

✓



RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK XXII (XVIII) LIPIEC — SIERPIEŃ 1980

WARSZAWA ● NASZA KSIĘGARNIA

ARTYKUŁY

CZESŁAW KUPISEWICZ: Szkolnictwo podstawowe w toku przebudowy	7
MARIAN BALCEREK: Upowszechnianie kultury pedagogicznej w społeczeństwie	415
BOŻENA GROCHMAL-BACH: Urazy szkolne a profilaktyka pedagogiczna	430
WANDA DRÓŻKA: Biblioteka w Zbiorczej Szkole Gminnej	435

POSTĘP PEDAGOGICZNY

JÓZEF PIELACHOWSKI: Koncepcja i doświadczenia województwa poznańskiego w organizowaniu ruchu nowatorskiego nauczycieli	447
STANISŁAW GÓRAL: Na drodze ku szkole otwartej	454

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

JÓZEF FORHICKI, WIESŁAW POLMIŃSKI: Dojazdy uczniów do szkół podstawowych — stan aktualny i perspektywy, w opinii wojewódzkich władz oświatowych	473
WŁADYSŁAW PUŚLECKI: Kształtowanie pojęć polityczno-historycznych w klasach początkowych szkoły dziesięcioletniej	483
JOANNA GROCHULSKA-STEC: Zachowania agresywne dzieci izolowanych w grupie rówieśniczej	498
JÓZEF PUCHAJDA, ZDZISŁAW RACKI: Postawy nauczycieli, absolwentów kierunku wychowania technicznego WSP i WSN, wobec pracy zawodowej i społecznej	504
KRZYSZTOF WAŻ: Próba kompleksowego zastosowania wskaźników liczbowych do analizy materiału socjometrycznego	511

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WANDA TERLECKA: L. J. Zorina: Didaktyczeskije osnovy formirovanija sistemnosti znaniy starszeklassnikow	516
ZBIGNIEW KAŻMIERCZAK: R. Łukaszewicz: Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych	518
KAZIMIERZ KWAPISZ: Hanna Kaltenborgh, Zbigniew Zaborowski: Ty i inni	523
MIROSŁAW SZYMAŃSKI: Z. Kwieciński: Budżet czasu uczniów a ich środowisko. Z badań społecznych warunków upowszechniania szkoły średniej	525

KRONIKA ZAGRANICZNA

ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopiśmie zagranicznych	
---	--

RUCH PEDAGOGICZNY

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

CZESŁAW KUPISIEWICZ
WARSZAWA

SZKOLNICTWO PODSTAWOWE W TOKU PRZEBUDOWY *

Rozwój nauczania początkowego, przypadający na wiek XIX, był w krajach uprzemysłowionych zjawiskiem typowym również dla naszego stulecia. Rewolucja przemysłowa oraz procesy demokratyzacyjne, pobudzane przez postępowe ruchy społeczne w XIX i początkach XX wieku, sprawiły, że zaczęto wydłużać czas i rozszerzać zakres tego nauczania, nadając mu zarazem coraz bardziej jednolity i masowy charakter. Dzięki temu nauczanie początkowe, którego program nie wykraczał na ogół na przełomie wspomnianych stuleci poza skromne umiejętności instrumentalne (czytanie, pisanie i rachunki), stawało się powoli nauczaniem podstawowym, obejmującym dość szeroki wachlarz zagadnień społecznych, matematyczno-przyrodniczych i kulturalnych. Ponadto poczynając od Pestalozziego, a kończąc — już w naszych czasach — na rzecznikach różnych odmian „nowego wychowania”, niemało zrobiono, aby uczynić to nauczanie faktyczną podstawą nie tylko dalszego kształcenia się, lecz również jak najpełniejszego rozwoju dzieci.

W latach, które upłynęły od zakończenia drugiej wojny światowej, nauczanie podstawowe nadal było doskonałone. W okresie tym starano się również rozwiązać jego główne problemy; dotyczyły one: celów i zadań pracy dydaktyczno-wychowawczej na tym szczeblu edukacyjnych poczynają, jej efektywności dydaktycznej oraz tzw. orientacji szkolnej i zawodowej.

* Wstępna wersja szerszej całości przygotowywanej do druku w WSiP.

Omówieniu tych właśnie problemów poświęcony został niniejszy artykuł. Otwierają go niezbędne do realizacji tego zadania wyjaśnienia terminologiczne.

UWAGI TERMINOLOGICZNE

Nazwa „nauczanie podstawowe”, podobnie jak nazwa „szkoła podstawowa”, nie jest jednoznaczna. W jednych bowiem krajach, jak np. w Polsce lub w Szwecji, odnosi się ona do nauczania realizowanego w ciągu 8 (Polska) lub 9 (Szwecja) lat, podczas gdy w innych krajach, jak chociażby w Republice Federalnej Niemiec czy Austrii (*Grundschule*), dotyczy nauczania zaledwie czteroletniego, będącego odpowiednikiem nauczania początkowego (elementarnego). W związku z tym ukończenie pełnego cyklu nauczania podstawowego otwiera w Polsce, na Węgrzech, w Jugosławii, Związku Radzieckim oraz w krajach skandynawskich drogę do szkoły średniej II stopnia (*secondary school*, *école secondaire*, *Sekundarstufe II*), umożliwiającej uzyskanie dojrzałości do studiów wyższych, podczas gdy w Austrii, Republice Federalnej Niemiec, Francji, Włoszech i Wielkiej Brytanii — żeby poprzestać na tych tylko przykładach — pozwala jedynie przejść do szkoły średniej I stopnia (*Sekundarstufe I*)¹, nie zapewniającej matury. Jeszcze w innych krajach nazwy „nauczanie podstawowe” i „szkoła podstawowa” w ogóle nie są używane. Tak dzieje się np. w Niemieckiej Republice Demokratycznej, gdzie odpowiednikiem szkoły podstawowej jest niematuralna, 10-letnia, ogólnokształcąca szkoła średnia, a dokładniej dwa początkowe szczeble tej szkoły: niższy (*Unterstufe*) i średni (*Mittelstufe*), wspólne dla wszystkich dzieci od 6 do 14 roku życia². Tak dzieje się również w Wielkiej Brytanii, gdzie za odpowiednik szkoły podstawowej można uznać szkołę dla dzieci najmłodszych (*infant school*) i szkołę początkową (*primary school*). W przypadku zaś upowszechnienia trzecim ogniwem szkoły podstawowej stałaby się tam tzw. rozszerzona szkoła średnia I stopnia (*comprehensive school*)³.

Ogólnie można powiedzieć, że nauczanie podstawowe, stanowiąc istotny wycinek zinstytucjonalizowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej, prowadzonej w szkole i przez szkołę, wykazuje następujące cechy konstytutywne:

- 1) jest wspólne dla wszystkich dzieci od 6—7 (w Wielkiej Brytanii) od

¹ Porównaj np. Ch. Führ. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick*. München—Wien 1979. Carl Hanser Verlag, s. 54.

² Porównaj np.: *Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik* (praca zbiorowa). Berlin 1979. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, s. 19. Część absolwentów klasy VIII kieruje się w Niemieckiej Republice Demokratycznej nie na trzeci i zarazem najwyższy szczebel szkoły średniej (*Oberstufe*), lecz do tzw. rozszerzonej szkoły średniej (*erweiterte Oberschule*), otwierającej drogę do studiów akademickich.

³ Porównaj T. J. Wiloch: *System szkolny*. Wyd. II. Warszawa 1977. PWN, s. 67.

5, w Tajlandii od 8) do 14—15 roku życia (w Niemieckiej Republice Demokratycznej i w Szwecji do 16 lat);

2) ma jednolity i zarazem ogólnokształcący charakter, aczkolwiek nie wyklucza możliwości swobodnego wyboru przez uczniów niektórych zajęć pozalekcyjnych (muzyka, modelarstwo, sport itd.) i lekcyjnych (języki obce, zajęcia praktyczno-techniczne i artystyczne itp.);

3) pokrywa się co do zakresu realizowanego materiału programowego z nauczaniem początkowym, albo też wykracza — niekiedy nawet dość znacznie — poza jego ramy, obejmując kształcenie średnie I stopnia (Stany Zjednoczone Ameryki Północnej i Japonia — *junior high school*, Włochy — *scuola media*, Francja — *collèges d'enseignement secondaire* itd.)⁴,

4) jest obowiązkowe, chociaż tylko w stosunkowo niewielu krajach, jak np. w Szwecji, struktura szkolnictwa podstawowego jest przystosowana do czasu realizacji nauki obowiązkowej;

5) może być prowadzone bądź w jednej, jak w Polsce i wielu innych krajach, bądź w większej liczbie szkół odrębnych pod względem organizacyjnym, czego z kolei przykładem są brytyjskie *infant* i *primary schools*;

6) przygotowuje do dalszej nauki w różnych szkołach i instytucjach pozaszkolnych.

Tak rozumiane nauczanie podstawowe podlega ciągłym przemianom strukturalno-organizacyjnym i programowo-metodycznym. Ich punktem wyjścia, mówiąc najogólniej, była zgodność treści i zakresów nauczania początkowego i nauczania podstawowego, charakterystyczna na początku XX wieku np. dla niemieckiej i austriackiej *Grundschule*. Okresem przejściowym, przypadającym w większości krajów uprzemysłowionych na lata pięćdziesiąte naszego stulecia, było wzbogacenie programu nauczania podstawowego o treści eksponowane tradycyjnie w niższych klasach szkoły średniej, to znaczy — używając współczesnej terminologii — w szkole średniej I stopnia⁵, której ukończenie zapewniało niekiedy tzw. małą ma-

⁴ L. Legrand: *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Paris 1977. Presses Universitaires de France, s. 85.

⁵ W myśl zaleceń UNESCO z 1958 roku wyróżnia się trzy stopnie wykształcenia: pierwszy, którego zadaniem jest przygotowanie uczniów do dalszej nauki; drugi — zapewniający wykształcenie ogólne i specjalistyczne; oraz trzeci, na który składają się różnorakie studia wyższe. Stopień drugi dzieli się przy tym na cykle: niższy, będący odpowiednikiem kształcenia realizowanego w Polsce i innych krajach, które mają wieloletnią szkołę podstawową, w wyższych klasach tej szkoły; i wyższy. Ukończenie wyższego cyklu szkoły drugiego stopnia zapewnia na ogół prawo ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. W podziale tym granice między poszczególnymi stopniami oraz cyklami kształcenia są płynne. Dlatego też bardziej racjonalny jest podział na sześć poziomów nauki szkolnej, z których pierwszy dotyczy nauczania początkowego, drugi — nauczania prowadzonego w wyższych klasach szkoły podstawowej i niższych klasach szkoły średniej z uczniami od 10—12 do 14—16 roku życia, trzeci — nauczania realizowanego na poziomie szkoły średniej II stopnia z młodzieżą od 14—16 do 18—19 lat, czwarty — nauczania pomaturalnego, piąty — studiów wyższych oraz szósty — studiów podyplomowych. Porównaj: M. Pęchorski: *Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej*. Warszawa 1973. „Książka i Wiedza”, s. 42, a także J. T. Wiloch: *System szkolny*. Op. cit., s. 74.

ture. Punktem zaś docelowym owych przemian staje się upowszechnienie maturalnego kształcenia średniego, a więc przebudowa ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia w szkołę podstawową. O realności tej perspektywy świadczą przemiany szkolnictwa już dokonane w latach 1960—1980 w Związku Radzieckim i innych krajach socjalistycznych, w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Kanadzie, Japonii, Szwecji itd.

CELE NAUCZANIA PODSTAWOWEGO

Wprawdzie w XIX stuleciu szkolnictwo elementarne, jakim było wówczas nauczanie podstawowe, przeznaczone dla dzieci robotniczych i chłopskich, rozwijało się mniej intensywnie od szkolnictwa średniego, potrzebnego burżuazji do utrwalenia władzy, niemniej i ono stawało się z wolna coraz bogatsze pod względem programowym i coraz bardziej masowe. Jego ewolucja dokonywała się przy tym pod wpływem stałego postępu nauki, techniki oraz wzmiankowanych już wyżej procesów demokratyzacyjnych, sprzyjających wzrostowi świadomości społecznej ludzi pracy. Dopiero jednak w 1948 roku stworzone zostały w szerokiej skali międzynarodowej prawne podstawy do zapewnienia każdej jednostce minimum edukacji. W grudniu bowiem tego roku Organizacja Narodów Zjednoczonych ogłosiła Powszechną Deklarację Praw Człowieka (*The Universal Declaration of Human Rights*), której artykuł 26 postanawia, że „Każdy człowiek ma prawo do wykształcenia. Wykształcenie winno być bezpłatne co najmniej w zakresie poziomu elementarnego i podstawowego. Wykształcenie techniczne i zawodowe winno być upowszechnione; dostęp do studiów wyższych winien być otwarty dla wszystkich na to zasługujących”⁶. Od tego też czasu datują się w wielu krajach poczynania zmierzające do rozbudowy treści, ulepszenia metod i podniesienia efektywności nauczania podstawowego.

Określając cele tego nauczania, wskazywano na potrzebę zapewnienia ogółowi dzieci jednolitego zasobu wiadomości, umiejętności i nawyków z zakresu podstaw nauk o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze, niezbędnego do uczestnictwa w życiu społecznym⁷ oraz do kontynuowania nauki na ponadpodstawowych szczeblach edukacji, bez względu na kierunek tej nauki i przyszłej pracy zawodowej. Ponadto podkreślano konieczność zapewnienia warunków sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi uczniów, tzn. rozwojowi umysłowemu, społeczno-moralnemu, estetycznemu, fizycznemu i politechnicznemu⁸, a także racjonalnemu

⁶ Cytuję za pracą M. Falskiego: Aktualne zagadnienia ustroju i organizacji szkolnictwa. Studia Pedagogiczne 1973, tom XXVII, s. 442.

⁷ Porównaj np. zbiór: Children and their Primary Schools. Tom I. Wyd. VIII. London 1975. Her Majesty's Stationary Office, s. 185.

⁸ Porównaj np: zbiór Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten. Erfahrungen und Erkenntnisse der II. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder. Berlin 1976, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, s. 26 i nast.

kształtowaniu ich zdolności poznawczych i zainteresowań. Cele te zamierzano osiągnąć nie tyle za pomocą tzw. nauczania przystosowanego, dominującego w szkole tradycyjnej i nastawionego — zgodnie z nazwą — na adaptację do warunków istniejących, co raczej nauczania i nowatorskiego. Nauczanie to bowiem, opierając się na antycypacji i partycypacji, na przewidywaniu biegu zdarzeń i czynnym uczestnictwie w życiu społecznym i kulturalnym, pozwala przekształcać świat stosownie do ludzkich potrzeb, aktywnie przeciwdziałać niekorzystnym zjawiskom i procesom, a nie poddawać się biernie, a nawet fatalistycznie ich skutkom, słowem — uczyć się z teraźniejszości i przyszłości, a nie, jak na ogół dotąd, z przeszłości⁹.

Zmiana form organizacyjnych i metod nauczania musi przy tym iść w parze, jak wielokrotnie podkreślano, z przebudową dotychczasowego kanonu wykształcenia podstawowego¹⁰. W kanonie tym, obok podstawowych umiejętności instrumentalnych, określanych w literaturze pedagogicznej jako 3R, zyskały więc sobie w ciągu ostatnich 20—30 lat prawo obywatelstwa podstawowe przedmioty społeczno-humanistyczne (język ojczysty, język obcy, historią, nauka o społeczeństwie), matematyczno-przyrodnicze (matematyka, fizyka, chemia, geografia, biologia), techniczne (rysunek techniczny, prace ręczne razem z zajęciami społecznie-użytecznymi, a nawet działalność wytwórcza w różnych zakładach pracy), artystyczne (muzyka, plastyka) i wychowanie fizyczne. Realizacja tych przedmiotów ma zapewnić uczniom:

- 1) naukową znajomość świata i człowieka,
- 2) znajomość historii i najważniejszych zjawisk społecznych w stopniu niezbędnym dla rozumienia współczesności,
- 3) znajomość ogólnych zasad technologii i różnych gałęzi techniki jako podstawy współczesnej cywilizacji,
- 4) kontakt ze sztuką¹¹.

Do scharakteryzowanego wyżej kanonu wykształcenia podstawowego, którego trzon stanowią przedmioty obowiązkowe dla wszystkich uczniów, należą ponadto — w różnym stopniu w różnych systemach szkolnictwa podstawowego — przedmioty fakultatywne. W najszerszym zakresie występują one w szkolnictwie amerykańskim i brytyjskim, w znacznie węż-

⁹ J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: *No Limits to Learning. Bridging the Human Gap*. Oxford 1979. Pergamon Press, s. 26 i nast.

¹⁰ Porównaj np. H. Blankertz: *Theorien und Modelle der Didaktik*. Wyd. X. München 1977. Juventa Verlag, s. 88; Ch. Hummel: *Education Today for the World of Tomorrow*. Genève 1977. UNESCO, s. 139; P. Kublii: *Piaget's Cognitive Psychology and its Consequences for the Teaching of Science*. *European Journal of Science Education* 1979, nr 1; praca zbiorowa: *Raport o stanie oświaty w PRL*. Warszawa 1973. PWN, s. 181 i nast., itd.

¹¹ Materiały z obrad konferencji naukowej na temat podstaw wykształcenia ogólnego. Hamburg 18—23 XI 1957. Instytut Pedagogiki UNESCO. Przetłaczam za S. Wołoszynem: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa 1964. PWN, s. 557.

szym — w europejskim, gdzie (jak np. w krajach socjalistycznych) występują głównie w zajęciach pozalekcyjnych.

Ten kanon wykształcenia odbiega znacznie od programów nauczania realizowanych w szkolnictwie podstawowym przed wybuchem drugiej wojny światowej. Różnica, o której mowa, zasługuje tym bardziej na podkreślenie, że rozszerzony obecnie zakres treści uczyniono przeważnie przedmiotem kształcenia obowiązkowego, to jest nakładanej na rodziców lub opiekunów dzieci — i zabezpieczonej przez państwo od strony wykonawczej — powinności zapewnienia nauczania począwszy od określonego wieku, przez określoną liczbę lat i w określonym zakresie.

Obowiązek szkolny uznano powszechnie za warunek konieczny postępu gospodarczego, społecznego i kulturalnego¹², aczkolwiek ostatnio pojawiają się głosy, że jego dalsze przedłużanie nie jest celowe ze względu na przebudowę szkolnictwa w myśl idei kształcenia ustawicznego, pozwalającej korzystać każdemu obywatelowi z „usług oświatowych” w dowolnym okresie życia¹³. Zgodnie z tym, od połowy XIX stulecia, kiedy w większości uprzemysłowionych krajów świata przystąpiono do realizacji obowiązku szkolnego w wymiarze od 3 (Włochy), 4 (Japonia, Szwecja), 6 (Stany Zjednoczone) i 7 lat (Wielka Brytania, Francja), wiele zrobiono dla jego rozszerzenia. W wyniku tych poczynań czas trwania nauki obowiązkowej został w latach 1950—1975 przeciętnie wydłużony od roku do dwóch lat. Obecnie wynosi on od 6 lat (Portugalia), 8 (Jugosławia, Związek Radziecki, Hiszpania, Turcja, Polska i inne kraje)¹⁴, 9 (Japonia, Republika Federalna Niemiec, Grecja, Szwecja), poprzez 10 (Niemiecka Republika Demokratyczna, Francja, Irlandia), do 11 (Wielka Brytania) i 12 lat (Stany Zjednoczone). W związku z tym górna granica obowiązku szkolnego sięga 15—16, a nawet 18 roku życia młodzieży¹⁵.

W wyniku tych przemian nauka obowiązkowa wykracza już w niektórych krajach poza wiek ukończenia szkoły średniej I stopnia (Francja, Japonia, Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Niemiecka Republika Demokratyczna), co świadczy o postępującym upowszechnianiu pełnego wy-

¹² Porównaj: L. Legrand: Pour une politique démocratique de l'éducation. Op. cit., s. 18; a także T. Husén: Origine sociale et éducation. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation. Paris 1972, OCDE, s. 83 i nast.

¹³ Porównaj np. M. Reuchlin: L'enseignement en l'an 2000. Paris 1973. Presses Universitaires de France, s. 39 i inne.

¹⁴ Obowiązek szkolny w Polsce obejmuje dzieci, które w danym roku kalendarzowym kończą 7 lat i trwają do czasu ukończenia 8-letniej szkoły podstawowej, a w przypadku niepowodzeń szkolnych do ukończenia przez ucznia 17 roku życia. Podobnie jest w Republice Federalnej Niemiec, gdzie obowiązek szkolny trwa 12 lat, z czego 9 lat przypada na tzw. pełny obowiązek szkolny (*Vollzeitschulpflicht*), a 3 na obowiązek cząstkowy (*Teilzeitschulpflicht*). Obowiązkiem cząstkowym objęci są uczniowie pracujący i zarazem kierowani do szkół zawodowych o niepełnym wymiarze godzin nauczania (*Berufsschulpflicht*). Porównaj: Ch. Führ „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick”. Op. cit., s. 56.

¹⁵ Porównaj: A. Mońka-Stanikowa: Szkoła średnia w krajach zachodnich. Warszawa 1976. WSiP, s. 56—58.

kształcenia średniego. Zważywszy, że czas trwania obowiązku szkolnego uważa się za najważniejszy miernik poziomu oświaty w danym kraju¹⁶, przytoczone wyżej dane są jednoznacznym wyrazem znacznego postępu edukacji w latach 1945—1980. Dodatkowym argumentem na rzecz tego stwierdzenia jest postulat wysuwany w niektórych krajach uprzemysłowionych (Francja, Japonia, Czechosłowacja, Szwecja), aby przedłużyć obowiązek szkolny o dwa, a nawet trzy lata (Szwecja), przy czym niekiedy usiłuje się to czynić poprzez obniżanie dolnej granicy rozpoczynania nauki obligatoryjnej (Japonia). Ale równocześnie w wielu krajach rozwijających się głównym problemem polityki oświatowej jest nadal walka z analfabetyzmem jako zjawiskiem masowym, a realizacja obowiązku szkolnego, którego przeciętny okres jest znacznie niższy aniżeli w krajach uprzemysłowionych i kształtuje się przeciętnie w granicach od 5 do 6 lat, ciągle jeszcze pozostawia wiele do życzenia. Wskazuje na to między innymi spora liczba dzieci w wieku szkolnym w ogóle nie objętych obowiązkowym nauczaniem oraz bardzo wysokie wskaźniki odsiewu szkolnego nawet na szczeblu nauki początkowej¹⁷.

Ogólnie można stwierdzić, że „W krajach rozwiniętych i w kilku krajach rozwijających się upowszechnienie szkoły początkowej (podstawowej — w przyjętym przeze mnie znaczeniu. Cz. K.) zostało w praktyce osiągnięte, a odsetek młodzieży uczącej się w szkole średniej przekracza 70%, w kilku zaś krajach najbardziej uprzemysłowionych osiąga ponad 90%. Natomiast w regionach rozwijających się ponad 50% mieszkańców (dzieci i dorosłych) nigdy nie uczęszczało do szkoły, mniej niż 30% uczęszcza do szkoły średniej, a poniżej 5% — do szkół wyższych”¹⁸.

Obok przygotowania do dalszej nauki i wszechstronnego rozwoju uczniów przed nauczaniem podstawowym stawia się również zadania selekcyjne. Ich celem jest sterowanie losami szkolnymi uczniów zgodnie z wykazywanymi przez nich zdolnościami, zainteresowaniami i cechami charakteru, a także — z drugiej strony — stosownie do żywotnych potrzeb społecznych, w tym głównie potrzeb rynku pracy.

Z punktu widzenia stosowanych zabiegów selekcyjnych obecne systemy nauczania podstawowego można podzielić na jednolite i dualistyczne.

W systemach jednolitych moment selekcji rozstrzygającej o dalszym kierunku nauki lub pracy zawodowej, łączonej z nauką, przesuwają się na wyższe lata szkoły obowiązkowej, umieszczając go najczęściej po klasie VIII (Związek Radziecki i inne kraje socjalistyczne, a także wiele kra-

¹⁶ A. Mońka-Stanikowa: Szkoła średnia w krajach zachodnich. Op. cit., s. 59.

¹⁷ Ch. Hummel Education Today for the World of Tomorrow. Op. cit., s. 105. Według szacunków UNESCO liczba dzieci w wieku od 5 do 14 roku życia nie objętych nauczaniem obowiązkowym wynosi w 1980 roku w skali światowej około 230 mln, z czego ogromna większość przypada na kraje rozwijające się.

¹⁸ E. Faure i inni: Uczyć się, aby być. Warszawa 1975. PWN, s. 103.

jów kapitalistycznych) lub IX (Szwecja). Przypada on wówczas na 15—16 rok życia młodzieży.

Natomiast w systemach dualistycznych (Republika Federalna Niemiec, Austria, Wielka Brytania) selekcja determinująca dalsze losy szkolne uczniów ma miejsce stosunkowo wcześniej: w RFN i Austrii po czterech, a w Wielkiej Brytanii po sześciu latach nauki w szkole podstawowej (dzieci 10—11 letnie).

A oto obraz dróg szkolnych uczniów poddawanych wczesnej selekcji na przykładzie RFN.

Po ukończeniu czterech klas szkoły podstawowej część uczniów — jeśli zda egzamin — wstępuje do gimnazjum, a więc na drogę wiodącą bezpośrednio do studiów wyższych. Pozostała część dzieci, stanowiąca ogromną większość, kieruje się do wyższych klas szkoły podstawowej (*Hauptschule*, klasy V—IX) albo do niematuralnej szkoły średniej (*Realschule*). Część absolwentów szkoły realnej podejmuje pracę, a pozostali uczą się dalej w szkołach zawodowych. Absolwenci zaś szkoły głównej (*Hauptschule*) bądź wstępują do szkół zawodowych typu *Berufsfachschule*, bądź idą do pracy i uczą się od 6 do 12 godzin tygodniowo w zawodowych szkołach dokształcających (*Berufsschule*).

Oprócz tego istnieje możliwość selekcji w 12 roku życia (po klasie VI szkoły głównej) i wstąpienia do 7-klasowego gimnazjum lub 4-letniej szkoły realnej (albo też — po klasie VII — do 3-klasowej szkoły realnej). Ten drugi wariant opóźnia wprawdzie przedwczesną i nie uzasadnioną psychopedagogicznymi względami selekcję w wieku 10 lat, ale nie zmienia dualistycznego ustroju szkolnego, w którym nie tyle uzdolnienia, co raczej sytuacja społeczna i materialna rodziców decyduje o losach życiowych dzieci¹⁹.

Złagodzeniu wzmiankowanych niedostatków dualistycznego systemu nauczania podstawowego, określanego za pomocą formuły „powszechność kształcenia na szczeblu podstawowym i zawodowym, elitarność na szczeblu średniego kształcenia ogólnego i wyższego”, ma między innymi służyć **orientacja szkolna i zawodowa**.

Zabiegi te, *nota bene* zapożyczone z systemów podstawowego nauczania jednolitego (Szwecja, Francja), obejmują „... ogół poczyniń wycho-

¹⁹ Porównaj: T. Husén: *Origine sociale et éducation. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*. Op. cit., s. 33; a także H. Becker i inni: *Die Bildungsreform-eine Bilanz*. Stuttgart 1976. Ernst Klett-Verlag. Z przytoczonych w tej książce danych wynika, że odsetek studentów robotniczego pochodzenia wzrósł w RFN w latach 1970—1975 z 5,7 do około 12% (s. 59), z czego wniosek, że nadal jest nieproporcjonalnie niski w stosunku do pozycji zajmowanej przez robotników w ogólnym przekroju społecznym Niemiec Zachodnich. O szkole zaś głównej (*Hauptschule*) napisano, że grozi jej niebezpieczeństwo przekształcenia się w ślepią uliczkę (*Restschule*). Jediną drogą prowadzącą do zniesienia „niesprawiedliwej struktury szkolnej” jest, jak czytamy na s. 21 i nast., usunięcie „bezsensownej selekcji 10-latków” oraz rozbudowa sieci rozszerzonych szkół średnich (*Gesamtschulen*). Temu jednak sprzeciwia się część społeczeństwa zachodnioniemieckiego, a przede wszystkim radykalne skrzydło chrześcijańskiej demokracji.

wawczych, które mają na celu takie pokierowanie wszechstronnym rozwojem ucznia, aby sam dojrzał do podejmowania optymalnych decyzji w sprawie swojego życia i zawodu”²⁰, a przede wszystkim w sprawie wyboru właściwego kierunku dalszej edukacji, zgodnie z charakterystycznymi dla danej jednostki potrzebami intelektualnymi, zdolnościami i zainteresowaniami.

Rozwijając się stopniowo, zabiegi, o których mowa, przeszły długą drogę od poradnictwa zawodowego²¹ i szkolnego²² — do współczesnego rozumienia orientacji jako zespołu poczynań nie tylko diagnostycznych (rozpoznawanie uzdolnień i zainteresowań), lecz również opiekuńczo-wychowawczych (tworzenie warunków koniecznych dla rozwoju uzdolnień i zainteresowań, a nawet planowe kształtowanie tych zainteresowań). Właściwa pod względem psychopedagogicznym realizacja tych zadań nakłada na szkołę (nauczyciele, lekarze, personel pomocniczy) i rodziców, a także współpracy w zakresie wszechstronnego i dokładnego poznawania uczniów z wyspecjalizowanymi placówkami pozaszkolnymi, jak poradnie psychologiczne i zawodowe, ośrodki zdrowia itd. Tym celom służą przeważnie tzw. rady klasowe, złożone z nauczycieli pracujących w danej klasie, lekarza, psychologa lub socjologa szkolnego, bibliotekarza oraz przedstawicieli rodziców, lub — jak ostatnio we Francji — specjalne komisje orientacji²³.

Zgodnie z przekonaniem, że optymalnym okresem rozpoznawania uzdolnień i zainteresowań uczniów, a zarazem służenia im radą i pomocą w wyborze właściwego kierunku dalszej nauki, są ostatnie lata realizacji nauczania obowiązkowego, w niektórych krajach na te właśnie lata przypada cykl orientacji szkolnej i zawodowej. Tak jest np. w Szwecji, gdzie w klasach od VII do IX szkoły podstawowej stopniowo wzrasta zakres przedmiotów fakultatywnych, uwzględniających różne potrzeby intelektualne i zainteresowania uczniów 14—16-letnich. Podobnie jest we Francji, która dysponuje rozbudowanym systemem orientacji szkolnej i zawodowej, obejmującym klasy od VI do II²⁴ (uczniowie od 12 do 16 roku życia). Natomiast w Republice Federalnej Niemiec tzw. szczebel orientacji (*Orientierungsstufe*) przeznaczono dla uczniów młodszych, bo 10—12-letnich, przyjmowanych po ukończeniu *Grundschule* do klasy V—VI szkoły średniej I stopnia.

System orientacji szkolnej i zawodowej, z którym najczęściej wiąże

²⁰ W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1975. PWN, s. 205.

²¹ Porównaj np. E. Claperède: *L'orientation professionnelle, ses problèmes, ses méthodes*. Genève 1922.

²² M. Reuchlin: *Orientation pendant la période scolaire*. Strasbourg 1964.

²³ Porównaj: A. Mońka-Stanikowa: Współczesne problemy orientacji szkolnej. Studia Pedagogiczne. Tom XXVI, Wrocław 1972; a także I. Janiszewska: *Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej*. Warszawa 1971, PZWS.

²⁴ We Francji obowiązuje odwrotny do stosowanego w większości krajów system nazewnictwa klas szkolnych.

się nadzieję, iż nie tylko ułatwi młodzieży optymalny wybór kierunku dalszej nauki i pracy zawodowej, lecz również przyczyni się do wyrównania szans edukacyjnych uczniów wywodzących się z różnych klas i warstw społecznych²⁵, nie spełnia dotychczas tych oczekiwań. Najwyraźniej widać to na przykładzie Francji. Tam bowiem — jak stwierdza cytowany już wyżej Legrand — zamiast rozpoznawać cechy charakteru i właściwości intelektualne dzieci i młodzieży, ich zainteresowania i zdolności poznawcze oraz różnorakie umiejętności (teoretyczne i praktyczne) wielu nauczycieli — z reguły niedostatecznie przygotowanych do tej pracy — ogranicza się do powierzchownych ocen zdolności i wyników uczenia się werbalnego poszczególnych uczniów. Oceny te okazują się na ogół nieprzydatne dla racjonalnego orientowania tych uczniów na kierunki dalszej nauki, odpowiadające ich rzeczywistym zdolnościom i zainteresowaniom. W tej sytuacji czynnikiem rozstrzygającym o losach szkolnych dzieci i młodzieży staje się nie tyle orientacja szkolna i zawodowa, co raczej — jak kiedyś — sytuacja społeczno-zawodowa rodziców. Nic zatem dziwnego, że orzeczenia szkolnych komisji rekrutacji są w wielu wypadkach rażąco niezgodne z aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi młodzieży, a sama orientacja staje się „... zdominowana przez hierarchię zarobków i nadrzędną wobec niej hierarchię zatrudnienia”²⁶.

Z kolei przykład Szwecji, w której funkcjonowanie obecnego systemu orientacji szkolnej i zawodowej nie jest — w przeciwieństwie do Francji — przedmiotem ostrzejszej krytyki, wskazuje, że istnieją możliwości racjonalnego sterowania losami szkolnymi uczniów. Niemniej i tam podkreśla się potrzebę jego dalszego doskonalenia, eksponując przy tym konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli do tej pracy²⁷. Brak tego przygotowania prowadzi niekiedy do zatarcia granic między orientacją i selekcją, które to procesy w dobrze zorganizowanym systemie szkolnym mogą się co najwyżej uzupełniać, ale nie zastępować²⁸.

Nie jest wykluczone, że na definitywne rozwiązanie problemu orientacji szkolnej i zawodowej, odpowiadające potrzebom współczesnej szkoły podstawowej, trzeba będzie poczekać do czasu znalezienia lepszych od stosowanych obecnie form łączenia nauki szkolnej z pracą. Dotychczasowa praktyka szkolna w Niemieckiej Republice Demokratycznej i innych krajach socjalistycznych, a także w niektórych krajach kapitalistycznych, głównie skandynawskich, zdaje się potwierdzać to przypuszczenie²⁹.

Rozwój orientacji szkolnej i zawodowej, podobnie jak wzmiankowane

²⁵ Porównaj: H. Becker i inni: Die Bildungsreform — eine Bilanz. Op. cit., s. 22.

²⁶ L. Legrand: Pour une politique démocratique de l'éducation. Op. cit., s. 44.

²⁷ Porównaj: S. Richard: Ecole nouvelle, société nouvelle. La Suède en question. Vichy 1971. Editions Seghers, s. 75.

²⁸ T. Husén: Talent, Opportunity and Career. Stockholm 1968. University of Stockholm. Maszynopis powielony, s. 18.

²⁹ Porównaj np. H. Klein: Bildung und Erziehung in der DDR. Grundlagen, Erfahrungen, Probleme. Reinbek bei Hamburg 1974. Rowohlt Verlag, s. 83 i nast.

już wyżej rozszerzenie czasu i treści nauczania obowiązkowego, nie są jedynymi innowacjami, jakie wprowadzono do szkolnictwa podstawowego w różnych krajach świata w latach 1945—1980. Obok nich na uwagę zasługują znaczna rozbudowa pozadydaktycznych zadań tej szkoły, a przede wszystkim zadań opiekuńczych. Względy pedagogiczne, a mianowicie chęć otoczenia pełnowartościową opieką wychowawczą dzieci w czasie wolnym od nauki w szkole, a także społeczno-ekonomiczne, związane ze wzrostem zatrudnienia kobiet, szczególnie silnym w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych naszego stulecia, sprawiły, że w niektórych krajach podjęto próby organizowania tzw. szkół całodziennej, a nawet — jak np. na Kubie — całotygodniowych. W szkołach tych, obok lekcji, prowadzono na ogół szeroki wachlarz różnorodnych zajęć pozalekcyjnych, obejmujący pracę w kołach zainteresowań, sport, majsterkowanie, śpiew i muzykę, wycieczki, gry i zabawy, czynności praktyczno-techniczne itp. Przywiązywano przy tym, jak np. w NRD-owskich szkołach całodziennych, dużą wagę do rozwijania różnych form samorządności uczniów zarówno w poszczególnych zespołach klasowych, jak i ogólnoszkolnych. Tego rodzaju poczynania prowadziły przeważnie do intensyfikacji procesów socjalizacyjnych, przyczyniając się ponadto do wyrobienia u dzieci i młodzieży poczucia odpowiedzialności za wykonanie podejmowanych zadań, umiejętności kontroli i samokontroli, planowania pracy, kierowania i subordynacji, słowem — życia w zespole, a nierzadko i dla zespołu³⁰.

Rozbudowa zajęć pozalekcyjnych miała również miejsce w szkołach, które nie zamierzały zapewniać opieki w czasie wolnym od lekcji wszystkim swoim uczniom. I w tych jednak szkołach starano się, aby zajęcia pozalekcyjne miały charakter masowy, a równocześnie były jak najbardziej zróżnicowane pod względem merytorycznym oraz przystosowane do możliwości dzieci i młodzieży w różnym wieku. Do najczęściej organizowanych należały przy tym zajęcia przeznaczone dla uczniów szczególnie uzdolnionych³¹, a także dla dzieci borykających się z różnorodnymi trudnościami w nauce. Z myślą o tych właśnie dzieciach prowadzono zajęcia pozalekcyjne o charakterze wyrównawczym, pomagając im w uzupełnieniu braków i zaległości w przerabianym w szkole materiale programowym³². Obok zajęć wyrównawczych typu dydaktycznego organizowano również zajęcia wychowawcze, których celem było usuwanie róż-

³⁰ G. Neuner: *Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung*. Zweite Auflage. Berlin 1974. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, s. 74; a także H. Muszyński i M. Dudzikowa: *Praca wychowawcza w toku nauczania*. Warszawa—Poznań 1975. PWN, s. 49 i nast.

³¹ Porównaj np. M. Ławrentiew: *Szkoła dla młodych matematyków na Syberii*. W zbiorze pod red. Cz. Kupisiewicza: *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*. Warszawa 1979. WSiP, s. 142 i nast.

³² Porównaj np. Cz. Kupisiewicz: *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*. Wyd. V. Warszawa 1972. PWN, s. 162 i nast.

norakich wad i deficytów rozwojowych, jak np. zajęcia logopedyczne, gimnastyczne itp.

Sumując można stwierdzić, że w latach 1945—1980 cele i zadania nauczania podstawowego zostały znacznie rozbudowane. Przedmiotem rozbudowy był zarazem nie tylko okres i zakres programowy tego nauczania, lecz również sprawowane przez nie funkcje. Szczególne znaczenie przywiązywano przy tym do przekształcenia funkcji selekcyjnej w funkcję orientującą oraz do rozbudowy funkcji opiekuńczej, diagnostycznej i korektywnej. Wiele danych wskazuje, że te tendencje będą się nadal utrzymywać w następnych latach. To jednak, czy podejmowane w tym celu działania doprowadzą do pożądaných wyników, zależy będzie głównie od uprzedniego przewyciężenia trudnego problemu niepowodzeń szkolnych, uznanego za problem numer 1 szkolnictwa światowego lat siedemdziesiątych³³.

NIEPOWODZENIA SZKOLNE

Przez niepowodzenia szkolne rozumie się zazwyczaj sytuacje nacechowane występowaniem wyraźnych rozbieżności między wymaganiami dydaktycznymi i wychowawczymi szkoły a postępowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania. Zakłada się przy tym na ogół, że wymagania szkoły są zgodne z uznawanymi w danym kraju celami wychowania i adekwatne w stosunku do obowiązujących programów nauki szkolnej.

Tak rozumiane niepowodzenia mogą mieć charakter bądź ukryty, bądź jawny. Niepowodzenia ukryte występują wówczas, kiedy nauczyciel nie dostrzega braków w wiadomościach, umiejętnościach i nawykach uczniów, mimo że braki te — z punktu widzenia celów oraz programu nauczania — rzeczywiście istnieją. Niepowodzenia ukryte prowadzą zazwyczaj do niepowodzeń jawnych. Z tym rodzajem niepowodzeń szkolnych mamy z kolei do czynienia, gdy nauczyciel stwierdza określone braki w opanowywanym przez ucznia materiale nauczania i wskutek tego ocenia wyniki jego pracy jako niedostateczne. Jeżeli ocena niedostateczna nie obejmuje całorocznych wyników pracy, to stanowi ona przejaw tzw. opóźnienia programowego danego ucznia. Możliwie wczesne wykrycie takiego opóźnienia umożliwi na ogół jego likwidację i nie prowadzi do drugoroczności, która jest już opóźnieniem organizacyjnym. Jeżeli natomiast ocena ta odnosi się do wyników całorocznej pracy ucznia, musi on wówczas powtarzać daną klasę. Zjawisko drugoroczności prowadzi dość często do odsiewu szkolnego, to jest do całkowitego przerwania nauki w szkole.

Niepowodzenia szkolne jako zjawisko masowe są wysoce szkodliwe ze

³³ Porównaj: L. Pauli et M. A. Brimer: La deperdition scolaire — un problème mondiale. Paris—Genève 1971. UNESCO: BIE, s. 15 i nast.

względów społecznych, pedagogicznych i psychologicznych. W ich bowiem wyniku spora część dzieci i młodzieży — w niektórych krajach nawet co trzeci uczeń — nie kończy szkoły podstawowej, a spora ich część (przeciętnie od 10 do 25% — różnie w różnych krajach) kończy tę szkołę z rocznym lub dwuletnim opóźnieniem³⁴. Ponadto za dowiedzioną można już dzisiaj uważać tezę, że drugoroczność wywiera na uczniach ujemny wpływ, zniechęca ich do pracy, tłumi zainteresowanie nauką, wpływa niekorzystnie na stosunek do otoczenia, wywołuje różnorakie kompleksy i zaburzenia w zachowaniu się, a nawet prowadzi do zahamowania prawidłowego dotychczas rozwoju umysłowego³⁵.

W tych okolicznościach niepowodzenia szkolne są przedmiotem intensywnych badań o charakterze międzynarodowym i krajowym. Badania te koncentrują się przede wszystkim na przyczynach słabych postępów uczniów w nauce oraz środkach pozwalających zmienić ten stan rzeczy na korzystniejszy.

Przyczyny niepowodzeń szkolnych są niezwykle złożone i wielorakie. Mogą one tkwić zarówno w postępowaniu uczniów, uwarunkowanym czynnikami natury moralnej, emocjonalnej i wolicjonalnej, jak i w szerokim zakresie reakcji, których bodźcami są sytuacje zewnętrzne. Mogą one także odnosić się do czynników od ucznia niezależnych, jak np. złe warunki materialne pewnych grup dzieci i młodzieży, długotrwała choroba, niedociągnięcia w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły itp.

Złożony charakter przyczyn niepowodzeń szkolnych podkreślają zgodnie wszyscy badacze, którzy zajmowali się dotychczas ich analizą³⁶. Nie wszyscy natomiast zgodni są co do tego, które spośród różnych przyczyn, zazwyczaj ściśle ze sobą powiązanych i warunkujących się wzajemnie, odgrywają dominującą rolę i rozstrzygają ostatecznie o postępach uczniów w nauce. Jedni więc badacze skłonni są widzieć istotną przyczynę niepowodzeń szkolnych w złych warunkach społeczno-ekonomicznych życia dzieci i młodzieży, inni szukają dominującego źródła zła w brakach biopsychicznego „wyposażenia” uczniów, a jeszcze inni wskazują na niedostatki szkolnego nauczania i wychowania jako na główny czynnik sprawczy drugoroczności i odsiewu szkolnego. Nie negując, iż każda z tych przyczyn stanowi poważną przeszkodę na drodze prowadzącej do ukoń-

³⁴ L. Pauli et M. A. Brimer: *La deperdition scolaire — un problème mondiale*. Op. cit., s. 46—47.

³⁵ Porównaj np. J. Konopnicki: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko*. Warszawa 1957, PWN; H. Spionek: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa 1973. PWN; Cz. Kupisiewicz, Z. J. Brzeziński, J. Serejski: *La notion des insuccés scolaires et les principales directions des recherches faites sur leurs causes*. Warszawa 1972. „Abstracta. Le 6-ame Symposium International d'Hygiene et Medecine Scolaires”.

³⁶ Obszerna bibliografię prac dotyczących tego tematu zawiera cytowana już wyżej parokrotnie książka L. Pauli'ego i M. A. Brimera: *La deperdition scolaire — un problème mondiale*. Porównaj także Cz. Kupisiewicz: *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*. Op. cit.

czenia szkoły, trzeba podkreślić, że w praktyce edukacyjnej prawie każdy przypadek niepowodzenia w nauce ma odmienną „strukturę przyczynową”. Może się na nią składać bądź pełny zestaw wyodrębnionych wyżej przyczyn, bądź tylko jedna z nich, bądź wreszcie jakiś jeden składnik danej przyczyny, jak np. złe warunki materialne rodziców ucznia, które w krajach rozwijających się, będąc jednym z wielu składników społeczno-ekonomicznych, uniemożliwiają wielu uczniom ukończenie nauki w szkole podstawowej.

Podsumowując wyniki dotychczasowych badań nad przyczynami niepowodzeń szkolnych, możemy sformułować następujące uogólnienia:

- 1) przyczyny niepowodzenia uczniów w nauce mają przeważnie złożony i równocześnie indywidualny charakter;
- 2) istnieje wyraźny związek między poziomem rozwoju psychofizycznego dzieci a warunkami społeczno-ekonomicznymi, w jakich one żyją;
- 3) wpływ szkoły i rodziny na postępy uczniów w nauce jest bezsporny, przy czym najwyraźniej zaznacza się on w klasach najniższych;
- 4) występuje ścisły związek niepowodzeń szkolnych z różnymi postaciami zaburzeń w zachowaniu się dzieci i młodzieży;
- 5) niepowodzenia szkolne przeżywają najczęściej dzieci robotniczego i chłopskiego pochodzenia, których rodzice są — jak głównie w krajach rozwijających się — analfabetami albo też dysponują jedynie wykształceniem elementarnym³⁷.

Na usunięcie niektórych spośród omówionych wyżej przyczyn niepowodzeń szkolnych, jak złe warunki materialne lub mieszkaniowe rodziców ucznia, brak należytej opieki nad nim ze strony rozbitej rodziny itp., szkoła nie ma na ogół większego wpływu. Stosunkowo duże możliwości ma ona natomiast w zakresie ograniczania wpływu tych przyczyn braku należytych postępów w nauce ze strony uczniów, które dotyczą nauczyciela oraz narzędzi jego pracy. Zapobieganie tym też przyczynom było w latach 1945—1980 zasadniczym przedmiotem troski władz oświatowych w wielu krajach świata, w tym również w Polsce.

W krajach tych do podstawowych środków zapobiegania powstawaniu niepowodzeń szkolnych, a zwłaszcza ich zwalczania, zaliczano przeważnie profilaktykę, diagnozę i terapię pedagogiczną.

W skład zabiegów profilaktycznych, które miały zapobiegać powstawaniu uczniowskich niepowodzeń w nauce szkolnej, należały tzw. metody aktywne (*methodes actives*), a zwłaszcza nauczanie problemowe, praca grupowa uczniów, niektóre gry dydaktyczne oraz nauczanie programowane w wersji podręcznikowej i maszynowej, łącznie z nauczaniem wspomaganym przez elektroniczne maszyny liczące (*computer assisted instruction*).

³⁷ Porównaj: E. Faure i inni: *Uczyć się, aby być*. Op. cit., s. 161 i nast.; Z. Kwieciński: *Problematyka odpadu szkolnego we wsi peryferyjnej*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970, nr 3—4; M. Kozakiewicz: *Bariery awansu szkolnego poprzez wykształcenie*. Warszawa 1973. Instytut Wydawniczy CRZZ, s. 48 i nast.

Podstawą diagnozy pedagogicznej, której celem było możliwe wszechstronne i dokładne poznanie braków w wiadomościach i umiejętnościach uczniów, stanowiące warunek ich późniejszej likwidacji, były indywidualne rozmowy nauczycieli z uczniami i ich rodzicami, przygodne i ciągle obserwacje dzieci borykających się z trudnościami w nauce, wywiady środowiskowe, badania prowadzone za pomocą testów psychologicznych i dydaktycznych oraz organizowane co dwa—trzy tygodnie — jak np. we Francji — zebrania rad klasowych. Za pomocą tych metod i środków starano się określić nie tylko aktualne przyczyny trudności w nauce danego ucznia, lecz również poznać jego skłonności i zainteresowania, tempo pracy, motywy uczenia się itp. Znajomość tych danych wykorzystywano następnie jako podstawę indywidualizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej zarówno na lekcji, jak i podczas zajęć pozalekcyjnych.

Ujawnione dzięki diagnozie przyczyny niepowodzeń szkolnych starano się usuwać w czasie zajęć terapeutycznych. Obejmowały one z reguły szeroki — w porównaniu z zajęciami lekcyjnymi — wachlarz metod i środków, a mianowicie: zadawanie uczniom zindywidualizowanych prac domowych, konsultacje indywidualne i zbiorowe, otaczanie słabszych uczniów specjalną opieką w czasie lekcji, uzgadnianie z ich rodzicami wspólnej linii oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, a przede wszystkim pracę w przedmiotowych grupach wyrównawczych.

Grupy te, funkcjonując na terenie szkoły jako stały składnik zajęć pozalekcyjnych, służyły likwidowaniu luk ujawnionych w opanowywanym przez uczniów materiale nauczania dzięki diagnozie pedagogicznej. Plan zajęć w grupach oraz uzyskiwane dzięki nim wyniki omawiano zazwyczaj na zebraniach rad klasowych. Uczniowie uczęszczali na zajęcia w danej grupie dopóty, dopóki nie uzupełnili ujawnionych przez nauczyciela braków. Niektórzy uczniowie pracowali w dwóch, a nawet trzech grupach wyrównawczych, np. z języka ojczystego, matematyki i historii, co było możliwe dzięki stałemu planowi tych zajęć, analogicznemu do tygodniowego planu lekcji.

Dzięki scharakteryzowanym wyżej zabiegom ograniczono rozmiary niepowodzeń szkolnych do granic, jak np. w Polsce, nie wykraczających w latach siedemdziesiątych poza wskaźnik od 4 do 5% uczniów drugorocznych w szkole podstawowej. Upowszechnianie kształcenia średniego, dokonujące się obecnie we wszystkich prawie krajach uprzemysłowionych oraz w niektórych krajach rozwijających się, będzie prawdopodobnie wymagać nie tylko utrzymania, lecz także rozbudowy owych zabiegów. Na rzecz tego stwierdzenia przemawia ponadto konieczność wyrównywania poziomu nauczania w wyższych klasach szkoły podstawowej lub w szkole średniej w tych krajach, które stosują zasadę automatycznej promocji uczniów bądź w całej szkole podstawowej (Norwegia i pozostałe kraje skandynawskie, Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Brazylia i Australia), bądź tylko w niektórych klasach tej szkoły, przeważnie najniższych.

(Austria i Republika Federalna Niemiec — klasa I; Belgia — klasy I i II; Turcja — klasy I—III; Japonia, Korea i Malazja — wszystkie klasy w cyklu nauczania początkowego i na szczeblu szkoły średniej I stopnia), bądź wreszcie — jak w Polsce od 1972 roku — w klasach I—III z wyjątkiem uczniów wykazujących szczególnie wyraźne opóźnienie programowe.

PROBLEMY OTWARTE

Pierwszy z nich dotyczy miejsca i roli nauczania podstawowego w systemie edukacji przedakademickiej. Z tego bowiem, co zostało wyżej powiedziane wynika, że nauczanie podstawowe, realizowane w szkole podstawowej (*basic school, Grundschule*) ośmio- lub dziesięcioletniej, tzn. w klasycznej dla jego aktualnej postaci strukturze organizacyjnej, zaczyna zanikać. Dzieje się tak nawet w Polsce, gdzie w dokumentach charakteryzujących główne kierunki przebudowy polskiego szkolnictwa, jak np. w *Uchwale Sejmu PRL w sprawie systemu edukacji narodowej* z 13 października 1973 roku, zamiast nazwy „szkoła podstawowa” stosuje się wobec 10-latki określenie „ogólnokształcąca szkoła średnia”. Nie jest to, oczywiście, słuszne, gdyż nazwę „szkoła średnia” odnosi się tradycyjnie wyłącznie do tych placówek oświatowo-wychowawczych, które zapewniają swoim absolwentom dojrzałość do studiów wyższych. Tego zaś warunku 10-latka nie spełnia. Tak więc zamiast nazwy „szkoła podstawowa” stosuje się ostatnio coraz częściej nazwę „szkoła początkowa” lub „szkoła początkowa oraz szkoła średnia I stopnia”. Być może, iż w przyszłości, po upowszechnieniu kształcenia w szkole średniej II stopnia, będzie się o niej mówić jako o szkole podstawowej, tzn. szkole dla wszystkich uczniów w wieku obowiązkowego nauczania przedakademickiego, szkole o szerokim i zarazem różnicowanym programie kształcenia ogólnego, respektującym edukacyjne potrzeby jednostki i społeczeństwa. Antycypując tę sytuację, nadałem nazwie „szkoła podstawowa” takie właśnie znaczenie już na początku niniejszego rozdziału. Czy jednak szkoła średnia przekształci się rzeczywiście w szkołę podstawową, a ponadto kiedy to się stanie w skali światowej — pozostaje problemem otwartym.

