

UNIwersytet Łódzki
Instytut Pedagogiki i Psychologii

Tadeusz Zienkiewicz

Badania nad warunkami i formami pracy szkół wiodących
/ na przykładzie woj. białostockiego i olsztyńskiego /

praca doktorska
pod kierunkiem
doc. dr hab. Romana Polnego

Łódź 1973



1956

Rps1956

D413/13
12.XII.

S P I S T R E S C I

WSTĘP.....	1
CZĘŚĆ I. GENEZA I EWOLUCJA INSTYTUCJI DOSKONALE- NIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI.....	14.
Rozdział 1. Tendencje rozwoju instytucji dosko- nalenia zawodowego	14
Rozdział 2. Dotychczasowe formy doskonalenia zawodowego nauczycieli w ZSRR, NRD i w Polsce.....	29
Rozdział 3. Szkoły wiodące w niektórych krajach Europy i w polsce	62
CZĘŚĆ II. BADANIA NAD WARUNKAMI I FORMAMI PRACY SZKÓŁ WIODĄCYCH W WOJ. BIAŁOSTOCKIM I OLSZTYNSKIM.....	136
Rozdział 1. Charakterystyka badań podstawowych i ich założenia.....	136
Rozdział 2. Doświadczenia wybranych szkół wio- dących pow. Biskupiec.....	255
WNIOSKI. Model prognostyczny szkoły wiodącej...	285
B i b l i o g r a f i a	297

WSTĘP

Jesienią 1966 r. z inicjatywy Unesco i przy czynnym współdziałaniu Międzynarodowej Organizacji Pracy obradowała w Paryżu międzyrządowa konferencja omawiająca zagadnienia sytuacji nauczycieli. W wyniku narad uchwalono tekst noszący tytuł: "Zalecenia dotyczące personelu nauczającego". W opublikowanej przez Unesco materiale przewodniczącego tej konferencji - Jeana Thomasa stwierdza się, że zmieniała się funkcja oświaty, najważniejszą jej rolą jest wykształcenie w uczniach zamiłowania do bezustannego uczenia się, jest doskazywanie się i doskonalenie pracujących. Stawia to i przed nauczycielem nowe wymagania. Nie wystarczą mu już doświadczenia nabyte w czasie studiów zawodowych, gdyż musi on orientować się w pracach, badaniach i doświadczeniach bieżąco prowadzonych zarówno w obrębie pedagogiki, jak i własnego przedmiotu. Dobrym nauczycielem nazywa się tego, kto przez cały czas swojej kariery bezustannie się doskonali. ¹

Tendencją ogólnooświatową stało się poszukiwanie takich form doskonalenia zawodowego nauczycieli, które umożliwiłyby mu sprostać wymaganiom, jakie stawiają przed tym zawodem zmieniające się wciąż potrzeby i wymogi społeczne, szybkie tempo rozwoju i osiągnięcia nauki i techniki. Doskonalenie to, od którego zależy spełnianie przez szkołę jej funkcji w zakresie nauczania i wychowania, zależy od wzajemnych związków teorii i praktyki i bogacenia i tworzenia teorii w oparciu o praktykę. Doskonalenie nauczycieli powinno się odbywać przy ich warsztacie pracy, stąd konieczność istnienia takich form doskonalenia, =====
1/ Por. J.Thomas : Nauczyciele szkoły przyszłości. Warszawa 1971.

które umożliwiają nauczycielom zapoznanie się z doświadczeniami wdrażania teorii i efektami tego wdrażania. Taką formą m.in. są szkoły wiodące. Szkoła wiodąca tym się różni od innych form doskonalenia, że najpełniej spełnia postulat konieczności wiązania teorii z praktyką pedagogiczną, doskonalenia nauczycieli przy ich warsztacie pracy.

Instytucje tego typu zaczęły powstawać przeszło 50 lat temu. Istniała konieczność powołania szkół, które obok funkcji dydaktyczno-wychowawczych, spełniałyby również rolę instytucji doskonalenia nauczycieli. Wdrażały one wyniki eksperymentów lub same eksperymenty podejmowały, by następnie przekazywać swe doświadczenia szkołom masowym, stawały się bazami metodycznymi dla szkół danego regionu.

Konieczność istnienia tych szkół wynikała ze zmieniających się zadań stawianych przed szkolnictwem, co implikowało konieczność ciągłego modernizowania systemu oświaty i ciągłego wdrażania teorii do praktyki. Rola tych szkół wzrastała szczególnie wtedy, gdy przeprowadzano reformy systemu edukacji.

Szkoły tego typu zaczęto tworzyć w Polsce w r. 1963. Na podstawie badań wstępnych i materiałów COM można było stwierdzić, że powstała sprzeczność między koniecznością istnienia tych szkół a praktyczną realizacją tej idei. Zaczęto nawet mówić o konieczności wycofania się w ogóle z koncepcji tworzenia i rozwijania szkół tego typu. Jako przyczynę takiego stanu wskazywano na brak modelu szkoły wiodącej w Polsce, modelu specyficznego, uzależnionego od systemu oświatowego, poziomu i profilu wykształcenia nauczycieli, wyposażenia szkół, uposażenia nauczycieli itp. Istniała więc konieczność podjęcia badań nad szkołą wiodącą, by w rezultacie tych badań ustalić taki model. Konie-

czność tych badań wynika z potrzeb, podyktowane jest polityką oświatową. Badania te są badaniami nad instytucją, a więc nad organizacją wytwarzającą sposoby, formy działania, nad warunkami, do których zaliczyć należy przede wszystkim ludzi spełniających w tej instytucji określone kwalifikacje.

Konieczność tych badań wynika i z tego, że w literaturze omawiającej socjologiczne, psychologiczne czy prakseologiczne podstawy doskonalenia zawodowego nauczycieli, brak jest jednak pracy o szkole wiodącej. Marginesowo wspomina o tej formie St. Krawcewicz w pracy pt. " Zawód nauczyciela"¹, w książce najpełniej analizującej różne formy doskonalenia nauczycieli. Nie omawia tej formy M. Rataj w " Samokształceniu nauczycieli",² w pracy omawiającej rolę zespołów samokształceniowych, kursów wakacyjnych, odczytów pedagogicznych i instytucji doskonalących.

Wychodząc z założenia, że szkoły wiodące są instytucją, której istnienie podyktowane jest względami obiektywnymi, autor badań interesował się problemami warunków skuteczności działania tych szkół. Chodziło więc o ustalenie, jakie warunki muszą szkoły te posiadać, jakie formy wdrażania i upowszechniania doświadczeń stosować, by mogły w pełni spełniać swą funkcję.

Odpowiedzi na te pytania mogły dostarczyć materiały uzyskane w wyniku badań, którymi należało objąć szkoły wiodące w Polsce, ale i zgromadzić materiał porównawczy z innych krajów. Mimo specyfiki systemu doskonalenia nauczycieli w innych krajach, miejsca szkół typu wiodącego w tych systemach, warunków pracy

1/ St. Krawcewicz : Zawód nauczyciela. 2 badań nad doskonaleniem i samokształceniem. Warszawa 1970.

3/ M. Rataj : Samokształcenie nauczycieli. Stan i potrzeby. Wrocław 1972.

itp., materiały porównawcze pozwoliły uchwycić tendencje w rozwoju koncepcji szkoły wiodącej i były pomocne w projektowaniu modelu szkoły tego typu w Polsce.

Materiał porównawczy stanowiły prace i artykuły drukowane w pismach pedagogicznych, dokumenty archiwalne, obserwacje autora i innych osób. Najwięcej materiałów uzyskał i najszerszej ujął autor rozwój tych szkół w ZSRR, gdzie instytucje te powstały najwcześniej, bo w r. 1918. Prócz artykułów drukowanych na łamach "Narodnego Obrazowania", "Sowieckiej Pedagogiki", monografii niektórych szkół wiodących i placówek eksperymentalnych, najcenniejszym materiałem uzyskanym z tego kraju były fotokopie dokumentów o zadaniach tych szkół w pierwszych latach władzy radzieckiej. Dokumenty te dotyczą pracy szkół bazowych /opornych/, powstałych z inicjatywy N. Krupskiej. Ten typ szkół wiodących nie został jeszcze w ZSRR opracowany. Z innych krajów uwzględniono NRD i Francję. Materiał zaczerpnięto zarówno z czasopism pedagogicznych ukazujących się w NRD, artykułów drukowanych na łamach czasopism polskich i z opracowań systemu oświatowego NRD, jak i z rozmów przeprowadzonych przez autora z nauczycielami tzw. "Konsultationsschulen". Materiał o szkołach we Francji czerpano głównie z prasy i opracowań polskich, ale i z relacji uczestników kursów we Francji. Autor próbował również ustalić, czy w okresie międzywojennym w Polsce występowały elementy szkoły tego typu.

Przystępując do badań nad szkołami wiodącymi w Polsce, autor otrzymał z COM materiały, które pozwoliły mu zorientować się w ewolucji szkół wiodących i w ocenie ich pracy. Ocena ta przez wszystkie lata /1964-1969/ była oceną pesymistyczną, ciągle bowiem podkreślano rozbieżność między podstawami prawnymi

a realizacją koncepcji tej szkoły w terenie.

W ramach badań wstępnych zasięgnięto opinii nauczycieli, inspektorów szkolnych, pracowników KOS, zhospitalowano 10 szkół wiodących. Na podstawie materiałów COM, wyników badań wstępnych sformułowano szczegółowe problemy badawcze, obejmujące całokształt pracy szkoły wiodącej. Temat pracy sformułowano następująco: Warunki i formy pracy szkół wiodących / na przykładzie woj. białostockiego i olsztyńskiego/. Ograniczono badania do dwóch województw. Wybór ten podyktowany był możliwościami przeprowadzenia badań i podobieństwem tych województw pod względem struktury społeczno-gospodarczej, rzutującej na pracę szkół.

Sformułowane problemy badawcze dotyczyły: motywów powstawania szkoły wiodącej, typów trudności, kryteriów wyboru problematyki wiodącej, form doskonalenia nauczycieli wewnątrz szkoły, dokumentacji, form upowszechnienia dorobku szkoły i form pomocy nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych. Przebadanie tych problemów wymagało zgromadzenia materiałów jako wyniku przeprowadzenia trzech typów badań.

Szkoły wiodące powołano w Polsce w r. 1963 i przechodziły one ewolucję w miarę precyzowania zadań i funkcji tych szkół przez Ministerstwo Oświaty i COM, jak też przez władze terenowe. Ewolucja szkół wiodących to również wynik samego rozwoju szkoły. Ze względu na to, że badania rozpoczęto w r. 1968, należało posłużyć się badaniami typu retrospektywnego. Możliwe to było dzięki zastosowaniu kwestionariusza, rozesłanego do szkół. Zastosowano w nim taki układ, który ujawniał ewolucję tych szkół, umożliwiał dokonanie analizy jakościowej i ilościowej. Obiektywizm badań wymagał, by nie ograniczyć się do jednego źródła informacji, do jednej metody. W tym celu posłużono się metodą badań dokumentów znajdujących się w szkołach, inspektoratach oświaty i ośrodkach metodycznych. Zastosowano

też metodę wywiadu. Otrzymane tą drogą materiały ukazywały ewolucję i stan faktyczny istniejący w szkołach wiodących. Pozwoliło to wyciągnąć wnioski w obrębie każdego z problemów badawczych, określić przyczyny niepowodzeń i skuteczności działania. Badania te można nazwać badaniami masowymi. Ze względu na cel, przedmiot, zakres i metody, badania masowe stanowiły odrębny typ badań.

Działalność szkół wiodących uzależniona jest od form kierowania ruchem postępu pedagogicznego w powiecie, województwie. Władze szkolne stworzyły/czy próbowały stworzyć/ przy współudziale zainteresowanych instytucji systemy wdrażania innowacji do praktyki. W systemach tych określone miejsce zajmują szkoły wiodące. Ze względu na to, że w teorii i w praktyce brak jest wzorców tworzenia takich systemów pracy nadzoru pedagogicznego i zainteresowanych instytucji, należało podjąć badania w tych powiatach i województwach, w których takie próby podjęto. Zgromadzone materiały pozwoliły ocenić te próby z punktu widzenia skuteczności działania, dokonać analizy teoretycznej tych prób z punktu widzenia nauk praktycznych i ułożyć projekt systemu wdrażania nowych myśli pedagogicznych w skali powiatu. Analiza ta wymagała rozstrzygnięć teoretycznych, ważnych i dla następnych etapów badań.

Autora pracy interesowały formy i warunki działalności szkoły wiodącej, a więc formy i warunki wdrażania w szkole innowacji, i formy i warunki upowszechniania przez szkołę swych doświadczeń. W literaturze brak jest prac ukazujących sam proces wdrażania. Redakcja "Życia Szkoły" podjęła w r. 1971 próbę ukazania i zbierania praktycznych przykładów wdrażania nowych myśli pedagogicznych do praktyki. Redaktor pisma - St. Nowaczyk słusznie stwierdził w jednym z artykułów, że "nie mamy wiedzy o samym procesie wdrażania. To co czynimy, czy próbujemy, czy-

nimy raczej intuicyjnie, metodą prób i błędów. Na pewno jest to niejednokrotnie droga skuteczna, nie ma jednak pewności którą dają podstawy naukowe, w pełni uświadamiane i towarzyszące stale postępowaniu realizacyjnemu".¹

Wcześniej, bo w r. 1968 St. Nowaczyk wydał książkę pt. "Książka pedagogiczna w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela". W pracy tej autor podejmuje teoretyczne problemy wdrażania myśli pedagogicznej do praktyki, w oparciu o badania prowadzone od r. 1946. Autor zajmuje się znaczeniem artykułów i książek pedagogicznych w pracy nauczyciela, stopniem oddziaływania tych treści na dokonywanie się zmian w pracy dydaktyczno-wychowawczej, źródłami trudności w przejmowaniu zawartych w artykułach i książkach treści, stosowaniu ich w procesie nauczania i wychowania w celu osiągnięcia większej ich skuteczności. Jest to praca nowatorska, odkrywająca mechanizm wpływu książki pedagogicznej na praktykę. W jednym z wniosków z badań St. Nowaczyk stwierdza, że samo czytanie /zapoznanie się z teorią/ nie powoduje automatycznie przenoszenie treści książki do praktyki dydaktyczno-wychowawczej. Czytanie stwarza tylko możliwości takiego wykorzystanie.² Praca St. Nowaczyka nie ujmuje całości problemu wdrażania, a przede wszystkim nie ukazuje drogi od poznania nowych myśli do praktyki, niemniej stawia szereg problemów dotyczących postawy nauczyciela, jego stosunku do innowacji, decydującej o wdrażaniu.

Badania St. Nowaczyka potwierdzają konieczność opracowania teorii wdrażania. Ze względu na brak takiej teorii, należało ją budować w oparciu o nauki praktyczne, a szczególnie o prakseologię. Problem polegał na tym, jak od zdań praktycznych

=====

1/ St. Nowaczyk : Upowszechnianie i wdrażanie. "Życie Szkoły" 1971, nr 6, s. 10.

2/ St. Nowaczyk: Książka pedagogiczna w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Warszawa 1968, s. 144.

ogólnie sformułowanych, przejść do twierdzeń szczegółowych, uwzględniających specyfikę działalności w zakresie doskonalenia nauczycieli.

Badania nad próbami stworzenia systemów wdrażania innowacji w skali powiatu pozwoliły ustalić ogólne fazy wdrażania nowych myśli pedagogicznych, przydatne przy ustaleniu procesu wdrażania i upowszechnieniu doświadczeń przez samą szkołę wiodącą. Badania nad racjonalizacją pracy pedagogicznej stanowiły odrębny typ badań. Materiały uzyskano w Wydziale Oświaty w Augustowie, KOS i OOM w Olsztynie i Dzielnicowym Wydziale Oświaty w Łodzi -Polesiu/dla celów porównawczych/.

Na podstawie wniosków z obu typów badań ułożono projekt procesu wdrażania i upowszechniania doświadczeń przez szkołę wiodącą. W schemacie tym, w jego analizie mieściły się wszystkie szczegółowe problemy badawcze. Projekt ten należało zweryfikować. W tym celu wybrano kilka szkół. Weryfikacja polegała na sprawdzeniu tego projektu i na uszczegółowieniu każdej z faz procesu wdrażania. Cel badań wymagał więc ograniczenia ilości szkół, w których projekt sprawdzano, by móc otrzymać szczegółową i ciągłą informację. Badania weryfikacyjne przeprowadzono w dwóch szkołach. Badania w trzeciej szkole przeprowadzono w czasie badań masowych. Chodziło w tym wypadku o prześledzenie w sposób nie retrospektywny procesu powstawania i kształtowania się szkoły wiodącej. Przedmiotem badań we wszystkich tych trzech przypadkach były doświadczenia szkół wiodących i dlatego stanowiły one jeden typ badań.

Uzyskane w tym ostatnim typie badań materiały pozwoliły zweryfikować projekt pracy szkoły wiodącej.

W badaniach zastosowano następujący tok postępowania:

1. Określenie przedmiotu badań,

2. Ustalenie szczegółowych problemów badawczych.
3. Sprawdzenie praktyki, jej opis i ocena.
4. Wyprowadzenie wniosków ogólnych i sformułowanie projektu.
5. Weryfikacja wniosków/projektu/.
6. Ustalenie modelu prognostycznego szkoły wiodącej.

Przy ustaleniu tego modelu uwzględniono zarówno doświadczenia innych krajów, wnioski z badań wszystkich trzech typów, jak i zweryfikowany projekt pracy szkoły wiodącej.

Praca składa się z dwóch części.

Część I posiada następującą strukturę:

W rozdziale 1 omówiono genezę, ewolucję i tendencje rozwoju instytucji doskonalenia zawodowego, u podstaw którego leżą obiektywne źródła, takie jak: rozwój nauki i techniki, zmiany zachodzące w pracy zawodowej, konieczność wdrażania nauki do praktyki, zmiany w kulturowych podstawach życia społecznego. Te obiektywne przyczyny wysunęły na czoło problem doskonalenia zawodowego, czyniąc go najważniejszym w polityce oświatowej, zmusiły do stworzenia systemów doskonalenia.

W rozdziale 2 przedstawiono dotychczasowe formy doskonalenia zawodowego nauczycieli jako aktualny problem polityki oświatowej. Uwzględniono kształtowanie się i rozwój systemów doskonalenia w ZSRR, NRD i w Polsce.

Rozdział 3 pierwszej części nosi tytuł: "Szkoły wiodące w niektórych krajach Europy i w Polsce". W analizie materiałów dotyczących rozwoju koncepcji tych szkół, uwzględniono przede wszystkim warunki i formy pracy.

Część tą kończą wnioski zawierające analizę historyczno-porównawczą tych szkół w obrębie z każdego problemu badawczego.

Część II posiada następujący układ :

Rozdział 1 zawiera charakterystykę badań podstawowych i ich założenia. Po wnioskach z badań wstępnych, w pierwszym podrzdziale przedstawiono materiały uzyskane drogą badań masowych przeprowadzonych w latach 1968-1969 i w r. 1971. Drugi podrzdział prezentuje materiały z badań nad formami racjonalizacji pracy pedagogicznej w skali powiatu, uzyskane w Augustowie, woj. olsztyńskim i w dzielnicy Łódź -Polesie.

Rozdział 2 przedstawia doświadczenia trzech szkół wiodących w pow. Biskupiec.

Rozdział 3 stanowi końcowy etap postępowania badawczego. Część ta zawiera model szkoły wiodącej jako instytucji, model wdrażania postępu pedagogicznego w szkole i projekt statutu szkoły wiodącej. Część tą kończy bibliografia.

W pedagogice wyróżnia się trzy typy badań: diagnostyczne, uwierzytelniające projekt i badania nad mikroproblemami.

Badania nad formami i warunkami pracy szkół mają charakter diagnostyczny. Na podstawie działań udanych i analizy działań nieskutecznych można było sformułować zadania teoretyczne. Badania diagnostyczne, mające na celu stwierdzenie tego, co jest i dlaczego tak jest, wymagały badań masowych. Na tej podstawie można było zastosować badania typu uwierzytelniającego /sformułowanie projektu i uwierzytelnienie go na drodze eksperymentu/.

W badaniach zastosowano i trzeci typ badań - nad mikroproblemami, polegające na pewnym ograniczeniu badań do niektórych problemów, np. miejsca szkoły wiodącej w systemie doskonalenia nauczycieli, stworzonym w danym powiecie. W tym typie wystąpił również element badań diagnostycznych.

Badania masowe, prowadzone w wielu szkołach obu województw możliwe były do przeprowadzenia dzięki współpracy z wieloma

instytucjami, jak KOS, OOM, powiatowe ośrodki metodyczne, rady postępu pedagogicznego, rady ośrodków, współpracy z wieloma kierownikami szkół i nauczycielami. Sprawne przeprowadzenia badań zależało od tego, czy osoby /instytucje/ wspomagające autora widziały praktyczny sens podjętych badań.

Współpraca z woj. białostockim układała się od początku bardzo dobrze. Zbierane przez autora dane zbiegły się w czasie z podsumowaniem 5-letniej pracy szkół wiodących w tym okręgu.

Autor mógł liczyć na pomoc KOS i OOM w Olsztynie, chociaż w terenie współpraca ta układała się różnie. Sytuacja zmieniła się w r. 1970, kiedy woj. olsztyńskie przystąpiło do wdrażania eksperymentu Szkoły Podstawowej nr 14 w Olsztynie. Współpraca z OOM, wydziałami oświaty i szkołami w terenie stała się b. owocna, gdyż badania oceniono z punktu widzenia praktycznego. Autora zapraszano na posiedzenia rad postępu, zwracano się z prośbą o udzielenie konsultacji.

Wpływ badań na praktykę przejawiał się w różny sposób. Autor uczestniczył w układaniu planu postępu pedagogicznego w pow. Biskupiec, wygłaszał referaty na różnorodnych konferencjach. OOM i Rada Postępu wydały drukiem i przesłały do szkół wdrożeniowych w województwie częściowe wyniki badań - schemat wdrażania postępu pedagogicznego w szkole.

Podjęte badania są badaniami z zakresu polityki oświatowej. Mają one służyć praktyce. Dalszy rozwój ruchu szkół wiodących w obu badanych województwach potwierdza obiektywną konieczność istnienia szkół tego typu. Opracowanie w wyniku badań modelu szkoły wiodącej może pomóc tym szkołom w spełnianiu przez nie w sposób b. efektywny i skuteczny ich fun -

kcji.

W roku szkolnym 1972/73 nastąpiło szereg zmian w systemie oświatowym. Interesujące autora problemy doskonalenia zawodowego nauczycieli nie tylko nie straciły na aktualności, ale w świetle nowych zadań wyeksponowano je jako ustawowy obowiązek nauczycieli. W programie Ministerstwa Oświaty i Wychowania na lata 1972-1975, w grupie zadań pt. "Wyrównanie poziomu pracy szkół wszystkich typów", widzi się jako drogę realizacji tych zadań - upowszechnienie przodujących doświadczeń nauczycieli, szkół, rejonów i okręgów szkolnych. Mówi się też o konieczności wdrażania teorii do praktyki.

Szczegółowe zadania, wynikające z wytycznych Ministerstwa Oświaty i Wychowania zawiera "Program działania na lata 1972-1975 "KOS w Olsztynie"¹. W dziale pt. "Doskonalenie nauczycieli" przedstawia się zadania w zakresie samokształcenia, doskonalenia w radach pedagogicznych, upowszechniania doświadczeń. Przewiduje się m.in. gromadzenie przez wizytatorów przedmiotowo-metodycznych materiałów ilustrujących najlepsze doświadczenia, wymianę doświadczeń między nauczycielami przodujących szkół. Projektuje się rozwinięcie ruchu nowatorskiego drogą organizacji konkursów na artykuły i odczyty pedagogiczne. W programie tym mówi się o roli szkół wiodących, które powinny istnieć w każdym powiecie.

Niewątpliwie również pierwsze szkoły gminne, powołane w r. 1973 spełniać będą funkcję szkół wiodących. Mają one wdrożyć wypracowaną przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania koncepcję², dopracować się doświadczeń w zakresie tworzenia szkoły gminnej, szkół filialnych, administrowania i pedagogi-
=====

1/ Program działania na lata 1972-75 /materiał powielany/
2/ Por. M.Rataj : Gminna szkoła zbiorcza. "Nowa Szkoła" 1972, nr 11.

cznego kierowania przez dyrektora szkołami i innymi placówkami oświatowo-wychowawczymi na terenie gminy, koordynacji zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych. Program władz oświatowych zakłada, że będą szkoły te upowszechniać swe osiągnięcia, przekazywać je następnym szkołom gminnym, tworzonemu w latach 1973-1975.

Można mówić o szkołach gminnych jako o placówkach wiodących/pilotujących/ i w innym sensie. Mają one pomagać innym szkołom i placówkom oświatowym na terenie gminy, powinny więc stać się bazą metodyczną dla tych szkół, wdrażać teorie i upowszechniać swe doświadczenia, przygotowywać i udostępniać podległym szkołom materiały dydaktyczne, zapoznawać się z doświadczeniami szkół, nauczycieli .

Trudno określić w tej chwili, w jakim kierunku pójdzie rozwój szkół wiodących. Zdaniem autora, w tworzącej się koncepcji systemu oświatowego, doskonalenia zawodowe może być oparte o szkołę bazową/gminną/. Na terenie gminy/ i w miastach/ mogą pracować szkoły wiodące, których doświadczenia może upowszechniać szkoła gminna. Warte przestudiowania, przy tworzeniu koncepcji doskonalenia nauczycieli, są doświadczenia szkół bazowych w ZSRR, stanowiące centrum administracyjno-pedagogiczne dla szkół określonego rejonu, doświadczenia, które sprawdziły się w praktyce, a pracę ich ocenia^{nia} wysoko obecnie, w okresie zakończenia przejścia na pełne powszechne średnie wykształcenie.

Część 1

GENEZA I EWOLUCJA INSTYTUCJI
DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

Rozdział 1

TENDENCJE ROZWOJU INSTYTUCJI DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

Przez "oświatę dorosłych" należy rozumieć wszelką działalność oświatowo-kulturalną obejmującą młodzież pracującą/ nawet i nie pracującą/, która wyszła z wieku obowiązku szkolnego, jak i dorosłych.¹

Treść, funkcje, instytucje, metody i formy, uczestniczący, kierujący i organizujący pracę w tych instytucjach zmieniały się w ciągu wieków, w zależności od potrzeb społecznych.

Historię oświaty dorosłych można podzielić na dwa okresy. Pierwszy obejmuje koniec wieku XVIII, wiek XIX i początek wieku XX. Omawiając ten okres należy używać terminów "oświata pozaszkolna", "oświata dalsza"/ postschool, further/, czy też terminu rozpowszechnionego w Polsce - "oświata pozaszkolna".

W wieku XIX kształceniem zainteresowani byli sami robotnicy. Pod wpływem czartyzmu i socjalizmu utopijnego ugruntowało się w świadomości warstw pracujących przekonanie, że warunkiem postępu zawodowego i społecznego jest rozszerzenie wiadomości i podniesienie poziomu umysłowego. W r. 1812 zaczęły powstawać w Anglii szkoły uczące czytania, pisania, rachunków i elementów nauk przyrodniczych. W szkołach tych kształciło się tysiące pracujących, ale jeszcze w r. 1840 w hrabstwie Lancaster 38,8% mężczyzn i 66,7% kobiet w wieku 20-30 lat nie umiało się podpisać.²

Rewolucyjny rozwój produkcji zaczyna się wraz ze zmianami w zakresie mechanicznych podstaw procesu produkcji. Przejście

=====

1/ T.Sosnowski : Oświata zawodowa dorosłych. Warszawa 1968, s.16.

2/ Porter : Progress of the Nation.1851, s. 700 /Za: J.Loria: Szkolnictwo w Anglii i jego tradycje. Wrocław 1964/.

od rzemieślniczych narzędzi produkcji do maszyny i powstanie przemysłu maszynowego, zmieniło wymagania stawiane przed pracującymi. Zmusiło to i burżuazję do wysunięcia żądań upowszechnienia elementarnego wykształcenia, gdyż pojawiło się więcej prac wymagających znajomości pisma i elementarnego rachunku. Programy szkół kształcących na poziomie elementarnym nie były jednak dostosowane do potrzeb zakładów produkcyjnych posiadających zmechanizowaną produkcję, nie uwzględniały np. praktycznej fizyki. To było przyczyną powstania w Anglii Instytutów Mechniki /Mechanic Institutes/ - jednych z pierwszych instytucji zdobywania wiedzy zawodowej. W r. 1851 zmieniły one swój jednostronny charakter i stały się Instytutami Nauk Przyrodniczych i Literatury. W instytutach tych zakładano czytelnie publiczne, biblioteki i wypożyczalnie, towarzystwa literackie. Rozwinał się w nich, zapoczątkowany w okresie Oświecenia, drugi nurt oświaty dorosłych, mający na celu popularyzację wiedzy naukowej, zaspakajanie potrzeb, rozwijania zainteresowań.

W II połowie XIX wieku wraz z szybkim postępem uprzemysławiania Anglii i rozwojem nauk przyrodniczych oraz wzrastającym wpływem wiedzy na wszystkie dziedziny życia, angielska klasa robotnicza, drobnomieszczaństwo żądały dostępu do wiedzy na znacznie wyższym poziomie. Pod naporem żądań powstał "uniwersytet rozszerzony" /university extension/. Konserwatywne uniwersytety w Oxford i Cambridge zorganizowały pierwsze wykłady powszechne, a później "klasy tutorialne". Był to początek rozwoju uniwersytetów powszechnych /luźnych, cyklowych, kursowych/. Najważniejszym problemem wieku XIX w oświacie dorosłych był problem dostępu do wiedzy i zdobywanie jej w instytucjach typu szkolnego i przez nieszkolne formy. Taką formą były uniwersytety powszechne i za-

szechnie i zakładane z początku w Danii, a później w innych krajach uniwersytety ludowe. Zadanie tych uniwersytetów, polegające na upowszechnieniu wiedzy, rozszerzyły się o nową funkcję- aktywizację kulturalną środowiska.

W zakresie kształcenia upowszechniono szkołę elementarną, dążono do dostosowania jej programu do potrzeb życia ekonomicznego oraz obywatelskiego. Drugą tendencją było zakładanie szkół zawodowych, szczególnie w ostatnim dziesięcioleciu XIX w./wieczorowe szkoły dokształcające dla pracujących w Anglii, szkoły dokształcające w Niemczech, w Austrii/.

Rozwój form kształcenia i doskonalenia w wieku XIX wynikał z tego, że wykształcenie zaczęło się stawać czynnikiem warunkującym rozwój gospodarczy i społeczny.¹

Te nowe potrzeby znalazły swój wyraz w pedagogice. H.Spencer w pracy pt. " O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym " głosił konieczność upowszechnienia elementów wykształcenia zawodowego z uwagi na potrzeby produkcji.

W tym wieku zdobyte wykształcenie uważano za wystarczające przygotowanie do pracy zawodowej i to na całe życie.

Teoria pedagogiczna głosiła wówczas tezę o dwóch okresach życia człowieka : okresie nauki i okresie pracy zawodowej, rozciągając okres nauki dla elity społecznej na lata uczęszczania do szkoły średniej i wyższej, natomiast skracając dla mas na okres tylko pobytu w szkole elementarnej i praktyki lub też tylko praktyki. Było to zgodne z piramidą pracy. Dla większości robotników i chłopów, wykonujących pracę fizyczną, wystarczającym wykształceniem była szkoła elementarna. Dla drobnej burżuazji, części robotników i chłopów organizujących pracę,wykonu -

1/ Problemy rozwoju instytucji doskonalenia zawodowego przedstawia m.in Historia wychowania. Red. L.Kurdybacha.T.4.Warszawa 1967.

jącym powierzone zadania w pracy - szkoły elementarne wyższe i szkoły zawodowe/"ślepe uliczki"/. Szkoły średnie i wyższe przygotowywały techników, inżynierów i były dostępne dla dzieci burżuazji.¹

W wyniku przemian społeczno-gospodarczych w wieku XIX podważony został tradycyjny pogląd na lata nauki i praktyki. Względy utylitarno-zawodowe powodowały różne inicjatywy w dziedzinie upowszechnienia podstaw ogólnego i zawodowego wykształcenia pracujących. W pedagogice XX wieku na miejsce dawnej koncepcji dwóch faz w życiu człowieka, głosi się potrzebę nauki przez całe życie, konieczność wiązania doświadczenia i praktyki ze stałym samokształceniem. Poglądy takie w r.1924 głosił B.Yeaklee/"The lifelong Education"/, R.Livingstone /"The Future of Education"/, F.Gröber/"Erwachsenenunterricht" 1922/, E.Thorndike /"Adult Learning" 1928/. Pojawia się więc nowa koncepcja oświaty dorosłych, nowe pojęcie "ciągłe kształcenie się"/longlife education/. Nastąpiła zmiana funkcji oświaty dorosłych, przejście od zasady dalszego kształcenia się - do zasady ciągłego kształcenia się /from continuing to continuous education/. Najważniejszym staje się nie przygotowanie młodzieży do podjęcia pracy zawodowej, ale utrzymanie pracujących zawodowo ludzi na poziomie wymaganym przez postęp nauki i techniki.

W wieku XX, obok instytucji zajmujących się kształceniem i doskonaleniem dorosłych, pojawiły się instytucje doskonalenia zawodowego. Rozwój tych instytucji związany był i ze wzrostem wolnego czasu wskutek skracanie czasu pracy. Rozbudowano placówki i instytucje oświatowe poszkołnego kształcenia /further/

1/ K.Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki.Wrocław 1964, s.169 i n.

education/ w Anglii. Przygotowaniem kadr zajęły się bezpo -
średnio i zakłady pracy.

Rozwój instytucji oświaty dorosłych nastąpił szczególnie w krajach socjalistycznych. W pierwszych latach po rewolucji w Rosji rozwój ten wynikał ze zburzenia przeszkód w dostę -
pie do wiedzy, z konieczności umocnienia zdobyczy rewolucji i aktywnego uczestnictwa mas w budowie nowego ustroju. W tym okresie chodziło o likwidację analfabetyzmu, ale nie tylko. N.Krupska pisała : "Należy z uporem pracować i nad przyswo -
jeniem nauk marksistowskich, które są konieczne, by oriento -
wać się w złożonych problemach otaczającej rzeczywistości".¹
W licznych artykułach zajmowała się znaczeniem , funkcją,
techniką pracy samokształceniowej.

Rozwinęły się we wszystkich krajach socjalistycznych różno -
rodne formy dokształcania i doskonalenia zawodowego, powsta -
ły liczne instytucje tworzone przez państwo, organizacje spo -
łeczne. Nastąpił też niebywały rozkwit instytucji upowszech -
nienia kultury, rozwijania zainteresowań.

Jeśli podstawową funkcją instytucji oświaty dorosłych w wieku XIX była funkcja kształcenia, to w wieku XX najważniej -
szą funkcją staje się stałe dokształcanie i doskonalenie za -
wodowe. Funkcje instytucji oświaty dorosłych uzależnione są
od warstwy społeczno-politycznej, gospodarczej i od kultury.

Do obiektywnych źródeł konieczności doskonalenia można za -
liczyć :

1. Rozwój nauki i techniki,
2. Zmiany zachodzące w pracy zawodowej,
3. Konieczność wdrażania nauki do praktyki,

=====

1/ N.Krupska: Pedagogiczeskije soczńienija. T.2, s. 126.
/w dalszym ciągu cytaty N.Krupskiej podawane są według
XI-tomowego wydania dzieł w latach 1957-1963/.

4. Zmiany w kulturowych podstawach życia społecznego.

ad 1. Rozwijająca się od końca XV wieku nowożytna nauka, dzięki sprzyjającym warunkom ustrojowym, gospodarczym, politycznym, społecznym i kulturowym, tendencjom i procesom emancypacji nauki, stabilizacji, a przede wszystkim specjalizacji, osiągnęła niebywały rozkwit szczególnie w wieku XX. Nauka rozrosła się tak dalece, że musi z jednej strony następować proces różnicowania na nauki coraz bardziej specjalistyczne, a z drugiej zaś musiały następować procesy integracyjne. Dalszy rozwój nauk wymaga badań metodami kompleksowymi przez specjalistów z różnych dziedzin naukowych. Proces ten staje się warunkiem postępu i wymaga coraz bardziej znajomości nauk "sąsiadujących" z daną gałęzią specjalistyczną. Rozwój nauk spowodował powstanie cywilizacji technicznej, charakteryzującej się systemem wytwarzania dóbr materialnych w nowoczesnej technice. Cechą jej jest wprowadzenie automatyzacji, kompleksowej mechanizacji, upowszechnienie energii jądrowej, wprowadzenie nowych technologii, nowych surowców i wyrobów przemysłowych.

Związek nauki z techniką rozwijający się od wieku XIX charakteryzuje się w dobie obecnej dominującą i decydującą rolą nauki w przygotowaniu nowej techniki. Rozwój i postęp techniki zdecydowanie nabiera cech zorganizowanej, przemysłanej, opartej na naukowych przewidywaniach działalności twórczej.

Z drugiej strony rozwój techniki stwarza coraz większe możliwości w rozwoju badań naukowych, dając ludziom nauki coraz nowsze, doskonalsze narzędzia badawcze i metody, rozszerzając horyzonty myślowe uczonych. U podstaw współczesnej cywilizacji

leży, jak zauważa Z.Ostrowski¹, sprzężenie zwrotne między

=====

1/ Z.Ostrowski: Badania naukowe i prace rozwojowe w gospodarce narodowej. Warszawa 1968, s. 6.

badaniami naukowymi a techniką i przemysłem. Dzięki temu sprzężeniu m.in. potencjał naukowy podwaja się w ciągu lat dziesięciu. Na rozwój nauk wpływa więc doskonalenie organizacji i metod prowadzenia badań, wyposażenie badań we współczesne urządzenia techniczne, szerokie zastosowanie urządzeń cybernetycznych, stworzenie systemów informacyjnych.

Szeroki przyrost wiedzy naukowej, przemiany w jej strukturze, specjalizacja i procesy integracji wymagają ciągłego odnawiania kwalifikacji zawodowych.¹

ad 2. Wymagania, jakie stawia się dziś przed człowiekiem w warunkach cywilizacji naukowo-technicznej, doprowadziły do nowego pojęcia kwalifikacji i zawodu.

Przez kwalifikację pojmowano dawniej posiadanie rzemieślniczej biegłości. Obecnie utożsamia się ją z posiadaniem wykształceniem i umiejętnościami intelektualnymi i manualnymi nabytymi w praktyce zawodowej. Coraz powszechne jest obecnie pojęcie kwalifikacji rozszerzonej, obejmującej zarówno elementy techniczne /wiedza i umiejętności/, kulturowe /ogólna kultura pracownika/ i elementy moralno-obyczajowe.² Do tego należy dodać właściwości fizyczne i elementy potrzebne w pewnych tylko zawodach.

Miarą kwalifikacji staje się wiedza i umiejętności posługiwania się nauką i techniką. Kwalifikacje należy uważać za kategorię dynamiczną. W charakterystyce kwalifikacyjnej, określającej wymagania stawiane pracownikom, znajduje odbicie współ-

czesny stan nauk, techniki, zmian zachodzących w zakładzie pra-

=====

1/ Problemy te porusza b.wielu autorów. Wymienić można przykładowo: J.Pieter: Nauka i wiedza. Warszawa 1967; R.Polny: Drogi rozwoju teorii i praktyki kształcenia politechnicznego w ZSRR. Warszawa 1964; B.Suchodolski: Problemy upowszechnienia nauki w epoce współczesnej. /W:/ Pedagogika dorosłych. Warszawa 1965.

2/Z.Morecka, J.Górski: Kwalifikacje pracownicze a wzrost gospodarki. /W:/ Ekonomiczno-społeczne aspekty kształcenia. Warszawa 1968.

cy / wprowadzanie nowych urządzeń, technologii itp/.

Postęp techniczny prowadzi do ruchliwości zawodowej, do znikania tradycyjnych specjalności i funkcji zawodowych i powstawania nowych. Wymaga to coraz większej wiedzy i umiejętności, wielostronnych kwalifikacji. Stawia to nowe wymagania przed szkolnictwem zawodowym. W zakresie treści kształcenia już dziś wyraźne są tendencje zmierzające do rozszerzenia nauczania przedmiotów ogólnokształcących i teoretyczno-zawodowych. Poszukuje się modelu szkolnictwa zawodowego, próbuje się określić proporcje między trzema kategoriami kształcenia: praktycznego, teoretyczno-zawodowego i ogólnego. Rozszerzenie nauczania przedmiotów ogólnokształcących i teoretyczno-zawodowych wynika nie tylko z niemożności przygotowania pracowników wszystkich specjalności/nomenklatura zawodów stale się zwiększa/, ale i z procesów integracyjnych zadających we współczesnej produkcji. Pracownik w trakcie pracy będzie musiał natomiast zdobywać specjalizację, opanowywać wiedzę i umiejętności, których nie mógł opanować w zakładzie kształcenia, gdyż nie wchodziły one do programu.

Innym problemem jest zdobywanie wiedzy z zakresu naukowej organizacji pracy, wiedzy ekonomicznej, ergologicznej.

W skład pojęcia kwalifikacji wchodzi kultura ogólna pracownika i elementy moralno-obyczajowe. Posiadanie kultury ogólnej konieczne jest ze względu na wielostronne wymagania stawiane pracownikowi i członkowi społeczeństwa współczesnego.

Można jeszcze mówić o humanistycznych aspektach doskonalenia zawodowego, o wzbogacaniu pracy ludzkiej o pierwiastki intelektualne, o świadomym stosunku do pracy itp.

Kwalifikacje wchodzi w skład zawodu. Traktowanie zawodu jako

powołania jest dzisiaj anachronizmem. Przez zawód można za J. Szczepańskim rozumieć wewnętrznie spójny system czynności, wymagający określonych kwalifikacji wykonywanych w uregulowany sposób i systematycznie, stanowiący podstawę utrzymania i zapewniający pozycję w społeczeństwie.¹

ad 3. Współczesna gospodarka wymaga szybkiego postępu techniczno-organizacyjnego, a więc wysokiej nowoczesności konstrukcji i technologii, nowoczesnej naukowej organizacji pracy i zarządzania stanowiskiem pracy, zakładem ,gospodarką. Wszystko to składa się na dążenie do zwiększenia uzysku ekonomicznego z istniejącego potencjału produkcyjnego i naukowo-badawczego kraju. Oznacza to konieczność rozwoju badań stosowanych i prac rozwojowych, a w ramach tych ostatnich- prac wdrożeniowych. Wdrożenie postępu techniczno-organizacyjnego dotyczy całości gospodarki i sfery pozaprodukcyjnej, każdego stanowiska pracy. Wzajemne związki teorii i praktyki są podstawowym elementem skuteczności pracy.

Przez wdrażanie należy rozumieć zespolenie celowych wysiłków i czynności mających doprowadzić do uzyskania zmian w świadomości grupy społecznej i jednostki należącej do tej grupy tak, aby zostało to później wykorzystane w działaniu.

Wdrażanie jest postępowaniem celowościowym. Problem wdrażania - to problemy treści, właściwej organizacji i kadr.

Problem treści - to problemy polityki w zakresie badań naukowych - badań stosowanych i prac rozwojowych i polityki wykorzystania tych badań.

=====

1/ Zob. J. Szczepański: Zagadnienia wykształcenia ogólnego i zawodowego w szkolnictwie wyższym. "Studia Socjologiczne" 1963, nr 3.

Skuteczność wdrażania zależy od właściwej organizacji. Wdrażanie nauki do produkcji ma ustalony tok postępowania, problem polega tu tylko na zbyt długim okresie przechodzenia od badań laboratoryjnych, półtechnicznych/prototyp/ do działalności produkcyjnej, od powstania prototypu do masowej produkcji. Problem wdrażania, a z tym związany problem unowocześniania produkcji ściśle wiąże się z kadrami, z ich przygotowaniem, kadr odpowiedzialnych za wdrażanie i przygotowanie warunków do wdrażania, a przede wszystkim zależy od doksztalcania, doskonalenia i czasem przekwalifikowania ludzi.

Problem wdrażania nauki do praktyki dotyczy wszystkich sfer życia. Wdrażanie na gruncie społecznym jest trudniejsze i mało zbadane.¹ Przede wszystkim chodzi tu o to, że słuszność idei nie może być szybko zweryfikowana i nie tyle organizacja wdrażania, ile postawy ludzkie są tu decydujące. Zasadniczy dylemat wdrażania polega na przełamaniu trudności tkwiących w człowieku i w instytucjach. Najważniejszym problemem jest przygotowanie kadry, która chciałaby i potrafiłaby wdrażać nowe idee.

ad 4. Do obiektywnych źródeł konieczności doskonalenia zaliczyć należy zmiany w kulturowych podstawach życia społecznego.

Omówione poprzednio obiektywne przyczyny wysunęły problem doskonalenia zawodowego na czoło w polityce oświatowej.

Pojęcie doskonalenia zawodowego jest różnie przez poszczególnych pedagogów formułowane. To, co jedni uważają za doskonalenie, inni nazywają doksztalcaniem. W związku z tym inaczej określa się elementy i funkcje doksztalcania i doskonalenia.

Według autora d o k s z t a ł c a n i e jest to t w o r z e -
n i e n o w y c h w a r t o ś c i, n o w y c h k w a l i -
f i k a c j i .

D o s k o n a l e n i e zaś to - z w i ę k s z e n i e

1/Sprawą tą autor zajmie się w II części pracy

efektywności kwalifikacji.

W istocie trudno dziś powiedzieć, gdzie kończy się doskonalenie, a zaczyna się doksztalcenie, ze względu na zmienność kwalifikacji zawodowych.

Doskonalenie, jak wykazywaliśmy poprzednio, należy rozpatrywać w ścisłym związku z rozwojem nauki i techniki, z tendencjami życia społecznego, z polityką. Te czynniki rzutują na tendencje rozwojowe instytucji doskonalenia zawodowego jako części składowej instytucji oświaty dorosłych.

Zwiększenie efektywności kwalifikacji oznacza doskonalenie elementów technicznych/wiedza i umiejętności/, kulturowych /ogólna kultura pracownika/ i moralno-obyczajowych, a więc zaktualizowanie wiedzy, doprowadzenie umiejętności do perfekcji, poszerzenie i pogłębienie kultury ogólnej, konieczność ogólnego rozwoju osobowości człowieka.

Autor rozpatrywać będzie doskonalenie w instytucjach/wychowawczych, społeczno-politycznych i propagandowych/, gdyż każdy człowiek doskonalący swe kwalifikacje korzysta z usług i pracy niezliczonych instytucji, spełniających określoną funkcję, dysponujących środkami i urządzeniami, a przede wszystkim posiadających ludzi spełniających dane kwalifikacje.

Przez typ instytucji wychowawczej rozumie się taką instytucję, w której pracuje się z określoną grupą ludzi przez dłuższy czas na podstawie programu działalności i które ma prawo żądać od słuchaczy/wychowanków/ sprawozdania. W instytucjach tych określone jednostki organizują działalność zmierzającą do ukształtowania osobowości mierzonej zdobytymi kwalifikacjami do rozwiązywania zadań.

Zadaniem tych instytucji jest również zwiększenie efektywności posiadanych kwalifikacji.

Doskonalenie odbywa się poprzez instytucje społeczno-polityczne /związki zawodowe, fabryki, partie, wojsko/ i instytucje propagandowe, które nie posiadają zarejestrowanych odbiorców, nie mają możliwości egzekwowania sprawozdań. Instytucjami takimi są np. instytucje masowego przekazu.

Zmienność kwalifikacji zawodowych, rozwój nauki zmusił do tworzenia specjalnych instytucji pozwalających zaktualizować wiedzę czy zdobywać nowe specjalizacje. Taką instytucją są studia podyplomowe. W niektórych krajach / Anglia, Czechosłowacja, NRD/ studia te są rozbudowane i stanowią istotne ogniwo permanentnego kształcenia.

Najwcześniej powołano w Polsce Studium Doskonalenia Lekarzy /1954/. Ilość tych studiów zaczęła wzrastać po uchwale Rady Ministrów z dnia 30 listopada 1965 r. ,zobowiązującej poszczególne resorty do opracowania i powołania tego rodzaju studiów. Na rok 1970/71 przywidywano utworzenie 25 kierunków na uniwersytetach, 26 na Akademii Górniczo-Hutniczej, 70 na politechnikach, 18 w wyższych szkołach rolniczych.¹

Brak jest obecnie gruntownych opracowań tego typu studiów, określenia, które z nich należy preferować. Nie podjęto badań nad formami, nad powiązaniem studiujących z uczelnią, nad dydaktyką tego rodzaju studiów. Jest rzeczą niewątpliwą, że studia te mają przyszłość, że ich rozwój, szczególnie w zakresie studiów technicznych, ekonomicznych, medycznych i studiów dla nauczycieli będzie dość gwałtowny.

Prawidłowością, występującą nie tylko w Polsce, jest odbywanie studiów mających na celu dokształcanie i doskonalenie na wyższych uczelniach, prowadzenie przez uczelnie, instytuty kursów krótko i długoterminowych, stacjonarnych i zaocznych.

- 1/ Informator dla kandydatów na studia podyplomowe na rok 1970/71.
2/ Wyjątkiem jest tu praca J. Rosnera: Studia podyplomowe na wyższych uczelniach technicznych i ekonomicznych. Warszawa 1968.

Uchwała Rady Ministrów zobowiązywała resorty do ustalenia wykazu stanowisk, na których pracownicy podlegają obowiązkowemu doksztalcaniu i doskonaleniu. Na pierwszym miejscu wymienia się formę kursów i kursów-seminariów. Zwraca się uwagę na konieczność organizowania w szczególności kursów długoterminowych.

W zależności od formy prowadzenia, kursy dzielą się na :

kursy stacjonarne, organizowane z odrywaniem lub bez odrywania od pracy, kursy zaoczne, których uczestnicy uczą się samodzielnie na podstawie otrzymanych podręczników, instrukcji, zdają kolokwia, egzaminy i korzystają z konsultacji, kursy przemienne - z częściowym odrywaniem od pracy.

Wszystkie kursy dzielą się na :

- kursy I stopnia - obejmujące naukę zawodu,
- kursy II stopnia - podwyższania kwalifikacji pracowników,
- kursy III stopnia - podwyższania kwalifikacji na poziomie wyższego wykształcenia.

Teoria pedagogiczna, jak podkreśla T.Sosnowski ¹, nie zajęła się jeszcze tą formą oświatową. Brak jest badań w zakresie celów, programów, metod, struktury organizacyjnej, efektów szkolenia kursowego.

Formy kursów są najbardziej rozpowszechnione na świecie. Prowadzą je instytucje państwowe i w coraz szerszym stopniu organizacje społeczne/ w Polsce - NOT, PTM, Stowarzyszenie Inżynierów i Techników Mechaników Polskich, Stowarzyszenie Elektryków Polskich itp/. Inną formą są praktyki zawodowe. Forma ta zmienia swoją funkcję i treść, gdyż staje się formą doskonalenia czynnie pracujących.

Uchwała Rady Ministrów wymienia jeszcze samokształcenie kierowane. Samokształcenie jest podstawową formą doskonalenia zawodowego.
=====

1/ T.Sosnowski: Oświata zawodowa dorosłych. Warszawa 1968,
s. 162-164.

Ze względu na szybki wzrost nauki i techniki, pozostawienie pracującego samemu sobie nie gwarantuje, że drogą samokształcenia może on uzupełnić wiedzę, aktualizować ją, doskonalić swe umiejętności. Samokształcenie wiąże się dziś z innymi formami doskonalenia i staje się przedłużeniem kursów, kursów-konferencji, zespołów samokształceniowych itp.

Wzrasta coraz bardziej rola środków masowego przekazu w dostarczaniu wiedzy, udzielaniu instruktażu, inspirowaniu i pobudzaniu do samokształcenia.

Wobec różnorodności form doskonalenia, istnieje konieczność stworzenia jednolitego, zróżnicowanego wszechstronnie systemu. Podstawą takiego systemu dla pracowników zatrudnionych w gospodarce narodowej jest wymieniona już uchwała Rady Ministrów z r. 1965. Wprowadza ona zasadę opracowywania rocznych i wieloletnich planów, stanowiących część planów gospodarczych, sporządzanych przez wszystkie jednostki organizacyjne podległe ministerstwom lub prezydiom rad narodowych. Resorty i prezydia rad zostały zobowiązane do opracowania założeń programowych doskonalenia i doskonalenia kadry technicznej, ekonomicznej i kierowniczej. Założenia te muszą opierać się na podstawach rozwoju techniki danej gałęzi, z uwzględnieniem aktualnego stanu kwalifikacji i przewidywanych zmian w strukturze kwalifikacyjnej. Jedno z podstawowych postanowień dotyczy koncentracji doskonalenia i doskonalenia w dużych ośrodkach, nowoczesnie wyposażonych, dysponujących personelem naukowym.

Ukazana geneza i rozwój instytucji doskonalenia wskazuje, że tworzenie tego typu instytucji, wysunięcie następnie na szczebel polityce oświatowej doskonalenia zawodowego, uzależnione było od rozwoju nauki i techniki, rzutujących na zmiany w pracy zawodowej. Ważnym czynnikiem były też zmiany społeczne.

Dośkonalenie może spełnić kilka funkcji. Można uznać za prawidłowość, że dośkonalenie w zakresie renowacji wiedzy prowadzone jest przez wyższe uczelnie, instytuty naukowe, ludzi nauki. To zadanie wysuwa się obecnie na czoło. Obok funkcji, poszukuje się form wiązania teorii z praktyką przy warsztacie pracy, poprzez stosowanie różnorodnego rodzaju metod praktycznych. Dośkonalenie to łączy funkcję renowacyjną z funkcją dośkonale - nia umiejętności.

Rewolucja naukowo-techniczna, podstawy ustroju socjalistycznego, zakładające pełny rozwój twórczej aktywności człowieka, stały się podstawą obiektywnych konieczności tworzenia wielu instytucji, różnorodnych form dośkonalenia, spełniających funkcję kulturotwórczą, ideologiczną, renowacyjną.

Potrzeby gospodarcze, społeczne, szybki rozwój nauk stanowią o szczególnej roli nauczyciela i sytuacji tego zawodu.

Rozdział 2

DOTYCHCZASOWE FORMY DOSKONAŁENIA ZAWODOWEGO

NAUCZYCIELI W ZSRR, NRD i w POLSCE

Doskonalenie nauczycieli - aktualny problem polityki oświatowej

Rewolucja naukowo-techniczna i postęp społeczny wymaga nie tylko zmian w systemie oświatowym, lecz i zmian treści, metod i form organizacyjnych pracy uczniów. O dalszym bowiem rozwoju rewolucji naukowo-technicznej będą decydowali ludzie zaangażowani, odpowiednio wykształceni i wychowani. To stanowi o szczególnej sytuacji zawodu nauczycielskiego.¹

Potrzeby ciągłego dokształcania i doskonalenia pojawiły się 200 lat temu, wraz z ukształtowaniem się nowoczesnego zawodu nauczycielskiego. pionierską rolę odegrali tu działacze Komisji Edukacji Narodowej, tworzący podstawy ukształtowania nowoczesnego stanu nauczycielskiego.² Działacze tego okresu wysuwali żądania kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym.³

Dostrzegano też konieczność ustawicznego samokształcenia i doskazywania się czynnych nauczycieli, uzupełniających swe braki w zakresie nowych przedmiotów oraz zasad pedagogicznych.⁴

=====

1/ Problemy te były przedmiotem konferencji pedagogów krajów socjalistycznych, zorganizowanej z inicjatywy ANP ZSRR w sierpniu 1971 r./Zob. E.I.Monoszon: Problemy sowierszenstwowanija obrazowanija w usłowijach nauczno-tiechniczeskoj rwołucji. "Sowietskaja Piedadogika" 1972, nr 1.

2/ Zob. S.Wołoszyn : Narodziny świeckiego stanu nauczycielskiego w Polsce - dzieło Komisji Edukacji Narodowej. "Życie Szkoły" 1972, nr 10; E.Podgórska: Komisja Edukacji Narodowej a ruch nauczycielskie. "Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1972, nr 3; L.Kurdybacha: Koncepcja kształcenia nauczycieli w programie Komisji Edukacji Narodowej. "Nauczyciel i Wychowanie" 1972, nr 6.

3/T.Mizia: Sprawa nauczyciela szkoły elementarnej w czasach Komisji Edukacji Narodowej. "Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1972, nr 3, s. 436.

4/ Tamże., s. 442.

Można mówić tylko o pionierskich próbach i koncepcjach, nowo -
czesny zawód nauczycielski ukształtował się bowiem w pełni w
wieku XIX. Zawód ten trzeba było stworzyć "przez zorganizowanie
dlań odpowiednich studiów przygotowawczych, przez uświadomienie
jemu i całemu społeczeństwu ważności powołania pedagogicznego i
przez wyznaczenie szkole jasno określonej roli, jako instytucji
nie tylko kształcącej, ale i tworzącej przyszłość całego naro-
du".¹

Powstające zakłady kształcenia nauczycieli/seminaria/ o programie
obejmującym nie tylko przedmioty ogólnokształcące, ale i zawodo-
we/pedagogika, dydaktyka, psychologia/ sprzyjały podnoszeniu
poziomu zawodowego nauczycieli i kształtowania się jednolitego
typu nauczyciela.

Już w wieku XIX Fryderyk Diesterweg twierdził, że obowiązkiem
nauczyciela jest stale doskonalenie się. Organizował sam zjazdy,
konferencje i kursy wakacyjne mające na celu doskonalenie nauczy-
cieli, wymianę doświadczeń i spostrzeżeń.

Problem doskonalenia nauczycieli wystąpił dopiero w wieku XX.
W wiekach poprzednich nauczyciel mógł przez długi czas przekazy-
wać wiedzę raz nabytą, gdyż struktura wiedzy była względnie sta-
bilna i nauczyciel mógł nie mieć pełniejszej orientacji w różnych
dziedzinach nauki. Tei inne względy ukształtowały na przełomie
XIX i XX wieku system kształcenia nauczycieli, uwzględniający
3 typy zakładów: średnie /seminaria nauczycielskie/, niepełne
wyższe i wyższe, co odpowiadało strukturze szkolnictwa XIX-wiecz-
nego, jego szczeblom, poziomowi wiedzy. Wystarczającym poziomem
kształcenia nauczycieli szkół typu podstawowego była szkoła
średnia. Przygotowanie, jakie nauczyciel otrzymywał w seminarium

=====

1/ Ł.Kurdybacha: Zawód nauczyciela w ciągu wieków. Warszawa
1948, s. 71.

było przygotowaniem uniwersalnym. Rozwój nauki zmusił do wprowadzenia specjalizacji w zawodzie nauczycielskim, wysunął problem kształcenia nauczycieli na wyższym poziomie. Ogólną tendencją obecnie jest rezygnacja z kształcenia nauczycieli na poziomie średnim. Przewagę w świecie zaczyna zdobywać typ uczelni pomaturalnej. Coraz więcej krajów przygotowuje nauczycieli do szkół podstawowych po ukończeniu szkoły średniej lub po niższym stopniu tej szkoły.

Polska należy do krajów, przechodzących do kształcenia nauczycieli w pełnych wyższych uczelniach. Po likwidacji liceum pedagogicznego, a następnie 2-letnich SN, formą kształcenia nauczycieli szkół podstawowych stały się od r. 1968 trzyletnie WSN. Od r. 1973 nastąpi stopniowe przechodzenie na kształcenie nauczycieli w czteroletnich pełnych wyższych uczelniach.

Zmieniły się zasadniczo i zadania stawiane przed szkolnictwem. Dawnej kształcenie masowe miało na celu wyposażenie dzieci i młodości w elementarne umiejętności i przekazanie im części określonej wiedzy. Dziś szkoła ma spełnić zadanie znacznie rozleglejsze. Musi nie tylko przekazać młodzieży określone programy wiadomości/coraz bogatsze/, ale i zaznajomić z podstawowymi osiągnięciami kultury, przysposobić do czynnego, twórczego udziału w życiu społeczeństwa i do dalszego rozwoju kultury oraz innych dziedzin życia.¹

Integracja nauk powoduje, że wiedza specjalistyczna nie wystarczy już nauczycielowi. Nauczyciel ma obowiązek znać tendencje nauk "sąsiadujących" z jego specjalnością.

Osiągnięcia współczesnej techniki wkraczają do szkół w postaci nowoczesnych pomocy naukowych i środków nauczania. Nauczyciel musi posiadać wiedzę o nich i umieć posługiwać się nimi.

=====

1/ Problemy te szeroko analizuje T. Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo. Warszawa 1968.

W parze z nowoczesnością treści nauczania, idzie unowocześnienie technik, oparte o dorobek nauk pedagogicznych.

Warunkiem determinującym rozwój, tempo, rezultaty unowocześnienia szkoły jest kadra pedagogiczna, jej kwalifikacje, osobowość i zaangażowanie. Wysunięcie na czoło wiedzy i umiejętności jako podstawowych elementów kwalifikacji powoduje, że praca nauczyciela przestała być traktowana jako sztuka uprawiana przez ludzi mających specyficzne właściwości psychiczne. Uznanie zależności pomiędzy wrodzonymi cechami psychologicznymi, zauważa T. Malinowski ¹, a efektami pracy jako głównej zależności, prowadzi do podważania wartości kształcenia w ogóle. Pierwszym kryterium oceny kwalifikacji zawodowej nauczyciela-wychowawcy jest jego poziom wiedzy i myślenia. Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel bez odpowiedniego zasobu wiedzy i umiejętności nie jest w stanie sprostać zadaniom dydaktyczno-wychowawczym. ²

W obecnej polityce oświatowej, stawiającej zadania przebudowy systemu edukacji narodowej, przystosowania szkoły do potrzeb społecznych, wiele uwagi poświęca się nauczycielowi. Na czoło wysuwa się problem systemu dokształcania nauczycieli, systemu, który zapewniłby możliwie szybkie tempo wyrównanie dysproporcji w poziomie kwalifikacji naukowych.²

=====

1/ T.Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo..... s. 19.

2/Problematyka specyfiki zawodu nauczycielskiego w dobie obecnej ma bogatą literaturę. Prócz kilkudziesięciu artykułów, napisanych przez L.Bandurę, A.Auligowską, St.Krawcewicza, T.Nowackiego, J.Piętę, R.Polnego, B.Suchodolskiego i innych, można wymienić pozycje książkowe, takie jak: J.Kozłowski: Nauczyciel a zawód. Warszawa 1966; St.Krawcewicz: Nauczyciel i środowisko. Warszawa 1968; B.Sadał: Społeczne problemy zawodu nauczyciela. Warszawa 1967; W.Wojtyński: O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i świecie. Warszawa 1971; J.Woskowski: O pozycji społecznej nauczyciela. Łódź-Warszawa 1964 i inne.

3/ Por. J.Kuberski: Program realizacji polityki oświatowej. "Nowe Drogi" 1974, nr 7.

Próbuje się nakreślić profil nauczyciela, snuje się prognostyczne spojrzenie na ten zawód.¹ Słusznie podkreśla się, że ten prognostyczny aspekt staje się coraz ważniejszy w związku z dynamicznym rozwojem gospodarczym, społecznym i kulturalnym.

Prognostyczny charakter posiada "Karta praw i obowiązków nauczyciela" z 27 kwietnia 1972 r. w zakresie kwalifikacji. Zawiera bowiem zadanie osiągnięcia przez wszystkich nauczycieli pełnego wyższego wykształcenia.

Nowoczesna wiedza wkraczająca do programów szkolnych, nowoczesne pomoce i środki nauczania, nowoczesne metody i organizacja pracy szkół wymagają nowego modelu nauczyciela, charakteryzującego się postawą twórczą zwróconą w dwóch kierunkach: merytorycznym i formalnym. Wymaga to stworzenia systemu doskonalenia i doskonalenia nauczycieli. W związku z rosnącymi funkcjami szkoły, przejmowania przez nią coraz to nowych zadań społecznych, system doskonalenia musi być systemem wielostronnym², systemem, jak zauważa St. Krawcewicz³, umożliwiającym wszechstronne zdobywanie oraz uzupełnianie wiedzy i umiejętności niezbędnych do pełnienia funkcji zawodowej nauczyciela, zabezpieczającym warunki wszechstronnego rozwoju.

Takiego systemu w wielu krajach, szczególnie socjalistycznych poszukiwano i poszukuje się.

- =====
- 1/ Zob.np. L.Bandura: Prognostyczne spojrzenie na zawód nauczycielski. "Ruch Pedagogiczny" 1972, nr 3.
 - 2/ W. Okoń: Szkoła jutra w obliczu rewolucji naukowo-technicznej. "Przegląd Pedagogiczny" 1972, nr 1.
 - 3/ St.Krawcewicz: Kształcenie permanentne nauczycieli. Kilka hipotez. "Ruch Pedagogiczny" 1972, nr 4.

System doskonalenia nauczycieli

w ZSRR

Problem doskonalenia nauczycieli w ZSRR wynikał z dwu przesłanek : po pierwsze - z nowych zadań, jakie postawiono przed szkolnictwem w danym etapie rozwoju Kraju Rad oraz po drugie - z przemian, jakie zachodziły w kadrze nauczycielskiej i jej kwalifikacjach.

Po zwycięstwie Wielkiej Rewolucji Październikowej podjęto budowę nowego systemu oświatowo-wychowawczego, opartego o zasady jednolitości, powszechności, autonomii kultury, związku kształcenia i wychowania z życiem. Szkoła, zgodnie z polityką partii "powinna nie tylko przekazywać zasady komunizmu w ogóle, lecz być transmisją ideowego, organizacyjnego i wychowawczego wpływu proletariatu na pół proletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących w celu wychowania pokolenia, które byłoby zdolne ostatecznie wprowadzić komunizm".¹

Wymagało to, jak stwierdza się w programie uchwalonym na VIII Zjeździe, "wyszkolenia nowych kadr pracowników oświaty, przejętych ideami komunizmu".²

Nauczyciela nowej szkoły miała cechować ideowość, odpowiednio wysoki poziom kwalifikacji.

Partia przywiązywała dużą wagę do kulturotwórczej i politycznej roli szkoły, a tym samym do funkcji społecznej nauczyciela. Lenin na I-ym Zjeździe Nauczycieli - internacjonalistów zwracał uwagę na to, że nauczyciel nie może ograniczyć się do wąskiej działalności nauczycielskiej, ale stać się winien działaczem społecznym, związanym z walką mas pracujących.

=====

1/ Z programu KPZR uchwalonego na VIII Zjeździe w r. 1919/ 50 lat walki KPZR o oświatę. Wyboru tekstów dokonał R. Polny. Warszawa 1954, s. 16.

2/ Tamże., s.16.

Te wymagania określały i zadania w zakresie dokształcania i doskonalenia nauczycieli, kierunki tej działalności.

Innymi czynnikami, określającymi te kierunki i zadania była sytuacja w samym nauczycielstwie. Brakowało nauczycieli, a wielu z dotychczas pracujących trzeba było przeciągnąć na stronę władzy radzieckiej, uwolnić spod wpływów reakcyjnej Wszechrosyjskiej Rady Nauczycielskiej, związanej z kontrrewolucyjnym "Komitetem Ratowania Ojczyzny i Rewolucji", który upowszechniał antyradziecką literaturę, wzywał nauczycieli do sabotażu, strajków, niepodporządkowania się władzy radzieckiej. Dużą rolę w tym przewyciężeniu wrogich nastrojów odegrał Związek Nauczycieli -internacjonalistów, liczne wystąpienia Lenina w latach 1918-1920.¹ Walka ta nasiliła się w okresie NEP-u, kiedy to nastąpiło ożywienie burżuazyjnej ideologii. Wymagało to pracy ideowo-politycznej wśród nauczycieli.²

Przygotowanie starej kadry nauczycielskiej nie było wystarczające, ogólne przygotowanie, kwalifikacje nie odpowiadały nowym wymaganiom. W Rosji carskiej, obok seminarium nauczycielskiego, które przygotowywało nauczycieli do szkół miejskich i ziemskich, istniała sieć tzw. "cerkiewno-uczucielskich" i "wtaroklässnych" szkół, o niskim poziomie. 51% nauczycieli otrzymało przygotowanie w tych typach szkół.³

I Wszechrosyjski Zjazd Oświatowy w rezolucji "O przygotowaniu nauczycieli" zobowiązywał administrację szkolną do dokształcania i doskonalenia nauczycieli.

