

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XXII (XV) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1980

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TRESCI

ARTYKUŁY

RYSZARD ŁUKASZEWICZ, MAREK WOLSKI: Alternatywy wzorów edukacyjnych	673
STANISŁAW MICHAŁSKI: Profil edukacji ogólnokształcącej w dziesięcioletniej szkole powszechnej według Antoniego Bolesława Dobrowolskiego	685
STEFAN SŁOMKIEWICZ: System kształcenia nauczycieli w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych	700

POSTĘP PEDAGOGICZNY

MIECZYŚLAW SZCZODRAK: Wychowanie ekonomiczne	718
KAZIMIERZ WALIGORSKI: Organizacja zespołów nauczycielskich szkół podstawowych	729

DOSWIADCZENIA — PROBY — BADANIA

KAZIMIERA DZYR-GIEREJ: Proces upowszechniania kultury pedagogicznej	737
MARIAN GAŚSIOROWSKI: Reforma systemu szkolnictwa w Socjalistycznej Republice Rumunii	741
STANISŁAW HYJEK: Kształcenie ustawiczne załogi fabrycznej (na przykładzie WSK „PZL-Mielec”)	746
ZOFIA JOPOWICZ, TADEUSZ WIECZOREK: Model nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych	752
MIKOŁAJ ŁUKASZ LIPOWSKI: Moduły funkcjonalne w przygotowaniu kandydatów na nauczycieli do stosowania nowych technik kształcenia	764
JAN MAŚLANKA, ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Sprawiedliwa ocena w opinii nauczycieli	769
ANDRZEJ TCHORZEWSKI: Wybrane problemy kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli w Niemieckiej Republice Demokratycznej	777

RECENZJE Z KSIĄŻEK

MARIA CZEREPNIAK-WALCZAK: Marian Grochociński: Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego, Warszawa 1979, WSiP, str. 199	784
JADWIGA NOWAK: Tadeusz Wróbel: Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym, Warszawa, WSiP str. 174	786
JÓZEF SKRZYPCZAK: Kazimierz Denek: Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980. PWN	787
DOROTA WOJNAROWSKA: Krystyna Lubomirska: Przyczynowość w mowie oraz myśleniu dzieci siedmio- i jedenastoletnich, Warszawa 1980, WSiP, str. 35	789

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	793
---	-----

KRONIKA KRAJOWA

JAN MOŁDA: Ruch kulturalno-artystyczny ZNP	800
--	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopiśmie zagranicznych	804
Spis rocznika 1980	808

R U C H P E D A G O G I C Z N Y

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

PL ISSN 0483-4992

Nr indeksu 37492

A R T Y K U Ł Y

RYSZARD ŁUKASZEWICZ

MAREK WOLSKI

WROCŁAW

ALTERNATYWY WZORÓW EDUKACYJNYCH

Wychowanie towarzyszy losom ludzkiej egzystencji od narodzin. Nie mam jednak pewności, czy jest ono niezbędnym czynnikiem rozwoju człowieka, czy tylko warunkiem pożądanym? Szanse i perspektywy rozwojowe są przecież następstwem realizowania potrzeby aktywności. Nie dlatego człowiek jest aktywny, że zachodzi w nim proces rozwoju, lecz odwrotnie — podlega rozwojowi, ponieważ musi być aktywny. Przejawy tej aktywności są niezwykle zróżnicowane. Tak na przykład obserwujemy ją w zabawie, gdzie aktem twórczym staje się wynajdywanie nowej gry, nowej zabawki; jest nią podróż archeologów w świat bohaterów spod Troi; trudna sztuka pisania, gdy triumf sprawności ręki objawia się w postaci zapisania własnego imienia; jest nią także praca, w której satysfakcja jest mierzona pokonywaniem oporu materii, „gdy wozy jechały na Zachód”, ale przejawem owej aktywności jest również maszyna śmierci — supernowoczesny myśliwiec bombardujący „F-111” i zanieczyszczenie środowiska, itp.

Rzecz jednak nie zawiera się w przykładach. Istnieje bowiem nieskończone bogactwo odmian aktywności, które determinują możliwości rozwojowe ludzi. Problem polega na tym, że wychowanie porządkuje i organizuje — wedle różnych wzorów — formy tej aktywności. Dochodzimy zatem do stwierdzenia, że edukacja współwyznacza szanse rozwoju. Mówiąc jeszcze inaczej, od ideałów wychowania, modeli kształcenia i sposobów ich realizacji zależy w znacznym stopniu wybór wartości oraz

dróg życia. Tak rozumiana edukacja stanowi jednocześnie gwarancję i wyzwanie do poszukiwania wielu możliwych odmian kształtowania własnej przyszłości w świecie stworzonym przez ludzi i dla ludzi.

W „Rękopisach ekonomiczno-filozoficznych” K. Marks napisał, że „bogaty człowiek jest zarazem człowiekiem potrzebującym pełni przejawów ludzkiego życia, człowiekiem, w którym jego własne urzeczywistnienie istnieje jako wewnętrzna konieczność, jest człowiekiem w potrzebie”. W obliczu bogactwa potrzeb oraz konfliktów między nimi edukacja jest tym, co ma sprzyjać zachowaniu ludzkiej godności. Trud egzystencji łączy się bowiem nierozzerwalnie z wyprowadzeniem na jaw tego, co w człowieku ukryte, ale własne, i tyle znaczy słowo edukacja („educere”). Człowiekowi współczesnemu jest to bardziej potrzebne niż komukolwiek dawniej. Dzieje się tak dlatego, że jest on coraz mocniej uwikłany w rzeczywistość swego życia. Równocześnie coraz silniej przeciwstawia się tym wzorom i stylom istnienia, w których mógłby pozostać na zawsze zamknięty. Być równym innym ludziom, a przecież podporządkowanym, być wolnym, a przecież związanym organizacją zespołowych działań, zyskać możliwość osobistego doświadczania życia, a jednocześnie uczestniczyć w wielkich wspólnotach społecznych — oto trudne zadania naszej cywilizacji.

Czy można odnaleźć drogę między tymi biegunami? Czy można marksiśtowskiemu przekonaniu, że ludzie tworzą warunki swego życia, a jednocześnie warunki tworzą ludzi, nadać sens wolny od złudzeń i pedagogicznego optymizmu?

Wychowanie stabilizuje rozwój ludzi; pozwala także zdobywać umiejętność walki o swoje miejsce w biegu zdarzeń. Jest ono szansą dla „człowieka w potrzebie”; czyni go bogatym w możliwości twórczego uczestniczenia w różnorodnych zakresach ludzkiej aktywności, ale... właśnie, jest to ale. Czego dotyczy wątpliwość? Tego przede wszystkim, iż wychowanie jest coraz mocniej splecione z egzystencją człowieka na dobre i na złe. W tym miejscu kończy się zatem tradycyjny, pedagogiczny optymizm. Wyrażał się on głównie w przekonaniu, że ilekroć mówimy o wychowaniu, to jego skutki są oceniane pozytywnie. Łączyło się z tym również przeświadczenie, że poprzez wychowanie można osiągnąć wiele korzystnych zmian w zachowaniu ludzi i w zgodzie ze społecznymi oczekiwaniami. Tymczasem edukacja jest coraz doskonalszym „narzędziem” społecznych przeobrażeń. Wykorzystanie tego „instrumentu” może być różne, a społeczna i jednostkowa aprobata dla jego użyteczności nie bywa wyłącznie pozytywna.

Światowej sławy psycholog J. Piaget, po pięćdziesięciu latach swojej pracy nad szansami rozwojowymi dzieci, napisał książkę pod tytułem „Dokąd zmierza edukacja?” Nie są to jedynie wątpliwości uczonego. Podobne rozterki przeżywa młodzież, a kryzysy oświaty stają się przedmiotem społecznej troski, następstwem czego są rozliczne „raporty” o sytu-

acji edukacyjnej na świecie. Te wątpliwości mają równocześnie swój wymiar jednostkowy, gdy poprzez wychowanie wprowadzają człowieka na rozdroża wyboru między życiem „urządzonym” a życiem wartościowym.

Człowiek nigdy nie jest tak uwikłany w wychowanie ani tak wolny od niego, jak sobie wyobraża.

Orientacje: kim być, aby być sobą?

Początek wychowania to świat bajek. Czarodziejskie opowieści, fantastyczne przygody, mądre baśnie i wielkie legendy, mity oraz inne, nie kończące się bajki z tysiąca i jednej nocy. „Pokarm” dla dziecięcej wyobraźni. Lecz nie wyłącznie o zawładnięcie wyobraźnią tu chodzi. Ważniejsze jest, aby poprzez wzbudzone uczucia do bohaterów — ich klęsk i zwycięstw, łez i radości, kar i nagród, lęków i miłości, samotność i bliskość innych, kłamstw i prawdy, dobra i zła — kształtować w dziecku określone orientacje ku różnym sposobom i wartościom życia.

„Lokomotywa Tootle” (tekst G. Crampton, ilustracje T. Gergely) to jedna z takich bajek. Wydana w serii „Małych złotych książeczek” stanowi uroczy tomik, w którym pełno jest przestróg, choć na pozór wydaje się jednym z wielu opowiadań o uczyłowiczonych ciężarówkach, holownikach, wozach straży ogniowej itp. — które mają udzielać dziecku lekcji prawdziwego życia.

Tootle jest jeszcze mała i chodzi do szkoły, gdzie pobiera dwie podstawowe nauki: „Zatrzymuj się na sygnał czerwony” i „Zawsze trzymaj się szyn, bez względu na to, co się dzieje”. Pilność w nauce wynagrodzona ma być przekształceniem się młodej maszyny w wielką, aerodynamiczną lokomotywę. Tootle przestrzega przez pewien czas reguł posłuszeństwa, po czym pewnego dnia odkrywa, jak cudownie jest zboczyć z torów i zbierać kwiaty na pachnącej łące. Tego pogwałcenia przepisów nie da się jednak utrzymać w tajemnicy, pozostają bowiem ślady na zderzaku. Tym niemniej zabawa staje się coraz silniejszą pokusą i pomimo ostrzeżeń Tootle powtarza swe wyprawy na kwietne łąki. Wreszcie kierownik szkoły wpada w depresję. Szuka porady u burmistrza małego miasteczka, w którym mieści się szkoła; burmistrz zwołuje zebranie mieszkańców, o czym Tootle na razie jeszcze nie wie. Zebranie postanawia przyjąć odpowiedni plan działania i gdy następnym razem Tootle podczas samodzielnej wyprawy zbacza z toru, wjeżdża na czerwoną chorągiewkę i zatrzymuje się. Zwraca się w innym kierunku, ale wszędzie napotyka przed sobą czerwone sygnały. Gdziekolwiek się zwróci, z trawy wyskakują czerwone chorągiewki, gdyż mieszkańcy miasta dzielnie wzięli się do wspólnego dzieła. Zdumiona i przerażona Tootle spogląda ku torom, gdzie dostrzega zapraszający do powrotu gest zielonej chorągiewki, dawany

przez czekającego tam nauczyciela. Oszołomiona odruchową reakcją na czerwone sygnały, z radością biegnie za zielonym, wjeżdża na tor i płacze ze szczęścia. Przynręka, że już nigdy się nie wykolei, i powraca do parowozowni. Witana jest radosnymi okrzykami nauczycieli i mieszkańców oraz zapewnieniami, że na pewno zostanie wielką i aerodynamiczną lokomotywą¹.

Współcześnie oddziaływanie bajek zostało zwielokrotnione. Radio, komiksy, a przede wszystkim telewizja z coraz większą łatwością, z coraz większą skutecznością wciągają dzieci w świat fikcji i wychowawczych manipulacji. Wartość opowiadań dziadka „z kręgu ciepła naftowej lampy” nie wytrzymuje konkurencji z postaciami, które na przykład przeżywają się w telewizyjnym „jadłospisie” kilku tysięcy godzin, jakie zostaną skonsumowane przez dziecko, nim pójdzie do szkoły. Może ono teraz w sensie dosłownym zobaczyć wielość ról, które będzie mogło odgrywać jako człowiek dorosły, a równocześnie przymierzać się do nich w wyobraźni. Jest to nowy sposób orientowania się w świecie. Każde z tych utożsamień prowadzi go w szeroki świat — w znaczeniu geograficznym i społecznym. Masowy przekaz łączy się z apelami i ambicjami rodziców względem losów dzieci, lecz skutki oddziaływań wychowawczych rodziny wydają się coraz mniejsze. Kto z rodziców, śmiejący się obok własnych dzieci z przygód Bolka i Lolka, zwrócił uwagę na fakt, iż schematem ich zabaw jest najpierw czynienie różnych psikusów czy krzywdy, a potem ich naprawianie? Taka ma być modelowa prawda o życiu?

Świat produkujący miliony samochodów i płyt długogrających skończył z postaciami ze starych bajek, którym zazwyczaj los nie sprzyjał — brzydkim kaczątkiem, wieśniakiem bez wykształcenia i majątku, Kopuszkiem — stworzył zaś bogatą galerię bohaterów spod znaku osobistego sukcesu. Wszystko dla zwycięzcy. Uwagę dzieci zaprzęta przede wszystkim kwestia, kto wygrał, a kto przegrał. Tootle znaczy w języku angielskim „gra”. Lecz zwycięzcami są dorośli, oni bowiem swoimi manipulacjami doprowadzają małą Tootle do przystosowania się zgodnie z regułami, które ustalili sami. Wizja własnego sukcesu, gdy zostanie wspaniałą lokomotywą, czyni ją szczęśliwą i pozwala zapomnieć o kwiatach; jakże dziecinne i niepoważne są kwiaty wobec wielkiego, dorosłego, poważnego świata maszyn, sygnałów i torów.

Dorastające dziecko uświadamia sobie, że istnieje kilka współzawodniczących wzorów wychowania oraz kilka dróg życiowych, pomiędzy którymi może dokonywać wyboru. Oczywiście cele i ideały są ukazywane dzieciom w konfrontacji z celami i ideałami rodziny, jakkolwiek rodzice zdają sobie sprawę z tego, iż nie mogą być pewni, jaki sposób życia obiorą w przyszłości ich dzieci. Równocześnie podejmowane przez nich próby — mniej lub bardziej uświadomione — zmierzają ku orientacjom społecznie

¹ Opowiadanie jest przytoczone z książki D. Riesmana „Samotny tłum”. Warszawa 1971, s. 144—146.

uznawanych wartości, których wagę zwielokrotniają obrazy kultury masowej. Łatwo zgodzić się, iż orientacje młodych nie są prostym odzwierciedleniem warunków, w jakich żyją, oraz rodzinnych przekazów wzmacnianych społecznymi oczekiwaniami. Można uznać, że ich wybory celów i sposobów życia są zindywidualizowaną formą manifestowania się skutków wychowania.

Młodość jest tym okresem życia, który w wychowaniu kojarzony jest z dojrzwaniem, z „otwieraniem się” ku światu. Dokonuje się wówczas podwójny akt odkrycia: zewnętrznego świata i jego dramatycznych konfliktów, zaciemniających jasność dotąd posiadanego obrazu życia i obowiązujących wartości, oraz świata wewnętrznego, własnego ja, nie mniej skomplikowanego, trudnego do rozszyfrowania. To własne ja jest zawieszane między marzeniami i tęsknotą a potrzebą przystosowania się, znalezienia konkretnej drogi, „ustawienia się” w życiu. Dopiero w tej podwójnej perspektywie ukazuje się młodemu człowiekowi prawda o życiu i jego własne szanse. Uświadomienie sobie tych wszystkich możliwości, jakie ukazuje świat zewnętrzny, staje się źródłem odkrycia bogactwa i pełni realnego życia, a równocześnie jest podstawą wyznaczającą wybór drogi ku własnej przyszłości. Za pomocą kolejnych poszukiwań i prób dokonuje się nie tyle jeszcze wybór zawodu czy pozycji społecznej, realizacja jakiegoś powołania, ale przyjęcie pewnego stylu — na razie w skali wyobraźni — zapewniającego najlepszy poziom uznania dla własnego ja. Te konfrontacje i „przymiarki” są właśnie procesem orientacji. Co jednak stanowi wzorzec, według którego określają młodzi swoje szanse i perspektywy rozwojowe? Czy wychowanie nie jest swoiście rozumianym podatkiem, który muszą oni zapłacić za sztukę nauczania ich bezkolizyjnego wejścia w świat ludzi dorosłych? A przecież jest to świat, w którym nie każdy model odpowiedzi na pytanie, kim być, aby być sobą, zyska jednakowe uznanie. Wobec tego, kim być?

Można być „wspinaczem-zwycięzcą”. We współczesnym świecie zaznacza się bowiem szczególny rozkwit motywacji osiągnięć, a zatem tylko rywalizacja wiedzie ku najwyższemu „podium”. Współzawodnictwo jest często bezwzględne, lecz równocześnie współzawodniczący nie mają żadnych wątpliwości ani jeśli idzie o swój udział w wyścigu, ani jeśli idzie o sam wyścig. Jeśli czują się winni, to wtedy, gdy przegrywają, a nie w chwili zwycięstwa. Nacisk społeczny na osobistą odpowiedzialność jednostki i jej własną inicjatywę, na niezależność decyzji i działania w grze o sukces — wszystko to sprzyja popieraniu dążeń „wspinacza-zwycięzcy”.

W podtrzymywaniu takich aspiracji mają swój udział różne orientacje wychowania, ale także decyduje aprobata „grup odniesienia” — tzn, ludzi, u których młodzi szukają wskazówek, jak postępować. Lecz co skłania jednostkę do wyboru właśnie takiej, a nie innej grupy odniesienia? Wydaje się, że w procesie tym zasadniczą rolę odgrywa identyfikacja. Zjawisko identyfikacji łatwiej opisać niż wyjaśnić. Ma ono związek

z silną tendencją człowieka do wzorowania siebie oraz swych aspiracji na kimś innym. Oczywiście owa tendencja jest następstwem preferowania określonych wzorów wychowania oraz wzmacniania ich obrazami osób znaczących w kulturze masowej (kariery postaci filmowych, zwycięzczy list przebojów, gwiazdorzy sportu itp.). Kiedyś w badaniach nad aspiracjami młodzieży mieliśmy do czynienia z wyborem „modelu”, który był składanką obrazu własnej osoby z cudzych elementów; ze sprawności fizycznej braci Kubiców (gimnastyków), dowcipu i poczucia humoru K. T. Toeplitza, mądrości T. Kotarbińskiego, urody L. Teleszyńskiego, sukcesów i popularności S. Krajewskiego. Młodzi czerpią inspiracje i przyjemność z faktu „upodobniania się” do osoby, z którą identyfikują się. O tyle, o ile przedmiot identyfikacji jest „społecznie określoną osobą” — przodownik pracy, polityk, uczonek, piosenkarz czy sportowiec — to znaczy daje się zaliczyć do jakiejś grupy czy kategorii osób, uczucia lojalności młodych przenoszą się z danej osoby na całą grupę odniesienia. W rezultacie identyfikacja dotyczy nie tylko jednostek, ale również społeczności, którą uznają oni za atrakcyjną.

Dążenie i aprobatą do wspinania się do góry znajduje uzasadnienie w rozlicznych nagrodach. Równocześnie poprzez obrazy kultury masowej tworzy się przekonanie, że dobry jest ten, kto zwycięża. Bohaterowie gry „wszystko za wszystko” nie tylko mają rację, ale zdobywają sławę, pieniądze, władzę, pozycję; są ludźmi z pierwszych stron gazet, triumfatorami plebiscytów, ulubieńcami telewizorów, koszulki z ich wizerunkami noszą młodzi, śniąc na jawie o własnych sukcesach. Dla „wspinaczy-zwycięzców” dopiero być kimś innym oznacza być sobą. W ten sposób stają się oni niewolnikami konieczności bycia wyróżnionymi, czego następstwem jest bezkompromisowa i bezpardonowa gra o rezultat porównania siebie z innymi. Dopóki idą do góry i nie przegrywają, cena się nie liczy. Czyżby?

Model „wspinacza-zwycięzcy”, mimo znacznej atrakcyjności, częściej jest lansowany i podziwiany niż wybierany. Dlaczego? Dzieje się chyba tak dlatego, iż dla większości jest to obraz ludzi wyniosłych, ale przepełnionych strachem. Po drabinie można się wspiąć, ale i można z niej spaść. Opinia publiczna żywo interesuje się zjawiskami „choroby dyrektorskiej”, nerwicami czy depresjami, patologią życia codziennego i następstwami „ofiar” sukcesu. Nawet wtedy, gdy stanowią one margines, to trudno o zawodność pamięci ludzkiej. Źródłem nigdy nie zaspokojonej do końca ciekawości pozostanie to, jak wiele jest konfliktów utajonych czy tłumionych, aby nie myśleć już o rozczarowaniach i goryczy tych, którzy zdaniem O. Wilde’a przeżywają prawdziwą tragedię osiągając to, czego chcieli. Równocześnie ludzie mają świadomość ograniczonej liczby miejsc „na podium” zwycięzców. Starają się zatem unikać czy minimalizować okazje do znalezienia się w sytuacji, w której występuje konieczność przystosowania siebie do reguł gry „parcia do góry”. Nie zachęcają ich

także doświadczenia ludzi, którzy podjęli ryzyko „wspinacza-zwycięzcy”, ale nierzadko przypominają jedynie Syzyfa; bardziej się trują, niż coś osiągają. W „Śniadaniu mistrzów” Kurt Vonnegut Jr., ironizując z takich ludzi, przedstawił dla nich propozycję nagrobka:

TU LEŻY

KTÓS

ur. pewnego dnia

um. pewnego dnia

*

Starł się

Wobec tego, kim być? Można być „poszukiwaczem aprobaty”. Opłaca się to w świecie, w którym z równą siłą dąży się do wytwarzania rzeczy, jak i wytwarzania układnych stosunków między ludźmi. Dzieje się tak dlatego, iż istotnym elementem współczesności jest wzrastający przepływ ludzi przez nasze życie; podróżujemy, bywamy na przyjęciach, ходzimy do szkoły, pracujemy w określonych zakładach, jesteśmy członkami stowarzyszeń i organizacji, kibicami sportowymi, wyjeżdżamy na urlopy, składamy wizyty itd. Kontakty te charakteryzują się różnym stopniem trwałości i są następstwem zarówno sytuacji zamierzonych, jak nie zamierzonych. Ich różnorodność, a także wzrastające tempo nawiązywania i zrywania wielu kontaktów wymaga od ludzi określonego wzoru zachowań. Socjolog amerykański D. Riesman nazwał to zachowaniem „radarowca”, którego egzystencja zależy od sprawności pobierania „sygnałów” przekazywanych przez innych, a kapitałem obrotowym jest zdolność uzyskiwania aprobaty.

„Poszukiwacz aprobaty” na szlakach swojego życia jest bardzo uważny i szybko reaguje na odstępstwa od zasad gry, których reguły ustanowili inni, a on je tylko uznał. Zrobił to, zgodził się, aby być w kursie obowiązujących norm i aby zostać zaaprobowanym. Czyżby sama zgoda była ważniejsza od jej treści? Dla niego tak. Wyznaje on strategię „wielu twarzy”, które zmienia zależnie od okoliczności. Z czasem osiąga nie tylko doskonałość, lecz także pewną „specjalizację”. Jest zorientowany na układy i osoby znaczące: NIEKTÓRZY przełożeni, NIEKTÓRE decyzje społeczne, NIEKTÓRE mody, NIEKTÓRE grupy towarzyskie, NIEKTÓRE „przyjaźnie”, NIEKTÓRE wzory kultury masowej itd. Żyje w cieniu tego, co jest uznawane, i tych, którzy wyrażają aprobatę. Dla niego w tym modelu są zawarte określone korzyści. Dzień, w którym „poszukiwacz aprobaty” zostaje pasowany na NASZEGO CZŁOWIEKA, jest najważniejszym dniem w jego życiu. Potem już nie tylko zmniejsza się jego lęk związany z możliwością braku aprobaty, potępieniem — czarna owca, odszczepieniec, innowierca, dziwak, egoista — lecz przede wszystkim może robić swoje. A filozofia jego życia i działania jest bardzo zmysłna, powiada on:

„Boże, daj mi pogodę ducha,
 abym godził się z tym, czego zmienić nie mogę,
 odwagę, abym zmienił to, co zmienić mogę, i
 mądrość, abym zawsze potrafił odróżnić jedno od drugiego”.

Znów Kurt Vonnegut Jr. w „Rzeźni numer pięć” szydzi z „modlitwy” ludzi, którzy pogodzili się z tym, co mogą, a czego nie. Żadnej pasji dla spraw wielkich, nowych czy trudnych. Oni nie będą ponosili ryzyka bycia pionierami.

„Poszukiwacz aprobaty” żywi niełatwe przekonanie, że są tacy, którzy mają więcej racji niż inni. Równocześnie wie, iż aprobatą nie jest ani dziedziczna, ani nie trwa wiecznie, wobec tego jest w ciągłym pogotowiu. Jednak będąc szarym obywatelem, przeciętnym, nijakim, robiąc wszystko plus minus średnio, ma świadomość, że zmniejsza poczucie swojego zagrożenia w kontaktach z otoczeniem. Zobowiązany do manipulowania i godzenia wielu potrzeb oraz inicjatyw innych ludzi, spostrzega i obchodzi się z nimi jak z klientami, którzy zawsze mają rację. Ten handlowy punkt widzenia i sposób działania musi zostać wliczony w koszty jego życia. Po stronie zysków jest natomiast „pogoda ducha-odwaga-mądrość” człowieka, który dobrze siedzi w siodle. Może właśnie ta dobra pozycja jest powodem, dla którego można zrezygnować z bycia kimś innym, albowiem wystarczy być sobą, oczywiście za aprobatą mających rację. Lecz czy można się na to zgodzić?

Wobec tego kim być? Można być „skutecznie zdziwionym”. Autorem tego określenia jest wybitny psycholog amerykański J. Bruner. Ideę owego sposobu spojrzenia na życie zawarł w książce „O poznawaniu” (Warszawa 1971), która ma jednocześnie intrygujący podtytuł: „Szkice na lewą rękę”. Już w wyjaśnieniu owego podtytułu znajduje się ciekawa perspektywa poznawcza. Prawda badaczy — a może tylko mit rodzaju ludzkiego — głosi, iż ręka prawa rozwinęła się dlatego, że musiała bronić — maczugą czy mieczem — życia, które zawierało się w biciu serca, osłabianego tarczą trzymaną przez rękę lewą. Znaczyło to, iż ręka lewa — mimo swej słabości, a może właśnie dzięki niej — jest bliższa źródłu życia. Ale ponieważ nikt samą tarczą nie mógłby go chronić, znaczyło to, iż ręka prawa pociągała zwyciężać wrogą rzeczywistość². Symbolika prawej i lewej ręki fascynuje Brunera poprzez jej związki z marzeniem i działaniem człowieka. Według niego nauka jest sięganiem po wiedzę prawą ręką. Ale wielkie hipotezy naukowe są darami niesionymi w lewej ręce. Zrezygnowanie z intuicji i wyobraźni w dociekaniach naukowych prowadzi do sterylności i zubożenia. Lecz co znaczy Brunerowski określenie: „być skutecznie zdziwionym”?

W jego przekonaniu znakiem rozpoznawczym twórczego przedsięwzięcia będzie takie działanie, którego wynikiem jest skuteczne zdziwienie.

² Wyjaśnienie podtytułu książki J. Brunera jest przytoczone ze wstępu tej pracy, który napisał B. Suchodolski.

Treść zdziwienia może być tak różnaita, jak różnaita są ludzkie przedsięwzięcia. Może się wyrażać w sposobach uprawy ryżu na polach trawowych, chwytach reklamowych, postępowaniu „dzieci kwiatów”, trenin-gach kosmonautów, sztuce wychowania czy miłości. Nie jest łatwo natomiast zdefiniować istotę zdziwienia. Mówiąc jeszcze inaczej, zdziwienie jest takim sposobem reagowania na różne sytuacje, w których jego „wybuch” bywa trudny do przewidzenia; nagła reakcja typu „aaa!”, wyrażająca oryginalność artystyczną, reakcja typu „aha!”, charakteryzująca ciekawość poznawczą, odkrycia naukowe czy wreszcie reakcja typu „cha, cha!”, odzwierciedlająca natchnienie komiczne, dowcip, żart. Co jednak oznacza s k u t e c z n i e zdziwiony? Czy być tylko zdziwionym to za mało? Co ma być miarą skuteczności? Bruner wysuwa twierdzenie, że wszystkie formy skutecznego zdziwienia są następstwem działalności kombinatorycznej. Ustawieniem spraw w nowej perspektywie. A jednak, aby to osiągnąć, nie wystarczy rzucić znane elementy w wir przekształceń. To można zlecić komputerowi. Skuteczność owego kombinowania polega właśnie na tym, by nie tworzyć „wzorów” zbytecznych lub powtórkowych, lecz aby konstruować kombinacje nowe i istotnie użyteczne. One niestety stanowią znaczną mniejszość pośród efektów działalności kombinatorycznej ludzi, przy całym bogactwie form ich aktywności. Dla Brunera człowiek skutecznie zdziwiony to człowiek twórczy. Czy ta prawda może spełnić się także w życiorysach ludzi „zwykłych”, czy tylko „wielkich”?

Warto, abyśmy spróbowali własnych możliwości — nie nosząc na sobie piętna geniusza — w poszukiwaniu takiej szansy. Jest to zupełnie realne, jeśli się zgodzimy, że nie stanowimy ofiar własnego życiorysu oraz nie rozumiemy twórczości tylko przez duże T. Pierwszy warunek oznacza, iż biografie ludzi nie są biernym odbiciem zdarzeń, losem człowieczym, z którym raczej się trzeba pogodzić niż mu przeciwstawiać. Smutnym i głębokim westchnieniem, pełnym wątpliwości „cóż ja mogę?” Człowiek może i powinien aktywnie uczestniczyć w przekształceniu świata. Konstruktywna ingerencja w bieg zdarzeń oraz poczucie sprawstwa — ode mnie także coś zależy — dają mu przekonanie, że to zaangażowanie jest równocześnie „pisanie” własnego życiorysu, kształtowaniem życia w konfrontacji z tym, co jest, ale na miarę swoich nadziei. Drugi warunek dotyczy rozumienia twórczości. W potocznym ujęciu jest ona związane wciąz jeszcze z działalnością niezwykłej miary, która prowadzi do tworzenia dzieł wielkich, zwłaszcza artystycznych. Twórczość wydaje się zjawiskiem rzadkim i wyjątkowym. Można jednak postawić pytanie, czy takie rozumienie twórczości jest jedyne i wystarczające? Czy chodzi wyłącznie o tworzenie dzieł niezwykłej miary i tylko o to? Pytania te stawia B. Suchodolski, autor „Wychowania dla przyszłości”, wybitny pedagog i filozof, wielki humanista. Oto jego odpowiedź: „Twórczość to nie tylko wybitna działalność geniusza, ale i taki sposób życia, szczególnie wartościowy, który chociaż nie prowadzi do tworzenia dzieł o charakte-

rze trwałym i wyjątkowym, jest pełnym zaangażowaniem się ludzi w samodzielną działalność, przekształcającą rzeczywistość w jej różnorodnych zakresach i w różnoraki sposób. Postawa twórcza, jakkolwiek w pewnej mierze zależna od warunków, jest równocześnie swoistym rozrachunkiem człowieka z nimi, jest wyrazem życia na własną rękę. Działalność twórcza jest bowiem tą działalnością, która nie jest wyznaczona całkowicie ani przez wewnętrzne, osobowe doświadczenie i rutynę, ani przez zewnętrzne schematy i wzory. Działalność ta nie będąc ani powtarzaniem samego siebie, ani powtarzaniem innych, jest działalnością, która idzie w nieznaną i która zwycięża na tej nie przetartej jeszcze drodze, jest działalnością pełną niepokoju i uwagi, działalnością, w której splata się wiedza i bystrość postrzegania z czujnością wobec tego, co nieznaną, z ryzykiem podejmowanym świadomie. Dla tej działalności świat okazuje się bogaty zarówno w fakty, jak — bardziej jeszcze — w możliwości, a decyzje są w równej mierze oparte na racjonalnym poznaniu oraz na wizjach tego, co mogłoby być za naszą sprawą powołane do istnienia. Właśnie dlatego jest to działalność pociągająca i angażująca, działalność, dzięki której życie staje się ważne i interesujące. Takie rozumienie twórczości — powszechne i powszednie — pozwala w nowy sposób określić charakter udziału ludzi w socjalistycznej cywilizacji”³.

Tą odmienną i bogatą interpretacją pojęcia twórczości otwiera Sucho-dolski nowe perspektywy. Dowodzi szans włączenia w kreowanie nowej rzeczywistości nie tylko wybrańców, lecz coraz szerszych kręgów ludzi.

Bajkowy cud dezorganizacji i reorganizacji miliardów „szarych komórek” w kombinowaniu nie kończącej się mozaiki zdarzeń wciąż stanowi nie tylko wyzwanie rzucone naszemu rozumieniu, jak to się dzieje, lecz jest także wyzwaniem dla możliwości ludzi. Podjęcie takich szans wyraża właśnie orientację człowieka „skutecznie zdziwionego”. Dla niego źródła twórczego życia tkwią w nieskończonej, losowej, wieloczynnikowej *g r z e k o m b i n a c j i*, sterowanej przez wielkie dążenia, aspiracje i śmiałe pasje. Im bardziej odważnie przekracza swe własne osiągnięcia i swe własne granice, tym pełniej odsłaniają się przed nim nowe horyzonty życia wartościowego, a jego egzystencja zyskuje sens prawdziwego istnienia. Dzieje się tak dlatego, albowiem człowiek „skutecznie zdziwiony” jest KIMS poprzez to, że staje się sobą.

Rozdroża człowieka wychowanego polegają na tym, że wybór orientacji, kim być, aby być sobą — choć w znacznym stopniu samodzielny — dokonuje się w sytuacjach, których początek został „zaprogramowany” określonym kodem edukacyjnym. Jeśli nie wdawać się w rodzinne odmiany wychowania, lecz oceniać strategie ogólne, to można wyodrębnić dwa punkty widzenia.

Pierwszy z nich zakłada, że wychowanie jest przede wszystkim zorga-

³ B. Sucho-dolski: *Rozwój kultury i wykształcenia a model konsumpcji*, (w:) *Perspektywiczny model konsumpcji*. Wrocław 1970, s. 62—63.

nizowanym i względnie uporządkowanym sposobem stosowania możliwych wariantów adaptacji człowieka do biegu zdarzeń. Oczywiście kierunek procesu adaptacji jest zdeterminowany układami i osobami społecznie znaczącymi; na przykład dyrektorzy, intelektualści, wolne zawody, budowniczowie wielkich kombinatów, bohaterowie seriali, sportu, młodzieżowej podkultury itp. Z tej perspektywy edukacja jest wyborem MODELU, który będzie odwzorowaniem charakterystyki osoby lub osób mających wysoką lokatę u innych. Na podstawie tej orientacji wychowania człowiek buduje drogę własnego rozwoju na zasadzie kształtowania swojego „portretu” jako odbicia wymagań otoczenia. Wzrastająca zgodność efektów edukacji z przyjętą „matrycą” jest oceniana pozytywnie. Wychowanie oparte na MODELU UKŁADÓW I OSÓB ZNACZĄCYCH jest silnie splecione z orientacjami „wspinaczy-zdobywców” oraz „poszukiwaczy aprobaty”. Jeśli myślimy o ukształtowaniu człowieka przyszłości, a nie tylko o przyszłości człowieka, to ten wzorzec wychowania jest wzorem mniejszej szansy. Tak wychowany człowiek jest „najemnikiem” oczekiwań innych.

Drugi punkt widzenia zakłada, że wychowanie polega przede wszystkim na tworzeniu układów otwartych, które umożliwiają proces regulacji człowieka w biegu zdarzeń przede wszystkim poprzez pobieranie i przetwarzanie informacji. Te otwarte układy odpowiadają sytuacjom, których rozwiązanie jest następstwem wyboru wariantu najkorzystniejszego spośród możliwych. Kierunek procesu regulacji jest wyznaczany założeniem o maksymalizowaniu okazji do rozwoju i kształcenia się człowieka w jego związkach z otoczeniem. Okazja nie jest tu określeniem przypadkowym. Chodzi bowiem o takie jej rozumienie, które po pierwsze — „uczy”, czego ona wymaga, po drugie — co dzięki niej jest możliwe.

Perspektywa takiej edukacji jest związana z realizacjami wizji celów i planów życiowych człowieka, których podstawą będzie charakterystyka własnych możliwości. Wizje takie — oparte na ocenie własnych szans — optymalizują rozwój określonego indywidualnie, a społecznie ważkiego ideału doskonałości. Skutkiem takiego wychowania jest ciągle przekształcanie się ludzi, które pozwala im na określony sposób „bycia w świecie”. Wyraża się on przede wszystkim tym, że aktywność ich nie ma charakteru akceptacji rzeczywistości, lecz ma charakter konstruujuący rzeczywistość nową. Świat będąc układem opornym i skomplikowanym, wymagającym odpowiedzialnego i surowego działania, jest równocześnie światem, który maksymalizuje możliwości i okazje jego poznawania oraz dokonywania twórczych zmian. Złożoność, niepewność i dynamika zmian rzeczywistości stwarzają autentyczną szansę dla wychowania opartego na WIZJACH WŁASNYCH MOŻLIWOŚCI ludzi. Taka edukacja jest mocno powiązana z orientacjami człowieka „skutecznie zdziwionego”. Ona będzie decydowała o kształtowaniu człowieka przyszłości, a równocześnie jest wzorem większej szansy w rozwoju ludzi.

Nakreślano różne obrazy orientacji ludzi. Jest to jedna z możliwych propozycji, ale nie jedyna. Poza tym wiemy, że w życiu nie występują tak ostre przedziały. Niemniej jesteśmy przekonani, iż wzór „wspinacza-zdobywcy” jest w naszych czasach silnie lansowany i dla wielu bardzo atrakcyjny; wzór „poszukiwacza aprobaty” stanowi portret człowieka pogodzonego z racjami innych w zamian za wygodną prozę życia; wzór zaś „skutecznie zdziwionego” odpowiada naszym nadziejom kształtowania życia ludzi wedle wymagań prozy, ale także zgodnie z prawami poezji. Dziś zdarza się to ciągle jeszcze zbyt rzadko, lecz przyszłość powinna przechylić szalę na korzyść orientacji człowieka skutecznie zdziwionego. Równocześnie ukazano, na ile ludzie są uwikłani w zabiegi edukacyjne prowadzone wokół nich. Wychowanie wiedzie ku różnym rozdrożom, a czytelność drogowskazów — modeli i wizji — rozmywa się w codziennym życiu lub wystawia nas na pokusę kompromisów. Być może ów brak jasności mógłby stanowić usprawiedliwienie dla zdominowania edukacji wzorami układów i osób znaczących, lecz muszą tu być pewne granice tolerancji. Nie jesteśmy przeciwni wykorzystywaniu, dla celów edukacyjnych, biografii ludzi wielkich, ciekawych, niezwykłych czy społecznie pożądanym, ale równocześnie mówimy: kopiowanie, naśladownictwo — nie, inspiracja — refleksja — tak. Im człowiek wyżej ocenia wartości, ku którym wiedzie swoje życie, tym łatwiej godzi się z trudnościami i tym skuteczniej sobie z nimi radzi. Jednakże punktem odniesienia owych ocen powinny być wizje własnych możliwości w zgodzie z humanistycznymi i społecznymi ideałami „człowieka w potrzebie”.

Jednak dzisiejsze wychowanie jest najpewniejszą rzeczą dla tego, kto nie ufa samemu sobie.

PROFIL EDUKACJI OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W DZIESIĘCIOLETNIEJ SZKOLE POWSZECHNEJ WEDŁUG ANTONIEGO BOLESŁAWA DOBROWOLSKIEGO¹

I. PODSTAWOWE PRZESŁANKI PROGRAMU NAUCZANIA

Niezależnie od tego, czy słowo postęp interpretować optymistycznie, czy rozumieć je ściśle etymologicznie, los człowieka jest — zdaniem Dobrowolskiego — nieuchronnie związany z rozwojem nauki i cywilizacji. Niezależnie od stopnia, w jakim człowiek potrafi opanować te czynniki, decydujące o jego losie, każda naukowa doktryna pedagogiczna winna się opierać na następującej tezie i przyszłe społeczeństwa winny być w stanie udowodnić, że nauka i cywilizacja będą się rozwijały w szybkim tempie, że w ich rozwoju będą partycypować szerokie rzesze społeczeństwa. Nauka i cywilizacja powinny być zatem zasadniczymi elementami wszelkich poczynań w dziedzinie reform edukacyjnych, winny stanowić integralny składnik całości kształtu działalności dydaktycznej i wychowawczej, obejmującej dorastające i dorosłe pokolenie, powinny pomagać nie tylko jednostkom w opanowaniu sił przyrody i możliwości wykorzystania jej dla potrzeb człowieka, ale również sił społecznych. Tak zorganizowany proces edukacji umożliwi człowiekowi racjonalne panowanie nad dokonywanymi wyborami i własną działalnością, dopomoże mu do oparcia jego działalności na przesłankach naukowych, pozwalając tym samym na dalszy rozwój nauki, nie czyniąc człowieka jej niewolnikiem. Ta myśl przewodnia przewija się w wielu wypowiedziach i analizach A. B. Dobrowolskiego. Z tego punktu widzenia starał się on opracować podstawowe przesłanki wykształcenia ogólnego. W jego wersji treść tych przesłanek posiada następujące brzmienie: „Podać program wykształcenia ogólnego znaczy to: wiedzieć, co dzisiaj szczeremu inteligentowi (w przyszłości — po zaprowadzeniu gimnazjum powszechnego — każdemu obywatelowi) potrzeba wiedzieć, a czego nie trzeba. To drugie bardzo jest ważne, wobec masowego zaśmiecania głów inteligenckich owym okropnym śmietnikiem — tzw. popularyzacją na różnych »poziomach« — wydawnictw, czasami niezłych, ale wydawanych przygodnie, bez ogólnego planu (lub z planem niedostatecznie przemyślanym), głównie z punktu widzenia »poczytności«, czyli zysku wydawców. Jest to śmietnik przeróżnych wiadomości modnych i w ogóle »interesujących«, kosztem rzeczy koniecznych, bez postawienia sobie nawet pytania, jakie wiadomości ogóln-

¹ Antoni Bolesław Dobrowolski (1872—1954), geofizyk i pedagog, opracował projekt systemu edukacji narodowej, którego podstawą miała być 10-letnia ogólnokształcąca szkoła powszechna; system ten miał zapewnić realizację zasady: powszechności, drożności i szerokiego profilu edukacji, jako podstawy do zdobywania kwalifikacji zawodowych. Jego spuścizna naukowa odznacza się oryginalnością, posiada wartość trwałą; odegrała ona inspirującą rolę w rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej.

ne są dziś każdemu inteligentowi naprawdę potrzebne. Otóż odpowiedź na te zasadnicze pytania programowe można dać, gdy się wie, czym ma być dziś kształcenie się ogólne, o co w nim ma chodzić, gdy się ma rzetelną definicję wykształcenia ogólnego. Powtórzmy więc tę definicję.

Być wykształconym ogólnie, w dzisiejszym znaczeniu, według dzisiejszych potrzeb, znaczy to: 1) potrafić orientować się bodaj ogólnie w najważniejszych sprawach życia i jego dorobku: cywilizacji, w szczególności kultury, zwłaszcza nauki, techniki i sztuki; 2) potrafić objawy życia i cywilizacji wartościować, to jest nie tylko je znać, ale mieć na nie dostatecznie uzasadniony pogląd ogólny, mieć kryterium do oceniania ich całości i poszczególnych objawów, czyli posiadać własnym wysiłkiem zdobyte lub świadomie ze współdziałaniem własnego wysiłku myślowego przyjęty światopogląd — normatywny, nieczęsto poznawczy, to znaczy postawę poważną i zdecydowaną wobec świata i życia.

Ramy programu kształcenia się ogólnego, tak pojętego, będą następujące:

1) Należy poznać główne nasze narzędzie życia i kultury; pracę umysłową, jej składniki i czynniki, jej warunki i okoliczności, błędy i wady oraz kodeks moralności umysłowej, aby nie wpaść w sidła i doły czyhające na człowieka, który pragnie zorientować się w życiu i cywilizacji i zdobyć kryteria ich wartości.

2) Trzeba poznać cztery wypróbowane przez ludzkość drogi poznania: mistyczno-magiczną i filozoficzną, przednaukową i naukową.

3) W szczególności trzeba poznać drogę poznania najmłodszą: naukę wraz z jej owocem, polem sprawdzania, warunkiem i kardynalnym składnikiem, czyli techniką w najogólniejszym słowa znaczeniu (bez przesadzania o jej stosowaniu) — słowem, poznać nauko-technikę, poznać ją humanistycznie, tj. jako twór człowieka, poznać jej pasjonującą, z niczym nieporównywalną epopeję i horoskopy jej przyszłości, jej rolę spełnioną i rolę możliwą, poznać ją jako osobliwą, odrębną, zarazem najważniejszą czynność człowieka, jako nieustające — a dotąd nie uświadomione — zdobywanie wszechświata w dosłownym znaczeniu.

4) Poznać starszą siostrę: sztukę, jako drugą czynność człowieka, pokrewną nauko-technice, równie osobliwą, odrębną, zarazem najwyższą czynność człowieka: jako również nie uświadomione tworzenie światów własnych, ludzkich światów wspaniałości w dosłownym znaczeniu.

5) Poznać literaturę, w szczególności literaturę piękną, jako umiejętność wyrażania rzeczy duchowych, mową zwykłą niewyraźnych lub wyraźnych niedostatecznie (poezje), jako skarby psychologii i socjologii przednaukowej oraz przekroje konkretne społeczeństw i jednostek w dawnym czasie i miejscu, nawet o treści najfantastyczniejszej (nowela, powieść, dramat); literaturę przednaukową, myślową, równoległą do filozofii (esej).

6) Poznać wysiłki ku stworzeniu nauk niesłychanie ważnych: psychologii i socjologii.

7) Poznać najważniejsze rzeczy dotyczące gospodarczej struktury społeczeństw i jej ewolucji jako materialnej podstawy życia i cywilizacji, wraz z próbami naukowego ujęcia tych spraw.

8) Poznać zagadnienie wywczasów, stające się już dziś ważnym i coraz ważniejszym, a które w przyszłości stanie się jednym z najważniejszych, jako iż wywczasy będą głównym zajęciem mas ludzkich wobec skracania czasu pracy wytwórczej i usług społecznych przez wynalazki techniczne i postęp organizacyjny.

9) Poznać zagadnienia wychowawcze — podstawowe zagadnienia społeczne, nabierające coraz większej wagi, oraz próby naukowego traktowania tych spraw.

10) Poznać różne światopoglądy normatywne — idee przewodnie ludzkości: religie, ideały, ideologie.

11) Nauczyć się stawiania sobie pytań w sprawach życia i cywilizacji i sposobów dochodzenia do odpowiedzi na nie: nauczyć się rozpatrywać te sprawy genetycznie, porównawczo i ewolucyjnie.”²

Przytoczony cytat, określający podstawowe przesłanki edukacji ogólnej, skłania do szerszych refleksji. Dobrowolski wielokrotnie akcentował w swoich wypowiedziach, że realizowane w ówczesnych szkołach cele edukacji ogólnej wymagają istotnej rewizji. Jej punktem wyjścia winno być przyjęcie tezy, że rozwijająca się w szybkim tempie nauka i cywilizacja apelują w większym stopniu, niż kiedykolwiek dawniej, do myślącej natury człowieka. Fakt ten stawia go w sytuacjach nowych i zmieniających, złożonych i trudnych. Dorosłe i dorastające pokolenie musi się zdobyć na wnikliwe zrozumienie zachodzących procesów i wynikających z nich zadań. Wychowanie umysłowe, które tak silnie akcentował A. B. Dobrowolski, nie może być tylko kształceniem umysłu, lecz przede wszystkim kształceniem człowieka posługującego się umysłem. Z tego przede wszystkim względu w procesie edukacji należy zwrócić szczególną uwagę na rozwój zainteresowań poznawczych, intelektualnych niepokojów i pytań, na rozwój sfery wolicjonalnej w dążeniu do tego, by sfera umysłowa w osobowości człowieka była dynamiczna i żywa, pobudzająca w wychowaniu wychowanka do rozwoju nowej cywilizacji. Z tego względu wychowanie umysłowe nie powinno się ograniczać do kształtowania samych umiejętności umysłu i wzbogacania jego wartości, lecz winno zmierzać do rozwoju u wychowanków inspiracji i aktywizacji tych wszystkich sił, które w konsekwencji doprowadzą do tego, że ich życie umysłowe stanie się intensywne i dynamiczne. Te zadania mogą być realizowane przez szkołę 10-letnią powszechną o profilu ogólnokształcącym.

² A. B. Dobrowolski: Pisma pedagogiczne t. 1, Ustrój oświatowy. Warszawa 1958, s. 224—230.

Dobrowolski pisał na ten temat: „Podkreślamy z naciskiem ten postulat bezwzględny wyłącznie ogólnokształcącego charakteru szkoły powszechnej, zwłaszcza wobec zakusów zrobienia z niej, przynajmniej w klasach wyższych, czegoś w rodzaju szkoły na pół zawodowej, jakiegos »przygotowania do życia praktycznego«, oraz wobec nowych faktów przedłużenia w niektórych krajach obowiązku szkolnego o jeden rok lub nawet o dwa, ale zupełnie pozorne, bo z nauką »praktyczną«, nie zaś ogólnie kształcącą. Zresztą życie ciągle nas uczy tej ciągle nie docenianej prawdy, że najlepszym przygotowaniem do pracy zawodowej jest dobre wykształcenie ogólne, że najlepszą szkołą życia jest dobra szkoła ogólnokształcąca.”³

Szczególnie mocno akcentował Dobrowolski rolę wykształcenia ogólnego. Stwierdzał on, że „...wykształcenie ogólne zdaje się wpływać dodatnio na pracę zawodową, na pomysłowość w tej pracy, na orientowanie się w jej całości, na łatwość i przystosowanie się do zmian w swej specjalności itp.”⁴

Przytoczone wypowiedzi A. B. Dobrowolskiego na temat profilu edukacji ogólnokształcącej pozwalają na sformułowanie kilku refleksji natury ogólnej. W pewnym stopniu jego poglądy są zbliżone do rozwijającej się współcześnie opinii, że należałoby mówić nie tyle o wychowaniu umysłowym, ile raczej o wychowaniu przez naukę⁵. Dobrowolski wypowiedział wielokrotnie opinię, że w procesie edukacji ogólnokształcącej należy się odwoływać do różnych stron życia wychowanka; edukacja ta winna prowadzić u wychowanków do zaciekawienia i zainteresowania, winna kierować ich działaniem zgodnie z przewidywaniami naukowymi oraz kształtować u nich zasady wyboru i decyzji na podstawie naukowej argumentacji. Edukacja ogólnokształcąca winna u wychowanków kształtować nie tylko zdolności umysłowe, lecz także sferę wolicjonalną i emocjonalną, winna integrować nie tylko to, co całkowicie należy do treści programów nauczania, lecz także to, co znajduje się na styku nauki i wyobraźni i co wyzwala u wychowanków inwencje myślenia. Ta swoista próba pogłębienia edukacji umysłowej przez naukę stanowiła istotną dyrektywę dla przekształcenia dominującej wówczas koncepcji kształcenia ogólnego lub wychowania dla przyszłości. W wielu wypowiedziach Dobrowolskiego, dotyczących realizacji 10-letniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej, dają się zauważyć pewne elementy utopijności, ale tu warto przypomnieć głęboki sens wypowiedzi F. Engelsa, że to, co utopijne w sensie formalno-ekonomicznym, niekoniecznie musi być utopijne w sensie

³ Tamże, s. 39. Z tego punktu widzenia Dobrowolski wypowiedział się krytycznie o rozwijającej się koncepcji kształcenia encyklopedycznego. „Prąd encyklopedyzmu — pisał on — idzie dwoma piętami. Po pierwsze, chodzi mu o to, aby każdy dział nauki znalazł miejsce w szkole jako osobny przedmiot, po wtóre, dąży on do tego, iżby ciągly a szybki postęp dzisiejszy w tych różnych dziedzinach nauki uwzględniany był należycie, dąży do ciągłego zwiększania wiadomości w każdym z licznych przedmiotów szkolnych.” A. B. Dobrowolski: Pisma pedagogiczne t. 2, Nowa dydaktyka. Warszawa 1960, s. 70.

⁴ Tamże, s. 58.

⁵ Por. B. Suchodołski: Świat człowieka a wychowanie. Warszawa 1967.

historycznym. Dobrowolski wypowiedział zapewne niejedną myśl prognostyczną dotyczącą nowej wizji edukacji ludzkości, która w chwili obecnej okazała się trafną diagnozą. Ta uwaga dotyczy również koncepcji kształcenia ogólnego.

Ten wybitny przyrodnik, posiadający rozległe wiadomości w zakresie nauk humanistycznych, znał doskonale sformułowane przez Marksa prawa rozwoju społecznego, orzekające, że człowiek jest nie tylko wytworem całokształtu stosunków społecznych, lecz także twórcą owych stosunków. Stosunki te zależą — zdaniem Dobrowolskiego — m.in. od gruntownych kwalifikacji ogólnych i zawodowych ludzi, od ich inicjatywy, inwencji twórczej i pracowitości. Uznawał on, iż jednym z najistotniejszych czynników przygotowujących wychowanków do uczestnictwa w rozwoju cywilizacji jest taka wersja organizacji edukacji ogólnej, która umożliwiała poznanie świata przyrodniczego, społeczeństwa ludzkiego, nauki, techniki i sztuki, jak również ukształtowanie przekonań naukowych oraz postaw społeczno-moralnych odpowiadających potrzebom nowej epoki. Z tego punktu widzenia nie stan, zakres i encyklopedyczne ujęcie wiedzy w aktualnym stanie nauki, lecz wiedza i sprawności umożliwiające racjonalne funkcjonowanie wychowanków w procesach życia cywilizacyjnego winny stanowić podstawowy punkt wyjścia przy opracowywaniu programów i szczegółowych treści kształcenia. A.B. Dobrowolski interpretował treści wykształcenia ogólnego jako fundament i zarazem element edukacji ustawicznej; konsekwencją takiej interpretacji profilu edukacji ogólnokształcącej były możliwości stałego poszerzania i odnawiania wiedzy po ukończeniu szkoły, wskutek czego łatwo się starzejące treści powinny być ze szkoły wyeliminowane. Konsekwencją wykształcenia winna być nie znajomość erudycyjna oderwanych faktów, lecz wiedza dająca zrozumienie pewnych struktur, procesów, ich dynamiki i mechanizmów rozwoju, funkcji, które one spełniają w szerszym kontekście.

Scharakteryzowane powyżej dyrektywy dotyczą raczej szerszych warunkowań doboru treści edukacji ogólnej. A.B. Dobrowolski nie dążył bynajmniej do opracowania ani zakresów tych treści, ani tym bardziej przedmiotów nauki szkolnej, zakładając, że to ostatnie zadanie należeć będzie w przyszłości do nauczycieli; ograniczył się on do opracowania zakresów treści, które miały stać się składnikami wykształcenia ogólnego w najbliższej przyszłości. Sądził on, iż każdy z tych składników jako odrębny przedmiot powinien pełnić funkcje ogólnokształcące — winien służyć osiągnięciu celów wykształcenia ogólnego. Postulat ten odnosił się do wszystkich grup przedmiotów — humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, artystycznych, technicznych i wychowania fizycznego.

Omówione powyżej dyrektywy i zasady programowe stanowiły transformację zadań 10-letniej szkoły ogólnokształcącej i celów kształcenia i wychowania na treści programowe.

A.B. Dobrowolski był świadom tego, że człowiek cywilizowany żyje

w zmiennych warunkach, które powodują różne wpływy otoczenia. Każdy, kto pragnie planowo i skutecznie oddziaływać na otoczenie, musi znać warunki społeczne, w których żyje i pracuje. Dobra znajomość otaczającej rzeczywistości jest warunkiem niezbędnym do zorganizowania racjonalnej gospodarki człowieka. Definiując intelekt jako główny organ służący do poznawania najbliższego otoczenia oraz do orientowania się w nim, uzasadnił, że rola inteligencji człowieka sprowadza się w zasadzie do uświadomienia sobie najważniejszych czynników przyrodniczych, technicznych i społecznych determinujących rozwój cywilizacji, które człowiek powinien poznać i aktywnie uczestniczyć w jej rozwoju. Omówione powyżej podstawy edukacji ogólnokształcącej obejmowały znajomość podstawowych rzeczy, zjawisk, procesów — słowem, to wszystko, co zwykliśmy określać mianem rzeczywistości.

A. B. Dobrowolski był świadom tego, że poznanie ówczesnej rzeczywistości w ujęciu genetycznym oraz podstawowych trendów jej perspektywnego rozwoju wymaga wszechstronnego wykształcenia wychowanków oraz ich gruntownego przygotowania do życia.

Rozwiązanie tego problemu nie było ani łatwe, ani proste. W owym czasie dydaktyka oscylowała między trzema stanowiskami: teorią kształcenia formalnego, teorią kształcenia materialnego oraz szeroko rozumianą koncepcją szkoły pracy ukształtowaną w oparciu o teoretyczne przesłanki progresywizmu pedagogicznego. W świetle tych tendencji pogląd Dobrowolskiego na funkcję edukacji ogólnej był radykalnie odmienny. Wedle jego poglądów rozwijanie zdolności poznawczych u wychowanków musi pójść w parze z wyposażeniem ich w odpowiedni zasób wiadomości o otaczającej rzeczywistości. Edukacja wiodła do naukowego poglądu na świat.

Nieodzownym elementem naukowego podejścia do rzeczywistości jest zdolność przewidywania przyszłości. Im bardziej człowiek jest rownięty intelektualnie, im bardziej świadomy swojej sytuacji i pozycji, tym wnikliwiej wpatruje się w przyszłość, rozszerzając zarazem swą troskę na coraz liczniejszą grupę jednostek.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że główny i w pewnym stopniu kontrowersyjny po dzień dzisiejszy dylemat, zawarty w pytaniu — jak ma szkoła pracować, aby nadażyć za szybkim rozwojem ekonomicznym, społeczno-cywilizacyjnym i naukowym — pragnął rozwijać Dobrowolski samodzielnie, inaczej, aniżeli czynili to inni reprezentanci środowiska pedagogicznego. Jego propozycja rozwiązania tego dylematu jest zbliżona w pewnej mierze do poglądów współczesnych, orzekających, że zasadniczą funkcją szkoły jest ułatwienie rozumienia podstawowych problemów otaczającej nas rzeczywistości oraz perspektyw jej rozwoju. Myśl przewodnią poglądów Dobrowolskiego można streścić następująco: celem edukacji ogólnej jest przede wszystkim zrozumienie istoty praw rządzących zjawiskami oraz poznanie dziejów ich wykrycia, z którymi wychowankowie powinni się zapoznać. A. B. Dobrowolski reprezentował pogląd,

że równoległe z rozwojem sprawności umysłowej uczniowie powinni zdobywać podstawowe wiadomości; funkcje poznawcze nie są odizolowane od zdolności, nie są w stosunku do nich autonomiczne, wręcz przeciwnie — przyczyniają się do kształtowania cech, które nazywamy uzdolnieniami. Z tego punktu widzenia zasadniczym celem doboru treści nauczania i organizacji procesu dydaktycznego jest ukształtowanie u młodzieży naukowego poglądu na świat oraz przygotowanie jej do dalszego — samodzielnie — doksztalcania się poza szkołą, a także przygotowanie do pracy zawodowej. Rekapitułując dotychczasową analizę stwierdzić można, że rozwijanie samodzielności intelektualnej u wychowanków uznał Dobrowolski za naczelną dyrektywę w działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Dyrektywa ta winna ułatwić osiąganie pełni życia osobniczego i zbiorowego. Takie zadanie można zrealizować jedynie przez wyrobienie samodzielności myśli, woli i uczuć. Wysiłek intelektualny winien być — zdaniem Dobrowolskiego — skierowany na rozwój samodzielności intelektualnej oraz opracowanie najważniejszych treści programu, zintegrowanych z życiem wolicjonalnym i emocjonalnym.

