktywną postawą społeczną zmanifestowali swe poparcie dla programu Zjazdu oraz zdecydowaną wolę jego realizacji. Zarząd Główny wyraża przekonanie, że wszyscy pracownicy oświaty i nauki, członkowie Związku, przyjmą z pełną aprobatą program działania VIII Zjazdu PZPR i z obywatelskim zaangażowaniem będą aktywnie uczestniczyć w jego realizacji.

Jozef Mart

FORMY WSPÓŁPRACY PRZEDSZKOŁA ZE SZKOŁĄ I STOPNIA NA PRZYKŁADZIE FINLANDII, NORWEGII I SZWECJI

Jednym z kierunkowych założeń systemu kształcenia i wychowania w Polsce Ludowej w myśl Uchwały Sejmu z 13.X.1973 r. jest stopniowe upowszechnianie wychowania przedszkolnego. Zadania tego szczebla kształcenia określono w sposób następujący: „Przedszkole powinno zapewnić właściwy rozwój fizyczny, umysłowy i społeczny dziecka przez kształtowanie jego postaw, zainteresowań, wyrabianie umiejętności, sprawności oraz poszerzanie zasobu wiedzy, rozbudzanie uczuć patriotycznych, rozwijanie mowy i myślenia, a także wrażliwości estetycznej. Przedszkole powinno przygotować wychowanków do przyszłej systematycznej pracy w szkole i przyspieszać ich społeczne oraz intelektualne dojrzewanie”.

W Uchwale wskazuje się równocześnie na konieczność objęcia powszechnym wychowaniem przedszkolnym dzieci przynajmniej na rok przed podjęciem obowiązku szkolnego, a w perspektywie — od czwartego roku życia.

Już w „Raporcie o stanie oświaty w PRL” po raz pierwszy wskazano jednoznacznie na niezbędność wychowania przedszkolnego jako podstawowego warunku powodzenia w dalszej nauce.

W świecie pedagogów istnieje głębokie przekonanie oparte na wynikach badań empirycznych, że dobrze zorganizowana i zaprogramowana działalność przedszkola skutecznie wpływa na ogólny rozwój psychofizyczny dziecka, wyrównuje jego różne braki, a przede wszystkim pozytywnie nastawia do uczenia się. Na tym tle rodzą się pytania o stan wychowania przedszkolnego na świecie. Jak słusznie sądzi się, wiedza o oświacie w innych krajach jest bardzo potrzebna do rozpatrywania różnorodnych innowacji edukacyjnych, które „przetrasponowane” na warunki naszego kraju przyczyniają się do doskonalenia polskiego systemu oświatowego.

Prognozy rozwoju wychowania przedszkolnego w Polsce, a przede wszystkim idea jego upowszechnienia skłania do podjęcia studiów porównawczych nad formami organizacyjnymi przedszkoli w różnych krajach. W opracowaniu prezentowane są rozwiązania organizacyjne stosowane w placówkach wychowania przedszkolnego w krajach skandynawskich (Finlandia, Szwecja, Norwegia), ze szczególnym uwzględnieniem form integrujących wychowanie przedszkolne ze szkołą podstawową (I stopnia).

Idee odnowy wychowania przedszkolnego, modernizacji jego treści oraz ściślejszego powiązania ze szkołą pierwszego stopnia wysuwane są w wielu światowych raportach dotyczących modernizacji oświaty¹. Nikt już bowiem nie wątpi, że rozwiązanie problemów wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego ma istotne znaczenie dla całego systemu wychowawczego. Złagodzenie dysproporcji oświatowych, wyrównywanie startu szkolnego wszystkich dzieci na wsi i w mieście poprzez obowiązkowe wychowanie przedszkolne (nawet od drugiego roku życia — np. w Jugosławii) stanowi wielką szansę edukacji.