=====

1/ Zob. W.I.Lenin: O oświacie i wychowaniu. Wyboru pism dokonał R.Polny. Warszawa 1962.

2/ Zob. W.W.Antonow, W.S.Sztejnbnuk: Bor'ba partii za ucztielstwo w pierwyje gody niepa/1921-1923/."Sowietskaja Piedadogika" 1967, nr 7.

3/ Por. F.F.Korolew: Oczerki po istorii sowietskoj szkoły i piedadogiki. 1917-1920. Moskwa 1958.

Następny czynnik, określający zadania i kierunki dokształcania i doskonalenia nauczycieli, wynikał z zasad nowego systemu oświatowo-wychowawczego. Przyjęta w pierwszym roku władzy radzieckiej "Deklaracja" i "Statut" jednolitej szkoły pracy, zamiast skasowanych różnego rodzaju resortowych i stanowych zakładów naukowych w Rosji carskiej, wprowadzały bezpłatną i koedukacyjną jednolitą szkołę pracy I i II stopnia. Jako podstawę nowej szkoły wysuwano w tych dokumentach ideę wszechstronnego rozwoju osobowości. Współtwórczyni tych dokumentów - N.Krupska pisała:

" Szkoła ma wychować ludzi wszechstronnie rozwiniętych, ze świadomymi i zorganizowanymi instynktami społecznymi, ludzi mających przemyślaną i konsekwentny światopogląd, wyraźnie rozumiejący to wszystko co dzieje się wokół nich zarówno w przyrodzie, jak i w życiu społecznym; ludzi przygotowanych zarówno teoretycznie, jak i praktycznie do wszelkich rodzajów pracy, zarówno fizycznej, jak i umysłowej; ludzi mających budować życie społeczne rozumne, pełne treści, piękna i radości. Tacy ludzie są niezbędni w społeczeństwie socjalistycznym, bez nich socjalizm nie może być w pełni urzeczywistniony".¹

"Deklaracja" była manifestem pedagogicznym głoszącym humanizm, internacjonalizm, socjalistyczny demokratyzm. Krytykowała formalizm, werbalizm i scholastyczność starej szkoły, wzywała nauczycieli do realizacji zadań i celów szkoły pracy, rozwijania twórczego podejścia, inicjatywy u dzieci.

Mimo różnic poglądów, jakie dzieliły teoretyków w poglądach na strukturę szkoły, jej treść oraz metody pracy wychowawczej, bardziej czy mniej udanych prób tworzenia nowej pedagogiki, należało przygotować nauczycieli do pracy w nowej szkole, wyzwolić od formalizmu i werbalizmu, a to oznaczało konieczność roz-

=====

1/ N.K.Krupska: Pedagogičeskie soczinienija. T.2., s. 11.

budowania form dokształcania i doskonalenia zawodowego. Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie miało przygotować nauczyciela o nowej sylwetce, który, jak pisała N. Krupska, powinien:

- a/ mieć opanowaną metodykę nauczania i posiadać umiejętność myślenia w tym zakresie,
- b/ znać właściwości rozwojowe dzieci, ich doświadczenia życiowe.
- c/ znać i umieć działać i na sferę emocjonalną,
- d/ posiadać politechniczne przygotowanie/suma wiedzy z techniki, rozumienie jej roli dla opanowania przyrody i jej znaczenie w życiu/, posiadać określone umiejętności i nawyki z dziedziny produkcji, przez pewien czas nawet pracować przy warsztacie.¹

Podstawową formą przygotowania nauczycieli czynnych zawodowo do nowych zadań stały się kursy. W rezolucji I Wszechrosyjskiego Zjazdu Oświatowego wysunięto postulat objęcia w ciągu 4 lat 6-tygodniowymi kursami letnimi wszystkich nauczycieli. W r. 1918 prowadzono trzy rodzaje kursów: społeczno-polityczne, ogólnokształcące i pedagogiczne. Posiadały one charakter dokształcający/zapoznanie z podstawami nauk/ i doskonalący. Minusem tych kursów była ich wielopredmiotowość, co nie pozwalało nauczycielom skupić uwagi na podstawowych problemach pedagogicznej teorii i praktyki. Kursy takie prowadził Ludowy Komisariat Oświaty /Narkompros/, terenowe oddziały oświaty. Wobec braku jednolitego planu, programów, kursy różniły się od siebie. Prócz wykładów z poszczególnych przedmiotów, uwzględniono zajęcia polityczne/ekonomia polityczna, historia socjalizmu, materializm historyczny/ organizację i zasady szkoły pracy, podstawy ogólnego i pedagogicznego samokształcenia. Prowadzone były również zajęcia z historii i literatury. Wskazywano na konieczność podniesienia poziomu kultury ogólnego nauczyciela. Wskazywano na konieczność podniesienia poziomu kultury ogólnego nauczyciela. Wskazywano na konieczność podniesienia poziomu kultury ogólnego nauczyciela.

1/ Zob. Pedagogičeskie wzgľady i dziejatel'nost' N. Krupskiej. Red. N. K. Gonczarow. Roz. XIII "Ob ucitiele". M. 1969.

dzono też kursy rolnicze.

W latach 1920-1921 rozpowszechniły się tzw. "samokursy" nauczycieli, będące odpowiednikiem zespołów samokształceniowych. Organizacja ich przebiegała następująco: grupa nauczycieli łączyła się dla wspólnej pracy i w określonym czasie odbywała zajęcia. Treść zajęć związana była ściśle z potrzebami praktyki. Program ich obejmował: 3 godziny pracy z dziećmi, teoretyczne i praktyczne zajęcia w sekcjach - 2 godz., zajęcia indywidualno-zespołowe - 2 godz. Celem tych tzw. "samokursów" było do-kształcanie się w zakresie nauk politycznych, pedagogicznych, a szczególnie doskonalenie umiejętności rolniczych i metodycznych. W czasie zajęć przestrzegano zasady samodzielności, aktywności, samokontroli. "Samokursy" rozwinęły się w guberni wiatskiej, w której wydział oświaty zrezygnował z organizowania kursów letnich. W guberni tej powołano specjalny ośrodek kierowania zespołami samokształceniowymi -tzw. "Instytut samoobrazowania po miastach", mający za zadanie kierownie, organizowanie i udzielanie pomocy "samokursom". Był to więc pierwszy instytut doskonalenia nauczycieli.

W r. 1920 w guberni tej istniało 80 "samokursów", obejmujących 2,5 tys. nauczycieli. Władze szkolne tej guberni wyszły z założenia, że doskonalenie nauczycieli należy wiązać z ich warsztatem pracy i w tym celu powołano specjalne letnie szkoły, w których nauczyciele odbywali praktyki pedagogiczne.¹

Kursy letnie były w tym czasie potrzebne, ale władze partyjne i oświatowe zdawały sobie sprawę z tego, że wiedza pedagogiczna ma swoje źródło i w doświadczeniu, że tworzenie nowej pedagogiki i szkoły możliwe jest dzięki sięganiu do praktyki.

=====

1/ Por. F.F.Korolew: Oczerki po historii sowieckiej szkoły i pedagogiki..... Rozdział VIII.

Dyrektywy KC RKP z 5 lutego 1921 roku zwracają uwagę na to, by systematycznie korzystać z doświadczeń, aby nie dopuścić do ogólnikowości i abstrakcyjności haseł.¹

N.Krupska wzywała pracowników wydziałów oświaty do zbierania i uogólniania doświadczeń. Doskonalenie według niej powinno się odbywać przy warsztacie pracy i dlatego proponowała ona utworzenie w każdym rejonie szkół bazowych /"opornych szkół"/. Władze np. Krasnojarskiego Kraju, doceniając inne formy doskonalenia nauczycieli, zwracały szczególną uwagę na pracę szkół bazowych, będących metodycznym centrum dla danego rejonu. Działalność tych szkół była dla władz szkolnych najważniejsza i zajmowały one określone miejsce w systemie doskonalenia /kursy, doskonalenie prowadzone przez związek zawodowy, działalność ośrodków metodycznych/.²

Dużą rolę w uogólnianiu doświadczeń, ich upowszechnianiu przypisywała N.Krupska czasopismom pedagogicznym. W redagowanym przez siebie organie teoretycznym Państwowej Rady Naukowej Komisariatu Oświaty - "Na putiach k nowej szkole", oprócz artykułów teoretycznych, umieszczała uogólnienia i opisy doświadczeń nauczycieli. Krupska była przeświadczona, że bez ciągłego, wnikliwego analizowania twórczego wkładu szeregowego nauczyciela, wiele się nie zrobi. Chodzi o to, by nie pozwolić zginąć żadnemu cennemu pomysłowi.

Do szerokiego eksperymentowania nawoływał A.Lunaczarski.³

W pierwszych latach władzy radzieckiej rozumiano, że tylko zrastanie się teorii i praktyki jest warunkiem skuteczności pracy nauczyciela, prowadzi do tworzenia nowej szkoły.

=====

1/ 50 lat walki KPZR o oświatę s. 40

2/ O szkołach tych pisze autor w następnym rozdziale.

3/ A.W.Lunaczarski: Przemówienie na I Wszechrosyjskim Zjeździe Oświatowym. /W:/ A.Lunaczarski: O oświacie ludowej. Wybór pism. Warszawa 1961, s. 21.

Aby osiągnąć to, należało dostarczyć nauczycielom wiedzy politycznej, społecznej, pedagogicznej, a często zapoznawać z podstawami nauk. Istniała konieczność renowacji wiedzy zgodnie z osiągnięciami nauk, z materialistycznym rozumieniem zjawisk i procesów przyrodniczych i społecznych. Temu celowi służyły przede wszystkim kursy. Nowym zjawiskiem było przejęcie tej roli przez zakłady kształcenia nauczycieli np. przez Instytut Kształcenia Ludowego w Saratowie/ Instytut narodnego obrazowania/.¹

Drugą podstawową formą doskonalenia nauczycieli było samokształcenie. Jego formą były omówione już "samokursy". Z pomocą nauczycielom przychodziła prasa pedagogiczna. Wydawnictwo "Rabotnik proświeśczenia" wydawało programy samokształceniowe.

"Współczesny system doskonalenia zawodowego nauczycieli w ZSRR powstał w latach 30-tych. W tym okresie wystąpiły ostro zagadnienia walki o podwyższenie wyników pracy szkoły, lepszego opanowania podstaw wiedzy przez jej absolwentów. Rozwijający się przemysł i rolnictwo potrzebowało wielu wysoko wykwalifikowanych pracowników. Szkoły nie mogły sprostać tym zadaniom, gdyż poziom pracy, zwłaszcza dydaktycznej i wyniki nauczania nie były zadowalające. Zaszła więc potrzeba stworzenia nauczycielom form bezpośredniej pomocy w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych, potrzeba szerokiego poradnictwa. Uchwała KC Partii z dnia 25 sierpnia 1932 r.² zobowiązywała Ludowy Komisarjat Oświaty do zorganizowania w sposób należyty całokształtu kształcenia pedagogicznego, zwracając uwagę na opanowanie przez

=====

1/ Instytuty takie tworzono po rewolucji z części seminariów nauczycielskich, posiadających dobre warunki lokalowe i dobre wyposażenie. Nauka trwała 4 lata.

2/ 50 lat walki KPZR o oświatę s. 104.

nauczycieli metodyki i narzędzi pracy pedagogicznej.

Organizowane przez władze oświatowe doskonalenie zaczęło przybierać cechy systemu. W r. 1938 w obwodach, republikach związkowych i autonomicznych zaczęto tworzyć instytuty doskonalenia nauczycieli/institut usowierszenstwowanija uczitielej/, które stały się metodycznym centrum wszelkiej działalności zmierzającej do podniesienia kwalifikacji nauczycieli i upowszechnienia osiągnięć przodujących szkół. W roku 1963/64 było 159 tych placówek, w tym na Ukrainie - 46, w RSFR - 78, w Kazachstanie - 16, w Uzbekistanie - 11. W roku 1974 było ich 265. Istnieje centralny instytut, republikańskie, okręgowe, krajowe, strefowe, miejskie instytuty. Placówki te działają w ścisłej więzi z wyższymi uczelniami, instytutami naukowo-badawczymi, z Akademią Nauk Pedagogicznych. Zadaniem instytutów jest badania, uogólnianie i upowszechnianie przodujących doświadczeń, prowadzenie kursów podwyższania kwalifikacji, udzielanie pomocy w prowadzeniu eksperymentów szkolnych. Podstawową formą stały się kursy. W roku 1947/48 wprowadzono w ZSRR system obowiązkowego uczestniczenia w kursach dla nauczycieli pracujących mniej niż 15 lat/co 5 lat/. Instytuty prowadzą szeroką akcję wydawniczą. Tylko w latach 1963- 1964 wydały one przeszło 500 prac uogólniających doświadczenia nauczycieli.

Nowe zadania stanęły przed instytutami w związku z realizacją zadań przechodzenia na powszechne pełne średnie wykształcenie. Wymagało to przygotowania nauczycieli do realizacji nowych planów i programów nauczania. Instytuty np. w Murmańsku, jak wynika to z wypowiedzi dyrektora tego Instytutu,¹ prowadziły kursy stacjonarne i zaoczne, seminaria, a przede wszystkim objęły opieką

1/ Por. "Narodnoje obrazowanie" 1972, nr 8.

wszystkie szkoły bazowe/oporne/, dostarczając im materiałów i uczestnicząc w prowadzonych przez te szkoły formach doskonalenia nauczycieli.

Od roku 1968 organizuje się w ZSRR konferencje dyrektorów instytutów. Na konferencji takiej w wymienionym roku omawiano zadania instytutów w okresie przejścia szkół na nowe plany i programy. W r. 1969 zajmowano się problemem samokształcenia nauczycieli. Konferencja w r. 1972 poświęcona była zagadnieniu doskonalenia kadr oświatowych: dyrektorów szkół, rezerw kadrowych i pracowników wydziałów oświaty. Zadanie to uważa się obecnie za b.ważne, gdyż jak stwierdza N. Miszurow - naczelnik Ministerstwa Oświaty ¹, wyższe uczelnie nie przygotowują studentów do pracy na kierowniczych stanowiskach. Zadaniem instytutów doskonalenia nauczycieli jest powołanie odpowiednich fakultetów podwyższania kwalifikacji tych kadr. Szkoleniem 1- 2 letnim lub trzymiesięcznym mają być objęci aktualnie pracujący dyrektorzy szkół i rezerwy kadrowe.

Na rolę instytutów doskonalenia zwracają uwagę dokumenty partyjne i państwowe. W uchwale KC KPZR i Rady Ministrów z 20 czerwca 1972 r. pt. " O zakończeniu przejścia na powszechne średnie wykształcenie i dalszy rozwój szkoły ogólnokształcącej", zobowiązuje się Ministerstwo Oświaty i rady ministrów republik związkowych do podniesienia roli instytutów doskonalenia i uczy-nienia z nich ośrodków wiodących w dziele podnoszenia kwalifi-kacji kadr oraz uogólniania i u-powszechniania doświadczeń pe-dagogicznych. W tym celu zaleca się powołanie katedry pedagogi-ki i psychologii w tych instytutach.²

Tendencją ostatnich lat jest coraz większe powiązanie do-skonalenia nauczycieli z wyższymi uczelniami. Uniwersytet

=====

1/ N.Miszurow: Zadaczi institutow usowierszenstwowanija uczi-tielej. "Narodnoje obrazowanije" 1972, nr 7.

2/ "Narodnoje obrazowanije" 1972, nr 8.

im. Łomonosowa w Moskwie zainicjował organizowanie kursów aktualizacji wiedzy. Powstały i w innych miastach tzw. "uniwersytety naucznych znanij" /Kijów, Leningrad/. W latach 60-tych powołano społeczne uniwersytety dla nauczycieli/obszczęstwiennye uniwersitiety dla ucztielej/. Wyższe uczelnie Moskwy, Kazania, Instytut Pedagogiczny im. Drożi Bazarowa Buriatskiej ASRR objęły patronaty nad tymi placówkami, zapewniły kadrę wykładowczą, udostępniły pomieszczenia, laboratoria, pracownie. Najczęściej organizatorami tych form doskonalenia są instytuty doskonalenia nauczycieli.

Struktura wyżej wymienionych uniwersytetów zbliżona jest do struktury wyższej uczelni. W Kazaniu np. powołano wydział matematyczny, biologiczny, filologiczny prowadzone przez Uniwersytet w Kazaniu, wydział fizyczny - przez Instytut Lotniczy i wydział chemiczny - przez Instytut Chemiczno- Technologiczny. W następnych latach powstał wydział j.obcych / j.angielski, j. niemiecki/ i wydział wiedzy o sztuce.

W Buriatskiej ASRR uniwersytet taki powołało Towarzystwo Pedagogiczne. Powstały tu wydział: historyczno- filologiczny, fizyko- - matematyczny, j. obcych, przyrodniczy, politechniczny, wychowania komunistycznego i wiedzy dla rodziców.

Programy pracy w tych placówkach układają komisje składające się z ludzi nauki, pracowników instytutów doskonalenia i z nauczycieli. W programach unika się powtórzenia kursu wyższych uczelni. Przede wszystkim chodzi o zapoznanie ze współczesnymi problemami w danej gałęzi nauki, poznanie nowoczesnej aparatury, urządzeń, nowych pomocy naukowych.

Placówka w Kazaniu zatrudniała 25 profesorów, 75 docentów i 50 asystentów. Na uniwersytet przyjmowano nauczycieli, którzy ukończyli studia wyższe, w pierwszej kolejności tych, którzy zdobyli

dypłom 5 i więcej lat temu. Władze Kazania ułożyły plan objęcia tą formą wszystkich nauczycieli.

Omówione kursy akademickie prowadzone przez te uniwersytety są w zasadzie studiami poddyplomowymi.

Kursy metodyczno-przedmiotowe prowadzą instytuty doskonalenia nauczycieli. Na kursy te kieruje się administracyjnie. Odbývają się kursy roczne/zajęcia raz w tygodniu/, na zakończenie których uczestnik musi złożyć pracę będącą wynikiem jego badań, syntezą obserwacji pedagogicznych czy analizą literatury pedagogicznej. Prowadzi się też kursy miesięczne i seminaria.

Powiązanie doskonalenia nauczycieli z wyższymi uczelniami staje się dziś, w okresie szybkiego narastania wiedzy naukowej, koniecznością. Z takiego założenia wychodzi min. M. A. Prokofjew, twierdząc, że każdy instytut pedagogiczny winien stać się centrum naukowo-badawczym dla danego rejonu, przyciągać do współpracy twórczo pracujących nauczycieli, zajmować się doskonaleniem i upowszechniać przodujące doświadczenia.¹

Drugim torem doskonalenia jest samokształcenie. Samokształcenie powinno być kierowane, wsparte przez właściwą politykę wydawniczą, skoordynowane i zsynchronizowane. Do każdego numeru "Narodnoje obrazowanija" - miesięcznika pedagogicznego, dołączano wkładkę zawierającą materiały do samokształcenia.² Poradnictwem metodycznym zajmują się wymienione już instytuty. Funkcję tą spełniają przede wszystkim ośrodki metodyczne/gabinety metodyczne/. Np. w r. 1972 w obwodzie Biełogorod³ w gabinetach tych utworzono punkty konsultacyjne dla nauczycieli realizujących nowe programy. W pracy tych punktów uczestniczyli również pracownicy instytutu doskonalenia nauczycieli.

=====

1/ M. A. Prokofjew: Szkoła i jej problemy. "Sowietskaja Pedagogika" 1971, nr 3.

2/ W miejsce wkładek wprowadzono ostatnio dział, tzw. "zaoczną konferencję czytelników".

3/ "Narodnoje obrazowanije" 1972, nr 8.

W latach 50-tych i 60-tych nastąpił w ZSRR okres niebywałego rozkwitu teorii pedagogicznej i aktywności nauczycieli. Zerwanie z dogmatyzmem w pedagogice prowadziło do twórczych poszukiwań. Pojawiło się szereg prac, jak np. "Dydaktyka" M.A. Daniłowa i B.P.Jesipowa/1957/. monografia "Proces nauczania w radzieckiej szkole" /1960/, "Podstawy dydaktyki" pod. red. B.P.Jesipowa/1967/, "Ogólne podstawy pedagogiki" pod red. F.F.Korolewa i W.J.Gmurmana/1967/, "Metodologia i metody pedagogiki jako nauki" N.K.Gonczarowa/1968/, rozpoczęli badania pedagodzy leningradcy /B.G.Ananijew, S.I.Ganielin, A.K.Buszia, A.I.Sorokina /badający problem zasad nauczania/. W latach 1957-1958 na łamach "Sowieckiej Pedagogiki" toczyła się dyskusja nad problemem aktywności uczniów, wzajemnego związku nauczania i rozwoju. Opublikowano szereg ciekawych wyników badań G.S.Kostiuka, L.W.Zankowa, n.A.Mienczynskiej, D.N.Bogojawlen-skiego i innych. Problemami teorii i praktyki samodzielności uczniów zajmowali się : B.P.Jesipow, M.P. Kaszin. I.T.Ogorod-nikow. L.P.Aristowa, R.B.Sroda, T.S.Panfilow, N.G.Dajri, M.I. Skatkin, A.I.Sorokina i inni. Oceniono historię pedagogiki i szkoły radzieckiej, wydano pisma N.Krupskiej, A.Łunaczar - skiego, A.Bubnowa, S.Szackiego, P.Błońskiego. Pojawiły się artykuły i prace określające miejsce i zasługi tych teorety-ków i praktyków w pedagogice radzieckiej.

Duży wpływ na teorię i praktykę pedagogiczną miało wydanie w r. 1958 ustawy " O umacnianiu więzi szkoły z życiem i o dal-szym rozwoju systemu kształcenia w ZSRR". Zaktywizowała ona nau-czycieli i pobudziła do poszukiwania dróg podwyższenia aktywno-sci uczniów w ich poznawczej i praktycznej działalności. W la-tach tych zrodził się masowy ruch przedownictwa w wielu obwo -

dach i szkołach.

Poczucie odpowiedzialności nie tylko za własną pracę było źródłem powstania szkół przodującego doświadczenia na terenie Leningradu , a następnie w całym ZSRR.

W roku 1962 zaczęły powstawać szkoły bazowe /oporne/. Chodziło o objęcie wszystkich nauczycieli stałym, systematycznym, kierowanym doskonaleniem. W atmosferze dyskusji nad realizacją uchwał XXII Zjazdu, wcielania do praktyki szkolnej zasady więzi szkoły z życiem , wychowaniem budowniczych komunizmu, analizowano sprawę podniesienia poziomu pracy nauczycieli. Członek KC KPZR A.W.Romanow w artykule "Szkolnoje dzieło - dzieło partijnoje" ¹ zwrócił uwagę na ważną przyczynę słabej pracy szkoły, na złą organizację procesu nauczania na lekcji. Zaistniała konieczność propagandy i wdrożenia do masowej praktyki osiągnięć pedagogiki, przodujących doświadczeń, udziału nauczycieli w poszukiwaniach rozwiązań pedagogicznych, udzielanie przez przodujące szkoły pomocy innym nauczycielom i szkołom. Konieczne więc były szkoły -laboratoria przodującego doświadczenia, szkoły podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Takie zadania postawiono przed szkołami bazowymi.²

W ostatnich latach, w związku z przechodzeniem na powszechne pełne średnie wykształcenia i realizacją zadań wychowawczych wysuniętych na XXIV Zjeździe, Ministerstwo Oświaty RSFR zwróciło uwagę na konieczność szybszego wdrażania teorii pedagogicznych do praktyki szkolnej. Wdrażanie to odbywa się zbyt

=====

1/ Por. "Narodnoje obrazowanije" 1962, nr 7.

2/ Por. K.Zołotar': laboratorii pieredowego opyta. "Narodnoje obrazowanije" 1964, nr 9.

wolno i dlatego instytut, doskonalenia, gabinaty metodyczne
powinno poznawać, uogólniać i wdrażać doświadczenia szkół ba-
zowych i szkół przodującego doświadczenia.¹

Ujawnianiu przodujących doświadczeń służy akcja odczytów pe-
dagogicznych/ "piedagogiczeskije cztienija"/. Inicjatywa w tej
sprawie zrodziła się w r. 1944. W roku 1945 odbył się pierw-
szy zjazd autorów odczytów, zorganizowany przez Akademię Nauk
Pedagogicznych RSFRR jako realizacja wydanego rok wcześniej
dokumentu pt. "Położenije o piedagogiczeskich cztienijach",
określającego treść, formy i metodykę przygotowania i przepro-
wadzenia badań związanych z odczytami pedagogicznymi. Od tego
czasu dziesiątki tysięcy nauczycieli radzieckich przygotowuje
odczyty, które podsumowuje się na zjazdach rejonowych, miej-
skich, obwodowych i centralnych. Zjazdy w terenie organizują
instytuty doskonalenia nauczycieli i gabinety metodyczne, opie-
kę nad całością akcji sprawuje Akademia Nauk Pedagogicznych.
Tylko w r. 1965 wytypowano na zjazd centralny 10 tys. odczy-
tów, z tego przyjęto do wygłoszenia i do druku - 3 tys. Ogól-
nie od roku 1945 do 1965 odczyty napisało 20,6 tys. nauczycie-
li /dane z RSFRR/.²

Bogate doświadczenie i tradycje ma Towarzystwo Pedagogiczne
/Piedagogiczeskoje obszczestwo/. Powstało ono w r. 1860 i
działało do rewolucji. Reaktywowane w r. 1929 przetrwało do
r. 1935. Swoją działalność wznowiło w r. 1960. Obejmuje ono
przeszło 200 tys. członków. Zadaniem jego jest poznawanie i
wdrażanie doświadczeń, szerzenie wiedzy pedagogicznej wśród
społeczeństwa. Działalność Towarzystwa przyczynia się do za-
cieśnienia kontaktów nauczycieli z pracownikami nauki.

=====

1/L.K.Boliasnaja: Sowierszat' rukowododstwo wospitatielnoj ra-
botoj. "Sowietskaja Pedagogika" 1971, nr 7.

2/ A.G.Orłow: Piedagogiczeskije cztienija./w:/Piedagogiczeskaja
encikłopedia. M. 1966. T.3, s.340-341.

Śledząc kształtowanie i rozwój systemu doskonalenia nauczycieli w ZSRR, można wyróżnić w nim dwa podstawowe tory. Pierwszym z nich są studia i kursy renowacji wiedzy.

Drugim torem jest doskonalenie przedmiotowo-metodyczne realizowane przez samokształcenie wsparte poradnictwem metodycznym, konsultacjami udzielanymi przez gabinety metodyczne, instytuty doskonalenia nauczycieli. Na system podniesienia kwalifikacji składają takie formy jak: działalność komisji przedmiotowych w szkołach, ośrodków metodycznych, seminaria, konsultacje w rejonach i miastach, naukowo-praktyczne konferencje, odczyty pedagogiczne.

Pedagodzy radzieccy rozumieli, że samo dostarczanie nauczycielowi wiedzy pedagogicznej nie wystarczy i nie prowadzi w konsekwencji do przeniesienia treści wykładu kursowego, książki do praktyki. Wiedza jest podstawą do porównania jej dorobku z własną praktyką, do rozwiązywania napotkanych trudności. Potrzebne są instytucje doskonalenia, udzielające w tym zakresie pomocy, dostarczające uogólnień i konkretyzacji. Takimi instytucjami są w ZSRR szkoły typu wiodącego. Rozumiano, że proces pedagogiczny podlegać będzie doskonaleniu, jeśli nauczycielom dostarczać się będzie wzorów dobrej pracy w sposób ciągły, planowy. Władze oświatowe tworząc w latach 60-tych szkoły bazowe, widziały w nich najbardziej skuteczną formę doskonalenia. Taką też rolę szkoły te odgrywają obecnie po 10 latach swego istnienia.

Nie omówiono innych funkcji doskonalenia, a m.in. funkcji ideologicznej czy kulturotwórczej i roli w tym zakresie związku zawodowego pracowników oświaty.

System doskonalenia nauczycieli

w NRD

Problemy doskonalenia nauczycieli w NRD związane są ściśle z nową rolą szkoły, z wychowaniem nowego obywatela. Szkoła musiała być wyzwolona od wpływów ideologii faszystowskiej, głęboko związana z klasą robotniczą. Z tych też powodów nauczyciele, którzy uczyli w szkołach hitlerowskich i byli oddani idei faszystowskiej, zostali bezzwłocznie zwolnieni. Stanowili oni 80% wszystkich nauczycieli. W r. 1945 brakowało 40 tys. nauczycieli. Trzeba było zapewnić szkołom nowe kadry. Nieraz kierowano do szkół robotników bez pedagogicznego przygotowania. Zaoczne ich kształcenie, doskonalenie zawodowe było w tym czasie najważniejszym zadaniem nowych władz oświatowych. Organizowano szereg kursów miesięcznych lub kilkumiesięcznych, na których przygotowywano nowych nauczycieli. Dopiero później napływali nauczyciele wykształceni w instytutach kształcenia nauczycieli, powołanych w r. 1951, instytutach pedagogicznych /1953/ i na studiach uniwersyteckich.

W r. 1945 wprowadzono w powiatach referentów dokształcania i doskonalenia, których zadaniem było przygotowanie niewykwalifikowanych nauczycieli do egzaminu nauczycielskiego. Powołano też metodyków spośród doświadczonych nauczycieli. Tak powstały ośrodki metodyczne/gabinety/ podlegające wydziałom oświaty.

Całością spraw związanych z dokształcaniem i doskonaleniem kierował Instytut Dokształcania Nauczycieli/Zentralinstitut für Lehrerbildung/ w Poczdamie. Organizował on kursy dla instruktorów powiatowych, pracowników gabinetów metodycznych,

nadzoru pedagogicznego, opracowywał programy doskonalenia i doskonalenia nauczycieli. Instytut ten kontynuuje swą działalność obecnie.

Instruktorzy w powiecie pracują w szkole w wymiarze 1/2 etatu, a okręgowi - 6 godz. Ilość instruktorów jest dość duża, gdyż są instruktorzy poszczególnych przedmiotów, wychowania w rodzinie, zajęć pozalekcyjnych itp. W powiatach działają komisje metodyczne/przedmiotowe/ skupiające najbardziej doświadczonych nauczycieli. Komisja ustala plan doskonalenia, określa problematykę, dokonuje wyboru szkoły jako miejsca konferencji, kierując się osiągnięciami danej szkoły i warunkami pracy. W pow. Gotha /okręg Erfurt/ planuje się jedną konferencję miesięcznie. Na konferencji wymienia się doświadczenia, przeprowadza się dyskusję nad lekcją otwartą. Konferencje takie odbywają się w dniu wolnym od pracy lub po zajęciach szkolnych. Konferencje te są w zasadzie zebraniem zespołów samokształceniowych.

Gabinety metodyczne organizują kursy przedmiotowe, kursy przygotowawcze do studiów zaocznych, problemowe np. w zakresie kształcenia politechnicznego, kierowania kółkami przedmiotowymi itp. System kursów w NRD jest szeroko rozbudowany. Formą obejmuje się od r. 1969 wszystkich nauczycieli szkół lo-kal-sowych i rozszerzonych oraz nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach zawodowych i uniwersytetach ludowych. Obok Instytutu Doskonalenia powstał w Magdeburgu specjalny ośrodek nowatorstwa/ Pädagogisches Neuerer Zentrum/, który rejestruje wszystkie próby eksperymentów szkolnych, popularyzuje i upowszechnia osiągnięcia szkół eksperymentalnych, służy konsultacjami naukowymi, kieruje akcją odczytów pedagogicznych.

Rozbudowano w NRD system studiów poddyplomowych. Istnieje specjalna komisja powołana przez Prezydium Rady Ministrów, która w porozumieniu z Państwową Komisją Planowania kieruje rozwojem i funkcjonowaniem studiów poddyplomowych, ustala programy, przeprowadza konsultacje i wydaje zaświadczenia o uzyskaniu specjalizacji.

Pracę gabinetów metodycznych oceniono jako niewystarczającą i stworzono w większych szkołach komisje przedmiotowe. Do pracy tych komisji przywiązuje się dużą wagę. Komisje te koncentrują swoją pracę wokół problemów merytorycznego i przedmiotowo-metodycznego. Do form pracy, stosowanych przez nie, należą: dyskusje nad dokumentami partyjnymi i państwowymi, nad artykułami z czasopism przedmiotowych, odczyty, hospitacje lekcji koleżeńskich i inne formy wymiany doświadczeń. Członkowie komisji zobowiązani są do zbierania doświadczeń, pisania sprawozdań. Komisje te zbierają się raz w miesiącu.

Zaczęto w NRD szukać form, które pozwoliłyby na łączenie teorii z praktyką. W tym celu powołano szkoły konsultacyjne /Konsultationsschulen/, spełniających funkcję szkół wiodących.

Kształceniem ideologiczno-pedagogicznym zajmuje się Związek Nauczycieli Niemieckich.

=====

Zródła : J.Machacek: Das Kurssystem der Weiterbildung. "Deutsche Lehrerzeitung" Berlin 16/1969/, 4. S.3.Lit 1.
R.Slomka: Aufgaben und Arbeitsweise der Fachzirkel zur Unterstützung der Lehrer bei der Verwirklichung der neuen Lehrpläne. "Pädagogik" Berlin 23/1968/, 11;
L.Bandura : Kształcenie i dokształcanie nauczycieli w Niemieckiej Republice Demokratycznej. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1968, nr 3.
M.Drews: System doskonalenia nauczycieli w NRD. "Głos Nauczycielski" 1968, nr 36.
M.Pęcherski: Oświata i szkolnictwo w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Warszawa 1970.
Zwiedzanie przez autora pracy szkół w pow. Gotha w r.1971.

System doskonalenia nauczycieli

w Polsce

Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli wiążą się ściśle z rozwojem ruchu nauczycielskiego. Już przed I wojną światową Związek Nauczycieli Ludowych wysunął sprawę reformy zakładów kształcenia nauczycieli. Ten problem przewijać będzie w działalności związków nauczycielskich aż do r.1939. Związek i działacze oświatowi domagać się będą kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym. Tworzyć się będą koncepcje Polskiego Instytutu Pedagogicznego J. Wł. Dawida, Państwowego Instytutu Nauczycielskiego, Instytutu Pedagogicznego ZNP i instytutów kształcących specjalistów artystyczno-technicznych - Instytutu Robót Ręcznych i Rysunków i Instytutu Wychowania Fizycznego. Podejmowano próby realizacji dwuletnich studiów pedagogicznych dla absolwentów pełnej szkoły średniej, wysuwano postulaty uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i tworzenia trzyletnich akademii pedagogicznych.

Był to jeden z głównych nurtów zainteresowań Związku. Obok tego zajmowano się szeroko sprawą doskonalenia nauczycieli. Temu celowi służyły Wyższe Kursy Nauczycielskie, na które kierowano najzdolniejszych, wyróżniających się w pracy nauczycieli po co najmniej dwuletnim okresie pracy. Prowadzono i inne typy kursów. Komisja Szkolna ZPNSP w Krakowie zorganizowała Kurs szkoły pracy, na którym większość zajęć prowadzili Henryk Rowid, Mirosław Ramułt i Stanisław Kulczyński. Rozwinęły się istniejące przed I wojną Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie, obejmujące w swym programie pedagogikę, nauki pokrewne, nauki przyrodnicze, literaturę i historię oraz nauki społeczne.

Tworzono też formy doskonalenia w powiązaniu z wyższymi uczel-
niami. Przykładem tego był Uniwersytet Powszechny im. St. Konar-
skiego w Sandomierzu. Była to forma współpracy naukowej nauczy-
cielstwa w zakresie geologii, etnografii, dialektologii i histo-
rii z odpowiednimi katedrami uniwersyteckimi.

Związek popierał i włączał się do wszelkich poczyną w dzie-
linie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Taką formą były
konferencje rejonowe, sięgające swym początkiem roku 1918, a
stanowiące podstawową formę samokształcenia nauczycieli.¹
Okólnik nr 144 WRiOP² stwierdzał, że konferencje rejonowe mają
służyć z jednej strony podnoszeniu poziomu zawodowego nauczy-
cieli, a także mają rozbudzić i podtrzymać zainteresowanie za-
gadnieniami wychowawczymi, naukowymi i społeczno-oświatowymi,
z drugiej zaś przyczynić się do zacieśnienia więzów życia ko-
leżeńckiego i towarzyskiego. Intencją okólnika było to, by pra-
ca na konferencjach rozwijała się głównie w kierunku praktycz-
nego kształcenia nauczycieli. Zalecano, by w programie konfe-
rencji uwzględnić jedną lub dwie lekcje praktyczne/wzorcowe/
połączone z dyskusją i omówieniem poszczególnych części progra-
mów nauczania. Tematy referatów powinny być związane z życiem
szkoły i praktyką nauczycielską.

Ważną rolę w doskonaleniu nauczycieli spełniały pisma
związkowe i pedagogiczne, których w różnych okresach 20-lecia
ukazywało się 55. Wydawany od r. 1912 "Ruch Pedagogiczny" pro-
pagował wiedzę pedagogiczną z zakresu historii wychowania, psy-
chologii wychowawczej, zagadnień dydaktyczno- wychowawczych i
metodycznych, kształcenia nauczycieli. Najwięcej miejsca po-
święcano nowym prądom w wychowaniu, zapoznawano z systemem dal-

1/ Zob. St. Krawcewicz: Rejonowe konferencje pedagogiczne. "Na-
uczyciel i Wychowanie" 1969, nr 3.
3/ Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP 1926, nr 12, poz. 144.

tonskim, poglądami Deweya, metodą projektów, z wynikami polskich eksperymentów.

Temu celowi służyła polityka wydawnicza Instytutu Wydawniczego " Nasza Księgarnia" i Spółki Akcyjnej Książnicy " Atlas".

" Nasza Księgarnia" wydawała m.in. " Bibliotekę Dzieł Pedagogicznych", a Książnica "Atlas" - "Bibliotekę Przekładów Dzieł Pedagogicznych".

Omówione wyżej formy doskonalenia nauczycieli wskazują na to, że ich organizatorem był głównie Związek Nauczycielstwa Polskiego. 1

W pierwszych latach po wojnie władze oświatowe absorbowały sprawy kształcenia i dokształcania nauczycieli. Brak kadry nauczycielskiej zmusił do zatrudniania ludzi z niepełnym średnim wykształceniem, a nawet po szkole powszechnej. W r. 1945 procent nauczycieli niewykwalifikowanych wynosił 24,4 , a w r. 1949 - 42,5. Nauczycieli, prócz zakładów kształcenia, przygotowywały kursy /roczne, kilkumiesięczne/. Równocześnie z kształceniem i dokształcaniem podjęto szeroko zakrojoną pracę nad doskonaleniem zawodowym. Istniejące od 9 września 1948 r. ośrodki dydaktyczno-naukowe zostały zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 7 lipca 1951 r. przekształcone w ośrodki doskonalenia kadr. Płynął wówczas Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych, wojewódzkie i powiatowe ośrodki. Jak głosiły statuty tych ośrodków, miały one dążyć do podnoszenia poziomu ideowo-politycznego i dydaktyczno- wychowawczego nauczycieli, okazywać systematyczną pomoc w zakresie socjalistycznej metodyki poszczegól-

1/ Źródła : J.Kulpa: Problemy kształcenia nauczycieli w pracach Związku Nauczycielstwa Polskiego 1919-1969. Kraków 1971; T.Szczuchura: Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1919-1939. Warszawa 1957; W.Wojtyński: Sześćdziesięciolecie "Ruchu Pedagogicznego". "Ruch Pedagogiczny" 1972, nr 4.

nych przedmiotów.¹

Pracownicy ośrodków, ze względu na ich oderwanie się od pracy szkół, nie cieszyli się dobrą opinią wśród nauczycieli. Po zjeździe oświatowym w r. 1957 powołano przedmiotowe ogniska metodyczne, natomiast realizację w zakresie ideologicznego i pedagogicznego samokształcenia powierzono ZNP.

26 lutego 1960 r. Minister Oświaty wydał zarządzenie w sprawie utworzenia Centralnego Ośrodka Metodycznego i okręgowych ośrodków.² Dokonano też połączenia ośrodków metodycznych szkolnictwa zawodowego / CUSZ - U / oraz wojewódzkich ognisk metodycznych. Zakres działania tych ośrodków koncentrował się na udzielaniu nauczycielom pomocy w zakresie poszczególnych przedmiotów. Nowy statut podkreślał, że pracownicy ośrodków powinni występować wobec nauczycieli jako życzliwi doradcy, a nie jako przedstawiciele władzy szkolnej. W koncepcji pracy ośrodków podkreślano, że siedzibami tych placówek powinny być szkoły. Statuty ośrodków uwzględniały zasadę jednolitego działania z ZNP. Wyrażało się to we wzajemnym uzgadnianiu poczynañ i planów pracy. W tym celu m.in. powołano rady ośrodków metodycznych. Ustalono podział 6 konferencji pedagogicznych na ogólne /prowadzone przez ZNP/ i metodyczno- przedmiotowe /przez ogniska metodyczne/. Kierowników ognisk powiatowych ośrodków metodycznych, utworzonych w r. 1961³, zobowiązano do prowadzenia pracowni przedmiotowych, organizowania konferencji i zleconych kursów, zbierania i upowszechniania doświadczeń przodujących nauczycieli, prowadzenia zajęć i lekcji otwartych, hospitowania oraz badania wyników nauczania.

1/ Dz.Urz. Min. Oświaty 1951, nr 12.

2/ Dz.Urz. Min. Oświaty 1960, nr 3, poz. 31.

3/ Dz.Urz. Min. Oświaty 1961, nr 34, poz. 160.

Ośrodek miał propagować formę "odczytów pedagogicznych" jako metody wydobywania wartościowych doświadczeń. Statut POM, wprowadzony zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 2 marca 1965 r. określał dokładnie zadania:

§ 2. Ośrodek metodyczny realizuje swoje zadania przez organizowanie i prowadzenie różnych form działalności w zakresie podnoszenia poziomu politycznego i zawodowego nauczycieli, a w szczególności :

1. gromadzenia i upowszechniania doświadczeń nauczycieli,
2. organizowania konferencji metodyczno-przedmiotowych oraz kursów śródrocznych,
3. udzielania pomocy szkolnym i międzyszkolnym zespołom samokształceniowym zwłaszcza w zakresie planowania pracy, doboru tematyki samokształceniowej, wskazywania literatury, ułatwiania kontaktu z bibliotekami i ośrodkami naukowymi oraz udzielania wskazówek dotyczących doboru i stosowania pomocy naukowych.
4. prowadzenie przykładowych lekcji i innych zajęć, zwłaszcza w pracowniach przedmiotowych, klasopracowniach i gabinetach metodycznych. ¹

Jedną z form szeroko propagowanych przez Ministerstwo Oświaty i COM były zespoły samokształceniowe.² Celem ich było ustawiczne uzupełnianie wiedzy i umiejętności metodycznych nauczycieli, kierowników szkół i dyrektorów. COM uważał zespoły samokształceniowe za główną formę samokształcenia nauczycieli.

W r. 1972 ukazało się zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania o przekształceniu z dniem 1 września 1972 r. powiatowych ośrodków metodycznych w zespoły wizytatorów przedmiotowo-metodycznych,³ podporządkowanych inspektorowi szkolnemu.

=====

1/ Dz.Urz. Min. Oświaty 1965, nr 5.
2/ Dz. Urz. Min. Oświaty 1964, nr 8; Biuletyn COM 1967.
3/ Dz.Urz. Min. Oświaty i Wychowania 1972, nr 2.

Nastąpiła dość istotna zmiana funkcji dotychczasowych ośrodków metodycznych, podyktowana dążeniem do podniesienia poziomu nauczania i wychowania w szkołach oraz wzmocnienia nadzoru pedagogicznego nad pracą nauczycieli. Przekształceniu uległ w grudniu 1972 r. również okręgowy ośrodek metodyczny.

Drugim torem doskonalenia była działalność ZNP. Działalność ta opiera się na Statucie ZNP, uchwałach krajowych, okręgowych i powiatowych zjazdów delegatów, wytycznych Ministerstwa Oświaty i Zarządu Głównego z r. 1960 w sprawie organizacji doskonalenia nauczycieli oraz innych pracowników oświatowych. ZG ZNP opracowywał programy doskonalenia i samokształcenia.¹, przygotowywał materiały pomocnicze /"Biblioteka Samokształcenia ZNP"/, organizował kursy, wydawał czasopisma pedagogiczne, takie jak: "Ruch Pedagogiczny", "Kwartalnik Historyczno-Oświatowy", "Szkoła Zawodowa", "Głos Nauczycielski". Z form doskonalenia za podstawową należy uznać konferencje rejonowe. Wśród innych form na uwagę zasługują Studia Wiedzy Pedagogicznej.²

Doskonalenie nauczycieli odbywa się również w szkołach. Zadanie to realizowane jest poprzez szkoleniowe rady pedagogiczne, komisje przedmiotowe.

Prócz wymienionych dwóch torów doskonalenia: ośrodki metodyczne i ZNP, można mówić jeszcze o innych instytucjach współdziałających. Do nich zaliczyć należy wyższe uczelnie, organizujące studia podyplomowe, udzielające pomocy ośrodkom metodycznym i ZNP w opracowaniu programów, bibliografii, przeprowadzania wykładów otwartych itp. Doskonaleniem zajmują się środki masowego przekazu.

Istnienie wielu ośrodków doskonalenia nauczycieli, brak ich
=====

1/ Program doskonalenia i samokształcenia nauczycieli. Dodatek do czasopisma "Nauczyciel i Wychowanie" nr 4, 1971.

2/Działalność ZNP w tym zakresie przedstawił b.szczegółowo St. Krawcewicz: Zawód nauczyciela. Z badań nad doskonaleniem i samokształceniem. Warszawa 1970.

zintegrowania było powodem rozpoczęcia dyskusji nad systemem doskonalenia zawodowego nauczycieli. Dyskusja ta toczyła się w ogniwach związkowych, instancjach oświatowych, na łamach "Głosu Nauczycielskiego". Rozpoczął ją artykuł St. Krawcewicza ogłoszony na łamach "Głosu Nauczycielskiego" i "Ruchu Pedagogicznego" w r. 1968. W dyskusji tej zwrócono po raz pierwszy w takim stopniu uwagę na doskonalenie nauczycieli mające na celu dorównanie kroku postępowi nauki i techniki. Jak pisał St. Krawcewicz, dotychczasowy system doskonalenia cechował wąski utylitaryzm pedagogiczny, doskonalenie zamieniało się w system prostych nakazów i pouczeń o różnym stopniu przydatności zawodowej.¹ Krytykowano dotychczasową działalność ośrodków metodycznych, konferencje rejonowe. Jak stwierdzano w dyskusji, z konferencji tych korzystali tylko autorzy referatów.

Jednym z głównych zarzutów stawianych dotychczas obowiązującemu systemowi był zarzut braku integracji, kontaktu z ludźmi nauki, niespełnianie przez poszczególne instytucje doskonalące swych zadań.

W grudniu 1968 r. zebrało się Plenum Zarządu Głównego, obradujące nad tematem ulepszenia warunków i organizacji doskonalenia nauczycieli. Propozycje ZG i uchwała Plenum zostały uwzględnione przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. 24 lutego 1969 r. odbyła się narada kuratorów, na której referat wygłosił E. Zachajkiewicz. Stwierdził on, że nowy system doskonalenia ma być systemem zwartym, wszechstronnie zróżnicowanym. Resort oświaty uważał, że doskonalenie nauczycieli w zakresie renowacji wiedzy powinno odbywać się przy współudziale wyższych uczelni.

=====

1/ St. Krawcewicz: Problemy reformy systemu samokształcenia i doskonalenia nauczycieli. "Ruch Pedagogiczny" 1968, nr 3.

Zapowiadano rozbudowę studiów poddyplomowych. W okręgach miano zorganizować wyspecjalizowane ośrodki doskonalenia wyposażone w odpowiednie pracownie, biblioteki, czytelnie oraz pomieszczenia kursowe. Kursami przewidywano objąć wszystkich nauczycieli /kursy stacjonarno-zaoczne, kursy z oderwaniem od pracy, kursy praktyki produkcyjne/. Modyfikacji miała ulec funkcja ośrodków metodycznych. Akcentowano na tej naradzie konieczność ściślejszego powiązania ośrodków z władzami oświatowymi/postulat ten zrealizowano, a wytyczne w sprawie hospitacji, upoważniały kierowników ognisk do wpisywania spostrzeżeń do arkusza nauczyciela/.

Doskonalenie wewnątrz szkoły miało obejmować ważne i aktualne społeczno-polityczne i dydaktyczno-wychowawcze zagadnienia, problemy postępu pedagogicznego, kultury, turystyki itp. Wyniki doskonalenia uzależnione są, jak podkreślano, od skoordynowania działania rady pedagogicznej, organizacji partyjnej i ogniska ZNP. Szkoła miała stać się podstawową komórką w procesie doskonalenia.

Położono również akcent na zadania okręgowych ośrodków metodycznych w zakresie wprowadzania do szkół nowoczesnej pedagogiki i podnoszenia kultury pedagogicznej nauczycieli.

"Najbliższy krąg współpracowników ośrodka stanowić powinny szkoły wiodące, powołane właśnie do sprawdzania w masowej praktyce szkolnej nowych metod nauczania i wychowania. Nauczycielskie badania i próby powinny być przez ośrodki organizowane, a wyniki ich wprowadzane szeroko do praktyki. W oparciu o doświadczenia szkół wiodących można prowadzić proces doskonalenia szerokich kręgów nauczycieli". ¹

=====

1/ A.Zachajkiewicz: Kierunki doskonalenia zawodowego nauczycieli. "Nauczyciel i Wychowanie" 1969, nr 4, s. 71.

W dalszym ciągu miano prowadzić akcję odczytów pedagogicznych. M. Zachajkiewicz podkreślał również konieczność opracowania koncepcji korzystania z audycji radiowych i telewizyjnych w do-
skonaleniu nauczycieli i prowadzenie odpowiedniej polityki wydawniczej.

Omówiony program był programem długofalowym i miał być w pełni zrealizowany po roku 1975.

Zmiany społeczno-polityczne w kraju, uchwały VI Zjazdu, badania Komitetu Ekspertów powołanego z inicjatywy Biura Politycznego KC, określiły zadania i kierunki rozwoju systemu oświatowego. W nowej polityce oświatowej wiele uwagi poświęca się problemowi kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Na czoło wysuwa się zagadnienie permanentnego kształcenia nauczycieli.¹

Oznacza to z jednej strony konieczność dokształcania nauczycieli szkół wszystkich typów w wyższych uczelniach i na studiach podyplomowych, z drugiej zaś - rozbudowę form doskonalenia zawodowego, stworzenie systemu, w którym określone miejsce zajmą rejonowe konferencje pedagogiczne, czasopisma mające służyć nauczycielom pomocą w realizacji programu doskonalenia pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz w podwyższaniu kwalifikacji naukowych i pedagogicznych.² Rozbuduje się też formę kursów.

Rada Ministrów powołała instytuty resortowe, w tym Instytut Kształcenia Nauczycieli³, który zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 21 grudnia 1972 r. otrzymał statut, określający

- 1/ Por. wypowiedź J. Kuberskiego: Szkoła w przededniu ważnych przeobrażeń. "Wychowanie" 1972, nr 13; J. Wołczyk: Karta praw i obowiązków nauczyciela. Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego. "Nauczyciel i Wychowanie" 1972, nr 4; St. Krawciewicz: Kształcenie permanentne nauczycieli. Kilka hipotez. "Ruch Pedagogiczny" 1972, nr 4.
- 2/ Sprawę tę omawiano na spotkaniu kierownictwa Ministerstwa Oświaty oraz Zarządu Głównego ZNP. "Głos Nauczycielski" 1973, nr 2.
- 3/ Dz.U. nr 24, poz. 172.

jący zadania w zakresie renowacji wiedzy nauczycieli, prowadzenia form doskonalenia i badań naukowych.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania zarządzeniem z dnia 21 grudnia 1972 r. przekształciło okręgowe ośrodki metodyczne w oddziały Instytutu Kształcenia Nauczycieli pod nazwą Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych. Zgodnie ze statutem IKNiBO powołuje się w celu kształcenia i doskonalenia nauczycieli i innych pracowników szkół i placówek oświatowo-wychowawczych oraz prowadzenia prac badawczych, eksperymentów i analiz wynikających z planów wszystkich instytutów resortowych i na zlecenie kuratoriów okręgu szkolnego. Na czoło zadań w zakresie działalności dydaktycznej wysuwa się doskonalenie zawodowe, wdrażanie nowych programów, podręczników i pomocy naukowych do praktyki szkolnej. W zakresie badań do zadań IKNiBO należy prowadzenie badań nad efektywnością kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz nad zawodem nauczycielskim.

Nowy system doskonalenia nauczycieli dopiero tworzy się i dlatego można mówić tylko o kierunkach i jego założeniach.

Rozdział 3

SZKOŁY WIODĄCE W NIEKTORICH KRAJACH EUROPY

I W POLSCE

Szkoły wiodące w ZSRR

Początków idei szkół wiodących w ZSRR należy szukać w pierwszym okresie kształtowania się radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego. Zręby tego systemu stworzyły dokumenty partyjne i państwowe, zarządzenia i wytyczne Ludowego Komisarjatu Oświaty, tak wybitne dokumenty jak "Deklaracja" i "Ustawa o jednolitej szkole pracy". Sformułowano wówczas zasady systemu: jednolitości, powszechności, autonomii kultury, związku kształcenia z życiem, które utrzymano i w dalszym okresie rozwoju systemu radzieckiego.

Realizacja zasad tego systemu nastroczała sporo trudności, wyłoniły się rozbieżności wśród pedagogów, pracowników Komisarjatu Oświaty. Z zachowanych dokumentów wynika, że było to kilka wariantów "Ustawy", powstały różnice zdań dotyczących roli i charakteru pracy w nowej szkole. Pozner, Lepieszynski, Mickiewicz doceniając wagę wychowania społecznego twierdzili, że podstawowym typem instytucji kształcąco-wychowawczej powinna być szkoła-komuna. A. Łunaczarski przeciwiał się temu, gdyż prowadzi to do anarchizmu i tołstojowszczyzny /osiedla tołstojowskie/, narusza pedagogiczną zasadę wychowania przez pracę. Stanowisko to popierali: Pokrowski, Mienżyńska, Grinberg, Boncz-Brusowicz, Łazurkina. N. Krupska podkreślała w tym czasie, że konieczna jest więź szkoły z życiem, pracy z wiedzą.

Projekt "Ustawy" rozpatrzono na posiedzeniu Prezydium WCIK Sownarchozu i po wysłuchaniu referatu Pokrowskiego, który wy-

stąpił przeciwko wąskiej specjalizacji, opowiadając się za politechnizacją. Projekty zostały przyjęte i podpisane przez Swierdłowa i A.Enukidze.¹

Różnice zdań występowały i w okresie późniejszym. Część pracowników Głównej Komisji Kształcenia Zawodowego i Ukraińskiego Komisarjatu Oświaty głosiło, że szkoła ogólnokształcąca jest tworem feudalno-niewolniczym i stanowi przeżytek. Podważano i słuszność idei politechnizacji. A.Łunaczarski na III Zjeździe Komsomołu, powołując się na przemówienie W.Lenina wykazywał, że nie chodzi o organizowanie terminatorstwa, gdyż zadanie wychowania komunistycznego jest o wiele szersze i nie można negować roli wiedzy.

Nowe zadania, które stanęły przed pedagogami radzieckimi były zadaniami trudnymi. Trzeba było myśli klasyków marksizmu przełożyć na język praktyki - stworzyć nową pedagogikę. Niektórzy szukali pomocy w pedagogice światowej : w planie daltońskim, w szkole czynu A.Laya, w monachijskiej szkole pracy Kerschensteinera, romantycznej szkole pracy H.Scharrelmanna i F.Gansberga, w amerykańskim instrumentalizmie Deweya, w szkole pracy wytwórczej P.Östreichera, studiowano F.Fröbla i M.Montessori. Mimo popularności niektórych pedagogów/przed wszystkim Deweya i Scharrelmanna/, należało szukać własnych rozwiązań, tworzyć nową pedagogikę, gdyż jak pisał P.Błonski : burżuazyjna myśl pedagogiczna nie może dać odpowiedzi na pytanie, jak realizować w szkole masowej podstawowe potrzeby społeczeństwa.²

W oparciu o myśli klasyków marksizmu pedagogowie radzieccy kon-

=====

1/ Iz pierwszych dokumentów sowieckiej władzy. "Narodnoje Obrazowanie" 1965, nr 11.

2/ P.Błonski: Osnowy piedagogiki. Moskwa 1927, s.31.

kretyzowali zadania szkoły, jej rolę w społecznym rozwoju, kreśliли drogi budowy nowej szkoły. N.Krupska w artykule pt. "K woprosu o socjalisticheskoj szkole" pisała, że szkoła powinna wychowywać wszechstronnie rozwiniętych ludzi, realizować zasadę więzi szkoły z polityką, teorii z praktyką, wymagania ekonomiczne państwa.¹

W świetle tych zadań, pedagogika zachodnia nie mogła w żadnym wypadku wystarczać, gdyż nie liczyła się z problematyką wszechstronnego rozwoju mas, skupiała uwagę na wyizolowanym ze społeczeństwa dziecku.²

Jak wspomniano, wśród pedagogów nie było zgodności co do funkcji szkoły, roli i dróg jej budowy. Pedagogika musiała określić cele wychowania komunistycznego, zasady budowy nowej szkoły, systemu oświatowego, określić konkretne zadania różnych instytucji poczynwszy od przedszkola, wzajemny stosunek kształcenia ogólnego i zawodowego, nakreślić choćby w ogólnych zarysach treść i kierunki pracy szkoły. Pedagogika powinna była po nowemu określić rolę nauczyciela w procesie nauczania i wychowania, rozpracować podstawowe problemy programowe i metodyczne, Ten zakres problemów przyszło się rozwiązywać w praktyce, bez długich naukowych poszukiwań.

Latem 1918 r. na I Zjeździe Nauczycieli - internacjonalistów P.N.Lepieszynski poinformował, że Komisariat Oświaty przystąpił do organizacji doświadczalno-pokazowych szkół, które powinny rozpracować problemy socjalistycznego wychowania, słowem i przykładem propagować nową szkołę.

Komisariat Oświaty wysunął dwa zadania, które placówki te miały realizować:

- =====
- 1/ Za F.F.Korolowem : Oczerki po istorii sowietskoj szkoły i pedagogiki..... s. 499.
 - 2/P.Błonski: Osnovy pedagogiki..... s. 31.

pierwsze zadanie - to prowadzenie eksperymentu,
drugie - upowszechnianie doświadczeń, spełnianie roli bazy
w przygotowaniu i doskonaleniu nauczycieli i innych pracow-
ników oświatowych.

Tworzone po r. 1918 placówki doświadczalno-pokazowe można po-
dzielić na kilka grup:

1. placówki wychowania przedszkolnego,
2. szkoły I i II stopnia,
3. szkoły - komuny,
4. miasteczka młodzieżowe, łączące kilka przedszkoli, szkół,
domów dziecka, mające jedną administrację, jeden plan pe-
dagogiczny i gospodarczy,
5. placówki wychowania pozaszkolnego/bazy wycieczkowe, kluby
dziecięce/,
6. stacje doświadczalne, będące kompleksem instytucji wychowa-
nia przedszkolnego i szkół.

Ze względu na zadania i miejsce tworzenia, placówki te można
podzielić na trzy typy:

1. szkoły o kierunku rolniczym, próbujące łączyć nauczania
z pracą na roli,
2. szkoły o kierunku przemysłowym,
3. szkoły podejmujące inne zadania.

Organizacja eksperymentu, podjęte problemy wychowania i na-
uczania rozpracowywano zgodnie z zadaniami Komisariatu Oświaty
lub układano własny program, uzyskując na to zgodę tegoż Ko-
misariatu.

Pierwszą szkołę eksperymentalną otwarto 20 czerwca 1918 r.
w majątku Pokrowskoje - Streszniewo pod Moskwą. Zgodnie z za-
mierzaniem Komisariatu Oświaty, szkoła ta powinna była stać

się laboratorium pedagogicznym, w której pracowaliby nie tylko praktycy, ale i teoretycy. Chodziło o wypracowanie i sprawdzenie w praktyce nowych metod wychowania i kształcenia. Przed szkołą postawiono zadanie wzorowego zorganizowania całego życia w szkole, a głównie wychowania przez pracę. Już w sierpniu 1918 r. szkołę odwiedzali nauczyciele, słuchacze kursów nauczycielskich.

W tym też roku zaczęły powstawać i inne szkoły. Proponowano stworzyć w każdej guberni i w niektórych ujezdach nie mniej niż dwie szkoły doświadczalno-pokazowe.

W roku 1919 zarejestrowano 27 takich szkół. W roku szkolnym 1920/21 w 25 guberniach było ich około 100. W r. 1925 według danych Ludowego Komisariatu Oświaty w RSFRR było 23 centralne i 100 terenowych placówek doświadczalno-pokazowych.¹ Zakładano szkoły miejskie mające na wsi swe filie i prowadzące latem zajęcia na wsi.

Analizując pracę placówek doświadczalno-pokazowych, zajmmy się tylko ich funkcją, warunkami i formami pracy. Interesować nas będzie to, w jakim stopniu te i inne placówki spełniać będą rolę placówek wiodących, tzn. w jakim stopniu były one nauczycielkami-nauczycieli, jakie posiadały warunki i za pomocą jakich form upowszechniały i wdrażały swoje doświadczenia.

Prócz placówek o charakterze eksperymentalnym, powstawały w ZSRR szkoły posiadające wszystkie cechy szkół wiodących. Placówki takie pojawiły się w ZSRR po rewolucji, a ich rozwój przypada na lata 50-te i 60-te.

Działalność radzieckich szkół wiodących lub eksperymentalnych, spełniających również funkcję szkół wiodących, można podzielić na kilka okresów, zgodnych z rozwojem całego systemu szkolnego

=====

1/ CGAOR ZSRR, f.1575, op.4, jed.chr.19, L.5; op.3, jed.chr.14, L.5.

w ZSRR. Pierwszy okres - to lata 1917- 1931. Jest to okres, który można nazwać okresem "burzy i naporu". Wysuwano wówczas skrajne ideały i rozwiązania, poszukiwano w szkołach doświadczalnych koncepcji łączenia nauki z pracą. Kierownikami tych placówek byli czasem wybitni teoretycy.

Szkoły tego typu rozwinęły się w latach 50-tych i 60-tych i ich działalność trwa do dziś.

W przedstawieniu rozwoju koncepcji szkół wiodących w ZSRR zwrócono uwagę na następujące problemy: warunki pracy, funkcja, problematyka wiodąca, formy pracy z nauczycielami.

Pracę szkół doświadczalnych i wiodących przedstawi się w następującej kolejności:

1. Działalność eksperymentalna P. Błońskiego.
2. Doświadczalno-pokazowa stacja S. Szackiego,
3. Szkoły-komuny,
4. Szkoły bazowe w pierwszych latach po rewolucji,
5. Ruch szkół wiodących w ZSRR w latach 50-tych i 60-tych,
6. Szkoły przodującego doświadczenia,
7. Szkoły bazowe.

ad 1. P. Błoński był nie tylko teoretykiem, który stworzył oryginalną teorię szkoły przemysłowej, ale był też praktykiem, człowiekiem ściśle związanym ze szkołą, szukającym w praktyce uzasadnienia i potwierdzenia słuszności swoich założeń teoretycznych.

P. Błoński miał żywy kontakt z licznymi kierownikami szkół, inspirował ich pracę, sam prowadził placówki eksperymentalne. Po eksperymencie w Domu Dziecka im. III Międzynarodówki, sprawował kierownictwo nad szkołą przy placu Smoleńskim w Moskwie w latach 1924-1930. Szkoła mieściła się w dzielnicy pozbawio-

nej terenów zielonych. Na uzyskanym placu po dawnym więzieniu dla kobiet, każda klasa otrzymała poletko, na którym uczniowie przygotowywali glebę, sadzili i siali, a następnie pielęgowali rośliny. Działka była prowadzona wzorowo. Szkoła uzyskiwała więc warunki do realizacji założeń eksperymentu, opartego na wcześniej sformułowanych przez P. Błonskiego zadaniach szkoły ludowej, która powinna być nie tylko instytucją nauczającą, lecz ogólnie kształcącą życie dziecka, szkoła to "samodzielna społeczność dziecięca oparta na pracy. Jest ona prawzorem przyszłego idealnego ustroju socjalistycznego".¹

Ważnym warunkiem powodzenia przyjętych założeń była kadra nauczająca i dlatego P. Błonski dążył do uczenia z nauczycieli zwanego kolektywu, składającego się z ludzi o odpowiednich kwalifikacjach zawodowych i moralnych, twórczo pracujących. Miał pewien wpływ na ich dobór, gdyż zatrudnił 8 absolwentów Akademii Wychowania Komunistycznego, w której poprzednio pracował. Zwrócił uwagę na systematyczne doskonalenie nauczycieli, m.in. i po to, by przełamać opór, negatywne nastawienie starych nauczycieli do szkoły.

W kierowanej przez siebie szkole zorganizował muzeum pedagogiczne, zainicjował prace badawcze w zakresie opanowywania przez uczniów nawyków czytania i pisanie, zlecał poszczególnym nauczycielom opracowywanie, a następnie publikowanie swoich wyników pracy. Starał się wyrobić u nauczycieli postawę prowadzącą do korzystania w pracy szkolnej z teorii pedagogicznych, uogólnionych doświadczeń. Za najważniejszy warunek tworzenia i pracy szkoły uważał on dobrze, twórczo pracującą kadrę nauczycielską.

=====

1/ P.P. Błonski: Zadania i metody nowej narodowej szkoły.
Moskwa 1918, s. 4.

Szkoła na placu Smoleńskim stała się na kilka lat laboratorium, w którym wypracowywano elementy nowej teorii nauczania i wychowywania. Z form upowszechniania doświadczeń szkoły stosowano publikowanie uogólnionych doświadczeń poszczególnych nauczycieli, zwiedzanie szkoły.

Jednym z warunków pracy szkoły uznano zrośnięcie się jej ze środowiskiem. Szkoła, zgodnie z założeniami P. Błonskiego, musi stać się sojusznikiem środowiska, oddziaływać na nie. Środowisko z kolei musi być instytucją współwychowującą.

Prowadzone przez młodzież działki stały się przykładem zazieleniania terenów miejskich. Młodzież brała udział w zazielenianiu sąsiednich ulic i parków. Praca szkoły stała się przedmiotem zainteresowania środowiska. Kolektyw nauczycielski prowadził również pracę społeczną w zakresie pedagogizacji rodziców. Informowano rodziców o pracach szkoły, pokazywano metody pracy, pozyskując ich dla nowych poczynąń szkoły.¹

ad 2. Pokazowo-doświadczalna stacja prowadzona przez Stanisława Szackiego była kompleksem instytucji dydaktyczno-wychowawczych. Projekt takiego kompleksu opracował S. Szacki wraz z żoną, Fortunatowem i Wsiewiatskim. W projekcie tym próbował dać odpowiedź na pytanie, jakie instytucje należy zakładać na wsi, jakie szkoły w tym środowisku organizować, jaka powinna być treść pracy dydaktyczno-wychowawczej, jak organizować pracę uczniów na roli oraz ich pracę społeczną dla środowiska. Ośrodek ten stworzono w Kałudze, na bazie kolonii "Bodraja żyźń".²

=====

1/ O pracy eksperymentalnej P. Błonskiego pisze szerzej w szeregach pracach i artykułach W. Lubniewski np. Błonski i jego szkoła. Warszawa 1965; Eksperymenty pedagogiczne P. Błonskiego. "Wychowanie" 1963, nr 19.