Drugi problem otwarty odnosi się do sprawowanej przez szkołę podstawową funkcji selekcyjnej. Gdyby bowiem, jak to obecnie ma miejsce w wielu krajach świata, nadal utrzymano zasadę promowania uczniów na podstawie uzyskanych przez nich stopni szkolnych, wówczas należałoby silniej niż dotąd wziąć pod uwagę, iż stopnie te są w wielu wypadkach mało obiektywne. Oprócz tego odnoszą się one głównie do oceny wiedzy werbalnej, w mniejszej zaś mierze do umiejętności, przede wszystkim do umiejętności samodzielnego uczenia się, tak przecież ważnej dla współczesnego człowieka. Niewielką moc predyktywną wykazują ponadto testy psychologiczne oraz testy dykatyczne, nazywane nie bez ra-

cji testami wiadomości. Wszystko to wskazuje na potrzebę opracowania bardziej obiektywnych i równocześnie znacznie doskonalszych od stosowanych obecnie narzędzi pomiaru zdobywanej przez uczniów wiedzy, a także — co szczególnie istotne — różnorodnych umiejętności teoretycznych i praktycznych, łącznie z umiejętnością dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów. Takich zaś narzędzi, jak dotąd, nie mamy.

Z problemem selekcji wiąże się ściśle problem orientacji szkolnej i zawodowej, trzeci z kolei. Chcąc bowiem znaleźć wartościowy ze społecznego i psychopedagogicznego punktu widzenia środek zastępczy dla selekcji, zwłaszcza dla tzw. selekcji eliminującej, trzeba siłą rzeczy szukać rozwiązań pozwalających racjonalnie sterować losami szkolnymi dzieci i młodzieży. Takich możliwości miała dostarczyć orientacja. Piszę „miała”, ponieważ — jak widzieliśmy na przykładzie Francji — rozwiązania dotychczasowe tego problemu nie są powszechnie akceptowane. Sądzę, że w przyszłości nastąpią korzystne zmiany w tym zakresie. To zaś, czy stanie się tak faktycznie, zależeć będzie od przygotowania nauczycieli do pracy także i na tym odcinku, niezmiernie ważnym dla dalszego rozwoju szkoły podstawowej. Do tego zaś czasu problem orientacji szkolnej i zawodowej należeć będzie do gatunku otwartych.

Czwartym problemem otwartym nauczania podstawowego jest jego treść. Jak dotąd bowiem nie zdołano opracować akceptowanego szeroko kanonu tego nauczania, uwzględniającego potrzeby epoki rewolucji naukowo-technicznej oraz przygotowującego ludzi do życia w warunkach, których jeszcze nie znamy, a nawet nie potrafimy dokładnie przewidzieć. I jeśli nawet znamy hasła wytyczające kierunek tej pracy, jak „uczyć uczyć się”, „uczyć samodzielnie myśleć i działać”, „uczyć antycypować i uczestniczyć” itp., to jednak nie potrafimy jeszcze zbudować programu nauczania dla szkoły podstawowej, która byłaby „szkołą dla życia i przez życie”, „szkołą zorientowaną na przyszłość”, „szkołą otwartą” na wszystko, co postępowe i twórcze. Taki program trzeba dopiero opracować. Jest przy tym rzeczą wątpliwą, czy uda się to zrobić za pomocą dotychczasowych metod i środków, faworyzujących „rozwiązania komisyjne”.

Ostatnim, piątym problemem otwartym nauczania podstawowego, któremu pragnę tutaj poświęcić uwagę, jest problem dysproporcji oświatowych między miastem i wsią. Problem ten występuje wprawdzie w sposób szczególnie drastyczny w krajach rozwijających się, niemniej z jego skutkami spotkać się można również w wielu krajach uprzemysłowionych, a więc i w Polsce. Niższy poziom nauczania w szkołach wiejskich, trudniejszy dostęp do szkół ponadpodstawowych, uboższe warunki życia kulturalnego — oto czynniki od których usunięcia zależeć będzie rzeczywiste wyrównanie sytuacji oświatowej wsi i miasta i — co się z tym wiąże — podniesienie ogólnego poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej w wielu krajach. I chociaż mechanizacja, a nawet automatyzacja niektórych rodzajów pracy na wsi jest już dzisiaj

nieodwracalnym faktem, podobnie jak niezwykle szybki rozwój środków masowego przekazu informacji, to jednak wiele jeszcze trzeba włożyć wysiłku, aby gospodarka rolna i hodowla zbliżyły się do poziomu używanego przez Duńczyków czy Holendrów. Do tego też prawdopodobnie czasu zlikwidowanie dysproporcji między szkolnictwem podstawowym w mieście i na wsi pozostanie problemem otwartym.

UPOWSZECHNIANIE KULTURY PEDAGOGICZNEJ W SPOŁECZEŃSTWIE

Poziom kultury pedagogicznej w społeczeństwie w zasadniczy z pewnością sposób decydować będzie o poziomie i efektach wychowania przyszłych pokoleń. We współczesnych społeczeństwach jednostka podlega bowiem wpływom różnorodnych czynników, wielu grup społecznych, instytucji i organizacji społecznych. Warunkiem integracji tych wszystkich wpływów i oddziaływań wychowawczych jest odpowiedni poziom kultury pedagogicznej społeczeństwa.

Jeżeli bowiem chcemy, aby społeczeństwo nasze było społeczeństwem wychowującym, to należy zastanowić się nad kwestią przygotowania rodziców i wszystkich obywateli do roli wychowawców. Nie wystarcza już dziś w wychowaniu wiedza i umiejętności przekazane nam przez rodziców, przez tradycje oraz sama intuicja, rozwój bowiem życia społecznego, kulturalnego oraz różnorodnych oddziaływań pedagogicznych powoduje, że pojawiać się zaczyna dziś coraz większe zapotrzebowanie w społeczeństwie na wiedzę pedagogiczną, psychologiczną czy medyczną, niezbędną do prawidłowego wychowania dzieci przez ich rodziców.

1. ROLA KULTURY PEDAGOGICZNEJ W ROZWIJANIU SPOŁECZEŃSTWA SOCJALISTYCZNEGO

W rozwoju społeczeństwa socjalistycznego na etapie przyspieszonego tempa tego rozwoju coraz ważniejszą rolę odgrywa postęp w socjalistycznym sposobie życia obywateli. „Socjalizm zostanie zrealizowany w życiu każdego człowieka nie tylko przez zbudowanie gospodarki zdolnej zaspokajać rosnące potrzeby — czytamy w artykule J. Szczepańskiego — lecz także, i to przede wszystkim, przez realizowanie ideologicznej wizji stosunków ludzkich w życiu codziennym¹.”

Jednym z celów ustroju socjalistycznego jest zaspokajanie stale rosnących potrzeb duchowych człowieka. Ciągłe zaś podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej społeczeństwa, warunkujące realizację zasady — człowiek najwyższą wartością w ustroju socjalistycznym — stało się niezbędnym warunkiem przyspieszenia tempa rozwoju i rewolucji naukowo-technicznej w naszym kraju. Podniesienie więc poziomu ogólnej kultury społeczeństwa, a szczególnie kultury pedagogicznej jest koniecznym warunkiem prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa socjalistycznego i realizacji w praktyce ideałów socjalizmu. Kultura musi być traktowana jako środek uszlachetniania ludzi. Działania podejmowane w ramach systemu upowszechniania kultury pedagogicznej muszą w związku

¹ J. Szczepański: Upowszechnianie kultury pedagogicznej a rozwój społeczeństwa socjalistycznego. *Oświata Dorosłych* 1978, nr 5.

z tym zmierzać do podnoszenia kultury życia ludzi pracy, kultury samej pracy, kultury uczuć, kultury współżycia zbiorowego, kultury korzystania z czasu wolnego, wypoczynku, rozrywki, turystyki i sportu itp. Działania te jednocześnie prowadzić powinny do wychowania nowych ludzi i do ukształtowania nowych form życia zbiorowego i jednostkowego. Jest to aspekt ideowo-polityczny systemu upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie.

Nowe warunki życia, zmiany w życiu jednostki i całych zbiorowości, spowodowane m.in. industrializacją, urbanizacją oraz nowymi stosunkami społecznymi, stwarzają nowe problemy społeczne i pedagogiczne. Pojawiają się również w warunkach rozwijającego się społeczeństwa socjalistycznego różne trudności przejściowe i pewne przejawy tzw. patologii społecznej. Przede wszystkim wiele przeszkód, trudności, załamania, a nawet kryzysów w procesie budowy społeczeństwa socjalistycznego wynika stąd, że mentalność ludzi, ich świadomość społeczno-polityczna, sposoby myślenia i działania nie idą od razu w parze z szybkim rozwojem socjalistycznej bazy. Sama zaś szkoła, jak dotychczas, nie zawsze mogła sprostać wielkim zadaniom wychowania nowego człowieka. Dziś okazuje się, że nie wystarcza stworzenie odpowiedniej bazy. Obok zmian w strukturze społecznej i w bazie ekonomicznej ustroju, niezbędne jest wychowanie nowego społeczeństwa. Jest to drugi aspekt o charakterze społecznym, który nakazuje nam spojrzeć na nową rolę i znaczenie upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie.

Powszechną formą życia człowieka jest życie w społeczeństwie. Człowiek nie tylko żyje w społeczeństwie, lecz także w społeczeństwie się wychowuje. Wynika stąd zasada, że każda jednostka będąca członkiem społeczeństwa musi podporządkować się pewnym ogólnym wymogom systemu społecznego, co stanowi niezbędny warunek prawidłowego funkcjonowania tego systemu. Z punktu widzenia pedagogiki społecznej zachodzi w tym ujęciu potrzeba organizowania środowiska wychowawczego, w którym człowiek żyje i otrzymuje wychowanie, aby mogło ono wytwarzać wiele bodźców wychowawczo wartościowych, a jednocześnie kompensować jego wpływy ujemne². Nie wystarczy więc pozostawienie procesu wychowania samej szkole, samemu systemowi oświatowo-wychowawczemu. Jeżeli bowiem działalność szkoły nie zostanie wsparta działaniem społeczeństwa w środowisku, trudno będzie uzyskać stosunkowo wyższy poziom wychowania młodego pokolenia i odpowiedni poziom kultury pedagogicznej całego społeczeństwa. Dochodzimy w ten sposób do aspektu wychowawczego upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie. Dla nikogo nie ulega dziś żadnej wątpliwości, że działalność wychowawcza jest ściśle sprzężona ze środowiskiem społeczno-kulturalnym. Powiązanie szkoły ze środowiskiem to proces, który stał się nieuchronny i obiektywny, a który warunkuje realizację

² R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1976.

współczesnego ideału wychowawczego. W środowisku przecież występują określone instytucje, które spełniają wyznaczone im zadania pedagogiczne. Podstawową instytucją jest rodzina, która jako środowisko najważniejsze w życiu człowieka, jest pomostem łączącym dziecko z rzeczywistością społeczną. Mimo zmian, jakim rodzina współczesna podlega, dwie funkcje współczesnej rodziny mają szczególne znaczenie: 1) funkcja socjalizacyjna oraz 2) funkcja emocjonalno-kontrolna³. Rodzice jako główni realizatorzy procesu socjalizacji mogą sprostać zadaniom wynikającym z tych funkcji tylko dlatego, że poza pełnieniem funkcji w rodzinie pełnią także określone funkcje w szerszych strukturach społecznych, stąd czerpią z pewnością i przenoszą na grunt rodziny ogólnospołeczne wzory kulturowe. Tak więc ze względu na rolę rodziny w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży oraz wobec poważnego znaczenia związków zachodzących między planową pracą wychowawczą a wpływami środowiska na kształtowanie osobowości człowieka niezbędna jest zorganizowana działalność mająca na celu stałe podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej wśród rodziców i całego społeczeństwa.

2. SYSTEM UPOWSZECHNIANIA KULTURY PEDAGOGICZNEJ

W modelu kulturowym współczesnego człowieka, obok wiedzy dotyczącej świata przyrody, nauki, techniki, kultury, sztuki i życia społecznego, wiele miejsca powinna zajmować wiedza o człowieku i jego życiu.

Dzisiaj obserwujemy znaczny wzrost ogólnego i profesjonalnego wykształcenia rodziców i całego społeczeństwa. Wiedza zaś o człowieku, jego potrzebach, rozwoju, życiu, wychowaniu jest niewielka, a przecież nabiera dziś szczególnego znaczenia w społeczeństwie socjalistycznym. Jednocześnie wiedza ta stanowi istotny składnik kultury pedagogicznej społeczeństwa.

Kultura pedagogiczna niezbędna jest każdemu, a przede wszystkim rodzicom. Rodzina stanowi najbardziej powszechne środowisko wychowawcze człowieka. Wywiera ona istotny i znaczący wpływ na zachowanie się jednostki zarówno wewnątrz samej rodziny, jak i na zewnątrz, na jej stosunek do innych osób, do świata wartości, do systemów norm i wzorów postępowania.⁴ „Prawidłowo ukształtowana rodzina — czytamy w pracy Z. Tyszki — jest dla normalnej jednostki grupą odniesienia, z którą świadomie i mocno identyfikuje się ona, jako jej członek i reprezentant, współtworzy i przyjmuje kulturowane w niej poglądy, postawy, obyczaje, wzory zachowania i postępowania”⁵. W związku z tym odpowiednio wysoki poziom kultury, dojrzałość społeczna i wiedza

³ Cele kształcenia i wychowania w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym (Studium wstępne). Warszawa 1975, Wyd. IBP.

⁴ J. Maciaszkowa: Rola szkoły w przygotowaniu młodzieży do życia w rodzinie Warszawa 1976. Wyd. IBnM.

⁵ A. Tyszka: Socjologia rodziny. Warszawa 1974.

pedagogiczna rodziców sprzyjają wypełnianiu przez rodzinę w sposób prawidłowy zadań wychowawczych.

Brak nam dziś w kraju pełnego rozeznania, jaki jest poziom kultury pedagogicznej rodziców i całego społeczeństwa. Prowadzone badania przez różnych specjalistów dają tylko wycinkowy i niepełny obraz sytuacji w tej dziedzinie. Można się spodziewać, że badania prowadzone aktualnie w ramach problemu węzłowego np. „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym”, które zakończą się w roku 1980, dadzą pełniejszy obraz i pokażą, jaki jest faktycznie poziom kultury pedagogicznej w społeczeństwie polskim. Już dziś na podstawie wstępnych badań sondażowych prowadzonych pod kierunkiem Ireny Jundziłł na Uniwersytecie Gdańskim (temat: „Elementy kultury pedagogicznej społeczeństwa”) można powiedzieć, że wiedza o dziecku, jego życiu psychicznym jest wśród rodziców na ogół bardzo uboga. Innym zjawiskiem ujemnym jest popełnianie przez rodziców wielu błędów wychowawczych, czego wyrazem są najczęściej błędy w niewłaściwym stosowaniu odpowiednich metod wychowawczych. W większości rodzin dało się zauważyć lekceważenie nagród, a nadużywanie kar. W wychowaniu rodzinnym oddziaływania pedagogiczne są najczęściej oparte na intuicji i tradycji rodzinnej, rzadziej na refleksji i rzetelnej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej.

Ciekawe też prace badawcze prowadzone są w ośrodku łódzkim pod kierunkiem Ireny Lepalczyk, które dotyczą podstawowych problemów kultury pedagogicznej społeczeństwa: treści kultury pedagogicznej społeczeństwa polskiego, form i metod jej upowszechniania. Brak jeszcze dziś podsumowania wyników tych badań, tym niemniej w ich świetle rysuje się już zasadniczy postulat, że treści kultury pedagogicznej powinny traktować nie tylko o przedmiocie wychowania, tzn. o dzieciach i młodzieży, lecz także o podmiocie wychowania, tj. o dorosłych, dopomagając w kształtowaniu aktywnej postawy kulturalnej, wzmacniając rolę społeczną i zawodową, doskonaląc kulturę zawodową.

Stosunkowo trudno jest precyzyjnie sformułować pojęcie kultury pedagogicznej. Zasadniczo spotykamy się z dwoma podejściami metodologicznymi: 1) z ujęciem wąskim, które ogranicza je do świadomości wychowawczej człowieka, 2) z ujęciem szerokim, które bliskie jest pojęciu kultury w ogóle. W ujęciu wąskim kultura pedagogiczna to tyle, co zespół zjawisk i sposobów postępowania ludzi (rodziców) w dziedzinie wychowania, które wynikają ze świadomości celów i zadań wychowania oraz z posiadanej wiedzy o wychowaniu i praktycznych umiejętnościach organizacji sytuacji wychowawczych i rozwiązywania określonych problemów pedagogicznych⁶. Takie określenie pojęcia kultury peda-

⁶ Podobnie próbują formułować pojęcie kultury pedagogicznej: I. Jundziłł: *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*. Gdańsk 1976; A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa 1972.

gicznej sprowadza się do zespołu cech osobowości ludzi, którzy swoimi działaniami wywierają wpływ na postępowanie i zachowanie się innych ludzi. A więc można powiedzieć — z punktu widzenia ogólniejszego — że kultura pedagogiczna to pewien zestaw poglądów, wiedzy, przekonań, postaw i stałych skłonności do działania wychowawczego, zgodnie z tymi postawami i przekonaniem.

Interesujące jest to drugie podejście do określenia pojęcia kultury pedagogicznej. Jest to ujęcie systemowe. W ujęciu systemowym kultura pedagogiczna pojmowana jest jako system wychowawczy, który wywiera jako całość wpływ na kształtowanie zachowań innych ludzi.⁷

Dostępne doświadczenia w dziedzinie upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie prowadzą nas do stwierdzenia, że właściwie nie mamy dziś do czynienia w naszym kraju z jakimś jednym jedynym systemem upowszechniania kultury pedagogicznej, a przynajmniej dadzą się wyodrębnić dziś trzy systemy:

Pierwszy i najstarszy z nich to system kultury pedagogicznej wynikający z tradycji i doświadczeń przekazywanych w społeczeństwie z pokolenia na pokolenie. Funkcjonuje on w całości lub w części w każdej niemal rodzinie. Charakterystyczną cechą tego systemu, który można z pewnością nazwać potoczną kulturą pedagogiczną, jest to, że nie opiera się on na naukowej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej czy medycznej, a jest on zbitką różnych poglądów, tradycji, zwyczajów, potocznych dobrych i złych doświadczeń, tworzonych ad hoc zasad postępowania. Drogowskazem w tym systemie, w postępowaniu pedagogicznym są raczej różne cele życiowe i różne ideały kultywowane w konkretnych rodzinach.

Drugi z nich to szkolny system kultury pedagogicznej, tworzony przez pedagogikę i nauki pokrewne. Na system ten składa się wiedza i doświadczenie praktyczne oraz pewien system wartości warunkujący szkolny ideał wychowawczy, określający cele wychowania i kształcenia oraz system wartości wpajanych młodzieży. Zasadniczą rolę w tym systemie spełniają programy nauczania i wychowania realizowane w procesie dydaktyczno-wychowawczym różnych typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Ważne znaczenie w przygotowaniu młodzieży do roli rodziców i wychowawców spełnia tutaj nowy przedmiot nauczania i wychowania — przysposobienie do życia w rodzinie oraz różnorodne zajęcia pozalekcyjne podejmujące kwestie kształtowania kultury pedagogicznej wśród uczniów.

Trzeci z kolei to system tzw. pedagogizacji społeczeństwa, a więc działania podejmowane przez różne organizacje i instytucje na rzecz podniesienia poziomu kultury pedagogicznej w społeczeństwie. Znaczną rolę odgrywają w tym systemie wydawnictwa, masowe środki przekazu oraz

⁷ J. Szczepański, op. cit.

instytucje wychowania równoległego. Niestety, jak się obserwuje, wszystkie te działania nie są w pełni zintegrowane i w konsekwencji nie stanowią zbyt wielkiej siły oddziaływania. W swej działalności system ten opiera się na podstawach naukowych pedagogiki i innych nauk społecznych i kieruje się tymi samymi celami wychowania co szkolny system kultury pedagogicznej.

Wyodrębnienie tych trzech systemów kultury pedagogicznej ma charakter teoretyczny i służy jedynie wyjaśnieniu różnych kierunków działalności w dziedzinie upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie. W życiu codziennym w zasadzie żaden z nich nie występuje w czystej formie. Systemy te nakładają się i są współzależne, lecz jednocześnie starają się zachować względną niezależność. Dla przykładu można wykazać, że potoczny system kultury pedagogicznej funkcjonuje w społeczeństwie w znacznie jeszcze szerszym zakresie niż system szkolny, zaś system tzw. pedagogizacji społeczeństwa stanowi tylko jakby uzupełnienie, i to tylko w niektórych zakresach systemu potocznego i systemu szkolnego. Wzajemne przenikanie się tych trzech systemów oraz uzupełnianie jest procesem ciągłym i powolnym. Szkoła zaś musi sobie z tego zdawać sprawę, jeśli chce w sposób planowy upowszechniać kulturę pedagogiczną zarówno wśród dzieci, jak i młodzieży oraz wśród rodziców i całego społeczeństwa.

Nasuwa się w tym miejscu pytanie, jakie funkcje powinien pełnić jednolity system upowszechniania kultury pedagogicznej? Rozważania teoretyczne oraz analiza dotychczasowych doświadczeń pozwalają widzieć 3 zasadnicze funkcje systemu upowszechniania kultury pedagogicznej w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym; są to funkcje: aktywizująca, kształcąca, wychowawcza.

Funkcja aktywizująca oznacza — najogólniej rzecz biorąc — pogłębianie świadomości społecznej młodzieży i dorosłych o potrzebie podejmowania odpowiedzialności przez całe społeczeństwo za prawidłowy rozwój i wychowanie młodego pokolenia. Wyrażać się ona powinna w budzeniu zainteresowań sprawami dzieci i młodzieży w kształtowaniu właściwego stosunku do wszelkich spraw ludzkich, a przede wszystkim do spraw dziecięcych. Kształtowanie właściwego stosunku (motywacji i uczuć) do innych ludzi na drodze przewartościowania i podporządkowania własnych dążeń i oczekiwań — wartościom, normom i zadaniom społecznym.

Znany pedagog społeczny A. Kamiński stał na stanowisku, że właściwie upowszechnianie kultury pedagogicznej „polega na zabiegach powodujących budzenie zainteresowań (podkreślenie — M.B.) i potrzeb w zakresie określonych wartości kultury oraz pragnienie zdołbycia (interioryzacji) tych wartości”.⁸

⁸ A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej. Warszawa 1972.

Funkcja kształcąca systemu upowszechniania kultury pedagogicznej to rozwijanie dyspozycji określających sprawnościową stronę osobowości człowieka. Chodzi tutaj o takie dyspozycje, jak: wiedza oraz określone umiejętności praktyczne. Celem jest tutaj kształcenie i pogłębianie świadomości wychowawczej przez przekaz norm, wartości, modeli postaw i zachowań wynikających z socjalistycznego ideału wychowawczego.

Funkcja wychowawcza systemu upowszechniania kultury pedagogicznej to przede wszystkim „wychowanie” rodziców i obywateli na przyszłych opiekunów i wychowawców, to kształtowanie wśród młodzieży i dorosłych umiejętności wyrażania odpowiednimi zachowaniami i postawami społecznie uznanego i przyjętego systemu wartości i norm, a szczególnie umiejętności wychowawczego oddziaływania na otoczenie, zwłaszcza na dzieci i młodzież.

Jest rzeczą zrozumiałą, że wyodrębnione trzy funkcje — aktywizująca, kształcąca i wychowawcza — wzajemnie się przenikają i zająbiają, w efekcie występują najczęściej nierozłącznie tworząc ograniczoną całość.

Wychodzimy z założenia, że prawidłowo funkcjonujący system upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie powinien spełniać następujące zadania:

1) uświadamianie społeczeństwu celów i zadań wychowania socjalistycznego oraz przekazywanie wiedzy o dziecku i jego wychowaniu oraz uwarunkowaniach ideowo-politycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych wychowania;

2) kształtowanie poczucia odpowiedzialności całego społeczeństwa za prawidłowy rozwój i wychowanie młodego pokolenia, wyrabianie wrażliwości dorosłych na potrzeby dzieci i młodzieży oraz gotowości niesienia jej pomocy, opieki i wychowania;

3) kształtowanie umiejętności pedagogicznego działania zgodnego z do- brze pojętym interesem drugiego człowieka (szczególnie dziecka) oraz umiejętności wyrażania społecznie uznanego systemu wartości i norm na drodze prezentowania odpowiednich zachowań i postaw w szczególności w środowisku dzieci i młodzieży;

4) uświadamianie społeczeństwu ludzi dorosłych potrzeby uczestniczenia w społecznych pracach opiekuńczo-wychowawczych na rzecz dzieci i młodzieży oraz rozwijanie aktywności jednostek i całych zbiorowości na rzecz podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej w środowisku, w rodzinie, w placówkach oświatowo-wychowawczych i organizacjach społecznych.

Te cztery grupy zadań mają oczywiście charakter instrumentalny. Teoretyczne rozwinięcie i określenie zadań upowszechniania kultury pedagogicznej wymagałoby dalszych pogłębionych rozważań, analiz doświadczeń i uogólnień. Sądzimy, że instrumentalne podejście do zadań systemu pomoże praktykom w lepszym zrozumieniu i wykonaniu zadań, jakie za-

warte zostały w programie upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie.

Podstawowa rola w strukturze systemu upowszechniania kultury pedagogicznej przypada instytucjom i organizacjom realizacyjnym. W oparciu o dotychczasowy dorobek teoretyczny i praktyczny można wyodrębnić 3 podstawowe grupy instytucji i organizacji (elementów realizacyjnych systemu), które jako komórki wychowawcze systemu realizują jego podstawowe zadania. Są to:

- 1) instytucje wychowania naturalnego takie, jak: rodzina, grupa rówieśnicza, grupa koleżeńska, sąsiedzka, towarzyska itp.;
- 2) instytucje i organizacje wychowania bezpośredniego jako środowiska wychowawcze intencjonalne, działające na podłożu stosunków formalnych takie, jak: żłobki, przedszkola, szkoły, placówki oświatowo-wychowawcze i opiekuńcze, instytucje kulturalno-oświatowe, organizacje dziecięco-młodzieżowe i społeczne;
- 3) instytucje oświatowo-kulturalne wychowania pośredniego, które w ogólnym zakresie swojego działania podstawowego podejmują także zadania z zakresu upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie — są to zakłady pracy, instytucje i urzędy kulturalno-socjalne, organizacje społeczno-polityczne, środki masowego przekazu itp.

3. FUNKCJE I ZADANIA SZKOŁY W SYSTEMIE UPOWSZECHNIANIA KULTURY PEDAGOGICZNEJ W SPOŁECZEŃSTWIE

Wyniki badań empirycznych, a przede wszystkim szerokie doświadczenia praktyczne wskazują na to, że szkoła odgrywa i odgrywać będzie podstawową rolę w systemie upowszechniania kultury pedagogicznej w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym. Musi to jednak być szkoła nowoczesna, szeroko ujmująca działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, szkoła związana bezpośrednio z instytucjami wychowania równoległego oraz innymi instytucjami i organizacjami społecznymi w środowisku. A więc powinna to być przede wszystkim szkoła środowiskowa, otwarta na pozytywne wpływy środowiska i oddziaływająca w sposób planowy na to środowisko. Wszystkie inne elementy systemu upowszechniania kultury pedagogicznej będą raczej wspierać podstawowe działania szkoły, a także rodziny w podnoszeniu poziomu kultury pedagogicznej w społeczeństwie.

Działalność szkoły środowiskowej sprzyja integrowaniu pracy dydaktycznej szkoły z pracą wychowawczą wśród dzieci i dorosłych. „Wykonywanie różnorodnych zadań przy współudziale środowiska i na rzecz środowiska ma także inne walory wychowawcze — jak pisze W. Okoń. — Zespala licznymi więzami rodzinę, zakłady pracy oraz instytucje użyteczności publicznej ze szkołą, tworząc już nie postulowany, lecz rzeczy-

wisty front pedagogiczny, jako istotny element społeczeństwa wychowującego".⁹

Z dotychczasowych rozważań wynika, że nowoczesna szkoła, szkoła środowiskowa, powinna pełnić następujące funkcje w systemie upowszechniania kultury pedagogicznej:

a) funkcję inspiratorską, a więc działania inspirujące różne instytucje i organizacje w środowisku do podejmowania zadań w dziedzinie upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie;

b) funkcję organizatorsko-dydaktyczną zarówno wewnątrz szkoły, jak i w środowisku. Wychodzimy z założenia, że szkoła jako środowisko wychowawcze szczególnie ważne ze względu na powszechność i ciągłość oddziaływania pedagogicznego zarówno na dzieci, młodzież, jak i dorosłych może i powinna podejmować różne formy pedagogizacji społeczeństwa w szkole i w środowisku;

c) funkcję integracyjno-koordynacyjną. Proces wychowawczy ma charakter całościowy, obejmujący swym oddziaływaniem całe życie dzieci i młodzieży. Niezbędnym zaś warunkiem efektywności procesu wychowawczego jest wewnętrzna spójność wszelkich poczynań pedagogicznych, jakie podejmowane są przez różne placówki i środowiska wychowawcze. Szkoła środowiskowa ściśle sprzęgnięta z innymi środowiskami wychowawczymi może sprzyjać realizacji tej fundamentalnej zasady. Szkoła pełni wiodącą rolę w koordynacji działalności pedagogicznej różnych środowisk, w kształtowaniu jednolitego frontu pedagogicznego. Środkiem do tego celu musi być również integracja i koordynacja działań różnych instytucji w dziedzinie upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie.¹⁰ Wiodąca rola szkoły w kształtowaniu społeczeństwa wychowującego może i powinna polegać przede wszystkim na krzewieniu kultury pedagogicznej w szkole i we wszystkich środowiskach pozaszkolnych oraz oddziaływać wychowawczych wszystkich środowisk naturalnych i intencjonalnych.

Jakie więc zadania stają dziś przed szkołą w dziedzinie upowszechniania kultury pedagogicznej? Zebrane doświadczenia i skromne stosunkowo wyniki badań empirycznych w tej dziedzinie wskazują na to, iż działalność szkoły w systemie upowszechniania kultury pedagogicznej powinna koncentrować się na dwóch grupach zadań:

— po pierwsze — upowszechnianiu wiedzy o człowieku i jego wychowaniu wśród dzieci i młodzieży w systemie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły,

— po drugie — upowszechnianiu kultury pedagogicznej wśród rodziców i w całym społeczeństwie w systemie pracy pozalekcyjnej szkoły;

⁹ W. Okoń: Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe. Warszawa 1976.

¹⁰ Szkoła otwarta — rzeczywistość i perspektywy. Pod red. M. Winiarskiego i J. Wołczyka. Warszawa 1976.

działalność ta powinna być zorientowana przede wszystkim na umacnianie rodziny i tworzenie wspomagających ją warunków w wykonywaniu funkcji wychowawczych i opiekuńczych.

Poczynione obserwacje oraz zebrane doświadczenia utwierdzają nas w przekonaniu, iż w naszym kraju dokonany został znaczny krok naprzód w kierunku upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie. W ostatnich latach szczególnie duży nacisk położono na podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej wśród młodzieży przyszłych rodziców i wychowawców.

Programy nauczania w polskiej szkole zawierają określone treści z zakresu kultury pedagogicznej. Do przedmiotów tych należą: język ojczysty, wychowanie obywatelskie, historia, propedeutyka nauki o społeczeństwie, biologia, wychowanie plastyczne i wychowanie techniczne.

We wszystkich tych przedmiotach brak właściwie wiedzy o wychowaniu, wiedzy pedagogicznej, psychologicznej czy socjologicznej. Ponadto we wszystkich tych przedmiotach nauczania kładzie się nacisk przede wszystkim na wartości kształcące, poznawcze, mniej na aspekty wychowawcze. Treści dotyczące życia rodzinnego i wychowania dziecka znajdują tylko fragmentaryczne odzwierciedlenie w programach nauczania tych przedmiotów.

Od roku 1973 działania zmierzające do podnoszenia kultury pedagogicznej wśród młodzieży zostały znacznie poszerzone. W tym bowiem roku wprowadzony został na teren szkół podnadpodstawowych nowy przedmiot nauczania i wychowania: przysposobienie do życia w rodzinie. Program tego przedmiotu, który opracowany został w Instytucie Badań nad Młodzieżą, obejmuje wybrane problemy związane ze współżyciem człowieka w rodzinie. Zadaniem nowego przedmiotu jest kształtowanie postaw, opinii i poglądów młodzieży dotyczących życia i wychowania człowieka w podstawowych środowiskach wychowawczych, a więc w rodzinie, szkole, środowisku, organizacjach młodzieżowych itp. Ma on pomóc młodzieży w przygotowaniu do życia w rodzinie, dostarczyć jej niezbędnych w życiu elementów wiedzy psychologicznej i pedagogicznej oraz kształtować umiejętności współżycia z innymi ludźmi i rozumieć zachowania ludzi w życiu społecznym. Zdobywana przez młodego człowieka na zajęciach przysposobienia do życia w rodzinie wiedza może stanowić podstawę do określenia jego światopoglądu, a także do pobudzenia procesów samowychowawczych. Wiedza ta powinna wpływać w istotny sposób na osiąganie dojrzałości psychicznej, emocjonalnej i społecznej młodzieży. „Fakt, iż na zajęciach tego przedmiotu młodzież ma okazję do wartościowania, do wymiany poglądów i opinii stanowi o istotnych warunkach wychowawczych tych zajęć i możliwościach uzyskiwania istotnych efektów wyrażających się w odpowiednich postawach młodzieży.”¹¹

¹¹ J. Maciaszkowa, op. cit.

Badania, jakie przeprowadził zespół badaczy z naszego instytutu dowiodły, że wprowadzenie do szkoły zagadnień związanych z życiem w rodzinie i o rodzinie zostało przyjęte przez środowiska szkolne zycziwie i z dużym zainteresowaniem.

W szkołach występuje duże zapotrzebowanie na wiedzę pedagogiczną i psychologiczną zarówno wśród młodzieży, jak i wśród rodziców, a także wśród samych nauczycieli przedmiotów, którzy, jak się okazuje, mieli stosunkowo mało do czynienia z problematyką rodziny i wychowania w rodzinie.

Drugi kierunek działalności szkoły w systemie upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie to praca na zewnątrz, wśród rodziców, w środowisku działania szkoły. Podstawą działania w tym zakresie jest program upowszechniania kultury pedagogicznej, jaki rekomendowany został przez najwyższe władze państwowe w naszym kraju, w realizacji którego uczestniczą wszystkie instytucje i organizacje społeczne oraz młodzieżowe podejmujące chociażby tylko w jakimś małym zakresie problemy wychowania młodzieży. Program został także przygotowany w naszym Instytucie przy współudziale specjalistów z innych instytutów resortowych.¹² Treści programowe skupiono w pięciu zasadniczych rozdziałach. Zawierają one problematykę miejsca człowieka i rodziny w socjalistycznym społeczeństwie, podstawowe założenia socjalistycznego ideału wychowania, zasady współżycia ludzi w społeczeństwie, ich potrzeby oraz niezbędne warunki zaspokajania tych potrzeb do pełnego rozwoju twórczej osobowości każdej jednostki. Dalej przedstawiają hasła dotyczące biomedycznych i psychologicznych podstaw wychowania dzieci i młodzieży, społeczne uwarunkowania i funkcjonowanie rodziny jako środowiska wychowawczego. Na tle podstawowych elementów wiedzy pedagogicznej program ukazuje główne problemy wychowania dziecka w rodzinie, ochrony prawnej i pomocy socjalnej rodzinie, problemy kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w systemie oświatowo-wychowawczym.

Program upowszechniania kultury pedagogicznej stanowi zarys problematyki dotyczącej rodziny, jej funkcji opiekuńczo-wychowawczych, kulturowych, zawiera elementy wiedzy socjologicznej, psychologicznej, etycznej, społeczno-prawnej, biomedycznej. Ujmuje problemy światopoglądowe, społeczno-moralne i obyczajowo-prawne życia rodzinnego, współżycia i wychowania w rodzinie.

Jest to program wielopłaszczyznowy i problemowy o charakterze ramowym i otwartym.

¹² Program kultury pedagogicznej. Opracowanie zbiorowe: M. Balcerk (przewodniczący), M. Bober, Z. Lubowicz, A. Musiał, M. Pietkiewicz, J. Serejski. W: Materiały z VIII posiedzenia Rady do Spraw Wychowania. Warszawa, MOiW, 1978, s. 42-64 Warszawa, styczeń 1980.

Program upowszechniania kultury pedagogicznej kierowany jest do całego społeczeństwa w szczególności jednak do rodziców i ludzi młodych zakładających rodziny. Zawarte w nim treści przeznaczone są w zasadzie dla pełnej i naturalnej rodziny. Odbiorcami tego programu są również rodziny niepełne, rozbite, zrekonstruowane, zastępcze i adopcyjne.

Założone cele programu wyrażone są w kategoriach czynnościowo-operacyjnych oraz w kategoriach osiąganych efektów. Cele programu określają, jakie zmiany osobowościowe, intelektualno-poznawcze, emocjonalne, umiejętności zachowań i działań należy osiągać w trakcie realizacji programu. Realizacja programu ma doprowadzić do pewnych sprawności (poza wiedzą) i ukształtowania praktycznych umiejętności związanych z realizacją określonych zadań, szczególnie w dziedzinie wychowania młodego pokolenia. Efektem wprowadzenia do praktyki programu upowszechniania kultury pedagogicznej ma być przede wszystkim zmiana poglądów, przekonań, postaw w odniesieniu do człowieka i rodziny, w odniesieniu do dzieci i ich wychowania.

Ogromną rolę w realizacji tego programu wyznacza się szkole, wychodząc z założenia, że zespoły nauczycielskie są do tej działalności najbardziej przygotowane i predestynowane, a także żywo zainteresowane jej pozytywnymi rezultatami. Przede wszystkim pełna realizacja programu wymaga znacznego rozszerzenia działalności szkoły w środowisku, zwiększenia jej roli w podnoszeniu poziomu kultury pedagogicznej w środowisku oraz koordynacji działalności w tym zakresie w środowisku — włączania do współpracy i współdziałania zakładów pracy, związków zawodowych, komitetów opiekuńczych, organizacji społecznych i młodzieżowych, komitetów osiedlowych, kół TPD, ruchu przyjaciół harcerstwa itd.

Współdziałając z aktywem społecznym wymienionych sojuszników szkoła może nie tylko podnosić swój poziom pracy wychowawczej i upowszechniać kulturę pedagogiczną w środowisku, lecz zdecydowanie staje się ona autorytetem dla środowiska społecznego, a tym samym ma coraz większy wpływ na jego przekształcenie i rozwój kulturowy. Założona w szkole środowiskowej funkcja ogólnokulturowa staje się dopełnieniem realizacji funkcji kształcącej, wychowawczej i opiekuńczej. Działalność szkoły w tym zakresie koncentruje się na kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców i społeczności lokalnej, na kształtowaniu kultury życia codziennego i wreszcie na kształtowaniu kultury politycznej młodzieży i ich rodziców oraz na kształtowaniu postawy do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Szkoła w ten sposób staje się nie tylko nosicielem idei i socjalistycznego systemu wartości, ale również czynnikiem zespalającym i integrującym wszystkie ogniwa oświatowego i społecznego systemu socjalistycznego wychowania.¹³

¹³ F. Iniewski: Problemy i kierunki dalszych badań nad szkołą środowiskową. W: Działalność szkoły środowiskowej na wsi. Warszawa 1979.

4. KIERUNKI BADAŃ NAD UPOWSZECHNIANIEM KULTURY PEDAGOGICZNEJ

Traktując kulturę pedagogiczną jako system wychowawczy należy przyjąć, że badania nad systemem kultury pedagogicznej obejmować muszą dwie grupy problemów: a) problemów poznawczych oraz b) problemów decyzyjnych. Dotychczasowe doświadczenia w tzw. pedagogizacji rodziców i społeczeństwa, jakie zdobyliśmy w ciągu 35-lecia, dają podstawę do podejmowania badań diagnostycznych, a więc poznawczych. Rysuje się tutaj potrzeba odpowiedzi na pytania podstawowe: — czy możemy już dziś mówić o systemie kultury pedagogicznej w naszym kraju? — czy taki system istnieje faktycznie? — jakie są jego funkcje założone i rzeczywiste? — czy postawione przed systemem kultury pedagogicznej zadania są w pełni realizowane? — jakie to daje efekty? — jak wygląda struktura systemu? — czy odpowiada ona potrzebom i przyjętym założeniom? — jakie są wreszcie uwarunkowania upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie? Badania diagnostyczne dają możliwość przedstawienia stanu faktycznego. Dotychczas nie podjęto badań diagnostycznych, które starałyby się przedstawić pełną diagnozę istniejącego systemu kultury pedagogicznej. A szkoda, bo wyniki badań diagnostycznych zestawione z potrzebami mogą dać stosunkowo pełną odpowiedź na pytanie, jak powinien wyglądać system kultury pedagogicznej w Polsce.

W badaniach nad systemem kultury pedagogicznej w Polsce niezbędne jest również podejście prognostyczne, a przede wszystkim projektujące. Szukać musimy dziś odpowiedzi na pytania: jaki system byłby w naszym kraju najodpowiedniejszy? — jaka powinna być struktura nowoczesnego systemu kultury pedagogicznej? Częściej jednak w badaniach pedagogicznych mamy do czynienia z badaniami diagnostyczno-projektującymi (przy czym dotyczą one najczęściej tylko jakiegoś wycinka danej rzeczywistości) niż badaniami wdrożeniowymi. Stosunkowo łatwo dziś potrafimy diagnozować rzeczywistość i badania tego typu są coraz szerzej prowadzone, dotyczą one jednak tylko pojedynczych najczęściej elementów systemu kultury pedagogicznej (np. roli szkoły, Uniwersytetów dla Rodziców, książki, prasy, radia, telewizji, zakładu pracy). Badania modelowe pojawiają się, ale są one rzadkością, często też brak w nich konkretnych wskazań realizacji proponowanych modeli.

Pragnę jeszcze zatrzymać uwagę czytelników na kilku szczegółowych problemach systemu kultury pedagogicznej, które w moim przekonaniu powinny być przedmiotem badań naukowych.

Po pierwsze, istnieje pilna potrzeba badań potrzeb społecznych w zakresie kultury pedagogicznej. Dokładna znajomość potrzeb pozwoli z pewnością lepiej dostosować program upowszechniania kultury pedagogicznej do poszczególnych grup społecznych, do poszczególnych środowisk, do dzieci, młodzieży i dorosłych, do rodzin normalnych i patologicznych.

Po drugie, zachodzi potrzeba dopracowania się wyraźnej struktury-systemu kultury pedagogicznej w kraju, systemu, w którym jasno trzeba będzie pokazać zadania poszczególnych elementów sterujących i realizacyjnych, a jednocześnie zaprojektować optymalne rozwiązania dotyczące organizacji i koordynacji działalności elementów składowych systemu.

Po trzecie, wyjątkowego znaczenia nabiera problem podstaw teoretycznych systemu, a przede wszystkim metodyki upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie. W tym zakresie dysponujemy tylko doświadczeniami różnych instytucji, często bardzo ciekawymi, które nie są w pełni upowszechnione. Nauczyciele, wychowawcy, rodzice, a także wszyscy ci, którzy podejmują się upowszechniania kultury pedagogicznej w społeczeństwie, oczekują określenia konkretnych zasad, form i metod pracy z jednostkami i grupami społecznymi, z młodzieżą i dorosłymi, z uczniami w szkole, z dorosłymi w środowisku zamieszkania itd.

Po czwarte, podjęcia wymagają również badania dotyczące szeroko rozumianych uwarunkowań efektywności działania systemu kultury pedagogicznej. Ważna jest tutaj analiza dokładności poszczególnych instytucji i organizacji wchodzących w skład systemu, warunków ich pracy, środków zabezpieczających ich działalność.

Po piąte, szczególnego znaczenia nabierają dziś badania, które powinny dotyczyć kultury pedagogicznej pojmowanej jako zespół cech osobowości ludzi, którzy swoim postępowaniem i działaniami rozwijają kulturę pedagogiczną w społeczeństwie. Idzie tutaj o badania, które dotyczyłyby poglądów, wiedzy, przekonań, postaw i skłonności do działania zgodnymi z tymi postawami i przekonaniem. Warto by poznać, w jakim stopniu potoczna kultura pedagogiczna wyniesiona przede wszystkim z domu rodzinnego wpływa na kształtowanie osobowości młodych ludzi? W jakim stopniu osobowość dorosłego człowieka ukształtowana jest przez system szkolnej kultury pedagogicznej, a w jakim stopniu przez system kultury potocznej? Niestety system potocznej kultury pedagogicznej nie jest dotychczas przedmiotem szerszych badań, nie rozwija się w związku z tym na podstawie wyników systematycznych badań, jego hipotezy nie są weryfikowane przez naukę, a jedynie przez życie. Szczególną rolę w jego rozwoju odgrywają poglądy pedagogiczne poszczególnych jednostek. Stąd też — jak mówi prof. J. Szczepański — znacznie łatwiej jest przenikać elementom systemu potocznego do systemu naukowego niż na odwrót.

Zasygnalizowane tutaj kierunki badań nie wyczerpują całej problematyki badawczej systemu kultury pedagogicznej. Jest wiele innych jeszcze problemów, które czekają na podjęcie i zbadanie. Tym niemniej te, które przedstawiliśmy, są znacznej rangi, zaś ich podjęcie przez badaczy różnych dyscyplin naukowych jest potrzebą chwili. Upowszechnianie kultury pedagogicznej w społeczeństwie urasta do rangi zadania ogólnonarodowego, czego wyrazem jest wiele decyzji partyjnych i rządowych na

szczeblu najwyższym, dotyczących rodziny, wychowania i podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej w społeczeństwie. Dlatego też system kultury pedagogicznej w naszym kraju powinien być terenem systematycznej i kompleksowej penetracji badawczej i przedmiotem stałego doskonalenia w oparciu o wyniki konkretnych badań diagnostyczno-projektujących i wdrożeniowych oraz stałe doskonalenie praktyki upowszechniania kultury w społeczeństwie.

URAZY SZKOLNE A PROFILAKTYKA PEDAGOGICZNA

Kontakt dziecka z człowiekiem dorosłym jest specyficzną formą związków interpersonalnych, w których dorosły — poprzez proces wychowawczy — steruje rozwojem dziecka. Lutz twierdzi, iż w procesie wychowawczym należy zapewnić dziecku optymalną opiekę, należy uczyć go i być dla niego przewodnikiem.

Wynika stąd, że obowiązkiem wychowawcy jest nie tylko uczyć dziecko metod poznawania świata, uczyć go określonych sposobów reagowania i korzystnych (indywidualnie oraz społecznie) sposobów zachowania, ale również należy zapewnić mu poczucie bezpieczeństwa, zaspokoić potrzeby miłości i afiliacji, a także stać się dla niego wzorcem do identyfikacji.

Wszelkie zakłócenia powstałe w zakresie kontaktów dziecka z dorosłymi mogą stanowić uraz psychiczny, prowadząc w konsekwencji do zaburzeń reaktywnych w obrębie rozwijającego się organizmu.

W dynamice zaburzeń reaktywnych typowych dla dzieci i dojrzewającej młodzieży można zaobserwować szereg zmieniających się zjawisk psychopatologicznych, ściśle zespolonych z procesami regulującymi czynności wegetatywne. Reakcje te zatem są na ogół wieloobjawowe i zmienne, przy czym obejmują zarówno symptomy z płaszczyzny biologicznej, jak i objawy dotyczące sfery psychicznej, wyraźnie odbijając się na możliwościach intelektualnych dziecka.

Jeżeli u podstaw objawów psychopatologicznych leżą stresy powstałe w związku z sytuacją zaistniałą w szkole lub w powiązaniu z procesem dydaktyczno-wychowawczym realizowanym w szkole, to stresy te określić można jako „urazy szkolne”.

Szkoła zatem stanowić może źródło reakcji patologicznych, źródło choroby i w konsekwencji — przeszkodę w dalszej, efektywnej nauce.

Można też spotkać się z sytuacją odwrotną, gdy choroba, u podstaw której leżą pozaszkolne czynniki etiopatogenetyczne, tak wpływa na biopsychospołeczny stan dziecka, iż czyni je niezdolnym do kontynuowania nauki szkolnej.

Patogeny charakter szkoły nie zawsze jest zauważalny, rzadko analizuje się kontakty interpersonalne łączące nauczyciela z dzieckiem oraz stosunki międzyludzkie w klasie szkolnej. Najczęściej zjawiska te przesłaniane są przez problemy dydaktyczne i trudności codziennej pracy. Trzeba jednak pamiętać, że wg Müllera-Eckharda 60% uczniów wykazuje reakcje nerwicowe, a wg Nissena 1/3 uczniów leczy się z powodu zaburzeń powstałych w związku z procesem nauczania i organizacją szkoły.

Dziecko w pewnych okresach swojego rozwoju, głównie w okresie pokwitania, odznacza się dużą wrażliwością, reaguje bardzo gwałtownie nawet na niezbyt silne bodźce patogenne. Dużą wrażliwością, a więc

i znaczną reaktywnością odznaczają się również dzieci reprezentujące słaby i niezrównoważony typ układu nerwowego, dzieci osłabione chorobą somatyczną, dzieci z niedoborami wagi i wzrostu, a więc wątłe, niedożywione, dzieci przemęczone, wyobcowane z otoczenia, nie znajdujące oparcia w rodzinie.

A zatem predyspozycja konstytucjonalna, wiek, faza dojrzewania, przeszłość rodzinna i szkolna, a także nawyki społeczno-kulturowe stanowią podłoże reakcji patologicznych, kształtując równocześnie osobowość ucznia, w której rezonans znajdują urazy psychiczne wynikające z życia szkolnego.

Czynniki patogenne mogą mieć postać urazów ostrych, takich jak to bywa np. w sytuacji egzaminu, sprawdzania wiadomości, uzyskania niesprawiedliwej oceny, konfliktu z kolegami. Mogą też mieć formę urazów przewlekłych — wówczas gdy uczeń reaguje na trudności powtarzające się z dnia na dzień. Tu należą np. częste klasówki lub inne formy kontroli przeżywane jako sprawdzian własnej wartości, a także konieczność stałych ustępstw na rzecz nauczyciela lub kolegów, wiążące się z niezaspokojeniem potrzeby bezpieczeństwa, niezależności czy samorealizacji.

Urazy szkolne łącząc się często ze zwiększoną reaktywnością dziecka wywołują dezadaptację do środowiska szkolnego i prowadzą do rozwoju procesu patologicznego.

Dzieci, u których dojdzie do zaburzeń adaptacji, a więc do zakłóceń we właściwym, adekwatnym do sytuacji zachowaniu, najczęściej uchylają się od aktywności w klasie, rezygnują ze współpracy z grupą rówieśników, całą energię psychodynamiczną zmieniając w wewnętrzny niepokój leżący u podłoża lęku i niechęci. Nie zawsze właściwe oddziaływanie ze strony otoczenia i coraz bardziej patologiczne odpowiedzi ze strony dziecka przybierają formę „błędnego koła”. W niektórych okolicznościach w psychopatologicznym obrazie zaburzeń przeważają objawy depresji czy autoagresji — uczniowie dostrzegają wyjście z „nieszczęścia” jedynie w samobójstwie (Nissen).

U dzieci i młodzieży — jak już wspomniano — reakcje patologiczne mają postać wielobjawową i zmienną. U niektórych dominują emocje lęku i strachu, łącznie z takimi objawami nerwicowymi, jak zaburzenia snu, trudności w skupieniu uwagi, niepokój, rozdrażnienie, tiki, histeryczne niedowłady, zaburzenia wzroku i słuchu, mutyzm itp. U innych na plan pierwszy wysuwają się — obok emocji agresji i gniewu — zaburzenia zachowania bądź to w postaci spowolnienia, zahamowania, lenistwa, bądź też w postaci nadmiernej ruchliwości, krzykliwości, arogancji. Dzieci te często kłamią, mają skłonność do wagarowania i kradzieży. Patologiczne nawyki, takie jak ssanie palca, obgryzanie paznokci, a także jękanie czy moczenie nocne są objawami charakterystycznymi głównie dla wieku dziecięcego i bardzo często związane są etiologicznie z sytuacją szkolną.

Jak już podkreślono, odpowiedzią na stres jest u dzieci i młodzieży reakcja obejmująca cały organizm w jego psychofizycznym wymiarze. Dlatego też wymienionym poprzednio objawom nerwicowym i zaburzeniom zachowania towarzyszą często objawy psychosomatyczne w postaci np. wrzodów żołądka czy dwunastnicy, zaburzeń krążeniowo-oddechowych, odczynów alergicznych łącznie z astmą oskrzelową, zaburzenia wewnątrzwydzielnicze itp.

Znaczenie objawów chorobowych w życiu szkolnym jest ogromne, albowiem stanowią one nie tylko określone dolegliwości, ale łącząc się z poczuciem niewydolności i mniejszej wartości są źródłem dodatkowych trudności i konfliktów związanych z niezrozumieniem przez otoczenie.