W ogromnej większości krajów podnosi się problem progę między przedszkolem a szkołą podstawową. Ciągłe jeszcze na świecie to przejście stanowi wyraźny zakręt będący determinantem przyszłych powodzeń szkolnych. Chociaż przeważnie dzieje się to około szóstego roku życia (Austria, Belgia, Japonia, RFN, Francja — reforma R. Haby od piątego roku życia, Węgry, Czechosłowacja), w niektórych

¹ Np. E. Faure: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975, PWN. Także Cz. Kupisiewicz: *Przemiany edukacyjne w świecie*. Warszawa 1978, Wiedza Powszechna.

krajach wiek szkolny zaczyna się od piątego roku życia (np. Anglia), podczas gdy w innych obowiązek szkolny obejmuje dzieci od lat siedmiu (Dania, Jugosławia, USA, Bułgaria, Polska).

Równocześnie w wielu krajach, jak np. we Francji, Czechosłowacji, Związku Radzieckim — przedszkola przyjmują dzieci w wieku od lat dwóch, przy czym krzywa frekwencji osiąga najwyższy poziom dla dzieci między piątym a szóstym rokiem życia.

Żywe zainteresowania tym problemem i stosowane rozwiązania G. Mialaret klasyfikacje w cztery kategorie:

- 1) organizowanie spotkań nauczycieli i wychowawców na obu szczeblach w celu wymiany informacji zarówno psychologicznych, jak i pedagogicznych. Często też nauczyciele klas początkowych przechodzą na kilka dni do placówki wychowania przedszkolnego — skąd wywodzi się większość jego uczniów, np. Meksyk, Anglia.
- 2) systematyczne organizowanie przygotowania dzieci do szkoły przez zaznajamianie ich z przyszłą placówką (Związek Radziecki) lub organizowanie wielkiego święta nowych uczniów (Cypr),
- 3) lokalne powiązania przedszkola z klasą pierwszą lub powiązanie na terenie szkoły nauczania początkowego z dwoma rocznikami wychowania przedszkolnego (Jordania),
- 4) nowatorskie propozycje, np. w Brazylii można dziecko dowolnie przenosić z przedszkola do szkoły przed ukończeniem kalendarzowego siódmego roku życia. W Chile i Meksyku przeniesienie uzależnione jest od stwierdzenia dostatecznego poziomu dojrzałości psychicznej dziecka. W Meksyku zachęca się szkoły, aby adaptowały w klasach początkowych metody stosowane w przedszkolu. Japonia generalnie rozwiązuje ten problem poprzez system zunifikowanego kształcenia dla personelu nauczycielskiego mającego znaleźć zatrudnienie czy to w placówkach wychowania przedszkolnego, czy na szczeblu nauczania początkowego².

Potrzebę ścisłej współpracy przedszkola ze szkołą akcentuje się dość wyraźnie w ostatnich latach w Związku Radzieckim. Praktyka wskazuje bowiem, że niedocenianie tych problemów ma swoje negatywne następstwa w poziomie wyników nauczania nie tylko w klasie pierwszej, ale także i w ciągu dalszych lat nauki. Podkreśla się, że wychowawca przygotowując dzieci do szkoły powinien nie tylko znać program klasy pierwszej i metody pracy nauczyciela, ale także znać i rozumieć ogólne wymagania programów szkolnych i podstawowe zasady, na których opiera się system nauczania. Z drugiej zaś strony niezbędne staje się, by nauczyciel szkoły podstawowej dobrze znał i rozumiał program przedszkola, metody wychowania przedszkolnego, by uwzględniał w pracy z pierwszoklasistami poziom przygotowania, z którym dzieci przychodzą do szkoły³.

Wiele też prób i eksperymentów z integracją przedszkoli i szkół podstawowych przeprowadzono w ostatnim okresie w krajach skandynawskich, podporządkowując je generalnej zasadzie, by placówki te stawały się instytucjami twórczymi, podatnymi na innowacje, na zmiany w otoczeniu. Zgłaszano sugestie, by przedszkola pełniej uczestniczyły w procesie innowacyjnym.

Postawa twórcza w przedszkolu to postawa do adaptowania i produkowania oraz

² G. Mialaret: Wychowanie przedszkolne, na świecie. *Studia i Materiały Pedagogiczne* nr 19, UNESCO 1975, s. 159.