2/ Zob. S. Szackij: Pedagogiczeskije soczinienija. T. 2. Moskwa 1964, s. 409-415; T. 3., s. 366-368.

Warunkiem powodzenia, realizacji założeń projektu była według S.Szackiego kadra nauczycielska. S.Szacki marzył o nauczycielu nowego typu, biorącego udział w różnorodnej działalności uczniów, o pedagogu-społeczniku posiadającym szeroki horyzont, o organizatorze życia dzieci, obserwatorze i badaczu. Takiego nauczyciela wymaga szkoła - stwierdzał. Nauczyciel według niego powinien umieć kierować działalnością dzieci. "Szkoła powinna organizować życie dzieci - to jej podstawowe zadanie".¹ Nauczyciel musi brać udział w tej działalności, składającej się ze wszystkich elementów życia : pracy fizycznej, zabawy, pracy umysłowej i życia społecznego.² By szkoła mogła te zadania spełnić, należy przygotować kadrę. Szacki opracował system doskonalenia kadr nauczycielskich. Obejmował on z początku nauczycieli stacji doświadczalnej i posiadał 3 formy: technikum pedagogiczne, kursy-zjazdy i kursy letnie.

Pierwsza forma nosząca nazwę "dwugodzinnyje opytno-pedagogiczeskije kursy" była formą kształcenia nauczycieli szkół I stopnia. Kursy -zjazdy miały na celu wymianę doświadczeń między nauczycielami pracującymi w szkołach stacji, podsumowanie doświadczeń i wyznaczenie nowych zadań. Celem ich było również podnoszenie poziomu ideowego nauczycieli. Kursy te odbywały się raz w tygodniu, później raz na dwa tygodnie. System stałych kursów-zjazdów nauczycieli tej stacji nie tylko zabezpieczał właściwe realizowanie założeń, ale pobudzał zainteresowania i rozwijał twórcze podejście do pracy. Uczył rozu-

mienia psychiki dziecka, opanowania metod i techniki procesu

=====

1/ 12 nieopublikowanych raportów S.T.Szackiego. "Sowietskaja Pedagogika" 1968, nr 7. s. 110

2/ S.Szackij : Pedagogiczeskije soczinienija. T.2 , s.42-43.

nauczania i wychowania - wspomina nauczyciel tej stacji
M.N.Skatkin.¹

Podstawowym warunkiem realizacji zadań była kadra nauczycielska, którą w okresie podjęcia przez szkoły stacji doświadczalnej nowych zadań, trzeba było stale i systematycznie szkolić, doskonalić. Nauczyciel - pisał S.Szacki - powinien posiadać nowe cechy : cechę samodzielności, umiejętności wspólnego życia i działania, powinien być przyzwyczajony do pracy fizycznej, rozumieć ducha badań.² Powinien łączyć cechy nauczyciela -wychowawcy z cechami społecznika i badacza.³

Dorobek szkoły w Kałudze i całej stacji upowszechniano. Dawna kolonia "Bodraja żyć" stała się centrum pedagogicznym przygotowywania i doskonalenia nauczycieli szkół i placówek pozaszkolnych. Stosowano różne formy upowszechniania doświadczeń. Na kursy-zjazdy zapraszano nauczycieli spoza stacji. Przybywali nauczyciele z taryskiego, dietczyńskiego, norofimskiego rejonu, z innych obwodów, z różnych krańców kraju.

Od r.1921 wprowadzono nową formę dla podniesienia kwalifikacji i poziomu ogólnego nauczycieli : letnie 3-miesięczne kursy, na które zapraszano nauczycieli z innych szkół. Prowadzono też 15-miesięczne kursy nauczycielskie dla całego obwodu Kaługa.

To, co w tych kursach zasługiwało na szczególną uwagę, to formy pracy - łączenie zajęć teoretycznych z praktycznymi.

Z innych form upowszechniania doświadczeń należy wymienić organizację gabinetów metodycznych, wystaw pedagogicznych, upowszechnianie w prasie dorobku szkoły.

Zainteresowanie pracą ośrodka S.Szackiego było b. duże. Pla-

=====

1/ M.N. Skatkin : S.T.Szackij. "Sowietskaja Piedadogika" 1968, nr 7.

2/ Iz nieopublikowanych rabot S.T.Szackogo. "Sowietskaja Piedadogika" 1968, nr 7, s. 110-113

3/ Zob. G.Malinin: Szackij kak wospitatiel i rukowoditel uczytielej. "Narodnoje Obrazowanije" 1969, nr 6.

cówkę zwiedzały i delegacje zagraniczne. W r. 1928 odwiedził ją J.Dewey w czasie podróży po ZSRR w towarzystwie S.Szackiego.¹ S. Szacki zwracał uwagę na powiązanie stacji ze środowiskiem. Wynikało to również z założeń eksperymentu. Twierdził on, że "szkoła to instytucja organizująca życie dzieci we wszystkich kierunkach/.../ Powinna ona tworzyć środowisko sprzyjające rozwojowi i dlatego należy wyjść poza mury szkoły".²

Nauczyciele, uczniowie ośrodka prowadzili badania środowiska, oddziaływano na wieś m.in w zakresie higieny.

I stacja doświadczalna kierowana przez S.Szackiego miała więc również charakter szkoły wiodącej. Prowadziła eksperyment, ale i upowszechniała swoje doświadczenia. Osiągnięcia swoje zawdzięczała kierownikowi -S.Szackiemu, ale i twórczo pracującemu kolektywowi, takim nauczycielom jak: E.A.Polman- Szacka, M.N. Skatkin, E.M.Kadomska, E.M.Archangielska, A.W.Dworska, P.A.Faworska, W.N. Szacka.

W rozwoju tej stacji można wyróżnić kilka etapów. Pierwszym z nich była organizacja kompleksu placówek, zapewnienie jednolitego kierunku działania. Drugim- stałe, systematyczne doskonalenie nauczycieli. Zdobyte doświadczeń pozwoliło dopiero na ich upowszechnienie i uogólnienie.

ad 3. Szkoły -komuny zaczęły powstawać w r.1918. W skład ich najczęściej wchodziły szkoły I stopnia, chociaż czasem stanowiły one kompleksy placówek wychowawczych. Twórcą pierwszej doświadczalnej szkoły -komuny był wybitny działacz partyjny, współpracownik W.Lenina, kierownik referatu Komisariatu Oświaty, współ- twórca "Statutu jednolitej szkoły pracy" - P.N. Lepieszynski,

1/ Por. B.Nawroczyński: J.Dewey w ZSRR i USA. /w:/ O wychowaniu i wychowawcach. Warszawa 1968.

2/ 12 nieopublikowanych raportów s. 110-111

zwolennik, obok Pozniera i Mickiewicza, szkoły -komuny jako typu instytucji wychowania społecznego.

Utworzył on we wsi Litwinowicze na Białorusi pierwszą taką szkołę, będącą bazą dla istniejącej szkoły-komuny w Moskwie. Prócz nauki, wychowankowie pracowali w warsztatach rzemieślniczych, na roli. Życie w internacie oparte było na samoobsłudze. Jednym z największych osiągnięć tej / i innych szkół-komun/ było uzyskanie pełnej aktywności wychowanków. Uprawnienia samorządu było b. szerokie. Rola wychowawców sprowadzała się do przygotowania młodzieży do samodzielnego rozwiązywania problemów, do rad i pomocy. W trudnych warunkach pierwszych lat po rewolucji samorząd wychowanków musiał rozwiązywać wiele spraw związanych z bytem, z zaopatrzeniem szkoły w opał, w żywność. Praca wychowawcza nie ograniczała się do spraw szkoły. Wychowankowie prowadzili pracę oświatową i polityczną wśród ludności. Szkoła stała się centrum życia kulturalnego w danej miejscowości.

Szkoła w Chot'kowie udzielała chłopom pomocy w zakresie remontu maszyn, zezwalała na korzystanie z kuźni szkolnej i z energii elektrycznej, uczniowie pomagali rodzinom żołnierzy Armii Czerwonej. Wieś zaś zaopatrywała szkołę w opał, pomagała w żniwach.

Osiągnięcia szkół -komun upowszechniano. Na konferencjach np. na konferencji w r. 1923 poświęconej pracy placówek doświadczalno-pokazowych stwierdzono, że szkoły-komuny są laboratoriami doświadczalnymi, dostępnymi dla każdego.

Mimo, że część pracowników Komisariatu Oświaty z N. Krupską i A. Łunaczarskim nie zgadzała się ze zwolennikami szkół -komun, a Łunaczarski nazwał je zjawiskiem anarchistycznym i utopijnym, zezwolono ich zwolennikom na ich dalsze tworzenie.

Pełny obraz pracy szkoły -komuny zawarty jest w monograficznym

opracowaniu szkoły tego typu w Znamience /gubernia wiatska, ujezd jarański/, dokonany przez kierownika szkoły II stopnia - A.I. Kondakowa.¹ Szkołę powołano pismem władz szkolnych z 28 września 1918 r. :

" Dla praktycznego wprowadzenia w życie jednolitej szkoły pracy - komuny, Oddział Oświaty Ludowej postanowił : przekształcić Znamieńsko - Marińską Szkołę w koedukacyjną szkołę komuny II stopnia.

/.../ Prócz przedmiotów ogólnokształcących, wprowadza się praktyczne poznawanie rolnictwa i gospodarstwa domowego, pracę ręczną i sztukę / wychowanie estetyczne - TZ/. Wszyscy ucący i ucący się winni stać się jedną rodziną /.../ własnymi siłami uprawiać gospodarstwo rolne. Szkole przydziela się areal ziemi, warsztaty rzemieślnicze, fermę hodowlaną".²

Zasady działalności szkoły -komuny ,cele wychowawcze realizowano podobnie jak w wymienionych już szkołach -komunach. Wychowankowie uprawiali 25 ha ziemi, prowadzili fermę hodowlaną, pracowali w kilku warsztatach rzemieślniczych. Działalność szkoły oparta była na prawie pełnej samoobsłudze i samorządzie. W realizowaniu przez szkołę koncepcji nauczania całościowego, grupowano pracę kształcącą wokół zajęć na roli, w warsztacie. Specyfiką szkoły było położenie nacisku na wychowanie estetyczne.

Szkoła -komuna wchodziła w skład kompleksu instytucji oświatowo-wychowawczych /żłobek, 2 przedszkola, szkoła I i II stopnia/ tworzące "dietskij goradok". W r. 1924 cały kompleks tych instytucji uznano za placówkę doświadczalno-pokazową. Au-

tor monografii pisze o wpływie ich doświadczeń na pracę szkół
=====

1/ Por. A.I.Kondakow: Szkoła-kommuna. Opyt uczebno-wospitatelnoj raboty Znamienskoj szkoły-kommuny Wiatskoj gubernii 1918-1925. Moskwa 1961.

2/ Tamże .., s.9.

masowych i na tworzenie podobnych szkół -komun w innych ujezdach tej guberni. Nauczyciele tej szkoły spełniali funkcję instruktorów, odwiedzali masowe szkoły, kierowali i organizowali letnie kursy dla nauczycieli, propagowali doświadczenia szkoły na konferencjach krajowych. Z pracą szkoły zapoznana była N.Krupska. Mimo wielu zastrzeżeń, N.Krupska pisała, że należy studiować doświadczenia szkół - komun. Uważała za zbyt pochopne zamknięcie szkoły -komuny w Znamience.

Placówki doświadczalno-pokazowe były przede wszystkim placówkami eksperymentalnymi. Warunki wstępne nie decydowały o ich powstaniu, gdyż wystarczało pomieszczenie /dawne dwory, klasztory/, większy czy mniejszy areał ziemi i kierownik szkoły, będący często teoretykiem. Najważniejszym warunkiem była kadra nauczycielska. P.Błóński i S. Szacki zwracali uwagę na doskonalenie kadry, wychodząc słusznie z założenia, że bez zdobycia poparcie wszystkich nauczycieli, bez ich stałego doskonalenia się, wiele się nie osiągnie. W stacji Szackiego doskonalenie to miało planowy i systematyczny charakter.

Placówki te spełniały funkcję placówek wiodących, gdyż były bazami doskonalenia nauczycieli szkół masowych. Formy upowszechniania doświadczeń były różne /najczęściej odwiedziny szkoły, wystawy, gabinety metodyczne/. Na uwagę zasługuje doświadczenia w tym zakresie szkoły w Znamience. Szkoła nie tylko udostępniała nauczycielom swoje doświadczenia w czasie zwiedzania szkoły, ale nauczyciele docierali do szkół masowych, prowadzili doskonalenie w warunkach danej szkoły.

=====

Zródła : F.F.Korolew: Oczerki po istorii sowietskoj szkoły i piedadagogiki 1917-1920. Moskwa 1958.; A.W.Woronow: O wospitanii obszczestwiennoj aktiwnosti uczaszczichsia w szkołach -kommunach i szkolnych goroddach/1918-1925/. "Sowietskaja Piedadagogika" 1967, nr 5.; W.A.Protoklitow. Małachowskaja opyt'naja stancja Narkomprosa. "Sowietskaja Piedadagogika" 1967, nr 2.,

ad 4 . Do budowy nowej szkoły, twierdziła N. Krupska, należy przyciągnąć wszystkich nauczycieli. Szkołę tę można stworzyć tylko kolektywnym wysiłkiem. Chodziło więc o to, by doskonalenie nauczycieli, wypracowanie przez nich doświadczeń odbywało się przy ich warsztacie pracy. Te przodujące doświadczenia należy upowszechniać. Zobowiązywała ona pracowników wydziałów oświaty do zainteresowania się doświadczeniami kolektywów nauczycielskich, twórczym podejściem poszczególnych nauczycieli. Polecała tworzenie warunków dla inicjatywy i poszukiwań .
W tej sprawie pisała :

"Nauczyć się studiować doświadczenia, oznacza nauczyć się patrzeć, wypracowywać wskaźniki jakości. Problemu tego nie opracowano jeszcze u nas. Nauczyć się zbierać doświadczenia - to znaczy nauczyć się wybierać to, co istotne, charakterystyczne. Nauczyć się uogólniać - oznacza nauczyć się patrzeć na fakty trzeźwo, bez narzekania i upiększania rzeczywistości, na podstawie obserwacji wyprowadzać wnioski, sprawdzać je". ¹

W tym celu proponuje ona utworzenie w każdym rejonie szkoły bazowej/opornej/, będącej metodycznym centrum dla danego rejonu. Praca tych szkół nie doczekała się jeszcze opracowania i w wielu pracach naukowych, traktujących o tym okresie, nie znajdziemy o nich wzmianki.

Na podstawie dokumentów udostępnionych autorowi przez Archiwum Państwowe w Krasnodarze ², można wnioskować, że szkoły te rozwijały się , spełniły rolę, którą wyznaczyła im N.Krupska.

W skład tych dokumentów wchodzi niektóre stronicę referatu nt.

" Rola i znaczenie szkół bazowych", jak też inne materiały

z r. 1925/26.

1/ N.K.Krupska: Pädagogičeskie sočinenija. T.2.,s.58.

2/ Gosudarstwiennyj archiw Krasnodarskogo kraja. Fond R-890,op.1. Jed. chr. 456, l.398, 400; jed. chr. 16, l.8.

Przed szkolnictwem Krasnodarskiego Kraju stanęło pilne zadanie pełnego przejścia na system nauczania całościowego, wprowadzenie nowych podręczników, realizacji zadań wychowawczych wynikających z programów Państwowej Rady Naukowej Komisariatu Oświaty. Wymagało to udzielenia wszystkim nauczycielom daleko idącej pomocy metodycznej. To zadanie spełnić miały szkoły bazowe. Referat bliżej określa pojęcie i zadania szkół tego typu. Szkoła bazowa jest szkołą blisko związaną ze szkołami masowymi, jest szkołą pracującą przykładowo i udzielającą bezpośredniej pomocy szkołom masowym danego rejonu. Winna ona stać się bazą podwyższania kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Skupia wokół siebie nauczycieli i obejmuje swymi wpływami wszystkie szkoły, nie tłumiąc inicjatywy tych szkół i stosując administracyjnych metod.

Szkoła bazowa może stać się nią wówczas, gdy rzeczywiście doskonali swą pracę, gdy posiada zwarty i przygotowany kolektyw do podejmowania teoretycznych i praktycznych problemów wysuwanych przez radziecką pedagogikę, wdraża te problemy, posiada autorytet i ma prawo nazwać siebie "bazą metodyczną". Szkoła bazowa ma lepsze od szkół masowych warunki, posiada bowiem kadrę o wyższych kwalifikacjach, bibliotekę zaopatrzoną w literaturę pedagogiczną.

Szkoła bazowa ściśle współpracuje z powiatowym ośrodkiem metodycznym /rejonowym biurem metodycznym/ i przyjmuje na siebie zadania oraz podejmuje problemy wysunięte przez to biuro.

Treść i zadania powinny być zgodne z planami doskonalenia nauczycieli i programem samokształcenia związku zawodowego. Szkoła bazowa zajmuje się też zagadnieniami wysuwanymi przez szkoły masowe. Otrzymuje ona wszystkie materiały metodyczne nadsy-

lane przez władze szkolne, analizuje z punktu widzenia możliwości stosowania ich w danych warunkach, sprawdza praktycznie i wnioski przesyła do biura metodycznego. Dopiero wówczas materiały te mogą wdrażać szkoły masowe.

Opracowuje wszelkiego rodzaju plany wzorcowe i dostarcza je szkołom.

Referat zawiera również przykładowe formy pracy szkoły bazowej. Na pierwszym miejscu wymienia tematyczne konferencje dla nauczycieli, które przygotowuje /dostarczając wcześniej materiały, bibliografię/ i przeprowadza szkoła bazowa. Z innych form wymienia się wyjazdy nauczycieli szkół bazowych do szkół masowych. Celem tych wyjazdów jest udzielenie pomocy w rozwiązywaniu problemów metodycznych w danej szkole. Nauczyciele szkoły bazowej udzielają konsultacji, zarówno w formie pisemnej jak i ustnej.

Z dokumentów nie wynika, ile było szkół bazowych w danym kraju. Nie mogło być ich dużo, jeżeli tzw. szkół "powyszennego typu" w roku szkolnym 1925/26 było we wszystkich rejonach 42. Każdy rejon miał szkołę oporową /bazową/.

Szkoła bazowa była z pewnością szkołą wiodącą. Jej zadania wynikały z polityki oświatowej, z potrzeb danego rejonu. Dokumenty pozwoliły określić interesujące autora problemy: motywy powstania szkoły wiodącej, kryteria wyboru problematyki i formy upowszechniania doświadczeń przez szkołę. Wymagania, jakie stawiano szkołom bazowym, były b. wysokie. Podstawowym kryterium uznania szkoły za wiodącą, warunkiem spełniania przez nią swej funkcji była kadra nauczycielska o wysokich kwalifikacjach, twórczo pracująca. Z dokumentów nie wynika, jakie poza biblioteką, inne, lepsze od szkół masowych warunki posiadały szkoły bazowe. W zakresie problematyki wiodącej szkoły te podejmowały

te zagadnienia, które wynikały z polityki oświatowej, z potrzeb rejonu. Godny uwagi jest fakt, że wszelkie nowe materiały metodyczne z początku wdrażało się i sprawdzało w szkołach bazowych. Oddziaływanie szkół bazowych nie posiadało charakteru przypadkowego ani żywiołowego. Wynikało ono z planów doskonalenia nauczycieli danego rejonu, z programów samokształcenia wysuniętego przez związek zawodowy. Można więc mówić o systemie doskonalenia, w którym najważniejszą rolę spełniały szkoły bazowe.

Z form upowszechniania doświadczeń, pomocy udzielanej szkołom masowym na uwagę zasługują wyjazdy nauczycieli szkół bazowych celem udzielenia pomocy bezpośrednio w danej szkole.

ad 5. W latach 50-tych zrodził się masowy ruch przodownictwa w wielu szkołach i okręgach. Ruch ten można umownie nazwać ruchem szkół wiodących.

W tym okresie rozpoczynają się poszukiwania nauczycieli lipieckich, zmierzające do podniesienia efektywności nauczania.

Obwód lipiecki opracował nową strukturę lekcji, burząc obowiązujący dotychczas schemat. Do najważniejszych cech doświadczeń tego obwodu można zaliczyć :

1. Sprawdzanie opanowania wiadomości nie może stanowić osobnego ogniwa lekcji i musi łączyć się integralnie z nowym materiałem. Pozwala to uczniowi stale wiązać stare wiadomości z nowymi, uchwycić logikę naukowego poznania. Temu celowi służy m.in. planowanie perspektywiczne, określające zakres materiału/nawet i z innych przedmiotów/, który należy opanować.
2. Utrwalenie staje się jednym z głównych /a nie marginesowych/ momentów lekcji.
3. Droga od niewiedzy do wiedzy staje się procesem otwartym dla nauczyciela.

4. Ze względów psychologicznych i dydaktycznych wprowadza się stopień polekowyjny/ "pourocznyj bałł"/.

Opracowanie nowej struktury lekcji jest dorobkiem wielu nauczycieli, wielu szkół. Osiąganie bęślabych wyników nauczania, zmusiło pracowników Instytutu Doskonalenia Nauczycieli w Li-piecku do podjęcia poszukiwań. Na podstawie obserwacji pracy najlepszych nauczycieli ,konfrontacji ich lekcji z literaturą psychologiczną i pedagogiczną, dopracowano shtë nowej struktury lekcji. Strukturę tę należało upowszechnić. Pracownicy wydziałów oświaty i Instytutu zdawali sobie sprawę z tego, że bez obudzenia ambicji zawodowej nauczycieli, wytworzenia potrzeby doskonalenia swojej pracy, pogłębienia i uzupełnienia wiedzy, nie będzie można tej struktury wprowadzić w całym obwodzie. Narzucenie administracyjne może prowadzić do schematyzmu i uproszczenia. Wybierano te formy upowszechniania, które najbardziej nauczycieli przekonają i pobudzą do twórczego stosowania proponowanej struktury lekcji.

Rozpoczęto od lekcji otwartych, prowadzonych przez pracowników Instytutu. Zbierano uwagi nauczycieli o tych lekcjach. Udział w konferencjach był dobrowolny, obowiązani do przybycia byli tylko kierownicy szkół i ich zastępcy. Każdą lekcję omawiano, zapoznawano z celem , zamierzonymi rezultatami, metodami i środkami nauczania. Sformułowane w czasie konferencji wnioski do pracy , moralnie zobowiązywały uczestników do podjęcia prób we własnej szkole, gdyż po okresie miesiąca zwoływano następłą konferencję, na której dyskutowano nad osiągnięciami, trudnościami związanymi z wprowadzaniem nowej struktury lekcji. Położono też nacisk na kursy śródroczne i wakacyjne, na których starano się zaktualizować wiedzę nauczycieli. Rocznie w kursach takich brało udział 2000 -2500 nauczycieli /15%/.

Podstawowym warunkiem rozwoju masowego ruchu nauczycielskiego w tym obwodzie była aktywność samych nauczycieli, ich ambicja zawodowa, potrzeby wprowadzenia zmian do dotychczasowej pracy. Obudzenie tej ambicji i potrzeb uważano za najważniejszy warunek, pozwalający twórczo stosować proponowaną strukturę lekcji. Innych, specjalnych warunków szkołom tym nie stwarzano. W obwodzie lipieckim przeważają szkoły duże, o licznych klasach/po 40 i więcej uczniów/. Większość szkół pracuje na 1,5-2 zmiany. Wśród nauczycieli przeważają kobiety /90%/.

Początki doświadczeń sięgają roku 1957. Osiągnięcia dobrych wyników nauczania /badania przeprowadzane przez władze centralne/, dopracowanie się nowej struktury lekcji, pozwalającej pełniej stosować zasady dydaktyczne, uczyniły obwód lipiecki znany w całym ZSRR. W latach 1962-64 ukazały się we wszystkich czaspismach metodycznych opisy lekcji przeprowadzonych przez nauczycieli Lipiecka, Jelca, Usmani, Dankowa i innych szkół.

Pedagodzy próbowali dokonać analizy naukowej doświadczeń nauczycieli tego obwodu.¹ Do szkół zaczęli przyjeżdżać nauczyciele z całego ZSRR, pojawiły się prace oceniające doświadczenia przeniesienia tej struktury lekcji do szkół innych rejonów i republik.² Lipieck odwiedzały i delegacje zagraniczne, w tym i delegacja polska.³ W szkołach Bułgarii i NRD zastosowano doświadczenia tego obwodu.⁴

- =====
- 1/ W.I.Żurawlew: Lipieckij opyt i principy didaktiki./w:/ Wo-
prosy obuczenija i wospitanija. Woroneż 1967; Lipieckij opyt
racjonalnoj organizacii uroka. Red. M.A.Daniłow. Moskwa 1963.
- 2/ W.N. Mustafjew: Lipieckij opyt i jego primierenije w szko-
łach Mordowii. Sarańsk 1963.
- 3/K.Kuligowska: Z doświadczeń lipieckich nauczycieli. "Ruch Pe-
dagogiczny" 1965, nr 2.
- 4/ G.Kaswin : Lipieckij opyt w Bułgarii. "Narodnoje Obrazowanije"
1963, nr 2; E.Drefenschedt: Die Lipezker Erfahrungen und
die Verbesserung des Unterrichts in Schulen der Deutschen De-
mokratischen Republik. Lipezker Erfahrungen, Volk und Wissen.
1963.

Duży wpływ na teorię i praktykę pedagogiczną wywarły również doświadczenia obwodu rostowskiego.

Początków poszukiwań nauczycieli tego obwodu należy szukać w końcu lat 50 -tych / Szkoła nr 1 w Rostowie i Szkoła nr 10 w Taganrogu/, ale o masowym ruchu można mówić dopiero w latach 1960-1963. W latach tych obwód ten został objęty akcją likwidacji drugoroczności. Twórcze poszukiwania nauczycieli obwodu rostowskiego szły w następujących kierunkach:

1. umocnienie kolektywu nauczycielskiego,
2. wypracowanie form stałego doskonalenia ideologicznego i zawodowego,
3. wypracowanie form i sposobów likwidacji drugoroczności,
4. umocnienie więzi nauki z życiem,
5. umocnienie roli organizacji młodzieżowych,
6. jedności nauczania i wychowania,
7. współpraca z domem,
8. otoczenie opieką młodych nauczycieli.

Kierunki pracy szkół wskazują na etapy stawania się szkoły, obwodu przodującymi. I tu najważniejszym warunkiem była kadra nauczająca. W szkołach zwrócono uwagę na stabilizację kadry, na nowy styl kierowania szkołami. Stabilizacja kadry, jej stałe doskonalenie się, otoczenie opieką młodych nauczycieli -były niezbędnym warunkiem likwidacji drugoroczności. Do innych warunków należało umocnienie organizacji młodzieżowych i zapewnienie współdziałania z domem.

W Szkole nr 10 w Taganrogu problem likwidacji drugoroczności rozpatrywano na zebraniu partyjnym na początku roku 1960/61. Nauczyciele podjęli się tego zadania i wszystkie lekcje uznano za otwarte. W szkole odbyły się zebrania komsomolskie, rodziców, zadania stawiano i przed uczniami. Odbyły się też ze-

brania zespołów przedmiotowych, konferencje naukowo-praktyczne. Wychowawcy klasowi zwrócili uwagę na umocnienie kolektywów klasowych, na zaktywizowanie organizacji pionierskich i komсомolskich.

Stworzenie jednolitego frontu oddziaływania umożliwiło szkole podjęcia tego zadania. Jak pisze dyrektor tej szkoły ¹, likwidację drugoroczności zawdzięczają oni więzi nauczania z życiem, z praktyką budownictwa komunistycznego, indywidualnej pracy z uczniami, wspólnemu frontowi wychowawczemu szkoły i domu, aktywizacji organizacji pionierskiej i komсомolskiej, samorządu szkolnego, zmianie metod nauczania i wychowania. Nauczyciele tej szkoły korzystali również z doświadczeń Lipiecka.

Z form doskonalenia warto wymienić formy opieki nad nauczycielami początkującymi. W obwodzie przyjęto, że każdy nowy nauczyciel podejmujący pracę, musi przez okres jednego roku pracować pod kierunkiem wybitnego nauczyciela, odbywać z nim konsultacje, hospitować lekcje, studiować literaturę pedagogiczną. W roku 1961/62 opieką taką objęto 6 tys. nauczycieli.

Ościs doświadczeń nauczycieli tego obwodu zamieszczane w "Narodnom obrazowaniu", "Naczalnoj szkole", "Uczitelskoj gazietie" i "Sowietskoj Rosii" wywołały zainteresowanie w całym Kraju Rad.

W roku 1962 odbyła się konferencja naukowa zorganizowana przez miejscowe władze, Ministerstwo Oświaty RSFR i Akademię Nauk Pedagogicznych. ² Udział w konferencji wzięło 1793 osoby, z 6 republik związkowych. Uczestniczyli w niej nauczyciele, działacze partyjni, naukowcy. Konferencja miała charakter praktyczny,

gdyż zohospitowano 68 szkół/582 lekcje prowadzone przez 423 nauczycieli. ³

1/ A. Wojnowskaja: Wsiem kollektiwom - protiv wtorogodnichestwu. "Narodnoje obrazowanije" 1962, nr 5.

2/ Rezultat ogromnogo truda i tworczeskich dierzanij. "Narodnoje obrazowanije" 1963, nr 8.

czycieli/. Doświadczenia nauczycieli obwodu rostowskiego znalazły zastosowanie w wielu szkołach radzieckich.

Omawiając masowy ruch przodownictwa nauczycieli, można wymienić doświadczenia nauczycieli Tatarskiej ASRR. Poszukiwania /rozpoczęte w r. 1958/ szły w kierunku rozwoju aktywności poznawczej uczniów. Temu celowi miało służyć :

- tworzenie sytuacji problemowej na lekcji,
- realizacja zasady indywidualizacji w nauczaniu,
- tworzenie systemu prac samodzielnych,
- rozszerzenie zajęć pozaszkolnych i pozalekcyjnych.

Wypracowane doświadczenia przez kilka szkół, propagowano w całej republice. Wymagało to podwyższenia kwalifikacji nauczycieli, ich doskonalenia. Osiągnięto to dzięki pomocy wyższych uczelni, które udostępniły swoje pracownie, laboratoria, udzieliły pomocy w organizacji uniwersytetu dla nauczycieli. Wszystkich nauczycieli objęto doskonaleniem kursowym.¹

Masowe poszukiwania prowadzono i w innych obwodach i republikach.

Doświadczenia przodujących obwodów i republik wskazują na to, że cały obwód może podjąć jedną tematykę, kierunek poszukiwań.

Najważniejszym warunkiem wypracowania doświadczeń jest kadra nauczycielska, którą trzeba przygotować do podjęcia zadań i stale, systematycznie doskonalić. Do innych warunków należy jednolity front oddziaływania nauczycieli, domu ,organizacji młodzieżowych. Nauczycielom nie można administracyjnie narzucać zadań, lecz pobudzać do działania. Niezbędna jest pomoc metodyków i wyższych uczelnia i to od podjęcia przez szkołę zadań.

1/ Por. M.Machmutow: Rozwitiye poznawatielnoj aktiwnosti uczaszchichsia. "Narodnoje obrazowanie" 1963, nr 8.

ad 6. Szkoły przodującego doświadczenia /"szkoły pieredowego opyta"/ zaczęły powstawać w końcu lat 50-tych. Z inicjatywy Instytutu Doskonalenia Nauczycieli w Nowosybirsku doświadczeni nauczyciele zaczęli przyjmować opiekę nad początkującymi. Każdemu z tych doświadczonych i twórczo pracujących nauczycieli przydzielono 3-10 młodych. Ci ostatni przez okres dość długi uczestniczyli w zajęciach lekcyjnych, otrzymywali niezbędną pomoc.

Nieco później najlepsi nauczyciele dzielnicy wyborskiej Leningradu wysunęli hasło: "ani jednej złej lekcji". Wszystkie lekcje w tych szkołach uczyniono lekcjami otwartymi.¹

Ruch ten otrzymał nazwę szkół przodującego doświadczenia.

W wielu republikach i obwodach na wniosek przodujących nauczycieli zaczęto tworzyć szkoły tego typu.

Zadaniem tych szkół jest upowszechnianie doświadczeń pracującego twórczo nauczyciela, któremu przydziela się pewną ilość, głównie młodych, nauczycieli, opiekunów organizacji młodzieżowych, wychowawców klas, drużynowych organizacji pionierskiej, kierowników szkół. Zadania te z czasem rozszerzano, zlecając prowadzenie eksperymentów. Szkoły spełniające funkcję wiodącej może być przodującą również w jednym przedmiocie.

Szkoły te powołuje się na zasadzie dobrowolności. Przed powołaniem takiej szkoły władze oświatowe, pracownicy instytutów doskonalenia, działacze Towarzystwa Pedagogicznego studiują doświadczenia nauczycieli, badają poziom nauczania i wychowania.

Dla nauczycieli takiej szkoły organizuje się seminaria, konsultacje, mające na celu zapoznanie z najbardziej aktualnymi

1/ B. Orłow : Powyszat' pedagogičeskoe mastierstwo. "Narodnoje obrazowanie" 1959, nr 11.

problemami polityki oświatowej, prowadzonymi badaniami, z przodującymi doświadczeniami innych szkół. Podpowiada się tym szkołom problematykę, którą należy wybrać.

Szkołom tym stara się stwarzać warunki, otacza się je opieką, głównie ze strony pracowników instytutów doskonalenia nauczycieli.

W obwodzie Biełgorod pierwsze szkoły przodującego doświadczenia zaczęły powstawać w roku szkolnym 1959/60. Początkowo tworzone szkoły, których nauczyciele opiekowali się uczącymi w klasach młodszych, nauczycielami j.rosyjskiego, matematyki i języków obcych. Od r. 1963 rozszerzono problematykę, uwzględniając wychowawców klas, drużynowych organizacji pionierskich, kierowników szkół. W roku 1963/64 było już 441 szkół, z tego 366 na wsi. Opiekę nad nauczycielami sprawowało 2393 nauczycieli ze szkół przodującego doświadczenia. Władze kierowały do szkół tych nauczycieli, którzy wymagali opieki.

Liczna podopiecznych wynosiła 4 - 20 osób¹

Działalność szkoły planowano na okres półrocza lub roku. Plan pracy szkoły podlegał zatwierdzeniu przez władze szkolne.

Szkoły tego obwodu stosowały różne metody i formy upowszechniania doświadczeń: hospitacje lekcji, rozpracowanie trudniejszych tematów, przekazywanie wzorcowych rozkładów materiału, przygotowywanie pomocy naukowych.

W obwodzie Rostów w roku szkolnym 1961/62 było przeszło 200 szkół tego typu, z tego 30 przodujących w nauczaniu matematyki. Uznając szkołę za przodującą, Instytut Doskonalenia w Rostowie, wydziały oświaty, gabinety metodyczne w rejonach opracowywały razem z nauczycielami plan i program pracy. Uwzględ-

=====

1/ J.Łajukowa : W szkołach pieredowego opyta. "Narodnoje obrazowanije" 1965, nr 6.

niano głównie te problemy ,które nauczyciel przodujący już opracował. Programy w tych szkołach nie są więc jednakowe, ale mają wiele wspólnego. Tak np. w szkołach Nowoszachtin - ska, Morozowska, Rostowa programy uwzględniają metodykę rozwiązywania zadań praktycznych, układanie zadań na podstawie danych, organizacja pracy samodzielnej uczniów.

Władze szkolne określają liczbę "podopiecznych" /od 5-15/, dni i godziny zajęć z nimi /2-4 dni w miesiącu, po 4-6 godzin dziennie/.

W wielu szkołach obwodu nauczycieli przodujących otoczono opieką, zwalniając ich, jeżeli to możliwe, z innych funkcji, z pełnienia wychowawstwa klasowego itp. Z doświadczeń obwodu Rostów wynika, że efektywność pracy szkół tego typu zależy od warunków, od otoczenia nauczycieli tych szkół opieką.

Jak stwierdza E.Jakuba - kierownik gabinetu metodyki matematyki Instytutu Doskonalenia Nauczycieli , szkoły te mogą spełnić swoją rolę, jeżeli pracę z nauczycielami prowadzić się będzie w tych szkołach zgodnie z planem i programem. Skład nauczycieli - podopiecznych nie powinien się zmieniać.¹

Szkoły przodującego doświadczenia mają duże znaczenie i dla rozwoju teorii, dla jej wzbogacania. W szkołach tych w obwodzie Lipieck, Rostów opracowano pod opieką instytutów doskonalenia znane później w całym ZSRR doświadczenia.

Doświadczenia tych szkół nasuwają następujące wnioski:

1. Przy powoływaniu tych szkół należy prze strzegać zasady dobrowolności.
2. Warunkiem powołania jest twórczo pracujący nauczyciel, który dopracował się i opracował swoje doświadczenia.

=====

1/ Por. E.Jakuba: Naszy szkoły pieredowego opyta. Narodnoje obrazowanie" 1963, nr 9.

3. Władze szkole, metodycy powinni podpowiadać problematykę wiodącą.
4. Nauczyciele tych szkół winni być otoczeni opieką.
5. Nauczyciel musi brać udział w różnych formach doskonalenia, by znać wytyczne polityki oświatowej, osiągnięcia nauki, doświadczenia innych.
6. Przodująca szkoła musi mieć swój program, plan pracy, by prowadzić systematycznie doskonalenia "podopiecznych" nauczycieli i to stanowi warunek efektywności wdrażania idei pedagogicznych do praktyki.
7. Nauczyciele szkół masowych powinni być kierowani do przodujących nauczycieli.

ad 7. Na mocy rozporządzenia Ministra Oświaty RSFR z dnia 24 sierpnia 1962 r. ¹ zaczęto tworzyć szkoły bazowe/"oporne szkoły"/. Realizacja uchwał XII Zjazdu wymagała, zdaniem władz szkolnych, objęcia wszystkich nauczycieli doskonaleniem zawodowym. Tego zadania nie mogły spełnić szkoły przodujące - go doświadczenia.

Zgodnie z wymienionym rozporządzeniem, szkoły te miały propagować i wdrażać do masowej praktyki osiągnięcia pedagogiki, przodujące doświadczenia, brać udział w prowadzonych eksperymentach.²

Szkoły bazowe powinny być wzorcem pracy dydaktycznej i wychowawczej, winne poznawać i wdrażać nowe myśli pedagogiczne.

Szkoły te mogą podejmować różną tematykę, ale muszą uwzględniać problematykę wynikającą z polityki oświatowej. Dotyczy

to np. więzi szkoły z życiem, podniesienia poziomu pracy wy-

=====

1/Ob opornych szkołach. Prikaz Ministra proswieszczenija RSFSR z 24 VIII 1962, nr 217 M./w:/ Sbornik prikazow i instrukcij Ministerstwa proswieszczenija RSFSR 1962, nr 39, s.23-26.

2/P^or. K.Zołotar.: Opyt opornych szkół w massowuju praktiku. "Narodnoje obrazowanije" 1963, nr 1.

chowawczej, osiągnięcie wysokich wyników nauczania, wprowadzanie zmian programowych. Podejmowane problemy muszą mieć praktyczne znaczenie.

Powinno przestrzegać się zasady, że nie wolno powoływać szkoły bazowej na drodze administracyjnej. Szkoły może pełnić swą funkcję wówczas, jeżeli posiada dobrą, twórczo pracującą kadra, dobrą bazę i położenie terytorialne.

W pierwszym okresie organizacji szkoły tworzy się gabinety metodyczne i prowadzi się doszkalcenie i doskonalenie nauczycieli. Odbywa się to w ramach rady pedagogicznej, na specjalnych seminariach, poprzez lekcje otwarte. Wybór problematyki wiodącej szkoła zgłasza do rejonowych wydziałów oświaty.

Czasem cały obwód lub rejon może podjąć jednolitą tematykę. Początkowo doświadczenia prowadzą niektóre tylko szkoły. Tak było w obwodzie kiemierowskim. Utworzono tam 3 szkoły, które pod kierunkiem Instytutu Doskonalenia poznawały i wdrażały doświadczenia timirizewskiej dzielnicy Moskwy. Doświadczenia tych 3 szkół przeanalizowano i powołano 88 szkół bazowych.¹

Władze szkolne chcąc objąć doskonaleniem wszystkich nauczycieli, podzieliły obwód czy rejon na mikrorejonów administracyjno-pedagogiczne. W oparciu o szkołę bazową powołano radę "kusta". Ilość takich rejonów w poszczególnych obwodach jest różna. Liczba szkół "podopiecznych" przydzielonych szkołom-bazom wynosi od 5 -20 . Pracą wszystkich szkół "kusta" kieruje rada złożona z dyrektorów szkół, ich zastępców, kierowników metodycznych, drużynowych organizacji pionierskich, przedstawicieli władz partyjnych, komitetów rodzicielskich, dyrektorów =====
1/ Pór. W. Usanow : Opornaja szkoła - choroszyj pomocznik uczieliu. "Narodnoje obrazowanije" 1964, nr 8.

sowchozów i przewodniczących kolchozów. W skład wchodzi również społeczni inspektorzy szkolni. Rada ta ustala plany pracy, zgodne z planami wydziału oświaty. Kieruje i kontroluje pracę szkół, zleca szkole -bazie przeprowadzenie badań wyników nauczania, organizuje całość prac związanych z uogólnianiem, wdrażaniem idei pedagogicznej. Każda szkoła bazowa posiada gabinet metodyczny, którym kieruje rada złożona z zastępców dyrektorów szkół ośmioletnich, przodujących nauczycieli i kierowników tzw. "miejscowych oddziałów" /ognisk metodycznych/. W gabinecie takim gromadzi się konspekty lekcji, literaturę pedagogiczną, filmy itp.

W pierwszym okresie powstawania szkoły bazowej tworzy się gabinet metodyczny i prowadzi się doskonalenie nauczycieli.

Szkoły bazowe muszą przemyśleć dokładnie organizację i metodykę zapoznawania nauczycieli ze swoimi doświadczeniami.

W wielu szkołach bazowych przyjęto 2 etapy. W pierwszym odbywają się hospitacje lekcji i innych zajęć. Prowadzący lekcje zapoznają z systemem swojej pracy, pokazują trudności, które przezwyciężyli, zapoznają z mechanizmem wdrażania.

Przyjmuje się zasadę, że szkoła "otwarta" jest raz w tygodniu i w tym dniu wszyscy nauczyciele mogą hospitować lekcje.

Następnym etapem jest przeniesienie doświadczeń nauczycieli szkoły bazowej do innych szkół "kusta". Organizuje się hospitacje w innych szkołach, analizuje się i kontroluje, jak nauczyciele stosują doświadczenia, a przez to wzbogaca się dana idea. Analizując doświadczenia szkół lipieckich, moskiewskiego, gor'kowskiego i nowosybirskiego obwodu, naczelnik Ministerstwa Oświaty stwierdza, że dokładna analiza lekcji przeprowadzonej w szkole -bazie/cel, stosowanie zasad dydaktycz -

nych, metodyka i charakter pracy samodzielnej uczniów, rozwój ich umiejętności poznawczych, jakość wiedzy itp/ może gwarantować, że nauczyciele wykorzystują doświadczenia, przenosząc je do swojej szkoły. Efektywność wdrażania idei i przodujących doświadczeń uzależniona jest od systemu pracy. Systematyczność i planowość wdrażania, stosowanie różnorodnych form/ hospitacje, seminaria, konsultacje, naukowe konferencje, praktyki dla początkujących nauczycieli, odczyty pedagogiczne, opisy lekcji w prasie / są gwarancją upowszechnienia doświadczeń.¹

W r. 1963 i w latach następnych dyrektorzy instytutów doskonalenia, nauczyciele, kierownicy wydziałów oświaty wysoko ocenili pracę szkół bazowych.² Nazywa się je w ZSRR "laboratoriami pedagogicznymi". Podkreśla się w tych artykułach, że szkoły te pozwoliły objąć doskonaleniem wszystkich nauczycieli, zapoznawać ich z nowymi ideami pedagogicznymi i wdrażać je do praktyki. Bardziej efektywna stała się i praca szkół przodującego doświadczenia, którymi w mikrorejoni kieruje rada "kusta", zlecając im otoczenie opieką określonych nauczycieli.

Wiele szkół bazowych zapewniło sobie opiekę pracowników wyższych uczelni. Pedagodzy Moskwy, Gorkiego, Leningradu, Czuwaszskiego Instytutu Pedagogicznego i innych uczelni opiekują się
=====
l/ Por. K. Zołotar': Opornych szkół opyt.....

Artykuły te ukazały się w szeregu numerach "Narodnogo obrazowanija" np. A. Jewgienjewa: Pierwyje szagi opornych szkół. "Narodnoje obrazowanije" 1963, nr 8; J. Skworcowa: Kak wniedriajetsja pieredowoj opyt. 1964, nr 8; A. Titkow: Sielskaja opornaja szkoła. 1964, nr 2; T. Szamowa: Opornyje szkoły na siele. 1963, nr 11; P. Siemakow: Usplechi i trudnosti opornych szkół. 1964, nr 4; P. Wierchusza: Pierwyje szagi opornoj szkoły. 1964, nr 2.

tymi szkołami. Powołanie szkół bazowych miało na celu zapew-
nienie wszystkim nauczycielom możliwości doskonalenia się.
Szkoly te są szkołami wdrożeniowymi, gdyż posiadają program
i plan pracy z nauczycielami. W pracy tych szkół występuje
następujący schemat wdrażania: informowanie, przekonwanie
do działania poprzez hospitacje lekcji i inne formy, próby
zastosowania doświadczeń szkół -baz, analiza zastosowań i kon-
trola.

Nowe zadania stanęły przed szkołami bazowymi wraz z wpro-
wadzeniem do szkół nowych programów jako wyrazu realizacji
zadań przechodzenia na powszechne pełne średnie wykształce-
nie. Szczególnie zaktywizowała się praca tych szkół i całego
nauczycielstwa po XXIV Zjeździe. W czasopiśmie pedagogicznych
pojawiły się artykuły na temat doświadczeń obwodu Lipieckiego,
rostowskiego i innych.

Doskonalenie nauczycieli koncentrowało się wokół nowych pro-
gramów i zadań wychowawczych. W obwodzie Biełgorod stosowano
różnorodne formy doskonalenia stosowane przez Instytut Dosko-
nalenia i gabinety metodyczne, ale centralne miejsce w tym
systemie zajęły szkoły bazowe. W istniejących 189 szkołach
przeprowadzono rejonowe i okręgowe seminaria, indywidualne
konsultacje, zajęcia typu praktycznego. Szkoły tego typu zo-
stały otoczone opieką Instytutu.¹ W obwodzie Pienza każdą
szkołę bazową przydzielono pod opiekę pracownikowi naukowemu
Instytutu Pedagogicznego w Pienzie. Podobnie jak w Biełgorodzie,
w mikrorejonach odbywały się seminaria teoretyczne i metodycz-
ne, wykłady pracowników naukowych, odczyty pedagogiczne.

Nacisk położono m.in. na wdrażanie naukowej organizacji pra-
cy.

=====

1/ Por. L.Guriewicz: W Biełgorodskiej oblasti. "Narodnoje obra-
zowanie" 1972, nr 8.

Szkoły te posiadają dobrą kadre, bazę materialną i kilkuletnie doświadczenie w doskonaleniu nauczycieli i dlatego na ich pracy oparto w tym obwodzie proces wdrażania nowych programów.¹

W obwodzie Murmańsk, jak wynika z wypowiedzi dyrektora Instytutu Doskonalenia Nauczycieli - M. Pogodina ²/₇ pracę doskonalącą skupiono wokół treści nowych programów, zajęć fakultatywnych, preorientacji zawodowej i wychowania przez pracę. Stosowano różne formy, ale i tu centralne miejsce zajęły szkoły bazowe. Zostały otoczone one opieką ze strony wydziałów oświaty, Towarzystwa Pedagogicznego, Instytutu Doskonalenia. Upowszechnienie doświadczeń tych szkół odbywało się poprzez konferencje, publikowanie w prasie artykułów, a przede wszystkim poprzez odwiedziny i pokazywanie lekcji praktycznych.

Działalność radzieckich szkół wiodących lub eksperymentalnych, spełniających również funkcję szkół wiodących, można podzielić na kilka okresów. Pierwszy - to lata 1917-1931. Jak już wspomniano, poszukiwano wówczas koncepcji nowej szkoły. Jeśli przyjąć podział szkół wiodących na szkoły, których zadaniem jest : 1.podnoszenie poziomu innych szkół do poziomu szkoły upowszechniającej doświadczeń, 2.tworzenie żywiłowo doświadczeń i ich upowszechnianie, 3. wdrażanie osiągnięć nauki do praktyki masowej , to szkoły w pierwszym okresie należały w większości do drugiego typu, chociaż były i szkoły typu trzeciego, gdy kierownikiem był wybitny teoretyk, współtwórca nowej pedagogiki, któremu chodziło o zweryfikowania założeń teoretycznych, a następnie ich upowszechnienie. Były też placówki doświadczalne upowszechniające idee pedagogiki zachodniej.

1/ Por.L.Gurewicz: W Pienzienskiej obłasti. "Narodnoje obrazowanije" 1972, nr 1.

2/ "Narodnoje obrazowanije" 1972, nr 3.

Niektóre przedszkola np. propagowały system M. Montessori.¹

Szkoły bazowe tego okresu były typowymi szkołami wiodącymi. Okres ten można zamknąć rokiem 1931 lub 1932, kiedy to pojawiły się dekrety , uchwały KC KPZR " O szkole początkowej i średniej", " O programach nauczania i organizacji szkoły początkowej i średniej". W II okresie działalność szkół doświadczalnych zanikła/ szkoły -komuny przestały istnieć już po r. 1925/. Okres ten trwał do lat 1955- 1956.

W okresie III, trwającym do dziś, poszukiwania stały się konieczne. Przeprowadzono masowe eksperymenty 500, następnie 50 szkół, mające na celu opracowanie koncepcji kształcenia politechnicznego, umożliwienia opanowania zawodu, wypróbowania nowych planów nauczania. Uchwały XX, XXII, XXIII i XXIV Zjazdów zaktywizowały nauczycieli, pobudzając ich do masowego poszukiwania, do tworzenia szkół i obwodów wiodących, przyczyniły się do rozkwitu myśli pedagogicznej.

Rozbudowano w tym okresie , dostosowano do wymagań polityki oświatowej system doskonalenia nauczycieli, włączając do tej pracy szkoły -bazy i szkoły - wzorce. W systemie tym najważniejszą rolę spełniają instytuty kształcenia nauczycieli i biura metodyczne, ale praca ich opiera się na doświadczeniach szkół wiodących, które w tym systemie odgrywają najważniejszą rolę. Istnienie tych szkół od r. 1918 / z przerwą w II okresie/ świadczy o nieprzemijalności ich koncepcji.

W przedstawieniu rozwoju szkół wiodących w ZSRR zwrócono uwagę na następujące problemy : 1.warunki pracy szkół wiodących, 2.funkcja, 3. problematyka wiodąca, 4.formy pracy

=====

1/ Istoria piedagogiki. Red. M.F.Szabajewa. Wyd. III. Moskwa 1961, s. 261-263.

z nauczycielami.

W szkołach eksperymentalnych, w okręgach wiodących, w szkołach bazowych najważniejszym warunkiem była kadra nauczycielska, umiejąca korzystać z teorii pedagogicznej w swojej pracy. W szkołach przodującego doświadczenia wymagano też, by byli to nauczyciele, którzy podjęli już pracę badawczą. Oczywiście, że muszą oni osiągać b. dobre wyniki nauczania.

W pierwszych latach po rewolucji nie można było stwarzać tym szkołom dobrych warunków pracy, chociaż szkoły bazowe miały lepszą, o wyższych kwalifikacjach kadrę i bibliotekę wyposażoną w literaturę pedagogiczną. W szkołach przodującego doświadczenia i w szkołach bazowych po wojnie, starano się otoczyć nauczycieli opieką, stworzyć im warunki. Za słuszną należy uznać politykę wyższych uczelni otoczenia opieką tych szkół, przydzielenie na stałe pracownika naukowego, do opieki nad daną szkołą, jak to praktykowano w r. 1971 w obwodzie Pienza.

Słusznym było tworzenie z początku gabinetu metodycznego, a później powołanie szkoły. Uznanie szkoły za wiodącą poprzedzało doskonalenie nauczycieli, mające na celu zapoznanie ich z aktualnymi problemami polityki oświatowej, z osiągnięciami nauki, z doświadczeniami innych szkół i nauczycieli.

Funkcje placówek i szkół wiodących zależne były od typów tych szkół i potrzeb. Placówki doświadczalne miały przede wszystkim wypracować i sprawdzić w praktyce założenia szkoły pracy. Upowszechnienie doświadczeń było tylko jednym z zadań.

Szkoły obwodów doświadczalnych /Lipieck, Rostów/ miały przede wszystkim dopracować się w oparciu o osiągnięcia nauk pedagogicznych nowej struktury lekcji, dróg, metod zwalczania

drugoroczności, by można było doświadczenia uogólnić i upowszechnić w szkołach całego obwodu.

Głównym zadaniem szkoły przodującego doświadczenia było otoczenie opieką nauczycieli/głównie początkujących/. Nauczyciele odbywali praktykę pedagogiczną w szkole przodującej. Przydzielano tym szkołom i tych nauczycieli, którym należało pomóc w osiągnięciu lepszych wyników nauczania i wychowania. Szkoły bazowe, zarówno istniejące po r. 1918, jak i obecnie, były centrum doskonalenia nauczycieli określonego rejonu. Ich funkcja polegała o polega z jednej strony na wdrażaniu idei do praktyki, a następnie na systematycznym upowszechnianiu swych doświadczeń. Inną funkcją jest kontrola pracy nauczyciela, badanie tego wdrażania, wyników pracy.

Wybór problematyki wiodącej w placówkach doświadczalno+ pokazowych zależał nie tylko od koncepcji nauczania i wychowania, ale i od prowadzącego eksperyment, będącego czasem kierownikiem tej placówki.

W szkołach- bazach lat 20-tych i po wojnie władze podpowiadały problematykę wiodącą. Wynikała ona z polityki oświatowej, z potrzeb rejonu, obwodu, uzależniona była od warunków i możliwości szkoły. Podpowiadanie problematyki należy uznać za słuszne.

Szkoły bazowe wdrażały również nowości z zakresu metodyki, zalecane przez władze szkolne, nim wprowadziło się je do szkół masowych.

Formy pracy we wszystkich placówkach wiodących były podobne. Na specjalną uwagę zasługuje system doskonalenia nauczycieli w placówkach wiodących, wprowadzony w ośrodku S. Szackiego, w szkołach -bazach i szkołach przodującego doświadczenia. W Krasnodarskim Kraju stworzono system zwarty, skoor-

dynowany, w którym centralne miejsce zajęły szkoły bazowe. W wymienionych placówkach ustalono program i plan doskonalenia, pozwalający prowadzić systematyczną pracę z nauczycielami.

Nie rozstrzygając sprawy, czy lepsze są szkoły przodującego doświadczenia czy szkoły bazowe, należy stwierdzić, że z punktu widzenia polityki oświatowej, zakładającej konieczność doskonalenia wszystkich nauczycieli, b. korzystne jest tworzenie szkół bazowych. Oba te typy szkół istnieją w ZSRR do dzisiaj, ale szkoły przodującego doświadczenia nie odgrywają takiej roli jak szkoły -bazy.

We wszystkich placówkach i szkołach wiodących zwrócono uwagę na jeszcze jeden warunek powodzenia pracy szkoły: na stworzenie jednolitego frontu oddziaływania nauczycieli, uczniów i domu. Dzięki temu szkoły obwodu rostowskiego mogły zrealizować swe zadania - starać się zlikwidować drugoroczność. Warunek ten doceniał P.Błóński i S. Szacki, zwraca się na to uwagę w szkołach bazowych, powołując radę "kusta", składającą się i z władz partyjnych, dyrektorów sowchozów, przewodniczących kołchozów, przedstawicieli rodziców.

SZKOŁY - PORADNIE W NRD¹

W NRD szukano form, które pozwoliły na łączenie w doskonaleniu nauczycieli teorii z praktyką. W tym celu powołano szkoły-poradnie. W artykule pt. "Konsultationsschulen notwendig - ja oder nein?" Horst Nelte² podnosi problem konieczności istnienia tego typu szkół. Na przykładzie 8 szkół i 3 przedszkoli w dzielnicy Berlin-Köpenick dochodzi on do wniosku, że szkoły te spełniają swoje zadania i do takiego wniosku upoważniają go trzyletnie doświadczenia/1964-1966/ tej dzielnicy.

Analizując sprawę kierowania przez wydziały oświaty tymi szkołami, sądzi on, że nie można szkołom tym stawiać przesadnie wymagań, jak np. : "każdy nauczyciel powinien prowadzić lekcje otwarte" czy "wszyscy piszą odczyty pedagogiczne". Autor dochodzi do wniosku, że kierowanie tymi szkołami musi polegać na mądrej inspiracji, prowadzącej do wywołania potrzeby poszukiwań twórczych.

Szkół-poradni nie można tworzyć za wszelką cenę. Z wnioskiem o przyznanie szkole miana poradni powinien wystąpić dyrektor szkoły, uzasadniając to dobrymi wynikami w nauczaniu i wychowaniu z danej dziedziny. Szkoły te mogą być powołane na pewien okres, dla rozwiązania określonych zadań. Szkoły, które nie osiągnęły spodziewanych rezultatów, przestają być szkołami wiodącymi. Problematykę/zadania/ opracowuje dyrektor szkoły po naradzie z komesjami przedmiotowymi, grupą doradców i przedkłada do zatwierdzenia inspektorowi szkolnemu.

=====

1/ W NRD nazywa się je : Konsultationsschulen".

2/ Gantztätige Bildung und Erziehung. Berlin 4/1966/ 1, s.4-7.

Problematyka szkół wymienionej dzielnicy obejmowała zagadnienia dydaktyczne, wychowawcze, zajęcia pozalekcyjne. Szkoły wiodły w zakresie poszczególnych przedmiotów, podejmowały takie problemy jak: "Rola organizacji młodzieżowych i dziecięcych w kształtowaniu życia szkoły", "Planowanie całodziennego procesu nauczania i wychowania w klasach niższych", "Intensyfikacja procesu nauczania matematyki", "Matematyczne przygotowanie przedszkolaków" itp. Do zadań szkół tych należy sprawdzanie nowych podręczników szkolnych i, jak stwierdził autor w pow. Gotha w r. 1971, nowych pomocy naukowych. Przyjęto zasadę, że nowowprowadzana pomoc naukowa trafia z początku do szkoły -poradni, a po sprawdzeniu jej przydatności, do wszystkich innych szkół.

W szkołach tych stosuje się różne formy upowszechniania doświadczeń. W wymienionej dzielnicy Nerlina, dyrektor szkoły przesyła do wydziału oświaty plan pracy. Plan ten następnie otrzymują wszystkie inne szkoły. Organizacją upowszechniania doświadczeń zajmują się zastępcy inspektorów, konsultując ten plan ze specjalistami danych przedmiotów, pracownikami nauki, działaczami związkowymi. Upowszechnienie przyjmuje różne formy: grupowe hospitacje szkół, kolokwia, konferencje specjalistyczne, konsultacje, odczyty pedagogiczne. Np. w konferencji na temat: "Intensyfikacja nauczania matematyki" wzięło udział 40 nauczycieli. Po referacie pokazano przykładową lekcję w grupach.

W dzielnicy tej od r. 1965 prowadzi się tzw. "kolokwia piątkowe". Szkoła nr 5 tej dzielnicy tworzy gabinet metodyczny, zbierając konspekty lekcji, nagrania, plany wycieczek, projekty zabaw dydaktycznych itp.

Nauczyciele ze szkoły Edwin -Hoernle i szkoły nr 19 udzielają

konsultacji konsultacji nauczycielom, opiekunom organizacji młodzieżowych, kółek przedmiotowych. Odbywają się w tych szkołach kolokwia piątkowe dla dyrektorów i ich zastępców, nauczycieli na tematy takie jak: wychowanie przez pracę, indywidualizacja w procesie nauczania, praca domowa ucznia itp. Tylko w roku 1964/65 w dzielnicy Berlin -Köpenick napisano przeszło 40 odczytów pedagogicznych, z tego 7 uzyskało nagrody centralne.

Podobnie organizowano upowszechnienie doświadczeń w pow. Gotha w r. 1971. Konferencje w szkołach wiodących odbywają się raz w miesiącu, w ramach "dni otwartych". Udział w nich jest w pełni dobrowolny. Na konferencjach j. rosyjskiego uczestniczy przeciętnie 30 nauczycieli. Przyjęto zasadę, że konferencje te mogą tylko odbywać się w dni wolne od pracy lub po zajęciach szkolnych. Wszyscy nauczyciele otrzymują na miesiąc wcześniej plan i problematykę konferencji. Po lekcji otwartej przeprowadza się jej analizę. Dokonuje ją inny nauczyciel, nie ten, który prowadził lekcję.

Doświadczenia nauczycieli poszczególnych przedmiotów szkół wiodących umożliwiły opracowanie poradników metodycznych, zawierających /np. poradnik do nauczania geografii/ kilka wariantów metodycznych tej samej lekcji.

Raz do roku podsumowuje się pracę tych szkół. W podsumowaniu uczestniczą pracownicy naukowí, współdziałający z władzami szkolnymi w organizowaniu i prowadzeniu doskonalenia nauczycieli, opiekujący się szkołami -poradniami.

Nauczyciele tych szkół nie otrzymują żadnego dodatkowego wynagrodzenia.

Autorzy artykułów, nauczyciele, z którymi rozmawiał autor

pracy w pow. Gotha, uważają szkoły konsultacyjne za niezbędne, pod warunkiem, że nie będzie się tworzyć instytucji istniejących formalnie. Podkreślono również rolę współdziałania z pracownikami nauki.

Szkoły-poradnie są w pełni szkołami spełniającymi funkcję szkół wiodących.

Autora interesowały następujące problemy: motywy powstawania szkoły tego typu, wybór problematyki wiodącej i formy upowszechniania doświadczeń.

Szkoły-poradnie powstały w NRD w tym samym okresie, co i szkoły wiodące w Polsce. Przechodziły one pewną ewolucję, również w koncepcji. Są to obecnie szkoły zbliżone do radzieckich szkół przodującego doświadczenia.

Z doświadczeń tych szkół na uwagę zasługuje szczególnie to, co wnoszą one nowego do koncepcji tych szkół.

W zakresie motywów powstawania szkoły wiodącej, nowym jest powoływanie ich na pewien okres, dla rozwiązania określonych zadań.

Nauczyciele niemieccy podkreślają słuszność sprawdzania przez te szkoły przydatności i możliwości stosowania nowych pomocy naukowych.

Szkoły -poradnie w NRD stosują różnorodne formy upowszechniania doświadczeń. Na uwagę zasługuje fakt, że upowszechnienie to posiada planowy charakter i można mówić o procesie wdrażania nowych myśli pedagogicznych do masowej praktyki.

Doświadczenia tych szkół służą do opracowania poradników metodycznych, zawierających przynajmniej trzy warianty danej lekcji. Rozpowszechnienie doświadczeń odbywa się również poprzez rozbudowaną formę odczytów pedagogicznych.

KLASY NOWE I PILOTUJĄCE WE FRANCJI

Idea szkoły aktywnej we Francji i w krajach sąsiednich, szczególnie mówiących j. francuskim, powstała w końcu XIX w. Ruch ten przybierał różne postacie /"szkoła pracy", szkoła czynu", "szkoła twórcza"/. We Francji najczęściej używano określenia: "szkoła aktywna", "szkoła nowa", "nowe wychowanie".

W okresie międzywojennym powstało szereg szkół eksperymentalnych ze słynnym "Ermitage" Decroly'ego.

Zaraz po wojnie, ze względów finansowych ruch ten został zahamowany. We wrześniu 1945 r. odbył się w Brukseli kongres zwolenników szkoły aktywnej, utworzono Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania. Wznowiono działalność szkoły Decroly'ego w Belgii i na jej wzór utworzono taką szkołę we Francji.

Postępowi pedagodzy w latach 1944-1947 wystąpili z projektem przebudowy ustroju szkolnego. Do nich należał Piotr Langevin i Henryk Wallen. Żądali oni wprowadzenia szkoły jednolitej i świeckiej, dającej możliwość rozwoju i dzieciom robotniczym.

Pod wpływem krytyki tradycyjnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej i żądań dostosowania szkoły do nowych warunków, Ministerstwo Edukacji Narodowej powołało Ośrodek Studiów Pedagogicznych w Sèvres w czerwcu 1945 r., któremu wyznaczono dwa główne zadania: 1. koordynowanie badań pedagogicznych we Francji oraz 2. informowanie zagranicą o aktualnych osiągnięciach pedagogiki francuskiej w zakresie tzw. "nowego wychowania". Pionierską pracę nad wielaniem w życie naczelnego zasad
1/ "classes nouvelles et pilotes".

łożenia "nowego wychowania" -lepszego poznania dziecka w celu przyjęcia mu z pomocą w wyborze takiej drogi kształcenia, które umożliwi każdemu uczniowi pełny rozwój jego zdolności - podjęły "szkoły nowe", którym w r. 1952 nadano nazwę "szkół pilotujących". W szkołach tych nie naruszono oficjalnych programów, ograniczając się jedynie do odnowienia szkoły w zakresie metod nauczania. W szkołach tych stosowano takie metody aktywne, jak: nauczanie zindywidualizowane, prace zespołowe, prace na dowolny temat, praca kierowana, badania środowiska.

Unika się wszelkiego dogmatyzmu i schematyzmu. Nie narzucano danej klasie konkretnych metod. Każda z klas zachowuje swe indywidualne oblicze, kładąc szczególny nacisk na jedną z wymienionych metod. Klasy te łączy jedność intencji - przez - wyciężenie martwego encyklopedyzmu szkoły tradycyjnej, bierności uczniów. Chodziło o wyrobienie u młodzieży zamiłowania do wiedzy, umiejętności stosowania jej w życiu, wyrobienie ducha współpracy.

Specyficzną cechą tych klas było włączenie do swoich zadań zagadnienia przygotowania młodzieży do wybrania właściwej drogi życiowej poprzez odpowiedni dla indywidualnych uzdolnień i zainteresowań wybór studiów. Nadaniu temu służyły obserwacje uczniów w toku lekcji, w czasie pracy indywidualnej kierowanej, zorganizowanie "zajęć do wyboru"/ muzyka, plastyka, technika, j.obce/. Program przewidywał, że uczeń może wybrać np. wprowadzenie do techniki przemysłowej /klasy III i IV/, techniki gospodarowania na roli itp. Podobnie jak w ośrodkach Decroly'ego, zerwano z izolacją od rzeczywistości. W tym celu wprowadzono 2 godziny w tygodniu na badania środowiska.

W klasach nowych zwracano uwagę na pracę grupową i indywidualną. Indywidualizacja występowała przy badaniu środowiska,

w zajęciach do wyboru, przy stosowaniu kart opanowania wiadomości, zgodnie z którymi uczeń sam, postępując krok po kroku uzupełnia luki w wiadomościach. Również materiał ćwiczeniowy rozбивa się na tematy umieszczone na oddzielnych kartkach, odpowiednio skatalogowanych /na wzór planu daltonskiego/.

Szkoły nowe stosują ośrodki Decroly'ego w stosunku do przedmiotów pokrewnych. Przestrzega się synchronizacji programów różnych przedmiotów, stosowania metod zbliżonych, przez wszystkich nauczycieli.