Wynikający z chorobowej regresji brak motywacji do nauki, niski stopień zainteresowania otoczeniem powoduje u dziecka roztargnienie, ucieczkę w fantazjowanie, w marzycielstwo, skłonność do krańcowych zachowań, a więc np. do błaznady lub też różnego typu ekscesów.

Postawy tego rodzaju wywołują — z punktu widzenia pedagogiki — różne komplikacje w przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Jeżeli nauczyciel w swoim postępowaniu z dzieckiem nie potrafi zaakceptować ucznia z jego wszystkimi psychofizycznymi zaburzeniami, to dochodzi najczęściej do takiego zaostrzenia objawów, iż metody pedagogiczne stają się niewystarczające i występuje konieczność leczenia.

Ważna jest umiejętność odpowiedniego stymulowania systemem kar i nagród, ponieważ dzieci chore — jak już powiedziano — nadmiernie, przesadnie reagują na wszystkie bodźce, zarówno pozytywne, jak i negatywne, a więc tak na kary, jak i na nagrody.

Nauczyciel nastawiony głównie na realizację programu dydaktycznego, o obojętnym stosunku do dzieci, nie umiejący dostrzec indywidualnych problemów ucznia, może nieświadomie stwarzać w szkole sytuacje blokujące zaspokojenie biopsychicznych potrzeb dziecka.

Brak zrozumienia ze strony nauczyciela lub kolegów może nasilić lęk tkwiący u podłoża wszystkich nieadekwatnych reakcji, wskutek czego dzieci nie potrafią utrzymać właściwych relacji ani z otoczeniem, ani z samym sobą, zabarwiając swym egocentryzmem wszystkie sytuacje życia szkolnego.

Często nauczyciel przejawia niechęć do wszelkiej aktywności u młodzieży nie sterowanej przez siebie, zapominając, że narzucanie opinii czy decyzji, a więc w pewnym sensie manipulowanie uczniami zniekształcać może drogę ich rozwoju. Trzeba bowiem pamiętać, iż proces wychowawczy powstaje na podłożu określonej interakcji pomiędzy nauczycielem jako osobą oddziaływającą, a dzieckiem, czyli podmiotem, na który oddziałuje.

Dlatego też najistotniejsze znaczenie przypisuje się w procesie wychowawczym postawom emocjonalnym w stosunku do dziecka. Uczeń darzony życzliwością, akceptowany, przejawia najczęściej — na zasadzie

tw. wyrównania postaw emocjonalnych — przyjazny stosunek do wychowawcy, jest bardziej podatny na jego wpływy, a także łatwiej i pełniej z nim się identyfikuje. Stosunki obojętne lub wrogie wyzwalają u dziecka upór i niechęć, które osłabiają lub udaremniają wpływy wychowawcze.

Dobierając więc program oddziaływania pedagogicznego na dzieci ujawniające reakcje patologiczne trzeba redukować ich lęki, podnosić samoocenę, stwarzać warunki do zmiany postaw i zachowań oraz umiejętnie łączyć zakazy z przywilejami. Konieczność rozliczania dziecka z wypełnionych obowiązków musi opierać się na znajomości psychofizycznej wydolności dziecka.

Sposób sprawdzania wiadomości i stawiania ocen przeżywany przez młodzież najczęściej jako sytuacja stresowa powinien uwzględniać stany lękowe i chwilowe, nerwicowe zahamowania u uczniów.

Odrębną sprawą jest sposób przekazywania wiedzy z nauczanego przedmiotu. Zbyt intelektualny charakter informacji naukowej zubożać może sferę emocjonalną ucznia i utrudniać przyswajanie wiadomości, przybierając specyficzną formę urazu szkolnego.

Nasilające się trudności w przyswajaniu wiedzy zaobserwować można w przypadkach, gdy zawyżone wymagania szkoły nie uwzględniają możliwości ich realizacji ze strony ucznia. Ta niezgodność często nasila różnego rodzaju objawy patologiczne, łącznie z upośledzeniem procesów intelektualnych oraz zakłóca relacje nauczyciel-uczeń.

Gdy wystąpią trudności w realizacji programu dydaktyczno-wychowawczego, nauczyciele i wychowawcy najczęściej poszukują przyczyn tych trudności szkolnych w złych wpływach wychowawczych rodziców, a u dzieci — w braku uzdolnień lub w braku motywacji do nauki. Na ogół nie dostrzegają patogennego wpływu szkoły.

Natomiast uczniowie najczęściej przerzucają odpowiedzialność za swoje niepowodzenia szkolne na nauczycieli i wadliwe funkcjonowanie szkoły w sensie organizacyjnym, np. zły rozkład zajęć, krótkie przerwy, brak czasu i możliwości na odpoczynek i relaks, zbyt dużą ilość zadań itp.

Należy pamiętać, że stosunek ucznia do nauki, do szkoły i nauczyciela zależy w dużej mierze od procesów społecznych zachodzących w obrębie klasy jako grupy społecznej o określonej strukturze.

Relacje zachodzące pomiędzy uczniem a resztą klasy stanowiącą formację społeczną, w której istnieją elementy formalne i nieformalne wykorzystywać należy do takiego układu norm, ról, pozycji i stosunków interpersonalnych, które mogłyby kompensować braki i wady równowagi społecznej spotykane w rodzinach poszczególnych uczniów. Konstruktynny wychowawczo układ norm nie stanowi celu samego w sobie, ale służy stymulacji oddziaływań wychowawczych kształtujących postawy poszczególnych uczniów, ich potrzeby i samoocenę.

Ten typ stymulacyjnych, integracyjnych oddziaływań wychowaw-

czych wymaga głębokiej znajomości ucznia, jego osobowości i uzdolnień, jego zdrowia i warunków środowiskowych, jego potrzeb, postaw i możliwości rozwojowych. Wielka ilość obowiązków pedagoga, zadań związanych z realizacją programu nauczania, konieczność organizowania różnego typu imprez i akcji sprawia, że wielokrotnie brak jest nauczycielom czasu na nawiązanie przyjaźni ze swoimi uczniami, na indywidualizację procesu wychowawczego.

Mówiąc więc o niedostatkach wychowania trzeba podkreślić, że nie zawsze właściwa selekcja środków oddziaływania i nie zawsze optymalny dobór stymulatorów rozwojowych zaburzają kształtowanie się dojrzałości emocjonalnej u młodych ludzi, a co za tym idzie — nie zapewniają młodzieży umiejętności adekwatnego i społecznie korzystnego kierowania swoim postępowaniem, umiejętności radzenia sobie z trudnościami, pokonywania przeszkód i realizowania wytyczonych celów.

Właściwe oddziaływanie wychowawcze jest sprawą ogromnie trudną, wymagającą od pedagoga nie tylko umiejętności nawiązywania i utrzymywania kontaktu z uczniami, ale również zmuśnej pracy nad poznaniem siebie, swoich cech, postaw i zachowań, nad formowaniem własnej osobowości.

Wydaje się jednak, że najważniejszą cechą stanowiącą o efektywnej pracy wychowawczej pedagoga, wolnej od działań nerwicorodnych, będzie miłość do dziecka. Bo jakkolwiek można przekazywać młodzieży wiedzę nie darząc jej szczególniejszą sympatią czy życzliwością, to nie można dobrze jej wychowywać nie kochając i nie rozumiejąc.

BIBLIOTEKA W ZBIORCZEJ SZKOLE GMINNEJ

Naczelny cel wychowania we współczesnej szkole, jakim jest wszechstronnie rozwinięta osobowość (1, s. 277 i nast.), może osiągnąć zbiorcza szkoła gminna pojmowana jako szkoła środowiskowa, która z jednej strony możliwie szeroko wykorzystuje w swojej działalności korzystne dla socjalistycznego wychowania możliwości tkwiące w środowisku, a z drugiej — wpływa na to środowisko, przyspieszając jego socjalistyczne przemiany (2).

W środowisku wiejskim zbiorcza szkoła gminna powinna być głównym ogniwem w realizacji zadań oświatowych, kulturalnych i sportowo-rekreacyjnych, a w przyszłości środowiskową ogólnokształcącą szkołą dziesięcioletnią. Pełne zintegrowanie środowiska wychowawczego na wsi wymaga uaktywnienia w tym kierunku zbiorczej szkoły gminnej. Wynikają stąd następujące funkcje (3, s. 303) szkoły środowiskowej na wsi: dydaktyczna (wielostronne, nowoczesne kształcenie), wychowawcza (kształtowanie i rozwijanie kierunkowych postaw, przekonań i wartości wychowanków w zakresach: ideowo-politycznym, moralno-społecznym, estetycznym, patriotycznym i światopoglądowym), opiekuńcza oraz środowiskowa (organizacja działań kształceniowych, kreatywnych i rekreacyjnych na rzecz uczniów, młodzieży pozaszkolnej i dorosłych w środowisku lokalnym szkoły).

Jeżeli przyjmie się, że współczesna szkoła ma za zadanie przekazać nie tylko określoną sumę wiedzy, ale przede wszystkim przygotować do samodzielnego jej zdobywania oraz udziału młodego człowieka w życiu rodziny i społeczeństwa, to wychowanie czytelnika i użytkownika informacji będzie należało do podstawowych zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły.

Stąd podwójna niejako funkcja biblioteki szkolnej jako placówki stanowiącej integralną część szkoły, podporządkowanej jej organizacyjnie i merytorycznie (4, 5, 6, 7, 8, s. 245), zaspokajającej aktualne potrzeby dydaktyczno-wychowawcze, oraz jako placówki przygotowującej czytelnika i użytkownika różnych bibliotek i ośrodków informacji.

Dynamiczny rozwój życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego i w konsekwencji ogromny wzrost wydawnictw naukowych i popularnonaukowych stwarza potrzebę coraz skuteczniejszych sposobów udostępniania nauczycielom informacji naukowej. Często jeszcze nauczyciele zatrudnieni w szkołach wiejskich są słabo przygotowani do samokształcenia i uczestnictwa twórczego w kulturze i życiu społecznym. Stąd ważna rola działów nauczycielskich bibliotek w zbiorczych szkołach gminnych.

Biblioteka, by sprostać współczesnym potrzebom oświaty, powinna:

— w zakresie funkcji dydaktycznej szkoły: dostar-

czać uczniom i nauczycielom odpowiedniej ilości książek, czasopism i materiałów audiowizualnych niezbędnych do poprawnego realizowania procesu dydaktycznego,

— dostarczać uczniom i nauczycielom materiałów do pracy samokształceniowej,

— wdrażać do umiejętnego korzystania z książki, źródeł informacji oraz do samokształcenia i kształcenia ustawicznego,

— dostarczać informacji o książkach i innych materiałach (9, ss. 15—18;

— w zakresie funkcji wychowawczej:

— wdrażać uczniów do samodzielności,

— rozwijać zainteresowania i zamiłowania czytelnicze,

— wyrabiać wrażliwość, poczucie piękna i estetyki, kształtować kulturę czytelniczą i rozwijać uzdolnienia w różnych kierunkach,

— wiązać emocjonalnie uczniów ze szkołą i jej tradycjami,

— dostarczać uczniom i nauczycielom materiałów do pogłębienia procesu wychowawczego (odpowiednio dobrana literatura piękna i społeczno-polityczna),

— rozwijać postawy społeczne, patriotyczne, internacjonalistyczne, samorządność, przygotować uczniów do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym;

— w zakresie funkcji środowiskowej:

— tworzyć warunki dla rozwijania indywidualnych zainteresowań i uzdolnień (szczególnie ważne zadanie dla wyrównywania startu życiowego wychowanków z różnych środowisk),

— uczyć korzystania z bibliotek innej sieci,

— wdrażać do racjonalnego spędzania czasu wolnego,

— organizować różne formy oświaty dorosłych,

— koordynować pracę kulturalno-oświatową w środowisku lokalnym.

Na stan działalności szkoły środowiskowej w wsi i realizację jej podstawowych funkcji, tym samym funkcji biblioteki, mają wpływ określone czynniki — podsystemy, traktowane jako elementy dynamicznego procesu, jakim jest funkcjonowanie systemu wychowawczego (10, s. 104) w lokalnym środowisku i wewnętrznym systemie szkoły. Są to podsystemy: organizacyjny (np. struktura organizacyjna szkoły, planowanie, pozyskiwanie zasobów — środków do działania, realizacja, kontrola); ekonomiczno-techniczny (baza lokalowa, urządzenia, sprzęt, pomoce naukowe, środki ekonomiczne na działalność); społeczno-kulturowy (nieformalne zachowania, wzory zachowań, wartości, wymagania, nastawienia pracowników, uczniów i innych przedstawicieli środowiska lokalnego, działających na terenie szkoły); pedagogiczny (całokształt świadomych i zamierzonych działań, mających na celu urabianie wychowanków według przyjętych wzorów).

Integracja wewnętrzna systemu dokonuje się poprzez udział poszczegól-

gólnych elementów w procesie jego scalania, według określonej struktury i zgodnie z funkcjami zarówno całego systemu, jak i funkcji poszczególnych podsystemów i ich elementów (11). Powyższe rozważania wskazują, że działalność biblioteki szkolnej wiąże się ze wszystkimi ogniwami systemu wychowawczego szkoły, potwierdzają tezę o integrującej funkcji biblioteki w procesie wychowania oraz demokratyzacji kultury. Warunkiem sprawnego działania biblioteki jest zapewnienie jej odpowiednich warunków pracy.

Działalność bibliotek w zbiorczych szkołach gminnych opiera się na ogólnie obowiązujących przepisach oraz na instrukcji o prowadzeniu bibliotek szkolnych z 1968 r. (12). Czynności nowych, związanych z obsługą bibliotek w szkołach podporządkowanych szkole gminnej, stanowiącej siedzibę gminnego dyrektora szkoły, nie ujmuje dotychczas żaden dokument urzędowy. Wynikają one z założeń organizacyjnych zbiorczej szkoły gminnej, w których mówi się, że szkoła ta jest samodzielną jednostką administracyjną i budżetową (13).

Wynikają stąd następujące obowiązki dla bibliotekarza gminnego:

1. Dokonywanie zakupów książek i czasopism do biblioteki zbiorczej szkoły gminnej z uwzględnieniem potrzeb bibliotek szkół i punktów filialnych po uprzednim uzgodnieniu z nimi planu zakupów.
2. Prowadzenie dokumentacji i zbiorczej statystyki bibliotecznej oraz dokonywanie oceny czytelnictwa na terenie gminy.
3. Udzielanie wskazówek i prowadzenie regularnego instruktażu pedagogicznego dla nauczycieli i bibliotekarzy opiekujących się księgozbiorami w szkołach i punktach filialnych (14).

Powyższe zadania bibliotekarza gminnego odnoszą się do działalności zewnętrznej biblioteki gminnej, która nadzoruje działalność pozostałych bibliotek szkolnych w gminie. Instrukcja o prowadzeniu bibliotek określa obowiązki tegoż i innych bibliotekarzy w zakresie czytelnictwa w szkole i najbliższym środowisku. Dotyczą one konkretnych czynności, które zawierają się w uprzednio wyodrębnionych podsystemach: organizacyjnym, pedagogicznym i społeczno-kulturowym.

Podsystem organizacyjny obejmuje planowanie działalności biblioteki. Plan pracy biblioteki jest warunkiem systematycznej i wydajnej realizacji zadań związanych z organizowaniem czytelnictwa w szkole i w środowisku (15, ss. 26—34).

Zasadnicze założenia i zadania stojące przed biblioteką szkolną powinny się znaleźć w ogólnym planie pracy szkoły. Plan czytelnictwa jest częścią planu pracy biblioteki. Obejmuje on najczęściej następujące działy:

- 1) Podstawowe założenia i zadania biblioteki na dany okres;
- 2) Uzupełnienie zbiorów;
- 3) Praca wypożyczalni i czytelnicy;
- 4) Zajęcia uzupełniające pracę wypożyczalni i czytelnicy;

- 5) Praca z aktywem czytelniczym;
- 6) Współpraca z nauczycielami, rodzicami oraz z bibliotekami pozaszkolnymi.

Bibliotekarz powinien rozwinąć ogólnie sformułowane zadanie w planie pracy szkoły, w swoim szczegółowym planie rocznym pracy biblioteki i w planach kwartalnych. Po zatwierdzeniu przez dyrektora szkoły oraz przedyskutowane uprzednio na posiedzeniu rady pedagogicznej plany takie są wytyczną działalności bibliotekarza w ciągu roku szkolnego (16, s. 110).

Sprawdzeniem wykonania planu jest dokładnie prowadzona statystyka i sprawozdawczość, na podstawie której bibliotekarz ustala aktualny stan czytelnictwa w szkole. Na prace statystyczne składają się: zbieranie materiałów, opracowanie zestawów, analiza (ilościowa i jakościowa) zakończona wnioskami. W myśl instrukcji o organizacji roku szkolnego analiza czytelnictwa powinna być dokonywana dwa razy w ciągu roku i obejmować sprawozdanie bibliotekarza oraz wychowawców klasowych i innych nauczycieli — w takim zakresie, w jakim obciążeni są prowadzeniem czytelnictwa przez programy szkolne oraz wytyczne do pracy bibliotek szkolnych.

Przedmiotem szczegółowej analizy powinno być czytelnictwo uczniów nie objętych oddziaływaniem biblioteki, nasilenie czytelnictwa, treść lektury uczniów, czytelnictwo książek popularnonaukowych oraz czynniki wpływające na jego kierunek, przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy z książką, korzystanie z różnych urządzeń biblioteki, jak również zależność wyników nauki od jakościowego i ilościowego obrazu czytelnictwa (17, s. 116).

Powyższe rozważania określają obowiązki bibliotekarza w zakresie znajomości księgozbioru i czytelników oraz współpracy z nauczycielami i organizacjami uczniowskimi w organizacji gromadzenia i selekcji zbiorów, w informowaniu wzajemnym o aktualnej tematyce lekcji.

Przyswojenie uczniom trudnej sztuki samodzielnego wyboru dobrej książki wymaga, aby bibliotekarze stosowali wolny dostęp do półek. Biblioteki, które nie posiadają warunków do stworzenia wolnego dostępu do półek dla całych zbiorów, organizować powinny dostęp do części zbiorów, na przykład do popularnonaukowych. Ułatwia to w dużym stopniu zalecany rzeczowo-alfabetyczny układ książek na półkach oraz sporządzanie katalogów pomocniczych, tematycznych i zestawów bibliograficznych.

Dobre funkcjonowanie biblioteki uzależnione jest od znajomości wzajemnych obowiązków bibliotekarza i czytelnika — ucznia. Ujmuje je regulamin, którego pełny tekst powinien być wywieszony na widocznym miejscu i omówiony na apelu lub godzinach wychowawczych.

Właściwą organizację propagandy książek i czytelnictwa zapewnia bibliotekarzowi wykorzystanie do tych czynności zebrań samorządu, apelu,

radiowęzła czy specjalnego plakatu, kronik bibliotecznych, odnotowanych kart katalogowych.

Formy propagandy pogładowej powinny obejmować: napisy i cytaty, katalogi nowości, wykazy i biuletyny nabytków, wystawy, plakaty, wykresy statystyczne, kalendarze aktualnych dat rocznic i faktów, stanowiące skuteczną zachętę do czytania książek. Wchodzący w skład aktywu bibliotecznego łącznicy klasowi stanowią jakby agitatorów czytelnictwa w zespole kolegów. Zgodnie z wytycznymi do pracy bibliotek szkolnych ze wszystkich form propagandy powinni korzystać także nauczyciele jako współorganizatorzy czytelnictwa uczniów.

Służba informacyjna i poradnictwo powinny należeć do podstawowej działalności biblioteki szkolnej. Informacje te powinny być różnorodne: biblioteczne, bibliograficzne, rzeczowe, czytelnicze. Do celów informacji i poradnictwa masowego powinno się stosować plakaty informacyjne, podające klasyfikację księgozbioru, pouczające o korzystaniu z katalogu rzeczowego, o strukturze książki.

Bibliotekarz nie powinien ograniczać swej działalności do wypożyczania książek. Duży wpływ na rozwój czytelnictwa, na zainteresowanie biblioteką i określonymi książkami oraz pogłębianie recepcji książek posiadają stosowane w bibliotekach szkolnych różnorodne formy pracy z czytelnikiem indywidualnym i zespołami uczniowskimi (18, 19).

Działalność wychowawcza biblioteki zawiera się w podsystemie pedagogicznym szkoły, ma ona ścisły związek z całokształtem pracy biblioteki w szkole i środowisku (podsystem społeczno-kulturowy). Bibliotekarz powinien stosować następujące formy pracy z czytelnikami:

- zajęcia o charakterze teatralnym (recytacje, dramatyzacje, wieczory literackie, autorskie),
- konkursy czytelnicze, turnieje, „zgaduj-zgadula”,
- zajęcia audiowizualne, oparte na wykorzystaniu rzutnika, aparatu projekcyjnego, filmu, radia, telewizji, magnetofonu,
- zajęcia rozrywkowe,
- formy złożone o charakterze imprezowym.

Pożytecznym rodzajem pracy pedagogicznej jest uroczyste wprowadzenie do biblioteki klas młodszych oraz utworzenie koła miłośników książki, które działa na zasadzie zespołu zainteresowań. Ważną rolę w rozwoju czytelnictwa w szkole może spełniać współpraca biblioteki z organizacjami uczniowskimi. Wyodrębnienie w samorządzie szkolnym sekcji czytelniczej wydatnie może podnieść rangę pracy aktywu bibliotecznego. Podlegaliby jej członkowie klasowych samorządów odpowiedzialni za sprawę czytelnictwa oraz przedmiotowi łącznicy.

Biblioteka szkolna powinna być atrakcyjna dla uczniów wszystkich poziomów nauczania. Z tego względu dobra informacja i propaganda oraz przyciągające i oddziałujące emocjonalnie formy pracy wychowawczej powinny uwzględniać różnorakie potrzeby uczniów. Im w większym

stopniu biblioteka będzie spełniać ten warunek, tym większe znaczenie mieć będzie w życiu społeczności uczniowskiej.

Dobrze jest, gdy bibliotekarz-pedagog potrafi wykorzystać w swej pracy tradycje wypracowane i kultywowane przez szkołę i bibliotekę: prowadzenie złotej księgi, zbieranie wszelkich danych o patronie szkoły. Człowiek zasłużony, wybitny polski bibliotekarz czy bibliofil mógłby być patronem biblioteki. W zakresie stosowania odpowiednich form pracy z czytelnikami bibliotekarz powinien pozyskać pomoc ze strony sojuszników biblioteki, nie tylko nauczycieli, lecz przede wszystkim rodziców, bibliotekarzy innych bibliotek szkolnych oraz bibliotek pozaszkolnych. Elementy te nabierają specjalnej wagi w pracy bibliotekarza ze względu na funkcję środowiskową biblioteki zbiorczej szkoły gminnej. Ponadto bibliotekarza obowiązuje znajomość potrzeb czytelnicznych uczniów oraz czynników je kształtujących, a więc: poziomu kulturalnego rodziców, możliwości zaspokojenia tych potrzeb w środowisku lokalnym, zakresu i zasięgu wpływu radia, filmu, telewizji, prasy oraz kierunków ich zainteresowań ogólnych. Stąd istotnym elementem pracy bibliotekarza staje się systematyczna współpraca z komitetem rodzicielskim, biblioteką publiczną, miejscowym domem kultury oraz domem książki (20). Rodzice powinni być na bieżąco informowani o czytelnictwie dzieci, mogą też pomóc wydatnie w organizowaniu wielu imprez bibliotecznych i czytelnicznych. Zadaniem bibliotekarza szkolnego powinno być dostarczanie rodzicom przeznaczonych dla nich lektur z zakresu wychowania, systematyczne wdrażanie ich do czytania książek i czasopism oraz uświadomienie o celowości prowadzenia bibliotek domowych o właściwej strukturze.

Jeśli biblioteka w zbiorczej szkole gminnej ma być biblioteką uniwersalną, warsztatem pracy i doskonalenia się uczniów, nauczycieli i rodziców, to powstaje pytanie, w jakich warunkach ekonomiczno-technicznych należy ten model realizować. Trzeba więc przeanalizować podstawowe elementy podsystemu ekonomiczno-technicznego biblioteki, jakimi są: lokal, wyposażenie biblioteki, księgozbiór, kadra biblioteczna.

Absolwent szkoły obowiązkowej w toku nauki szkolnej powinien zdobyć pewien zasób informacji o charakterze strukturalnym (struktury logiczne i treściowe) z podstawowych dyscyplin naukowych, umożliwiające mu zgodnie z ustaleniami celów kształcenia opanowanie faktów zasadniczych w danej dyscyplinie naukowej, terminów, praw i zasad, procesów i procedur badawczych, a ponadto umiejętność przekładu poznanych treści na własny język oraz zastosowanie poznanej teorii w praktyce (jako dowodów prawidłowej recepcji). Tak przyswojone struktury logiczne i treściowe, przy przemyślanym ich układzie, stanowiłyby jego aktualną wiedzę. Do tego powinny dojść pozytywne motywacje i nastawienia, a także umiejętność i sprawność do dalszego kształcenia ustawicznego. To wiąże się z jego postawą intelektualną, a do tego dochodzi wykształcenie wielu innych postaw, jak np.: światopoglądowej, społecz-

nej, politycznej. Wymagają one również przyswojenia określonych struktur treściowych (21).

Ten proces wielostronnego kształcenia musi się oprzeć — jak postuluje Wł. Goriszowski — na dobrze zorganizowanym materiale zaplecza dydaktycznego (pracownie, klasopracownie, biblioteki oraz gabinety pomocy naukowych). Nowocześnie, adekwatnie do zadań pedagogicznych, zorganizowana biblioteka musi umożliwiać udostępnianie zewnętrzne oraz korzystanie z pracy całodzienniej czytelnicy (22), przystosowanej do pracy z indywidualnym czytelnikiem, uczniem i nauczycielem oraz zespołami uczniowskimi. Z tego wynika, że lokal biblioteki powinien się składać z pomieszczeń na wypożyczalnię, czytelnicy, czytelnicy-klub i magazyny książek oraz czasopism, ilustracji, płyt, taśm, mikrofilmów.

Poniższy schemat przedstawia optymalne warunki do wieloaspektowej i wielostronnej pracy specjalisty bibliotekarza szkolnego i współdziałającego z nim całego zespołu nauczycielskiego, aktywu rodziców, aktywu organizacji młodzieżowych, aktywu bibliotekarzy innych bibliotek działających na terenie gminy (23, s. 404), biorąc pod uwagę koncepcję gminnego ośrodka kultury w oparciu o zbiorczą szkołę gminną (24, s. 322).

SCHEMAT BIBLIOTEKI

		Zespół małej poligrafii: — kserograf, — rotaprint, — inne urządzenia do kopiowania materiałów
· Ośrodek dokumentacji naukowo-technicznej	Wypożyczalnia	Pomoce do zajęć z zakresu pedagogiki bibliotecznej, np.: — plansze, — ilustracje, — teksty, — literatura fachowa, — scenariusze zajęć i konspekty, — wzory wypełnionych dokumentów bibliotecznych
Filmoteka	Czytelnia ogólna	
Taśmoteka	Czytelnia czasopism	
Katalog autorski	Gabinet do technicznego opracowania nabytków	
Katalog rzeczowy	Magazyny książek	
Kartoteka tematyczno-zagadnieniowa	Bibliotekarskie pomieszczenie pomocnicze	
Kartoteka tekstowa	Pokoje pracowników biblioteki	
Kartoteka z kart dokumentalnych	Pracownia kino-fotograficzna	
	Sala audytoryjna do zajęć dydaktycznych	
Urządzenia do natychmiastowej kontroli i utrwalania wiedzy		
Maszyny informacyjno-instruktywne	Egzaminatory	Urządzenia treningowe do praktycznej nauki
Pomieszczenia administracyjno-biurowe		
Pomieszczenia rekreacyjne (sala klubowa i inne)		

Ośrodkiem pracy oświatowej i kulturalnej na wsi powinna być szkoła całodzienna z odpowiednim zapleczem socjalno-bytowym i rekreacyjnym — stwierdza Z. Kwieciński, podając także propozycję sieci urządzeń szkoły i biblioteki (25).

W załączniku do referatu H. Zygnera (26) opracowany został projekt poszczególnych pomieszczeń wchodzących w skład biblioteki. Jest to projekt wykonany dla szkoły liczącej 1200 uczniów.

Biblioteka, czytelnia, świetlica cicha	Powierzchnia ogółem 234 m ²
Czytelnia	60 m ²
Świetlica cicha, czytelnia nauki indywidualnej	60 m ²
Wypożyczalnia	36 m ²
Magazyn książek	60 m ²
Zaplecze	18 m ²

Bardzo ważne znaczenie ma odpowiednio zaprojektowana instalacja ogrzewcza, oświetleniowa i wentylacyjna, która musi zapewnić optymalne warunki do przechowywania księgozbioru. Regały jako podstawowy sprzęt biblioteki mogą być drewniane. Stoliki i krzesła w czytelni muszą być dostosowane do wzrostu czytelników. Skrzynki katalogowe powinny być ustawione w miejscu widocznym i dostępnym dla czytelnika. Ich liczba zależy od wielkości księgozbioru i od rozbudowania katalogów. Bibliotekarz powinien mieć do dyspozycji sprzęt dodatkowy, jak reprodukcje dzieł sztuki na dużych tablicach, projektor filmowy, wąskotaśmowy, projektory obrazków nieruchomych, tj. rzutnik, epidiaskop z odpowiednimi materiałami (przeźrocza, ilustracje, pocztówki) i z ekranem do projekcji. Powinien też mieć możliwość korzystania z radia z adapterem i kompletem płyt, z telewizora, z aparatu fotograficznego i magnetofonu ze zbiorem taśm. Sprzęt ten może być ewidencyjnie przydzielony innej komórce szkolnej, ale bibliotekarz powinien mieć swobodę w wykorzystywaniu go do propagandy książek, dla uatrakcyjnienia lektury i organizowania różnych imprez kulturalnych.

W dyskusji nad modelem biblioteki szkolnej na wsi coraz częstsze są propozycje tworzenia bibliotek szkolno-publicznych, służących jednocześnie szkole i środowisku pozaszkolnemu. Biblioteka szkolno-publiczna mieszcząca się w zbiorczej szkole gminnej zasięgiem swojej działalności obejmowałaby rejon gminy i obsługiwałaby bezpośrednio wszystkich jej mieszkańców oraz nadzorowałaby biblioteki szkół filialnych punktów, placówek oświatowo-wychowawczych i kulturalnych. Biblioteka szkolno-publiczna powinna posiadać następujące pomieszczenia: magazyn na księgozbiór o powierzchni zgodnej z obowiązującą normą, połączony z poszczególnymi wypożyczalniami; wypożyczalnię oraz czytelnię dla uczniów w wieku od 6 do 11 lat z liczbą 35 miejsc; wypożyczalnię oraz czytelnię dla uczniów w wieku od 12 do 17 lat z liczbą 35 miejsc;

wypożyczalnię oraz czytelnię dla dorosłych powyżej lat 17 z liczbą miejsc od 18 do 35; czytelnię dla nauczycieli do 10 miejsc; pomieszczenie na zbiory i środki audiowizualne, pomieszczenie do opracowania zbiorów.

Podstawowy trzon biblioteki stanowi księgozbiór. Zasady doboru książek i uzupełnianie księgozbioru określa Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Przy kompletowaniu książek należy brać pod uwagę:

- założenia programowe dla poszczególnych klas i przedmiotów,
- tematykę programu w zakresie przedmiotów nauczania,
- zadania wynikające z planu czytelnictwa w szkole,
- dezyderaty uczniów i nauczycieli.

Obowiązują ponadto różne kryteria natury biologicznej i społeczno-historycznej (27, s. 18).

Biblioteka szkolna gromadzi książki dla uczniów i dla nauczycieli.

Księgozbiór przeznaczony dla uczniów powinien posiadać następujące grupy książek (28, s. 419):

- lekturę obowiązkową przynajmniej w liczbie 1 egz. na dwóch uczniów,
- lekturę do wyboru w liczbie egzemplarzy odpowiadającej 1 egz. na 3—5 uczniów,
- publikacje ogólnoinformacyjne,
- publikacje popularnonaukowe,
- literaturę piękną związaną z pracą lekcyjną i pozalekcyjną,
- aktualnie obowiązujące podręczniki szkolne.

Osobnej uwagi wymaga księgozbiór popularnonaukowy w związku ze strukturą księgozbioru w bibliotece dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej, w którym dominować będą wydawnictwa popularnonaukowe dostosowane tematyką do treści programowych obowiązujących przedmiotów, a stopniem trudności do poziomu uczniów poszczególnych klas.

Biblioteka powinna gromadzić czasopisma w liczbie 60 tytułów dla uczniów i nauczycieli.

Księgozbiór nauczycielski w bibliotece szkolnej jest głównie dla nauczyciela warsztatem umożliwiającym mu doskonalenie codziennej pracy, unowocześnianie organizacji oraz metod nauczania i wychowania. W części ogólnej musi zawierać podstawowe dzieła z historii wychowania, pedagogiki i dydaktyki ogólnej, psychologii rozwojowej, organizacji szkoły, rozwoju systemu oświatowego w Polsce. Ta część działu nauczycielskiego powinna być szczególnie bogata w szkołach oddalonych od bibliotek pedagogicznych. Druga, ważna część księgozbioru nauczycielskiego to metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów zgromadzone w każdej bibliotece szkolnej i systematycznie uzupełniane oraz programy nauczania wszystkich przedmiotów. Dział ten uzupełniają książki z zakresu pedagogizacji rodziców, samokształcenia i orientacji zawodowej. O ich tematyce, co jest ważne ze względu na ich dobór, decyduje specyfika śró-

dowiska, w którym pracuje szkoła (29). W księgozbiorze dla nauczycieli winny znajdować się publikacje z zakresu pedagogiki, psychologii, metodyki nauczania, organizacji pracy w szkole, podręczne wydawnictwa ogólnoinformacyjne, podręczna literatura pomocnicza, inne książki pomocne w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Księgozbiór czytelnicy należy wyposażyć w dział wydawnictw ogólnoinformacyjnych przeznaczonych do użytkowania na miejscu. Powinny także znajdować się:

- przynajmniej pojedyncze egzemplarze lektur obowiązkowych,
- komplet podręczników szkolnych,
- najcenniejsze pozycje literatury pięknej,
- czasopisma bieżące i ich roczniki z lat ubiegłych,
- wydawnictwa potrzebne w pracy pozalekcyjnej,
- publikacje z zakresu bibliografii i bibliotekarstwa.

Księgozbiór biblioteki musi być stale aktualizowany. Uzupełnianie zbiorów powinno się odbywać w oparciu o zapowiedzi wydawnicze i katalogi poszczególnych wydawnictw przy współpracy z księgarnią „Domu Książki”.

Podolewanie wielostronnym obowiązkom pedagogicznej i technicznej pracy w bibliotece jest możliwe przy odpowiednich kwalifikacjach w tym kierunku.

Pracownikiem biblioteki szkolnej powinien być nauczyciel-bibliotekarz posiadający odpowiednie przygotowanie pedagogiczne, psychologiczne i bibliotekarskie oraz znajomość szkoły i środowiska. W związku z rozszerzeniem obowiązków bibliotekarza w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych w szkole i środowisku w bibliotece szkolnej konieczne jest zatrudnienie pracowników technicznych. O efektywności pracy nauczyciela-bibliotekarza decydują, oprócz kwalifikacji, doświadczenie praktyczne, znajomość czytelników, ofiarność, poświęcenie, zaangażowanie społeczne i systematyczne samokształcenie.

Bibliotekarz pracujący w szkolnej bibliotece powinien mieć ukończone studia bibliotekarskie.

Ciągłą aktualizację wiedzy bibliotekarskiej zapewniają kursy specjalistyczne w tej dziedzinie prowadzone przez Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.

Przedstawiony powyżej zarys modelu biblioteki w zbiorczej szkole gminnej daje niejako wyobrażenie przyszłościowej biblioteki wiejskiej w szkole środowiskowej, mającej szczególne znaczenie dla realizacji ideału osobowości wewnętrznie zintegrowanej na zasadzie równych dla wszystkich szans kształcenia i rozwoju (30).

O wiodącej roli biblioteki szkolnej w realizowaniu omówionych zadań w porównaniu do bibliotek innych sieci decyduje:

- objęcie swym oddziaływaniem całej populacji,

— możliwość programowego realizowania określonych zadań dydaktycznych (korzystanie z materiałów bibliotecznych, biblioteki, informacji, techniki pracy umysłowej) oraz wychowawczych,

— dysponowanie przez szkołę zespołem wykwalifikowanych pedagogów, którzy mogą w oparciu o zbiory biblioteki szkolnej wdrażać do korzystania z książek, czasopism, informacji różnych dziedzin wiedzy,

— nauczyciel-bibliotekarz łącząc elementy wiedzy bibliotekarskiej i pedagogicznej może wymienionymi procesami kierować,

— możliwość współpracy z innymi bibliotekami oraz ośrodkami informacji, zapoznania młodzieży z ich działalnością oraz zachęcanie do ich wykorzystywania,

— możliwość rozpoczęcia realizacji tych zadań na stosunkowo wczesnym etapie pierwszych kontaktów dziecka z książką (31).

Biblioteka szkolna staje się jedną z głównych pracowni we współczesnej szkole, centrum informacji i dokumentacji dla uczniów i nauczycieli, niezbędnych dla optymalnej realizacji programu dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego. Powinna więc być przedmiotem systematycznej troski pracowników bibliotek, nauczycieli, dyrekcji szkół, rad zakładowych, ZNP, POP, instytutów naukowych i władz oświatowych. „Cywilizacja nasza jest cywilizacją słowa pisanego i tak jeszcze pozostanie przez wiele dziesięcioleci, zatem rola bibliotek jako instytucji oświatowych i kulturalnych nie będzie malała, lecz wzrastała” (32, s. 355).

BIBLIOGRAFIA

1. MUSZYŃSKI H.: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, PWN.
2. ADAMCZYK B.: Funkcja środowiskowa zbiorczej szkoły gminnej na wsi, (w:) *Zbiorcza Szkoła Gminna* 1976, nr 4.
3. SZCZEPAŃSKI J.: Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1970, PWN.
4. ABRAMOWICZ M.: Szkolna biblioteka gminna (w:) *Zbiorcza Szkoła Gminna* 1974, nr 3.
5. Biblioteki szkolne w Polsce Ludowej 1944—1964, pod red. F. Popławskiego. Warszawa 1966, PZWS.
6. NIEMCZYKOWA A.: Najpilniejsze sprawy bibliotek szkolnych, (w:) *Bibliotekarz* 1974, nr 4.
7. Sesja naukowa na temat biblioteki szkolnej w nowym systemie wychowawczo-dydaktycznym szkoły, (w:) *Bibliotekarz* 1974, nr 6.
8. Szkoła otwarta — rzeczywistość i perspektywy. Praca wykonana pod kierunkiem J. Wołczyka i M. Winiarskiego. Warszawa 1976, PWN.
9. NOWAK I., POGODZIŃSKA K.: Biblioteka w systemie wychowawczym szkoły, (w:) *Zycie Szkoły* 1974, nr 9.
10. MUSZYŃSKI H.: Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły. Poznań 1972, PWN.
11. ADAMCZYK B.: Szkoła środowiskowa na wsi — szkic problemu, (w:) *Głos Nauczycielski* 1977, nr 11.
12. Instrukcja o prowadzeniu bibliotek szkolnych, Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyższ. 1969, nr 138.

13. ABRAMOWICZ M.: Szkolna biblioteka gminna, (w:) *Zbiorecza Szkoła Gminna* 1974, nr 3.
14. Tamże.
15. ANDRZEJEWSKA J., SIELICKA J.: Plan pracy biblioteki szkolnej, (w:) *Poradnik Bibliotekarza* 1974, nr 1—2.
16. BIAŁKOWSKA E.: Praca pedagogiczna z czytelnikiem w bibliotece szkolnej, Warszawa 1964, Stow. Bibliot. Polskich.
17. Tamże.
18. LINDER I.: Nowe zadania bibliotek (w:) *Głos Nauczycielski* 1973, nr 30.
19. CIESIELCZUK J.: Praca pedagogiczna w bibliotece szkolnej, (w:) *Poradnik Bibliotekarza* 1974, nr 6.
20. WROCZYŃSKI R.: Pedagogika społeczna. Warszawa 1974, PWN.
21. GORISZOWSKI W.: O nową koncepcję biblioteki szkolnej w systemie oświaty i wychowania, (w:) *Chowanna* 1974, z. 3.
22. CIEŃKIEWICZ M.: Kilka uwag o roli i zadaniach bibliotek GSZ, (w:) *Nowa Szkoła* 1975, nr 4.
23. GORISZOWSKI W.: O nową koncepcję biblioteki szkolnej w systemie oświaty i wychowania, (w:) *Chowanna* 1974, z. 3.
24. FAJKOWSKI J.: Problemy rozwoju kultury w gminie, (w:) *Oświata Dorosłych* 1975, nr 6.
25. KWIECIŃSKI Z.: Ośrodek oświaty i kultury na wsi. Gdańsk 1974, Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Gdańskiego.
26. ZYGNER H.: Założenia programowo-organizacyjne szkoły środowiskowej w warunkach osiedla miejskiego i wiejskiego. Załącznik do referatu. Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1974.
27. PACŁAWSKI J.: Literatura dla dzieci i młodzieży. Kielce 1974, WSP.
28. KOTARSKI K.: Praca szkoły w świetle obowiązujących przepisów. Warszawa 1965, PZWS.
29. Dydaktyczne i wychowawcze funkcje bibliotek. Praca zbiorowa pod red. I. Jon-Jondzel. Warszawa 1978, IKN, s. 46—7.
30. KUBERSKI J.: Aktualne i perspektywiczne problemy polityki oświatowej. Wyd. 2, Warszawa 1974, Książka i Wiedza.
31. NOWAK I.: O bibliotekach szkolnych w roku bibliotek i czytelnictwa, (w:) *Chowanna* 1976, z. 4.
32. Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN.

POSTĘP PEDAGOGICZNY

JÓZEF PIELACHOWSKI
POZNAN

KONCEPCJA I DOŚWIADCZENIA WOJEWÓDZTWA POZNAŃSKIEGO W ORGANIZOWANIU RUCHU NOWATORSKIEGO NAUCZYCIELI

Kiedy 24 stycznia 1979 roku wojewoda poznański powołał skład osobowy nowej, ale opartej na tradycjach tej z lat 1966—1973, Wojewódzkiej Rady Postępu Pedagogicznego — w setkach szkół i placówek oświatowo-wychowawczych byli liczni nauczyciele nowatorzy, którzy z ogromnym zainteresowaniem przyjęli projekty związane z powołaniem Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego i wznowieniem instytucjonalnej opieki nad ruchem postępu pedagogicznego.

Wśród tych, do których jako nowa Rada Postępu Pedagogicznego mogliśmy się zwrócić, byli uczestnicy wystaw postępu pedagogicznego z lat 1966 i 1970, setki realizatorów i współtwórców eksperymentu wychowawczego pod kierunkiem prof. Heliodora Muszyńskiego, twórcy modelu zbiorczej szkoły gminnej, twórcy artystycznego i naukowego ruchu młodzieży (Pro Sinfonika, Proscenium, Pro Libris, Młodzieżowe Towarzystwo Przyjaciół Nauk), autorzy nowatorskich rozwiązań w zakresie poradnictwa wychowawczo-zawodowego i wielu innych.

Tak więc były dobre tradycje, nowa była i jest sytuacja oświaty województwa i całego kraju. Oto elementy tej nowej sytuacji:

— realizacja nowych programów wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, a więc ogromna siła motywacyjna do podejmowania wielu i różnych innowacji,

— inny stan wykształcenia kadr pedagogicznych (ponad 60% kadry z wykształceniem wyższym w województwie poznańskim), a więc większa śmiałość innowacyjna, większa znajomość teorii pedagogicznej,

— szeroka i w dużym stopniu zintegrowana propozycja teorii pedagogicznej pod adresem praktyki oświatowej.¹

Określone tradycje nowatorstwa pedagogicznego, jak również wymienione uprzednio nowe elementy sytuacji oświatowej — prowadziły do wypracowania zmodyfikowanej również koncepcji pracy z nauczycielem nowatorem. W przygotowaniu tej koncepcji niebagatelne znaczenie miała ogólnokrajowa dyskusja publikowana na łamach *Głosu Nauczycielskiego* pod hasłem „Klimat dla postępu”, a pobudzona wspólnym dokumentem ZG ZNP i Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 12 marca 1979 r. Z ducha tego dokumentu oraz głosów w dyskusji wyini-

¹ Por. np.: *Nauki pedagogiczne a modernizacja systemu oświaty*. Warszawa 1978.

kały poniższe, ważne wskazania dla organizatorów nowego etapu ruchu nauczycieli nowatorów na szczeblu wojewódzkim:

- nie administrować,
- zaufać nauczycielowi i jego wycuciu ważności problematyki szkolnej do innowacyjnego rozwiązywania,
- nie uświęcać środków, nie uczynić z nowatorstwa pedagogicznego przemijającej mody.

Z tych wszystkich przesłanek Wojewódzka Rada Postępu Pedagogicznego w Poznaniu wypracowała 4 podstawowe zasady inspirowania i upowszechniania nowatorstwa pedagogicznego w województwie w najbliższych latach. Celem wysiłków Rady opartych o te zasady jest odbudowa powszechnego ruchu nowatorstwa pedagogicznego i uczyńnienia z niego stałego elementu składowego codzienności oświatowej.

I. ZASADA KONCENTROWANIA SIĘ NA AKTYWNOŚCI INNOWACYJNEJ INDYWIDUALNYCH NAUCZYCIELI², A WIĘC ZASADA DRUGOPLANOWEJ ROLI RÓŻNYCH STRUKTUR ORGANIZACYJNYCH

Założyliśmy, że innowacja pedagogiczna ma największy sens społeczny tam, gdzie jest nauczyciel i jego uczeń lub wychowanek, a więc w konkretnej klasie, bibliotece, świetlicy, internacie. W innym, wyizolowanym z tego kontekstu miejscu trudno ją ocenić w jej rzeczywistych uwarunkowaniach, a więc rzetelnie i sprawiedliwie. Stąd jako podstawowy mechanizm inspiracji ruchu nowatorstwa przyjęliśmy zwracanie się wprost do każdego nauczyciela i wychowawcy. Wyszliśmy także z założenia, że w konkretnej szkole i klasie sam nauczyciel najlepiej wie, co w jego pracy i określonym czasie wymaga usprawnienia, innego potraktowania, eksperymentu. Za nierozsądne uznaliśmy ewentualne przywdziewanie w togi „tych, którzy wiedzą lepiej”, skąd już blisko do zarządzania postawami innowacyjnymi nauczycieli, co samo w sobie jest już paradoksem. Nie można bowiem zarządzać pracą twórczą, praca ta jest poza zasięgiem mechanizmu administracyjnego. Administracyjnie można co najwyżej wywołać krótkotrwałe pozory nowatorstwa, modne imprezy i inne błyskotliwe efekty.

Jako powszechną i bezpośrednio formę zwrócenia się do indywidualnych nauczycieli zaproponowaliśmy nową formułę **WOJEWÓDZKIEGO KONKURSU POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO**, w samej nazwie bardziej akcentując postęp pedagogiczny, a więc długi proces doskonalenia oświaty, niż pojęcie nowatorstwa pedagogicznego. Nazwa konkursu i jego regulamin dają wyraz naszemu przeświadczeniu o ogromnym znaczeniu społecznym nie tylko oryginalnych innowacji (eksperymentów lub prototypów), ale także wdrożeń metod i form już opublikowanych, a dotąd w danym środowisku nie stosowanych.

² Również małych zespołów.

Konkurs, który ogłosiliśmy przed rozpoczęciem roku szkolnego 1979/80, będzie imprezą stałą, coroczną o względnie stałych zasadach regulaminowych. Odpowiedź nauczycieli województwa poznańskiego na propozycję udziału w konkursie potwierdziła w dużym stopniu założoną koncepcję.

Nauczyciele, wychowawcy, a także sojusznicy szkół i placówek oświatowych zaproponowali 274 tematy konkursowe, nad którymi aktualnie pracuje 440 uczestników indywidualnych lub w kilkuosobowych zespołach. Praca nad zadaniem konkursowym trwa rok szkolny (ewentualnie na życzenie uczestnika dłużej), a polega na uzyskaniu przez uczestnika nowej jakości w jego pracy pedagogicznej lub organizacyjnej, za pośrednictwem zmodyfikowanych lub nowych metod i środków, przy założeniu podstawowej zasady: nie kosztem osobowości, czasu i nadmiernego wysiłku dzieci i młodzieży.

Jest także oczywiste, że regulamin konkursowy proponuje uczestnikom rejestr ważnych zagadnień czy tematów do refleksyjnego potraktowania, ale ostateczna decyzja, co do sformułowania celu i tematu innowacji (oryginalnej czy naśladowczej), należała do uczestników. Z satysfakcją można stwierdzić, że wszystkie pola tematyczne zaproponowane w regulaminie konkursu zostały przez uczestników konkursu „obsadzone”.

Zgodnie z drugą częścią przyjętej przez nas zasady o drugoplanowej roli struktur organizacyjnych w ruchu nowatorskim — uznaliśmy KLUB NAUCZYCIELI NOWATORÓW za wystarczające ogniwo organizacyjne ruchu nowatorskiego. Aktyw nauczycieli nowatorów naszego województwa na seminarium w Mosinie, w czerwcu 1979 r., wypracował koncepcję celów i zasad organizacyjnych klubu. Koncepcja ta została oparta na następującym rozumowaniu:

— najpierw nowatorzy, potem klub nowatorów (a więc założenie konieczności pewnego „posagu”, jaki nowator winien wnieść do klubu),

— klub skupia ludzi na zasadzie podobieństwa ich osobowości (osobowość twórcza, innowacyjna), a nie na zasadzie podziałów formalnych (typ placówki, przedmiot, specjalność). Klub winien być bardziej miejscem indywidualnych lub grupowych spotkań ludzi o podobnej strukturze psychicznej niż jeszcze jednym ogniwem szkolenia,

— członkostwo klubu winno być dla nauczyciela satysfakcją, uznaniem jego wysokich kompetencji, a zarazem płaszczyzną przygody intelektualno-zawodowej, a także miejscem spotkań towarzyskich. Członkostwo klubu nie może być dla nauczyciela dodatkowym, dokuczliwym obowiązkiem.

W oparciu o te przesłanki podchodzimy do powstawania klubów w województwie poznańskim jako do długiego procesu, a nie jednorazowej akcji organizacyjnej. Stwierdzamy, że aktualnie istnieją pełne warunki dla 7—8 klubów nauczycieli nowatorów. Patronat nad tymi klubami przyjęły rady zakładowe ZNP i kierownictwa oświatowe I stopnia.

II. ZASADA OCHRONY CZASU NAUCZYCIELA NOWATORA — A WIĘC MAKSIMUM POMOCY PRZY MINIMUM WYMAGAŃ FORMALNYCH

Jako organizatorzy konkursu postępu pedagogicznego — Rada Postępu Pedagogicznego, wojewódzki nadzór metodyczny, kierownictwa jednostek oświatowych oraz dyrekcje szkół i placówek — przyjęliśmy na siebie następujące obowiązki wobec uczestników:

— każdy uczestnik konkursu (zespół) posiada doradcę postępu pedagogicznego, doświadczonego i dobrze zorientowanego w zgłoszonym temacie konkursowym. Rola doradcy polega na przedyskutowaniu z uczestnikiem koncepcji jego innowacji, na udzieleniu mu porady w zakresie literatury, istniejących wzorów lub podobnych rozwiązań, a także — na życzenie uczestnika — bieżącej pomocy w rozwiązywaniu zadania konkursowego. Aktualnie 98 doradców opiekuje się uczestnikami konkursu. Są to pracownicy uczelni poznańskich, Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, wizytatorzy metodycy, emerytowani nauczyciele nowatorzy, pracownicy wojewódzkich instytucji oświatowych;

— każdemu z uczestników zapewnia się pomoc bibliograficzną i biblioteczną w zakresie zgłoszonego tematu. Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna przesłała aktualne bibliografie do zgłoszonych tematów pod adresem służbowym uczestników, a sieć bibliotek pedagogicznych (wojewódzka, rejonowe i szkolne) sprawnie realizują zamówienia nauczycieli. Zaoszczędzono w ten sposób wiele czasu uczestnikom konkursu, a także zainspirowano ich pogłębione czytelnictwo;

— dyrektorzy szkół i placówek, jako współorganizatorzy konkursu, przyjęli na siebie zabezpieczenie finansowe, materiałowe, usługowe potrzeb uczestników, jeśli takie zaistnieją. Nauczyciele nowatorzy nie mogą już u samego startu napotykać przeszkód i barier organizacyjnych.

Oprócz tych uprawnień zwolniliśmy uczestników konkursu od uciążliwych obowiązków formalnych, jak wyczerpujące opisy tego, co robią, nadmierne dokumentowanie działalności innowacyjnej itd. Uczestnik winien razem z doradcą postępu pedagogicznego w określony w regulaminie konkursu sposób udokumentować osiągnięcie wyższej jakości w swej pracy pedagogicznej, co jest istotą zadania konkursowego. Dokumentowanie to jednak traktujemy w sposób naturalny, roboczy, tzn. pojawi się ono tam i w takiej postaci, w jakiej użyto go do osiągnięcia celu. Będą to rysunki prototypów, same prototypy, teksty sprawdzianów czy testów, scenariusze rzeczywiście przeprowadzonych zajęć i inne użyte narzędzia pracy nauczyciela. Ewentualne opisanie dokonań nauczyciela do celów popularyzacji i upowszechnienia odbywać się już będzie po zakończeniu konkursu, w specjalnie przewidzianym systemie.