³ R. Kurbatowa: Współczesne tendencje rozwoju wychowania przedszkolnego i przygotowania dzieci do szkoły w ZSRR. *Wychowanie w Przedszkolu* 1977, nr 10, s. 475.

odrzuć zaniechane lub szkodliwe innowacje⁴. Uważa się bowiem, że przedszkole powinno być instytucją, która reaguje sama na problemy, jak również przyswaja tylko te rozwiązania, które są dla niej użyteczne. Twórcze przedszkole to przedszkole eksperymentujące, poszukujące, dostrzegające problemy i rozwiązujące je⁵.

I takie też ww. cechy i znamiona noszą eksperymenty w krajach skandynawskich, mające na celu większą integrację wychowania przedszkolnego ze szkołą podstawową (I stopnia).

W Finlandii najczęściej stosowane sposoby organizacji nauczania przedszkolnego to:

- eksperymenty w wyniku lokalnych inicjatyw dotyczące nauczycieli wędrujących,
- stały nauczyciel z pojedynczą grupą dzieci,
- dzieci przedszkolne włączone do szkoły podstawowej i uczone w młodszych grupach,
- dzieci przedszkolne uczone w grupach w ochronkach związanych ze szkołami podstawowymi,
- korespondencyjne kursy dla rodziców, obejmujące materiały i propozycje do pracy typu domowego⁶.

Czynniki geograficzne wpływają na wybór sposobu postępowania. Gdy chodzi zaś o łączenie oddziałów przedszkolnych ze szkołą podstawową, zależne jest ono od dogodnego usytuowania tych szkół w okręgach wiejskich.

Powszechnym układem są grupy mieszane dzieci cztero-, sześcioletnich. Jeżeli zajęcia odbywają się mniej niż 4 godziny dziennie — grupa składa się do 25 dzieci, przy ponad 4 godzinach pracy dziennie — poniżej 20 dzieci. Najczęściej spotykaną wielkością grupy przedszkolnej jest 14—15 dzieci.

Najbardziej powszechnie stosowanym rozwiązaniem jest lokalizowanie zajęć w już funkcjonujących szkołach. Klasy przedszkolne są niemal zawsze częścią innych szkół. Spotykane są też przypadki, gdy nauczyciele i dzieci dochodzą do domu jednego z uczniów.

Głównym celem badań i prac rozwojowych w przedszkolu jest przygotowanie dziecka do szkoły podstawowej i umożliwienie mu łatwiejszego dostosowania się do nowego środowiska szkolnego.

W perspektywie ścisłej współpracy między nauczycielami szkół podstawowych i nauczycielami dzieci przedszkolnych określono także i programy szkoły ogólnej. Szczególną uwagę zwraca eksperyment w Juuka, w którego ramach wypróbowano trzy różne warianty modeli organizacyjnych:

- 1) kursy korespondencyjne, których podstawą była indywidualna praca rodziców z dzieckiem według wytycznych instruktażowych przesyłanych jeden raz w tygodniu w czasie roku szkolnego. Uzupełnieniem kursu korespondencyjnego była jednomiesięczna szkoła letnia dla dzieci,
- 2) nauczanie okresowe. Rodzice tworzyli z własnych dzieci grupy przedszkolne, które spotykały się na trzy godziny dziennie przez trzy dni w tygodniu co drugi miesiąc,
- 3) nauczanie wspólne, gdy dzieci przedszkolne przyłączone były do pierwszych dwu klas szkoły obowiązkowej, uczestnicząc w zajęciach przez cztery godziny dziennie w ciągu dwóch dni w tygodniu⁷.

⁴ M. Karwowska-Struczyk: Przedszkole jako organizacja twórcza. Referat na konferencji w Filii UW Białystok 1978 (mat. powielony), s. 8.

⁵ Tamże, s. 9.

⁶ Opracowano w oparciu o raport Nordyckiej Rady Ministrów: „Przedszkola na rzadko zamieszkanym obszarach”, Kopenhaga 1976 r.