Zgodnie z poglądem na wszechstronny rozwój wychowanków Dobrowolski podkreślał konieczność rozwijania samodzielności zarówno przez kształtowanie sprawności ogólnej, jak i organiczne połączenie procesów duchowych z rozwojem fizycznym wychowanków. Młodzież powinna odczuwać treści swojej świadomości, powinna być zdolna do postępowania według własnej woli, podporządkowanej sferze życia intelektualnego i przez intelekt kierowanej.

Szkoła ogólnokształcąca winna stworzyć optymalne warunki dla rozwoju u wychowanków pojęć i postaw moralnych. Proces edukacji moralno-społecznej w wersji A. B. Dobrowolskiego polegał głównie na wprowadzeniu wychowanków w takie infrastruktury stosunków cywilizacyjnych, które nie tylko dostarczają wielu wzorów do naśladowania, lecz jednocześnie stwarzają optymalne warunki dla rozwoju osobowości. Dobrowolski był przeświadczony o konieczności zintegrowania edukacji moralnej z edukacją społeczną. Geneza jego poglądów na edukację moralno-społeczną była niewątpliwie związana z rozwojem nauk społecznych, a szczególnie historii i socjologii, które w znacznym stopniu przyczyniły się do zatarcia rozdzwiewu pomiędzy normami moralnymi a społecznymi. Obydwie kategorie norm miały swe podstawy w konkretnym życiu społecznym. Dobrowolski łączył te dwa elementy wychowania w przekonaniu, że obie dziedziny są ściśle w życiu zintegrowane.

Realizacja programu w nowej szkole ogólnokształcącej wymagała również uwzględnienia wychowania estetycznego. Temu zagadnieniu poświęcił on sporo miejsca w swoich pracach i rozprawach. Ten dział edukacji zajmował w jego koncepcji kształcenia ogólnego poważne miejsce. Cel edukacji estetycznej sprowadzał się w zasadzie do odnajdywania pierwiastków piękna w otoczeniu, szczególnie w życiu przyrodniczym oraz

w życiu jednostki i społeczeństwa. Młodzież powinna umieć odczuwać w życiu społecznym piękno oraz odróżniać jego elementy od wszelkich pozorów.

Dobrowolski nie pominął również roli edukacji technicznej w nowej koncepcji wykształcenia ogólnego. Rozumiał on rolę przedmiotów technicznych w rozwoju nowej cywilizacji i z tego przede wszystkim względu często i mocno akcentował konieczność zapoznania wychowanków z teoretycznymi przesłankami nauk technicznych.

10-letnia ogólnokształcąca powszechna szkoła miała być podstawowym ogniwem w systemie edukacji narodowej. Te przede wszystkim względy przemawiały za tym, by w procesie edukacji zwrócono szczególną uwagę na kształtowanie wszechstronnej umiejętności intelektualnej u wychowanków oraz przygotowanie ich do dalszego kształcenia — ogólnego i zawodowego. Dużą rolę w poglądach Dobrowolskiego na treść i znaczenie edukacji ogólnej odegrały zapewne momenty subiektywne. Sam nie kończył wyższych studiów humanistycznych i w drodze samokształcenia doszedł — jak na owe czasy — do wspaniałej erudycji.

II. POGŁĄD NA ORGANIZACJĘ PROCESU NAUCZANIA

Dobrowolski reprezentował pogląd, że przy organizacji procesu nauczania należy uwzględnić zainteresowania uczniów, kształtowane pod wpływem najbliższego otoczenia, by następnie przechodzić stopniowo i systematycznie do rozwijania ich zainteresowań teoretycznych, zwłaszcza przy pomocy obserwacji, doświadczeń i zajęć eksperymentalnych. Poznawać najbliższe otoczenie przyrodnicze i społeczne możemy przede wszystkim w drodze bezpośredniej obserwacji, która polega nie tylko na spostrzeganiu zmysłowym, lecz również na analizie owego spostrzegania.

A. B. Dobrowolski był zdecydowanym przeciwnikiem nauczania werbalnego oraz przyswajania przez uczniów gotowych uogólnień i twierdzeń. „Nabywanie wiedzy... powinno być możliwie samodzielne, z minimalną pomocą i opieką dydaktyczną wychowawcy, naturalnie bez niepożądanego przesady: gdy wychowanek nie może sobie dać rady, należy mu pomóc — ale jak najmniej — dając wskazówkę jak najogólniejszą, nie tykającą szczegółów dochodzenia, ewentualnie pytanie ogólne mu postawione zmienić na szczegółowsze, ale też pytanie i nie zanadto szczegółowe. Taka metoda nauczania jest możliwa we wszystkich przedmiotach szkolnych.”⁶ Uczniowie powinni zdobywać „wiedzę żywą” przyczyniającą się do ukształtowania racjonalnego poglądu na świat. Taką wiedzę można zdobywać m.in. przez obserwacje i doświadczenia, samodzielne studia źródłowe i porównawcze, klasyfikację nowych pojęć oraz wnioskowanie szczegółowe i ogólne. „Nabywanie wiedzy powinno być możliwie źródło-

⁶ A. B. Dobrowolski: Pisma pedagogiczne t. 2, op. cit., s. 62—63.

we, tzn. oparte na materiale możliwie z pierwszej ręki, np. wiedza geograficzna i geologiczna — na wycieczkach (na filmach) i na fotografiach; wiedza o istotach żywych — na okazach żywych lub przynajmniej zakonserwowanych; rozważania historyczne — na autentycznych (oczywiście przetłumaczonych) tekstach odpowiednio dobranych i możliwie obfitym i odpowiednim wyborze reprodukcji, wiedza o dziejach kraju ojczystego — na zwiedzaniu autentycznych miejsc i realiów historycznych i na możliwym sprawdzaniu bodaj częściowym materiału z drugiej ręki, przyzwyczajenie się wychowanka do zadawania pytań: skąd o tym wiesz; skąd o tym się wie — nawyk krytyczności jeden z najważniejszych, a najmniej zaszczepionych nawyków.”⁷

A. B. Dobrowolski reprezentował pogląd, że w procesie nauczania należy zwrócić szczególną uwagę na kształcenie ogólne sprawności naukowej. Uczynić to można tylko przez świadome wykonywanie procesów myślowych, które pobudzają do zapamiętywania i przypominania określonej kategorii materiału pojęciowego. Podobnie jak dziecko zapamiętuje mnóstwo własnych obserwacji i doświadczeń, ponieważ je wielokrotnie w różnych aspektach przeżywało, tak na skutek wielokrotnego powtarzania podobnych procesów myślowych, w związku z realizacją programu nauczania określonego przedmiotu, uczeń przyswaja sobie wiadomości z zakresu tegoż przedmiotu. Analogicznie rzecz się ma z rozwijaniem uwagi i innych dyspozycji intelektualnych poprzez częste ich ćwiczenie. „Nabywanie wiedzy powinno być nie tylko prostym nabywaniem różnych wiadomości — stwierdza Dobrowolski — ale przede wszystkim, gdzie tylko można, przy każdej okazji winno być rozszerzeniem horyzontu myślowego. Zdobyte ludzkości przyswajane jako nowe przez wychowanka, zwłaszcza wielkie zdobycze człowieka w zapasach z Wszechświatem, winny być olśnieniami, głęboko przeżywanymi, a nie zbanalizowaniem czynów ludzkości, największych i najwspanialszych, jakimi są odkrycia i wynalazki.”⁸

Wszelka zdolność — to przede wszystkim łatwość i biegłość w realizacji określonych czynności, każda zaś czynność jest pracą wykonywaną na określonym przedmiocie natury fizycznej lub duchowej i wprowadzającą w nim określone zmiany. Z tego wynika ważna konkluzja dla organizacji procesu nauczania: rozwijanie zdolności umysłowych musi iść w parze z przyswajaniem określonych — najistotniejszych elementów wiedzy; są to dwie ściśle ze sobą związane czynności. Zdolność umysłową można rozwijać w procesie nauczania tylko poprzez dokładne, wszechstronne i często sprawdzone samodzielne obserwacje oraz doświadczenia, a w studiowaniu przedmiotów humanistycznych poprzez bezpośrednie zetknięcie ucznia z materiałami źródłowymi. Z tego punktu widzenia nauczanie i kształcenie zdolności umysłowych to jeden proces, jednakże pod

⁷ Tamże, s. 63.

⁸ Tamże, s. 62.

warunkiem, że praca nauczyciela sprowadza się w zasadzie do kierowania samodzielnym przyswajaniem wiedzy przez uczniów. Kształcenie ogólnej sprawności umysłowej zależy nie tylko od stopnia aktywności intelektualnej wychowanków, ale również od rozwoju ich życia uczuciowego oraz psychicznego.

A. B. Dobrowolski pozostawał pod urokiem poglądów pedagogicznych przedstawicieli progresywizmu pedagogicznego i częściowo pod ich wpływem wyrażał pogląd, że o pozytywnych efektach nauczania można mówić dopiero wtedy, gdy skłania ono ucznia do zajęcia aktywnej postawy intelektualnej.

Koncepcja kształcenia ogólnego w wersji A. B. Dobrowolskiego odbiegała znacznie od dotychczasowych teorii i praktyki edukacji ogólnokształcącej. Szkoła ogólnokształcąca w jego interpretacji — to w dużej mierze szkoła samodzielnej pracy wychowanków — pracy samorozwojowej.

Dobrowolski eksponował diametralnie różną, w porównaniu ze stereotypową wówczas praktyką szkolną, pozycję i rolę ucznia w pracy i życiu 10-letniej szkoły ogólnokształcącej. Wymagał on, by wychowankowie mieli zapewnione warunki programowe i dydaktyczno-organizacyjne do świadomego, aktywnego, pozytywnie umotywowanego współuczestnictwa w procesie edukacji szkolnej. Istotę sensu modernizacji dotychczasowej pracy dydaktyczno-wychowawczej upatrywał przede wszystkim w procesie humanizacji tej pracy, upodmiotowieniu w niej roli ucznia — przekształceniu go z przedmiotu na podmiot czynnie uczestniczący w życiu szkoły; dążył on do tego, by wszelkie procesy dydaktyczne i wychowawcze były silnie wspierane przez procesy samokształceniowe i samowychowawcze.

Wszelkie formy kształcenia na każdym poziomie nauki szkolnej powinny być ukierunkowane na optymalny rozwój zainteresowań i zdolności wychowanków oraz na kształcenie dyspozycji intelektualnych. W zakresie metod pracy dydaktyczno-wychowawczej zalecał uprzywilejowanie tych metod, które angażują aktywność i samodzielność wychowanków oraz są oparte na pozytywnej motywacji do podejmowania zadań szkolnych.

A. B. Dobrowolski zwracał również uwagę na łączenie teorii z praktyką. Wypowiadał on wielokrotnie opinię, że do istotnych uwarunkowań procesu dydaktycznego należy szeroko rozumiana użyteczność wiedzy, możliwość i umiejętność jej wykorzystania w dalszej edukacji, samoedukacji i racjonalnej działalności praktycznej. „Do takiej pracy trzeba będzie zapewnić niezbędne bodźce: obudzić odpowiednie zainteresowania. Jednym ze środków, bardzo ważnym, jest usunięcie sztucznego narzucania dzieciom tematów, i w tym kierunku widzimy dziś różne próby. Najciekawsze i najwięcej rokujące nadziei byłyby próby związania nauczania z życiem; tu tematy nasuwałyby się w sposób najbardziej naturalny, budząc równie naturalne zainteresowania. Coś podobnego do takich prób widzimy obecnie w szkołach sowieckich (hasło „politechnizacji” szkoły), cel jednak tych prób jest raczej praktyczny, zawodowy (usprawnienie przyszłego

robotnika) niż ogólnokształcący, i to byłby ich błąd zasadniczy: takie szkoły nie przygotowują ani do samouctwa, ani do samokształcenia. Najbardziej i najnaturalniej związana z życiem byłaby może nie próbowana jeszcze ogólnokształcąca szkoła-folwark lub szkoła-fabryka. Najważniejszą przy tym rzeczą byłoby budzenie zainteresowań duchowych, budzenie głodu duchowego, a więc głodu spostrzeżeń i książki, 'głodu idei i czynu: najważniejszego bodźca do samouctwa i samokształcenia. W tym zaś wychowawcom niesłychanie będzie pomocne, nawet wprost nieodzowne, organizowanie się życia duchowego wychowanków. Powinni więc oni wszelkimi środkami pobudzać i popierać (nie narzucać) powstawanie odpowiednich organizacji młodzieży. Te jednak mogą być naprawdę poważne dopiero w owym trzyleciu, którym winna się uzupełnić szkoła powszechna, zwłaszcza przez dwa ostatnie lata (wiek 15—17 lat). Szczególnie wielki wpływ wychowawczy, zwłaszcza szczególną zdolność rozwijania umysłu, budzenia zainteresowań duchowych i znajdowania swej drogi, mogą mieć — jak uczy doświadczenie — organizacje samokształcenia społecznego i ideologicznego." ⁹ A. B. Dobrowolski był świadom tego, że realizacji tego zadania służy respektowanie zasady łączenia teorii z praktyką zarówno w odpowiednim doborze treści programowych, jak i organizacyjnych formach ich realizacji. Zasada ta związana była z ideą wychowania przez pracę; wymagała ona zapewnienia w treściach programowych ogólnej orientacji w zakresie osiągnięć ówczesnej cywilizacji, nauki i techniki oraz jej zastosowania w najważniejszych dziedzinach życia ekonomicznego i społeczno-kulturowego kraju. Dobrowolski słusznie stwierdzał, że różnorodne spożytkowanie nabytej wiedzy — w wielorakich formach działalności wychowanków — podnosi jej walory kształcące i wychowawcze oraz wzmacnia pozytywną motywację uczniów do nauki.

Głównym celem nauczania, jaki stawiał Dobrowolski przed 10-letnią szkołą ogólnokształcąca, było przygotowanie wychowanków do dalszego samokształcenia. Szkoła 10-letnia nie może planować edukacji młodzieży na cały okres jej produkcyjnego życia; A. B. Dobrowolski reprezentował konsekwentnie pogląd, że w procesie nauczania należy dokonać selekcji materiału programowego w celu odciążenia uczniów od nadmiaru drobnych informacji na rzecz bardziej gruntownego opanowania podstawowych wiadomości oraz wdrożenia wychowanków do samokształcenia. Edukacja ustawiczna w jego interpretacji wymaga nie tylko określonego zasobu podstawowych wiadomości i umiejętności, lecz także ukształtowania pozytywnej motywacji do permanentnego uzupełniania i aktualizowania wiedzy. W procesie edukacji szkolnej uczniowie powinni opanować umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, jej utrwalania i wartościowania, kształtując zarazem dociekliwość poznawczą i krytycyzm oraz aspiracje do wzbogacania własnego światopoglądu. Ten etap

⁹ A. B. Dobrowolski: Pisma pedagogiczne t. 1, op. cit., s. 42—43.

edukacji przypada w zasadzie na ostatnie klasy 10-letniej szkoły ogólnokształcącej. Z tego przede wszystkim względu program nauczania powinien posiadać charakter „otwarty”. Program nie powinien być »zaokrąglony«, ostatni rok nie powinien być »zaokrągleniem« ani żadną »czapką«: abiturient nie powinien mieć tego fałszywego przeświadczenia dzisiejszego abiturienta, jakoby zdobył naprawdę jakieś wykształcenie — »wykształcenie ogólne«, przeciwnie, powinien on wiedzieć, że jest tylko przygotowany do zdobywania wykształcenia — zdobywania zupełnie lub względnie samodzielnego, że więc nic jeszcze naprawdę nie umie, ale wszystkiego może się nauczyć, co tylko nie przekracza jego naturalnych uzdolnień.”¹⁰

Omówione powyżej podstawowe przesłanki organizacji procesu nauczania determinują dobór odpowiednich metod nauczania. Dobrowolski wypowiadał opinię, że dobór metod w konkretnych sytuacjach pedagogicznych uzależniony jest od podstawowych celów, charakteru realizowanych treści kształcenia oraz od rozwoju i zasobu doświadczeń wychowanków. Spośród wielu metod Dobrowolski akcentował szczególnie te, które były pozytywnie zweryfikowane w szeroko rozumianym ruchu nowatorstwa dydaktycznego¹¹ i które były systematycznie modyfikowane przez innowacje nauczycieli. Stosując te metody należy uwzględniać różne źródła informacji. A. B. Dobrowolski wypowiadał się w zasadzie za stosowaniem metod poszukujących, które obligowały wychowanków do bardziej lub mniej samodzielnej pracy. Uczenie się w sytuacjach, kiedy uczniowie gromadzą materiały za pomocą obserwacji lub prostych eksperymentów, kiedy stawiają odpowiednie hipotezy i weryfikują je, prowadzi do intensyfikacji procesów myślenia. Zdaniem Dobrowolskiego takie samodzielne poszukiwanie rozwiązań posiada szczególną wartość z uwagi na upodobnienie procesu nauczania do procesu badania. Ponadto rozwiązywanie problemów poznawczych wiedzie do rozwoju procesów myślenia, kształtuje krytycyzm u wychowanków zwłaszcza wtedy, kiedy hipotezy i wnioski są poddawane weryfikacji. Dobrowolski słusznie sądził, że umiejętność rozwiązywania problemów stanowi jeden z najistotniejszych elementów samodzielnego uczenia się. Zorganizowany w ten sposób proces nauczania posiada duże wartości kształcące i wychowawcze. Tę wersję organizacji procesu nauczania określa się współcześnie mianem nauczania problemowego. Uznać można, że Dobrowolski był jednym z prekursorów nauczania problemowego w Polsce. W tym m.in. wyrażają się trwałe elementy jego dorobku pedagogicznego.

Innym istotnym, aczkolwiek nie nowym zagadnieniem była realizacja zasady korelacji, a nawet częściowej koncentracji. Wprowadzenie do programu nauczania większej ilości i różnorodności przedmiotów nie tylko przyczynia się do zaspokojenia globalnych zainteresowań uczniów, nie

¹⁰ A. B. Dobrowolski: *Pisma pedagogiczne* t. 2, op. cit., s. 64.

¹¹ Por. F. Bereźnicki: *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918—1939)*. Szczecin 1978.

tylko urozmaica sam proces nauczania, ale ponadto ułatwia merytoryczną integrację treści programowych.

Omówione powyżej podstawowe założenia organizacji procesu nauczania zilustrujemy na przykładzie niektórych przedmiotów przyrodniczych i humanistycznych.

Podstawowe zadanie w nauczaniu niektórych przedmiotów przyrodniczych to według Dobrowolskiego — przede wszystkim: 1) zaznajomienie wychowanków z podstawowymi wiadomościami dotyczącymi procesów rozwoju świata organicznego i nieorganicznego, 2) „...wyrobienie w uczniach stosunku badawczego względem konkretnych zjawisk natury w ogóle (kształcenie umiejętności spostrzegania i obserwowania oraz ćwiczenie w opracowywaniu wyników obserwacji i eksperymentu...)”,¹² 3) rozwinięcie zdolności poznawczych, 4) rozbudzenie zamiłowania do poszukiwania prawdy oraz przyzwyczajanie do wypowiadania uzasadnionych naukowo sądów o rzeczach — m.in. poprzez wdrożenie do ostrożności i powściągliwości w formułowaniu wniosków, by w ten sposób uchronić uczniów od myślenia według z góry przyjętych przekonań. W odniesieniu do nauczania fizyki z kosmografią i chemią Dobrowolski formułował następujące zadania: „wyrobienie badawczego stosunku do zjawiska w jego postaci najbardziej czynnej — eksperymentalnej; zaprawianie do czynnego, celowego i systematycznego spostrzegania, a więc do inicjatywy i pomysłowości, do umiejętnego wyodrębniania czynników mechanicznych, fizycznych i chemicznych z ich splotów konkretnych i wykrywania praw ich działania, do dokładności i ostrożności w myśleniu i pracy, do pokonywania trudności i do radzenia sobie.”¹³

Z poglądów Dobrowolskiego na rolę przedmiotów przyrodniczych w procesie edukacji wypływały ważne konkluzje: wykłady i zajęcia laboratoryjne powinny być tak zintegrowane, aby wychowankowie znajdowali w nich wiele punktów stycznych umożliwiających im nie tylko zapamiętanie niezbędnych treści szczegółowych, potrzebnych do zrozumienia pojęć ogólnych i twierdzeń, lecz także ujęcie wiedzy w jedną i harmonijną całość.

Zadania edukacji historycznej Dobrowolski upatrywał przede wszystkim w wyjaśnianiu kierunków rozwoju kultury materialnej i duchowej w ich historyczno-genetycznym ujęciu. Pisał on na ten temat: „Na podstawie odpowiedniego doboru faktów o znaczeniu ogólniejszym, poznawanych dostatecznie szczegółowo w postaci możliwie konkretnej:

1) Wstępne zapoznanie się uczniów z człowiekiem, stosunkami ludzkimi i twórczością ludzką w czasie i przestrzeni, głównie zaś z przeszłością i teraźniejszością narodu i państwa polskiego, oraz stopniowe przyswojenie ogólnych pojęć gospodarczych, społecznych i politycznych.

¹² A. B. Dobrowolski: Pisma pedagogiczne t. 2, op. cit., s. 129.

¹³ Tamże, s. 130.

2) WYROBIENIE rzetelności i sprawności myślenia w dziedzinie spraw ludzkich w ogóle, w szczególności zaś:

- a) przyzwyczajanie do rozpatrywania spraw ludzkich w ich genezie, rozwoju i wzajemnym związku, w perspektywie czasu i porównawczo;
- b) przyzwyczajanie do dostrzegania przeszłości w teraźniejszości, do nawiązywania do teraźniejszości, jako jednego z ogniw, do całości procesu dziejowego;

3) Zainteresowanie sprawami ogólnoludzkimi i narodowymi.¹⁴

Historia winna być interpretowana socjologicznie; taka interpretacja pozwala nie tylko na bardziej wnikliwe ukazanie procesu dziejowego narodu, lecz także do zrozumienia współczesności. Tak określone zadanie edukacji historycznej nie mogło być realizowane za pomocą tradycyjnych stereotypowych metod nauczania. Edukacja historyczna miała dopomóc wychowankom do lepszego zrozumienia epoki współczesnej oraz najistotniejszych trendów jej rozwoju. Na tym polega istota dydaktycznej i wychowawczej funkcji edukacji historycznej.

Koncepcja edukacji ogólnej w wersji Dobrowolskiego odbiegała znacznie od współczesnych teorii i praktyki kształcenia ogólnego. 10-letnia szkoła ogólnokształcąca w jego ujęciu — to w dużej mierze szkoła samodzielnej pracy wychowanków, szkoła pracy samokształceniowej.

Te przesłanki legły również u podstaw głoszonych przez Dobrowolskiego idei braterstwa i solidarności międzynarodowej w epoce nowej cywilizacji — cywilizacji naukowej. Był on głęboko przeświadczony o tym, że świat zbliża się powoli i systematycznie do ścisłej oraz braterskiej współpracy narodów i tworzenia nowej cywilizacji. W procesie edukacji ogólnej zwracał szczególną uwagę na te aspekty procesu nauczania, które wiodły do realizacji celów coraz bardziej rozległych i wyższych, wyrażających ideał narodu, a w pewnym stopniu ludzkości. Wedle jego poglądów proces edukacji — to droga wiodąca do uogólnień pojęć, twierdzeń i syntezy.

Tak najogólniej rzecz biorąc prezentował się pogląd Dobrowolskiego na organizację procesu nauczania. Nie dążył on do szczegółowego opracowania wszystkich zagadnień związanych z organizacją procesu nauczania. Wyrażał pogląd, że dobre przygotowanie pedagogiczne ma dopomóc nauczycielom i wychowawcom do samodzielnego wypracowania bardziej skutecznych metod nauczania i wychowania, że proces dydaktyczno-wychowawczy powinien być oparty na podstawach naukowych.

Stwierdzić można, że 10-letnia szkoła ogólnokształcąca w wersji Dobrowolskiego miała być nie tylko miejscem, gdzie młodzież przygotowuje się do życia, ale zarazem częścią jej życia; uwzględniała ona wszystkie strony osobowości wychowanków. Nauczanie w tej szkole miało stanowić system

¹⁴ Tamże, s. 128.

samodzielnej pracy wychowanków pod kierunkiem nauczycieli. Proces edukacji był silnie wspierany przez szeroko rozumiany proces samoedukacji.

W 10-letniej szkole ogólnokształcącej w wersji A. B. Dobrowolskiego nie było miejsca na edukację wyznaniową. Jej miejsce zajęła naukowa interpretacja świata. Dobrowolski sądził, że wszelkie elementy irracjonalne związane z szeroko rozumianą edukacją wyznaniową hamują realizację podstawowego celu — kształtowanie naukowego poglądu na świat.

SYSTEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W UNIWERSYTETACH I WYŻSZYCH SZKOŁACH PEDAGOGICZNYCH

1. NARODZINY OBECNIE FUNKCJONUJĄCEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Narodziny obecnego systemu pełnych akademickich studiów kształcących nauczycieli wiążą się z utworzonymi w 1968 przy uniwersytetach, a poczynając od roku 1969 z samodzielnymi, wyższymi szkołami nauczycielskimi. Powstawały one w okresie, gdy przewidywano konieczność reformy szkolnictwa podstawowego i średniego, gdy myślano o przygotowaniu warunków do upowszechnienia średniej szkoły ogólnokształcącej. W latach, w których podjęto decyzję o wprowadzeniu wyższych szkół nauczycielskich jako szkół przygotowujących nauczycieli do pracy w szkołach podstawowych, w NRD już kształcono nauczycieli dla zreformowanej szkoły ogólnokształcącej na pełnych studiach akademickich. Kształcenie nauczycieli na tym poziomie występowało również w ZSRR (instytuty pedagogiczne i fakultety pedagogiczne uniwersytetów).

Wyższe szkoły nauczycielskie powstawały w okresie krótko trwającej tendencji do kształtowania studiów wyższych w układzie dwuszczeblowym, podobnie jak na ówczesnych studiach politechnicznych. Szczebel pierwszy nosić miał charakter studiów zawodowych, pełne studia akademickie dawało ukończenie studiów magisterskich na drugim szczeblu.

Wyższe szkoły nauczycielskie, z okresem studiów trwającym trzy lata, były studiami wyższymi zawodowymi, po nich absolwenci mogli w przeciągu 2 lat na drugim stopniu studiów dziennych bądź trzech lat na drugim stopniu studiów zaocznych lub wieczorowych uzyskać dyplom pełnych studiów akademickich.

Aby zapewnić odpowiedni poziom nowo tworzonym wyższym szkołom nauczycielskim, w roku 1968 powoływano je jako części składowe uniwersytetów bądź jako ich filie, przyjmując nazwy: wyższe studia nauczycielskie bądź wyższe szkoły nauczycielskie.

Były to jednostki składające się z trzech wydziałów: nauczania początkowego, humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego. Na tych wydziałach uruchomiono kierunki studiów dające przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów — głównego i pobocznego. Dla zagwarantowania rangi tym nowym placówkom, kształcącym nauczycieli na poziomie wyższych studiów zawodowych, kierowanie nimi powierzano zastępcom rektorów uniwersytetów do spraw wyższych szkół lub wyższych studiów nauczycielskich, czy też zastępcom do spraw filii w przypadku wyższych szkół nauczycielskich powoływanych poza siedzibą uniwersytetów.

Pierwsza koncepcja programowo-organizacyjna wyższych szkół nauczycielskich została opracowana przez grupę pracowników naukowych

Uniwersytetu Warszawskiego w okresie od maja do lipca 1968 r. Koncepcja ta już zakreślała blokowy układ przedmiotów: psychologiczno-pedagogiczny i metodyczny, kierunkowy dla specjalizacji głównej i kierunkowy dla specjalizacji dodatkowej. Nie występował natomiast blok przedmiotów filozoficzno-społecznych, jako że przewidziana została w planie studiów jedynie filozofia marksistowska.

Oparte na tej koncepcji plany nauczania wprowadzono w życie we wrześniu 1968 r., wtedy bowiem uruchomiono pierwsze uniwersyteckie WSN-y. Plany nauczania obowiązujące w nich zmodernizowano po upływie 11 miesięcy. Nowe zaczęły funkcjonować od roku akademickiego 1969/70. Modernizacja polegała na zwiększeniu liczby godzin na pedagogikę oraz zwiększeniu czasu praktyk pedagogicznych. Od wyżej wspomnianego roku zaczęto powoływać samodzielne wyższe szkoły nauczycielskie oraz zreformowano studia w dwóch istniejących wówczas wyższych szkołach pedagogicznych — WSP w Krakowie i WSP w Opolu. Reforma ta polegała na utworzeniu w nich studiów pierwszego stopnia według planów i programów studiów WSN. Przewidywano, że studia drugiego stopnia uzupełniające do poziomu pełnych studiów magisterskich będą przeznaczone zarówno dla absolwentów studiów I stopnia, jak i dla absolwentów okolicznych WSN. Studia drugiego stopnia powołano potem również w uniwersytetach, stwarzając możliwość uzupełnienia wykształcenia absolwentów uniwersyteckich i pozauniwersyteckich WSN.

Wobec tego, że na uniwersytetach utrzymano również stary system studiów 5-letnich, które również przygotowywały kandydatów na nauczycieli szkół średnich specjalizując ich w nauczaniu dwóch przedmiotów — głównego i pobocznego, powstała swoista mozaika systemu kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących obejmująca:

- a) nowy system dwuszczelbowego kształcenia składający się z — zawodowych studiów wyższych — WSN i I^o studiów w WSP, — dwuletnich studiów drugiego stopnia dających kwalifikacje absolwentom WSN do nauczania przedmiotu objętego główną specjalizacją w klasach licealnych,
- b) dawny system 5-letnich studiów uniwersyteckich,
- c) wygasającego kształcenia nauczycieli w półwyższych studiach nauczycielskich,
- d) utrzymujące się półwyższe kształcenie nauczycieli przedszkoli.

Przez dłuższy okres funkcjonowało dokształcanie nauczycieli absolwentów liceów pedagogicznych do poziomu półwyższych studiów w dwuletnich studiach nauczycielskich.

Mówiąc o systemie kształcenia nauczycieli klas początkowych i poszczególnych przedmiotów do szkoły podstawowej w wyższych szkołach nauczycielskich, warto zwrócić uwagę na pewne charakterystyczne jego cechy.

Został rozszerzony zakres psychologicznego i pedagogicznego przygotowania kandydatów na nauczycieli, i to nie tylko w stosunku do pięcio-

letnich studiów uniwersyteckich, lecz również w stosunku do planu nauczania w dwuletnich studiach nauczycielskich. Dzięki temu wzrósł poziom przygotowania do zawodu absolwentów WSN. Opinie o nich uzyskane od dyrektorów szkół wykazały, że lepiej rozwiązują oni problemy pedagogiczne występujące w pracy nauczycielskiej, aniżeli absolwenci innych studiów kwalifikujących do nauczania w szkole podstawowej.

W planach studiów w wyższych szkołach nauczycielskich kształcenie kierunkowe zmierzało do uwypuklenia roli przedmiotów podstawowych dla wiedzy kierunkowej, chociaż nie zawsze udawało się to w pełni zrealizować ze względu na okres kształcenia i dwuprzedmiotową specjalizację.

Ta sytuacja wywoływała w wielu środowiskach negatywną ocenę wartości studiów typu WSN. Jednakże, jak wykazała praktyka dalszego kształcenia absolwentów WSN na studiach drugiego stopnia w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych, absolwenci WSN opanowywali trudny stosunkowo program studiów drugiego stopnia. Był on opracowany tak, aby w zakresie poziomu przygotowania kierunkowego nie występowały większe różnice w stosunku do studiów pięcioletnich na danym wydziale.

Również absolwenci kierunku — nauczania początkowego dawali sobie radę na studiach drugiego stopnia w zakresie pedagogiki. Na osiągnięcie stosunkowo dobrych efektów kształcenia między innymi wpływ dodatni miało blokowe ukształtowanie planów studiów, mimo że korelacje programów nie były przedmiotem bliższej uwagi specjalistów opracowujących je. Jest oczywiste, że różnice, które występowały wśród absolwentów różnych WSN, wynikały z faktu, że samodzielne wyższe szkoły nauczycielskie nie dysponowały dostateczną liczbą wyżej wykwalifikowanych nauczycieli akademickich.

W dwuletnich studiach nauczycielskich, które były likwidowane, było mało nauczycieli posiadających stopień doktora, a doktorów habilitowanych prawie w nich nie było. Uniwersytety zaś, tworząc własne WSN, nie mogły nowo powstającym w wielu miastach dostarczyć wystarczającej liczby wykwalifikowanych nauczycieli akademickich.

Do osiągnięć WSN należy zaliczyć również takie ukierunkowanie zajęć nadobowiązkowych, które sprzyjały rozwijaniu umiejętności niezbędnych w pracy przyszłym nauczycielom.

Wspomnieć tu można o funkcjonujących w wielu WSN-ach instruktorских kręgach harcerskich, studenckich kołach zainteresowań rozwijających dodatkowo umiejętności potrzebne w pracy pozalekcyjnej w szkole.

Jednak od początku powstania WSN uwidoczniła się ich słabość wynikająca z ograniczenia studiów do 3 lat, co spowodowało trudności takiego rozbudowania wykształcenia absolwentów, które umożliwiłoby im lepsze przygotowanie metodyczno-merytoryczne do pracy nauczycielskiej, zwłaszcza że nawet jeszcze przed opublikowaniem „Raportu o stanie Oświaty w PRL” oraz przed powołaniem Komitetu Ekspertów dla jego

opracowania w kręgach oświatowych i akademickich przewidywano konieczność szybkiej reformy systemu oświatowego, której podstawę stanowić miała powszechna szkoła średnia. Te niezbyt odległe perspektywy rozwoju oświaty uwidoczniły niedoskonałość dwuszczeblowego systemu kształcenia nauczycieli. Dostrzegano również fakt, iż dla zreformowanej szkoły ogólnokształcącej nie będą w pełni przydatni nauczyciele przygotowani tylko na poziomie wyższych studiów zawodowych, jakie dawały WSN-y.

Równoległe z pracami Komitetu Ekspertów problemem reformy kształcenia na poziomie szkół wyższych zajmowała się również Komisja Postępu Pedagogicznego Rady Głównej Min. Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Komitet Ekspertów oraz Komisja Postępu Pedagogicznego wyraźnie wskazywały, że nie można od szkół wyższych oczekiwać takiego przygotowania absolwentów do pracy zawodowej, które zawierałoby ukształtowanie wiedzy szczegółowej i umiejętności zawodowych na tym poziomie, aby umożliwić absolwentowi natychmiastowe podjęcie odpowiedzialnych działań w swojej specjalności. Wysunięta została idea ustawicznego kształcenia się, z której wynikało, że wyższe wykształcenie powinno przede wszystkim wyposażyć studentów w wiedzę fundamentalną i podstawowe umiejętności zawodowe. Specjalistyczne przygotowanie wystąpi natomiast w okresie stażu zawodowego absolwentów.

Wiedza podstawowa będzie nie tylko dobrym fundamentem do wyżej wspomnianego przystosowania, lecz również do ustawicznego kształcenia się. Wysłunięto tezę, że studia wyższe w takiej sytuacji powinny być pełnymi studiami akademickimi o charakterze jednoszczeblowym. Nie rozpatrywano natomiast bliżej tego problemu w odniesieniu do kształcenia nauczycieli, wskazując jedynie, że one również powinny być jednolitymi studiami akademickimi. W odróżnieniu od innych zawodów, zwłaszcza technicznych, absolwenci kierunków nauczycielskich muszą wynieść jednak z uczelni stosunkowo szeroki krąg umiejętności zawodowych, gdyż od pierwszych dni pracy zawodowej podejmują w sposób samodzielny odpowiedzialne zadania dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze.

Komisja Postępu Pedagogicznego Rady Głównej MN SzWiT oraz „Raport o stanie oświaty w PRL” opublikowany w 1973 r. postawiły tezę o konieczności zreformowania systemu kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących opierając go na pełnych studiach akademickich, dających absolwentowi stopień magistra. Dlatego już od 1972 roku rozpoczęto stopniowo likwidować studia WSN-owskie.

Wobec tego, że wysiłek uniwersytetów i nowo utworzonych samodzielnych WSN był skoncentrowany przede wszystkim na kształtowaniu i rozwijaniu zawodowych studiów dziennych, nie rozwinęły się szerzej studia dla pracujących typu WSN-owskiego. Wobec mniejszego, aniżeli początkowo sądzono, zapotrzebowania na absolwentów WSN w wielu uniwersytetach i WSP zorganizowano dość szybko studia magisterskie

drugiego stopnia, na które kierowano absolwentów WSN, umożliwiając im w ten sposób uzyskanie stopnia magistra w systemie studiów dziennych. Dzięki temu ułatwiono również absolwentom WSN, którzy podjęli pracę w szkołach, ukończenie trybem zaocznym i wieczorowym studiów II^o, gdyż takie studia były już uruchomione w uniwersytetach oraz dwóch istniejących wówczas wyższych szkołach pedagogicznych.

Proces likwidacji 3-letnich studiów zawodowych dla nauczycieli wystąpił przede wszystkim w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych. W dalszej kolejności przekształcono samodzielne wyższe szkoły nauczycielskie w wyższe szkoły pedagogiczne realizujące nowy system pełnego wyższego kształcenia kandydatów na nauczycieli.

2. SYSTEM CZTEROLETNIH MAGISTERSKICH DZIENNYH STUDIÓW I KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH W UNIWERSYTETACH I WYŻSZYH SZKOŁACH PEDAGOGICZNYH

Obecnie funkcjonujący system kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych narodził się na tle doświadczeń wyższych szkół nauczycielskich oraz dawnego systemu pięcioletnich studiów magisterskich. Pięcioletnie studia wyższe, które kształciły nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dla szkół średnich, udowodniły możliwości uzyskania wysokiego poziomu przygotowania kierunkowego. Świadczy o tym przygotowanie maturzystów do studiów wyższych, które mimo częstej krytyki było na dobrym poziomie. Nauczycielami zaś przedmiotów ogólnokształcących w szkołach średnich są w większości absolwenci pięcioletnich studiów uniwersyteckich.

Doświadczenie krótko zresztą funkcjonujących wyższych szkół nauczycielskich udowodniło, że:

a) blokowy układ przedmiotów nauczania w ramach studiów może zapewnić wyższą efektywność kształcenia, gdyż pozwala skorelować treści zajęć i skoordynować ich zadania dydaktyczne;

b) nawet stosunkowo duża liczba godzin przeznaczonych na przygotowanie pedagogiczno-metodyczne okazała się niewystarczająca i to było przyczyną ich zwiększenia w planach nauczania magisterskich studiów nauczycielskich;

c) wyższe szkoły nauczycielskie dostarczały swoim studentom zbyt mało wiedzy filozoficzno-społecznej, która, jak wiadomo, pogłębia rozumienie procesów i zjawisk psychologicznych, pedagogicznych, a nawet filozoficznych problemów przedmiotów kierunkowych.

Nowy system kształcenia nauczycieli rodził się, jak już wspomniałem, na tle przygotowywanej reformy studiów akademickich po upadku koncepcji dwuszczeblowego ich systemu. Konsekwencją podstawowego zadania nowego modelu studiów wyższych, tzn. przede wszystkim ogólnego przygotowania do zawodu i przygotowania absolwentów do ustawicznego

kształcenia się, było skrócenie czasu trwania nauki na kierunkach nauczycielskich w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych do czterech lat. Plany zreformowanych studiów położyły nacisk na rozszerzenie teoretycznej podbudowy przyszłej działalności zawodowej, a więc na plan pierwszy wysunęły przedmioty ogólnoteoretyczne. Skutkiem tego zarówno na kierunkach nauczycielskich, jak i nienauczycielskich w uniwersytetach większość przedmiotów bloku kierunkowego była wspólna. Przystępując do reformy studiów nauczycielskich przewidywano, że zreformowane powszechne szkoły średnie będą dużymi jednostkami, i to zarówno w miastach, jak i we wsiach. Było to przyczyną podjęcia decyzji o przygotowaniu studentów do nauczania tylko jednego przedmiotu w przyszłej zreformowanej szkole średniej. Taki postulat wysunięty został również w „Raporcie o stanie oświaty w PRL”, w którym czytamy:

„Powinno się przechodzić na jednokierunkowe kształcenie. Jednokierunkowość nie oznacza wąskiego profilu. Szeroki profil wykształcenia powinno zapewnić gruntowne przygotowanie do nauczania wybranego przedmiotu wraz z szeroką obudową nauk pokrewnych, nauk pedagogicznych i społeczno-filozoficznych z odpowiednio rozwiniętymi umiejętnościami dydaktyczno-wychowawczymi. W takim układzie absolwent, któremu przyjdzie uczyć innych przedmiotów niż ten, w którym się wyspecjalizował, znając strukturę swej dyscypliny naukowej, będzie w stanie drogą samokształcenia lub przez udział w kursach przygotować się do prowadzenia innych, pokrewnych przedmiotów”¹. Ukształtowany obecnie system studiów opiera się więc na czteroletnim okresie kształcenia, a plan studiów obejmuje:

a) blok przedmiotów filozoficzno-społecznych oraz blok przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych wraz z ogólnym praktycznym przygotowaniem do pracy nauczycielskiej realizowanej także w czasie dwóch rodzajów ciągłych praktyk — wychowawczej, obozowo-kolonijnej oraz w czasie szkolnej praktyki asystenckiej (łącznie 5—6 tygodni), blok ten obejmuje około 2/3 ogólnej liczby godzin zajęć przewidzianych w planie studiów czteroletnich,

b) blok przedmiotów kierunkowych wraz z metodykami nauczania jednego przedmiotu oraz czterotygodniową praktykę o charakterze przedmiotowo-metodycznym, a także czterotygodniową praktykę specjalistyczną (np. praktyki językowe na kierunkach neofilologicznych, praktyki przemysłowe w zakładach pracy, fizyka, chemia itp.).

Kierunek nauczycielski na wydziałach uniwersyteckich był wyodrębniony już od pierwszego roku i przeprowadza się na nich odrębną rekrutację. Jest do dnia dzisiejszego przedmiotem kontrowersji. Zwolennicy, argumentując konieczność długiego, przez cały czas 4-letnich studiów, wdrażania do zawodu nauczycielskiego swoistością tego zawodu są atako-

¹ Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN, s. 278—279.

wani przez przeciwników takiej rekrutacji argumentami, iż wybór konkretnego zawodu na studiach powinien wystąpić wtedy, kiedy student będzie mógł podjąć decyzję w sposób bardziej dojrzały.

3. OCENA OBECNEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Doświadczenia sześciu lat funkcjonowania obecnego systemu kształcenia nauczycieli pozwalają dostrzec jego pozytywy, jak i negatywy. Część zjawisk negatywnych już usunięto, gdyż od pierwszych lat funkcjonowania obecnego systemu wprowadzano doń różnego rodzaju poprawki i modyfikacje. Wracając do spraw pozytywnych, można już dzisiaj stwierdzić, że np. na wydziałach uniwersyteckich, na których funkcjonują równoległe kierunki nauczycielskie i nienauczycielskie, nastąpiło wyraźne zbliżenie poziomu efektów kształcenia u studentów obu tych kierunków, mimo że rekrutowani na kierunki nauczycielskie wykazują się nieco słabszym przygotowaniem aniżeli kandydujący na kierunki nienauczycielskie. Wstępne wyniki ogólnopolskich badań prowadzonych pod moim kierunkiem² nad funkcjonowaniem w zawodzie absolwentów obecnego systemu studiów nauczycielskich wykazały, że ich umiejętności zawodowe, i to zarówno związane z przygotowaniem pedagogicznym i kierunkowym można ocenić jako dobre. Badania testami przedmiotowo-metodycznymi oraz psychologiczno-pedagogicznymi wykazały, że umiejętności rozwiązywania problemów nauczycielskich u absolwentów obecnego systemu kształcenia nauczycieli są na podobnym poziomie, jak i u dobrych nauczycieli z wyższymi studiami dawnego typu i długoletnią (co najmniej pięcioletnią praktyką zawodową)³.

Pozytywne rezultaty obecnie funkcjonującego systemu nauczycieli nie mogą jednak przysłonić wyraźnych jego mankamentów, które dają o sobie znać zarówno w trakcie studiów, jak i wtedy, gdy oceniamy ich rezultaty. W planach studiów, a jeszcze bardziej w planach nauczania niektórych przedmiotów na kierunkach nauczycielskich, nie jest konsekwentnie realizowana zasada eksponowania i nacisku na zagadnienia fundamentalne dla danych dyscyplin naukowych. Zbyt mało poświęca się również uwagi na kształtowanie funkcjonalności wiedzy zdobywanej przez studentów, co, jak wiadomo, może wpływać niekorzystnie na rozwijanie umiejętności oraz przygotowania do pracy twórczej. Spotyka się jeszcze w planach studiów na kierunkach nauczycielskich przedmioty wąskospecjalistyczne albo podobne ujęcie treści niektórych przedmiotów studiów. Zmniejsza to siłą rzeczy możliwość rozszerzenia walorów obecnego systemu — szerokoprofilowego wykształcenia studentów — szczególnie systemu — szeroko profilowego wykształcenia studentów — szczególnie

² Założenia tych badań opublikowałem w artykule: *Badania nad funkcjonowaniem w zawodzie absolwentów kierunków studiów dziennych. Ruch Pedagogiczny* 1979 r., nr 4.

³ Raport z wyników tych badań zostanie opracowany w końcu 1980 roku.

W obecnym systemie kształcenia nauczycieli w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych proces przygotowania ogólnopedagogicznego i metodycznego do zawodu nauczycielskiego jest rozłożony na cały okres studiów. Takie rozwiązanie stwarza korzystne warunki ku temu, aby studenci dojrzewali do zawodu nauczycielskiego stopniowo, przez cały okres studiów, aby kształtowanie postaw nauczycielskich było procesem trwającym 4 lata. Plan studiów stwarza jednak ku temu tylko warunki. Nie oznacza to, że takie rozwiązanie nie wywołuje zastrzeżeń, że nie ma oponentów, i to nie tylko wśród specjalistów kierunkowych, lecz również i wśród pedagogów, którzy woleliby rozwiązanie poprzednie, a mianowicie na bazie wspólnego kształcenia przez okres 2—3 lat rozdział specjalizacyjny, a w tym i specjalność nauczycielską na latach wyższych. Ten powrót do rozwiązania sprzed kilku lat pociągnąłby ze sobą powrót do dawnego modelu studiów wyższych — przygotowania absolwentów o węższych specjalnościach. Odbiłoby się to szczególnie niekorzystnie na przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego. Niepokojące są opinie, że w istocie chodzi o proste przemieszczenie godzin między poszczególnymi latami studiów.

Zwolennicy tej tezy zapominają, że przedmioty bloku pedagogicznego, a więc psychologia, pedagogika, dydaktyka szczegółowa oraz ich obudowa w postaci praktyk pedagogicznych oraz takich przedmiotów, jak higiena szkolna i techniczne środki nauczania, mają nie tylko wyposażać studentów w określony zasób wiedzy i umiejętności, lecz ukształtować u nich postawy nauczycielskie. To zadanie jest przecież nie mniej ważne aniżeli przyswojenie studentom określonych wiadomości i umiejętności.

Wracając do obecnego systemu kształcenia pedagogicznego studentów kierunków nauczycielskich należałoby odpowiedzieć na pytanie, na ile umożliwiał on przygotowanie absolwentów do zadań, z którymi zetkną się oni w swojej praktyce nauczycielskiej. Badania nad systemem oświaty i wychowania, raporty o systemach edukacyjnych i tendencjach ich przemian wyraźnie wskazują na to, że zmienia się obecnie rola nauczyciela. Staje się on w coraz większym stopniu organizatorem i inspiratorem samodzielnej pracy ucznia. Aby skutecznie realizować te zadania, nauczyciel musi dbać o to, by kształtować wiedzę stanowiącą fundament samodzielnego uczenia się, porządkować i układać w struktury rezultaty samodzielnych i twórczych poszukiwań uczniów, inspirować i korygować procesy samowychowania.

Postępujący szybko proces upowszechniania coraz wyższych szczebli kształcenia, a zwłaszcza kształcenia ogólnego, stawia nauczyciela przedmiotów ogólnokształcących przed nowymi zadaniami wynikającymi ze zróżnicowania możliwości poznawczych uczniów — stworzeniu każdemu z nich szans najpełniejszego wykorzystania własnych zdolności, zainteresowań, usunięcia mikrodefektów itp.

Obecna szkoła, a więc i nauczyciele w niej pracujący, muszą coraz czę-

ściej wykonywać zadania polegające na koordynacji oddziaływań różnych środowisk wychowawczych, korekcji wyników tych oddziaływań oraz, co jest równie ważne, realizacji zadań wynikających z rozszerzającej się roli opiekuńczej szkoły.

Właśnie do wykonywania tych zadań mają przygotować studentów przedmioty pedagogiczne.

Bardzo często porównuje się zawód nauczyciela do zawodu lekarza. Jest w tych porównaniach nieco przesady, jako że lekarze zajmując się zdrowiem pacjenta ingerują zazwyczaj wtedy, gdy występują zaburzenia w funkcjonowaniu organizmu, a nauczyciel ingeruje w cały proces kształtowania się osobowości jednostki.

Nauczyciel obecnie, a tym bardziej w przyszłości, obowiązany będzie postępować tak, jak współczesny lekarz, a mianowicie korzystać z orzeczeń specjalistów przy swoich poczynaniach, i to zarówno korekcyjnych, jak i indywidualizacyjnych. Aby móc korzystać z tych orzeczeń, musi opanować trudną umiejętność stawiania pytań specjalistom: psychologom, pedagogom, lekarzom, a nawet socjologom, a następnie korzystać z orzeczeń tych specjalistów w organizowaniu i prowadzeniu własnej pracy nauczycielskiej.

Przygotowanie studenta do pracy nauczycielskiej w tej sytuacji to nie tylko wyposażenie go w niezbędną wiedzę i umiejętności, lecz do samodzielnego i twórczego jej wykorzystania. A to zależy od postaw wobec zadań, z którymi zetknie się w czasie pracy zawodowej, od postaw wobec ucznia i jego środowiska, od postaw wobec zadań stawianych szkole jako części jednolitego systemu edukacyjno-wychowawczego.

Pedagodzy widząc konieczność przygotowania studentów do pokonywania tak trudnych zadań stawiają często pytanie podyktowane troską o skuteczność pedagogicznego kształcenia, a mianowicie, czy nie zostały postawione w niekorzystnej sytuacji przy kształtowaniu planów studiów przedmioty pedagogiczne. Ci zaś specjaliści, którzy nie widząc innych zadań przed nauczycielem współczesnej szkoły poza nauczaniem określonego przedmiotu i jednocześnie pojmując jego rolę tradycyjnie jako kogoś, kto jest źródłem wiedzy dla ucznia, chcieliby ograniczyć i tak niezbyt dużą liczbę godzin przeznaczonych na przedmioty pedagogiczne. Uwzględnienie tych, zresztą pozornie tylko sprzecznych, żądań doprowadziłoby do znacznego wydłużania studiów i jak można sądzić, nie przyniosłoby i tak oczekiwanych korzyści, gdyż z większą siłą zadziałałyby te negatywne zjawiska, których źródłem jest opóźnienie procesu dojrzewania społecznego jednostki w warunkach szkolnych.

Blok przedmiotów pedagogicznych na tle dotychczasowych 6-letnich doświadczeń można ocenić pozytywnie. Taką opinię głoszą nauczyciele akademicy realizujący te przedmioty, a także wykazują to wyniki badań przeprowadzanych wśród absolwentów obecnego systemu kształcenia nauczycieli. Sygnały o zasadniczo pozytywnych efektach obecnego pedago-

gicznego modelu kształcenia nauczycieli uzyskane zostały już 2 lata temu w wyniku badań nad efektywnością nauczania pedagogiki i praktyk pedagogicznych przeprowadzone w Instytucie Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego.

Plan i programy przedmiotów bloku pedagogicznego podobnie jak przedmioty społeczno-polityczne i kierunkowe miały stworzyć mocny fundament do rozwijania umiejętności nauczycielskich w toku wykonywania zawodu. Wiedza i umiejętności pedagogiczne zdobyte w czasie studiów mogą jedynie ukierunkować dalszą pracę nad sobą, wyposażyć w niezbędny zasób umiejętności, i to tylko na tyle, aby absolwent uczelni mógł podjąć pracę nauczycielską i zrozumieć, że od pierwszego dnia swojej pracy w szkole musi intensywnie pracować nad rozwijaniem i doskonaleniem swoich umiejętności pedagogicznych i szukać w literaturze pedagogicznej wiedzy kierunkującej jego pracę w wyżej wspomnianym zakresie.

O tym, że obecny model stwarza tylko ramy strukturalne, przy istnieniu w nim jeszcze wielu mankamentów dających się zresztą usunąć, świadczą podjęte już próby jego doskonalenia. Jednakże doskonalenie to nie zmierza bynajmniej do rozbicia ram modelu, którego pozytywnymi są:

- a) rozłożenie procesu pedagogicznego kształcenia nauczycieli na cały czas studiów;
- b) poprawna sekwencja przedmiotów pedagogicznych;
- c) zagwarantowanie niezbędnego minimum dla praktycznego przygotowania studentów do pracy nauczycielskiej.

Źródłem zjawisk negatywnych obecnego modelu pedagogicznego kształcenia studentów nauczycielskich kierunków studiów są przede wszystkim programy przedmiotów pedagogicznych, i to zarówno psychologii, pedagogiki i metodyk nauczania, a także koncepcje praktyk pedagogicznych, do których dotychczas nie ma nawet ramowych programów. Podstawowym mankamentem obecnych programów jest przede wszystkim ich nieskorelowanie treściowe oraz nieskoordynowanie zadań. O dalszych możliwościach poprawy w tym zakresie mówią wyniki III ogólnopolskiego seminarium na temat „Podnoszenie efektywności pedagogicznego kształcenia nauczycieli”.⁴

Zastrzeżenia budził również program pedagogiki na nauczycielskich kierunkach studiów. Był on skonstruowany tak, że obejmował fragmenty podstawowe 3 dyscyplin nauk pedagogicznych: pedagogiki ogólnej, teorii wychowania i teorii nauczania. Nie ułatwiało to strukturalnego zdobywania wiedzy pedagogicznej studentom.

Nie wykorzystane było w pełni źródło integracji wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, kształtowanie umiejętności i postaw nauczycielskich,

⁴ Komunikat o problematyce tego seminarium ukazał się w Kronice Krajowej Ruchu Pedagogicznego z 1979 r., nr 6.

jakie stanowią ciągłe praktyki pedagogiczne. Jeśli jednak w toku działalności praktycznej ma się dokonywać ta integracja, mało tego — mają się tam również kształtować umiejętności, nasuwa się pytanie, czy może się to odbywać już po pierwszym roku studiów na praktyce obozowo-kolonijnej. Znacznie większe korzyści wynieśliby z niej studenci bardziej dojrzały do tej pracy, a więc po zrealizowaniu programu psychologii i higieny szkolnej.

Należy się również zastanowić nad możliwością lepszego układu praktyk szkolnych. Obecne rozwiązania 2-tygodniowej praktyki asystenckiej oraz metodycznej praktyki nauczycielskiej mimo stosowanych przez uczelnie poprawek nie stwarzają dobrych warunków dla kształtowania umiejętności nauczycielskich oraz rozwijania funkcjonalności wiedzy pedagogicznej i metodycznej.

Nie wykorzystanym dostatecznie źródłem zdobywania praktycznego doświadczenia są zresztą również ćwiczenia z metodyk nauczania, na których istnieje przewaga biernego uczestniczenia w zajęciach szkolnych zamiast czynnej pracy nauczycielskiej i wychowawczej.

Innym niedostatecznie wykorzystanym źródłem biernych i czynnych doświadczeń nauczycielskich są procesy pedagogiczne, w których przyszły nauczyciel bierze udział jako student. Obserwowanie tych procesów może pomagać w konkretyzacji wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i metodycznej. Studenci lat wyższych mogą również wzbogacać swoje doświadczenia pedagogiczne poprzez uczestniczenie w przygotowaniu i przeprowadzeniu fragmentów zajęć dydaktycznych w uczelni pod kierunkiem nauczycieli akademickich.

Pomijam, jako rzecz oczywistą, możliwość sprawniejszego kształtowania umiejętności pedagogicznych na drodze wykorzystania tak zwanego mikronauczania, rozwiązywania wszelkiego rodzaju zadań sytuacyjnych, hospitacji zajęć przy zastosowaniu telewizji w obwodzie zamkniętym itp.

Nasuwa się zatem wniosek, że istnieją jeszcze nie wykorzystane możliwości z zakresu praktycznego przygotowania studentów do pracy nauczycielskiej, które muszą być wzięte pod uwagę przy pracach modernizujących obecne programy oraz koncepcje praktyk pedagogicznych.

Metodyki nauczania lub dydaktyki szczegółowe stanowią szczególnie ważny przedmiot w bloku przedmiotów pedagogicznych, niesłusznie chyba połączony z blokiem przedmiotów kierunkowych wymagających również modernizacji. W większości nie są one skorelowane ani skoordynowane z psychologią i pedagogiką.

Mimo że w stosunku do liczby godzin innych przedmiotów pedagogicznych liczba godzin na metodykę jest dość duża, to jednak, jak wynika z analizy ich treści, koncentrują się one w zdecydowanej większości przypadków na kształtowaniu wiedzy i umiejętności w zakresie sposobów nauczania danego przedmiotu, pomijając natomiast realizację przez nau-

czyciela jego zadań wychowawczych. Programy metodyk nauczania w zbyt małym zakresie uwzględniają również problemy wynikające z nowej roli nauczyciela, jaka wyłania się na tle rozwoju oświaty równoległej, problemów kształcenia ustawicznego, indywidualizacji w pracy dydaktycznej, a przecież właśnie dydaktyki szczegółowe winny te problemy podjęte w programach psychologii i pedagogiki konkretyzować i dokonywać w umysłach dalszej syntezy wiedzy pedagogicznej, psychologicznej oraz co jest szczególnie ważne, wiedzy kierunkowej.