W szkołach tych działają spółdzielnie uczniowskie i samorząd. Co 2 tygodnie odbywają się zebrania rad klasowych nauczycieli, na których omawia się postępy uczniów, zachowanie, warunki domowe, trudności. Notatki /sposrozeżenia lekarza, psychologa, prace kontrolne/ przechowuje się w teczce ucznia/dossier/.

Stosując wymienione metody i formy, szkoły pilotujące realizują założenia "nowego wychowania", wdrażają i prowadzą studia nad różnymi problemami pedagogicznymi oraz określają i precyzują metody mające z czasem służyć jako wzór dla wszystkich szkół Francji.

Funkcja tych szkół polega na tym, że mają one być "laboratoriami pedagogicznymi" dla nauczycieli.

Podstawą prawną rozwoju klas pilotujących jest okólnik ministerialny z 30 maja 1952 r. Podkreśla się w nim, że założenia dydaktyczno-wychowawcze klas pilotujących mają być realizowane w konkretnej pracy szkolnej i że żadna ogólna instrukcja nie byłaby w stanie wskazać nauczycielowi, jak te ogólne założenia realizować, gdyż byłoby to sprzeczne z tradycjami i duchem zawodu nauczycielskiego i prowadziłoby do

szkodliwego konformizmu. W okólniku podkreśla się, że tylko indywidualny, twórczy wysiłek każdego nauczyciela może doprowadzić do wykrycia środków i sposobów pracy wychowawczej.

Realizację naczelnych zasad zaczęto w Sévres. Tu zainicjowano akcję dokształcania i doskonalenia nauczycieli/dyskusje, lekcje pokazowe, wymiana doświadczeń, okresowe praktyki pedagogiczne/.

Klas nowych powstało w r. 1945 około 200/były to klasy szóste/. W r. 1948 było już ich 800 / od klasy szóstej do trzeciej, czyli wszystkie klasy pierwszego cyklu/. Później ze względów finansowych zmniejszono ich liczbę, obniżono ilość godzin na badania środowiska, zajęcia do wyboru, podniesiono liczbę uczniów w klasie / klasy te domagały się, by ilość uczniów nie przekraczała 25/.

Szkołom tym stworzono dobre warunki. Szkoły w Enghien, Montegron mieszczą się w pięknie położonych ośrodkach podmiejskich. Wyposażenie ich w sprzęt, środki nauczania jest dobre. Uczniów do szkoły w Montegron dowozi się autobusem.

Kadrze pracującej w szkole pilotującej stawia się wysokie wymagania. Nauczyciel musi być nauczycielem "agregowanym"/agrégés/ czyli musi mieć najwyższą kategorię.

"Klasy pilotujące" odwiedza sporo nauczycieli, wycieczki zagraniczne. Ze względu na to, że ośrodek w Sévres koordynuje działalność tych szkół, tu odbywają się konferencje. Do roku 1957 w konferencjach tych uczestniczyło 40 tys. nauczycieli z zagranicy, w tym i z Polski.

Doświadczenia "klas pilotujących" wprowadza się do szkół masowych. Reforma z r. 1959 wprowadziła np. 2-letni okres obserwacji uczniów dla przeprowadzenia orientacji szkolnej. Wykorzy-

stano metody wypracowane przez "klasy pilotujące". ¹

Dokonująca się po roku 1968 reforma szkolnictwa we Francji ma m.in. na celu zmiany programów nauczania, uwzględnienie w większym stopniu wymogów nauk pedagogicznych, potrzeb życia gospodarczego i kształtowania umysłów zdolnych do twórczej innowacji i poszukiwań. Służy temu m.in. koncepcja "szkoły otwartej", związanej z najbliższym otoczeniem i z jego potrzebami, położenie nacisku na zapewnienie rozwoju wszystkich uzdolnień i zainteresowań dzieci. Jest to niewątpliwie wpływ do - świadczeń klas pilotujących.²

Klasy pilotujące zaliczyć można do szkół eksperymentalnych.

Spełniają one jednak i funkcję szkół typu wiodącego, gdyż doświadczenia te powstają w wyniku twórczych, indywidualnych wysiłków nauczycieli, a dorobek tych klas upowszechnia się za pomocą różnych form.

=====

1/ Źródła : S. Baścik: Aktualne formy szkoły aktywnej we Francji. "Chowanna" 1962, z. 1; B. Nawroczyński: O szkolnictwie francuskim. Warszawa 1961; Bartecki, Cz. Kupisiewicz: Szkoły pilotujące we Francji. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1958, nr 2. Relacje uczestników wycieczki i kursów z woj. olsztyńskiego z lat 1967 i 1969.

2/ Zob. A. Mońka - Stanikowa : Reforma szkolnictwa we Francji. "Nowa Szkoła" 1972, nr 9.

RUCH SZKÓŁ WIODĄCYCH W POLSCE

Ruch szkół wiodących w Polsce rozaptrywać się będzie według następujących zagadnień:

1. Początki tego ruchu w latach 1918-1939.
2. Geneza idei szkół wiodących w Polsce Ludowej.
3. Podstawy prawne ruchu szkół wiodących w PRL.
4. System dydaktyczno-wychowawczy szkół wiodących W.Okonia.
5. Szkoły wiodące w świetle materiałów Centralnego Ośrodka Metodycznego.

ad 1. W okresie międzywojennym właściwie nie było placówek spełniających funkcję wiodących. Wynikało to nie tyle z braku koncepcji, ile z całokształtu polityki oświatowej.

Postęp pedagogiczny, który dokonuje się w szkołach, obejmując zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne, jest składnikiem polityki oświatowej.¹ Szczytowym osiągnięciem tego postępu są placówki eksperymentalne i wiodące, które przyspieszają postęp przez upowszechnianie myśli pedagogicznych, doświadczeń zdobytych w trakcie wdrażania. Polityka oświatowa w latach międzywojennych nie unowocześniła ustroju szkolnego, nie ujednoliciła wykształcenia, a sytuacja polityczna i gospodarcza powodowały nierównomierny i niedostateczny rozwój szkolnictwa, szczególnie na wsi, gdzie powstawały szkoły niżej zorganizowane tzw. "pierwszego stopnia organizacyjnego", w których dzieci w ciągu siedmiu lat kończyły klasę czwartą. Wprowadzenie przez ustawę z r.1932 szkół powszechnych o różnym poziomie programowym, two-

1/ Por. W.Okoni: Pojęcie postępu pedagogicznego. "Nauczyciel i Wychowanie" 1969, nr 3.

zenie "ślepych uliczek szkonych", złe wyposażenie szkół, najniższe w grupie inteligencji uposażenie nauczycieli, wreszcie brak szerszego zainteresowania władz szkolnych ruchem nowatorskim nauczycieli, nie sprzyjało postępowi pedagogicznemu. Jeśli w tym okresie powstały dość liczne szkoły i placówki eksperymentalne, to była to zasługa kolektywów nauczycielskich i pojedynczych nauczycieli, ZNP, organizacji społecznych. Podejmowane eksperymenty były często krótkotrwałe. Na rozwój i prace eksperymentalnej mogły pozwolić sobie te placówki, które były niezależne finansowo /Liceum Krzemienieckie, Rydzyna /. Tylko kilka placówek /Liceum Krzemienieckie, Rydzyna, Liceum im. Sniadeckich, Szkoła Powszechna im. J.Jotejko/ uznane zostały przez Ministerstwo WROF jako eksperymentalne i nauczycielom przyznano ulgi, dodatki do uposażenia.

Kręgi nauczycielstwa interesowały się mniej zagadnieniami ustrojowymi szkolnictwa, gdyż nie nie zapowiadało reformy w tej dziedzinie, a raczej problemami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Różne były przyczyny podjęcia eksperymentu. Poszukiwano praktycznej realizacji celu wychowania obywatelskiego /gimnazjum w Rydzynie/, przygotowania oddanego swemu zawodowi nauczycielstwa /seminarium im. Konarskiego/, czasem to były względy ideologiczne /szkoły prowadzone metodą harcerską/, poszukiwano koncepcji wiązania szkoły z życiem/eksperyment Sjudaka, szkoła Petrykowskiego/. Dość liczne szkoły próbowały realizować nauczania wg "laboratoryjnego planu daltonskiego", według "metody projektów", koncepcji szkoły aktywnej i szkoły pracy.

W niektórych szkołach eksperymentalnych z góry zakładano, że wypróbowane, sprawdzone koncepcje zostaną następnie upowszech-

nione. I w tych wypadkach można doszukiwać się częściowo realizacji przez te szkoły funkcji szkoły wiodącej. Szkoła eksperymentalna może stać się szkołą wiodącą, gdy jej celem stanie się doskonalenie nauczycieli.

W roku 1922 Miejski Wydział Oświaty i Kultury w Łodzi założył "Miejską Szkołę Pracy", której zadaniem było torowanie drogi nowym metodom w nauczaniu i wychowaniu, i dzielenie się swoimi osiągnięciami z łódzkimi szkołami powszechnymi. Szkoła ta kierowana przez R. Petrykowskiego dopracowała się oryginalnej koncepcji nauczania problemowego w zespołach, wykorzystując osiągnięcia pedagogiki światowej i polskiej. Doświadczenia swoje upowszechniała będąc szkołą ćwiczeń dla Miejskiego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego, poprzez redagowania pisma "Szkoła i Nauczyciel", zapoznanie z dorobkiem szkoły nauczycieli z miasta Łodzi, Zgierza, Ozorkowa, a także Warszawy, Łomży, Lwowa. W czasie tych odwiedzin nie tylko pokazywano szkołę, ale starano się opracować program i plan upowszechnienia doświadczeń. Stosowano następujący plan: hospitacje lekcji, omówienie ich przez nauczycieli lub kierownika szkoły, dyskusja nad referatem uzasadniającym organizację i metody pracy szkoły.

Szkoła organizowała też kursy dla nauczycieli. W roku szkolnym 1926/27 zorganizowano tygodniowy kurs "szkoły twórczej" dla 70 nauczycieli Okręgu Szkolnego Łódzkiego.

Wygłaszano też referaty w oddziałach Związku Nauczycielstwa Polskiego, w szkołach powszechnych Zgierza, Pabianic, Tomaszowa, Brzezcinach. ¹

Z myślą o zapewnienie szkolnictwu postępu, stworzono szkołę doświadczalną w Rydzynie.

=====

1/ Por. R. Petrykowski: Szkoła eksperymentalna w Łodzi/1923-1929/
Warszawa 1963.

Jej kierownik i twórca koncepcji wychowania obywatelskiego

- T.Łopuszański pisał ?

"Tylko bowiem siła żywego przykładu zdoła przełamać wpływy zatruwające nasze życie, chorej atmosfery moralnej, skierować zainteresowania i dążenia pracowników szkoły oraz ich wysiłki reformatorskie przede wszystkim ku wychowaniu moralnemu, uczynić szkoły narzędziem moralnego odrodzenia społeczeństwa". 1

Rydzyzna miała być placówką wzorcową, w której nauczyciele mogliby na żywym przykładzie przekonać się, że w ramach zbiorowego wychowania można osiągnąć rozwój młodzieży, rozwinąć podstawowe jej wartości i siły moralne. Rydzyzna promieniowała nie tylko na nauczycielstwo woj.poznańskiego, ale i całej Polski. Nierzadko odbywały się tu konferencje, lekcje pokazowe, wygłaszano referaty, ogłaszano drukiem prace posiadające cechy odczytów pedagogicznych.

Wzorem pracy szkoły w środowisku była szkoła wiejska w Turkowiczach na Wołyniu kierowana przez Sjudaka. Sjudak, podobnie jak S.Szacki, chciał poprzez szkołę przebudować wieś. Placówka Sjudaka była często odwiedzana przez nauczycieli innych szkół.

Wzorem pracy ze środowiskiem była też szkoła w Hołobach, odwiedzana przez wycieczki nauczycieli, przyjmująca uczniów seminariów na praktykę. 2

=====

1/ T.Łopuszański : Szkoła doświadczalna w Rydzynie. "Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1960, nr 2, s. 51.

2/ Źródła : Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900-1964.Red. St.Dobrowolski i T.Nowacki. Warszawa 1966.
III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie. Warszawa 1954.

ad 2. W roku 1961 Komisja Eksperymentów Pedagogicznych przy ZG ZNP kierowana przez W. Okonia zorganizowała w Gdańsku kurs dla nauczycieli prowadzących eksperymenty szkolne. Kontynuacją tego kursu była konferencja zwołana na przełomie roku 1962/63 do Kudowy. W konferencji tej wzięli udział nauczyciele, kierownicy i dyrektorzy szkół eksperymentalnych, pracownicy administracji szkolnej, pracownicy naukowci Uniwersytetu Warszawskiego i Instytutu Pedagogiki. Kierownikiem naukowym kursu był W. Okon. Prócz niego w konferencji uczestniczyli : E. Fleming , J. Janiszowska, J. Kwiatek, Cz. Kupisiewicz, W. Zubniewski, S. Słomkiewicz, T. Wróbel. Na konferencji tej wymieniano doświadczenia, przypomniano cechy i cele eksperymentów szkolnych. Było to konieczne ze względu na to, że od roku 1961 eksperymenty przybrały w Polsce masowy charakter. Na konferencji tej stwierdzono, że prócz poszukiwania skutecznych dróg wychowania i nauczania, konieczne jest wdrażanie osiągnięć teorii do praktyki pedagogicznej, upowszechnienie w naszym szkolnictwie twórczych poczyniń. Realizacją tych zadań powinny, zdaniem uczestników konferencji, zająć się szkoły wiodące. Celem szkoły wiodącej miało być więc upowszechnienie i wdrażanie treści, metod, środków oraz form organizacyjnych nauczania i wychowania, wypróbowanych doświadczalnie i sprawdzonych naukowo w szkołach eksperymentalnych. Podkreślano, że realizacja ustawy o reformie szkolnictwa podstawowego i średniego stawia przed nauczycielstwem niezwykle ważny problem poszukiwania nowych i bardziej efektywnych dróg wychowania i nauczania i że zadania, które ustawa stawia, nie dadzą się zrealizować przy pomocy starych i tradycyjnych metod.¹

1/ Por. A. Reklajtys: Sprawozdanie z kursu związkowego dla nauczycieli szkół eksperymentalnych. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1963, nr 3.

Genezę szkoły wiodącej należy więc widzieć w rozwoju ruchu eksperymentatorskiego, w rozwoju nauk pedagogicznych, których osiągnięcia mogły być wdrażane do masowej praktyki. Konieczność wdrażania dyktowała reforma szkolna, nowe treści programów.

Ustawa sejmowa określała kierunki unowocześnienia szkoły w zakresie treści nauczania i wychowania, metod, środków i organizacji. Art.1 ustawy określał, że nauczanie i wychowanie w szkołach ma zmierzać do tego, by uczniom i wychowankom zapewnić wiedzę o prawach przyrody i życia społecznego, o dziejach i kulturze narodu i ludzkości, aby kształtować naukowy pogląd na świat i zapewnić kwalifikacje do pracy zawodowej.¹

To określenie podstaw wykształcenia prowadziło do zmian w treściach programowych. Integralnym składnikiem wykształcenia stało się wykształcenie politechniczne. Założenia programowe precyzowały następująco zadania w tym zakresie :

"... ośmioklasowa szkoła podstawowa zaznajomi młodzież z podstawami naukowymi produkcji i techniki, ukształtuje umiejętności posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy, zaznajomi z typowymi maszynami i urządzeniami oraz ogólnymi zasadami organizacji pracy ." ²

Cechą nowych programów było ich zbliżenie do życia. Wyrażało się to w zwiększeniu zasobu wiedzy z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych , w zaznajamianiu uczniów z osiągnięciami nauki współczesnej, z jej zastosowaniem w praktyce. Przebudowano zupełnie programy matematyki i i zajęć praktyczno-technicznych. O ile program 4-klasowej szkoły był w pewnym sensie odpowiednikiem określonej nauki, to nowy program, zgodnie z ten-

1/ Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej. Materiały z dyskusji sejmowej. Warszawa 1961.

2/ Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej/tymczasowy/.Warszawa 1963, s. 9.

dencją integracji nauk, zawiera tematy z innych nauk, z ich pogranicza.

Treści programowe uwzględniały osiągnięcia nauk, dorobek pedagogiki w zakresie teorii kształcenia politechnicznego.

Wstępna część programu zawiera m.in. sugestie dotyczące realizacji tych programów. Zwraca się uwagę na różnorodność metod pracy na lekcji z podkreśleniem, że metody nauczania zależne są od przedmiotu i tematu lekcji, od warunków, wieku dziecka, przygotowania uczniów, wyposażenia szkoły. Program zalecał stosowanie przede wszystkim takich metod, które przyczyniają się do wyrobienia aktywnej postawy uczniów, do poszukiwania samodzielnych rozwiązań i zdobywania wiedzy własnym wysiłkiem. Zwraca uwagę na te metody, które wdrażają do samodzielnego myślenia, do stosowania wiedzy w praktyce, do samokształcenia i umiejętności organizowania własnej pracy.¹

Uwagi o realizacji programów uwzględniały szeroko osiągnięcia polskiej pedagogiki, zajmującej się szczególnie nauczaniem rozwijającym aktywność i samodzielność uczniów. W szkołach eksperymentalnych najczęściej podejmowano problemy metod i organizacji procesu nauczania prowadzącego do aktywności i samodzielności.

Założenia programowe należy uznać za przełomowe i wymagające wdrażania teorii pedagogicznych do praktyki.

Unowocześnienie szkoły uzależnione jest od wielu czynników/stan współczesnej nauki, baza materialna szkoły, klimat wokół szkoły, a przede wszystkim - kadra i jej kwalifikacje/.

Z tą myślą powołano w Polsce szkoły wiodące jako szkoły przy-
=====

1/ Program nauczania s. 14.

szłości, realizujące w pełni założenia programów nauczania. Warunkiem pełnej realizacji tych założeń byli twórczo pracujący nauczyciele. Szkoły te były pomyślane jako jedna z dróg prowadzących do postępu pedagogicznego, jako pomost pomiędzy szkołami eksperymentalnymi a szkołami masowymi.

ad 3. Podstawę prawną ruchu szkół wiodących stanowiło Zarządzenie Ministra Oświaty z 20 lipca 1965¹, Okólnik Ministra Oświaty z 23 września 1965,² Zarządzenie Ministra Oświaty z 19 czerwca 1965 w sprawie organizacji i działania okręgowego ośrodka metodycznego.³

W pewnym stopniu za podstawę prawną można uważać wytyczne COM, ze względu na to, że były one obowiązującymi przepisami dla ośrodków metodycznych.

Ruch szkół wiodących w Polsce został ujęty w ramy prawno-administracyjne zapoczątkowane wymienionym zarządzeniem z r. 1963.

" Zadaniem szkół wiodących - czytamy w tym zarządzeniu - jest upowszechnienie dorobku teorii i praktyki pedagogicznej. W szczególności do zadań szkoły wiodącej należy wprowadzanie i upowszechnianie nowych treści, metod i środków oraz form organizacyjnych nauczania i wychowania, wypróbowanych doświadczalnie i uzasadnionych naukowo.

Szkoły spełniające te zadania mogą być szkołami wiodącymi bądź w zakresie całokształtu działalności szkolnej, bądź w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, grup przedmiotów lub zagadnień wychowawczych.

- =====
- 1/ Nr GMI-3038/63. Dz.Urz. nr 9, poz.160.
 - 2/ Nr GMI-2581/65. Dz.Urz.nr 14, poz.154.
 - 3/ Dz.Urz. nr 10, poz.110.

/.../ Szkoła wiodąca powinna stać się warsztatem pracy ze -
społów metodycznych i przykładowym ośrodkiem pracy dydaktycz-
no -wychowawczej dla szkół swego powiatu lub rejonu ustalo-
nego przez organa administracji szkolnej, który uznał szko-
łę za wiodącą. Szkoły , które są siedzibą sekcji lub ogniska
metodycznego, powinny w zasadzie spełniać zadania szkoły wio-
dącej w zakresie tego przedmiotu lub tych zadań, dla których
te sekcje /ogniska/ są powołane. Szkoła wiodąca powinna udo-
stępniać w jak najszerszym zakresie wyniki swoich osiągnięć
ogółowi nauczycieli i wychowawców przez umożliwienie im ob-
serwacji procesu nauczania i wychowania oraz praktycznego za-
znajamiania się z wynikami tego procesu".

Dla umożliwienia szkołom wiodącym spełnianie tych zadań i
osiągnięcia jak najlepszych wyników , Ministerstwo Oświaty
zobowiązuje administrację szkolną oraz ośrodki metodyczne do
zapewnienia szkołom tym opieki nad działalnością pedagogiczną,
wszechstronną pomoc oraz stworzenie jak najkorzystniejszych
warunków pracy. Opieka ta miała się przejawiać się w organi-
zowaniu konferencji pracowników tych szkół dla wymiany do-
świadczeń, omówienia nasuwających się trudności oraz sposo-
bów ich rozwiązywania i ustalenia norm współpracy z innymi
szkołami.

Zarządzenie to omawia sprawę powoływania szkół wiodących,
stwierdzając, że z inicjatywą podjęcia przez szkołę działalno-
ści wiodącej może wystąpić kierownik/dyrektor/ szkoły w poro-
zumieniu z radą pedagogiczną i za zgodą nauczycieli przedmio-
tów lub grup przedmiotów objętych zakresem działalności szko-
ły wiodącej. Inicjatywę w tym zakresie mogły podjąć ośrodki
metodyczne, organa administracji szkolnej, ale w porozumieniu

z kierownikiem /dyrektorem/ i radą pedagogiczną, za zgodą nauczycieli i wychowawców mających prowadzić działalność wiodącą.

Zarządzenie to wylicza warunki, które szkoła musi spełnić, by można ją było uznać za wiodącą. Wymienia się 3 warunki:

1. Kwalifikowana i dobrze pracująca kadra nauczycielska, umożliwiająca osiągnięcie zadań ciążących na szkole wiodącej.
2. Bardzo dobre wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej, w zakresie którym szkoła ma spełnić funkcję szkoły wiodącej.
3. Posiada warunki lokalowe oraz należyte wyposażenie w sprzęt i pomoce naukowe.

Po ujawnieniu szeregu niedociągnięć w organizowaniu, udzielaniu pomocy i w pracy szkół wiodących, Ministerstwo Oświaty wydało okólnik, ogłoszony w Dz.Urz. nr 14 z roku 1965 w sprawie organizacji i dalszego rozwoju szkół wiodących. Zawierał on ocenę szkół wiodących, wskazywał na błędy i niedociągnięcia.

"Stosunkowo szybki wzrost szkół wiodących w okresie dwuletnim wpłynął na rozwój zainteresowań nauczycieli najnowszymi zdobyczami nauki, pozwolił na pełniejsze wcielanie teorii do praktyki szkolnej oraz przyczynił się do podnoszenia sprawności kształcenia. Biorąc pod uwagę dość spontaniczny rozwój ilościowy szkół wiodących w niektórych okręgach, należy w dalszej działalności w tym zakresie czuwać nad prawidłowym wyborem placówek /.../ Zgodnie z kryteriami wskazanymi w cytowanym zarządzeniu / z r. 1963 - TZ/ szczególnie nie należy nadawać charakteru szkoły wiodącej wszystkim tym placówkom, które wykazują się prawidłową działalnością dydaktyczno-wychowawczą, lecz nie stosują w swej pracy różnych form upowszechnie-

nia doświadczeń /.../ Ze względu na wagę zagadnienia /weryfikacji szkół wiodących w roku 1965/66 - TŻ/, analiza pracy istniejących szkół wiodących powinna być dokonywana bezpo-średnio przez okręgowe ośrodki metodyczne. Przy powoływaniu dalszych szkół wiodących lub dokonywaniu niezbędnych zmian w zakresie sieci tych szkół, należy kierować się zasadą, że każdy powiat obok szkół wiodących w określonej dziedzinie, powinien posiadać szkołę wiodącą całościowo, odpowiadającą wszelkim wymaganiom dla tych placówek tego rodzaju".

" Przy ustalaniu zadań i zagadnień, które szkoła pragnie realizować i upowszechniać , należy mieć na uwadze, że w okresie realizacji reformy szkolnej działalność szkół wiodących powinna być podporządkowana wynikającym z tej reformy zadaniom / .../ Na czołowe miejsce wśród tych zadań wysuwa się właściwa interpretacja treści programowych, kształtowanie u dzieci i młodzieży postawy zaangażowania społecznego, podnoszenia sprawności kształcenia , rozwijanie samodzielnego myślenia uczniów".

Okólnik zwraca uwagę administracji szkolnej, ośrodkom metodycznym na sprawę otoczenia szkół wiodących szczególną opieką. Opieka ta ma przejawiać się w udzielaniu szkołom instruktażu, zaopatrywaniu w nowoczesne pomoce naukowe, unowocześnienie sprzętu szkolnego, przydzielaniu dodatkowych kredytów na zakup literatury, przyznawaniu w miarę możliwości dodatków specjalnych, w udzielaniu pomocy w organizowaniu wzorcowych pracowni przedmiotowych i klas- pracowni. Opiekę nad szkołami wiodącymi okólnik powierza ośrodkom metodycznym , które powinny:

- ustalać wspólnie z radą pedagogiczną zagadnienia, w których szkoła ma wieść,

- doskonalić nauczycieli , ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli prowadzących działy pracy, w których szkoła jest wiodąca,
- pomagać nauczycielom w organizowaniu samokontroli pracy dydaktyczno-wychowawczej , organizować międzyszkolne konferencje w celu upowszechniania doświadczeń oraz pomóc w organizowaniu tzw. lekcji otwartych,
- zachęcić nauczycieli do opracowywania odczytów pedagogicznych oraz udzielanie im w tym zakresie pomocy,
- zachęcić nauczycieli do publikowania swych osiągnięć na łamach czasopism pedagogicznych.

Zgodnie z tym okólnikiem, kuratoria wspólnie z okręgowymi ośrodkami metodycznymi mają zabezpieczyć, w miarę możliwości, współpracę doświadczonych psychologów ze szkołami wiodącymi. Szkoły jednego powiatu powinny być otoczone opieką psychologa zatrudnionego w poradni społeczno-zawodowej, w ośrodku selekcyjnym lub ośrodku metodycznym. Zadaniem psychologa współpracującego ze szkołami wiodącymi byłoby min. prowadzenie wstępnych, śródrocznych i końcowych badań psychologicznych, rozpoznawanie środowiska rodzinnego dzieci nastrożających trudności wychowawcze, utrzymywanie kontaktu z lekarzem szkolnym.

Oddanie szkół wiodących pod opiekę ośrodka metodycznym znalazło wyraz w zarządzeniu z 19 czerwca 1965 r. w § 1 statutu okręgowego ośrodka metodycznego czytamy:

Zadaniem ośrodka jest "wydobywanie i upowszechnianie dobrych doświadczeń pedagogicznych , szkół wiodących i placówek naukowych współdziałających ze szkołami eksperymentalnymi".

Od roku 1965 nie ukazało się żadne nowe zarządzenie dotyczące szkół wiodących. Niektóre postanowienia szczegółowe cy-

towanych dokumentów przestały być aktualne. Dotyczy to np. roli i zadań ośrodków metodycznych, w związku z przekształceniem ich zarządzeniem z dnia 1 września 1972r. i 21 grudnia tegoż roku w zespoły przedmiotowo-metodyczne wizytatorów.

Program działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania na lata 1972-1975 nie wspomina co prawda o szkołach wiodących, ale dużo miejsca poświęca się w nim na konieczność unowocześniania procesu dydaktyczno-wychowawczego, zwraca się uwagę na upowolnienie przodujących doświadczeń nauczycieli, szkół, rejonów i okręgów szkolnych.

ad 4. W roku 1965 W.Okón opracował system dydaktyczno-wychowawczy szkół wiodących.¹ Ze względu na to, że w okólniku Ministra Oświaty z r. 1965, w analizach i wytycznych COM można znaleźć sformułowania będące dowodem na to, że system ten przyjęto i oparto się na nim przy ocenie pracy szkół wiodących, redagowaniu wytycznych, koniecznym jest omówienie tego systemu.

W.Okón jest zdania, że rola szkół wiodących jest duża, że mają one wpływ na teorię i praktykę pedagogiczną. Stwierdza on, że z wymienionych w zarządzeniu Ministra Oświaty z r. 1963 warunków, które szkoła musi spełnić, by można ją uznać za wiodącą, najważniejszym jest praca nauczyciela, stosowanie przez niego nowoczesnych metod i środków w wychowaniu i nauczaniu. Budynki i wyposażenie szkoły jest ważne, ale nie decydujące.

Wychodząc z założenia, że szkoły wiodące to udoskonalony warsztat pracy pedagogicznej, stwarzający korzystne warunki do wdrażania teorii, dla weryfikowania praktycznie wyników badań, szkoły te powinny być na takim poziomie, jaki odpowiada

=====

1/ Por. "Nowa Szkoła" 1965, nr 2 i 3. System ten wydrukowany jest również w książce: Szkoły eksperymentalne i wiodące. Praca zbiorowa pod red. W.Okonia. Warszawa 1966.

Omawia go również w pracy: O postępie pedagogicznym. Warszawa 1970, w roz. VI.

rozwojowi współczesnej wiedzy pedagogicznej oraz twórczej praktyce wychowania socjalistycznego. Cechą ich powinna być nowoczesność, wzorowa realizacja wymogów polityki oświatowej.

Jednym z wymogów, uzasadnionych naukowo jest stosunek szkoły do środowiska. Opierając się na myślach i praktyce S. Szackiego, doświadczeniach Sjudaka i innych, W. Okoń stwierdza, że środowisko powinno być instancją współwychowującą, że szkoła powinna oddziaływać na nie, zmieniać je. Mając na myśli "szkołę w środowisku", autor wyodrębnia integralnie związane ze sobą 4 kręgi: nauczycieli, uczniów, rodziców i szersze środowisko społeczne. Wymagania w stosunku do nauczycieli są dość wysokie. Mają to być ludzie o wysokich kwalifikacjach zawodowych i moralnych, cieszący się autorytetem wśród uczniów, rodziców i szerszego środowiska, ciągle doksztalający się i doskonalący swoje kwalifikacje. Tylko tacy mogą spełnić zadania, jakie wynikają z funkcji szkoły wiodącej - stać się nauczycielami - nauczycielami. Ze względu na dobro szkoły, należy wymieniać niektórych nauczycieli, tych, którzy nie podołają zadaniom wynikającym z funkcji szkoły wiodącej.

Zgodnie z wymogami współczesnej pedagogiki, uczniowie w szkołach wiodących muszą być podmiotem, a nie przedmiotem wychowania. Oznacza to pełną aktywizację uczniów, stawianie przed nimi samodzielnych zadań. W parze z tym, musi iść głębsze poznanie uczniów, ich warunków domowych, zdrowia, postępów w nauce, ich uzdolnień i zainteresowań, cech charakteru, poziomu społecznienia.

Zgodnie z poglądami na rolę środowiska i wpływu na nie szkoły, kontakt z rodziną nie może ograniczyć się do trady-

cyjnych wywiadówek i działalności komitetu rodzicielskiego.

Omawiając stosunek nauczania do wychowania oraz aktywności nauczycieli do aktywności uczniów, W. Okoń odrzuca utrwaloną w praktyce złą tradycję rozbieżności między wychowaniem i nauczaniem, jednostronne oddziaływanie na intelekt uczniów i pisze, że szkoła wiodąca musi uwzględniać poglądy współczesnej pedagogiki i polityki oświatowej. Aktywności nauczycieli ma towarzyszyć bogata w treść aktywność uczniów, wychowaniu-samowychowanie, kształceniu-samokształcenie, kontroli-samokontrola uczniów. Spełnianie przez szkołę roli w przygotowaniu do dalszego kształcenia, samokształcenia, samowychowania jest rysem nowoczesności szkoły, koniecznością wynikającą z życia w warunkach cywilizacji naukowo-technicznej.

Następnym problemem omawianym przez W. Okonia jest problem stosunku szkoły do treści wykształcenia. Analizując trzy teorie doboru treści wykształcenia: encyklopedyzm /materializm dydaktyczny/, utylitaryzm i formalizm, Autor odrzuca te teorie i zgodnie z założeniami pedagogiki socjalistycznej, wysuwającej jako cel wychowania - wszechstronny rozwój człowieka, proponuje dla teorii opartej na tych założeniach nazwę teorii materializmu funkcjonalnego. Szkoła wiodąca jako szkoła przyszłościowa, wzorowa ma właśnie realizować tę teorię, jednoczyć poznawanie z działaniem, zasadę poznawania rzeczywistości z zasadą jej przekształcania przez młodzież.

Szkołę wiodącą ma cechować nowoczesność w stosowaniu przez nauczyciela metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nowoczesność to potrzeby aktywizowania, usamodzielniania i uspołeczniania młodzieży w procesach pracy szkoły. Z tym wiąże się stosowanie metod nauczania/obok podających, nauczanie problemowe/ i organizacja pracy uczniów na lekcji/praca

indywidualna, grupowa/.

W szkole wiodącej powinna być rozwinięta praca pozalekcyjna, prace społecznie użyteczne, dobrze winny pracować organizacje młodzieżowe. Formy te, łącznie z pracą lekcyjną, winny być zintegrowane.

Analizując główne problemy pracy szkół wiodących, W. Okoń wymienia najważniejsze problemy, których realizacja zbliży szkołę do ideału, wzoru przyszłościowego. Problemy te zgodne są z poglądami współczesnej pedagogiki, znalazły w nich wyraz i własne poglądy Autora systemu dydaktyczno-wychowawczego szkół wiodących.

ad 5. Centralny Ośrodek Metodyczny i okręgowe ośrodki, którym resort oświaty powierzył opiekę nad szkołami wiodącymi, wielokrotnie zbierały materiał, przeprowadzały hospitały, badały wyniki nauczania w szkołach wiodących. Z zebranymi materiałami zapoznawano administrację szkolną na kilku konferencjach, ogłaszano w prasie, precyzowano warunki, jakim szkoły te powinny odpowiadać, w jakim trybie należy je powoływać itp.

Zebrane materiały są w jakimś stopniu odzwierciedleniem rozwoju szkół wiodących, obrazem istniejącej sytuacji.

Z materiałami tymi autor pracy zapoznał się w Centralnym Ośrodku Metodycznym.

Pierwsze szkoły wiodące zaczęły powstawać w roku 1964. W roku tym istniało 955 wiodących szkół podstawowych. Ilość ich w poszczególnych województwach była różna. Np. nie było ich wcale w tym roku w m.Łodzi i woj.olsztyńskim, po 3 szkoły miało kuratorium gdańskie i katowickie, 104 rzeszowskie i 300 wrocławskie.

W roku 1965 ilość tych szkół /podstawowych/ wynosiła już 1359. Największy przyrost nastąpił w Gdańsku / z 3 do 81/, w Katowicach / z 3 do 138/, przy minimalnym spadku w Białymstoku, Wrocławiu i Zielonej Górze. Rok 1965 stanowił ogólnie etap masowego powoływania szkół wiodących.

Błędy w powoływaniu szkół wiodących zmusiły władze szkolne do przeprowadzenia ich weryfikacji, zapowiedzianej przez min. Tułodzieckiego na konferencji w Sulejówku w r. 1965.

W roku 1967 stan szkół zmniejszył się do 1279 /np. w Gdańsku z 94 do 23, w Poznaniu z 182 do 131, we Wrocławiu z 269 do 209/. Weryfikację przeprowadzano i w latach następnych. Weryfikacje te świadczyły rzekomo o umocnieniu się szkół wiodących.

19 kwietnia 1969 r. na konferencji w Kielcach podsumowano 5-letni dorobek szkół wiodących. Tezy dyr. Kuligowskiej, jak i wypowiedzi przedstawicieli poszczególnych OOM były raczej pesymistyczne. Dr Kuligowska stwierdziła, że " w ciągu ostatnich lat zainteresowanie szkołami wiodącymi władz oświatowych, ośrodków metodycznych, ognisk ZNP i samych nauczycieli systematycznie słabnie. W wielu środowiskach podchodzi się do szkół wiodących jako do idei przejściowej, w swoim czasie modne, stwierdzając zanik tej mody".

"Być może, że istnieje potrzeba wycofania się w ogóle z idei szkół wiodących". Jednocześnie podkreśliła, że koncepcja szkół wiodących jest słuszna, nie przemijająca, gdyż wynika z obiektywnego rozwoju nauk pedagogicznych, konieczności wdrażania naukowo uzasadnionych i sprawdzonych doświadczalnie treści i metod postępowania.

Na przestrzeni 5 lat rozwoju szkół wiodących można zarysować sześć etapów :

- szerokie propagowanie wśród nauczycieli hasła w rodzaju: "Każdy nauczyciel nowatorem". Powszechne budzenie aktywności pedagogicznej kierowników szkół i nauczycieli,
 - dość masowe powoływanie szkół wiodących, uznawanie za wiodącą każdą szkołę, która się zgłosiła, administracyjne określanie szkół wiodących,
 - weryfikacja szkół wiodących. Wizytacje tych szkół dla sprawdzenia, które z nich są faktycznie wiodącymi. Badanie wyników nauczania w szkołach wiodących i w innych szkołach.
 - pierwsze próby inspiracji tematycznej. Wskazywanie problemów pedagogicznych do wdrożenia w szkole wiodącej,
 - organizowanie różnych form upowszechniania dorobku szkół wiodących wśród nauczycieli innych szkół,
 - traktowanie szkół wiodących w podobny sposób, jak np. w rolnictwie traktuje się wzorcowe gospodarstwa doświadczalne. Przed każdą szkołą wysuwa się konkretny problem praktyczny, szkoła ten problem podejmuje. Po pewnym okresie czasu sprawdza się rezultaty pracy szkoły w danej dziedzinie. W przypadku rezultatów pozytywnych, organizuje się w sposób planowy sposoby popularyzacji wyników wśród innych szkół.
- Jak stwierdziła na konferencji w Kielcach dyr. Kuligowska, w ciągu 5 lat istnienia szkół wiodących nie dopracowano się określenia miejsca szkół wiodących w systemie oświaty, popełniono błędy wynikające z niejednorodności rozumienia samej koncepcji szkoły wiodącej, co powodowało zacieranie różnic między szkołą wiodącą a szkołą eksperymentalną lub pomiędzy wiodącą a każdą inną szkołą.
- Na tej samej konferencji stwierdzono, że chodzi o sprecyzowanie warunków, jakim powinna odpowiadać szkoła wiodąca.
- Warunki te zostały określone w dokumentach Ministerstwa Oświa-

ty, ale od r. 1964, kiedy powstały pierwsze szkoły wiodące, występują niejasności co do warunków, jakie musi szkoła wiodąca posiadać, różniących ją od szkoły zwykłej. Na konferencji w dniu 21X 1964r. dyr Kuligowska w oparciu o materiały zebrane przez COM i kontrolę NIK stwierdziła, że nie przestrzega się warunków wymienionych w zarządzeniu z r. 1963 przy powoływaniu szkół wiodących, typuje się je administracyjnie, nawet bez wiedzy kierowników i nauczycieli tych szkół. Nie otacza się tych szkół opieką. Dyr. COM sprecyzowała wówczas etapy tworzenia szkół wiodących: etap pierwszy - po rozbudzeniu ambicji i inicjatywy nauczycieli, podjęcie problematyki wiodącej istotnej dla całokształtu życia szkoły. Etap drugi - rozwijanie akcji w szerz, poziomo, by objąć wszystkich nauczycieli szkoły. Etap trzeci - powstanie szkoły wdróżeniowej. Dyr. Kuligowska wnioskowała, by decyzję o powołaniu szkoły weryfikować co rok. Dokument kwalifikacyjny powinien zawierać: główne kierunki pracy szkoły, problemy szczegółowe, statystykę wyników nauczania.

11 i 12 czerwca 1965 r. odbyła się w Sulejówku narada zorganizowana przez COM. w referacie pt. "Szkoły wiodące po dwóch latach działalności" dyr. Kuligowska wskazała na niedociągnięcia w powoływaniu szkół wiodących, na brak opieki nad nimi ze strony administracji szkolnej, co wyrażało się w słabym wyposażaniu tych szkół w pomoce naukowe, czasopisma, książki pedagogiczne. Nie zwracano też uwagi na kwalifikacje nauczycieli.

Rok ten charakteryzował się spontanicznym rozwojem ilościowym szkół wiodących. Po ujawnieniu szeregu niedociągnięć, Ministerstwo Oświaty wydaje okólnik w sprawie organizacji i dalszego rozwoju szkół wiodących. W okólniku tym sprecyzowano доклад -

niej warunki, jakim szkoła wiodąca ma odpowiadać przy jej powoływaniu, dodając do trzech wymienionych w zarządzeniu z r. 1963 - czwarty : stosowanie w swej pracy form upowszechniania doświadczeń. W okólniku tym zwrócono uwagę na otoczenie szkół wiodących opieką w zakresie instruktażu, zaopatrywania w pomoce naukowe itp.

W roku 1966 COM przeprowadził badania w 500 szkołach /wiodących i zwykłych/. Na podstawie tych badań stwierdzono, że szkoły te osiągają wyższe wyniki nauczania.

Zebrane materiały z tego roku potwierdziły, że szkoły wiodące powołuje się nadal drogą administracyjną bez zgody szkoły i nauczycieli lub na podstawie oceny pracy 1-2 nauczycieli. Nie prowadzi się systematycznej pracy ze szkołami wiodącymi, nie otacza się nauczycieli tych szkół opieką, nie przyznaje się im dodatków specjalnych, a stworzenie warunków tym szkołom pozostawia dużo do życzenia.

Na podstawie danych COM W. Okoń i B. Niemierko opracowali artykuł pt. "Główne kierunki postępu pedagogicznego".¹ Stwierdzają oni, że nie uregulowano wynagrodzenia nauczycieli tych szkół i stąd trudności w pozyskiwaniu wybitnych specjalistów do tych szkół, mimo że wniosek w sprawie statusu organizacyjnego i uposażeniowego COM złożył w Ministerstwie Oświaty. Niedostateczna jest też pomoc ze strony ośrodków badań naukowych i ośrodków metodycznych.

Podobne były wnioski z konferencji odbytej w dniu 19 kwietnia 1969 r.

Na podstawie tych materiałów można sądzić, że błędyw realizacji koncepcji szkoły wiodącej tkwią w niezrozumieniu i nie-
=====

1/ W. Okoń, B. Niemierko: Główne kierunki postępu pedagogicznego. "Nauczyciel i Wychowanie" 1966, nr 6.

jasności samej koncepcji szkoły wiodącej. Nie określono, jakie obowiązki i jakie przywileje mają nauczyciele z tytułu pracy w szkole wiodącej, jakie pomocy należy udzielić i kto ma się tymi szkołami opiekować.

W zakresie problematyki podejmowanej przez szkoły wiodące, można prześledzić ewolucję w poglądach COM : od swobodnego wyboru jej przez szkołę, poprzez inspirowanie - aż do wysunięcia konkretnego problemu praktycznego, który szkoła wiodąca ma podjąć.

Problemem przewijającym się przez materiały COM w poszczególnych latach jest wąskotematyczna działalność tych szkół. Jak stwierdzono na konferencji w r. 1965, wiodącą uznawano jedną klasę, skupiano uwagę głównie na stosowaniu w procesie nauczania środków audiowizualnych.

Badania z r. 1966 wykazały, że z 4 grup zagadnień /dydaktyczne, społeczno-moralne, wychowania pozalekcyjnego i wiedzenia w całokształcie/ przeważała problematyka dydaktyczna. Problemy formułowano zbyt ogólnikowo np. "Wzorowa praca organizacji uczniowskich", " Osiąganie wysokich wyników nauczania", "Wprowadzanie i upowszechnianie nowych metod " itp. Na konferencji w Kielcach wysunięto postulat, by w zakresie tematyki wybierać szkoły na określony czas/np. na 3 lata/ i zlecać konkretne problemy do rozwiązania.

Jest sprawą otwartą, czy szkoła wiodąca może być wiodąca w całokształcie od razu, czy też nią stać się w wyniku rozszerzania problematyki ? Czy wysunięcie konkretnego problemu, który szkoła ma podjąć,przez okres 3 lat wdrażać, nie nastąpi zawężenie działalności szkoły ? Jakimi kryteriami należy kierować się przy wysuwaniu tego problemu?

Na omawianej już konferencji w Kielcach, pracownik Instytutu

Pedagogiki - mgr Żelazkiewicz poruszył problem organizacji upowszechniania osiągnięć szkół wiodących i wdrażania nauczycieli do prawidłowej pracy. Problem ten, jak stwierdził, wymaga zastanowienia.

Sprawa ta przewija się przez materiały COM. Na konferencji w r. 1964 dyr. Kuligowska sugerowała, by prowadzić "tygodnie otwartych dni"/4-5 w roku/, planować praktykę pedagogiczną dla słuchaczy zakładów kształcenia nauczycieli w tych szkołach. Na podstawie materiałów zebranych w r. 1966 przez poszczególne COM i COM stwierdzono, że szkoły wiodące słabo promieniują na sąsiednie szkoły, że nie uregulowano odwiedzin tych szkół pod względem prawno-administracyjnym.

Dane COM i zebrane informacje przez resort oświaty posłużyły do opracowania informacji dla Komisji Oświaty Sejmu PRL. Informację tę złożył w dniu 28 grudnia 1967 r. dyr. Dobosiewicz. Stwierdza się w niej, że dzięki szeregu zmianom w warunkach pracy szkół, rozwinął się wśród nauczycieli żywy i stale rosnący ruch przodownictwa szkolnego /szkoły wiodące/ jako przejaw odnowy systemu oświaty i wychowania, zapoczątkowany uchwałą VII Plenum KC PZPR z r. 1961.

W praktyce szkoła wiodąca to szkoła, która wyprzedza inne w realizacji założeń reformy szkolnej we wszystkich dziedzinach swej działalności, w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, grup tych przedmiotów lub zagadnień wychowawczych. Resort oświaty rozróżnia szkoły "wdrożeniowe" i "wzorowe" zbliżone funkcją do szkół ćwiczeń. Niestety, jak stwierdza się w tej informacji, obecny stan należy uznać za wyjściowy dla większości województw.

Ten pesymistyczny wniosek powtórzono w czasie konferencji

w Kielcach w r. 1969.

Jako główne przeszkody w rozwoju szkół wiodących referująca -
dyr. Kuligowska widziała w niejednolitości koncepcji szkoły
wiodącej, nie stawiania tym szkołom konkretnych i wymiernych
zadań i sprawdzania ich wykonania, podchodzenia do szkół wio-
dących jako do celu samego w sobie, nie zaś jako środka dro-
gi postępowania, na której chcemy upowszechniać pewne okreś-
lone treści, metody pracy. Istnieje więc konieczność okreś-
lenia obowiązków i przywilejów nauczycieli tych szkół, warun-
ków wykorzystywania dorobku szkół wiodących.

Na konferencji tej podkreślono, że nie dopracowano się
jeszcze modelu szkoły wiodącej, co nie pozwala ocenić ruch
szkół wiodących i poszczególne szkoły.

WNIOSKI

Przedstawiony rozwój i koncepcje szkoły wiodącej w niektórych krajach Europy oraz geneza, podstawy prawne i teoretyczne tych szkół w Polsce umożliwiają dokonanie analizy historyczno-porównawczej tych szkół.

Analizę tę przeprowadzi się według następujących problemów:

1. Geneza szkół wiodących.
2. Kryteria ich powoływania, warunki pracy szkoły.
3. Problematyka wiodąca i kryteria jej wyboru.
4. Formy upowszechniania dorobku szkoły.
5. Formy opieki nad szkołami wiodącymi.

ad 1. Geneza szkół wiodących wiąże się ściśle z obiektywną koniecznością istnienia instytucji doskonalenia zawodowego.

Zadania, funkcje, typy, praca tych szkół uzależnione są od polityki oświatowej, mogą podlegać większym czy mniejszym zmianom w zależności od rozwoju danego systemu oświatowego. Jest rzeczą charakterystyczną, że zawsze wtedy, gdy przed szkolnictwem stawały pilne zadania pociągające za sobą konieczność przeprowadzenia reformy systemu oświatowego/lub jej przygotowania/, co musiało pociągać za sobą wymóg intensyfikacji doskonalenia nauczycieli, szkoły wiodące znajdowały się w centrum zainteresowania władz oświatowych. Powoływano je wówczas, jak np. w Polsce w r. 1963, w ZSRR po r. 1918, we Francji po r. 1945, tworzone nowe typy, jeśli poprzednio istniejące nie zaspakajały potrzeb/np. szkoły bazowe w ZSRR w r. 1962/, czynione je b. ważnym ogniwem systemu doskonalenia nauczycieli, jak np. w ZSRR w latach 1962-1972.

Geneza tych szkół wiąże się ze stanem nauk pedagogicznych, z ich ścisłym związkiem z praktyką - z rozwojem ruchu ekspery-

mentatorskiego. Okresy dogmatyzmu i zastoju w teorii i praktyce nie sprzyjają rozwojowi tych szkół.

ad 2. Zarządzenie Ministra Oświaty z r. 1963 wymienia 3 warunki, które szkoła musi spełnić, by można ją uznać za wiodącą: kwalifikowaną i dobrze pracującą kadrę umożliwiającą wypełnienie zadań ciążących na szkole wiodącej, osiągnięcie bardzo dobrych wyników w pracy w zakresie, w którym szkoła ma pełnić funkcję wiodącą i warunki lokalowe oraz należyte wyposażenie w sprzęt i pomoce naukowe. Okólnik z r. 1965 stwierdza, że nie wystarczy, by szkoła prawidłowo realizowała zadania dydaktyczno-wychowawcze, warunkiem uznania jest kadra upowszechniająca swe doświadczenia.

Pierwszym warunkiem jest więc kadra nauczycielska. Ten warunek uznawały szkoły wiodące we wszystkich krajach, niezależnie od okresu działania. Nie stawiano natomiast żądania, by nauczyciele przed uznaniem szkoły za wiodącą upowszechniali swe doświadczenia. Niewątpliwie miał rację S. Szacki, który uważał, że nauczyciel szkoły doświadczalnej musi być nauczycielem twórczo pracującym, zaangażowanym organizatorem życia dzieci i badaczem. Ten warunek stawia się przy powoływaniu szkół przodującego doświadczenia i szkół bazowych. Twórcza postawa nauczyciela decydowała o obliczu klas pilotujących we Francji.

Z tym się wiąże sprawa doboru nauczycieli. Dobierał nauczycieli Pąbłoński, pisze o tym W. Okoń, sugerując, by nauczyciele, którzy nie podołają obowiązkowi, przenosić do innych szkół.

Zgodnie z zarządzeniem Ministra Oświaty z r. 1963, w szkołach wiodących muszą pracować nauczyciele kwalifikowani. Wyższy wymóg stawia się w szkołach pilotujących. Nauczyciel tych szkół musi osiągnąć stopień nauczyciela agregowanego, mieć

więc pełne wyższe studia i zdać konkursowy egzamin. Wyższe wymagania stawia też w swym systemie szkół wiodących W.Okon. Nauczyciele tych szkół według niego muszą być nauczycielami o wysokich kwalifikacjach zawodowych i moralnych, cieszyć się autorytetem wśród uczniów, rodziców i szerszego środowiska, ciągle doksztalcający się i doskonalący swe kwalifikacje.

W okressleniu : "dobra, twórczo pracująca kadra" mieści się i drugi warunek. Szkołę przodującego doświadczenia w ZSRR powołuje się wówczas, gdy pracuje w niej wybitny/wybitni/ nauczyciel/nauczyciele/.

Szkoły wiodące miały zawsze lepsze warunki od szkół zwykłych. Bardzo dobre warunki stworzono szkołom pilotującym we Francji, lepsze mają szkoły przodującego doświadczenia i szkoły bazowe.

Istotnym warunkiem jest stworzenie nauczycielom odpowiedniego warsztatu pracy, bez którego nie może on wypracować swych doświadczeń, stwarzający, jak pisze W.Okon, korzystne warunki do wdrażania teorii i praktycznej weryfikacji badań. Należy tu niewątpliwie wyposażenie szkoły, o którym mówi się w okólniku z r.1965, zaopatrzenie biblioteki w książki i czasopisma pedagogiczne. Jeszcze dalej idzie się w ZSRR, gdyż przed powołaniem szkoły wiodącej tworzy się w niej gabinet metodyczny.

W szkołach Rostowa, szkołach -komunach, w stacji doświadczalnej S.Szackiego, w niektórych szkołach doświadczalnych w Polsce przed wojną, w systemie W.Okonia uwzględnia się jeszcze jeden warunek - powiązanie szkoły ze środowiskiem.

Z warunkami ściśle wiąże się tryb powoływania szkół wiodących. Trybu tego polskie podstawy prawne nie ustalają. Mówi się w nich tylko, że powołanie szkoły musi się odbywać za

zgoda kierownika szkoły i nauczycieli. Ta zasada miała zapobiec administracyjnemu powoływaniu tych szkół. Błędu tego jednak nie uniknięto. Przed administracyjnym powoływaniem szkół wiodących przestrzegano i w NRD.

Innym błędem było żywiołowe uznawanie każdej szkoły, która wyraziła chęć być szkołą wiodącą. Żywiołowo nie powstawały te szkoły w ZSRR, gdyż przed uznaniem szkoły dokładnie badano jej doświadczenia. Etapem tworzenia szkoły wiodącej było założenie gabinetu metodycznego i organizowanie doskonalenia nauczycieli, zapoznającego z najbardziej aktualnymi problemami polityki oświatowej, prowadzonymi badaniami pedagogicznymi i doświadczeniami innych.

Trybu powoływania szkół wiodących dopracowano się i w NRD.

ad 3. W zakresie problematyki wiodącej występowały 2 możliwości: w pełni swobodny wybór jej przez szkołę i inspirowanie, podpowiadanie lub stawianie przed szkołą określonych zadań.

W szkołach wiodących w Polsce występowała początkowo pierwsza możliwość, z której wycofywano się stopniowo, określając zakres tematyczny w okólniku z r. 1965 i dojście do sugestii COM z r. 1969, by szkoły te traktować jak gospodarstwa doświadczalne, którym stawia się określone zadania.

W innych krajach w pełni swobodny wybór nigdy nie występował.

Nauczycielom francuskim pozostawiono swobodę, ale w obrębie określonej tematyki. Szkoły bazowe w ZSRR podejmowały zawsze problematykę ważną dla szkół danego rejonu/obwodu/lub całego szkolnictwa/np. wprowadzanie nowych programów nauczania/. Szkoły te stanowiły i stanowią istotny składnik

systemu doskonalenia nauczycieli i podejmowana problematyka wynikała z planów tego systemu.

Szkoły wiodące mogły realizować i określone zadania /np. w NRD, w miarę potrzeb w ZSRR/.

W szkołach radzieckich i niemieckich sprawdzano nowe środki dydaktyczne, nim zaczęto je stosować w szkołach masowych.

ad 4. Formy upowszechniania doświadczeń były we wszystkich typach szkół doświadczalnych i wiodących podobne.

Na uwagę zasługuje system wdrażania doświadczeń tych szkół.

O takim systemie można już mówić po analizie doświadczeń stacji S.Szackiego, szkoły-kamuny w Znamience. W pełni występował on w szkołach bazowych w latach 20-tych, w tym typie szkół powojnie, w szkołach przodującego doświadczenia i w NRD.

System ten charakteryzuje się planową i systematyczną pracą szkół wiodących z określonymi školami masowymi lub nauczycielami. Chodzi nie tylko o pokazywanie wzorców, ale i udzielanie pomocy w przenoszeniu ich do własnej praktyki.

Nie rozstrzygając sprawy, czy lepsze z punktu widzenia realizacji zadań szkoły wiodącej są szkoły przodującego doświadczenia czy szkoły bazowe, można stwierdzić, że szkoły bazowe obecnie, po wielu latach istnienia, zdały w ZSRR w pełni egzamin i nie występuje zjawisko kryzysu koncepcji tych szkół.

ad 5. Doświadczenia wykazują, że proces wdrażania nowych myśli pedagogicznych i upowszechniania doświadczeń jest procesem trudnym i wymaga opieki. Praca szkoły wiodącej była wówczas bardziej skuteczna, gdy taką opiekę jej zapewniono. Wskazują na to doświadczenia szkół w ZSRR, którymi opiekują się metodycy z instytutów doskonalenia nauczycieli, praco -

wnicy naukowi uniwersytetów, instytutów pedagogicznych.

Intencją okólnika Ministra Oświaty z r. 1965 było m.in. zapewnienie opieki pedagogicznej szkołom wiodącym ze strony ośrodków metodycznych /OOM/. Zakres tej opieki obejmował całokształt pracy tej szkoły: okres jej kształtowania się, rozwoju, upowszechniania doświadczeń. Z materiałów COM wynika jednak, że opieka ta była niedostateczna.

Pomoc, a raczej ściśle współdziałanie szkół wiodących z rejonowymi ośrodkami metodycznymi występowało w ZSRR, zarówno w latach 20-tych jak i obecnie. Szkoły bazowe stanowiły i stanowią b. ważny element składowy systemu doskonalenia nauczycieli. Szkoły w Krasnojarskim Kraju podejmowały problemy sugerowane przez biuro metodyczne, wynikające z planów doskonalenia, nauczyciele tych szkół wchodziłi w skład rady tego biura.

Na podstawie kilku obwodów w ZSRR można wnioskować, że wysiłki wszystkich instytucji wchodzących w skład systemu skierowane były w latach 1971-72 na udzielenie nauczycielom pomocy w realizacji nowych programów nauczania. Uczestniczyli w tym gabinety metodyczne, metodycy instytutów doskonalenia nauczycieli, pracownicy naukowi, szkoły wiodące, wybitni nauczyciele. Przede wszystkim tej pomocy udzielano szkołom bazowym, które miały doskonalic nauczycieli. W obwodzie Murmański administracja szkolna, instytuty doskonalenia, Towarzystwo Pedagogiczne i ośrodki metodyczne dostarczały materiałów metodycznych, badały doświadczenia, pomagały w ich uogólnianiu.

Przedstawiono tu formy pomocy pedagogicznej, gdyż proces wdrażania -konkretyzacji idei, uogólniania doświadczeń jest procesem trudnym i konieczna jest tu pomoc z zewnątrz.

Część II

BADANIA NAD WARUNKAMI I FORMAMI PRACY SZKOŁ WIODACYCH
W WOJ. BIAŁOSTOCKIM I OLSZTYNSKIM

Rozdział 1

CHARAKTERYSTYKA BADAN PODSTAWOWYCH

I ICH ZAŁOŻENIA

Przed przystąpieniem do badań podstawowych, przeprowadzono badania wstępne. W ramach tych badań zasięgnięto opinii nauczycieli, inspektorów szkolnych, pracowników KOS w Olsztynie, zlokalizowano te szkoły wiodące, zapoznano się z pracą tych szkół na terenie dzielnicy Łódź - Polesie i z materiałami o rozwoju tych szkół w woj. lubelskim.

Na podstawie zebranych materiałów można było stwierdzić :

1. Brak jest jednolitej koncepcji szkoły wiodącej. W Lublinie, Łodzi jest to szkoła, której zadaniem jest wdrażanie teorii pedagogicznej do praktyki. Z wypowiedzi inspektorów szkolnych wynika, że motywem powołania tych szkół jest dążenie do podniesienia pracy szkół masowych do poziomu szkoły wiodącej .

W pow. L. powołano szkołę tego typu dlatego, że potrafiła właściwie współpracować ze szkołami niżej zorganizowanymi. Podobnie było z kilkoma szkołami w powiecie B. Charakterystyczne jest to , że szkoła w R. podjęła problematykę wiodącą / metody profilaktyki w nauczaniu ortografii/, natomiast tej problematyki nie wdrażała w szkołach masowych.

Różnice w poglądach dotyczą i sieci szkół wiodących. Inspektor w K. jest zdania, że w każdej gromadzie powinna istnieć jedna szkoła wiodąca, będąca bazą dla innych szkół . pracownik KOS sądzi, że należy powoływać szkoły o różnym stopniu zorganizowania i sieć ich powinna umożliwić wszystkim nauczycielom łatwy dojazd do tych szkół.

2. W Lublinie wcześniej wytypowano szkoły wiodące i udzielono

pomocy jeszcze przed ich powołaniem. Władze szkolne położyły nacisk na rozwój bazy materialnej szkół, by w oparciu o to budować wyższy poziom organizacyjny, lepszą realizację programów nauczania. Powołanie szkół poprzedziło w Lublinie i w Łodzi spotkanie ze specjalistami z poszczególnych dziedzin pedagogiki.

3. Kryteria wyboru szkoły nie są jednolite. W powiecie K. uwzględniono: dobre wyniki nauczania, dobrą atmosferę pracy i wychowania, dyscyplinę nauczycieli i uczniów, prawidłową realizację programów nauczania, solidne przygotowanie się nauczycieli do zajęć, intensywną pracę rady pedagogicznej, współpracę ze środowiskiem, zakładami pracy, wyposażenie w sprzęt i pomoce naukowe, istnienie gabinetów przedmiotowych, estetykę i kulturę sanitarną w szkole, wreszcie - walory kierownika szkoły.

W pow. B.: aktualny poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej, kwalifikacje nauczycieli, materialne warunki pracy szkoły.

W Lublinie : realizację nowych programów w sposób aktywny i twórczy, osiąganie wysokiej sprawności w nauczaniu, socjalistyczny styl współdziałania młodzieży, rodziców, zakładów pracy i organizacji społecznych w działalności wychowawczej, pracownie i klasy-pracownie, a przede wszystkim zespół pedagogiczny o wyższych lub dodatkowych kwalifikacjach zawodowych oraz odpowiednim stażu pracy. Pożądane było też wykazanie się przez nauczycieli zainteresowaniami badawczymi. Innym warunkiem było zaangażowanie ideowe, uspołecznienie, cieszenie się autorytetem w środowisku.

Powolywanie szkoły wiodącej w Lublinie, Łodzi odbywało się za zgodą nauczycieli/inspiracja władz szkolnych/. Spotykano jednak w terenie szkoły, których kierownicy nie wiedzieli o

o fakcie mianowania ich szkoły wiodącą, nie prowadzono z nimi rozmów, nie uczestniczyli w konferencjach w tej sprawie.

4. Sprawa prowadzenia dokumentacji przez szkoły wiodące nie jest ustalona. Lublin i Łódź opracowały własną dokumentację.

W wielu szkołach w terenie nie prowadzi się jej w ogóle.

5. Lublin zapewnił stałą opiekę nad szkołami wiodącymi ze strony pracowników nauki przez okres wdrażania nowych idei w szkole wiodącej i w upowszechnieniu doświadczeń.

Szkoły w terenie stwierdzają, że pomoc ośrodków metodycznych jest bardzo mała.

6. We wszystkich szkołach formy upowszechniania są podobne /lekcje otwarte, konferencje, zebrania zespołów samokształceniowych, w szkołach -bazach: wspólne posiedzenia rad pedagogicznych, dostarczanie rozkładów materiału, pomocy naukowych itp./

Inspektora szkolny w L. stwierdza, że obciążenie nauczycieli szkół wiodących pracą zawodową i społeczną jest przeszkodą w szerzeniu doświadczeń, gdyż kierownicy i nauczyciele są często kierownikami ognisk metodycznych, zespołów samokształceniowych. Na to obciążenie narzekają i nauczyciele.

Dodatkowe obciążenie nauczyciela nie zawsze rekompensuje się w postaci dodatków specjalnych.

Nauczyciele stwierdzają, że nie potrafią przekazywać swoich doświadczeń. Potwierdzają to i inspektorzy szkolni.

7. Z trudności wymienia się ilość dzieci w klasie, trudne warunki pracy, przeciążenie nauczycieli, płynność kadr, zatrudnianie nauczycieli bez dodatkowych kwalifikacji.

Materiały uzyskane z badań wstępnych, materiały COM z lat 1964-1967 pozwoliły określić koncepcję badań podstawowych.

Wychodząc z założenia, że powołanie szkół wiodących jest koniecznością, gdyż wynika ze zmieniających się zadań stawianych przed szkolnictwem, co implikuje konieczność ciągłego modernizowania szkolnictwa i ciągłego wdrażania teorii do praktyki, niecelowe jest zajmowanie się sprawą, czy ruch szkół wiodących powinno się kontynuować.

Problem polega na tym, by w sytuacji, kiedy mówi się, że z szkoły wiodące w Polsce nie spełniły swej roli, określić na podstawie badań przyczyny nieskuteczności ich działania i wykryć warunki, od których ta skuteczność jest uzależniona. Na tej podstawie można będzie określić model szkoły wiodącej.

Omówione wyżej materiały pozwalają na wyciągnięcie następujących wniosków, stanowiących problematyką badawczą :

1. Praca szkoły wiodącej uzależniona jest od warunków, jakie szkoła posiada. Błędy w polityce w stosunku do tych szkół dotyczyły trybu ich powoływania, braku jednolitości w określaniu warunków, jakim szkoły te mają odpowiadać, by można je uznać za wiodące, określenia, które z tych warunków są nieodzowne i jakie warunki należy tym szkołom stwarzać w trakcie pełnienia przez nie funkcji wiodącej. Na warunki te składa się kadra nauczycielska, jej profil, wyposażenie szkoły, warunki lokalowe.

2. Drugą grupę zagadnień stanowią formy pracy szkoły wiodącej. Formy te obejmują wybór problematyki wiodącej i kryteria jej wyboru. Jak potwierdzają materiały, tu tkwi jedno ze źródeł trudności pracy tych szkół. Szkoła staje się wiodącą poprzez doskonalenie nauczycieli, wdrażania wybranej idei. Brak jest określenia, jakie formy doskonalenia stosować, jak przygotowywać się do pełnienia funkcji szkoły wio-

dącej m.in. poprzez gromadzenie określonej dokumentacji.

Następne fazy dotyczą wdrażania doświadczeń do szkół masowych. Nie ustalono, jak powinien przebiegać proces wdrażania, jaki program, jakie formy organizacyjne są tu niezbędne, pozwalające osiągnąć skutek zamierzony jako cel. Na podstawie zebranych materiałów można stwierdzić, że szkoły wiodące nie spełniają w zupełności swych zadań w tym zakresie.

3. Przedstawione dwie grupy zagadnień obejmują całokształt spraw organizacyjnych i merytorycznych pracy szkoły wiodącej. Szkoły wiodące stanowią element składowy istniejącego systemu doskonalenia nauczycieli. Jak wynika z materiałów COM i badań wstępnych, skuteczność działania szkół wiodących zależy przede wszystkim od pracy z nimi i opieki ze strony terenowej administracji szkolnej. Praca tych szkół uzależniona jest od warunków, jakie im się stworzy, warunków oddziaływania na szkoły masowe i form pracy w ramach istniejącego systemu doskonalenia nauczycieli.

Badania podstawowe dotyczą dwóch zagadnień: warunków i form pracy szkół wiodących.

Badania te, jak wynika z materiałów COM i badań wstępnych, podyktowane są potrzebami praktyki, ważne są z punktu widzenia polityki oświatowej, w które doskonalenia nauczycieli, obok konieczności dokształcania, wysuwa się na czoło jako zadanie pilne.

Badania podstawowe można było przeprowadzić na określonym terenie. Autor wybrał woj. białostockie i olsztyńskie ze względu na to, że istniały możliwości zgromadzenia materiału i na podobieństwo struktury społeczno-politycznej obu województw. Zarysowały się też możliwości zebrania materiałów na terenie dzielnicy Łódź-Polesie.