⁷ Tamże, s. 17—18.

Najbardziej postępowy okazał się model trzeci. Doświadczenie potwierdziło, że wspólne nauczanie podstawowe i przedszkolne może być z powodzeniem prowadzone. 30 maja 1974 roku Ministerstwo Oświaty wydało decyzję w sprawie łączenia przedszkoli i szkół obowiązkowych (ogólnokształcących).

W Norwegii od 1 stycznia 1976 roku obowiązuje Ustawa Oświatowa, w myśl której szkoła ogólnokształcąca jest odpowiedzialna za zorganizowanie specjalnego nauczania dzieci poniżej wieku szkolnego⁸.

Ustawa z 6 czerwca 1976 roku określa przedszkole jako „działalność szkolną dla dzieci poniżej wieku szkolnego lub dla dzieci o równoważnym poziomie dojrzałości”.

Współpraca przedszkola ze szkołą w norweskim systemie oświatowym występuje w trzech podstawowych formach:

- 1) lokalizacja przedszkola w pomieszczeniach szkoły podstawowej,
- 2) ścisły związek między nauczycielami przedszkola i nauczycielami szkoły,
- 3) coroczne przekazywanie sprawozdań nt. dzieci, które wkrótce przeniesione zostaną do szkoły.

Podjęto równocześnie w Norwegii bezpośrednie próby połączenia szkoły podstawowej i przedszkola:

- nauczyciele przedszkola pracowali ze starszymi dziećmi, podczas gdy nauczyciele szkoły podstawowej uczyli w przedszkolach,
- często też dzieci uczono w jednej grupie, np. jeden dzień w tygodniu przeznaczano na wspólne zajęcia dzieci przedszkolnych i szkolnych,
- nauczyciele szkoły podstawowej wizytowali przedszkole, by poznać swych przyszłych uczniów, włączając się aktywnie w planowanie i organizację oraz przebieg zajęć.

W wyniku tych prób wdrożeniowych stwierdzono, że przedszkole znajduje miejsce w sektorze szkoły podstawowej. Toteż w Norwegii aktualnie przedszkola z zasady zlokalizowane są w szkołach podstawowych, czasem stosuje się wędrujących nauczycieli.

Dalsze wnioski z norweskich eksperymentów:

- nie tylko dzieci przedszkolne, lecz także metodyka przedszkolna wejdzie do szkół podstawowych oraz
- szkoły wraz z zintegrowanym przedszkolem są modelem, na którym należy opierać przyszły rozwój.

Wydana 1 lipca 1975 r. w Szwecji „Ustawa o rozwoju i organizacji przedszkola” akcentuje cztery główne wzory (sposoby) organizacji tego typu placówek⁹:

- 1) Dzieci przedszkolne są nauczane w ich własnych lokalach w tym samym miejscu lub w sąsiedztwie szkoły podstawowej.
- 2) Dzieci przedszkolne są zintegrowane ze szkołą obowiązkową, czasem korzystając ze wspólnych nauczycieli i lokali.
3. Wędrujące przedszkole w postaci specjalnie zaprojektowanego autobusu, który zbiera dzieci z różnych miejsc, a następnie zatrzymuje się na lekcję w uprzednio wybranych punktach.
4. Specjalne rozwiązania, takie jak: dowożenie dzieci do przedszkoli, odwiedzanie domów, grupy zabawowe itp.

Najpowszechniej stosowaną formą jest oczywiście pierwsza, chociaż coraz więcej tworzonych jest ośrodków zintegrowanych między przedszkolem i szkołą podstawową — ogólnokształcąca. Najbardziej „udanym” modelem jest ten, w którym lokale oraz nauczyciele są wspólnie dzielone między te dwie placówki.

⁸ Opracowano w oparciu o raport Nordyckiej Rady Ministrów. Cyt. wyd. Kopenhaga 1976, s. 25—40.

⁹ Opracowano w oparciu o raport Nordyckiej Rady Ministrów..., Cyt. wyd., s. 40—70.