Jest oczywiste, że mamy obecnie do czynienia z różnym poziomem rozwoju poszczególnych metodyk nauczania jako dyscyplin naukowych. Dlatego korekty nie mogą obejmować jedynie programu tych przedmiotów, lecz również charakter zajęć, a zwłaszcza stosunek wykładów do ćwiczeń. Nie w każdym przypadku te propozycje mogą być takie same.

Modernizacja planów i programów przedmiotów pedagogicznych i praktyk na nauczycielskich kierunkach studiów nie rozwiążą do końca ich skoordynowanej realizacji tak długo, jak długo nauczycieli akademickich odpowiedzialnych za pedagogiczną stronę przygotowania do zawodu nauczycielskiego będą dzielić hermetyczne bramy układów wydziałowych i instytutowych. Stąd też wynika konieczność ich otwarcia poprzez tworzenie takiego organizmu wewnątrzuczelnianego, który powiązałby merytorycznie tę liczną grupę realizującą na tle swoistości danej dyscypliny wspólne zadania. Doświadczenia Uniwersytetu Warszawskiego wskazują, że można takie organizmy tworzyć nie naruszając w sposób zasadniczy istniejących struktur organizacyjnych.

Jednakże nadal są formalne bariery uniemożliwiające takim organizmom w pełni skuteczne działania, a stanowią je przepisy uniemożliwiające tworzenie dla tego rodzaju organizmów, złożonych z pracowników różnych wydziałów, rad naukowych, które posiadałyby uprawnienia do nadawania stopni naukowych. Integracja poczynań dydaktycznych w uczelniach jest niejednokrotnie związana z charakterem i kierunkiem prac badawczych, a dla kształcenia nauczycieli szczególnie przydatne będą te, które właśnie obejmą pogranicze trzech głównych dyscyplin: psychologii, pedagogiki i metodyk nauczania. Przełamanie tej bariery może być skuteczną drogą do integracji zespołów odpowiadających za pedagogiczne kształcenie nauczycieli.

Warto jednak zasygnalizować przy okazji omawianego tematu jeden problem, a mianowicie kwalifikacje nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia z metodyk nauczania. Do dnia dzisiejszego, mimo wytycznych Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej, postulatów Ministerstwa Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki, nie została rozwiązana pomyślnie sprawa nadawania stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego zwłaszcza dla specjalistów w zakresie metodyk nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Nawet silne uniwersyteckie ośrodki nie otwierają przewodów doktorskich i habilitacyjnych na wydziałach kierunkowych oraz na wydziałach (instytutach) pedagogicznych. Argumenty uzasadniające to negatywne stanowisko nie są na tyle istotne, aby je w tym artykule przytaczać. Rezultatem takiej sytuacji są słabości zakładów lub pracowni wielu dydaktyk szczegółowych, których rola w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli doksztalcania i doskonalenia jest istotna. Ta sytuacja utrudnia również przyjmowanie do tych placówek uczelnianych wybitnych nauczycieli ze szkół. Zdają oni sobie przecież sprawę z trudnej sytuacji, w której się znajdują podejmując pracę w szkole wyższej, a polegającą na kłopotach ze zdobywaniem stopni naukowych — co jest przecież podstawą do stabilizacji zawodowej w uczelniach. Jest to jedno ze źródeł niepełnego wykorzystania szans osiągnięcia jeszcze wyższego, aniżeli obecnie, poziomu zawodowego przygotowania absolwentów kierunków nauczycielskich.

4. MODERNIZACJA OBECNEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W SZKOŁACH WYŻSZYCH

Jak już wspomniałem, obecny system kształcenia nauczycieli od początku swego istnienia podlegał zabiegom zmierzającym do usunięcia różnych mankamentów.

Można je podzielić na dwie grupy:

- a) modyfikowanie istniejącego systemu,
- b) modernizację niektórych kierunków kształcenia nauczycieli.

Do poczynań modyfikujących obecny system studiów można zaliczyć:

- a) usuwanie mankamentów w planach studiów,
- b) zmiany programów nauczania niektórych przedmiotów,
- c) poprawianie rozwiązań programowo-organizacyjnych praktyk pedagogicznych i praktycznego przygotowania do zawodu w toku realizacji pedagogiki oraz metodyk nauczania.

Modernizacja natomiast polega na zasadniczych zmianach w czasie i toku studiów nauczycielskich. Poczynania modyfikujące studia na kierunkach nauczycielskich objęły w pierwszym rzędzie usunięcie spiętrzeń w zakresie zajęć obowiązkowych na niektórych latach studiów (w większości przypadków na roku trzecim, i to na kierunkach przyrodniczych), na eliminowaniu przedmiotów wąskospecjalistycznych, a także na wydłużeniu czasu przygotowywania pracy magisterskiej z 1 roku do 1½, a nawet zalecanie prowadzenia tego procesu przez 2 lata.

Zaistniała również potrzeba zmian w charakterze praktyk obozowo-kolonijnych. W toku poczynań modyfikacyjnych zmieniono ją na praktykę o charakterze wychowawczym i usankcjonowano doświadczenia wielu uczelni wskazując, iż lepiej jest, kiedy studenci odbywali ją po zakończe-

niu realizacji programu pedagogiki, a więc po II roku studiów. Mogli wówczas na obozach i koloniach letnich podejmować trudniejsze i odpowiedzialniejsze zadania pedagogiczne.

Problem ten został m.in. zbadany w Instytucie Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli UW.⁵

Zmieniony został również w sposób zasadniczy program pedagogiki na kierunkach nauczycielskich. Jest to rezultat badań prowadzonych pod moim kierunkiem nad efektywnością różnych prób modernizacji tego programu przeprowadzonych w wyżej wspomnianym instytucie. Cechą charakterystyczną nowego programu jest zintegrowanie elementów podstaw pedagogiki, teorii nauczania i teorii wychowania, co umożliwiło uwypuklenie zasadniczej idei, wokół której koncentruje się nowy program — wychowujące nauczanie w warunkach socjalistycznego systemu dydaktyczno-wychowawczego.

Również w zakresie innych przedmiotów są prowadzone podobne poczynania. Na przykład obecnie trwają prace nad modyfikacją programu psychologii na kierunkach nauczycielskich.

W roku 1979 rozpoczęto natomiast modernizowanie kierunków nauczycielskich.

Należą do nich:

- a) przekształcenie czteroletnich studiów nauczycielskich na fizyce, chemii, biologii i matematyce w studia pięcioletnie.
- b) pogłębienie poziomu praktycznego przygotowania do zawodu na studiach cztero- i pięcioletnich.

Przekształcając na wyżej wymienionych kierunkach studia nauczycielskie z czteroletnich na pięcioletnie wychodzono z założenia, że przygotowanie do pracy nauczycielskiej nie może trwać krócej aniżeli przygotowanie specjalisty w danej dziedzinie do innej pracy. Sytuacja zaś przedstawia się tak, że na matematyce, fizyce, chemii i biologii studia specjalistyczne trwają 4,5 roku, a nauczycielskie 4 lata, mimo że studenci większość wiedzy kierunkowej zdobywają w takim samym zakresie na specjalności nienauczyielskiej, jak i na nauczycielskiej, a ci ostatni mają jeszcze przeszło 450 godzin zajęć z przedmiotów pedagogiczno-metodycznych oraz około 2½ miesiąca praktyk pedagogicznych.

Wprowadzone na nowo pięcioletnie studia nauczycielskie na wymienionych uprzednio kierunkach rozszerzają zakres przygotowania kierunkowego oraz metodycznego, w niewielkim stopniu rozszerzając czas przeznaczony na studiowanie psychologii i pedagogiki.

Utrzymane zostało jednospecjalizacyjne przygotowanie nauczycielskie. Nadal, mimo że było to przedmiotem uwag krytycznych w wielu uczelniach, utrzymano duże liczby godzin zajęć w poszczególnych semestrach.

⁵ Por. IV ogólnopolskie seminarium na temat: Efektywność praktyk pedagogicznych *Ruch Pedagogiczny* 1980, nr 3.

Bardzo dobrze natomiast na studiach pięcioletnich rozwiązane zostały praktyki ogólnopedagogiczne — 2-tygodniowa asystencka oraz miesięczna — obozowo-kolonijna. Są one usytuowane w 2/3 realizacji programu pedagogiki po II roku studiów. Stwarza to szansę wykorzystania ich dla pogłębienia u studentów rozumienia procesów i zjawisk pedagogicznych oraz dla rozwijania umiejętności rozwiązywania zadań nauczycielskich. Można je również skorelować z realizacją programu psychologii, na którą przeznaczono o 30 godzin ćwiczeń więcej i wydłużono realizację z 2 do 3 semestrów.

Zarówno na zmienionych studiach pięcioletnich, jak i na studiach czteroletnich, stworzone zostały od 1980 roku lepsze warunki dla podwyższenia praktycznego przygotowania do pracy kandydatów na nauczycieli, i to nie tylko w sferze kształtowania umiejętności, lecz również w zakresie funkcjonalności wiedzy teoretycznej. Przekształcone zostały ćwiczenia z psychologii, pedagogiki i metodyk nauczania w konwersatoria. Umożliwia to, ze względu na zmniejszoną w ten sposób liczbę studentów w grupach i charakter zajęć, stosowanie metod aktywizujących myślenie, stymulujących operowanie zdobytymi wiadomościami w procesie rozwiązywania zadań. Ponadto część ćwiczeń (30 godz. z psychologii, 30 godz. z pedagogiki oraz 50% godzin ćwiczeń z metodyk nauczania) przekształcona została na zajęcia laboratoryjne prowadzone w szkołach ćwiczeń. To umożliwia nie tylko rozszerzenie aktywnego udziału studentów w pracach nauczycielskich, nie chodzi przecież o mnożenie jedynie godzin uczestniczenia studentów w obserwacji nauczania i wychowania, lecz o możliwość wprowadzenia różnorodnych gier dydaktycznych, których rezultaty mogą kandydaci na nauczycieli konfrontować z realiami szkolnymi, o szerokie stosowanie prób praktycznych działań nauczycielskich, a nawet techniki mikronauczania.

Podobne rozwiązania występują na zreformowanych studiach pięcioletnich. Zwiększona została również liczba tygodni przeznaczonych na ciągłą praktykę szkolną o charakterze nauczycielskim — do 7 tygodni na studiach czteroletnich i 12 tygodni na studiach pięcioletnich, wprowadzonych od ubiegłego i od bieżącego roku akademickiego. Na studiach pięcioletnich, które, jak wspomniano, są jednospecjalizacyjne, wprowadzone zostały bardzo duże liczby godzin w planie studiów przewidziane na metodyki nauczania. Na przykład na fizyce — 285 godzin dydaktyki fizyki, na biologii — 243 godziny dydaktyki tego przedmiotu, na matematyce — 215 godzin. Jest to problem, czy są to rzeczywiste potrzeby, czy też nastawienie nie na zwiększanie efektywności poprzez intensyfikację pracy studentów, ile przez liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia zorganizowane. Nie zawsze przecież są niezbędne obie drogi. Czasem wystarczy pierwsza.

5. NIEKTÓRE PROBLEMY DALSZEJ MODERNIZACJI KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH

Wiadomo dzisiaj, że postęp naukowo-techniczny w kształceniu na poziomie wyższych uczelni będzie wywoływać w sposób ciągły procesy modyfikacyjne i modernizacyjne. Będą one wynikać ze zmian, które niesie postęp naukowo-techniczny w pracy zawodowej oraz w kwalifikacjach niezbędnych do jej wykonywania. Odnosi się to w całej rozciągłości do pracy nauczycielskiej. W tym ostatnim przypadku na kształt studiów i procesy modernizujące je wpływa również rozwój nauki, nawet w tym przypadku, gdy jego konsekwencje nie dotknęły jeszcze bezpośrednio praktyki zawodowej, a w tym również i praktyki nauczycielskiej.

Procesy modernizacyjne, które obserwujemy obecnie, wynikają raczej z zauważonych mankamentów występujących w procesie realizacji programów studiów oraz obiegowych opinii nie zawsze opierających się na całkowicie zobiektywizowanych badaniach lub całościowego spojrzenia na pracę zawodową absolwentów obecnie funkcjonującego systemu kształcenia nauczycieli. Problemy modernizacji studiów wyższych, które odnoszą się również do kształcenia nauczycieli, omawia Stanisław Czajka we wspomnianym już interesującym artykule „Aktualne potrzeby i perspektywy przemian procesu kształcenia w szkołach wyższych”.

Jednakże oprócz interesujących problemów, jakie omawia w tym artykule Stanisław Czajka, które wiążą się przede wszystkim z postępem naukowo-technicznym, problemy modernizacji kierunków nauczycielskich w szkołach wyższych wiążą się zasadniczo z modelem oraz wielkością przyszłych zreformowanych szkół średnich oraz z wielkością szkół zawodowych, w których również będzie realizowany program powszechnej ogólnokształcącej szkoły średniej.

Przeprowadzane pod moim kierunkiem badania nad funkcjonowaniem w zawodzie absolwentów obecnego systemu studiów nauczycielskich z uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych przeprowadzone na terenie 26 województw przez pracowników naukowych czterech uniwersytetów i 3 WSP wykazały, że jednospecjalizacyjne przygotowanie nauczycieli utrudnia im start i funkcjonowanie w zawodzie. Prawie powszechne jest zjawisko nauczania przez naszych absolwentów 2—3 przedmiotów. Nawet po upowszechnieniu średniego wykształcenia przeważać będą szkoły mniejsze 1—2-ciągowe, a w nich na ogół będzie trudno zapewnić pełny etat nauczycielowi wyspecjalizowanemu jedynie w nauczaniu jednego przedmiotu. Obecne próby rozwiązania tego problemu na drodze zdobywania kwalifikacji poprzez studia podyplomowe wydłużają proces kształcenia nauczycieli. Na przykład dla studentów kierunków nauczycielskich obecnie reformowanych zdobycie kwalifikacji w zakresie 2 przedmiotów będzie trwać 6 lat (5 lat studiów + 1 rok studiów podyplomowych). Wiadomo zaś, a to wynika z prostej arytmetyki, że nawet w pełnej szkole 10-letniej o dwu ciągach nauczyciele fizyki, chemii, biologii, geografii

i historii dla wypełnienia etatu będą musieli uczyć dwóch przedmiotów. Natomiast w szkołach o jednym ciągu klas, a takie będą przecież w dużym procencie zbiorcze szkoły gminne, wielu nauczycieli będzie musiało nauczać trzech przedmiotów.

Zatem problem innego rozwiązania specjalności nauczycielskich w stosunku do obecnie funkcjonującego systemu jest sprawą pilną. Studia podyplomowe i kursy kwalifikacyjne będą przez dłuższy czas naprawiać błąd jednospecjalizacyjnej kwalifikacji nauczycieli. Nie sprawdziła się opinia „Raportu o stanie oświaty w PRL”, że głębokie jednokierunkowe kształcenie kandydatów na nauczycieli umożliwi im samodzielne przygotowanie się do nauczania drugiego przedmiotu. Innego zdania są absolwenci obecnego systemu kształcenia nauczycieli, i to tych, którzy ukończyli wyższe szkoły pedagogiczne, jak i tych, którzy są absolwentami renomowanych polskich uniwersytetów.

Drugim ważnym i wymagającym dalszej modernizacji problemem przygotowania zawodowego nauczycieli w szkołach wyższych jest takie skoordynowanie zadań dydaktyczno-wychowawczych i skorelowanie treści przedmiotów: psychologii, pedagogiki, technicznych środków (a może technologii) kształcenia, biomedycznych podstaw pedagogiki (a nie higieny szkolnej), metodyk nauczania oraz praktyk pedagogicznych, które doprowadzi do podniesienia efektywności teoretycznego i praktycznego przygotowania do zawodu kandydatów na nauczycieli. Korelacja treści i koordynacji zadań nie tylko może prowadzić do zintegrowania wiedzy i umiejętności związanej z pedagogiczną stroną zawodu nauczycielskiego, ułatwiając również studentom opanowanie jej struktury, lecz również — co jest, jak można sądzić, dostrzeżenia węzłowych idei pracy nauczycielskiej w zreformowanej powszechnej szkole średniej.

Trzecim kierunkiem modernizacji kształcenia jest podnoszenie efektywności kształcenia na drodze sensownego ograniczenia liczby godzin zajęć na rzecz ich jakościowego wykorzystania poprzez wprowadzanie efektywnych metod zdobywania przez studentów wiadomości oraz umiejętności nauczycielskich. Weźmy dla przykładu kształtowanie umiejętności rozwiązywania zadań nauczycielskich, gdzie prawie nie wykorzystuje się mikronauczania, wymagającego co prawda magnetowidu, lecz także nawet innych metod nie wymagających aparatury technicznej; metody algorytmicznej, gier dydaktycznych. Nie wykorzystuje się również gier decyzyjnych w rozwiązywaniu przez nauczycieli zadań zawodowych. Sądzę, że te niedostatki mają swoje źródło w pełnej jednostronności badań nad zawodem nauczycielskim. Bardziej koncentrowały się one nad podstawami nauczycieli niż nad umiejętnościami rozwiązywania zadań zawodowych.

Nasuwa się jednak pytanie, czy wprowadzenie efektywniejszych, aniżeli konwencjonalne, metod kształtowania umiejętności zawodowych rozwiąże kwestie podniesienia efektywności przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli. Dla rozwoju tej dziedziny zadań uczelni wyższych

jest konieczne rozwinięcie badań empirycznych oraz teorii kształcenia umiejętności zawodowych.

Po pierwsze — niezbędna jest analiza zadań powszechnej szkoły średniej, programów nauczania i warunków, w jakich będą one realizowane dla opracowania układów zadań nauczycielskich, których rozwiązania trzeba nauczyć kandydatów do tego zawodu w czasie studiów. Po wtóre — teorię kształtowania umiejętności zawodowych trzeba oprzeć na tych teoriach psychologicznych, które najbliższej przylegają do socjalistycznej koncepcji kształcenia i wychowania, w szczególności wiążą się w jednolitą i wewnętrznie niesprzeczną całość nabywania wiadomości i umiejętności, postaw oraz tłumaczą istotę funkcjonalności opanowanej przez jednostkę wiedzy.

Teoriami takimi na gruncie polskiej psychologii jest koncepcja poznawcza człowieka wraz z jej odmianą — psychologiczną teorią czynności. Sądzę, że opierając na tych teoriach koncepcje nowych modeli kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, i to nie tylko w blokach przedmiotów pedagogiczno-metodycznych, lecz również kierunkowych, ukształtuje się taki zmodernizowany system kształcenia na poziomie wyższym, który nie będzie wymagał wydłużania studiów ponad miarę i nie będzie przerywać niedostatków własnej efektywności na studia podyplomowe bądź kursy doskonalenia. Ich zadanie, biorąc pod uwagę szybki postęp naukowy i techniczny, siłą rzeczy będzie inne.

Następnym problemem związanym z dalszą modernizacją obecnego systemu kształcenia nauczycieli jest indywidualizacja studiów pomyślana nie tylko w zakresie przygotowania specjalistycznego, lecz również psychologiczno-pedagogicznego, a nawet odbiegająca od danego kierunku studiów nauczycielskich. Czyż nie można na przykład indywidualizować nauczycielskich kierunków tak, aby student rozwijał swoje zdolności artystyczne, lecz pod kątem przyszłej pracy oświatowo-wychowawczej, nawet gdy studiuje na kierunkach przyrodniczych, czy nie można pozwolić indywidualizować studia kandydatom na nauczycieli, zezwalając im zdobywać przygotowanie w zakresie poradnictwa pedagogicznego?

Ważnym problemem, którego rozwiązanie będzie prawidłowym rozwiązaniem modernizacyjnym, jest dopracowanie się takich metod pomiaru efektywności zawodowego przygotowania kandydatów na nauczycieli, które będą pomiarem prognozującym funkcjonowanie zawodowe absolwentów, bez konieczności badania ich dopiero w procesie pracy zawodowej.

Sądzę, że nowy nurt tego rodzaju badań, w których (jak mogę z własnych doświadczeń, wynikających z badań empirycznych sądzić) główną rolę odgrywać będą układy zadań sytuacyjnych, a nie proste tematy wiadomości i umiejętności, które szeroko wkraczają do wyższych uczelni, może nawet za szeroko, jeśli weźmiemy pod uwagę niewysoką ich wartość prognostyczną, zwłaszcza w sferze późniejszego funkcjonowania zawodowego absolwentów studiów.

POSTĘP PEDAGOGICZNY

MIECZYŚLAW SZCZODRAK
KIELCE

WYCHOWANIE EKONOMICZNE

Oszczędne i efektywne gospodarowanie zostało uznane przez VIII Zjazd PZPR jako szczególnie ważne zadanie na obecnym etapie rozwoju naszego kraju. Powszechne zainteresowanie wzbudzają szeroko omawiane sprawy ekonomiczne: potrzeba oszczędności i niestety nagminnie jeszcze występujące zjawisko marnotrawstwa, gospodarność i często zdarzająca się bez troska rozrzutność, sprawność działania i istniejąca tu i ówdzie bezwładność organizacyjna, twórcza inicjatywa i nieporadność części osób zarządzających. Tak otwarte analizowanie problemów gospodarczych stało się niezmiernie korzystne z punktu widzenia wychowawczego wpływu na społeczeństwo. Szczególnie duże możliwości stwarza ono dla pedagogicznego oddziaływania na młode pokolenie Polaków. Pozwala bowiem na wychowanie ekonomiczne oparte na przykładach pozytywnych przedsięwzięć, przy dostrzeganiu jednak i napiętnowaniu konkretnych przejawów złego gospodarowania — co dotychczas czyniono rzadko w obawie przed negatywnymi skutkami tego rodzaju pogładowości. Tymczasem przestrzeganie zasady pogładowości, a zwłaszcza świadomego i aktywnego udziału jednostki w realizacji stawianych sobie celów i zadań może przynosić dobre efekty nie tylko w nauczaniu, lecz także w wychowaniu, i nie tylko w odniesieniu do uczniów, także w stosunku do całego społeczeństwa. Toteż wspomniane forum partyjne i exposé Premiera w pełni uzasadniają potrzebę pogładowej i świadomie prowadzonej edukacji ekonomicznej społeczeństwa, same stanowią zresztą pokazową lekcję z tego zakresu.

Postawa niefrasobliwości w gospodarowaniu mieniem — obojętne prywatnym czy społecznym — charakteryzująca pokaźną część członków naszego społeczeństwa wychowanego już w Polsce Ludowej (taką postawę o wiele rzadziej spotyka się wśród osób starszych) nie zrodziła się bez określonych przyczyn. Jako jedną z nich można uważać — jak sądzę — niemal zupełny brak wychowania ekonomicznego, które — jak się zdaje — powinno być realizowane tym bardziej intensywnie, im bardziej zamożne stawało się społeczeństwo. Nie chodzi tu jedynie o — być może modną dzisiaj — ekonomizację ludzkiego działania, ale właśnie o wychowanie ekonomiczne, którego treść zostanie szerzej potraktowana w dalszych rozważaniach. Z pewnością nie popełni się wielkiego błędu, jeśli uzna się za prawdziwe twierdzenie, że powyższym zadaniem nie zajmujemy się

poważnie także dzisiaj. Nie czyni tego rodzina, nie jest nim zbyt przejęta szkoła. Ta pierwsza ma w tej mierze niezbyt bogate tradycje, ta ostatnia jakby nieco zágubiła swe doświadczenia w gąszczu innych, z pewnością nie mniej ważnych zadań.

W dwudziestoleciu międzywojennym, a nawet w pierwszych latach powojenych, same warunki bytu zmuszały rodzinę do trudnej ekwilibrystyki ekonomicznej, dzięki której można by swoich członków jakoś wyżywić i ubrać. Nie zmarnowano okruska chleba, kawałka gazety, najmniejszej szmatki — dosłownie niczego, co jeszcze dałoby się wykorzystać. Nawet taka postawa nie zapewniała grosza na powszechne uczestnictwo w kulturze, na turystykę i rekreację, na leczenie i wiele innych, podstawowych potrzeb ludzkich. Ci, którym przypadło żyć w owym okresie, przeszli — jak się zdaje — doskonałą, aczkolwiek nie zamierzoną, edukację ekonomiczną. Toteż nawet dziś, w zmienionych okolicznościach, bywają oni do przesady uwarżliwieni na punkcie zapobiegliwości, żal im jeszcze oddać na złom dziurawego garnka, będą narzekać na brak punktów usługowych podejmujących się naprawy starego obuwia, na swych strychach gromadzą istną rupieciarnię. Wszystkiego im jeszcze szkoda, bo tak zostali ukształtowani przez warunki, w których ongiś wegetowali. Na szczęście nie ma już takich warunków. Lecz wraz z nimi znikły okoliczności tworzące postawy oszczędności i gospodarności. Ich miejsca nie zastąpiono żadnym innym środkiem. Niezbędne stają się więc celowo prowadzone wychowanie ekonomiczne, które by zrezygnowało z kształtowania skrajnych — dzisiejsze stosunki — postaw, graniczących ze skąpstwem i sknerstwem, ale wpajało pewne ich elementy, godne szacunku i upowszechniania nawet wśród społeczeństw najbardziej zasobnych.

Dzisiejsze, bardziej dostatnie — chociaż dalekie od luksusu — warunki życia wyzwoliły rodzinę od ustawicznych trosk materialnych. Ludzie potrzebują i nabywają więcej dóbr niż dawniej, a przychodzi im to o wiele łatwiej — mimo powtarzanych narzekań i utyskiwań na zaopatrzenie. Rzeczy zdobyte bez wielkiego trudu i wyrzeczeń (finansowych) nie budzą dużego szacunku. Po kilku latach wymienia się całe komplety meblowe (dawniej wielokrotnie naprawiało się najwzwyklejsze krzesło składane, kupione na jarmarku), wyrzuca się zwykłą, ale będącą „na chodzie” pralkę elektryczną, jeśli nie ma jej komu za bezcen odsprzedać. Jej miejsce musi przecież zająć pralka automatyczna. Dwa razy do roku przeprowadza się remanent obuwia — część się wyrzuca, bo za ciasne, a młodsze rodzeństwo (nieliczne) nie będzie w nim chodzić, część — bo wyszło z mody. To samo czeka ubrania, nakrycia, torebki, części podręczników itd. W dzisiejszej rodzinie nie ma już — na szczęście — warunków zmuszających rodziców do prowadzenia żywiołowej edukacji ekonomicznej swych dzieci. Trzeba za to myśleć o wychowaniu ekonomicznym jako działaniu nie wymuszonym okolicznościami, lecz świadomym wdrażaniu do racjo-

nalnego gospodarowania wszelkimi wartościami materialnymi i duchowymi, działaniu, którego celem ma być osiągnięcie coraz wyższego poziomu życia. W społeczeństwie wychowanym pod względem ekonomicznym nie może być tak, że wzrost stopy życiowej wywołuje marnotrawienie i niegospodarność, rozrzutność i klęski urodzaju. Odwrotnie: to gospodarność staje się głównym czynnikiem wzrostu poziomu życia. Dlatego szczególnie takie społeczeństwo, które dopiero zaczyna się zachłystywać pewnymi, dotychczas niedostępnymi dla niego dobrami, trzeba uczyć racjonalnego ich wykorzystywania, jeśli się pragnie, aby dóbr tych starczyło na długo i dla wszystkich. Jeśli ustąpiły „naturalne” okoliczności sprzyjające wychowaniu ekonomicznemu — a bardzo dobrze, że tak się stało — to trzeba stanowczo podjąć celową działalność w tym kierunku, szczególnie w rodzinie. O takiej potrzebie świadczą bardzo liczne, antypedagogiczne, poczynania dużej części rodziców w kwestiach związanych z wychowaniem ekonomicznym, na co wskazuje sondaż przeprowadzony przez autora niniejszej wypowiedzi. Wyniki badań są przynajmniej o tyle godne zaufania, że pokrywają się ze zjawiskami powszechnie przez nas obserwowanymi.

EDUKACJA EKONOMICZNA WE WSPÓŁCZESNEJ RODZINIE

Sondaż przeprowadzono przy pomocy wywiadu środowiskowego w 162 młodych rodzinach, zamieszkałych w woj. kieleckim. Respondentami były matki posiadające dzieci w wieku 7—9 lat. Wychodząco z założenia, że w dalszym ciągu przeważnie matki prowadzą gospodarke domową i mają najbardziej doniosły wpływ na wychowanie dzieci, w tym — na ich edukację ekonomiczną. Badaniami objęto 90 rodzin mieszkających na wsi i 72 w mieście. Reprezentują one zróżnicowany standard warunków materialnych, a matki należą do wielu środowisk społeczno-zawodowych i wszystkich możliwych grup ze względu na poziom wykształcenia. Mimo to sondażu nie można uznać za reprezentatywny nawet dla województwa kieleckiego, a to ze względu na stosunkowo niewielką próbę badaną, jak też z uwagi na sposób jej doboru uzależniony od możliwości badawczych autora i współdziałających z nim studentów. Poza tym wąski zakres treści pytań kwestionariusza, celowo sprowadzający całą sprawę do wybranych przypadków zachowań matek, umożliwia jedynie postawienie problemu, nie daje natomiast podstawy do wielostronnego rozpatrzenia go.

Podstawowe informacje o indagowanych matkach, z których wszystkie mieszczą się w przedziale wieku od 26 do 40 lat, przedstawia poniższe wyliczenie:

Ze względu na wykształcenie: podstawowe i niższe posiadało 48 matek, niepełne średnie i średnie — 94, niepełne wyższe i wyższe — 20.

W dalszej części grupy te przyjęto nazywać — dla uproszczenia — jako posiadające wykształcenie podstawowe, średnie i wyższe.

Ze względu na standard warunków materialnych rodziny: bardzo wysoki — 11, wysoki — 61, przeciętny — 80, niski — 10.

Wyjaśnienie całej procedury kwalifikowania rodzin do jednego z powyższych standardów zajęłoby tu za dużo miejsca. Wspomnieć jednakże należy, że owo kwalifikowanie przeprowadzono na podstawie wcześniej opracowanych kryteriów, uwzględniających warunki lokalowe, wyposażeniowe i żywieniowe. Na ostateczne decyzje w tej kwestii rzutowały jednak opinie badanych i oceny osób przeprowadzających wywiady, a opierających się na dokonanych spostrzeżeniach. Dlatego kwalifikowanie takie należy raczej uznać jako szacunkowe, a więc nie pretendujące do dużej precyzji. Wywiady zostały przeprowadzone przez studentów kierunków pedagogicznych WSP w Kielcach w ramach prób badawczych związanych z realizacją metodologii pedagogiki. Do stawianych matkom pytań, które wraz z uzyskanymi odpowiedziami autor pragnie uczynić przedmiotem analizy, należą:

1. Czy Pani dziecko otrzymuje tzw. kieszonkowe i ewentualnie w jakiej wysokości (przez kieszonkowe rozumiano kwotę pieniędzy, jaką dziecko otrzymuje miesięcznie od rodziców i może nią dysponować według własnego uznania)?

2. Jaką przyjmuje Pani postawę w stosunku do wydatków dziecka, czynionych z funduszu kieszonkowego?

3. Czy Pani dziecko jest wtajemniczane w sprawy finansowe rodziny?

4. Czy Pani dziecko wykonuje stale przydzielone mu obowiązki domowe lub gospodarcze?

Wydaje się, że na potrzeby artykułu tego rodzaju pytania powinny stanowić wystarczającą podstawę dla rozpoznania nie tylko werbalnych opinii osób badanych, lecz także ich postępowania wychowawczego w kwestiach ekonomicznych. Spodziewane odpowiedzi mogą zostać uznane za stosunkowo obiektywne wskaźniki poglądów i postaw wobec spraw szerszych, nie objętych wymienionymi pytaniami. Dlatego celowe wydaje się postawienie aż trzech pytań związanych z gospodarką finansową rodziny. Pieniądz jest wartością najbardziej wymierną i podstawowym środkiem (a nie celem — jak to przyjmują niektórzy rodzice) edukacji ekonomicznej dziecka. Umiejętność gospodarowania pieniędzmi pociąga za sobą konsekwencje w postaci umiejętności racjonalnego gospodarowania wszystkim, co na tę wartość da się przeliczyć. Oszczędność pieniądza (ale nie chytrość ani sknerstwo), racjonalne wydatkowanie go, rzetelne i uczciwe zdobywanie itd. mogą stanowić wskaźnik racjonalności gospodarowania materiałami, narzędziami, czasem itp. Zbadanie rodzinnego wychowania ekonomicznego przez pryzmat wytwarzanego u dzieci stosunku do pieniądza wydaje się więc w pełni uzasadnione. Dla skonfrontowania,

czy w parze z nim postępuje kształtowanie innych elementów wychowania składających się na postawę racjonalnego konsumenta i^o wytwórcę dóbr materialnych, postawiono respondentkom również pytanie dotyczące wykonywania przez dziecko stałych obowiązków.

Udzielone przez matki odpowiedzi zostały odpowiednio skategoryzowane. W związku z pytaniem pierwszym wyłoniono sześć grup odpowiedzi. Stwierdzają one, że:

- nie otrzymuje kieszonkowego 22 dzieci (10 wieś, 12 miasto),
- otrzymuje do 50 zł miesięcznie 38 dzieci (18 wieś, 20 miasto),
- otrzymuje do 100 zł miesięcznie 55 dzieci (28 wieś, 27 miasto),
- otrzymuje do 200 zł miesięcznie 38 dzieci (31 wieś, 7 miasto),
- otrzymuje do 500 zł miesięcznie 8 dzieci (2 wieś, 6 miasto),
- otrzymuje powyżej 500 zł miesięcznie 1 dziecko (wieś).

Przeciętna wysokość kwoty, jaką dysponuje dziecko uczęszczające do klasy pierwszej i drugiej, wynosi nieco więcej niż 100 złotych, ale jej wielkość waha się w granicach pomiędzy 0 a 500 zł — jeśli nie brać pod uwagę pojedynczego przypadku, w którym jest ona przekroczona. Przeciętna ta jest zbliżona dla dzieci wiejskich i miejskich. W poszczególnych przedziałach różnice bywają jednak istotne. Np. tylko 11,1% tych pierwszych, a 16,6% drugich nie otrzymuje pieniędzy do własnej dyspozycji, do 50 złotych miesięcznie posiada 20% dzieci ze wsi i 27,7% z miasta, 51 do 100 złotych — odpowiednio 31,1% i 36,4%, powyżej 100 złotych — 37,7% i 19,3%. Dane te wskazują, że zróżnicowanie kieszonkowego dzieci wiejskich jest o wiele większe. Wśród nich mniej niż połowa mieści się w granicach przeciętnej, podczas gdy prawie dwie trzecie dzieci miejskich należy do tej kategorii.

Wszelako warto zwrócić uwagę szczególną na te rodziny, które w ogóle nie uznają potrzeby posiadania przez dzieci własnych pieniędzy, i te, które są w tym zakresie aż nadto hojne. Do pierwszych należą przypadki, w których matki posiadają podstawowe (13) lub średnie (9) wykształcenie, a zarazem reprezentują wysoki (9), przeciętny (7) i niski (6) standard warunków materialnych. Nie spotyka się wśród nich rodzin, w których matka osiągnęła wyższe wykształcenie, brak też przedstawicieli bardzo wysokiego standardu życia. Do drugich, wypłacających dzieciom powyżej 200 złotych miesięcznie, zalicza się jedna rodzina matki legitymującej się wykształceniem podstawowym, 5 — średnim i 3 — wyższym. Reprezentują one jedynie wysoki (3) lub przeciętny (6) standard warunków materialnych. W obu tych grupach trudno znaleźć racjonalne wytłumaczenie, dla którego jednym dzieciom odmawia się nawet bardzo drobnych kwot (jest wśród nich 6 rodzin o niskim standardzie i 9 — o wysokim), drugim wyraźnie zawyża się te stawki (wśród nich są rodziny o standardzie przeciętnym, natomiast nie ma — o bardzo wysokim). Jedyny wniosek, jaki logicznie wysunąć można w stosunku do tych skrajnych przypadków, a po części i do rodzin wyraźnie przekraczających dziecięc

„honorarium” powyżej 100 złotych — chociaż trudno tu mówić o ustaleniu jakiejś jednolitej normy — jest taki: jedni i drudzy nie doceniają wartości wychowawczych, jakie tkwią w możliwości samodzielnego dysponowania kwotą pieniędzy, stosowaną do niewielkich jeszcze potrzeb wieku wczesnoszkolnego. Nie dostrzegają związku pomiędzy gospodarnością i oszczędnością dorosłej jednostki a zaprawą do racjonalnego dysponowania pewnymi wartościami, jaką ona stopniowo i systematycznie — w miarę dorastania — przechodzi. Takich rodzin jest blisko 24% ogółu.

W odniesieniu do pytania drugiego, dotyczącego stosunku matek do kwestii dysponowania pieniędzmi przez dzieci, proszono respondentki o zakwalifikowanie swej postawy do jednej z następujących kategorii:

- skrupulatnie rozliczam dziecko z wydatków (postawa 1),
- pozostawiam dziecku całkowitą swobodę dysponowania funduszami i nie interesuję się jego poczynaniami (2),
- wykazuję zainteresowanie i dyskretnie podpowiadam najbardziej celowe dysponowanie pieniędzmi (3),
- śledzę, na co dziecko wydaje pieniądze, ale nie ujawniam mu tego (4).

Nie ustalono dotychczas, jakie stanowisko rodziców w tej kwestii jest najbardziej prawidłowe, i zdaje się, że wypracowanie ogólnej recepty nie jest możliwe. Niemniej za najbardziej właściwe należałoby z pewnością uznać postępowanie oscylujące wokół postawy trzeciej, naganne — wyrażone przez stanowisko czwarte, niestosowne — w przypadkach pozostałych. Jak tymczasem wygląda rzeczywistość badania? Otóż:

- postawę pierwszą przyjmują 34 matki (25 — wieś, 9 — miasto; 13 — z wykształceniem podstawowym, 21 — średnim; 11 — żyjących w warunkach standardu wysokiego, 22 — przeciętnego i 1 — niskiego),
- postawa druga charakteryzuje 24 matki (17 — wieś, 7 — miasto; 7 — wykształcenie podstawowe, 17 — średnie, 1 — standard bardzo wysoki, 7 — wysoki, 13 — przeciętny i 3 — niski),
- postawę trzecią wyraża 61 matek (22 — wieś, 39 — miasto; 12 — wykształcenie podstawowe, 29 — średnie i 20 — wyższe; 9 — standard bardzo wysoki, 25 — wysoki, 23 — przeciętny i 4 — niski),
- postawę czwartą reprezentują 43 matki (26 — wieś, 17 — miasto; 16 — wykształcenie podstawowe, 27 — średnie, 1 — standard bardzo wysoki, 18 — wysoki, 22 — przeciętny i 2 — niski).

Z powyższych wyliczeń wynika, że jedynie 37,6% postępuje w omawianej sytuacji w sposób, który z pedagogicznego punktu widzenia należałoby w pełni zaakceptować, postępowanie 26,5% trzeba potraktować jako antypedagogiczne, do postaw pozostałych rodziców można wnosić mniej lub bardziej poważne zastrzeżenia. W grupie osób właściwie postępujących znajduje się niespełna czwarta część matek ze wsi i ponad połowa

z miasta. Tylko co czwarta z nich reprezentuje podstawowe wykształcenie, prawie co trzecia średnie i wszystkie posiadające studia wyższe. Jest wśród nich 82% matek z domów o bardzo wysokim standardzie, 41% o wysokim, 28,7% o przeciętnym i 40% — niskim. Postawę całkowicie naganną przyjmuje 29% mieszkanek wsi i 23,6% miasta, 33,3% z wykształceniem podstawowym i 28,7% ze średnim, 9% osób z rodzin o najwyższym standardzie, 29,6% — o wysokim, 27,5% — przeciętnym i 20% — niskim. Z powyższego wynika, że ani warunki bytowe, ani wykształcenie, ani środowisko demograficzne nie odgrywają istotnej roli w przypadku niewłaściwego postępowania. Natomiast czynniki te nie są obojętne dla wykształcania się postaw pozytywnych. Zarówno z miastem, jak z wyższym poziomem wykształcenia i wzrostem standardu życia wiąże się narastanie dodatnio ocenianego postępowania wychowawczego. Gorzej jest więc pod tym względem na wsi, gorzej w trudniejszych warunkach materialnych, gorzej w przypadku, kiedy matki reprezentują niższy poziom wykształcenia.

Dla edukacji ekonomicznej młodego pokolenia wydaje się mieć zasadnicze znaczenie proces wtajemniczania dzieci w problemy finansowe rodziny. Odpowiedzi matek, udzielone na pytanie: czy Pani dziecko jest wtajemniczane w sprawy finansowe rodziny, dają się sprowadzić do czterech wersji: tak, raczej tak, nie, raczej nie. Przy przyjęciu takich kategorii okazuje się, że:

— 36 matek nie wtajemnicza dzieci w interesujące nas sprawy (16 — wieś, 20 — miasto, 9 — wykształcenie podstawowe, 24 — średnie, 1 — wyższe, 1 — standard bardzo wysoki, 12 — wysoki, 20 — przeciętny i 3 — niski),

— 51 raczej nie wtajemnicza (odpowiednio: środowisko — 22 i 29, wykształcenie — 12, 29 i 10, standard — 6, 25, 17 i 3),

— 37 wtajemnicza (odpowiednio: środowisko 29 i 8, wykształcenie — 12, 18 i 7, standard — 4, 15, 17 i 1),

— 38 raczej wtajemnicza (odpowiednio: środowisko — 23 i 15, wykształcenie — 15, 23 i 0, standard — 0, 9, 26 i 3).

Można uznać, że w pełni świadomie wykonuje ocenianą funkcję wychowawczą jedynie 22,8% matek, natomiast 23,6% czyni to raczej przypadkowo. Ponad połowa nie wypełnia tego ważnego wychowawczego zadania. Nie trzeba udowadniać, że przynosi to oczywiście szkody nie tylko sprawie przygotowania młodego pokolenia do życia gospodarczego, ale także rzutuje ujemnie na atmosferę rodzinną i efekty wychowawcze w znaczeniu bardziej ogólnym. Jest rzeczą charakterystyczną, że gorzej przedstawia się pod tym względem sytuacja w mieście niż na wsi, że wskaźnik wtajemniczania nie podnosi się wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia matek, natomiast tym wyraźniej maleje, im wyższą stopę życiową reprezentują ich rodziny.

Kategorie odpowiedzi na pytanie ostatnie, dotyczące stale wykonywa-

nych przez dziecko obowiązków, są analogiczne, jak w przypadku kwestii poprzedniej:

— tak — twierdzi 46 matek (21 — wieś i 25 — miasto, 7 — wykształcenie podstawowe, 21 — średnie i 18 — wyższe, 7 — standard bardzo wysoki, 20 — wysoki, 19 — przeciętny i 0 — niski),

— raczej tak — odpowiada 48 matek (odpowiednio: środowisko — 24 i 24, wykształcenie — 12, 25 i 1, standard — 1, 16, 30 i 1),

— nie — stwierdza 35 matek (odpowiednio: środowisko — 19 i 16, wykształcenie — 14, 21 i 0, standard — 3, 12, 20 i 0),

— raczej nie — oświadczają 33 matki (odpowiednio: środowisko — 26 i 7, wykształcenie — 15, 17 i 1, standard — 0, 13, 11 i 9).

Gdyby rozpatrywać jedynie krańcowe postawy, wówczas okazałoby się, że mamy do czynienia z zaskakującymi wynikami, bo oto dzieci wiejskie są rzadziej obligowane do wykonywania stałych obowiązków (23,3%) niż miejskie (34,7%). Natomiast obu grupom nie przydziela się żadnych stałych czynności w jednakowej mierze (wieś — 21,1%, miasto — 22,2%). Bardziej jaskrawo wygląda sytuacja przy uwzględnieniu obowiązków świadomie (tak) i przypadkowo (raczej tak) nakładanych na dziecko — z jednej strony, a całkowitym (nie) lub niemal całkowitym (raczej nie) zwolnieniem ich od udziału w systematycznym wykonywaniu określonej pracy — z drugiej. Mamy wówczas 50,0% dzieci wiejskich i 68,0% miejskich, które w mniejszym lub większym zakresie wykonują pewne stałe czynności. Odwrotne proporcje charakteryzują grupę przeciwną. Czyżby więc obiegowe opinie o przeciążaniu pracą dzieci wiejskich były przesadzone lub zdezaktualizowane? Sprawa wymaga dalszych wyjaśnień, jakich nie można w sposób udokumentowany podjąć w tym miejscu. Nasuwa się jednak przypuszczenie, że pewien wpływ wywiera na ten stan upowszechnianie zbiorczych szkół gminnych, co niewątpliwie rzutuje na przebywanie dzieci poza domem przez większość dnia. Trzeba też uwzględnić fakt, iż dziecko miejskie posiada bardziej sprzyjające warunki do stałego wykonywania drobnych obowiązków (zakupy gazet, artykułów spożywczych, przyprowadzenie brata z pobliskiego przedszkola). Dziecko wiejskie było kiedyś wykorzystywane do spełniania czynności bardziej czasochłonnych (pilnowanie bydła na pastwisku). Jeśli obecnie brak mu na to czasu — często nie udziela się w ogóle w pracy przy gospodarstwie.

Jest też rzeczą charakterystyczną, że tylko 14,6% matek posiadających wykształcenie podstawowe świadomie nakłada na dziecko stałe obowiązki, podczas gdy spośród reprezentantek z wykształceniem średnim jest takich — 22,3%, a z wyższym 90,0%. Na biegunie przeciwnym (odpowiedź: nie) nie ma dzieci matek legitymujących się wyższym wykształceniem. Zaskakuje też fakt, że obowiązków nie przydzielają dzieciom matki z domów o najniższym standardzie materialnym. Natomiast 23,8% dzieci rodzin żyjących na poziomie przeciętnym, 32,8% — na wysokim

i 63,6% — bardzo wysokim jest zobowiązanych do stałej pracy, dostosowanej do ich możliwości.

Z powyższych danych nie można wysunąć innego wniosku niż ten, który sformułowano już odnośnie problematyki, związanej z gospodarką pieniężną w rodzinie: część matek posiada po prostu za niską świadomość wychowawczą i dlatego nie kształtuje u swych dzieci społecznie niezbędnych umiejętności, przyzwyczajaje i postaw. Wyraźniej dostrzega się tę sprawę, kiedy analizuje się poszczególne przypadki. Uwidaczniają one bowiem, że w większości te same matki postępują niewłaściwie lub poprawnienie we wszystkich poddanych badaniu kwestiach. Zauważa się przy tym wyraźną korelację pomiędzy poziomem ich wykształcenia i standardem życiowym a postawą wychowawczą. Im wyżej kształtują się te pierwsze czynniki, tym bardziej pozytywny jest wpływ wychowawczy. Wyjątek od tej reguły stanowi jedynie wtajemniczenie w sprawy finansowe rodziny, które ma miejsce częściej w gorszych warunkach materialnych i przy niższym poziomie wykształcenia oraz na wsi.

PROPOZYCJE

Raz jeszcze należy podkreślić, że zaprezentowane tu wyniki badań nie mogą być traktowane jako podstawa do szerszych uogólnień. Przeprowadzenie podobnych dociekań na licznej populacji i w bardziej zróżnicowanych środowiskach może doprowadzić do wniosków poważnie różniących się od tych, jakie tu przedstawiono. Ale też zadaniem niniejszej publikacji było jedynie postawienie problemu i uświadomienie sobie jego skali. Problem ekonomicznej edukacji jest poważny — jak to wynika z dotychczasowych rozważań — i wiele znaczy w czasach, w których trzeba liczyć i mierzyć dokładnie, po gospodarstwu.

Ogólną tendencję w zakresie przygotowania młodego pokolenia do udziału w życiu gospodarczym można ocenić dosyć optymistycznie, jeśli się uwzględni fakt postępującego wzrostu poziomu stopy życiowej społeczeństwa i jego wykształcenia, a także procesu urbanizacji. Z drugiej jednak strony wiadomo, że proces nieuświadomianej edukacji ekonomicznej, występujący w trudnych warunkach materialnych, przynosił ongiś o wiele większe efekty. Im więc społeczeństwo jest bogatsze, tym tego rodzaju wtajemniczenie jest słabsze, tym bardziej wymaga zastępowania żywiołowych, niejako naturalnych procesów — świadomie realizowanym wychowaniem ekonomicznym. Jeśli się go nie podejmuje, wówczas przestają działać wszelkie warunki zmuszające człowieka do racjonalnego gospodarowania.

Określone zadania muszą celowo i w sposób planowy podejmować w tej mierze różne czynniki mające wpływ na młode pokolenie — przede wszystkim zaś rodzina i szkoła. Zaprezentowane wyniki skromnych badań wskazują, że — upraszczając sprawę — w przybliżeniu tylko co czwarta

matka czyni to z pełną świadomością. Wśród ojców sytuacja raczej nie kształtuje się lepiej. Wynika stąd pierwsze zadanie, warunkujące realizację innych poczynań. Trzeba, aby rodzice nie tylko sami stwarzali ze swych domów przykład racjonalnie prowadzonego gospodarstwa, ale także by podejmowali świadome wychowanie ekonomiczne swych dzieci, by byli przekonani do pełnienia tej powinności, by umieli i chcieli ją spełniać. Dlatego w programie upowszechniania kultury pedagogicznej wśród społeczeństwa i we wszelkich formach pedagogizacji rodziców, a także w programie przysposobienia do życia w rodzinie trzeba stanowczo pomieścić i tę problematykę. Nie chodzi tu tylko o ekonomizację społeczeństwa, o której jest dzisiaj dosyć głośno, ale o pedagogizację ekonomiczną, pojmowaną jako proces przygotowania dorosłego i dorastającego pokolenia do świadomego i celowego realizowania zadań wychowania ekonomicznego najmłodszych.

Tematyka wszelkich form upowszechniania kultury pedagogicznej nie może być zbyt ogólna, jaką często jeszcze uprawia się na różnych odczytach i spotkaniach. Nie powinno się głosić referatów o „dobrym wychowaniu w ogóle”, lecz o tym, jak wpajać dzieciom cechę oszczędności, obowiązkowości itp. Chodzi o taką pedagogizację, która by prowadziła do eliminowania złych nawyków: beztroskiego, ale i podejrzliwego stosunku rodziców do pieniędzy w rękach dziecka, obojętnego patrzenia na dziecięcą rozrzutność, ale i brak wyrozumiałości dla zużywania przez dziecko materiałów niezbędnych dla zabawy i nauki, bagatelizowanego udziału dziecka w pracach domowych, lecz i nadmiernego obciążania go obowiązkami. Dziecko musi powoli dochodzić do przekonania, że nic nie przychodzi samo, że na wszystko trzeba zapracować, że wszystko kosztuje, zużywa się i wyczerpuje. W ten sposób zapoczątkowany będzie proces kształtowania u niego istotnych cech człowieka — członka społeczności, obywatela, producenta i racjonalnego konsumenta.

Rola szkoły i działających w niej organizacji dziecięcych i młodzieżowych jest w tym procesie również wielka. Ma ona w tym względzie poważne — co prawda — osiągnięcia. Chociażby wspomnieć o SKO, zbiórce makulatury, oszczędzaniu podręczników, pracach społecznych na rzecz środowiska itp. Ale też tkwią w niej — jak się zdaje — największe, a jednocześnie najbardziej realne do wykorzystania rezerwy. Małym zuchom i dużym harcerzom często tylko na kilka dni starcza zapału do realizacji głośno reklamowanych poczynań. Np. w pierwszych dniach września pojawiają się na klatkach schodowych ogłoszenia zawiadamiające, że taka, a taka drużyna podjęła się zbiórki makulatury, suchego chleba, butelek i „upraszające” lokatorów o wykładanie tych surowców wtórnych o określonej godzinie przed drzwiami mieszkań. Po kilku dniach nikt tego nie odbiera, klatki schodowe stają się zaśmiecone, wreszcie cała akcja upada. Nie staje zapału. Czy tylko dzieciom?

Dzisiejsi rodzice i wychowawcy profesjonalni raczej pozbawieni byli

tego, co w niniejszym wystąpieniu nazwano wychowaniem ekonomicznym albo zamiennie — edukacją ekonomiczną (autor zdaje sobie sprawę z istnienia — co prawda delikatnej — różnicy w treści tych pojęć). Warunki życia uległy w międzyczasie istotnej przemianie. Wymagają one, aby tę lukę w świadomości dorosłego pokolenia wypełnić. Natomiast do aktualnych dzieci należy w samą porę wychodzić z tą problematyką. Jeśli bowiem pedagogizacji w innych dziedzinach nie można rozpoczynać przedwcześnie, to ekonomicznej nie powinno się — za późno. Za wysokie mogą się wówczas okazać społeczne koszty takiego niedopatrzenia. Nawet jeśli się przyjmuje, że wychowanie ekonomiczne społeczeństwa nie stanowi jedyne ani podstawowe antidotum na dolegliwości natury gospodarczej.

ORGANIZACJA ZESPOŁÓW NAUCZYCIELSKICH SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

1. WPROWADZENIE

W poszukiwaniu czynników sprzyjających optymalizacji pracy szkoły oraz uwarunkowań jej działalności i osiąganych rezultatów pedagodzy w swoich dociekaniach badawczych coraz częściej szukają oparcia w dorobku innych nauk. Wynika to między innymi z przeświadczenia, że tak złożoną rzeczywistość, jaką jest działalność pedagogiczna, można skutecznie opisywać tylko stosując podejście interdyscyplinarne. Wskazania nauk pozostających w związkach z pedagogiką pozwalają ponadto szukać również nowych obszarów poczynić pedagogicznych, analizowania i opisywania ich w aspektach, na jakie nie pozwala opieranie się li tylko na teorii pedagogicznej.

To właśnie m.in. transponowanie na grunt oświaty teorii organizacji i zarządzania uświadomiło potrzebę analizowania szkoły jako specyficznej instytucji kształcąco-wychowawczej i w ogóle instytucji (organizacji) złożonej z wielu elementów, z których każdy z osobna, a także w powiązaniu z innymi, przyczynia się do uzyskiwania pożądanych rezultatów. Ale jak pisze M. Pęcherski, jak dotąd „... za mało analizuje się — dotyczy to zwłaszcza polskiej literatury pedagogicznej — wewnętrzną „anatomię” szkoły. Nie bardzo wiadomo, jakie elementy się na nią składają, jaka jest funkcja każdego z nich, na czym polega organizacja tych elementów w całość, przed którą stawia się określone cele, jak funkcjonuje ta zorganizowana całość i od czego zależy lepsza lub gorsza efektywność jej działania”¹.

Niezwykle zatem pilną potrzebą jest rozwijanie badań nad tymi problemami, które zalicza się do tzw. teorii szkoły i teorii organizacji szkolnictwa. Pierwsza (teoria szkoły) za przedmiot swoich badań uczyniła szkołę będącą instytucją traktowaną jako „całość zorganizowaną” o swoim charakterze, a więc organizację szkoły jako całości i jej poszczególnych elementów. Jest to aspekt mikroorganizacyjny badań.

Przedmiotem badań teorii szkolnictwa, a więc badań w aspekcie makroorganizacyjnym, jest natomiast cały system szkolny.

Stwierdzić trzeba, że o ile dorobek organizacji szkolnictwa w Polsce Ludowej jest już spory i w ostatnich latach dokonany został w tym zakresie znaczny krok naprzód, to prac poświęconych wewnętrznej organizacji szkoły i sprawom kierowania szkołą jest jeszcze zbyt mało.

Zakładając zatem, że struktura organizacyjna szkoły ma wpływ na sprawność jej funkcjonowania, ważne staje się opisanie tej struktury,

¹ M. Pęcherski: Organizacja szkolnictwa jako przedmiot badań. W: *Studia Pedagogiczne*. Tom XXXV pt. Z zagadnień organizacji szkolnictwa w Polsce Ludowej. Wrocław 1975, Ossolineum, s. 10.

poznanie tych mechanizmów, które ją kształtują, oraz stwierdzenie stopnia wpływu na realizację funkcji podstawowych i regulacyjnych takich wewnętrznych czynników organizacyjnych, jak:

- organizacja działań zespołowych (kierowniczych i wykonawczych) w różnych pionach szkoły, główne zaś rady pedagogicznej;
- organizacja indywidualnej pracy dyrektora szkoły i jego zastępców;
- organizacja indywidualnej pracy nauczycieli;
- organizacja indywidualnej i zbiorowej pracy uczniów.

Postulat dokonywania diagnozy, analizy i doskonalenia wewnętrznej organizacji szkoły wynika również i stąd, że oddziaływanie pedagogiczne występuje nie tylko w postaci kontaktów interpersonalnych nauczyciela i ucznia, ale jest to również oddziaływanie zachodzące w ramach instytucji, co stwarza inne niż tylko wynikające z dwustronnych kontaktów możliwości pośredniego oddziaływania na wychowanka.

Ważnym elementem struktury organizacyjnej szkoły jest rada pedagogiczna, organ skupiający praktycznie wszystkich nauczycieli danej placówki. Zapewnienie dobrej organizacji działań pedagogicznych nauczycieli i uczniów; stopień integracji tych działań, osiąganie celów szkoły itp. w znacznym stopniu uzależnione jest — co potwierdziły już częściowo prowadzone ostatnio badania, głównie J. Poplucza — od systemu pracy rady pedagogicznej (zespołu nauczycielskiego).

Przyjmując, że istotny wpływ na efekty szkoły ma m.in. organizacja i działalność zespołów nauczycielskich, nie wystarczają już więc, choć w dalszym ciągu są konieczne, dociekania empiryczne nad uwarunkowaniami indywidualnej pracy nauczyciela. Trzeba dokładniej spojrzeć na organizację zespołowego działania nauczycieli. Staje się ona coraz ważniejszym warunkiem powodzenia pracy szkolnej. Zespół nie tylko wpływa bowiem na regulację pracy jego członków, nie tylko konkretyzuje jej kierunki i w tym sensie do pewnego stopnia określa sposób i efekty realizowanych zadań, lecz kształtuje także poglądy nauczycieli i określa możliwości ich aktywizacji zawodowej.

Powyższe uwagi oraz wyniki analizy piśmiennictwa nad organizacją szkoły i rady pedagogicznej ujawniły konieczność podjęcia kompleksowych badań w tym zakresie.

Chodziłoby przy tym o uchwycenie czynników wpływających na system pracy zespołu nauczycielskiego, scharakteryzowanie poszczególnych elementów tego systemu, a także ustalenie, jaki wpływ ma ten system na proces kierowania szkołą oraz sprawność pracy nauczyciela i szkoły.

Ze względu na to, że tego rodzaju badania — jak mi wiadomo — nie były jak dotąd podejmowane w odniesieniu do żadnego typu szkół, podjąłem się ich przeprowadzenia.

Zakres treściowy swoich badań sprowadziłem do trzech problemów naczelnych:

1. Jaki jest wpływ stylu pracy dyrektora, a zwłaszcza stylu kierowania zespołem nauczycielskim na system działalności rady pedagogicznej?