Badania nad ewolucją szkół wiodących
w woj. białostockim i olsztyńskim

Na podstawie materiałów COM ustalono sześć etapów w rozwoju szkół wiodących w Polsce w latach 1963-1969. Kryterium podziału na te etapy stanowiło bliższe precyzowanie zadań i funkcji szkoły wiodącej, jak i polityka władz szkolnych wobec tych szkół. Celem badań masowych było ustalenie ewolucji tych szkół zgodnie z etapami, i ewolucji, jaką przeszły same szkoły wiodące od pierwszego roku ich istnienia. Chodziło m.in. o ustalenie, w którym roku swojej pracy szkoła wiodąca spełnia już nałożone na nią zadania. Wymagało to przeprowadzenia badań masowych. Celem tych badań była również konfrontacja istniejących podstaw prawnych z rzeczywistością. Przepisy te nie można uznać za wystarczające lub za możliwe w pełni do realizacji, jeśli na konferencji w Kielcach w r. 1969, podsumowującej 5-letni okres pracy szkół wiodących stwierdzono, że nie dopracowano się w tym okresie modelu szkoły wiodącej, nie sprecyzowano zadań tych instytucji, ich typów, nie określono warunków, jakim te szkoły mają odpowiadać, form pracy, nie ustalono profilu nauczyciela tej szkoły, zakresu pomocy, która winna być udzielona tym szkołom przez administrację szkolną i ośrodki metodyczne. Po 5 latach istnienia szkół wiodących uznano stan w r. 1969 za wyjściowy dla większości województw. Mimo to, ideę szkół wiodących uważano za słuszną.

Badania masowe pozwoliły wykryć przyczyny niepowodzeń i źródła osiągania przez niektóre szkoły, niektóre powiaty i województwa efektów w pracy tych szkół.

Badania masowe przeprowadzono, jak wspomniano w dwóch wo-

jewództwach - białostockim i olsztyńskim. Kierowano się m.in. podobieństwem tych województw pod względem struktury społeczno-gospodarczej, rzutującej na pracę szkół. Nie ma co prawda dwóch identycznych szkół wiodących, gdyż każda szkoła ma inne warunki zewnętrzne i wewnętrzne, inne jest uwarunkowanie społeczne, organizacyjne, prakseologiczne, polityczne /polityka władz szkolnych/, psychologiczne, ale jest mimo to różnica między szkołą pracującą na wsi, w małym miasteczku a szkołami w mieście akademickim. Szkoły wiejskie mają często kadrę o niższych kwalifikacjach, często gorsze warunki lokalowe, wyposażenie w sprzęt i środki dydaktyczne, trudniejszy kontakt z biblioteką pedagogiczną, rzadziej mogą zapoznawać się z teorią pedagogiczną w sposób bezpośredni, poprzez spotkania z pracownikami nauki.

W obu województwach przeważały w okresie badań szkoły wiejskie i małomiasteczkowe. Wynika to ze struktury społeczno-gospodarczej woj. olsztyńskiego i białostockiego, w których 90% wszystkich szkół podstawowych stanowią szkoły wiejskie, a 70% miast posiada ludność poniżej 10 tys. mieszkańców. Ta struktura rzuca i na pracę szkół wiodących a innymi szkołami /problem odległości/.

Ze względu na podobieństwo obu tych województw, można było porównać pracę szkół wiodących woj. białostockiego i olsztyńskiego, wyodrębnić istotne, powtarzające się w określonych warunkach formy pracy i efekty, by w rezultacie ustalić najogólniejsze elementy w pracy szkoły wiodącej, odrzucając to specyficzne i następnie sformułować projekt, który zgodnie z założeniami badawczymi podlegałby następnie weryfikacji.

Według danych COM i OOM rozwój szkół wiodących w obu województwach przedstawiał się następująco:

województwo	rok szkolny 1963/64	25.V.65	30.VI.66	1.VI.67	rok szk. 1967/68
Białystok	64	54	42	38	31
Olsztyn	-	19	41	40	33

Dane te dotyczą tylko szkół podstawowych, gdyż one będą przedmiotem badań. Rezygnacja z przeprowadzania badań w szkołach innych typów wynikała z tego, że np. w woj. olsztyńskim nie było ani jednej wiodącej szkoły średniej, a objęcie badaniami przedszkoli, które stanowią po szkołach podstawowych drugą największą grupę placówek wiodących, wymagałoby zajęcia się specyfiką tych placówek.

W tabeli podano cyfry oficjalne, na podstawie wykazów, gdy tymczasem ilość placówek faktycznie spełniających swą funkcję była o wiele niższa. Zdarzało się, że szkoła odsyłała wysłany do niej kwestionariusz z adnotacją, że nie pełni już funkcji szkoły wiodącej. Trudność w ustaleniu liczby szkół wiodących, spełniających faktycznie swą funkcję miał np. OOM w Olsztynie.

Badania postanowiono przeprowadzić za pomocą kwestionariusza. Założeniem badań było zdobycie informacji jak najbardziej obiektywnych. Autor zdawał sobie sprawę z tego, że wypełniający kwestionariusz, mimo zaznaczenia, że służy on tylko do celów naukowych, może przemilczeć niewygodne fakty, a nawet je przeinaczyć. Występowała też obawa przed wykorzystaniem danych przez władze szkolne i OOM oraz tzw. "urzędowy optymizm".

Kwestionariusz składał się z kilku typów pytań lub poleceń. Pierwszy typ wymagał wypełnienia odpowiednich tabel, po-

dania cyfr lub krótkiej informacji. Badano ewolucję szkół wiodących i dlatego zastosowano dynamiczny /rozwojowy/ układ tabelaryczny, ukazujący zmiany zachodzące w obrębie wycinka pracy szkoły wiodącej, etapu jej rozwoju. Główna tablica zawierała lata, boczek -zakres działania, formy, możliwości. Zastosowanie tej metody prezentacji danych umożliwiło zastosowanie przy opisie ilościowym i jakościowym materiału technik statystycznych - tabel łączących szereg statystyczny o układzie terytorialnym i dynamicznym.

Drugim typem pytań -poleceń były pytania mające na celu zbieranie opinii o danej kwestii. Zastosowanie statystyki poglądów w analizie materiału pozwoliło określić częstotliwość danej opinii, rozrzut odpowiedzi.

Prócz pytań tego typu i tabel, kwestionariusz zawierał pytania wymagające odpowiedzi alternatywnych lub wyboru odpowiedzi z kilku podanych wariantów.

Polecono przy niektórych pytaniach dokonania uzasadnienia odpowiedzi. Uzasadnienia te były potrzebne do przeprowadzenia analizy jakościowej otrzymanych informacji.

Kwestionariusz obejmował wszystkie grupy problemów badawczych: warunki pracy i kształtowania się szkoły wiodącej, typy trudności i efekty pracy tych szkół.

Opracowany kwestionariusz przesłał autor do 31 szkół wiodących w woj. białostockim i zgodnie z sugestią OOM w Olsztynie - do 24 szkół tego typu na terenie województwa. Pomocy udzieliły okręgowe ośrodki metodyczne, które zachęcały i przypominały szkołom o konieczności wypełnienia tego kwestionariusza.

Ograniczenie się do kwestionariusza jako jedyne źródło informacji nie mogło wystarczyć, zwłaszcza, że można mieć za-

strzeżenia do pełnej obiektywności danych. Należało skonfrontować dane z kwestionariusza ze stanem faktycznym, z dokumentami znajdującymi się w szkołach. Ze względu na to, że w woj. białostockim na 31 szkół wiodących - 15 istniało w miastach, z tego 12 w siedzibach powiatów, a woj. olsztyńskim na 33 szkoły - 21 w miastach, z tego 19 w siedzibach powiatu, zastosowano następujący klucz przy wyborze szkół, w których te badania przeprowadzono: wybrano 3 szkoły w miastach powiatowych, po 2 wiejskie i po 1 w mieście nie będącym siedzibą powiatu. Szkoły wiejskie wybierano tak, aby nie hospitować szkół położonych tylko w pobliżu miasta powiatowego. Przy wyborze tym uwzględniono typowość szkoły wiejskiej i typowość sieci szkół w obu województwach. Hospitację tych 12 szkół przeprowadzono w r. 1969. Wybór szkół, poza pow. augustowskim, był wyborem losowym. Uwzględnienie tego powiatu wynikało z planu badań prób dopracowania się systemu wdrażania nowych myśli pedagogicznych.

Hospitacja tych 12 szkół obejmowała: badanie dokumentacji specjalnej prowadzonej przez szkoły wiodące, protokołów z rad pedagogicznych, badanie dokumentacji nauczycieli, kroniki szkolnej, lustrację klas i pracowni oraz innych pomieszczeń szkolnych. Przeprowadzano też wywiady z kierownikami szkół i nauczycielami.

Tematem badań była ewolucja szkół wiodących. Ze względu na to, że w r. 1970 nastąpił w woj. olsztyńskim zwrot w pracy szkół wiodących, należało dodatkowo przeprowadzić badania w tych szkołach, w celu ustalenia kierunku ewolucji w rozwoju koncepcji szkoły wiodącej. Badania te nie obejmują całokształtu problematyki, gdyż szkoły te w okresie badań pracowały zaledwie rok. Badania w tych szkołach przeprowadzono za pomocą

skróconego kwestionariusza, którym posługiwano się przy poprzednich badaniach. Badaniami objęto więc motywy powstawania szkoły wiodącej/m.in. skonfrontowano ułożone przez województwo nowe kryteria powoływania szkoły ze stanem faktycznym/, typy trudności, formy doskonalenia nauczycieli, dokumentację szkolną, formy pomocy nadzoru szkolnego i ośrodków metodycznych w okresie kształtowania się szkoły wiodącej. W trakcie badań wystąpiły i inne problemy, ale nie są one charakterystyczne dla pierwszego roku pracy szkoły.

Sporządzony kwestionariusz przesłał autor do 30 szkół pod koniec roku szkolnego 1970/71, po dokonaniu przez szkoły podsumowania pierwszego etapu pracy szkoły. Sieć szkół wiodących /nazywanych obecnie wdrożeniowymi/ obejmuje 52 szkoły podstawowe. Wybrano 30, gdyż pozostałe to szkoły niżej zorganizowane, które miały wdrażać inną ideę - doświadczenia szkoły w michałkach w zakresie tworzenia klasy-pracowni w szkole niżej zorganizowanej. Władze szkolne nie kładły jednak nacisku na wdrażanie tych doświadczeń, ograniczając się do eksperymentu Szkoły Podstawowej nr 14 w Olsztynie.

Ze względu na to, że przeprowadzano badania w różnym czasie i zastosowano dwa, różniące się od siebie kwestionariusze, oddzielnie przedstawi się wyniki badań z r. 1969 i 1971.

Cel i koncepcja kwestionariusza wymagała, jak wspomniano, przeprowadzenia analizy ilościowej i jakościowej materiałów. Obie analizy przedstawi się łącznie przede wszystkim dlatego, że celem badań było prześledzenie ewolucji szkół wiodących w zakresie każdego z problemów badawczych. Przy problemowym układzie pożądane jest łączenie obu rodzajów analizy. Przy analizie każdego z problemów badawczych, dokona się analizy materiałów uzyskanych dzięki zastosowaniu kwestionariusza,

jak i badań pracy szkoły wiodącej w czasie hospitacji wybranych szkół.

Otrzymane materiały przeanalizuje się zgodnie z następującymi problemami badawczymi :

1. Motywy powstawania szkoły wiodącej.
2. Typy trudności występujące w okresie kształtowania się szkoły.
3. Kryteria wyboru problematyki wiodącej.
4. Formy doskonalenia nauczycieli szkoły wiodącej.
5. Dokumentacja.
6. Formy upowszechniania doświadczeń szkoły.
7. Formy pomocy nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych udzielanej szkołom wiodącym.

Ilość analizowanych materiałów badawczych/kwestionariuszy/ przedstawia tabela 1.

województwo	Ilość wysłanych kwestionariuszy	Otrzymano	Wypełnionych	Ilość szkół wiod.
Białystok	31	14	13	31
Olsztyn	24	13	13	33
R a z e m	55	27	26	64

Jeden kwestionariusz zwrócono bez wypełnienia z adnotacją, że władze szkolne zawiesiły szkołę w działalności wiodącej.

Różnice między ilością szkół wiodących a liczbą wysłanych kwestionariuszy w woj. olsztyńskim wyjaśniono poprzednio. Kierowano się sugestią OOM, który na podstawie hospitacji szkół przez instruktorów OOM i informacji z powiatów miał przybliżone dane, które z tych szkół pełnią faktycznie swą funkcję. Liczba 24 szkół okazała się też nieścisła, gdyż w czasie hospitacji szkół okazało się, że niektóre z tych szkół były

szkołami wiodącymi tylko w wykazach władz szkolnych.

Z analizy struktury społeczno-gospodarczej obu województw wynikało, że typową szkołą podstawową jest szkoła wiejska, natomiast przeważająca ilość szkół wiodących w woj. olsztyńskim utworzono w miastach /21 na 33 szkoły/. Lepiej rozplanowano sieć tych szkół w woj. białostockim, gdyż na 31, 16 istniało na wsi.

Ilość wysłanych i otrzymanych kwestionariuszy według rozmieszczenia szkół przedstawia tabela 2.

województwo	Szkoły w miastach pow.		W innych miastach		Na wsi	
	wysłano	otrzymano	wysłano	otrzyman.	wysł.otrz.	
Białystok	12	5	3	3	16	5
Olsztyn	14	7	3	2	7	4
Razem	26	12	6	5	23	9

Praca szkół wiodących zależy w dużym stopniu od polityki prowadzonej przez władze szkolne w powiatach wobec tych szkół. Problem ten wystąpi przy analizie poszczególnych problemów badawczych. Analiza ta jest możliwa, gdyż ankiety otrzymano z kilkunastu powiatów /tabelę 3/.

województwo	Ilość powiatów	Powiaty posiadające szkoły wiodące	Otrzymano kwestion. z powiatów
Białystok	20	19	9
Olsztyn	18	16	9
Razem	38	35	18

Badania nad ewolucją szkół wiodących, to badania nad ich rozwojem. Termin "ewolucja" używany jest w sensie stopniowych, ciągłych zmian ilościowych w ramach danej jakości, zmian dokonywujących się w określonym kierunku. Ewolucja to także proces przechodzenia od form prostych, mniej złożonych do form b.różnorodnych, od stopni niższych do wyższych, doskonalszych

pod jakimś względem. Ewolucję można nazwać dążność do osiągnięcia pełnej postaci właściwej danemu zjawisku.

W kierowaniu ruchem szkół wiodących przez COM w latach 1963-1969 następowały zmiany, polegające na precyzowaniu funkcji, zadań i form pracy szkoły wiodącej. Zmieniały się też poglądy władz terenowych na rolę szkół wiodących. Rozwój odbywał się też dzięki gromadzeniu przez same szkoły wiodące doświadczeń.

Chcąc określić kierunki rozwoju szkół wiodących, należy skonfrontować podstawy prawne tych szkół i wytyczne COM z pracą szkół wiodących w wymienionych pięciu etapach rozwoju koncepcji tej szkoły. Badane szkoły powstawały w różnym okresie, co ukazuje tabela 4.

Rok powołania szkoły wiodącej	l i o ś ć s z k ó ł		Razem
	Białystok	Olsztyn	
1964	7	-	7
1965	4	1	5
1966	-	5	5
1967	1	5	6
1968	1	2	3

Badania nad ewolucją szkoły wiodącej to również prześledzenie zmian zachodzących w poszczególnych latach pracy. Szkoła istniejąca 2 lata dochodzi dopiero do stanu, kiedy może spełniać swą funkcję, o doskonaleniu przez nią nauczycieli innych szkół można mówić jeszcze w ograniczonym stopniu. Z tabeli 4 wynika, że tylko 7 szkół pracuje 6 lat, 3 natomiast tworzą dopiero swoje doświadczenia.

Wyniki badań przedstawi zgodnie z podanymi na s.147 pracy szczegółowymi problemami badawczymi.

ad 1. Podstawy prawne, jakimi są Zarządzenie Ministra Oświaty z 20 lipca 1963 r. i Ukólnik z 23 września 1965 r. okre -

śląją tryb powoływania szkoły wiodącej i stwierdzają, że z inicjatywą podjęcia przez szkołę działalności wiodącej może wystąpić kierownik szkoły w porozumieniu z radą pedagogiczną i za zgodą nauczycieli przedmiotów objętych zakresem działalności wiodącej. Inicjatywę w tym zakresie mogą podjąć ośrodki metodyczne, organy administracji szkolnej, ale w porozumieniu z kierownikiem szkoły o radą pedagogiczną, za zgodą nauczycieli i wychowawców mających prowadzić działalność wiodącą.

Badania przeprowadzone przez COM w latach 1964-1965 ujawniły fakty powoływania szkół wiodących drogą administracyjną, czasem bez zawiadomienia o tej decyzji zainteresowanej szkoły. Uznawano też za wiodącą każdą szkołę, która wyraziła chęć wiedzenia. Zmusiło to władze szkolne do przeprowadzenia weryfikacji szkół wiodących. Weryfikację taką przeprowadzano i w latach następnych. Te nieprawidłowości w powoływaniu szkół wiodących omawiano na konferencjach organizowanych w latach 1964-1969.

Badania przeprowadzone przez autora pracy wykazały, że inicjatorem w powoływaniu szkół wiodących, niezależnie od roku ich powstania, była administracja szkolna. Ilustruje to ta-

bela 5.

Inicjator	Białystok					Olsztyn				Razem
	1964	1965	1966	1967	68	1965	66	67	1968	
Inspekt.oświaty	6	2	-	1	-	-	4	2	1	16
Ośrodek metod.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ZNP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
kierow. szkol.	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2
Nauczyciele	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Inspekt.i POM	-	-	-	-	-	1	-	1	-	2
Inspekt. i kierow.szk.	1	-	-	-	-	-	-	1	-	2
Inspekt.,kierow. szkoły i naucz.	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
kierow.szkoly i nauczyc.	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
wpływ kursu	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-

Problem ten badano również w 12 hospitowanych szkołach. W jednym przypadku stwierdzono, że władze szkolne powołały szkołę wiodącą bez konsultacji z kierownikiem i radą pedagogiczną. W przeszłości takich przypadków było z pewnością więcej, ale w wyniku weryfikacji niektóre szkoły przestały być wiodącymi. W innym przypadku był kierownik szkoły, liczący na lepsze wyposażenie szkoły w środki dydaktyczne. Decyzje najczęściej zapadały na radach pedagogicznych/powizytacyjnych/, inicjatorem był najczęściej przedstawiciel nadzoru pedagogicznego. Z prawidłowym trybem powoływania szkoły wiodącej częściej spotykano się w woj. białostockim. Szkole w Supraślu zaproponowano wiedzenie ze względu na tradycje nowatorskie w okresie międzywojennym i podjęcie przez szkołę prób opracowania systemu wychowawczego opartego na systemie Makarenki. Szkoła ta zgłosiła chęć wiedzenia i pismem z dnia 20 grudnia 1964 r. uznano ją wiodącą w zakresie wychowania przez pracę w procesie pozalekcyjnym.

Podobny tryb zastosowano w Szkole Podstawowej nr 4 w Łomży. Rada pedagogiczna podjęła w dniu 20 października 1964 r. uchwałę, którą przesłano do Wydziału Oświaty. Władze szkolne pismem z dnia 7 stycznia 1965 r. uznało szkołę za wiodącą w zakresie nauczania biologii, fizyki, wychowania technicznego i plastycznego. Szkoła przed powołaniem podejmowała próby poszukiwań w zakresie nauczania i wychowania, a gabinet biologiczny uznano za najlepszy w powiecie/jeden z lepszych w województwie/. Przyczyną zgody na propozycje władz, była, jak stwierdza kierownik szkoły, "chęć podciągnięcia siebie".

Podobny tryb zastosowano w Augustowie i Ełku.

W jednym tylko przypadku wystąpił wpływ kursu. Władze szkolne i OOM w Białymstoku od r. 1964 prowadziły politykę planowa-

nia rozwoju szkół wiodących w okręgu. Otaczano opieką, zwiększano kontrolę tych szkół, które miały podjąć wiedzenie. Dla kierowników szkół organizowano kursy. Pod wpływem takiego kursu w r. 1965 powstała szkoła w Tobylce /pow. Augustów/.

W kwestionariuszu uwzględniono jako inicjatora ZNP, gdyż doskonalenie nauczycieli jest statutowym obowiązkiem każdego ogniwa związkowego. Dane, jak i rozmowy przeprowadzone w kilku Zarządach Oddziałów ZNP wykazały, że problematyką szkół wiodących oddziały nie zajmowały się.

Wymienione podstawy prawne określają kryteria, którymi należy się kierować przy uznawaniu szkoły za wiodącą. Pierwszym i najważniejszym kryterium jest kwalifikowna, dobrze pracująca kadra nauczycielska. Określenie "dobrze pracująca" rozumiana jest w sensie twórczych poszukiwań i upowszechniania swych doświadczeń. Ten warunek omówiono szkoły białostockie spełniały. W szkołach olsztyńskich stwierdzono tylko jeden przypadek podejmowania wcześniej prób wdrażania idei pedagogicznej.

Zestawienie liczbowe nauczycieli według ich kwalifikacji przedstawia tabela 6.

województwo		w y k s z t a ł c e n i e			
ilość szkół		wyż.	mgr	wyż. 1 stop.	SN średnie
Białystok	miejskie 8	6	6	138	55
	wiejskie 5	1	1	34	9
Olsztyn	miejskie 9	7	4	164	64
	wiejskie 4	1	-	15	8
Razem		26	15	351	136

W szkołach wiodących zatrudnionych było w r. 1969/dane z kwestionariuszy i hospitacji/ na 516 nauczycieli tylko 15 z pełnymi studiami wyższymi. Pracowali oni w 10 szkołach, z tego 7 w miastach powiatowych, 1 w mieście nie będącym sie-

dzibą powiatu i w 2 szkołach wiejskich.

Wymagania w zakresie kwalifikacji, zwiększone wymagania i obowiązki prowadzić będą w konsekwencji do wzrostu nauczycieli doksztalcających się w zakresie studiów wyższych. Badania wykazują, że nauczyciele szkół wiodących/głównie miejskich/ podwyższali i w przeszłości swe kwalifikacje. Ilustruje to tabela 7

ROK	B i a ł y s t o k				O l s z t y n				Razem		
	ilość w i e s		m i a s t o		ilość w i e s		m i a s t o				
	szkół	wyż.SN	wyż.	SN	szkół	wyż.	SN	wyż.SN			
1964	7	-	3	4	22	-	-	-	-	29	
1965	11	-	3	11	43	1	-	-	1	3	61
1966	11	-	2	13	47	6	1	4	2	13	82
1967	12	-	2	14	48	11	-	5	5	27	101
1968	13	-	1	15	55	13	1	5	8	25	110
1969	13	-	-	10	32	13	-	5	9	26	82
Razem	-	11	67	247		2	19	25	94		465

W roku 1969 w badanych 26 szkołach procent nauczycieli

po studiach wyższych i SN przedstawiał się następująco:

		t a b e l a 8							śred.
województwo	szkoły	100%	90%	80%	70%	60%	50%	poniż.	
Białystok	miejskie	1	-	1	3	3	-	-	71%
	wiejskie	-	1	2	-	1	1	-	72%
Olsztyn	miejskie	-	1	4	1	2	1	-	72%
	wiejskie	2	-	-	-	1	-	1	75%
Razem		3	2	7	4	7	2	1	73%

Przedstawione wyżej tabele potwierdzają, że większość szkół posiada nauczycieli odpowiadających wymaganiom sformułowanym w podstawach prawnych i wytycznych COM. Przyjąć można, że przynajmniej 70% kadry powinna posiadać wykształcenie w zakresie studiów wyższych lub SN. Na 26 badanych szkół, kadrę o takim procencie posiada 16. Wobec faktu przechodzenia na kształcenie i doksztalcanie w zakresie studiów wyższych, zwięks-

szać się będzie procent nauczycieli posiadających wykształcenie wyższe i wzrosną wymagania wobec kadry szkół wiodących. Z badań wynika, że duża część nauczycieli uzyskiwała wykształcenie drogą studiów zaocznych i to w okresie pełnienia przez szkołę funkcji wiodącej. Potwierdzają to dane ze szkół, posiadających 70 i więcej procent kadry z dodatkowymi kwalifikacjami. Można to wykazać na przykładzie 9 z podanych 16

szkół:

t a b e l a 9

S z k o ł a	d o k s z t a ł c a j ą c y s i e					
	1 rok pracy	2 rok	3 rok	4 rok	5 rok	6 rok
Augustów	12%	12%	13%	7,2%	6,6%	6%
Drohiczyn	20%	20%	20%	10%	7,9%	7,9%
Szerszenie	15%	37%	53%	61%	60%	22%
Zambrów	20%	30%	10%	11%	12%	8,5%
Ostróda	28%	17%	7,2%	10%	-	-
Szczytno	22%	7%	7%	-	-	-
Lidzbark	11%	15%	7,6%	7,6%	-	-
Biskupiec	20%	28%	8%	8%	-	-
Łomża	21%	18%	16%	8%	6%	-

W roku 1969 w badanych 26 szkołach dokształcało się 82 nauczycieli. Z tej liczby 19 na wyższych uczelniach i 63 na SN?

Drugim kryterium przy uznawaniu szkoły za wiodącą są warunki lokalowe oraz należyte wyposażenie w sprzęt i pomoce naukowe. Przez warunki lokalowe rozumie się posiadanie przez szkołę odpowiedniej ilości sal, umożliwiających organizację pracowni i klas- pracowni oraz organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej i zajęć pozalekcyjnych. Wpływ na spełnianie przez szkołę wszystkich swych funkcji ma obciążenie ilości oddziałów na ilość izb szkolnych. Przedstawia to tabela 10.

1 oddział na izbę od	1-1,5	1,6- 2	powyż.2
ilość szkół	2	14	5 5

Z danych tych wynika, że 10 szkół pracuje w trudnych warunkach. Z liczby tej np. szkoła w Piszcu pracowała na pełne 2 zmiany i budynku tym mieściły się dwie szkoły dla dorosłych. Szkoła w Braniewie obliczona była na 600 dzieci, a uczyło się 800. W Zambrowie uczyło się 400 dzieci ponad planowy limit.

Wprowadzenie przez szkołę zmian w metodach i formach nauczania wymaga przeorganizowanie bazy materialnej. Nowe założenia budynku szkolnego wymagają przekształcenie szkoły z audytoryjnej w szkołę laboratoryjną, pracownianą. Spełnienie przez szkołę funkcji wiodącej wymaga tworzenia stopniowo pracowni, klas-pracowni. Taki kierunek przyjęto w obu województwach. Ilość izb specjalnych w badanych szkołach przedstawia tabela 11.

województwo	1 pracownia /szkół/	2 pracownie /szkół/	3 prac. /szkół/	4 prac. /szkół/	Przybyło dodatk. pracow. / szkół/
Białystok	2	3	4	4	3 3
Olsztyn	2	4	3	4	3 3
Razem	4	7	7	8	6 6

klasy-pracownie w badanych szkołach t a b e l a 12

województwo	1 klasa-prac.	2 klas.pr.	3 klas.pr.	4 i więcej
Białystok	1	2	2	8
Olsztyn	2	4	1	6
Razem szkół	3	6	3	14

Najczęściej w szkołach tworzy się pracownię do zajęć technicznych, fizyko-chemiczną i biologiczną. Pracownie zajmowały w Polsce 17,7% pomieszczeń.¹ Procent w badanych szkołach

1/ Dane według A.Gerszberga: Gabinety i pracownie szkolne. Mała Encyklopedia Pedagogiczna /wkładka do "Wychowania"/.

łach wynosił : w woj. białostockim - 27%, w olsztyńskim - 25 %. W woj. białostockim można było spotkać szkoły, które w pełni przeszły na system klasowo-pracowniany. Do nich należy szkoła wiejska w Sztabinie i szkoła w Korzenistym. Pracownie i klasy-pracownie ze wszystkich przedmiotów posiadała szkoła w Łomży, z większości przedmiotów szkoła w Augustowie/prócz pracowni z j. rosyjskiego/

Zarządzenie Ministra Oświaty zwraca uwagę na konieczność zaopatrywania szkół wiodących w nowoczesne pomoce naukowe . W procesie unowocześniania pracy szkół, obok nowoczesnej organizacji, programów szkolnych, technik nauczania, wymienia się nowoczesne środki: telewizję, radio, płytotekę, magnetofon i maszyny uczące.¹

Szkoły wiodące mają według założeń władz oświatowych być szkołami nowoczesnymi w zakresie procesu nauczania, a to wymaga wyposażenia ich w nowoczesne pomoce naukowe, nowoczesne środki, jakimi są: telewizor, magnetofon, aparat filmowy itp.

ilość telewizorów, aparatów projekcyjnych i magnetofonów otrzymanych dodatkowo przez szkoły b e l a 13							
województwo	telewizory	aparaty projek.	magnetofony	Razem			
	dodatk. stan	dodatk. stan	dodatk. stan	otrzym. dodatk.			
Białystok	9	13	5	14	15	24	29
Olsztyn	4	15	1	12	5	14	10
Razem	13	28	6	26	20	38	39

Nie wszystkie jednak szkoły są wyposażone w wymienione środki dydaktyczne. Ilustruje to tabela 14.

województwo ilość szkół bez telewiz. aparatu proj. magnetof.			
Białystok	-	1	1
Olsztyn	2	3	3

1/ Por. B. Pleśniarski: Z problematyki szkoły nowoczesnej. "Chowanna" 1968, z. 2.

Wymienione braki w wyposażeniu dotyczą szkół wiejskich. Np. szkoła w Michałkach, która opracowała wzorcową klasę-pracownię dla szkół niżej zorganizowanych, nie posiadała żadnego w wymienionych środków.

Tworzenie nowych pracowni i klas-pracowni, przechodzenie na system klasowo-pracowniany wymaga dodatkowego wyposażenia. Można to pokazać na przykładzie szkoły w Łomży, którą wyposażano stopniowo w wymienione środki dydaktyczne.

t a b e l a 15

Rok	ilość telewiz.	apar.projek.	radiow.	magnet.	rzut.epis.
1967	1	2	7	4	7 3
1968	1	2	7	4	7 3
1969	2	2	8	4	7 4
1970	3	2	10	5	7 4

Łomża jest szkołą posiadającą 5 pracowni i 6 klas-pracowni. Inna szkoła w tym województwie, która posiada 2 pracownie i 5 klas-pracowni / na 8 sal w szkole/ posiada tylko 1 aparat projekcyjny, 1 telewizor i 2 magnetofony. Szkoła w Braniewie /woj.Olsztyn/ ma 5 pracowni, 3 klasy-pracownie, lecz tylko 1 telewizor, 1 magnetofon, 1 projektor filmowy. Szkoła w Łomży jest raczej wyjątkiem, chociaż idealnym byłby stan, kiedy każda pracownia wyposażona byłaby w kilka środków tego typu.

ad 2. w kwestionariuszu wymieniono następujące typy trudności :

- materialne,
- opinie rodziców,
- trudności ze strony uczniów,
- przeciążenie nauczycieli,
- opinia społeczna.

Wypełniający kwestionariusz miał podkreślić te trudności, które występowały i występują w jego szkole i szerzej je omówić, podać postulaty w sprawie ich usunięcia. Na końcu kwestionariusza umieszczono pytania dotyczące opinii i postulatów w dodatkowych kwestiach. Ze względu na to, że opinie te i postulaty dotyczyły również trudności, postanowiono oba te punkty omówić łącznie.

Kierownicy szkół wymienili i inne, dodatkowe typy trudności i dlatego uwzględniono je w zestawieniu i omówieniu.

t a b e l a 16

województwo	Trudności material.	kadrowe	Przeciąż. nauczyc.	Inne trud. ze stron nauczyciel.	Opinia rodz. ze stron uczn.	Trud.
Białystok	8	3	5	2	1	4
Olsztyn	12	2	1	5	-	5
Razem	20	5	6	7	1	9

Wymienione trudności dotyczą przede wszystkim 2 grup:

trudności materialnych, obejmujących trudności lokalowe szkoły, braków w wyposażeniu w środki dydaktyczne i sprzęt oraz trudności obiektywne i subiektywne, których przyczyną są nauczyciele, ich kwalifikacje, możliwości, braki kadrowe, ruch służbowy, absencja w pracy itp. Wypełniający nie omawiają szerzej trudności subiektywnych, a więc takich, gdy nie może wykonywać normalnych zadań w normalnych warunkach, nie może sprostać wymaganiom.¹ Dotyczy to głównie opinii na temat zdolności, możliwości wywiązywania się przez nauczycieli z obowiązków, jakie nakłada na nich funkcja szkoły wiodącej.

Mimo, że tylko sześciu kierowników podkreśliło przeciąże-

1/ T.Tomaszewski: Aktywność człowieka./W:/ M.maruszewski, J.Reykowski, T.Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa 1966, s. 236-237.

nie nauczycieli, to w czasie hospitacji szkół, wszyscy kierownicy poruszali ten problem.

Trzecią grupę stanowią trudności ze strony rodziców. Trudność tę podkreślono tylko w jednym przypadku, ale sprawa ta poruszana jest w dodatkowych postulatach i opiniach.

Nie uwzględniono w zestawieniach trudności „jaką jest opinia społeczna, bo żaden z kierowników tego typu trudności nie podkreślił.

Trudności typu materialnego wymienia 20 z 26 szkół. Szkoła w Braniewie posiada wyposażenie wg „Minimum zaopatrzenia szkół 8-klasowych”, ale, jak stwierdza kierownik, minimum to pozwala tylko na stosowanie pokazu na lekcjach, gdy tymczasem konieczne są zestawy do ćwiczeń. Prócz tego, prowadzenie nauczania w zespołach wymaga zmiany tradycyjnego sprzętu/ła - wek/. Kierownik szkoły w Ostródzie stwierdza, że mimo pełnienia przez szkołę funkcji wiodącej, nie otrzymuje zwiększonych dotacji finansowych na wyposażenie szkoły. Ten typ trudności wymieniają i inne szkoły.

W czasie badań /hospitacji/ przeprowadzonych w 12 szkołach, ten typ trudności wymieniano jako zasadniczą przyczynę hamującą realizację programu unowocześniania szkoły.

Rozpiętość między szkołami miejskimi i wiejskimi w tym zakresie jest dość duża, chociaż autor spotkał i szkołę wiejską w Sztabinie woj. białostockim posiadającą dość dobre wyposażenie do prowadzenia ćwiczeń z chemii, fizyki, biologii.

Jako powszechne wymienia się również trudności lokalowe.

W kwestionariuszach i w rozmowach z kierownikami i nauczycielami szkół wiodących przeciążenie uważa się za jedno z głównych źródeł trudności. Przeciążeniem nazywa T. Tomaszew-

ski ¹ sytuacje występujące wówczas, gdy człowiek otrzymuje zadania na granicy swoich sił fizycznych lub umysłowych. Przeciężenie może prowadzić do przemęczenia, wyczerpania, zniechęcenia.

Kierownik szkoły w Łomży stwierdza, że nauczyciele mają dość stale nowych nakładanych na nich obowiązków, którym nie towarzyszą żadne dodatkowe bodźce. Podobne zdanie mają kierownicy szkół w Wysokiem Mazowieckiem, Supraślu, Sztabinie. To przeciężenie nie wpłynęło jednak na zahamowanie wdrażania nowych idei, poszukiwań wciąż nowych rozwiązań np. w Łomży na stosowanie technik Freineta, "kolorowych klocków" itp.

Nauczycieli przede wszystkim męczy ilość odwiedzin, poza planowymi "dniami otwartymi". Tak bp. w Supraślu pow. Biały - stek odwiedziny zakłócały pracę w szkole. Ilustrują to cyfry:

W roku szkolnym 1965/66	-	51	odwiedzin	-	915	osób
" 1966/67	-	51	"	-	560	"
" 1967/68	-	65	"	-	859	"
" 1968/69	-	61	"	-	310	"

Szkołę w Łomży w latach 1964-1969 odwiedziło 58 grup nauczycieli, odbyto w szkole 4 kursy, 20 konferencji kierowników ognisk metodycznych i 73 konferencje dla nauczycieli. Do podanych liczb należy dodać odwiedziny indywidualne. Ten rodzaj przeciężenia nie istniałby, gdyby przemyślano sprawę sieci szkół wiodących w powiecie.

Do obowiązków nauczycieli szkół wiodących należy prowadzenie lekcji otwartych, przygotowanie materiałów różnego rodzaju /np. konspektów lekcji/. Prócz tego szkoły w woj. białostckim sprawują opiekę nad szkołami w wyznaczonym rejonie. Innym rodzajem obciężenia jest prowadzenie zespołów samokształceniowych.

1/ T. Tomaszewski: Aktywność człowieka s. 238.

lekcji otwartych dla rady pedagogicznej szkoły itp. Szkoły wiodące, jak stwierdza kierownik w Sztabinie, są częściej kontrolowane, częściej przeprowadza się w nich badania wyników nauczania.

Mimo tych zastrzeżeń, w jednym tylko przypadku autor spotkał się ze stwierdzeniem, że rada pedagogiczna z chęcią podejmowałaby uchwałę o rezygnacji z pełnienia funkcji szkoły wiodącej.

Trudności ze strony rodziców dotyczą tylko zainteresowania się nauką własnych dzieci. Kierownik w Michałkach stwierdza, że rodzice nie pomagają szkole, zakładają, że dzieciom ich wystarczy podstawowe wykształcenie.

ad 3. Wymienione podstawy prawne określają zakres wiedzenia i wskazują na te problemy w pracy szkoły, które należy uwzględnić przy wyborze problematyki wiodącej. Szkoła wiodąca może spełniać swe zadania bądź w zakresie całokształtu działalności, bądź poszczególnych przedmiotów lub zagadnień wychowawczych. Przy wyborze problematyki wiodącej, szkoła winna uwzględnić zadania wynikające z założeń reformy szkolnej, a więc podjąć problematykę interpretacji treści programowych, kształtowania u dzieci i młodzieży postawy zaangażowania społecznego, podnoszenia sprawności kształcenia, rozwijania samodzielności myślenia.

Wybór problematyki wiodącej przewijał się przez wszystkie konferencje organizowane przez Ministerstwo Oświaty i COM. Już na konferencji w r. 1964 stwierdzono, że szkoły winne podejmować problemy istotne dla całokształtu życia szkoły, że należy stopniowo rozszerzać zakres wiedzenia tak, aby objąć wszystkich nauczycieli. Z 4 grup kierunków pracy szko-

ły wiodącej /zagadnienia dydaktyczne, problematyka społeczno-moralna, wychowanie pozalekcyjne i wiedzenie w całości kształcie/ szkoły wiodące w większości wybierały problematykę dydaktyczną, a głównie: metody aktywne, środki audiowizualne, system pracowniany. Z przedmiotów zaś - fizykę, geografę, biologię/40%/, matematykę, historię, j. polski / 25 %/, rosyjski, zajęcia techniczne /15%/. Na konferencji w r. 1965 omawiano te same zagadnienia. Stwierdzono też, że problemy formułuje się zbyt ogólnikowo.

W zakresie problematyki wiodącej podejmowanej przez szkoły, w poglądach COM można prześledzić następującą ewolucję: od swobodnego wyboru jej przez szkołę, poprzez inspirowanie aż do wysunięcia konkretnych zadań, które szkoła wiodąca powinna podjąć.

W woj. białostockim określono następująco funkcję szkoły wiodącej: "To szkoła, która w ramach statutu i w oparciu o programy nauczania, kierując się w swym działaniu osiągnięciami nowoczesnej myśli pedagogicznej, przez umiejętną organizację całokształtu pracy dydaktyczno-wychowawczej, stosowanie integracji, aktywizację samodzielności myślenia i działania uczniów, przejście z systemu klasowego na pracowniany /klasopracownie/, stosowanie audiowizualnych środków masowej informacji, rozwijanie samorządności uczniów poprzez pracę organizacji młodziżowych i społecznych oraz umiejętnie organizowane czytelnictwo - wypracowuje wzory wysokiej sprawności kształcenia i wychowania, wzorczy wyposażenia w sprzęt i pomoce naukowe oraz wzory te skutecznie i jak najszerszej upowszechnia".¹

=====

1/ Wytyczne te w opracowaniu wizytatora KOS C. Lipińskiej zamieszcza "Przegląd Oświatowo-Kulturalny" z r. 1966 i 1968, wydawany przez KOS, OOM i Białostockie Towarzystwo Kultury.

W cytowanym artykule stwierdza się dalej, że szkoła w oparciu o odpowiednie warunki pracy spełnia cele i zadania wychowania intelektualnego, moralno-społecznego, politechnicznego, estetycznego, fizycznego, stosując nowatorskie, sprawdzone eksperymentalnie metody, formy i środki nauczania. Jest to więc szkoła najbliższej przyszłości, ognisko twórczej myśli pedagogicznej.

W tak sformułowanej funkcji i pracy szkoły mieści się problematyka wiodąca, która szkoły winne podjąć. Ten idealny wzorzec pracy szkoły wiodącej był wzorcem przyszłościowym, gdyż w r. 1965/66 tylko szkoły w Łomży, Białymstoku i Supraslu posiadały dobre warunki lokalowe, nowoczesne zaplecze i dobrze pracującą kadrę o odpowiednich kwalifikacjach. Zakładano, że szkoły wiodące będą stopniowo rozszerzały problematykę wiodącą na całokształt pracy szkoły. Te zadania stawiano również w latach następnych.

Już w r. 1966 wskazywano na zagadnienia, które szkoły winne podjąć m.in : racjonalna organizacja pracy domowej ucznia, samokształcenie, kontrola samodzielnej pracy ucznia, lekcje - wycieczki, integracja działalności wychowawczej szkoły i rodziny, praca z uczniami niedostosowanymi społecznie, organizacja i aspekty wychowawcze prac społecznie użytecznych, wychowawcze oddziaływanie filmu i telewizji.

Sugerowanie problematyki wiodącej występuje w woj. białostockim już w r. 1964. Wydział Oświaty w Augustowie w piśmie do szkół wiodących zwraca uwagę na ważność następujących problemów:

- walka z drugorocznością,
- badanie dojrzałości dzieci w kll.,
- rozwój zdolności poznawczych dzieci klas I-IV w ramach nauczania globalnego ,

- opracowanie sposobu pokonywania trudności środowiskowych,
- nauczanie w oparciu o klasę-pracownię,
- praca wychowawcza oparta o organizacje dziecięce i młode -
dzieżone,
- dopracowanie się form samorządności w szkole,
- preorientacja zawodowa,
- wyrównanie różnic środowiskowych.

Można mieć zastrzeżenia do sformułowań i zbytniej ogólnikowości sugerowanej problematyki.

Sugestie w wyborze problematyki zawierają i pisma Wydziału Oświaty z lat następnych. Oparte one były na wytycznych KOS i OOM. Woj. białostockie wcześniej więc realizowało zadania, które COM wysunęło dopiero w latach 1968-1969.

W r. 1968 KOS i OOM w Białymstoku podały szkołom wiodącym tematykę, z której co roku szkoła winna wybierać 1-2 problemy, stopniowo rozszerzając zakres wiedzenia na całokształt pracy szkoły. Były to następujące problemy:

- praca wychowawcza na lekcji,
- praca z uczniem zaniedbanym i wyróżniającym się,
- planowanie pracy nauczyciela z myślą o tworzeniu systemu wychowawczego w szkole,
- wzbogacanie uczuć patriotycznych przez poznawanie swego regionu,
- wykorzystanie literatury popularnonaukowej w pracy nauczyciela,
- kryteria i sposoby oceniania i kontrolowania ucznia,
- współudział i współpraca nauczycieli w realizacji zadań postawionych przed szkołą.

Tematyka wiodąca w woj. białostockim koncentrowała się głów-

nie na problematyce dydaktycznej. W roku szkolnym 1966/67 na 31 szkół, w całokształcie wiodło 8, a 20 w zakresie problematyki dydaktycznej. W woj. olsztyńskim na 33 szkoły, wr. 1967 -18 wiodło w całokształcie pracy szkoły. Przeważała również problematyka dydaktyczna. W dokumentach OOM nie stwierdzono, by władze wojewódzkie sugerowały szkołom wiodącym problematykę wiedzenia.

W badanych 26 szkołach wybór problematyki wiodącej przedstawiał się następująco : t a b e l a 17

województwo	całokształt	problematyka	probl.dydak.	problem.
	pracy szkół.	dydaktycz.	i wychowaw.	wychowaw.
Białystok	2	7	3	1
Olsztyn	2	7	4	-
Razem	4	14	7	1

Problematyka wiodąca według grup przedmiotów t a b e l a 18

województwo	nauczania	przedmioty	przedmioty	przedmioty	inne
	początkow.	humanist.	przyrod.	technicz.	
Białystok	8	7	11	4	12
Olsztyn	2	8	7	6	1
Razem	10	15	18	10	13

Problematyka wiodąca według ilości przedmiotów t a b e l a 19

województwo	1 przedmiot	2 przedm.	3 przedm	4 i wię- cej	wszyst. przed.
Białystok	2	1	2	5	5
Olsztyn	1	1	1	2	3

razem szkół - 23

realizujących problematykę zajęć pozalekcyjnych - 3.

Dane w tabelach 17-19 przedstawiają stan z r. 1969. Kwalifikacja w zakresie ilości przedmiotów, jak i grup przedmiotowych nie

zawiera dużych wahań. Wraz ze wzrostem ilości szkół wiodących w latach 1964-1969, rośnie ilościowo problematyka wiodąca w zakresie 4 i więcej przedmiotów oraz wiedzenia w całokształcie pracy szkoły, stosowanie środków audiowizualnych, wdrażanie systemu K.Lecha.

Z zakresu dydaktyki najczęściej występowała następująca problematyka : praca w systemie klas-pracowni, system A.Lecha, nauczanie problemowe, środki audiowizualne w nauczaniu, różnorodne formy aktywizacji uczniów w procesie nauczania, problemy samokształcenia w procesie nauczania i w zajęciach pozalekcyjnych, wpływ czytelnictwa na wyniki nauczania, nauczanie globalne w klasach I-IV, działalność szkolna.

W zakresie wychowania: rozwijanie uczuć patriotycznych poprzez poznawanie regionu, wychowanie estetyczne, rozwijanie zainteresowań, planowanie pracy wychowawczej, formy współpracy z domem.

Inspirowanie przez władze szkolne i ośrodki metodyczne problematyki wiodącej w woj. białostockim uchroniło przed jednostronnością tej tematyki, przed spotykanym w tym okresie zjawiskiem fascynacji środkami audiowizualnymi i nauczaniem problemowym. Wachlarz zagadnień podejmowanych przez szkoły wiodące w tym okręgu był dość szeroki.

W r. 1964 pracowało w woj. białostockim 7 szkół wiodących, wdrażały one 12 problemów : nauczanie globalne w klasach I-IV, rola środków audiowizualnych w rozwijaniu zainteresowań, wychowanie przez pracę, doskonalenie pracy w zakresie nauczania ortografii i różnych form prac twórczych, wpływ wychowania fizycznego, muzycznego i zajęć technicznych na kształtowanie osobowości uczniów, prawidłowy rozwój fizyczny, praca biblioteki szkolnej, wykorzystanie walorów wychowawczych tre-

ści programowych, wychowanie estetyczne, stosowanie różnorodnych form aktywizacji uczniów, metody rozwiązywania zadań testowych, ochrona przyrody i wpływ obserwacji przyrodniczych na kształtowanie światopoglądu.

Na podstawie badań przeprowadzonych w 6 szkołach wiodących w woj. białostockim można stwierdzić, że przy wyborze problematyki władze szkolne uwzględniały potrzeby szkoły i podjęte prace, niemniej szkoły dodatkowo wybierały problematykę sugerowaną im w pismach Wydziałów Oświaty, OOM. Sugestie te szły w kierunku rozszerzania zakresu wiedzenia na inne przedmioty, podejmowania nowych, ważnych, głównie dla praktyki, problemów. Prawidłowym zjawiskiem było więc rozszerzanie tematyki wiodącej, a nie ciągłe jej zmiany.

Okres wdrażania przez szkołę nowych myśli trwa 2-3 lata.

Zmiana tematyki w krótszym czasie marnuje wysiłek nauczycieli, gdyż nie zdążyli oni upowszechnić swych doświadczeń.

Zmiany w problematyce wiodącej w porównaniu do pierwszego roku pracy przedstawia tabela 2o

Rok pracy szkoły	wzrost o 1 problem	wzrost o 2 problemy	wzrost o 3 problemy	wiedzen. zupeł. w cało- kształ. probl.
2 rok	1	-	-	1
3 rok	1	1	-	3
4 rok	1	-	-	2
5 rok	-	1	-	2
6 rok	-	1	-	-
Razem	3	3	-	8

nie zmieniano problematyki w 11 szkołach
zmieniono 2-krotnie w 2 "
" 3 " w 2 "

Jako prawidłowe można uznać rozszerzanie problematyki wiodącej w szkole w Elku. W r. 1964 szkoła ta wiodła w zakresie organizacji i planowania pracy, w nauczaniu globalnym w kla-

sach I-IV, działalności drużyny ZHP, stosowania form i metod aktywizujących w nauczaniu biologii, matematyki, fizyki, zajęć technicznych, w pracy biblioteki. W roku 1966 doszła metoda "kolorowych klocków" i tzw. "klasa-światlica". W r. 1967 rozszerzono problematykę o ćwiczenia laboratoryjne. Natomiast w r. 1968 - o formy i metody aktywizacji uczniów na wszystkich przedmiotach i we wszystkich klasach ciągu "a", o wpływ wychowania fizycznego, muzycznego i zajęć technicznych na kształtowanie osobowości dziecka.

Zmiany problematyki wiodącej spowodowane mogą być wdrażaniem przez cały powiat jednej określonej idei/przykład pow. Augustów/.

W szkole w Supraślu nie zmieniano problematyki wiodącej od chwili mianowania szkoły w r. 1964. Problematyka ta oparta była na tradycjach szkoły i jej dotychczasowym doświadczeniu z wdrażaniem systemu makarenkowskiego. Oddanie nowej szkoły, na budowę której młodzież zebrała 46 tys. zł/nie licząc składek ludności i pomocy zakładów pracy/ stworzyło możliwość realizowania założeń systemu wychowawczego opartego na samorządności i samoobsłudze. Projektowanie przez młodzież urządzenia pracowni i klas-pracowni, świetlicy, czytelni, zagospodarownie otoczenia, posianie trawników, sadzenie róż - tworzyło sytuacje wychowawcze, które w rezultacie pozwoliły szkole opracować jednolity, skoordynowany plan oddziaływania wychowawczego. Poczynania szkoły w Supraślu zgodne były z polityką oświatową w zakresie tworzenia systemu wychowawczego, nie zachodziła więc konieczność zmiany tej problematyki.

Podjęcie przez szkołę wiodącą wybranej problematyki, powoduje rozbudzenie inicjatywy i pomysłowości nauczycieli i w innych dziedzinach życia szkoły, o czym pisze szerzej

autor przy omówieniu wpływu wiedzenia na wyniki nauczania i wychowania .

ad 4. Pierwszym etapem kształtowania się szkoły wiodącej, a zarazem pierwszą fazą wdrażania jest informowanie nauczycieli. W tym okresie nauczyciel dogłębnie poznaje ideę, którą ma wdrażać. W badaniach wstępnych autor spotkał się z przypadkami ograniczenia się tylko do poznawania danej idei. Brak renowacji wiedzy w szerszym zakresie może prowadzić do trudności we wdrażaniu, gdyż nauczyciel w wyniku dystansu , który wytworzył się między jego wiedzą pedagogiczną a stanem nauki, nie potrafi szerzej spojrzeć i na daną ideę i na własną praktykę. Proces wdrażania polega na połączeniu danej idei z własnym doświadczeniem nauczyciela, na konkretyzacji idei. Problem ten jest również przedmiotem badań.

W teorii i praktyce występuje duże zróżnicowanie form doskonalenia nauczycieli. Chodzi o zbadanie, które z tych form najczęściej stosuje się w tych szkołach, które, zdaniem kierowników i nauczycieli, są najbardziej skuteczne.

t a b e l a 21

F o r m y	B i a ł y s t o k		O l s z t y n		Razem
	miasto	wieś	miasto	wieś	
Stud.literat.	8	5	9	4	26
Kursy	4	2	5	2	13
Wykłady prac. naukowych	4	2	-	-	6
Spotkania z wybit.naucz.	2	2	2	-	6
Wycieczki do zakł.pracy	7	3	3	1	14
Kształcenie w obsł.śr.audiow.	5	3	6	3	17
Zespół.samokszt.	8	4	8	3	23
Inne formy	6	3	5	2	16

Z zestawienia wynika, że pod względem ilości form, woj. białostockie przewyższa okręg olsztyński. Różnice w obu województwach występują zarówno w szkołach miejskich jak i wiejskich. Bogatsze, b. różnorodne formy stosuje się w szkołach miejskich. Do innych form zalicza się wszystkie formy doskonalenia związane z pracą rady pedagogicznej. Najczęściej wymienia się lekcje koleżeńskie i dlatego autor wprowadzi za - miast rubryki "inne formy" określenie - "lekcje koleżeńskie". W zestawieniu nie podano ilości konsultacji, gdyż wielu szko - łom trudno było określić, ile ich było i kto udzielał/wiado - mo, że formę tą stosowali instruktorzy ognisk metodycznych, nauczyciele własnej szkoły/.

Stosowanie form doskonalenia w zależności od ilo -
ści lat pełnienia funkcji szkoły wiodącej

t a b e l a 22

Formy doskonalenia	1 rok 26 szkół	2 rok 26	3 rok 23	4 rok 17	5 rok 12	6 rok 7
Studiowanie liter.	26	26	23	17	12	7
Kursy	8	7	2	2	1	-
Wykł.prac.naukow.	2	4	3	2	2	-
Spotk.z wyb.naucz.	4	3	4	2	2	1
Wyciecz.do zakł.prac.	9	12	12	10	7	2
Obsł.śr.audiowizual.	10	4	5	2	1	1
Zespoły samokształ.	16	16	15	12	9	4
Lekcje koleżeńskie	9	10	9	4	4	2

Jeśli przyjąć za kryterium powszechności danej formy, wy -
stępowanie jej w przynajmniej 50% szkół, to do form tych na -
leży: studiowanie literatury, praca zespołów samokształceni -
owych i w 3,4 i 5 roku pracy- wycieczki do zakładów pracy.
Pod względem częstotliwości występowania i ilości, dalsze
miejsca zajmują: lekcje koleżeńskie, szkolenie w obsłudze
środków audiowizualnych, kursy, spotkania z wybitnymi nauczy -

cielami i wykłady pracowników nauki. Ta ostatnia forma jest typowa dla pow. Augustów, gdyż od roku 1966 nauczycieli spotykają się co roku z pracownikami Instytutu Pedagogiki.

Formy doskonalenia oceniane jako najbardziej skuteczne
t a b e l a 23

F o r m y	Białystok	Olsztyn	Razem
	ilość odpow.	ilość odpow.	
Lekcje koleżeńskie	5	5	10
Studiowanie liter.	2	4	6
Wszystkie formy	4	2	6
Zespoły samokszt.	3	1	4
wykl.prac.nauk.	1	1	2
Konsultacje	1	1	2
Kursy	-	1	1
Spotk. z wyb.naucz.	-	1	1
Wycieczki do zakł. pracy	-	-	-
Brak odpowiedzi	2	1	3
Odpowiedź negatyw.	1	-	1

W odpowiedzi na to pytanie wymienia się jeszcze szkoleniowe rady pedagogiczne, odbywane po przestudiowaniu przez nauczycieli odpowiedniej literatury. Formę tę można zaliczyć do studiowania literatury i w związku z tym ilość odpowiedzi w pierwszej rubryce należy zwiększyć w Białymstoku do 5, w Olsztynie również do 5. Prócz tego szkoły pow. Augustów wymieniają jeszcze tzw. "wizytacje zapowiadane".

Porównanie tabel 21 -23 wskazuje, że częstotliwości występujących form nie zawsze pokrywa się z poglądami na ich skuteczność. Tak jest np. z zespołami samokształceniowymi. Jako najskuteczniejszą formę wymienia ją 4 kierowników szkół. Charakterystyczne jest to, że w 3 przypadkach są to kierownicy szkół miejskich i to powiatowych, w których jest

po kilka szkół podstawowych / Ostróda - 4, Łomża - 8, Zambrów - 3 /. W jednym tylko przypadku opinię taką wyraził kierownik szkoły wiejskiej /Korzeniste/. Pokrywa się to z ankietą przeprowadzoną przez Wydział Oświaty w Augustowie w kilku - dziesięciu szkołach. Kierownicy tych szkół stwierdzali, że zespoły samokształceniowe nie zdają egzaminu ze względu na czas i trudności w dojazdach. Wymienione szkoły, oceniając zespoły samokształceniowe jako formę skuteczną, stawiają przed zespołami określone zadania i wysuwają projekty modyfikacji tej formy. Kierownik szkoły w Ostródzie uważa, że zespoły spełnią swoją rolę wówczas, gdy zmuszać będą moralnie uczestników do zapoznawania się z literaturą, zachęcać do wprowadzania nowych idei do praktyki. Warunkiem skuteczności pracy zespołów jest według kierownika z Zambrowa - swoboda w wyborze tematyki, zgodnej z zainteresowaniami nauczycieli. Skuteczność tej formy uzasadnia kierownik z Korzenistego możliwościami otrzymania konsultacji i uczestnictwa w lekcjach otwartych.

Oceniając skuteczność poszczególnych form, na pierwsze miejsce wysuwają się lekcje koleżeńskie i studiowanie literatury. Kierownicy szkół próbują przy tym precyzować, jak powinien przebiegać proces doskonalenia w oparciu o lekcję otwartą. Kierownik ze szkoły wiejskiej w Miłkach/woj.olsztyńskie/ pisze: "Podstawowe znaczenie mają lekcje otwarte, uzupełnione referatami lub pogadanką. Same referaty, choćby najciekawsze i najlepiej opracowane bez lekcji nie cieszą się uznaniem. Lekcje w gabinecie, a nie w zwykłej izbie są bardziej korzystne".

" Najbardziej skuteczne okazały się lekcje otwarte, które

były poprzedzone udostępnionym do wglądu wszystkim nauczycielom konspektu lekcji w terminie wcześniejszym" /szkoła wiejska w Szerszeniach, woj. Białystok/. Kierownicy szkół lekcje te nazywają "lekcjami praktycznymi", "otwartymi", "lekcjami koleżeńskimi"/najczęściej/. Różne nazewnictwo wynika stąd, że w naszej literaturze pedagogicznej brak jest zdefiniowania pojęcia lekcji otwartej. Autor uważa, że należy odróżnić lekcję otwartą od lekcji koleżeńskiej. Ta ostatnia jest przeznaczona dla nauczycieli/najczęściej własnej szkoły/ i celem jej jest wymiana doświadczeń. Sama lekcja, dyskusja nad nią nie nosi charakteru oficjalnego.

Omawiając studiowanie literatury jako formy doskonalenia, wypełniający kwestionariusz stwierdzają, że samokształcenie jest podstawową formą dla pozostałych form. Ocena i propozycje wskazują na to, że skuteczność tej formy zależy od procesu kierowania samokształceniem, nadawania kierunku, doboru literatury, działania typu motywacyjnego. Po przestudiowaniu literatury, powinno się zdaniem kierowników szkół, dyskutować nad propozycjami teorii i doświadczeniami nauczycieli na radach pedagogicznych. Dyskusje takie nie tylko pozwalają głębiej poznać daną ideę, ale dopingują nauczycieli do praktycznego wdrażania tych myśli /wypowiedź kierownika z Rajgrodu/. Charakterystyczne jest to, że nauczyciele i kierownicy szkół dostrzegają cel tej formy doskonalenia - łączenie teorii z praktyką. Kierownicy szkół z Łomży, Braniewa, Sztabina zwracają uwagę na rolę dyskusji nad literaturą pedagogiczną i pierwszymi doświadczeniami nauczycieli w zakresie wdrażania myśli pedagogicznych.

Taki system samokształcenia kierowanego zastosowano np. w szkołach pow. Augustów i ten był m.in. przedmiotem badań.

Celem badań było stwierdzenie, czy szkoły ograniczają się tylko do studiowania literatury związanej z wdrażaniem określonej idei, czy też zwracają uwagę na konieczność szerszego zapoznawania się ze współczesną pedagogiką. Można to stwierdzić na podstawie listy pozycji, które nauczyciele danej szkoły mieli przestudiować. Szkoła w Augustowie podjęła w latach 1966-1969 problematykę nauczania problemowego, zgodnie z propozycjami E.Fleminga i systemu łączenia teorii i praktyką. W wykazie literatury, prócz książek E.Fleminga i K.Lecha, znajdują się m.in 3 pozycje W.Okonia.

Supraśl podjął tematykę wychowania przez pracę, a podaje się w kwestionariuszu /co potwierdziła hospitacja szkoły/ niemal cały zestaw "Biblioteki Nauczyciela", którą w szkole prenumerowało 60% nauczycieli.

Milejczyce zajęły się problematyką przygotowania do samokształcenia, a w wykazie literatury można znaleźć pozycje Kozakiewicza, J.Konopnickiego . J.Zborowskiego, S.Racinowskiego.

Prócz pozycji książkowych, szkoła w Łomży wymienia systematyczne zapoznawanie się i przedyskutowanie każdego numeru "Życia Szkoły".

W dwóch tylko szkołach stwierdzono, że ograniczono się do studiowania l-teratury prezentującej wdrażaną ideę.

ad 5. Ani podstawy prawne, ani wytyczne COM nie ustalają, jaką dokumentację /prócz obowiązującej każdą szkołę/ ma szkoła wiodąca prowadzić. Na konferencji kuratorów w dniu 21 października 1964 r. stwierdzono, że szkoła winna prowadzić wzorowo dokumentację obowiązującą, a w sprawie dodatkowej należy zachować wstrzeźliwość. Funkcja szkoły wiodącej wymaga jednak prowadzenia dokumentacji specjalnej. Ma to swe uzasadnienie w konieczności planowania wdrażania danej

idei i upowszechniania doświadczeń.

Niektóre terenowe władze oświatowe we własnym zakresie próbowały sformułować wytyczne do prowadzenia takiej dokumentacji /np. Lublin/. Ogólne wytyczne opracował i OOM w Białymstoku. Z badań jednak wynika, że tylko szkoły w pow. Augustów otrzymały wykaz i wskazówki do prowadzenia dokumentacji. W pozostałych powiatach brak jest jednak rozeznania, w woj. olsztyńskim część szkół nie prowadzi żadnej dokumentacji. Charakterystyczna jest tu wypowiedź kierownika szkoły w Rajgrodzie : " Nauczyciele i kierownik szkoły nie mają rozeznania ,jaką dokumentację należy prowadzić".

Odpowiedź na pytanie : Jaką dokumentację/prócz obowiązującej / szkoła prowadzi

t a b e l a 24

województwo	Teczki i dzienniki szkoły wiodącej	Konspekty i rozkłady mater.	Testy do badań wynik. naucz.	Inna	Nie prowadzi
Białystok	10	9	1	5	3
Olsztyn	-	5	1	1	8

z innych wymienia się zestaw literatury pedagogicznej - 5 szkół,

zeszyty spostrzeżeń o realizacji materiału nauczania - 1 szkoła.

Dokumentacja prowadzona przez szkoły jestb. różnorodna.

Wszystkie szkoły w pow. Augustów, szkoła w Szerszeniach, Wysockiem Mazowieckiem, Supraślu, Milejczycach, Ostródzie, Szczytnie, Braniewie gromadzi konsepkty lekcji i rozkłady materiału. W Augustowie znajdują się one częściowo ukierownika szkoły, część zaś w kącikach metodycznych nauczycieli, gdzie prócz tego zgromadzona jest lektura metodyczna, zeszyty przedmiotowe, zestaw literatury pedagogicznej, zestaw fil-

mów itp.

Dziesięć szkół prowadzi teczki postępu pedagogicznego/pisma władz szkolnych, plany wdrażania i upowszechniania/ i dzienniki szkoły wiodącej. W pow. augustowskiem w dzienniku tym znajdują się uwagi i zapiski odwiedzających szkołę, wyciągi z protokołów konferencji metodycznych dla nauczycieli innych szkół, dla kierowników itp.

Supraśl prowadzi teczkę wygłoszonych referatów, a Łomża kronikę szkoły wiodącej.

Istnieje więc konieczność ustalenia, jaką dokumentację szkoła wiodąca powinna prowadzić. Prowadzenie dokumentacji dodatkowej niewątpliwie obciąża nauczycieli i kierownika i dlatego potrzebny jest umiar w tym zakresie, ograniczenie się do dokumentacji niezbędnej. O konieczności prowadzenia dokumentacji mówią i kierownicy szkół. Niewątpliwie konieczna jest dokumentacja związana z procesem wdrażania, długofalowy plan poprawy warunków. Kierownik szkoły powinien prowadzić teczkę pism związanych z postępowaniem pedagogicznym i dla utrwalenia dorobku szkoły - dziennik szkoły wiodącej.

Szkoła nie spełni swej funkcji, jeśli nie będzie gromadziła konspektów, rozkładów materiału. Może je przechowywać nauczyciel zakładając kąciaki metodyczne.

ad 6. Problem upowszechniania dorobku szkoły wiodącej przewija się przez wszystkie konferencje organizowane przez COM i Ministerstwo Oświaty. Już w r. 1964 sugerowano formy organizacyjne upowszechniania doświadczeń. Zalecano stosowanie tzw. "tygodni otwartych dni/4-4 w roku"/. Planowano wykorzystanie doświadczeń szkół wiodących przez słuchaczy zakładów kształcenia nauczycieli, organizując w tych szkołach praktyki zawodowe. Wr.1966 stwierdzono, że nie uregulowano

odwiedzin pod względem prawno-administracyjnym . Z form upowszechniania doświadczeń w materiałach COM wymienia się : zbiorowe odwiedziny szkół, wiodącej przez pracowników nadzoru, ośrodków metodycznych i nauczycieli, konferencje metodyczne, pracę zespołów samokształceniowych i indywidualne odwiedziny szkół wiodących przez nauczycieli i kierowników szkół.

Formy upowszechniania doświadczeń przez szkoły wiodące mogą być różnorodne. Autor wybrał te, które najczęściej spotykał w badanych szkołach i podane w kwestionariuszu.

Stosowane formy upowszechniania doświadczeń

/ według ilości szkół /

t a b e l a 25

Formy upowszechniania	Białystok	Olsztyn	Razem
Lekcje otwarte	13	13	26
Uczestn. w pracach ośrodka metodycznego	12	11	23
Konsultacje indywidualne	13	13	26
Udostępnianie konspektów, rozkładów materiału	12	12	24
Odczyty pedagogiczne	7	1	8
Artykuły	1	1	2

Nie uwzględniono w tym zestawieniu referatów, gdyż w większości przypadków nie podano w kwestionariuszu ich liczby. Kierownicy nie potrafią określić ich ilości, gdyż wygłaszano je przy każdej okazji odwiedzin szkoły, na każdej konferencji organizowanej w szkole wiodącej. Żadna szkoła /prócz Supraśla / nie prowadzi rejestru wygłoszonych referatów.

Stosowane formy upowszechniania doświadczeń w zależności od ilości lat pełnienia przez szkołę funkcji

wiodącej t a b e l a 26

Formy upowszechniania	1 rok 26 szkół	2 rok 26	3 rok 23	4 rok 17	5 rok 12	6 rok 7
Lekcje otwarte	21	25	22	16	12	7
Uczestn. w pracach ośrodków metodycz.	7	7	8	3	3	1
Konsultacje	16	21	19	16	12	7
Udostęp.konspektów, rozkładów	17	20	18	16	10	5
Odczyty pedagogiczne	2	1	3	1	5	1
Artykuły	1	1	1	1	2	-

Porównanie obu województw w zakresie pisania odczytów pedagogicznych i artykułów wypada na niekorzyść woj.olsztyńskiego. Z 13 badanych szkół woj.białostockiego - 7 prześlalo odczyty /razem z przygotowanymi w r. 1969 - 17 odczytów/, w woj.olsztyńskim nauczyciel jednej tylko szkoły wiodącej napisał odczyt /nagroda centralna/.