III. ZASADA DOBROWOLNOŚCI UCZESTNICTWA NAUCZYCIELI W RUCHU INNOWACYJNYM

Jak już wspomniano poprzednio, nie widzimy perspektywy dla rozwoju ruchu nowatorstwa pedagogicznego, jeśliby w sposób administracyjny, przez takie czy inne naciski, pozyskiwać nauczycieli nowatorów. Nowator rodzi się przede wszystkim w atmosferze innowacyjnej swej placówki, w klimacie zainteresowania i szacunku dla jego postawy, z dobrego przykładu kolegów, z inspiracji czytelniczej, wreszcie z przemyślanych i skutecznych wzmocnień jego postawy innowacyjności, jeśli już taką objawił. Na pewno Woj. Rada Postępu Pedagogicznego będzie „naciskać” odpowiednie kierownictwa jednostek oświatowych na tworzenie takiej atmosfery. Z tym jednak także bardzo ostrożnie! Jeśliby przyjąć za podstawę ocen kierownictw oświatowych w tym zakresie jakąś sprawozdawczość, a więc i liczby, idea ruchu innowacyjnego mogłaby się szybko wykoślawić.

Wszystko to skłaniać musi do ciągłego doskonalenia mechanizmu motywacyjnego inspirowania i utwierdzania postaw innowacyjności. Jednym z elementów takiego mechanizmu jest celowe obniżanie progu psychicznego, jaki pojawia się u wielu nauczycieli (wynika to z licznych rozmów z nowatorami) w kontekście określenia „nowator”. Dla jednych oznacza ono bardzo wysoki próg wymagań, dla innych jest podstawą do zbyt wygórowanych oczekiwań wobec nauczyciela, do którego już takie określenie przylgnęło. Zbyt często bowiem jest ono utożsamiane z pojęciem: eksperymentator, badacz. Tymczasem winno być bliższe pojęciu: racjonalizator. Z tego też względu staramy się tworzyć atmosferę zachęty i szacunku wobec każdego usprawnienia, nawet drobnego, o ile przybliża ono cel pedagogiczny. Nie upieramy się przy „oryginalności” innowacji, cenimy w równym stopniu tzw. „wdrożeńiowców”.

Kolejnym elementem mechanizmu motywacyjnego jest spopularyzowanie i upowszechnienie dorobku nowatora. Jest to motywacja wynikająca po prostu z satysfakcji zawodowej. Tej sprawie poświęciliśmy wiele uwagi — przedstawiona ona zostanie w ostatniej części tej informacji.

Wreszcie niebagatelna sprawa wyróżnień moralnych i nagród materialnych. W województwie poznańskim ustanowiono kolejną wersję medalu za postęp pedagogiczny — medal im. Ewarysta Estkowskiego w wersji indywidualnej i zbiorowej. Z okazji Dnia Nauczyciela 1979 r. wręczono medale 43 nowatorom wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego. Z satysfakcją skonstatowaliśmy, że przyniosły one sporo radości wyróżnionym koleżankom i kolegom. Rada przyznawać będzie także dyplom uznania, a także tytuły „Szkoła (Placówka) Postępu Pedagogicznego” dla placówek o szczególnym dorobku innowacyjnym i klimacie dla postępu.

Na pewno warto w tym miejscu wspomnieć o nagradzaniu materialnym nauczycieli nowatorów. Jest oczywiste, że osiągnięcia innowacyjne są bardzo dobrym uzasadnieniem wniosku o nagrodę Ministra czy Kuratora Oświaty i Wychowania. Kurator Oświaty i Wychowania w Poznaniu, mgr Jan Bartkowiak, bardzo przychylnie traktuje wnioski Prezydium Rady o nagrodę kuratora. Są to na pewno dobre warunki do skutecznego mechanizmu motywowania. Sądzymy jednak, że czteroletnia rotacja nagród prędzej czy później spowoduje trudne sytuacje w nagradzaniu nowatorów. Dlatego sądzymy, że Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego winna w dalszym ciągu poszukiwać skutecznego rozwiązania problemu nagradzania materialnego nauczycieli nowatorów.

IV. ZASADA SKUTECZNEGO UPOWSZECHNIANIA DOROBKU NAUCZYCIELI NOWATORÓW JAKO JEDEN Z MECHANIZMÓW NAPĘDOWYCH POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO

Skuteczność upowszechnienia dorobku nauczycieli nowatorów, a więc rzeczywiste powielanie ich koncepcji w wielu placówkach, opieramy na następującym systemie działań:

— ściśle adresowanie informacji o wdrożonych innowacjach i ich autorach do zainteresowanego kręgu odbiorców. Zamierzamy wydawać karty dokumentacyjne z opisem najprostszych innowacji lub projektów urządzeń technicznych czy środków dydaktycznych i rozsyłać je do nauczycieli tego samego przedmiotu w województwie lub zainteresowanych danym problemem. Na tej samej zasadzie będziemy wydawać broszury z cyklami konspektów-scenariuszy lekcji czy zajęć, sprawdzianów, testów;

— organizowanie problemowych wystaw materiałów i urządzeń. Wystawy takie towarzyszyć będą podsumowywaniu konkursu postępu pedagogicznego w grupach tematycznych;

— publikowanie w czasopismach pedagogicznych, w tym w regionalnym *Z doświadczeń nauczycieli poznańskich*, opisów większych innowacji metodycznych, organizacyjnych czy programowych;

— uruchomienie osobistych kontaktów wyróżniających się nauczycieli nowatorów z nauczycielami danej specjalności za pośrednictwem istniejącego systemu samokształcenia — jako prelegentów lub gospodarzy lekcji koleżeńskich czy innych hospitowanych zajęć;

— wdrażanie do produkcji w systemie gospodarczym (specjalnie wydzielone warsztaty szkolnictwa zawodowego) niektórych prototypów środków i urządzeń dydaktycznych;

— publikowanie corocznie oceny i efektów wojewódzkiego konkursu postępu pedagogicznego w informatorze Rady.

Przedstawione tu zasady organizowania ruchu innowacyjnego nie wyczerpują wszystkich płaszczyzn działania Woj. Rady Postępu Pedagogicz-

nego. Również omówiony tu tak szeroko konkurs postępu pedagogicznego nie jest i nie może być jedyną formą kontaktu Rady z nauczycielami nowatorami, choć przyznajemy, że w naszym zamyśle formą centralną i najbardziej powszechną.

Przedstawione tu założenia są traktowane etapowo i mają na celu przede wszystkim ożywienie ruchu nauczycieli nowatorów i będą w przyszłości na pewno doskonalone. Oczekujemy także inspiracji i ukierunkowania ze strony Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego i pozostałych rad wojewódzkich.

NA DRODZE KU SZKOLE OTWARTEJ

Postęp pedagogiczny jest obecnie jednym z fundamentalnych problemów we współczesnych systemach edukacyjnych. Jest on przedmiotem zainteresowania polityków, ekonomistów, socjologów, a przede wszystkim znajduje się w centrum uwagi nauk pedagogicznych, ośrodków zarządzania i kierowania oświatą oraz praktyki oświatowo-wychowawczej. To wielostronne zainteresowanie postępowaniem pedagogicznym jest konsekwencją postępującej rewolucji naukowo-technicznej, która wkraczając w życie współczesnych społeczeństw i przeobrażając całokształt stosunków społecznych, gospodarczych i kulturalnych wpływa równocześnie na oblicze i funkcje szkoły, stawiając ją wobec konieczności dokonania daleko idących zmian w zakresie struktury, organizacji, treści, form i metod oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego na dorastające pokolenia. System oświatowo-wychowawczy pozostaje bowiem w wielorakich i zarazem bardzo ścisłych związkach z gospodarką, życiem społecznym i kulturą narodu; z jednej strony stanowi on wypadkową aktualnego stanu wiedzy tych dziedzin egzystencji zbiorowej, z drugiej zaś — jeden z głównych warunków jej dalszego rozwoju. Niezwykle wymowne w tym względzie są ustalenia i wnioski raportu opracowanego pod kierunkiem Edgara Faure'a i opublikowanego pod znamienym tytułem „Uczyć się, aby być”.

Wprowadzane pod wpływem ciśnienia rewolucji naukowo-technicznej zmiany w systemach edukacyjnych koncentrują się głównie wokół dwóch podstawowych kręgów spraw, a mianowicie modernizacji strukturalnej i modernizacji funkcjonalnej. Pierwsza polega na zmianach ustrojowych szkolnictwa i jest równoznaczna z dokonywaniem zasadniczych jego reform, druga zaś na wprowadzaniu do istniejących i reformowanych struktur organizacyjnych najrozmaitszych innowacji mających na celu ulepszenie procesu kształcenia i wychowania, zwiększenia jego sprawności i efektywności. Pomiedzy obydwojma kręgami istnieje sprzężenie zwrotne: zmiany strukturalne określają główne kierunki rozwiązań funkcjonalnych, te ostatnie natomiast wpływają na przyspieszenie i umocnienie reformowanych struktur organizacyjno-ustrojowych szkolnictwa.

Wprowadzana obecnie w naszym kraju gruntowna reforma całego systemu edukacyjnego stawia przed wszystkimi szkołami, a także przed ogniwami systemu zarządzania i kierowania oświatą odpowiedzialne zadania doskonalenia procesu kształcenia i wychowania, a więc kompleks zadań związanych z modernizacją funkcjonalną. Ich realizacja wymaga — obok stałego unowocześniania wszystkich elementów infrastruktury szkolnej — upowszechnienia i zdynamizowania ruchu innowacyjnego. Potrzebie tej wychodzi na spotkanie Uchwała ZG ZNP i kolegium MOiW z dnia 12 marca 1979 roku w sprawie postępu pedagogicznego w oświa-

cie i wychowaniu. „Reforma systemu edukacji narodowej — czytamy w Uchwale — którego głównym ogniwem jest powszechna szkoła średnia, w decydującej mierze zależeć będzie od poziomu kwalifikacji i pozycji społecznej nauczycieli, zwłaszcza od ich twórczej, innowacyjnej postawy, od ich motywacji i mistrzostwa w zawodzie. O ostatecznym kształcie i rezultatach reformy przesądzą nauczyciele wszystkich typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych”¹.

W sformułowaniu powyższym zawarta jest bardzo istotna myśl: obecnie istnieje znaczna dysproporcja między tym, co mogą dać szkole pracujący w niej nauczyciele, a tym, co faktycznie dają. Jak długo dysproporcja ta nie zostanie przewyższona, a nauczyciele nie staną się autentycznymi i odpowiedzialnymi współtwórcami nowej szkoły, tak długo nie będzie mogło być mowy o odczuwalnych i rzeczywistych zmianach na lepsze. Ogromnej wagi problemem jest więc dziś przemyślane pobudzanie i sprawne sterowanie procesami innowacyjnymi w oświacie, uwzględniającymi z jednej strony osiągnięcia nauki, z drugiej zaś najlepsze doświadczenia praktyki. Dziś bowiem bardziej niż kiedykolwiek przedtem potrzebne są śmiałe koncepcje nowatorskie i odważne projekcje przyszłościowe, dla realizacji których konieczne jest maksymalne włączenie ogółu nauczycieli, młodzieży szkolnej, rodziców, środowiska lokalnego, zakładów pracy i innych ośrodków wspomagających pracę dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą szkół.

W procesie stopniowego urzeczywistniania wizji szkoły jutra poważne zadania spoczywają na terenowych ogniwach administracji oświatowej oraz funkcjonującym w jej ramach aparacie nadzoru pedagogicznego. Dotyczą one w szczególności umiejętnego aranżowania i sprawnego sterowania ruchem innowacyjnym w szkołach i polegają na skutecznym wpływaniu na rozwój i funkcjonowanie każdej placówki, na kształtowaniu postaw nowatorskich kadry kierowniczej, zespołów nauczycielskich, rad pedagogicznych i każdego nauczyciela z osobna. Chcąc skutecznie rozstrzygać problemy wynikające z tak sformułowanych zadań, ośrodki zarządzania i kierowania szkolnictwem muszą — jak to określił prof. S. Krawcewicz — „w tym, co ogólne, dostrzegać to, co jest konkretne, w tym, co perspektywiczne, dostrzegać to, co jest codzienne, w tym, co dotyczy całego systemu oświaty, dostrzegać to, co dotyczy każdej placówki oświatowej, w tym, co dotyczy całego społeczeństwa, dostrzegać to, co dotyczy każdego człowieka”².

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie niektórych doświadczeń Wydziału Oświaty i Wychowania w Zgierzu (woj. m. łódzkie) z lat 1971—1977, zdobytych w procesie sterowania ruchem innowacyjnym w kręgu przedsięwzięć mających na celu tworzenie podstaw jednolitego frontu wychowania socjalistycznego dzieci i młodzieży oraz — w dalszej per-

¹ Zob. *Ruch Pedagogiczny* 1979, nr 2, s. 134.

² Krawcewicz S.: *Etyka oświaty. Nowa Szkoła* 1979, nr 9, s. 8.

spektywie — zrębów szkoły otwartej (środowiskowej). Głównym impulsem do podjęcia w tej mierze konkretnych działań była zapoczątkowana na VI Zjeździe PZPR nowa strategia rozwoju społeczno-gospodarczego kraju, która wyznaczyła naszemu systemowi oświatowo-wychowawczemu szczególnie doniosłe i rozległe zadania. Podstawowy krąg tych zadań dotyczył bieżącego wyrównywania poziomu pracy szkół wszystkich typów w celu przygotowania mocnych fundamentów do nowego modelu edukacyjnego uwzględniającego postulat powszechności średniego wykształcenia, nowoczesności w doborze treści, form i metod na wszystkich szczeblach kształcenia i wychowania, powiązania szkoły z różnymi dziedzinami życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego oraz z dorobkiem nauk psychopedagogicznych.

W obrębie zadań ideowo-wychowawczych nowa strategia po VI Zjeździe PZPR wysunęła na czoło potrzebę tworzenia jednolitego, wewnętrznie spójnego, społecznego frontu wychowania. Rozwijając uchwałę zjazdową, VII plenum KC PZPR z listopada 1972 określiło jednolity front wychowania jako skoordynowaną działalność obejmującą rodzinę, szkołę, zakłady pracy, wojsko, instytucje kulturalne i oświatowe, sport i turystykę, radio, telewizję i wydawnictwa. „Jednolity program wychowawczy realizowany harmonijnie przez ogniwa tego frontu — głoszący Tezy programowe plenum — jest najważniejszym warunkiem skuteczności oddziaływania na młodzież”³.

Optymalnym rozwiązaniem modelowym szkoły usiłującej sprostać nowym, bardziej odpowiedzialnym zadaniom jest szkoła otwarta, zwana również środowiskową. Istota jej polega — najogólniej rzecz ujmując — na harmonijnym łączeniu własnej twórczej obecności w środowisku z aktywnym uczestnictwem tegoż środowiska w rozwiązywaniu na jej terenie różnorodnych problemów opiekuńczych i dydaktyczno-wychowawczych. Dochodzenie do stopniowego urzeczywistnienia modelu szkoły otwartej jest procesem długotrwałym, ale właśnie dlatego wymagającym od organizatorów oświaty i wychowania, od kadry kierowniczej oraz ogółu nauczycieli podejmowania działań przemyślanych, lecz i śmiałych zarazem, szerszego spojrzenia na proces edukacyjny i w związku z tym wydatnego wzbogacenia treści czynnika motywującego te przedsięwzięcia.

Przystępując do wdrożenia sformułowanych w dokumentach partyjnych i resortowych zadań, należało więc wziąć pod uwagę wszystkie wymienione wyżej uwarunkowania, w szczególności zaś wypracować taki styl zarządzania i kierowania szkołami oraz zespołami nauczycielskimi, aby w maksymalnym stopniu wyzwolić ich aktywność, inicjatywę i podatność na propagowane przedsięwzięcia innowacyjne. U jego podstaw znalazła się następująca dyrektywa sformułowana przed z górą pół

³ VII Plenum KC PZPR. Podstawowe dokumenty i materiały. KIW, Warszawa 1972, s. 104.

wieku temu przez W. I. Lenina: „Jeśli komunista jest administratorem, jego pierwszym obowiązkiem jest wystrzegać się komenderowania”⁴.

Kierując się powyższą dyrektywą oraz wskazaniem prof. T. Pa-sierbińskiego, aby w mechanizmach funkcjonowania nadzoru pedagogicznego, zgodnie z socjalistycznym układem stosunków międzyludzkich, wysunąć na czoło zasadę współdziałania ze szkołą i nauczycielem, zasadę wyrażającą się w formule: obok siebie — razem⁵, w naszych przedsię-wzięciach punkt ciężkości przesunięto z tradycyjnego w działalności tego nadzoru wydawania szkole i nauczycielom szczegółowych instrukcji i zaleceń oraz drobiazgowego ich egzekwowania na pobudzanie inicjatyw i aranżowanie odpowiednich przedsięwzięć innowacyjnych oraz sterowanie procesem ich wdrażania do praktyki szkolnej. Tak więc większości realizowanych po VI Zjeździe przedsięwzięć, a zwłaszcza przedsięwzięciom mającym na celu tworzenie podstaw szkoły otwartej, towarzyszyła następująca przesłanka metodologiczna: demokratyczny i partnerski styl kierowania i nadzorowania szkołami stwarza optymalne warunki sprzyjające przyswajaniu i sukcesywnemu wdrażaniu innowacji, wpływa na doskonalenie form i metod oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego na dzieci i młodzież, inspirowanie do samokontroli, samooceny i samoregulacji oraz wyzwala w zespołach nauczycielskich wiarę we własne możliwości, a także atmosferę współpracy, twórczych poszukiwań i rzetelnego wysiłku. Efektywność tego stylu jest tym większa, im bardziej wykracza on poza wewnętrzne życie szkoły i obejmując coraz szersze kręgi ludzi, organizacji i instytucji działających w środowisku zamieszkania, aktywizuje ich do podejmowania działań mogących przyczynić się do urzeczywistnienia doniosłych społecznie celów pedagogicznych dotyczących zwłaszcza socjalistycznego ideału wychowawczego i podnoszenia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także zwiększenia funkcji opiekuńczych w stosunku do dzieci i młodzieży.

Wychodząc z założenia, że jednym z podstawowych warunków skuteczności wszelkich przedsięwzięć innowacyjnych jest możliwie pełna orientacja w sytuacji wyjściowej, wydaje się rzeczą celową przedstawienie syntetycznego obrazu szkolnictwa, jego osiągnięć i potrzeb na początku lat siedemdziesiątych.

Zgierz, jedno z miast wydzielonych na prawach powiatu w byłym woj. łódzkim, leży w bezpośrednim sąsiedztwie Łodzi i łączy się z nią nieprzerwanym niemal pasmem zabudowy. W roku 1971 miasto rozciągało się na 30 km² powierzchni, miało około 120 km ulic i liczyło 43,0 tys. mieszkańców (na początku 1979 przekroczyło 50 tys.). Głównym źródłem utrzymania ludności jest przemysł chemiczny (znane w kraju Zakłady Przemysłu Barwników „Boruta”), włókienniczy (ZPW im. Jarosława Dąbrowskiego i ZPW im. J. Pietrusińskiego) oraz odzieżowy (ZZPO

⁴ Lenin W. I.: *Dzieła*, t. 32, Warszawa 1956, s. 140.

⁵ Tamże, s. 119—120.

„Zeta”), zatrudniający łącznie około 15 tys. robotników spośród 21 tys. osób pracujących w gospodarce społecznej. Na uwagę zasługuje fakt, że na 100 zatrudnionych prawie 45 to kobiety. Zgierz jest miastem z blisko siedem wieków liczącą historią i chlubi się bogatymi tradycjami ruchu robotniczego. Tutaj w latach 1871—74 miało miejsce kilka strajków, w latach 1882—1885 działa „Proletariat”, którego członkiem był m.in. zgierski tkacz Jan Pietrusiński, stracony w roku 1886 na stokach Cytadeli warszawskiej. Robotnicy Zgierza brali czynny udział w walkach rewolucyjnych lat 1905—1907. Ważniejsze wydarzenia z przeszłości miasta upamiętniają pomniki i tablice: Pomnik Stu Straconych na placu o tej samej nazwie, pomnik Stefana Żeromskiego przy ul. Świerczewskiego, tablica upamiętniająca strajk szkolny w 1905 roku przy placu Kilińskiego oraz tablica na domku tkackim przy ul. Narutowicza 8, poświęcona pamięci powstania w 1918 r. Komitetu Dzielnicowego KPP.

W r. szk. 1971/72 w Zgierzu było 10 szkół podstawowych z 5337 uczniami, 10 przedszkoli z liczbą 916 dzieci, 2 licea ogólnokształcące z 881 uczniami, szkoła podstawowa specjalna, szkoła podstawowa dla pracujących, liceum ogólnokształcące dla pracujących, państwowy dom dziecka, ognisko pracy pozaszkolnej, poradnia wychowawczo-zawodowa oraz miejska biblioteka pedagogiczna. Z placówek podporządkowanych bezpośrednio KOiW wymienić należy: 4 zasadnicze szkoły zawodowe, 4 technika zawodowe, 2 państwowe zakłady wychowawcze i 5 internatów. Od początku lat siedemdziesiątych czynna tu jest filia UŁ — Instytut Psychologii i Pedagogiki w budynkach dawnego seminarium nauczycielskiego, później liceum pedagogicznego przekształconego następnie w studium nauczycielskie.

Większość budynków szkolnych wybudowana została po drugiej wojnie światowej. Tym niemniej potrzeby w zakresie budownictwa szkolnego są tu ogromne, o czym świadczy m.in. fakt, że dla około 300 dzieci każdego roku brakuje miejsc w przedszkolach, a wskaźnik zmienności w szkołach podstawowych kształtował się w granicach 1,5—2,0. Ponad połowa budynków wymaga pilnego przeprowadzenia remontów kapitałnych bądź też koniecznych zabiegów konserwacyjnych.

Spośród 365 pełnozatrudnionych nauczycieli w szkołach i placówkach podległych bezpośrednio wydziałowi oświaty i wychowania zdecydowana większość, bo aż 93,4 proc., posiadała dodatkowe kwalifikacje, w tym co piąty wykształcenie wyższe. Ponad 35 proc. ogółu zatrudnionych to członkowie PZPR. Liczna grupa nauczycieli brała czynny udział w różnorodnych pracach społeczno-politycznych i kulturalno-oświatowych, odgrywając często dominującą rolę w takich organizacjach, jak TKKS, TPPER, TPD, PCK, PTTK, LOK, LOP i Towarzystwo Przyjaciół Zgierza. Problemem otwartym była sprawa równomiernego rozdziału prac społecznych, a w związku z tym kwestia racjonalnego gospodarowania czasem pracy nauczycieli i ochrony ich czasu wolnego.

W latach 1967—1971, podobnie jak w całym b. woj. łódzkim, również w Zgierzu wszystkie szkoły uczestniczyły w realizacji kuratorskiego „Programu postępu pedagogicznego”. Spośród ważniejszych osiągnięć tego okresu wymienić należy m. in.:

- dobre opanowanie przez ogół nauczycieli programów nauczania,
- powszechniejsze stosowanie aktywizujących metod nauczania, w szczególności nauczania matematyki w kl. I—IV metodą czynnościową, nauczanie problemowe i problemowe w grupach oraz sporadyczne próby nauczania programowanego,

- wydatne polepszenie wyposażenia szkół głównie w środki audiowizualne,

- powstanie nowych pracowni przedmiotowych i klas — pracowni.

Realizacja „Programu postępu pedagogicznego” przyniosła więc niewątpliwie osiągnięcia mające jednak wymiar jednostronny — koncentrując uwagę na zagadnieniach dydaktycznych i wyposażeniu pozostawiała na dalszym planie zagadnienia ideowo-wychowawcze. Jednostronność ta uwidoczniła się także w preferowaniu głównie ilościowych aspektów i spektakularnych form działalności organizacji młodzieżowych.

Kadrę kierowniczą szkół i placówek oświatowo-wychowawczych stanowili ludzie doświadczeni, zaangażowani politycznie, choć w większości bez dyplomów wyższych uczelni. Akceptując formalnie potrzebę poszukiwań nowatorskich rozwiązań organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych, w gruncie rzeczy kadra ta funkcjonowała zgodnie z utartymi schematami, co wyrażało się m. in. głównie w dokumentowaniu realizacji aktualnych wytycznych, instrukcji i zaleceń, w sporządzaniu różnego rodzaju tabel statystycznych itp. W świetle protokołów rad pedagogicznych uchwały i wnioski mające na celu doskonalenie procesu kształcenia i wychowania ograniczały się najczęściej do ogólników akcentujących potrzebę zwiększenia wysiłków na rzecz realizacji spływających lawinowo z góry instrukcji, okólników itp.

Analiza sytuacji wyjściowej pogłębiona o wnioski i postulaty zgłoszone podczas dyskusji nad wytycznymi na VI Zjazd stała się podstawą do opracowania wieloletniego planu rozwoju szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, w tym także najpilniejszych przedsięwzięć zmianotwórczych. Podstawowe zamierzenia sprecyzowane w planie poddano pod dyskusję dyrektorów szkół, sekretarzy POP i przewodniczących ognisk ZNP. Pozwoliło to z jednej strony na wniesienie doń niezbędnych poprawek i uściśleń, z drugiej zaś stworzyło sprzyjającą płaszczyznę do zainicjowania partnerskiego stylu kierowania ruchem innowacji pedagogicznych.

Pierwsze przedsięwzięcia zmianotwórcze skupiały się wokół dwóch spraw, a mianowicie: 1) zwiększenia czynnego udziału szkoły i nauczycieli w życiu środowiska lokalnego, 2) zjednywania w tym środowisku coraz szerszych kręgów sojuszników do współpracy ze szkołą i nauczy-

cielem w podnoszeniu jakości kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży.

Ogół podjętych działań w obydwu wymienionych tu zakresach obejmował m. in.:

- umacnianie i poszerzenie funkcji zespołów wychowawczych,
- wykorzystanie wychowawczych i integracyjnych walorów tkwiących w pracach społecznie użytecznych dzieci i młodzieży oraz w obchodach rocznic i w uroczystościach,
- niesienie pomocy ogniom samorządu mieszkańców w ich poczynaniach na rzecz zagospodarowywania czasu wolnego młodzieży,
- aktywizowanie komitetów rodzicielskich i opiekuńczych wokół realizacji wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły,
- organizowanie w szkołach spotkań dzieci i młodzieży z działaczami społeczno-politycznymi i ludźmi „dobrej roboty”,
- udostępnianie pomieszczeń szkolnych terenowym organizacjom partyjnym i ogniom samorządu mieszkańców.

Wyjście z wieloaspektowym i wielokierunkowym wachlarzem różnorodnych działań wynikało nie tylko z analizy potrzeb i wytycznych zawartych w dokumentach partyjnych i państwowych. Podyktowane zostało również tkwiącym u podstaw zamierzeniem „znalezienia, przyciągnięcia i wykorzystania speców”, koniecznością stworzenia nauczycielom i działaczom środowiska lokalnego wielu alternatywnych możliwości czynnego, zgodnego z zainteresowaniami włączenia się w nurt tworzenia podstaw jednolitego frontu wychowawczego. To posunięcie strategiczne było, jak się później okazało, bardzo owocne w skutkach.

Postępując zgodnie z dewizą: trzeba dowodzić ruchu ruszając się i poszukując⁶, pracownicy pedagogiczni wydziału, a także ośrodka metodycznego (przekształconego wkrótce w zespół wizytatorów metodyków) więcej czasu spędzali wówczas w szkołach i na różnych spotkaniach środowiskowych niż tradycyjnie przy biurkach. Sterując i koordynując procesem planowych zmian nie można było bowiem ograniczyć się li tylko do postawienia zadań, ale przede wszystkim być obecnym wszędzie tam, gdzie potrzebna była inspiracja, pomoc lub osobisty przykład.

Jak już wspomniano, punktem wyjścia do działań mających na celu zacieśnienie więzi szkoły ze środowiskiem były zespoły wychowawcze powołane w pierwszej połowie 1970 roku zgodnie z zarządzeniem Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 lutego 1970. Roczne doświadczenia potwierdziły, że zespoły jako ciało wnioskodawcze i opiniodawcze były potrzebne. Dzięki nim stworzone bowiem zostały korzystniejsze warunki do lepszej orientacji w problematyce nurtującej młodzież i środowisko lokalne, możliwości koordynowania pracy organizacji dziecięcych i młodzieżowych, integrowania jej z celami i zadaniami szkoły.

⁶ Por. Debesse M.: Wyzwanie rzucone naukom o wychowaniu *Kwartalnik Pedagogiczny* 1974, nr 1.

Nie wszędzie jednak rola i zadania zespołów były pojmowane w sposób zgodny z intencjami resortu. Jak wykazał sondaż, składy osobowe zespołów nie uwzględniały w dostatecznym stopniu przedstawicielstwa aktywu młodzieżowego i lokalnego środowiska, a ich funkcje pojmowane były w sposób zbyt instrumentalny. W sporadycznych przypadkach kwestionowano nawet potrzebę istnienia zespołów mniemając, że dublują one działalność rady pedagogicznej lub POP. Równolegle więc z wyjaśnianiem społecznych i pedagogicznych racji istnienia i umacniania zespołów należało skorygować ich składy osobowe o udział przedstawicieli młodzieży i środowiska, głównie działaczy TPD, Ligi Kobiet, MK FJN, Rady Przyjaciół Harcerstwa oraz Komendy Miejskiej MO. Jak wykazała praktyka, posunięcie to okazało się pożyteczne. W poszerzonych składach zespoły wychowawcze wszechstronnie analizowały sytuację wychowawczą dzieci i młodzieży głównie w rejonie jej zamieszkania, trafniejsze ustalały hierarchię potrzeb, równomierniej rozkładały zadania na wszystkich partnerów szkoły i placówek oświatowo-wychowawczych.

Dla przykładu, z inicjatywy zespołu wychowawczego przy Szkole Podstawowej nr 11 podjęta została propagowana wówczas przez tygodnik *Przekrój* akcja sadzenia tzw. uczniowskich drzewek. Istota jej polegała na tym, by każdy uczeń klasy pierwszej posadził na terenie szkolnym lub w osiedlu zamieszkania „swoje drzewko” i później przez cały czas pielęgnował je starannie. Dzięki staraniom MK FJN szkoła otrzymała nieodpłatnie 150 drzewek, które — po uprzednim przygotowaniu dzieci i ich rodziców — zostały w połowie października 1971 posadzone na terenie osiedli Spacerowa i Pietrusińskiego. W sadzeniu drzewek pomagały swym pociechom mamusie, tatusiowie, a nawet babcie i dziadkowie. Efekt wychowawczy był ogromny tym bardziej, że przebieg sadzenia był emitowany w programie lokalnym Łódzkiego Ośrodka Telewizyjnego. Inicjatywa zespołu wychowawczego Szkoły Podstawowej nr 11 została podchwyczona przez pozostałe zespoły i szkoły na terenie miasta, w wyniku czego w dwa tygodnie później przybyło na terenach szkolnych i w osiedlach dalszych 500 drzewek i krzewów, a do końca roku 1975 ilość ta wzrosła do ponad 3 tysięcy. Wdrażanie dzieci już od klasy pierwszej poczynawszy do podejmowania konkretnych prac na rzecz swojego osiedla, swojego miasta, włączanie w problematykę ochrony naturalnego środowiska, cenne samo w sobie z punktu widzenia wychowawczego, odegrało więc dzięki zespołom ważną rolę w konsolidowaniu rodziców, organizacji społecznych, zakładów pracy i instytucji wokół realizacji zadań przyświecających idei jednolitego społecznego frontu wychowania. Kontynuacją akcji sadzenia uczniowskich drzewek było podjęcie w roku 1976 dziecięcego i młodzieżowego patronatu nad skwerami i zieleńcami oraz nad parkiem miejskim. To, że dzisiejszy Zgierz jest miastem schludnym i zadrzewionym, jest zasługą również dzieci i młodzieży szkolnej.

Zespoły wychowawcze odegrały również ważną rolę w obchodach

XXX rocznicy powstania PPR. Inicjując spotkania na terenie szkół z weteranami walki z okupantem hitlerowskim, z byłymi działaczami PPR i organizatorami władzy ludowej w latach 1945—1948 walcnie przyczyniły się do masowego udziału dzieci i młodzieży m. in. w konkursie na opis wspomnień z owych trudnych lat. Ilościowym efektem konkursu było 526 prac napisanych przez uczniów szkół podstawowych i 51 prac opartych na indywidualnych wywiadach i rozmowach z 46 działaczami PPR, GL, AL i inwalidami wojennymi mieszkającymi w Zgierz, Ozorkowie, Łodzi i w okolicznych wioskach napisanych przez młodzież szkół średnich. Podsumowanie konkursu i wręczenie nagród w siedzibie KM PZPR połączone z aktem dekoracji wysokimi odznaczeniami państwowymi byłych działaczy i weteranów walk było końcowym, głęboko wychowawczym akcentem tego przedsięwzięcia.

W wyniku przebiegu spotkań i wykorzystania ich w pracy wychowawczej szkół przybyło szkole i nauczycielowi wielu indywidualnych i zespołowych sojuszników. Od tego czasu weterani zrzeszeni w ZBOWiD oraz w Związku Inwalidów Wojennych PRL byli częstymi gośćmi w szkołach, wnosząc liczący się wkład w proces patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania dzieci i młodzieży.

Równie duże znaczenie w zjednywaniu szkole i nauczycielowi nowych przyjaciół i sojuszników miały obchody XXX-lecia powstania ZWM i XXV-lecia ZMP oraz 50-lecia ZSRR i XXX-lecia PRL. Z punktu widzenia kształtowania i pogłębiania tożsamości zawodowej nauczycieli, w motywowaniu pełnienia przez nich różnorodnych ról społecznych w szkole i w środowisku, doniosłe znaczenie miały także obchody 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej, w których przygotowaniu bardzo aktywny udział wzięli m. in. członkowie sekcji emerytów działającej przy Radzie Zakładowej ZNP.

Wymiernym wyrazem wzrostu społecznej aktywności nauczycieli w pracach na rzecz środowiska był ich udział w pracy wychowawczej i opiekuńczej prowadzonej w świetlicach osiedlowych. Szczególnie duży wkład w osiedlach Chełmy, Dubois, Spacerowa, Kolejowa, Rudunki i 650-lecia wnieśli nauczyciele szkół podstawowych nr 5, 11, 6, 2 i 3 oraz I Liceum Ogólnokształcącego im. S. Staszica.

Rozwój i efekty społecznej działalności opiekuńczo-wychowawczej zostały wysoko ocenione przez Komisję ds. Dzieci i Młodzieży przy WK FJN, która w październiku 1974 odbyła w Zgierz swoje wyjazdowe posiedzenie. Oto co na ten temat napisano w *Biuletynie Informacyjnym Sekretariatu OK FJN*: „Tematem wyjazdowego posiedzenia były problemy współpracy szkoły z samorządem mieszkańców miasta Zgierza. Wybór miasta Zgierza na wyjazdowe posiedzenie okazał się bardzo trafny. W mieście tym stworzono bowiem właściwy klimat dla rozwijania koncepcji szkół środowiskowych i wszelkich inicjatyw wychowawczych samorządu mieszkańców. Na podkreślenie zasługuje ściśle współdziałanie Inspekto-

ratu Oświaty z Miejskim Komitetem FJN i Miejską Radą Związków Zawodowych w tworzeniu warunków i bazy do działalności wśród dzieci i młodzieży, poszerzenie kręgu społecznych wychowawców. Społeczna działalność wśród dzieci i młodzieży jest doceniana przez władze miejskie, czemu dał m. in. wyraz Naczelnik miasta wręczając działaczom samorządu dyplomy uznania...”⁷

W kręgu spraw związanych z działalnością opiekuńczo-wychowawczą pozostawał od lat nie rozwiązany problem młodzieży dojeżdżającej do szkół ponadpodstawowych. Na ogólną liczbę ponad 3,8 tys. uczniów tych szkół tylko jedna trzecia miała zapewnioną opiekę w 5 istniejących tu internatach. Dla pozostałej większości szczególnie trudną sytuację stwarzała zima, gdyż miejscowy dworzec kolejowy nie miał warunków na urządzenie własnej świetlicy. Ten stan rzeczy uniemożliwiał racjonalne zagospodarowanie czasu oczekiwania na pociąg czy autobus, równocześnie zaś nie pozostawał bez wpływu na zdrowie dojeżdżających oraz na zdarzające się sporadycznie ekscesy na dworcu kolejowym lub w jego pobliżu. W rozwiązaniu tego problemu pomógł w dużej mierze ówczesny Zarząd Miejski ZMS, udostępniając na okres zimy świetlicę Klubu ZMS „Pod Sową” w Domu Młodego Robotnika ZPB „Boruta”. W ten oto sposób już w 1972 roku młodzież dojeżdżająca została objęta opieką, miała gdzie odrabiać oczekując na pociąg zadania domowe, rozgrzać się gorącą herbatą, skorzystać z gier świetlicowych itp. Zorganizowaniem opieki wychowawczej zajęły się dwie nauczycielki — emerytki, znane z okresu czynnej pracy w zawodzie z dużego społecznego zaangażowania i postawy opiekuńczej. Świetlica przydworcowa (usytuowana była bowiem w odległości około 250 m od dworca) od początku cieszyła się dużym powodzeniem, czego wyrazem jest m. in. fakt, że każdego dnia korzystało z niej od 40 do 60 uczniów. Po dwuletnim okresie funkcjonowania trzeba było jednak przerwać jej działalność ze względu na remont i organizowanie na terenie miasta tzw. Robotniczego Centrum Kultury. Zgodnie z przyjętym programem klub „Pod Sową” miał się specjalizować w urządzaniu wieczorków tanecznych, w brydżu sportowym i w szachach. Nie dysponował więc warunkami, by w dalszym ciągu udostępnić pomieszczenia dla młodzieży dojeżdżającej.

Powstanie Robotniczego Centrum Kultury w sumie okazało się jednak pożyteczne, bowiem na 20 klubów, świetlic i innych placówek kulturalno-oświatowych 16 było dostępnych dla dzieci i młodzieży szkolnej. Rada Centrum, w której uczestniczyli również przedstawiciele wydziału oświaty, koordynując całokształt działalności kulturalno-oświatowej na terenie miasta miała na uwadze przede wszystkim ożywienie i zdynamizowanie różnych form zagospodarowania czasu wolnego młodzieży pracującej, ale i szkolnej także. W procesie animacji różnych dziedzin ży-

⁷ Biuletyn Informacyjny Sekretariatu OK FJN 1974, nr 7, s. 46.

cia kulturalnego miasta prowadzonej w ramach Robotniczego Centrum Kultury ważną, jeśli nie pierwszoplanową, rolę odegrali nauczyciele. Jedną z wiodących placówek stał się zorganizowany w 1972 roku Klub Nauczycielski „Pod Świerszczem”. Skupiając głównie młodych nauczycieli stosunkowo szybko rozwinął bardzo żywą działalność w zakresie małych form teatralnych, chóru i baletu. Pierwszy publiczny występ miał miejsce już po półrocznej działalności na ogólnomiejskiej akademii z okazji Dnia Nauczyciela. Udany start zachęcił młodych artystów—amatorów do podjęcia prób z ambitnym repertuarem m. in. K. I. Gałczyńskiego, St. I. Witkiewicza, St. Grochowiaka i E. Brylla. W ten oto sposób powstał teatr „Orfa”, który niebawem zdobył wysoką pozycję nie tylko na terenie miasta i woj. łódzkiego, ale także w skali ogólnopolskiej, zdobywając wiele laurów i wyróżnień w przeglądach nauczycielskiego amatorskiego ruchu artystycznego. Godny podkreślenia jest fakt, że teatr ten odegrał — zwłaszcza w początkowym okresie — niebagatelną rolę w integracji zawodowej nauczycieli, w animacji życia kulturalnego miasta oraz w rozwoju — w następnych latach — różnych form zajęć pozalekcyjnych w szkołach.

Kolejny kierunek działań to aktywizacja komitetów rodzicielskich i opiekuńczych. W dotychczasowej praktyce ich działalność nie wybiegała z reguły poza tradycyjne wspomaganie materialnej strony funkcjonowania szkół i pozostawiała na uboczu problematykę opiekuńczo-wychowawczą. Punktem wyjścia były patrole uliczne, tzw. trójki składające się z przedstawicieli komitetów rodzicielskich, funkcjonariuszy MO i nauczycieli. Podstawowym ich celem było przeprowadzanie lustracji ulic, placów, obiektów użyteczności publicznej itp. i w ten sposób przeciwdziałanie narastającemu zjawisku domoralizacji i niedostosowania społecznego. To przedsięwzięcie okazało się również bardzo skuteczne. W r. szk. 1971/72 odbyto łącznie 110 patroli, w następnym roku już tylko 63, ponieważ postawione im zadanie zostało w zasadzie wykonane. Nie bez znaczenia była również konieczność zwiększenia ochrony czasu wolnego nauczycieli, m.in. w celu umożliwienia im korzystania z wykładów NURT-u oraz stworzenia korzystniejszych warunków do zapoczątkowanego w r. szk. 1973/74 masowego doksztalcania i doskonalenia się.

W październiku 1972 roku z inicjatywy MK FJN, MRZZ oraz wydziału oświaty i wychowania odbyła się pierwsza wspólna narada działaczy komitetów rodzicielskich, zakładów opiekuńczych i dyrektorów szkół, w czasie której nakreślone zostały główne kierunki i płaszczyzny współdziałania w tworzeniu podstaw jednolitego frontu wychowawczego. Postanowiono m.in. zorganizować studium wybranych zagadnień oświatowych dla aktywu rodzicielskiego w celu umożliwienia mu pełniejszej orientacji w aktualnych problemach polityki oświatowej oraz przyjąć jako zasadę, aby podobne narady odbywały się przynajmniej raz w roku.

Studium rozpoczęło zajęcia już w styczniu 1973. Z wydatną pomocą

w zapewnieniu wykładowców przyszły zarządy miejskie TWP i TKKS, zaś Międzyzakładowy Dom Kultury „Włókniarz” udostępnił dwa razy w miesiącu salę klubu — kawiarni. Wybór „neutralnego”, no i atrakcyjnego miejsca spotkań podyktowany był potrzebą zapewnienia z jednej strony odpowiednich warunków lokalowych, z drugiej zaś — odpowiedniej nieskrępowanej atmosfery do swobodnych rozmów i dyskusji. Dzięki studium prawie 50-osobowa grupa działaczy komitetów rodzicielskich i opiekuńczych mogła spotkać się m.in. z prof. K. Kotłowskim, dr N. Han-Ilgiwicz, doc. J. Gregorowiczem, przedstawicielem sądownictwa, MO, prokuratury, pracownikami wydziału oświaty i wychowania oraz poradni wychowawczo-zawodowej.

W następnym roku tematyka zajęć studium, przeniesionego już do czytelni Miejskiej Biblioteki Publicznej, koncentrowała się wokół nowego regulaminu komitetów rodzicielskich, obejmując m.in. podstawowe funkcje wychowawcze współczesnej rodziny, rolę i zadania komitetów w świetle Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, zadania komitetów i ogniw samorządu mieszkańców w organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży, zasady działalności finansowo-gospodarczej itp. Na dorocznej naradzie jesienią 1974 dziesięciu wyróżniającym się zakładom opiekuńczym oraz trzynastu długoletnim działaczom komitetów rodzicielskich i aktywnym uczestnikom studium wręczone zostały okolicznościowe dyplomy uznania.

Wymiernym efektem aktywizacji komitetów rodzicielskich i zakładów opiekuńczych było m.in. powstanie przy każdej szkole sekcji Rady Przyjaciół Harcerstwa, kół TPD, coraz powszechniejsze uczestnictwo społecznych wychowawców w procesie lekcyjnym i w zajęciach pozalekcyjnych, częściowe przejęcie począwszy od r. szk. 1975/76 zadań opiekuńczych realizowanych w świetlicach szkolnych, zawieranie wieloletnich porozumień pomiędzy dyrekcjami szkół i placówek oświatowo-wychowawczych a zakładami opiekuńczymi określających ramy i zakres wzajemnych świadczeń itp. Na budynkach szkół pojawiły się obok szyldów wielce wymowne napisy: „Szkoła pod opieką...”

Zgodnie z treścią zawartych porozumień młodzież szkolna coraz częściej spotykała się nie tylko z działaczami ZBOWiD-u, ale także z ludźmi dobrej roboty zarówno na terenie szkół, jak i w zakładach pracy. Udostępniając swoje pomieszczenia terenowym organizacjom partyjnym, komitetom osiedlowym, klubom sportowym, organizacjom społecznym i stowarzyszeniom szkoły stawały się autentycznymi ośrodkami życia społeczno-kulturalnego i oświatowego swego rejonu, podejmowały sukcesywnie nowe zadania właściwe szkołom otwartym. Ze znaczną inspiracją w tym względzie przychodził każdego roku ogólnopolski konkurs pod nazwą „Klub otwartych szkół”, w którym wyróżniające się placówki zdobywały nie tylko pochwały, ale i nagrody rzeczowe.

Wszystkie przedsięwzięcia i związane z nimi działania nad tworzeniem

podstaw jednolitego frontu wychowawczego wpłynęły ożywczo na aktywizację zespołów kierowniczych szkół, rad pedagogicznych i szeroko rozumianego środowiska lokalnego, nie obejmowały jednak bliżej sprecyzowanych posunięć zmianotwórczych w podstawowym ogniwie, jakim jest sama szkoła. „Możemy podjąć próbę stworzenia skoordynowanego systemu oświaty łączącego wysiłki całego wychowującego społeczeństwa w »jedno ognisko« — twierdził przewodniczący Komitetu Ekspertów, prof. Jan Szczepański — lecz podstawowym i decydującym ogniwem w tym procesie będzie to, co się dzieje w szkole”⁸. Tymczasem w szkole, jak wykazywały m.in. wizytacje, nie przezwyciężono do końca właściwego tradycyjnej dydaktyce i teorii wychowania przedmiotowego usytuowania ucznia w procesie oddziaływań pedagogicznych i nadal nie mogły zadowalać stosowane w praktyce mechanizmy manipulowania zespołami uczniowskimi, samorządem i organizacjami młodzieżowymi. Istniała więc pilna potrzeba podjęcia w tym zakresie niezbędnych działań zmierzających do wdrożenia aktywistycznej koncepcji wychowania, a w związku z tym przekonania dyrektorów szkół i nauczycieli, że „uczeń nie jest przedmiotem manipulacji, lecz jest czynnym partnerem nauczyciela w stosunku wychowawczym”, że „każda metoda i technologia modernizacji szkoły musi się kończyć fiaskiem, jeżeli przyjmuje świadomie czy milcząco założenie bierności ucznia czy też w swoim rzeczywistym toku nauczania i wychowania traktuje ucznia jako bierny materiał obróbki”⁹.

Szansę przezwyciężenia tego niekorzystnego stanu rzeczy stwarzało wdrożenie uchwały Kolegium MOiW z dnia 18 września 1972 roku w sprawie eksperymentu prowadzonego w środowisku poznańskim dotyczącego jednolitego systemu wychowania w szkole podstawowej.

Po starannym przestudiowaniu uchwały w zespole pracowników pedagogicznych wydziału postanowiono zawarte w niej ustalenia i zalecenia uczynić przedmiotem zainteresowania dyrektorów szkół i rad pedagogicznych. W tym celu w listopadzie 1972 odbyto w Szkole Podstawowej nr 5 kolegium inspektora oświaty i wychowania z udziałem dyrektorów szkół, sekretarzy POP, przewodniczących ognisk ZNP oraz kierowników świetlic szkolnych. Wybór Szkoły nr 5 jako miejsca odbycia kolegium nie był sprawą przypadku. Szkoła ta bowiem od pewnego czasu pracowała nad stworzeniem własnego systemu wychowawczego głównie w oparciu o propozycje prof. A. Lewina i miała w tej mierze już pewne osiągnięcia. Podjęte w czasie posiedzenia kolegium wnioski sprowadzały się do następujących ustaleń i postanowień:

— odbyć we wszystkich szkołach podstawowych w miesiącu grudniu 1972 posiedzenia rad pedagogicznych w celu zapoznania zespołów nauczycielskich z treścią uchwały kolegium MOiW i z doświadczeniami Szkoły Podstawowej nr 5,

⁸ Szczepański J.: Refleksje nad oświatą. Warszawa 1973, PIW, s. 139.

⁹ Tamże, s. 138.

— dostarczyć nauczycielom niezbędną literaturę traktującą o teoretycznych podstawach systemu wychowawczego szkoły,

— zorganizować w radach pedagogicznych samokształcenie na tematy dotyczące zadań szkół i nauczycieli w świetle Tez programowych VII Plenum KC PZPR, uchwały kolegium MOiW oraz na temat teoretycznych podstaw systemu wychowawczego szkoły,

— na posiedzeniach rad pedagogicznych w kwietniu 1973 odbytych z udziałem pracownika wydziału oświaty rozważyć zasadność podjęcia uchwały w sprawie wdrożenia do pracy szkół systemu wychowawczego lub niektórych jego elementów,

— zorganizować do końca 1973 roku konferencję wyjazdową do Poznania w celu odbycia spotkania z prof. H. Muszyńskim oraz zapoznania się z praktycznym funkcjonowaniem systemu w jednej z tamtejszych szkół podstawowych.

Uwzględnienie czynnika czasu, zasady alternatywności, wniosków wynikających z Tez programowych VII Plenum KC, dotychczasowe efekty wdrażania Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela (34 nauczycieli otrzymało po raz pierwszy nagrody Ministra Oświaty i Wychowania) oraz znaczny stopień ożywienia środowiska lokalnego wokół spraw kształcenia i wychowania doprowadziło w rezultacie do podjęcia przez rady pedagogiczne wszystkich szkół uchwał w sprawie przystąpienia do wdrażania począwszy od września 1973 jednolitego systemu wychowawczego względnie niektórych tylko jego elementów. W czasie wakacji na kursie zorganizowanym przez IKNiBO — Łódź woj. przeszkolono po 2 — 3 nauczycieli z każdej szkoły, którzy weszli w skład powołanych na początku r. szk. zespołów kierowniczych sterujących i koordynujących całokształtem prac wdrożeńowych.

W toku wdrażania systemu okazało się rzeczą konieczną zrezygnowanie z części zbyt szczegółowego planowania zadań i dokumentowania ich realizacji. Posunięcie to okazało się pożyteczne, bowiem — jak wynikało z wypowiedzi nauczycieli — podstawową przyczyną początkowych oporów w przenoszeniu na własny grunt doświadczeń poznańskich były obawy przed zbyt czasochłonną dokumentacją.

Zgodnie z maksymą, że kropla drąży skałę nie siłą, lecz częstością uderzeń, postępy w zakresie wdrażania systemu były przedmiotem zainteresowania każdego posiedzenia kolegium odbywanego w dwumiesięcznych odstępach czasu kolejno we wszystkich szkołach podstawowych. Dzięki tej formie kontroli udało się w porę zapobiec niektórym deformacjom systemu polegającym głównie na wdrożeniu organizacyjnych i spektakularnych jego elementów bez równoczesnego wkomponowania do praktyki dydaktyczno-wychowawczej szkoły jego zasadniczego jądra — zmian w strukturze organizacyjnej kierowania procesem wychowawczym i reorientacji na podmiotowe usytuowanie ucznia w całokształcie życia szkolnego.

Jednym z istotnych elementów wdrażanego systemu było wypracowanie kompleksu tradycji, obrzędów i symboliki życia szkolnego. O ile poszczególne klasy i grupy wiekowe mogły już wkrótce wykazać się w tej mierze konkretnym dorobkiem, o tyle szkoły miały w tym względzie poważne braki. Przede wszystkim żadna z nich nie posiadała sztandaru, połowa zaś także i swego patrona. Wdrażanie systemu, a także wprowadzenie w czerwcu 1973 roku Ceremoniału szkolnego stworzyło warunki do skutecznego eliminowania tych braków. Jako pierwsza otrzymała sztandar ufundowany przez szczerp ZHP, komitet rodzicielski i zakład opiekuńczy — Szkoła Podstawowa nr 1 im. Ludwika Waryńskiego. Myśl ufundowania sztandaru zrodziła się rok wcześniej, podczas obchodów 90 rocznicy powstania partii „Proletariat”, której twórca był patronem szkoły. Przygotowania do uroczystości sztandarowej stały się okazją do pogłębionej pracy wychowawczej mającej aspekt nie tylko historyczny, ale i teraźniejszy związany z dynamicznym rozwojem kraju po VI Zjeździe PZPR. Podobne uroczystości odbyły się — z wyjątkiem Szkoły Podstawowej nr 7 — we wszystkich szkołach, którym sukcesywnie do roku 1977 nadawano fundowane przez rodziców, zakłady pracy i młodzież sztandary szkolne. W tym samym czasie Szkoła Podstawowa nr 2 otrzymała imię Marii Konopnickiej, Szkoła Podstawowa nr 6 imię Władysława Broniewskiego oraz Szkoła Podstawowa nr 4 imię Janka Krasickiego.