2. Jaka jest zależność między typem systemu organizacyjnego rady pedagogicznej (systemu jej pracy) a udziałem zespołu nauczycielskiego w procesie kierowania szkołą?

3. Jaka jest zależność między typem systemu organizacyjnego rady pedagogicznej a sprawnością pracy nauczyciela?

Z przyjętych problemów naczelných i hipotez (nie podaję ich tutaj ze względu na ograniczone ramy artykułu) wynika, że zasadniczym przedmiotem badań są zależności między zmiennymi: 1) styl kierowania, 2) system pracy rady pedagogicznej, 3) udział zespołu w kierowaniu szkołą, 4) sprawność pracy nauczyciela (niektóre jej aspekty).

2. ORGANIZACJA I METODA BADAŃ

W oparciu o przyjęte problemy naczelné i hipotezy globalne sformułowałem problemy i hipotezy szczegółowe, wyodrębniłem zmienne, ich kategorie oraz wskaźniki. Do realizacji zadań wynikających z celów i przedmiotu badań oraz weryfikacji hipotez zastosowałem metodę sondażu diagnostycznego². Ze względu na to, że przedmiotem badań są zjawiska stosunkowo mało uchwytne, starałem się zastosować wiele technik wzajemnie się dopełniających i kontrolujących³, przyjmując obiektywno-subiektywną drogę badawczą⁴.

Nie ograniczałem się więc tylko do opisu faktów, lecz gromadziłem także opinie o nich i oceny. Taki tok postępowania badawczego zgodny jest z ostatnio wypracowaną procedurą badań w prakseologicznej teorii organizacji⁵. Zasadniczymi etapami takiej procedury badawczej są więc: diagnoza (zgodnie z określeniem W. Kieżuna, analiza praktyki), uogólnienia teoretyczne oraz zalecenia pragmatyczne.

Jako techniki badań zastosowałem:

1. Ankietę dla dyrektora szkoły — trzy wersje, w każdym etapie badań inna wersja.
2. Ankietę dla nauczyciela — również trzy wersje.
3. Kwestionariusz pomocniczy, służący do analizy przygotowania i przebiegu zebrania rady pedagogicznej.
4. Kwestionariusz pomocniczy, do analizy działalności komisji działających w radach pedagogicznych.
5. Analizę dokumentów pracy szkoły i rady pedagogicznej: planów pracy, sprawozdań powizytacyjnych, protokołów z zebrań itp.

² Por. A. Kamiński: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Studia Pedagogiczne*. Tom XIX.

³ Tamże, s. 37.

⁴ J. Poplucz: *Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole*. Warszawa 1975, s. 76.

⁵ J. Kurnal: *Zarys teorii organizacji i zarządzania*. Warszawa 1969, s. 88 i nast.

6. Obserwację pracy rady pedagogicznej:

- a) obserwację bezpośrednią — hospitacja zebrań rady pedagogicznej,
- b) obserwację pośrednią — analiza nagrań przebiegu zebrań rady pedagogicznej.

7. Wywiady i rozmowy z dyrektorami szkół i nauczycielami.

Reasumując, głównymi źródłami informacji były:

1. Wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli (zawierające, obok sądów oceniających, również sądy projektujące) zebrane za pomocą ankiet, wywiadów, nagrań itp.

2. Analiza dokumentacji: planów pracy szkoły, planów pracy rady pedagogicznej i jej komisji, protokółów zebrań rady pedagogicznej, sprawozdań powizytacyjnych itp.

3. Obserwacja (bezpośrednia i pośrednia) przebiegu zebrań rady pedagogicznej.

Stopień nasilenia badanych zmiennych i kierunki ich występowania badałem za pomocą skal pomiarowych: cząstkowych (mierzyły zmienne jednostkowe), globalnych (mierzyły zmienne o większym stopniu ogólności, np. przepływ informacji, układ stosunków międzyludzkich itp.), szacunkowych (mierzyły zmienne globalne stanowiące przedmiot badań, a więc: styl kierowania, system pracy rady pedagogicznej, udział zespołu w kierowaniu szkołą).

Zastosowanie skal pomiarowych umożliwiło przeprowadzenie różnorodnych operacji matematycznych, zmierzających do ujęcia badanych zjawisk w aspekcie ilościowym (wskaźniki statystyczne).

Cały tok postępowania rozpoczęty został badaniami wstępnymi, które przeprowadziłem w latach 1974/75 i 1975/76 w ponad 100 szkołach podstawowych miejskich, gminnych i filialnych. Badania właściwe prowadziłem w latach 1976/77 i 1977/78 i objąłem nimi — w wyniku doboru celowego — 62 szkoły typu miejskiego i gminnego (po 31 szkół każdego typu). Zasięg terytorialny badań właściwych obejmował województwa: bydgoskie, toruńskie i włocławskie.

Zdając sobie sprawę z tego, że nie udało się w pełni uniknąć błędów typowych dla podobnych badań, a dotyczących stopnia reprezentatywności⁶ uzyskanych danych, przyjąć można, że wielkość próby jest wystarczająca, aby wnioski odnosić można do całej populacji.

3. WYNIKI BADAŃ

W przeprowadzonych badaniach chodziło o:

— dokonanie diagnozy w zakresie stosowanych przez dyrektorów szkół stylów kierowania zespołami nauczycielskimi, istniejącego w po-

⁶ G. W. Osipow, J. P. Kowalenko, N. I. Lapin (red.): *Międzynarodowa metoda statystycznej obróbki pierwotnej socjologicznej informacji*. Głowa 8. Moskwa 1968. Izdatielstwo „Nauka”, ss. 253—283.

szczególonych szkołach typu systemu pracy rady pedagogicznej, udziału rady pedagogicznej w kierowaniu szkołą oraz sprawności pracy nauczyciela;

— wykazanie zależności między stylem kierowania zespołem a typem systemu organizacyjnego rady pedagogicznej, a także między typem systemu organizacyjnego rady pedagogicznej a stopniem udziału tego organu w procesie kierowania szkołą oraz sprawnością pracy nauczyciela.

W oparciu o zebrany materiał faktograficzny i przeprowadzone analizy wyróżniono:

1. Odnośnie stylu kierowania⁷: trzy jego kategorie — styl integratywny, styl pośredni, styl nieintegratywny. Okazuje się, że w kierowaniu szkołą i radą pedagogiczną dyrektorzy najczęściej stosują styl integratywny (49,2⁰/o), rzadziej natomiast styl pośredni (36,2⁰/o) i styl nieintegratywny (11,3⁰/o). Uwzględniając fakt, że szkoła z racji swych specyficznych funkcji jest najbardziej predestynowana do tworzenia w pełni integratywnego modelu zarządzania, udział elementów stylów nieintegratywnego i pośredniego w pracy dyrektorów szkół uznać należy za zbyt duży. Integratywność stylu pracy kierowniczej w większym stopniu przejawia się u dyrektorów szkół miejskich. Dyrektorzy zbiorczych szkół gminnych koncentrują się na współpracy z niektórymi ogniwami rady pedagogicznej, głównie zaś z kolektywem kierowniczym i zespołem wychowawczym. Realizując funkcje dyrektora szkół w gminie nasilają oni współpracę z kolegium gminnego dyrektora szkół, prezydium gminnej rady pedagogicznej, gminną komisją ds profilaktyki i resocjalizacji, zaniedbując obowiązki przewodniczącego rady pedagogicznej szkoły macierzystej.

Integratywność stylu kierowania przejawia się głównie w następujących płaszczyznach pracy kierowniczej: kontroli, analizie i ocenie pracy, współdziałaniu z kolektywem kierowniczym, organizacji przepływu informacji i troski o zwartość (spólność) rady pedagogicznej. Pozostałe płaszczyzny pracy kierowniczej realizowane są w sposób zawierający więcej elementów nieintegratywnych.

2. Odnośnie systemu pracy rady pedagogicznej⁸, którego elementami są: przedmiot pracy, formy i metody pracy, komunikowanie się w zespole oraz układ stosunków międzyludzkich — następujące typy tego systemu: zintegrowany system pracy rady pedagogicznej, częściowo zintegrowany system pracy rady pedagogicznej i zdezintegrowany system pracy rady pedagogicznej.

Wyniki przeprowadzonej analizy wykazały, że najlepiej funkcjonują-

⁷ K. Waligórski: Style kierowania zespołami nauczycielskimi. *Nauczyciel i Wychowanie* 1979, nr 3.

⁸ Por. moje artykuły w *Oświacie i Wychowaniu*: Współpraca i współzycie w zespole nauczycielskim (1976, nr 6); Płaszczyzny i zakres działalności rady pedagogicznej (1977, nr 8); Formy i metody pracy rady pedagogicznej (1977, nr 13); Komunikowanie się w zespole nauczycielskim (1980, nr 17).

cymi elementami systemu pracy rady pedagogicznej są: proces komunikowania się w zespole nauczycielskim (wskaźnik 2,50), układ stosunków międzyludzkich (wsk. 2,40) oraz płaszczyzny i zakres działalności rady pedagogicznej (wsk. 2,37). Nieco gorzej przedstawia się zróżnicowanie form organizacyjnych (wsk. 2,01) i metod pracy (wsk. 1,77). Wyraźnie ogranicza to możliwości pełnej realizacji przyjętego programu. Jego wykonanie bowiem, jakkolwiek uwarunkowane jest funkcjonowaniem wszystkich pozostałych elementów systemu, jednak w głównej mierze zależy od form i stosowanych metod pracy, które jak się okazuje, są mało zróżnicowane i mają niewielką siłę aktywizującą członków rady pedagogicznej.

Oceniając system pracy rady pedagogicznej według globalnej skali pomiaru okazuje się, że tylko 43,5% badanych rad pedagogicznych zdołało wypracować zintegrowany system działalności. W zespołach tych wszystkie elementy tego systemu, pozostając w ścisłej zależności, wykazują tendencję do coraz lepszego funkcjonowania. To harmonijne współgranie wszystkich elementów organizacyjnych rady pedagogicznej sprawia, że zespół jako całość skupiony jest na osiągnięciu możliwie wysokich wyników w swojej pracy. W zespołach zintegrowanych tkwią ponadto ukryte możliwości, które mogą być wykorzystane do bardziej wydajnego podnoszenia poziomu pracy poprzez systematyczne doskonalenia zespołowej działalności rady pedagogicznej.

Częściowo zintegrowany system pracy rad pedagogicznych, charakteryzujący się zróżnicowaniem poziomu funkcjonowania poszczególnych jego elementów, stwierdzono w 33,9% szkół. Dość znaczna jest również liczba zespołów rad pedagogicznych, których system pracy cechuje dezintegracja (22,6%). Trudno wtedy mówić o jakichkolwiek wzajemnych związkach (relacjach) między poszczególnymi elementami organizacyjnymi systemu, a poziom ich funkcjonowania jest niewystarczający.

3. Odnosnie udziału rady pedagogicznej w procesie kierowania szkołą⁹ następujące trzy sytuacje: pełny udział rady pedagogicznej w kierowaniu, częściowy udział rady w kierowaniu i udział niewystarczający w kierowaniu.

Z uogólnionych danych dotyczących badanej zmiennej wynika, że zaznaczają się wyraźne dysproporcje w stopniu udziału rady pedagogicznej w realizacji poszczególnych funkcji kierowniczych. W najszerszym zakresie uczestniczy ona w planowaniu pracy szkoły (średni wskaźnik — 2,30) i kontrolowaniu osiągniętych efektów (śr. wsk. — 2,24). W mniejszym stopniu zaangażowana jest rada pedagogiczna w organizowanie działalności placówki (śr. wsk. — 2,22), a w minimalnym stopniu pełni ona funkcję pobudzającą (śr. wsk. — 1,72).

⁹ K. Waligórski: Udział rady pedagogicznej w kierowaniu szkołą podstawową. W: Prace Komisji Pedagogiki i Psychologii BTN. PWN, Warszawa — Poznań 1978; tegoż: Rada pedagogiczna a kierowanie szkołą. Nowa Szkoła 1977, nr 1.

Rozpatrując zaangażowanie rady pedagogicznej według globalnej skali pomiaru okazuje się, że tylko w 37,1% szkół udział tego organu w procesie kierowania jest pełny. W szkołach tych cały zespół z powodzeniem uczestniczy w planowaniu pracy, organizowaniu działalności, pobudzaniu współpracowników do pełniejszego wykonywania zadań oraz w kontrolowaniu, analizowaniu i ocenianiu pracy szkoły, rady pedagogicznej i poszczególnych osób. W 38,7% szkół udział rad pedagogicznych w kierowaniu jest częściowy. W szkołach tych zespoły włączają się wyłącznie do pełnienia niektórych tylko funkcji kierowniczych, głównie w planowanie i kontrolowanie, a także obejmują tylko pewne elementy tych funkcji, a nie ich całość. Natomiast w 24,2% szkół udział rad pedagogicznych w kierowaniu jest znikomy.

4. Odnośnie sprawności pracy nauczyciela: sprawności modyfikacyjne, dydaktyczne i diagnostyczne. Uogólniając zebrany materiał stwierdzić można, że działalność rady pedagogicznej najwyraźniej wpływa na rozwój sprawności modyfikacyjnych i dydaktycznych, zaś w nieco mniejszym stopniu na rozwój sprawności diagnostycznych nauczyciela. Wnioski te zbieżne są z wynikami badań innych autorów. Między innymi J. Jakóbski dowiódł, że „między sprawnościami pedagogicznymi a czynnikami sytuacyjnymi zachodzi zależność wyraźna...”¹⁰.

Skonstatowane hipotetycznie zależności między badanymi zmiennymi globalnymi zostały potwierdzone. Przeprowadzone analizy pozwoliły na sformułowanie następujących prawidłowości ogólnych:

1. Mimo istnienia wielu czynników uzależniających działalność rady pedagogicznej szczególne znaczenie przypada w tym zakresie dyrektorowi szkoły. Stwierdzono występowanie w r a z ń e j korelacji między stylem kierowania zespołem nauczycielskim a funkcjonowaniem poszczególnych elementów systemu rady pedagogicznej. Niemniej wpływ tej zmiennej nie jest jednakowy na wszystkie elementy systemu organizacyjnego rady pedagogicznej. Zmienna ta koreluje wysoko z takimi elementami systemu, jak układ stosunków międzyludzkich (śr. wsk. — 1,78), proces komunikowania się w zespole (śr. wsk. — 1,43) oraz przedmiot pracy rady pedagogicznej (śr. wsk. — 1,18). Znaczenie zaś koreluje ona z pozostałymi elementami systemu organizacyjnego rady pedagogicznej, a więc z formami (śr. wsk. — 1,01) i metodami pracy (śr. wsk. — 0,96).

Najogólniej rzecz ujmując stwierdzić można, że stosowanie stylu integratywnego sprzyja powstawaniu zintegrowanego systemu pracy rady pedagogicznej, stosowanie stylu pośredniego — sprzyja rozwijaniu częściowo zintegrowanego systemu pracy rady pedagogicznej, a stosowanie stylu nieintegratywnego — pociąga za sobą zdeintegrowany system pracy rady pedagogicznej.

2. Typ systemu pracy rady pedagogicznej wyraźnie determinuje udział

¹⁰ J. Jakóbski: O sprawności pracy pedagogicznej początkujących nauczycieli. Bydgoszcz 1973, s. 130.

tego organu w procesie kierowania szkołą. Największy wpływ wywiera on — korelując z tymi zmiennymi w y s o k o — na proces kontrolowania (śr. wsk. — 1,29) i planowania (śr. wsk. — 1,27). W odniesieniu do przebiegu procesu organizowania korelacja ta jest z n a c z n a (śr. wsk. — 0,99), natomiast bardzo mały wpływ ma system pracy rady pedagogicznej na realizację funkcji pobudzania (śr. wsk. — 0,16).

Pełny udział rady pedagogicznej w procesie kierowania ma miejsce w zespołach zintegrowanych, udział częściowy — w zespołach częściowo zintegrowanych, a udział niepełny — w zespołach zdezintegrowanych.

3. Tę samą prawidłowość, jakkolwiek wymagającą dogłębniejszych badań weryfikacyjnych, stwierdzono w odniesieniu do sprawności pracy nauczyciela. Analiza literatury i badania własne wykazały, że poziom sprawności pedagogicznych nauczycieli jest o wiele wyższy w zespołach zintegrowanych niż w zespołach zdezintegrowanych częściowo lub w zupełności.

Między obu zmiennymi — systemem pracy zespołu a sprawnością pracy nauczyciela — istnieje wyraźnie dostrzegalny związek. Średnie wskaźniki integracji zespołu w odniesieniu do poszczególnych kategorii określających siłę wpływu rady pedagogicznej na pracę nauczyciela przyjmują następujące wartości: 2,69 — dla wpływu bardzo dużego, 2,65 — dla wpływu dużego, 1,61 — dla wpływu małego, 1,33 — dla wpływu bardzo małego.

Tak więc system pracy rady pedagogicznej w sposób widoczny wpływa na sprawność pracy nauczyciela. W zespołach zintegrowanych, gdzie poszczególne elementy systemu pracy funkcjonują prawidłowo, nauczyciel ma większe szanse właściwego kształtowania swojej postawy zawodowej zarówno w sferze poznawczej, jak i działaniowo-emocjonalnej. W zespołach tych występuje zarówno większe zróżnicowanie przedmiotu i form działalności, jak również stosuje się aktywizujące metody pracy, a formy kontroli skłaniają nauczycieli do samodzielnego analizowania osiągniętych efektów.

W zespołach zdezintegrowanych praca rady pedagogicznej, jak wynika z badań, ma mały związek z konkretnymi celami nauczania i procesem dydaktyczno-wychowawczym. O wiele większe są zatem szanse dla rozwoju twórczych postaw nauczycieli w zespołach zintegrowanych niż w zespołach zdezintegrowanych. Prawidłowości te wykazał przekonująco J. Poplucz, pisząc, że „im bardziej więc organizacja zespołu zmierza ku integracji, tym postawy nauczycieli wobec pracy pedagogicznej są wyżej zorganizowane”¹¹.

¹¹ J. Poplucz: Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole. Warszawa 1975, s. 263.

DOŚWIADCZENIA – PROBY – BADAŃIA

KAZIMIERA DZYR-GIEREJ
WARSZAWA

PROCES UPOWSZECHNIANIA KULTURY PEDAGOGICZNEJ

W ciągu ostatnich lat coraz większą wagę przywiązuje się do właściwego kształtowania osobowości przyszłego obywatela. Dlatego też wzrasta ranga rodziny jako fundamentalnej instytucji, która wywiera ogromny wpływ na socjalizację i wychowanie dziecka. Zagadnienie to znajduje szeroki wyraz wśród różnych przedsięwzięć partii i państwa oraz działalności publicystycznej. Duże osiągnięcie w tej dziedzinie stanowi opracowanie ogólnospołecznego „Programu upowszechnienia kultury pedagogicznej”¹. Program został zaakceptowany przez Prezydium Rządu i zarekomendowany do powszechnej realizacji. Opracowanie tego programu jest faktem społecznie doniosłym, świadczy bowiem, iż dobro dziecka i jego przygotowanie do pożytecznego udziału w życiu społecznym jest wyrazem troski całego społeczeństwa. „Program kultury pedagogicznej” jest wielopłaszczyznowy i bogaty w treści. Wyeksponowanie w nim elementów wiedzy socjologicznej, psychologicznej, etycznej, społeczno-prawnej i biomedycznej pozwoli wdrażającym go na spełnienie oczekiwań odbiorców, zapewniając dobór odpowiedniej dla nich problematyki. Jest programem na wskroś humanistycznym, bowiem wszystkie jego treści skoncentrowane są wokół człowieka i jego szczęścia. Zakres treści programowych obejmuje zagadnienia istotne nie tylko dla współczesnej rodziny, lecz także dla szerszego zespołu placówek kulturalno-oświatowych i wychowawczych, a także organizacji społeczno-politycznych, które uczestniczą w procesie socjalizacji.

„Program kultury pedagogicznej” składa się z trzech części:

I. Założenia ogólne; II. Treści programowe; III. Uwagi metodyczno-organizacyjne o realizacji programu.

W części I uzasadniono cel i potrzebę opracowania i wprowadzenia w życie „Programu kultury pedagogicznej”. Wynika ona z założeń polityki partii i państwa oraz z dynamicznych przeobrażeń naszego społeczeństwa, które wpływają na przeobrażenia sposobów pełnienia funkcji rodzinnych. Coraz większego znaczenia nabierają funkcje wychowawcze rodziny, a szczególnie funkcja ekspresyjno-emojonalna i socjalizacyjna, zaspokajająca podstawowe potrzeby współczesnego człowieka. Bez wiedzy biomedycznej i psychologicznej umożliwiającej poznanie i rozumienie mechanizmu zachowania się człowieka oraz bez wiedzy socjologicznej i pedagogicznej o tworzeniu odpowiednich sytuacji i warunków umożliwiających harmonijne współzycie nie sposób sprostać tym zadaniom. Współczesne społeczeństwo jako wychowujące oddziałuje na jednostkę przez wpływy różnorodnych czynników tak instytucjonalnych, jak i pozainstytucjonalnych. Warunkiem integracji tych wszystkich wpływów i jednolitego oddziaływania wychowawczego jest kultura pedagogiczna społeczeństwa.

Kultura pedagogiczna wyraża się przede wszystkim:

— odpowiedzialnością za młode pokolenie, przejawiającą się aktywnym stosunkiem do wszelkich spraw związanych z wychowaniem i wprowadzeniem młodzieży w życie społeczne,

— uwzględnieniem „pedagogicznego punktu widzenia” we wszelkich przejawach i sytuacjach życia społecznego i kulturalnego,

¹ Decyzja Prezydium Rządu nr 130 z dnia 20 listopada 1976 r. w sprawie upowszechniania kultury pedagogicznej.

— propagowaniem uznawanych społecznie wartości, norm i wzorów zachowań,
— kształtowaniem odporności na wpływy wzorów niezgodnych z celami wychowania socjalistycznego,

— umiejętnością wykorzystywania dorobku teoretycznego i praktycznego, wiedzy, poglądów i przekonań innych ludzi oraz konfrontowania ich z uznanymi przez siebie normami i wartościami celem właściwej hierarchii norm i wartości.

Upowszechnienie jej powinno dokonywać się w toku jednolitego i ścisłego współdziałania różnych środowisk, grup społecznych i instytucji wychowawczych. Zamierzane efekty, jakie pragnie się uzyskać, zależą od całego społeczeństwa. W jednolitym froncie wychowania najważniejsza rola przypada rodzinie i szkole. Są to środowiska ważne ze względu na powszechność i ciągłość oddziaływania. Rodzina jest dla każdego dziecka swoistym środowiskiem wychowawczym, do którego ono należy od chwili przyjścia na świat. Z niej przyjmuje sposób porozumiewania się, zwyczaje, obyczaje, podstawowe wzory zachowań obowiązujące w danym społeczeństwie. Wiadomo również, że rodziny nie jest w stanie zastąpić nawet najlepiej zorganizowana instytucja, najlepiej wyposażony dom dziecka czy zakład opiekuńczy. Klimat domu rodzinnego, walory moralne dorosłych, miłość do dziecka najbardziej sprzyjają prawidłowemu kształtowaniu się jego postaw emocjonalnych, formowaniu jego rozwoju intelektualnego, a także sprzyjają przygotowaniu się do pełnienia ról społecznych.

Stwarzane w naszym kraju warunki umożliwiające prawidłowe funkcjonowanie rodziny podnoszą jej rangę i zwiększają możliwości wychowawcze. Poza instytucjami socjalnymi, wspierającymi rodzinę w wypełnianiu przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych wspomagają ją również różnego rodzaju instytucje oświatowe i kulturalne. Rodzina jest środowiskiem, w którym tkwią największe możliwości wszechstronnego rozwoju człowieka. Aby możliwości te w pełni wykorzystać, trzeba wiedzieć, jakie są warunki prawidłowego rozwoju człowieka, od jakich czynników zależy ten rozwój, jakie są właściwości i kierunki rozwoju w poszczególnych jego fazach, jakie są potrzeby fizyczne, społeczne i psychiczne dzieci, młodzieży i dorosłych. Istnieje zatem konieczność przygotowania rodziny do wypełniania tych trudnych i złożonych zadań. Słusznie zakłada się, że powinno ono obejmować zarówno dorosłych, już posiadających dzieci, jak i dorastającą młodzież, która wdraża się stopniowo w obowiązki związane z organizacją także własnego życia prywatnego. Temu celowi służy wprowadzony przed pięćmi laty do szkół ponadpodstawowych przedmiot nauczania „Przysposobienie do życia w rodzinie”. Umożliwia on uczniom zapoznanie się z psychologiczną problematyką rozwoju i życia człowieka, wprowadza w zagadnienia wychowawcze, filozoficzno-społeczne i kulturalne. Przekazywana wiedza, bo to w realizacji przedmiotu „Przysposobienie do życia w rodzinie” jest szczególnie ważne, pozwala na konfrontację z własnymi dotychczasowymi poglądami, przekonaniami i postawami; z poglądami i postawami osób z najbliższego otoczenia. Duże są walory kształcące i wychowawcze przedmiotu. Temu celowi służy również opracowany „Program kultury pedagogicznej”, który przeznaczony jest dla całego społeczeństwa, w szczególności jednak dla rodziców i ludzi młodych zakładających rodziny. Odbiorcami tego programu będą również rodziny niepełne, rozbite, zrekonstruowane, zastępcze i adopcyjne.

Druga część programu zawiera zagadnienia, których tematyka koncentruje się w pięciu rozdziałach:

1. Człowiek i rodzina w społeczeństwie wychowującym.
2. Biomedyczne i psychologiczne podstawy wychowania.
3. Społeczne uwarunkowania funkcjonowania rodziny jako środowiska wychowawczego.
4. Ochrona prawna rodziny i pomoc jej udzielana przez państwo.
5. Miejsce rodziny w socjalistycznym systemie wychowania.

Rozdział I zawiera treści ukazujące miejsce człowieka i rodziny w socjalistycznym społeczeństwie. W rozdziale nakreślone są zasady i kultura współzycia ludzi w społeczeństwie, ich psychofizyczne potrzeby oraz niezbędne warunki zaspokojenia tych potrzeb dla pełnego rozwoju twórczej osobowości każdej jednostki. Oto ich treści:

— Wpływy psychospołecznych czynników i mechanizmów na kształtowanie i regulowanie współzycia między ludźmi oraz przyczyny konfliktów między nimi, wynikające z braku respektowania zasad współzycia społecznego — poszanowania godności, tolerancji, życzliwości, zaufania i odpowiedzialności.

— Zadania opiekuńczo-wychowawcze rodziny; zapewnienie prawidłowego rozwoju psychofizycznego dziecka, stwarzanie warunków dla pełnego zaspokojenia potrzeb, zapoznanie ze społecznie akceptowanymi zasadami postępowania, kształtowania postaw patriotycznych, przygotowanie do racjonalnego i zgodnego z zainteresowaniami wyboru zawodu, przygotowanie do samodzielnego życia.

Rozdział II przedstawia biomedyczne i psychologiczne podstawy wychowania i zawiera następujące treści:

— rozwój fizyczny i psychiczny dzieci i młodzieży począwszy od okresu prokreacji aż po dojrzałość biologiczną, psychiczną i społeczną oraz potrzeby dziecka w poszczególnych fazach rozwojowych: niemowlęctwie, okresie poniemowlęcym, przedszkolnym, szkolnym, dojrzewania oraz młodzieńczym,

— wady i zaburzenia rozwojowe — uwarunkowane genetycznie i nabyte, ich przyczyny i możliwości zapobiegawcze,

— zasady higieny osobistej, metody postępowania z dzieckiem chorym, problemy higieny żywienia, pracy umysłowej, życia.

Wymienione elementy wiedzy stanowią integralną część programu kultury pedagogicznej, co wynika z zasady nierozdzielności procesów rozwoju i wychowania oraz zdrowia somatycznego i psychicznego.

W rozdziale III zawarte zostały treści programowe dotyczące społecznych uwarunkowań i funkcjonowania rodziny jako środowiska wychowawczego:

— rodzina jako podstawowa grupa społeczna, utrwalająca, przekazująca następnym pokoleniom wartości społeczno-moralne,

— przemiany w życiu rodziny — zmienność form życia rodzinnego i ich związek z ekonomiczno-społecznym i kulturowym rozwojem społeczeństw, wpływ przeobrażeń socjalistycznych na zmiany w życiu współczesnej rodziny, przejawiające się w partnerskich stosunkach między członkami rodziny, równorzędności pozycji w rodzinie, zmienności wykonywanych zadań oraz sprawiedliwym i proporcjonalnym do możliwości wszystkich członków podziale obowiązków,

— małżeństwo jako podstawa rodziny — kryteria jego doboru: więź uczuciowa, dojrzałość moralna, umiejętność utrzymywania prawidłowych stosunków międzyludzkich i stabilizacja zawodowo-materialna jako podstawa założenia związku małżeńskiego i warunki jego doboru, konflikty i kryzysy małżeńskie, ich przyczyny, możliwości przewyżczenia i zapobiegania oraz ich społeczne i psychologiczno-moralne skutki dla współmałżonków i dzieci,

— rodzina jako środowisko wychowawcze — klimat życia w rodzinie i jego wpływ na rozwój dziecka, odpowiedzialność rodziców za wychowanie dziecka, potrzeba tworzenia jednolitego frontu wychowawczego rodziny ze żłobkiem, przedszkolem, szkołą i innymi instytucjami i organizacjami społecznymi, wzbogacanie wiedzy rodziców o wychowaniu jako warunkach prawidłowego oddziaływania wychowawczego i świadomego dobierania form i metod wychowania,

— trudności wychowawcze wynikające z mikroddefektów i wad wrodzonych, z błędów popełnionych przez rodziców w różnych okresach życia oraz z organizacji życia rodzinnego, konflikty dorastającej młodzieży z rodzicami i ich przyczyny,

— wpływ tradycji i zwyczajów rodzinnych na umacnianie więzi wewnątrz rodziny, a także związków rodziny z otoczeniem i społeczeństwem,

— czas wolny i aktywny wypoczynek jako jeden z warunków tworzenia i umacniania więzi rodzinnej.

Przez elementy wiedzy socjologicznej, pedagogicznej i psychologicznej, zawarte w tym rozdziale, ukazane zostały główne problemy wychowania dziecka w rodzinie.

Rozdział IV obejmuje treści zawierające podstawy wiedzy na temat ochrony prawnej i pomocy socjalnej państwa dla rodziny. Zadaniem tego rozdziału jest ukazanie złożoności problematyki ochrony prawnej rodziny i dziecka i jej znaczenia dla wspierania opiekuńczo-wychowawczych funkcji rodziny. Z drugiej strony zawarta w nim treść ma ukazać podstawowe prawa rodziny i dziecka do pomocy socjalnej w warunkach socjalistycznego państwa. Ponadto na tle różnych form pomocy socjalnej program zwraca uwagę na obowiązki, jakie ciążyą na dzieciach w stosunku do swoich rodziców i całego społeczeństwa. Oto treści:

— problemy rodziny w świetle Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego, dobro dziecka i rodziny oraz socjalistyczne normy moralne jako podstawy prawa rodzinnego, równouprawnienie dzieci pozamałżeńskich, rozwód w świetle kodeksu oraz najczęstsze powody rozwodów małżeństw a dobro dziecka, zmienne obowiązki dzieci wobec rodziców w miarę dojrzwania dzieci i starzenia się rodziców,

— pomoc rodzinie i jej dobro jako jedna z naczelných dyrektyw polityki społecznej państwa — świadczenia państwa na rzecz rodziny (opieka zdrowotna, urlopy płatne i bezpłatne, zapomogi, placówki opieki nad dzieckiem, wychowawczo-opiekuńcza działalność szkoły, poradnictwo itp.), opieka zdrowotna nad matką i dzieckiem, placówki opieki nad dziećmi i młodzieżą, opieka nad dzieckiem troski specjalnej, placówki i organizacje społeczne współdziałające z państwowymi instytucjami opieki nad dzieckiem i rodziną.

W V rozdziale przedstawiony został system oświatowo-wychowawczy, jego założenia, cele, struktura oraz podstawowe ogniwa jednolitego systemu wychowania. Program tej części zakłada potrzebę uświadomienia rodzicom podstawowych celów ideału socjalistycznego wychowania, ukazuje funkcje i zadania poszczególných jego ogniw; podejmuje problem kształtowania wśród rodziców przekonania o konieczności współdziałania rodziny z różnymi ogniwami tego systemu, ukazuje miejsce i rolę rodziny w tym systemie poprzez następujące treści:

— zmienność ideałów i celów wychowawczych i ich uwarunkowania historyczne, ideał i cele socjalistycznego wychowania a rzeczywistość, świadomość celów wychowawczych jako podstawa i punkt wyjścia organizacji procesu wychowania w rodzinie, szkole i środowisku,

— integracja oddziaływań wychowawczych — potrzeba oddziaływań wychowawczych rodziny, szkoły, organizacji społecznych, zakładów pracy, klubów sportowych, jednostek wojskowych, środków masowego przekazu wpływających na kształtowanie się postaw i przekonań dzieci i młodzieży oraz upowszechniania realnych, spójnych ze sobą zasad, ideałów i wzorów,

— funkcje i zadania — instytucji jednolitego systemu oświatowo-wychowawczego,

— modernizacja systemu wychowania oraz jej przesłanki ekonomiczno-polityczne, demograficzne i kulturalne,

— formy i zasady współdziałania rodziców ze szkołą — rozwijanie współpracy w doskonaleniu organizacji nauczania, pracy wychowawczej w środowisku pozaszkolnym i udział w planowaniu pracy wychowawczej, w organizowaniu środowiska wychowawczego w rejonie szkoły.

Podstawowym celem rozdziału V jest: uświadomienie rodzinie jej podstawowej roli w całokształcie poczynań opiekuńczo-wychowawczych w społeczeństwie socja-

listycznym oraz ukazanie jej założeń ideału wychowawczego i przekonanie o potrzebie kształtowania własnego dziecka wg założonego ideału.

III część „Programu Kultury Pedagogicznej zawiera uwagi metodyczno-organizacyjne o realizacji, wykaz podstawowych dokumentów i literatury oraz skład zespołu, który go opracował.

Należy podkreślić, iż założenia i cele „Programu Kultury Pedagogicznej” oraz programu przedmiotu „Przysposobienie do życia w rodzinie” korespondują ze sobą. Zakres treściowy przedmiotu koncentruje się wokół następujących problemów:

- podstawowe problemy współżycia człowieka w rodzinie,
- psychospołeczne i erotyczne problemy wieku młodzieńczego,
- znaczenie domu rodzinnego w wieku młodzieńczym,
- rodzina i jej organizacja życia we współczesnym społeczeństwie,
- współżycie małżeńskie,
- problemy wychowania w rodzinie,
- ochrona prawna rodziny i pomoc udzielana jej przez państwo.

Stanowi on integralną część ogólnospołecznego programu upowszechnienia kultury. Jest przeznaczony dla węższego kręgu odbiorców. Nie ulega wątpliwości, że treści programowe przedmiotu służą rozwijaniu i wzbogacaniu osobowości ucznia, uczą zaspokajania różnorodnych potrzeb i życiowych aspiracji, kształtują aktywny i twórczy stosunek do otaczającego świata, uczulają na wszelkie przejawy zła i urabiają prawego człowieka, postępującego zgodnie z socjalistycznym wzorem osobowym. Przedmiot „Przysposobienie do życia” ze względu na to, że obejmuje problematykę dotyczącą rodziny, która dotąd w sposób fragmentaryczny przejawia się wśród tematyki różnych przedmiotów, stanowi niezwykle ważne ogniwo w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Zarówno przedmiot „Przysposobienie do życia w rodzinie”, jak i „Program kultury pedagogicznej” w pełni odpowiada zapotrzebowaniu społecznemu, chodzi bowiem o podniesienie rangi rodziny, o upowszechnienie jej modelu opartego na normach i zasadach socjalistycznego humanizmu. Upowszechnienie wśród szerszego społeczeństwa (nie tylko wśród młodzieży) wiedzy psychologicznej, biomedycznej, socjologicznej i pedagogicznej związanej z problemami współżycia rodzinnego, socjalizacji i wychowania, a także z poglądami na temat modeli małżeństwa stanowi ważny element w podnoszeniu kultury pedagogicznej i kształtowaniu świadomości wychowawczej społeczeństwa.

MARIAN GAŚSIOROWSKI
WARSZAWA

REFORMA SYSTEMU SZKOLNICTWA W SOCJALISTYCZNEJ REPUBLICIE RUMUNII

Obeony system oświatowy w SRR funkcjonuje na mocy ustawy o kształceniu i wychowaniu z dnia 21 grudnia 1978 r.¹

System szkolnictwa rumuńskiego tworzą:

- placówki wychowania przedszkolnego,
- szkoły podstawowe (początkowe),
- gimnazja,
- dwustopniowe licea,

¹ Zakon o wospitaniu i obrazowaniu nr 28 z dnia 21.XII.1978 r. Editura Didactică Si Pedagogică. Bucuresti 1978.

- szkoły zawodowe,
- szkoły wyższe.

Obowiązkowi szkolnemu podlegają wszystkie dzieci, które przed rozpoczęciem roku szkolnego ukończyły 6 lat. Powszechne obowiązkowe nauczanie trwa 10 lat (obowiązkowe 10-letnie kształcenie wprowadzono już w 1968 r., zgodnie z ustawą z dnia 13.V. tego roku) i obejmuje 3 cykle: 4-letni podstawowy (klasy I—IV), 4-letni gimnazjalny (klasy V—VIII) i 2-letni pierwszy stopień liceum. Tak więc w Rumunii działa powszechna obowiązkowa szkoła dziesięcioletnia, której wdrażanie zakończono w roku szkolnym 1976/77.

Wprowadzana obecnie w życie reforma systemu edukacji dotyczy zarówno zmian strukturalnych, jak i programowych.

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE

Można wyróżnić kilka typów tych placówek: przedszkola 6-godzinne, całodzienne, całotygodniowe. Istnieją również przedszkola specjalne (dla dzieci z różnymi rodzajami upośledzeń). Najczęściej są to przedszkola całotygodniowe. Wychowaniem przedszkolnym objęte są dzieci od 3 do 6 roku życia. W ostatnich latach nastąpiło znaczne upowszechnienie przedszkoli (obecnie uczęszcza do nich około 80% dzieci), dąży się do całkowitego ich upowszechnienia. Ma to istotne znaczenie, gdyż zadaniem przedszkola jest właściwe przygotowanie dzieci do nauki szkolnej.

Placówki wychowania przedszkolnego, ściśle współpracując z domem rodzicielskim, dążą do zapewnienia dzieciom wszechstronnego rozwoju fizycznego, umysłowego i społecznego. Główną formą działalności dzieci w przedszkolu jest zabawa, przez którą uczą się samodzielności i życia w kolektywie. W starszych grupach wiekowych wprowadza się stopniowo zajęcia ułatwiające dzieciom pomyślny start w szkole. W nowym programie wychowania przedszkolnego szczególnie akcentuje się ścisłą więź między wychowaniem w ciągu ostatniego roku pobytu dziecka w przedszkolu i pierwszą klasą szkoły podstawowej (nauczaniem początkowym).

SZKOŁA PODSTAWOWA I GIMNAZJUM

Wszystkie szkoły podstawowe (nauczanie początkowe) mają jednolity program i plan nauczania. W klasach I, II, III tygodniowy wymiar zajęć lekcyjnych wynosi 23 godziny, w klasie IV — 24 godziny (zmniejszony w porównaniu do wymiaru dotychczasowego). Na szczeblu gimnazjalnym (nauczanie systematyczne) rozpoczyna się dyferencjacja kształcenia. Dotyczy ona:

- języków obcych; nauczanie pierwszego języka obcego — do wyboru spośród następujących języków: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego, włoskiego — rozpoczyna się od klasy V, drugiego (do wyboru spośród: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego) — od klasy VI (dotychczas nauczanie pierwszego języka obcego rozpoczynało się od klasy II, a drugiego języka obcego — od klasy V),

- zróżnicowanej środowiskowo (miasto, wieś) obowiązkowej działalności praktyczno-technicznej uczniów (po 2 godziny tygodniowo w klasach V—VI i po 3 godziny w klasach VII—VIII).

- obowiązkowych — z możliwością wyboru — zajęć w kółkach zainteresowań: technicznych, artystycznych, sportowych.

Nowy program nauczania klas I—VIII (czyli cyklu podstawowego i gimnazjalnego)

akcentując zadania szkoły w zakresie wszechstronnego rozwoju: umysłowego, moralnego, fizycznego i estetycznego dzieci, kładzie nacisk na przygotowanie uczniów do praktycznego poznawania procesów produkcji, na wdrażanie (wyrabianie pozytywnej motywacji) do dalszej nauki w liceum i pracy.

KSZTAŁCENIE W LICEACH

Czteroletnie liceum stanowi właściwy średni szczebel kształcenia (cykl I — klasy I—IV i cykl II — klasy V—VIII łącznie są odpowiednikiem naszej szkoły podstawowej). Obecnie wszystkie licea są sprofilowane zawodowo. Zlikwidowano istniejące do niedawna (do 1977 r.) licea ogólnokształcące.

Wszystkie licea mają strukturę dwustopniową. Po ukończeniu 2-letniego (obowiązkowego) pierwszego stopnia następuje selekcja: część młodzieży (około 50%) przechodzi do drugiego stopnia liceum, część — do szkół zawodowych bądź bezpośrednio do pracy w produkcji (w zakładzie pracy przyucza się do konkretnego zawodu w ciągu 6—10 miesięcy). Do drugiego stopnia liceum przyjmuje się młodzież na podstawie egzaminu wstępnego. Naukę w liceum II stopnia można kontynuować w formie dziennej lub wieczorowej (dla pracujących). Okres kształcenia we wszystkich typach dziennych liceów II stopnia trwa 2 lata, a w wieczorowych — 3 lata. Kształcenie w klasach IX—X (I stopień liceum) odbywa się tylko w formie dziennej.

Wyróżnia się 10 typów liceów specjalistyczno-zawodowych: przemysłowe, chemiczno-przemysłowe, przemysłowo-rolnicze i leśne, ekonomiczne i prawa administracyjnego, medyczne, matematyczno-fizyczne, nauk przyrodniczych, pedagogiczne, filologiczno-historyczne, artystyczne. W typie liceum wyróżnia się kilka profilów, np. w liceum nauk przyrodniczych są dwa profile: chemiczno-biologiczny i fizyczno-chemiczny. W każdym z profili w kolei prowadzi się kilka kierunków przygotowania zawodowego, np. w profilu chemiczno-biologicznym absolwent liceum otrzymuje zawód operatora w przemyśle chemicznym bądź laboranta biochemii.

W zasadzie już w VIII klasie (ostatniej gimnazjalnej) uczeń musi się zdecydować na wybór określonego typu liceum specjalistycznego (w gimnazjum istnieje szeroko rozbudowany i właściwie traktowany przez szkołę i rodziców system orientacji) po X klasie można jednak dokonać zmiany profilu. Zgodnie z ustawą nie ma egzaminu do I stopnia liceum, ale w przypadku, gdy liczba kandydatów do określonego liceum przekracza limit miejsc, można organizować egzamin wstępny.

Reforma liceów w Rumunii zmierza do zapewnienia młodzieży wielostronnego przygotowania o charakterze ogólnokształcącym (na obu stopniach nauczania) i o szerokim profilu zawodowym. Równocześnie chodzi w niej o jak najlepsze stymulowanie różnorodnych uzdolnień młodzieży.

Już pierwszy, dwuletni obowiązkowy cykl nauczania licealnego uwzględni pewne elementy specjalności zawodowej, charakterystyczne dla danego typu liceum. Dlatego oprócz wspólnych — w zasadzie — wszystkim liceom przedmiotów ogólnokształcących dużą wagę przywiązuje się do praktycznego przygotowania uczniów, które umożliwiłoby im szybką integrację ze środowiskiem pracy, w które wkracza znaczna część młodzieży (około 1/3) po ukończeniu 10-letniego nauczania. Taka koncepcja programowa tego cyklu ma też na celu umożliwienie zmiany obranego kierunku kształcenia przez młodzież pod warunkiem złożenia egzaminu dodatkowego z przedmiotów o charakterze zawodowym (w przypadku gdy uczeń pragnie obrać inny profil kształcenia). W ten sposób w szkolnictwie rumuńskim dąży się również do zadośćuczynienia postulatowi orientacji szkolnej zgodnie z zainteresowaniami uczniów i ich uzdolnieniami oraz stosownie do potrzeb rynku pracy.

Dyferencjacja kształcenia odpowiednio do typu i profilu liceum jest jeszcze mocniej akcentowana na drugim stopniu nauczania. Oczywiście dotyczy to głównie dyscyplin specjalistycznych, specyficznych dla wybranego profilu i zawodu oraz działalności praktycznej. Program kształcenia praktyczno-technicznego w tym cyklu jest bardzo rozbudowany i ma na celu umożliwienie uczniom zdobycia konkretnej specjalności zawodowej — zgodnie z zapotrzebowaniem gospodarki na kwalifikowaną kadrę o pełnym średnim przygotowaniu technicznym.

Treści kształcenia ogólnego w liceum stanowią ok. 50% ogólnego wymiaru godzin nauczania, drugie 50% przypada na dyscypliny specjalistyczno-zawodowe i praktyki. Praktyki obejmują: w połowie zajęcia w laboratoriach szkolnych (pracownie szkolne mają swoje plany produkcyjne — materiały i surowce zapewnią opiekuńcy zakład pracy), w połowie zaś — pracę w zakładach produkcyjnych. W klasie IX na praktyki przeznaczają się 11 tygodni w roku szkolnym, w klasie X — 10 tygodni, w klasie XI — 13 tygodni i w klasie XII — 11 tygodni.

W polityce oświatowej mocno związane naukę w szkole z pracą produkcyjną. Oświata współfinansowana jest przez zakłady produkcyjne.

Klasa X (I stopień liceum) kończy się tzw. certyfikatem zawodowym. Absolwent I stopnia liceum ma zawód robotnika wykwalifikowanego grupy pierwszej określonej specjalności i może pójść do pracy. Każdy absolwent I stopnia otrzymuje na świadectwie potwierdzenie (wraz z oceną), do jakiego zawodu zdobył przygotowanie. Klasa XII (II stopień liceum) kończy się maturą. Absolwent II stopnia liceum jest znacznie wyżej kwalifikowany (otrzymuje tytuł robotnika wykwalifikowanego grupy drugiej), a wraz ze świadectwem maturalnym uzyskuje dyplom zawodowy. Egzamin maturalny obejmuje 2 przedmioty: język rumuński (dla mniejszości narodowych również język ojczysty) i 1 przedmiot specjalistyczny. Oprócz tego uczeń musi przygotować pracę o charakterze teoretycznym i praktycznym, związaną z jego specjalnością zawodową.

Ukończenie II stopnia liceum daje prawo przystąpienia do egzaminów wstępnych na wyższą uczelnię, a także do pracy w określonym dyplomem zawodzie.

Analiza obecnego rumuńskiego szkolnictwa szczególnie średniego wskazuje, że jest ono silnie powiązane z produkcją i nastawione przede wszystkim na zaspokojenie potrzeb kadrowych rozwijającego się w szybkim tempie przemysłu.

Obowiązkowe kształcenie 10-letnie realizowane jest w różnych strukturach instytucjonalnych. Funkcjonują szkoły z klasami I—IV, I—VIII, I—X, I—XII, IX—XII. Ta wielość organizacyjna nie sprzyja integracji różnych szczebli kształcenia, nie ułatwia też właściwego zharmonizowanego programowania zajęć w zakresie przygotowania zawodowego na danym terenie. Dlatego też projektuje się zorganizowanie zintegrowanych kompleksów szkolnych w poszczególnych okręgach administracyjnych Rumunii, które obejmować będą placówki oświatowe od przedszkola po drugi stopień liceum z pełnym wyposażeniem dydaktycznym i kulturalno-rekreacyjnym (prowadzi się już takie eksperymentalne kompleksy w dwóch okręgach). W Rumunii uważa się, iż integracja różnych szczebli edukacji i różnych jej kierunków pozwoli na likwidację progów dotychczas występujących w kształceniu oraz między kształceniem a pracą zawodową. Koncentracja instytucji oświatowo-wychowawczych i ich integracja mają sprzyjać podwyższeniu i wyrównaniu poziomu pracy poszczególnych placówek. Zintegrowany kompleks szkolny powinien stwarzać młodzieży szersze niż dotychczas i bardziej różnorodne możliwości kształcenia się w różnych specjalnościach i wybrania zawodu, a także przekwalifikowania się. Jest to istotne zarówno z punktu widzenia rozwoju jednostki, jak i ze względu na właściwe przygotowanie kadr pracowniczych dla gospodarki narodowej².

² M. Żelazkiewicz: Rumunia — zintegrowany kompleks szkolny. *Nowa Szkoła* 1978, nr 12, s. 33.

SZKOLNICTWO ZAWODOWE

Licea przygotowują kadrę kwalifikowanych techników oraz specjalistów z pełnym średnim wykształceniem do różnych dziedzin gospodarki narodowej i życia społecznego. Natomiast na bazie 10-letniej szkoły obowiązkowej (I stopnia liceum) organizowane są szkoły zawodowe, które zajmują się przygotowaniem robotników kwalifikowanych różnych specjalności. Do szkół zawodowych przyjmuje się młodzież na podstawie egzaminu wstępnego. Kształcenie w tych placówkach (dziennych jak i wieczorowych) trwa 1—1,5 roku (w zależności od kierunku kształcenia). Szkoły zawodowe mogą posiadać wspólną bazę materialną z liceami o podobnym profilu kształcenia zawodowego.

Na zakończenie szkoły uczniowie zdają praktyczny egzamin ze specjalności, do której się przygotowywali. Po pomyślnym złożeniu egzaminu młodzież otrzymuje dyplom uprawniający do podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie. Absolwenci szkół zawodowych nie mają prawa wstępu na wyższe uczelnie, gdyż szkoły te nie mają statusu pełnych szkół średnich.

Najlepsi uczniowie ze szkół zawodowych mogą dalej kształcić się w tzw. „szkołach mistrzów”, przygotowujących średni personel kierowniczy dla organizacji procesów produkcji. Szkoły mistrzów stanowią więc rodzaj przedłużonych szkół zawodowych, dają takie same uprawnienia zawodowe, jak licea, ale nie udostępniają studiów wyższych.

Nauka w tych szkołach trwa 1—1,5 roku w formie dziennej i 2 lata w formie wieczorowej. Przyjęcia do szkół mistrzów odbywają się na podstawie egzaminów wstępnych. Nauka w tych szkołach kończy się również egzaminem w formie projektu lub pracy dyplomowej z zakresu nauczanej specjalności. Absolwenci szkoły — po złożeniu egzaminu z wynikiem pozytywnym — otrzymują dyplom uprawniający do podjęcia pracy na stanowisku mistrza określonej specjalności.

STUDIA WYŻSZE

Przyjęcie na studia wyższe uwarunkowane jest posiadaniem matury oraz pozytywnym wynikiem konkursowego egzaminu wstępnego. Studia trwają od 3 do 6 lat (w zależności od typu i kierunku kształcenia). Organizowane są w formie studiów dziennych i dla pracujących (wieczorowych i zaocznych). Czas trwania studiów wieczorowych i zaocznych jest dłuższy o rok w porównaniu ze studiami dziennymi.

W reformowanym szkolnictwie wyższym w Rumunii zaakcentuje się rolę dyscyplin podstawowych (m.in. w planach studiów wzrosła liczba godzin na nie przeznaczonych), zapewniających przygotowanie specjalistów o szerokim profilu w celu umożliwienia im szybkiej adaptacji do wymogów związanych z postępem społeczno-gospodarczym, naukowo-technicznym i kulturalnym. Ta szeroka ogólna podbudowa naukowa (wspólna część przygotowania dla wszystkich specjalności w ramach każdego profilu studiów) realizowana jest w pierwszych latach studiów w okresie 2—3 lat na kierunkach 4—6-letnich, a w okresie 1—2 lat na kierunkach 3-letnich. Stanowi ona bazę dla dalszych studiów, w czasie których pogłębia się wiedzę w specjalistycznych dyscyplinach nauki.

W Rumunii obserwuje się ściśle powiązanie działalności wyższych uczelni z potrzebami resortów gospodarczych w zakresie kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr dla gospodarki narodowej. Utworzono np. techniczne wydziały uczelni w fabrykach lub przy fabrykach i dużych organizacjach gospodarczych. Studenci pierwszych lat studiów zobligowani są do odbycia praktyki — zgodnej z kierunkiem studiów — np. w produkcji, instytucjach działalności kulturalno-oświatowej, wychowawczej i trwającej bez przerwy od 8 do 12 tygodni (w zależności od kierunku

studiów). Praktyka odbywa się w warsztatach uczelni oraz w zakładach pracy. Warsztaty produkcyjne wyższych uczelni mają plany produkcyjne.

Studenci ostatnich lat studiów na studiach trzyletnich oraz IV—VI na studiach o dłuższym okresie kształcenia wykonują czynności badawczo-projektowe jako pełnoprawni członkowie komórki badawczej lub zespołu projektowego określonego zakładu pracy. Pod kierunkiem opiekunów naukowych z uczelni oraz inżynierów z fabryki wykonują konkretne prace badawcze dla potrzeb przemysłu oraz czuwają nad ich wdrażaniem.

W wyższych uczelniach Rumunii prowadzi się badania naukowe własne (podstawowe) — około 15% oraz na rzecz gospodarki narodowej — około 85%.

Tak więc plany produkcyjne wykonywane są wyłącznie przez studentów lat programowo niższych, natomiast w badaniach na rzecz gospodarki i przemysłu uczestniczą wszyscy pracownicy uczelni i studenci lat programowo wyższych. Badania te (finansowane przez przemysł) ustalane są na wniosek resortów gospodarczych, a kontrolowane przez władze państwowe i kierownictwo resortu, na rzecz którego są wykonywane.

Zatem również na szczeblu szkolnictwa wyższego ma miejsce silny związek teorii z praktyką, kształcenia (szczególnie w naukach ścisłych) z rozwojem gospodarczym kraju.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Kształcenie kadry nauczycielskiej dla przedszkoli i cyklu podstawowego (klas I—IV) odbywa się w liceach o profilu pedagogicznym. Kandydaci do zawodu nauczycielskiego muszą ukończyć liceum II stopnia i posiadać maturę. Natomiast nauczycieli gimnazjów, liceów wszystkich specjalności oraz szkół zawodowych kształci się w wyższych uczelniach (obowiązuje posiadanie dyplomu ukończenia minimum czteroletnich studiów). Likwidowane są trzyletnie zawodowe instytuty pedagogiczne, które dotychczas kształciły nauczycieli gimnazjów.

Zatrudnienie nauczycieli stymulowane jest obowiązkowymi nakazami pracy. Kadra nauczycielska co roku zatwierdzana jest na swe stanowiska, a co kilka lat poddawana jest sprawdzianowi (ocenie) z zakresu swych umiejętności wychowawczych i specjalistycznych.

STANISŁAW HYJEK
MIELEC

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE ZAŁOGI FABRYCZNEJ NA PRZYKŁADZIE WSK „PZL-MIELEC”

I. POTRZEBA KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO ZAŁOGI PRZEDSIĘBIORSTWA

Postęp naukowo-techniczny i społeczny dokonujący olbrzymich przemian we wszystkich dziedzinach życia nakłada na człowieka obowiązek ustawicznego kształcenia się. Podkreśla to Fr. Urbańczyk pisząc: „Wiek XX przyniósł gwałtowne zmiany, które sprawlają, że wykształcenie wyniesione ze szkoły w młodości traci swą wartość i nie może na długo wystarczyć” oraz „Jeśli bowiem człowiek nie kształcił się, lecz poprzestaje na zdobytej w młodości wiedzy, zaczyna się cofać...”¹

¹ Fr. Urbańczyk: Problemy oświaty dorosłych. W-wa 1973 r., PZWS.

Szkoły, choć przygotowują swych absolwentów do wykonywania określonego zawodu, nie są w stanie wyposażyć ich w wiedzę na całe życie. Szybko postępująca dezaktualizacja wiedzy oraz „Przemiany w technice i technologii produkcji, wywołane postępem nauk, sprawiają bowiem, że w gospodarce wiele zawodów zanika, inne zmieniają swą treść, pojawiają się nowe”²

Przemysł potrzebuje coraz lepiej wykształconych i kwalifikowanych pracowników. Zwraca na to uwagę M. Godlewski twierdząc: „Wzrasta bowiem nieustannie zapotrzebowanie na robotników kwalifikowanych o wysokim poziomie kultury ogólnej”³

System kształcenia ustawicznego pracujących musi więc być dostosowany do bardzo różnorodnych potrzeb oświatowych ludzi pracy. Zakłady pracy spełniają w tym systemie szczególną funkcję. Są one zainteresowane przenikaniem najnowszej wiedzy i nauki do produkcji, praktycznym wykorzystaniem badań naukowych w produkcji. Przedsiębiorstwa widząc w kształceniu pracowników czynnik przyspieszający postęp biorą aktywny udział w organizowaniu systemu kształcenia ustawicznego swojej załogi.

Dostrzega ten problem W. Okoń stwierdzając: „Opracowanie i stworzenie systemu kształcenia ciągłego jest współczesnym zadaniem nauki i ludzi nauki”⁴

Kształcenie ustawiczne (ciągłe) polega więc na tym, że „człowiek współczesny musi się uczyć przez całe życie”⁵, „... obejmując odnawianie, poszerzanie i pogłębianie jego kwalifikacji ogólnych i zawodowych”⁶

Przedsiębiorstwa spełniają w związku z tym funkcję nie tylko centrów kształcenia ustawicznego, ale są również miernikiem potrzeb oświatowych, są czynnikiem stymulującym wzrost wykształcenia kadr pracowniczych. Stwarzają one swoim pracownikom coraz lepsze warunki do uzyskania odpowiednio wysokich kwalifikacji. Wzrastająca funkcja dydaktyczno-wychowawcza zakładów pracy znajduje niejednokrotnie równie wysoką pozycję obok funkcji produkcyjnej.

Na przykładzie kształcenia ustawicznego realizowanego w WSK „PZL-Mielec” poprzez Ośrodek Szkolenia Zawodowego zostanie ukazany system kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego pracowników oraz przemiany zachodzące pod wpływem kształcenia ustawicznego.

II. STAN KWALIFIKACJI ZAŁOGI W WSK „PZL-MIELEC” W LATACH 1970—1978

Zachodzące na przestrzeni ostatnich lat zmiany w strukturze produkcyjnej i organizacyjnej przedsiębiorstwa oraz realizowane poprzez służbę szkoleniową ustawiczne kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe pracowników zmieniały strukturę kwalifikacji załogi.