Głównym motywem takiej współpracy jest nadzieja osiągnięcia łagodniejszego przejścia z przedszkola do szkoły podstawowej.

Jako podstawowe walory takiej organizacji współpracy dwóch zbliżonych do siebie stopni kształcenia wymienia się ponadto: oszczędności finansowe, łatwiejsze zarządzanie transportem, stołówką szkolną, możliwość lepszego wykorzystania kadry specjalistycznej.

Aktualnie osiągnięto takie stadium, w którym współpraca między przedszkolem i szkołą podstawową istnieje w większości lokalnych społeczności i notuje się trwały jej wzrost¹⁰.

Doświadczenia szwedzkie wykazują, że sprzyjające okoliczności do codziennej współpracy istnieją wówczas, gdy większość przedszkoli zlokalizowana jest blisko lub w tych samych budynkach co szkoły początkowe. Wspólne planowanie i dni studyjne, jak też wizyty naukowe i inne prace grupowe wchodzi wówczas w zakres wspólnych przedsięwzięć. Często też nauczyciele przedszkola i szkoły podstawowej dokonują wymiany dzieci i organizują wizyty międzyszkolne.

Tak zintegrowane placówki zatrudniają wykwalifikowanych nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnokształcących, pomocników, studentów, także doradców wychowawczych. Tak np. w eksperymentach w Indals — Linden oraz w Skellefta — praca nauczycieli przedszkola wspomagana była przez nauczyciela szkoły początkowej jako doradcy wychowawczego.

Osiągnięte wyniki w zakresie współpracy przedszkola ze szkołą podstawową dotyczą najczęściej transportu szkolnego i posiłków. Powszechne było również wspólne korzystanie z zewnętrznych placów gier i zabaw. Nauczyciele przedszkoli bardzo chętnie współpracowali z nauczycielami szkół podstawowych.

Przeprowadzone próby zintegrowania przedszkoli i szkół ogólnych we wszystkich trzech krajach skandynawskich wykazały, że najbardziej korzystną formę współpracy osiągnąć można, gdy placówki te są niewielkie. Organizacja pracy takich placówek stwarza możliwości szerszego włączenia do współpracy także rodziców i szersze organizacje społeczne. Likwiduje równocześnie pojęcie „prugu szkolnego”, gdyż przejście dziecka od zabawy (formy pracy właściwej dla przedszkola) do nauki (formy podstawowej pracy szkoły) jest dla niego niedostrzegalne.

Andrzej Cichocki

¹⁰ Tamże, s. 83.

СОДЕРЖАНИЕ

Фрагменты директив Центрального Комитета на УШ съезд ПОРП . . . 121

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС

Выступление Министра просвещения и воспитания ЮЗЕФА ТЕЙХМЫ провозглашённое на первом заседании Всеобщего Совета Педагогического Прогресса	126
Выступление заместителя заведующего Отделом науки и просвещения ЦК ПОРП — ВЛАДИСЛАВА КАТЫ — голос в дискуссии на первом заседании Всеобщего Совета Педагогического Прогресса	131
Личный состав Совета Педагогического Прогресса	133
ЕЖИ ГЛУВЧИК — Педагогический прогресс в деятельности школ и просветительно-воспитательных учреждений	135
ДАНУТА НАКОНЕЧНА — Педагогический прогресс, отвечающий потребностям современной школы	139

СТАТЬИ

КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ — 75 лет на службе народу и школе	152
МИКОЛАЙ ВИНЯРСКИ — Интердисциплинарный подход к воспитанию в среде	169

ОПЫТЫ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

ЦЕЛИНА ТОМАШЕВСКА — Влияние семьи металлурга на воспитание детей	186
ХЕЛЕНА ЛАСЬ — Факторы обуславливающие отставание в учёбе молодёжи ххосновных школ, направляемой в классы, приспособляющие к будущей работе	189
БАРБАРА НЕДОСЬПЯЛ — Идентификация учителей с профессией	206
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК, ЯДВИГА КРОСЬНИЦКА — Поиски новых методов и форм контроля знаний учеников	211