W celu podtrzymania i pogłębienia motywacji do kontynuowania i stałego doskonalenia podjętych inicjatyw w listopadzie 1974 odbyto dwudniową konferencję wyjazdową do Poznania, podczas której miało miejsce spotkanie z prof. H. Muszyńskim i zapoznanie się z dorobkiem jednej ze szkół poznańskich zaawansowanej w tworzeniu własnego jednolitego systemu wychowawczego. Wymianie doświadczeń i pobudzaniu aktywności innowacyjnej służyły również kontakty międzyszkolne. Tak np. Szkoła nr 1 nawiązała i utrzymywała kontakty ze Szkołą Podstawową nr 170 w Łodzi (szkoła całodzienna), szkoła nr 2 — ze Szkołą Podstawową im. Powstańców Wielkopolskich w Gnieźnie, zaś Szkoła Podstawowa nr 6 ze Szkołą Podstawową nr 2 w Kole. Jesienią 1974 roku 30-osobowa grupa dyrektorów szkół z terenu b. woj. łódzkiego hospitowała niektóre szkoły wdrażające system wychowawczy, oceniając wysoko widoczny już dorobek oraz pełną zaangażowania postawę nauczycieli wobec przedsięwzięć innowacyjnych. Również z wysoką oceną spotkały się szkoły oraz wydział oświaty podczas kompleksowej wizytacji przeprowadzonej w styczniu 1975 przez Okręgową Inspekcję Szkolną. W syntetycznej ocenie wyników przedsięwzięć zmianotwórczych czytamy m.in.: „We wszystkich szkołach podstawowych oraz w Państwowym Zakładzie Wychowawczym nr 1 w Zgierzu trwają już drugi rok intensywne prace związane z realizacją programu wdrażania jednolitego systemu wychowawczego. Oceniając dotychczasową pracę szkół w omawianej działalności stwierdza się, iż widoczne są pozytywne efekty w upowszechnianiu

tego systemu w zakresie: zwiększenia aktywności i inicjatywy młodzieży, wydatnego zwiększenia samorządności, w wyniku czego młodzież staje się autentycznym współgospodarzem szkoły, poszanowania obiektu i mienia szkolnego, ukształtowania ideowo-społecznych i humanitarnych postaw, zmiany stosunku nauczycieli do uczniów i odwrotnie..."

Całokształt dorobku szkół i nauczycieli uzyskany w pracy nad tworzeniem podstaw szkoły otwartej poddała wnikliwej ocenie miejska instancja partyjna. Ocena ta wypadła pozytywnie, czego wyrazem jest następujący fragment sprawozdania na XIX Miejską Konferencję Sprawozdawczo-Wyborczą odbytą w styczniu 1975: „W okresie sprawozdawczym trwały w placówkach oświatowych i oświatowo-wychowawczych przygotowania do przyszłych zadań wynikających z reformy systemu edukacji narodowej na drodze intensyfikacji i unowocześniania procesu dydaktycznego i wychowawczo-opiekuńczego. Zgodnie z Uchwałą VI Zjazdu wszystkie szkoły opracowały programy rozwoju na lata 1972 — 1975 zmierzające do systematycznego doskonalenia efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej w ich obecnych formach organizacyjnych. Dotychczasowy przebieg realizacji zadań przyjętych w programach jest pomyślny, szczególnie w następujących zakresach działania:

- w wyrównywaniu poziomu pracy szkół poprzez systematyczne usprawnianie form i metod nauczania i wychowania,
- w postępującym upowszechnianiu nauczania wychowującego,
- w widocznych efektach wdrażania we wszystkich szkołach podstawowych jednolitego systemu wychowania,
- we wzroście rangi i funkcji ideowo-wychowawczej szeregów i drużyn ZHP,
- w szerokim rozwoju form i metod upowszechniania kultury pedagogicznej wśród ogółu rodziców,
- w postępującym zacieśnianiu więzi szkół, komitetów rodzicielskich, zakładów opiekuńczych i ogniw samorządu mieszkańców,
- w polepszeniu warunków organizacyjnych i materialnych na rzecz racjonalnego zagospodarowania czasu wolnego dzieci i młodzieży”.¹⁰

Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu niektóre doświadczenia zdobyte w toku sterowania procesami innowacyjnymi w szkołach mającymi na celu tworzenie podstaw szkoły otwartej, w rezultacie zaś zwiększenie efektywności oddziaływań ideowo-wychowawczych na dzieci i młodzież, nie wyczerpują całości przedsięwzięć realizowanych w Zgierzu po VI Zjeździe PZPR i twórczo kontynuowanych po VII Zjeździe. Pominęto tu m.in. znaczny dorobek uzyskany w toku unowocześniania form i metod upowszechniania kultury pedagogicznej wśród rodziców, ich czynnego uczestnictwa w realizacji zadań opiekuńczo-wychowaw-

¹⁰ Sprawozdanie KM PZPR w Zgierzu na XIX Miejską Konferencję Sprawozdawczo-Wyborczą. Zgierz, styczeń 1975, s. 18—19.

czych szkół oraz poczynione próby zmian w modelu wizytacji szkoły ukierunkowane na rozwijanie w zespołach nauczycielskich samokontroli, samooceny i samoregulacji. Wydaje się jednak, że na podstawie przedstawionych dwóch rodzajów innowacji — jednej wypracowanej w zasadzie we własnym zakresie i drugiej przyswojonej z zewnątrz — a przede wszystkim na podstawie uzyskanych dzięki ich wdrożeniu wyników można pokusić się o sformułowanie pewnych uogólnień i wniosków przydatnych w dalszym rozwijaniu na tym terenie ruchu postępu pedagogicznego.

Przed wszystkim w pełni uzasadniony wydaje się pogląd, zgodnie z którym istota i mechanizmy sterowania procesami innowacyjnymi w szkołach i współdziałającym z nimi lokalnym środowiskiem społecznym polegają nie tyle na wydawaniu określonych dyrektyw, instrukcji i zaleceń oraz drobiazgowym ich egzekwowaniu, ile raczej — a nawet przede wszystkim — na demokratycznym, partnerskim stylu kierowania i nadzorowania oraz na zjednywaniu szkole sojuszników z kręgu jej najbliższego otoczenia społecznego. Tego rodzaju styl jest w obecnych warunkach najpewniejszą drogą wiodącą do rzeczywistych przeobrażeń reformowanej szkoły na miarę potrzeb rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego i zgodnie z wymogami rewolucji naukowo-technicznej.

Przesunięcie punktu ciężkości z wydawania szczegółowych dyrektyw, przepisów i zaleceń na współdziałanie przełożonego i podwładnego wyzwała obustronną aktywność, tworzy optymalne warunki sprzyjające przyswajaniu teorii pedagogicznej i szukaniu najkorzystniejszych rozwiązań organizacyjnych do wdrożenia jej do praktyki, budzi wiarę we własne siły, inspirowanie do samokontroli, samooceny i samodoskonalenia, przyczynia się wreszcie do integrowania zespołów nauczycielskich oraz do integratywnego stylu zarządzania i kierowania. Partnerski styl sterowania rozwojem ruchu innowacyjnego wydaje się być użyteczny również i z tego względu, że na zasadzie transferu przenosi się na układy: dyrektor — nauczyciel, nauczyciel — uczeń i nauczyciel — rodzice ucznia, wpływając m.in. na kształtowanie pożądaných interakcji społecznych mających fundamentalne znaczenie dla przyspieszenia tempa wprowadzania jakościowych zmian w praktyce oświatowo-wychowawczej szkoły.

Na podstawie przedstawionych w tym opracowaniu doświadczeń można sformułować pogląd, że najbardziej przydatne — zwłaszcza w początkowym okresie — są te przedsięwzięcia zmianotwórcze, które wyrastają z potrzeb szkoły i jej najbliższego środowiska i które dają się zmierzyć i ocenić w relatywnie krótkich przedziałach czasowych. Mowa tu oczywiście o pomiarze i ocenie wyników częściowych utwierdzających jednak nauczyciela w przekonaniu, że wdrażana innowacja prowadzi w perspektywie czasu do autentycznego sukcesu pedagogicznego.

Aby realizowanym przedsięwzięciom innowacyjnym zapewnić ten

sukces, należy przestrzegać określonych zasad i prawidłowości strategicznych. W świetle teorii organizacji i zarządzania oraz osiągniętych w praktyce doświadczeń do podstawowych prawidłowości strategicznych należy zaliczyć:

- możliwie pełną orientację w sytuacji wyjściowej (zastanej),
- umiejętność prawidłowego określenia na tej podstawie pierwszoplanowych potrzeb oraz jasnego sprecyzowania celów i zadań,
- przyswojenie przez ośrodek sterujący i przez ogół realizatorów niezbędnego zasobu wiedzy i informacji na temat planowanych przedsięwzięć innowacyjnych,
- wmontowanie tych przedsięwzięć w funkcjonujący aktualnie system dydaktyczno-wychowawczy i opiekuńczy szkoły,
- konsekwentne wdrożenie planowanych zmian do praktyki szkolnej z równoczesnym zastosowaniem mechanizmów wzmacniających podstawę innowacyjną nauczycieli,
- włączenie zespołów nauczycielskich do systematycznego dokonywania samokontroli, samooceny i samodoskonalenia,
- upowszechnienie zdobytych doświadczeń po uprzednim krytycznym ich oszacowaniu i skonfrontowaniu z istniejącymi wynikami badań naukowych w tym zakresie.

Sz szczególnie dużą wagę należy przywiązywać do tych elementów, które pozostają w bezpośrednim związku z motywacjami nauczycieli do uczestnictwa w procesie innowacyjnym, bowiem one w ostatecznym rachunku decydują o rozwoju postaw twórczych i stopniowym dochodzeniu do mistrzostwa w zawodzie. Celowe więc wydaje się stopniowe przenoszenie akcentów działania z dyrektyw i nakazów na kierowanie przez stawianie celów i zadań, wykorzystanie mechanizmów transferu w kształtowaniu i utrwalaniu postaw innowacyjnych nauczycieli. Zabieg ten ma również wpływ na przezwycięzenie zjawiska minimalizmu i przeciętności, uczy mądrego, ale i trudnego zarazem optymizmu pedagogicznego, przeświadczenia nie tylko o potrzebie działania, ale także o jego skuteczności.

Obok potrzeby uświadomienia celów i zadań oraz przyswojenia niezbędnej sumy informacji na temat planowanych przedsięwzięć innowacyjnych i prawidłowego wmontowania ich w funkcjonujący system dydaktyczno-wychowawczy szkoły, ogromną rolę odgrywają wszystkie te elementy strategiczne, dzięki którym podtrzymuje się i wzmacnia motywację do twórczej kontynuacji podjętych działań. Udział nauczycieli w ruchu innowacyjnym wiąże się z przyjmowaniem nowych, dodatkowych obowiązków. Żadne więc osiągnięcia — nawet drobne — nie mogą być nie zauważone i nie docenione. Wyrażać się to powinno w stosowaniu różnorodnych bodźców o charakterze materialnym (dodatki specjalne, nagrody pieniężne) i moralnym (podziękowania, dyplomy uznania, wyróżnienia, odznaczenia itp).

Skrupulatne przestrzeganie prawidłowości strategicznych eliminuje do minimum ryzyko przedsięwzięć innowacyjnych, nie chroni jednak przed różnorodnymi trudnościami i przeszkodami mogącymi doprowadzić do ewentualnych niepowodzeń lub innowacji pozornych, na pokaz. Przeszkody te to przede wszystkim tendencje do nadmiernej dokumentacji, teatralne i sztuczne zebrania, uleganie modzie lub też hołdowanie powierzchownym, spektakularnym efektom. Poważną barierą jest także przeciążenie nauczycieli obowiązkami zawodowymi i społecznymi prowadzące do permanentnego znużenia i zmęczenia. Szkodliwa jest również swoista niecierpliwość niektórych ośrodków dyspozycyjnych wyrażająca się w zbyt pochopnym żądaniu wyników lub w tendencji do pośpiesznej oceny i oszacowania określonych innowacji.

Rozwój ruchu innowacyjnego w oświacie i wychowaniu jest obecnie i pozostanie w okresie najbliższych dziesięcioleci podstawowym problemem koncentrującym uwagę i wysiłki teorii i praktyki pedagogicznej. Administracja oświatowa musi więc już teraz uczynić wszystko, aby stworzyć warunki, dzięki którym — zgodnie z postulatem prof. T. Kotarbińskiego — nauczyciel będzie „ochoczo robił to, co zrobić musi” i „by w robieniu tego co musi znalazł upodobanie i dzięki temu pracę swą usprawnił wielokrotnie...”

DOŚWIADCZENIA - PRÓBY - BADANIA

Józef Forhicki Wiesław Polmiński
KRAKÓW

DOJAZDY UCZNIÓW DO SZKÓŁ PODSTAWOWYCH — STAN AKTUALNY I PERSPEKTYWY, W OPINII WOJEWÓDZKICH WŁADZ OŚWIATOWYCH

Badania dotyczące dojazdu uczniów do szkół podstawowych obejmują zwykle pojedyncze szkoły lub gminy. Dostarczają one materiałów szczegółowych odnośnie wpływu tego zjawiska na powodzenia i niepowodzenia szkolne oraz stan zdrowia uczniów. Wyniki tych badań, aczkolwiek dają dogłębny obraz negatywnych skutków omawianego zjawiska, przedstawiają jednak obraz wycinkowy, który w zależności od warunków miejscowych, wysiłków szkoły i władz terenowych bywa zróżnicowany w swoich wymiarach. Tak więc bywają gminy, w których nie stanowi to większego problemu społecznego, natomiast w innych w zależności od trudności obiektywnych i mniejszego zaangażowania w to władz terenowych przyjmuje nawet postać tragiczną. Wydaje się, że interesujące będą wyniki badań, które nie wnikając szczegółowo w pedagogiczne skutki tego zjawiska, dadzą ilościowy obraz problemów wynikających z dojazdu uczniów do szkół podstawowych w skali kraju.

Temu celowi służyły badania przeprowadzane za pomocą arkusza informacyjnego o młodzieży dojeżdżającej do szkół, który został rozesłany do wszystkich Kuratoriów Oświaty i Wychowania w Polsce. Arkusz zawierał pytania dotyczące danych ilościowych odnośnie liczby szkół, do których uczniowie dojeżdżają, liczby uczniów dojeżdżających oraz środków lokomocji, z których korzystają. Pozostałe pytania miały na celu zorientowanie w trudnościach, jakie napotykają uczniowie dojeżdżający, formach pomocy udzielanych uczniom dojeżdżającym oraz wprowadzanych i projektowanych zmianach mających na celu złagodzenie skutków tego zjawiska.

Ankiety rozesłano w styczniu 1979 roku z prośbą o udzielenie informacji do końca marca tegoż roku. W terminie tym otrzymano dane z 40 województw (tj. 81,6%), co świadczy o poważnym potraktowaniu tychże badań. Dane z pozostałych województw otrzymano po dodatkowej interwencji. Ponadto wiele województw przesłało szczegółowe analizy tegoż zjawiska na swoim terenie, deklarując niejednokrotnie dalszą pomoc i gotowość udziału w prowadzonych badaniach. Dogłębne analizy otrzymano z województw gdańskiego, rzeszowskiego i suwalskiego. Zebrany materiał miał zróżnicowany charakter pod względem jakościowym.

Dane liczbowe nie budziły zastrzeżeń, natomiast dane dotyczące trudności, jakie napotyka młodzież w czasie dojazdu, wskazywały niejednokrotnie, iż władze oświatowe nie posiadają w tym względzie dostatecznej orientacji. Władze wojewódzkie nie posiadają lub też nie chciały ujawnić podstawowych form pomocy udzielanej uczniom dojeżdżającym do szkół. Dotyczy to głównie problemu dożywiania. Podaje się niejednokrotnie, że 100% szkół organizuje dożywianie uczniów, jednak nie ujawnia się, czy wszyscy uczniowie mogą z niego korzystać, oraz jakiego rodzaju jest to dożywianie. W związku z tym w kilku przypadkach przeprowadzono dodatkowe wywiady z przedstawicielami Kuratoriów (Tarnów, Nowy Sącz, Kraków, Gdańsk, Piotrków Trybunalski, Tarnobrzeg).

DOJAZDY UCZNIÓW DO SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Lp.	Nazwa województwa	Ogólna liczba szkół podstaw. w wojew.	Liczba szkół, do których uczniowie dojeżdżają	%	Ogólna liczba uczniów w szk. podstaw. w wojew.		
						Ogółem	%
1.	Białkopodlaskie	171	93	54,4	37 300	6 956	18,6
2.	Białostockie	269	203	75,5	77 400	14 417	18,6
3.	Bielskie	337	104	30,9	102 900	9 651	9,4
4.	Bydgoskie	379	246	64,9	125 000	19 712	15,8
5.	Chełmskie	105	62	59,0	28 100	7 524	26,8
6.	Ciechanowskie	229	201	87,8	55 000	13 418	24,1
7.	Częstochowskie	281	117	41,6	90 300	12 518	13,9
8.	Elbląskie	178	138	77,5	60 000	14 171	23,8
9.	Gdańskie	420	55	13,1	153 900	17 149	11,1
10.	Gorzowskie	175	98	56,0	57 700	12 296	21,3
11.	Jeleniogórskie	170	62	36,5	57 700	8 882	15,4
12.	Kaliskie	261	176	67,4	84 000	10 600	12,6
13.	Katowickie	912	232	25,4	389 000	8 346	2,1
14.	Kieleckie	505	135	26,7	130 500	14 550	11,1
15.	Konińskie	217	217	100,0	60 206	10 453	17,4
16.	Koszalińskie	211	207	98,1	58 500	15 179	25,9
17.	Krakowskie	348	65	18,7	120 500	7 211	6,0
18.	Krośnieńskie	270	86	31,9	60 100	3 894	6,5
19.	Leszczyńskie	134	83	61,9	45 000	11 535	25,8
20.	Legnickie	125	119	95,2	53 500	10 490	19,6
21.	Lubelskie	343	62	18,1	104 600	8 484	8,2
22.	Łomżyńskie	205	138	67,3	49 500	10 264	20,7
23.	Łódzkie	235	40	17,0	94 400	2 278	2,4
24.	Nowosądeckie	408	63	15,4	99 700	7 773	7,8
25.	Olsztyńskie	342	253	74,0	95 400	21 065	22,1
26.	Opolskie	406	245	60,3	131 800	21 669	16,4
27.	Ostrołęckie	212	149	70,3	55 300	12 089	21,8
28.	Piłskie	137	166	81,8	57 500	14 219	24,7
29.	Piotrkowskie	257	145	56,4	72 500	10 468	14,4
30.	Płockie	249	85	34,1	62 800	12 066	19,2
31.	Poznańskie	324	140	56,2	129 000	19 138	14,8
32.	Przemyskie	223	80	35,9	51 200	4 701	9,2
33.	Radomskie	314	155	49,7	86 800	12 063	13,9
34.	Rzeszowskie	306	117	38,2	83 300	4 714	5,9
35.	Siedleckie	334	162	48,5	78 900	18 389	23,3
36.	Skierniewickie	160	92	57,5	46 200	9 307	20,2
37.	Sieradzkie	216	128	58,3	49 100	11 824	24,1
38.	Słupskie	195	163	83,4	50 700	11 300	22,3
39.	Suwalskie	304	187	61,5	63 700	13 319	20,9
40.	Szczecińskie	309	176	57,0	102 300	17 530	17,1
41.	Tarnobrzeskie	290	120	43,4	70 100	8 800	12,6
42.	Tarnowskie	317	121	38,2	86 500	6 083	7,0
43.	Toruńskie	247	180	72,9	76 300	11 846	15,5
44.	Wałbrzyskie	236	208	88,1	81 100	10 100	12,5
45.	Warszawskie	445	156	35,1	191 300	8 304	4,3
46.	Wrocławskie	216	73	34,0	55 900	7 569	13,5
47.	Wrocławskie	308	137	44,5	110 300	17 459	15,8
48.	Zamojskie	261	107	41,0	60 800	12 683	20,9
49.	Zielonogórskie	217	95	43,8	72 600	15 175	20,9
RAZEM		13 749	6 644	48,3	4 216 900	569 621	13,5

Tabela 1

W POLSCE W ROKU SZKOLNYM 1978/79

Liczba uczniów dojeżdżających								Liczba szkół organizujących dożywianie	
PKP	%	PKS	%	dowożonych	%	inne	%		%
34	0,5	4 569	66,0	1 642	23,7	711	10,3	49	52,7
190	1,3	3 880	26,9	9 744	67,6	603	4,2	202	4,6
185	1,9	6 605	68,4	2 799	29,0	62	0,6	brak danych	
167	0,8	8 395	42,6	6 311	32,0	4 839	24,5	70	28,8
127	1,7	4 866	64,7	2 469	32,7	72	1,0	62	100,0
118	1,9	8 298	61,8	3 941	29,4	1 053	7,8	61	98,4
—	—	2 950	23,6	6 230	50,0	3 338	26,7	117	100,0
182	1,3	5 827	41,1	7 918	55,9	244	1,7	132	95,7
555	9,2	4 001	23,3	11 700	68,2	893	5,2	50	91,0
320	2,6	3 020	14,8	7 230	58,8	1 726	14,0	75	76,5
170	1,9	5 500	61,9	2 612	29,4	600	6,8	62	100,0
237	2,2	2 180	20,6	7 887	74,6	296	2,8	176	100,0
6	0,1	6 903	82,7	1 437	17,2	—	—	232	100,0
60	0,4	6 160	42,3	8 400	44,1	1 930	13,3	135	100,0
—	—	2 219	21,2	6 819	65,2	1 415	13,5	216	99,1
20	0,1	5 024	33,1	6 120	40,3	4 015	26,5	151	72,9
89	1,2	1 420	19,7	4 999	69,3	703	9,7	65	100,0
—	—	2 203	56,6	1 396	35,9	295	7,6	86	100,0
123	1,1	1 478	12,8	9 386	81,3	548	4,7	38	45,8
86	0,8	9 088	86,6	1 110	10,6	206	2,0	88	73,9
130	1,6	1 800	22,5	5 828	72,6	726	9,1	62	100,0
68	0,1	2 605	25,4	7 301	71,1	300	2,9	129	93,5
1	0,04	734	32,2	1 427	62,4	116	5,1	40	100,0
—	—	4 149	69,7	3 397	57,1	227	3,8	63	100,0
278	1,3	6 759	32,1	14 028	69,1	—	—	228	91,0
249	1,1	6 440	29,7	14 562	67,2	428	2,0	245	100,0
85	0,3	5 755	47,8	4 119	34,2	2 180	18,1	131	87,9
593	4,2	8 782	61,8	3 422	24,1	1 422	10,0	brak danych	
237	2,3	4 905	46,9	4 965	47,4	357	3,4	brak danych	
134	1,1	5 007	41,5	2 829	23,5	4 086	33,9	85	100,0
295	1,5	3 744	19,6	15 099	78,9	—	—	140	100,0
25	0,5	796	16,9	3 880	82,5	—	—	80	100,0
42	0,3	8 308	69,9	1 914	15,9	1 789	14,9	146	93,6
—	—	3 371	71,5	658	14,0	685	14,5	117	100,0
132	0,7	6 420	34,9	2 808	15,3	9 029	49,1	157	66,9
584	6,3	2 433	26,1	4 627	49,7	1 663	17,8	92	100,0
—	—	7 800	66,0	4 024	34,0	—	—	128	100,0
47	0,4	6 759	59,8	4 494	39,8	—	—	163	100,0
225	1,7	5 483	41,2	6 958	52,2	653	4,9	brak danych	
371	1,8	5 941	33,9	11 136	63,5	82	0,5	176	100,0
100	1,1	7 200	81,8	700	8,0	800	9,1	115	95,8
17	0,3	824	13,5	4 563	74,8	689	11,3	121	100,0
175	1,5	7 331	61,8	4 368	36,7	—	—	85	47,2
15	0,1	6 692	66,3	3 232	32,0	161	1,6	201	96,8
1405	16,9	2 879	34,7	3 699	44,5	321	3,9	156	100,0
49	0,6	4 306	56,9	3 077	40,7	137	1,8	68	93,1
38	0,2	9 357	54,6	7 510	43,0	554	3,2	120	87,6
—	—	9 105	71,8	3 537	27,9	41	0,3	107	100,0
325	2,1	10 690	0,7	4 055	23,7	205	1,4	89	93,7
8 221	1,4	250 855	44,0	260 345	45,7	50 200	8,9	5 171	77,8

Zebrany materiał badawczy został opracowany statystycznie i poddany analizie zarówno ilościowej, jak i jakościowej. Wynikające z analizy wnioski i postulaty stanowią podstawę do całościowego spojrzenia na problem dojazdu uczniów do szkół podstawowych w skali całego kraju. Diagnoza tego zagadnienia może stanowić orientację do podejmowania praktycznych rozwiązań tego problemu w okresie wdrażania 10-letniej szkoły powszechnej, co spowoduje nasilenie się tego zjawiska.

1. DOJAZD UCZNIÓW DO SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W POLSCE W ŚWIETLE DANYCH LICZBOWYCH

Na ogólną liczbę 13 744 szkół podstawowych w Polsce w roku szkolnym 1978/79 dojazdy występowały w 6644 szkołach, tj. 48,3%. Obejmowały one 569 621 uczniów, tj. 13,5% ogólnej liczby uczniów szkół podstawowych (4 216 900). Tak więc mimo że prawie połowa szkół podstawowych w Polsce obejmuje uczniów dojeżdżających i zmuszona jest zajmować się organizacją dojazdów, to jednak liczba uczniów dojeżdżających jest stosunkowo niewielka i wynosi przeciętnie około 15% ogólnej liczby uczniów.

W poszczególnych województwach sytuacja pod tym względem jest zróżnicowana. Najwięcej szkół, do których dojeżdżają uczniowie, jest w województwie: koszalińskim (98,1%), legnickim (95,2%), wałbrzyskim (88,1%), ciechanowskim (87,8%), piłskim (81,8%) i elbląskim (77,5%). Najmniejsze nasilenie dojazdów występuje w województwach: gdańskim (13,1%), nowosądeckim (15,4%), łódzkim (17,0%), lubelskim (18,1%), krakowskim (18,7%), katowickim (25,4%). W pozostałych województwach odsetek szkół, do których uczniowie dojeżdżają, waha się w granicach od 30 do 60. Najwięcej uczniów dojeżdżających do szkół występuje w województwach: chełmskim (26,8%), koszalińskim (25,9%), leszczyńskim (25,6%), ostrołęckim (24,7%), sieradzkim oraz ciechanowskim (24,1%). Ogólnie ponad 20% uczniów dojeżdża w 17 województwach, tj. 34,7% ogólnej liczby województw.

Najmniej dzieci dojeżdża w województwie katowickim (2,1%), łódzkim (2,4%), warszawskim (4,3%), rzeszowskim (5,9%), krakowskim (6,0%) i krośnieńskim (6,5%). Mniej niż 10% uczniów dojeżdża w 11 województwach, tj. 22,4%.

W trakcie prowadzonych badań nie stwierdzono większej zależności pomiędzy stopniem zurbanizowania województwa a liczbą uczniów dojeżdżających do szkół podstawowych. Natomiast stwierdzono zależność pomiędzy liczbą ludności zamieszkającej we wsiach a liczbą uczniów dojeżdżających oraz liczbą szkół, do których uczniowie dojeżdżają. Tak więc w województwach, w których jest największy odsetek ludności wiejskiej, np. województwa: ostrołęckie (73,6%), ciechanowskie (70,8%), łomżyńskie (70,7%), chełmskie (65,1%), również i odsetek uczniów dojeżdżających jest wysoki i wynosi 20.

Szczegółowe dane liczbowe dotyczące wyżej omawianego zagadnienia przedstawiają dane zawarte w tabeli 1. W tabeli tej znajdują się również dane ilościowe dotyczące środków lokomocji, którymi dojeżdżają uczniowie do szkół podstawowych w poszczególnych województwach.

Z analizy materiałów otrzymanych z Kuratoriów wynika, że uczniowie są zarówno dowożeni w sposób zorganizowany przez szkołę, jak również dojeżdżają na własną rękę różnymi środkami lokomocji, jak np. PKP, PKS-kursy otwarte, rowerami, autostopem itp. Z analizy danych zawartych w tabeli 2 wynika, że tylko 45,7% uczniów jest dowożone do szkoły w sposób zorganizowany przez szkołę. Natomiast 54,3% ogółu dojeżdżających uczniów korzysta z ogólnie dostępnych środków lokomocji lub dojeżdża własnymi środkami, np. rowerami. Udział szkoły ogranicza się w niektórych przypadkach do zakupu biletów miesięcznych.

Najwięcej uczniów dojeżdżających na własną rękę, tj. 250 855, korzysta z PKS, co stanowi 44,0% wszystkich uczniów dojeżdżających. Stosunkowo niewielka liczba uczniów korzysta z PKP (1,4%).

Niepokojący jest fakt, że aż 50 200 uczniów (8,9%) zmuszonych jest do korzystania ze środków lokomocji, które nie zawsze gwarantują możliwość dojazdu (rower, autostop) i zmuszają uczniów do pokonywania drogi do szkoły pieszo.

Tabela 2

ŚRODKI LOKOMOCJI, KTÓRYMI UCZNIOWIE DOJEŹDZAJĄ DO SZKÓŁ
PODSTAWOWYCH

Lp.	Środki lokomocji	Liczba	%
1	PKP	8 221	1,4
2	PKS	250 855	44,0
3	Dowożenie zorganizowane przez szkołę	260 345	45,7
4	Inne środki dojazdu	50 200	8,9
RAZEM		569 621	100,0

Najbardziej narażona młodzież na tego typu sytuacje jest w województwach: siedleckim (49,1%), plockim (33,9%), częstochowskim (26,7%), koszańskim (26,5%) i bydgoskim (24,5%).

Zjawisko to nie stanowi większego problemu w takich województwach, jak: zamjskie, szczecińskie, bielskie, chełmskie i zielonogórskie, gdzie procent takich uczniów nie przekracza liczby dwa. Kilka województw nie wykazało w materiałach, aby na ich terenie występowało to zjawisko. Należą do nich województwa: katowickie, olsztyńskie, poznańskie, przemyskie, sieradzkie, śląskie i toruńskie.

W piętnastu województwach (30,6%) liczba dzieci dowożonych w sposób zorganizowany waha się w granicach 82,5% do 62,4% ogólnej liczby dojeżdżających. Najmniejsza liczba dowożonych uczniów występuje w województwach: tarnobrzescim (8,0%), legnickim (10,6%), rzeszowskim (14,0%), siedleckim (15,3%), radomskim (15,9%) i katowickim (17,2%).

Przyczyny tego stanu rzeczy mogą być różne i trudno doszukiwać się w tym względzie prawidłowości. Np. w województwie katowickim przyczyną może być wysoko rozwinięta komunikacja PKS, a więc nie zachodzi potrzeba organizowania specjalnego dowożenia dzieci do szkół. W innych województwach wynika to może z mniejszego zainteresowania tym problemem władz oświatowych, trudności obiektywnych występujących na danym terenie, a nawet ilości szkół filialnych. Wydaje się, że tego typu zjawisko występuje np. w województwie rzeszowskim, gdzie dowożenie stanie się problemem dopiero w miarę wdrażania założeń reformy oświaty.

Tabela 3

ZESTAWIENIE ZBIORCZE POTRZEB W ZAKRESIE DOWOŻENIA UCZNIÓW DO SZKÓŁ
ZBIORCZYCH W LATACH 1979—1980 W WOJEWÓDZTWIE RZESZOWSKIM

Wyszczególnienie	Przewidywana liczba uczniów dowożonych w latach:			
	1979	1982	1985	1988
Dowóz uczniów na trasach istniejących	3977	4706	11 993	20 381
Dowóz uczniów na trasach wymagających uruchomienia	737	990	1 841	2 828
RAZEM	4714	5696	13 834	23 209

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 3, liczba uczniów dojeżdżających do szkół zbiorczych wzrosła w roku 1988 w stosunku do 1979 z 4714 do 23 209, tj. pięciokrotnie. Przy czym dowóz na trasach istniejących wzrosł o 412,5%, a na trasach wymagających uruchomienia o 283,7%.

Wzrost liczby dojeżdżających uczniów będzie występował w różnym nasileniu. Szczególne rozmiary przybierać będzie w takich gminach województwa rzeszowskiego, jak: Ropczyce, gdzie liczba dojeżdżających uczniów wzrosła z 52 w 1979 r. do 1183 w 1988 r., tj. 23-krotnie. Podobna sytuacja wystąpi w około 15 gminach (tj. 36%). Szczegółowe dane odnośnie potrzeb zabezpieczenia dowozu uczniów do szkół w latach 1979 — 1988 w gminie Ropczyce woj. rzeszowskie przedstawia tabela 4.

Tabela 4

ZESTAWIENIE POTRZEB ZABEZPIELAJĄCYCH DOWÓZ UCZNIÓW
DO SZKÓŁ ZBIORCZYCH W LATACH 1979—1988 W GMINIE ROPCZYCE

Lp.	Zadania	Wykonawca	Termin realizacji	Przewidywana liczba uczniów dowożonych w latach:																
				1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988							
1	Zabezpieczenie dowozu uczniów do szkół zbiorczych istniejącymi liniami i kursami na trasach:																			
	Gnojnica Wola — Gnojnica D.	PKS	1979	52	55	60	65	63	47	45	42	46								
	Gnojnica — Ropczyce	PKS	1984	—	—	—	—	—	37	72	107	136								
	Czechły — „	PKS	1984	—	—	—	—	—	35	70	105	133								
	Lopuchowa — „	PKS	1984	—	—	—	—	—	36	70	105	133								
	Niedźwiada D. — „	PKS	1984	—	—	—	—	—	26	52	78	101								
	Niedźwiada G. — „	PKS	1984	—	—	—	—	—	34	67	93	128								
	Mała Dolna — „	PKS	1984	—	—	—	—	—	30	61	93	125								
	Czekaj — „	PKS	1984	—	—	—	—	—	17	35	54	73								
	Witkowice — „	PKS	1984	—	—	—	—	—	34	67	102	129								
	Lubdzina — „	PKS	1984	—	—	—	—	—	45	90	130	170								
	Razem:			52	55	60	65	63	341	629	909	174								
2	Uruchomienie nowych linii i kursów potrzebnych do dowozu uczniów na trasie Ropczyce — Granica	PKS	1979	57	61	55	69	56	57	58	52	61								
	Razem:			57	61	55	69	56	57	58	52	61								
3	Poprawa warunków wyciekowania uczniów dowożonych na przystankach autobusowych w miejscowościach:																			
	Gnojnica	Nacz. M. i G.	1984	Budowa przystanku z dachami i obudową; oczekiwano ok. 100 uczniów																
	Mała Dolna	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„
	Witkowice	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„
	Niedźwiada D.	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„
Niedźwiada G.	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„	„

Powyższe dane świadczą o tym, że w okresie wdrażania reformy oświaty zagadnienie dojazdów stanie się dla państwa poważnym problemem i trudno obecnie przewidzieć, czy będzie on możliwy do rozwiązania w skali kraju. Jeżeli w podobnym stosunku, jak przewiduje się w województwie rzeszowskim, wzrosła liczba uczniów dojeżdżających w skali kraju, to należy się spodziewać, że w roku 1988 będzie ich ponad 2 miliony.

2. TRUDNOŚCI ZWIĄZANE Z DOJAZDEM UCZNIÓW DO SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Ilościowy wzrost uczniów dojeżdżających do szkół podstawowych spowodował wystąpienie wielu trudności, na które narażeni są ci uczniowie. Niektóre z nich wynikają z czynników obiektywnych występujących na danym terenie. Jak wynika z przeprowadzonych badań, najczęściej powtarzającym się czynnikiem jest zły stan dróg bitych, a nawet ich brak. Zjawisko to występuje aż w 63,3% województw. Na drugim miejscu znajdują się braki transportowe oraz kadrowe w PKS, z powodu których uczniowie nie mogą być punktualnie dowożeni do szkoły czy też odwiezieni do domu. W tym zakresie braki te występują w 61,2% województw. Sporo kłopotów przysparza szkołom oraz terenowym władzom oświatowym brak odpowiedniego aktu normującego zasady organizacji oraz finansowania dojazdu uczniów do szkół. Wprawdzie wymienia je tylko 32,7% województw, jednak brak takiego aktu jest w całym kraju. Wiąże się z tym również czynnik podawany przez Kuratoria, a mianowicie brak środków finansowych na dowożenie uczniów do szkół.

Świadczy to o tym, że finansowanie dowożenia jest uzależnione od dobrej woli władz terenowych. Z przeprowadzonego sondażu wynika, że w 6 województwach wystąpiły trudności w finansowym zabezpieczeniu dojazdów. Można też uznać, że brak zainteresowania lokalnych zakładów pracy sprawą dowożenia uczniów do szkół (występujący w 11 województwach) łączący się również z kwestią braków odpowiednich przepisów i środków finansowych. Kolejną trudnością wynikającą z dojazdów uczniów do szkół podstawowych jest kwestia dożywiania. Dotychczasowy system szkolny nie przewiduje w swych założeniach organizacji dożywiania i innych form opieki na dzieckiem w takim zakresie, w jakim występuje on już obecnie.

O trudnościach lokalowych uniemożliwiających spełnianie funkcji opiekuńczych przez szkoły w stosunku do uczniów dojeżdżających sygnalizuje już 9 województw. Najczęściej brakuje pomieszczeń na świetlice, poczekalnie, stołówki, zaplecze gospodarcze i jego wyposażenie. W wielu szkołach braki te wyrównywane są przez adaptację istniejących pomieszczeń i budowę pomieszczeń prowizorycznych, co nie zawsze odpowiada wymogom sanitarnym i przepisom bhp. Stwarza to dodatkowe kłopoty dyrekcjom szkół i powoduje, że wiele dzieci pozbawione jest dożywiania oraz możliwości korzystania z ciepłego pomieszczenia w oczekiwaniu na autobus. Konsekwencje tego stanu rzeczy dają się zauważyć zarówno w dziedzinie wyników nauczania, jak również w stanie zdrowia uczniów. Szczegółowe dane dotyczą-

Tabela 5

OBIEKTYWNE CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE DOJAZDY UCZNIÓW DO SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Lp.	Rodzaj czynników	Liczba województw	%
1	Zły stan dróg bitych lub ich brak	31	63,3
2	Braki transportowe i kadrowe w PKS	30	61,2
3	Brak aktów prawnych normujących dojazdy uczniów do szkół	16	32,7
4	Brak zainteresowania lokalnych zakładów pracy sprawą dowożenia uczniów do szkół	11	22,4
5	Brak odpowiednich pomieszczeń w szkołach na świetlice i zaplecza gospodarczego na stołówki	9	18,4
6	Brak środków finansowych na dowożenie uczniów	6	12,2

Tabela 6

TRUDNOŚCI ZWIĄZANE Z DOJAZDEM UCZNIÓW DO SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Lp.	Rodzaj trudności	Liczba województw	%
1	Niepunktualne i nieregularne (wypadanie kursów) kursowanie autobusów PKS	49	100,0
2	Brak zadaszeń na przystankach PKS	22	44,9
3	Nieodpowiednie środki transportu stosowane do przewozu uczniów (np. nie ogrzewane przyczepy itp)	14	28,6
4	Przepełnione autobusy	13	26,5
5	Brak opieki wychowawczej nad uczniami w czasie dojazdu do szkół	13	26,5
6	Niedostosowane rozkłady jazdy PKS do potrzeb szkół	8	16,3
7	Brak szkolnych środków transportu młodzieży	7	14,3
8	Nieźyczliwy stosunek obsługi PKS i PKP do młodzieży dojeżdżającej do szkół	7	14,3
9	Zbyt duża odległość od miejsca zamieszkania uczniów do przystanków PKS i PKP	3	6,1

ce omawianych wyżej zagadnień zawiera tabela 5. Czynniki te stwarzają uczniom poważne trudności w dojazdach, co ilustruje tabela 6.

Tak więc braki transportowe i kadrowe PKS powodują nieregularne i niepunktualne kursowanie autobusów. Zjawisko to występuje we wszystkich województwach, chociaż może mieć to i inne przyczyny, takie jak: warunki atmosferyczne, przepełnienie autobusów lub lekceważenie przez pracowników PKS swych obowiązków.

Na stan zdrowia dojeżdżających uczniów wpływają niewątpliwie takie trudności, jak:

- zbyt długie wyczekiwanie na autobus pod gołym niebem, ponieważ brak dachów na przystankach PKS występuje w 22 województwach, tj. 44,9%,
- nieodpowiednie środki transportu używane do przewozu dzieci, a więc nie ogrzewane autobusy i przyczepy traktorowe (14 województw, tj. 28,6%),
- przepełnione autobusy (13 województw, tj. 26,5%),
- zbyt duża odległość od miejsca zamieszkania uczniów do przystanku PKS i PKP (3 województwa, tj. 6,1%).

Oprócz powyższych trudności sprawę komplikują również zjawiska o charakterze wychowawczym spowodowane głównie brakiem opieki wychowawczej nad uczniami dojeżdżającymi do szkół ze strony nauczycieli, jak również nieodpowiednim stosunkiem obsługi PKS i PKP do uczniów.

3. PODSTAWOWE FORMY POMOCY I OPIEKI NAD UCZNIAMI DOJEŻDŻAJĄCYMI DO SZKÓŁ

Aby złagodzić ujemne skutki dowożenia uczniów do szkół podstawowych, władze oświatowe, administracyjne i zakłady pracy udzielają różnych form pomocy uczniom dojeżdżającym do szkół.

Największy udział w udzielaniu pomocy mają szkoły i władze oświatowe. W mniejszym stopniu uczestniczą w tym władze terenowe w gminach, zakłady pracy, a najmniej rodzice.

Główną formą pomocy jest dożywianie. Występuje ono we wszystkich województwach, jednak nie we wszystkich szkołach. Jak wynika z tabeli 1, liczba szkół organizujących dożywianie wynosi 5171, co stanowi 77,8% szkół, do których uczniowie dojeżdżają. W 23 województwach, tj. 46,9%, wszystkie szkoły organizują dożywianie uczniów. W takich województwach, jak: białostockie, toruńskie, leszczyńskie, odsetek szkół organizujących dożywianie waha się od 4,6 do 47,2. Zebrane materiały nie dają odpowiedzi na pytanie, czy wszyscy uczniowie dojeżdżający do szkół, w których jest zorganizowane dożywianie, mogą z niego skorzystać, jak również jakiego rodzaju jest to dożywianie? Najczęściej sprowadza się ono do otrzymania gorącego napoju w postaci szklanki mleka lub herbaty. Dane te nie zawierają również dokładnych informacji dotyczących ilości szkół, w których uczniowie otrzymują obiad dwudaniowy, oraz ilości uczniów korzystających z tego rodzaju pomocy.

Innymi formami pomocy, którymi obejmuje się dojeżdżających uczniów, są: stypendia i zapomogi, zaopatrywanie uczniów w bilety miesięczne, organizowanie poczekalni i świetlic w szkołach zbiorczych i punktach filialnych oraz opieka wychowawcza w czasie dojazdów.

Szczegółowo zagadnienie to obrazuje tabela 7.

Tabela 7
FORMY PRACY UDZIELANEJ UCZNIOM DOJEŻDŻAJĄCYM DO SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Lp.	Formy pomocy	Liczba województw	%
1	Opieka wychowawcza w czasie dojazdów udzielana przez: szkołę	30	61,2
	rodziców	6	12,2
2	Dożywianie	49	100,0
3	Stypendia i pomoc materialna	31	63,3
4	Zaopatrywanie w bilety miesięczne	15	30,6
5	Poczekalnie i świetlice w szkołach i punktach filialnych	49	59,2

Udzielana pomoc uczniom dojeżdżającym do szkół podstawowych jest niewystarczająca. W związku z powyższymi władze oświatowe postulują szereg zmian mających na celu poprawę warunków uczniom dojeżdżającym. Najwięcej postulatów w tym względzie formułują Kuratoria odnośnie odpowiedzialności za organizację i przebieg dojazdów.

Rozwiązanie tego problemu terenowe władze oświatowe widzą w różnych działaniach. W większości województw (53,1%) proponuje się wyposażania szkół we własne środki transportowe.

W 17 województwach (34,7%) władze kuratorskie mają wręcz odmienne zdanie. Proponują one bowiem zdjęcie odpowiedzialności za dowożenie uczniów do szkół i przekazanie jej wyspecjalizowanym w tym kierunku przedsiębiorstwom, jak np. PKS, ewentualnie utworzenie przy kuratoriach odrębnych przedsiębiorstw przewozowych dla dzieci szkolnych.

W 6 województwach, tj. 12,2%, żąda się wręcz ograniczenia do niezbędnego minimum szkolnych środków transportu. Ponadto w wielu województwach proponuje się pewne rozwiązania pośrednie mające na celu poprawę warunków dojazdu uczniów do szkół, a mianowicie:

- zwiększenie pomocy SKR i zakładów pracy,
- zwiększenie liczby zamkniętych kursów PKS.

Złagodzenia ujemnych skutków dojazdu uczniów do szkół upatruje się też w innych działaniach, takich jak: tworzenie internatów przy szkołach zbiorczych, objęcie opieką wychowawczą wszystkich uczniów dojeżdżających i zorganizowanie w każdej szkole zbiorczej świetlic i stołówek. Pod adresem administracyjnych władz terenowych postuluje się natomiast budowę lub modernizację dróg lokalnych oraz budowę wiat na przystankach PKS.

Tabela 8

POSTULOWANE ZMIANY POPRAWY WARUNKÓW DOJAZDU UCZNIÓW
DO SZKÓŁ PODSTAWOWYCH WG DANYCH KURATORIÓW OŚWIATY I WYCHOWANIA

Lp.	Projektowanie zmiany	Liczba województw	%
1	Wyposażenie szkół we własne środki transportu	26	53,1
2	Zwiększenie pomocy SKR i zakładów pracy w organizacji dowożenia uczniów do szkół	21	42,9
3	Zwiększenie liczby zamkniętych kursów PKS	19	38,8
4	Przejęcie odpowiedzialności za dowożenie uczniów do szkół przez wyspecjalizowane w tym kierunku przedsiębiorstwa i PKS	17	34,7
5	Budowa i modernizacja dróg lokalnych	7	14,3
6	Ograniczenie do niezbędnego minimum własnych środków transportu w szkołach	6	12,3
7	Tworzenie internatów	4	8,2
8	Budowa wiat na przystankach PKS	3	6,1
9	Objęcie opieką wychowawczą wszystkich uczniów dojeżdżających	3	6,1
10	Otwieranie nowych tras PKS	2	4,1
11	Zorganizowanie w każdej szkole zbiorczej świetlic i stołówek	2	4,1

WNIOSKI I POSTULATY WYNIKAJĄCE Z PRZEPROWADZONEGO SONDAŻU

Z analizy materiałów przedstawionych w niniejszym opracowaniu nasuwają się następujące wnioski:

1. Zagadnienie dojazdu uczniów do szkół podstawowych jest problemem nie rozwiązany w skali całej Polski. Podstawowe trudności w tym względzie powtarzają się w zasadzie we wszystkich województwach i wymagają jednolitego rozwiązania w skali całego kraju.

2. Obecny stan ilościowy dojazdu uczniów do szkół podstawowych w świetle występujących trudności i nieprawidłowości budzi poważne zastrzeżenia odnośnie możliwości rozwiązania tego zagadnienia z punktu widzenia ekonomicznego w skali kraju. Zaspokojenie obecnie występujących potrzeb wymaga dokonania gruntownej analizy ekonomicznej wielu resortów gospodarki narodowej. Jest to konieczne również i z tego względu, że w świetle dotychczasowych założeń reformy oświaty, liczba dojeżdżających uczniów do roku 1988 wzrośnie czterokrotnie i obejmie około 2 mln uczniów.

3. W roku szkolnym 1978/79 zorganizowanym dowożeniem uczniów do szkół objęto tylko około 45,7% uczniów dojeżdżających. W związku z tym podstawowym zadaniem w najbliższym czasie winno być zorganizowanie dowożenia pozostałych uczniów, a szczególnie tych, którzy korzystają z przygodnych środków lokomocji. Uczniów takich jest ponad 50 tysięcy w skali całej Polski.

4. Organizację i przebieg dojazdu uczniów do szkół utrudnia brak aktów normatywnych regulujących w sposób jednoznaczny to zagadnienie. Akt ten powinien

być opracowany w jak najkrótszym czasie. Dotyczyć on powinien sposobu finansowania dojazdów, przejęcia organizacyjnej odpowiedzialności za dojazdy oraz opieki wychowawczej nad uczniami w czasie dojazdów.

5. Za prawidłowe zabezpieczenie warunków dojazdu uczniów do szkół, takich jak: budowa i modernizacja dróg, budowa wiat itp., winny odpowiadać władze terenowe. Natomiast dyrekcje szkół muszą swoim działaniem obejmować tylko te zagadnienia, które związane są z pobytem uczniów w szkole (świetlice, dożywianie, zajęcia pozalekcyjne).

WŁADYSŁAW PUŚLECKI
OPOLE

KSZTAŁTOWANIE POJĘĆ POLITYCZNO-HISTORYCZNYCH W KLASACH POCZĄTKOWYCH SZKOŁY DZIESIĘCIOLETNIEJ

Postulowany model nauczania początkowego urzeczywistnianego systemu edukacji narodowej weryfikowano drogą eksperymentów globalnych, prowadzonych w odpowiednio dobranych szkołach. W nich też gromadzono pierwsze doświadczenia praktyczno-pedagogiczne, które legły u podstaw modernizowanej dydaktyki szczegółowej klas I—III powszechnej szkoły średniej. Dydaktyka ta permanentnie wzbogaca się nowymi doświadczeniami funkcjonowania już dwu klas zakładanego modelu nauczania początkowego. Nie dzieje się to samorodnie. Aby owe doświadczenia faktycznie wzbogacały metodykę nauczania początkowego, w pierw trzeba je zebrać, opracować — a następnie upowszechnić. Jednak i na tym odcinku istnieją pewne luki, które wymagają ciągłego ich zapełniania. Wiążą się one z poszukiwaniem odpowiedzi na szereg ważkich pytań, a między innymi — jak sprawnie i skutecznie kształtować pojęcia, w tym także polityczno-historyczne?

O ważności opanowanych pojęć przez uczniów niższych klas szkoły dziesięcioletniej w zasobie i systemie ich wiedzy, przekonani i postaw nie ma potrzeby nikogo przekonywać.

Często podkreśla się, iż wiedza składa się z pojęć, pojęciem zaś obejmuje się znaczenie nazwy. W tym kontekście K. Ajdukiewicz pisze: „Jeżeli ktoś posługuje się pewną nazwą i rozumie ją zgodnie z jej znaczeniem, wówczas mówimy, iż żywi on odpowiadające tej nazwie pojęcie”¹. Z logicznego zatem punktu widzenia pojęcie stanowi myślowy odpowiednik istotnych cech przedmiotów, do których jakaś nazwa się odnosi.

Proces nauczania szkolnego nie może się sprowadzać li tylko do kształtowania pojęć, lecz musi obejmować znacznie więcej. Chodzi tutaj głównie o rozwijanie u uczniów sądów, wytwarzanie naukowego poglądu na świat, postaw, emocji, motywów działania itp.

Wyjątkową funkcję w systemie wiedzy spełniają sądy, przez które rozumie się znaczenie zdań. Sądom przysługuje cecha prawdziwości lub fałszywości. Składają się one z rozumienia oraz przekonania (lub ich braku). Szczególnie ważnymi sądami są prawa naukowe. Sądy, podobnie jak pojęcia, odbijają rzeczywistość i charakteryzują się tym, że są one zbudowane właśnie z pojęć².

¹ K. Ajdukiewicz: *Zarys logiki*. Warszawa 1959, PZWS, s. 15.

² W. Okoń: *Sądy dydaktyki ogólnej*. Wersja programowana. Warszawa 1970, PZWS, s. 131.

1. UWARUNKOWANIA EFEKTYWNOŚCI UCZENIA SIĘ

Jest rzeczą bezsprzeczną, iż efektywność opanowanych pojęć jest wynikiem uczenia się. W rachubę wchodzi tu zarówno uczenie się wywołane przez nauczanie szkolne i pozaszkolne, jak i samorzutne oraz samodzielne.

Kształtowanie pojęć z reguły nie jest skutkiem jednorazowej akcji oddziaływania pojedynczego, wyizolowanego bodźca, lecz wypadkową szeregu dyferencyjnych czynników. Zjawisko to ma naturalne podłoże. Potwierdza je chociażby obserwacja postawy „badawczej”, jaką zajmuje małe dziecko. Występuje w niej silna potrzeba zrozumienia otaczającego je świata przy użyciu wszystkich swoich zmysłów. Pewnym rozwinięciem tej tendencji jest opieranie uczenia się na dostrzeżeniu, że to, czego się dziecko uczy, musi mieć dlań osobiste znaczenie. Wobec tego każda próba kierowania uczniów do czynności, które nie dostarczają im możliwości zaspokojenia własnych potrzeb, bywa przeważnie chybiona, wywołuje bowiem kontrreakcję w pomysłowości do ich unikania.

Nie bez wpływu na jakość rozwijanych pojęć pozostają doświadczenia życiowe uczniów zgromadzone w szkole i poza nią. O ich znaczeniu Lindgren pisze: „To, co dziecko robi w klasie, jest uwarunkowane tym, co uprzednio przeszło w życiu, a to, czego uczy się w klasie, zostanie zmodyfikowane, wzmocnione lub może nawet wymazane przez przeżycia, których dozna po opuszczeniu szkoły”³.