Korzystne zmiany, jakie zaszły w poziomie wykształcenia załogi w ostatnich latach, stawiają WSK „PZL-Mielec” pod tym względem na jednym z czołowych miejsc wśród zakładów produkcyjnych naszego kraju. Udział pracowników z wyższym wykształceniem w mieleckim przedsiębiorstwie jest wyższy od przeciętnej w przemyśle naszego kraju o 3,2%. Pozytywnym zjawiskiem jest fakt uzupełniania kwalifikacji przez pracowników z wykształceniem podstawowym, przy czym należy stwierdzić, że wskaźnik udziału pracowników o tym poziomie wykształcenia jest

² T. Nowacki: Podstawy dydaktyki zawodowej. W-wa 1973 r., PWN.

³ Praca zbiorowa: Szkoła i edukacja permanentna. W-wa 1975 r., PWN.

⁴ W. Okoń: Podstawy kształcenia ogólnego. W-wa 1976 r., Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.

⁵ W. Okoń: Słownik pedagogiczny. W-wa 1975 r., PWN.

⁶ W. Okoń: Podstawy kształcenia ogólnego. W-wa 1976 r., Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.

Tabela nr 1
 STRUKTURA KWALIFIKACJI ZAŁOGI W LATACH 1970—78
 (WG POZIOMU WYKSZTAŁCENIA) — W %

Lp.	Wyszczególnienie	L a t a					Różnica
		1970	1972	1974	1976	1978	
1	Wyższe	3,5	4,0	4,4	5,2	6,2	+ 2,7
2	Srednie zawodowe	21,4	23,1	23,7	22,6	23,2	+ 1,8
3	Srednie ogólnokształcące	5,2	4,6	4,2	3,3	3,0	- 2,2
4	Zas. zawodowe	20,4	23,1	26,5	25,1	33,4	+13,0
5	Podstawowe	42,3	39,3	36,7	40,2	32,1	-10,2
6	Niepełne podstawowe	7,2	5,9	4,5	3,6	2,1	- 5,1

jeszcze zbyt wysoki. W grupie pracowników zatrudnionych na stanowiskach nierobotniczych w roku 1970 zaledwie 8,1% posiadało wyższe wykształcenie, a w roku 1978 zatrudnionych było już 27,5% pracowników z wyższym wykształceniem.

Analizując strukturę zatrudnionych z wykształceniem wyższym wg wieku i kierunków studiów należy stwierdzić, że najwięcej pracowników z wyższym wykształceniem technicznym mieści się w przedziale wieku do 35 lat — gdyż 39,6%, przy czym mężczyźni stanowią 32,4%. Najwięcej kobiet posiada wykształcenie wyższe ekonomiczne — 7,8%. Uderza niski procent pracowników-ekonomistów, którzy stanowią zaledwie 1,8%.

Tabela nr 2
 STRUKTURA ZATRUDNIONYCH Z WYKSZTAŁCENIEM WYŻSZYM
 (WG WIEKU I KIERUNKÓW STUDIÓW) — W %

Wykształcenie Wiek	techniczne			ekonomiczne			inne			ogółem		
	M	K	R	M	K	R	M	K	R	M	K	R
do 35 lat	32,6	7,1	39,7	1,8	7,8	9,6	3,6	5,8	9,4	38,1	20,5	58,6
36 do 45 l.	17,8	0,7	18,5	1,2	0,6	1,8	1,2	0,6	1,8	20,2	2,0	22,2
powyż. 45 l.	13,3	0,1	13,4	2,5	0,6	3,1	2,1	0,5	2,6	17,9	1,3	19,2
Razem % do ogółu	63,7	7,9	71,6	5,5	9,0	14,5	7,0	6,9	13,9	76,2	23,8	100,0

M — mężczyźni, K — kobiety, R — razem.

Choć istniejącą sytuację w zakresie poziomu wykształcenia załogi kierownictwo administracyjne i polityczne przedsiębiorstwa ocenia jako zadowalającą, to jednak dokłada wszelkich starań, aby w strukturze wykształcenia załogi zachodziły dalsze, korzystne zmiany.

III. FORMY PODNOSZENIA KWALIFIKACJI ZAŁOGI PRZEDSIĘBIORSTWA

Całością spraw związanych z kształceniem, doksztalcaniem i doskonaleniem zawodowym pracowników zajmuje się w WSK „PZL-Mielec” Ośrodek Szkolenia Zawodowego.

Działalność szkoleniowa Ośrodka realizowana jest w czterech podstawowych formach organizacyjnych, a mianowicie:

1. Dziale Szkolenia Wyższego,
2. Dziale Szkolenia Wewnątrzzakładowego,
3. Wydziale Szkolenia Warsztatowego,
4. Ochotniczym Hufcu Pracy.

1. Dział Szkolenia Wyższego prowadzi działalność w zakresie studiów wyższych w czterech zorganizowanych punktach konsultacyjnych:

- Politechniki Krakowskiej — studiuje aktualnie 329 pracowników,
- Politechniki Rzeszowskiej — gdzie studiuje 133 pracowników,
- AWF — Warszawa — studiuje 44 pracowników,
- UMCS — Lublin — studiuje 84 pracowników.

Organizuje również kształcenie pracowników skierowanych na studia magisterskie (63 osoby), podyplomowe (18 osób), doktoranckie (5 osób) oraz na inne uczelnie, jak: Politechnika Warszawska, Akademia Górniczo-Hutnicza (w sumie 9 osób). Łącznie studiuje zaocznie 685 pracowników przedsiębiorstwa. Dział Szkolenia Wyższego organizuje ponadto praktyki wakacyjne i dyplomowe dla ok. 250 studentów studiów dziennych rocznie. Dział ten organizuje też kursy doskonalące III stopnia dla pracowników z wyższym wykształceniem, jak też kursy dla kadry kierowniczej i rezerwowej. W 1978 roku na kursach tego rodzaju podnosiło swoje kwalifikacje 406 pracowników.

Dział Szkolenia Wyższego współpracuje też z innymi uczelniami, placówkami szkoleniowymi (SIMP, PTE, TOOIK) i Instytutami Naukowo-Badawczymi w zakresie przygotowania kadry pracowniczej — szczególnie wąskich specjalności. W 1978 roku doskonalilo się w tej formie 256 pracowników. Ponadto 149 pracowników przedsiębiorstwa wzięło udział w różnego rodzaju kursokonferencjach. W roku 1978 wprowadzono w przedsiębiorstwie zgodnie z Zarządzeniem Nr 14 MPM z dnia 3.05.76 r. możliwość uzyskania specjalizacji zawodowej przez inżynierów, jako szczególną formę oceny osiągnięć zawodowych pracowników z wyższym wykształceniem zatrudnionych w przedsiębiorstwie. W roku 1978 Resortowa Komisja ds. Specjalizacji Zawodowej przyznała 12 inżynierom w przedsiębiorstwie dyplomy specjalizacji zawodowej I stopnia. Aktualnie w zakładzie jest 65 inżynierów posiadających ten stopień specjalizacji.

2. Dział Szkolenia Wewnątrzzakładowego prowadzi kształcenie pracowników na poziomie średnim i niższym oraz doskonalenie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych kadry średniego dozoru oraz robotników. W roku 1978 w szkołach średnich i niższego stopnia pobierało naukę 577 osób.

Tabela nr 3

WYKAZ PRACOWNIKÓW W WSK „PZL-MIELEC”
UCZĄCYCH SIĘ W ROKU 1978 W SZKOŁACH ŚREDNICH, ZAWODOWYCH
I PODSTAWOWYCH

Lp.	Wyszczególnienie	Ilość osób
1	Technikum Mechaniczne — Wydział dla Pracujących	356
2	Średnie Studium Zawodowe	50
3	Liceum Ekonomiczne	80
4	Technikum Elektryczne	61
5	Inne szkoły średnie	30
Razem		577

W szkołach na terenie Mielca pracownicy pobierają naukę we wszystkich podstawowych specjalnościach niezbędnych dla przedsiębiorstwa. Dział Szkolenia Wewnątrzzakładowego współpracując ze szkołami dla pracujących podejmuje na bieżąco działania zmierzające do maksymalnego dostosowania kierunków i specjalności nauczanych w szkołach dla potrzeb przedsiębiorstwa.

Drugim rozdziałem działalności szkolenia wewnątrzzakładowego jest szkolenie kursowe. Prowadzone jest ono głównie systemem wewnątrzzakładowym, a w szczególnych przypadkach zlecane wyspecjalizowanym ośrodkom szkolenia kursowego i stowarzyszeniom naukowo-technicznym.

Działalność kursowa działu skoncentrowana jest na realizacji następujących zadań:

a) realizacji Zarządzenia Nr 10 MPM z dnia 4.04.1973 r. w sprawie obowiązkowego doskonalenia pracowników zatrudnionych na stanowiskach inżynieryjno-technicznych. Ogółem zgodnie z Zarządzeniem z zakresu najnowszych zagadnień i osiągnięć postępu techniczno-ekonomicznego przeszkolono w 1978 roku 121 pracowników;

b) podwyższaniu kwalifikacji pracowników inżynieryjno-technicznych oraz bezpośrednio i pośrednio produkcyjnych. Działalność ta jest bardzo zróżnicowana i obejmuje następującą tematykę:

- zdobywanie tytułów kwalifikacyjnych. W 1978 roku Państwowa Komisja Egzaminacyjna działająca przy Zespole Szkół Technicznych w Mielcu nadała 54 pracownikom tytuły kwalifikacyjne, w tym mistrza dyplomowanego 30,
- przygotowanie do zdobycia drugiego zawodu ok. 100 pracowników rocznie,
- przygotowanie do obsługi nowoczesnych maszyn i urządzeń ok. 70 pracowników rocznie,
- przygotowanie do prac wymagających wysokich kwalifikacji specjalistycznych ok. 180 pracowników,
- przyuczenie do zawodu organizowane dla pracowników nowo przyjmowanych, zmieniających pracę w zależności od zmian profilu produkcyjnego lub ze względu na stan zdrowia. Rocznie tą formą szkolenia obejmuje się ok. 200 pracowników,
- podnoszenie kwalifikacji pracowników w celu poprawy jakości i wydajności pracy — 100 pracowników,
- szkolenie w zakresie obsługi i eksploatacji wyrobów produkowanych przez nasze przedsiębiorstwo — ok. 50 pracowników,
- podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych wykładowców i instruktorów szkoleń — 50 pracowników,
- organizowanie kursów specjalistycznych zlecanych wyspecjalizowanym ośrodkom i stowarzyszeniom naukowo-technicznym — 141 osób.

W ramach powyższej działalności w 1978 roku zostało przeszkolonych na kursach 845 osób.

c) obowiązkowym szkoleniu masowym obejmującym:

- szkolenie w zakresie bhp. Łącznie w 1978 roku szkoleniem bhp objęto 5882 pracowników,
- szkolenie w zakresie powszechnej edukacji ekonomicznej. Doksztalaniem tym zostali objęci pracownicy średniego dozoru technicznego, aktywni społeczno-gospodarczego oraz pracownicy pośrednio i bezpośrednio produkcyjni. Ten rodzaj szkolenia rozpoczęty w 1972 roku realizowany jest zgodnie z wytycznymi KC PZPR oraz wewnętrznymi aktami normatywnymi. W 1978 roku przeszkolono 251 pracowników,
- szkolenie w zakresie jakości produkcji. Zgodnie z Uchwałą RM Nr 122 z dn. 3.08.1970 r. wprowadzono w zakładzie szkolenie mające na celu poprawę jakości produkcji. Szkoleniem objęto wszystkich pracowników bezpośrednio i pośrednio

produkcyjnych, których praca ma wpływ na jakość produkcji. W 1978 roku przeszkolono 1344 pracowników,

- szkolenie w zakresie ochrony przeciwpożarowej. Szkoleniem tym objęto w 1978 roku 920 pracowników,
- szkolenie w zakresie Zakładowych Oddziałów Samoobrony, gdzie w 1978 roku przeszkolono 692 osoby.

Szkoleniem masowym w przedsiębiorstwie w roku 1978 zostało objętych 9089 pracowników.

d) szkoleniu międzyzakładowym. Ze względu na szeroką kooperację z innymi przedsiębiorstwami zakład prowadzi szkolenia pracowników z innych przedsiębiorstw — użytkowników naszych wyrobów. W 1978 roku przeszkolono 96 polskich i 36 zagranicznych użytkowników.

Dział Szkolenia Wewnątrzzakładowego objął ogółem w 1978 roku procesem kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego 10 187 pracowników.

3. Wydział Szkolenia Warsztatowego prowadzi szkolenie zawodowe uczniów Zasadniczej Szkoły Przymakładowej. Wydział ten kształci i przygotowuje młodzież w zawodach, na które istnieje w przedsiębiorstwie największe zapotrzebowanie, jak: ślusarz, tokarz, frezer. W roku 1977/78 ogólny stan uczniów wynosił 1363, z czego 330 podjęło pracę zawodową w WSK. W wydziale tym było zatrudnionych 54 pracowników przedsiębiorstwa jako instruktor praktycznej nauki zawodu.

4. Ochotniczy Hufiec Pracy prowadzi działalność zorganizowaną w dwóch zasadniczych kierunkach:

- szkolenie kursowe roczne dla młodocianych w wieku 16—18 lat, którzy przygotowują się do zawodów: ślusarz, frezer, tokarz w wydziałach produkcyjnych WSK. Praktyczną naukę zawodu junacy pobierają przez cztery dni tygodniowo. Zajęcia teoretyczne odbywają się dwa razy w tygodniu. W roku 1978 naukę w Hufcu jednorocznym pobierało 162 junaków,

- dwuletni stacjonarny Hufiec liczył w 1978 roku 256 junaków. Pracują oni w przedsiębiorstwie, zdobywając zawód uczą się w szkole zawodowej dla pracujących oraz odbywają zasadniczą służbę wojskową.

Łącznie w OHP w roku 1978 zdobyło kwalifikacje zawodowe 418 junaków.

Doskonalenie kwalifikacji pracowników w WSK odbywa się głównie w oparciu o własne filie wyższych uczelni oraz szkoły dla pracujących. Świadczy o tym fakt, iż 80% zatrudnionych w przedsiębiorstwie pracowników z wyższym wykształceniem zdobyło dyplomy dzięki zorganizowaniu punktów konsultacyjnych wyższych uczelni oraz 66% pracowników ze średnim wykształceniem ukończyło naukę systemem zaoocnym lub wieczorowym w WSK „PZL-Mielec”.

W roku 1978 różnego rodzaju kształceniem, doksztalcaniem i doskonaleniem zawodowym realizowanym poprzez Ośrodek Szkolenia Zawodowego objęto 13 464 pracowników.

Ośrodek Szkolenia Zawodowego współpracuje z placówkami oświatowymi w Mielcu, głównie ze szkołami dla pracujących w zakresie:

- wykonywania w ramach prac dyplomowych przez pracowników zakładu uczących się w szkołach pomocy dydaktycznych, których wartość w skali rocznej szacowana jest na ok. 200 000 zł. Pomoce te wykonywane są z materiałów odpadowych,

- pomocy w wyposażaniu szkół w inny sprzęt, wykonywane np. w ramach egzaminów mistrzowskich względnie przekazywanie sprzętu będącego własnością przedsiębiorstwa, który nie był w pełni wykorzystany,

- organizowania spotkań nauczycieli szkół dla pracujących z kierownictwem administracyjno-politycznym przedsiębiorstwa celem zapoznania nauczycieli z problemami zakładu i warunkami pracy słuchaczy szkół,

- kontaktów z samorządami szkolnymi i klasowymi,
- załatwiania wszystkich zgłaszanych problemów.

Pomoc zakładu pracy dla pracowników uczących się jest jednym z bardzo ważnych odcinków działalności szkoleniowej, która decyduje m.in. o efektach i wynikach nauczania.

Podstawowymi formami pomocy dla pracowników uczących się są:

- udzielanie świadczeń zgodnie z Uchwałą RM Nr 64 z dn. 23.03.1973 r., a w szczególności:
 - a) wcześniejsze zwolnienia z pracy,
 - b) urlopy szkolne,
 - c) zwrot kosztów dojazdu do szkół poza terenem Mielca,
 - d) przyznawanie nagród pieniężnych w przypadku dobrych wyników uzyskiwanych w nauce i pracy zawodowej. W roku 1978 przyznano nagrody 28 pracownikom uczącym się na ogólną kwotę 70 800 zł;
- interwencji u kierowników komórek organizacyjnych w przypadku zatrudnienia pracowników uczących się w sposób utrudniający kontynuację nauki,
- organizowanie dodatkowych lekcji dla pracowników mających trudności w nauce,
 - bieżąca kontrola wyników nauczania,
 - pomoc przy wykonywaniu na terenie przedsiębiorstwa prac dyplomowych,
 - udział w egzaminach semestralnych w celu zapewnienia obiektywnej oceny wyników nauczania.

Ośrodek Szkolenia Zawodowego dużą wagę przywiązuje do unowocześnienia procesu szkoleniowego. Dysponuje szerokim wachlarzem środków audiowizualnych, jak: rzutniki (przeźrocza, pisma), magnetofony, epidiaskopy, projekторы filmowe. Jedna z sal dydaktycznych wyposażona jest ponadto w układ telewizyjny w obwodzie zamkniętym, magnetowidy. W Ośrodku zgromadzono do prowadzenia różnorodnych szkoleń ok. 150 filmów oświatowych, 40 fonoprzeźroczy, 2500 przeźroczy, 50 taśm i płyt z nagraniami oraz wiele innych pomocy, jak: plansze, modele, eksponaty itp.

Osiągane przez Wytwórníę Sprzętu Komunikacyjnego „PZL-Mielec” duże efekty techniczne i ekonomiczne są m.in. wynikiem dobrze zrozumianej i realizowanej w przedsiębiorstwie idei kształcenia ustawicznego załogi. Zmierza ona do zabezpieczenia przedsiębiorstwa niezbędnej kadry kwalifikowanej i jest wyrazem prowadzenia właściwej polityki kadrowej w tym zakresie.

ZOFIA JOPOWICZ
TADEUSZ WIECZOREK
WARSZAWA

MODEL NAUCZYCIELA PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH W SZKOŁACH ROLNICZYCH

Ponieważ o jakości dydaktycznej i wychowawczej szkoły zawodowej decyduje w głównej mierze nauczyciel, nieodzowne są badania nad nowoczesnym modelem osobowo-zawodowym nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej.

Na podstawie badań empirycznych w technikach rolniczych i zasadniczych szkołach rolniczych dało się ustalić rzeczywisty (realizowany) model nauczyciela. Badania były przeprowadzane za pomocą takich metod i technik badawczych, jak: Inwentarz Osobowości H. J. Eysencka, ankieta wśród nauczycieli, wywiady z przed-

stawicielami nadzoru szkolnego (dyrektorzy szkół; wizytatorzy-metodycy przedmiotowi), wypracowania uczniowskie, analiza dokumentacji i obserwacja zewnętrzna.

Badania diagnostyczne posłużyły jako punkt wyjścia do opracowania postulowanego modelu nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych oraz sformułowania wniosków normatywno-praktycznych dotyczących się systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Przystępując do badań staraliśmy się stwierdzić:

1. Jak uczniowie szkół rolniczych wyobrażają sobie ideał nauczyciela, jakie cechy są przez nich uznawane za najbardziej lub najmniej pożądane?

2. Jakie wymagania należy stawiać nauczycielom, by ich wychowankowie sprościli wymaganiom współczesnego rolnictwa, które przy zmniejszającej się liczbie zatrudnionych musi osiągać lepsze wyniki, tak by wyżywić wzrastającą liczbę ludności przy zmniejszającym się ciągle areale gruntów przypadających na jednego mieszkańca?

3. Jaka rola przypada nauczycielom przedmiotów rolniczych w dziedzinie rozwoju kultury, kształtowania stosunków międzyludzkich, zaangażowania w życie środowiska?

4. Jak daleko odbiega model empiryczny nauczyciela od normatywnego; jaki zatem powinien być model optymalny nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej i jak dokonać zbliżenia modelu empirycznego do normatywnego?

Określenie cech współczesnego nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej oraz skonstruowanie modelu takiego nauczyciela stanowiło zasadniczy problem niniejszych badań.

Hipotetycznie przyjąć należało, że nauczyciel szkoły rolniczej powinien:

1) spełniać takie wymagania kwalifikacyjne, jak:

- wykształcenie zawodowe na poziomie magisterskim,
- przygotowanie pedagogiczne, sprawdzone drogą kilkuletniej praktyki,
- staż produkcyjny w rolnictwie;

2) wyróżniać się wysokim poziomem etycznym i ideowym niezbędnym do wykonywania funkcji nauczyciela i wychowawcy oraz silną osobowością, zdolną oddziaływać twórczo na swoich wychowanków. Powinien więc posiadać takie cechy osobowości, jak: duży zasób wiedzy zawodowej i ogólnej, umiejętność przekazywania wiedzy, stawiania wymagań, budzenia zainteresowania przedmiotem, rzetelny stosunek do pracy dydaktyczno-wychowawczej, do rolnictwa, wysoki poziom inteligencji, znajomość psychiki młodzieży, życzliwy do niej stosunek, obiektywizm, bezstronność i wyrozumiałość, chęć niesienia pomocy itp.

1. PRZEDMIOT I ZAKRES BADAŃ

Badania dotyczące nauczycieli uprawy roślin prowadzone były w 19 województwach: elbląskim, częstochowskim, kaliskim, katowickim, krośnieńskim, opolskim, poznańskim, piłskim, przemyskim, rzeszowskim, siedleckim, suwalskim, szczecińskim, wrocławskim, warszawskim, tarnowskim, tarnobrzeskim, zamojskim i zielonogórskim. Objęto nimi 223 nauczycieli 138 szkół, w tym 75 techników rolniczych i 63 zasadnicze szkoły rolnicze. Opinie o badanych nauczycielach uprawy roślin wyraziło 86 dyrektorów i wizytatorów oraz 1862 uczniów.

Badania dotyczące nauczycieli hodowli zwierząt prowadzone były w 15 województwach: kaliskim, krośnieńskim, poznańskim, piłskim, przemyskim, rzeszowskim, siedleckim, suwalskim, szczecińskim, wrocławskim, warszawskim, tarnowskim, tarnobrzeskim, zamojskim i zielonogórskim. Objęły one 175 nauczycieli w 80 szkołach, w tym w 75 technicach i 5 zasadniczych szkołach rolniczych. Na temat badanych nauczycieli wypowiedziało się 59 dyrektorów i wizytatorów oraz 1670 uczniów.

Badania dotyczące nauczycieli mechanizacji rolnictwa prowadzone były w 14 województwach: białkopodlaskim, bydgoskim, chełmskim, częstochowskim, katowickim, krośnieńskim, lubelskim, przemyskim, radomskim, rzeszowskim, siedleckim, tarnobrzeskim, wrocławskim i zamojskim. Objęły one 637 nauczycieli zatrudnionych w 518 szkołach, w tym w 270 technikach i 248 zasadniczych szkołach rolniczych. Opinie pochodzą od 151 dyrektorów i wizytatorów oraz 2524 uczniów.

Badania dotyczące nauczycieli ekonomiki i organizacji rolnictwa prowadzone były we wszystkich województwach kraju i objęły 202 nauczycieli pracujących w 130 szkołach, w tym w 125 technikach rolniczych i 5 zasadniczych szkołach rolniczych. Opinie o tej grupie nauczycieli pochodzą od 63 dyrektorów i wizytatorów oraz od 1957 uczniów.

Ogółem badaniami objętych było 1237 nauczycieli przedmiotów zawodowych, 358 dyrektorów i wizytatorów oraz 8013 uczniów¹.

Przedstawiony wyżej przedmiot i zakres badań unaocznia tabela:

Przedmiot i zakres badań	Przedmioty zawodowe			
	uprawa roślin	hodowla zwierząt	mechanizac. rolnictwa	ekonomika i org. roln.
Zasięg terytorialny badań: liczba województw	19	15	14	49
Liczba i rodzaje szkół: w tym TR: i ZSR:	138 75 63	80 75 5	518 270 248	130 125 5
Liczba nauczycieli przedmio- tów zawodowych	223	175	637	202
Liczba badanych dyrektorów i wizytatorów	86	59	151	63
Liczba badanych uczniów	1862	1870	2524	1957

2. MODEL NORMATYWNY NAUCZYCIELA PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH

Na podstawie badań dało się skonstruować normatywny model nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej. Posłużyły do tego wypracowania uczniów, wypowiedzi dyrektorów szkół, przepisy władz szkolnych odnoszące się do kwalifikacji nauczycieli, wzory zaczerpnięte z pedagogiki socjalistycznej i założenia marksistowskiego systemu moralno-etycznego.

Analiza materiału empirycznego dała odpowiedź, jak uczniowie szkoły rolniczej, nauczyciele przedmiotów zawodowych oraz nadzór pedagogiczny wyobrażają sobie ideał nauczyciela przedmiotów rolniczych. Warto tu zwrócić uwagę na cechy, które młodzież ceni najbardziej, które uznała za te, jakie winny charakteryzować idealnego nauczyciela teoretycznej nauki zawodu rolniczego. Oto charakterystyczne

¹ Dane te mogą wykazać pewne nieścisłości, ponieważ niektórzy nauczyciele przedmiotów zawodowych prowadzili więcej niż jeden przedmiot, wizytatorzy zaś sprawowali nadzór szkolny czasem również w zakresie większym niż jeden przedmiot.

rysu owego wzoru: człowiek młody, mężczyzna (zwłaszcza nauczyciele mechanizacji oraz ekonomiki i organizacji rolnictwa), cieszący się dobrym zdrowiem, o żywym temperamencie. Powinien posiadać następujące cechy, które wymienione wg częstotliwości odpowiedzi ułożyły się w poniższy szereg: wysoki poziom inteligencji, postępowość, zrównoważenie, wysoka kultura osobista, stanowczość, wesole usposobienie, wyrozumiałość, życzliwość dla młodzieży, pracowitość, umiłowanie zawodu, zdolności mówienia w sposób wychowawczy, dobre przygotowanie zawodowe.

Czynnikiem zapewniającym wpływ wychowawczy nauczyciela jest jego autorytet, który w oczach młodzieży zależy od poziomu inteligencji i kultury osobistej, życzliwości, pogody, wyrozumiałości i równowagi w postępowaniu z nią, jako współpartnerami procesu nauczania i wychowania. Należy zakładać, że im bogatsza jest osobowość nauczyciela, tym pełniejsze, skuteczniejsze i bardziej wszechstronne jest jego oddziaływanie na młodzież. Dlatego też postulowany przez uczniów wzór wydaje się być prawdziwy. Przewaga, jaką uzyskuje nauczyciel nad nimi na tym szczeblu kształcenia, a która jest konieczna dla wypełniania zadań organizacyjno-kierowniczych, powinna być przewagą intelektu, równowagi charakteru, życzliwości i aktywności wobec otaczającego świata, a nie przewagą administracyjnej siły i wyższości w stosunku do uzależnionych.

Zebrany na ten temat materiał ankietowy od nauczycieli przedmiotów zawodowych został poklasyfikowany wg określonych kategorii, a mianowicie: wieku, płci, stanu cywilnego, cech fizycznych i temperamentu, cech intelektu, walorów światopoglądowych, cech charakteru i zainteresowań, zdolności i umiejętności oraz przygotowania i doświadczenia nauczyciela. Omawiając kolejne kryteria otrzymamy normatywny wzór nauczyciela przedmiotów zawodowych skonstruowany przez nich samych.

Okazało się, że wiek średni został oceniony jako najbardziej odpowiedni dla pracy pedagogicznej. Zdecydowana większość wyrażała pogląd identyczny jak młodzież, iż mechanizacji, jak też ekonomiki i organizacji rolnictwa powinni nauczać mężczyźni; że powinni być raczej w stanie małżeńskim, cieszący się dobrym zdrowiem i o żywym temperamencie. Za niezbędny warunek przydatności zawodowej uznano wysoki poziom inteligencji, wnikliwość i samodzielność myślenia. Koniecznym walorem światopoglądowym był skryształizowany pogląd na świat i postępowość. Jako nieodzowne i istotne cechy charakteru wymieniano najczęściej zrównoważenie, stanowczość i wyrozumiałość. Wśród cech osobowych nauczyciela związanych ze stosunkiem do pracy badani zwracali uwagę na takie właściwości, jak: poważny stosunek do pracy, sumiennność i systematyczność. Najczęściej postulowaną cechą było zamiłowanie do zawodu. Postulowano też posiadanie różnokierunkowych uzdolnień i umiejętności interesującego mówienia. Jako konieczne uznane zostało gruntowne wykształcenie, bogate doświadczenie pedagogiczne i życiowe nauczyciela.

Porównując postulowany model nauczyciela dwóch ekstremalnych badanych środowisk należy przyznać, że wyniki nie są ani krańcowe, ani rozbieżne, a wręcz podobne, z tym że model nakreślony przez samych nauczycieli jest bogatszy i bardziej wszechstronny, co wydaje się zrozumiałe. Tym niemniej format intelektualny pozostaje analogiczny. Akceptacja cech charakteru wykazuje również duże zbieżności. Walory intelektualne nauczyciela to bardzo istotna strona jego osobowości, a zainteresowanie i zamiłowanie do zawodu ma ogromne znaczenie dla skuteczności pracy dydaktyczno-wychowawczej, dla lepszej realizacji celów dydaktycznych: poznawczego, kształcącego i wychowawczego. Pozwala uniknąć rutyny i szablonu. Wyzwała chęć do pracy nauczycielskiej, która — jak żadna inna — nie może być wykonywana na skutek nacisku wewnętrznego przymusu. Bardziej jeszcze szkodliwa pedagogicznie byłaby sprzeczność między postawą ideową nauczyciela a celami

wychowawczymi, którą zgodnie wykluczają obydwie badane zbiorowości — uczniowie i nauczyciele.

Dla zweryfikowania powyższych wyników i uzyskania dodatkowych informacji dotyczących modelu osobowego nauczyciela przedmiotów rolniczych posłużyliśmy się wynikami plebiscytu, przeprowadzonego wśród nauczycieli, dyrektorów i wizytatorów metodyków przedmiotowych. Zbiór cech podzielony został na kilka grup, a wyniki tego głosowania zostały opracowane według następujących kategorii porządkujących:

1. Cechy zewnętrzne nauczyciela
2. Cechy intelektualne
3. Usposobienie
4. Cechy woli
5. Postawa ideowo-polityczna
6. Postępowanie nauczyciela
7. Uzdolnienia pedagogiczne.

W ten sposób uzyskaliśmy sylwetkę osobowo-zawodową nauczyciela szkoły rolniczej, którą można by opisać jak poniżej:

1. Wygląd zewnętrzny stanowi ważną cechę osobowości nauczyciela. Staranny wygląd oraz estetyczny ubiór przesądza o atrakcyjności nauczyciela i ułatwia mu nawiązanie kontaktu z uczniami. Dlatego też najwyższej oceniono dbałość o własną powierzchowność i schludność. Poza tym wysoko zostały postawione takie cechy, jak zdrowie i poczucie ładu oraz porządku, co w zasadzie wspiera poprzednie walory.

2. Za pozytywne cechy intelektualne badani nauczyciele uznali inteligencję, mądrość, czytanie. Wysoką punktację uzyskały też określenia dotyczące postawy intelektualnej — szerokie zainteresowania i samokształcenie. Sumując te poglądy można powiedzieć, iż współczesnego nauczyciela winny cechować duże uzdolnienia intelektualne (inteligencja i mądrość), bogata wiedza (wysoki poziom wiedzy, czytanie) oraz gotowość do ciągłego zdobywania dalszej wiedzy (samokształcenie i szerokie zainteresowania). Wszystkie te poglądy są słuszne zważywszy, że zawód nauczyciela jest typowym zawodem intelektualnym. Od nauczyciela oczekuje się wysokiego poziomu wiedzy i dużej sprawności intelektualnej. Wymagania te podyktowane są przez aktualne zadania szkoły. Nauczyciel stoi wobec konieczności zdobycia maksymalnych kwalifikacji intelektualnych i ciągłego uzupełniania zasobu swych wiadomości. Poziom intelektualnych kwalifikacji przejawia się w ilości problemów niepokojących daną osobę, w sposobie przystępowania do ich rozwiązywania oraz w umiejętności pokonywania trudności.

3. Usposobienie nauczyciela ma duży wpływ na samopoczucie uczniów w szkole i na atmosferę pracy i współżycia. Ogólnie cechy, za pomocą których określano usposobienie nauczyciela, można podzielić na takie, które dotyczą nastroju i atmosfery, oraz takie, które określają stosunek człowieka do człowieka i stan bezpieczeństwa. Do pozytywnych cech nauczyciela, które wpływają na nastrój w klasie, zaliczono następujące właściwości: dowcipny, z poczuciem humoru, wesoły. Dodatnie cechy określające wzajemne stosunki i stan bezpieczeństwa to: opanowany, entuzjasta, serdeczny, optymista, przyjazny.

4. Cechy woli to te wszystkie przejawy osobowości, które mówią o energii, zasobie sił i dążeniu do celu oraz wytrwałości. W charakterystyce woli można wyróżnić 4 zasadnicze cechy: żywotność, ambicja, wytrwałość w dążeniu do celu i tempo działania. Pozytywnie oceniono także cechy nauczyciela, jak: aktywny, energiczny, ambitny, konsekwentny, stanowczy, zdecydowany, umiejący pokonywać trudności i wymagający. Od nauczyciela wymaga się silnej woli, stałości postępowania, wytrwałości w dążeniu do celu, przy czym nie bez znaczenia jest ambicja oraz chęć wyróżniania się w pracy.

5. Nauczyciel ukazuje młodzieży nie tylko horyzonty wiedzy, ale wprowadza ją zarazem w świat idei i wzorów ludzkiego postępowania. Od tego, co nauczyciel aprobeuje wewnątrznie jako swój nakaz moralny, zależy w dużej mierze skuteczność jego oddziaływania na uczniów. Istotne są nie tylko kwalifikacje naukowe nauczyciela, ale również jego ideologia, poglądy i przekonania. Szkoła uczy i wychowuje, ale z poznawaniem rzeczywistości łączy się nieodzownie kształtowanie stosunku do tej rzeczywistości, formowanie określonej postawy wychowanka. Nauczanie zintegrowane jest ściśle z wychowaniem i nie można jednego od drugiego oddzielać. Zrozumieliśmy więc, że z najwyższą oceną u badanych nauczycieli wszystkich szkół spotkały się takie postawy, jak: patriotą, postępowy i angażujący się.

6. Niezależnie od tych postaw, które cechują wszystkich ludzi, można wyróżnić jeszcze specyficzną postawę pedagogiczną, określającą stosunek do młodzieży. Najważniejszym warunkiem postawy pedagogicznej jest umiłowanie zawodu i szkoły. Nie można być nauczycielem, jeśli nie kocha się swojej pracy i szkoły.

Respondenci-nauczyciele wysoko cenili cechy podkreślające wkład samego nauczyciela, jego wysiłek w pracy nad samym sobą oraz pewne cechy wrodzone, tzw. talent pedagogiczny, jak też instynkt rodzicielski i opiekuńczy. Pozytywnie oceniono także cechy osobowościowe, które niejako podnoszą walor pracy nauczycielskiej, zaznaczając, iż dobry nauczyciel powinien charakteryzować się umiejętnościami prowadzenia innych i przekazywania wiedzy oraz skromnością.

7. W postępowaniu wyraża się charakter człowieka, jego trwałe cechy zachowania się w różnych sytuacjach życiowych. Jakie zachowanie uważane jest przez nauczycieli za wartościowe, jakie jest wzorem i przykładem dla wychowanków, wyrażają przymiotniki występujące najczęściej w plebiscycie cech i postaw, tj.: bezstronny, cierpliwy, koleżeński, odważny, obowiązkowy, pracowity, skromny, subtelny, uczciwy, ofiarny i szczery.

8. Uzdolnienia pedagogiczne to te walory, które pozwalają nauczycielowi skutecznie wykonywać swoją pracę zawodową. Coraz silniejsze staje się przekonanie, że efektywność pracy nauczyciela zależy bardziej od jego wysiłków aniżeli od predyspozycji wrodzonych. Na uzdolnienia pedagogiczne nauczyciela składa się szereg umiejętności wypracowanych solidnie w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego. Badani nauczyciele wymieniali wiele pożądanых cech, które można ująć w 4 grupy umiejętności:

- a) umiejętności organizacyjne i kierownicze,
- b) sztuka postępowania z ludźmi,
- c) umiejętności dydaktyczne,
- d) umiejętności techniczne.

Dla pełności tego obrazu brakuje jeszcze opinii nadzoru szkolnego: dyrektorów szkół oraz wizytatorów-metodyków. Uzyskane od nich materiały poklasyfikowane odpowiednio do przyjętych kategorii opisowych osobowości (których kolejność nie wyznacza ich rangi) stworzyły następujące zestawienie postulowanych cech nauczyciela:

1. Cechy osobiste — zewnętrzne

Nauczyciela powinno cechować zdrowie, dbałość o wygląd zewnętrzny. Powinien odznaczać się wysoką kulturą życia codziennego i pracy zawodowej.

2. Cechy intelektualne, właściwości umysłu

Dobrego nauczyciela cechuje wysoki poziom wiedzy ogólnej, poważny zasób wiedzy z zakresu przedmiotów rolniczych oraz szerokie odczytanie, poza tym inteligencja i rozsądek.

3. Usposobienie nauczyciela

Nauczyciel powinien być zrównoważony i opanowany, usposobiony zyczliwie do młodzieży, pogodny, posiadać radość życia oraz wierzyć w skuteczność wychowania.

4. Cechy woli

Nauczyciela powinna cechować stałość woli, stanowczość, wytrwałość. Musi być on wymagający w stosunku do siebie i umieć pokonywać trudności.

5. Postawa ideowo-moralna

Nauczyciel powinien być przede wszystkim patriotą. Jego postawa moralna winna opierać się na prawdziwości wewnętrznej, na zgodności słów i czynów, na postępowaniu zgodnym z głoszonymi hasłami i zasadami. Doskonały wzór nauczyciela powinien cechować się ponadto ogólną kulturą, wyrobieniem, ideowością i naukowym poglądem na świat, jak też przekonaniem do idei socjalizmu.

6. Postępowanie i charakter nauczyciela

Nauczyciel powinien być prawdomówny, słowny, mieć poczucie ładu i porządku; być obowiązkowy, sumienny, uczciwy oraz zdyscyplinowany; w stosunku do innych — sprawiedliwy, życzliwy, przyjazny i szczery; zaś w stosunku do samego siebie — skromny, ambitny, opanowany, zaradny i praktyczny.

7. Postawa pedagogiczna

Dobrego nauczyciela powinno cechować zamiłowanie do pracy pedagogicznej, winien on przejawiać ambicję zawodową i inicjatywę. Prawdziwy pedagog łatwo nawiązuje kontakt z młodzieżą, odnosi się do niej życzliwie; okazuje takt pedagogiczny, utrzymuje żywy i twórczy kontakt ze środowiskiem, rozwija aktywność społeczną; stale pracuje nad uzupełnieniem i pogłębieniem swej wiedzy, przejawia chęć i ambicję doskonalenia metod i organizacji swej pracy, śledzi postępy nauk pedagogicznych i stara się stosować w praktyce nabytą wiedzę.

8. Uzdolnienia pedagogiczne

Z uzdolnień pedagogicznych wymieniało przede wszystkim: spostrzegawczość pedagogiczną, skłonność do oddziaływania na innych, umiejętności pedagogiczne, techniczne, organizacyjne oraz umiejętności zaciekawiania i zainteresowania nauczonym przedmiotem. Ponadto ważny jest autorytet nauczyciela, jako podstawowy warunek skutecznego działania, który zasadniczo jest wypadkową wszystkich wymienionych cech.

Sylwetka nauczyciela nakreślona przez władze szkolne nie odbiega od modelu postulowanego przez samych nauczycieli i młodzież. Przedstawiciele nadzoru szkolnego nieco bardziej wyeksponowali tylko takie cechy, jak: kultura pracy zawodowej i praktyczność, doskonalenie metod i organizacji pracy, jak też radość życia, wiara w skuteczność swoich zabiegów wychowawczych, kontakt ze środowiskiem i aktywność społeczna.

Podział na funkcje, postawy i cechy nauczyciela ma charakter porządkujący. Wprowadzony został ze świadomością, że tak jak osobowość nauczyciela stanowi niepodzielną całość, tak i różne działania, jakie nauczyciel podejmie na terenie szkoły bądź poza nią, pozostają we wzajemnej zależności.

Model osobowo-zawodowy nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej, jaki stworzony został na podstawie opinii licznej grupy nauczycieli wielu badanych szkół, nie jest gotowym wzorem do naśladowania. Z pewnością w życiu nieczęsto spotyka się ludzi cechujących się tymi wszystkimi zaletami. Wydaje się jednak, że jest wielu nauczycieli, którzy posiadają przynajmniej część tych cech.

Każdy nauczyciel musi stworzyć sobie własny obraz swej osobowości na tle warunków i sytuacji zawodowej, w jakiej się znajduje. Samowiedza taka pozwoli nauczycielowi w sposób świadomy i kontrolowany określić swoje dążenia, co bardzo sprzyja ich urzeczywistnieniu.

Idealny model nauczyciela przedmiotów rolniczych postulowany wyżej może posłużyć jako narzędzie analizy i samooceny. Ułatwia on stworzenie optymalnego modelu nauczyciela, którego cechy osobowości i cechy kwalifikacji wykazują zbliżoność z cechami, jakie nakreśli pedagogika socjalistyczna.

3. MODEL RZECZYWISTY NAUCZYCIELA PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH

Materiał badawczy poklasyfikowany został wg tych samych kryteriów, co i przy analizie postulowanego modelu nauczyciela przedmiotów rolniczych.

Uczniowie określili swoich nauczycieli na ogół jako ludzi o dobrym zdrowiu, słuchu i żywym temperamencie; o wysokim poziomie intelektualnym, spostrzegawczości i samodzielności myślenia; jako patriotów, ludzi postępowych, społecznie nych i ustawicznie dokszałcających się.

Z ogólnych cech charakteru przez nich posiadanych wymieniali: zrównoważenie, wysoką kulturę osobistą i umiejętność czucia się młodymi. Z cech charakteru określających stosunek do samego siebie podkreślali: stanowczość, wysokie ambicje i wesołe usposobienie, a także brak nałogów. Z cech charakteru przedstawiających stosunek do innych ludzi wymieniali: wyrozumiałość, cierpliwość i życzliwość dla młodzieży. Z cech charakteru ustalających stosunek do pracy zauważyli: dokładność, pracowitość, poważne traktowanie zawodu i wysokie wymagania. Akcentowali u swoich nauczycieli zamiłowanie do zawodu, jak też zainteresowania naukowe. Ze zdolności wyliczali: umiejętność mówienia w sposób interesujący, prawidłową wymowę i uzdolnienia różnokierunkowe. Ich przygotowanie zawodowe oceniali bardzo wysoko, a doświadczenie życiowe uznali jako nader bogate.

Mimo wielu cech młodzież zwróciła uwagę również na właściwości negatywne, z których największą częstotliwością występowania wykazały się następujące: lekceważący stosunek do uczniów, porywczosć, niesprawdliwość, zarozumiałość i zmienność humorów oraz niekonsekwentne postępowanie w stosunku do uczniów.

Sporządzone przez uczniów opisy nauczycieli przedmiotów zawodowych dowodziły, że najwięcej jest nauczycieli o osobowościach przeciętnych, a mniej o osobowościach wzorowych czy nieodpowiednich.

Rzeczywisty obraz nauczycieli przedmiotów rolniczych w opinii samych nauczycieli przedstawiał się jak poniżej:

Motywy wyboru zawodu było głównie zainteresowanie, następnie przypadek i niewdzięczne warunki pracy w produkcji. Przypadkowość wyboru jednak, jak zaznaczyli, nie wykluczała dobrego wykonywania zawodu i polubienia go. Dużą przewagę motywów typu intelektualnego należy uznać jako zjawisko społecznie korzystne.

Na ogół co najmniej połowa kadry nauczycielskiej teoretycznej nauki zawodu ma pełną kwalifikację zawodową: wykształcenie wyższe na poziomie magisterskim. Znacznie mniejsza liczebność posiada ukończone studia wyższe I stopnia, a tylko przeciętnie do jednej czwartej całości badanego grona nauczycielskiego — ukończone SN bądź tylko szkołę średnią.

Z przygotowaniem pedagogicznym jest przeciętnie trzy czwarte nauczycieli przedmiotów zawodowych. Zważywszy wpływ poziomu kwalifikacji nauczyciela na efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej jest to stan przydatności, który można uznać za dobry.

O wynikach pracy nauczyciela nie decyduje jedynie jego przygotowanie, jego zapał i ideowe zaangażowanie. Muszą być ponadto spełnione inne warunki niezbędne do dobrego wywiązywania się z nałożonych obowiązków i uzyskiwania optymalnych efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej. Potrzebne są w każdej szkole należytie urządzone i wyposażone pracownie lub klasopracownie przedmiotowe, a w szkole rolniczej przede wszystkim także wzorowo prowadzone gospodarstwo rolne, spełniające funkcję pracowni dydaktyczno-wychowawczej. Dlatego też ważne było sprawdzenie, w jakich warunkach prowadzą zajęcia dydaktyczno-wychowawcze badani obecnie nauczyciele przedmiotów zawodowych. Z danych

wynikało, że nie były to warunki najlepsze, że w wielu szkołach brak jest odpowiedniego warsztatu pracy nauczycieli, że do ideału — którym byłyby pracownie (gabinety) z bardzo dobrym wyposażeniem w środki dydaktyczne, nawet nie najbardziej nowoczesne — jest jeszcze daleko. Podobnie zaopatrzenie w podręczniki jest raczej skromne. Stan taki z pewnością utrudnia w dużym stopniu pracę dydaktyczną nauczycieli.

Nauczyciele realizując program nauczania prowadzonych przedmiotów napotykają wiele trudności, które można by wymienić wg częstotliwości występowania: brak dobrego podręcznika, niedobór pomocy naukowych, jak też niestosowanie podziału na grupy ćwiczeniowe; brak poradnika metodycznego, dostępu do nowości, podręczników w ogóle i trudności w uzyskaniu danych do ćwiczeń.

Przygotowanie nauczyciela do lekcji, jako niezbędne, pracochłonne i wymagające samodyscypliny, jest czynnością twórczą, od której w największej mierze zależą wyniki nauczania. Jak się okazało, w zakresie tej czynności nauczyciele nie są doskonali. Mniej niż połowa zastanawia się zawsze nad celami dydaktycznymi poszczególnych jednostek metodycznych, jedna trzecia — czasami, a jedna czwarta — tylko przy tematach trudniejszych. Realizacja tychże celów zależy przede wszystkim od doboru odpowiednich metod nauczania. Połowa badanych nauczycieli prowadzi zajęcia metodą wykładu, połowa metodą problemową. Inne metody nauczania występują w mniejszym nasileniu, jak: dyskusja, pogadanka heurystyczna, ćwiczenia wdrażające i praca z podręcznikiem, mimo że nauczyciele są przeświadczeni, iż metody poszukujące dają najlepsze efekty nauczania przedmiotów zawodowych.

Dla ustalenia sylwetki osobowej nauczycieli tych przedmiotów respondenci mieli podkreślić cechy niezbędne do skutecznego wykonywania zawodu. Na podstawie analizy dało się wyodrębnić z zebranych list cech te właściwości, które otrzymały najwyższe noty, a mianowicie: dobry stan zdrowia, żywy temperament, wyrozumiałość, zrównoważenie, powaga, stanowczość, uczciwość i sumienność.

Niskie noty w ocenie samych nauczycieli otrzymały takie kategorie cech osobowości, jak: cechy intelektualne, walory światopoglądowe, zamiłowania i zainteresowania, zdolności i umiejętności oraz przygotowanie i doświadczenie. Ogólny poziom samooceny zależy zazwyczaj od oceny tych dziedzin, które są dla człowieka najważniejsze. Trudno uwierzyć, by niski poziom samooceny tych cech świadczył o niedocenianiu ich przez nauczycieli w swoim zawodzie, w którym wydają się niezbędne. Być może właśnie dlatego, że są nieodzowne, nie wymieniano ich i nie podkreślano traktując ich posiadanie jako rzecz normalną i zbyt oczywistą.

Na podstawie oceny dyrektorów szkół, jak też wizytatorów-metodyków można scharakteryzować nauczycieli przedmiotów zawodowych jako osoby: o dość dobrym przygotowaniu teoretycznym i zawodowym, uzyskujących dostateczne i dość dobre wyniki w pracy oraz wykazujących tendencje do ich ulepszania. Są to nauczyciele zaangażowani w pracę szkoły. Systematycznie podnoszą wyniki nauczania i własne kwalifikacje, a ich postawy nie budzą zastrzeżeń.

Ocena nauczycieli przez nadzór szkolny jeszcze raz potwierdziła regułę, iż najwięcej jest tzw. nauczycieli przeciętnych lub wyżej przeciętnych, nie ma zaś pedagogów idealnych ani zupełnie nieodpowiednich, którzy zasługiwaliby na dyskwalifikowanie wskutek nieprzydatności do tego zawodu.

Dla pełni obrazu rzeczywistego nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej należałoby dodać, że jeśli chodzi o pochodzenie socjalne, to jest ono przeważnie chłopskie, w mniejszym stopniu robotnicze, a w minimalnym — inteligenckie.

Uzupełniając dane o badanej zbiorowości nauczycieli o wiek trzeba stwierdzić, iż najwięcej liczebnie jest młodej kadry do 30 roku życia. W przedziale wieku 31—40 jest ich również niewiele mniej, znikomy natomiast odsetek nauczycieli

starszych. Zarysowuje się też wyraźna tendencja w kierunku sfeminizowania zawodu nauczyciela w zakresie przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej.

Większość nauczycieli dopełniła warunku odpowiedniego stażu pracy w rolnictwie i legitymuje się stażem co najmniej kilkuletnim, mniejszość stażem do 10 lat, niewielu zaś tylko większym. Na ogół około 50% nauczycieli należy do PZPR i tyleż samo jest bezpartyjnych. Niewielki odsetek jest członkami ZSL.

4. PRÓBA OKREŚLENIA OPTIMALNEGO MODELU OSOBOWO-ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH W SZKOŁACH ROLNICZYCH

Model optymalny nauczyciela oznacza najlepszy w danych warunkach, najkorzystniejszy, najbardziej sprzyjający realizacji celów nauczania i wychowania. Jest on wynikiem upodobnienia się modelu empirycznego do modelu normatywnego. Cechy charakteryzujące model normatywny są często teoretyczne, wygórowane, zbyt doskonałe, przeważnie więc nierealne.

Model empiryczny przedstawia rzeczywistość aktualną, realizowaną. Charakteryzują go cechy pozytywne i negatywne. Jest to model konkretny i aktualny, model dnia dzisiejszego. Każdy jednak dzień następny powinien wnieść zmiany do modelu empirycznego w dążeniu do urzeczywistnienia modelu optymalnego. Dlatego też model optymalny ma charakter dynamiczny, zakładający zmienność, rozwój i doskonalenie proponowanych założeń i wymogów, uwzględniający całokształt zjawisk i warunków pracy nauczyciela w konkretnych zmieniających się sytuacjach. Jest więc w pewnym sensie również perspektywiczny.

Model optymalny nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej (uprawy roślin, hodowli zwierząt, mechanizacji rolnictwa oraz ekonomiki i organizacji rolnictwa) charakteryzują cechy odpowiadające wymogom współczesnej pedagogiki. W pierwszym rzędzie powinny być spełnione wymagania w zakresie kwalifikacji. Każdy nauczyciel powinien posiadać ukończone studia rolnicze i przygotowanie specjalistyczne do nauczania tych przedmiotów. Poza tym — studia lub kursy pedagogiczne oraz odbyty staż bezpośrednio w produkcji, w nowoczesnych fermach hodowlanych, gospodarstwach i przedsiębiorstwach rolniczych.

W opinii wizytatorów optymalnego nauczyciela przedmiotów rolniczych cechuje przygotowanie pedagogiczne, bogata wiedza zawodowa, teoretyczna i praktyczna, wiedza ogólna, jak też umiejętności praktyczne w dziedzinie prac uprawowych, hodowlanych, eksploatacji urządzeń mechanicznych oraz organizacji i planowania gospodarstw rolniczych i ogrodniczych — indywidualnych i uspołecznionych.

Jest on przygotowany do ustawicznego kształcenia się i samodoskonalenia. Nieustannie uzupełnia wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne. Wyposażony jest w podstawowe wiadomości ogólnorolnicze, zna ponadto szczegółowe zagadnienia prowadzonego przedmiotu zawodowego. Optymalny nauczyciel śledzi na bieżąco doniesienia krajowe i zagraniczne z zakresu nauczanych przedmiotów. Wszystkie nowości wprowadza do programów lekcyjnych. Wykazuje się też umiejętnością łączenia teorii z praktyką.

Optymalny model nauczyciela przedmiotów zawodowych charakteryzuje głęboka wiedza pedagogiczna, psychologiczna i socjologiczna. Nauczyciel jako dobry dydaktyk zna cele, metody, zasady, treści i organizację procesu nauczania przedmiotów rolniczych. Stosuje aktywizujące uczniów na lekcji metody nauczania. Uwzględnia korelacje między przedmiotami. Umie zainteresować uczniów przedmiotem nauczania i przyszłym zawodem. Optymalny nauczyciel powinien posiadać umie-

jętności organizacyjne i kierownicze. Musi być wymagający, sprawny w działaniu, operatywny, systematyczny itp.

Optymalny nauczyciel zna doskonale socjologię wsi. Wychowuje młodzież pochodzącą najczęściej ze środowiska wiejskiego, ma do czynienia z ludnością wiejską, musi więc znać jej mentalność, sposób myślenia, reagowania i postępowania. Ułatwia mu to jego pochodzenie socjalne, w wiążomości chłopskie.

Nauczyciel, jeśli chce zdobyć autorytet i szacunek, musi imponować wiedzą. Optymalny nauczyciel posiada talent pedagogiczny, umiejętność łatwego nawiązywania kontaktu z uczniami i jego rodzicami, dar poznawania i rozumienia uczniów. Dopomóż mu w tym znajomość psychologii, zwłaszcza rozwojowej i wychowawczej, stosowana w praktyce pedagogicznej.

Z analizy porównawczej bogatego materiału empirycznego wynika także, że optymalny nauczyciel dba o estetykę swego wyglądu, o zdrowie, jest w pełni sprawny fizycznie, zdalny do wykonywania niezbędnych umiejętności w zakresie każdego z przedmiotów zawodowych.

Charakteryzują go takie cechy intelektualne, jak: inteligencja, mądrość, spostrzegawczość, czytanie, zrozumiałe wypowiedzianie się, logika myślenia, szerokie zainteresowania, samokrytycyzm itp. Dzięki poczuciu humoru, pogodnemu usposobieniu, serdeczności, opanowaniu, życzliwości i entuzjazmowi tworzy miłą i pogodną atmosferę w szkole.

Optymalnego nauczyciela cechuje silna wola. Jest on zatem aktywny, energiczny, konsekwentny, sumienny, zdecydowany, stanowczy i wytrwały, zrównoważony, zaradny, prawdomówny i zapobiegliwy. Poza tym musi być obowiązkowy, punktualny, pracowity, zdyscyplinowany, dokładny, cierpliwy, uczciwy i szczerzy.

Reprezentuje on naukowy pogląd na świat, postawę zgodną z etyką zawodową nauczyciela, racjonalistyczną, jest zdecydowanie postępowy, jest internacjonalistą i patriotą. Doskonała znajomość i śledzenie przemian politycznych, społecznych, kulturalnych w świecie, w kraju, we własnym środowisku stanowi składnik jego kwalifikacji ogólnych. Każdy, kto chce być nauczycielem, musi z góry stać się społecznikiem. Zawód ten wymaga bowiem zaangażowania się osobistego i aktywności w szkole i otoczeniu. Nauczyciel musi być praworządny, sprawiedliwy, ambitny, koleżeński, życzliwy, uprzejmy, towarzyski i taktowny.

Cechą specyficzną nauczyciela przedmiotów rolniczych jest miłość do zwierząt, zamiłowanie do pielęgnacji i uprawy roślin, zdolności politechniczne i mechanizatorskie, umiłowanie zawodu rolniczego.

Optymalna sylwetka nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej — to nauczyciel, który potrafi dobrze uczyć i wychowywać. Skutecznie uczyć treści tych przedmiotów, wdrażać do rozlicznych umiejętności i sprawności niezbędnych w ich zakresie; kształcić zdolności poznawcze potrzebne do opanowania tych treści oraz zainteresowania i zamiłowania zawodowe; wykorzystywać ładunek wychowawczy w nich zawarty do ukształtowania prawidłowych postaw nowoczesnego rolnika.

Na zakończenie można dodać, iż model optymalny poza tym, że jest dynamiczny, ma także charakter uogólniający. Wyniki badań bez względu na typ szkoły i jej lokalizację, bez względu na nauczany przedmiot — były zbliżone. Wykazywały te same zbieżności i zależności. Nie dało się stwierdzić różnicowania w dziedzinie poszczególnych przedmiotów, jakichś specyficznych wymogów wpływających z uszczegółowionych treści programowych. W pewnym stopniu tylko postulowano płeć czy wiek, stan zdrowia oraz określone umiejętności zawodowe, jak np. prawo prowadzenia ciągnika, jako niezbędne do nauczania mechanizacji rolnictwa, lecz niekonieczne do nauczania uprawy roślin.

Dlatego też model nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej: empi-

ryczny, postulowany czy optymalny, rozpatrywany był łącznie i syntetycznie uogólniony.

Po tej syntezie nasuwa się konkluzja, iż mimo dużego zbliżenia nauczyciela rzeczywistego do idealnego nie należy sądzić ani wymagać, ażeby nauczyciel optymalny prezentował jedynie dodatnie cechy swej osobowości. Powinien tylko posiadać takie wartości, których nie podważałyby jego wady i niedociągnięcia, a od których nie jest wolny żaden człowiek.

Precyzując syntetycznie pojęcie sylwetki zawodowej współczesnego nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej należy stwierdzić, że jest nim:

1) nauczyciel dobrze przygotowany zawodowo i pedagogicznie do prowadzenia lekcji teoretycznych i zajęć praktycznych z zakresu uprawy roślin, hodowli zwierząt, mechanizacji rolnictwa oraz ekonomiki i organizacji rolnictwa;

2) osoba inteligentna, posiadająca wszechstronną wiedzę i szczególne predyspozycje osobowościowe;

3) człowiek nowoczesny uznający postęp i śledzący na bieżąco wszelkie innowacje i zmiany zachodzące w rolnictwie;

4) nauczyciel stosujący nowoczesne metody nauczania i wychowania, jak też sprawnie posługujący się nowoczesnymi środkami technicznymi, a przede wszystkim posiadający duże umiejętności praktycznej obsługi maszyn rolniczych i pojazdów mechanicznych, umiejętności uprawowe i hodowlane niezbędne w toku produkcji roślinnej i zwierzęcej;

5) osoba o właściwej postawie ideowo-moralnej, odznaczająca się dobrą znajomością zjawisk społeczno-polityczno-ekonomicznych;

6) człowiek o szerokich horyzontach myślowych, twórczej postawie, rozmiłowany w pracy nauczycielskiej, aktywnie uczestniczący w pracy zawodowej i społecznej.