РЕЦЕНЗИИ КНИГ

ЯНИНА ДОВОШ — Ф. З. КВЕТИНЬСЦЫ: «Образование и жизненные планы молодёжи». Анализ советских исследований	227
ЯН ЖЕБРОВСКИ — Э. Г. КОСТЯШКИН (ред.): «Опыт работы школы полного дня. Организационно-педагогические основы режима»	228

ХРОНИКА СТРАНЫ

ЭДВАРД ХОМА — «Обучение учителей в единой системе народного просвещения»	231
Юзеф Март — «Задачи Профсоюза Польских Учителей в свете решения VIII Съезда ПОРП»	234

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

АНДЖЕЙ ТИХОЦКИ — «Формы сотрудничества детского сада со школой I ступени на примере Финляндии, Норвегии и Швеции»	238
---	-----

CONTENTS

Fragments of Directions of the Central Committee for the VIIIth Congress of the Polish United Workers' Party	121
--	-----

EDUCATIONAL DEVELOPMENT

Performance of Minister of Education Made on the First Conference of the National Council of Educational Development	126
Performance of WŁADYSŁAW KATA the Deputy-Director of the Department of Science and Education of the Central Committee of the Polish United Workers' Party at the First Conference of the National Council of Educational Development	131
Staff of the National Council of Educational Development	133
JERZY GŁÓWCZYK: Educational Development in the Activities of Schools	135
DANUTA NAKONECZNA: Educational Development by Standards of the Needs of School of Today	139

ARTICLES

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: 75 Years in Service with Nation and Education	152
MIKOŁAJ WINIARSKI: Interdisciplinary Approach to Education in the Environment	169

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCH

CELINA TOMASZEWSKA: Bringing-up of Children in the Metallurgist's Family	186
HELENA ŁOŚ: Factors Determining School Retardiness of Pupils of Primary Schools Directed to the Grades Preparing for Professional Work	189
BARBARA NIEDOŚPIAŁ: The Identifying of Teachers with their Occupation	205
KAZIMIERZ DENEK, JADWIGA KROŚNICKA: In Pursuit of New Methods and Form of Control of Pupils Learning	211

BOOK REVIEWS

JANINA DOBOSZ: F. Z. Kwieciński: Education Vs. Plan for Future of the Youth. The Analysis of Soviet Research	227
JAN ŻEBROWSKI: E. G. Kostiszkin (red.): Opyt raboty połnogo dnia. Organizacjonno-pedagogiczeskije osnovy režima	228

COUNTRY CHRONICLE

EDWARD HOMA: Training of Teachers in the Uniform System of National Education	231
JÓZEF MART: The Tasks of Polish Teachers' Union in the Light of Resolutions of VIIIth Congress of Polish United Workers' Party	234

ABROAD CHRONICLE

ANDRZEJ CICHOCKI: Forms of Cooperation of Nursery School with Primary School in the Example of Finland, Norway and Sweden	239
---	-----

KOMITET REDAKCYJNY

Mieczysław Puto (sekr. red.), Stefan Słomkiewicz (red. nacz.),
Władysław Sordyl, Ryszard Więckowski, Edmund Staszyński

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 zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

Prenumeratę przyjmują Oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch” oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:

- do dnia 25 listopada na styczeń I kwartał, I półrocze i cały rok następny,
- do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch”.

Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorzy indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 55% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Wronia 23, 00—958 Warszawa.

Warunki prenumeraty

rocznie	zł 150
w kraju: półrocznie	zł 75
cena pojedynczego numeru	zł 25

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”, WARSZAWA 1980

Wydanie I. Nakład 4253 egz. Ark. wyd. 10.3. Ark. druk. A1 10.3. Papier druk. sat. kl. V, 70×100/16. Oddano do składania w lutym 1980 r. Podpisano do druku i druk ukończono w lipcu 1980 r.

Olsztynskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Plenińskiego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2.
Zam. nr 276 M-5