Uczenie się jest zawsze określoną formą zachowania się i jako takie ma swoją przyczynę, cele, organizację, formy, metody, środki, przebieg, zakłócenia oraz rezultaty. Występuje jako zjawisko powszechne. Z tego też względu szkoła nie może mieć wyłączności na kierowanie nim, a i tym samym na kształtowanie wszystkich pojęć. Powstają one i rozwijają się bardzo często niezależnie od niej, poza nią, a czasem wbrew jej staraniom. Skutkiem tego jest swoisty ich pluralizm znaczeniowy. Odnosi się to w szczególności do pojęć polityczno-historycznych, które niejednokrotnie dzieci przyswajają pod wpływem środowisk nieprzyjaznych istniejącym realiom społeczno-politycznym. Stwarza to dodatkowe trudności dydaktyczno-wychowawcze. Wszak lepiej od początku właściwie kierować kształtowaniem psychiki dziecka niż poprawiać już powstałe wady i usuwać utrwalone błędy⁴.

Zgodnie z prawami dialektyki prawidłowe kształtowanie pojęć wymaga ukazywania rzeczy, zjawisk i procesów w ich rozwoju, wskazywania retrognozowania (jak było?), diagnozowania (jak jest?) oraz prognozowania (jak będzie?).

W procesie ich kształtowania dostrzegać należy związki, jakie zachodzą między uczeniem się a myśleniem, motywacją, postawami, działaniem i efektami. Baczna uwaga powinna być zwrócona na wywoływanie właściwych motywów uczenia się. Według prawa Bircha człowiek uzyskuje najlepszy wynik przy średniej motywacji. Motywacja zbyt słaba lub zbyt silna powoduje obniżenie wyniku.

2. POLITYCZNO - HISTORYCZNE TREŚCI NAUCZANIA NIŻSZYCH KLAS SZKOŁY DZIESIĘCIOLETNIEJ

W programie nauczania klas I—III powszechnej szkoły średniej⁵ występują treści kształcenia obejmujące elementarne wiadomości i umiejętności związane z szeroko rozumianą rzeczywistością społeczno-przyrodniczą. Koncentrują się one, w odpowiednich proporcjach, wokół teraźniejszości, przeszłości i przyszłości.

³ H.C. Lindgren: Psychologia wychowawcza w szkole. Warszawa 1962, PZWS, s. 220.

⁴ St. Gerstmann: Organizacja warunków skutecznego uczenia się. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1965/2.

⁵ Ministerstwo Oświaty i Wychowania: Program nauczania początkowego, Warszawa 1979, WSiP.

Jeżeli idzie o treści polityczno-historyczne, a więc te, które dotyczą współczesnych, dawnych oraz przyszłych spraw Polaków i Polski, a nadto niektórych zagadnień społeczeństwa ogólnoludzkiego, to program nauczania początkowego reformowanej szkoły ujmuje je w dwu przedmiotach — języku polskim oraz środowisku społeczno-przyrodniczym.

W języku polskim występują one w dziale tematycznym zatytułowanym „Dziecko jako członek narodu i społeczeństwa ogólnoludzkiego”. A oto inwentarz podstawowych haseł programowych z tej dziedziny.

Język polski - tematyka - hasła programowe polityczno-historyczne		Klasa		
		I	II	III
1		2	3	4
1.	PRL — nasza Ojczyzna	×		
2.	Godło i flaga państwowa	×		
3.	Hymn narodowy	×		
4.	Warszawa — stolica Polski	×		
5.	Pomniki Warszawy	×		
6.	Warszawa w pieśniach, literaturze, filmie, malarstwie, fotografice	×	×	
7.	Uczestnictwo w uroczystościach państwowych	×	×	×
8.	Opowiadania związane z rodzinną miejscowością	×	×	
9.	Hołd bohaterom poległym w obronie Ojczyzny	×	×	×
10.	Żołnierz polski	×		
11.	Święta międzynarodowe	×		×
12.	Imprezy i wydarzenia międzynarodowe	×	×	×
13.	Życie i praca ludzi w innych krajach		×	×
14.	Obrzędy i zwyczaje naszych przodków		×	
15.	Opowiadania związane z najstarszymi miastami polskimi		×	×
16.	Zabytki i ich ochrona			×
17.	Dawne pieśni i przysłowia			×
18.	Sylwetki wielkich Polaków			×
19.	Twórcy literatury i sztuki dziecięcej polscy i światowi			×
20.	Opowiadania dotyczące walk z okupantem			×
21.	Poczucie dumy narodowej i godności wynikającej z przynależności do narodu polskiego			×
Razem		12	8	12

Analiza przedstawionego inwentarza wykazuje, że tematyka języka ojczystego na szczeblu nauczania propedeutycznego zawiera 21 haseł polityczno-historycznych. Z nich realizuje się w klasie pierwszej 12, w drugiej 8 i w trzeciej 12, przy czym 13 występuje jednorazowo w któryś z tych klas, 5 kontynuowanych jest przez dwa lata, zaś 3 przez trzy lata. Brak kontynuacji większości haseł programowych uznać należy jako spore nieporozumienie!

W programie nauczania środowiska społeczno-przyrodniczego odnotowano również 21 haseł zawierających treści polityczno-historyczne. Niemal wszystkie z nich

Środowisko społeczno-przyrodnicze - hasła programowe polityczno-historyczne		Klasa		
		I	II	III
1		2	3	4
1.	Najstarsze obiekty rodzinnej miejscowości i ich historia	×		
2.	Miejsca Pamięci Narodowej	×		
3.	Opieka nad Miejscami Pamięci Narodowej	×		
4.	Przeszłość rodzinnej miejscowości	×		
5.	Perspektywy rozwoju rodzinnej miejscowości	×		
6.	Ludzie zasłużeni dla rodzinnej miejscowości	×		
7.	Budownictwo dawniej i dziś		×	
8.	Władze terenowe		×	×
9.	Spotkanie z przedstawicielami władzy terenowej		×	
10.	Zabytki okolicy		×	
11.	Nowe obiekty okolicy		×	
12.	Spotkania z ludźmi zasłużonymi dla okolicy		×	
13.	Rady narodowe i radni			×
14.	Granice państwa			×
15.	Władze centralne PRL			×
16.	Komitet Centralny PZPR			×
17.	Dawne stolice Polski			×
18.	Ludowe Wojsko Polskie			×
19.	Pokojowa polityka PRL			×
20.	Przyjaźń i współpraca z innymi krajami			×
21.	Spotkanie z przedstawicielem rady narodowej, komitetu PZPR			×
Razem		6	6	10

występują jednorazowo w danej klasie i nie odznaczają się kontynuacją w programowo wyższej.

W środowisku społeczno-przyrodniczym w klasach I i II występuje po 6, a w klasie III 10 haseł polityczno-historycznych. W klasie I zawiera je dział „Rodzinna miejscowość”, w II „Najbliższe okolice” oraz w III — „Polska — nasza ojczyzna”. Hasła te stanowią państwowe wymogi w zakresie kształtowania pojęć polityczno-historycznych w niższych klasach szkoły dziesięcioletniej.

3. ŹRÓDŁA KSZTAŁTOWANIA POJĘĆ POLITYCZNO - HISTORYCZNYCH

Mówiono już o tym, że współczesna szkoła nie posiada wyłączności na kształtowanie pojęć, w tym także i pojęć polityczno-historycznych. Mamy w tym przypadku do czynienia z różnorodnymi źródłami, rozumianymi jako zlokalizowane bodźce i charakteryzujące się potencjałem dopodmiotowego emitowania informacji o określonych treściach. Źródła te dychotomicznie dzieli się na szkolne i pozaszkolne (paradydaktyczne). Ich sprawstwo wykazuje różnorodną siłę.

Przedmiotem przeprowadzonych przez nas w 1979 roku badań wśród 170 nau-

uczycieli Opolszczyzny uczyniono tę drugą grupę źródeł, a materiał empiryczny gromadzono przy zastosowaniu 5-stopniowej skali ocen. W trakcie prezentacji wyników badań posłużono się procentową i punktacyjną skalą stopni oceny przymiotnikowej lub częstości. Przy przeliczaniu punktów na stopnie oceny kierowano się poniższymi zasadami.

ZASADY PRZELICZANIA PUNKTÓW NA OCENY

Granice punktacyjne oceny	Stopnie oceny	
	przymiotnikowej	częstości
0,01—1,00	bardzo niski	bardzo rzadko
1,01—2,50	niski	rzadko
2,51—3,50	średni	dość często
3,51—4,50	wysoki	często
4,51—5,00	bardzo wysoki	bardzo często

W badaniach sondażowych ocenie poddano 20 paradydaktycznych źródeł kształtowania pojęć polityczno-historycznych. A oto wyniki tych badań.

Tabela 1

SPRAWSTWO PARADYDAKTYCZNYCH ŹRÓDEŁ ROZWIJANIA POJĘĆ
POLITYCZNO-HISTORYCZNYCH U DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Lp.	Źródło	Ocena w %
1	2	3
1	Telewizja	88,8
2	Ojciec	86,5
3	Matka	86,2
4	Podróże po kraju	84,0
5	Wycieczki po najbliższej okolicy	82,6
6	Spacery po rodzinnej miejscowości	82,0
7	Czasopisma dla dzieci	80,6
8	Prace wykonywane przez dzieci	77,5
9	Najbliżsi koledzy	73,3
10	Kino	73,2
11	Rodzeństwo	70,0
12	Współuczniowie z klasy szkolnej	69,8
13	Radio	69,5
14	Dziadkowie	68,2
15	Znajomi uczniowie z wyższych klas	65,9
16	Prasa codzienna	59,6
17	Czasopisma dla dorosłych	57,8
18	Przyjaciele rodziców	50,0
19	Inni krewni	43,8
20	Dorośli sąsiedzi	42,5

Powyższe zestawienie informuje, iż aż 14 paradydaktycznych źródeł (od 1 do 14) posiada istotne znaczenie w rozwijaniu interesujących nas pojęć. Na nie wskazywało ponad 66,7% pozytywnych ocen.

Ujęte w tabeli 1 źródła sklasyfikowaliśmy w czterech grupach: styczność z rzeczywistością społeczno-przyrodniczą, środki masowego przekazu, rodzina oraz znajomi.

Tabela 2

STYCZNOŚĆ Z RZECZYWISTOŚCIĄ SPOŁECZNO-HISTORYCZNĄ
JAKO ŹRÓDŁO POJĘĆ POLITYCZNO-HISTORYCZNYCH

Źródło		Ocena wpływu		
		%	Srednia	Stopień
1	Podróże po kraju	84,0	4,20	wysoki
2	Wycieczki po najbliższej okolicy	82,6	4,13	wysoki
3	Spacery po rodzinnej miejscowości	82,0	4,10	wysoki
4	Prace wykonywane na rzecz domu, szkoły i środowiska	77,5	3,88	wysoki
Razem		81,5	4,08	wysoki

Wszystkie jednostkowe źródła z omawianej grupy uzyskały oceny wysokie. Oznacza to ich wyjątkowo ważną rolę w rozwijaniu pojęć polityczno-historycznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Obok bezpośredniej styczności z rzeczywistością społeczno-historyczną niezwykle ważką funkcję w kształtowaniu interesującej nas kategorii pojęć spełniają źródła wchodzące w zakres środków masowego oddziaływania. Ich dynamikę ujęto w tabeli 3.

Tabela 3

SRODKI MASOWEGO PRZEKAZU JAKO ŹRÓDŁO POJĘĆ POLITYCZNO-HISTORYCZNYCH

Źródło		Ocena wpływu		
		%	Srednia	Stopień
1	Telewizja	88,8	4,44	wysoki
2	Czasopisma dla dzieci	80,6	4,03	wysoki
3	Kino	73,2	3,66	wysoki
4	Radio	69,5	3,48	przeciętny
5	Prasa codzienna	59,6	2,98	przeciętny
6	Czasopisma dla dorosłych	57,6	2,88	przeciętny
Razem		71,6	3,58	wysoki

Na 6 badanych z tej grupy — 3 źródła (telewizja, czasopisma dla dzieci oraz kino) zostały przez nauczycieli ocenione jako mające wysoki wpływ na kształtowanie pojęć polityczno-historycznych. Źródła te emitują informacje o przewadze treści konkretno-obrazowych, co odpowiada drugiemu stadium rozumienia pojęć. I. Isterewicz nazywa je konkretnoobrazowym⁶.

⁶ I. Isterewicz: Rozwój pojęć psychologicznych dzieci i młodzieży. Wrocław 1965, Ossolineum, s. 49 i nast.

Tabela 4

RODZINA JAKO ŹRÓDŁO POJĘĆ POLITYCZNO-HISTORYCZNYCH

Źródło		Ocena wpływu		
		%	Srednia	Stopień
1	Ojciec	88,5	4,32	wysoki
2	Matka	86,2	4,31	wysoki
3	Rodzeństwo	70,0	3,50	prze- ciętny
4	Dziadkowie	68,2	3,41	prze- ciętny
5	Inni krewni	43,8	2,19	niski
Razem		70,6	3,55	wysoki

Dane ujęte w tabeli 4 unaocniają wagność rodziny jako źródła kształtowania odpowiednich pojęć. Prym pod tym względem w niej wiodą sami rodzice, którzy zdecydowanie wyprzedzają pozostałych członków rodziny. Godzi się także zauważyć, iż rodzice na ogólnej liście 20 badanych źródeł zajmują czołowe miejsce (2 i 3).

Znaczący wpływ na rozwój interesujących nas pojęć u dzieci w tej kategorii wiekowej wywierają ich znajomi.

Tabela 5

ZNAJOMI JAKO ŹRÓDŁO POJĘĆ POLITYCZNO-HISTORYCZNYCH

Źródło		Ocena wpływu		
		%	Srednia	Stopień
1	Najbliżsi koledzy	73,3	3,66	wysoki
2	Współuczniowie z klasy szkolnej	69,8	3,49	prze- ciętny
3	Znajomi uczniowie z wyższych klas	65,9	3,29	prze- ciętny
4	Przyjaciele rodziców	50,0	2,49	niski
5	Dorośli sąsiedzi	42,5	2,12	niski
Razem		60,3	3,01	prze- ciętny

Informacje zawarte w tabeli 5 dowodzą, że najważniejszymi źródłami spośród znajomych uczniów w rozwijaniu pojęć polityczno-historycznych są ich najbliżsi koledzy — 73,3%, współuczniowie z klasy szkolnej — 69,8% i znajomi uczniowie z wyższych klas — 65,9% pozytywnych punktów. Pozostali znajomi wywierają mało znaczący wpływ na kształtowanie się tych pojęć.

W tabeli 6 ujęto syntetyzujący obraz oddziaływania poszczególnych grup źródeł.

Tabela 6

**GRUPY PARADYDAKTYCZNYCH ŹRÓDEŁ KSZTAŁTOWANIA POJĘĆ
POLITYCZNO-HISTORYCZNYCH**

Grupa źródeł		%	Srednia	stopień
1	Styczeńność z rzeczywistością społeczno-historyczną	81,5	4,08	wysoki
2	Środki masowego przekazu	71,6	3,58	wysoki
3	Rodzina	70,9	3,55	wysoki
4	Znajomi	60,3	3,01	prze- ciężny

4. METODY KSZTAŁTOWANIA POJĘĆ POLITYCZNO - HISTORYCZNYCH

W procesie rozwijania pojęć ważką rolę odgrywają stosowane fazy, formy i metody.

Czołowy polski dydaktyk W. Okoń wyróżnia trzy etapy kształtowania pojęć:

- a) kojarzenie nazw z odpowiadającymi im przedmiotami,
- b) kształtowanie elementarnych pojęć na podstawie znajomości zewnętrznych cech rzeczy i zjawisk,
- c) kształtowanie pojęć naukowych.⁷

Kształtowanie pojęć przebiega w odpowiednich formach przedmiotowych i organizacyjnych. Dominują co najmniej cztery formy przedmiotowe:

- a) bezpośrednie zetknięcie z oryginałem,
- b) pośrednie zetknięcie z oryginałem,
- c) przy pomocy środków zastępczych,
- d) za pośrednictwem słowa.

Każda z przedmiotowych form może być realizowana w określonej formie organizacyjnej: jednostkowej, binarnej, zespołowej lub zbiorowej.

W procesie kształtowania pojęć wyodrębnia się pewne ogniwa:

- a) zestawianie przez uczniów danego przedmiotu z innymi w celu wyodrębnienia go spośród innych,
- b) wyszukiwanie cech podobnych,
- c) wyszukiwanie cech różniących dane rzeczy i zjawiska od innych,
- d) określanie przez uczniów danego pojęcia na podstawie znajomości cech danej rzeczy lub zjawiska (synteza),
- e) zastosowanie przez uczniów poznanego pojęcia w nowych sytuacjach.⁸

Ogniwa tego procesu urzeczywistnia się przy użyciu odpowiednich metod dydaktycznych. Jakież to są metody? Odpowiedzi na to pytanie poszukiwaliśmy w materiale empirycznym zgromadzonym podczas badań techniką aksjologiczną przeprowadzonych wśród 124 nauczycieli podnoszących swoje kwalifikacje na kierunku nauczanie początkowe w opolskiej WSP.

Sondaż ten oparto na 5-stopniowej skali oceny częstości zastosowania w procesie kształtowania pojęć polityczno-historycznych 32 jednostkowych metod. Oceny częstości punktowano od 1 do 5 punktów. Częstość zastosowania owych metod w procesie kształtowania interesujących nas pojęć ujęto w tabeli 7.

⁷ W. Okoń: Proces nauczania. Warszawa 1967, PZWS, s. 126.

⁸ W. Okoń: Zarys dydaktyki..., Op. cit., s. 130.

Tabela 7

CZĘSTOTLIWOŚĆ ZASTOSOWANIA JEDNOSTKOWYCH METOD KSZTAŁTOWANIA
POJĘĆ POLITYCZNO-HISTORYCZNYCH

	Nazwa metody	Częstotliwość stosowania w %
1	Uczestnictwo w życiu społecznym rodzinnej miejscowości	97,1
2	Uczestnictwo w życiu rodzinnym	96,8
3	Pokaz naturalnych przedmiotów w naturalnych środowiskach	96,4
4	Pokaz przedmiotów naturalnych w sztucznych środowiskach	91,1
5	Prace na rzecz rodziny	90,5
6	Uczestnictwo w życiu społecznym narodu	90,5
7	Prace społecznie użyteczne na rzecz rodzinnej miejscowości	84,7
8	Uczestnictwo w życiu społeczności szkolnej	84,0
9	Pokaz naturalnych przedmiotów (zjawisk) utrwalonych technicznie	82,9
10	Oddziaływanie telewizji	81,5
11	Quiz samorzutny	80,2
12	Uczestnictwo w życiu społeczności ponadnarodowej	73,7
13	Prace społecznie użyteczne na rzecz szkoły	73,2
14	Oddziaływanie kina	71,6
15	Wywiad z ciekawymi ludźmi	70,3
16	Prace zabezpieczające podmiotowe potrzeby	69,0
17	Quiz kierowany	63,7
18	Oddziaływanie czasopism dla dzieci	58,5
19	Opowiadanie	57,1
20	Oddziaływanie prasy codziennej	49,5
21	Uczestnictwo w życiu społecznym grupy rówieśniczej	49,2
22	Posługiwanie się lekturą	47,6
23	Prace na rzecz osób specjalnej troski	42,4
24	Posługiwanie się podręcznikiem	41,0
25	Rozmowa	40,0
26	Opis	35,6
27	Uczestnictwo w życiu społecznym okolicy	34,2
28	Prace praktyczno-ćwiczeniowe mające na celu opanowanie określonych umiejętności	33,0
29	Gawęda	32,6
30	Oddziaływanie radia	32,4
31	Pokaz modeli przedmiotów (zjawisk)	30,3
32	Pokaz planu lub schematu przedmiotu (zjawiska)	17,9

Wyszczególnione metody sklasyfikowano w 5 grupach:

A — metody oparte na uczestnictwie w życiu społecznym

B — metody oparte na działalności praktycznej

C — metody oparte na obserwacji

D — metody oparte na oddziaływaniu środków masowego przekazu

E — metody oparte na słowie.

Niżej przedstawiono ocenę częstotliwości zastosowania poszczególnych grup metod rozwijania pojęć polityczno-historycznych. Prezentację wyników otwiera tabela 8 zawierająca dane dotyczące uczestnictwa uczniów w życiu społecznym jako metody kształtowania pojęć będących w sferze naszych zainteresowań.

Tabela 8

METODY OPARTE NA UCZESTNICTWIE W ŻYCIU SPOŁECZNYM

Rodzaj metody		Częstotliwość stosowania		
		%	Srednia	Ocena
1	Uczestnictwo w życiu społecznym rodzinnej miejscowości	97,1	4,85	bardzo często
2	Uczestnictwo w życiu rodzinnym	96,8	4,84	bardzo często
3	Uczestnictwo w życiu społeczności narodowej	90,5	4,52	bardzo często
4	Uczestnictwo w życiu społeczności szkolnej	84,0	4,20	często
5	Uczestnictwo w życiu społeczności ponadnarodowej	73,2	3,66	często
6	Uczestnictwo w życiu społecznym grupy rówieśniczej	49,2	2,46	rzadko
7	Uczestnictwo w życiu społecznym okolicy	34,3	1,71	rzadko
Razem		75,0	3,75	często

Dane zawarte w tabeli 8 ukazują wyjątkowe znaczenie uczestnictwa uczniów w życiu społecznym jako metody kształtowania pojęć polityczno-historycznych. Na ich czoło wysuwają się te metody, których średnia zastosowania jest wyższa od 4, a więc uczestnictwo w życiu społecznym rodzinnej miejscowości, rodziny, społeczności narodowej i szkolnej.

Niski wpływ na kształtowanie tych pojęć wywiera uczestnictwo w życiu społecznym grupy rówieśniczej oraz w życiu społecznym okolicy.

Tabela 9

METODY OPARTE NA DZIAŁALNOŚCI PRAKTYCZNEJ

Rodzaj metody		Częstotliwość stosowania		
		%	Srednia	Ocena
1	Prace na rzecz rodziny	90,5	4,52	bardzo często
2	Prace społecznie użyteczne na rzecz rodzinnej miejscowości	84,7	4,23	często
3	Prace społecznie użyteczne na rzecz szkoły	73,7	3,68	często
4	Prace zabezpieczające podmiotowe potrzeby	69,0	3,45	dość często
5	Prace na rzecz osób specjalnej troski	42,4	2,12	rzadko
6	Prace praktyczno-ćwiczeniowe mające na celu opanowanie danej umiejętności	33,9	1,69	rzadko
Razem		65,7	3,28	dość często

Dzieci w młodszym wieku szkolnym rozwijają pojęcia polityczno-historyczne także w toku rozmaitych prac wykonywanych w szkole oraz poza nią. Najczęściej są to prace świadczone na rzecz rodziny, rodzinnej miejscowości, szkoły oraz dla zabezpieczenia własnych (uczniów) potrzeb.

Z ocen badanych nauczycieli dowiadujemy się, iż w toku kształtowania różnych pojęć bardzo często zastosowanie mają metody oparte na obserwacji, a przede wszystkim pokaz naturalnych przedmiotów lub zjawisk w naturalnym środowisku oraz naturalnych przedmiotów w sztucznym środowisku. Działania te są zgodne z wymogami dydaktycznej zasady pogładowości oraz przystępności w nauczaniu początkowym.

Tabela 10

METODY OPARTE NA OBSERWACJI

Rodzaj metody		Częstotliwość zastosowania		
		%	Srednia	Ocena
1	Pokaz naturalnych przedmiotów (zjawisk) w naturalnym środowisku	96,4	4,82	bardzo często
2	Pokaz przedmiotów naturalnych w sztucznym środowisku	91,1	4,56	bardzo często
3	Pokaz naturalnych przedmiotów (zjawisk) utrwalonych technicznie	82,9	4,14	często
4	Pokaz modeli przedmiotów (zjawisk)	30,3	1,52	rzadko
5	Pokaz planu lub schematu przedmiotu (zjawiska)	17,9	0,90	bardzo rzadko
Razem		63,7	3,19	dość często

Jako słuszne uznać należy rzadkie posługiwanie się pokazem modeli i bardzo rzadkie stosowanie pokazu planu bądź schematu danego przedmiotu lub zjawiska w toku kształtowania pojęć polityczno-historycznych w niższych klasach powszechnej szkoły średniej. Metody te nie odpowiadają poziomowi rozwoju psychofizycznego dzieci z tych klas.

Tabela 11

METODY OPARTE NA ODDZIAŁYWANIU ŚRODKÓW MASOWEGO PRZEKAZU

Rodzaj metody		Częstotliwość zastosowania		
		%	Srednia	Ocena
1	Oddziaływanie telewizji	81,5	4,07	często
2	Oddziaływanie kina	71,6	3,58	często
3	Oddziaływanie czasopism dla dzieci	58,5	2,93	dość często
4	Oddziaływanie prasy codziennej	49,5	2,48	rzadko
5	Oddziaływanie radia	32,4	1,62	rzadko
Razem		58,7	2,93	dość często

Wśród jednostkowych metod opartych na oddziaływaniu środków masowego przekazu zdecydowanie na pierwszym miejscu znajduje się telewizja. Wyprzedza ona o niecałe 10% będące na drugim miejscu kino. Dość znaczny wpływ z tej grupy na kształtowanie pojęć posiada oddziaływanie czasopism dla dzieci. Pozostałe wywierają w tym zakresie nikły wpływ.

Tabela 12

METODY OPARTE NA SŁOWIE

Rodzaj metody		Częstotliwość stosowania		
		%	Srednia	Ocena
1	Quiz samorzutny	80,2	4,01	często
2	Wywiad z ciekawymi ludźmi	70,3	3,52	dość często
3	Quiz kierowany	63,7	3,18	dość często
4	Opowiadanie	57,1	2,85	dość często
5	Posługiwanie się lekturą	47,6	2,38	rzadko
6	Posługiwanie się podręcznikiem	41,0	2,05	rzadko
7	Rozmowa	40,0	2,00	rzadko
8	Opis	32,6	1,78	rzadko
9	Gawęda	32,6	1,63	rzadko
Razem		52,0	2,60	dość często

Z metod opartych na słowie w procesie kształtowania pojęć polityczno-historycznych uczniów klas I—III szkoły dziesięcioletniej najczęściej zastosowanie mają: quiz samorzutny (seria samorzutnych i monotematycznych pytań stawianych przez uczniów), wywiad z ciekawymi ludźmi, quiz kierowany (konkurs pojęciowy przygotowany przez nauczyciela przy współudziale uczniów przebiegający według ustalonych reguł) oraz opowiadanie. Pozostałe metody są rzadziej stosowane.

Przeгляд częstości stosowania poszczególnych metod wykazuje spore ich zróżnicowanie. Owo zróżnicowanie dotyczy zarówno pojedynczych metod, jak i całych ich grup. Przyjrzyjmy się zatem, jaka jest częstotliwość stosowania określonych grup metod w rozwijaniu interesujących nas kategorii pojęć. Zadanie takie ułatwi nam tabela 13.

Tabela 13

DYNAMIKA STOSOWANIA OKREŚLONYCH GRUP METOD
KSZTAŁTOWANIA POJĘĆ POLITYCZNO-HISTORYCZNYCH

Grupa metod		Częstotliwość zastosowania		
		%	Srednia	Ocena
1	Metody oparte na uczestnictwie w życiu społecznym	75,0	3,75	często
2	Metody oparte na działalności praktycznej	65,7	3,28	dość często
3	Metody oparte na obserwacji	63,7	3,19	dość często
4	Metody oparte na oddziaływaniu środków masowego przekazu	58,7	2,93	dość często
5	Metody oparte na słowie	52,0	2,60	dość często
Razem		62,5	3,87	często

Warto koniecznie zaznaczyć, że trzy pierwsze grupy metod rozwijania pojęć polityczno-historycznych zalicza się do tzw. metod czynnościowych, które są typowe dla uczniów w młodszym wieku szkolnym. Dane ujęte w tabeli 13 wskazują na ogólne prawidłowości w kształtowaniu pojęć u uczniów w interesującej nas grupie wiekowej.

5. EFEKTY KSZTAŁTOWANIA POJĘĆ POLITYCZNO - HISTORYCZNYCH

Rezultatem kształtowania są odpowiednio ukształtowane pojęcia. Przez efektywność rozumiemy stosunek ukształtowanych do założonych pojęć polityczno-historycznych rozpatrywanych zarówno od strony denotującej (nazewnictwej), jak i konotującej (znaczeniowej).⁹

Da się ją mierzyć różnymi wskaźnikami, a między innymi takimi, jak:

- stopień rozumienia pojęć
- poprawność ich przyswojenia
- dokładność zapamiętania
- ilość opanowanych pojęć
- sprawność w ich przypominaniu
- wierność odtworzenia
- zasadność zastosowania
- poziom definiowania
- umiejętność klasyfikowania
- wykształcone przekonania.

W dotychczasowych badaniach nad rozwojem pojęć u dzieci i młodzieży brano pod uwagę różne ich elementy. I tak przykładowo T. Poznańska badała nazywanie pojęć, wiedzę o przedmiotach, zasób pojęć nadrzędnych, klasyfikacje oraz zastosowanie pojęć.¹⁰ Z kolei I. Isterewicz interesowała się między innymi rozumieniem pojęć, wyróżniając ich cztery stopnie:

- a) stadium początkowe
- b) stadium konkretno-opisowe
- c) stadium pośrednie między konkretno-opisowym a właściwym
- d) stadium właściwe.

Autorka zdefiniowała wskaźnik rozumienia przez kogoś znaczenia jakiegoś pojęcia jako „porównanie jego zasobu wiedzy o przedmiocie określonym daną nazwą z wiedzą społecznie utrwaloną w terminach naukowych”.¹¹

Chcąc dokładnie poznać efektywność kształtowania pojęć polityczno-historycznych w niższych klasach reformowanej szkoły, należałoby je wszystkie uczynić przedmiotem ścisłych badań. Przedsięwzięcie takie byłoby niezwykle pracochłonne i czasochłonne. Z tego też względu rozsądniejsze było przeprowadzenie badań zawężonych do wybranych pojęć z tego zakresu. Takie właśnie badania przeprowadzono w 1979 r. w 6 oddziałach klas I—III w szkołach Nowej Rudy i Węglina. Objęto nimi 167 uczniów, w tym 60 z klasy pierwszej, 58 z drugiej oraz 49 z trzeciej. Ich treści ograniczono do 10 pojęć polityczno-historycznych, co wynosi 24% ogółu haseł programowych tej kategorii. Zasób pojęć mierzono metodą testów osiągnięć szkolnych. Test składał się z różnych rodzajów i form zadań. Większość badanych pojęć pochodziła z programu nauczania klasy pierwszej (6 na 10). Połowa tych pojęć obejmowała denotującą i połowa konotującą stronę.

Ukształtowane pojęcia zostaną przedstawione w procentach oraz przy użyciu

⁹ Por. Umberto Eco: Pejzaż semiotyczny. Warszawa 1968.

¹⁰ T. Poznańska: O kształtowaniu pojęć w klasach niższych. Warszawa 1976, WSiP.

¹¹ I. Isterewicz: Op. cit., s. 49.

5-stopniowej skali ocen. Podczas przeliczania procentów na oceny kierowano się poniższymi zasadami.

ZASADY PRZELICZANIA PROCENTÓW NA OCENY

Przedziały procentowe	Stopnie oceny	Skróty oceny
0,01— 10,00	bardzo niski	bn
10,01— 50,00	niski	n
50,01— 70,00	wysoki	ś
70,01— 90,00	średni	w
9,01—100,00	bardzo wysoki	bw

A jak przedstawia się w świetle tych badań efektywność kształtowania pojęć polityczno-historycznych u uczniów z klas I—III reformowanej szkoły?

Dane do odpowiedzi na to pytanie zawiera tabela 14 i 15.

Tabela 14

ŚRODOWISKOWE UWARUNKOWANIA EFEKTYWNOŚCI
KSZTAŁTOWANIA POJĘĆ POLITYCZNO-HISTORYCZNYCH

Pojęcia		Klasa I		Klasa II		Klasa III		
		%	Ocena	%	Ocena	%	Ocena	
1		2	3	4	5	6	7	
1	Waszawa — stolica Polski	a	90,0	w	96,7	bw	100,0	bw
		b	93,3	bw	95,7	bw	96,8	bw
2	Godło i flaga Polski	a	76,7	w	88,7	w	96,7	bw
		b	83,6	ś	64,4	ś	72,6	w
3	Święto Pacy	a	70,0	ś	80,0	w	93,3	bw
		b	73,3	w	79,3	w	84,2	w
4	Budownictwo dawniej i dziś	a	80,0	w	86,7	w	93,3	bw
		b	90,7	bw	92,1	bw	97,9	bw
5	Życie ludzi w innych krajach	a	85,7	ś	70,0	ś	86,7	w
		b	34,0	n	60,0	ś	70,5	w
6	Władze centralne PRL	a	66,7	ś	76,7	w	83,3	w
		b	70,7	w	95,7	bw	100,0	bw
7	Pomniki Warszawy	a	60,0	ś	73,3	w	80,0	w
		b	68,0	ś	85,7	w	92,6	bw
8	Zabytki okolicy	a	40,0	n	60,0	ś	76,7	w
		b	39,3	n	47,5	n	64,2	ś
9	Miejsca Pamięci Narodowej	a	46,7	n	50,0	n	66,7	ś
		b	48,7	n	63,6	ś	65,3	ś
10	Ludzie zasłużeń dla rodzinnej miejscowości	a	43,3	n	63,3	ś	70,0	ś
		b	53,3	ś	54,3	ś	58,9	ś
Razem		a	63,0	ś	74,4	w	84,7	w
		b	63,5	ś	73,9	w	80,3	w

Oznaczenia:

a — dzieci ze środowiska miejskiego

b — dzieci ze środowiska małomiasteczkowego.

Analiza danych zawartych w tabeli 14 wykazuje spore zróżnicowanie w opanowaniu badanych pojęć u dzieci ze środowiska miejskiego oraz małomiasteczkowego. W klasach pierwszych maksymalna rozpiętość przyswojonych pojęć wynosi 22%. Największa różnica wystąpiła w znajomości treści pojęcia „życie ludzi w innych krajach” o 22,7% na niekorzyść dzieci ze środowiska małomiasteczkowego. Należy zaznaczyć, iż w klasie pierwszej na 10 badanych pojęć uczniowie ze środowiska małomiasteczkowego aż 7 znali lepiej od ich miejskich rówieśników. Stąd też za 2 pojęcia uzyskali oceny bardzo wysokie, za 2 wysokie, za 3 średnie i za 3 niskie, natomiast uczniowie miejscy: żadnej oceny bardzo wysokiej, 3 wysokie, 4 średnie oraz 3 niskie. Mimo wystąpienia różnic w opanowaniu jednostkowych pojęć, to globalnie jednak nie stwierdzono istotnych różnic w znajomości badanych pojęć ($a = 63,0\%$ i $b = 63,5\%$).

W klasach drugich najwyższa różnica wystąpiła w opanowaniu treści związanych z pojęciem „godło i flaga Polski” o 24% na korzyść dzieci miejskich oraz „władze centralne PRL” o 19% na ich niekorzyść. W pozostałych przypadkach rozpiętość opanowanych treści określonych pojęć wahała się od 0,7 do 13,6%.

Uczniowie ze szkoły miejskiej 1 pojęcie opanowali bardzo wysoko, 5 wysoko, 3 średnio i 1 nisko. Z kolei ich rówieśnicy ze szkoły małomiasteczkowej — 3 bardzo wysoko, 2 wysoko, 4 średnio i 1 nisko. W sumie nie doszukano się różnic istotnych w zasobie opanowanych pojęć w obu środowiskach terytorialnych ($a = 74,3\%$ i $b = 73,9\%$).

Podobne tendencje uwidoczniły się w wynikach opanowanych pojęć w klasach trzecich. Zbliżony poziom odnotowano w zasobie treściowym pojęcia „Miejsca Pamięci Narodowej”, „Warszawa — stolica Polski”, oraz „budownictwo dawniej i dziś”. Największe rozbieżności wystąpiły w opanowaniu treści pojęcia „godło i flaga Polski” aż o 24,1% na niekorzyść dzieci małomiasteczkowych!

Opanowane pojęcia przez uczniów ze szkoły miejskiej w 4 przypadkach uzyskały oceny bardzo wysokie, 4 wysokie i w 2 niskie, zaś z małomiasteczkowej: 4 bardzo wysokie, 3 wysokie oraz 3 niskie. Globalnie ci pierwsi uzyskali o 4,3% przewagę nad swoimi rówieśnikami. Jest to przewaga nieistotna statystycznie ($a = 84,7\%$ i $b = 80,3\%$).

Syntetyczniejszy obraz efektywności kształtowania pojęć polityczno-historycznych zawiera tabela 15.

Tabela 15

OGÓLNY POZIOM EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁTOWANIA POJĘĆ
POLITYCZNO-HISTORYCZNYCH W KLASACH I—III

	Pojęcia	Klasa I		Klasa II		Klasa III	
		%	Ocena	%	Ocena	%	Ocena
1	Warszawa — stolica Polski	92,8	bw	95,9	bw	97,8	bw
2	Budownictwo dawniej i dziś	88,9	w	91,2	bw	96,8	bw
3	Władze centralne PRL	70,0	ś	92,3	bw	96,8	bw
4	Pomniki Warszawy	66,7	ś	83,5	w	89,8	w
5	Święto Pracy	72,8	w	79,4	w	86,4	w
6	Godło i flaga Polski	66,1	ś	70,0	ś	78,4	w
7	Życie ludzi w innych krajach	37,8	n	61,8	ś	74,4	w
8	Zabytki okolicy	39,4	n	48,2	n	67,2	ś
9	Miejsca Pamięci Narodowej	48,3	n	61,2	ś	65,6	ś
10	Ludzie zasłużeni dla rodzinnej miejscowości	51,7	ś	55,9	ś	61,6	ś
	Razem	63,4	ś	73,9	w	81,4	w

Z tabeli 15 wynika, że najlepiej we wszystkich klasach opanowane zostały treści związane z pojęciem „Warszawa — stolica Polski”. Każda badana klasa przyswoiła je bardzo wysoko. Wynik ten przewyższa rezultat ustalony przez T. Poznańską¹². Wynosił on w klasie drugiej 58% — u nas 95,9% i w trzeciej 82% — u nas 97,6%.

Słabiej w porównaniu z cytowanymi wynikami przedstawia się znajomość treści dotyczących pojęcia „godło i flaga Polski”, które badani uczniowie z klasy drugiej opanowali w 70% i z trzeciej w 78,4%, zaś badani przez T. Poznańską odpowiednio w 90% i 94%.

Największy, bo około 10% roczny przyrost znajomości pojęć polityczno-historycznych wystąpił w klasie drugiej, a nieco mniejszy — 7,5% — w klasie trzeciej.

Zgodnie z przyjętą skalą ocen zasób badanych pojęć polityczno-historycznych uznać należy w klasie pierwszej jako średni, w drugiej wysoki oraz w trzeciej jako plus wysoki.

JOANNA GROCHULSKA-STEC
KRAKÓW

ZACHOWANIA AGRESYWNE DZIECI IZOLOWANYCH W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ

1. PROBLEM

Do interpretacji zaburzeń w zachowaniu się dzieci szczególnie przydatne jest oparcie się o teorię zachowania. Przyjęcie takiej płaszczyzny rozważań teoretycznych stwarza bowiem bogate konsekwencje dla praktyki pedagogicznej. Dlatego też niniejsze opracowanie ujęte jest w tym właśnie świetle.

Zaburzenia w przebiegu procesu socjalizacji dziecka w młodszym wieku szkolnym mogą mieć, jak wiadomo, rozmaite przyczyny. Niektóre z nich związane są z jego życiem społecznym na terenie klasy szkolnej. Około 8 roku życia nasila się potrzeba kontaktów z rówieśnikami oraz zyskiwania ich akceptacji. Jest to więc okres, kiedy można spodziewać się wystąpienia zaburzeń związanych z nieprawidłową realizacją tej właśnie potrzeby. Zdarza się bowiem wówczas, że dziecko z rozmaitych względów nie znajduje w grupie odpowiedniej pozycji społecznej; jest społecznie izolowane (nie zauważane) lub odrzucone (karane społeczną dezaprobatą)¹. Blokowanie w ten sposób zaspokojenia potrzeby akceptacji ze strony kolegów stwarza stan napięcia wywołujący nasilenie występowania rozmaitych nieadekwatnych form zachowania, a wśród nich zachowań agresywnych.

Właściwie każde dziecko, nawet to, którego proces uspołecznienia przebiega zupełnie prawidłowo, przejawia różne formy zachowań agresywnych. Oddziaływania wychowawcze nie mają na celu doprowadzić do ich całkowitej likwidacji. Walka jest czasem potrzebna lub wręcz konieczna.² W stosunkach międzyludzkich zachowania agresywne są nie tylko nieuniknione, lecz nawet niejednokrotnie odgrywają pozytywną rolę. Dlatego też wychowawcom dobrze rozumiejącym swe zadania chodzi o to, by występowały one możliwie rzadko, tylko w sytuacjach szczególnych oraz w formach społecznie aprobowanych lub dopuszczalnych. Wydaje się

¹² T. Poznańska: Op. cit., s. 123.

¹ Z. Skorny: Proces socjalizacji dzieci i młodzieży. Warszawa 1977, WSiP.

² K. Lorenz: Tak zwane zło. Warszawa 1972 PIW.

też, że dziecięce grupy rówieśnicze nie tylko tolerują, lecz nawet aprobują pewne formy oraz nasilenie zachowań agresywnych. Można sprawdzić tę hipotezę porównując zachowanie się dzieci społecznie akceptowanych z zachowaniem dzieci odrzucanych i izolowanych.

Zachowania agresywne są częściej manifestowane przez te jednostki, które w dotychczasowym swym życiu nauczyły się tego, skutecznie stosując je w różnych sytuacjach konfliktowych (tzn. w sytuacjach, w których realizacje ich potrzeb spotykały się ze sprzeciwem otoczenia). Częściej stosują je więc dzieci, które nauczyły się otwarcie walczyć o zaspokojenie swych potrzeb. Oczywiście zachowania agresywne nie zawsze są jedyną i najlepszą drogą do zdobycia sukcesów w normalnej grupie rówieśniczej i w normalnych warunkach społecznych. Tym niemniej dzieci te faktycznie często osiągają swoje konkretne cele, zmuszając słabszych kolegów do ustępstw; zyskując czasem w ten sposób dodatkowo podziw i uznanie. Zaspokaja to w dużym stopniu ich potrzebę kontaktów z rówieśnikami i utwierdza często w mniemaniu o słuszności własnego postępowania. Nie są to jednak takie kontakty, które mogą dać pełne zadowolenie wynikające z poczucia bezpieczeństwa związanego z akceptacją środowiska społecznego. Zachowaniom agresywnym równie często towarzyszy społeczna dezaprobata oraz różne formy represji powodujące poczucie zagrożenia i wywołujące postawę obronną. Skłania to do dalszej walki. I znowu — na zasadzie sprzężenia zwrotnego — wzmaga to represje rówieśników powodując często w efekcie społeczne odrzucenie.

Należy przypuszczać, że w każdej klasie szkolnej są również dzieci, które nie zdobyły wcześniej umiejętności otwartej walki w sytuacjach konfliktowych. Nie potrafią one stosować zachowań agresywnych nie tylko w stopniu nadmiernym, lecz także dopuszczalnym, a nawet niezbędnym dla aktywnego uczestniczenia w życiu grupy rówieśniczej na zasadach pełnoprawnego członka zdolnego nie tylko podporządkowywać się, lecz także współdecydującego o celach, zadaniach i normach życia społecznego grupy.

Mała aktywność społeczna dzieci wynikająca z braku pozytywnych wcześniejszych doświadczeń wiąże się prawdopodobnie z brakiem poczucia bezpieczeństwa i obawą przed dezaprobata ich zachowania ze strony kolegów. Dezaprobata może wyrażać się w formie kontragresji. Obawa przed kontragresją dodatkowo wstrzymuje od prób otwartej walki o swoje i cudze prawa. Ponadto powstrzymywanie się od agresji, spokojne czekanie, prośba lub płacz doprowadzają niekiedy do osiągnięcia celu — bez narażania się na karę. W wielu przypadkach dzieci te na terenie grupy rówieśniczej mogą zyskiwać aprobatę. Dotyczy to zwłaszcza dzieci w młodszym wieku szkolnym, kiedy opinia kolegów o nich zależy w dużym stopniu od nauczyciela. Ilekroć nauczyciel pochwali wobec klasy takie dziecko (dziecko powstrzymujące się od działania rzadko naraża się na dezaprobata nauczyciela, natomiast często bywa stawiane za wzór grzeczności), tyle razy jest ono przez kolegów dostrzeżone i ma szansę być przez nich zaaprobowane. Nie rozwiązuje to jednak problemu, ponieważ na terenie grupy nadal (a może tym bardziej) powstrzymuje się ono od działania i w coraz większym stopniu staje się izolowane.

W świetle powyższych rozważań uzasadniona wydaje się hipoteza, że w warunkach zwiększonego bezpieczeństwa u dzieci izolowanych powinny wystąpić w większym nasileniu zachowania agresywne.

2. METODA I PIERWSZE WYNIKI BADAŃ

Badania prowadzono w latach 1976—1979. Objęto nimi dzieci z klas III i IV kilkunastu szkół podstawowych Krakowa i regionu Polski południowej. Były to badania socjometryczne, na podstawie których (w wyniku zastosowania Socjome-

trycznej Skali Akceptacji³) wyłoniono trzy grupy dzieci: społecznie akceptowanych, odrzucanych i izolowanych.

Następnie dzieci z każdej grupy inscenizowały (w zespołach pięcioosobowych) opracowany przez Autorkę zestaw nie dokończonych historyjek zawierających pewne społeczne problemy do rozwiązania. Zachowanie się dzieci w czasie inscenizacji poddano obserwacji. Rejestracja prowadzona była z użyciem magnetofonu. Wszystkie zaobserwowane zachowania podzielono na jednostki. (Jednostką zachowania nazywamy każdą najkrótszą wypowiedź lub zachowanie niewerbalne, które stanowiło pewną całość. Mogło to być kilka zdań — wypowiedzianych przez dziecko jednym ciągiem — o jednakowym zabarwieniu emocjonalnym, jedno zdanie lub nawet pojedyncze słowo, oraz każde zaznaczone w protokole zachowanie niewerbalne, trwające bez przerwy w dłuższym lub krótszym czasie). Następnie każdą z nich przyporządkowano następującym kategoriom lub uznano za zachowanie nieagresywne⁴.

Af — agresja fizyczna	— bicie, odbieranie siłą, grożenie pobiciem, zachęcanie do bicia;
As — agresja słowna	— kłótnia, wyśmiewanie się, dokuczliwość słowna, przezywanie;
S — skarżenie	-- skarżenie, grożenie skarżeniem, propozycja skarżenia;
R — karanie	-- stosowanie kary za przewinienie (z wyjątkiem kary fizycznej), propozycja zastosowania kary, wypowiedzi typu: „nie bawię się za to z tobą”;
Pa — pochwała agresji	— wypowiedzi świadczące o przekonaniu, że zachowanie agresywne, które wystąpiło, jest dobrym rozwiązaniem problemu, zgoda na wspólne zachowanie agresywne;
E — zachowania egoistyczne	-- zwroty: „co mnie to obchodzi”, „ja chcę...” „idę się bawić, a ty sobie pracuj...”, „dobrze ci tak za to, że byłeś taki”.

Opis zachowania się dzieci według powyższych kategorii ogranicza wprawdzie zakres możliwości psychologicznej analizy, nie uwzględnia bowiem motywacji zachowania oraz interakcji między dziećmi (będzie to przedmiotem osobnego opracowania), pozwala jednak porównywać między sobą zachowanie się dzieci z trzech wyróżnionych grup. Niewielkie ryzyko popełnienia błędu w czasie kategoryzacji zachowań według powyższego schematu jest argumentem bardzo ważnym w przypadku, kiedy oceny zachowań zmuszeni jesteśmy dokonywać arbitralnie.

Z zebranych materiałów wykorzystano do niniejszego opracowania obserwacje dotyczące 60 dziewczynek (po 20 z każdej grupy — akceptowanych, odrzucanych i izolowanych). Tabela 1 przedstawia rozkład ilościowy wszystkich zachowań dzieci wyróżnionych grup z rozbiciem na poszczególne kategorie.

Analizując dane zawarte w poniższej tabeli łatwo można zauważyć, że dzieci izolowane ujawniają znacznie rzadziej w swym zachowaniu agresję fizyczną i słowną — w porównaniu z dziećmi akceptowanymi, a zwłaszcza z odrzucanymi. Jeśli chodzi o zachowania kategorii S (skarżenie) — to jest ono manifestowane

³ M. Pilkiewicz: Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy. *Psychologia Wychowawcza* 1969, nr 1, s. 20—41.

⁴ Joanna Grochulska-Stec: Zastosowanie zasad terapii behawioralnej do reedukacji dzieci agresywnych. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, t. XXI 1976, s. 59—76.

Tabela 1

Kategorie zachowania	dzieci					
	akceptowane		odrzucone		izolowane	
	L	%	L	%	L	%
Af — agresja fizyczna	25	4,0	63	7,6	2	0,4
As — agresja słowna	76	11,9	162	19,7	8	1,7
S — skarżenie	17	2,6	31	3,8	12	2,5
R — karanie	12	1,9	28	3,4	17	3,4
Pa — pochwała zachowań agresywnych	6	0,9	6	0,7	0	0,0
E — zachowanie egoistyczne	4	0,7	2	0,3	0	0,0
Inne (zachowanie nieagresywne)	495	78,0	531	64,5	455	92,0
	635	100,0	823	100,0	494	100,0

przez dzieci izolowane równie często jak przez dzieci akceptowane i jednocześnie w nieco mniejszym stopniu niż przez dzieci odrzucone. Natomiast w przypadku kategorii R (karanie) widoczne jest podobieństwo między grupą dzieci izolowanych i odrzuconych ujawniających te zachowania częściej niż dzieci akceptowane. Pozostałe różnice, które zdają się również być istotne, to różnice w globalnej liczbie zachowań manifestowanych przez dzieci w czasie inscenizacji oraz różnice w zachowaniach nieagresywnych. Omówienie ich będzie jednak — z uwagi na zakres tematyczny — przedmiotem osobnego opracowania.

Dane zawarte w tabeli opracowano statystycznie, sprawdzając istotność zaznaczających się różnic za pomocą testu statystycznego chi-kwadrat. Wartości liczbowe pozwalają na stosowanie tej metody. Trzeba jednak pamiętać, że analizowane zachowanie dotyczy grup dzieci o liczebności niewielkiej (20), dlatego też interpretacja ilościowa nie jest w tym przypadku pewna. Tym niemniej wskazuje ona, że trzy wyłonione grupy dzieci różnią się między sobą w sposób statystycznie istotny na poziomie $> 0,01$, stosunkiem ilości wszystkich zachowań agresywnych (łącznie dla 6 kategorii) do zachowań nieagresywnych (ostatni wiersz tabeli). Oto omawiane wartości liczbowe: dla dzieci akceptowanych — 140/495, dla odrzuconych — 292/531, dla izolowanych — 39/455.

Dla lepszego zobrazowania różnic w zakresie zachowań agresywnych objętych poszczególnymi kategoriami (z których duża część również jest istotna na poziomie $> 0,01$) odpowiednie dane z tabeli przedstawiamy na wykresie.

Jak widać, szczególnie duże różnice między dziećmi akceptowanymi, odrzuconymi i izolowanymi dotyczy poziomu agresji fizycznej i słownej. Generalnie, dzieci izolowane wyrażają agresję swym zachowaniem w dużo mniejszym stopniu niż inne dzieci.

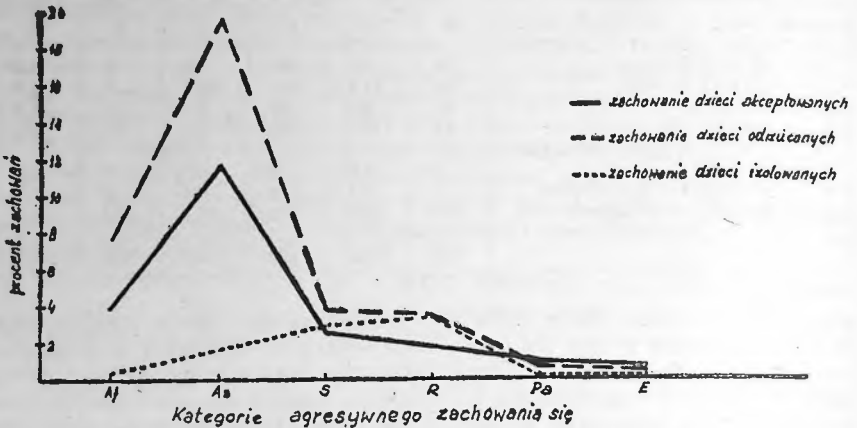
Interesujący jest rozkład zachowań agresywnych kategorii R (karanie). W tym zakresie między dziećmi izolowanymi i odrzuconymi nie ma żadnej różnicy, ujawniają one natomiast te zachowania w większym wymiarze niż dzieci akceptowane. Oznaczać to może, iż dzieci uczą się tej formy zachowań agresywnych pośrednio na zasadzie obserwacji modeli.⁵ Dostrzegają mianowicie w swym otoczeniu rozmaite przejawy karania ze strony osób dorosłych i rówieśników, nie obserwując jednocześnie żadnych przykrych konsekwencji, które spotykałyby osoby udzielające kar. Manifestowanie agresji w tej postaci jest bezpieczne.