5. WNIOSKI I POSTULATY

Badania nad modelem nauczyciela szkoły rolniczej pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków i tez:

1. Zakłady kształcenia nauczycieli muszą kształcić nauczycieli o wszechstronnie rozwiniętej osobowości, twórczej wyobraźni, zamiłowanych w pracy nauczycielskiej.

2. Proces nauczania winien być stale modernizowany, wzbogacany o nowe treści w zakresie nauczania i wychowania. Cel ten może być osiągnięty przez nieustanne doskonalenie systemu oświaty rolniczej.

3. Na stanowiskach nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej należy zatrudniać w pierwszym rzędzie mężczyzn do nauczania mechanizacji rolnictwa oraz ekonomiki i organizacji rolnictwa; do nauczania produkcji roślinnej i produkcji zwierzęcej — również kobiety. Wszyscy nauczyciele tych przedmiotów obok przygotowania zawodowego i pedagogicznego muszą być sprawni fizycznie i zdolni do zademonstrowania i obsługi maszyn i urządzeń rolniczych w czasie pracy; obsługi zwierząt domowych, wykonywania różnorodnych czynności związanych z uprawą i ochroną roślin itp.

4. Nauczyciele przedmiotów zawodowych muszą na bieżąco aktualizować swoją wiedzę zawodową i ogólną drogą edukacji permanentnej, jako że zdobyta raz wiedza nie wystarcza na całe życie i że kto chce iść z postępem, musi stale doskonalić swoje umiejętności. Jest to konieczność narzucona przez rewolucję naukowo-techniczną. Aktualizacja wiedzy może odbywać się poprzez studia podyplomowe, kursy nauczycielskie lub samokształcenie.

5. Wpływ na zmianę osobowości nauczyciela przedmiotów rolniczych mają takie czynniki, jak:

- rozwój nauki i techniki,
- rozwój oświaty i szkolnictwa zawodowego,
- przemiany społeczno-gospodarcze kraju,
- przemiany polityczne i ideologiczne,
- system kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

6. Dla uzyskania pełnej charakterystyki współczesnego nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkole rolniczej należy nie tylko analizować jego cechy osobowe, ale także warunki pracy, w jakich musi nauczyciel realizować zajęcia programowe z tych przedmiotów.

7. Należy ulepszać nadal system kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego i pedagogicznego nauczycieli szkoły rolniczej, wzbogacać ich wiedzę zawodową, pedagogiczną i społeczno-polityczną z uwzględnieniem nowoczesnych środków i metod nauczania oraz kształcenia ustawicznego.

8. Władze szkolne winny zadbać o właściwe wyposażenie szkół w techniczne środki nauczania, co jest niezbędnym warunkiem dla tworzenia nowego modelu szkoły. Przyzwoite warunki pracy nauczycieli pozwoliłyby lepiej spożytkować zapał i ofiarność kadry nauczycielskiej. Jej energia wkładana w zabiegi wokół rozwiązywania spraw materialnych szkoły czy warsztatu szkolnego bądź gospodarstwa mogłaby być wykorzystana dla poprawienia efektywności nauczania, dla lepszego przygotowania się merytorycznego i pedagogicznego, dla doskonalenia się w zawodzie.

MIKOŁAJ ŁUKASZ LIPOWSKI
WARSZAWA

MODUŁY FUNKCJONALNE W PRZYGOTOWANIU KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI DO STOSOWANIA NOWYCH TECHNIK KSZTAŁCENIA

W ramach tzw. bloku przedmiotów pedagogicznych, który znajduje się w programach studiów magisterskich dla nauczycieli, istotne miejsce przypada przygotowaniu nauczycieli do wykorzystywania środków dydaktycznych. W obrębie całego bogactwa środków dydaktycznych, z jakimi się spotykamy we współczesnej szkole, znajdują się techniczne środki kształcenia. Techniczne środki kształcenia wymagają od nauczycieli osobnych umiejętności związanych z ich eksploatacją. Należy przy tym pamiętać, że techniczne środki kształcenia to tylko urządzenia techniczne, które pozwalają na stosowanie takich środków dydaktycznych, jak film, audycja dźwiękowa lub telewizyjna itp. Wynika stąd ścisły związek funkcjonalny między wymienionymi środkami dydaktycznymi a technicznymi środkami kształcenia. Mianowicie, niektóre środki dydaktyczne bez zastosowania technicznych środków kształcenia nie posiadają swoich walorów dydaktycznych. Stąd też często takie środki dydaktyczne nazywane są materiałami dydaktycznymi i dopiero w połączeniu z technicznymi środkami kształcenia nazywamy je środkami dydaktycznymi. Rozważania powyższe dotyczą terminologii, która jest mało istotna dla problemu, który chcę poruszyć w niniejszym artykule. Na marginesie warto odnotować, że używana w literaturze pedagogicznej terminologia dotycząca środków dydaktycznych oraz ich podziałów jest daleka od jednoznaczności, spójności i przejrzystości.

Jak już napisałem, techniczne środki kształcenia wymagają od nauczycieli odpowiednich umiejętności związanych z ich eksploatacją. Chodzi o umiejętności tech-

niczne związane z prawidłową obsługą tych urządzeń, a także umiejętności wykonywania zabiegów konserwacyjnych oraz prostych napraw. Przyszłych nauczycieli należy więc odpowiednio w tym zakresie przygotować. W programach nauczania dla przyszłych nauczycieli znajduje się przedmiot „Techniczne środki nauczania”. Spełnia on istotną rolę w osiągnięciu zamierzonego celu, tj. przygotowaniu przyszłych nauczycieli do eksploatacji i stosowania technicznych środków kształcenia. W ostatecznym rozrachunku najistotniejsza jest efektywność kształcenia tego przedmiotu. Efektywność ta w głównej mierze zależy od doboru treści nauczania i metody realizacji przyjętego programu nauczania. Uzależniona jest ona także od wiedzy i umiejętności technicznych wyniesionych przez studentów ze szkoły średniej, w głównej mierze dotyczy to takich przedmiotów, jak fizyka i wychowanie techniczne.

Z drugiej strony należy podkreślić rolę umiejętności obsługi i eksploatacji technicznych środków kształcenia dla ogólnopedagogicznego przygotowania przyszłych nauczycieli do wykonywania zawodu. Trudno sobie bowiem wyobrazić współczesny proces dydaktyczny bez stosowania środków dydaktycznych, w tym tych, których stosowanie wymaga technicznych środków kształcenia. Aby stosowanie technicznych środków kształcenia przez przyszłych nauczycieli stało się powszechne i jednocześnie efektywne, kandydaci na nauczycieli powinni mieć do perfekcji opanowane umiejętności obsługi i eksploatacji technicznych środków kształcenia. Ograniczenia czasowe oraz inne trudności obiektywne, o których będzie jeszcze mowa, w odniesieniu do realizacji przedmiotu „Techniczne środki nauczania” nie pozwalają na perfekcyjne opanowanie umiejętności obsługi i eksploatacji technicznych środków kształcenia w trakcie procesu edukacyjnego. Nie jest to zresztą celem kształcenia tego przedmiotu, który można krótko określić jako wstępne przygotowanie do obsługi i eksploatacji technicznych środków kształcenia. Proces perfekcyjnego opanowania umiejętności obsługi i eksploatacji technicznych środków kształcenia powinien dopiero nastąpić na drodze samokształcenia w trakcie pracy zawodowej przyszłego nauczyciela. Aby powyższy proces mógł nastąpić, należy tak przygotować przyszłych nauczycieli w ramach przedmiotu „Techniczne środki nauczania”, by zdobyta wiedza i umiejętności praktyczne miały strukturę otwartą. Należy w tym miejscu podkreślić wagę oddziaływania na ewolucję technicznych środków kształcenia rewolucji naukowo-technicznej, znamiennej dla dzisiejszej rzeczywistości. Powyższy związek ma w tym przypadku na pewno nie mniejsze znaczenie, niż to ma miejsce w innych dziedzinach ludzkiej działalności zawodowej. Prostą konsekwencją tego jest fakt następujący. Realizując przedmiot „Techniczne środki nauczania” (w ściśle określonym czasie) posługujemy się urządzeniami technicznymi, które aktualnie są dostępne. Nie ma żadnej gwarancji, że przyszły nauczyciel rozpoczynając pracę zawodową będzie miał do dyspozycji właśnie te urządzenia, z którymi zetknął się w trakcie zajęć z przedmiotu „Techniczne środki nauczania”. Wszystko wskazuje na to, że będą to urządzenia o nowszych rozwiązaniach konstrukcyjnych i technologicznych, co może mieć wpływ na ich obsługę i eksploatację. Są to wspomniane wcześniej trudności obiektywne związane z procesem kształcenia przyszłych nauczycieli z przedmiotu „Techniczne środki nauczania”.

Można na tej podstawie powiedzieć, że umiejętności obsługi i eksploatacji urządzeń z rodziny technicznych środków kształcenia to opanowanie odpowiednich czynności manualnych związanych z uruchomieniem i użytkowaniem danego urządzenia poparte rozumieniem zasady działania tego urządzenia. Rozumienie ogólnej zasady działania danego typu urządzeń jest w tym przypadku bardzo istotne. Bardzo istotne jest także rozwiązywanie sytuacji problemowych wynikających w trakcie eksploatacji danego urządzenia lub innych urządzeń należących do rodziny technicznych środków kształcenia.

Rozumiejąc w przytoczony powyżej sposób cel kształcenia przedmiotu „Techniczne środki nauczania”, można lepiej lub gorzej osiągnąć odpowiednie efekty

kształcenia stosując różne metody nauczania. Powszechnie stosowana dla przedmiotu „Techniczne środki nauczania” metoda nauczania to tzw. tradycyjna metoda laboratoryjna połączona z metodą podającą o następującym przebiegu procesu kształcenia. Uczący zapoznaje się do każdego ćwiczenia z odpowiednim zasobem wiedzy, który jest następnie porządkowany przez nauczyciela akademickiego w trakcie wspólnej dyskusji, a w dalszej kolejności wykonuje on praktyczne działania z kolejnymi urządzeniami technicznymi reprezentatywnymi dla danego tematu ćwiczenia. Zdobytą tą drogą wiedza i umiejętności mają najczęściej strukturę zamkniętą, przez co nie są w stanie sprostać rewolucji naukowo-technicznej, która wymaga otwartego systemu wiedzy i umiejętności. Wniosek powyższy wypływa z poczynionych przeze mnie i moich współpracowników krótkodystansowych obserwacji oraz przeprowadzonych badań¹ na przestrzeni kilku lat w Uniwersytecie Warszawskim.

Można zastosować inną metodę nauczania zwaną metodą algorytmiczną, która polega na strukturalnym kształtowaniu umiejętności wg z góry określonego przepisu obejmującego elementarne operacje i kolejność ich wykonania. Przepis ten prowadzi do bezbłędnego rozwiązania zadania należącego do jakiejś grupy zadań lub klasy. Zalety i efektywność stosowania metod algorytmicznych znana jest z literatury². Jednak w przypadku przedmiotu „Techniczne środki nauczania” można przypuszczać, że w ten sposób kształtując umiejętności obsługi i eksploatacji urządzeń z rodziny technicznych środków kształcenia uzyskamy w efekcie szereg zbiorów umiejętności bez głębszego ze sobą powiązania. Swoje przypuszczenia w tym zakresie opieram na tym, że od strony technicznej wiedza dotycząca urządzeń z rodziny technicznych środków kształcenia obejmuje różnorodne dziedziny nauk technicznych, a wiedza zdobyta podczas zajęć z przedmiotu „Techniczne środki nauczania” jest z natury rzeczy bardzo powierzchowna i fragmentaryczna. Istotnym czynnikiem wpływającym na ten stan rzeczy jest tu także to, że szkoła średnia, jak wykazały wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań do pracy doktorskiej, przygotowuje studentów wybierających kierunki studiów humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze w stopniu bardzo niskim w zakresie takich przedmiotów, jak fizyka i wychowanie techniczne. Przedmioty te są podstawą do realizacji przedmiotu „Techniczne środki nauczania”. Brak u studentów gruntownej wiedzy w zakresie tych różnorodnych dziedzin nauk technicznych jest poważnym utrudnieniem przy uogólnianiu i łączeniu w spójną strukturę wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie kształcenia z przedmiotu „Techniczne środki nauczania”. Należy także przypuszczać, że z przytoczonych powyżej powodów stosując algorytmiczną metodę nauczania trwałość zdobytych wiedzy i umiejętności praktycznych będzie niewielka, aczkolwiek na pewno wyższa niż w poprzednio przedstawionej metodzie nauczania przedmiotu „Techniczne środki nauczania” z uwagi na lepsze opanowanie umiejętności praktycznych (charakterystyczna zaleta metody algorytmicznej).

Na podstawie skrótowo ujętych powyższych przemyśleń podjąłem w swojej pracy doktorskiej kierunek badań obejmujący poszukiwanie takiego rozwiązania dla procesu kształcenia przedmiotu „Techniczne środki nauczania”, które byłoby pozbowione mankamentów przytoczonych w omówionych poprzednio metodach nauczania tego przedmiotu. Opracowane przeze mnie rozwiązania metodyczne w głównej mierze opiera się na odpowiednim układzie treści nauczania. Wynika to stąd, że treści nauczania przedmiotu „Techniczne środki nauczania” obejmują

¹ Z mojej pracy doktorskiej pt.: Wykorzystanie modułów funkcjonalnych w kształtowaniu umiejętności obsługi urządzeń technicznych u kandydatów na nauczycieli, wykonanej pod kierunkiem doc. dr. hab. Stefana Słomkiewicza.

² Pisze o tym między innymi Słomkiewicz S. w książce: Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności. W-wa 1972 r., PZWS.

różnorodne dziedziny nauk technicznych. W związku z tym w dotychczasowej praktyce, z przyczyn obiektywnych dla tego poziomu nauczania, była zupełnie pomijana jedna z najbardziej istotnych zasad dydaktycznych — zasada całości. Uwzględniając ideę N.M. Zarieckiego, który (układał program nauczania przedmiotu „Maszynoznawstwo” dla miejskiej szkoły ogólnokształcącej w Związku Radzieckim) układając program podporządkował go wynikom uprzednio przeprowadzonej przez siebie analizy konstrukcyjno-funkcjonalnej maszyn; ja także przeprowadziłem na podobnych zasadach, ale nie takich samych, analizę konstrukcyjno-funkcjonalną urządzeń z rodziny technicznych środków kształcenia. W mojej analizie przyjąłem za wyróżnik podziału zespołów funkcjonalnych wchodzących w skład wszystkich urządzeń z rodziny technicznych środków kształcenia pojęcie energia. W wyniku tak przeprowadzonej analizy powstał układ modułów funkcjonalnych (nazwa modułu funkcjonalny została przyjęta przeze mnie i następująco zdefiniowana). Moduł funkcjonalny to fragment urządzenia technicznego spełniający w nim określoną samodzielną czynność roboczą. Działanie danego urządzenia technicznego jest zbiorem samodzielných czynności roboczych. Jednocześnie, z punktu widzenia energetycznego, funkcjonuje on opierając się na jednym rodzaju energii. W rozumieniu technicznym moduł funkcjonalny może być, lecz nie musi, równoważny zespołowi lub podzespołowi. Przeprowadzając analizę konstrukcyjno-funkcjonalną, kierowałem się następującymi wytycznymi uwarunkowanymi celami kształcenia przedmiotu „Techniczne środki nauczania” w odniesieniu do układu modułów funkcjonalnych.

1. Układ modułów funkcjonalnych powinien spełniać zasadę całości
2. Układ ten powinien mieć strukturę otwartą
3. Układ ten powinien mieć ściśle związki z techniką, a jednocześnie być zrozumiały dla osób bez przygotowania technicznego
4. Układ ten powinien mieć takie cechy, aby jego poszczególne elementy utożsamiały się z wykonaniem ściśle określonych czynności konserwacyjnych oraz obsługi ze strony użytkownika.

Utworzony na powyższych wytycznych układ modułów funkcjonalnych uwzględnia aktualny stan wiedzy i tendencje rozwojowe techniki. Pozwala w razie potrzeby na rozszerzenie go o nowe rodzaje lub całe grupy. Podział modułów funkcjonalnych przedstawia się następująco:

Grupa I. Moduły funkcjonalne mechaniczne

- Rodzaje: 1) zamiany energii potencjalnej w kinetyczną i odwrotnie,
 2) przenoszenia i rozdzielania energii kinetycznej,
 3) osprzęt techniczny, tzn. wszelkiego rodzaju rozwiązania konstrukcyjne, które pozwalają działać dwóm poprzednim rodzajom modułów funkcjonalnych oraz innym grupom modułów funkcjonalnych.

Grupa II. Moduły funkcjonalne optyczne

- Rodzaje: 1) refleksujące (odbijające światło),
 2) transferujące (przepuszczające światło).

Grupa III. Moduły funkcjonalne elektryczne

- Rodzaje: 1) przenoszące i rozdzielające energię elektryczną,
 2) przetwarzające energię elektryczną w energię mechaniczną (dotyczy układów siłowych, jak silniki i siłowniki elektromagnetyczne),
 3) zbudowane w oparciu o lampy elektronowe lub półprzewodniki,
 4) przetwarzające energię elektryczną w inne rodzaje energii i odwrotnie (przetworniki niskoprądowe).

Na podstawie programu nauczania przedmiotu „Techniczne środki nauczania” podporządkowanemu układowi modułów funkcjonalnych przyjęto następujące hipotezy badawcze:

Pierwsza hipoteza badawcza zakładała, że układ modułów funkcjonalnych zapewni wyższe efekty kształcenia, niż ma to miejsce przy obecnie powszechnie stosowanej metodzie kształcenia z tego przedmiotu w zakresie umiejętności prawidłowej bieżącej obsługi oraz wykonywania podstawowych czynności konserwacyjnych. Odnosi się to nie tylko do urządzeń z rodziny technicznych środków kształcenia, poznanych w trakcie procesu dydaktycznego, ale i innych, tzn. nieznanymi z tego procesu.

Druga hipoteza badawcza zakładała, że stosując układ modułów funkcjonalnych wystąpi mocniejszy transfer zdobytych umiejętności przy rozwiązywaniu nowych sytuacji problemowych związanych z techniką w porównaniu z transferem tych umiejętności występującym przy obecnie powszechnie stosowanej metodzie kształcenia.

Wyniki uzyskane w przeprowadzonym, naturalnym, eksperymencie pedagogicznym potwierdziły słuszność przyjętych hipotez badawczych. Wiele, ściśle określonych w hipotezach badawczych, umiejętności zostało lepiej opanowanych przy zastosowaniu układu modułów funkcjonalnych. Jednocześnie okazało się, że zajęcia praktyczne można ograniczyć do najbardziej reprezentatywnych przykładów charakterystycznych grup urządzeń technicznych z rodziny technicznych środków kształcenia. Ta ostatnia uwaga odnosi się szczególnie do prowadzenia zajęć wg programu podporządkowanemu układowi modułów funkcjonalnych metodą zbliżoną do tzw. problemowej metody laboratoryjnej. Zajęcia prowadzone tą metodą polegały na samodzielnej analizie budowy i działania kolejnych urządzeń z rodziny technicznych środków kształcenia prowadzonej w układzie modułów funkcjonalnych. Z układem tym studenci zostali wcześniej zapoznani w trakcie zajęć teoretycznych. W trakcie zajęć praktycznych pracowali oni samodzielnie, jedynie w obecności nauczycieli akademickich, których zadaniem było nadzorowanie tej pracy.

Na zakończenie chciałbym przedstawić najistotniejsze wnioski, które wypływają z wyników przeprowadzonych badań:

Po pierwsze — układ modułów funkcjonalnych zastosowany w kształceniu z przedmiotu „Techniczne środki nauczania” to tylko jeden konkretny i sprawdzony przykład jego zastosowania. Należy przypuszczać, że zastosowanie układu modułów funkcjonalnych w innych podobnych przypadkach, tj. w kształceniu technicznym ludzi bez odpowiedniego merytorycznego przygotowania, powinno także przynieść lepsze efekty kształcenia. Przypuszczenie to jest uzasadnione stwierdzeniem w badaniach wystąpieniem mocniejszego transferu zdobytych umiejętności przy rozwiązywaniu przez studentów sytuacji problemowych związanych z techniką. Po drugie — jednym z uwarunkowań mających wpływ na efekty kształcenia z przedmiotu „Techniczne środki nauczania”, jak zostało wcześniej napisane, jest wiedza i umiejętności techniczne wyniesione ze szkoły średniej, z którymi nie jest obecnie najlepiej. Wynika stąd nieśmiały postulat, czy układu modułów funkcjonalnych nie można byłoby zastosować przy realizacji przedmiotu obecnie nazywanego się „Praca-Technika”, będącego odpowiednikiem „Wychowania technicznego”, w szkole średniej. Należy jednak ten problem rozstrzygnąć na drodze badawczej. I po trzecie — strukturalne układanie treści nauczania znane jest od dawna i stosowane w dydaktyce. Jego dodatni wpływ na efekty kształcenia też jest znany. W przypadku modułów funkcjonalnych należy zwrócić uwagę, że układ ten ma charakter strukturalny o wysokim stopniu ogólności. W ten sposób staje się on jakby „szybkim kluczem” do techniki dla tych ludzi, którzy nie mają żadnego wcześniejszego przygotowania technicznego. Ludzie ci bardzo często z tego powodu prezentują postawy charakterystyczne dla biernych struktur poznawczych lub nawet zamkniętych wg psychologicznej koncepcji poznawczej człowieka. Jak wy-

każdy badania, układ modułów funkcjonalnych ułatwia przełamywanie takich struktur poznawczych w znacznie większym stopniu, niż to ma miejsce w powszechnie spotykanych przypadkach konieczności przełamywania takich struktur przy zetknięciu się tzw. „humanisty” z techniką. Jest to, niestety, zjawisko dość często spotykane w naszej rzeczywistości.

JAN MAŚLANKA
ZBIGNIEW ZABOROWSKI
WARSZAWA

SPRAWIEDLIWA OCENA W OPINII NAUCZYCIELI

UWAGI WSTĘPNE

Problematyka sprawiedliwości należy do ważniejszej od strony teoretycznej i praktycznej w naukach społecznych. Podejmują ją filozofowie¹, ekonomiści, psychologowie², socjologowie³, a również pedagodzy. W naukach pedagogicznych o sprawiedliwości mówi się w związku z analizą selekcji szkolnych i barier edukacyjnych, stosowaniem metod i środków wychowawczych, np. kar, a szczególnie w kontekście oceny wychowawczej i dydaktycznej. Poniżej zajmiemy się opiniami nauczycieli na temat warunków sprzyjających sprawiedliwemu ocenianiu uczniów w procesie nauczania.

Problematyka oceniania postępów i wyników uzyskiwanych przez uczniów ma rozległą literaturę w dydaktyce⁴ i teorii wychowania⁵. W literaturze tej pedagogzy, wychodząc z ogólnych zasad aksjologicznych, prakseologicznych, dydaktycznych formułują określone zasady sprawiedliwego oceniania uczniów np. w postaci zasady obiektywizmu, indywidualizacji, motywowania ucznia do lepszej pracy itp. Rzadko wszakże studia dotyczące oceniania uczniów uwzględniają socjologiczny i psychospołeczny punkt widzenia, związany z utrwalającymi się w określonych warunkach i określonym czasie stereotypami sprawiedliwej oceny w szkole. Nie ulega wątpliwości, że stereotypy te inaczej wyglądały u nas np. w okresie powojennym, w latach sześćdziesiątych i na przełomie roku 1980. Stereotypy odzwierciedlają różne kryteria sprawiedliwości, m.in. kryteria związane z wychowawczymi i dydaktycznymi zasadami, kryteria społeczne, ekonomiczne i psychologiczne. Np. w niektórych szkołach, gdzie uczą się wychowankowie domów dziecka, można spotkać się z opinią wśród nauczycieli, że ze względu na sytuację życiową i rodzinną tych dzieci należy je oceniać liberalniej w porównaniu z innymi uczniami. Niektórzy pedagodzy postulują bardziej liberalne ocenianie w szkole średniej, przynajmniej w klasach wstępnych dzieci ze środowisk wiejskich.

Jest niewątpliwie rzeczą interesującą ściślejsze ustalanie na podstawie badań empirycznych, jak współcześni nauczyciele percepują i oceniają adekwatność poszczególnych kryteriów przy ocenianiu uczniów, jakie wagi (w sensie statystycznym) przypisują poszczególnym kryteriom i czy takie parametry, jak specjalizacja i kierunek studiów, płeć, pochodzenie, modyfikują wagę danych kryteriów.

W artykule przedstawimy wstępne wyniki badań przeprowadzonych w 1979 roku

¹ M. Ossowska: Normy moralne. Warszawa 1970, PWN.

² Z. Zaborowski: Sprawiedliwość wewnętrzna i zewnętrzna. *Miesięcznik Literacki* 1980, nr 5.

³ I. Altszuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej. Warszawa 1960, PZWS.

na próbie 265 nauczycieli, uwzględniając tylko niektóre z przedstawionych wyżej parametrów i aspektów. W badaniach kontynuowanych na szerszej próbie uwzględniamy większą liczbę współzależności, stosując techniki statyczne bardziej „surowe” (m.in. analizę wariancyjną i ścieżkową).

METODA BADAŃ

Ocenianie wiadomości i postępów ucznia w nauce jest postępowaniem złożonym. W czynnościach wartościowania, jakich dokonuje nauczyciel wystawiając uczniowi ocenę za pracę, występują wyznaczniki dydaktyczne, społeczne, o charakterze proceduralnym czy psychologicznym. Ocena szkolna rozpatrywana z punktu widzenia dydaktyki powinna stanowić informację zwrotną dla ucznia: w jakim stopniu opanował on dany fragment czy zakres wiedzy, umiejętności. Natomiast przy spojrzeniu na ocenę szkolną z psychospołecznego punktu widzenia dostrzega się jej szersze uwarunkowania.

Konstruując ankietę staraliśmy się uwzględnić określone kryteria, które mogą być brane pod uwagę w procesie oceniania wyników ucznia, na przykład zdolności, sytuację rodzinną, materialną; reakcję rodziców, dyrektora i władz oświatowych. Nasze badania dotyczyły modyfikującej roli kryteriów dopełniających w procesie oceniania wyników pracy ucznia, a nie wyników jako „czystego” wskaźnika postępów.

Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz zawierający 38 stwierdzeń, które ujmują m.in. następujące kryteria wpływające modyfikująco na ocenę szkolną:

a) kryterium społeczne uwzględniające wykształcenie rodziców, sytuację materialną ucznia, reakcje rodziców i władz szkolnych na oceny ucznia (pytania: 16, 17, 20, 21);

b) kryterium dyspozycji intelektualnych postulujące liczenie się ze zdolnościami ucznia, jego możliwościami uczenia się, osiąganymi postępami (pytania: 12, 19, 26, 33);

c) kryterium motywacyjne, które zawiera wskazania, aby słabszego ucznia oceniać łagodniej, uwzględniać samoocenę ucznia, i to, aby ocena zachęcała do lepszej pracy (pytania: 31, 32, 34);

d) kryterium postaw ucznia wobec przedmiotu nauczania, które ujmuje dyrektywy mówiące, że przy ocenie należy kierować się głównie włożonym wysiłkiem i ilością pracy ucznia, tym, na ile systematycznie on pracuje i jaki jest jego stosunek do przedmiotu nauczania i nauczyciela (pytanie: 13, 14, 23, 27);

e) kryterium proceduralne związane z formami ustalania ocen globalnych, uwzględniania ocen cząstkowych, opinii o uczniu itp. (pytania: 24, 25, 35, 36).

Osoby badane miały możliwość wyrażenia swego stanowiska w skali punktowanej od 1 do 5, przy czym 5 — oznaczało — zgadzam się całkowicie, 4 — zgadzam się, 3 — nie mam wyraźnej opinii, 2 — nie zgadzam się, 1 — nie zgadzam się całkowicie. Zatem liczba punktów od 1 do 2 wyraża niezgodę z treścią stwierdzenia, 3 — wskazuje brak zdecydowanej opinii, natomiast liczba większa od 3 — oznacza określony stopień (siłę) zgodności z treścią stwierdzenia.

Porównując uzyskane wyniki będziemy się posługiwali średnią arytmetyczną dla całej badanej próby i średnimi arytmetycznymi obliczonymi dla poszczególnych grup specjalizacji zawodowej nauczycieli (specjalność wyuczona).

Badaniami objęliśmy 300 osób, kierując się założeniem, aby to byli nauczyciele: z dużym doświadczeniem pedagogicznym (staż ponad 5 lat zatrudnienia w szkole średniej) reprezentujący zarówno kierunki humanistyczne, jak i matematyczno-przyrodnicze kierunki specjalizacji. Ostatecznie jako podstawę do obliczania wyników przyjęto 265 poprawnie wypełnionych ankiet przez nauczycieli; w tym nauczycieli: biologii — 37, historii — 22, filologii polskiej — 30, filologii rosyjskiej — 77, geografii — 34, matematyki — 65.

WYNIKI BADAŃ

a. Cechy społeczno-moralne ucznia

Trzy pytania w ankiecie dotyczyły cech społeczno-moralnych, które można uwzględniać w procesie oceniania uczniów. Były to pytania: 22 „Oceniając ucznia w zakresie konkretnego przedmiotu (a nie jego zachowania) nauczyciel powinien uwzględniać jego aktywność społeczną”; 28 „Przy ocenie wyników nauczania nauczyciel powinien uwzględniać postawy społeczne ucznia, m.in. jego pomoc kolegom, umiejętność współpracy itd.”; 29 „Nauczyciel oceniając ucznia powinien uwzględniać jego pozycję i popularność wśród kolegów”.

Znana jest praktyka, że ocena np. pracownika w zakładzie pracy uwzględnia, w mniejszym lub większym stopniu, zgodnie z socjalistycznym systemem wartości, właściwości społeczne i moralne jednostki. W zakładzie pracy niżej się ocenia pracownika wykonującego normę, lecz pijącego alkohol i agresywnego, niż pracownika o podobnych wynikach, lecz życzliwego i aktywnego społecznie. Jest rzeczą interesującą, czy w praktyce szkolnej tendencje powyższe również występują.

Tabela 1 przedstawia średnie ocen nauczycieli poszczególnych specjalności w odpowiedzi na wymienione pytania: 22, 28 i 29.

Tabela 1

Specjalność nauczycieli	Liczba osób badanych	Numer pytania		
		22	28	29
Biologia	37	2,0	1,5	2,0
Historia	22	2,3	1,4	2,4
Filologia polska	30	1,9	1,5	2,0
Filologia rosyjska	77	2,5	2,0	2,2
Geografia	34	2,5	2,3	2,1
Matematyka	65	1,9	1,7	1,9
Średnie dla całej grupy	265	2,2	1,8	2,0

Przyjmijmy, że w skali, którą się posługujemy, średnią modalną jest 3, wyniki lokujące się między 4 i 5 uznamy jako bardzo znaczące w ocenie dydaktycznej, między 4 a 3 jako znaczące, między 3 a 2 jako mało znaczące, w końcu rezultaty plasujące się między 1 a 2 jako nieznaczące.

Kryterium postaw społeczno-moralnych, umiejętność współpracy oraz popularność wśród kolegów zostały uznane przez nauczycieli wszystkich specjalności jako mało znaczące. Widzimy więc, że nauczyciele nie przejawiają skłonności do uwzględniania w większym stopniu przy ocenianiu uczniów właściwości społeczno-moralnych niespecyficznych dla wyników nauczania. Postawy społeczne są brane bezpośrednio pod uwagę w ocenianiu zachowania ucznia, natomiast przy ocenianiu jego wyników w nauce kryteria te nie znajdują, w opinii olbrzymiej większości nauczycieli, akceptacji. Pomiedzy poszczególnymi specjalnościami nie wystąpiły w ocenach większe różnicowania.

b. Kryteria społeczne

W procesie oceniania uczniów nauczyciele mogą niekiedy uwzględniać czynniki mniej związane z wynikami w nauce i bezpośrednią pracą ucznia, lecz dotyczące jego sytuacji rodzinnej, materialnej oraz reakcje rodziców i władz oświatowych

na uzyskiwane przez ucznia oceny. Czynniki powyższe można określić mianem kryterium społecznego. Dotyczą one bowiem warunków, typu rodzinnego, materialnego i środowiskowego, które mogą oddziaływać stymulująco lub hamująco na pracę ucznia i jego wyniki. Spośród pytań ankiety „Kryterium społecznego” dotyczyły pytania: 16 „Przy ocenie ucznia nauczyciel powinien liczyć się z wykształceniem jego rodziców”, 17 „Nauczyciel oceniając ucznia powinien uwzględniać sytuację rodzinną i materialną ucznia”, 20 „Nauczyciel oceniając ucznia powinien liczyć się z reakcją jego rodziców”, 21 „Przy ocenianiu ucznia nauczyciel powinien uwzględnić opinię dyrektora szkoły i władz szkolnych”.

Tabela 2

Specjalność nauczycieli	Liczba osób badanych	Numer pytania ankiety			
		16	17	20	21
Biologia	37	1,4	3,5	1,5	1,9
Historia	22	1,9	3,4	1,8	2,3
Filologia polska	30	1,7	3,1	1,5	1,6
Filologia rosyjska	77	1,6	3,5	1,4	1,9
Geografia	34	1,7	3,6	1,7	2,0
Matematyka	65	1,4	3,3	1,5	1,8
Średnie dla całej grupy	265	1,6	3,4	1,5	1,8

W powyższej tabeli zestawiane są średnie wyniki odpowiedzi nauczycieli na pytania ujęte jako kryterium społeczne. Uwzględniając wprowadzone uprzednio oznaczenia można stwierdzić, że w odpowiedzi na pytania dotyczące liczenia się z wykształceniem rodziców i ich reakcją na oceny ucznia oraz z opiniami władz oświatowych średnie wypadły jako nieznaczące. Można więc przyjąć, że przebadana próba nauczycieli uznaje, iż ani wykształcenie rodziców, ani ich reakcje i opinie władz oświatowych nie powinny być uwzględniane przy ocenianiu uczniów.

W odpowiedzi natomiast na pytanie 17, dotyczące uwzględnienia sytuacji materialnej, opinie nauczycieli są dość jednoznaczne. Kryterium powyższe bowiem uzyskało 3,4 punktu, a więc nauczyciele zgadzają się z tym, że przy ocenie uczniów należy w stopniu znacznym uwzględniać ich sytuację materialną i rodzinną. Można zatem przyjąć, że w środowisku nauczycieli funkcjonuje uznanie czynnika materialnego i rodzinnego jako kryterium, które należy uwzględnić w procesie oceniania. Chodzi tu głównie o pewną wyrozumiałość i danie szansy uczniom, którzy mają trudne warunki rodzinne i materialne. Np. gdy uczeń pochodzi z wielodzietnej rodziny, nauczyciel kierując się wymienionym kryterium może jego słabe wyniki łączyć z brakiem miejsca do odrabiania lekcji, brakiem pomocy naukowych i nie ocenia go tak samo jak uczniów żyjących w komfortowych warunkach.

c. Kryteria motywacyjne

W procesie oceniania uczniów nauczyciel nie tylko uwzględnia surowe rezultaty, lecz kieruje się również tym, czy konkretna ocena będzie miała funkcję motywacyjną, a więc czy zachęci ucznia do pracy, poprawi jego samoocenę itp. Kryterium motywacyjnego dotyczą pytania: 31, 32, 34.

Z tabeli wynika, że w opinii nauczycieli kryterium powyższe występuje jako znaczące w procesie oceniania, szczególnie akceptowana jest zasada oceniania pod kątem motywowania ucznia do lepszej pracy. Wskaźnik akceptacji (pytanie 34 doty-

Tabela 3

Specjalność nauczycieli	Liczba osób badanych	Numer pytania		
		31	32	34
Biologia	37	3,2	3,5	4,4
Historia	22	4,0	3,7	4,3
Filologia polska	30	3,5	3,4	4,2
Filologia rosyjska	77	3,8	3,5	4,2
Geografia	34	3,9	3,8	4,2
Matematyka	65	3,2	3,6	4,3
Srednia dla całej grupy	265	3,5	3,6	4,3

czące motywowania ucznia) wynosi 4,3 punktu i należy do grupy najwyższych wskaźników. Nieco niżej uplasowały się: na poziomie 3,5 wskaźnik pytania 31 i na poziomie 3,6 wskaźnik pytania 32, czyli kryteria motywowania słabego ucznia przez łagodniejsze ocenianie i uwzględnianie samooceny. Można więc przyjąć, że nauczyciele w przeważającej większości doceniają funkcję motywacyjną oceny szkolnej.

d. Kryterium uzdolnień

Proces dydaktyczny oparty jest na przekazywaniu przez nauczyciela wiedzy i umiejętności, a jego efekty zależą nie tylko od umiejętności dydaktycznych nauczyciela, lecz również od właściwości samego ucznia, a w szczególności od jego inteligencji i zdolności.

Różne systemy dydaktyczne uwzględniają w procesie nauczania zróżnicowanie uzdolnień uczniów, np. przez grupowanie uczniów o podobnym poziomie inteligencji (np. system Sickingera)⁴.

Nie ulega wątpliwości, że również w procesie oceniania nauczyciel, w większym lub mniejszym stopniu, liczy się z uzdolnieniami uczniów i np. ucznia mniej uzdolnionego ocenia łagodniej niż ucznia uzdolnionego.

Tabela 4

Specjalność nauczycieli	Liczba osób badanych	Numer pytania			
		12	19	26	33
Biologia	37	4,3	2,9	3,4	3,9
Historia	22	4,3	2,9	3,6	3,8
Filologia polska	30	4,2	3,3	3,6	3,9
Filologia rosyjska	77	4,3	3,5	3,7	3,9
Geografia	34	4,1	3,1	4,0	3,9
Matematyka	65	3,9	3,1	3,5	3,8
Srednie dla całej grupy	265	4,2	3,2	3,6	3,9

⁴ Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Wyd. IV. Warszawa 1977, PWN; T. Lewowicki: Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977, PWN.

W przeprowadzonej ankiecie pytania: 12, 19, 29, 33 dotyczyły uwzględniania w ocenie uzdolnień uczniów i miały następującą treść: 12 „Nauczyciel oceniając uczniów powinien uwzględniać ich zdolności”, 19 „Przy ocenie ucznia należy liczyć się z tym, czy jest to uczeń słaby, średni czy wzorowy”, 26 „Oceniając ucznia nauczyciel powinien wystawiać ocenę wyższą tym, którzy robią postępy, i odwrotnie, niższą tym, którzy nie robią postępów”, 33 „Prawidłowe ocenianie wymaga przede wszystkim liczenia się ze zdolnościami uczniów”.

Dane w tabeli 4 wskazują, że w opinii nauczycieli kryterium uzdolnień uzyskało znaczącą akceptację. Wskaźnik najwyższy występuje w odpowiedzi na pyt. 12. Można więc przyjąć, że nauczyciele uważają, iż wymagania stawiane uczniom i ocena efektów ich pracy nie mogą abstrahować od stopnia uzdolnień każdego z nich, a więc, że akceptują specyficzną zasadę sprawiedliwości związaną z oceną wyników modyfikowaną przez kryterium dyspozycji jednostki (w postaci odpowiednich uzdolnień do określonego przedmiotu nauczania).

e. Kryterium postaw ucznia wobec przedmiotu

Nauczyciel może w procesie oceniania liczyć się nie tylko z konkretnym efektem, np. w postaci odpowiedzi ustnej, napisanego zadania domowego, lecz uwzględnić również postawy uczniów sprzyjające osiąganiu dobrych wyników. W ankiecie tego kryterium dotyczyły pytania: 13 „Nauczyciel oceniając uczniów powinien uwzględnić głównie wysiłek i ilość włożonej pracy ucznia”, 14 „Nauczyciel powinien przy ocenie uwzględniać takie czynniki, jak zainteresowanie ucznia i jego stosunek do przedmiotu”, 23 „Oceniając pracę ucznia należy uwzględnić samodzielność jej wykonania”, 27 „Oceniając ucznia nauczyciel powinien brać pod uwagę to, czy uczy się on systematycznie”.

Tabela 5

Specjalność nauczycieli	Liczba osób badanych	Numer pytania			
		13	14	23	27
Biologia	37	3,5	4,2	4,6	4,1
Historia	22	3,9	4,1	4,4	4,1
Filologia polska	30	3,8	4,2	4,5	4,3
Filologia rosyjska	77	4,2	4,1	4,5	4,2
Geografia	34	4,1	3,9	4,5	4,4
Matematyka	65	3,2	3,9	4,5	4,0
Średnie dla całej grupy	265	3,8	4,0	4,5	4,2

Wystawiając ocenę za wykonanie pracy nauczyciel, jako element podlegający wartościowaniu, przyjmuje nie sam wynik, ale również proces tworzenia i jego właściwości. Ocena obejmuje w tym przypadku osobowe właściwości procesu pracy, a więc systematyczność, samodzielność, zaangażowanie emocjonalne.

W opinii większości nauczycieli kryterium uzyskało znaczącą akceptację. Szczególnie wysokie wskaźniki u wszystkich nauczycieli uzyskało kryterium samodzielności wykonania zadań i systematyczności w pracy. Można więc przyjąć, że nauczyciele w procesie oceniania kierują się w poważnym stopniu zasadą wysiłku i postaw ucznia wobec nauki, a więc widzą integralność procesu nauczania i wychowania w szkole.

Nauczyciele mają do czynienia z różnymi uczniami i starają się uchwycić ich postawy i zainteresowania wobec przedmiotu i chętnie na ogół otaczają się i nawet wyróżniają uczniów, którzy przejawiają bardziej pozytywne postawy i większe zainteresowanie danym przedmiotem. Mielibyśmy tu do czynienia z funkcjonowaniem prawdziwości wykrytych przez psychologa społecznego F. Heidera⁵ dotyczących równowagi w jednostce poznawczej. Zgodnie z tą prawdziwością stwierdzenie pozytywnego stosunku do pewnego obiektu kojarzy się z dodatnią oceną.

f. Kryterium proceduralne

Proces oceniania wyników uczniów może przebiegać różnorodnie nie tylko ze względu na zastosowane kryterium treściowe, lecz również ze względu na różne procedury oceniania. Procedura stanowi w miarę sformalizowany zestaw czynności określający ich kolejność, sposoby zachowania nauczycieli i uczniów. Aspektu proceduralnego dotyczyły pytania: 24 „Wystawiając oceny semestralne lub roczne nauczyciel powinien a. uwzględniać średnią arytmetyczną ocen cząstkowych, b. podnosić ocenę do stopnia wyższego, c. obniżyć ocenę do stopnia niższego, d. uwzględnić stosunek do średniej oceny w klasie, e. nie zwracać uwagi na stopnie cząstkowe”; 25 „Nauczyciel wystawiając uczniowi ocenę powinien liczyć się z tym, jaką ocenę chciałby wystawić uczniowi w końcu roku lub za semestr”; 35 „Uczniowie powinni mieć wpływ na kryteria oceniania stosowane przez nauczyciela”; 36 „Uczniowie powinni mieć wpływ na wystawiane przez nauczyciela oceny”.

Średnie wyniki odpowiedzi zamieszczamy w tabeli 6.

Tabela 6

Specjalność nauczycieli	Liczba osób badanych	Numer pytania							
		24					25	35	36
		a	b	c	d	e			
Biologia	37	2,1	2,1	1,3	2,5	1,8	1,7	2,2	1,8
Historia	22	1,4	2,2	1,8	2,2	1,4	2,4	2,4	2,0
Filologia polska	30	3,1	2,4	1,5	2,5	1,5	2,0	2,9	2,1
Filologia rosyjska	77	2,6	2,3	1,5	2,1	2,0	2,2	2,7	2,3
Geografia	34	2,8	2,6	1,6	2,5	2,3	2,1	2,8	2,7
Matematyka	65	2,8	2,6	1,8	3,0	1,7	1,9	2,8	2,2
Średnia dla całej grupy	265	2,8	2,4	1,5	2,5	1,8	2,0	2,6	2,2

Dane zawarte w tabeli wskazują, że kryteria proceduralne nie uzyskały znaczącej akceptacji u nauczycieli. W ich opinii kryteria te plasują się na poziomie między oceną „nie mam opinii” a „nie zgadzam się”. Może to świadczyć o tym, że aspekty proceduralne nie wydają się nauczycielowi godne większej uwagi i że w procesie oceniania nie odgrywają one istotniejszej roli. Mało jest zapewne nauczycieli, którzy stosują sztywno średnią arytmetyczną ocen, porównując ocenę ze średnią klasy itp. Wydaje się, że nauczyciele, szczególnie ci, którzy mają większy staż pracy, przejawiają podejście bardziej merytoryczne, a więc dydaktyczne, psychologiczne, a nie formalne wobec procesu oceniania.

⁵ Szerzej na ten temat: Z. Zaborowski: Stosunki międzyludzkie. Rozdz. V — Teoria równowagi. Wrocław 1976, Ossolineum.

Negatywną postawę przejawili nauczyciele wobec sugestii obniżania oceny do stopnia niższego, co wskazuje, że kierują się oni zasadami dydaktycznymi w toku oceniania. Nie jest popularna u nauczycieli zasada włączania uczniów do procesu oceniania; nauczyciele sądzą bowiem na ogół, że jest to czynność związana specyficznie z rolą nauczyciela.

INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ

W świetle przeprowadzonych badań rysuje się pewien model procesu oceniania wyników w szkole. Istotną cechą oceny dydaktycznej wydaje się być uwzględnienie dodatkowych kryteriów modyfikujących ocenę surowego rezultatu pracy.

Przypomnijmy, że badaliśmy opinię na temat oceny szkolnej nauczycieli szkoły średniej, a więc nauczycieli kształcących w oparciu o zasady łączące proces nauczania z procesem wychowania. Kryteria akceptowane przez nauczycieli odzwierciedlają więc ich wyższą waloryzację takich czynników, jak postawy ucznia wobec przedmiotu, motywacji w procesie uczenia się oraz uwzględnienie dyspozycji intelektualnych. Nauczyciele nie przywiązywali większego znaczenia do kryteriów cech społecznych ucznia, opinii dyrekcji i władz szkolnych, reakcji rodziców, co wskazuje na utrwalenie się wśród większości nauczycieli postaw niezależnych i autonomicznych. Jakkolwiek pragną oni być samodzielni i niezależni w procesie oceniania uczniów, niemniej nie rezygnują z uwzględniania sytuacji materialnej ucznia, co znalazło wyraz w odpowiedzi na pytanie 17, dotyczące liczenia się z sytuacją materialną i rodzinną ucznia.

Tak więc z naszych badań wynika, że w świadomości nauczycieli funkcjonuje specyficzny stereotyp sprawiedliwego oceniania w szkole. Ważną cechą tego stereotypu jest uwzględnianie wkładu zaangażowania i postawy ucznia wobec uczenia się, liczenie się z jego uzdolnieniami i uznawanie, że oceny muszą mieć funkcję pozytywnie motywującą.

Konfrontując przedstawione wyżej wstępne wyniki badań nad opiniami nauczycieli w zakresie sprawiedliwej oceny w szkole ze współczesnymi teoriami sprawiedliwości, np. teorią Homansa, Walstera i Lenera⁶, można zauważyć że w szkole współczesnej funkcjonują specyficzne kryteria sprawiedliwej oceny.

We wspomnianych teoriach stwierdza się, że sprawiedliwość jest stosunkiem wkładów do efektów, który musi być podobny u różnych ludzi. Adams sformułował następujący wzór na sprawiedliwość:

$$\frac{\text{Wkłady P}}{\text{Efekty P}} = \frac{\text{Wkłady O}}{\text{Efekty O}} \quad \text{gdzie P, O oznaczają różnych osobników}$$

W rezultacie przeprowadzonych badań widzimy, że nauczyciele dość szeroko traktują kategorię wkładu, uwzględniając tu zarówno wysiłek ucznia, zaangażowanie, motywację, uzdolnienia, jak i sytuację materialną. W związku z tym porównywanie identycznych odpowiedzi i zadań wykonanych przez uczniów o różnych parametrach modyfikacyjnych może być utrudnione, co sprawia, że w opinii odbiorców — uczniów — pojawiają się sądy o niesprawiedliwości nauczycieli.

Z przeprowadzonych dotychczas badań opinii uczniów o nauczycielach wynika, że na pierwszym miejscu w obrazie prawidłowych stosunków między nauczycielem i uczniem pojawia się kryterium sprawiedliwości⁷. Być może, że w związku ze zło-

⁶ Homans G. C.: *Social Behavior: Its elementary forms*. N. York Harcourt, Brace Janovich, 1961; Walster E. i in.: *New directions inequity research Journal of Personality and Social Psychology* 1973, 25, 151—176; Melvin J. Lerner, Dale T. Miller: *Just Wold Research and Attribution Process Looking Back and Ahead. Psychological Bulletin* 1978, Vol. 85, nr 5, 1030—1051.

⁷ Por. M. Nijakowski: *Postawy etyczne nauczycieli*. IKN 1978.

żonością procesu oceniania i uwzględniania w kategorii wkładu różnych czynników, u uczniów mogą występować sądy na temat niesprawiedliwości oceniania. Oczywiście nie negujemy, że w pewnym procencie przypadków mogą występować realne przyczyny do wydawania sądów o niesprawiedliwości nauczycieli. Niełatwo wszakże bez odpowiednich badań orzekać, w jakim procencie przypadków tego rodzaju przyczyny występują.

W artykule tym potraktowaliśmy oceny postępów ucznia przez nauczycieli z psychospołecznego punktu widzenia i zbadaliśmy opinie na temat sprawiedliwej oceny. Z tej też racji nasze ujęcie oceny odbiegało od traktowania jej jako bezpośredniej trafnej i rzetelnej informacji zwrotnej o efekcie uczenia się w postaci konkretnej odpowiedzi, wykonanego zadania itp.

Z przeprowadzonych badań wynikają pewne implikacje praktyczne dotyczące modyfikowania kryteriów ocen w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, szczególnie w tym aspekcie wydaje się zasługiwać na uwagę kryterium proceduralne, które nie było należycie doceniane przez nauczycieli. Jakkolwiek proces oceniania ma niewątpliwie charakter interpersonalny i jest procesem dynamicznym zarówno od strony diagnozy wyników, jak i z punktu widzenia motywowania ucznia do lepszej pracy, tym niemniej doskonalenie sprawiedliwości w ocenianiu może się wiązać z ustaleniem reguł i algorytmów oceniania np. typu strategii kompensacyjnej, polegającej na sumowaniu cech kryterialnych; strategii koniunkcyjnej opartej na ustaleniu progowych wartości cech kryterialnych; strategii alternatywnej bazującej na ustalaniu wartości cech kryterialnych.

Dysponując informacjami o strukturze opinii nauczycieli na temat oceniania, czego niestety dotychczas nie realizowano w programach badań, mamy możliwość nie tylko uzyskania ważnych danych na temat tendencji w zakresie afirmowania określonych kryteriów w ocenie, lecz również uzyskujemy możliwości korygowania, modyfikowania, doskonalenia oraz obiektywizowania procesu oceniania wyników uczniów przez nauczyciela.

ANDRZEJ TCHORZEWSKI
BYDGOSZCZ

WYBRANE PROBLEMY KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI W NIEMIECKIEJ REPUBLICE DEMOKRATYCZNEJ

Szkolnictwo Niemieckiej Republiki Demokratycznej od 1959 roku, kiedy to upowszechniony został w całym państwie jednolity system kształcenia dzieci i młodzieży, stanowi potężny organizm społeczno-kulturalny, w ramach którego w drugiej połowie lat siedemdziesiątych uczęszczało w każdym roku szkolnym około 2,5 mln. dziewcząt i chłopców do dziesięcioletniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej, a także do placówek kształcenia zawodowego oraz placówek szkolnych przygotowujących młodzież do podjęcia studiów wyższych.

Rozwój oświaty w tym kraju, oparty m.in. na kolejnych reformach kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, dokonywał się na przestrzeni całego powojennego okresu¹. Od 1945 roku do lat 1949/50 realizowano antyfaszystowską i an-

¹ E. Honecker: Bericht des Zentralkomitees an den VIII. Parteitag der SED, Dietz Verlag, Berlin 1971, s. 38/39; H. Klein: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w NRD, W: *Nauczyciel i Wychowanie* 1975, nr 1.

ty imperialistyczno-demokratyczną reformę szkolnictwa w oparciu o „Ustawę o demokryzacji szkoły niemieckiej”. Na podstawie tego dokumentu wydano z pracy w szkolnictwie byłych członków hitlerowskiej partii faszystowskiej i jej formacji, co stanowiło 72% aktualnego wówczas stanu kadry pedagogicznej. Nauczyciele ci zostali zastąpieni 40 tys. tzw. „nowych nauczycieli”, którzy po około rocznym przeszkoleniu rozpoczęli pracę w placówkach oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych. W latach 1950/51—1962/63 szkolnictwo Niemieckiej Republiki Demokratycznej dopracowuje się nowych rozwiązań programowo-organizacyjnych, czego przykładem może być wprowadzone w 1958 roku nauczanie politechniczne, zaś w 1959 roku przekształcenie szkoły w dziesięcioklasową ogólnokształcącą szkołę politechniczną. Od 1963 roku oświata NRD-owska funkcjonuje zgodnie z duchem „Ustawy o jednolitym socjalistycznym systemie kształcenia”. Organizacja, jak i funkcjonowanie systemu oświatowego w Niemieckiej Republice Demokratycznej są przedmiotem zaciekawienia i komparatystycznych badań, gdyż system ten, chociaż wewnętrznie zróżnicowany, przynosi zamierzone rezultaty świadczące między innymi o jego swoistej spójności.

Jednym ze źródeł efektów przeprowadzonych reform oświatowych w NRD jest niewątpliwie stale doskonalony system kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli². Dla poszczególnych stopni czy placówek ogólnopaństwowego systemu kształcenia w Niemieckiej Republice Demokratycznej przyporządkowane są specjalistyczne zakłady kształcenia nauczycieli i wychowawców.

Dla wszystkich placówek wychowania przedszkolnego kształci 18 szkół pedagogicznych, w których nauka oparta jest na podbudowie 10-klasowej szkoły średniej i trwa 3 lata.

Na stopniu niższym dziesięcioletniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej, który obejmuje klasy I—III, są zatrudniani absolwenci czteroletnich studiów, które można podjąć w 24 instytutach kształcenia nauczycieli rozmieszczonych we wszystkich okręgach NRD. Warunkiem rozpoczęcia nauki w instytucie jest pomyślne ukończenie dziesięcioletniej szkoły średniej, sam zaś tok studiów, a więc program i plan nauki, zbliżony jest do kształcenia pedagogicznego wychowawczyń przedszkoli.

W okresie przygotowania do pracy pedagogicznej kandydatki na wychowawczynie przedszkola lub kandydaci na nauczycieli kl. I—III w ramach kształcenia zawodowego zapoznają się z ogólnymi podstawami pedagogiki przedszkolnej lub pedagogiki wczesnoszkolnej. Zagadnienia te stanowią 22,8% ogółu treści kształcenia pedagogicznego. Do głównych problemów tego przedmiotu należy zaliczyć następujące obszary wiedzy:

— wprowadzenie do przedmiotu pedagogika, w ramach którego przeprowadza się analizę pojęć stosowanych w naukach pedagogicznych oraz dokonuje się objaśnienia istoty procesów pedagogicznych (11 g.),

— poglądy K. Marksa, F. Engelsa i W. Lenina na koncepcję i rozwój osobowości jednostki ludzkiej (28 g.),

— możliwości realizacji marksistowsko-leninowskiej koncepcji kształcenia w warunkach ekonomiczno-społecznych i politycznych NRD (19 g.),

— istota i funkcje przedszkolnych placówek oświatowych lub klas niższego stopnia nauczania (10 g.).

Ten sam odsetek treści (22,6%) kształcenia pedagogicznego przyszłych wychowawczyń przedszkoli i nauczycieli kl. I—III zajmują zagadnienia dotyczące kształ-

² Należy tu wspomnieć pracę W. Wojtyńskiego pt. O kształceniu nauczycieli szkoły podstawowej w Polsce i na świecie, Warszawa 1971. Autor tej pracy zwraca uwagę na stronę organizacyjną kształcenia przyszłych nauczycieli, zaś mniej miejsca poświęca analizie kształcenia w aspekcie merytoryczno-pedagogicznym.

cenia i wychowania dzieci w zależności od placówki, do której uczęszczają. Szczegółowa tematyka przedstawia się następująco:

— cele i zadania socjalistycznego kształcenia i wychowania w przedszkolu lub w kl. I—III, a więc podstawowe zasady ideowo-światopoglądowe wyznaczające kształcenie i wychowanie, główne zadania fizycznego, etyczno-moralnego, psychicznego i estetycznego kształcenia i wychowania w pracy pedagogicznej,

— treści kształcenia i wychowania w programach pracy pedagogicznej przedszkoli i na niższym stopniu nauczania, a więc funkcja, struktura i dydaktyczne kryteria doboru treści dla potrzeb przygotowania wychowanka-ucznia do życia w świecie przyrody, społeczeństwa i kultury,

— proces socjalistycznego kształcenia i wychowania, a więc jego zasadnicze prawidłowości oraz potrzeba kształtowania świadomości w procesie wychowania,

— planowanie procesów pedagogicznych na najniższym szczeblu wychowania i nauczania.

Na kanwie tych treści kandydaci na wychowawczynię przedszkola i na nauczycieli kl. I—III przyswajają sobie w toku dalszych studiów pedagogicznych wiedzę, umiejętności i nawyki w zakresie organizacji i kierowania zabawą oraz przedszkolnym, jak i wczesnoszkolnym procesem nauczania, który stanowi główny, a zarazem podstawowy nurt aktywności dziecka. Ten rodzaj treści obejmuje 54,8% ogółu zagadnień pedagogicznych.

Zagadnienia dydaktyczne koncentrują się wokół takich kwestii: historyczna analiza działalności pedagogicznej oparta na poglądach Komenskigo, Pestalozziego, Fröbela, Schröder-Breymann; proces nauczania i jego znaczenie dla jednostkowego procesu kształcenia, wychowania i rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym oraz młodszoszkolnym; społeczne determinanty przebiegu procesu nauczania i ich wpływ na rozwój osobowości dziecka w świetle podstawowych form i metod pracy pedagogicznej; dialektyczna jedność przewodnictwa nauczyciela w procesach pedagogicznych z samodzielnością ucznia-wychowanka w toku nauczania i wychowania; charakterystyka głównych elementów struktury procesu nauczania i ich znaczenie w organizacji zajęć dydaktycznych.

Wielką wagę w kształceniu nauczycieli klas najmłodszych, przede wszystkim zaś wychowawczyń przedszkola, przywiązuje się do zrozumienia znaczenia zabawowej formy aktywności dzieci, jak i umiejętności organizowania jej w zespołach dziecięcych. Poza społeczno-historycznymi uwarunkowaniami tej działalności człowieka studenci szkół pedagogicznych i instytutów kształcenia nauczycieli poznają szczegółowe metody praktyczne kierowania różnorodnymi zabawami (tematycznymi, konstrukcyjnymi, dydaktycznymi itp.).