Z obu województw nauczyciele szkół wiodących wydrukowali b. małą ilość artykułów. W woj. białostockim napisano do r. 1970 - 24 artykuły, zamieszczone w "Życiu Szkoły", "Nowej Szkole", w "Wychowaniu Plastycznym", w białostockim "Przeglądzie Oświatowo-Kulturalnym". Wszystkie artykuły napisało troje nauczycieli ze szkoły w Łomży /A.Ejtmniewicz, W.Łazarowicz, T. Dudo/, Jeden artykuł napisał kierownik szkoły w Michałkach woj.olsztyńskie.

Problematyka odczytów obejmuje wszystkie dziedziny pracy szkoły, jej funkcję dydaktyczną, wychowawczą i opiekunczą. Nie zawsze pokrywa się ona z problematyką wiodącą. Oto przykłady sformułowań tematów odczytów :

- Jak wzbogacam szkołę w pomoce naukowe z geografii /Tobyłka/

- Wpływ zajęć technicznych na kształtowanie się postawy ideowo-moralnej uczniów klasy V / Łomża/.
- Jak kształtuję nawyki higieniczno-sanitarne w klasach I-IV / Sztubin/.
- Nauczanie matematyki z zastosowaniem "kolorowych klocków" / Augustów /.
- Jak rozwijam zainteresowania czytelnicze uczniów / Zambrów/.
- Organizacja klasy-pracowni kl. I-IV / Drohiczyn/.
- Jak zmodernizowana klasa-pracownia biologii wpłynęła na wyniki nauczania i wychowania młodzieży / Szerszenie/.
- Jak przygotowałem szkołę niżej zorganizowaną do realizacji programu nauczania / Michałki/.

Najczęściej spotykaną formą we wszystkich szkołach wiodących są lekcje otwarte. Prowadziły je wszystkie szkoły, niezależnie od lat spełniania funkcji wiodącej. Prowadzenie już w pierwszym roku pracy szkoły lekcji otwartych, a więc w okresie poznawania danej idei i pierwszych prób praktycznych, wynikało z planów władz szkolnych. W czasie badań przeprowadzonych w 12 szkołach stwierdzono, że w pierwszych miesiącach studiowania przez szkołę literatury, organizowano konferencje metodyczne, polecając szkołom wiodącym przygotowanie lekcji otwartych. Taką politykę władz nie można uznać za słuszną.

W szkołach wiodących organizuje się kursy, konferencje kierowników szkół, konferencje metodyczne itp. Obciążenie wszystkich szkół wiodących w powiecie nie jest równomierne. Najwięcej tych konferencji odbywa się w szkołach miejskich. Na konferencje te szkoły wiodące muszą przygotować lekcje otwarte.

Ilość przeprowadzonych lekcji przez szkoły wiodące
w ciągu roku przedstawia tabela 27

województwo	I l o ś ć l e k c j i					
	1-4 lekcji /szkół /	5-10 /szkół/	11-15 /szkół/	16-20 /szkół/	21-30 /szkół/	31-40 /szkół/
Białystok	4	5	1	-	1	2
Olsztyn	6	4	-	1	-	2
R a z e m	10	9	1	1	1	4

Różnice między woj. białostockim i olsztyńskim są i w tym przypadku widoczne. Podobnie jak w poprzednich tabelach, wskazują na większą intensyfikację pracy szkół wiodących w woj. białostockim. Zestawienie liczbowe ilości przeprowadzonych lekcji otwartych potwierdza nierównomierność obciążenia poszczególnych szkół. Supraśl /pow. Białystok/ ma dogodne połączenie z miastem /autobusy miejskie/ i ilość lekcji otwartych przeprowadzonych w latach 1965-1969 wynosi 191. Szkoła w Łomży w tych latach pokazała 160 lekcji. Najwyraźniej różnice widoczne są na przykładzie szkół jednego powiatu. W pow. Siemiatycze istniały 3 szkoły wiodące. W szkole w Szerszeniach przeprowadzono 41 lekcji otwartych /w ciągu 6 lat/, w Drohiczynie - 17 / też okres 6 lat/, w Milejczycach 30 lekcji / przez okres 2 lat/.

Prócz położenia w grę mogą wchodzić i inne względy. Szkołę wiejską w Michałkach woj. olsztyńskie odwiedzano dość często, w ciągu 3 lat przeprowadzono 30 lekcji. Powodem była wzorowa klasa-pracownia, za którą nauczyciel otrzymał nagrodę i Projekt tej pracowni przyjęto do upowszechnienia w województwie.

Formą upowszechnienia doświadczeń jest również praca zespołów samokształceniowych. Na zebrania tych zespołów

najczęściej przygotowywano lekcje otwarte, referaty, omawiano konspekty lekcji, rozkłady materiału. Tendencją władz szkolnych i ośrodków metodycznych było powoływanie zespołów samokształceniowych w szkole wiodącej jako siedzibie tych zespołów. Potwierdza to tabela 28

Rok	Białystok			Olsztyn		
	Ilość szkół wiodących	Ilość zesp.	Ilość szkół	Ilość szkół wiodących	Ilość zesp.	Ilość szkół
1964	7	14	4	-	-	-
1965	11	20	7	1	6	1
1966	11	25	8	6	16	4
1967	12	27	10	11	35	9
1968	13	34	12	13	47	12
1969	13	35	12	13	46	12

Przeciętna ilość zespołów w jednej szkole nie wskazuje na tendencje zniżkowe ani wyżkowe. W woj. białostockim wynosi około 3, w woj. olsztyńskim - około 4. Ilość zespołów w poszczególnych szkołach nie jest jednakowa. Najwięcej jest ich w szkołach miejskich /Elk - 8, Jeziorany - 9, Szczytno - 6, Augustów - 5/, mniej jest ich w szkołach wiejskich /Kiwity - 1, Miłki - 3, Tobyłka - 1, Milejczyce - 2, Korzeniste - 1, Szerszenie - 3/.

Formą organizacyjną upowszechniania doświadczeń przez szkoły wiodące jest ich praca z określoną ilością szkół "zwykłych". Szkoła wiodąca staje się wówczas szkołą wdrożeniową, a więc taką, która systematycznie oddziałuje na inne szkoły, wdraża swoje doświadczenia. Można taką szkołę nazwać szkołą-bazą.

OOM w Białymstoku dążył do przekształcenia wszystkich szkół wiodących w szkoły -bazy. Zgodnie z jego sugestią już w r. 1964 w pismach mianujących szkoły na wiodące określano zasięg oddziaływania. Ilość szkół zwykłych, przydzielonych

szkole wiodącej wynosiła od 3- 16. Przy przydziale rejonu dla szkół miejskich, uwzględniano szkoły wiejskie. W wielu przypadkach rejon oddziaływnia pokrywał się z rejonem konferencyjnym ZNP.

Na podstawie sprawozdań przesłanych do OOM, badań w terenie można stwierdzić, że z form oddziaływania stosowano najczęściej : dostarczanie szkołom podopiecznym rozkładów materiału, udostępnienie wzorcowych pomocy naukowych, hospitacje lekcji w szkołach podopiecznych, udostępnienie planów urządzania pracowni i klas-pracowni, zapraszanie rad pedagogicznych szkół podopiecznych, wspólne urządzenie uroczystości szkolnych, prowadzenie lekcji dla uczniów klas starszych / głównie z fizyki i chemii/, dostarczanie testów do badań wyników nauczania, dostarczanie półfabrykatów do zajęć technicznych, konsultacje indywidualne, pomoc w przygotowaniu lekcji, udział nauczycieli podopiecznych w hospitacji szkoły w czasie tzw. "wizytacji zapowiedzianych" / ta ostatnia forma tylko w pow. augustowskim/.

Ocena efektów tej formy przez kierowników szkół jest różna. Kierownik w Supraślu uważa, że przydział rejonu był niezbyt trafny. Szkole przydzielono pod opiekę szkoły położone od 3- 28 km. Współpraca ze szkołami podopiecznymi praktycznie ogranicza się tylko do jednej szkoły, położonej 3 km od szkoły wiodącej. Innym szkołom dostarczano tylko materiały.

Teren oddziaływania szkoły w Łomży obejmował 16 szkół. Ze szkołą bazową współpracowało tylko 10. Tylko w r.1968 szkoła w Łomży przeprowadziła dla szkół podopiecznych 25 lekcji otwartych. Raz w tygodniu organizowano konsultacje dla nauczycieli szkół podopiecznych, raz w miesiącu - lekcje otwarte.

Organizuje się wspólne szkoleniowe rady pedagogiczne, wysyła się rozkłady materiału, testy do badań wyników nauczania, terminarze prac z zakresu preorientacji zawodowej, wykonane przez pracownię zajęć technicznych pomoce naukowe itp. Kierownik szkoły w Łomży nie jest zadowolona z tej współpracy, gdyż szkoła ma duże możliwości, a nie zawsze z tej pomocy chcą korzystać nauczyciele szkół podopiecznych. Brak jest możliwości bezpośredniego kontaktu z nauczycielami w ich miejscu pracy. Łomża jest o tyle w dobrej sytuacji, że pracowało w niej 6 kierowników ognisk metodycznych /dane z r. 1969/, którzy mieli możliwość odwiedzenia szkół i upowszechniania doświadczeń.

Zasięg oddziaływania szkoły w Sztabinie obejmuje szkoły niżej zorganizowane w rejonie gromadzkiej rady /3 szkoły/. Współpraca z tymi szkołami układała się dobrze. W interesie szkoły bazowej leżało to, by oddziaływać skutecznie na szkoły podopieczne, które przysyłały swych uczniów do szkoły zbiorczej w Sztabinie.

Szkoła w Łuku współpracowała tylko z jedną szkołą wiejską. Współpraca ta obejmowała wspólne posiedzenia rad pedagogicznych, zapraszanie uczniów klas starszych na lekcje fizyki i chemii, urządzenie wspólnie wycieczek, uroczystości. Ścisłe współpracowały ze sobą drużyny harcerskie.

Przy analizie trudności, omówiono również sprawę odwiedzin szkoły wiodącej przez inne szkoły, grupy nauczycieli, instruktorów ośrodków. Pytanie takie uwzględniono w kwestionariuszu. Zestawienie odpowiedzi na pytanie : "Czy szkołę odwiedzały inne szkoły", zawiera tabela 29.

ma przejawiać się w udzielaniu szkołom wyczerpującego in-
struktażu, zaopatrywaniu szkół w nowoczesne pomoce naukowe,
unowocześnianiu sprzętu szkolnego, przydzielaniu dodatkowych
kredytów na zakup literatury, przyznawaniu w miarę możliwo-
ści dodatków specjalnych, w udzielaniu pomocy przy organiza-
cji wzorcowych pracowni i klas-pracowni.

Opiekę nad wdrażaniem, poczynając od wyboru problematyki wio-
dącej aż do upowszechnienia doświadczeń -powierzono ośrodkom
metodycznym. Według tego okólnika, kuratoria wspólnie z OOM
miały, w miarę możliwości, zapewnić szkołom opiekę psycholo-
ga.

W czasie badań nie stwierdzono, by któraś szkoła współpraco-
wała z psychologiem. Inne problemy opieki omówiono przy ana-
lizie trudności i warunków pracy szkół wiodących.

Szkoły wymieniają następujące formy pomocy
ze strony nadzoru i ośrodków metodycznych:

t a b e l a 31

F o r m a o p i e k i	B i a ł y s t o k	O l s z t y n
	ilość szkół	ilość szkół
Pomoc merytoryczna /okres wdrażania/	4	-
Wskazówki przy organiz. pracowni	2	-
Dodatkowe zaopatrzenie w pomoce i sprzęt	5	4
Instruktaż metodyczny	9	5
Nie odczuwa pomocy	-	4

Dane te nie w pełni odzwierciedlają stan faktyczny. W
czasie hospitacji szkół stwierdzono, że instruktaż ze strony
ośrodków metodycznych występował w każdej szkole. Podobnie
i pomoc w upowszechnianiu doświadczeń. Stwierdzono też, że
szkoły wiodące otrzymały dodatkowe środki na zaopatrzenie w
pomoce i sprzęt. Negatywne głosy lub brak wymienia formy

pomocy można tłumaczyć tym, że pomoc ta nie jest wystarczająca. Znamienne jest to, że tylko 4 szkoły podają pomoc w zakresie wdrażania /trzy szkoły w pow. Augustów i szkoła w Milejczycach/. Problem ten jest niewątpliwie jednym z najtrudniejszych do rozwiązania, gdyż wymaga od nadzoru wiedzy pedagogicznej i wiedzy o wdrażaniu.

Dodatkowo należy omówić wpływ wiedzenia na pracę szkoły wiodącej. Pytanie w kwestionariuszu dotyczyło wpływu wiedzenia na wyniki nauczania i wychowania. Odpowiadający rozszerzyli jego treść o wpływ na nauczycieli.

W r. 1968 COM przeprowadził badanie wyników nauczania z matematyki w kl.IV. Najlepsze wyniki w woj. białostockim uzyskały szkoły wiodące : Szkoła Podstawowa nr 9 w Białymstoku - 95,1% poprawnych odpowiedzi, szkoła w Łapach - 95,2%, szkoła w Sztabinie - 86%. Szkoły w Augustowie, Starych Juchach, Czyżewie osiągnęły przeszło 70% poprawnych odpowiedzi. Były co prawda szkoły w tym okręgu, w których procent ten wynosił 50 i mniej / Zambrów, Rutka-Tartak, Nierosno/.

W niektórych szkołach zbadano losy absolwentów. Procent uczniów tych szkół dostających się do szkół ponadpodstawowych, uważa autor za najbardziej miarodajne kryterium oceny pracy szkoły.

Szkoła Podstawowa w Sztabinie pow. Augustów /wiejska/

<u>1967/68</u>	
dostało się do LO	- 11
licea i technika zaw.-	6
zasadn. szkoły zawod.-	5
uczy się w SPR	- 8
nie podjęło nauki	- 5

<u>1968/69</u>	
dostało się do LO	- 2
licea i techn. zaw. -	8
zasadn. szkoły zaw.-	8
uczy się w SPR	- 4
nie podjęło nauki	- 8

Szkoła Podstawowa w Augustowie

1968/69	dostało się do LO	- 42
	do lic.i tech.zaw.	- 21
	do zasad.szkół zaw.	- 58
	nie podjęło nauki	- 5

Kierownicy szkół, oceniając wpływ wiedzenia na pracę szkoły, najczęściej stwierdzają, że poprawiły się wyniki nauczania, frekwencja, poszanowanie sprzętu szkolnego. Takich wypowiedzi jest dużo, w większości kwestionariuszy.

Potwierdzenie to znalazło i w hospitacjach szkół przeprowadzonych przez autora pracy. Wyraźnym przykładem jest praca szkoły wiejskiej w Sztabinie/woj.białostockie/. Szkoła ta oddalona jest od Augustowa o 25 km. Mieści się w budynku z dobudowanym dzięki czynom społecznym pawilonem. W szkole zastosowano system pracowniany. Urządzenie pomieszczeń, wygląd szkoły, korytarzy, wzorowo prowadzona działka i ogródek geograficzny, ład i porządek świadczą o dużym zaangażowaniu młodzieży i nauczycieli. Zwiedzającego szkołę uderza duża ilość kwiatów na korytarzach, w salach lekcyjnych, o które dba młodzież. Stworzono zaczątki muzeum historycznego wsi, gromadząc starodruki, pamiątki z czasów wojny. W szkole wzorowo pracuje drużyna ZHP, samorząd szkolny, PCK, PKO. Praca tej szkoły jest potwierdzeniem wysuniętej poprzednio tezy, że wdrażanie określonej idei pedagogicznej rozbudza aktywność nauczycieli w wielu dziedzinach życia szkoły. Zwiedzający szkołę /zapisy w dzienniki szkoły wiodącej/ interesowali się nie tylko efektami wdrażania /system K.Levha/, ale i pracą organizacji młodzieżowych, projektami urządzenia pracowni.

Charakterystyczne są wypowiedzi niektórych kierowników szkół. Kierownik z Lidzbarka Warmińskiego stwierdza : "Nauczyciele

przedmiotów wiodących wydatnie przyczynili się do podniesienia wyników nauczania i wychowania w szkole nie tylko w zakresie swoich przedmiotów. Wpłynęli oni na innych nauczycieli, na stosowanie przez nich najnowszych osiągnięć myśli pedagogicznych. Pozostali nauczyciele chcą im dorównać".

Podobną myśl wypowiadają kierownicy szkół w Tobylce i Zambrowie. Podkreślają, że osiągnięto lepsze wyniki nauczania, że rozbudzone pomysłowość w urządzaniu klas-pracowni, wykonywaniu pomocy naukowych.

O wpływie wiedzenia na nauczyciela, na jego twórczą postawę pisze nauczycielka ze Szkoły Podstawowej nr 4 w Łomży - A. Ejtmniewicz. Wpływ wiedzenia według niej przejawiał się w ciągłym kontakcie z książką i czasopismami pedagogicznymi, gdzie znajdowała ona wskazówki i wzory do swojej pracy, w zwiększaniu własnej pomysłowości i inicjatywy w rozwiązywaniu interesujących zagadnień wychowawczych i dydaktycznych; w stałej samokontroli swojej działalności pedagogicznej i w dążeniu do stosowania nowoczesnych form pracy i osiąganiu lepszych wyników, by sprostać założeniom szkoły wiodącej, w której pracuje.

- -

Rozdział ten przedstawia ewolucję szkół wiodących w latach 1964-1969. Obraz byłby niepełny, gdyby nie uwzględniono zasadniczych zmian, jakie zaszły w tym ruchu w woj. olsztyńskim po r. 1970. Z tego powodu należało przeprowadzić badania uzupełniające.

Na podstawie badań poprzednich można stwierdzić, że lata 1965-1969 charakteryzowały błędy w polityce władz oświatowych tego województwa w stosunku do szkół wiodących. Błędy te wy-

nikały z braku ustalonej koncepcji szkoły wiodącej, jej zadań w procesie doskonalenia nauczycieli, a głównie z niedocenia-
nia tych szkół i pesymistycznego poglądu na ich przyszłość. Zdanie takie wyrażano w rozmowach z autorem pracy, znalazło też ono wyraz w wypowiedzi przedstawiciela OOM na konferen-
cji w Kielcach w r. 1969 :

" Szkoła nie jest przygotowana do wdrażania. Jest to kwestia ilości dzieci w klasie, doskonalenia nauczycieli i kierow-
ników szkół w kierunku wdrażania i przekazywania doświad-
czeń pedagogicznych". ¹

OOM podejmował w przeszłości szereg poczynąń, które miały doprowadzić do zaaktywizowania szkół wiodących. Organizował konferencje dla kierowników tych szkół, kilkakrotnie instruk-
torzy OOM wyjeżdżali do szkół wiodących, jednak większość tych placówek istniała tylko na papierze.

W r. 1970 nastąpił wyraźny zwrot w pracy tych szkół. Doświadczenia z lat 1970-71 wykazują, że nie sama idea była zła, lecz polityka w stosunku do tych szkół. Stwierdzono, że stworzenie odpowiedniej atmosfery wokół szkół wiodących /nazywanych teraz "szkołami wdrożeniowymi"/, zaangażowanie w sprawy ich rozwoju administracji szkolnej, ośrodków meto-
dycznych, ZNP, zaaktywizowanie rad postępu pedagogicznego, może dać rezultaty.

W tej sytuacji wybór jednej myśli pedagogicznej - ekspery-
mentu Szkoły Podstawowej nr 14 w Olsztynie, z którym zapozna-
no pracowników nadzoru, ośrodków metodycznych, kierowników i dyrektorów szkół, działaczy ZNP okazało się słuszne.

Stosowano różnorodne formy informowania, takie jak :
=====

- 1/ Protokół z konferencji kierowników zespołów sekcji wybra-
nych zagadnień wychowawczo-oświatowych OOM zorganizowanej
w Kielcach w dniach 18-19 kwietnia 1969 r./materiał powie-
lany/.

spotkania z E.Flemingiem i A.Gerszbergiem, zwiedzanie szkoły eksperymentalnej w Olsztynie i szkół w Puławach, konferencje szkoleniowe, wydanie masowe książki E.Fleminga pt. "Nowy system dydaktyczno-wychowawczy" i książki A.Gerszberga pt. "Nowe drogi szkoły olsztyńskiej", pozwoliło zapoznać działaczy oświatowych i nauczycieli z nową ideą i było słusznym wyjściem z dotychczasowej sytuacji. Stworzono klimat wokół sprawy konieczności unowocześnienia pracy szkół.

Opiekę nad szkołami wdrożeniowymi zlecono wydziałom oświaty i powiatowym ośrodkom metodycznym.

Pierwszy rok pracy szkoły wiodącej można uznać za rok decydujący. W tym okresie następuje nie tylko zapoznanie się nauczycieli z nową ideą, ale, co jest istotne, przełamanie dotychczasowych schematów, a nawet niechęci do nowych propozycji.

W czerwcu 1971 autor podjął badania nad szkołami wdrożeniowymi. Zastosował jako metodę badań-kwestionariusz, będący skrótem kwestionariusza z poprzednich badań. W badaniach w r.1971 chodziło o stwierdzenie, jakie istotne zmiany zaszły w szkołach typu wiodącego w porównaniu do stanu sprzed r. 1970. Chodziło również o zbadanie, czy szkoły odpowiadają kryteriom ustalonym przez Wojewódzką Radę Postępu Pedagogicznego w Olsztynie. Kwestionariusz ten pozwolił określić kierunki ewolucji szkoły wiodącej, typy trudności występujących w okresie kształtowania się szkoły, formy doskonalenia nauczycieli wewnątrz szkoły, dokumentację, formy pomocy nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych. Zebrane materiały pozwoliły stwierdzić, czy pomoc ta jest b. efektywna, gdy przekazano się uprawnienia w zakresie opieki nad tymi szkołami powiatowym ośrodkom metodycznym.

Badania masowe doprowadziły do wniosku, że szkoła wiodąca upowszechnia swe doświadczenia w trzecim /częściowo w drugim/ roku swej działalności. Praktycznie jednak władze szkolne wymagają od tych szkół przygotowania konferencji i pokazania lekcji otwartych już w pierwszym roku istnienia szkoły. Należało i ten punkt uwzględnić w kwestionariuszu.

Jesienią 1970 r. powołano 52 szkoły wdrożeniowe. Przeciwnie w każdym powiecie wytypowano 3 szkoły : jedną miejską i 2 wiejskie. Wyjątek stanowił pow. Giżycko, w którym powołano tylko 1 szkołę miejską. Ze względu na to, że nacisk położono raczej na wdrażanie nowej idei w szkołach wyżej zorganizowanych, można mówić o istnieniu 30 szkół /pozostałe miały wdrażać doświadczenia szkoły w Michałkach w zakresie klasy- pracowni nauczania początkowego/.

Z liczby 52 szkół wdrożeniowych tylko 13 w przeszłości było szkołami wiodącymi.

Wysłano do szkół 30 kwestionariuszy, otrzymano 14 / 5 ze szkół miejskich i 9 z wiejskich/. Z tych 14 szkół - 6 w przeszłości spełniało funkcję szkół wiodących.

Ze względu na to, że celem badań jest określenie kierunku ewolucji szkół typu wiodącego w woj. olsztyńskiego , przy analizie materiałów otrzymanych ze szkół zastosowano porównanie z danymi z kwestionariusza z r. 1969. Zgodnie z założeniami badań ewolucję przedstawi się w obrębie poszczególnych problemów badawczych.

Są to następujące problemy:

1. Warunki pracy szkoły
 - nauczyciele
 - warunki lokalowe i wyposażenie szkół.
2. Typy trudności
3. Formy doskonalenia nauczycieli wewnątrz szkoły.

4. Dokumentacja.

ad 1. Nowe kryteria powoływania szkół wiodących usta-
lały, że szkoła wdrożeniowa powinna mieć nauczycieli w 70%
posiadających wykształcenie w zakresie SN i ewentualnie
wyższym. Przy porównaniu szkół wiodących z wdrożeniowych na-
leży uwzględnić fakt, że 14 szkół, które nadesłały kwestiona-
riusze - 9 to szkoły wiejskie, gdy tymczasem w badaniach z
r. 1969 na 13 kwestionariuszy - tylko 4 pochodziły ze szkół
wiejskich. Różnice między szkołą wiejską i miejską w poprzed-
nich badaniach widoczne były szczególnie w poziomie kwalifi-
kacji nauczycieli.

Porównanie kwalifikacji nauczycieli szkół wiodących i wdro-
żeniowych przedstawia tabela 1.

s z k o ł a	i ło ś ć		w y k s z t a ł c e n i e				Razem
	szkół		wyż.mgr	wyż.lstop.	SN	śred.	
wiodąca miejska	9	2	4	164	64		239
wdrożeniowa miejs.	5	10	1	107	10		128
wiodąca wiejska	4	1	-	15	8		24
wdrożen. wiejska	9	2	1	61	19		83

Różnica między szkołami wiodącymi i wdrożeniowymi jest
widoczna. W szkołach miejskich wynosi ona 8% /74% i 80%/, w
szkołach wiejskich różnica ta wynosi 10% /67% i 77%/. Oznacza
to, że zarówno szkoły miejskie jak i wiejskie wdrożeniowe
mają lepszą kadrę, posiadającą w większości SN lub studia
wyższe. Ze względu na to, że badania prowadzono w odstępie
roku, różnic tych nie można przypisać podniesieniu kwalifika-
cji nauczycieli, a raczej doborowi szkół. Kryterium wojewódz-
kie zakładało, że szkoła wdrożeniowa winna zatrudniać w 70%
nauczycieli po SN lub studiach wyższych. Realizacją tego kry-

terium i różnice między szkołą wiodącą i wdrożeniową przedstawia tabela 2.

szkoła	100%	90%	80%	70%	60%	50%	poniżej 50%
wiodąca miejska	-	1	4	1	2	1	-
wdrożen. "	-	5	-	-	-	-	-
wiodąca wiejska	2	-	-	-	1	-	1
wdrożen. "	-	-	4	3	2	-	-

Z danych tych wynika, że wszystkie szkoły wdrożeniowe miejskie odpowiadają wymogom /różnica do szkół wiodących wynosi 33%/. Ze szkół wiejskich kryterium temu odpowiada 78%/wiodące -50%/. Spełnienie przez szkołę wiodącą funkcji w zakresie doskonalenia nauczycieli, nakłada na nich moralny obowiązek dokształcania się. Porównując dane z r. 1969 i 1971 należy uwzględnić to, że w skali całego kraju wzrosła ilość nauczycieli dokształcających się i likwidacji uległa większość SN?

Różnice między szkołami wiodącymi i wdrożeniowymi dotyczą właściwie tylko jednego roku, gdyż badania w szkołach wdrożeniowych nie objęły nauczycieli, którzy w r. 1971 podjęli studia.

t a b e l a 3

szkoła	ilość dokształ. na SN na wyż. uczel.	R a z e m
wiodąca miejska	9	26
wdrożen. "	6	-
wiodąca wiejska	-	5
wdrożen. "	7	-

ad 2. W porównaniu do szkół wiodących warunki lokalowe w szkołach wdrożeniowych nie zmieniły się. Zmianowość wynosi 1-1,5 na izbę w 7 szkołach i od 1,6 - 1,9 w 7 szkołach. Sprawa warunków lokalowych stała się sprawą, którą kierownicy szkół

wdrożeniowych wysuwają obecnie na czoło /obok wyposażenia/. Wynika to z wdrażania "nowego systemu dydaktyczno-wychowawczego", wymagającego przejścia na system pracowniany w szkołach. Trudność polega na tym, że większość szkół wdrożeniowych to szkoły wiejskie/na 52 - 33 na wsi/. Ilość pracowników w tych szkołach jest mała, nawet w porównaniu do szkół wiodących.

ilość pracowników w szkołach t a b e l a 4

s z k o ł y	1 pracow.	2 pracow.	3 pracow.	4 i więcej
wiodące	2 szkoły	4 szkoły	3 szkoły	4 szkoły
wdrożeniowe	4 szkoły	1 szkoła	3 szkoły	6 szkół

Warunek postawiony przez Wojewódzką Radę Postępu, by szkoły miały pracownie z podstawowych przedmiotów, okazał się nierealny. Wszyscy kierownicy szkół wymieniają braki w wyposażeniu w sprzęt i pomoce naukowe. Wdrażanie "nowego systemu" wymaga takiej ilości środków dydaktycznych, by móc prowadzić zajęcia w grupach.

I te warunki stanowią najważniejszą trudność w pracy szkoły. Typy trudności wymieniane przez kierowników szkół przedstawia tabela 5.

s z k o ł a	materialne	kadrowe	przeciąż. nauczyc.	inne trud. ze strony rodz. uc.	inne trud. ze strony nauczyc.
wiodąca	12	2	1	5	1 5
wdrożeniowa	14	3	2	2	2 1

W kwestionariuszu szkół wdrożeniowych pojawia się nowa trudność : brak literatury pedagogicznej/wymienia 6 kierowników/, hamującej proces doskonalenia nauczycieli.

Trudności materialne już omówiono. Szkoły wdrożeniowe otrzymały dodatkowe środki na wyposażenie i urządzanie pracowni, ale wystąpiła nowa trudność- brak możliwości zakupu i brak

typowych dokumentacji pracowni.

Wymienia się również trudności związane z nauczycielem i jego pracą. Mimo, że szkoły wdrożeniowe w okresie badań pracowały dopiero drugi rok i część z nich nie upowszechniała jeszcze swych doświadczeń, 2 szkoły wymieniają jako trudność - przeciążenie nauczycieli. Przyczyna jest w tym przypadku nieco inna niż w szkołach wiodących. Kierownicy szkół piszą, że przygotowanie lekcji według koncepcji E.Fleminga zajmuje zbyt dużo czasu/potwierdzają to nauczyciele szkół, które odwiedził autor/.

Powtarza się, podobnie jak w szkołach wiodących, sprawa doboru kadry nauczycielskiej, konieczność wymiany częściowej, sprzeczne z wytycznymi zatrudnianie nauczycieli bez kwalifikacji i dokonywanie zmian kadrowych na niekorzyść szkoły.

Trudność ze strony uczniów wymienia jeden kierownik. Jako źródło trudności dostrzega on brak przygotowania dzieci do intensywnej i samodzielnej pracy przez szkoły niżej zorganizowane.

ad 3. Formy doskonalenia nauczycieli wewnątrz szkoły przedstawia tabela 6.

F o r m y	szkoła wiodąca		szkoła wdrożeniowa	
	miasto	wieś	miasto	wieś
Studiowanie literatury	9	4	5	7
Kursy	5	2	3	4
Wykł.prac. naukowych	-	-	5	4
Konsultacje	2	1	2	3
Zespoły samokształ.	8	3	5	6
Wycieczki do szkół eksperymental.	-	-	5	9
Lekcje koleżeńskie	5	2	5	9

Jako nowe wystąpiły w szkołach wdrożeniowych takie formy

jak : wykłady pracowników naukowych i wycieczki do szkół eksperymentalnych. Wszyscy kierownicy szkół miejskich i część wiejskich brali udział w konferencjach z udziałem E.Fleminga. Do niektórych powiatów przyjeżdżał A.Gerszberg /Biskupiec, Morąg, Ostróda, Pasłęk, Mrągowo/, a w szkole w Braniewie odbyło się spotkanie z E.Flemingiem.

Nauczyciele odwiedzali szkoły eksperymentalne, hospitując lekcje, zapoznając się z dokumentacją tych szkół. W rozbiciu na szkoły miejskie i wiejskie stosowanie tej formy przedstawia się następująco :

t a b e l a 7

Miejsce wycieczki	<u>szkoły miejskie</u> 5 szkół	<u>szkoły wiejskie</u> 9 szkół
Szkoła Podstawowa nr 14 w Olsztynie	5	8
Lublin, Puławy	2	6
Gdańsk	2	2

Wycieczki do szkoły w Olsztynie były wycieczkami dla nauczycieli, do Lublina, Puław, Gdańska dla kierowników szkół i instruktorów ośrodków metodycznych.

Z poszczególnych form doskonalenia nauczycieli, kierownicy szkół uznali za najbardziej skuteczne następujące formy:

1. Lekcje koleżeńskie.
2. Wycieczki do szkół eksperymentalnych.
3. Studiowanie literatury.
4. Współ samokształceniowe.
5. Wykłady pracowników naukowych.

Wypowiadający się nie uzasadniali szerzej swego wyboru, wobec tego autor odwiedzając niektóre szkoły wdrożeniowe, pytał o to kierowników szkół i nauczycieli. Wypowiadający się byli zdania, że najbardziej skuteczne są te formy, które łą-

czą teorię z praktyką, z warsztatem pracy nauczyciela. Niektórzy są zdania, że było już wiele propozycji teorii, nauczyciel jednak musi być ostrożny przy ich przyjmowaniu, musi przekonać się oglądając lekcje otwarte, czy dana idea jest efektywna. Ważne są, jak twierdzili nauczyciele szkół z powiatu Biskupiec i z Wipsowa /pow. olsztyński/ wycieczki do szkół eksperymentalnych, szczególnie hospitacje lekcji w tych szkołach. W rozmowie z nauczycielami, którzy wdrażali daną ideę można wyjaśnić szereg wątpliwości, uzyskać wskazówki typu praktycznego, które nie zawsze dają autorzy prac uogólniających eksperyment.

ad 4. Szkoły wdrożeniowe, podobnie jak i szkoły wiodące, nie mają ustalonej dokumentacji. OOM w Olsztynie nie opracował w tej sprawie instrukcji. Z badań wynika, że szkoły wdrożeniowe/lo na 14/ gromadzą konspekty. Innej dokumentacji nie prowadzi się/ nie licząc planu szkolenia rady pedagogicznej/.

W kwestionariuszu uwzględniono pytanie dotyczące form upowszechniania doświadczeń. Jak już stwierdzono, formy te powinny szkoły i władze opracować w drugim roku istnienia szkoły wdrożeniowej. Na 14 badanych szkół - 12 upowszechniało doświadczenia, pokazywało lekcje otwarte na różnego rodzaju konferencjach.

Przedstawione porównanie szkół wiodących i wdrożeniowych wskazuje na to, że działalność tych szkół zależy w dużym stopniu od polityki władz szkolnych, od sprzyjającej atmosfery.

Na podstawie wytycznych na rok 1971/72 można wnioskować, że władzom szkolnym zależało na dalszym umacnianiu tych szkół i stopniowym rozszerzaniu ich sieci.

Natomiast wytyczne na lata 1972-1975 wskazują na konieczność istnienia jednej szkoły miejskiej i jednej wiejskiej w każdym z powiatów.

Przedstawiając różnice między szkołami wiodącymi i wdrożeniowymi w obrębie poszczególnych problemów badawczych, wskazano na kierunki zmian w tych szkołach. Pierwszym kierunkiem było ustalenie nowych kryteriów powoływania szkół wdrożeniowych. Najważniejszy warunek - poziom wykształcenia nauczycieli, okazał się realny. W mniejszym stopniu uwzględniono przy powoływaniu tych szkół -aktywność w poszukiwaniu doskonalszych form pracy. To kryterium wystąpiło w 10 szkołach/ 6-to były szkoły wiodące, 4 pracowało nad niektórymi problemami dydaktycznymi/.

Zasadnicza zmiana zaszła w organizowaniu doskonalenia nauczycieli. Oparcie tego doskonalenia na konkretnym planie przesłanym przez OOM do szkół, powiązanie szkół wdrożeniowych ze szkołą eksperymentalną przyniosło spodziewane rezultaty, chociaż wystąpiły trudności z dostarczeniem szkołom odpowiedniej literatury.

OOM nie posiadał w okresie badań planów upowszechniania doświadczeń. Przywidywał opracowanie ich w roku 1972/73.

Zmiany nastąpiły w trybie powoływania szkół. Wymienione 52 szkoły uznano za wdrożeniowe, czasem bez zgody rady pedagogicznej. Nowe szkoły w r. 1971/72 powoływano ostrożnie. Były przypadki, że szkoła zgłaszała się sama, jednak decyzję odkładano na czas późniejszy, po odbyciu wizytacji w tej szkole.

Wnioski

Wymieniony typ badań pozwolił prześledzić ewolucję, jaką przeszły szkoły wiodące w obu województwach. Ewolucję tę przedstawiono w obrębie poszczególnych problemów badawczych. Były to następujące problemy:

1. Motywy powstania szkoły wiodącej.
2. Typy trudności.
3. Kryteria wyboru problematyki wiodącej.
4. Formy doskonalenia nauczycieli szkoły wiodącej.
5. Dokumentacja.
6. Formy upowszechniania dorobku szkoły.
7. Formy pomocy nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych udzielanej szkołom wiodącym.

Badania masowe pozwoliły ustalić, co hamuje rozwój tych szkół i jakie warunki muszą być spełnione, by szkoły wiodące mogły pełnić swą funkcję -być pomostem między szkołami eksperymentalnymi a szkołami "zwykłymi".

Wnioski z badań przedstawi się według wymienionych 7 problemów.

ad 1. Zarządzenie Ministra Oświaty z r.1963 i Okólnik z r. 1965 określają tryb uznawania szkoły za wiodącą. Wymienione przepisy określają, kto może wystąpić z inicjatywą uznania szkoły. Ewolucja w tym zakresie przebiegała od żywiołowego powstawania i administracyjnego umieszczania szkół wiodących w wykazach aż po celowe powoływanie szkół wiodących i zlecanie im konkretnych zadań. Z badań przeprowadzonych w latach 1968-1969 wynika, że na 26 badanych szkół- 18 powstało z inicjatywy administracji szkolnej i ośrodków metodycznych. Badane w r. 1971 szkoły wiodące/nazwę zmieniono na "szkoły wdrożone".

niowe/ w woj. olsztyńskim zostały przez administrację szkolną powołane. Tylko w 2 wypadkach/badania 1968-69/ szkoły wiodące powstały z inicjatywy nauczycieli.

Inicjatorem jest więc praktycznie nadzór pedagogiczny. Obo- wiązywać musi jednak zasada, że uznawanie czy powoływanie szkoły wiodącej powinno odbywać się zgodnie z planem, wyni- kać z polityki władz szkolnych w zakresie doskonalenia nau- czycieli, polityki określającej kierunki i zadania szkoły wio- dącej.

Uznawanie czy powoływanie szkoły wiodącej musi poprzedzać okres wstępny, przygotowujący szkołę do pełnienia funkcji szkoły wiodącej. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy władze po- siadają plan rozwoju sieci tych szkół. Taką politykę prowadzi- no w woj. białostockim i w r. 1971 w woj. olsztyńskim. W okrę- gu białostockim planowano, którym szkołom można będzie w naj- bliższych latach powierzyć funkcję szkoły wiodącej. Pozwala- ło to ukierunkować wizytacje i hospitacje szkół, polepszyć warunki pracy.

Podstawy prawne określają kryteria, którym szkoły muszą odpowiadać, by można je uznać za wiodące. Własne, nieco inne kryteria ustalono w woj. olsztyńskim. Konfrontacja tych wa- runków z rzeczywistością pozwala określić, w jakim stopniu przepisy te zdają egzamin, jakie wniesć trzeba poprawki, szczegółowe sformułowania.

Konfrontacja tych warunków z praktyką szkolną wykazuje, że podstawowym kryterium jest kadra nauczycielska, jej kwalifi- kacje i dotychczasowa praca. Ewolucja w tym zakresie zmierza- ła do bliższego określenia procentu nauczycieli z dodatkowy- mi kwalifikacjami, jak też wymagań podejmowania przed wdra- żaniem prób unowocześnienia procesu nauczania i wychowania.

W szkołach wiodących procent nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami wynosi ponad 70/ 74% w wiodących, około 80% w wdrożeniowych/. Można więc uznać jako kryterium przy uznawaniu szkoły za wiodącą zatrudnienie w niej w 70% kadry posiadającej wykształcenie w zakresie SN i studiów wyższych/ w przyszłości tylko studiów wyższych/. Badania wykazały, że najlepiej pracują te szkoły, które przed ich uznaniem podejmowały próby unowocześnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W zakresie b a z y wymienione Zarządzenie Ministra nie precyzuje bliżej wymagań. Mówi się tylko o tym, że szkoła winna mieć warunki lokalowe oraz należyte wyposażenie w sprzęt i pomoce naukowe. Badania wykazały, że wymagań w tym zakresie nie można przestrzegać rygorystycznie, że warunki tym szkołom należy dopiero tworzyć. W przeszłości zdarzały się przypadki, że kryterium to uznawano za decydujące/uznawanie za wiodącą nową szkołę/. Warunki te szkołom wiodącym stwarzano stopniowo, przybywało pracowni i klas-pracowni, zwiększano wyposażanie w środki dydaktyczne/głównie audiowizualne/. Ilość pracowni i klas-pracowni w badanych szkołach przekraczała średnią krajową.

Wymagania w tym zakresie można sformułować następująco :

- pomieszczenia szkolne umożliwiają zorganizowanie w nich pracowni i klas- pracowni,
- wyposażenie w sprzęt i środki dydaktyczne pozwala na podjęcie wdrażania przyjętych kierunków wiodących.

Podstawy prawne mówią o tym, że szkoływiodące są szkołami pracującymi dobrze we wszystkich dziedzinach działalności szkoły. Można postawić w zakresie wyników nauczania takie wymagania, gdyż wiąże się to z autorytetem szkoły wiodącej wśród nauczycieli i w środowisku. Kryterium tych wyników nie

może być procent sprawności ze względu nato, że w szkołach podstawowych istnieje tendencja do promowania jak największej ilości uczniów klasy ósmej. Przyjąć należy więc inne kryterium, a mianowicie procent absolwentów dostających się do szkół ponadpodstawowych, a głównie do szkół średnich. Badane szkoły wiodące i wdrożeniowe osiągają w tym zakresie dość wysoki procent, sięgający nawet 90. Kryterium to można sprecyzować następująco:

- szkoła cieszy się autorytetem dzięki osiąganiu wyższych niż przeciętne w danym rejonie wskaźników nauczania, wyrażających się dobrym przygotowaniem młodzieży do dalszej nauki i pracy.

Podstawy prawne nie precyzują też bliżej wymagań w zakresie spełniania przez szkoły funkcji wychowawczej i opiekuńczej. Badania wykazują, iż szkoły wiodące nie ograniczają się do zmian związanych z podjętą problematyką wiodącą. Nie można postawić wymagań, by szkoła była wzórcem w pracy wychowawczej, gdyż dopiero pod wpływem rozbudzenia inicjatywy nauczycieli, szerszego poznania teorii pedagogicznych podejmuje się wysiłki we wszystkich dziedzinach pracy szkolnej.

Kryterium to można sformułować następująco:

- szkoła wykazuje inicjatywę w wypracowaniu socjalistycznego stylu współdziałania rady pedagogicznej, młodzieży, rodziców, organizacji społecznych w działalności wychowawczej.

Z badań wynika, że o efektywności pracy szkoły decyduje w dużym stopniu praca kierownika szkoły, jego zdolności organizacyjne, umiejętności pracy z zespołem nauczycielskim, jego wiedza pedagogiczna. Pracę kierownika szkoły, jego osobowość można uznać jako kryterium przy powoływaniu szkoły wiodącej.

ad 2. W kwestionariuszu wymieniono następujące typy trudności : materialne, opinie rodziców, trudności ze strony uczniów, przeciążenie nauczycieli, opinia społeczna.

Trudności materialne wymienia większość kierowników szkół. Usunięcie tych trudności uważają kierownicy szkół za warunek realizacji przez szkołę wiodącą jej funkcji. Niewątpliwie wdrażanie każdej nowej idei z zakresu dydaktyki wymaga takiego wyposażenia, które umożliwiłoby uczniom pracę z różnymi źródłami wiedzy. Wyposażenie to powinno być większe niż przywidiuje to "Wykaz wyposażenia 8-klasowej szkoły podstawowej" z r. 1965, gdyż ilość przewidzianych w tym wykazie środków dydaktycznych nie pozwala na prowadzenie ćwiczeń.

Sprawą dyskusyjną jest rozstrzygnięcie problemu, czy szkoła wiodąca ma posiadać lepsze wyposażenie od szkół "zwykłych". Zdania na ten temat są podzielone. Jedni twierdzą, że szkoła wiodąca nie powinna mieć zbyt odbiegającego od przeciętnego wyposażenia, gdyż efekty jej pracy mogą być przypisane warunkom pracy szkoły. Inni są zdania, że szkołę należy traktować tak, jak traktuje się doświadczalne gospodarstwo. Gospodarstwo takie/np. rolne/ posiada nie tylko kwalifikowaną kadrę, ale i dobre warunki do realizacji zadań. Takie były propozycje COM na konferencji w r. 1969. Kierownicy badanych szkół są zdania, że szkoła wiodąca winna mieć lepsze wyposażenie. Szkoły wiodące np. w Sztabinie i w Łomży nie tylko upowszechniają wdrożoną ideę, ale i wzorce organizacji, wyposażenia pracowni i klas- pracowni. Autor jest zdania, że szkoła wiodąca jest szkołą przechodzącą stopniowo na system pracowniany, a z tym się wiąże lepsze wyposażenie w sprzęt i środki dydaktyczne.

Wymóg w tym zakresie można sformułować następująco :

- władze szkolne winny stwarzać w miarę możliwości warunki do pracy szkoły, udzielać instruktażu i pomocy finansowej w tworzeniu pracowni, klas-pracowni i gabinetów.

Inną trudnością wymienianą przez kierowników szkół jest przeciążenie nauczycieli. Z badań wynika, że główną przyczyną przeciążenia jest zła organizacja zapoznawania z doświadczeniami szkoły wiodącej. Upowszechnianie doświadczeń nie jest planowe, nie przestrzega się ustalonych przez szkołę "dni otwartych". Propozycja w tej sprawie zmierza więc do tego, by nadzór pedagogiczny po konsultacji z radą postępu ustalili roczny plan upowszechniania doświadczeń szkół wiodących i przestrzegali zasady "dni otwartych" zaproponowanych przez szkołę i zatwierdzonych przez organ administracji.

Inną trudnością jest dobór kadry. Zdarzało się, że do szkoły wiodącej kierowano nauczycieli bez kwalifikacji, a ciągły ruch służbowy wpływał ujemnie na rozpoczęty proces wdrażania i upowszechniania doświadczeń. Kierownicy szkół wnioskowali, by władze wymieniły część kadry. Sprawa ta jest trudną na wsi, natomiast w mieście, w którym jest kilka szkół podstawowych, jest do rozwiązania. Propozycje w tej sprawie można sformułować następująco:

- organ administracji szkolnej może w interesie szkoły wiodącej przenieść nauczyciela w trybie ustalonym przez przepisy do innej szkoły.

ad 3. Wymienione już Zarządzenie Ministra Oświaty i Okólnik z r. 1965 wskazują na te problemy, które należy uwzględnić przy wyborze tematyki wiodącej. Przy wyborze tym szkoły mają kierować się założeniami reformy szkolnej, a więc podjąć problematykę interpretacji treści programowych,

kształtowanie u dzieci i młodzieży postawy zaangażowania społecznego, podnoszenia sprawności kształcenia, rozwijania samodzielności myślenia.

Szkoła, zgodnie z tymi przepisami, może spełniać swe zadania bądź w zakresie całokształtu działalności szkolnej, bądź w zakresie poszczególnych przedmiotów lub zagadnień wychowawczych. Z 4 grup kierunków pracy szkoły wiodącej/zagadnienia dydaktyczne, problematyka społeczno-moralna, wychowanie pozalekcyjne i wiedzenie w całokształcie/szkoły wybierały bądź problematykę dydaktyczną, bądź wiodły w całokształcie. Ewolucja w tym zakresie wiodła w kierunku zmniejszania się szkół wiodących w całokształcie na rzecz jednego lub kilku problemów/przeważnie dydaktycznych/. Za słuszną uznać należy tendencję rozszerzania kierunków wiodących, dochodzenie stopniowo do objęcia wiedzeniem całości pracy szkoły. Jeśli przyjąć, że zadaniem szkoły wiodącej jest wdrożenie, a następnie upowszechnienie doświadczeń, zdobytych przez szkołę w okresie wdrażania teorii, wiedzenie w całokształcie jest od razu po prostu nie możliwe.

Ewolucja w zakresie problematyki wiodącej przebiegała od swobodnego jej wyboru przez szkołę, poprzez inspirowanie tej problematyki przez władze szkolne, aż po wysunięcie konkretnych zadań lub narzucenie szkole kierunków wiedzenia. W badanych szkołach woj. białostockiego inspirowanie tematyki wiodącej występowało od początku istnienia szkół wiodących w tym regionie. W woj. olsztyńskim zaś swobodny wybór trwał do r. 1970, do okresu ustalenia jednolitej problematyki dla wszystkich szkół województwa.

Swobodny wybór przez samą szkołę jako wynik poprzednich doświadczeń szkoły, jej potrzeb jest słuszny z punktu widzenia samej szkoły, wpływa na motywację działania,

ale może być niezgodny z potrzebami regionu, z planami do -
skonalenia nauczycieli i może być jednostronny/w przeszło -
ści np. przewaga środków audiowizualnych/. Istnieje koniecz-
ność pogodzenia tych 2 tendencji : W woj. białostockim roz -
wiązano to w ten sposób, że sugerowano szkołom -odjęcie do-
datkowo problematyki szczególnie ważnej dla danego okresu.
W szkołach wdrażeńiowych woj. olsztyńskiego narzucono zakres
wiedzenia. Autor jest zdania, że władze szkolne mogą narzu -
cić problematykę, ale samo zapoznanie się z daną ideą nie
wystarczy, jeśli nauczyciele nie dostrzegą praktycznej korzy-
ści wdrożenia tej idei , jeśli nie dostarczy się innego typu
informacji - informacji o konkretyzacji idei w innej szkole
/ np. eksperymentalnej/, dowodów, że jest to idea skuteczna.
Rolę motywacyjną może spełnić atmosfera stworzona przez wszy-
stkie zainteresowane wdrażaniem instytucje wokół szkoły wiod-
ącej, atmosfera powszechnego zainteresowania daną ideą.

Procesowi informowania powinno towarzyszyć zainteresowanie
i zaciekawienie, wywołanie poczucia odpowiedzialności , że na
wyniki wdrażania danej idei w szkole wiodącej czekają inne
szkoły, które na własną rękę podjęły próby wdrażania. Taką
atmosferę w woj. olsztyńskim stworzono.

Wniosek w tej sprawie można sformułować następująco:

- władze szkolne powinny sugerować szkołom wiodącym kierun -
ki wdrażania, a nawet zlecać im problemy, zadania.

Koncepcja szkoły wiodącej powstała na konferencji zwoła -
nej przez Komisję Eksperymentów Pedagogicznych na przełomie
roku 1962/ 1963 . Szkoła wiodąca, zgodnie z tą koncepcją ,
miała być pomostem między szkołą eksperymentalną a szkoła -

mi "zwykłymi". Idea, którą szkoła wiodąca ma wdrażać, musi być ideą dostatecznie sprawdzoną, zweryfikowaną w szkołach eksperymentalnych. Pożądane jest więc, by szkoła wiodąca /powiat, województwo/ utrzymywała kontakt z pracownikami naukowymi, którzy kierowali eksperymentem lub bezpośrednio ze szkołą eksperymentalną. Kontakt taki utrzymywał powiat augustowski z pracownikami naukowymi Instytutu Pedagogiki a szczególnie z K. Lechem, szkoła w Łomży - ze szkołą eksperymentalną wdrażającą techniki Freineta czy całe woj. olsztyńskie - ze Szkołą Podstawową nr 14 w Olsztynie, której eksperymentem opiekował się E. Fleming. Kontakt ze szkołą eksperymentalną jest szczególnie ważny, gdyż w okresie poprzedzającym wdrażanie, jak i w jego trakcie, szkoły eksperymentalne mogą dostarczać wzorców, udzielać konsultacji itp. Nauczyciele uczestniczący w lekcjach otwartych mogą sami przekonać się, czy dana idea jest efektywna.

ad 4. Doskonalenie nauczycieli polega na dogłębnym zapoznaniu się z ideą, którą mają wdrażać, i na renowacji wiedzy pedagogicznej. To ostatnie jest szczególnie ważne, gdyż stanowi warunek rozumienia danej idei, szerszego spojrzenia na własną praktykę. W tych szkołach, w których nie ograniczono się do studiowania tylko pozycji związanych z daną ideą, uniknięto wielu trudności, niejasności, a nawet wypaczania danej idei.

W badaniach chodziło o stwierdzenie, jakie formy doskonalenia występują w szkołach i które z nich uważa się za najbardziej skuteczne. Stwierdzono następujące formy, które można uszeregować według częstotliwości ich stosowania :

1. Studiowanie literatury.
2. Zespoły samokształceniowe.
3. Lekcje koleżeńskie.
4. Wycieczki do zakładów pracy.
5. Kształcenie w obsłudze środków audiowizualnych.
6. Kursy.
7. Konsultacje.
8. Wykłady pracowników naukowych.
9. Spotkania z wybitnymi nauczycielami.

Częstotliwość tych form zależy i od możliwości ich stosowania. Np. wykłady pracowników naukowych stosowano tylko w 2 powiatach woj. białostockiego. W szkołach wdrożeniowych woj. olsztyńskiego forma ta występuje już w 9 szkołach, gdyż władze szkolne zaplanowały takie wykłady. Częstotliwość tych form nie pokrywa się z opinią kierowników szkół na temat ich skuteczności. W badaniach przeprowadzonych w latach 1968-1969 za najbardziej skuteczne uznano następujące formy :

1. Lekcje koleżeńskie.
2. Studiowanie literatury.
3. Wszystkie formy.
4. Zespoły samokształceniowe.

Kierownicy szkół wdrożeniowych w woj. olsztyńskim wymienili takie formy, jak :

1. Lekcje koleżeńskie.
2. Wycieczki do szkół eksperymentalnych.
3. Studiowanie literatury.
4. Zespoły samokształceniowe.
5. Wykłady pracowników naukowych.

Na podstawie tych wykazów form można wnioskować, że w doskonaleniu należy łączyć informację z praktyką, z warsztatem pracy nauczyciela. Z tego też względu wymienia się na pierwszym miejscu lekcje koleżeńskie, zespoły samokształceniowe, a w szkołach wdrożeniowych - wycieczki do szkół eksperymentalnych. Wniosek w tej sprawie można sformułować następująco :

- szkoły wiodące powinny stosować różnorodne formy doskonalenia, zwracając uwagę na te formy, które łączą zapoznawanie teorii z praktyką.

Na podstawie badań można stwierdzić, że skuteczność doskonalenia zależy od tego, czy doskonalenie posiada cechy procesu, czy jest ono planowe, systematyczne.

ad 5. Ani podstawy prawne, ani wytyczne COM nie ustalają, jaką dokumentację, prócz obowiązującej każdą szkołę, powinna szkoła wiodąca prowadzić. Funkcja szkoły wiodącej wymaga prowadzenia dokumentacji szkolnej związanej z wdrażaniem, a szczególnie z upowszechnianiem swych doświadczeń. Niektóre terenowe władze oświatowe we własnym zakresie próbowały sformułować wytyczne do prowadzenia takiej dokumentacji / Augustów, Lublin/. Charakterystyczna jest wypowiedź kierownika szkoły z Rajgrodu : "Nauczyciele i kierownik szkoły nie mają rozeznania, jaką dokumentację należy prowadzić".

Z badań wynika, że część szkół nie prowadzi w ogóle dokumentacji, inne prowadzą teczki i dzienniki szkoły wiodącej, gromadzą konspekty i rozkłady materiału, testy do badań wyników nauczania, zestawy literatury pedagogicznej, zeszyty spostrzeżeń o realizacji materiału nauczania.

Istnieje więc konieczność ustalenia, jaką dokumentację

szkoła wiodąca powinna prowadzić.

Dokumentację można podzielić na 3 grupy :

1. Dokumentacja związana z procesem wdrażania nowych idei/plany wdrażania, doskonalenia nauczycieli, długofalowy plan poprawy warunków pracy szkoły, szczególnie tworzenia pracowników i klas-pracowni/.
2. Dokumentacja /teczka/ pism związanych z postępowaniem pedagogicznym, dziennik odwiedzin szkoły wiodącej.
3. Dokumentacja związana z upowszechnieniem doświadczeń/konspekty, rozkłady materiału, wzorce wykonanych pomocy naukowych, organizacji pracowni itp/.

ad 6. COM na poszczególnych konferencjach omawiających pracę szkoły wiodącej proponował szereg form upowszechniania doświadczeń : zbiorowe odwiedziny szkoły przez pracowników nadzoru, POM i OOM i nauczycieli, konferencje metodyczne, praca zespołów samokształceniowych, indywidualne odwiedziny szkół wiodących przez nauczycieli i kierowników szkół. Zalecano na tych konferencjach stosowanie tzw. "dni otwartych". W badanych szkołach stosowano następujące formy upowszechniania doświadczeń/kolejność podanych form według częstotliwości ich występowania/ :

1. Lekcje otwarte.
2. Uczestnictwo w pracach ośrodków metodycznych.
3. Konsultacje indywidualne.
4. Udostępnianie konspektów i rozkładów materiału.
5. Odczyty pedagogiczne.
6. Artykuły.

Zestawienie to nie uwzględnia referatów, gdyż wygłaszano je przy każdej okazji odwiedzin szkoły przez grupy nauczycieli ,

na konferencjach itp. Szkoły powinny stosować wymienione formy po okresie wdrożenia nowych myśli, ale praktycznie już w pierwszym roku pracy władze oświatowe wymagają od szkół wiodących organizowania konferencji przedmiotowych, dla kierowników szkół itp., gdy nauczyciele szkoły wiodącej jeszcze sami nie poznali dobrze idei, którą mają wdrażać. Szkoła wiodąca, zdaniem autora, powinna upowszechniać swe doświadczenia począwszy od drugiego roku swej pracy, gdyż pierwszy rok powinien być rokiem studiowania literatury, zapoznawania się z nową ideą.

Przyczyną trudności, prowadzących w niektórych szkołach do zniechęcenia, była duża ilość nieplanowanych odwiedzin szkoły, nieprzestrzeganie planu "dni otwartych".

Badania miały wykazać, czy upowszechnianie nie może stać się procesem i posiadać planowy i systematyczny charakter. Próby takie podjęto w woj. białostockim, ustalając rejony oddziaływania systematycznego szkoły wiodącej. Praktyka jednak wykazała, że ten system oparty na szkole -bazie nie zawsze zdaje egzamin. Samą ideę szkoły -bazy autor uważa za słuszną, ale skuteczność oddziaływania tego typu szkoły wiodącej zależy od organizacji uwzględniającej odległości i możliwości. Tam, gdzie te warunki uwzględniono/ szkoła w Sztabinie woj. Białystok/, oddziaływanie było skuteczne. Przyjęcie tej idei pociąga za sobą konieczność takiego rozplanowania sieci szkół wiodących, by objąć oddziaływaniem cały powiat. Za powoływaniem szkoły -bazy przemawia i inny argument. Szkoła wiodąca jest często szkołą zbiorczą i w jej interesie leży oddziaływanie na szkoły niżej zorganizowane, które kierują uczniów do szkoły zbiorczej. Taką szkołą jest wymieniona szkoła w Sztabinie.

Formy upowszechniania doświadczeń przez szkołę -bazę w tym wypadku są szersze i obejmują prócz wymienionych już form, odwiedziny młodzieży ze szkół niżej zorganizowanych, wspólne rady pedagogiczne, uroczystości itp.

Ze względu na to, że obecnie nie można stworzyć takiej sieci szkół, które obejmowałyby swoimi wpływami cały powiat, autor jest zdania, że szkoła wiodąca powinna być szkołą -bazą dla szkół niżej zorganizowanych i jednocześnie szkołą-wzorcem dla innych szkół. Taką szkołą bazą powinna być w przyszłości szkoła gminna.

Kierownicy szkół stawiają wniosek, by szkoła wiodąca była siedzibą zespołów samokształceniowych. Ten wniosek pokrywa się z zaleceniami Ministerstwa Oświaty. Za jego słusznością przemawia fakt, że nauczyciele szkoły wiodącej nie mogą upowszechniać swych doświadczeń w szkole "zwykłej", służyć radą nauczycielowi, który próbuje wdrażać doświadczenia z szkoły wiodącej. Prócz tego brak jest przepisów zezwalających nauczycielowi szkoły wiodącej na hospitację lekcji w szkołach "zwykłych". Wnioski w sprawie upowszechniania doświadczeń można sformułować następująco :

- ustala się 2 zasadnicze typy szkoły wiodącej :

1. Szkoła -baza dla szkół rejonu określonego przez organ administracji szkolnej, któremu ta szkoła podlega. Przy ustaleniu tego rejonu należy przede wszystkim brać pod uwagę szkoły niżej zorganizowane, dla których szkoła wiodąca jest szkołą zbiorczą.

2. Szkoła -wzorzec pracy dydaktyczno-wychowawczej.

- formy upowszechniania zależne są od możliwości szkoły, od planów wdrażania postępu pedagogicznego w danym powiecie, województwie. Szkoła wiodąca przekazuje wzorce swej pracy w postaci

postaci lekcji otwartych, konspektów lekcyjnych, planów, wzorców pomocy naukowych itp.

- wskazane jest, by szkoła była siedzibą zespołów samokształceniowych.

ad 7. Zarządzenie Ministra Oświaty, a szczególnie Okólnik z r. 1965 określa obowiązki administracji szkolnej i ośrodków metodycznych względem szkół wiodących. Opieka nad tymi szkołami ma się przejawiać w udzielaniu szkołom tym wyczerpującego instruktażu, zaopatrywaniu w nowoczesne pomoce naukowe, w sprzęt szkolny, w przydziałni środków na zakup literatury pedagogicznej, przyznawaniu w miarę możliwości dodatków uznaniowych, w udzielaniu pomocy w organizowaniu wzorcowych pracowni i klas-pracowni. Opiekę nad procesem wdrażania i upowszechniania doświadczeń powierzono ośrodkom metodycznym. Obowiązki OOM określał § 1 statutu okręgowego ośrodka metodycznego.

Z badań wynika, że określone w przepisach obowiązki administracji i ośrodków metodycznych nie były w większości powiatów realizowane. Dotyczy to zarówno wyposażenia szkoły, jak też i instruktażu. Niektóre szkoły stwierdzają, że nie odczuwają żadnej opieki ze strony nadzoru pedagogicznego.

Opieka w zakresie wyposażania szkoły zależy od możliwości wydziałów oświaty. Natomiast rozwiązania wymaga opieka nad procesem stawania się szkoły szkołą wiodącą i procesem upowszechniania doświadczeń. Powierzenie tej opieki OOM nie zdało egzaminu, gdyż była to opieka dorywcza. Na uwagę zasługują doświadczenia pow. Augustów i tworzące się doświadczenia woj. olsztyńskiego.

Udzielania szkołom pomocy w okresie studiowania literatury i konkretyzacji idei wymaga od nadzoru nowych jakości,

zmiany roli nadzoru, który nie może być tylko kontrolerem, ale i doradcą. Doświadczenia Augustowa wykazują, że jest to możliwe. Ta nowa jakość to głęboka wiedza pedagogiczna i wiedza z zakresu wdrażania teorii, jej konkretyzacji.

Brak tego typu pomocy może zahamować wdrażanie. Badania wykazują, że szkół nie można zostawić samych sobie, że ilość wątpliwości i trudności jest zbyt duża i że na taką pomoc szkoły wiodące czekają. Najbardziej idealnym rozwiązaniem byłby kontakt szkół wiodących z pracownikami naukowymi, ale jest niemożliwe. W pow. Augustów istniał kontakt Wydziału Oświaty z Instytutem Pedagogiki. Wniosek jest tylko jeden : istnieje konieczność zapoznania pracowników nadzoru ze współczesną pedagogiką/studia podyplomowe, i inne formy doskonalenia i doskonalenia/.

Po zniesieniu powiatowych ośrodków metodycznych i przekształceniu w zespoły wizytatorów przedmiotowo-metodycznych, im należy powierzyć opiekę nad procesm wdrażania, organizowania pracowni i klas-pracowni. O takiej formie pomocy merytorycznej mówią niektórzy kierownicy szkół np. w Łomży. Opieka ma przejawiać się i w organizowaniu upowszechniania doświadczeń. Pożądanym byłoby takie rozwiązanie, gdy szkoły wiodące działają ściśle według planu obowiązującego w danym powiecie.

Najbardziej drażliwym problemem jest problem bodźców materialnych i moralnych. Sprawa ta przewija się przez większość wypowiedzi kierowników szkół i nauczycieli. Sporo jest w tych wypowiedziach rozgoryczenia i żalu. Słusznie się podkreśla, że nauczyciel szkoły wiodącej musi spełniać dodatkowe obowiązki, posiadać też nowe cechy : umiejętności i zdolności

czyniące go nauczycielem - nauczycieli. Docenianie tej sprawy należy uznać jako jeden z istotnych warunków skuteczności pracy szkoły wiodącej.

Wnioski w tej sprawie można sformułować następująco :

- administracja szkolna winna w pierwszej kolejności przyznawać dobrze pracującym dyrektorom i nauczycielom szkół wiodących dodatki uznaniowe.

- dobrze pracujący dyrektorzy i nauczyciele powinni raz w roku otrzymywać pisemne podziękowania, włączone do ich akt personalnych.

Przy przydzielaniu dodatków, przestrzega się ogólnych przepisów i zarządzenia w sprawie oceny pracy nauczyciela.

Badania nad racjonalizacją pracy pedagogicznej w skali powiatu

Działalność szkół wiodących uzależniona jest od form kierowania ruchem postępu pedagogicznego w powiecie/dzielnicy/. Władze szkolne, zainteresowane wdrażaniem innowacji do praktyki szkolnej, próbowały tworzyć systemy wdrażania nowych myśli pedagogicznych w podległych im szkołach, określając jednocześnie miejsce szkół wiodących w tym systemie. Ze względu na to, że w teorii i w praktyce brak było wzorców tworzenia takich systemów pracy nadzoru pedagogicznego i zainteresowanych tym problemem instytucji, systemy te budowano często metodą prób i błędów.

Poszukiwania władz szkolnych w niektórych powiatach i województwach należy uznać za słuszne, gdyż próbowano zintegrować działalność ośrodków doskonalących, ująć formy doskonalenia nauczycieli w zwartą i przemyślaną całość, podporządkowaną określonej idei. Takie poszukiwania zgodne były z dyrektywami prakseologii, według której skuteczność i efektywność działania zależy od organizacji, pojmowanej jako "rzecz zorganizowana".¹

Próby te stały się przedmiotem badań autora. Badania polegały na gromadzeniu danych w tych powiatach, które podjęły wysiłek budowania systemów wdrażania, dokonania analizy tych doświadczeń z punktu widzenia nauk praktycznych i opracowanie teorii wdrażania postępu na gruncie nauk społecznych.

=====

1/ J. Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierownictwa. Warszawa 1967, s.84.

Zdaniem autora pracy, upowszechnienie nowych myśli pedagogicznych w skali powiatu zależy w dużym stopniu od stworzenia systemu wdrażania. Upowszechnienie to winno nosić cechy procesu, składającego się ze stopniowalnych faz działania, szeregu następujących po sobie i w jakikolwiek sposób wzajemnie uzależnionych zdarzeń.

Trudność w budowaniu tego systemu polega na tym, że literatura zajmująca się procesem wdrażania, buduje uogólnienia na przykładach procesu produkcyjno-organizacyjnego, w którym skuteczność i efektywność zależy od analizy organizacyjnej i projektowania organizacji. Proces wdrażania na gruncie nauk społecznych jest o wiele trudniejszy, gdyż trudniejsza jest weryfikacja hipotez, a decydującą rolę spełnia postawa ludzka. Nieliczne tylko prace analizują szczegółowo sam proces wdrażania. Do nich należy praca E.Rogersa¹ i książka Z.Pietrasieńskiego². Ta ostatnia jest próbą budowania fundamentów interdyscyplinarnej gałęzi wiedzy - innowatyki. Autor ma jeszcze trudności z określeniem aparatury pojęciowej, np. z zdefiniowaniem pojęcia "innowatyka". Praca ta nie analizuje działania wielopreżmiotowego i przedstawia jedynie czynności robocze.