Przyjęcie takiej interpretacji potwierdza w pewnym stopniu wcześniej wyrażone przypuszczenie, że dzieci społecznie izolowane w grupie rówieśniczej powstrzymują się od ujawniania zachowań agresywnych (a tym samym od wszelkiego dzia-

⁵ A. Bandura, R. H. Walters: Agresja w okresie dorastania. Warszawa 1968. PWN,

Wykres 1

Agresywne zachowania dzieci akceptowanych, odrzucanych, izolowanych



lania w grupie rówieśniczej) — z obawy przed dezaprobatą kolegów lub nauczyciela. W warunkach zwiększonego bezpieczeństwa powinna się więc u nich zwiększyć liczba także innych zachowań agresywnych.

W roku szkolnym 1976/77 w Szkole Podstawowej Nr 93 w Krakowie przeprowadzono w warunkach eksperymentu pedagogicznego cykl zajęć reedukacyjnych z dziećmi klas III, IV i V, izolowanymi w swych grupach rówieśniczych. Nie omawiając tu szerzej celów prowadzonych zajęć, ich zasad i organizacji, podkreślimy tylko, że zagwarantowane były w trakcie ich przebiegu takie warunki, które z całą pewnością przyczyniały się do wzrostu poczucia bezpieczeństwa u dzieci biorących w nich udział.

Dokonyamy teraz porównania zachowania się tych dzieci w pierwszych trzech spotkaniach reedukacyjnych i w trzech spotkaniach po upływie 20 dni zajęć. (Dane dotyczące ich zachowania gromadzone i opracowane były w taki sam sposób jak w przypadku porównywanych wyżej dzieci akceptowanych, odrzucanych i izolowanych). Prezentowane w tabeli 2 wyniki dotyczą zachowania się 15 izolowanych dziewczynek z klas III i IV.

Tabela 2

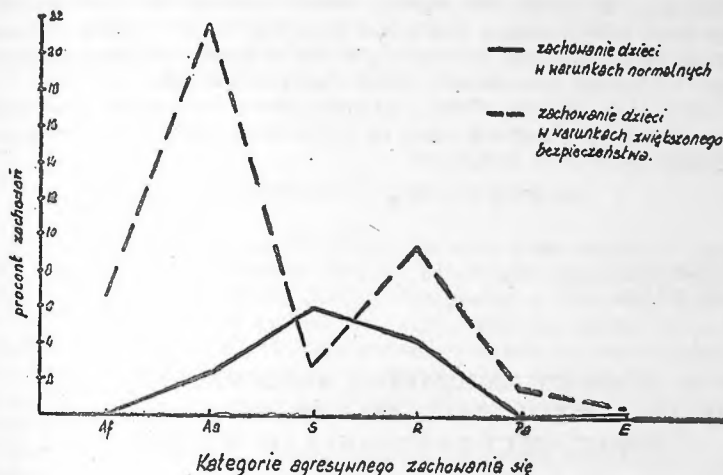
Kategoria zachowania	etap I		etap II	
	L	%	L	%
Af — agresja fizyczna	0	0,0	29	6,6
As — agresja słowna	7	2,2	94	21,5
S — skarżenie	19	6,0	13	2,9
R — karanie	13	4,1	41	9,4
Pa — pochwała zachowań agresywnych	0	0,0	8	1,8
E — zachowania egoistyczne	1	0,3	2	0,4
Inne (zachowania nieagresywne)	275	87,4	250	57,4
	315	100,0	473	100,0

Wyniki zestawione w tabeli zdają się potwierdzać słuszność naszych przypuszczeń. Różnice w zakresie zachowań kategorii Af (agresja fizyczna), As (agresja

słowna) i R (karanie) są statystycznie istotne na poziomie wyższym niż 0, 01. Dla lepszej ilustracji omawianych spraw skonstruowano poniższy wykres. Widać tu,

Wykres 2

Agresywne zachowania dzieci izolowanych



jak bardzo krzywa obrazująca zachowania agresywne dzieci izolowanych przesunęła się w górę. Dotyczy to nie tylko manifestowania agresji w postaci udzielania kary za przewinienia, choć niewątpliwie w tej kategorii zaznaczyło się to najmocniej, lecz także agresji fizycznej i słownej.

Jeśli chodzi o zachowania kategorii R (karanie), to można zauważyć jeszcze jedną znamioną różnicę. W warunkach zwiększonego bezpieczeństwa liczba kar stosowanych przez dzieci izolowane przekracza w stopniu statystycznie istotnym (> 0,01) liczbę tych zachowań manifestowanych przez dzieci akceptowane i odrzucone.

3. ZAKOŃCZENIE

W prezentowanym opracowaniu starałam się pokazać zachowanie się dzieci izolowanych na tle zachowania dzieci odrzuconych i akceptowanych w klasie szkolnej. Różnice w zachowaniu wyróżnionych grup dzieci oraz zmiany występujące w zachowaniu się dzieci izolowanych w warunkach zwiększonego bezpieczeństwa zdają się wskazywać na pilną potrzebę dalszych prac w tym zakresie. Dokładniejsze wyznaczenie ich kierunku możliwe będzie jednak dopiero po pełnym opracowaniu wszystkich zgromadzonych materiałów dotyczących omówionych tu częściowo zagadnień. Obecnie można jedynie sugerować, że powinny one postępować w następujących dwóch kierunkach.

Pierwszy z nich polegałby na opracowaniu wszystkich danych uzyskanych w badaniach, z których częściowo korzystano w niniejszym doniesieniu, oraz na analizie zachowania się dzieci izolowanych i odrzuconych w porównaniu z zachowaniem się dzieci akceptowanych w warunkach zwiększonego bezpieczeństwa. Efektem koń-

cowym takiej analizy zachowania się dzieci (zachowania agresywnego i nieagresywnego) powinno być wykrycie pewnych prawidłowości procesu uczenia się zachowań agresywnych i innych — społecznie akceptowanych. Szczególnie przydatne byłoby to do pracy reedukacyjnej z dziećmi odrzucanymi i izolowanymi. Z dotychczasowych badań (częściowo opracowanych i przedstawionych tutaj) wynika w tym zakresie konkluzja następująca. Reedukacja dzieci izolowanych, począwszy od momentu kiedy zachowania agresywne przestaną być przez nie hamowane — może przebiegać analogicznie jak zajęcia z dziećmi agresywnymi. Czas trwania pierwszego etapu zależeć może w dużym stopniu od tego, na ile warunki zajęć reedukacyjnych będą zapewniały zwiększone poczucie bezpieczeństwa. Proces reedukacji dzieci izolowanych musiałby więc trwać odpowiednio dłużej.

Drugi kierunek — powinien służyć pogłębieniu teorii wychowania w zakresie sterowania aktywnością społeczną dzieci na terenie klasy szkolnej — z szerszym uwzględnieniem zasad teorii zachowania.

JOZEF PUCHAJDA
ZDZISŁAW RACKI
OLSZTYN

POSTAWY NAUCZYCIELI, ABSOLWENTÓW KIERUNKU WYCHOWANIA TECHNICZNEGO WSP I WSN, WOBEC PRACY ZAWODOWEJ I SPOŁECZNEJ

W dobie rewolucji naukowo-technicznej szczególnego znaczenia nabiera problem kształcenia kultury technicznej wśród dzieci i młodzieży. Młodzi ludzie muszą być bowiem nie tylko przygotowani do poznawania i rozumienia osiągnięć techniki i technologii narastających w niezwykle szybkim tempie, lecz również do późniejszego wykorzystania tych osiągnięć i tworzenia nowych.

W kształtowaniu podstaw kultury technicznej wśród dzieci i młodzieży szczególnie ważną rolę spełnia nauczyciel techniki. Efektywne nauczanie wychowania technicznego w szkole uzależnione jest od pewnych cech osobowości, uzdolnień, a przede wszystkim zamilowania nauczyciela do przedmiotu. Badania prowadzone przez J. Puchajdę¹ wykazały wysoką statystyczną istotność wpływu zamilowania nauczyciela do techniki na proces i wyniki nauczania zajęć technicznych. Nie stwierdzono przy tym korelacji pomiędzy stażem pracy oraz płcią nauczyciela a rezultatami nauczania tego przedmiotu. Nauczanie wychowania technicznego jest bardzo trudne. Od nauczyciela techniki wymaga się stałej aktywności, umiejętności kojarzenia i wykorzystania różnych dziedzin wiedzy zarówno dotyczących techniki, jak i pedagogiki, psychologii pracy, bezpieczeństwa i higieny pracy, metodyki nauczania przedmiotu, organizacji pracy.

Niepokój zatem budzi fakt, iż znaczny odsetek absolwentów kierunku wychowania technicznego wyższych uczelni podejmuje pracę w szkolnictwie bez pozytywnej motywacji, bez zamilowania do obranego zawodu. Badania prowadzone przez T. Rymarza² wykazują, iż 51,8% studentów kierunku wychowania technicz-

¹ J. Puchajda: Wyniki badań nad procesem nauczania techniki w szkołach podstawowych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1978, nr 4.

² T. Rymarz: Motywy wyboru zawodu nauczyciela techniki przez młodzież. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1977, nr 3.

T. Rymarz: Kandydaci do zawodu nauczyciela techniki. *Zycie Szkoły Wyższej* 1977, nr 7—8.

nego podejmuje ten kierunek studiów bez zamilowania do techniki i pracy dydaktycznej. Fakt ten może wpływać niekorzystnie na proces i rezultaty nauczania wychowania technicznego.

1. CEL BADAŃ

Celem badań jest określenie postaw nauczycieli absolwentów wychowania technicznego WSP i WSN wobec pracy zawodowej i społecznej w środowisku oraz zbadanie czynników kształtujących te postawy. Podjęto również próbę określenia roli, jaką przy wyborze zawodu nauczyciela techniki odgrywa płeć i pochodzenie społeczne.

2. ORGANIZACJA I METODY BADAŃ

Badaniami objęto 53 nauczycieli, którzy ukończyli studia zawodowe stacjonarne, oraz 89 nauczycieli absolwentów studiów zawodowych zaocznych kierunku wychowania technicznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie. Teren prowadzonych badań obejmował środowiska: malomiasteczkowe (44,3%), wielkomiasteczkowe (34,3%) oraz wiejskie (21,4%). Badania prowadzono w roku szkolnym 1978/79 w oparciu o odpowiednio opracowane ankiety zredagowane oddzielnie dla absolwentów studiów stacjonarnych i zaocznych. Łącznie badaniami objęto 111 nauczycieli dobranych metodą losową.

Istotność poszczególnych zależności wynikających z badań określono testem nieparametrycznym χ^2 (21) Pearsona. W przypadkach gdy nie były spełnione wszystkie warunki umożliwiające zastosowanie rozkładu, uwzględniono poprawkę Yatesa na ciągłość.

3. WYNIKI BADAŃ I ICH ANALIZA

3.1. Absolwenci studiów stacjonarnych

kierunku wychowania technicznego WSN i WSP

Poprawnie wypełnione ankiety otrzymano od 41 osób, co stanowi 77,3% ogółu respondentów. W grupie tej 56,1% stanowiły kobiety, natomiast 43,9% mężczyźni. Biorący udział w badaniach ankietowych to zazwyczaj ludzie młodzi. Wiek ich nie przekracza 30 lat. Większość respondentów ukończyło studia na kierunku wychowania technicznego WSN i WSP w latach 1975—1976. Pod względem struktury społecznej przeważają absolwenci pochodzenia inteligentckiego (46,3%) oraz robotniczego (39%). Natomiast ze środowiska chłopskiego wywodzi się 14,7% nauczycieli. Staż pracy do 3 lat i od 4—6 posiadało po 46,3% respondentów. Powyżej 6 lat pracowało 7,4% badanych.

Istotną rolę w pracy zawodowej nauczyciela techniki oraz w procesie nauczania odgrywają motywy wyboru zawodu (kierunku studiów). Wpływają one bowiem na postawy nauczyciela wobec wykonywanego zawodu. Badania wykazały, że 53,8% respondentów wybrało kierunek wychowania technicznego z przypadku, 39,9% — z zamilowania, a 7,3% podało inną przyczynę. Ponadto stwierdzono, iż 48,8% badanych rozpoczęło studia pedagogiczne w zakresie techniki w wyniku wcześniejszych niepowodzeń na innym kierunku studiów. Wśród nauczycieli, którzy obrali zawód nauczyciela techniki z zamilowania, przeważają kobiety (75%). Ogólnie biorąc zamilowanie jako motyw wyboru kierunku studiów podaje 58,2%

ogółu badanych kobiet oraz 23,3% mężczyzn. Obliczenia dokonane testem χ^2 wykazały istotny statystycznie na poziomie 0,05 wpływ płci nauczyciela na wybór zawodu nauczyciela techniki z zamiłowania ($\chi^2_{emp.} = 4,46 > \chi^2_{tab. (0;05)}$; $df = 1$).

Na kształtowanie się motywów wyboru kierunku studiów może wywierać wpływ pochodzenie społeczne kandydata na studia i związane z tym tradycje rodzinne, aspiracje, niekiedy charakterystyczne dla poszczególnych środowisk społecznych. Badania nie wykazały jednak istotnych statystycznie różnic na poziomie 0,05 w motywach wyboru kierunku studiów w grupach nauczycieli rozpatrywanych w zależności od pochodzenia społecznego ($\chi^2_{emp.} = 2,67 < \chi^2_{tab. (0;05)}$; $df = 4$).

Motywy wyboru kierunku studiów mogą rzutować na stosunek nauczyciela do wykonywanego zawodu, na kształtowanie się pozytywnych bądź negatywnych motywacji. Z analizy badań wynika, że większość badanych nauczycieli techniki (61%) pozytywnie ocenia swój stosunek do zawodu. Ponadto 19,5% nauczycieli uważa, że jest do wykonywanej pracy przywiązana, co wyraża również pozytywny stosunek do zawodu. 12,2% respondentów wykonuje zawód bez entuzjazmu. Tylko nieznaczny odsetek respondentów (7,3%) traktuje zawód nauczyciela jako konieczność życiową: „znoszę ten zawód, bo muszę żyć”. Wśród nauczycieli techniki, którzy lubią swój zawód, przeważają nieznacznie (52%) absolwenci, którzy wybrali kierunek studiów z zamiłowania. Uzyskane z obserwacji wyniki ($\chi^2_{emp.} = 0,59 < \chi^2_{tab. (0;05)}$, $df = 1$) nie wystarczają jednak do odrzucenia hipotezy zerowej o niezależności cech, zatem przyjęć należy, że motywy wyboru kierunku studiów nie wpływają w sposób istotny statystycznie (na poziomie 0,05) na stosunek nauczycieli do wykonywanej pracy.

Nie wykazano również istotnego statystycznie wpływu motywów wyboru kierunku studiów na ewolucję poglądów respondentów w odniesieniu do wykonywanego zawodu nauczyciela techniki. Ogólnie biorąc 65,9% badanych nauczycieli stwierdza, że nie zmieniło swojego poglądu na zawód w okresie pracy dydaktycznej. U 12,2% respondentów pogląd ten uległ zmianie z pozytywnego na negatywny, 14,6% przywiązało się do wykonywanego zawodu nauczyciela techniki jeszcze bardziej, natomiast 4,8% zniechęciło się.

70,7% ogółu respondentów myśli nadal pracować w wyuczonym zawodzie. W grupie nauczycieli, którzy wybrali kierunek studiów z zamiłowania, jedynie 12,5% nosi się z zamiarem zmiany zawodu, natomiast w grupie nauczycieli, którzy podjęli kierunek studiów wychowania technicznego z przypadku, wskaźnik ten wynosi 35,9%.

Osoby, które mają zamiar zmienić zawód, motywują swoją decyzję najczęściej niewielkim wynagrodzeniem niewspółmiernym do wykonywanej pracy oraz niechęcią do zawodu nauczyciela techniki.

Stwierdzono, że na zamiar zmiany zawodu nauczyciela techniki istotny statystycznie, na poziomie 0,05, wpływ wywierają motywy wyboru kierunku studiów ($\chi^2_{emp.} = 3,91 > \chi^2_{tab. (0;05)}$; $df = 1$).

Sam charakter pracy nauczycielskiej może stanowić źródło satysfakcji i zadowolenia z wykonywania lubianej pracy. Często jednak na odczucia te wywiera ponadto wpływ atmosfera w środowisku pracy, stosunek kierownictwa szkoły do potrzeb i zamierzeń nauczyciela itp. Na podstawie badań można stwierdzić, że w odczuciu 73,1% respondentów pierwsza praca przebiegała zgodnie z oczekiwaniami. W grupie tej przeważają nieznacznie kobiety (53,3%). Natomiast 26,8% ankietowanych wypowiedziało się negatywnie, podając jako przyczynę brak odpowiedniej opieki nad młodym początkującym nauczycielem ze strony dyrekcji szkoły i starszych kolegów. Badania wykazały również, iż 56,1% nauczycieli techniki nie spotkało się z kłopotami i problemami w wykonywaniu pracy. Pozostała grupa nauczycieli takie kłopoty odczuła. Do kłopotów tych należą: trudności ze zdoby-

ciem materiałów, niedostateczne wyposażenie pracowni w środki dydaktyczne, problemy wychowawcze, niezrozumienie i szablonowość postępowania dyrekcji szkoły.

Obliczenia dokonane testem χ^2 nie potwierdzają poglądów, iż płeć nauczyciela może mieć istotny statystycznie na poziomie 0,05 wpływ na przebieg pierwszej pracy zawodowej ($\chi^2_{emp.} = 0,32 < \chi^2_{tab. (0;05)}$; $df = 1$). 29,3% ogółu badanych nauczycieli techniki zamierza zmienić zawód. W grupie kobiet wskaźnik osób, które porzucają zawód nauczycielski, wynosi 21,7%, zaś w grupie mężczyzn — 38,9%. Można zatem sądzić, iż kobiety bardziej są przywiązane do zawodu nauczyciela techniki. Wpływ płci na kontynuację pracy w obranym zawodzie nie jest jednak wystarczająco duży, aby mógł być uważany za istotny statystycznie na poziomie 0,05 ($\chi^2_{emp.} = 1,42 < \chi^2_{tab. (0;05)}$; $df = 1$).

Jedną z podstawowych potrzeb człowieka jest potrzeba aktywności nie tylko zawodowej, lecz również społecznej. Analiza wyników badań wykazała, iż czynnikiem różnicującym aktywność społeczną nauczycieli techniki jest staż pracy. Ogólnie biorąc w pracach społecznych uczestniczy 46,3% respondentów. Pozostała grupa nie udziela się społecznie. Najbardziej aktywne są osoby, które w zawodzie nauczyciela techniki pracują bardzo krótko (do 3 lat). Z tej grupy 57,9% nauczycieli jest aktywnych społecznie. Wśród prac społecznych, jakie wymieniają ankietowani, przeważają prace na rzecz szkoły. W pracach społecznych uczestniczy 43,48% badanych kobiet oraz 50% mężczyzn. Wpływ płci nauczyciela na jego aktywność społeczną nie jest wystarczająco silny, aby mógł być przyjęty za istotny statystycznie na poziomie 0,05 ($\chi^2_{emp.} = 0,16 < \chi^2_{tab. (0;05)}$; $df = 1$).

Niewielu badanych nauczycieli prowadzi kółka zainteresowań (31,7%). Tu również przeważają nauczyciele o stażu pracy nie dłuższym niż 3 lata (53,2% osób prowadzących kółka zainteresowań). Najczęściej prowadzą oni kółka techniczne i plastyczne. Ogólnie biorąc 30,4% kobiet oraz 33,3% mężczyzn kieruje kółkami zainteresowań. Różnice te nie są istotne statystycznie na poziomie 0,05 ($\chi^2_{emp.} = 0,035 < \chi^2_{tab. (0;05)}$; $df = 1$).

Ogólna ocena współpracy nauczycieli techniki ze środowiskiem zawodowym i społecznym obejmuje rozległą skalę określeń. Ocenę pozytywną charakteryzują odpowiedzi: „układa mi się dobrze, bez zakłóceń”, „mimo drobnych nieporozumień na ogół dobrze”, „są to dobrzy ludzie, lubię ich”, „nawiązuję z ludźmi żywe kontakty”, „współpracuję z nimi społecznie”.

Ocena ujemna zawarta jest w stwierdzeniach: „czuję się tu obco, nie mogę z nimi współpracować”, „żyję własnym życiem i nic mnie poza tym nie obchodzi”. Wyniki badań wskazują na bardzo wysoki odsetek nauczycieli techniki (87,8% ogółu) oceniających pozytywnie współpracę ze środowiskiem. Ogólnie 78,3% kobiet i 94,9% mężczyzn współpracuje ze środowiskiem układa się dobrze. Przedstawione wskaźniki procentowe wskazują na niewielki wpływ płci nauczyciela na umiejętność współpracy ze środowiskiem zawodowym i społecznym. Stwierdzony związek nie jest jednak wystarczająco silny, aby mógł być przyjęty za istotny statystycznie na poziomie 0,05 ($\chi^2_{emp.} = 1,95 < \chi^2_{tab. (0;05)}$; $df = 1$).

W oparciu o analizę wypowiedzi respondentów dotyczących oceny stopnia przygotowania nauczycieli techniki do pracy zawodowej przez wyższe szkoły pedagogiczne stwierdzono, iż zawodowy kierunek wychowania technicznego przygotowuje nauczycieli w stopniu wystarczającym (78% ogółu wypowiedzi). Zaden z badanych nauczycieli nie stwierdził przygotowania bardzo dobrego. Pozostała grupa osób (22%) oceniła stopień przygotowania do zawodu jako niewystarczający. Jako niedoskonałości i braki w procesie kształcenia nauczycieli techniki wymieniano głównie: braki z zakresu ćwiczeń laboratoryjnych i praktycznych (70,7%), braki w przygotowaniu metodycznym i pedagogicznym (12,2%).

3.2. Absolwenci studiów zaocznych na kierunku wychowania technicznego WSN i WSP

Poprawnie wypełnione ankiety otrzymano od 70 osób, co stanowi 78,6% ogółu respondentów (w tym 57,1% kobiety, a 42,9% mężczyźni). Biorący udział w badaniach to nauczyciele w różnym wieku i o zróżnicowanym stażu pracy w zawodzie nauczyciela techniki (tabela 1). Największa liczba respondentów (82%) ukończyła

Tabela 1

WIEK I STAŻ PRACY BADANYCH NAUCZYCIELI

Przedział wieku	Liczebność	%	Przedział stażu pracy	Liczebność	%
do 30 lat	17	24,3	do 3 lat	4	5,7
od 31 do 40 lat	31	44,3	od 4 do 10 lat	14	20,0
od 41 do 50 lat	19	27,1	od 11 do 25 lat	49	70,0
powyżej 50 lat	3	4,3	powyżej 25 lat	3	4,3
Razem	70	100,0	Razem	70	100,0

studia na kierunku wychowania technicznego w latach 1973—1976. Pod względem struktury społecznej przeważają absolwenci pochodzenia chłopskiego (45,7%) i pochodzenia robotniczego (34,3%). Natomiast ze środowiska inteligenckiego wywodzi się 20% ankietowanych osób.

Środowisko, w jakim pracowali badani nauczyciele techniki przed ukończeniem studiów i w jakim pracują obecnie, przedstawiono w tabeli 2. Z zestawienia wy-

Tabela 2

ŚRODOWISKO PRACY RESPONDENTÓW

Przed ukończeniem studiów	Liczebność	%	Po ukończeniu studiów	Liczebność	%
wielkomiejskie	15	21,4	wielkomiejskie	15	21,4
małomiasteczkowe	31	44,3	małomiasteczkowe	34	48,6
wiejskie	24	34,3	wiejskie	21	30,0
Razem	70	100,0	Razem	71	100,0

nika, że zaledwie 4,3% respondentów zmieniło po ukończeniu studiów poprzednie środowisko pracy, przemieszczając się ze wsi do małych miast.

Motywy wyboru kierunku studiów zestawiono w tabeli 3.

Tabela 3

MOTYWY WYBORU KIERUNKÓW STUDIÓW

Motywy wyboru kierunku studiów	Płeć nauczyciela				Razem	
	Kobieta		Mężczyzna			
	L	%	L	%	L	%
z zamiłowania	31	77,5	15	50,0	46	65,7
z przypadku	8	20,0	12	40,0	20	28,5
inne przyczyny	1	2,5	3	10,0	4	5,7
Razem	40	100,0	30	100,0	70	100,0

65,7% badanych nauczycieli rozpoczynało studia zaoczne na kierunku wychowania technicznego z zamiłowania. W grupie tej przeważają kobiety (77,5% ogółu kobiet) nad mężczyznami (50% badanych mężczyzn). Znaczna liczba osób podjęła studia na tym kierunku z przypadku (28,5%), tu przeważają mężczyźni (60%). Po szkole. Niepokoi fakt, iż po ukończeniu studiów aktywność społeczna badanych czyny. Na podstawie testu χ^2 wykazano, podobnie jak w grupie absolwentów studiów stacjonarnych, istotny statystycznie na poziomie 0,05 wpływ płci nauczyciela na wybór zawodu nauczyciela techniki z zamiłowania ($\chi^2_{emp.} = 4,34 > \chi^2_{tab. (0,05)}$; $df = 1$).

Badania prowadzone testem χ^2 potwierdziły stwierdzoną uprzednio dla absolwentów studiów stacjonarnych nieistotność statystyczną na poziomie 0,05 wpływu pochodzenia społecznego respondentów na wybór zawodu nauczyciela techniki z zamiłowania ($\chi^2_{emp.} = 3,99 < \chi^2_{tab. (0,05)}$; $df = 4$).

Na podstawie analizy wyników badań można stwierdzić, że 42,9% absolwentów studiów zaocznych pozytywnie oceniało swój zawód przed rozpoczęciem studiów. Znaczny odsetek badanych osób (31,4%) uważał, że był do wykonywanej pracy przywiązany, co wyraża również pozytywny stosunek do zawodu. Pozostali respondenci (25,7%) mieli negatywne opinie o zawodzie, który wykonują. W pozytywnej ocenie stosunku do zawodu przeważały kobiety (82,5% kobiet) nad mężczyznami (63,3% mężczyzn). U większości respondentów (70%) po ukończeniu studiów stosunek do wykonywanej pracy nie uległ żadnym zmianom. 20% ankietowanych podkreśla zmianę stosunku z negatywnego na pozytywny. Negatywny stosunek do zawodu po ukończeniu studiów występuje u 10% ogółu respondentów. Osoby te stwierdzają, iż dokonały wyboru zawodu nauczyciela techniki w sposób niewłaściwy. Wpływ płci nauczyciela techniki na stosunek do wykonywanego zawodu jest nieistotny statystycznie na poziomie 0,05 ($\chi^2_{emp.} = 3,32 < \chi^2_{tab. (0,05)}$; $df = 1$).

W pracach społecznych przed rozpoczęciem studiów zaocznych uczestniczyło 75,7% ogółu respondentów. Pozostałe osoby (24,3%) nie pracowały społecznie. Nieco większą aktywność społeczną przejawiały kobiety (54,7% pracujących społecznie). Wśród prac społecznych wymienianych przez ankietowanych dominowały prace na rzecz szkoły. Niepokoi fakt, iż po ukończeniu studiów aktywność społeczna badanych nauczycieli zmalała. W pracach społecznych uczestniczy bowiem obecnie 68,5% ogółu. Została zachowana tu przewaga kobiet (56,3% pracujących społecznie). Stwierdzone różnice w aktywności społecznej nauczycieli w zależności od płci są nieistotne statystycznie na poziomie 0,05 ($\chi^2_{emp.} = 0,047 < \chi^2_{tab. (0,05)}$; $df = 1$).

Tylko niewielki odsetek nauczycieli (20% ogółu) prowadziło koła zainteresowań przed rozpoczęciem studiów zaocznych. Aktywność w tym kierunku przejawiało 17,5% kobiet oraz 23,3% mężczyzn. Po ukończeniu studiów ogólna liczba osób prowadzących tę formę zajęć pozalekcyjnych zmalała do 18,5%. Wzrósł przy tym nieznacznie odsetek aktywnych kobiet do 20%, natomiast zmalała liczba mężczyzn do 16,6%.

Śród badanych nauczycieli techniki w życiu politycznym przed rozpoczęciem studiów w WSP uczestniczyło 52,8% ogółu respondentów. Większą aktywność polityczną wykazywali mężczyźni (73,3% ogółu mężczyzn) w porównaniu z kobietami (37,5% ogółu kobiet). Ogólnie biorąc uczestnictwo w życiu politycznym po ukończeniu studiów wzrosło wśród ankietowanych nauczycieli, bowiem aktywnością w tym zakresie wykazuje się 55,7% respondentów. Zwiększyła się przy tym do 45% liczba kobiet, a zmalała do 70% liczba mężczyzn aktywnie uczestniczących w życiu politycznym. Wpływ płci nauczyciela na uczestnictwo w życiu politycznym jest istotny statystycznie na poziomie 0,05 ($\chi^2_{emp.} = 4,32 > \chi^2_{tab. (0,05)}$; $df = 1$).

W grupie absolwentów studiów zaocznych odsetek nauczycieli zamierzających kontynuować pracę w zawodzie nauczyciela techniki wynosi 84,3% i jest wyższy

od tegoż wskaźnika określonego dla absolwentów studiów stacjonarnych, wynoszącego 70,7%. Ogólnie 87,5% kobiet i 80% mężczyzn absolwentów studiów zaocznych zamierza nadal pracować w wyuczonym zawodzie. Wpływ płci nauczyciela na zamiar kontynuowania pracy w zawodzie nauczyciela techniki jest podobnie jak w grupie absolwentów studiów stacjonarnych nieistotny statystycznie na poziomie 0,05 ($\chi^2_{emp.} = 0,75 < \chi^2_{tab. (0;05)}; df = 1$).

Na podstawie wypowiedzi respondentów dotyczących oceny wpływu ukończonych studiów zaocznych na poziom prowadzonych zajęć stwierdzono, iż 80% ankietowanych prowadzi po ukończeniu studiów zajęcia dydaktyczne na wyższym bądź znacznie wyższym poziomie. Wyrażając ten pogląd respondenci podkreślają, iż ukończone studia przyczyniły się w sposób istotny do: powiększenia zasobu wiedzy zarówno teoretycznej, jak i praktycznej, zrozumienia w większym stopniu procesu dydaktycznego. Jednakże 20% ogółu respondentów uważa, iż ukończone studia nie wpłynęły pozytywnie na stopień przygotowania do zawodu, podając jako uzasadnienie: brak powiązania teorii z praktyką, niedostosowanie programu studiów do potrzeb szkoły podstawowej.

4. WNIOSKI

Przeprowadzone badania pozwoliły wyodrębnić niektóre czynniki wpływające na postawy absolwentów kierunku wychowania technicznego WSP i WSN wobec pracy zawodowej i społecznej. Na podstawie przedstawionych wyników badań sformułowano następujące wnioski:

1. Na wybór kierunku studiów zawodowych w zakresie wychowania technicznego zgodnie z zamiłowaniem istotny statystycznie wpływ wywiera płeć kandydatów na studia. Większa liczba kobiet wybiera ten zawód z zamiłowaniem. Stwierdzenie to jest słuszne zarówno dla absolwentów studiów stacjonarnych, jak i zaocznych.

2. Pochodzenie społeczne nie wywiera istotnego statystycznie wpływu na wybór z zamiłowaniem zawodu nauczyciela techniki.

3. Nie wykazano statystycznie istotnego związku między motywami wyboru zawodu a stosunkiem nauczyciela do wykonywanej pracy.

4. Stwierdzono istotny statystycznie wpływ motywów wyboru kierunku studiów na zamiary nauczycieli dotyczące kontynuacji pracy w zawodzie nauczyciela techniki.

5. Płeć nauczyciela w grupie absolwentów studiów stacjonarnych nie ma istotnego statystycznie wpływu na:

- przebieg pierwszej pracy zawodowej;
- uczestnictwo w pracach społecznych;
- aktywność w prowadzeniu kół zainteresowań.

6. W grupie absolwentów studiów zaocznych płeć nauczyciela nie wywiera statystycznie istotnego wpływu na:

- stosunek do wykonywanego zawodu;
- aktywność społeczną w środowisku przed i po ukończeniu studiów zaocznych;
- zamiar kontynuowania pracy w zawodzie nauczyciela techniki.

7. Płeć nauczyciela w grupie absolwentów studiów zaocznych wywiera istotny statystycznie wpływ na uczestnictwo w życiu politycznym zarówno przed, jak i po ukończeniu studiów.

8. Przedstawionych wniosków określonych dla absolwentów studiów 3-letnich zawodowych nie można w pełni odnieść do grupy absolwentów i studentów studiów magisterskich na kierunku wychowania technicznego. Wstępne bowiem wy-

niki badań prowadzonych ostatnio wśród studentów tego kierunku wykazują nieco odmienną motywację wyboru zawodu oraz niekiedy różne związki w porównaniu z zależnościami określonymi dla absolwentów studiów zawodowych.

KRZYSZTOF WAŻ
ZIELONA GÓRA

PRÓBA KOMPLEKSOWEGO ZASTOSOWANIA WSKAŹNIKÓW LICZBOWYCH DO ANALIZY MATERIAŁU SOCJOMETRYCZNEGO

Technika socjometryczna, dzięki możliwości zastosowania jej do ilościowego mierzenia właściwości cechujących grupę społeczną oraz stosunków w niej panujących, zyskuje coraz większą popularność wśród pedagogów, psychologów i socjologów. Niemniej jednak — mimo znacznej ilości prac teoretycznych w tej dziedzinie — wydaje się konieczne ciągle podejmowanie prób udoskonalenia metod analizy danych socjometrycznych. Artykuł niniejszy jest próbą ukazania toku wnioskowania na podstawie analizy materiału socjometrycznego przy kompleksowym zastosowaniu różnych wskaźników liczbowych. Część wskaźników do tego celu użytych jest ogólnie znana i stosowana praktycznie, natomiast jeden z nich, tj. „miara hierarchizacji skierowana na źródło”, znajduje zastosowanie jedynie sporadycznie¹. Kompleksowe zastosowanie wskaźników liczbowych opartych na różnych założeniach teoretycznych daje w efekcie zmodyfikowaną metodę analizy danych socjometrycznych.

Powyższa koncepcja przedstawiona zostanie na przykładzie analizy wyników testu socjometrycznego przeprowadzonego w dwóch grupach studentów WSP w Zielonej Górze². Badane grupy były grupami formalnymi (kierunki studiów: pedagogika szkolna i pedagogika kulturalno-oświatowa) o różnej liczbie członków.

Studentów poproszono o wypełnienie kwestionariusza socjometrycznego, który zawierał sześć następujących poleceń:

A. Badany rok wybiera się na biwak nad jeziorem. Z kim chętnie organizowałbyś ten biwak, gdyby tobie powierzono jego organizację?

B. Powstał spór między dwoma studentami twojego roku: Którzy studenci mogliby — twoim zdaniem — spór załagodzić?

C. Rok twój otrzymał nagrodę za pracę społeczną. Zaproponuj skład komisji, która zdecyduje, komu ile z tej nagrody się należy.

D. Pięciu studentów ma uczestniczyć w spotkaniu międzynarodowym. Spodziewane są wystąpienia przeciwników ustroju socjalistycznego. Którzy studenci mogą podjąć rzetelną dyskusję z nimi i bronić naszego ustroju?

E. Z kim chętnie pracowałbyś w jednej szkole po ukończeniu uczelni?

F. Możesz zamieszkać razem z trzema osobami z roku w pokoju DS-u. Wymień je.

Przy poleceniach C i D należało dokonać pięciu wyborów, w pozostałych przypadkach — trzech. Wyniki testu zostały zestawione w matrycach socjometrycznych, a następnie przystąpiono do analizy ilościowej uzyskanych danych.

W celu określenia pewnych cech charakteryzujących daną grupę społeczną najczęściej stosuje się 3 wskaźniki upowszechnione w Polsce przez M. Pilkiewicza³.

¹ Patrz np. B. Misztal: Grupy rówieśnicze młodzieży. Wrocław—Warszawa—Kra-ków 1974 r. Ossolineum.

² Badania zostały przygotowane i przeprowadzone przez dra E. Hajduka.

³ Patrz M. Pilkiewicz: Analiza ilościowa socjometrycznych danych. W: *Psychologia Wychowawcza* 1963 r. nr 2.

Są to wskaźniki: spoistości (C_o), zwartości (I_{cc}) oraz integracji (I) grupy. Wymienione wskaźniki są rzetelną miarą zmian zachodzących w obrębie jednej grupy, natomiast nie zaleca się ich pojedynczego zastosowania przy porównywaniu dwóch lub więcej grup. W tym ostatnim przypadku możemy wzmocnić rzetelność naszego wnioskowania poprzez zastosowanie wszystkich wyżej wymienionych wskaźników i łącznego ich porównywania. Tabela 1 przedstawia wskaźniki dla obu badanych grup i poszczególnych kryteriów testu socjometrycznego.

Tabela 1

Kryteria \ Wskaźniki	Ped. szkolna (42 osoby)			Ped. kult.- św. (32 osoby)		
	I	I_{cc}	C_o	I	I_{cc}	C_o
A	0,333	5,968	0,480	0,167	1,074	0,189
B	0,071	1,182	0,155	0,083	0,543	0,104
C	0,200	2,030	0,214	0,111	0,606	0,112
D	0,125	0,825	0,120	0,071	0,375	0,075
E	0,200	3,819	0,372	MAX	2,558	0,354
F	0,333	4,939	0,434	0,333	4,098	0,458

Porównując analogiczne wskaźniki dla badanych grup stwierdzamy, że aż 14 spośród nich, a więc niemal 80%, ma wyższe wartości dla grupy pedagogiki szkolnej. Wysiunięcie w oparciu o powyższy fakt tezy, że grupa pedagogiki szkolnej charakteryzuje się większą spoistością, zwartością i integracją niż grupa pedagogiki kulturalno-oświatowej, byłoby jednak możliwe tylko przy dużej dozie ostrożności. Mamy tu bowiem do czynienia z wnioskowaniem poprzedzonym szeregiem założeń, z których nie wszystkie zostały dostatecznie zweryfikowane.

Po pierwsze — stawiamy badanym odpowiednio sformułowane pytania, stanowiące różne kryteria testu socjometrycznego. Wyniki otrzymane na ich podstawie nie charakteryzują ogólnego obrazu struktury danej grupy, lecz przedstawiają obraz kilku struktur szczegółowych, znacznie różniących się od siebie. Przy tym nigdy nie możemy być pewni, że wybraliśmy kryteria pozwalające uzyskać dane rzetelnie ilustrujące ogólną strukturę grupy.

Po drugie — o wielkości spoistości, zwartości i integracji grupy wnioskuje się w sposób pośredni na podstawie pewnych danych, które możemy uzyskać analizując macierz socjometryczną. Wielkość wskaźników spoistości i zwartości determinuje głównie liczba wyborów wzajemnych, natomiast wielkość wskaźnika integracji — liczba osób izolowanych. Tak na przykład — uważa się, że grupa jest tym bardziej spoista, im większa jest liczba wyborów wzajemnych, będących najsilniejszą formą powiązań socjometrycznych.⁴

Wykorzystując wyżej wymienione wskaźniki do analizy porównawczej struktur dwóch grup, trafniejszym posunięciem byłoby wnioskowanie na ich podstawie o wielkości jednej cechy. Tak więc zamiast wnioskować o spoistości, zwartości czy integracji grupy trafniej będzie chyba mówić o stopniu demokratyzacji struktury danej grupy.⁵

Spróbujmy teraz zanalizować otrzymane wyniki w nieco inny sposób. Tabela 2 przedstawia rangi przypisane wskaźnikom według ich wielkości, dla poszczególnych kryteriów.

Analizując powyższą tabelę łatwo dostrzec fakt, iż obie grupy posiadają wyso-

⁴ Ibidem s. 145.

⁵ Podobnie problem ten rozwiązuje H. Sowińska (patrz H. Sowińska: Klasa szkolna jako zespół wychowawczy. Warszawa 1974 WSIP. s. 83 i nast.).

Tabela 2

Ranga wskaźnika Kryterium	Ped. szkolna			Ped. kult.-cśw		
	I	I cc	Co	I	I cc	Co
A	1,5	1	1	3	3	3
B	6	5	5	5	5	5
C	3,5	4	4	4	4	4
D	5	6	6	6	6	6
E	3,5	3	3	1	2	2
F	1,5	2	2	2	1	1

kie wskaźniki dla kryteriów A, E i F, natomiast niskie dla kryteriów B, C i D. (Przy arbitralnym rozstrzygnięciu, wg którego rangi 1, 2 i 3 przypisane zostały wskaźnikom wysokim, natomiast pozostałe — niskim)

Na podstawie powyższego faktu możemy wysunąć następujące wnioski:

1° W zależności od treści zastosowanego kryterium socjometrycznego uzyskujemy różne wielkości wskaźników charakteryzujących strukturę danej grupy.

2° Badane grupy posiadają wyższe wartości wskaźników przy zastosowaniu kryteriów opartych o wybór danej osoby ze względu na jej atrakcyjność interpersonalną (wspólna organizacja biwaku, praca w tej samej szkole, zamieszkanie w jednym pokoju w DS-ie), natomiast niższe wartości wskaźników przy zastosowaniu kryteriów opartych o wybór danej osoby ze względu na przypisywanie jej pewnych szczególnych cech (umiejętność łagodzenia sporów, sprawiedliwość, możliwość podjęcia rzetelnej dyskusji w obronie ustroju socjalistycznego). Tak więc dla badanych grup obrazy struktur otrzymane w oparciu o odpowiedzi na pytania A, E i F charakteryzują się wyższym stopniem demokracji niż pozostałych struktur.

Spróbujmy z kolei zastosować inny wskaźnik liczbowy do analizy tego samego materiału badawczego. Jest to wskaźnik h_1 , zaproponowany przez J.S. Colemana⁶. Jego konstrukcja została ściśle oparta na teorii rachunku prawdopodobieństwa. Ze względu na swą konstrukcję wskaźnik ten pozwala na rzetelne porównywanie grup o różnych liczebnościach. Powyższe cechy czynią ze wskaźnika h_1 szczególnie cenne narzędzie w przypadku analizy materiału socjometrycznego w interesującym nas aspekcie. J.S. Coleman zakłada, że wskaźnik h_1 (miara hierarchizacji skierowana na źródło) mierzy, w jakim stopniu wybory są skoncentrowane na jednej lub kilku osobach.

$$n^* = \frac{k-2}{k \sum \left(p_i - \frac{1}{k} \right)^2} \quad (1)$$

$$h_1 = 1 - \frac{n^*}{n} \quad (2)$$

gdzie: h_1 — miara hierarchizacji
 n^* — liczba wyborów niezależnych
 k — liczba osób badanych

$$p_i = \frac{n_i}{n}$$

n_i — liczba wyborów otrzymanych

n — liczba wyborów możliwych

⁶ Patrz J.S. Coleman: Wstęp do socjologii matematycznej. Warszawa 1968 r., PWE, s. 132 i nast.

Teoretycznie, wielkość h_1 wskazuje nam, jaka część badanych osób oddaje swe głosy w zależności od tego, jak głosowali pozostali. (Przyjmujemy przy tym, że jeżeli w grupie występuje tendencja do hierarchizacji, to badani oddają swe głosy w zależności od innych). W praktyce możemy uznać, że miara ta wyraża tendencję do autokratyzmu w danej grupie społecznej. Mamy tu więc do czynienia ze wskaźnikiem przeciwnym czy też dopełniającym w stosunku do zespołu wskaźników zastosowanych wcześniej.

Tabela 3 przedstawia wartości n^* i h_1 obliczone dla obu grup i wszystkich kryteriów testu socjometrycznego.

Tabela 3

Kryteria	Ped. szkolna			Ped. kult.-ośw.		
	n^*	h_1	Ranga	n^*	h_1	Ranga
A	47,6	0,63	4	23,8	0,75	4
B	24,5	0,81	3	16,4	0,73	3
C	39,6	0,82	2	23,2	0,85	2
D	32,3	0,85	1	16,3	0,80	1
E	102,5	0,19	5	98,7 ¹⁾	×	6
F	105,6	0,17	6	76,9	0,20	5

¹⁾ W obliczeniach dotyczących kryterium E dla grupy pedagogiki kulturalno-oświatowej $n^* > n$. Ponieważ n^* rośnie gwałtownie, gdy wariancja jest mniejsza od oczekiwanej (gdy mianownik wzoru (1) staje się zerem, n^* dąży do nieskończoności). Miary tej można używać jedynie przy $n^* < n$.

Jak widać, grupa pedagogiki kulturalno-oświatowej posiada wyższe wskaźniki h_1 dla wszystkich kryteriów testu socjometrycznego. Jeśli weźmiemy pod uwagę wcześniejsze ustalenia, wskazuje to na większy stopień autokratyzmu tej grupy. Tak więc powyższa teza potwierdza nasz wniosek, który mówił o większej tendencji do demokratyzmu struktury grupy pedagogiki szkolnej. Co więcej — konstrukcja miary h_1 pozwala nam na stwierdzenie, o ile struktury te różnią się, czego nie mogliśmy uczynić wcześniej. Jak wynika z tabeli 3, różnica ta jest minimalna i wynosi średnio dla wszystkich kryteriów około 0,05. Możemy więc w zasadzie mówić o zbliżonych typach struktur badanych grup studenckich z nieco większą tendencją do autokratyzmu w przypadku grupy pedagogiki kulturalno-oświatowej.

Po zastosowaniu hierarchizacji w stosunku do otrzymanych wskaźników (co obrazuje również tabela 3) otrzymujemy z kolei potwierdzenie wcześniejszych wniosków dotyczących podobnych tendencji w obrazie struktur badanych grup w zależności od zastosowanych kryteriów socjometrycznych. Można jedynie zakwestionować demokratyczny charakter obrazu struktury opartego na wyborach przy zastosowaniu kryterium A, gdyż wskaźnik h_1 wskazuje raczej na przewagę autokratycznych cech tej struktury.

Po zakończeniu analizy wskaźnikowej warto jeszcze przedstawić pewne uwagi wynikające z wizualnej analizy macicy socjometrycznych. Wyniki przedstawione w macicach zostały rozmieszczone w ten sposób, że łatwo można wyodrębnić wybory wewnętrzne otrzymane w podgrupach (którymi były grupy konwersatoryjne) od wyborów zewnętrznych. Dzięki takiemu rozmieszczeniu można dostrzec, że podgrupy istniejące w łonie grupy pedagogiki szkolnej są podgrupami zamkniętymi o minimalnej liczbie wyborów zewnętrznych. Natomiast grupa pedagogiki kulturalno-oświatowej posiada podgrupy w dużo mniejszym stopniu hermetyczne (stosunkowo duża liczba wyborów zewnętrznych). Zjawiska te spowodowane są praw-

dopodobnie z jednej strony dłuższym okresem funkcjonowania w istniejącym składzie personalnym podgrup w zespole pedagogiki szkolnej, z drugiej zaś strony specyfiką podziału zespołu pedagogiki kulturalno-oświatowej na podgrupy w oparciu o kryterium płci. Większa hermetyczność podgrup w zespole pedagogiki szkolnej częściowo tłumaczy uzyskanie przez nią wyższych wskaźników określających demokratyczne tendencje struktury grupowej. (Wskazując przy tym, że te tendencje należy przypisać raczej strukturom podgrup, a nie strukturze całej grupy).

Na zakończenie wydaje się słuszne przedstawienie kilku wniosków podsumowujących powyższe rozważania:

1° Kompleksowe zastosowanie wskaźników liczbowych do analizy materiału socjometrycznego pozwala na wyciągnięcie wniosków o wyższym poziomie wiarygodności aniżeli stosowanie każdego z nich oddzielnie.

2° Należałoby upowszechnić stosowanie miary hierarchizacji skierowanej na źródło jako wskaźnika uzupełniającego inne wskaźniki liczbowe oraz jako wskaźnika samodzielnego, gwarantującego nam rzetelny pomiar cech różnych grup społecznych i możliwość ich porównywania.

3° Przy analizie wskaźnikowej materiału socjometrycznego nie należy lekceważyć analizy rozmieszczenia wyników w macyry socjometrycznej, która wzbogaca nasze wnioskowanie i umożliwia wytłumaczenie niektórych procesów zachodzących w strukturach badanych grup.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

LUBOW JAKOWLEWNA ZORINA: DIDAKTYCZESKIJE OSNOWY FORMIROWANIJIA SISTEMNOSTI ZNANIJ STARSZEKLASSNIKOW Moskwa 1978, „Pedagogika”. Izd. APN. SSSR.

Postulat przygotowania uczniów do przyszłej działalności zawodowej i obywatelskiej jest główną przesłanką poszukiwania różnych udoskonaleń procesu kształcenia. Zmiany projektowane przez pedagogów dotyczą różnych elementów procesu kształcenia. L. J. Zorina skoncentrowała swoje studia nad literaturą dydaktyczną oraz eksperymenty dydaktyczne w szkołach na sprawie uzupełnienia teorii kształcenia w zakresie fizyki o wiedzę metodologiczną i na poszukiwaniu najefektywniejszych metod jej przekazywania. Zakładanym efektem owego uzupełnienia powinna być „systemowość” wiadomości uczniów.

Autorka odróżnia użyte w tytule książki określenie „systemowość” wiadomości od „systematyczności”. „Systemowość” przysługuje tym wiadomościom tkwiącym w świadomości ucznia bądź werbalizowanym przez niego, które są ustrukturalizowane adekwatnie do struktury teorii naukowej. Wiadomości są natomiast „systematyczne”, gdy uczeń ma je powiązane myślowo wg następstwa ich przekazywania w procesie nauczania.

Kierunek rozważań zawartych w książce wyznaczony jest następującymi pytaniami: po pierwsze, jakie wiadomości metodologiczne są nieodzowne i wystarczające do osiągnięcia systemowości wiedzy ucznia, po drugie, jakie są optymalne formy włączania wiadomości metodologicznych w treść przedmiotów szkolnych (na przykładzie fizyki), po trzecie, jakie są najodpowiedniejsze metody nauczania treści metodologicznych w szkole średniej.

Systemowość wiadomości w podanym wyżej znaczeniu jest koniecznym warunkiem ukształtowania dialektyczno-materialistycznego światopoglądu ucznia oraz przygotowania go do samokształcenia, umożliwiała bowiem wartościowanie logiczne zdobywanych informacji oraz samokontrolę uczącej się osoby: Tezę tę L. J. Zorina uzasadnia wynikami badań empirycznych dotyczących znajomości przez uczniów i studentów terminów ogólnonaukowych oraz związku tej znajomości z postępaniami w opanowywaniu podstaw nauk.

Zakres wiadomości metodologicznych niezbędnych dla uczniów L. J. Zorina ustalała opierając się na analizie treści podręczników szkolnych i literatury popularnonaukowej oraz innych wydawnictw pomocniczych przeznaczonych dla szkoły, na analizie procesu samokształcenia i trudności doświadczanych przez uczniów, a także studiując metody stosowane w nauce. Za jednostkę treści kształcenia w starszych klasach przyjęła teorię naukową. W związku z tym kompleks wiadomości metodologicznych w przedmiotach szkolnych powinien być rozwinięciem następujących problemów: 1) Struktura teorii naukowej, natura podstawowych tez, sposoby ich sprawdzania. 2) Formalizacja i formalizowanie. 3) Idealizacja i modele. 4) Sposoby odkrywania praw. 5) Terminy stosowane w różnych naukach (definicja, prawo, hipoteza, metoda, zjawisko, proces, fakt itp.) Treść tych problemów została następnie rozwinięta i na końcu ujęta w postaci przejrzystego schematu wiedzy metodologicznej, który dla nauczyciela ma być narzędziem w doborze i układaniu treści nauczania i kontroli wiadomości uczniów, a dla ucznia kończącego szkołę narzędziem samokontroli w procesie samokształcenia (schemat na str. 93).

L. J. Zorina wyróżniła trzy sposoby włączania wiedzy metodologicznej w treść przedmiotu szkolnego. Pierwszy z nich polega na skoncentrowanym przekazaniu niezbędnych wiadomości sensownie rozczłonkowanych na dawki możliwe do przy-

swojenia przez ucznia. W sposobie drugim wiadomości metodologiczne są wtopione w wiadomości o rzeczywistości. W sposobie trzecim charakterystyczne jest to, że materiał metodologiczny jest środkiem przyswajania wiadomości rzeczowych (wiadomości, których treść stanowią efekty procesu naukowego) bądź odwrotnie.

Eksperymenty w kilku szkołach pokazały przydatność wszystkich tych sposobów. Wiadomości metodologiczne powinny towarzyszyć rzeczowym w ten sposób, by równocześnie były wyraźnie wyodrębnione i wyeksponowane. Najkorzystniejszymi momentami wprowadzania małych dawek wiadomości metodologicznych okazują się środkowe odcinki procesu nauczania. Takie wprowadzanie nie jest jednak w pełni efektywne. Niektóre zwłaszcza problemy metodologiczne wymagają bowiem także całościowego opracowania ich z uczniami na końcu kursu danego przedmiotu.