Oddzielne zagadnienie kształcenia pedagogicznego stanowią problemy wychowania dzieci przez pracę na poziomie przedszkola i kl. I—III. Zwrócenie uwagi na ten aspekt wychowania ma szczególne znaczenie, gdy weźmiemy pod uwagę, że NRD-owska dziesięcioletnia szkoła ogólnokształcąca, stanowiąca fundament wykształcenia wszystkich dorastających, ma charakter szkoły politechnicznej. Program kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli uwypukla w swych treściach takie zagadnienia, jak: rola pracy w rozwoju społeczno-moralnym człowieka, poglądy Zetkin, Dunker, Krupskiej i Makarenki na wychowanie dzieci przez pracę; potrzeby, możliwości oraz granice wychowania dzieci przez pracę; formy organizacyjne i przedmiotowe wychowania przez pracę w przedszkolu i szkole; wiodąca rola nauczyciela w kształtowaniu postaw wobec pracy oraz współdziałanie w tym zakresie z domem rodzinnym dziecka.

Ponadto w ramach kształcenia pedagogicznego studenci wspomnianych zakładów kształcenia nauczycieli poznają teorię, którą weryfikują w bezpośredniej prak-

tyce związanej z przygotowaniem dzieci przedszkolnych do nauki na niższym szczeblu dziesięcioletniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej. W programie studiów przewiduje się również tematykę traktującą o współpracy rodziców ze szkołą i przedszkolem, porusza się zagadnienia traktujące o indywidualnych oraz zespołowych formach i metodach kontaktów z domem rodzinnym ucznia, a wreszcie o środkach masowego oddziaływania pedagogicznego na społeczeństwo i konkretnych cyklach specjalistycznych audycji radiowych i telewizyjnych. Na uwagę zasługuje wdrażanie słuchaczy do korzystania z prasy i literatury pedagogicznej, którą będą posługiwali się przy współpracy z rodzicami swoich uczniów-wychowanków.

W końcowej fazie 3- i 4-letnich studiów słuchacze szkół pedagogicznych i instytutów kształcenia nauczycieli zapoznają się ze współczesnymi tendencjami organizowania i kierowania procesami opiekuńczymi i wychowawczymi oraz procesami edukacji na szczeblu elementarnym. Ta wnikliwa analiza oparta na metodologicznych podstawach pedagogiki marksistowskiej oraz wytycznych polityki oświatowej NRD nie jest wcale wolna od ukazywania genezy niektórych zjawisk w ujęciu społeczno-historycznym. Rzetelne zapoznanie się z klasyczną pedagogiką burżuazyjno-mieszczańską oraz jej naukowa krytyka pozwala młodym adeptom pracy pedagogicznej w pełniejszy sposób zrozumieć i przyswoić sobie podstawy socjalistycznej pedagogiki, opartej na tezach wynikających z materializmu dialektyczno-historycznego. Dzięki tym treściom łatwiej zrozumieć podstawowe dokumenty i tendencje organizowania pracy szkoły i kierowania nią w oparciu o zasady centralizmu demokratycznego. Pedagogiczna wiedza wyniesiona z uczelni pozwala w sposób sensowny i zgodny z polityką Partii i Państwa rozwiązywać codzienne, nierzadko złożone, problemy i zadania, jakie niesie z sobą życie socjalistycznego społeczeństwa.

Pedagogiczne kształcenie przyszłych przedszkolank i nauczycieli kl. I—III jest dopełniane wiedzą filozoficzną, psychologiczną, a także teorią wychowania zdrowotnego (*Gesundheitserziehungstheorie*) oraz szczegółowymi metodykami w zakresie pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej przedszkolanki i nauczyciela pro-pedeutycznego szczebla kształcenia dzieci. Wiedza ta jest sprawdzana podczas różnorodnych praktyk, które wdrażają słuchaczy do przyszłej efektywnej działalności zawodowej*.

Dla średniego (kl. IV—VI) oraz wyższego (kl. VII—X) stopnia nauczania dziesięcioletniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej nauczycieli przygotowuje 7 uniwersyteckich fakultetów pedagogicznych, w głównej mierze zaś 9 wyższych szkół pedagogicznych. Akademickimi zakładami kształcenia nauczycieli są więc uniwersytety: Humboldta w Berlinie, Ernesta Moritza Arndta w Greifswaldzie, Wilhelma Piecka w Rostocku, Martina Lutra w Halle, Friedricha Schillera w Jenie, Karola Marksa w Lipsku oraz Uniwersytet Techniczny w Dreźnie, a ponadto następujące wyższe szkoły pedagogiczne: Liselotty Herrmann w Güstrow, Karola Liebknechta w Potsdamie, Ericha Weinerta w Magdeburgu, Wolfganga Ratke w Köthen, Nadziei Krupskiej w Halle, Klary Zetkin w Lipsku, Theodora Neubauera w Erfurcie, Karola Wandera w Dreźnie oraz Ernesta Schnellera w Zwickau.

Okręgami nie posiadającymi uczelni kształcących nauczycieli dla średniego i wyższego stopnia nauczania w dziesięcioletniej ogólnokształcącej szkole politechnicznej są Okręg Neubrandenburg, który najczęściej zasilają absolwenci uczelni znajdujących się w Okręgach Rostock, Schwerin i Potsdam; Okręg frankfurcki korzysta w tym względzie z usług Uniwersytetu w Berlinie i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Potsdamie; Okręg Cottbus sięga po absolwentów uczelni drezdeńskich, lipskich, Berlina oraz Potsdamu; wreszcie Okręg Suhl — z uczelni w Erfurcie i Jenie. Nie

* Lehrprogramm für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen im Fach Pädagogik, Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1974.

idzie tu o „szywną” rejonizację administracyjną, lecz o autentyczny dopływ kadry nauczycielskiej dla potrzeb NRD-owskiego szkolnictwa⁴.

Nauczycieli-specjalistów dla kl. IV—X przygotowuje się w zakresie dwóch przedmiotów, których będą mogli nauczać w szkołach politechnicznych. Układ tych dyscyplin tworzy ponad pięćdziesiąt specjalizacji przy założeniu, że przedmiot pierwszy traktowany jest jako główny, zaś drugi — jako poboczny (dodatkowy). Specjalizacje te przedstawiają się następująco:

- Wiadomości obywatelskie z historią, wychowaniem fizycznym lub językiem niemieckim;
- Historia z geografją, wychowaniem fizycznym, językiem niemieckim lub językiem rosyjskim;
- Język niemiecki z historią, z wychowaniem estetycznym, wychowaniem muzycznym, językiem rosyjskim, językiem angielskim, językiem francuskim;
- Język rosyjski z geografją, historią, wychowaniem estetycznym, językiem niemieckim, językiem angielskim, językiem francuskim lub językiem serbskim;
- Język angielski z językiem niemieckim lub językiem rosyjskim;
- Język francuski z językiem niemieckim lub językiem rosyjskim;
- Wychowanie estetyczne z historią lub językiem niemieckim;
- Wychowanie muzyczne z językiem niemieckim;
- Wychowanie fizyczne z biologią, geografją, historią lub językiem niemieckim;
- Wychowawca-organizator grup pionierskich z wychowaniem obywatelskim, historią, chemią lub biologią;
- Matematyka z fizyką, chemią, geografją lub z wychowaniem estetycznym;
- Fizyka z matematyką;
- Chemia z matematyką lub biologią;
- Biologia z chemią lub z wychowaniem fizycznym;
- Geografia z matematyką, biologią, historią, wychowaniem fizycznym lub z językiem rosyjskim;
- Wychowanie politechniczne, które stanowi wyjątek i występuje jako samodzielny przedmiot (bez dodatkowego).

Istnieje również pewien wariant nauczycielskich studiów z zakresu filologii rosyjskiej, która na trzecim roku realizowana może być w uczelniach ZSRR. Przedmiot ten łączy się wówczas z: geografją, historią, wychowaniem estetycznym, językiem niemieckim, językiem angielskim bądź językiem francuskim.

Kształcenie kandydatów na dyplomowanych nauczycieli-specjalistów dziesięcioletnich szkół politechnicznych, które odbywa się w uniwersytetach lub wyższych szkołach pedagogicznych NRD, uwzględnia poza merytorycznymi przedmiotami przygotowującymi do bezpośredniej pracy dydaktycznej następujące bloki przedmiotowe:

I. Podstawy marksizmu-leninizmu, a w nim: materializm dialektyczny i historyczny, ekonomia polityczna kapitalizmu i socjalizmu, naukowy komunizm (299 godz.).

II. Dyscypliny pedagogiczne, w skład których wchodzi: podstawy pedagogiki, historia wychowania, dydaktyka, teoria wychowania, wychowanie zdrowotne (134 godz.).

III. Do przedmiotów z zakresu psychologii zalicza się: psychologię społeczną i osobowości, psychologię rozwojową, psychologię uczenia się, trudności uczenia się i wychowania oraz diagnozowanie (116 godz.).

IV. Metodyki szczegółowe głównego i pobocznego (dodatkowego) przedmiotu nauczania (od 125 do 266 godz.).

⁴ Na podstawie obserwacji i studiów odbytych przez autora artykułu podczas stażu naukowego w Pädagogische Hochschule Liselotte Herrmann w Güstrow.

V. Praktyki pedagogiczne: praktyczna działalność polityczno-pedagogiczna, obozowa praktyka wakacyjna, pedagogiczno-psychologiczna praktyka oraz dyplomowa praktyka szkolna.

Przyjmując, że średnia liczba godzin zajęć dydaktycznych na 52 różnorodnych kierunkach studiów nauczycielskich wynosi w ciągu czterech lat nauki 3051 godzin wykładów, ćwiczeń i seminariów, można stwierdzić, że podstawy marksizmu-leninizmu stanowią 10,4% ogółu zajęć, a dyscypliny pedagogiczno-psychologiczne wraz z metodyką — 17,4%. Pozostałe 72,2% godzin zajęć w wymiarze 4-letnich studiów przeznaczone są na przedmiot główny (32,6%) i przedmiot poboczny (30,4%). Około 9,2% czteroletniego pensum zajęć dydaktycznych przypada na zajęcia obligatoryjno-fakultatywne, naukę języka obcego (lektorat), zajęcia sportowe, kształcenie mowy, obsługę techniczną audiowizualnych środków dydaktycznych, zajęcia z obrony cywilnej, wprowadzenie do logiki oraz kształcąco-wychowawcze zajęcia z zakresu kultury i estetyki.

Podstawowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych w tygodniu na poszczególnych latach z rozbiciem na semestry przedstawia poniższa tabela.

Rok studiów	I		II		III		IV	
	1	2	3	4	5	6	7	8
S e m e s t r								
liczba tygodni nauki	16	16	12	15	16	16	15	—
liczba godzin dydaktycznych w tygodniu (od-do)	27 33	31 33	24 31	29 32	28 29	25 28	19 26	—

Zmniejszony wymiar godzin zajęć dydaktycznych w niektórych semestrach jest spowodowany realizacją planu praktyk pedagogicznych. Praktyki pedagogiczne kandydatów na nauczycieli dziesięcioletnich politechnicznych szkół średnich tworzą system kształcenia umiejętności zawodowych, który jest ściśle skorelowany z wcześniej opanowaną wiedzą teoretyczną studentów. Przemysłana pod względem treści i form praktyka pedagogiczna pozwala studentom weryfikować wiedzę zawodową z rzeczywistością społeczno-wychowawczą⁵.

Po 32-godzinny przygotowaniu teoretycznym w trakcie I roku nauki młodzież studiująca w wyższych szkołach pedagogicznych oraz na uniwersyteckich fakultetach bierze bezpośredni udział w pracach dziecięcych i młodzieżowych organizacji ideowo-politycznych (Pionierzy, FDJ). W okresie letnich wakacji, pomiędzy I a II rokiem studiów, każdy kandydat na nauczyciela odbywa kilkutygodniową ciągłą wakacyjną praktykę obozową, gdzie samodzielnie już i bezpośrednio organizuje i kieruje kolektywami dziecięco-młodzieżowymi. Młodzież studencka może korzystać w trakcie trwania tej praktyki z konsultacji i pomocy zarówno nauczycieli-praktyków, jak i nauczycieli akademickich, którzy odpowiadają za jej przebieg i merytoryczny charakter. Pracownik uczelni ponadto jest zobowiązany do prowadzenia obserwacji działań wychowawczo-opiekuńczych studentów, które podlegają ocenie. W ramach tej praktyki studenci mają okazję do wykazania się umiejętnościami zastosowania swoich politycznych, pedagogicznych i psychologicznych wiadomości.

W czasie II roku studiów studenci odbywają śródroczną praktykę o charakterze

⁵ Studienplan für die Ausbildung von Diplomelehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen an Universitäten und Hochschulen der DDR, Berlin 1977, s. 16.

wychowawczo-dydaktycznym w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych⁶. Poza przygotowaniem wraz z nauczycielem opiekunem praktyki zajęć lekcyjnych i włączaniem się bezpośrednim do procesu dydaktycznego studenci biorą aktywny udział we wszystkich pozadydaktycznych pracach na terenie szkoły. W ten sposób uczestniczą w realizacji głównych funkcji szkoły, która w NRD stanowi centrum oświatowo-wychowawcze i kulturalne lokalnego środowiska.

Główna praktyka szkolna, którą studenci odbywają w ostatnim roku studiów na 8 semestrze, ma na celu z jednej strony sprawdzenie i określenie stopnia przygotowania do pracy dydaktyczno-wychowawczej kandydata na nauczyciela, z drugiej zaś strony wprowadza ona studentów bezpośrednio w różnorodne dziedziny życia ogólnokształcącej politechnicznej szkoły średniej. Dziedzinami tymi są działalność naukowo-dydaktyczna i wychowawcza oraz aktywność społeczno-polityczna szkoły. W tak rozległych dziedzinach życia każdej szkoły, które są fundamentem i źródłem jej wiodących funkcji, kandydaci na nauczycieli weryfikują swoją wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki i psychologii oraz metodyki nauczanego przedmiotu głównego i pobocznego. W ramach tejsz praktyki, zwanej praktyką dyplomową, studenci uświadamiają sobie w pełni rezultaty swego dotychczasowego kształcenia akademickiego wyrażającego się w praktycznym zastosowaniu studiowanej wiedzy w okresie czterech lat nauki w wyższej szkole pedagogicznej lub na uniwersytecie. Praktyka dyplomowa jest swoistym sprawdzianem postawy politycznej i postawy wychowawczej przyszłego nauczyciela, które można mierzyć za pomocą umiejętności stosowania wiedzy merytoryczno-metodycznej oraz pedagogiczno-psychologicznej świadczącej o przygotowaniu do zawodu. Student pełniąc przez 13 tygodni trwania praktyki dyplomowej rolę i obowiązki nauczyciela-asystenta w konkretnych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych, a więc podczas lekcji, zabawy, zajęć sportowych, pracy fizycznej, zorganizowanego czasu wolnego i wypoczynku, potwierdza stopień swojego przygotowania i umiejętności pedagogicznych.

Poza główną praktyką szkolną studenci ostatniego roku studiów mają obowiązek przygotowania pisemnej pracy dyplomowej oraz złożenia głównych egzaminów dyplomowych, spośród których obrona samej pracy dyplomowej jest potwierdzeniem uzyskania akademickich kwalifikacji nauczycielskich.

Ukazanie niektórych aspektów kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli w Niemieckiej Republice Demokratycznej ma na celu uświadomienie potrzeby wnikliwego przestudiowania treści i form organizacyjnych procesu edukacji przyszłych nauczycieli w krajach, które po okresie wzmożonej mobilności oświatowej wypracowały zasady systemu kształcenia nauczycieli i wychowawców. Podniesienie w Polsce kwalifikacji zawodowych nauczyciela do poziomu studiów akademickich nie zwalnia od czuwania nad doskonaleniem kształcenia przyszłych pedagogów przy zachowaniu znajomości i wyprowadzeniu odpowiednich wniosków zarówno z własnych doświadczeń, jak i doświadczeń innych społeczeństw.

⁶ Autor artykułu uczestniczył w hospitacji takiej praktyki przeprowadzonej przez dyrektora Sekcji Pedagogiczno-Psychologicznej Pädagogische Hochschule w Güstrow — prof. dr habil. Wernera Naumanna w miejscowości Laage.

**MARIAN GROCHOCIŃSKI: PRZYGOTOWANIE DZIECI
DO RACJONALNEGO WYKORZYSTANIA CZASU WOLNEGO**

Warszawa 1979 r., WSiP, s. 199

Czas wolny dzieci i młodzieży, sposoby jego wykorzystania do realizacji celów wychowawczych i społecznych stanowi szczególny przedmiot dyskusji teorii i praktyki wychowania socjalistycznego. Czas ten ma bowiem, z punktu widzenia rozwoju osobowości, niezwykle istotne znaczenie. Dlatego też wychowawcze zagospodarowanie go staje się ważnym zadaniem nowoczesnie zorganizowanego systemu oświatowo-wychowawczego. Każdy z elementów tegoż systemu ma w tym zakresie odpowiednie funkcje do wypełnienia. Funkcje te są zróżnicowane ze względu na miejsce i rolę poszczególnych instytucji rozwoju i wychowania w zintegrowanym systemie. Trudno jednak określić jednoznacznie zadania i obowiązki każdego z elementów systemu w zakresie wychowawczego zagospodarowania czasu wolnego dorastającej części społeczeństwa. Trudność ta może być częściowo przezwyciężona po zastosowaniu na szeroką skalę rezultatów wypracowanych w niektórych środowiskach społecznych naszego kraju. Publikowanie i popularyzowanie pozytywnych doświadczeń w zakresie organizowania działań zapewniających racjonalne wdrażanie do wypełniania funkcji czasu wolnego, sprzyjających wychowawczemu zagospodarowaniu tej sfery życiowej aktywności dzieci i młodzieży umożliwiłoby sprawną realizację celów społecznych w tej dziedzinie. Przykładem upowszechniania doświadczeń jednego środowiska w zakresie wdrażania dzieci do pożądaných form aktywności w czasie wolnym jest wydana nakładem WSiP praca M. Grochocińskiego pt.: *Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego*". Zamieszczone w tej pracy wyniki badań empirycznych zasługują na szczególną uwagę tak ze względu na rozległość terenu badań i problematyki badawczej (analizowane są wszystkie elementy lokalnego systemu wychowawczego), jak i ze względu na różnorodność zastosowanych metod i technik badawczych, a przede wszystkim ze względu na praktyczno-działaniowe wnioski i wskazania dotyczące organizowania wychowania w czasie wolnym. W siedmiu rozdziałach omawianej pracy Autor dołączył kolejno omówienia znaczenia rodziny w procesie przygotowania dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego, charakterystyki społeczno-kulturalnych uwarunkowań organizacji czasu wolnego dzieci w domu rodzinnym (na przykładzie wielkomiejskiego nowego osiedla Gdańsk-Przymorze). Jako szczególnie warunek Autor potraktował organizację dnia w rodzinie i jej wpływ na zagospodarowanie czasu dzieci. Następnie przedstawiona została opieka rodziców nad dziećmi w czasie wolnym oraz warunki środowiskowe wdrażające do kultury czasu wolnego. Ostatni rozdział zawiera charakterystykę kręgów opieki nad dziećmi w środowisku lokalnym z jednoczesną prezentacją zweryfikowanych praktycznie form realizacyjnych i wnioskami praktyczno-organizacyjnymi w tym zakresie.

Omawiając wychowawczą problematykę czasu wolnego należy mieć na uwadze fakt, iż wśród wielu czynników wpływających na kulturę tego czasu istotne miejsce zajmuje dom rodzinny i grupy rówieśnicze, a głównie prezentowana przez nie kultura czasu wolnego oraz formy i poziom sprawowanej przez nie opieki nad dziećmi. Kultury czasu wolnego trzeba uczyć. Istotną rolę w tym zakresie spełniają instytucje i organizacje zajmujące się wychowaniem, z rodziną na czele. W omawianej pracy głównym problemem badawczym jest zatem pytanie: Czym powinno charakteryzować się oddziaływanie wychowawcze rodziców, aby mogło dawać pożądane społecznie rezultaty w zakresie przygotowania dzieci do racjonalne-

go wykorzystania czasu wolnego? (s. 34). Takie sformułowanie problemu wskazuje na istotny fakt integracji działań rodziny z wpływem innych instytucji rozwoju i wychowania zarówno na dzieci, jak i na rodziców. Teza ta znajduje potwierdzenie w wynikach badań przeprowadzonych przez Autora. Zamieszczona w pracy analiza wpływu niektórych aspektów kultury domu rodzinnego z punktu widzenia przygotowania dzieci do zajęć w czasie wolnym wskazuje na szereg zjawisk wychowawczo niepożądanych. I tak: dom nie ułatwia dzieciom kontaktu z książką, głównie współczesną (s. 81—84), uczestnictwa w kinie lub teatrze, natomiast dominującą rolę w wypełnianiu czasu wolnego rodziców pełni telewizja, co nie pozostaje bez wpływu na organizację wolnoczasowych zajęć dzieci (s. 73—79). Podobne uwagi można odnieść do niskiego stopnia udziału rodziców w formach czynnej rekreacji. Fakt, że 55,5% dzieci spędza czas we własnych domach, doprowadzić może do nieprawidłowego jego wykorzystania do ogólnego rozwoju jednostki. Ograniczone są bowiem możliwości aktywizacji ruchowej, towarzyskiej, społecznej, a także zmniejszone są warunki kształcenia politechnicznego i ustawicznego doskonalenia się. W celu zapobieżenia negatywnym skutkom wskazywanego stanu istnieje potrzeba aktywizacji lokalnego środowiska wychowawczego poprzez wzrost ilości i różnorodności form pracy wychowawczej z dziećmi. Chodzi głównie o te formy, które zapewnić mogą zbiorowe lub indywidualne działanie dzieci pod bezpośrednią opieką wychowawców. Zapewni to bowiem racjonalne zagospodarowanie czasu wolnego. Proporcje czasu przeznaczanego na poszczególne formy powinny być dostosowane do osobowości dziecka. Spełnienie tego postulatów jest możliwe w sytuacji podobnej do przedstawionej w pracy, to znaczy wtedy, gdy Osiedlowy Zespół Wychowawczy współdziała z zespołem badawczym i pedagogiem osiedlowym (por. rysunek nr 1, s. 34). Ten fragment pracy zawiera bardzo interesującą propozycję realizacji zadań w zakresie wdrażania dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego. Wypełnienie tego zadania jest efektywne wtedy, gdy podejmowane są działania związane ze zorganizowaniem poznawaniem istniejącego stanu kultury czasu wolnego oraz celowym modyfikowaniem tego stanu poprzez uświadamianie organizatorom wychowania roli tego czasu dla rozwoju jednostki, doskonalenie bazy materialnej sprzyjającej stosowaniu bogactwa form zajęć, a także poprzez ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności organizatorów wychowania w domu i osiedlu. W celu ułatwienia wychowawcom diagnozy kultury czasu wolnego i jego racjonalnego zagospodarowania Autor pracy zamieścił w niej schemat wskaźników pomiaru warunków czasu wolnego dzieci w środowisku rodzinnym (s. 180—188) oraz wskaźników pomiaru czasu wolnego uczniów (s. 188—191). Posługiwanie się tymi wskaźnikami pomiaru przez organizatorów działalności wychowawczej może doprowadzić do skuteczności ich oddziaływań, do wzrostu kultury czasu wolnego w domu rodzinnym i środowisku lokalnym oraz do ustawicznego wdrażania do racjonalnego zagospodarowania tej sfery aktywności życiowej. Informacje zawarte w omawianej pracy stanowią bardzo interesującą lekturę dla organizatorów wychowania w środowisku pedagogów i nauczycieli, organizatorów pedagogicznego kształcenia rodziców oraz wychowawców-instruktorów z placówek wychowania pozaszkolnego i studentów pedagogiki. Zweryfikowane empirycznie modelowe rozwiązanie racjonalnego zagospodarowania czasu wolnego dzieci może i powinno być wdrożone do praktyki wychowania w domu rodzinnym i w środowisku.

TADEUSZ WRÓBEL: PISMO I PISANIE W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM Warszawa, WSiP, s. 174

Książka przeznaczona jest dla nauczycieli pracujących w młodszych klasach szkoły podstawowej. Omówiono dość szczegółowo problemy związane z procesem pisania oraz etapami kształtowania umiejętności i nawyków pisania oraz z oceną pisma. Znajdują się też uwagi na temat pisania dzieci leworęcznych.

Omówiono też sprawę wzorów pisma w rozwoju historycznym, podając nieco szczegółów na temat z opracowań D. Diringera „Alfabet” oraz A. Gieyszтора „Zarys pisma łacińskiego”. Dość dużo informacji otrzymuje czytelnik o wzorach pisma elementarzewego w dawniej i obecnie używanych elementarzach oraz o wzorach pisma w elementarzach niektórych innych krajów.

Na uwagę zasługują wzory pisma szkolnego stosowane w NRD oraz w Szwecji oparte na piśmie typu italika oraz zreformowane wzory pisma w ZSRR. Załączono też m.in. ilustracje przedstawiające różne projekty wzorów pisma.

Podstawowym kryterium każdego kroju pisma jest:

- czytelność,
- przejrzystość, wyrazistość wzoru,
- pisemność wzoru (odpowiednie łączenie liter),
- estetyka.

Odnosnie procesu pisania autor omawia trzy podstawowe elementy składające się na ten proces. Są to:

- element psychologiczny,
- element fizjologiczny,
- element motoryczny.

Z analizy treści książki wynika, iż pisanie stanowi pewną całość psychomotoryczną, na którą składają się takie elementy, jak: słuchowe wydzielenie głoski, znalezienie jej odpowiednika literowego, zapamiętanie litery oraz kolejne rozmieszczenie liter w wyrazie, napisanie litery lub wyrazu, a więc szereg ruchów wykonanych przez różne części aparatu ruchowego ręki pod kierownictwem kory mózgowej.

Droga prowadząca do swobodnego, sprawnego pisania piśmem czytelnym, powiązanym i estetycznym jest długa. Można w nauce tej wyróżnić kilka stadiów:

- 1) stadium opanowania schematów liter i ich połączeń,
- 2) stadium modyfikacyjne w piśmie,
- 3) stadium pisania indywidualizowanego.

Ciekawe są też wyniki z badań nad jakością pisma uczniów w klasach niższych. M. Radwiłowiczowa wprowadziła ocenę za pismo, uwzględniając czytelność, kształt liter, ich wielkość, proporcjonalność, odstęp między wyrazami oraz estetyczne wykonanie pracy. A oto dane ogólnokrajowych wyników:

bardzo dobry	— 15,6 %
dobry	— 32,4 %
dostateczny	— 39,6 %
niedostateczny	— 12,4 %

Z danych tych wynika, iż jest to stan z omawianej dziedziny niezadowolający. Zbyt mało jest ocen bardzo dobrych, a za dużo dostatecznych.

Jednym z najważniejszych niedociągnięć w piśmie uczniów jest brak płynności. Omówiono też kilka tabel-skali pisma, np. skalę Thorndike'a z 1910 r., L.P. Ayresa, D. Starcha, F.N. Freemana, C. T. Graya.

Jedną z ciekawszych skal amerykańskich jest próba Freemana. Ułożył on mianowicie tabele, za pomocą których można oceniać próbę pisma pod względem jednolitości nachylenia, trzymania się linii, jakości kresek, kształtu liter i rozstawienia.

Tabele zawierają próbki pisma z uwzględnieniem wspomnianych pięciu jego cech. Nauczyciel może więc oceniać każdą z pięciu wymienionych właściwości pisma ucznia porównując je z tabelą w celu ustalenia niedociągnięć, dzięki temu może kierować doskonaleniem pisma danego ucznia.

Z nowych, w Europie opracowanych, skal na uwagę zasługują skale: czeska, hiszpańska i belgijska.

Autor podaje też siedmiostopniową polską skalę ocen: 5, 4+, 4, 3+, 3, 2+, 2.

W ocenie pisma stosowano następujące kryteria:

- 1) kształtność pisma i jego czytelność,
- 2) łączenie elementów w obrębie litery i liter w wyrazach,
- 3) proporcjonalność w układzie liter w obrębie wyrazu,
- 4) równomierność położenia — utrzymanie pisma w linii,
- 5) równomierność pochylenia,
- 6) ogólne wrażenie.

Oдноśnie dziecka leworęcznego omówiono takie zagadnienia szczegółowe, jak:

- 1) przyczyny leworęczności,
- 2) leworęczność jako zjawisko rozwojowe,
- 3) jakość i szybkość pisma uczniów leworęcznych,
- 4) warunki techniczne przy pisaniu lewą ręką,
- 5) rozpoznawanie leworęczności.

Końcowe dwa rozdziały poświęcono nauce pisania i doskonalenia pisma.

W sumie, książka zawiera jedenaście rozdziałów. Stanowi bardzo pomocną lekturę dla nauczycieli szczególnie klas młodszych, a także studentów metodyki nauczania początkowego. Mogłaby moim zdaniem omówić nieco szerzej trudności w pisaniu, ze względu na fakt, iż bardzo wiąże się z omawianą dziedziną, a także ze względu na braki występujące w literaturze z zakresu trudności w pisaniu.

Jadwiga Nowak
GRUDZIĄDZ

KAZIMIERZ DENEK: POMIAR EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ

Warszawa 1980, PWN

Zagadnienia pomiaru efektywności każdego z celowo prowadzonych procesów edukacyjnych zawsze były i są w dalszym ciągu problemem o kapitalnym znaczeniu. Niesposób sobie bowiem wyobrazić jakiegokolwiek sensowne próby doskonalenia wybranych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych czy nawet tylko bieżącego sterowania przebiegiem procesu kształcenia bez ciągłej, przemyślanej kontroli prawidłowości jego przebiegu. Podejmowane w ostatnich latach na wyjątkowo szeroką skalę analizy przystawalności dotychczasowego, tradycyjnego modelu szkoły wyższej do nowych, wyznaczanych jej celów oraz konkretne próby opracowywania nowych założeń modelowych szkolnictwa wyższego — problemy samego pojęcia efektywności kształcenia oraz jej pomiaru podniosły do rangi jeszcze bardziej pierwszoplanowych. Jest tak bowiem, iż określony system edukacyjny wtedy, między innymi, staje się w pełni nowatorski, jeżeli przygotowuje zarazem społeczne instrumenty weryfikacji swoich orientacji edukacyjnych oraz narzędzia kontroli realizacji tych celów.

Zatem bardzo pilną koniecznością staje się zarówno precyzyjne określenie samego pojęcia efektywności kształcenia szkoły wyższej, jak i wyznaczenia jej wskaź-

ników, a także dostarczenie nauczycielom akademickim praktycznie użytecznych wzorców pomiaru każdego z tych wskaźników oraz poprawnej merytorycznie i metodologicznie interpretacji otrzymanych wyników. W dotychczasowej bowiem literaturze przedmiotu zagadnienia te nie znalazły praktycznie pełnego rozwinięcia.

W tym dopiero aspekcie w pełni, jak się wydaje, docenić można wyjątkową trafność wyboru przez Komitet Redakcyjny tematyki nowej pozycji bardzo wartościowej Biblioteki Nauczyciela Akademickiego. Chodzi tutaj o pracę Kazimierza Denka: „Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej”.

Rekomendacją wartości tej książki jest osoba jej autora, posiadającego w swoim dorobku wyjątkowo wiele rozpraw i doniesień związanych z zagadnieniami pomiaru efektywności kształcenia, prezentujących doskonały warsztat metodologiczny i istotne walory merytoryczne. Omawiana tu praca stanowi bowiem swojego rodzaju zwieńczenie tego dorobku, zbierając w jedną całość rozproszone w wielu publikacjach myśli i propozycje, a także nadając im nowe, bardziej rozległe wymiary.

Całość pracy ujęta została w siedmiu, poza Wstępem i Zakończeniem, obszernych rozdziałach, mających następujące tytuły:

- I. Badanie efektywności kształcenia jako zagadnienie interdyscyplinarne;
- II. Efektywność kształcenia i jej rodzaje;
- III. Predyktory i kryteria efektywności kształcenia oraz jej uwarunkowania;
- IV. Pomiar efektywności procesu kształcenia jako wyraz jego uściślenia, podstawy modernizacji i unowocześnienia;
- V. Narzędzia pomiaru efektywności procesu kształcenia;
- VI. Dotychczasowe próby pomiaru efektywności kształcenia w aspekcie jego sprawności;
- VII. Wyrażanie efektywności procesu kształcenia.

Problem efektywności kształcenia oraz jej pomiaru został więc w tej pracy, jak to wynika również z cytowanych tytułów rozdziałów, omówiony bardzo szeroko i wyczerpująco.

Autor na wstępie obszernie i wyczerpująco uzasadnia potrzebę badania efektywności każdego procesu kształcenia, ujawniając jednocześnie, w oparciu o bardzo bogatą literaturę przedmiotu (wyjątkowo bogaty zbiór tematyczny starannie dobranych, różnojęzycznych publikacji źródłowych zebrany w przypisach bibliograficznych tej pracy zasługuje na specjalną uwagę), całą złożoność i wieloznaczność samego pojęcia efektywności w ujęciach różnych specjalistów. W oparciu o analizę i ocenę krytyczną różnych tych definicji K. Denek skłania się do przyjęcia za efektywność kształcenia w szkole wyższej stosunek opanowanego przez studenta materiału do ilości czasu zużytego na naukę lub też stosunek społecznego nakładu pracy głównie pracownika naukowo-dydaktycznego do osiągniętych wyników w studiach. Przy czym pod pojęciem wynik nauczania rozumieć należy zakres, poziom i trwałość zdobywanej przez studenta wiedzy w możliwie krótkim czasie, umiejętności zastosowania jej w praktyce oraz związany z tym rozwój czynności poznawczych, zwłaszcza myślenia.

Definicja ta, przygotowana przede wszystkim na użytek praktyczny nauczyciela akademickiego, jest jedną z interpretacji rozumienia efektywności kształcenia w jej najszerszym ujęciu, sprowadzoną do relacji najistotniejszych, uchwytnych wprost przez nauczyciela oraz, co jest kolejną jej zaletą, ujętych w kategoriach operacyjnych.

W dalszym ciągu pracy autor, wychodząc ze słusznego założenia, iż właściwą precyzję pomiarów efektywności kształcenia zapewnić może tylko odejście od opisowej formy wyrażania celów kształcenia, definiuje poszczególne wskaźniki elementarne efektywności w ujęciu taksonomicznym, a także wyprowadza pojęcie tzw. wskaźnika syntetycznego. Między innymi wyprowadzono tutaj i omówiono przy-

datność praktyczną wskaźników: postępu w studiach, poziomu wiedzy, postępu ilościowego wiedzy, kontroli programowanej (wykazano tutaj, iż trafność diagnostyczna kontroli programowanej jest znacznie wyższa aniżeli kontroli konwencjonalnej), skuteczności kształcenia, ekonomiczności i korzyści kształcenia, a także wskaźników: zakresu wiedzy, zasobu wiedzy, zrozumienia wiedzy, jej operatywności, zastosowania w sytuacjach zalgorytmizowanych, zastosowania w sytuacjach problemowych, trwałości wiedzy oraz tak zwane wskaźniki syntetyczne — statyczne i dynamiczne — zbierające w jednej przemyślanej formule matematycznej większość z wyliczonych wcześniej wskaźników jednostkowych.

Wszystkie te propozycje teoretyczne znalazły też w omawianej pracy swoją egzemplifikację praktyczną. Jest nią zbiór przykładowych badań efektywności różnego rodzaju oddziaływań dydaktycznych, poprowadzonych z wykorzystaniem proponowanych przez autora wskaźników, a zaczerpniętych z konkretnej praktyki. Przykłady te są jednocześnie wysokiej próby propozycją metodologiczną.

Tego rodzaju układ pracy, trafnie skorelowany z najistotniejszymi celami serii wydawniczej, do której praca ta należy, znakomicie podnosi jej walory użytkowe, pozwalając jednocześnie do końca zrozumieć koncepcję teoretyczną autora.

Spośród wielu podejmowanych tutaj rozważań szczegółowych uwagę czytelnika zwrócić też koniecznie należy na interesującą propozycję pomiaru efektywności kształcenia w rozumieniu jej sprawności przy pomocy tzw. łańcuchów Markowa, wspartą również interesującym przykładowym obliczeniem praktycznym.

Charakter podejmowanych w recenzowanej pracy problemów zmusił jej autora do wprowadzenia na strony książki bogatej aparatury matematycznej. Jednak jasny i klarowny język oraz przemyślane do końca konsekwentne i logiczne prowadzenie wywołu sprawiają, iż całość czyta się łatwo i z pełnym zrozumieniem.

Znajomość istoty kryteriów, wskaźników i metod określania efektywności kształcenia dla potrzeb pedagogiki i nauk z nią związanych jest bezsporna. Przedstawiona w tej pracy koncepcja kompleksowego rozwiązania wymienionych zagadnień jest przedsięwzięciem w skali naszego kraju pionierskim, nie wolnym jeszcze, czego zresztą jej autor nie ukrywa, od luk i niedopowiedzeń.

Jest to już jednak koncepcja w pełni dojrzała do szerokiego użytkowania, płodna w teoriopoznawcze implikacje, z wypracowanym i szeroko sprawdzonym instrumentarium badawczym. Z tej racji recenzowaną pracę ocenić należy bardzo wysoko, polecając ją jednocześnie, ze względu na uniwersalność przedkładanych tam propozycji, każdemu właściwie nauczycielowi, a także pedagogom i przedstawicielom nauk pokrewnych podejmujących w swoich badaniach problem efektywności kształcenia.

Józef Skrzypczak
POZNAŃ

KRYSTYNA LUBOMIRSKA: PRZYCZYNOWOŚĆ W MOWIE ORAZ MYŚLENIU DZIECI SIEDMIO- I JEDENASTOLETNIICH

Warszawa 1980, WSiP, s. 135.

Zainteresowanie językoznawców, a także psychologów i pedagogów myśleniem i mową ma już długą historię. Jest ono wynikiem świadomości, jak ogromną rolę odgrywają procesy myślenia i mowy w funkcjonowaniu człowieka. Szczególnie mocno podkreśla się związki pomiędzy językiem i mową a poznaniem, badając równocześnie wzajemne sprzężenia rozwojowe. Wolno twierdzić, iż poziom przyswojenia

sprawności językowych przez daną jednostkę będzie warunkował poziom jej operacji poznawczych w mowie (która jest realizacją języka), odzwierciedla bowiem zakres wiedzy o otaczającej rzeczywistości i sposób jej percepcji. Tak więc badania rozwoju myślenia i mowy mają ogromne znaczenie dla poznania mechanizmów zachowania i rozwoju człowieka, przy czym dodać należy, iż mimo wieloaspektowych, szerokich badań w tym zakresie, których pionierem był między innymi Piaget, wiele jeszcze problemów pozostało nie zbadanych lub zbadanych niewystarczająco.

Jednym z takich problemów jest sposób ujmowania przez dzieci w młodszym wieku szkolnym przyczynowości zjawisk i sytuacji. Książka, którą prezentuję, jest próbą szczegółowego opisu poziomu i sposobów odkrywania przez dzieci siedmioletnie i jedenastoletnie związków przyczynowo-skutkowych. Stanowi ona efekt badań prowadzonych przez K. Lubomirską w Instytucie Badań Pedagogicznych. Składa się z czterech rozdziałów, w których przedstawiono kolejno: Problematykę i metodę badań (I), Poziomy rozumienia związku przyczynowo-skutkowego (II), Sposoby i środki językowe wyrażające więź przyczynowo-skutkową (III) i Metodykę pracy nad kształtowaniem rozumienia i wyrażania relacji przyczynowo-skutkowej przez dzieci (IV). Praca poprzedzona jest Wprowadzeniem, w którym autorka przedstawiła w dużym skrócie poglądy na temat myślenia i mowy. We Wprowadzeniu tym wyróżniła dwa stanowiska tradycyjne: monistyczne (Köhler, Watson) oraz dualistyczne, głoszące ideę niezależności myślenia i języka (Külpe, de Saussure), a także stanowiska współczesne, reprezentowane przez szkołę genewską (Piaget) i radziecką (Łuria, Wygotski). Autorka pracy wyraziła akceptację stanowiska szkoły genewskiej i zgodnie z jej koncepcjami teoretycznymi i metodologicznymi konstruuje badania i interpretuje wyniki.

Relacjonując podstawowe problemy badawcze sformułowane przez K. Lubomirską należy zwrócić uwagę na termin przyczynowość i różne sposoby jego rozumienia. W pracy wyróżniono — za M. Bunge — trzy podstawowe możliwości ujmowania pojęcia przyczynowości: jako kategorię filozoficzną, zasadę przyczynowości oraz determinizm przyczynowy. Jednakże wyróżnienie tych trzech znaczeń przyczynowości nie jest dla odbiorcy w pełni uzasadnione i zrozumiałe, chociaż z punktu widzenia celów pracy jest to sprawa niezmiernie istotna.

Faktem jest, że pojęcie przyczynowości jest podstawowe we wszelkich, szeroko ujmowanych badaniach myślenia logicznego dzieci, a badanie poziomu rozumienia owej przyczynowości ważnym zadaniem psychologii i pedagogiki.

Formułując program eksperymentalny autorka zdawała sobie sprawę z tego, iż badane zjawisko odzwierciedla się w określony sposób w mowie. Dlatego też zastanawia się nad charakterem „odpowiedniości między sposobem odkrywania związku przyczynowo-skutkowego oraz sposobem werbalizacji tego związku” (s. 23).

Na podstawie różnych badań autorka założyła, iż u dzieci 7—8- oraz 10—11-letnich zaobserwować można trzy różne jakościowo sposoby ujmowania relacji przyczynowo-skutkowej: obserwacyjny, opisowy i wyjaśniający. Poziom obserwacyjny wiąże się jedynie z ustaleniem występowania zadań A i B, opisowy — z ustaleniem następstwa czasowego tych zdarzeń, wyjaśniający — ze stwierdzeniem, iż zdarzenie A warunkuje zdarzenie B (bądź odwrotnie).

Autorka zakłada, że różnica między dziećmi znajdującymi się w początkowym stadium młodszego wieku szkolnego i tymi, które mają już 10—11 lat, będzie tylko ilościowa. U tych ostatnich wzrośnie liczba rozwiązań wskazujących na umiejętność wyjaśniania.

Każdemu z trzech wymienionych poziomów rozumienia związków przyczynowo-skutkowych odpowiadać ma — zdaniem autorki — charakterystyczna dla niego grupa wyrażen językowych, konotujących tę więź. Zgodnie z tym „poziomowi wy-

jaśniającemu... odpowiadać będą wyrażenia konotujące nie tylko styczność zdarzeń w czasie i w przestrzeni, ale także wiążące je stosunkiem sprawstwa" (s. 24). W trakcie obserwowania przebiegu rozwiązywania rozmaitych problemów przez dzieci autorka zebrała materiał empiryczny dotyczący poziomu myślenia przyczynowego oraz poziomu organizacji języka (sposobu formułowania związku przyczynowo-skutkowego). Podstawowe zadania — problemy badawcze, których rozwiązywanie przez dzieci autorka obserwowała, to: „wahadło”, „wypieranie wody”, „żuraw”, „huśtawka”, „ruch ciał na płaszczyźnie poziomej”, „pływanie ciał”, „wózek” itp.

Istota tych zadań polegała na tym, że dzieciom przedstawiono „szereg przedmiotów dobranych w taki sposób, iż istotne elementy zadania są ukryte. Badany musi znaleźć te istotne czynniki, określić ich rolę w zadaniu i uzasadnić” (s. 27). Na przykład w zadaniu „żuraw” badanemu dziecku dostarcza się żuraw i odpowiednie ciężarki, a jego zadaniem jest ustalenie warunków, w jakich ramię żurawia będzie wyprostowane.

Wymienione tutaj zadania miały pozwolić na zanalizowanie poziomu myślenia przyczynowego, natomiast poziom organizacji języka w sytuacjach problemowych badany był przy pomocy historyjek obrazkowych i obrazka tematycznego.

Poza tymi — podstawowymi — stosowano jeszcze metody uzupełniające. Badaniami objęto ogółem 70 dzieci w dwóch grupach wieku: 7 lat (początek operacji konkretnych) i 11 lat (koniec stadium operacji konkretnych lub początek stadium operacji formalnych). Na podstawie badań autorka stwierdziła, iż w młodszej grupie wieku ponad 52% dzieci rozumie pojęcie relacji przyczynowej na poziomie pierwszym (dominacja poszukiwania rozwiązania metodą prób i błędów), na poziomie drugim i trzecim znalazło się odpowiednio 23,6% i 18,4% (poszukiwanie metody czy jej stosowanie). Natomiast poziom czwarty (podejście teoretyczne) prezentowało tylko dwoje uczniów młodszych (5,6%). W grupie starszej najwyższy poziom czwarty reprezentowało już 6 uczniów (18,7%), podobnie jak i najniższy, pierwszy poziom (też 6 uczniów).

Bardzo interesującą analizę ujawniania się wiedzy o związkach przyczynowo-skutkowych w mowie dzieci przeprowadziła autorka w rozdziale III. Wykorzystała w niej zarówno wiedzę językoznawczą, jak i psycholingwistyczną oraz z zakresu logiki. Na podstawie szeroko i interesująco interpretowanych wypowiedzi dzieci w sytuacji przedstawienia relacji przyczynowo-skutkowych w historyjkach obrazkowych K. Lubomirska doszła do następujących wniosków:

— poziom obserwacyjny charakteryzuje się brakiem językowego przedstawienia więzi przyczynowej bądź luźnym zestawieniem zadań wyrażających przyczynę i skutek oraz zadań współrzędnie złożonych łącznych;

— poziom opisowy odzwierciedla się w mowie głównie poprzez częste stosowanie spójnika „i”, „oraz”, rzadziej „dlatego” i „ponieważ”;

— na poziomie wyjaśniającym wypowiedzi dzieci charakteryzują się używaniem spójników wyrażających stosunki podrzędne czy współrzędne wynikowe. Spójność wypowiedzi zapewnia użycie deskrypcji określonych i terminów implikatywnych.

Próbą wykorzystania wyników własnych badań w praktyce pedagogicznej jest IV rozdział recenzowanej pozycji. W nim to autorka stara się i teoretycznie, i praktycznie (podając określone przykłady i konspekty lekcji) opisać sposoby stymulowania rozwoju dzieci w zakresie myślenia przyczynowo-skutkowego. Konspekty te wskazują wyraźnie, jak szerokie możliwości w tym zakresie ma nauczyciel, a także i „stymulowany” przez niego uczeń. Pod wpływem zintegrowanych, wewnątrznie spójnych oddziaływań już uczniowie klas I—IV mogą „nabywać” nowe sposoby rozumienia relacji przyczynowo-skutkowych i utrwalać te już istniejące, które sprzyjają lepszemu rozumieniu otaczającej rzeczywistości.

Autorka zwraca także uwagę na to, że rozwijanie słownika ucznia winno polegać nie tylko na zwiększaniu jego zasobu, ale także na „nauczeniu go zastosowania na-

bytych słów i takiego budowania tych zastosowań, aby umożliwić odkrycie praw funkcjonowania języka" (s. 130).

Przedstawiona tutaj monografia jest interesującą próbą analizy umiejętności rozwiązywania przez dzieci w wieku 7 i 11 lat problemów intelektualnych. Ukazuje, jak wiele trudności wiąże się nie tylko z doborem określonych narzędzi, ale i z samym sformułowaniem konkretnych problemów badawczych. W sposób pośredni wykazano również w tej pracy, iż kształtowanie umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego u dzieci realizuje się w szkole często w sposób nieprawidłowy, co powoduje u uczniów fiksację na sztucznych i nieskutecznych sposobach rozwiązywania problemów. Należy tu jeszcze podkreślić i to, że właściwe postępowanie nauczycieli w zakresie rozwijania myślenia przyczynowo-skutkowego podwyższa w optymalnym zakresie motywację dzieci do wykonywania zadań i wpływa na uzyskiwanie przez nie głębokiej satysfakcji intelektualnej w procesie uczenia się.

Książka napisana jest językiem żywym i interesującym, chociaż chwilami zbyt trudnym, bez wyjaśnienia niezbyt chyba bliskich hipotetycznemu adresatowi książki terminów. Ponadto uważny czytelnik bez trudu zauważy, iż mówiąc o grupach badanych uczniów autorka zamiennie używa określeń: dzieci 7—10-letnie oraz dzieci 7—8- i 10—11-letnie. Jest to skutkiem próby lokowania wyników badań w koncepcji teoretycznej wywodzącej się z idei J. Piageta. Takie zamiennie stosowanie nazw grup badanych osób nie jest jednak w pełni uprawnione.

Książka Krystyny Lubomirskiej stanowi cenną próbę zintegrowanego — psychologicznego, pedagogicznego i językoznawczego — spojrzenia na zagadnienie rozwoju mowy i myślenia oraz związków między tymi procesami i w pełni zasługuje na szerokie zainteresowanie.

Dorota Wojnarowska
KRAKÓW

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W lutym 1980 roku odbyła się w Moskwie Wszeczwiązkowa Narada Pracowników Szkolnictwa Wyższego poświęcona omówieniu aktualnych problemów radzieckiej szkoły wyższej i nakreśleniu dróg rozwiązania stojących przed nią odpowiedzialnych zadań.

W niniejszym przeglądzie radzieckich czasopism pedagogicznych zrelacjonujemy powyższą naradę na podstawie materiałów zamieszczonych w *Wiestniku Wysszej Szkoły*.

Podczas plenarnych obrad referaty wygłosili: tow. M.W. Zimianin — Sekretarz KC KPZR¹ i prof. dr W.P. Jelutin — Minister Szkolnictwa Wyższego i Średniego Zawodowego ZSRR².

M.W. Zimianin w swym wystąpieniu podkreślił, że działalność szkoły wyższej nierozzerwalnie związana jest z wielkimi sprawami partii leninowskiej i narodu radzieckiego, z perspektywami dalszego rozwoju Związku Radzieckiego. Szkoła wyższa — zdaniem autora — jest kuźnią kadr dla wszystkich gałęzi gospodarki narodowej, nauki i kultury.

Wszeczwiązkowa Narada Pracowników Szkolnictwa Wyższego — jak podkreślił M.W. Zimianin — odbywa się w sprzyjającym momencie, bowiem Związek Radziecki wkroczył w ostatni rok dziesiątej pięciolatki. W pełnym toku przebiega wielka praca w zakresie wykonania zadań planowych, realizacji ekonomicznej i socjalnej polityki partii, wytyczonej na XXIV i XXV Zjeździe KPZR; przygotowuje się podstawy do następnej, jedenastej pięciolatki.

W dalszej części swego wystąpienia M.W. Zimianin przedstawił uczestnikom narady osiągnięcia Związku Radzieckiego w różnych dziedzinach gospodarki narodowej. Takim uogólnionym wskaźnikiem rozwoju gospodarki narodowej jest — jego zdaniem — wzrost dochodu narodowego. Zwiększył się on — w porównaniu z odpowiednim okresem minionej pięciolatki — o 323 mld rubli. Realne dochody na jednego mieszkańca wzrosły w ciągu tych lat prawie o 14%. Wiele środków przeznaczonych zostało na budownictwo mieszkaniowe i socjalno-kulturalne. W ciągu 4 lat pięciolatki oddano do użytku 423 mln m² powierzchni mieszkalnej. Społeczny fundusz spożycia wzrósł o 15 mld rubli i osiągnął wysokość 110 mld rubli.

Komunistyczna Partia Związku Radzieckiego i Rząd Radziecki — podkreślił M. W. Zimianin — przeznaczają coraz więcej środków na rozwój nauki, kultury, oświaty, ochrony zdrowia. Jednym z dowodów troski o rozwój duchowy narodu są osiągnięcia radzieckiego szkolnictwa wyższego.

W ciągu 4 lat w Związku Radzieckim przygotowano ponad 3 mln specjalistów z wyższym wykształceniem, tzn. ponad 2,5 raza więcej niż w całym okresie przedwojennym. W bieżącej pięciolatce utworzono 14 nowych uniwersytetów i instytutów. Przeprowadzona, została wielka praca w zakresie wzmocnienia bazy materialnej szkół wyższych, podniesienia kwalifikacji kadry akademickiej.

Oceniając drogę, jaką przebyła radziecka szkoła wyższa, autor stwierdza, że na wszystkich etapach rozwoju społeczeństwa radzieckiego pomyślnie rozwiązywała ona zadania, jakie stawiała przed nią Komunistyczna Partia Związku Radzieckiego. Nieoceniony jest jej udział w budownictwie rozwiniętego społeczeństwa socjalis-

¹ Por. M. W. Zimianin: Nowy etap rozwinia sowskiej wysszej szkoły. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1980, nr 4, s. 26—39.

² Por. W. P. Jelutin: Aktualnyje zadaczki wysszych uczebnych zawiedienij. *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1980, nr 4, s. 40—56.

tycznego w ZSRR. Również obecnie system szkolnictwa wyższego okazuje wszechstronny wpływ na przyspieszenie postępu naukowo-technicznego, dalszy rozwój ekonomicznego i duchowego potencjału kraju.

Aktualnie szkoła wyższa zaspokaja w zasadzie potrzeby społeczeństwa w zakresie rozmiarów kształcenia kadr specjalistów. W Kraju Rad — stwierdza autor — co dziesiąty pracownik posiada wyższe wykształcenie. Absolwenci radzieckich uczelni z samozaparciem pracują na wszystkich odcinkach budownictwa komunistycznego, wspólnie z bohaterską klasą robotniczą i pracującym chłopstwem pomnażają materialne i duchowe bogactwa swojej Ojczyzny.

Jednocześnie w pełni zrozumiałe jest, że im wyższy poziom rozwoju społeczeństwa socjalistycznego, tym poważniejsze wymagania stawiane są w stosunku do szkoły wyższej, wiedzy zawodowej i cech ideowo-moralnych jej absolwentów.

Autor podkreślając osiągnięcia radzieckiej szkoły wyższej stwierdza równocześnie, że nie można pomijać faktu, iż istnieją jeszcze znaczne różnice w jakości teoretycznego i praktycznego przygotowania przyszłych specjalistów w różnych uczelniach, a często i w ramach tego samego uniwersytetu lub instytutu. Na równi z przodującymi szkołami wyższymi, pracującymi rzeczywiście na poziomie współczesnych wymagań, spotyka się i takie uczelnie, których praca nie odpowiada takiemu poziomowi.

Istotną rezerwą podniesienia ogólnego poziomu radzieckiej szkoły wyższej jest dorównywanie do przodujących uczelni, fakultetów, katedr, podciąganie pozostałych do poziomu lepszych szkół. Oczywiście — stwierdza autor — również przodujące uczelnie powinny wytrwale kontynuować podnoszenie poziomu jakości kształcenia specjalistów. Jednym słowem — jak pisze M.W. Zimianin — potrzebny jest określony kolektywny krok naprzód na bazie lepszych osiągnięć szkół wyższych.

Rozwiązanie odpowiedzialnych zadań, postawionych przez Partię przed szkolnictwem wyższym, wymaga ze wszech miar rozwoju i umocnienia związków uczelni z praktyką budownictwa komunistycznego. Najefektywniejsze kierunki takiej współpracy — zdaniem autora — wskazuje samo życie. Przede wszystkim jest to wspólna, celowo ukierunkowana działalność szkół wyższych i gałęzi gospodarki narodowej w zakresie kształtowania specjalistów na wysokim poziomie, aktywnych bojowników o postęp społeczno-ekonomiczny i naukowo-techniczny. Po drugie, to podnoszenie kwalifikacji pracowników produkcji i kadry akademickiej, doskonalenie specjalistów z zakresu najnowszych gałęzi nauki i techniki. Trzecim — zdaniem autora — ważniejszym kierunkiem twórczej współpracy uczelni i przedsiębiorstw jest podnoszenie efektywności pracy naukowo-badawczej.

W zakończeniu swego wystąpienia Sekretarz KC KPZR tow. M.W. Zimianin stwierdził, iż osiągnięcia szkolnictwa wyższego są poważne i niepodważalne. Pracownicy szkół wyższych, jak i wszyscy ludzie radzieccy pracują z samozaparciem dla dobra swojej wielkiej Ojczyzny, oddają wszystkie siły i wiedzę najszlachetniejszej sprawie na ziemi — kształceniu i wychowaniu młodzieży.

Prof. dr W.P. Jelutin — Minister Szkolnictwa Wyższego i Średniego Zawodowego ZSRR — poświęcił swoje wystąpienie aktualnym zadaniom szkolnictwa wyższego. We wstępie autor stwierdził, iż szkolnictwo wyższe wchodząc w nowy etap działania dysponuje wszystkimi niezbędnymi przesłankami dla swego dalszego przyspieszonego rozwoju. W ZSRR istnieje 870 szkół wyższych, w których studiuje 5200 tys. studentów. W tym pięcioletni coroczna rekrutacja na studia przekroczyła już milion osób. Obecnie tylko trzy większe moskiewskie uczelnie — Uniwersytet, Instytut Energetyczny oraz Lotniczy — kierują każdego roku do gospodarki narodowej więcej specjalistów niż wszystkie (105) wyższe uczelnie Rosji carskiej.

Wyższe wykształcenie — stwierdza W.P. Jelutin — okazuje określony wpływ na rozwój i doskonalenie zawodowo-kwalifikacyjnej struktury pracujących w Zwią-

ku Radzieckim. Stale wzrasta nasycenie gałęzi ekonomiki w wysoko kwalifikowane kadry. Jeżeli w 1960 roku w gospodarce narodowej zatrudnionych było nieco więcej niż 3,5 mln specjalistów z akademickim dyplomem, co stanowiło 4,4% wszystkich pracujących, to w 1979 r. wyższe wykształcenie posiadało prawie 11% pracujących lub ponad 13,5 mln osób. Wśród absolwentów uczelni wyższych jest 4,7 mln inżynierów, 3,5 mln nauczycieli i lekarzy, 1,3 mln pracowników naukowych. Żaden kraj w świecie — stwierdził W.P. Jelutin — nie dysponuje tak potężnymi oddziałami specjalistów, skoncentrowanymi na węzłowych odcinkach postępu techniczno-ekonomicznego, społecznego i intelektualnego.

Szkoła wyższa zajmuje ważne miejsce w rozwoju radzieckiej nauki i kultury, w ideologicznym życiu społeczeństwa radzieckiego. Stworzenie potężnych ośrodków kształcenia wyższego we wszystkich związkowych i autonomicznych republikach stało się decydującym czynnikiem duchowego rozwoju narodów ZSRR, rozkwitu kultury narodowej i kształtowania jednolitej kultury socjalistycznej. Dysponując znacznym potencjałem badawczym, uczelnie nie tylko przygotowują kadry dla wszystkich instytucji naukowych i ideologicznych, lecz same żyją napiętym życiem twórczym, aktywnie uczestniczą w rozwoju przyrodznawstwa i techniki, teorii marksizmu-leninizmu i wszystkich nauk społecznych i humanistycznych, szeroko wdrażają rezultaty badań, upowszechniają i utrwalają ideały komunistyczne w świadomości społecznej.