Innowatyka jako interdyscyplinarna gałąź wiedzy oparta jest na nauce o organizacji i kierownictwa, socjologii i psychologii społecznej, jak również na prakseologii, metodologii nauk praktycznych i na nauce podstawowej w stosunku do innych dziedzin wiedzy - na cybernetyce.³

1/ E.Rogers: Diffusion of Innovation. Ames, Iowa 1963.

2/ Z.Pietrasieński: Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji. Warszawa 1971.

3/ Nauki zajmujące się organizacją działania w większości swojej dopiero się tworzą. Istnieje trudność określenia ich zakresów i różna jest ich systematyka. Najpełniejszy schemat systematyki nauki o organizacji daje A.Stabryła: Nauka o organizacji. Kraków 1972, s. 12.

Z bogatej problematyki innowatyki, autora pracy interesuje tylko proces wdrażania nowych myśli, a więc zmian celów wprowadzanych w tym przypadku do szkół, prowadzących w rezultacie do doskonalenia pracy szkoły i nauczyciela, czy - niąc jego pracę b. efektywną i skuteczną z punktu widzenia zadań stawianych przed szkolnictwem.

Z wszystkich dziedzin wiedzy, z których korzysta innowatyka, na czoło należy wysunąć prakseologię i cybernetykę.

Prakseologia bowiem jest metodologią ogólną, nauką o ogólnych zasadach sprawnego działania, dającą podstawy metodyczne działania efektywnego. Prakseologia opisuje jak się działa, podaje kolejność poszczególnych czynności, określa, jakie jest potrzebne tworzywo, narzędzia i formułuje twierdzenia, że w podobnych okolicznościach można działać równie skutecznie.¹

Cybernetyka jest nauką traktującą o układach elementów powiązanych stosunkami wzajemnego oddziaływania, badającą procesy przyczynowo-skutkowe w układzie.

Autora interesuje system działania, ale zamiennie można użyć terminu "układ", gdyż układem w cybernetyce nazywa się "zbiór elementów zespolonych ze sobą w jedną całość, a więc tworzących określoną strukturę".² Struktura to "wewnętrzna forma, wzajemne oddziaływanie i więź elementów w ramach danego systemu".³

Traktowanie systemu wdrażania nowych myśli pedagogicznych z punktu widzenia cybernetyki jako układu wymaga zajęcia się informacją : dostarczeniem informacji przez poszczególne ośrodki doskonalenia, sterowaniem procesom informowania

1/ T.Pszczółowski: Zasady sprawnego działania. Wyd. II. Warszawa 1961, s.157.

2/ G.Meyer: Cybernetyka a proces nauczania. Warszawa 1969, s.17.

3/N.I.Zukow : Filasowskije osnovy kibiernietiki. Minsk 1970, s.29

i wdrażania.

W oparciu o wymienione dyscypliny należało zbudować podstawy teoretyczne systemu wdrażania nowych myśli pedagogicznych w skali powiatu, ustalić fazy wdrażania i zadania ośrodków doskonalenia w każdej z poszczególnych faz. Należało również ustalić miejsce i rolę szkół wiodących w tym systemie.

Określenie faz wdrażania ważne jest i z tego względu, że będzie można określić prawidłowości procesu wdrażania innowacji w szkole wiodącej i upowszechnienia przez nią swych doświadczeń.

Podstawy teoretyczne, stan badań rzutowały na strategię i tok postępowania badawczego. Należało rozpocząć od sprawdzenia praktyki, doświadczeń tych powiatów /województw/, w których próby budowania systemów wdrażania podjęto, dokonać analizy tych prób z punktu widzenia wymienionych nauk i sformułować następnie projekt systemu wdrażania. Tok ten zgodny jest z zadaniami prakseologii, która konstruuje i uzasadnia normy dotyczące sprawności w oparciu o uogólnienia budowane na doświadczeniu praktycznym. Cel pracy jest zgodny z celem innowatyki, która bada działalność innowacyjną człowieka, by przyczynić się do jej optymalizacji.

Badania nad próbami sformułowania zasad budowania systemów wdrażania postępu pedagogicznego przez wybrane wydziały oświaty i określenie w wyniku tych badań faz wdrażania stanowi pierwszy problem badawczy.

Drugi problem stanowi system pracy nadzoru pedagogicznego ze szkołami wiodącymi. Problem ten powinien stanowić element składowy problemu pierwszego. W ustalaniu

szczegółowych problemów badawczych, uwzględniono formy opieki nadzoru pedagogicznego nad szkołami wiodącymi. Mówią o tym również podstawy prawne. Opieka ta nie może być sporadyczna, powinna przybrać cechy systemu pracy, obejmować wszystkie etapy pracy szkoły wiodącej. Wówczas tylko, zdaniem autora, będzie można mówić o skuteczności tej opieki.

Badania nad wymienionymi problemami przeprowadzono w latach 1968-69 i w r. 1971. Wybór województw i powiatów był celowy, gdyż jak wspomniano, należało zbadać doświadczenia w tych województwach i powiatach, w których dopracowano się prób upowszechniania postępu pedagogicznego w ramach systemu doskonalenia nauczycieli.

Podstawę do analizy stanowią doświadczenia powiatu Augustów, województwa olsztyńskiego i dzielnicy Łódź -Polesie.

Powiat augustowski wybrano po zapoznaniu się ze sprawozdaniami z pracy nadzoru pedagogicznego tego powiatu, znajdującymi się w OOM w Białymstoku.

Badania w woj. olsztyńskim przeprowadzono dopiero w r. 1971. W okresie wcześniejszym podejmowano w niektórych powiatach próby dopracowania się systemu upowszechniania postępu pedagogicznego, ale w żadnym z nich prób tych nie doprowadzono do końca. Wynikało to, zdaniem autora z tego, że władze wojewódzkie nie kładły nacisku na wdrażanie nowych myśli pedagogicznych. Próby tworzenia takiego systemu przez powiaty, opartego na systemie wojewódzkim, podjęto w pełni w r. 1970.

Ustalono zakres terytorialny badań, ograniczając je do terenu województwa białostockiego i olsztyńskiego. Badania doświadczeń nadzoru pedagogicznego w zakresie upowszechniania postępu pedagogicznego obejmuje teren innego wojewódz -

twa - dzielnicę Łódź-Polesie. Zakres badań rozszerzono z dwóch powodów : po pierwsze - chodziło o porównanie doświadczeń Augustowa i Olsztyna z doświadczeniami tej dzielnicy; po drugie - o rozszerzenie problematyki badawczej o system pracy nadzoru pedagogicznego ze szkołami wiodącymi.

Badania doświadczeń Augustowa prowadzono w latach 1968-69. Ze względu na to, że formy upowszechniania postępu w tym powiecie, a tworzące system wdrażania, wypracowano w latach 1964-1968, doskonaląc je w latach następnych, podjęte badania nosiły charakter retrospektywny i prowadzone były za pomocą takich metod jak : badanie dokumentów, wywiad, obserwacje realizacji tego systemu w szkołach wiodących.

Podstawą do przebadania doświadczeń dzielnicy Łódź-Polesie były materiały dostarczone przez Wydział Oświaty i przez wybrane szkoły wiodące.

W woj. olsztyńskim, prócz dokumentów dostarczonych przez COM i Wydział Oświaty w Biskupcu, w szerszym stopniu posługiwano się metodą obserwacji, a nawet udziału autora w tworzeniu tego systemu na terenie wymienionego powiatu.

Badania uzyskanych dokumentów prowadzono pod kątem określenia źródeł efektywności i skuteczności poczynan nadzoru pedagogicznego. Głównym źródłem informacji były dostarczone dokumenty. Można co prawda mieć zastrzeżenia do wszelkiego rodzaju sprawozdań i opracowań, protokółów z rad pedagogicznych, a nawet do ankiet/mimo ich anonimowości/ wypełnianych przez szkoły, gdyż cechować je może "urzędowy optymizm", mogą one być sporządzane pod kątem relacji i reperkusji ze strony władz nadrzędnych. Badający nie ograniczył się do dokumentów typu opisowego, lecz badał również sprawozdania powizytacyjne, dokonał lustracji niektórych szkół,

uczestniczył w posiedzeniach rad pedagogicznych, rad postępu, powiatowego ośrodka metodycznego, w konferencjach nauczycieli i kierowników szkół.

Ta konfrontacja dokumentów z praktyką potwierdziła wiarygodność informacji zawartych w dokumentach.

Materiały przedstawi się zgodnie z wymienionymi już problemami :

1. Zasady budowania systemu wdrażania myśli pedagogicznych przez nadzór w skali powiatu.
2. Formy opieki nadzoru pedagogicznego nad szkołami wiodącymi.

ad 1. System wdrażania myśli pedagogicznych w pow. augustowskim tworzone w latach 1964-1968. Konieczność zmiany form pracy wynikała z właściwego pojmowania zadań, jakie stanęły przed oświatą w wyniku wprowadzenia reformy szkolnej. "Chodziło o taki system pracy - twierdzi inspektor szkolny - który by zachęcił ogół nauczycieli do podjęcia i wykorzystania w procesie dydaktyczno-wychowawczym najważniejszych zdobyczy nauk pedagogicznych". W dokumencie opracowanym na użytek wewnętrzny pt. "Metody pracy Wydziału Oświaty i Kultury w Augustowie nad wprowadzaniem nowego systemu nauczania do praktyki" stwierdza się, że "dotychczasowe formy doskonalenia nie dają rezultatu. Uchwały, wnioski, wskazania metodyczne nie są realizowane. Rozstrzygnięcia podejmowane na konferencjach praktycznych nie są oparte o teorię pedagogiczną. Nadzór pedagogiczny często stwierdza, że lekcje to mieszanina metod. Nie przygotowuje się je w oparciu o daną teorię pedagogiczną."

Wydział Oświaty rozpoczął poszukiwania, które mogłyby w rezultacie przyspieszyć proces unowocześniania pracy szkół.

Poczynania miały dwójaki charakter: po pierwsze, postanowiono zaznajomić głębiej nauczycieli z najnowszą myślą pedagogiczną, po drugie - poczyniono starania, aby osiągnięcia teorii wprowadzono w życie.

Budowanie systemu w woj. olsztyńskim zaczęto jesienią 1970 r. Jak już wspomniano, wiele wydziałów oświaty podejmowało próby dopracowania się form upowszechniania postępu pedagogicznego. W latach 1966-67 pow. nowomiejski podjął próby wdrażania we wszystkich szkołach struktury lekcji opartej na wzorach radzieckich. W r. 1969 Wydział Oświaty w Biskupcu opracował zasady współdziałania szkół niepełnych ze szkołami pełnymi, traktując te ostatnie jako szkoły bazowe w zakresie doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Prób tych w obu powiatach nie doprowadzono do końca. Zasadnicze zmiany w pracy wszystkich wydziałów oświaty województwa zaszły w r. 1970. Początku tych zmian należy szukać wiosną tegoż roku, kiedy to po dokonaniu weryfikacji eksperymentu Szkoły Podstawowej nr 14 w Olsztynie, Wojewódzka Rada Postępu Pedagogicznego uchwaliła plan wdrażania w całym województwie wyników wymienionego eksperymentu. Plan ten zakładał powołanie w każdym powiecie dwóch szkół wiodących. Zamiast dotychczas stosowanej nazwy "szkoła wiodąca" wprowadzono - "szkoła wdrożeniowa". Zmianę nazwy placówki, która miała spełnić te same funkcje co szkoła wiodąca tłumaczono tym, że szkoły wiodące w województwie nie odegrały takiej roli, jak spodziewano się i że w opinii nauczycieli i pracowników nadzoru pedagogicznego nazwa "szkoła wiodąca" nie zawsze kojarzy się z dobrą pracą dydaktyczno-wychowawczą.

Po odbyciu szeregu konferencji z inspektorami szkolnymi,

aktywem ZNP, kierownikami szkół i nauczycielami, wytypowano w województwie 52 szkoły /przeciętnie po 3 w powiecie/, które miały podjąć się wdrażania eksperymentu olsztyńskiego, i jak proponowano - doświadczeń szkoły niepełnej w Michałkach w zakresie tworzenia klasy-pracowni. Ustalony plan działania przewidywał uwzględnienie tematyki wdrażania na konferencjach kierowników szkół, nauczycieli, w pracach ośrodków metodycznych, na konferencjach aktywu związkowego i ognisk. Zadania Zarządu Okręgu i zarządów oddziałów ustalono na plenarnych posiedzeniach. Ogniska związkowe miały przede wszystkim stworzyć sprzyjającą atmosferę, wprowadzić wymienioną ideę do programu samokształcenia nauczycieli. Opracowana przez szkołę eksperymentalną bibliografia miała być przestudiowana na zebraniach ognisk i konferencjach pedagogicznych.

Uchwalony przez Wojewódzką Radę Postępu Pedagogicznego plan działania stał się podstawą wytycznych KOS dla nadzoru pedagogicznego w powiatach. Szczegółowe wytyczne dla powiatowych ośrodków metodycznych opracował OOM. W powiatach uaktywniono powiatowe rady postępu pedagogicznego, odbyto konferencje kierowników szkół, rad ośrodków metodycznych.

Podobnie jak w Olsztynie, również w Augustowie skoordynowano działalność ZNP w zakresie doskonalenia nauczycieli. Powołano Klub Postępu Pedagogicznego, do którego należeli nauczyciele wyróżniający się we wdrażaniu nowych myśli pedagogicznych. Powiatowy Ośrodek Metodyczny miał za zadanie udzielenie pomocy nauczycielom szkół wiodących i "zwykłych" w studiowaniu literatury i podejmowaniu prób wdrażania.

Próby budowania systemu w obu województwach wynikały z potrzeb.

W jednym i drugim przypadku można mówić o systemie, gdyż

próbowano zintegrować działalność w zakresie doskonalenia nauczycieli. Systemy te tworzone w określonym celu, nie spełniały więc one wszystkich funkcji doskonalenia.

Zgodnie z założeniami, wdrażanie rozpoczęto od zaznajomienia nauczycieli z najnowszą literaturą pedagogiczną. Formą stosowaną w Augustowie i Olsztynie były konferencje nauczycieli z udziałem pracowników naukowych. W Augustowie pierwszą konferencję odbyto w r. 1964, w czasie której E. Fleming zapoznał z nowymi osiągnięciami pedagogiki w zakresie dydaktyki, zwracając szczególną uwagę na wykorzystanie środków audiowizualnych. W r. 1965 odbyła się konferencja z udziałem M. Jaworskiego. Na podstawie tych dwóch konferencji, dyskusji i wniosków z wizytacji stwierdzono, że konferencje takie musi poprzedzać przygotowanie nauczycieli, studiowanie przez nich wybranej literatury. Uczniono się więc na błędach.

W roku szkolnym 1965/66 Powiatowa Biblioteka Pedagogiczna, po nawiązaniu kontaktów z innymi bibliotekami, uzyskała dodatkowe egzemplarze książek i rozesłała je do ponad 40 szkół. Były to następujące pozycje : K. Lech "System nauczania" i "Rozwijanie myślenia przez łączenie teorii z praktyką"; " Organizacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym"; E. Fleming - "Środki audiowizualne w nauczaniu", "Przezrocza, film i telewizja w szkole".

Praca nadzoru pedagogicznego skoncentrowała się na zachęcaniu nauczycieli do studiowania przesłanej literatury, co było równoznaczne z przygotowaniem się do konferencji zaplanowanej na czerwiec 1966 r. Prawie wszystkie szkoły podjęły pracę nad studiowaniem przekazanych im książek i zgodnie z

sugestiemi Wydziału Oświaty, nadsyłały pytania, problemy do dyskusji. Wysuwane przez rady pedagogiczne problemy, świadczyły o tym, że nauczyciele zapoznali się z literaturą i że mają wiele trudności i wątpliwości, które mogą wpłynąć hamująco na wdrażanie nowych myśli. Oto przykłady tych problemów:

1. Niejasny jest schemat struktury i funkcji myślenia, co utrudnia studiowanie "Systemu nauczania". Czy muszą wystąpić zawsze trzy etapy /stopnie/ myślenia praktycznego i teoretycznego? Trudno wyróżnić sześć poziomów myślenia w przedmiotach humanistycznych. Na czym polega myślenie praktyczne w nauczaniu historii? Jakie są różnice między myśleniem konkretno-obrazowo-praktycznym a abstrakcyjno-teoretycznym?
2. Czy muszą wystąpić cztery zasady rozwijania myślenie jako wyraz pełnej aktywizacji?
3. Czy system łączenia teorii z praktyką można stosować na dowolnym poziomie nauczania?
4. Jak w nauczaniu programowanym "wygląda" powtarzanie materiału?
5. Jak stosować programowanie w fizyce, wobec luźnych tematów programowych?
6. Środki dydaktyczne a proces nauczania.

Przytoczone w dosłownym brzmieniu problemy, najczęściej powtarzały się.

6 czerwca 1966 r. odbyła się konferencja z udziałem E. Fleminga, na której nauczyciele otrzymali odpowiedzi na swoje pytania. W tym też dniu Szkoła Podstawowa nr 5 w Augustowie /wiodąca/ przygotowała kilka lekcji otwartych.

W woj. olsztyńskim łączono zapoznavanie się z daną ideą poprzez czytelnictwo książki kierownika Szkoły Pod -

stawowej nr 14 w Olsztynie - A.Gerszberga pt. "Nowe drogi szkoły olsztyńskiej", prac E.Fleminga, J.Barteckiego i Chabiora, Cz.Kupisiewicza, K.Lecha, W.Okonia ze spotkaniami z pracownikami naukowymi i praktycznym pokazem stosowania danej idei w szkołach w Puławach i Olsztynie. Uniknięto błędu Augustowa, gdyż zaczęto od praktycznego pokazu w Puławach, studiowania wybranej literatury, a następnie zorganizowania konferencji z udziałem E.Fleminga i A.Gerszberga. Na podstawie pytań zadawanych przez nauczycieli i kierowników szkół można stwierdzić, że nie zapoznano się głębiej z tzw. "nowym systemem dydaktyczno-wychowawczym". Słuszniejszą więc drogę przyjął Augustów, sugerując nadawanie przez poszczególne rady pedagogiczne pytań i problemów do dyskusji.

Dostarczenie informacji poprzez kontakt z pracownikami nauki stosowano również w dzielnicy Łódź -Polesie. Początkowo realizowano to poprzez doraźne zapraszanie poszczególnych naukowców do szkół. W r. 1965 utworzono Klub Nauczycieli Wiedzących, w którym uczestniczyli nauczyciele z wymienionego typu szkół. Odczyty wygłaszali m.in : R.Polny, E.Fleming, St.Gerstman. Organizowano też wycieczki do szkół w Łodzi, w Poznaniu, Lublinie, do szkół woj.kieleckiego , na wystawę postępu pedagogicznego w Poznaniu, na wystawę "Szkoła przyszłości" w Warszawie i do Instytutu Pedagogiki. W r. 1967 przemianowano Klub na "Seminarium Nauczycieli Wiedzących". Zmiana nazwy związana była ze zmianą form pracy, z dążeniem do aktywizacji uczestników zebrania Klubu.

Omówione wyżej doświadczenia wskazują na to, że nauczyciele powinni otrzymywać informację szybciej i to od pra -

owników naukowych, że informowanie to powinny poprzedzić studia nad literaturą i że ważną rolę spełnia pokaz praktycznego stosowania danej idei.

Obserwacje pracowników nadzoru w Augustowie, dokonane w czasie wizytacji potwierdziły, że nauczyciele lepiej są przygotowani teoretycznie, ale tempo wprowadzania nowych metod nauczania w szkołach jeszcze jest bardzo wolne, prawie nieznaczne. Wyraźna poprawa wystąpiła tylko w 3 szkołach wiodących : w Szkole Podstawowej nr 5 w Augustowie , w Sztabinie i Tobyłce. Szukano więc innych rozwiązań. W roku szkolnym 1966/67 przeprowadzono kilka tzw. "wizytacji i zapowiadanych" w odpowiednio dobranych szkołach. Polegały one na tym, że jeden - dwa miesiące wcześniej Wydział Oświaty zawiadamiał daną szkołę o terminie wizytacji, przesyłając jej odpowiednią literaturę pedagogiczną. Polecono przestudiować rozdział o nauczaniu programowanym z książki E.Fleminga pt. " Środki audiowizualne w nauczaniu". Na tej podstawie nauczyciele mieli starannie przygotować przynajmniej po jednej lekcji. Zakładano, że nawet ci, którzy z pewną nieufnością odnoszą się do nowych kierunków i metod nauczania, będą próbować swych sił w pracy po nowemu i przełamać zrutynizowany sposób nauczania. Tego typu wizytacje miały jeszcze i inny cel. Chodziło o sprawdzenie, na ile w przeciętnych warunkach nauczyciele potrafią praktycznie wykorzystać propozycje teorii, jakie trudności wyłonią się w przygotowaniu lekcji i jakie będą efekty pedagogiczne tych lekcji.

Przygotowanie się do tego rodzaju wizytacji wymagało od pracownika nadzoru pedagogicznego dokładnego przestudiowa-

nia wskazanej literatury. Nie mogło to być zwykłe przeczytanie tekstu, lecz głębsze jego przemyślenie w powiązaniu z konkretnymi tematami i warunkami pracy szkoły.

Wizytacje takie miały inny od dotychczas stosowanych charakter. Chodziło o stworzenie atmosfery współdziałania administracji szkolnej z gronem nauczycielskim w zakresie rozwiązywania problemów pedagogicznych. Wizytujący miał być nie osobą oceniającą, ale doradcą nauczyciela w jego próbach konfrontacji teorii z praktyką.

Przygotowujący się do tego rodzaju wizytacji nauczyciel, pisał konspekt lekcji, który następnie był analizowany i akceptowany przez radę pedagogiczną. W ten sposób także grono nauczycielskie mogło rozważać różnego rodzaju rozwiązania, ujęcia lekcji.

W czasie wizytacji pracownicy nadzoru obserwowali lekcję, notowali wszystkie jej momenty. Lekcję omawiano po pewnym czasie, gdy obie strony były odpowiednio przygotowane do dyskusji teoretyczno-praktycznej. Posiedzenia rady pedagogicznej poświęcone podsumowaniu wizytacji, zawierało uogólnienia i ocenę procesu lekcyjnego w świetle obranej teorii pedagogicznej.

Pierwsze doświadczenia po przeprowadzaniu kilku wizytacji tego typu, nasunęły szereg wątpliwości. Dotyczyły one następujących spraw :

1. Czy odrzucić wizytacje tradycyjne ?
2. Czy obiektywny obraz pracy nauczyciela otrzymuje się stosując ten typ wizytacji ?
3. Jak ustalić obiektywną ocenę pracy nauczyciela ?

Wydział Oświaty postanowił kontynuować formę "wizytacji zapowiedzianych", traktując je jako pomoc w rozwijaniu

przez nauczycieli ruchu postępu pedagogicznego. Utrzymano też wizytacje tradycyjne.

Ta oryginalna forma, stosowana w Augustowie, nasuwa kilka wniosków. Po pierwsze - pracownicy nadzoru pedagogicznego przekonali się, że samo informowanie nie wystarczy. Potrzebny jest szereg zabiegów, które doprowadziłyby do podjęcia prób wdrażania, do aktywnej akceptacji idei. Po drugie - kierowanie procesem wdrażania wymaga stałego dopływu informacji o przebiegu procesu wdrażania i na tej podstawie sterowanie tym procesem staje się możliwe.

Wizytacje te wymagały od nadzoru pedagogicznego innych cech i nowych form pracy. Jeśli w przeszłości praca nadzoru polegała głównie na kontroli, to teraz należało udzielać szkołom i nauczycielom pomocy, porad w rozwiązywaniu szeregu trudności powstałych w okresie studiowania i prób konkretyzacji danej myśli pedagogicznej w praktyce.

Stawiało to przed nadzorem wymagania w zakresie wiedzy pedagogicznej i zmian formy i charakteru rozmowy powizytacyjnej.

Zgodnie z sugestiami Wydziału Oświaty w Augustowie, we wszystkich szkołach miały się odbyć posiedzenia rad pedagogicznych poświęcone omówieniu wdrażania postępu pedagogicznego. Udział w konferencjach zapowiedzieli pracownicy Wydziału Oświaty i kierownicy ognisk metodycznych. Zalecano gromadzenie konspektów lekcyjnych w szkołach. Ciekawsze miało powielić i udostępnić innym nauczycielom.

Z protokołów rad pedagogicznych nadsyłanych do Wydziału Oświaty wynika, że większość szkół podjęła próby wdrażania nowego systemu. Ilość lekcji przeprowadzonych w szkole wahała się od 2-30.

W protokołach tych sygnalizuje się nadal występowanie szeregu trudności dotyczących : przygotowania uczniów do nowych metod nauczania, trudności z ustaleniem problemów głównych i szczegółowych, braku czasu na lekcji, pisania konspektów, stosowania indywidualnego tempa na lekcji itp.

Są to trudności inne, niż podane przez nauczycieli przed konferencją w r. 1966. Wynikają one z konfrontacji teorii z praktyką, a nie tylko z refleksji nad literaturą pedagogiczną. W protokołach tych podano ilość konspektów znajdujących się w teczках postępu pedagogicznego, przesiano harmonogramy lekcji otwartych dla rady pedagogicznej. Są to więc trudności związane z nowym etapem - etapem prób wdrażania teorii do praktyki.

Trudności z zrozumieniem danej idei i jej konkretyzacji próbowano w Olsztynie rozwiązać w ten sposób, że narzucono szkołom wdrożeniowym program doskonalenie, wykraczający wtreści poza daną ideę. Doskonalenie to nosiło charakter renowacji wiedzy pedagogicznej, stanowiło warunek rozumienia idei, szerszego spojrzenia na własną praktykę. Przywidywano, że w roku 1970/71 szkoły przestudiują następujące zagadnienia :

1. Proces uczenia się i nauczania.
2. Zagadnienia doboru i układu treści nauczania i wychowania.
3. Metody aktywizowania uczniów w procesie nauczania.
4. Uczenie się i nauczanie przez rozwiązywanie problemów.
5. Funkcja pracy indywidualnej , zespołowej i zbiorowej w aktywizacji uczniów.
6. Środki dydaktyczne i ich wykorzystanie w procesie akty-

wizowania uczniów.

Obserwacje autora z konferencji związkowych, metodycznych i materiały OOM pozwalają na wyciągnięcie wniosków, że w roku 1970/71 nauczyciele "rozczytali się" w literaturze pedagogicznej, że poziom dyskusji był wyższy niż w latach poprzednich. Niektóre ogniska przygotowywały na konferencje związkowe lekcje otwarte. Lekcje takie przygotowywano również na konferencje metodyczne i dla kierowników szkół.

Przyczyn masowego studiowania literatury należy szukać w atmosferze stworzonej przez nadzór pedagogiczny, ZNP, kierownictwa wielu szkół wokół problemu wdrażania nowych idei. Podobnie jak w Augustowie, we wszystkich konferencjach rejonowych, szkoleniowych radach pedagogicznych uczestniczyli w pow. Biskupiec pracownicy nadzoru pedagogicznego, ośrodka metodycznego, zapoznając się z trudnościami w studiowaniu i próbach wdrażania, wyjaśniając w miarę możliwości wątpliwości, jakie powstały w tym okresie. Najwięcej wątpliwości i trudności powstało w okresie podjęcia prób wdrażania, proszono więc i autora pracy o udzielenie odpowiedzi na szereg pytań.

Podobnie jak w Augustowie, kupowano zestawy literatury pedagogicznej dla szkół /przede wszystkim wdrożeniowych/.

Ważną rolę w tym systemie miały do spełnienia szkoły wiodące. Miały one pierwsze wdrożyć nowe myśli pedagogiczne, a następnie dostarczyć informacji dotyczącej konkretyzacji danej idei. Pierwsze lekcje w Augustowie szkoły te pokazały w r. 1966. Przesyłały one każdego roku plany i terminarze lekcji otwartych, przygotowywały konferencje metodyczne, były siedzibą zespołów samokształceniowych. Większą uwagę zwrócono w Augustowie na te szkoły w r. 1968.

Po dwu konferencjach z udziałem K.Lecha, postanowiono w tym powiecie wdrażać jedną ideę - system nauczania tego autora. Wydział Oświaty w Augustowie zalecił tym szkołom przestudiowanie pozycji K.Lecha pt. "Nauczanie programowane w systemie łączenia teorii z praktyką" i odbycia w każdej z tych szkół zebrania Klubu Postępu Pedagogicznego połączonego z lekcjami otwartymi/ w każdej szkole z innych przedmiotów/. W piśmie z dnia 2 listopada 1968 r. stwierdza się, że "Wydział Oświaty i Kultury w Augustowie" pragnie w bieżącym roku w szerszym stopniu włączyć szkoły wiodące do pracy w zakresie postępu pedagogicznego i głębiej powiązać ich działalność z Klubem Postępu Pedagogicznego przy Zarz. Oddziału ZNP".

W woj.olsztyńskim nie planowano wychodzić z wdrażaniem do wszystkich szkół, skupiając uwagę na szkołach wdrożeniowych/nietłumiono inicjatywy nauczycieli szkół "zwykłych", pokazywano lekcje otwarte, zachęcano do studiowania doświadczeń szkół wiodących i lektury/. Instruktorzy POM w czasie hospitacji szkół mieli zorientować się, którym szkołom w przyszłości będzie można powiedzieć funkcją szkoły wdrożeniowej, udzielać pomocy tym nauczycielom, którzy podjęli próby wdrażania.

Proces wdrażania eksperymentu Szkoły Podstawowej nr 14 w Olsztynie rozpoczęto, jak wspomniano w r. 1970. Zgodnie z założeniami planu wojewódzkiego, rok ten przeznaczono na zapoznanie się z ideą. Fakt, cznie jednak podjęto próby wdrażania w wielu szkołach. Pod koniec roku 1970/71 podsumowano dorobek szkół wdrożeniowych. Plan wojewódzki przewidywał powołanie w roku 1971/72 dalszych szkół wdrożeniowych.

Przedstawione doświadczenia udawadniają, że osiągnięcie efektywności i skuteczności wdrażania nowych myśli pedagogicznych zależy nie tylko od doboru idei, która odpowiada ludziom, ale i od stosowanych form czynności i form organizacyjnych upowszechniania postępu pedagogicznego. Zebrane materiały potwierdzają, że w pow. Augustów wiele szkół podjęło próby unowocześnienia pracy, że założenia planu wojewódzkiego na rok 1970/71 zostały w woj. olsztyńskim zrealizowane. Uzyskanie efektów jest wynikiem stworzenia systemu działania.

Stosowane przez nadzór pedagogiczny, ZNP formy informowania nauczycieli były różnorodne. Wielość źródeł nie było tu przeszkodą, nie prowadziło do nadmiaru informacji ani do szumów informacyjnych, gdyż każde ze źródeł dostarczało tę samą treść.

Początkowo celem dostarczania informacji była renowacja wiedzy nauczycieli. Źródłem były konferencje z udziałem pracowników naukowych, udostępniona literatura pedagogiczna, referaty na zebraniach zespołów samokształceniowych, szkoleniowe rady pedagogiczne, informacja dostarczana w czasie "wizytacji zapowiedzianych" itp. Źródeł efektywności tych poczynań należy szukać w stworzeniu warunków, sprzyjających zapoznawaniu się z teorią.

Przyczyną wielu niepowodzeń w procesie wdrażania jest to, że po dostarczeniu nawet wystarczającej, pełnej informacji, kierujący procesem doskonalenia nie znają trudności, wątpliwości, jakie może mieć nauczyciel po przestudiowaniu literatury, wysłuchaniu referatu itp. Badający zetknął się z przypadkami, że źródłem zahamowań wdrażania były liczne nie-

jasności, wątpliwości czy nawet zastrzeżenia w stosunku do danej teorii.

Musi więc działać w pełni sprzężenie zwrotne, dostarczając informacji o zrozumieniu danej idei i o stosunku do niej. Można wówczas podjąć szeregu zabiegów zmierzających do wyjaśnienia, przełamania oporów. W Augustowie ten cel osiągnięto dzięki zastosowaniu formy pytań przed konferencją z udziałem pracowników nauki. Wątpliwości wyjaśniano również w czasie "wizytacji zapowiedzianych", na radach pedagogicznych, w których brali udział pracownicy nadzoru pedagogicznego.

W drugim etapie chodziło o dostarczenie informacji z zakresu konkretyzacji idei w praktyce. Źródłem tego typu informacji były w obu województwach szkoły wiodące, lekcje kołożeńskie, zebrania zespołów samokształceniowych, hospitage kierowników ognisk metodycznych.

Dzięki tym formom, nadsyłanym wyciągom z posiedzeń rad pedagogicznych, uczestnictwie nadzoru w lekcjach otwartych i konferencjach, Wydziały Oświaty Augustowa i Biskupca mogły orientować się, jakie trudności i wątpliwości wystąpiły w okresie podjęcia prób wdrażania teorii do praktyki. Ten stały dopływ informacji umożliwiał sterowanie procesami poznawania i wdrażania, regulowania i wprowadzania zmian, np. w Augustowie po serii "wizytacji zapowiedzianych" powołano Klub Postępu Pedagogicznego.

Efektywność wdrażania zależy w dużym stopniu od koordynacji ogniw doskonalących, wdrażanie zależy niewątpliwie od stworzenia atmosfery, angażującej wszystkich zainteresowanych w szerzenie postępu pedagogicznego. Taki system w Augustowie i woj. olsztyńskim stworzono. System ten wymagał

od nadzoru pedagogicznego innych cech i nowych form pracy. Praca nadzoru nie mogła ograniczyć się tylko do kontroli. Zgodnie z istotą kierowania, nadzór pedagogiczny formułował zadania i cele działania, inicjował, planował i organizował działanie, przywidywał opory wobec innowacji i je pomniejszał, stosował bodźce, tworzył u wykonawców motywację działania, kontrolował przebieg działań. Można więc mówić o formach planowania, formach organizowania działania, dostarczania informacji, formach pokonywania trudności, stosowania bodźców itp. Wymienione czynności kierownicze zgodne są z dyrektywami nauk praktycznych.¹

W omówionych systemach wdrażania występują stopniowane akty działania. Można mówić o całościowym procesie wdrażania, jak i o procesach zachodzących w poszczególnych fazach wdrażania. W systemach tych znalazła zastosowanie cecha cybernetyki jako nauki o determinacji procesów, z których każdy następny proces jest uwarunkowany wynikami poprzedniego.²

Efekty osiągnęto wówczas, gdy kierowano się ogólnymi dyrektywami nauk praktycznych.

Proces wdrażania, zgodnie z tymi dyrektywami, powinno się poprzedzić s t a d i u m p r e p a r a c j i. Pierwszą fazą, niezbędnym ogniwem w postępowaniu celowościowym jest d i a g n o z a³. Składa się ona z opisu, oceny, konkluzji, tłumaczenia, postulowania i stawiania hipotez. Projektując nowy system wdrażania, Wydział Oświaty w Augustowie wyszedł od oceny dotychczasowych form doskonalenia, postulował ko-
=====

1/ Zob. Z. Pietrasiński: Sprawne kierownictwo. Warszawa 1962; Badanie pracy. Warszawa 1961.

2/ Fleszner: Cybernetyka w pedagogice/W:/ Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką. Warszawa 1966, s. 141.

3/ Por. A. Podgórecki : Charakterystyka nauk praktycznych. Warszawa 1962.

nieczność dopracowania się nowych form, zapewniających efektywność i skuteczność działania. Ta krytyczna analiza istniejącego stanu wysunęła potrzebę wprowadzenia zmian. Z materiałów wynika, że taką analizę przeprowadzono również w woj. olsztyńskim.

Wychodząc od diagnozy, Wydział Oświaty w Augustowie zaprojektował nowe, zgodne z zadaniami szkoły w okresie wprowadzania reformy szkolnej formy, łącząc je w system wdrażania. Tę fazę można nazwać fazą postępowania projektującego. Nauki praktyczne podają niezbędne czynności występujące w tej fazie, jej składniki. Projektowanie winno zawierać opis przestrzennego i czasowego rozmieszczenia rzeczy w procesie ich zmian.¹ Opis powinien zawierać opracowanie założeń w oparciu o analizę celu, przedmiotów i środków, opracowanie metody wykrywania określonego działania/pracy.²

Rozmieszczenie rzeczy wymaga szczegółowego przeglądu warunków, przy pomocy których wyznaczony cel może być osiągnięty.³

Na podstawie wymienionych czynności i składników projektu, podanych przez różnych autorów, można, scalając je, ustalić wymagania, którym powinien odpowiadać projekt. Musi on być zgodny z celem, realny, ekonomiczny, uwzględniający warunki, formy i metody wykorzystania i rozmieszczenia zasobów, czas, fazy działania, musi być psychosocjologiczny/biorący pod uwagę przewidywaną reakcję zespołów i jednostek/. Niektórzy autorzy prac z tego zakresu⁴ uwzględniają jako następną fazę - ułoże-

1/ Tamże., s. 85.

2/ H. Mreła: Technika organizowania pracy. Warszawa 1965, s. 70.

3/ T. Pszczołowski: Zasady sprawnego działania. Warszawa 1961, s. 65.

4/ Tamże.

nie dokładnego planu działań zmierzających do celu, przy zastosowaniu najbardziej odpowiednich środków, w najlepszych warunkach. Inni ¹ łączą fazę analizowania wewnętrznych i zewnętrznych warunków, obmyślenia środków i sposobów działania, jak też ułożenie planu jako wyniku tych działań preparacyjnych w jedną fazę, którą nazywają planowaniem. Autor pracy uważa, że fazę projektowania należy podzielić : na ułożenie projektu w postaci opisu i ustalenie planu jako wyniku treści projektowania.

Obe te akty działania wystąpiły w pracy Wydziału Oświaty w Augustowie i Rady Postępu Pedagogicznego w Olsztynie i Biskupcu.

Projekt olsztyński obejmował analizę eksperymentu Szkoły Podstawowej nr 14 z punktu widzenia zadań stojących przed oświatą, uzasadniał potrzebę wdrażania eksperymentu, biorąc pod uwagę wyniki jego weryfikacji w tej szkole i dwóch innych szkołach olsztyńskich. Ustalał zasady wdrażania/założenia systemu/, rozmieszczenie terytorialne /ustalenie ilości szkół wdrożeniowych/. Dołączony do projektu plan przywidywał szczególne terminy realizacji, fazy działania, formy informowania, formy pomocy i kontroli.

Podobny projekt i plan ułożono w Augustowie. Jego realizacja wprowadziła do projektu i planu szereg zmian i modyfikacji. Cechą tego planu była więc jego giętkość. W sytuacji, kiedy tworzy się doświadczenie, cecha ta jest szczególnie ważna. Plan ten posiadał wszystkie cechy dobrego planu, wymienione przez T.Kotarbińskiego.² Był to plan celowy, wykonalny,

zdaniem inspektora szkolnego, zgodny wewnętrznie, długofalo-

1/ Zob. J.Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania. Wyd.III. Warszawa 1967.

2/T.Kotarbiński: Sprawność i błąd. Wyd.IV. Warszawa 1966, s.308 i nast. s.105 i n.

wy, terminowy, zupełny.

Po tych przygotowaniach przystąpiono do informowania nauczycieli - zapoznawania z samą ideą. Tę fazę można nazwać fazą i n f o r m o w a n i a i z a i n t e r e s o w a n i a , którą omówiono już poprzednio.

Nauki praktyczne nie precyzują bliżej przebiegu procesu wdrażania. Nie uwzględnia tego procesu metodologia nauk praktycznych, gdyż stanowi to zdaniem A.Podgóreckiego ¹ element pozanaukowy, zawarty w dyrektywach metodologicznych. W szeregu artykułach i książkach z zakresu prakseologii, naukowej organizacji pracy proces ten określa się jako realizację projektu i planu. Dzieje się tak dlatego, że większość analizowanych przykładów dotyczy procesu produkcyjnego. W życiu społecznym natomiast decyduje nie tylko sama organizacja tego procesu, ale i /raczej przede wszystkim/ postawa ludzka.

Do nielicznych prac podejmujących to zagadnienie należy wymieniona już praca E.M.Rogersa pt. "Diffusion od Innovations", jeden z podrozdziałów swojej książki poświęca temu zagadnieniu Cz.Maziarz ², ale powtarza on tylko myśli E.M.Rogersa. Żadna z tych prac nie analizuje szczegółowo faz wdrażania. Przed autorem pracy stało więc zadanie nowego ujęcia problemu. Wychodząc od specyfiki procesu wdrażania na gruncie nauk społecznych, należało w oparciu o analizę doświadczeń Augustowa i Olsztyna ustalić wszystkie fazy procesu wdrażania innowacji w życiu społecznym.

Samo informowanie, nawet dogłębne, jak przekonali się
=====

1/A.Podgórecki: Charakterystyka nauk s. 88.

2/Cz.Maziarz: Proces samokształcenia.Warszawa 1966, s.93-96.

o tym pracownicy nadzoru pedagogicznego w Augustowie, nie wystarczy. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez St. Nowaczyka¹. Potrzeba szeregu zabiegów, które doprowadziłyby do aktywnej akceptacji idei. Przed podjęciem wdrażania teorii do, praktyki, musi wystąpić faza p r z e k o n y w a n i a d o d z i a ł a n i a . Działa tu szereg przyczyn powodujących, że mimo zapoznania się z daną ideą, nauczyciele nie próbują stosować ją w praktyce. Najważniejszą tego przyczyną jest ustalony stereotyp, utrwalony często w ciągu wielu lat pracy, i obawa przed niepowodzeniami dydaktycznymi czy wychowawczymi. Pracownicy nadzoru w Augustowie przekonawszy się, że mimo informowania na konferencjach, studiowania literatury, wdrażanie postępuje zbyt wolno, zastosowali szereg form przekonywania do działania. Temu celowi służyła "wizytacje zapowiadane", lekcje otwarte w szkołach wiodących, lekcje koleżeńskie we własnych szkołach. Podjęcie próby, czasem pod naciskiem administracyjnym, przeprowadzenie 1-2 lekcji może zadecydować o przełamaniu "bariery psychicznej". Prócz motywacji negatywnej/zapowiadana wizytacja/, działa motywacja pozytywna : budzenie ambicji, inicjatywa samych nauczycieli, o czym świadczą wyciągi z protokołów rad pedagogicznych, nadsyłanych do Wydziału Oświaty.

Przekonywaniu do działania służyły wycieczki organizowane przez OOM i Wydział Oświaty w Biskupcu do Lublina, do Szkoły Podstawowej nr 14 w Olsztynie, wycieczki nauczycieli szkół wdrżeniowych do Gdańska, nauczycieli wiodących w Łodzi-Polesiu, cykle lekcji koleżeńskich, dla kierowników szkół, zbierane konspekty lekcji. Można stwierdzić, że dobry przykład

=====

1/ Zob. St. Nowaczyk : Książka pedagogiczna w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Warszawa 1968.

konkretyzacji idei posiada siłę przekonywania, "pociąga" i zachęca do naśladowania. Decyduje jednak własna próba - przygotowanie i przeprowadzenie przynajmniej kilku lekcji i ich analiza.

Przygotowanie wdrażania wymaga zmian w bazie materialnej, głębszego zapoznania się nauczycieli z teorią, przygotowanie uczniów do innej często pracy na lekcji. Wydział Oświaty w Augustowie zwiększył zaopatrzenie szkół w środki dydaktyczne, zakupując 31 projektorów filomowych, 16 telewizorów, 12 magnetofonów i zalecił stopniowe przechodzenie na system pracowniany.

Rada Postępu Pedagogicznego w Biskupcu zaleciła szkołom wdrożeniowym ułożenie długofalowego planu tworzenia klas-pracowni, tak aby w każdym roku stworzyć przynajmniej jedną taką pracownię. Szkoła wdrożeniowa w Wipsowie/pow. Olsztyn/ przez kilka miesięcy przygotowywała uczniów do pracy samodzielnej z różnymi źródłami wiedzy, uczyła techniki pracy umysłowej. Fazę tę można nazwać fazą p r z y g o t o w a n i a w a r u n k ó w .

Fazą następną jest p r ó b n e w d r a ż a n i e . Zaakceptowanie przez nauczycieli idei, przeprowadzenie kilku lekcji jako rekonesansu i ważnego argumentu w przekonaniu się o potrzebie podjęcia wdrażania, prowadzi do prób na wybranych przez nauczyciela lekcjach. W fazie tej powstaje szereg trudności związanych z adaptacją idei, jej przetworzeniem i organicznym połączeniem z dotychczasowym doświadczeniem nauczycielów. Wyciągi z protokołów rad pedagogicznych, nadsyłanych w r. 1967 do Wydziału Oświaty w Augustowie, dają obraz tych trudności. Są to trudności innego typu niż przy studiowaniu

literatury. Pozostawienie nauczycieli bez opieki w tym okresie, mogłoby prowadzić do zaniedbania, zaniechania dalszego wdrażania, do wypaczenia nawet głównej myśli teorii. Zdawał sobie z tego sprawę Wydział Oświaty w Augustowie i podczas konferencji, wizytacji, hospitacji szkół, trudności te starano się pokonywać, wyjaśniać niejasności.

Na konferencjach szkoleniowych w szkołach wdrożeniowych w pow. Biskupiec, w których udział brali pracownicy nadzoru, dyskusja przede wszystkim koncentrowała się wokół zagadnień konkretyzacji idei. Nauczyciele podawali przykłady swoich lekcji, stawiali pytania, wysuwali wątpliwości. Pracownicy pedagogiczni Wydziału Oświaty, ośrodka metodycznego starali się pomóc. Podobnie było na niektórych konferencjach rejonowych ZNP. Przy wyjaśnianiu niektórych kwestii proszono o pomoc autora pracy. Nasuwa to wniosek, że powiat wdrażający nowe myśli pedagogiczne powinien utrzymywać kontakt z placówką naukową, która w tej fazie może udzielić pomocy.

Pierwsze spostrzeżenia, opinie nauczycieli pozwoliły na przeprowadzenie analizy i oceny próbnego wdrażania, dokonania weryfikacji form upowszechniania postępu pedagogicznego, wzbogacenia systemu o nowe formy wdrażania /np. Klub Postępu Pedagogicznego w Augustowie/. Wystąpiła w tym okresie nowa faza - a n a l i z a i o c e n a p r ó b n e g o w d r a ż a n i a .

Fazy następne: pełne wdrażanie i analiza wdrażania z punktu widzenia celów, wystąpiły w pow. augustowskim w szkołach wiodących.

Wszelka działalność, również w życiu społecznym, powinna dziś być oparta na podstawach naukowych. Podstawami takimi są m.in. dyrektywy nauk praktycznych. Powolne tempo wdraża +

nia postępu pedagogicznego w szkołach, miało i ma zdaniem autora, swe źródło również i w tym, że prowadzono je w sposób żywiołowy, często metodą prób i błędów. Upowszechnianie postępu pedagogicznego winno posiadać cechy procesu, być więc celowe, planowe, długofalowe, zintegrowane. Jest to zgodne z dyrektywami prakseologii i innych nauk praktycznych. Zadanie autora polegało na przeniesieniu dyrektyw ogólnych na grunt życia społecznego/pracy oświatowej/, określenia warunków przyspieszenia procesu unowocześniania szkół, uczynienia tego procesu skutecznym i efektywnym. W systemie wdrażania szkoły wiodące mają określone miejsce i tylko w systemie mogą spełnić swą funkcję.

ad 2. Opieka nadzoru pedagogicznego nad szkołami wiodącymi wynika, zgodnie z założeniami autora, z systemu wdrażania innowacji w powiecie /dzielnicy/ i stanowi element tego systemu.

Opieka ta rozpoczyna się w fazie projektowania. Po ustaleniu celu, wyborze/lub przyjęciu/ idei, którą/lub które/ ma się wdrażać, winno się planować powołanie określonej ilości szkół wiodących, zweryfikować istniejące, określić sieć tych szkół, typy /szkoła -wzorzec, szkoła -baza/.

Kierowanie przez nadzór pedagogiczny pracą szkół wiodących rozpoczyna się już w okresie przygotowania do podjęcia przez szkoły zadań wynikających z ich funkcji. Doświadczenia Augustowa tworzono w okresie, kiedy szkoły wiodące już istniały. Z dokumentów KOS i OOM w Białymstoku wynika, że na rok lub wcześniej przywidywano, którym szkołom na terenie województwa będzie można powieńczyć tę funkcję. Planowanie to pozwalało zwrócić uwagę na te szkoły, zhospitować je pod kątem moż-

liwości pełnienia przez daną szkołę tej funkcji. Plan rozwoju sieci szkół wiodących posiadał w okresie późniejszym /po rozpoczęciu wdrażania eksperymentu olsztyńskiego/ i pow. Biskupiec.

Zgodnie z planem wojewódzkim miano w pow. Biskupiec powołać szkoły wdrożeniowe. Dokonano weryfikacji dotychczas istniejących i z liczby 4 wybrano jedną, powierzając tę funkcję jeszcze innej, która w przeszłości faktycznie była szkołą wiodącą.

W Augustowie pozostawiono dotychczas istniejące szkoły wiodące. W powoływaniu szkół wiodących, planowaniu sieci istotną rolę odgrywały przyjęte kryteria, którym szkoła winna odpowiadać, by stać mogła szkołą wiodącą.

Zarówno Olsztyn jak i Łódź sprecyzował te kryteria, odbiegające częściowo od kryteriów ustalonych przez Ministerstwo Oświaty.

Inspektorat Oświaty w Łodzi-Polesiu wyszedł z założenia, że placówkę, odpowiadającą warunkom wymienionym w podstawach prawnych należy dopiero tworzyć i dlatego też nie precyzowano wymagań w zakresie wyposażenia szkoły, ograniczając się do stwierdzenia, że kryterium tym jest "troska o wyposażenie pracowni i klas-pracowni/zasada, że każdy wiodący nauczyciel musi zorganizować sobie przynajmniej klasę-pracownię". Wymagania Olsztyna również przywidywały tworzenie pracowni i klas-pracowni, ale wyposażenie szkoły winno być zgodne z wykazem wyposażenia minimum, ustalonym dla 8-klasowej szkoły przez Ministerstwo Oświaty. Szkoła powinna być zabezpieczona w środki dydaktyczne, pozwalające na przeprowadzenie przynajmniej części lekcji zgodnie z założeniami "nowego syste-

mu dydaktyczno-wychowawczego". Trzeba dla wyjaśnienia stwierdzić, że wyposażenie minimum pozwala tylko na demonstrację, a nie na prowadzenie ćwiczeń z poszczególnych przedmiotów nauczania.

Kryteria olsztyńskie przywidują dalej, że pomieszczenia lekcyjne umożliwiają zorganizowanie w nich klas-pracowni. Autor pracy zebrał materiały ze szkół wdrożeniowych w woj. olsztyńskim, z których wynika, że większość szkół nie posiada wyposażenia nawet w zakresie minimum, a ilość środków dydaktycznych uniemożliwia wprost w niektórych szkołach wdrażanie nowego systemu, którego elementem składowym jest praca w zespołach uczniowskich. W tych warunkach trzeba przyznać rację Łodzi, że szkoły odpowiadające tym warunkom należy dopiero tworzyć. Za słuszną też należy uznać politykę w woj. białostockim w zakresie planowania sieci szkół wiodących, gdyż w okresie przygotowawczym można przywidywane szkoły wyposażyć w sprzęt i środki dydaktyczne, umożliwiające twórczą realizację programów nauczania.

Warunkiem niezbędnym przy powoływaniu szkoły wiodącej jest kadra nauczycielska. Zarówno w Olsztynie, jak i w Łodzi zwrócono uwagę na posiadanie przez większość nauczycieli dodatkowych kwalifikacji, realizację przez nich w sposób twórczy programów nauczania. Stopień aktywności i ambicji rady pedagogicznej i kierownika szkoły uznano w Łodzi za najważniejsze kryterium. Augustów nie ustalił własnych kryteriów, ale przy weryfikacji szkół wiodących zwracano uwagę na pracę kadry nauczycielskiej.

Wątpliwość może natomiast budzić sformułowanie przez Wy-

dział Oświaty w Łodzi wymagania, by w szkole wiodącej, przed jej powołaniem, dopracowano się socjalistycznego stylu współdziałania rady pedagogicznej, młodzieży i organizacji społecznych. Niewątpliwie styl ten jest wyrazem twórczej pracy szkoły i koniecznością, ale rozumiany w tym kontekście jako system wychowawczy, szkoła dopiero winna wypracować, zwłaszcza, że w teorii próbuje się precyzować pojęcie systemu i jego form/prace A.Lewina, H.Muzyńskiego/.

W Łodzi i Olsztynie zrezygnowano z kryterium Ministerstwa Oświaty, z zasady, że szkoła wiodąca to placówka pracująca we wszystkich dziedzinach przynajmniej dobrze, a w wybranym kierunku - bardzo dobrze. Bardzo dobre wyniki w danej dziedzinie można osiągnąć dopiero po wdrożeniu teorii do praktyki, teorii sprawdzonej, zweryfikowanej i odpowiadającej warunkom danej szkoły. Wydział Oświaty w Łodzi sprecyzował ten warunek następująco: "Wyższa niż przeciętna w dzielnicy sprawność wychowania i nauczania/akcent na wskaźniki wyników nauczania i efektywność pracy lekcyjnej/Sformułowanie to nie jest precyzyjne, gdyż nie określa bliżej wskaźników wyników nauczania. W praktyce, w interpretacji części administracji szkolnej, wskaźnikiem tym jest procentowa sprawność szkoły. Nie wymaga badań naukowych stwierdzenie, że procent promowanych uczniów, a głównie kończących klasę ósmą nie zawsze odpowiada rzeczywistym wynikom pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Za b.precyzyjne należy uznać sformułowanie olsztyńskie: "szkoła osiąga dobre wyniki nauczania wyrażające się w tym, że większość absolwentów dostaje się do szkół średnich", gdyż dzięki tym

wynikom buduje się autorytet szkoły w środowisku. Materiały otrzymane z kilkunastu szkół wdrożeniowych woj. olsztyńskiego potwierdzają, że absolwenci tych szkół w swojej większości /60-90%/ zdają egzamin wstępny do szkół średnich.

Do twórczych doświadczeń Łodzi należy dopracowanie się trybu mianowania szkoły wiodącej, wzorców pism w tej sprawie.¹

Jako nowość na terenie kraju było mianowanie w szkołach wiodących w dzielnicy Łódź-Polesie nauczycieli wiodących, traktując ich jako "rozsadników" postępu, łączników między szkołami wiodącymi a pozostałymi placówkami. Rola tych nauczycieli jest w pewnym stopniu podobna do roli twórczo pracującego nauczyciela w radzieckich szkołach przodującego doświadczenia. W obu typach szkół nauczyciele ci mieli oddziaływać na innych. W Łodzi - na nauczycieli własnej szkoły, w ZSRR - systematycznie pracowali z przydzieloną im grupą nauczycieli.

Fazę dostarczania informacji omówiono poprzednio.

=====

1/ Tryb ten jest następujący :

1. Rada pedagogiczna zgłasza do Inspektoratu Oświaty i Dzielniczowego Ośrodka Metodycznego wnioszek o przyznanie miana szkoły wiodącej.
2. Rada Postępu Pedagogicznego przyjmuje zgłoszenie po wstępnej weryfikacji Inspektoratu Oświaty i Dzielniczowego Ośrodka Metodycznego.
3. Inspektorat Oświaty przeprowadza wizytację lub inspekcję problemową szkoły, a Dzielnicowy Ośrodek Metodyczny hospitację ukierunkowaną.
4. Podczas zebrania Rady Postępu Pedagogicznego decyduje się, czy szkołę można uznać za wiodącą.
5. Inspektorat Oświaty przekazuje radzie pedagogicznej pismo mianujące szkołę na wiodącą.
6. Kierownictwo szkoły zgłasza do Dzielniczowego Ośrodka Metodycznego projekt upowszechnienia w danym roku szkolnym osiągnięć szkoły, który po zatwierdzeniu, realizuje rada pedagogiczna.

W zakresie treści pracy szkół wiodących, roli nadzoru pedagogicznego w doborze treści, wystąpiła różnica między pracą nadzoru pedagogicznego Łodzi a formami Olsztyna i Augustowa.

W Łodzi liczone bardziej na inicjatywę nauczycieli, ich ambicję, zwracano uwagę na stronę motywacyjną działania nauczycieli i zespołów. Program seminarium dla nauczycieli wiodących zaprojektowany został przez samych nauczycieli/uczestników/ i próby narzucenia tematyki spotkały się z oporami. Przestrzegano zasady wyboru problematyki wiodącej przez same szkoły. Rozbudzenie inicjatywy, ambicji, strony motywacyjnej działania jest w procesie wdrażania nowych myśli pedagogicznych koniecznością, ale okazało się, że narzucenie w Augustowie i Olsztynie treści i zakresu wdrażania również zdało egzamin. To narzucenie problematyki traktowano jako zadania, jakie władze szkolne stawiają przed szkołą, zadania ważne z punktu widzenia polityki oświatowej. Rolę motywacyjną, o czym już pisałem, spełniała atmosfera stworzona wokół szkoły wiodącej, powszechnego zainteresowania daną ideą, wywołania poczucia odpowiedzialności, że na wyniki wdrażania danej idei czekają inne szkoły/ przykłady z woj. olsztyńskiego/.

Jak stwierdzono już poprzednio, samo informowanie nie wystarczy, nie prowadzi automatycznie do wdrażania teorii do praktyki. Zadaniem kierujących procesem wdrażania jest przełamywanie trudności tkwiących w człowieku. Przekonywanie do działania w szkołach w Łodzi było łatwiejsze i dlatego, że doboru problematyki wiodącej dokonywały same szkoły, kierując potrzebami i warunkami.

Przekonywanie do działania w większym stopniu wystąpiło w

augustowie, gdyż wdrażaniem objęto szkoły masowe. Udział nadzoru pedagogicznego w szkoleniowych radach pedagogicznych w szkołach wdrożeniowych w pow. Biskupiec, zachęcanie do prowadzenia lekcji próbnych, ambicje zespołów nauczycielskich jako całości spowodowały, że np. w Szkole Podstawowej nr 1 w Biskupcu, w szkole w Rastągu wszyscy nauczyciele podjęli próby /podobnie w szkole w Wipsowie pow. Olsztyn/.

Pomoc nadzoru, zgodnie z przepisami, miała się wyrażać w udzielaniu szkołom wdrożeniowym instruktażu i przeznaczaniu sum pieniężnych na wyposażania. W Szkole Podstawowej nr 159 w Łodzi przed wdrażaniem zorganizowano klasy+pracownie dla klas pierwszych, wyposażono pozostałe pracownie w pełny zestaw pomocy naukowych, niezbędny w okresie wdrażania nowej idei pedagogicznej. Hospitowane szkoły wdrożeniowe w pow. Augustów przechodziły na system pracowniany. Szkoła wiejska w Sztabimnie posiadała wyposażenie pracowni fizyko-chemicznej, umożliwiające prowadzenie ćwiczeń. Dodatkowe sumy na sprzęt i pomoce naukowe otrzymały w r. 1970/71 szkoły wdrożeniowe w woj. olsztyńskim, ale, zdaniem kierowników szkół, nie było to wystarczające, zbyt duże były braki i zaniedbania z lat poprzednich.

System pracy nadzoru ze szkołami wiodącymi w Łodzi obejmował i formy upowszechniania doświadczeń tych szkół. Od roku 1963/64 ogniska metodyczne przystąpiły do zbierania ciekawych konspektów lekcji, udostępnianych następnie zespołom samokształceniowym. Organizowano "tygodnie dni otwarte", udzielając konsultacji nauczycielom prowadzącym lekcje. Kierowano do szkół wiodących nauczycieli słabo pracujących, aby obserwowali wzory dobrej roboty. Inspirowano popularyzację doświadczeń drogą pisania artykułów, wysyłając konspekty

lekcji do "Wiadomości Historycznych", "Nowej Szkoły". W tym ostatnim piśmie ukazało się 20 recenzji podręczników szkolnych, recenzji napisanych przez nauczycieli dzielnic. Dużą wagę przypisywano roli odczytów pedagogicznych. Jeśli w r. 1964 tylko 3 nauczycieli napisało odczyty, to w r. 1968 już 38. Udzielano pomocy w wyborze tematu odczytu, w zbieraniu materiału i w samym procesie redakcyjnym. Formą upowszechniania były wystawy postępu pedagogicznego. Na wystawie w r. 1965/66 zgromadzono ponad 2 tys. ekspozatów. Na terenie wystawy zorganizowano zebrania ognisk metodycznych, odbyto konferencje kierowników szkół, zwiedzali ją nauczyciele innych dzielnic i studenci pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego. Do innych form należało spotkania rady pedagogicznej szkoły wiodącej z radami innych szkół.

Poszukiwania Łodzi szły w kierunku wzbogacania form upowszechniania doświadczeń, uatrakcyjnienia tych form.

Takie bogactwo form nie wystąpiło w Augustowie, a tym bardziej w Olsztynie, gdyż badane doświadczenia obejmowały tylko rok pracy szkół wdrożeniowych. Mniejsze bogactwo form niewątpliwie było spowodowane i tym, że Łódź jest miastem uniwersyteckim.

Pomoc nadzoru pedagogicznego Łodzi, Augustowa, Olsztyna odbiegała od przepisów Ministra Oświaty. Polegała ona nie tylko na dostarczeniu środków na zakup sprzętu i pomocy naukowych, na kontroli, ale obejmowała cały proces kształtowania się i rozwoju szkoły wiodącej.

Na podstawie omówionych problemów tworzenia systemów wdrażania i form pomocy szkołom wiodącym, można ułożyć schemat procesu wdrażania.

Schemat ten, będący propozycją autora, przywidyuje planowanie

pracy wszystkich zainteresowanych procesem wdrażania. Dotychczas rolę inspiracyjną spełniały rady postępu pedagogicznego, w przyszłości może ją spełniać sama administracja lub Towarzystwo Pedagogiczne im. Komisji Edukacji Narodowej lub inna instytucja. Nie zmienia to w niczym samej istoty zagadnienia. powinien to być system integrujący wszystkie ogniwa doskonalące nauczycieli. W systemie tym najważniejszą rolę winne spełniać szkoły wiodące bez względu na to, jaki typ jej bardziej się przyjmie: szkoła-wzorzec czy szkoła-baza.

Obecnie główny wysiłek władz oświatowych idzie w kierunku organizacji doszkalać nauczycieli. Obok tego pracuje się nad systemem doskonalenia nauczycieli, który ma być systemem integrującym działalność wszystkich instytucji doskonalących nauczycieli. Ta integracja musi więc wystąpić i w doskonaleniu organizowanym przez terenowe władze szkolne, ogniwa związkowe itp.

- -

W schemacie tym centralne miejsce zajmują szkoły wiodące. W fazie projektowania władze szkolne /lub inna instytucja koordynująca proces doskonalenia/ planuje powołanie, weryfikację, określa typ i sieć szkół wiodących. Z badań wynika, że planowanie i przygotowanie szkoły i jej dyrektora do pełnienia funkcji szkoły wiodącej musi wyprzedzać powołanie /czy inicjowanie/ szkoły wiodącej.

Następne fazy są w zasadzie fazami pracy szkół wiodących, stopniowe upowszechnianie doświadczeń tych szkół, rozszerzanie ich sieci prowadzi w rezultacie do wdrożenia teorii do szkół całego powiatu.

I Stadium preparacji

1. Diagnostyka

Ustalenie celu z punktu widzenia zadań stawianych przed szkolnictwem

Rejestracja dotychczasowego stanu, analiza i ocena stanu z punktu widzenia celu

2. Projektowanie

Wstępny wybór (przyjęcie propozycji województw) sprawdzonej uzasadnionej naukowo idei

Kontakt z placówką naukową, szkołą eksperymentalną. Zapoznanie się wytycznymi wojewódzkimi

Ułożenie wstępnego planu wdrażania

Formy, etapy wdrażania

plany powołania szkół wiodących, weryfikacja istniejących rozwój, sieć, typy szkół

zadania dla adminis.

zadania dla innych inst.

zadania dla Z.N.P.

II Proces wdrażania

Informowanie i zainteresowanie

wykłady pracow. nauk.

wycieczki do szkół eksperym. mentalnych

powołanie (inicjowanie) szkół wiodących inspiracja, określ. probl.

plan, organizacja, zapoznanie się z lekturą

ogniska konferencje ZNP

nauczycielskie kluby post. peda.

Proces wdrażania idei w szkołach wiodących. Upowszechnienie doświadczeń

"dni otwarte" i inne formy pracy szkół wiodących

zespoły samokształt.

wizytacje zapowiedz.

hospitacje problem.

Pobudzenie do działania

Przygotowanie warunków

Próbné wdrażanie idei (część szkół)

Ocena i analiza próbnego wdrażania, weryfikacja form, etapów wdrażania

Rozszerzanie sieci szkół wiodących

Rozszerzanie zakresu wdrażania na szkoły zwykłe

Pełne wdrażanie

Analiza i ocena efektów

Stopniowe przygotowanie warunków

Schemat ten nie zawiera szczegółowych faz pracy szkoły wiodącej, gdyż stanowi to mikroproblem ogólnego procesu wdrażania innowacji w skali powiatu. Istnieje więc konieczność zaprojektowania procesu wdrażania nowych myśli w szkole wiodącej.

Badania masowe, ze względu na ich retrospektywny charakter, nie pozwoliły szczegółowo określić wszystkich czynności w ramach każdej z faz preparacji i stadium wdrażania. Jest to możliwe wówczas, gdy podejmie się badania w wybranych szkołach, śledząc ten proces od tworzenia się szkoły do upowszechniania przez nią swych doświadczeń. Stały, systematyczny dopływ informacji pozwoli prześledzić proces wdrażania innowacji w szkole.

Badający na podstawie poprzednich typów badań oraz literatury psychologicznej i prakseologicznej zaprojektował przebieg tego procesu, dostarczył go wybranym szkołom, by go zweryfikować i uszczegółowić każdą z ustalonych faz.

Badania masowe wykazały, że proces wdrażania nowych myśli w szkole przebiega zgodnie z wymienionymi w projekcie wdrażania w powiecie innowacji - fazami.

W skład stadium preparacji wchodzi diagnoza, zawierająca rejestrację dotychczasowego stanu i jego ocenę oraz projektowanie, na które składa się wstępny wybór/przyjęcie/sprawdzonej w praktyce, uzasadnionej naukowo idei i ułożenie wstępnego planu. Fazy stadium preparacji to czynności kierownika szkoły. Specyfika pracy szkoły wiodącej wymaga, by przed diagnozą wystąpiła faza wstępna: doskonalenie kierownika szkoły, od którego w dużym stopniu zależy przebieg procesu wdrażania. Taką rolę doskonalącą spełniały kursy w

woj. białostockim, na które zapraszano kierowników tych szkół, które planowano powołać, czy też wcześniejsze zapoznanie kierowników z daną ideą poprzez formę wycieczek do szkół eksperymentalnych, konferencje z udziałem pracowników naukowych/ wpj. olsztyńskie/.

Pierwszą fazą procesu wdrażania jest faza informowania i zainteresowania. W projekcie procesu wdrażania w skali powiatu uwzględniono szereg form, takich jak: wykłady pracowników naukowych, wycieczki do szkół eksperymentalnych, plan zapoznawania się z literaturą, ogniska i konferencje ZNP. W codziennej pracy szkoły muszą wystąpić i inne formy wzmożenia oddziaływania na nauczycieli, celem doprowadzenia do identyfikacji celów szkoły z celami polityki oświatowej. Plastyczność innowacyjna przejawia się w przyjmowaniu nowych informacji, co stanowi pierwszą trudność w procesie wdrażania, trudność wynikająca z działania mechanizmów broniących dotychczasowych poglądów na proces nauczania i wychowania, wypracowanych nieraz w ciągu szeregu lat. Wymaga to stosowania szeregu zabiegów ze strony kierownika szkoły, przyjęcie takich form, które tę trudność pokonałyby.