Wiadomości rzeczowe, podkreśla autorka, są więc punktami oparcia dla metodologicznych. Równocześnie jednak do pełnego przyswojenia wiadomości metodologicznych niezbędne okazały się odpowiedni dobór i strukturalizacja wiadomości rzeczowych. W związku z tym L. J. Zorina zajęła się naukowym, fizykalnym obrazem świata i jego ewolucją w dziejach tej nauki po to, by określić następnie, jak powinien przebiegać proces kształtowania takiego obrazu w świadomości uczniów. „Fizykalny obraz świata — to teoretyczna synteza poglądów i wyobrażeń na temat materii i jej związku z ruchem oraz jej form istnienia: przestrzeni i czasu” (s. 110). Tego rodzaju syntezy w dziejach fizyki zmieniały się w następstwie nagromadzenia bardziej szczegółowej wiedzy, dzięki której ujawniały się elementy pewne i braki teorii wcześniej sformułowanych. Szkoła staje więc wobec konieczności przekazywania uczniom nie tylko aktualnego obrazu świata, ale także teorii dziś nie w pełni akceptowanych przez naukę.

Proces kształtowania naukowego obrazu świata u ucznia można podzielić na dwa etapy. W etapie przygotowawczym uczniowie powinni być zaznajamiani z poszczególnymi teoriami tak, by uświadomili sobie i odczuli niewystarczającą zdolność wyjaśniającą dawnych teorii oraz wstępnie zorientowali się w sposobie rozpatrywania materiału. Etap drugi ma charakter podsumowujący. Uczniowie powinni otrzymać uogólniający tekst poświęcony naukowemu obrazowi świata i jego ewolucji bądź też być pobudzani do konstruowania takiej syntezy. Mówiąc krócej, wiedza o naturze świata winna być przekazywana w szkole w ujęciu historycznym (do pewnego stopnia oczywiście). Z dydaktycznego punktu widzenia istotne jest to, że uczniowie muszą dwukrotnie stykać się i przekształcać zdobywaną wiedzę. Jednym ze środków umożliwiających uczniowi przekształcanie jest materiał programowy z fizyki składający się z trzech grup: a) wiadomości o najogólniejszych metodach poznania, b) wiadomości ujmujących efekty poznania naukowego, c) materiału syntetyzującego wiadomości o procesie tworzenia nauki i o efektach poznania naukowego.

Efektywne przekazywanie uczniom wiedzy metodologicznej wymaga zróżnicowanych metod nauczania w następującym ich układzie: słowne przekazywanie informacji metodologicznych nawiązujące do obserwacji i doświadczeń, metody zmuszające ucznia do zastosowania wiadomości metodologicznych. Zastosowanie to występuje w następujących wariantach: a) przy wykonywaniu specjalnych zadań o dwójakich celach dydaktycznych: zadań na przyswajanie tylko metodologicznych wiadomości oraz zadań na równoczesne przyswajanie wiadomości rzeczowych i metodologicznych, b) zastosowanie wiadomości metodologicznych do analizy tekstów, c) zastosowanie do konstruowania wypowiedzi syntetyzujących na zadany temat.

Zatem przy bieżącym, okresowym i końcowym kontrolowaniu uczniów wskaźnikami przyswojenia wiedzy metodologicznej będą umiejętności: 1) rozpoznawania różnych elementów teorii (definicji, praw, modeli), 2) określanie statusu różnych części

tekstu, 3) zasadności twierdzeń, 4) systemowe ujmowanie różnych rodzajów wiadomości w wypowiedziach na zadany temat.

Jak już wspomniałam, odpowiedzi na pytania o optymalne formy włączania wiadomości metodologicznych oraz o metody zapoznawania uczniów z nimi L. J. Zorina poszukiwała prowadząc eksperymenty dydaktyczne w szkołach. W książce zaprezentowane są jednak tylko wnioski z tych badań, a pominięte — dane liczbowe obrazujące efekty dydaktyczne zmian treści, jej układu oraz metod nauczania. Mimo to recenzowana praca godna jest polecenia dla: dydaktyków, metodyków, twórców programów nauczania i podręczników szkolnych, nauczycieli fizyki oraz studentów. Z myślą o nich podaje autorka wiele konkretnych wskazówek metodycznych. Teoretyków może zainteresować uściślenie i konkretyzacja zasad dydaktycznych (zasady systematyczności, naukowości i świadomości) oraz sposoby analizy treści nauczania.

Wanda Terlecka

RYSZARD ŁUKASZEWICZ: WYZNACZNIKI KSZTAŁTOWANIA SUKCESÓW ZAWODOWYCH.

Ossolineum, 1979 r. (s. 231)

Recenzję książki „Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych” Ryszarda Łukaszewicza przedstawię w dwóch częściach. W pierwszej dokonam analizy głównych myśli książki, aby w drugiej części ustosunkować się polemicznie do niektórych wątków.

W pierwszym rozdziale Łukaszewicz szeroko uzasadnia potrzebę badań nad wyznacznikami kształtowania sukcesów zawodowych. Interesujące wydają mi się idee, na których opiera autor argumentację konieczności badania wyznaczników kształtowania sukcesów zawodowych. Idee te wiążą się z hasłami „wychowania dla przyszłości”, „edukacji dla rozwoju”. Zdaniem autora nowoczesna cywilizacja wymaga odpowiednio wykwalifikowanych kadr, że zasadniczą podstawą przygotowania zawodowego jest takie przygotowanie człowieka, które będzie dostosowane do rytmu postępu naukowo-technicznego naszej epoki, że wyniki naszej pracy będą uzależnione od rozwoju i zaangażowania wszystkich twórczych sił człowieka. Jak więc widzimy, Łukaszewicz przeciwstawia się tym tendencjom kształcenia i kształtowania człowieka, które uczynią go jedynie wartościowym pracownikiem. Kładzie on nacisk na taką strategię edukacji, które czyniłaby człowieka (dzięki pracy) bardziej wartościowym.

Innymi słowy mówiąc, koncepcja kształcenia, które uczyni człowieka jedynie wartościowym pracownikiem, traktuje rzeczywistość jako teren, na którym człowiek organizuje swoje życie.

Druga koncepcja edukacji, które dzięki kształceniu i pracy uczyni człowieka bardziej wartościowym, ujmuje rzeczywistość jako coś, z czym człowiek się zespala dzięki temu, że realizuje w sobie jej wymagania.

Jak podkreśla autor, w pierwszym przypadku dominowała orientacja podejmująca problematykę „przygotowania do życia”, w drugim „kształcenia osobowości”. Ale współczesna cywilizacja apeluje bardziej niż jakkolwiek cywilizacja dawniejsza o aktywny udział człowieka w jej utrzymaniu i rozwoju¹. Równocześnie rozwój osobowości człowieka bardziej niż dawniej zależy od twórczego uczestnict-

¹ E. Faure: *Uczyć się, aby być*. PWN, Warszawa 1975.

wa w procesach przemian nowoczesnej cywilizacji. Bogdan Suchodolski² twierdzi, iż w naszej epoce zaczynają kształtować się perspektywy, w których nie będzie mogło być innego przygotowania ludzi do życia, jak tylko przez kształcenie osobowości i nie będzie mogło być innego kształcenia osobowości, jak przez pogłębianie, nieutilitarne przygotowanie do życia.

Poświęciłem tak dużo uwagi wyżej wymienionej argumentacji autora świadomie, gdyż nie jest niestety ta strategia argumentowania w dostatecznym stopniu wykorzystywana przez polityków i organizatorów naszego systemu edukacyjnego. Powodując bowiem jego zmiany kierują się oni najczęściej merytokracyjnym punktem widzenia, którego sens sprowadza się do takiego planowania zapotrzebowania na wysoko kwalifikowaną kadrę, które jest zgodne z zapotrzebowaniem gospodarki narodowej.

W rozdziale drugim autor omawia strategię badawczą, definiując pojęcie sukcesu zawodowego, formułując problemy badawcze i hipotetyczne próby ich rozwiązania, a także zastosowane metody i narzędzia badawcze służące weryfikacji sformułowanych w tym rozdziale hipotez.

Dłużej chciałbym zatrzymać się jednak nad zaproponowaną przez Łukaszcwicza definicją sukcesu zawodowego, gdyż wyraźnie odcina się jej sens od stwierdzenia Jana Szczepańskiego³, który pisze: „jesteśmy państwem, które potrafi wypłacać premie analfabetom, państwem, które nie zawsze wymaga wykształcenia, gdzie mając niepełne wykształcenie podstawowe można być naczelnym inżynierem fabryki”.

Łukaszcwicz definiuje sukces zawodowy jako symbol-nagrodę wyrażającą potwierdzenia przez innych osiągniętego celu, jakim jest wysoki wynik. A o implikacjach nierozumienia — jak wyżej przytoczono — pojęcia sukcesu zawodowego autor recenzowanej książki pisze następująco: „po pierwsze, gdy ludzie nie mogą osiągnąć celu, jakim jest wysoki wynik, którego następstwem dopiero może być sukces, prawdopodobne staje się to, że będą oni zabiegali o symbole nagrody na drogach odmiennych niż te, jakie wiążą się z wynikami pracy; po drugie, gdy uzyskują wysokie wyniki w pracy, a nie uzyskują potwierdzenia ich w postaci owego symbolu nagrody, to może zaistnieć sytuacja, że albo będą rezygnowali z wysokich wyników, albo nie będą rezygnowali z wysokich wyników, ale też nie będą mieli sukcesów; i w jednym, i w drugim przypadku pozostaje im możliwość szukania innych dróg do sukcesów, podobnie jak tym, którzy nie posiadają wysokich wyników”.

W konkluzji Łukaszcwicz stwierdza: „droga do sukcesów powinna być tylko jedna — poprzez osiąganie wysokich wyników w pracy”. Jeżeli tych dróg jest więcej, to prawdopodobne wydają się sytuacje, o których pisał Jan Szczepański⁴.

Rozdział trzeci poświęca autor uwarunkowaniom szans i wyborów stawiania się kimś. Moim zdaniem na uwagę zasługuje czynnik nazwany przez Łukaszcwicza, „życiem na miarę ideałów”, bowiem, jak pisze K. Obuchowski⁵, „człowiek nie jest tylko produktem swoich doświadczeń, kształtujących sił społeczeństwa, a nawet własnej pracy nad sobą. Człowiek jest również produktem tego, co chce w życiu dokonać”. Oto te ideały, którymi ludzie badani przez Łukaszcwicza kierowali się w swoim życiu, a które w jakimś stopniu przyczyniły się do osiągnięcia przez nich sukcesu zawodowego:

- wolność i odwaga pioniera,
- pracą kształtować los narodu,

² Bogdan Suchodolski: O nowy aspekt strategii oświatowej, w: *Kształcenie dla przyszłości*. Cz. I. Wrocław, s. 178.

³ Jan Szczepański: *Rozważania o Rzeczypospolitej*. Warszawa 1971, PIW, s. 29.

⁴ Jan Szczepański, op. cit.

⁵ Kazimierz Obuchowski: *Osobowość i efektywność*. Poznań 1972, WOPP, s. 23.

- Polsce służyć nauką,
- ku celom społeczno-politycznym,
- aspiracje i książkowe drogowskazy,
- organizacje młodzieżowe — zamiary i czyny,
- rozterki młodzieżowego działania połowy lat pięćdziesiątych,
- afirmacja nowego oraz własne „ja”.

Są to, jak widzimy, ideały na miarę Nowej Polski — Polski Ludowej, w których walka o przyszłość społecznie lepszą oparta jest na regule przekształcania przyszłości według wspólnych planów, stanowiących teren i ramy indywidualnego działania.

W rozdziale czwartym Łukaszewicz poddaje analizie standardy wykształcenia, które determinują sukces zawodowy. Interesujące okazuje się stwierdzenie autora, iż droga edukacyjna poprzez liceum ogólnokształcące jest bardziej nośna od innych dróg i bardziej dynamizuje potencjalne możliwości osiągania wysokich wyników zawodowych. Jej wybór zwiększa prawdopodobieństwo dochodzenia do sukcesów. Swoistego wydzwiku nabiera to stwierdzenie w kontekście danych Marka Żelazkiewicza⁶, który podaje, iż w Polsce Ludowej w roku 1975/76 dwudziestu pięciu uczniów na stu uczęszcza do liceum ogólnokształcącego. Pozostałe 75 uczniów uczęszcza do różnego typu szkół zawodowych. Powstała więc w naszym systemie edukacyjnym instytucjonalna bariera tworzenia ludzi twórczych, a mówiąc słowami B. Suchodolskiego został stworzony system edukacyjny, który w swych dalekosiężnych perspektywach nie wychodzi naprzeciw wymogom, jakie niesie ze sobą cywilizacja naukowo-techniczna.

Rozdział piąty poświęca autor analizie zawodowych wyznaczników sukcesów. Rozważa w nim rolę tzw. kwalifikacji redundacyjnych (nadmiaru informacji, wiedzy) w osiąganiu przez ludzi sukcesu zawodowego oraz roli tzw. strategii „gry z zadaniem” w osiąganiu przez ludzi wysokich wyników w pracy.

Rozdział szósty stanowi teoretyczne uogólnienie przeprowadzonych przez autora badań, których efektem jest teoretyczna struktura sukcesu zawodowego. Tak w dużym skrócie wyczerpuje się treść recenzowanej książki.

W ramach drugiej recenzji — jak uprzednio zaznaczyłem — polemicznie ustosunkuję się do niektórych wątków recenzowanej pracy. Chciałbym się dłużej zatrzymać nad zagadnieniem roli tzw. kwalifikacji redundancyjnych w uzyskiwaniu wysokich wyników pracy. Przez kwalifikacje nadmierne autor recenzowanej książki rozumie: takie przygotowanie do wykonywanego zawodu, które zawiera więcej elementów, niż to jest konieczne ze względów funkcjonalnych w celu zwiększenia ich niezawodności⁷. Pragnę ustosunkować się do tak zdefiniowanych kwalifikacji redundancyjnych z punktu widzenia tzw. zbędności — zapasu informacji rozważanych przez Z. Cackowskiego⁸, oraz z punktu widzenia zaproponowanej przez K. Obuchowskiego⁹ — teorii organizacji informacji.

Z. Cackowski rozważając problem zbędności — zapasu informacji stwierdza, iż bez pewnej zbędności nie może funkcjonować ani samochód, ani samolot, ani rakietę, ani człowiek. Układ pozbawiony wszelkiej zbędności-zapasu stawałby się całkowicie bezużyteczny w przypadku uszkodzenia najdrobniejszego w nim szczegółu.

⁶ Marek Żelazkiewicz: Materiały na konferencje teoretyczno-pedagogiczne. ZNP, s. 26.

⁷ Ryszard Łukaszewicz: Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych. Osso-lineum 1979, s: 182.

⁸ Zdzisław Cackowski: Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego. KiW, Warszawa 1978.

⁹ Kazimierz Obuchowski: Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych. Warszawa 1970 r. PWN.

Wywód dotychczasowy potwierdza konieczność, dla sprawnego funkcjonowania określonego układu, posiadania zbędności — jest bowiem ona nie tylko warunkiem koniecznym — jak podkreśla Z. Cackowski — bezpieczeństwa i niezawodności w pracy każdego układu dynamicznego. Zbędność jest również koniecznym warunkiem rozwoju. Tylko wtedy bowiem, gdy jakiś układ dysponuje pewnymi narzędziami, funkcjami, umiejętnościami w jakimś stopniu zbędnymi do podtrzymywania aktualnego życia układu, tylko wtedy i tylko w tym stopniu układ może stawić czoło nowym warunkom życiowym, nowym koniecznościom życiowym, pojawieniu się potrzeby nowego rodzaju działań.

Żeby jednak uniknąć niebezpiecznej mistyfikacji zbędności — podkreśla Z. Cackowski — stwierdzić musimy, iż nie wszelka zbędność może być zapasem, czyli warunkiem rozwoju, bezpieczeństwa czy sprawności układu. Tylko zbędność adekwatna jakościowo i ilościowo względem struktury układu może być dla niego zapasem. Kiedy między zbędnością a strukturą układu nie ma żadnej ani ilościowej, ani jakościowej adekwatności, wówczas zbędność nie może być dla układu użyteczna i pozostaje po prostu zbędnością nie mającą charakteru zbędności-zapasu. Ta nieadekwatność — jak podkreśla Z. Cackowski — może mieć charakter bądź jakościowy, bądź ilościowy. W tym ostatnim wypadku odnotować trzeba dwie ewentualności. Niewspółmierność ilościowa zapasu względem struktury i złożoności układu może polegać na tym, że ów zapas jest za mały, bądź też na tym, że jest za duży. W pierwszym wypadku zapas nie może być skuteczny; w drugim zaś duża ilość energii układu zużywana jest na produkcję zapasu, zbyt zaś mała na utrzymaniu układu przy życiu; układ tak bardzo obciążony zapasem jest narażony na zgubę — stwierdza w zakończeniu Z. Cackowski.

Różne są również drogi powstawania zbędności — pisze Z. Cackowski. Jedna to droga żywiołowa bardzo wyraźnie funkcjonująca w sferze życia biologicznego. Druga to droga świadoma tworzenia zbędności zapasu, droga dostępna wyłącznie człowiekowi.

Filtrując analizowane przez Łukaszewicza przypadki (str. 178 i 182) tworzenia się kwalifikacji nadmiernych z punktu widzenia wyżej przytoczonych rozważań Z. Cackowskiego stwierdzam, iż np. w analizowanych przez niego przypadkach (889, 956, 987) nie mogę jasno powiedzieć, iż zapas-zbędność informacyjna tworzona przez badane osoby była zbędnością-zapasem adekwatnym bądź nieadekwatnym do możliwości układu. Jeżeli jednak przyjąć skutek-efekt finalny — to jest osiągnięty wysoki wynik w pracy — to należałoby przyjąć, iż tworzony zapas był adekwatny. Nie wiemy jednak, jaką cenę psychologiczną zapłaciły te osoby za osiągnięty sukces. Uważam bowiem, iż koszty psychologiczne tworzenia zbędności-zapasu przez ludzi są dość duże, w czym doskonale orientują się tzw. ludzie sukcesu potwierdzonego wysokim wynikiem. Orientują się też w ponoszeniu tzw. kosztów psychologicznych ludzie twórcy, a więc artyści¹⁰, naukowcy. Sądzę, iż uzupełnienie badań Łukaszewicza o wszechstronne badania psychologiczne pozwoliłoby dać mu jednoznaczne rozstrzygnięcie zagadnienia adekwatności lub nieadekwatności tworzonych zapasu.

Zaś z punktu widzenia dróg powstawania zbędności-zapasu, a więc czy kwalifikacje nadmierne są skutkiem przypadku, zachowań żywiołowych, czy też raczej są skutkiem ukierunkowanych, celowych działań, trudno dać jednoznaczną odpowiedź. Nie wynika bowiem z analizowanych przypadków, iż kolejne szczeble edukacji podejmowane przez badanych, jak i kolejne miejsca pracy były wynikiem przewidywanego przez nich wysokiego wyniku w pracy. Sądzę — z analizy tych przypadków — iż kontekst społeczny, sytuacyjny w miejscu pracy był bezpośrednią przyczyną podejmowania edukacji na coraz to wyższym szczeblu czy też coraz

¹⁰ Kazimierz Dąbrowski: *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa 1979 r. PIW.

to innego miejsca pracy. W sumie jednak sytuacje te współprzyczyniały się do osiągnięcia sukcesu, ale jak twierdzą, nie był to skutek powstały w wyniku postawienia sobie przez badanych odległego celu, w ich przypadku, celu osiągnięcia mistrzostwa zawodowego w postaci sukcesu mierzonego wysokim wynikiem w pracy zawodowej. Sądzę, iż zaszła — w przypadku badanych osób przez Łukaszewicza — taka sytuacja, o której pisze Z. Cackowski: „iż w życiu człowieka żywiołowe powstawanie zbędności idzie w parze ze świadomym jej tworzeniem. Wszelkie bowiem uboczne (nieprzewidywane) skutki ludzkiej działalności praktycznej (jedne dodatnie, drugie ujemne, jeszcze inne obojętne lub pozornie obojętne) są przykładem nieświadomego tworzenia zbędności, które później — ex post — może być wykorzystana, może okazać się skuteczna”. W kontekście tego, co powiedziałem, nie wiem, czy tak jednoznacznie — jak to czyni Łukaszewicz — można wnioskować o znacznie większej skuteczności w osiąganiu sukcesu tzw. dendrytowej drogi rozwoju zawodowego człowieka, a zanegowanie wartości linearnej drogi rozwoju zawodowego.

Sądzę, iż problem tkwi w świadomości roli celów dalekosiężnych w życiu człowieka, np. postawienia przed sobą celu osiągnięcia w życiu mistrzostwa zawodowego. O roli tych celów w życiu człowieka interesująco pisze Kazimierz Obuchowski¹¹ analizując tzw. potrzebę sensu życia, którą określa jako taką właściwość człowieka, która powoduje, że bez zaistnienia w jego działalności takich wartości, które są lub mogą zostać przez niego uznane za nadające sens życiu, nie może on prawidłowo funkcjonować, co oznacza w praktyce, że jego działalność życiowa jest za słaba w stosunku do możliwości, nie ukierunkowana i oceniana przez niego negatywnie.

Uwagi te doprowadzają mnie do popatrzenia na problem kwalifikacji nadmiernych (zbędnych) również z punktu widzenia ich zorganizowania. Interesującą propozycję organizacji informacji podaje K. Obuchowski w książce zatytułowanej „Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych”. Zdaniem K. Obuchowskiego informacje, które napływają do człowieka, podlegają stopniowej organizacji. W organizacji tej da się wyodrębnić trzy poziomy.

Pierwszy poziom organizacji monokonkretnej charakteryzuje się bezpośrednimi związkami między poszczególnymi bodźcami i reakcjami.

Drugi poziom informacji nazywa K. Obuchowski polikonkretnym. W układzie tym powiązane są ze sobą tylko te elementy, które były powiązane zmysłowo w doświadczeniu podmiotu.

Poziom hierarchiczny organizacji informacji właściwy człowiekowi stwarza warunki do łączenia w jedną całość różnorodnych informacji, czynności. Hierarchiczna organizacja informacji zapewnia, że człowiek może postawić sobie bądź przyjmując nadrzędne zadanie, a rozmaite czynności podejmowane w związku z tym zadaniem stanowią jego ogniwa bądź składniki. Człowiek to, co robi, przestaje być serią izolowanych przedsięwzięć, a uzyskuje swoje miejsce w indywidualnej strukturze celów życiowych jednostki.

K. Obuchowski ponadto dowodzi, iż moc regulacyjno-sterująca hierarchicznie zorganizowanej informacji jest znacznie większa, aniżeli byłaby zorganizowana na niższych poziomach.

Filtrując omawiane przypadki z wyżej przytoczonego punktu widzenia nie mogę stwierdzić jednoznacznie, iż kwalifikacje nadmierne (zbędne) są w jakimś stopniu zorganizowane, tj. w których jasno można byłoby zauważyć cele nadrzędne i podporządkowane im czynności bardziej szczegółowe. Uważam bowiem, iż sam zapas, sama zbędność dla niej samej nie będzie posiadała potencjału sterującego regulacyjnego, o ile, jak stwierdza Z. Cackowski, nie będzie ona adekwatna do

¹¹ Kazimierz Obuchowski: Psychologia dążeń ludzkich. Warszawa 1965 r. PWN.

układu, a za K. Obuchowskim można by dodać, o ile nie będzie zorganizowana na poziomie hierarchicznym.

Podobną analizę przeprowadzę z punktu widzenia teorii Obuchowskiego w stosunku do roli, jaką odgrywa w uzyskiwaniu sukcesów strategia tak zwanej „gry z zadaniem”. Zdaniem Łukaszewicza jest to nazwa wyróżnionych i wspólnych elementów ogólnych programów działania ludzi z sukcesem w sytuacjach zawodowych, gdzie „partnerem” gry są zadania.

Na uwagę zasługuje coraz powszechniej przyjmowana w psychologii, a potwierdzona również w badaniach Łukaszewicza teza, iż sukcesy zawodowe są uwarunkowane wyważonym aspirowaniem do zadań o poziomie zgodnym lub zbieźnym z antycypacjami własnych szans w tym zakresie. Ale nie tylko zadania o stopniu trudności przekraczającym aktualne możliwości człowieka sprzyjają jego rozwojowi. Zadania te w myśl teorii Obuchowskiego poza spełnieniem warunku trudnego muszą spełniać warunek ich hierarchicznego zorganizowania, gdyż jak już uprzednio wspominałem, potencjał motywacyjny do rozwiązania zadania będzie znacznie silniejszy, jeżeli zadanie aktualnie rozwiązywane będzie elementem hierarchicznej struktury zadań.

Polemika, w jaką wdałem się z autorem recenzowanej pracy, nie umniejsza w żadnym stopniu jej wartości. Wynikała ona z innego spojrzenia na problematykę wyznaczników sukcesów zawodowych.

Moim zdaniem książka ta może być przeznaczoną dla szerokiego kręgu odbiorców. W pierwszym rzędzie chyba dla kierowników sterujących pracą dużych zakładów przemysłowych, gdyż wyraźnie Łukaszewicz formuluje, co rozumie przez sukces zawodowy (niezależnie od gałęzi produkcji). Drugim nie mniej ważnym odbiorcą książki Łukaszewicza powinna być szeroka rzesza nauczycieli wszystkich szczebli systemu edukacyjnego, gdyż nie wiem, czy nie popełnię błędu — praca ta daje pierwszą w dziejach pisarstwa pedagogicznego próbę odpowiedzi na pytanie, jak powiększać zasoby ludzi twórczych. Nauczyciele wszystkich szczebli edukacji od podstawowego stopnia do stopnia akademickiego powinni uczynić tę książkę przedmiotem swoich studiów, gdyż wartość społeczną recenzowanej pracy trudno jest przecenić (mimo poczynionych uwag polemicznych).

Dla mnie osobiście ta książka przedstawia wartość z tego względu, iż stanowi empiryczną weryfikację konieczności kształcenia dla przyszłości, dla rozwoju. Bardziej patetycznie mówiąc kształcenia, które stwarza człowiekowi możliwość samourzeczywistnienia się. Wartość tej książki wzrasta poprzez to, iż jest ona przeciwko technokratycznemu traktowaniu edukacji młodego pokolenia, a w skutkach swych kształcenia ludzi, którzy nie będą zdolni do sprostania wymogom, jakie niesie ze sobą współczesny i przyszły czas.

Zbigniew Kaźmierczak

HANNA KALTENBORGH, ZBIGNIEW ZABOROWSKI:

TY I INNI KAW 1979, s. 117

Istnieje u nas duże zapotrzebowanie na książki popularnonaukowe zajmujące się problematyką współzycia i współpracy pomiędzy ludźmi. Ustrój socjalistyczny stwarza między innymi dzięki zniesieniu klas antagonistycznych obiektywne warunki społeczno-ekonomiczne sprzyjające przebudowie i doskonaleniu stosunków międzyludzkich. Wszakże w codziennej praktyce, w rodzinie, w zakładzie pracy, w szkole współzycie i współpraca pomiędzy ludźmi obfituje nierzadko w różne

zakłócenia i konflikty. Człowiek wobec człowieka zamiast być przyjacielem jakże często staje się wrogiem lub znieczulonym obserwatorem.

Praca zatytułowana „Ty i inni” wydana przez Krajową Agencję Wydawniczą ukazała się na półkach księgarskich z początkiem 1979 r. Szybko zniknęła ona z księgarni i z kiosków „Ruchu”, co świadczy zarówno o wadze podjętego zagadnienia, jak i żywym, społecznym zapotrzebowaniu na tego typu opracowania. (Czy nie warto pod adresem KAW postulować szybkiego jej wznowienia?)

I część książki poświęcona jest charakterystyce psychospołecznych mechanizmów współzycia pomiędzy ludźmi. Na wstępie chociaż pokrótce, ale w sposób jasny autorzy podkreślają doniosły wpływ przemian cywilizacyjnych współczesnego świata na życie ludzkie w różnych jego postaciach. W części tej szczególnie ważne znaczenie posiada systemowe ujęcie czynników wpływających na funkcjonowanie stosunków międzyludzkich, które zostało wyrażone w teorii równowagi interpersonalnej stworzonej przez Z. Zaborowskiego.

Autorzy zajmują się między innymi problemem, dlaczego ludzie zbliżają się do siebie i nawiązują stosunki przyjazne i jakie procesy psychiczne i społeczne pojawiają się w toku współzycia (na przykład omawiają procesy dysonansu poznawczego i procesy równowagi interpersonalnej zachodzące pomiędzy ludźmi). Warto nadmienić, że zjawisko dysonansu poznawczego zagraża potrzebie bezpieczeństwa i potrzebie dodatniej samooceny.

W części II autorzy omawiają problemy związane z doskonaleniem stosunków międzyludzkich. Czytelnik zetknie się tutaj z radami, jak przystąpić do planowania własnego rozwoju wewnętrznego, jak wykształcać u siebie takt, zaufanie, życzliwość, grzeczność, wrażliwość na potrzeby innych, a w szczególności empatię. Trzeba przyznać, że autorzy prezentują tutaj bardzo otwartą postawę, bo Z. Zaborowski aczkolwiek głównie bazuje na swojej własnej teorii, to jednak dla podkreślenia wagi problemu, szerszego i bardziej wszechstronnego ujęcia przytacza interpretacje klasyków psychologii takich, jak: Fromm, Rogers, Homans, Lewin i inni.

W części tej autorzy sporo uwagi poświęcają również zakładowi pracy. Zwracają uwagę na typ kierowania zakładem, czy jest to kierowanie demokratyczne, czy też autokratyczne, na system premiowania i karania pracowników, na mechanizmy naśladownictwa, które z reguły idą „z góry ku dołowi”. Omawiają również nową technikę doskonalenia stosunków, mianowicie mało znany u nas trening interpersonalny, który przebiega w grupach 6—12-osobowych i w którym uczestnicy uczą się wrażliwości społecznej i poprawnej komunikacji, otwartości i spontanicznego zachowania. Autorzy podają tutaj przykładowo kilka ciekawych ćwiczeń, które czytelnik może zastosować do wyrobienia wyżej wymienionych cech, jak również życzliwości, umiejętności komunikacji, dobrego słuchania, empatii, a zwłaszcza rozwinięcia i wykształcenia mocnych stron swojego charakteru. Tytułem krótkiego objaśnienia dodam, że strategia posługiwania się własnym charakterem polega między innymi na tym, że słabe jego strony pozostawiamy niejako w cieniu, natomiast na czoło wysuwamy mocne strony charakteru i na nich opieramy pracę nad jego rozwojem.

W III części książki zawarte są interesujące wywiady publikowane w swoim czasie w *Sztandarze Młodych* dotyczące różnorodnych trudności mających miejsce we współzyciu i współpracy szczególnie w warunkach rodzinnych i w życiu ludzi młodych. Ludzie ci częstokroć młodzi i niedoświadczeni popełniają błędy, pomyłki czy to poprzez niewłaściwy wybór partnera na dalsze życie, czy też wybór nieodpowiedniej drogi życiowej, popadają zatem w stany dramatyczne, nerwicowe, graniczące niejednokrotnie z komplikacjami psychicznymi nie mówiąc już o pesymizmie. Ludzie ci z dziecięcą wprost szczerością opisują swoje trudności, wyciągają ręce po ratunek prosząc o rady, co u czytającego wzbudza poczucie

zyczliwości i szacunku. Dobrze, żeby wszyscy inni znajdujący się w podobnych trudnościach potrafili otworzyć się czy to przed prawdziwymi przyjaciółmi, czy też przed ludźmi zajmującymi się profesjonalnie niesieniem pomocy w podobnych stanach. Charakteryzując ogólnie wyżej wymienione wywiady, powiemy, że zaprezentowane są w nich psychospołeczne przyczyny trudności oraz zarysowane zostały szkicowe rady dotyczące sposobów przezwycięzania impasów w stosunkach międzyludzkich. Nie wiem, czy po raz pierwszy teoria równowagi postaw interpersonalnych została poprzez jej twórcę zastosowana do interpretacji typowych przypadków klinicznych i indywidualnych trudności życia ludzkiego. Dotychczas bowiem znane są prowadzone w oparciu o tę teorię próby badane w eksperymentach grupowych, publikowane w *Przeglądzie Psychologicznym*.

Ogólnie rzecz biorąc książeczka „Ty i inni” stanowi wartościowy poradnik współzycia i współpracy podbudowany rzetelną wiedzą z zakresu psychologii społecznej i psychologii osobowości.

Poradnik ten wyraźnie przewyższa inne publikacje tego typu, między innymi dzięki temu, że nie ma w nim tendencji moralizatorskiej i normatywnej. Natomiast wiele miejsca zajmują tu analizy psychospołeczne i opisy poszczególnych faktów, które sprzyjają zrozumieniu mechanizmów współzycia między ludźmi i motywują czytelnika w kierunku wnikliwego samopoznania i kontrolowania własnych zachowań.

Kazimierz Kwapisz

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: BUDŻET CZASU UCZNIÓW A ICH ŚRODOWISKO. Z BADAŃ SPOŁECZNYCH WARUNKÓW UPOWSZECHNIANIA SZKOŁY ŚREDNIEJ.

Warszawa 1979, PWN, cena zł 35.—

Przeprowadzone badania budżetu czasu uczniów szkół ponadpodstawowych stanowią kontynuację wieloletnich prac badawczych Zbigniewa Kwiecińskiego na temat szans oświatowych młodzieży z różnych środowisk, zwłaszcza ze środowisk wiejskich. Wchodzą one w skład szerszego, coraz silniej rozwijającego się nurtu badań socjologicznych i pedagogicznych nad funkcjonowaniem systemu oświaty i wychowania. W okresie realizacji reformy systemu edukacji narodowej rola tych badań jest szczególnie doniosła. Badania te przedstawiają diagnozę aktualnego poziomu funkcjonowania szkół i innych placówek oświatowych. Podkreślają sukcesy i osiągnięcia, a także odsłaniają liczne problemy i trudności, którym trzeba przeciwdziałać, aby rozpoczęta reforma systemu oświaty mogła być rzeczywiście owocna i efektywna.

Wśród ogromnego kompleksu prac badawczych, które mają służyć reformie oświaty, są oczywiście prace bardziej lub mniej oryginalne, a podejmowane w nich rozważania w różnym stopniu poszerzają naszą wiedzę o społecznych i pedagogicznych uwarunkowaniach efektywności reformy. Walorem pracy Zbigniewa Kwiecińskiego „Budżet czasu uczniów a ich środowisko” jest to, że podejmuje ona problemy dotąd mało zbadane. Autor usiłuje odpowiedzieć na niektóre pytania w kwestii, co do których wciąż występują znaczne kontrowersje. Ponadto rzecz dotyczy nie tylko samej oświaty, bowiem rozważane problemy budżetu czasu młodzieży mają znaczenie także w szerszym wymiarze społecznym, w sprawach rozwoju i upowszechniania kultury, doskonalenia warunków zdrowotnych rozwoju młodego pokolenia itp.

Praca Zbigniewa Kwiecińskiego oparta jest na starannie przygotowanych i umiejętnie przeprowadzonych badaniach terenowych. Objęły one całą populację uczniów klas I—III szkół ponadpodstawowych w rejonie wrocławskim i wybrane szkoły o charakterze unikalnym w rejonie toruńskim.

Badania przeprowadzono w roku szkolnym 1974/75. W realizacji badań uczestniczyła specjalnie przygotowana ekipa pracowników naukowych i studentów. Głównym narzędziem badawczym była ankieta audytoryjna, ale w badaniach stosowano też w dość szerokiej skali inne metody, a zwłaszcza metodę obserwacji. Ogółem uzyskano niezbędne informacje od prawie 9 tysięcy dziewcząt i chłopców, co umożliwiło przeprowadzenie wielostronnych analiz i zestawień statystycznych.

Oparta na analizie zebranych materiałów i studiach teoretycznych publikacja Zbigniewa Kwiecińskiego składa się z pięciu rozdziałów, które poprzedza wprowadzenie, a kończy część zawierająca wnioski. Załączono także obszerną bibliografię wykorzystanych prac oraz aneksy z pełniejszą dokumentacją z badań (wykazy szkół objętych badaniami, wzór ankiety, tabele). Całe studium stanowi zwarte i konsekwentnie realizowane opracowanie naukowe. Spełnia wszelkie wymogi stawiane sprawozdaniom z przeprowadzonych badań, a dzięki dużej zawartości refleksji teoretycznej znacznie wykracza poza granice, które obejmuje zwykle raport z badań.

Konstrukcja pracy jest logiczna i przejrzysta. Rozpoczyna ją zwięzłe wprowadzenie w podejmowaną problematykę. Następnie Autor omawia założenia i organizację badań na tle dotychczasowych tradycji w tej dziedzinie. W kolejnych rozdziałach zawarta jest ogólna charakterystyka struktury i dynamiki budżetu czasu uczniów, analiza wpływu warunków ekologicznych na kształtowanie się budżetu czasu uczniów, analiza roli uwarunkowań społecznych i kulturowych. Słusznie wprowadzono też specjalny rozdział poświęcony analizie i ocenie wyników badań. Zwykle bowiem w tego typu pracach występuje zbyt wiele danych faktograficznych w stosunku do uogólnień i interpretacji. W pojedynczych wypadkach wyprowadza je sam czytelnik, ale nielatwo wówczas wyrobić sobie całościową opinię o wymowie wyników przeprowadzonych badań. Korzystne jest też, że Autor włączył niektóre dane faktograficzne do aneksów.

Przeprowadzony przez Zbigniewa Kwiecińskiego sondaż diagnostyczny nie potwierdził opinii o powszechnym przeciążeniu uczniów nauką szkolną. Struktura budżetu czasu uczniów okazała się jednak często nieracjonalna. W wyniku nieracjonalnego wykorzystania czasu wśród części młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych upowszechnia się przekonanie o nadmiernym obciążeniu nauką w szkole i w domu. Niekorzystnie układa się struktura budżetu czasu uczniów szkół zawodowych oraz liceów ogólnokształcących z małych miejscowości.

Uczniowie klas I szkół ponadpodstawowych mają większe obciążenia nauką szkolną, ale mniej pracują w domu i w gospodarstwie. W II i III klasie ilość czasu wolnego uczniów szkół ponadpodstawowych nieco wzrasta, ale różnice struktury budżetu czasu młodzieży są silniej uzależnione od typu szkoły ponadpodstawowej niż od klasy, do której ta młodzież uczęszcza. Niezależnie jednak od typu szkoły występuje tendencja większego obciążenia dziewcząt nauką szkolną niż chłopców, którzy na przygotowanie się do zajęć szkolnych poświęcają mniej czasu.

Badania Zbigniewa Kwiecińskiego wykazały, że młodzież z różnych grup społecznych przeznacza podobną ilość czasu na naukę szkolną, ale młodzież o szczególnie korzystnym położeniu społecznym realizuje dodatkowe „programy” kształcenia, nie traktowane przez szkołę jako obowiązkowe. Uczniowie z rodzin chłopskich poświęcają sporo czasu na pracę w gospodarstwie, a liczna grupa uczniów dojeżdżających traci wiele godzin na dojazdy do szkół. W efekcie ilość czasu wolnego oraz czasu przeznaczanego na sen i wypoczynek w różnych grupach uczniów jest znacznie zróżnicowana.

Czytelnik książki „Budżet czasu uczniów a ich środowisko” bez trudu wyrabia sobie przekonanie, iż uczniowie kształcący się w szkołach ponadpodstawowych przeznaczając na naukę szkolną podobną ilość czasu, z reguły nie przekraczającą norm higienicznych, wkładają w tę naukę niejednakowy wysiłek. Nie zawsze jest on adekwatny do uzyskiwanych efektów. Niektóre przyczyny tego niekorzystnego zjawiska są uwarunkowane obiektywnie, np. trudną sytuacją niektórych rodzin chłopskich, gdzie dzieci muszą jeszcze ciężko pracować w gospodarstwie. Wiele udogodnień mogłoby przynieść uczniom zamiejscowym sprawniejsze organizowanie dojazdów lub zwiększenie liczby miejsc w internatach. Dużo zależy także od właściwej organizacji pracy zarówno na lekcji w szkole, jak i podczas nauki własnej. Zbyt wiele czasu przeznaczonego na kształcenie stanowi czas nie wykorzystany.

Poszukując możliwości podnoszenia jakości pracy szkoły i dróg wyrównywania szans oświatowych młodzieży z miasta i ze wsi coraz częściej zwracamy uwagę na znaczenie racjonalnej organizacji pracy. Książka Zbigniewa Kwiecińskiego o budżecie czasu młodzieży szkolnej dostarcza wiele materiałów i inspiracji do refleksji na temat konieczności optymalizacji procesów nauczania, uczenia się i opieki nad młodzieżą w szkole i poza szkołą. Powinna trafić do licznych czytelników zajmujących się teorią i praktyką kształcenia i wychowania. Szkoda więc, iż z uwagi na bardzo mały nakład (1200 egz.) książkę „Budżet czasu uczniów a ich środowisko” będzie można w zasadzie znaleźć jedynie w większych bibliotekach pedagogicznych.

Miroslaw Szymański

KRONIKA ZAGRANICZNA

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

BULGARIA

POMIKALO VOJCECH (Pomykało Wojciech): Razvitiето na srednoto obrazovanie — osnoven kriterij za cennostta na s'vremennite obrazovatelni sistemi. *Narodna Prosveta* 1979 nr 12 s. 60—67.
(Rozwój szkolnictwa średniego podstawowym kryterium wartości współczesnych systemów oświatowych).

CZECHOSŁOWACJA

ČERNOHORSKÝ ZDENĚK: Nowacki T. a kol: Metodologie pedagogiky práce. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1978.
Odborná Škola 1979/1980 č. 3 s. 47—48.

(Recenzja pracy zbiorowej: Metodologia pedagogiki pracy).

KOTYRA DUŠAN: O čom piše pol'ský časopis *Matematyka* v roku 1977.

Matematika a Fyzika ve Škole 1979/1980 č. 5 s. 349—353.

(Przegląd zawartości czasopisma *Matematyki* rocznik 1977)).

KRIŽALKOVIČ KAROL: Prvky kombinatoriky a pravdepodobnosti v 1—4 ročníku základnej školy v PL'R.

Matematika a Fyzika ve Škole 1979/1980 č. 5 s. 346—348.

(Elementy kombinatoryki i prawdopodobieństwa w nauczaniu początkowym w Polsce).

KUŘINA FRANTIŠEK: Didaktika matematiky Zofie Krygowské.

Matematika a Fyzika ve Škole 1979/1980 č. 4 s. 243—250.

(Ostatni z trzech odcinków poświęconych zaznajomieniu czytelnika czeskiego z książką Zofii Krygowskiej: Zarys dydaktyki matematyki cz. 1—3. Warszawa 1977 WSiP. Autor kończy postulatem, by książka ukazała się w czeskim przekładzie).

MÁČA BOHUSLAV: Co p'čináši *Fyzika w Szkole*, 1978.

Matematika a Fyzika ve Škole 1979/1980 č. 5 s. 380—384.

(Przegląd zawartości czasopisma *Fyzika w Szkole* r. 1978).

MÁČA BAHUSLAV, KEPRT Milan: Třeti podzimni škola o problémech didaktiky fyziky v PLR.

Matematika a Fyzika ve Škole 1979/1980 č. 4 s. 300—301.

(Jesienna szkółka poświęcona problemom dydaktyki fizyki, w okresie od 20—24 października 1978 r. odbyła się już po raz trzeci w Borowicach, miejscowości położonej w Karkonoszach. Szkółka została zorganizowana przez Uniwersytet Bolesława Bieruta we Wrocławiu i IKNiBO we Wrocławiu).

MŮLLNER J.: W. Sanocki: Kwestionariusze osobowości w psychologii. (Dotazniki osobnosti v psychologii). Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, 330 s.

Československá Psychologie 1979 č. 6 s. 560—561.

(Recenzja)

PROBLEMATIKA vysokých škôl v socialistických krajinách. Výberova bibliografia. Slovenská pedagogická knižnica v Bratislave, 1978, s. 427.

[Recenzja:] Šrámek R.: Výberova bibliografie o vysokém školstvi.

Vysoká Škola 1979/1980 č. 6 s. 287—288.

NIEMIECKA REPUBLIKA DEMOKRATYCZNA

MASZCZAK TADEUSZ (Akademia Wychowania Fizycznego Warszawa): Didaktische Mittel im Fach Körpererziehung der künftigen zehnklassigen Schule in der VR Polen.

Körpererziehung 1980 Heft 2/3 S. 130—133.

PASCHEK WERNER: *Języki Obce w Szkole*. Jahrgang 1977.

Fremdsprachenunterricht 1980 Heft 2/3 S. 157.

(Przegląd zawartości czasopisma *Języki Obce w Szkole* 1977 r.).

NIEMIECKA REPUBLIKA FEDERALNA

WOMPEL ILSE RENATE, SCHULZ DIETER: Lehrerbildung in der Volksrepublik Polen im „Einheitlichen Magisterstudium“.

Die Deutsche Schule 1980 Heft 3 S. 191—198.

(Magisterskie studia nauczycielskie w Polsce).

UNESCO

BAKOWICZ BEATA (Uniwersytet Warszawski): On some books by Polish writers. *Prospects* 1979 n° 4 p. 491—497.

(Omawia następujące książki: Bogdan Suchodolski: *Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej*. Warszawa PWN, 292 s., Czesław Kupisiewicz: *Przemiany edukacyjne w świecie*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1978, 268 s., Wiercerty Okoń: *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa, WSiP, 1976, 379 s.; Mikołaj Kozakiewicz: *Bariery awansu poprzez wykształcenie*. Warszawa, Inst. Wyd. CRZZ 1973, 320 s.; Stefan Wołoszyn: *Korczak*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1978, 336 s.).

GRZEŚ BOLESŁAW: Unser Ziel — Erziehung für den Frieden. Über Probleme, die mit der Verwirklichung der Vereinbarungen der „Gemeinsamen, Schulbuchkommission Volksrepublik Polen/Bundesrepublik Deutschland“ verbunden sind. *Lehrer der Welt* 1979 Heft 4 S. 3—7.

(Nasz cel: wychowanie do pokoju; O pracy polsko-niemieckiej komisji do spraw podręczników szkolnych).

WĘGRY

VASTAGH ZOLTÁN: Az iskola nevelési rendszerének kutatási problémái.

Pedagógiai Szemle 1980 nr 2 s. 188—190.

(O międzynarodowym seminarium w Piaskach, maj 13—19 1979 r. na temat: Problematyka procesu powstawania, rozwoju i funkcji mikrosystemu wychowawczego).

ZIBOLEN ENDRE: Janusz Korczak emlékévk Lengyelországban.

Magyar Pedagógia 1980 nr 1 s. 80—82.

(Jubileusz Janusza Korczaka w Polsce).

ZWIĄZEK RADZIECKI

BOTJAKOVA L. V.: Osnovnye napravlenija issledovanija i organizacii raboty po proforientacii v PNR.

Sovetskaja Pedagogika 1980 nr 1, s. 122—127.

(Kierunki badań i organizacja pracy w zakresie orientacji zawodowej w Polsce).

GOŁOWEŠKO S. CH.: O nekotorych voprosach škol'nogo matematičeskogo obrazovanija v PNR.

Matematika v Škole 1980 nr 1 s. 71—74.

(Wybrane problemy nauczania matematyki w PRL).

MICHAJLOV I. I.: Obzor pol'skogo žurnala dlja učitelej matematiki za 1978—1979 gg.

Matematika v Škole 1980 nr 1 s. 74—75.

(Przegląd zawartości czasopisma *Matematyka* r. 1978—1979).

PO STRANICAM filozofskich žurnalov socialističeskich stran.

Voprosy Filosofii 1979 nr 12 s. 163—171.

(Przegląd zawartości polskich czasopism: *Studia Filozoficzne* 1979 nr 1—6;

Człowiek i Światopogląd 1979 nr 1, 2 (3, 4, 5, 6).

WESOŁOWSKA A. E. (Instytut Programów Szkolnych, Warszawa): Izučenie proizvedenij klassikov marksizma-leninizma, partijnych i gosudarstvennych dokumentov v školach PNR.

Prepodavanje Istorii v Škole 1980 nr 2 s. 66—69.

(Dzieła klasyków marksizmu-leninizmu, dokumenty partyjne i państwowe na zajęciach nauki o społeczeństwie w szkołach polskich. Sympozjum międzynarodowe, październik 1979 r., z Polski udział wzięli St. Krzysztożek i A. Wesołowska).

Anna Król

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЧЕСЛАВ КУПИСЕВИЧ: Начальная система образования в процессе реорганизации	397
МАРИАН БАЛЬЦЕРЕК: Популяризация педагогической культуры в обществе	415
БАРБАРА ГРОХМАН-БАХ: Школьные травмы и педагогическая профилактика	430
ВАНДА ДРУЖКА: Библиотека в сборной гимназической школе	435

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС

ЮЗЕФ ПЕЛАХОВСКИ: Концепция и опыт познанского воеводства в организации новаторского движения учителей	447
СТАНИСЛАВ ГУРАЛЬ: На пути к открытой школе	454

ОПЫТ — ПОПЫТКИ — ИССЛЕДОВАНИЯ

ЮЗЕФ ФОРМИЦКИ, ВЕСЛАВ ПОЛМИНСКИ: Дорога учеников в начальные школы — актуальное состояние и перспективы с точки зрения воеводских органов образования	473
ВЛАДИСЛАВ ПУСЛЕЦКИ: Формирование политико-исторических понятий в начальных классах десятилетней школы	483
ИОАННА ГРОХУЛЬСКА: Агрессивное поведение детей изолированных в группе ровесников	498
ЮЗЕФ ПУХАЙДА, ЗДИСЛАВ РАЙКИ: Отношение учителей, выпускников факультетов технического обучения Высших педагогических училищ и Высших педагогических школ с точки зрения подхода к профессиональному труду и общественной работе	504
КЖИШТОВ ВОНЖ: Попытка комплексного употребления числового показателя для анализа социометрического материала	511

РЕЦЕНЗИИ КНИГ И ИНФОРМАЦИИ О КНИГАХ

ВАНДАТЕРЛЕЦКА: Л. П. Зорина: Дидактические основы формирования системности знаний старшекласников	516
ЗБИГНЕВ КАЗЬМЕРЧАК: Р. Лукаевич: Определитель формирования профессиональных успехов	518
КАЗИМЕЖ КВАПИШ: ГАННА КАЛТЕНБОРГ, ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ и другие	523
МИРОСЛАВ ШИМАНЬСКИ: Э. Кветински: Бюджет времени учеников и их среда. Из исследований общественных условий популяризации средней школы	525

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

АННА КРУЛЬ: Просветительные документы, касающиеся Польши на страницах зарубежных журналов	528
---	-----

CONTENTS

ARTICLES

- CZESŁAW KUPISIEWICZ: Reconstruction of Primary Education 397
MARIAN BALCEREK: Dissemination of the Educational Culture in Society 415
BARBARA GROCHMAL - BACH: The School Traumata Vs. Educational Pre-
ventive Action 430
WANDA DRÓZKA: Library in the Communal Rural School 435

EDUCATION PROGRESS

- JÓZEF PIELACHOWSKI: The Concept and Experiences of Poznań Province
in Organizing of Teacher Innovatory Movement 447
STANISŁAW GÓRAL: Towards Open School 454

EXPERIENCES—TRIALS—RESEARCH

- JÓZEF FORMICKI, WIEŚLAW POLMIŃSKI: The Journeys of Pupils to Pri-
mary Schools — the Current State and Perspectives According Opinion
of the Province Educational Authority 473
WŁADYSŁAW PUSLECKI: Shaping of Historical and Political Notions in the
Primary Grades of Ten — Year Scholl 483
JOANNA GROCHALSKA: The Aggressive Behaviour of Isolated Pupils in the
Equal Age Group 498
JÓZEF PUCHAJDA, ZDZISŁAW RACKI: The Attitudes of Teachers — Gra-
duates of Technical Education Line of Pedagogical College and of Teacher
College Towards Professional and Social Work 504
KRZYSZTOF WAŻ: The Test of Complex Application of Numerical Indicato-
ry Devices for the Analysis of Sociometric Material 511

BOOK REVIEW AND REPORTS

- WANDA TERLECKA: L. J. Zorina: Didaktičeskie osnowy formirovanija si-
stemnosti znanij starszėklasnikow 516
ZBIGNIEW KAŻMIERCZAK: R. Łukaszewicz: The Determinants of Forma-
tion of Vocational Successes 518
KAZIMIERZ KWAPISZ, HANNA KALTENBORGH, ZBIGNIEW ZABOROW-
SKI: You and Others 523
MIROSŁAW SZYMANSKI, Z. Kwieciński: The Budget of Time of Pupils Vs.
Their Environment 525

ABROAD CHRONICLE

- ANNA KRÓL: Polish Educational Documents in Abroad Periodicals 528

Maria Ruszczyńska-Schiller, Stefan Słomkiewicz, (red. naczej), 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 prenumeratorki 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:

cena pojedynczego numeru zł 25
rocznie zł 150

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia” Warszawa 1980 r.

Nakład 4284 egz. Wydanie I. Ark. wyd. 11,3. Ark. druk. A1—11,3. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w maju 1980 r. Podpisano do druku we wrześniu 1980 r. Druk ukończono we wrześniu 1980 r.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Pieniężnego
Zam. 1128 M-5