Realizując szerokie i wielorakie kontakty międzynarodowe, szkoły wyższe ZSRR przygotowały dla innych krajów ponad 130 tys. specjalistów. Aktualnie studiuje w ZSRR ponad 70 tys. przedstawicieli ze 145 krajów świata.

W dalszej części swego wystąpienia W.P. Jelutin stwierdził, iż w rezultacie ogromnej pracy, przeprowadzonej w minionych latach, uległy gruntownej odnowie treści wyższego wykształcenia, polepszyło się teoretyczne przygotowanie specjalistów, poszerzyła się ich wiedza w dziedzinie problemów ekonomiki, zagadnień tworzenia i stosowania współczesnej techniki i technologii. Uczelnie wyższe konsekwentnie opanowują nowe dziedziny kształcenia kadr, opracowują i aktywnie stosują w procesie dydaktycznym efektywne metody i techniczne środki kształcenia. Wprowadzenie stażów pozwoliło na skrócenie okresu adaptacji absolwentów do warunków produkcji.

Tym niemniej — stwierdza Minister Jelutin — krytyczna analiza osiągnięć, zawarta w uchwale KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR, ujawniła poważne niedociągnięcia w działalności szkoły wyższej. Nie zawsze jeszcze w procesie dydaktycznym znajdują swoje odzwierciedlenie najnowsze osiągnięcia nauki, techniki i kultury, przodujące doświadczenia organizacji produkcji i zarządzania. Część absolwentów szkół wyższych nie dysponuje głęboką wiedzą w zakresie dyscyplin ogólnych, posiada słabe przygotowanie zawodowe. Nierzadko w uczelniach nie przywiązuje się należytej wagi do organizacji samodzielnej pracy studentów, kształtowania u nich nawyków działalności społeczno-politycznej i organizatorskiej. Dlatego uchwała Partii i Rządu wskazuje na konieczność gruntownego polepszania całej pracy dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-metodycznej szkół wyższych.

Główne drogi doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach wyższych — pisze W.P. Jelutin — określane są zadaniami przygotowania specjalistów szerokiego profilu. Takie podejście w pełni potwierdziło swoją życiowość w realnej praktyce gospodarki narodowej.

Specjalista szerokiego profilu — stwierdza autor — to przede wszystkim specjalista, który opanował głęboko współczesną naukę i jej naukową, marksistowsko-leninowską metodologię. Gruntowne przygotowanie w zakresie nauk fundamentalnych pozwala mu na twórcze opanowanie dyscyplin specjalistycznych, pozwala na stałe odnawianie i uzupełnianie wiedzy. Oto dlaczego — zdaniem Ministra Jelutina —

popieszenie przygotowania ogólnonaukowego stanowi jedno z wiodących zadań doskonalenia procesu naukowego we wszystkich specjalnościach.

Przygotowanie specjalistów szerokiego profilu wymaga stworzenia kompleksowego metodycznego zabezpieczenia procesu dydaktycznego. Chodzi m.in. o doskonalenie organizacyjnych form, metod i środków kształcenia. Do zadań o pierwszoplanowym znaczeniu należy zaliczyć — według autora — doskonalenie samodzielnej pracy studentów. Ważną przesłanką pomyślniej pracy naukowej studentów jest pełnowartościowe zabezpieczenie ich w literaturę naukową o wysokiej jakości. Mimo stałego wzrostu jej nakładów (tylko z centralnych wydawnictw studenci otrzymali w 1979 r. 27 mln egzemplarzy książek naukowych) potrzeby szkół wyższych nie są jeszcze w pełni zaspokojone. Dlatego w planie wydawniczym podręczników i pomocy naukowych na przyszłe pięciolecie przewidziano zwiększenie ich nakładów. Stałej uwagi wymaga działalność bibliotek uczelnianych. Należy szybciej przekształcać je we współczesne ośrodki naukowo-informacyjne, zabezpieczając efektywną organizację samodzielnych zajęć studentów, dostarczając informacje dla procesu naukowego i badawczego.

Sukces w tej całej pracy w decydującej mierze zależy — zdaniem autora — od tego, z jakim stopniem konkretności nakreślone w uchwale Partii i Rządu Radzieckiego ogólne zadania zostaną wcielone w każdej dziedzinie szkolnictwa wyższego.

Przed wszystkim należy wspomnieć o uniwersytetach, których działalność w znacznym stopniu określa tempo i poziom rozwoju całego szkolnictwa wyższego. Uniwersytety — jak podkreśla Minister — przygotowują naukowo-pedagogiczne kadry z zakresu nauk przyrodniczych, społecznych i humanistycznych, rozpracowują fundamentalne problemy teoretyczne i nowe metody kształcenia. Realizacja przedsięwzięć w zakresie rozszerzenia rozmiarów kształcenia uniwersyteckiego (obecnie działa w ZSRR 67 uniwersytetów, w których studiuje ponad 600 tys. studentów) pozwoliła na poświęcenie większej uwagi jakościowemu aspektowi działalności tych uczelni. W najbliższym czasie zostanie uściślona liczba studentów i rejestr specjalności w uniwersytetach z uwzględnieniem przygotowania przez nich kadr dla całego systemu oświaty, nauki i kultury, przemysłu i rolnictwa. Wiele trzeba będzie zrobić również dla umocnienia składu kadrowego i bazy materialno-technicznej uniwersytetów, w szczególności nowo powstałych.

Odpowiedzialne zadania stoją — według W.P. Jelutina — przed wyższymi szkołami rolniczymi, liczącymi obecnie 102 uczelnie, w których studiuje ponad 500 tys. studentów. Realizacja postanowień lipcowego (1978 r.) Plenum KC KPZR wymaga przygotowania specjalistów, zdolnych do aktywnego uczestnictwa w realizacji kursu partii w kierunku industrializacji pracy rolniczej na bazie jej kompleksowej mechanizacji, stworzenia potężnych przedsiębiorstw agrarnych i kompleksów typu przemysłowego. Wszystko to określa konieczność pogłębienia teoretycznych podstaw kształcenia rolniczego, doskonalenia nauczania dyscyplin związanych z organizacją produkcji rolnej.

We współczesnych warunkach wzrosły wyraźnie wymagania w stosunku do ekonomicznego wykształcenia kadr wszystkich profili. Oczywiście na czele myśli ekonomicznej i praktyki gospodarczej powinny znajdować się wyższe szkoły ekonomiczne, które corocznie przygotowują ponad 100 tys. specjalistów.

Do najważniejszych zadań społecznych zaliczył towarzysz L.I. Breżniew troskę o zdrowie ludzi radzieckich. Pomyślnemu wykonaniu tego zadania podporządkowana jest — zdaniem W.P. Jelutina — działalność wyższych uczelni medycznych, skupiających 83 instytuty medyczne i 9 wydziałów uniwersytetów, w których zdobywa specjalność lekarza ponad 320 tys. studentów. Aktualnie jednym z najważniejszych problemów doskonalenia kształcenia medycznego jest pogłębienie jego podstaw teoretycznych bazujących, w szczególności, na szerokim wykorzystaniu osiągnięć bio-

logii w powiązaniu ze ścisłymi metodami fizyki i chemii, a także współczesnej techniki.

Obszerny kompleks problemów wylania się przed wyższymi szkołami pedagogicznymi, w których kształcą się obecnie ponad 800 tys. studentów. Minister W.P. Jelutin zwraca uwagę, że nie wszystkie jeszcze uczelnie pedagogiczne (na 199 w kraju) zabezpieczone są w wysoko kwalifikowaną kadre naukowo-pedagogiczną i niezbędną bazę naukowo-laboratoryjną. Sporo trzeba jeszcze zrobić dla polepszenia doboru kolektywów studenckich, zaszczepienia u przyszłych nauczycieli wysokiego zrozumienia swego obywatelstwa społecznego i powołania zawodowego, rozwoju kultury ogólnej nauczycieli.

Współczesna radziecka szkoła wyższa — pisze W.P. Jelutin — to skomplikowany międzygałęziowy kompleks, którego każde ogniwo rozwiązuje swoje ważne i odpowiedzialne zadania społeczne i ekonomiczne. Jednocześnie główny cel całego systemu szkolnictwa wyższego jest jeden: wszechstronne polepszenie jakości kształcenia i wychowania przyszłych specjalistów, godnych naszej epoki, rzeczywistych organizatorów i wychowawców mas, patriotów i internacjonalistów.

Dalszą część swego wystąpienia Minister W.P. Jelutin poświęcił m.in. doskonaleniu przez szkoły wyższe systemu komunistycznego wychowania przyszłych specjalistów. W centrum procesu wychowawczego winno znajdować się kształtowanie u studentów naukowego światopoglądu dialektyczno-materialistycznego. W doskonaleniu systemu wychowania komunistycznego w szkole wyższej wyjątkowo ważną rolę odgrywa uchwała KC KPZR „O dalszym doskonaleniu pracy ideologicznej, polityczno-wychowawczej”, w której uogólniona została teoria i praktyka wychowania mas pracujących w warunkach dojrzałego socjalizmu. Treści tego dokumentu zawierają rozwinięty program wzmocnienia roli uczelni wyższych, jako ważniejszych ośrodków ideologicznych społeczeństwa radzieckiego.

Nie mniej ważne zagadnienia poruszone przez W.P. Jelutina to — problem podnoszenia efektywności badań naukowych w szkołach wyższych, doskonalenia przygotowania, wykorzystania i podnoszenia kwalifikacji kadry naukowo-pedagogicznej uczelni wyższych, wzmocnienia bazy naukowo-materialnej szkół wyższych, polepszenia warunków pracy i bytu studentów, doskonalenia planowania, zarządzania i organizacji szkół wyższych oraz umacniania dyscypliny pracy.

W zakończeniu referatu Minister W.P. Jelutin stwierdził, iż w nadchodzącym pięcioleciu szkolnictwo wyższe Związku Radzieckiego powinno wykształcić około 4 mln specjalistów. Rozwój integracji kształcenia z nauką i produkcją znajdzie swój wyraz w zwiększaniu bezpośredniego udziału szkoły wyższej w tworzeniu materialnych i duchowych wartości.

Walka o komunizm w szkole wyższej to — zdaniem autora — przede wszystkim walka o wiedzę, rzeczowe i obywatelskie cechy wysoko kwalifikowanych specjalistów, powołanych do przejęcia sztafety przodownictwa na węzłowych odcinkach budownictwa komunistycznego. Jest to walka o to, aby twórcze plany partii i narodu radzieckiego przetwarzały się w trwale spoidło umiejętności, woli i gotowości budowy komunizmu, spoidło stanowiące podstawę i cel kształcenia i wychowania radzieckich specjalistów. Właśnie na to — jak podkreślał W.P. Jelutin — ukierunkowuje działalność uczelni uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O dalszy rozwój szkoły wyższej i podnoszenie jakości kształcenia specjalistów”.

W dyskusji nad wystąpieniami M.W. Zimianina — Sekretarza KC KPZR, i W.P. Jelutina — Ministra Szkolnictwa Wyższego i Średniego Zawodowego ZSRR, zabralo głos 25 osób. W dyskusji występowali zarówno działacze partyjni, młodzieżowi, organizacje związków zawodowych, jak i ministrowie resortów branżowych, rektorzy wyższych uczelni i pracownicy naukowcy różnych instytucji naukowo-badawczych i szkół wyższych.

Z uwagi na szeroki wachlarz zagadnień poruszanych przez dyskutantów pominiemy w niniejszym przeglądzie wspomnianą dyskusję, natomiast zainteresowanym czytelnikom polecamy ją w całości, a zapoznać się z nią można na łamach 4 numeru *Więsnika Wysszej Szkoły*³.

Po plenarnym posiedzeniu kontynuowano pracę w 6 sekcjach uprofilowanych według typów szkół wyższych: uniwersytetów, uczelni ekonomicznych i prawnych; wyższych szkół inżynieryjno-technicznych; uczelni rolniczych; instytutów medycznych i uczelni wychowania fizycznego; instytutów pedagogicznych; uczelni artystycznych⁴.

Ze względów organizacyjno-technicznych nie możemy omówić pracy wszystkich sekcji, dlatego ograniczymy się do jednej z nich, a mianowicie sekcji, której przedmiotem obrad była problematyka kształcenia nauczycieli.

W pracy sekcji uczelni pedagogicznych wzięło udział 500 osób — rektorzy, sekretarze organizacji partyjnych, działacze związków zawodowych i organizacji komsomolskiej, pracownicy szkół wyższych.

Otwierając obrady, Minister Oświaty ZSRR M.A. Prokofiew stwierdził, że zadaniem uczestników narady będzie przedyskutowanie specyficznych problemów pracy uczelni pedagogicznych i przygotowania specjalistów dla oświaty ludowej.

Z podstawowym referatem pt. „Pilne zadania doskonalenia przygotowania kadr nauczycielskich” wystąpił pierwszy zastępca Ministra Oświaty ZSRR F.G. Panaczin. Zasadniczym akcentem jego referatu były zagadnienia dalszego polepszania kształcenia i zatrudniania nauczycieli.

Referent stwierdził m.in., iż w latach władzy radzieckiej szkolnictwo odnotowało wiele sukcesów. W ostatnich latach po raz pierwszy w historii szkoły ogólnokształcącej nauczyciele wszystkich klas i przedmiotów szkolnych otrzymują wyższe wykształcenie pedagogiczne. Obecnie takie wykształcenie posiada już co trzeci nauczyciel szkoły początkowej. Oczywiście, trzeba jednak zaznaczyć, że niewysoki jest poziom ogólnokształcący części nauczycieli zajęć praktycznych, wychowania fizycznego, rysunku, muzyki i śpiewu. Nadal też jest niski cenzus wykształceniowy nauczycieli szkół wiejskich.

Przed szkolnictwem wyższym nakreślone zostało zadanie, aby w najbliższym czasie wszyscy nauczyciele nauczający podstawy nauk posiadali wyższe wykształcenie pedagogiczne lub uniwersyteckie; aby wszyscy nauczyciele szkoły początkowej uczący zajęć praktycznych, rysunków, wychowania fizycznego otrzymali wyższe lub chociażby średnie specjalistyczne wykształcenie pedagogiczne. Palącym zadaniem jest również zapewnienie kwalifikowanych wychowawców dla wszystkich placówek dziecięcych i naukowo-wychowawczych. Wreszcie — jak zaznaczył F.G. Panaczin — w jedenastej pięciolatce trzeba będzie intensywnie rozwijać i umacniać sieć fakultetów i oddziałów przygotowujących nauczycieli języka rosyjskiego dla szkół narodowościowych.

Nie mniej ważnym zadaniem jest podnoszenie poziomu przygotowania zawodowego nauczycieli i prawidłowe zatrudnianie absolwentów uczelni wyższych. Należy dążyć do tego, aby wszyscy, którzy uzyskali wykształcenie pedagogiczne, pracowali zgodnie ze swoją specjalnością. W związku z tym — stwierdził F.G. Panaczin — bardzo ważnym zagadnieniem jest polepszanie planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach wyższych, stwarzanie studentom najbardziej sprzyjających warunków dla nauki, doskonalenie wewnątrzuczelnianego zarządzania i kontroli. Partia i Rząd — zaznaczył referent — nieprzypadkowo przypominają, że podsta-

³ Por. Goworiat uczestniki sowieszczanija (iz wystuplenija). *Więsnik Wysszej Szkoły* 1980, nr. 4, s. 57—72.

⁴ Por. Wsiesozujnoje sowieszczanije rabotnikow wysszich uczebnych zawiedienij. *Więsnik Wysszej Szkoły* 1980, nr 5, s. 16—31.

wowym ogniwem każdej uczelni, określającym treść i jedność procesu dydaktyczno-wychowawczego, jest katedra.

W zakończeniu swego wystąpienia F.G. Panaczin poinformował uczestników narady o tym, co zrobiło Ministerstwo Oświaty ZSRR w zakresie uporządkowania planów i programów studiów, jak i całego procesu dydaktyczno-wychowawczego uczelni wyższych.

Nad referatem rozwinęła się ożywiona i twórcza dyskusja, w której głos zabierali przedstawiciele różnych uczelni pedagogicznych. Rekomendacje, przyjęte przez uczestników sekcji, ukierunkowane zostały na dalsze doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego w instytutach pedagogicznych i podnoszenie jakości kształcenia kadr pedagogicznych.

Podsumowania narady dokonał Minister W.P. Jelutin, który m.in. stwierdził, iż szkoła wyższa — występując w charakterze niezawodnego narzędzia przetwarzania w życie polityki KPZR — zobowiązana jest do pomnażania swego udziału w budownictwie komunistycznym na wszystkich jego odcinkach, koncentrując podstawowe siły i uwagę na rozwiązaniu węzłowych zadań produkcji, nauki, kultury i oświaty. Każdy krok Związku Radzieckiego na drodze do komunizmu wywołuje — jego zdaniem — prawidłowe zmiany w działalności szkoły wyższej, stawia przed nią nowe wymagania.

Na zakończenie spotkania uchwalona została „Odezwa uczestników Wszechzwiązkowej Narady Pracowników Szkół Wyższych do wszystkich profesorów, wykładowców, aspirantów, studentów i współpracowników szkół wyższych”.

Józef Zalewski

RUCH KULTURALNO-ARTYSTYCZNY ZNP.

Związek Nauczycielstwa Polskiego, realizując postanowienia statutowe, a jednocześnie wychodząc naprzeciw społecznemu zapotrzebowaniu ze strony członków swojej organizacji związkowej, dużo uwagi poświęca sprawom rozwijania szeroko rozumianej działalności kulturalno-artystycznej wśród pracowników nauki, oświaty i wychowania. Działalność ta spełnia bowiem wiele ważnych funkcji. Służy pogłębianiu wiedzy ogólnej i specjalistycznej członków ZNP, rozwijaniu ich zainteresowań, uzdolnień i twórczych predyspozycji, wyrabianiu nawyków systematycznego korzystania z dóbr kultury, sprzyja regeneracji sił psychicznych. W ostatecznym rezultacie działalność kulturalno-artystyczna ZNP służy sprawie wzbogacania osobowości pedagogów i podnoszenia ich kwalifikacji zawodowych, a tym samym osiągnięcia lepszych wyników dydaktyczno-wychowawczych w pracy z młodzieżą i dorosłym społeczeństwem.

Zarząd Główny ZNP w pełni doceniając znaczenie związkowego ruchu kulturalnego i twórczego zawsze podejmował i podejmuje nadal wysiłki zmierzające do zapewnienia jak najdalej idącej pomocy programowej i materialnej nauczycielskim zespołom artystycznym i grupom twórczym. Z myślą o potrzebie systematycznego doskonalenia i ukierunkowania ich społecznej działalności prowadzi kursy wakacyjne dla kierowników i członków zespołów oraz grup twórczych. I tak np. w okresie tegorocznych wakacji — podobnie jak w latach ubiegłych — na szczeblu centralnym były przeprowadzone kursy dla instruktorów zespołów teatralnych oraz członków klubów literackich i fotograficznych ZNP. Odbył się również plener plastyczny dla pedagogów posiadających wyższe wykształcenie specjalistyczne.

W celu zachęcenia członków grup twórczych do podejmowania ważnej pod względem społeczno-politycznym tematyki Zarząd Główny ZNP inicjuje i przeprowadza konkursy: literackie, plastyczne i fotograficzne, które posiadają charakter twórczych inspiracji i zawsze są dostępne dla wszystkich członków Związku. Ostatnio (w latach 1978—1980) przeprowadzone były takie konkursy z okazji 35-lecia ludowego Wojska Polskiego i XXXV rocznicy utworzenia Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Charakter twórczych inspiracji posiada również zapoczątkowany przed kilkoma laty przez ZG ZNP stały Konkurs Żywego Słowa im. profesora Zenona Klemensiewicza, który jest przeprowadzany pod hasłem „W pracy codziennej kształtujemy i popularyzujemy piękno mowy ojczystej”.

Sprawom twórczej inspiracji zespołów artystycznych służą doroczne przeglądy ich dorobku, przeprowadzone przez poszczególne filie Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych ZNP. Doceniając rolę czynnika mobilizującego zespoły i grupy twórcze do wyteżonej pracy, Zarząd Główny ZNP rozwinął cały system bodźców moralnych i materialnych. Stara się przede wszystkim upowszechniać dorobek artystyczny zespołów i grup twórczych. Najbardziej zasłużonym i dojrzałym zespołom umożliwia prezentację dorobku artystycznego na koncertach organizowanych w Warszawie, a także podczas imprez ogólnopolskich, jak zloty turystyczne i rejsy morskie. Niektóre zespoły są też wysyłane z gościnnymi występami za granicę na zasadzie bezdewizowej wymiany i podobnymi zespołami bratnich związków nauczycielskich w innych krajach. Kilka zespołów uczestniczyło również w wyjazdach „Pociągów Przyjaźni” do ZSRR.

Dorobek nauczycieli plastyków, fotografików i literatów jest prezentowany na

wystawach organizowanych w siedzibie ZG ZNP, a także we wkładkach literackich *Głosu Nauczycielskiego*.

Najbardziej zasłużonym zespołom i działaczom Zarząd Główny ZNP przyznaje okolicznościowe nagrody z okazji ich jubileuszy, za wieloletnią pracę i za jej konkretne efekty. Przyznaje też Złote Odznaki ZNP oraz występuje z wnioskami do odpowiednich władz o inne odznaczenia.

W zakresie pomocy materialnej Zarząd Główny ZNP przyznaje każdego roku określone sumy na działalność organizacyjno-programową grup twórczych i zespołów artystycznych oraz dotacje na wyposażenie w instrumenty, materiały, stroje, rekwizyty, a także na dofinansowanie wakacyjnych obozów szkoleniowych i plenerów organizowanych przez filie OUPiS.

Ze zrozumiałych względów wymienione formy pomocy ZG ZNP świadczone na rzecz zespołów i grup twórczych są daleko niewystarczające. Z tego też powodu w terenie — oprócz macierzystych rad zakładowych ZNP — nad prawidłowym funkcjonowaniem i rozwojem związkowych zespołów artystycznych i grup twórczych czuwają filie OUPiS, które w wielu wypadkach zapewniają (najczęściej z dochodów własnych) znaczne środki finansowe na utrzymanie i działalność nauczycielskich zespołów artystycznych ze swojego terenu.

Filie OUPiS organizują okresowe (raz w roku albo rzadziej) przeglądy dorobku artystycznego ZNP, prowadzą doskonalenie aktywu kulturalno-artystycznego na seminariach śródrocznych i plenerach wakacyjnych, ogłaszają wewnętrzne konkursy, organizują okolicznościowe wystawy i inne imprezy kulturalno-artystyczne.

W zakresie rozwijania związkowego ruchu kulturalno-artystycznego bodaj najważniejszą rolę spełniają rady zakładowe ZNP, które utrzymując bezpośredni kontakt z szeregowymi członkami organizacji związkowej inicjują, organizują i prowadzą najróżniejsze sekcje zainteresowań, zespoły artystyczne, kluby hobbystów i grupy twórcze, a także własne placówki kulturalno-oświatowe. Większe, a tym samym bogatsze rady próbują rozwijać omawianą działalność samodzielnie, ale i one potrzebują wydatnej pomocy zarówno ze strony miejscowych władz, jak też oddziałów, filii OUPiS i samego Zarządu Głównego ZNP. Wieloletnie doświadczenia w tym zakresie dowodzą, że pomoc ta jest konieczna.

Przedstawione w dużym skrócie formy pracy i opieki pozwoliły na osiągnięcie znacznych rezultatów. Najważniejszym osiągnięciem ZNP w rozwijaniu i umacnianiu związkowej działalności kulturalno-artystycznej jest rozbudzenie wśród pracowników nauki, oświaty i wychowania twórczych, ogromnie ważnych społecznie inicjatyw i spowodowanie, by nieśmiały początkowo ruch pedagogów, próbujących uprawiać różne dziedziny sztuki, stał się prężnym, autentycznym ruchem kulturotwórczym, który posiadając elastyczne ramy organizacyjne, pełni dziś funkcje aktywnego inspiratora wielorakich poczynań kulturalno-oświatowych nie tylko w środowiskach lokalnych. Niejednokrotnie twórcze dokonania pedagogów posiadają tak wysoką rangę, że daleko wykraczają poza opłotki miejscowych wsi, osad i miasteczek, wzbogacając naszą kulturę narodową. W wyniku rozwinięcia szerokiej współpracy instancji i ogniw ZNP z wieloma instytucjami i organizacjami społeczno-kulturalnymi, a zwłaszcza ze związkami twórczymi i całym ruchem zawodowym, nauczycielskie zespoły artystyczne i grupy twórcze biorą aktywny udział w różnych festiwalach, przeglądach i konkursach ogólnopolskich, zajmując wielokrotnie bardzo wysokie pozycje. Nasze zespoły brały udział w I i II Festiwalu Kulturalnym Związków Zawodowych, a także wielokrotnie w takich ogólnokrajowych imprezach kulturalno-artystycznych, jak: Festiwal Pieśni Zaangażowanej „Czerwona Lutnia” w Katowicach, Festiwal Piosenki Żołnierskiej w Kolobrzegu, a soliści w Festiwalu Piosenki Radzieckiej w Zielonej Górze. W roku ubiegłym na Festiwalu Pieśni Zaangażowanej „Czerwona Lutnia” w Katowicach pierwsze miejs-

ce zajął chór pracowników oświaty i wychowania z Warszawy, nad którym sprawuje bezpośredni patronat Stołeczny Dom Kultury Nauczyciela.

Nauczycielskie zespoły artystyczne — w ramach upowszechniania polskiej kultury wokalnie-muzycznej wśród innych narodów — wielokrotnie występowały z wielkim powodzeniem za granicą. Chór Nauczycielski m. Poznania uzyskał np. pierwszą nagrodę publiczności i drugą nagrodę jury na Międzynarodowym Festiwalu Zespołów Chóralnych w Gorycji (Włochy) w 1971 roku.

Dzięki serdecznej trosce instancji ZNP zespoły nauczycielskie cechuje duża stabilność. Bardzo często zdarza się, że niektóre zespoły istnieją i rozwijają aktywną działalność po dwadzieścia lat i więcej. Ponad ćwierć wieku istnieją nauczycielskie zespoły chóralne w: Poznaniu, Łodzi, Krośnie (32 lata) i Jędrzejowie (28 lat) oraz teatralne we Włocławku i Kwidzynie.

Za długoletnią działalność i wysokie osiągnięcia artystyczne zespoły ZNP wielokrotnie były nagradzane między innymi przez resorty: kultury i sztuki oraz oświaty i wychowania. Za wieloletnią działalność i konkretne osiągnięcia twórcze byli niejednokrotnie nagradzani i wyróżniani również kierownicy zespołów. Wielu z nich na wniosek ZNP otrzymało też odznaczenia i dyplomy honorowe.

W stosunku do wymienionych sukcesów zespołów artystycznych może nawet bardziej znaczące są osiągnięcia nauczycielskich grup twórczych, które nie tylko upowszechniają wśród młodzieży oraz dorosłego społeczeństwa kulturę literacką, plastyczną i fotograficzną, ale też tworzą konkretne dzieła. Szczególnie dużymi osiągnięciami może się poszczycić ruch literacki pedagogów, i to zarówno zespołowymi jak też indywidualnymi. O tych osiągnięciach świadczą najwymowniej wyniki ubiegłorocznej działalności terenowych klubów literackich ZNP, które korzystając z opieki macierzystych filii OUPiS organizowały systematyczne spotkania autorskie i seminaria, łączone z wymianą twórczych doświadczeń i doskonaleniem warsztatu pisarskiego. W skali kraju nauczycielskiego kluby literackie, współpracując systematycznie z kilkudziesięcioma czasopismami, zamieściły na ich łamach w roku ubiegłym co najmniej kilkaset utworów członków ZNP. W tym samym czasie kluby przygotowały też własne wydawnictwo w postaci almanachów oraz wkładki literackiej do *Głosu Nauczycielskiego*. Osiągnięcia klubów nie zawsze są wymierne. Bardziej konkretne bywają natomiast dokonania indywidualne, których w ubiegłym roku — podobnie jak w latach poprzednich — nie brakowało. Wydanych zostało między innymi kilkadziesiąt książek członków ZNP.

Wymienione przykładowo osiągnięcia świadczą chyba najwymowniej o kulturotwórczej roli ruchu literackiego pedagogów, którzy w skali kraju stanowią ponad 30% ogólnego stanu członków Związku Literatów Polskich. (W minionych 12 latach przyjęto 48 członków Klubów Literackich ZNP do Związku Literatów Polskich, przy czym wielu z nich debiutowało swego czasu we wkładce literackiej *Głosu Nauczycielskiego*).

W działalności kulturalno-artystycznej poważnymi osiągnięciami może się poszczycić również ruch plastyczny ZNP, który ma charakter ruchu otwartego, dostępnego dla wszystkich pracowników nauki, oświaty i wychowania, zainteresowanych czynnym uprawianiem twórczości plastycznej. Największym osiągnięciem ruchu plastycznego pedagogów jest szerokie upowszechnianie kultury plastycznej wśród ogółu członków ZNP, a także wśród młodzieży szkolnej i dorosłego społeczeństwa. Terenowe instancje i agencje ZNP systematycznie organizują w placówkach kulturalnych i oświatowo-wychowawczych wystawy dorobku plastycznego członków Związku. W większości przypadków są wydawane katalogi tych wystaw, zawierające nie tylko informacje o autorach, ale też reprodukcje prezentowanych obrazów. Reprodukcje najbardziej dojrzałych prac plastycznych publikowane są też w czasopismach związkowych, a zwłaszcza w *Literackim Głosie Nauczycielskim*.

Ze zrozumiałych względów w ruchu plastycznym ZNP uczestniczy najwięcej amatorów-nauczycieli różnych przedmiotów, wychowawców i pracowników nauki. Wielu z nich, korzystając przez kilka lat ze związkowego doskonalenia teoretyczno-praktycznego na kursach, plenerach, seminariach i spotkaniach, osiągało dużą sprawność w czynnym uprawianiu różnych gatunków plastyki. Niektórzy na podstawie wykonanych prac zostali nawet przyjęci do Związku Polskich Artystów Plastyków.

Miarą dojrzałości artystycznej prac plastycznych członków ZNP mogą być do pewnego stopnia wystawy ich dorobku, eksponowane nie tylko w kraju, ale też za granicą: w ZSRR (dwukrotnie), na Węgrzech, w NRD, w Czechosłowacji i we Francji. Niektórzy spośród działaczy ZNP, jak np. Bronisław Tomecki i Bolesław Brzozowski, prezentowali za granicą swoje wystawy indywidualne (w Anglii, Belgii, Bułgarii, NRD, ZSRR).

Najmłodszy, bo zapoczątkowany przed kilkoma laty ruch fotograficzny ZNP również osiągał już pewne sukcesy. Zorganizowane kilkakrotnie w latach siedemdziesiątych przeglądy i wystawy prac członków ZNP zachęciły wiele osób do uprawiania fotografii artystycznej, a przeprowadzone kursy i seminaria umożliwiły im doskonalenie teoretyczno-warsztatowe. Aktualnie wielu pracowników oświaty i wychowania bierze systematyczny udział w różnych ogólnopolskich i zagranicznych konkursach fotograficznych, uzyskując w nich nagrody i wyróżnienia.

Dotychczasowe osiągnięcia ruchu kulturalno-artystycznego ZNP są znaczące. Mogą one budzić zrozumiałe zadowolenie działaczy związkowych, szczerze zainteresowanych sprawami twórczości artystycznej pedagogów, którzy swoimi dokonaniem wzbogacają naszą kulturę i sztukę — narodową w formie, a socjalistyczną w treści.

Podkreślając pozytywne rezultaty omawianej działalności ZNP, należy jednocześnie wskazać jej słabości. Działalność kulturalno-artystyczna ZNP obejmuje jeszcze zbyt małe kręgi członków Związku. (Zespoły artystyczne oraz grupy twórcze zrzeszają zaledwie około sześciu tysięcy osób). Na istniejące dysproporcje pomiędzy potrzebami a możliwościami ich realizacji składa się — rzecz jasna — wiele przyczyn, i to zarówno obiektywnych, jak też subiektywnych. Do najważniejszych z nich należy niewątpliwie duże rozproszenie środowisk nauczycielskich, bardzo często oddalonych od ośrodków wielkomiejskich, co powoduje zrozumiałe trudności w utrzymaniu stałych kontaktów z instytucjami i środowiskami kulturalno-artystycznymi. Inną ważną przyczyną utrudniającą wszechstronny rozwój działalności kulturalno-artystycznej ZNP jest brak środków finansowych na realizację bardziej znaczących inicjatyw. Prawidłowemu rozwojowi omawianej działalności nie sprzyja również to, że zbyt mało poświęca jej uwagi terenowa administracja oświatowa, która przeznacza wprawdzie pewne środki z funduszu socjalnego na konkretne imprezy, lecz nie włącza się szerzej do programowania i organizowania pracy kulturalno-artystycznej wśród pedagogów.

Z wymienionych słabości wynikają duże dysproporcje w stanie posiadania i harmonijnego rozwijania poszczególnych kierunków działalności kulturalno-artystycznej ZNP.

KRONIKA ZAGRANICZNA

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

BULGARIA

- BIŽKOV Georgi Georgiev: Obrazovaniето na v'zrastnite v socialističeskite strani. *Narodna Prosveta* 1980 nr 5 s. 91—100. (NRD, Polska s. 94—95, Rumunia, Czechosłowacja)
- NIKOLOVA Evgenija: Obedineni učilišča po elektronika „Polska Robotničeska Partija” — Varšava. *Profesionalno-Obrázovanie* 1980 nr 4 s. 30—32.

CZECHOSŁOWACJA

- ČERNOHORSKY Zdenek: Szkoła Zawodowa čisla 7, 8, 9 1978. *Odborná Škola* 1979/1980 č. 8 s. 130.
- ČERNOHORSKY Zdenek: W. Rachalska a Z. Wiatrowski: Pedagogika pracy. *Odborná Škola* 1979/80 č. 7, s. 113.
- CHIRIACOVÁ Maria: Julian Tuwim: Pan Tralalinský. Z polštiny prebásnil Miroslav Válek, ilustrowała Eugénia Lehotská, Mladé letá 1979. Edicia Leporelá. *Predškolská Výchova* 1979/80 č. 7. s. 199—200.
- HAPALA D.: S. Jarmark: Komputery w dydaktyce szkoly wyższej. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1979, str. 254. *Učebni Pomůcky ve Škole a v Osvětě* 1980/81 č. 7 s. 111—112.
- HELLBERG Jindřich, ŠEBESTIK Zdeněk: K novému pojetí vyučování chemii na polské desetileté střední škole. *Přírodní Vědy ve škole* 1979/1980 č. 8 s. 304—305.
- JANUS H.: Radiotelevizna univerzita. *Vysoká Škola* 1979/1980 č. 8 s. 379—380. (O Nauczycielskim. Uniwersytecie Radiowo-Telewizyjnym)
- JČ: *Polský slovník. Predškolská Výchova* 1979/1980 č. 8 s. 225. (Recenzja książki: Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży. Pisarze. Książki, serie, ilustratorzy, przegląd bibliograficzny. Warszawa, Wiedza Powszechna 1979, s. 799. Autor recenzji odnotowuje autorów czeskich umieszczonych w słowniku — 39 nazwisk i 7 słowackich).
- KOLLAR Pavol: Historická nutnosť vytvorenia organizácie Varšavskej zmluvy. *Osvetová Práca* 1980 č. 9 s. 21—22. (Historyczne uwarunkowania utworzenia Układu Warszawskiego państw socjalistycznych).
- KOMPOLT P.: Maria Kielar: Rola filmu animowanego w pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola. (Úloha animovaného filmu v predškolskej výchovno-vzdelávacej práci). Varšava, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 19978, 232 stran. *Jednotna Škola* 1980 č. 4 s. 383—384. (Recenzja).
- KOTYRA Dušan: Prehľad polského časopisu *Matematyka* 1978. *Matematika a Fyzika ve Škole* 1979/1980 č. 7 s. 516—521. —NAŘ—: Vystava „szopek krakowskich”. *Osvetová Práca* 1980 č. 9 s. 19—20.
- SINGULE František: T.J. Wiloch, red.: Szkoła wychowująca. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1978, 196 s. *Pedagogika* 1979 č. 2 s. 207—209. (Recenzja).
- ŠVEC Vlastimil: Czupiak K.: Metodyka testu chemicznego. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa, 1977. *Přírodní Vědy ve Škole* 1979—1980 č. 7 s. 270.
- WAHLA Arnošt: Prognózování v geografii. *Přírodní Vědy ve Škole* 1979—1980 č. 7 s. 279—280. (Sprawozdanie z czesko-polskiego seminarium —24—26.4.1979 w Morawce. Z Polski udział wzięło sześć osób pod przewodnictwem prof. J. Trem-

baczewskiego. Dr I. Kwiecień scharakteryzował sytuację w zakresie prognozowania geograficznego w PRL, doc. Warszzyńska J. omówiła prognozowanie ruchu turystycznego).

WOJCIECHOWSKI Kazimierz: *Výchova a společnost: Osvetová Práca* 1980 č. 7 s. 11—13. (Wychowanie a społeczeństwo, z polskiego tłumaczył JGZ).

FRANCJA

SZEMINSKA Alina: *Intervention. Enfance* 1979 nr 5 s. 351—353. (Wypowiedź profesor Szemińskiej na uroczystości zorganizowanej na Sorbonie z okazji 100-lecia urodzin Henri Wallona. Uczona w swej wypowiedzi czyni porównanie pozytywnych i wspólnych wartości dorobku naukowego Henri Wallona i Jean Piaget, pomija różnice, które zwykle się podkreślać).

NRD

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE der 1977 in der DDR erschienenen Veröffentlichungen zur Pädagogik und Schulpolitik des Auslands. *Vergleichende Pädagogik* 1980 Heft 2 S. 201—214. (Prace dotyczące oświaty w Polsce s. 207—208).

BIELAS Leon: UNESCO — Konferenz „Umweltschule auf dem Lande“. *Vergleichende Pädagogik* 1980 Heft 1 S. 76—77. (Szkoła środowiskowa na wsi, konferencja zorganizowana przez UNESCO w Polsce w dniach 23—25 wrzesień 1979 w Olsztynie).

LABOR Ernst: Der Warschauer Vertrag und der Kampf um militärische Entspannung in Europa. *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 1980 Heft 5 S. 386—393.

MATERNICKI Jerzy: Die Erkenntnis — und Erziehungsqualitäten des Geschichtsunterrichts Volkspolens bei der Behandlung des sozialistischen Weltsystems. *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* 1980 Heft 4 S. 306—309.

MÜCKAN Friedbert (Berlin): Jerzy Wolczyk: Elemente der Bildungspolitik. Beiträge zur Pädagogik, Band 15 hrsg. von Edgar Drefenstedt, Wolfgang Pruss, Günter Schulze und Gerd Stöhr. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin 1978. 1A. *Vergleichende Pädagogik* 1980 Heft 1 S. 93—96. (Recenzja niemieckiego wydania książki Jerzego Wolczyka: Elemente der Bildungspolitik).

PASCHEK Werner: Język rosyjski. Jahrgang 1977. *Fremdsprachenunterricht* 1980 Heft 5 S. 251.

PIOTROWICZ M., ZABEL Erwin: IV Seminar zur Didaktik des Biologieunterrichts in Przemysl, VR Polen. *Biologie in der Schule* 1980 Heft 4 S. 152—156.

ZWIĄZEK RADZIECKI

DOBRYNIN M.A.: Podgotovka i povyšenie kvalifikacii pedagogičeskich kadrov v Pol'skoj Narodnoj Respublike. *Sovetskaja Pedagogika* 1980 nr 5 s. 131—135.

JARKINA T.F., SAVINA A.K.: Opyt i problemy formirovanija naučnogo mirovorenija škol'nikov v stranach socializma. *Sovetskaja Pedagogika* 1980 nr 4 s. 118—125. (Polska s. 120).

LEVANOV B.V., RACHMANOVA I.P.: VIII simpozium pedagogov istorikov socialističeskich stran. *Prepodavanje Istorii v Škole* 1980 nr 3. s. 73—76.

POMYKALO V.: Škola v Poronine. *Narodnoe Obrazovanie* 1980 nr 4 s. 89—90.

SABAEVA M. (professor): Januš Korčák i ego pedagogičeskaja teorija. *Narodnoe Obrazovanie* 1978 nr 11 s. 84—86.

SOLOMINA L.N.: O podgotovke specialistov piščevoj promyšlennosti v PNR. *Srednoe Special'noe Obrazovanie* 1980 nr 4. s. 55. (Przygotowanie specjalistów przemysłu spożywczego w PRL).

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

- РЫШАРД ЛУКАСЕВИЧ, МАРЕК ВОЛЬСКИ: Альтернатива образцов образования 673
- СТАНИСЛАВ МИХАЛЬСКИ: Профиль общего образования в десятилетней школе согласно Антония Болеслава Добровольского 686
- СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Система обучения учителей в университетах в высших педагогических училищах 700

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС

- МЕЧИСЛАВ ЩОДРАК: Экономическое воспитание 718
- КАЗИМЕЖ ВАЛИГУРСКИ: Организация коллективов учителей в начальных школах 729

ОПЫТ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

- КАЗИМЕРА ДЗЫР-ГЕРЕИ: Программа популяризации педагогической культуры 737
- МАРИАН ГОНСИОРОВСКИ: Реформа школьной системы в Социалистической Республике Румынии 741
- СТАНИСЛАВ ХЫИЕК: Непрерывное обучение коллектива фабрики (на примере Фабрики транспортного оборудования в Мельце) 746
- ЗОФИЯ ИОПОВИЧ, ТАДЭУШ ВОЧОРЕК: Модель преподавателя профессиональных предметов в сельско-хозяйственных училищах 752
- НИКОЛАЙ ЛУКАШ ЛИПОВСКИ: Функциональный модуль применения новой техники образования при подготовке будущих учителей 764
- ЯН МАСЬЛАНКА, ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ : Справедливая оценка с точки зрения учителей 769
- АНДЖЕЙ ТХОЖЕВСКИ: Избранные проблемы педагогического образования в Германской Демократической Республике 777

РЕЦЕНЗИИ КНИГ

- МАРИЯ ЧЕРЕПНЯК-ВАЛЬЧАК: Мариан Грохочиньски: Подготовка детей к рациональному использованию свободного времени, Варшава 1978, Школьное и педагогическое издательство, с. 199 784
- ЯДВИГА НОВАК: Тадэуш Врубель: Обучение письму на начальном этапе обучения, Варшава Школьное и педагогическое издательство, с. 174 786
- ЮЗЕФ СКЖЫПЧАК: Казимеж Денек — Измерение эффективности образования в вузе, Варшава 1980, Польское научное издательство 787
- ДОРОТА ВОЙНАРОВСКА: Крыстына Лубомирска: Причинность в речи и мышлении детей семи-одиннадцати лет. Варшава 1980, Школьное и педагогическое издательство, с. 135 789

ОТЧЕТЫ ПО ЖУРНАЛАМ

- ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов 793

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ХРОНИКА

- ЯН МОЛДА: Художественное и культурное движение Союза польских учителей 800

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

- АННА КРУЛЬ: Просветительные публикации, касающиеся Польши, в зарубежных журналах 804

CONTENTS

ARTICLES

RYSZARD ŁUKASZEWICZ, MAREK WOLSKI: The Alternatives of Educational Patterns	673
STANISŁAW MICHALSKI: The Profile of Liberal Education of the TenGrade Universal Secondary School according Antoni Bolesław Dobrowolski	685
STEFAN SŁOMKIEWICZ: The Teachers' Training System in Universities and Pedagogical Colleges	700

EDUCATIONAL PROGRESS

MIECZYŚLAW SZCZODRAK: The Economic Education	718
KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: Organization of Teacher Collectives in Primary Schools	729

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCH

KAZIMIERZ DZYR-GIEREJ: The Program of Dissemination of Educational Culture	737
MARIAN GAŚIOROWSKI: The Reform of Educational System of the Rumanian Socialist Republic	741
STANISŁAW HYJEK: Permanent Education of a Factory Staff (on the Example of WSK „PZL — Mielec)	746
ZOFIA JOPOWICZ, TADEUSZ WIECZOREK: Model of Teacher of the Vocational Subjects in Agricultural Schools	752
MIKOŁAJ ŁUKASZ LIPOWSKI: The Functional Moduli in Preparing of the Future Teachers for Using New Didactic Devices	764
JAN MAŚLANKA, ZBIGNIEW ZABOROWSKI: The Just Mark in Teachers' Opinion	769
ANDRZEJ TCHÓRZEWSKI: Selected Problems of Educational Training of Future Teachers on the German Democratic Republic	777

BOOK REVIEWS

MARIA CZEREPNIAK-WALCZAK: Marian Grochociński: Preparation of Children for Rational Use of the Leisure Time. Warsaw 1978, School and Educational Publishing House, p. 199	784
JADWIGA NOWAK: Tadeusz Wróbel: Alphabet and Writing in the Primary Grades. Warsaw, School and Educational Publishing House, p. 174	786
JÓZEF SKRZYPCZAK: Kazimierz Denek: Measurement of Teaching Efficacy in the Higher School. Warsaw 1980 State Scientific Publishing House p	787
DOROTA WOJNAROWSKA: Krystyna Lubomirska: Causality in Language and Thinking of the Seven and Eleven Years Old Pupils. Warsaw 1980, School and Educational Publishing House, p. 135	789

REPORTS FROM PERIODICALS

JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals	793
--	-----

COUNTRY CHRONICLE

JAN MOŁDA: Cultural and Artistic Movement of Polish Teachers' Association	800
---	-----

ABROAD CHRONICLE

ANNA KRÓL: Polish Educational Materials in Abroad Periodicals	804
---	-----

S P I S R O C Z N I K A 1 9 8 0

ARTYKUŁY

BALCEREK MARIAN: Upowszechnianie kultury pedagogicznej w społeczeństwie	415
BROMBEREK BENON: Nauczyciele szkoły radzieckiej — ich skład, zadania i psychologiczna struktura działalności	1
BROMBEREK BENON: Kształcenie nauczycieli w ZSRR	280
CONER DANUTA, JAKUBOWSKI MARIAN: Życie i działalność pedagogiczna J. Doroszewskiej	533
DENEK KAZIMIERZ: Nauczanie problemowo-programowane jako teren badań dydaktycznych	262
DRÓŻKA WANDA: Biblioteka w Zbiorczej Szkole Gminnej	435
FRAGMENTY wytycznych Komitetu Centralnego na VIII Zjazd PZPR	121
GROCHMAL-BACH BOŻENA: Rytm biologiczne a działalność pedagogiczna	255
GROCHMAL-BACH BOŻENA: Urazy szkolne a profilaktyka pedagogiczna	430
KAWULA STANISŁAW: Rodzaje i rola ocen w diagnostyce środowiska	542
KUPISIEWICZ CZESŁAW: Szkolnictwo podstawowe w toku przebudowy	7
ŁUKASZEWICZ RYSZARD, WOLSKI MAREK: Alternatywy wzorów edukacyjnych	673
MICHALSKI STANISŁAW: Profil edukacji ogólnokształcącej w dziesięcioletniej szkole powszechnej według koncepcji Antoniego Bolesława Dobrowskiego	685
MOŹDŻEŃ STEFAN: „Ruch Pedagogiczny” na tle polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego	15
SKORNY ZBIGNIEW: Kształcenie i korygowanie aspiracji młodzieży	245
SŁOMKIEWICZ STEFAN: Nauczanie algorytmiczne jako jedna z dróg podnoszenia efektywności kształcenia	203
SŁOMKIEWICZ STEFAN: Funkcjonowanie zdobytych wiadomości	554
SŁOMKIEWICZ STEFAN: System kształcenia nauczycieli w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych	700
SZELĄG — SZTUKA KRYSZYNA: Sugestia a proces wychowania	560
WIATROWSKI ZYGMUNT: Problemy pedagogiczne współczesnego zakładu pracy	300
WINIARSKI MIKOŁAJ: Podejście interdyscyplinarne do wychowania w środowisku	169
WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: 75 lat w służbie narodu i szkoły	152

POSTĘP PEDAGOGICZNY

BERKA CZESŁAW: Problemy modernizacji kształcenia w zreformowanej szkole średniej	29
BERKA CZESŁAW: Koncepcja systemu informacyjnego w administracji oświatowej szczebla wojewódzkiego	332
GŁOWCZYK JERZY: Postęp pedagogiczny w działalności szkół i placówek oświatowo-wychowawczych	135
GÓRAL STANISŁAW: Na drodze ku szkole otwartej	454
JAKOWICKA MARIA: Postęp pedagogiczny pilną sprawą społecznego działania (na przykładzie doświadczeń Wojewódzkiej Rady Postępu Pedagogicznego)	315
MOOS JANUSZ: Innowacyjny charakter prac dydaktycznych nauczycieli szkół zawodowych nad wdrażaniem uczniów do samokształcenia	569

NAKONECZNA DANUTA: Postęp pedagogiczny na miarę potrzeb współczesnej szkoły	139
PIELACHOWSKI JÓZEF: Koncepcja i doświadczenia województwa poznańskiego w organizowaniu ruchu nowatorskiego nauczycieli	447
SCHULZ ROMAN: O nową koncepcję pedagogicznego postępu	49
SKŁAD OSOBOWY Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego	133
SKŁODOWSKI JAN: Wykorzystanie własnych systemów telewizyjnych w praktyce szkolnej	325
SKŁODOWSKI JAN: Znamiona działań twórczych w dydaktyce szkoły średniej	580
SZCZODRAK MIECZYŚLAW: Wychowanie ekonomiczne	718
SZOCKI JÓZEF: O system i miejsce informacji pedagogicznej w krajowym systemie informacji naukowej	39
WALIGÓRSKI KAZIMIERZ: Organizacja zespołów nauczycielskich szkół podstawowych	729
WINDAKIEWICZ ADAM: O niektórych warunkach wdrażania postępu technicznego	588
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

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

BALCEREK MARIAN: Z badań nad systemem opieki całkowitej nad dzieckiem	592
DĄBCZYK GRAZYNA: Wpływ postaw interpersonalnych na zachowanie się uczniów w grupie społecznej	77
DENEK KAZIMIERZ, KRÓSNICKA JADWIGA: W poszukiwaniu nowych metod i form kontroli wiedzy uczniów	211
DURAJ-NOWAKOWSKA KRYSZYNA: Samookreślenie zawodowe studentów w procesie praktyk pedagogicznych	601
DZYRGIEREJ KAZIMIERA: Program upowszechniania kultury pedagogicznej	737
FORHICKI JÓZEF, POLMIŃSKI WIESŁAW: Dojazdy uczniów do szkół podstawowych — stan aktualny i perspektywy w opinii wojewódzkich władz oświatowych	473
GAŹDZICKI WIESŁAW: Dojazdy do Zbiorczych Szkół Gminnych	607
GAŚSIOROWSKI MARIAN: Reforma systemu szkolnictwa w Socjalistycznej Republice Rumunii	741
GROCHULSKA-STEC JOANNA: Zachowanie agresywne dzieci izolowanych w grupie rówieśniczej	498
HYJEK STANISŁAW: Kształcenie ustawiczne załogi fabrycznej (na przykładzie WSK „PZL-Mielec”)	746
JOPOWICZ ZOFIA, WIECZOREK TADEUSZ: Model nauczyciela przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych	614
KILJANEK JÓZEF: Wybrane problemy działalności komitetów rodzicielskich	614
KWIATKOWSKA-KOWAL BOGUMIŁA: Efektywność dydaktyczna różnych układów informacji w tekstach podręcznika	342
LPOWSKI MIKOŁAJ ŁUKASZ: Moduły funkcjonalne w przygotowaniu kandydatów na nauczycieli do stosowania nowych technik kształcenia	764

LIS FRANCISZEK JAN: Relacje pomiędzy aspiracjami i osiągnięciami rodziców a umiejętność myślenia ich dzieci	360
LAŚ HELENA: Czynniki determinujące opóźnienia szkolne młodzieży szkół podstawowych kierowanych do klas przysposabiających do pracy zawodowej	189
MASŁANKA JAN, ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Sprawiedliwa ocena w opinii nauczycieli	769
NIEDOSPIAŁ BARBARA: Identyfikacja nauczycieli z zawodem	205
PAJĄK JÓZEF: Czynniki determinujące organizację pracy kierowniczych zespołów zbiorczych szkół gminnych	338
PUCHAJDA JÓZEF, RACKI ZDZISŁAW: Postawy nauczycieli, absolwentów kierunku wychowania technicznego WSP i WSN, wobec pracy zawodowej i społecznej	504
PUSLECKI WŁADYSŁAW: Kształtowanie pojęć polityczno-historycznych w klasach początkowych szkoły dziesięcioletniej	483
PUTKIEWICZ ELŻBIETA, RUSZCZYŃSKA — SCHILLER MARIA: Wielostronność działań uczniów w grach symulacyjnych	624
ROWICKI LESZEK: Zainteresowania i upodobania kulturalne uczniów średniej szkoły zawodowej	68
TCHORZEWSKI ANDRZEJ: Wybrane problemy kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli w Niemieckiej Republice Demokratycznej	777
TOMASZEWSKA CELINA: Oddziaływanie rodziny hutniczej na wychowanie dzieci	186
WASYLUK-KUŚ HALINA: Stosunki między nauczycielem a uczniem bardzo zdolnym i mało zdolnym	349
WAŻ KRZYSZTOF: Próba kompleksowego zastosowania wskaźników liczbowych do analizy materiału socjometrycznego	511
WÓJCIK BARBARA: Praca badawcza ucznia jako czynnik optymalizacji procesu uczenia się	366
ZWIERNIK JOLANTA: Młodzież akademicka wobec różnych sytuacji życiowych	53

RECENZJE KSIĄŻEK I SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

BANACH CZESŁAW: Helena Izdebska: Szczęście dziecka	100
BANDURA LUDWIK: Stanisław Krawcewicz: Współczesne problemy zawodu nauczyciela	87
BEDNARCZYK-SMOLIŃSKA DANIELA: Młodzież a wartość. Praca zbiorowa pod red. H. Świdy	636
BIELECKI WACŁAW: W. Suchomlński: Oddaję serce dzieciom	85
CHYMUK MARIA: Andrzej Szyszko-Bohusz: Funkcje ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia	639
CZEREPNIAK-WALCZAK MARIA: Marian Grochociński: Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego	784
DOBOSZ JANINA: F.Z. Kwieciński: Kształcenie a plany życiowe młodzieży. Analiza badań radzieckich	227
KAZMIERCZAK ZBIGNIEW: R. Łukaszewicz: Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych	518
KOŁAKOWSKA MIROŚLAWA: Wiesława Pielańska: Młodzież szkolna wobec problemów kultury	643
KOWALSKI TADEUSZ: M. Jakowicka: Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście	373

KRUPIŃSKA JOANNA: Edukacja wczesnoszkolna. Praca zbiorowa pod red. B. Wilgockiej-Okoń	642
KSIĄŻCZAK ZBIGNIEW: „Jednotna Skola” nr 4/79; „Pedagogika” nr 5/78	108
KUPCZYK JAN: Adam Strzembosz: Zapobieganie niedostosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży (wyniki badań empirycznych nad postępowaniem opiekuńczym w sprawach dotyczących władzy rodzicielskiej)	376
KWAPISZ KAZIMIERZ: Hanna Kaltenborgh, Zbigniew Zaborowski: Ty i inni	523
MAŃCZAK JACEK: M. Dudzikowa: Wychowanie w toku procesu lekcyjnego	94
NOWAK JADWIGA: G. Demel: Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkole	647
NOWAK JADWIGA: Tadeusz Wróbel: Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym	786
SKRZYPCZAK JÓZEF: Kazimierz Denek: Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej	787
SŁOMKIEWICZ STEFAN: Czesław Banach: Modyfikacja i rekonstrukcja planów życiowych	379
SZYMAŃSKI MIROSŁAW: Z. Kwieciński: Budżet czasu uczniów a ich środowisko. Z badań społecznych warunków upowszechnienia szkoły średniej.	525
TERLECKA WANDA: L.J. Zorina: Didaktyczeskije osnovy formirovanija sistematnosti znanij starszkelasnikow	516
WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: M. Walczak: Szkolnictwo wyższe i nauka w latach wojny i okupacji 1939—1945	97
WOJNAROWSKA DOROTA: Krystyna Lubomirska: Przyczynowość w mowie oraz myśleniu dzieci siedmio- i jedenastoletnich	789
WOJTYCZA JANUSZ: Stanisław Czajka: Nauczyciel a twórczość plastyczna uczniów	648
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	103
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	389
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	651
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	793
ZEBROWSKI JAN: Rozprawy naukowe z pedagogiki — tom VIII. Edukacja permanentna oraz animacja społeczno-kulturalna	91
ZEBROWSKI JAN: E.G. Kostiaszkin (red:) Opyt raboty szkoły połnogo dnia. Organizacjonno-pedagogiczeskije osnovy režima	228
ZEBROWSKI JAN: W.P. Kyrkołow, W.G. Sypurskij: Organizacja raboty w prziszkolnom internacie	631

KRONIKA KRAJOWA

BŁĄZEJOWSKI HENRYK: Postęp pedagogiczny w szkolnictwie zawodowym. Relacja z Sympozjum Sekcji Szkolnictwa Zawodowego ZG ZNP 31.03—1.04. 1980	657
CHMIELEWSKA JÓZEFA: Piąte ogólnopolskie seminarium: Praktyczne przygotowanie do zawodu w procesie pedagogicznego kształcenia nauczycieli	381
HOMA EDWARD: Kształcenie nauczycieli w jednolitym systemie edukacji narodowej	231
MART JÓZEF: Zadania Związku Nauczycielstwa Polskiego w świetle uchwał VIII Zjazdu PZPR	234
MOŁDA JAN: Ruch kulturalno-artystyczny ZNP	800
RUTKOWIAK JOANNA: Kurs dla nauczycieli akademickich, prowadzących zajęcia z pedagogiki na nauczycielskich kierunkach studiów w szkołach wyższych — Sielcia 31.08—13.09.79	114
XIII Krajowy Zjazd Delegatów ZNP	664

KRONIKA ZAGRANICZNA

CICHOCKI ANDRZEJ: Formy współpracy przedszkola ze szkołą I stopnia na przykładzie Finlandii, Norwegii i Szwecji	238
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	385
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	528
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	666
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	804

KOMITET REDAKCYJNY

*Maria Ruszczyńska-Schiller, Stefan Słomkiewicz (red. nacz.),
Władysław Sordyl, Edmund Staszyński, Edmund Ucieklak (sekr. red.)*

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

00-389 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 prenumerujący indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 50% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa — Książka — Ruch”, ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

Warunki prenumeraty w kraju

rocznie	zł 150
cena pojedynczego numeru	zł 25

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”, WARSZAWA 1980 R.

Wydanie I. Nakład 4287 egz. Ark. wyd. 11,7. Ark. druk. A1-11,6. Oddano do składania we wrześniu 1980 r. Podpisano do druku w grudniu 1980 r.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Pieniężnego. 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2. Zam. 1202, M-5