Następną fazą jest pobudzanie do działania, do czynnej akceptacji idei drogą krytycznej analizy dotychczasowej pracy, rozbudzenia ambicji i inicjatywy oraz stworzenia atmosfery w gronie sprzyjającej tej akceptacji. Wysiłek kierownika szkoły i innych osób zmierzać ma do tego, by zapobiegać, wykrywać trudności, przezwyciężać opory, pobudzać inicjatywę, ambicje nauczycieli, przekonywać o konieczności zmiany dotychczasowych form i metod pracy. Istnieje ścisły związek między strukturą wdrażania a stopniowalnością plastyczności

innowacyjnej nauczyciela, rozumianej jako relatywna łatwość podlegania innowacjom.

Przezwyciężenie tych trudności może prowadzić do wstępnej akceptacji idei przez nauczyciela. Ta wstępna akceptacja wynikająca z ostrożności przed przyjmowaniem nowych idei, stanowi w jakimś stopniu pewność, że nauczyciele zaczną przenosić propozycje teorii do własnej praktyki. W tej fazie należy zapoznać środowisko z planami szkoły, by zyskać sojusznika nie tylko w zakresie pomocy materialnej.

Wstępna akceptacja pozwala na przygotowanie warunków. W skład tych warunków wchodzi nie tylko przegląd posiadanego wyposażenia szkoły, każdej pracowni z punktu widzenia wymagań idei, ale i przygotowanie uczniów do pracy, czasem dla nich zupełnie nowej.

Następną trudnością jest podjęcie przez nauczycieli próbnego wdrażania. Były przecież szkoły wiodące, które poznały i zdawałoby się -akceptowały ideę, ale wdrażania nie podjęły. Doświadczenia augustowa ukazują rolę pierwszych prób. Wymienione próby mogą mieć wpływ emocjonalny, gdyż b.głębokie przekonania rodzą się w wyniku własnych przemyśleń, własnej aktywności, przeżyć związanych z podjętymi próbami. Dużą rolę ,prócz zabiegów stosowanych przez kierownika szkoły, odgrywa tu ambicja zespołu. Przykłady ze szkół wdrożeniowych w woj.olsztyńskim wskazują na to, że niektórzy nauczyciele podejmują próby tylko dlatego, by nie pozostać w tyle. Zabiegi organizatorów wdrażania winne iść w tym kierunku, by wskazywać możliwości wdrażania.

Po ocenie i analizie próbnego wdrażania, następuje faza konkretyzacji planu /nauczyciele, klasy,przedmioty/.Nauczy -

ciela chcą zawsze wypróbować, zbadać efektywność danej idei, nim przyjmą na siebie oficjalnie obowiązek wdrażania tej idei.

Następnymi fazami jest faza pełnego wdrażania, analizy i oceny przebiegu wdrażania i jego efektów i upowszechniania przez szkołę swych doświadczeń.

Fazę upowszechniania przywidiuje autor na końcu procesu wdrażania, a więc w 2-3 roku pracy szkoły wiodącej. W praktyce jednak, jak potwierdziły poprzednie badania, faza ta występuje już w okresie próbnego wdrażania.

Przedstawiony proces wdrażania, oparty na dwóch poprzednich typach badań i na literaturze psychologicznej i prakseologicznej wymaga weryfikacji w wybranych szkołach i to było celem następnego typu badań.

Rozdział 3

DOSWIADCZENIA WYBRANYCH SZKÓŁ WIODĄCYCH POW.BISKUPIEC

Przeprowadzone badania masowe pozwoliły prześledzić ewolucję szkół wiodących na przestrzeni kilku lat, ustalić kierunki rozwoju tej instytucji jako całości i w obrębie każdego problemu badawczego. Konfrontowano podstawy prawne z rzeczywistością, próbowano ustalić optymalne, skuteczne i efektywne warunki i formy pracy szkoły wiodącej.

W oparciu o doświadczenia wybranych powiatów i województw i badania masowe ustalono fazy procesu wdrażania w szkole. Projekt ten należało zweryfikować. W tym celu wybrano kilka szkół. Weryfikacja polegała na sprawdzeniu tego projektu i na uszczegółowieniu każdej z faz tego projektu. Cel badań wymagał więc ograniczenia ilości szkół wiodących, w których projekt ten sprawdzano, by móc otrzymać szczegółową i ciągłą informację. Do tego celu wybrano dwie szkoły.

Badaniom podlegała jeszcze trzecia szkoła. Czas przeprowadzenia w niej badań zbiegał się z czasem dokonywania badań masowych. Nie można więc badań w tej szkole nazwać badaniami weryfikacyjnymi. Przeprowadzono je dlatego, że chodziło o prześledzenie w sposób nie retrospektywny procesu powstawania i kształtowania się szkoły wiodącej. Badania we wszystkich trzech szkołach stanowią jeden typ badań.

Badania te można nazwać eksperymentem, gdyż autor wprowadzał zmiany i badał ich rezultaty. Jest to eksperyment prakseologiczny, rozumiany jako próba, która pozwala ujawnić zjawisko, by poddać je badaniu. Sprawę tę autor uważa za otwartą. W wie-

lu pracach z zakresu metodologii nauk podnosi się problem kłopotu z eksperymentem w naukach społecznych, rozważa się możliwości stosowania i jego specyfikę na gruncie tych nauk. Jak stwierdzono na seminarium metodologicznym w Kostromie,¹ brak jest jeszcze w pełni wypracowanych podstaw gnoseologicznych, metodologicznych i logicznych eksperymentu pedagogicznego, jego specyfiki, różniącej ten eksperyment od eksperymentu przyrodniczego, psychologicznego i socjologicznego, brak dokładnych określeń możliwości stosowania, metod, technik. Autor zaliczył do eksperymentu badania nad doświadczeniami kilku szkół po wprowadzeniu zmian do warunków, w których przebiega proces podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli drogą doskonalenia/zapoznajanie się z teorią i jej wdrażanie/. Nie uwzględnił natomiast innych cech eksperymentu, jakimi są grupy kontrolne i eksperymentalne. Ta ostatnia sprawa budzi zresztą zastrzeżenia, gdyż wyniki pracy grupy eksperymentalnej opartej na naukowych podstawach, na sprawdzonej pod względem efektów idei, są do przewidzenia.

W tym przypadku nie można było dzielić grona nauczycielskiego na grupy, ani też porównywać pracę dwóch szkół wiodących, ani też szkoły zwykłej i wiodącej. Ograniczoność eksperymentu wynika i z tego, że niepodobna izolować zupełnie pewnych aspektów procesu i dowolnie ich zmieniać, niepodobna też stwarzać warunków, w których niektóre aspekty nie działają na inne.²

Autor wprowadzał zmiany do szkół wiodących od momentu ich po-

1/ Sprawozdanie z tego seminarium zawiera artykuł W.I. Malini-
na i E.K. Ekgolma : Pedagogiczeskij eksperiment kak me-
todologiczeskaja problema. "Sowietskaja Pedagogika" 1970, nr 8.

2/O. Lange: Ekonomia polityczna. T. 1, Wyd. III. Warszawa 1963, s. 150.

wstawania. Szkoły te jednocześnie obowiązywały wytyczne władz w zakresie doskonalenia nauczycieli, a nawet procesu wdrażania danej idei. Wytyczne te nie przeszkadzały w wprowadzaniu zaplanowanych przez autora zmian.

Eksperyment ten autor określił jako prakseologiczny, praca ma jednak charakter pedagogiczny, gdyż badania dotyczą procesu kształtowania się szkoły wiodącej, głównie poprzez podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli, i tworzenie nowych ich cech wynikających z funkcji szkoły wiodącej.

Końcowym etapem badań było skonstruowanie modelu prognostycznego. Konstruowanie modelu należy do etapu budowy teorii. Model ten powstać może po zweryfikowaniu twierdzeń sformułowanych po przeprowadzeniu badań ujawniających zjawiska/badania I i II typu/.

Analiza pracy wybranych szkół wiodących obejmuje 3 szkoły w powiecie Biskupiec woj. olsztyńskie. Badania przeprowadzone w szkole wiejskiej w Czerwonce w latach 1968-69 i Szkole Podstawowej nr 1 w Biskupcu oraz w wiejskiej szkole w Raszagu w latach 1970-72.

Doświadczenia szkoły wiejskiej w Czerwonce

W r. 1968 w pow. Biskupiec istniały w wykazach władz szkolnych 4 szkoły wiodące. W czasie badań wstępnych stwierdzono, że kierownik jednej ze szkół dopiero od autora pracy dowiedział się, co to jest szkoła wiodąca. W wykazie figurowała też szkoła, o której nikt nawet z instruktorów ośrodka metodycznego nie wiedział, że jest szkołą wiodącą.

W tych warunkach autor zaproponował inspektorowi szkolnemu powołanie nowej szkoły wiodącej, nad którą przejmie opiekę. Władze szkolne zaproponowały szkołę wiejską w Czerwonce, któ-

ra zdaniem nadzoru pedagogicznego może stać się dobrze pracującą szkołą i spełniać funkcję szkoły wiodącej.

Szkoła w Czerwonce jest szkołą wiejską, oddaloną od Biskupca o 8 km. Jest to szkoła zbiorcza, do której uczęszczają dzieci ze szkół niżej zorganizowanych. Dzieci pochodzą głównie z rodzin chłopskich, rodzice dużego procentu dzieci pracują na kolei, gdyż Czerwonka jest stacją węzłową. Kłopoty sprawiała tylko grupa /18/ uczniów z rodzin cygańskich.

Czerwonka jest dużą wsią, siedzibą gromadzkiej rady narodowej. We wsi działa Wiejski Dom Kultury i świetlica dworcowa, prowadzona i opłacana przez Wydział Oświaty.

Szkoła w Czerwonce jest szkołą o 8 oddziałach. W r. 1968 uczęszczało się w niej 215 uczniów w 5 salach lekcyjnych / w tym jedna klasa-pracownia/. Na podstawie obserwacji autora pracy, młodzież z tej szkoły zawsze zdawała egzamin wstępny do Liceum Ogólnokształcącego i do Technikum Ekonomicznego w Biskupcu i w okresie nauki dawała sobie radę w szkołach średnich / autor pracował w wymienionych szkołach/. Potwierdzają to również dane statystyczne. W r. 1967/68 na 25 absolwentów - 15 uczęszczało się w liceach i technikach, 8 w zasadniczych szkołach zawodowych, 2 przyuczało się do zawodu.

W szkole zatrudnionych było 8 nauczycieli. Z liczby tej jedna osoba posiadała pełne studia wyższe, 4- SN i 3 osoby - wykształcenie średnie. Doksztalaczką się na wyższej uczelni - 1 osoba i na SN - również 1.

Spostrzeżenia władz szkolnych i kierownika szkoły wskazywały na to, że kadra nauczycielska jest kadrą dobrą i większość stale doskonali swoją pracę, poszukuje nowych rozwiązań. Potwierdzali to również kierownicy ognisk metodycznych. Napod-

stawie dziennika hospitacyjnego kierownika szkoły można stwierdzić, że większość nauczycieli unika w swojej pracy szablonu. W zaleceniach powizytacyjnych stwierdza się, że choć szkoła ma trudne warunki lokalowe i uczy na 2 zmiany, praca kierownika szkoły i nauczycieli nie budzi zastrzeżeń. Dotyczy to pracy dydaktycznej, jak i organizacji młodzieżowych, współpracy ze środowiskiem, spełniania przez szkołę funkcji opiekuńczej /dożywianie, organizowanie dowożenia dzieci/. Szkoła w Czerwonce spełniała więc większość warunków wymienionych w podstawach prawnych szkół wiodących.

Materiały zebrane w tej szkole przedstawi się według następujących problemów :

1. Motywy powstawania szkoły wiodącej.
2. Typy trudności.
3. Wybór problematyki wiodącej.
4. Formy doskonalenia nauczycieli.
5. Dokumentacja.

ad 1. Jesienią 1968 r. prze prowadzono rozmowę z kierownikiem szkoły. Autor pracy zaproponował podjęcie przez szkołę funkcji wiodącej. Kierownik, pełniący również funkcję prezesa Oddziału ZNP, znany w powiecie działacz polityczny i społeczny, z aprobatą przyjął tę propozycję. Ułożono wstępny plan, przywidujący okres przygotowawczy, w którym nauczyciele zapoznają się z literaturą pedagogiczną. Chodziło o to, by wybrać taką ideę, która wynika z potrzeb szkoły, z jej dotychczasowej pracy. W okresie miano również poprawić w pewnym stopniu wyposażenie szkoły.

Szkoła w tym czasie otrzymała dodatkowo pomoce naukowe, w tym magnetofon.

Nauczycielé poinformowano o zamdarze powierzenia szkole fun-

koji szkoły wiodącej zaznaczając, że decyzję podejmie się na radzie pedagogicznej za 3 miesiące.

W okresie przygotowawczym kierownik szkoły badał przede wszystkim pracę uczniów na hospitowanych lekcjach. Na zaproszenie kierownika szkoły i nauczycieli w tych hospitacjach uczestniczył i autor pracy. Na podstawie hospitacji lekcji biologii, geografii, matematyki przeprowadzonych w miesiącu październiku i listopadzie można było stwierdzić, że np, nauczycielka biologii, która według opinii kierownika szkoły posiadała dość duże braki z metodyki przedmiotu, prowadzi obecnie lekcje dobrze, potrafi pracować z każdym uczniem i stosuje różne formy aktywizacji. Był to wyraźny wpływ literatury pedagogicznej i własnych refleksji. Poprawa nastąpiła również i w pracy nauczycielki matematyki. Na lekcjach geografii, nauczycielka, którą uważano za słabą, starała się stosować różnorodne formy pracy z uczniami. Niewątpliwie był to również i wpływ zapowiedzianych przez autora hospitacji. Zwiększyła się też w szkole ilość lekcji, na których wykorzystano środki audiowizualne.

ad 2. Najważniejszym typem trudności były trudności materialne/warunki lokalowe/. Omówiono już je poprzednio, należy tylko dodać, że wyposażenie szkoły należy zaliczyć do przeciętnych. Posiadane pomoce nie było gdzie, ze względu na ciasnotę, zmagazynować. Sprzęt szkolny, szczególnie w jednej klasie, wymagał wymiany.

ad 3. W okresie przygotowawczym nauczyciele zapoznali się z kilkoma pozycjami: W. Okoń "Proces nauczania", "U podstaw problemowego uczenia się", E. Fleming "Środki audiowizualne w nauczaniu", J. Bartecki i E. Chabior "O nową organizację pro-

cesu nauczania". W wyborze literatury uwzględniono życzenia kierownika szkoły i nauczycieli.

W miesiącu grudniu odbyła się wizytacja szkoły. Jednym z punktów porządku powizytacyjnej rady pedagogicznej była dyskusja nad dotychczasowym dorobkiem szkoły i podjęcie decyzji w sprawie uznania szkoły za wiodącą. Dyskusja ta wykazała, że nauczyciele przestudiowali dostarczoną im literaturę, zapoznali również z innymi pozycjami, próbowali nawet wykorzystywać je w swojej pracy. Większość stwierdziła, że szkoła winna być wiodącą i wiedzenie powinno obejmować problem wykorzystania filmu w procesie nauczania poszczególnych przedmiotów. Jako argument wysuwano dotychczasowe doświadczenia w tym zakresie, nagrodzenie szkoły dyplomem przez FILMOS za regularne korzystanie z usług tej instytucji. Lekcje z filmem, jak stwierdził kierownik szkoły, nie zawsze prowadzone były właściwie i dokładne zapoznanie się z teorią na ten temat może jeszcze w większym stopniu zwiększyć efektywność pracy nauczyciela na lekcji.

ad 4. Prócz omówionego samokształcenia i prowadzenia szkoleniowych rad pedagogicznych, pracowały w szkole zespoły samokształceniowe z większością przedmiotów. Wszyscy nauczyciele zapoznali się też z obsługą środków audiowizualnych. Praca na 2 zmiany utrudniała prowadzenie lekcji koleżeńskich.

ad 5. Zaplanowano, że szkoła gromadzić będzie konspekty lekcyjne, wzorcowe rozkłady materiału z uwzględnieniem tytułów filmów przy poszczególnych tematach. Kierownik szkoły ułożył plan wdrażania, zawierający dalsze doskonalenie nauczycieli, problematykę hospitacji, przedmioty wdrażające/początkowo głównie przyrodnicze, gdyż do przedmiotów tych było najwięcej

filmów, następnie część przedmiotów humanistycznych, szczególnie hasterię /, terminy szkoleniowych rad pedagogicznych.

- -

Autor utrzymywał przez następne miesiące stały kontakt ze szkołą. Zaproponował nauczycielom, że w miarę możliwości będzie starał się im pomóc i w innych sprawach, związanych z nauczaniem i wychowaniem. W czasie pobytu autora w szkole, nauczyciele korzystali z tej propozycji, szczególnie nauczyciel j.polskiego.

Wydział Oświaty ze swej strony zawiadamiał o terminach wizytacji szkoły w Czerwonce. Wizytacja taka odbyła się 14 lutego 1969 r. Wykazała ona, że szkoła realizuje swoje zamierzenia. Stwierdzono, że pełne upogładowienie lekcji, ograniczenie pracy domowej jako wynik dążenia do nauczania na samej lekcji, wzrost zainteresowania czasopismami pedagogicznymi było rezultatem funkcji wiodącej szkoły.

Współpraca ze szkołą w Czerwonce trwała do czerwca 1969 r. W czasie wakacji letnich odszedł z tej szkoły kierownik. Rok szkolny 1969/70 rozpoczął się bez kierownika szkoły, gdyż nikt z grona nie chciał przyjąć tej funkcji. Odszedł również do pracy w innym zawodzie nauczyciel j.polskiego.

W tej sytuacji nie można było kontynuować pracy nad wdrażaniem wybranej problematyki wiodącej. Wydział Oświaty postanowił zrezygnować ze szkoły w Czerwonce jako ze szkoły wiodącej.

Roczna współpraca ze szkołą wiodącą pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków:

1. Warunkiem decydującym o powołaniu szkoły wiodącej jest kadra nauczycielska, która widzi potrzebę wprowadzania zmian

do swojej pracy i kierując się tą potrzebą w okresie poprzedzającym pełnienie funkcji szkoły wiodącej.

Drugim warunkiem są wyniki nauczania, mierzone nie procen-tem sprawności, lecz ilością uczniów dostających się do szkół ponadpodstawowych. Stanowi to źródło autorytetu szkoły wśród innych szkół i w środowisku. Szkoła winna dobrze spełniać i inne funkcje.

2. Przy powoływaniu szkoły wiodącej należy brać pod uwagę stosunek kierownika szkoły do nowych myśli pedagogicznych, jego zdolności organizacyjne, samodzielność, inicjatywę, autorytet w gronie. Odejście takiego kierownika ze szkoły może zahamować proces wdrażania w szkole.

3. Wdrażanie powinien poprzedzać okres przygotowawczy, w czasie którego nauczyciele szerzej zapoznają się z literaturą pedagogiczną, nie tylko w zakresie problematyki wiodącej. Umożliwia to nauczycielom szerzej spojrzeć i na wdrażaną ideę i na własną praktykę.

4. Nauczyciele powinni nie tylko zaakceptować daną ideę, ale i widzieć konieczność i możliwość wdrożenia jej w warunkach danej szkoły. Idea ta winna być zgodna z potrzebami, a nawet z dotychczasowymi doświadczeniami szkoły.

5. O powodzeniu wdrażania w dużym stopniu decyduje atmosfera w szkole. Pożądane byłoby, by wdrażania podjęli się wszyscy nauczyciele lub ich większość.

6. W okresie wdrażania pożądane jest stosowanie różnorodnych form doskonalenia, w tym również formę konsultacji pedagoga. Współpracujący ze szkołą badający lub opiekujący się szkołą w określonym zakresie, nie może nie udzielać pomocy i w innych sprawach.

Doświadczenia Szkoły Podstawowej nr 1 w Biskupcu

Współpraca badającego ze szkołą rozpoczęła się w r. 1966. Szkoła ta od r. 1965 figurowała w wykazach szkół wiodących i faktycznie funkcję tę spełniała, gdyż wszelkie konferencje metodyczne, kierowników szkół, zebrania zespołów samokształceniowych odbywały się w tej szkole? Rada pedagogiczna jednak nigdy nie podjęła uchwały, przyjmującej na siebie obowiązki szkoły wiodącej. Spełniała ona wszystkie warunki, określone w podstawach prawnych. Posiadała kadrę z dodatkowymi kwalifikacjami/80% nauczycieli posiadało SN lub studia wyższe/, kadrę w dużej części twórczą, osiągającą dobre wyniki nauczania/od 70-90% absolwentów podejmowało naukę w szkołach ponadpodstawowych, głównie w liceach i technikach zawodowych/. Wyposażenie szkoły w pomoce umożliwiało założenie 5 pracowni i istniały warunki lokalowe, by w przyszłości stworzyć następne pracownie i klasy-pracownie.

Szkoła była warsztatem pracy zespołów samokształceniowych z większości przedmiotów i miejscem zatrudnienia 4 instruktorów POM.

Władze szkolne i sama szkoła nie wybrała w r. 1965 konkretnej idei, którą miano wdrażać. Określono tylko przedmioty wiodące: zajęcia techniczne, wychowanie muzyczne, j. polski i biologię. Jako cel twórczych wysiłków widziano aktywizację uczniów na lekcji, właściwe wykorzystanie pomocy naukowych, poszukiwanie takich rozwiązań, które pozwoliłyby nauczyć na samej lekcji. Rok później Wydział Oświaty uznał szkołę za przykładową. Miała to być "szkoła o otwartych drzwiach", do której w każdej chwili mógł przyjść nauczyciel, kierownik innej szkoły. Tu kierowano na 3-dniową praktykę młodych kiero-

ników szkół, nauczycieli podejmujących pracę w zawodzie. Brak określenia konkretnej idei wynikał raczej z dużej rezerwy nadzoru pedagogicznego wobec nowych myśli pedagogicznych.

Na propozycje autora szkoła podejmowała próby wdrażania określonych idei. Na konferencjach związkowych, w rozmowach indywidualnych autor zapoznawał nauczycieli z doświadczeniami nauczycieli obwodu Lipieck w ZSRR. Odbyla się konferencja metodyczna dla nauczycieli powiatu, na której pokazano lekcje otwarte z zastosowaniem proponowanej struktury lekcji. Brak zdecydowania ze strony władz spowodowało, że idei tej nie wdrożono, chociaż niektóre jej elementy stosowano i później na lekcjach z niektórych przedmiotów.

Na początku r. 1967 doszło do rady pedagogicznej, w tej szkole, na której miała zapaść decyzja, czy szkoła będzie oficjalnie szkołą wiodącą. W czasie dyskusji i w głosowaniu okazało się, że większość grona jest temu przeciwna. W czasie rozmów z kierownikiem szkoły i z nauczycielami autor próbował ustalić przyczyny tej decyzji. Oficjalnie mówiono o tym, że szkoła nadal będzie organizować konferencje metodyczne, pracować będą zespoły samokształceniowe, na lekcje mogą przychodzić nauczyciele z innych szkół, ale grono nie chce figurować w wykazie szkół wiodących. Była to niewątpliwie ważna decyzja, ale nie jedyna. Kierownik szkoły i nauczyciele w nieoficjalnej rozmowie stwierdzali, że nie odczuwali opieki ze strony Wydziału Oświaty ani w zakresie wyposażenia szkoły, ani w rozwiązywaniu spraw kadrowych. Do szkoły kierowano nauczycieli niewykwalifikowanych lub b.słabych.

Wobec odmowy rady pedagogicznej, Wydział Oświaty mianował

inną szkołę wiodącą, która faktycznie "wiodła sama siebie". W dalszym ciągu funkcję tę spełniała Szkoła Podstawowa nr 1.

W r. 1968 nauczyciele tej szkoły podejmowali nowe próby wdrażania. Na propozycje Pow. Ośrodka Metodycznego wzięli udział w wycieczce do Gdańska celem zapoznania się z metodą "kolorowych klocków". Organizowano konferencje dla kierowników szkół, w czasie których nauczyciele tej lekcji pokazywali lekcje prowadzone według systemu K. Lecha. Niektóre konspekty lekcji /np. biologii/ konsultowano z autorem pracy. W szkole odbyła się też konferencja inspektorów szkolnych województwa, w czasie której zapoznano się z osiągnięciami szkoły.

Zasadnicza zmiana nastąpiła dopiero w r. 1970. Wiązało się to z planem wojewódzkim wdrażania eksperymentu Szkoły Podstawowej nr 14 w Olsztynie. Współpraca autora pracy z tą szkołą stała się współpracą oficjalną i w pełni możliwą.

Współpracę autora z tą szkołą można nazwać eksperymentem, gdyż do procesu wdrażania propozycji województwa, autor wprowadził własne propozycje - projekt procesu wdrażania ustalony w wyniku analizy poprzednich badań. Z propozycjami wdrażania idei, zgodnie z tym projektem, wystąpił autor po powołaniu tej szkoły jako szkoły wdrożeniowej.

Podobnie jak w całym województwie, szkołę tę uznano za wdrożeniową jesienią 1970 r. Na początku roku szkolnego kierownik szkoły zapoznał się z doświadczeniami Puław, wziął udział w konferencji w Szkole Podstawowej nr 14 w Olsztynie z udziałem B. Fleminga i A. Gerszberga. Część nauczycieli uczestniczyła w konferencji dla aktywu związkowego, zorganizowanej przez Zarząd Okręgu ZNP.

13 października odbyła się rada pedagogiczna, na której omówiono 2 sprawy: dokonano analizy wyników nauczania i wychowania oraz omówiono zadania szkoły w okresie przygotowania do wdrażania eksperymentu olsztyńskiego.

Szkoła jeszcze bez ustaleń z autorem pracy zrealizowała niektóre fazy preparacji: diagnozę i doskonalenie kierownika szkoły.

Szkoła w pełni odpowiadała wymogom/kryteriom/ sformułowanym przez Wojewódzką Radę Postępu Pedagogicznego. W szkole zatrudnionych było 24 nauczycieli, z tego 2 osoby posiadały wykształcenie średnie. Staż w zawodzie nauczycielskim przedstawiał się następująco:

do 3 lat pracy	- 3 osoby
od 3-7 lat	- 5 osób
od 7-10 lat	- 4 osoby
od 10-15 lat	- 7 osób
od 15-20 lat	- 4 osoby
powyżej 20	- 1 osoba

Szkoła odpowiadała i kryterium aktywnego poszukiwania doskonalszych form pracy. Grono nauczycielskie cechowało zaangażowanie w działalność społeczno-politycznej, istniała w szkole atmosfera sprzyjająca wdrażaniu.

Kryterium ustalonym przez województwo odpowiadał i kierownik szkoły. Posiadał wykształcenie w zakresie SN, wykazywał się zdolnościami organizacyjnymi, dużą samodzielnością, odczytaniem w literaturze pedagogicznej. Przed uznaniem szkoły za wdrażającą, planował na rok 1970/71 nawiązać kontakt z Puławami i szkołami stosującymi metodę "kolorowych klocków".

W zakresie bazy szkoła posiadała 12 izb lekcyjnych i 5 pracowni/ biologiczną, fizyko-chemiczną, geografii i 2 pra-

cownie do wychowania technicznego/. Wyposażenie w sprzęt i pomoce było dostateczne. Brakowało pomocy do klas I-IV, j.polskiego i matematyki. Szkoła dysponowała wszystkimi środkami audiowizualnymi / 2 telewizory, 1 projektor filmowy, prócz tego :4 radioodbiorniki, 1 magnetofon, 6 rzutników, 1 episkop/. Otoczenie szkoły zagospodarowane i urządzone estetycznie, w samej szkole ład i porządek.

W zakresie wyników nauczania szkoła mogła poszczycić się tym, że w ostatnim roku /1969/70/ 97,5% absolwentów uczyło się w szkołach ponadpodstawowych.

Dobrze w szkole zorganizowana była praca pozalekcyjna i działalność w środowisku. Szczególnie dotyczyło to kółek zainteresowań, znanego w województwie chóru, PCK i drużyn sportowych. Nieco słabiej pracowało harcerstwo.

Po uznaniu szkoły za wdrażeniową, autor pracy dostarczył kierownikowi schemat wdrażania wraz ze szczegółową jego analizą.¹ Realizacja tego schematu nie naruszała w niczym planu przesłanego przez OOM w Olsztynie. Propozycje wojewódzkie obejmowały bowiem tylko plan szkolenia rady pedagogicznej. Obejmował on 6 tematów ² do przestudiowania w roku 1970/71 i uwagi metodyczne ^d prowadzenia szkoleniowych rad pedagogicznych. Tematyka szkolenia i uwagi metodyczne pokrywały się z wnioskami autora. Problematyka bowiem wykraczała

=====

1/Schemat wdrażania i jego analizę wydrukowano w "Informatorze Rady Postępu Pedagogicznego" i na początku r.1971 rozესіано do wszystkich szkół wdrażeniowych w województwie.

- 2/ Były to następujące tematy:1.Proces nauczania i uczenia się. 2.Zagadnienia doboru i układu treści nauczania i wychowania. 3. Metody aktywizowania ucznia w procesie nauczania. 4.Uczenie się i nauczania przez rozwiązywanie problemów. 5.Funkcja pracy indywidualnej, zespołowej i zbiorowej w aktywizowaniu ucznia . 6. Środki dydaktyczne i ich wykorzystanie.

Na rok następny przywidywano inne tematy.

poza literaturę przedstawiającą daną ideę i z form doskona -
lenia zwracano uwagę na wiązanie teorii z praktyką, z war -
sztatem pracy nauczyciela/lekcje koleżeńskie na każdej ra -
dzie szkoleniowej/.

Schemat procesu wdrażania przedyskutowano z kierownikiem
szkoły.

W ramach stadium preparacji kierownik miał ułożyć plan przy -
gotowania bazy i określić terminy miesięczne, formy i sposo -
by etapu wdrażania - propagowania idei. Strategia badań wyma -
gała też ustalenia, którzy nauczyciele pierwsi podejmą wdra -
żania. Ustalono, że będą nimi instruktorzy ośrodka metodycz -
nego, gdyż oni najpierw zapoznali się z ideą, brali udział
w konferencji wojewódzkiej w Szkole Podstawowej nr 14 w Ol -
szynie i zadaniem ich było propagowanie wyników eksperymen -
tu olsztyńskiego. Następnie wdrażania podejmą się nauczycie -
le w klasach I-IV, gdyż trzeba było przygotować szkołę do w -
prowadzania nowych programów w tych klasach. Sugestia auto -
ra zmierzała do tego, by stopniowo obejmować wdrażaniem
wszystkich nauczycieli.

Systematyczne odwiedzanie szkoły przez autora pracy dostar -
czało informacji, jak propozycje zawarte w opracowanym przez
niego procesie wdrażania są realizowane, na jakie trudności
natrafia w tej wstępnej fazie kierownik szkoły. Okazało się,
że nie można sprecyzować, jakie wymagania wynikają z faktu
wdrażania danej idei w zakresie bazy. Dokładne zapoznanie się
z ideą umożliwi dopiero nauczycielom sporządzenie dokładnych
zapotrzebowan na środki dydaktyczne. Jesienią 1970 r. kierow -
nik opracował tylko plan tworzenia pracowni i klas-pracowni.

Ze względu na to, że szkoła nie wybierała idei, nacisk, zgodnie z sugestią autora, należało położyć na motywację, na pobudzanie do studiowania i prób wdrażania. W rozmowach z kierownikiem szkoły autor nie starał się autorytatywnie narzucać swoich poglądów. Była to raczej forma dyskusji, w czasie której przytaczał przykłady z pracy przebadanych szkół wiodących/ m.in Sztabin, Supraśl, Łomża , szkoły w powiecie augustowskim, Wipsowo w pow. Olsztyn/. Taka forma dawała lepsze rezultaty, bardziej przekonywała, stanowiła praktyczną ilustrację do proponowanego schematu wdrażania. Położono w tych dyskusjach nacisk na rozwiązanie zasadniczego dylematu wdrażania: na przełamaniu trudności tkwiących w ludziach, na wykrywaniu tych trudności przez kierownika szkoły. Uwzględniano i jego propozycje, stanowiące uszczegółowieniem fazy informowania i zainteresowania. Sprawy te omawiał autor nie tylko w rozmowach z kierownikiem szkoły, ale i na posiedzeniach Powiatowej Rady Postępu Pedagogicznego, w których uczestniczyli kierownicy szkół wdrożeniowych.

Szkoła stosowała różne formy doskonalenia : studiowanie literatury, wycieczki do szkoły eksperymentalnej, spotkania z pracownikami naukowymi /A. Gerszberg/, praca zespołów samokształceniowych, lekcje koleżeńskie, udział w kursach.

Zgodnie z planem wojewódzkim, od listopada 1970 r. organizowano szkoleniowe rady pedagogiczne. Ze względu na to, że na motywację duży wpływ ma atmosfera wytworzona wokół szkoły wiodącej, zainteresowanie władz poczynaniami szkoły, na rady te zapraszano inspektora szkolnego, kierownika Powiatowego Ośrodka Metodycznego, instruktorów. Rady takie odbyły się : 11 listopada, 22 stycznia, 5 marca, 5 kwietnia. Na posiedze-

niach tych starał się uczestniczyć autor pracy. Po obejrzeniu lekcji otwartej, przeprowadzano dyskusję nie tyle nad samą lekcją, ile na tematy interesujące i budzące wątpliwości lub trudności. Najtrudniejszym w procesie wdrażania - co stanowi o jego istocie - jest przetwarzanie idei i organiczne połączenie jej z doświadczeniami nauczycieli. Poprzednie badania wykazały, że w okresie próbnego wdrażania rodzi się dużo wątpliwości i trudności. Udział w szkoleniowych radach traktował autor jako nie tylko źródło informacji, ale i okazję do udzielania konsultacji. Nie dotyczyły one samego procesu wdrażania. Autor stał na stanowisku, że prowadzący badania nie może ograniczyć się tylko do problemów go interesujących. Udzielanie nauczycielom pomocy w tym okresie jest koniecznością.

Potwierdziła to praktyka. W czasie dyskusji w dniu 5 marca nie tylko omawiano przywidziany na tę radę problem, ale wysunięto szereg wątpliwości. Niejasne były następujące problemy :

1. Ile osób powinna liczyć grupa uczniów/nauczanie w zespołach/ ?
2. Czy skład grup należy zmieniać ?
3. Jak pogodzić konieczność indywidualizacji z pracą w grupach?
4. Czy można stosować pracę grupową zróżnicowaną?
5. Jak oceniać pracę grupy? Czy można stosować oceny częściowe ?
6. Jak zapobiegać zanikowi samodzielności u części uczniów pracujących w grupie ?

Nauczyciele w czasie dyskusji przytaczali nie tylko przykłady z literatury, ale i z własnej praktyki, omawiali próby organizowania w czasie procesu nauczania różnych grup, ope-

rowali przykładami ujemnego wpływu pracy zespołowej na niektórych uczniów. Była to więc weryfikacja idei w konkretnych warunkach.

Na wysunięte wątpliwości odpowiadał autor i zaproszeni goście.

Najważniejszą sprawą było pobudzanie do działania nauczycieli, rozbudzenie ich ambicji, prowadzące do akceptacji idei. Autor zapoznał kierownika szkoły z doświadczeniami Augustowa, stosowaniem przez ten powiat "wizytacji zapowiadanych" i powizytacyjnymi dyskusjami teoretyczno-praktycznymi, mającymi na celu ustalenie, jak w danych warunkach można stosować daną ideę lub jej elementy.

Kierownik szkoły słusznie zwracał uwagę na możliwości wprowadzania elementów "nowego systemu dydaktyczno-wychowawczego", gdyż stanowi on syntezę poglądów wielu pedagogów. Kierownik zapowiadał hospitację, dyskutował z nauczycielem na temat wprowadzenia elementów tego systemu na hospitowanej lekcji. Było to pobudzanie nauczycieli do czynnej akceptacji idei.

Informowanie o samej idei i o możliwościach jej wdrażania stanowiło pierwszy warunek przygotowania do stosowania tej idei na lekcjach z poszczególnych przedmiotów. Drugim elementem było wzbogacenie bazy. Szkoła otrzymała na ten cel więcej pieniędzy niż w ubiegłych 5 latach. Za 25 tys. zakupiono środki audiowizualne, założono 2 klasy-pracownie j. polskiego, wyposażając je w biblioteczki, umożliwiające pracę w zespołach, zakupiono pomoce do klas I-IV.

Ostatnim elementem tej fazy było przygotowanie uczniów. Sprawę tę przedyskutował autor z kierownikiem szkoły, podając przykłady ze szkoły wdrożeniowej w Wipsowie.

kierownik szkoły zastosował problemowe hospitacje jednej klasy w ciągu kilku dni. Badał aktywność uczniów, opanowanie materiału na samej lekcji, formy pracy nauczyciela w realizacji celów kształcących, a przede wszystkim stosowanie ćwiczeń kształcących umiejętności pracy uczniów z różnymi źródłami wiedzy. Hospitacje te pobudzały inwencje nauczycieli, wpływały na samych uczniów, na ich aktywność na lekcji. Umożliwiło to kontrolę, w jakim stopniu uczniowie umieją pracować w zespołach, jak przygotowuje się ich do samodzielnego rozwiązywania problemów. Problemowe hospitacje jako formę przygotowywania warunków, zaproponował kierownik sam.

W czasie rozmów z nim autor nie starał się tłumić jego inicjatywy. Chodziło o to, by zweryfikować schemat wdrażania, szczegółowe formy realizacji tej i innych faz zależne były przecież od warunków, własnej pomysłowości kierownika szkoły i nauczycieli, wreszcie od idei, którą wdrażano. Inwencja kierownika szkoły była przejawem konkretyzacji tego schematu.

Na podstawie hospitacji lekcji, rozmów z nauczycielami, ich wypowiedziami na konferencjach ZNP, szkoleniowych radach pedagogicznych, można ustalić, że próbne wdrażanie rozpoczęto w miesiącu grudniu-styczniu. Przedtem nauczyciele prowadzili lekcje dla rady pedagogicznej, na konferencji dla kierowników szkół, ale było to próby bardzo sporadyczne. U próbnym wdrażaniu raczej można mówić wówczas, gdy nauczyciele nie na pokaz, ale z własnej inicjatywy próbują na części lekcji zastosować propozycje teorii, by przekonać się o efektach i możliwościach stosowania danej idei. W wymienionych miesiącach próby podejmowali nawet ci nauczyciele, którzy oceniani

byli przez kierownika szkoły jako słabi, po prostu nikt nie chciał być gorszy, pozostawać w tyle za innymi.

Autor wychodził z założenia, że szkoła wdrożeniowa w pierwszym roku pracy nie powinna jeszcze upowszechniać swych doświadczeń. Rok ten powinno się przeznaczyć na studiowanie literatury i na podejmowanie prób wdrażania. Należało się jednak liczyć z planami i wymaganiami władz szkolnych. Z inicjatywy tych władz na szkoleniowe rady pedagogiczne przyjeżdżali nauczyciele szkoły wdrożeniowej z Rasząga, nauczyciele z Bęsi/planowano, że szkoła ta w przyszłości będzie szkołą wdrożeniową/, kierownicy szkół z terenu miasta. Lekcje otwarte i referaty przygotowywano i na konferencje kierowników szkół, konferencje metodyczne. Ogółem w tym roku przeprowadzono 19 lekcji z następujących przedmiotów:

biologia - 4 lekcje	historia - 1 lekcja
j.polski - 3 lekcje	wych.obyw.- 1 lekcja
geografia - 2 lekcje	chemia - 1 lekcja
kl.I-IV - 2 lekcje	j.rosyjski- 1 lekcja
matematyka- 3 lekcje	wych.muzycz-1 lekcja

Z liczby 19 lekcji, to przeprowadzili instruktorzy.

Należało wobec tego, wcześniej niż planowano, omówić sprawę dokumentacji związanej z upowszechnianiem doświadczeń. Przede wszystkim należało gromadzić konspekty lekcji. Ustalono, że nauczyciele dostarczać będą konspekty tych lekcji, które uważają za udane.

W miesiącu czerwcu dokonano oceny i analizy pierwszego roku pracy szkoły. Nie zamykał on jeszcze okresu próbnego wdrażania, gdyż zgodnie z planem OUM, próbne wdrażanie miało wystąpić dopiero w drugim roku pracy szkoły. Związane to było jeszcze i z tym, że "nowy system dydaktyczno-wychowawczy"

jest syntezą wielu propozycji teorii i wymagał przestudiowania 16 pozycji książkowych i 10 artykułów. Wystąpiły również trudności z otrzymaniem niektórych pozycji, mimo że Wydział Oświaty zapewnił środki na zakup literatury pedagogicznej.

Omówiono na konferencji efekty pracy szkoły. Na 62 absolwentów, tylko 3 /spoza rejonu/ nie podjęło dalszej nauki.

Utworzono w Liceum Ogólnokształcącym klasę matematyczną, do której zakwalifikowano 5 absolwentów tej szkoły.

Pod koniec roku szkolnego autor postanowił zasięgnąć opinii młodzieży na temat wdrażania "nowego systemu". Opinia ta jest właściwie ich oceną wdrażanej idei. Badania przeprowadzono w 2 klasach : VI i VIII a.

klasa	ilość piszących	odpowiedź negatywna	odpow.pozytyw.
VI	21	5	16
VIII	27	3	24

Uczniom postawiono następujące pytanie : "W tym roku pracujecie na lekcjach inaczej niż dotychczas. Co sądzicie o tej zmianie ?"

Odpowiedzi negatywne /8/ są różne. Niektórzy piszą, że wolą dawne lekcje, bo "lubię słuchać opowiadań nauczyciela", inni czują się skrępowani. Dwie osoby pragnęliby pogodzenia starego z nowym.

Odpowiedzi pozytywne można pogrupować wg korzyści, jakie widzi w tej zmianie młodzież.

klasa	ilość	korzyści wychow.	wyrabianie większy	większy kon-
	odpow. / zespoły /		samodziel. zasób	takt z po -
			wiedzy	mocami
VI	16	3	6	4
VIII	24	14	5	3
				2

oto kilka charakterystycznych wypowiedzi :

" Z dotychczasowych metod, najbardziej podoba mi się ostatnia. Chociaż lekcje są teraz trudniejsze, bo zmuszają do myślenia, samodzielnego wyciągania wniosków, czasem przekraczających nasze możliwości, to mimo to opowiadam się za nową metodą. Nowa metoda stwarza możliwości uczestniczenia w doświadczeniach, można je samemu wykonać. Uczeń bardziej ufa temu, co sam wykonał, niż temu, co wykonał nauczyciel"/kl.VIII/

"Podoba mi się nowa metoda, ponieważ na samej lekcji uczymy się i w domu nie trzeba tak dużo wkuwać " /kl.VI/.

"Mnie najbardziej podobają się lekcje prowadzone po nowemu. Mogę teraz wszystko dokładnie obejrzeć, robić doświadczenia, a na lekcjach dawnych wszystko wykonywał nauczyciel, do tego jeszcze się bardzo śpieszył, żeby lekcję zakończyć. Chciałabym, aby wszystkie lekcje prowadzono po nowemu"/kl.VI/.

"Pracujemy w 4-osobowych grupach. Uczniowie słabsi mogą się spytać ucznia lepszego o to, czego nie rozumieją. Uczniowie zawsze lepiej porozumieją się między sobą niż z nauczycielem. Słabszy jest mobilizowany do pracy przez całą grupę. Praca w grupie uczy samodzielności. Uceniałm nową metodę według tego, co mi może dać "/kl.VI/.

"Podoba mi się nowa metoda, gdyż pracujemy samodzielnie. Sami dochodzimy do własnych wniosków. Wydaje mi się, że dzięki temu uczymy się żyć samodzielnie"/kl.VIII/.

W roku 1971/72 szkoła rozpoczęła drugi rok pracy. Plan pracy szkoły przewidywał dalsze studiowanie literatury, doskonalenie warunków materialnych, rozszerzenie wdrażania na wszystkich nauczycieli, skonkretyzowanie planu. Zgodnie z założeniami procesu wdrażania, konkretyzacja planu miała polegać : na ustaleniu klas, przedmiotów, nauczycieli, czasu

realizacji następnych faz wdrażania, informowania środowiska o poczynaniach szkoły i pozyskanie go dla pracy w tym zakresie. Szkoła planowała też upowszechnienie w większym niż dotychczas stopniu swych doświadczeń. Plan ten, uchwalony na dwóch radach pedagogicznych w miesiącu wrześniu, był w zasadzie zgodny z ustaleniami autora zawartymi w dostarczonym kierownikowi szkoły schemacie wdrażania. Zgodnie z ustaleniami z ub. roku, wdrażaniem miało objąć wszystkich nauczycieli i wszystkie przedmioty.

W roku tym zrealizowano postulat szerszego zapoznania środowiska z poczynaniami szkoły. Zebrania z rodzicami na ten temat odbyły się w miesiącu listopadzie.

Badania nad procesem wdrażania proponowanego schematu zakończył autor jesienią 1971 r. Niemniej otrzymywał stałą informację o poczynaniach szkoły. Poczynania te nie były inspirowane przez autora, nie przeprowadzał systematycznych rozmów z kierownikiem szkoły. Informacje te świadczyły o tym, że szkoła realizowała wcześniej przedyskutowany plan, dostarczony schemat wdrażania. Rozbudzenie aktywności nauczycieli, zgodnie z przewidywaniem, prowadziło do podjęcia szeregu inicjatyw nie tylko w dziedzinach objętych wdrażaniem. Szerzej zajęto^{wy} problemami wychowawczymi, w oparciu o materiały opracowane przez I. Jundziłł. Szkoła zaczęła zabiegać o nadanie jej imienia M. Kopernika. W związku z tym, nauczyciele, uczniowie, rodzice i zakład opiekuńczy wykonali czyby społeczne o ogólnej wartości 419 tys. zł. Szkoła wzbogaciła się o nowe pracownie i klasy-pracownie, harcówkę itp. Czyny te i pomoc finansowa Wydziału Oświaty /80 tys. zł/ umożliwiły szkole w pełni zrealizować plany.

Zwiększono również zakres upowszechniania doświadczeń. O ile w roku 1970/71 przeprowadzono 19 lekcji otwartych, to w tym roku -35. Prowadzili je nawet nauczyciele, których kierownik zaliczał do słabszych. Nawiązano też kontakt z inną szkołą wdrożeniową w innym powiecie /Bartoszyce/. Szkoła w r. 1971/72 przygotowywała się do pełnego wdrażania i dlatego też planowano zajęcie się badaniami wyników nauczania, prosząc autora pracy o pomoc w opracowaniu sprawdzianów. Od r.1973 jest to szkoła gminna.

- -

Eksperyment przeprowadzony w Szkole Podstawowej nr 1 w Biskupcu miał na celu zweryfikowanie schematu wdrażania w kontrolowanych warunkach, wniesienie poprawek i uszczegółowienie każdej z faz wdrażania. Był to eksperyment naturalny pojmowany przez autora jako wprowadzenie świadomie nowego czynnika do zastanego procesu, do naturalnych warunków pracy szkoły. Eksperyment naturalny jest eksperymentem twórczym, tzn., że badaniom podlega istota zjawiska pedagogicznego, w całej złożoności, wielorakim uwarunkowaniu, założenia badawcze jednak mogą być bogaczone, modyfikowane. Badacz weryfikuje ogólne założenia, nie tłumiąc inicjatywy ludzi współpracujących z nim i tworzących w oparciu o te założenia doświadczenia danej szkoły. Przeprowadzający eksperyment naturalny musi liczyć się ze zmiennością poznawanej rzeczywistości, z obowiązującymi szkołę przepisami i zaleceniami władz szkolnych. Chodzi o to, by przepisy te i zalecenia nie stały na przeszkodzie w wprowadzaniu zmian do zastanego procesu, nie zmieniały podstawowych założeń badacza.

W przypadku Szkoły Podstawowej nr 1 chodziło o wprowadzenie zmian drogą inspiracji poczynan organizatora procesu wdrażania innowacji- kierownika szkoły. Chodziło o zbadanie,

czy ułożony przez autora pracy schemat procesu wdrażania możliwy jest do zastosowania w warunkach tej szkoły. Schemat ten zawierał proces, tzn. przebieg wzajemnie uzależnionych i następujących po sobie zdarzeń, aktów działania. Inspirowanie pracy kierownika szkoły miało na celu przyjęcie i kierowanie się w planowym procesie kształtowania się szkoły wdrożeniowej założeniami tego schematu. Chodziło więc nie tylko o przyjęcie proponowanego schematu, ale i o uczenie się wdrażania, zrozumienie zasadniczego dylematu wdrażania, polegającego na przełaniu trudności tkwiących w człowieku. autor wychodzi bowiem z założenia, że o powodzeniu decyduje nie tylko sama idea, ale i wiedza o wdrażaniu. Tylko dzięki temu realizowane mogły być założenia tego schematu, bogaczone przez kierownika szkoły.

Warunkiem przeprowadzenia badań w naturalnych sytuacjach pracy szkoły jest również postawa badacza. Wspomniano już o formie dyskusji z kierownikiem szkoły na temat praktycznych rozwiązań przy wprowadzaniu schematu i jego założeń. Ważne jest, by kierownik szkoły i nauczyciele widzieli w badającym konsultanta i w innych sprawach dydaktycznych, wychowawczych, organizacyjnych. Taka postawa ułatwia przeprowadzenie badań.

Eksperyment wykazał, że szkoła wiodąca może osiągnąć efekty nawet wówczas, gdy powołają ją władze szkolne, gdy narzuci się jej problematykę wiodącą.

Porównanie doświadczeń tej szkoły z lat 1965-70 z doświadczeniami ostatnich dwóch lat dostarcza nowych argumentów, że w procesie stawiania się szkoły "zwykłej" szkołą wiodącą, decydującą rolę spełnia postawa nauczycieli, lecz ważną rolę spełnia atmosfera wokół szkoły i organizacja procesu

wdrażania. Sprzężenie obu tych czynników : psychologicznego i prakseologicznego prowadzi do efektów.

Eksperyment w pełni potwierdził słuszność projektu, wprowadził poprawki, pozwolił uszczegółowić schemat procesu .

Effekt ten zależny był od stosunku kierownika szkoły do wdrażania innowacji, od organizowania przez niego procesu wdrażania i od umiejętności pozyskania nauczycieli dla tych zamierzeń. Stadium preparacji obejmuje więc czynności kierownika szkoły : jego doskonalenie, pobudzanie do działania, planowanie pracy szkoły. „

Informowanie nauczycieli, prócz kierownika szkoły, mogą planować i przeprowadzać inne instytucje, ale, jak wykazała przeszłość, informowanie nie musi automatycznie prowadzić do wdrażania danej idei. Wysiłek kierownika szkoły musi skupić się na rozbudzaniu zainteresowania ideą, na przekonywaniu do działania, rozbudzeniu ambicji całego grona nauczycielskiego, osiągając w rezultacie akceptację idei.

Trudną fazą jest również faza próbnego wdrażania. Kierownik szkoły musi stosować szereg zabiegów, by zachęcić nauczycieli do podjęcia prób. Chodzi z jednej strony o to, by nauczyciele takie próby podjęli z własnej inicjatywy/by nie skończyło się na lekcjach otwartych/, z drugiej zaś, by pomóc, ukazując możliwości stosowania elementów tej idei w konkretnych warunkach klasy, przedmiotu, udzielenie pomocy w przetworzeniu tej idei i organicznym połączeniu jej z doświadczeniami nauczyciela.

Praktyka potwierdziła poprzednie badania, że zrozumienie idei, a przede wszystkim jej konkretyzacja może budzić szereg wątpliwości i trudności. Konieczna jest więc pomoc pe -

dagoga, w innym bowiem wypadku nastąpić może wypaczenie idei lub zahamowanie procesu wdrażania. Pożądane byłoby też, gdyby na udzielenie takiej pomocy stać było nadzór pedagogiczny.

Doświadczenia Szkoły Podstawowej nr 1 potwierdziły również, że należy stopniowo, ale nie w odległym terminie rozszerzać wdrażanie na wszystkich nauczycieli. Stwarza to odpowiednią atmosferę w gronie, a cel szkoły staje się celem każdego nauczyciela. Rozbudzenie aktywności wszystkich nauczycieli, ambicja, że jest się szkołą przodującą, prowadzi do poszukiwań zmierzających do poprawy istniejącego stanu i w innych dziedzinach pracy szkoły.

Wbrew twierdzeniom o kryzysie koncepcji szkoły wiodącej, przykład Szkoła Podstawowej nr 1 w Biskupcu dowodzi, że zainteresowanie szkołą ze strony władz, niesienie jej pomocy materialnej i merytorycznej, zdolności organizacyjne i wiedza kierownika szkoły, rozbudzenie zainteresowań i ambicji nauczycieli może dać efekty.

Doświadczenia szkoły w Raszagu

Jesienią 1970 r. powołano w pow. biskupieckim drugą szkołę wiodącą/wdrożeniową/ w Raszagu. Władze szkolne wyszły z założenia, że szkoła ta odpowiada większości kryteriów ustalonych przez Wojewódzką Radę Postępu Pedagogicznego. Jest to szkoła wiejska, położona w PGR-ze. Istnieje ona od r. 1951, po odbudowaniu jej ze zniszczeń wojennych. W r. 1968 uznano ją za wiodącą w zakresie organizacji pracy i wykonawstwa pomocy naukowych. W tymże roku na wystawie postępu pedagogicznego przedstawiła szereg pomocy naukowych, za które otrzymała nagrodę przyznaną przez Wojewódzką Radę Postępu Pedago-

gicznego.

W r.1970/71 w szkole zatrudnionych było 6 nauczycieli, z liczby tej 4 posiadało wykształcenie w zakresie SN, 2 miało wykształcenie średnie. O kierowniku szkoły można powiedzieć, że wykazywał zdolności organizacyjne, dbałość o szkołę, o czym świadczył estetyczny wygląd szkoły, otoczenia. Cieszył się on autorytetem w gronie i w środowisku.

W budynku można było prawidłowo organizować proces dydaktyczno-wychowawczy. Wykonanie remontu w szkole /adaptacja strychu/ w r. 1970 umożliwiło utworzenie pracowni do zajęć technicznych i powiększenie klas-pracowni do 5. W r.1970 szkoła otrzymała dodatkowe środki na zakup sprzętu i pomocy naukowych.

Od r.1968/69 poprawiły się wyniki nauczania. Jeśli przedtem naukę w szkołach ponadpodstawowych kontynuowało 50% absolwentów, to od r.1969 - 100%.

Współpraca ze środowiskiem /90% dzieci pochodziło z rodzin robotników rolnych/ była dobra. Środowisko przychodziło szkole z pomocą materialną.

Mimo tych osiągnięć, przyjęcie ambitnego planu wdrażania "nowego systemu dydaktyczno-wychowawczego", realizacja zamierzeń szkoły natrafiło na szereg trudności.

Podobnie jak w Szkole Podstawowej nr 1 w Biskupcu, autor pracy skontaktował się z kierownikiem szkoły, przedyskutował z nim schemat procesu wdrażania i jego teoretyczne założenia. Dojeżdżał do szkoły w r.1970/71 kilkakrotnie, by otrzymać informacje o realizacji tego schematu. Potwierdziły się obawy, które miał autor po zwiedzeniu szkoły. Szkoła posiadała kilka klas-pracowni, lecz ich wyposażenie uniemożliwiało pro-

wadzenia zajęć w zespołach. Była to pierwsza i zasadnicza przyczyna zahamowań procesu wdrażania eksperymentu olsztyńskiego.

Drugą przyczyną był brak literatury pedagogicznej, przewidywanej programem doskonalenia nauczycieli. Przestudiowano tylko książki E.Fleminga i A.Gerszberga, nie zapoznano się natomiast z tak podstawową pozycją, jak "Podstawy wykształcenia ogólnego" W.Okonia.

Trzecią przyczyną, zdaniem kierownika szkoły, jest słaba kadra.

Przyczyną czwartą było, zdaniem autora pracy to, że władze szkolne zwróciły uwagę i otoczyły opieką Szkołę Podstawową nr 1. Grono nauczycielskie szkoły w Raszagu miało korzystać z doświadczeń szkoły biskupieckiej, uczestniczyć w szkoleniowych radach pedagogicznych, hospitować lekcje otwarte.

Te przyczyny złożyły się na to, że próby podjęcia przez autora eksperymentu w szkole w Raszagu nie mogły dać rezultatu. Co prawda kierownik szkoły przyjmował rady autora, ale wymienione trudności nie pozwalały, zdaniem jego, na pełną realizację tych propozycji.

Szkoła mimo to nie rezygnowała z prób wdrażania, ale były to próby b.sporadyczne.

Szkołę rzadko też odwiedzali pracownicy nadzoru i ośrodka metodycznego. Dopiero jesienią 1971 r. zorganizowano w tej szkole lekcje otwarte. Czy w tych warunkach, jakie posiadała szkoła, można było zrobić więcej niż zrobiono? Niewątpliwie tak, gdyż część brakujących pozycji z literatury posiada Powiatowa Biblioteka Pedagogiczna, można też było ułożyć

ogólny plan wdrażania, zwiększyć i rozszerzyć formy pobudzania do działania.

Doświadczenia tej szkoły potwierdziły założenia, że czynnikiem decydującym w procesie wdrażania jest postawa ludzi, trudności tkwiących w nich samych. Ważną przyczyną są warunki materialne, od których zależy możliwość wdrażania określonej idei. Dużą rolę odgrywa również zainteresowanie szkołą ze strony nadzoru pedagogicznego, to zainteresowanie w roku następnym wyraźnie wzrosło/.

Doświadczenia Szkoły Podstawowej nr 1 i częściowo w Raszagu pozwoliły zweryfikować i uszczegółowić fazy wdrażania innowacji w szkole. Na tej podstawie autor doszedł do ostatecznego sformułowania projektu procesu wdrażania, który zamieścił w ogólnych wnioskach.

=====

1/ Po zakończeniu badań, autor został poinformowany przez inspektora, że od roku szkolnego 1972/73 szkoła w Raszagu zintensyfikowała proces wdrażania i na podstawie kilku ilustracji szkoły, przeprowadzonych jesienią 1972 r. władze szkolne twierdzą, że wszyscy nauczyciele podjęli wdrażanie "Nowego systemu dydaktyczno-wychowawczego", a raczej jego elementu - pracy w zespołach.

WNIOSKI

Celem badań było określenie modelu szkoły wiodącej w Polsce. Temu celowi służyło zebranie materiału o pracy szkół wiodących w niektórych krajach Europy, dokonanie analizy porównawczej, przeprowadzenie badań I, II i III typu.

Wnioski końcowe składają się z 3 części :

1. Podstawy modelu prognostycznego szkoły wiodącej w Polsce.
2. Projekt schematu procesu wdrażania nowych myśli pedagogicznych w szkole.
3. Projekt statutu szkoły wiodącej.

Przy redagowaniu wniosków uwzględniono zmiany, które dokonały i dokonują się w Polsce w systemie oświatowym, w systemie doskazywania i doskonalenia nauczycieli.

ad 1. Zgodnie z założeniami, model szkoły wiodącej jest modelem prognostycznym, zawierającym prawdopodobieństwo warunkowe spełniania przez szkołę wiodącą swej funkcji. Przewidywać on winien zajście zdarzeń przyszłych w określonych warunkach, które powinny być spełnione.

System edukacji narodowej i system doskazywania nauczycieli są systemami wciąż zmieniającymi się , w zależności od polityki oświatowej. Chodzi więc o to, by model ten mógł być dostosowany do tych zmian.

U podstaw tego modelu leży twierdzenie, że idea szkół wiodących jest ideą trwałą, wynika bowiem ze zmieniających się zadań stawianych przed szkolnictwem, co implikuje konieczność modernizacji szkolnictwa i ciągłego wdrażania teorii do praktyki. Sprawdzone w szkołach eksperymentalnych założenia teoretyczne w zakresie nauczania, wychowania i organi -

zacji pracy szkoły muszą być wdrażane do szkół będących mostem pomiędzy szkołami eksperymentalnymi a "zwykłymi".

Rola tych szkół wzrasta szczególnie wtedy, gdy dokonują się zasadnicze zmiany w koncepcji kształcenia, organizacji szkolnictwa.

Szkoły wiodące są zjawiskiem historycznie uzasadnionym, o międzynarodowym zasięgu.

Istnieje obiektywna konieczność powstawania i rozwoju instytucji doskonalenia zawodowego nauczycieli. Potrzeby społeczne mogą w danym okresie wysunąć na czoło jako najważniejszą jedną z funkcji i form doskonalenia /np. renowacji wiedzy/, ale doskonalenie musi mieć charakter wielostronny, spełniać wszystkie funkcje : adaptacyjną, renowacyjną, wyrównawczą, rekonstrukcyjną, ideologiczną i kulturotwórczą.

Doskonalenie nauczycieli jako środek podnoszenia poziomu pracy szkół zależy przede wszystkim od udoskonalenia umiejętności rzeczowych i udoskonalenia umiejętności pedagogicznych.

Formy doskonalenia są formami zmiennymi. Winne istnieć formy/instytucje/ doskonalenia nauczycieli przy ich warsztacie pracy, umożliwiające zapoznanie się z doświadczeniami wdrażania i efektami wdrażania, dające wzory dobrej roboty nauczycielskiej.

Umówione wyżej twierdzenia stanowią podstawę modelu szkoły wiodącej, określają jej funkcję i zadania.

1. Szkoła wiodąca jest szkołą, która obok zasadniczych swych funkcji, określonych w statutach, spełnia funkcję instytucji doskonalenia zawodowego nauczycieli i innych pracowników oświatowych. Wdraża ona sprawdzone koncepcje pedagogiczne w zakresie nauczania, wychowania czy organizacji pracy szkoły, a następnie je upowszechnia. To stanowi zasadniczą różnicę

między szkołą wiodącą i eksperymentalną.

Koncepcje te winne być koncepcjami ważnymi z punktu widzenia polityki oświatowej. Wprowadzenie np. nowego typu szkoły /szkoły gminnej/, wymaga wdrożenia koncepcji czy wyników eksperymentu do wybranych szkół, a następnie upowszechnienia doświadczeń, w miarę powstawania nowych szkół tego typu.

2. Elementem stałym modelu jest profil i obowiązki nauczyciela szkoły wiodącej. Wymagania w zakresie poziomu wykształcenia mogą zmieniać się, gdyż szkoły wiodące w tym zakresie winne być szkołami pilotującymi, niezmiennie musi być wymagane, że nauczyciel szkoły wiodącej jest nauczycielem twórczo pracującym, osiagającym stopniowo podwójne mistrzostwo : w zakresie umiejętności rzeczowych i pedagogicznych. Nauczyciel ten powinien posiadać jeszcze inną umiejętność, czynniącą go nauczycielem - nauczycieli. Wymienione wymagania nakładają na niego obowiązek stałego doskonalenia się.

3. Zmianom ulegać mogą typy szkół wiodących i formy upowszechniania doświadczeń. W historii szkolnictwa występowały 2 typy szkoły wiodącej : szkoła-baza dla szkół określonego rejonu i szkoła-wzorzec pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W obrębie każdego typu zachodziły i mogą zachodzić zmiany. Szkoła -baza może być powiązana ze szkołami danego rejonu również w sposób administracyjny.

Zmieniać się mogą formy upowszechniania doświadczeń szkoły wiodącej. Formy te zależne są od ogólnych przepisów, regulujących sprawę odwiedzin szkoły przez nauczycieli, od planów terenowych władz szkolnych. Zasadą jest, że szkoła wiodąca przekazuje wzorce swej pracy w postaci konspektów lekcyjnych, wzorowych rozkładów materiału, planów wszelkiego rodzaju np.

organizacji pracy szkoły, pracowni itp.

4. Szkoła wiodąca musi być otoczona opieką ze strony administracji szkolnej. Zmieniać się mogą instytucje sprawujące - ce opiekę nad tym typem szkoły. Mogą to być zespoły wizytatorów przedmiotowo-metodycznych, terenowe oddziały instytutów itp. Zasadą jest, by szkoły te miały zapewnioną opiekę nie tylko materialną, ale i merytoryczną. Proces wdrażania jest procesem trudnym, dlatego też istnieje konieczność sprawowania takiej opieki ze strony ludzi mogących pomóc wyjaśnić wątpliwości w okresie informowania i konkretyzowania idei. Opieka nadzoru pedagogicznego winna przejawiać się w pomocy szkole w doborze kadry, w wyposażaniu szkoły, w tworzeniu atmosfery wokół wdrażania określonej idei, w stosowaniu bodźców materialnych i moralnych, pobudzających nauczycieli szkół wiodących do wdrażania i upowszechniania swych doświadczeń.

5. Proces wdrażania innowacji, a następnie upowszechniania doświadczeń musi być oparty na naukowych podstawach - na dyrektywach nauk praktycznych.

6. Szkoła wiodąca winna zajmować określone miejsce w ogólnym i terenowym systemie doskonalenia nauczycieli.

Wymieniono stałe i zmienne elementy modelu szkoły wiodącej w Polsce. Oparte są one na doświadczeniach szkół tego typu w ZSRR, NRD, Francji i badaniach autora.

Na podstawie tych ogólnych założeń, autor ułożył projekt statutu szkoły wiodącej. Istnieje zapotrzebowanie na taki statut, który stałby się dokumentem pozwalającym ujednolicić pracę szkoły wiodącej, określić jej uprawnienia i obowiązki.

Proces wdrażania nowych myśli pedagogicznych w szkole

I. Stadium preparacji

1. Faza wstępna

Dośkonaleństwo dyrektora szkoły, pobudzanie do działania, ustalenie celu wprowadzenia innowacji do szkoły, propozycje pełnienia przez szkołę funkcji wiodącej

2. Diagnoza

Rejestracja dotychczasowego stanu, krytyczna analiza i ocena z punktu widzenia celu. Przedstawienie tej oceny na radzie pedagogicznej.

3. Projektowanie

Informacja o propozycji pełnienia przez szkołę funkcji wiodącej i problemach wiedzenia /zadaniach/

Uchwała rady pedagogicznej w wymien. snr.

Ułożenie przez dyrektora wstępnego planu obejmującego plan szkolenia, etapy, formy wdrażania.

II. Proces wdrażania

1.

Informowanie i zainteresowanie/różnorodne formy stosowane przez szkołę i inne instytucje.

2.

Pobudzanie do działania/czynnej akceptacji idei/

pobudzanie do do krytycznej analizy pracy nauczycieli

rozbudzanie ambicji i inicjatyw

stworzenie atmosfery w gronie

droga poziomu i pionowa

3.

Wstępna akceptacja idei przez nauczycieli

informowanie środowiska

4.

Przygotowanie warunków /uczniowie, baza/

5.

Próbné wdrażanie idei

6.

Ocena i analiza próbnego wdrażania

7.

Konkretyzacja planu wdrażania/nauczyciele, klasy, przedmioty, długofalowy plan wzbogacania bazy /.

8.

Pełne wdrażanie idei

9.

Analiza i ocena przebiegu wdrażania i efektów

10.

Upowszechnienie doświadczeń zgodnie z planem ustalonym przez szkołę i nadzór

Projekt

statutu szkoły wiodącej

1. Cele i zadania szkoły wiodącej

§ 1. Szkołą wiodącą nazywać się będzie szkołę podstawową, zasadniczą szkołę zawodową, liceum ogólnokształcące, liceum i technikum zawodowe, inne typy placówek wychowawczych, które obok zasadniczych swych funkcji określonych w statutach, spełniają funkcje instytucji doskonalenia zawodowego nauczycieli i innych pracowników oświatowych.

§ 2. Zadaniem szkoły wiodącej jest upowszechnianie dorobku teorii i praktyki pedagogicznej. W szczególności do zadań szkół wiodących należy wprowadzanie i upowszechnianie nowych treści, metod, środków oraz form organizacyjnych nauczania, wychowania, zarządzania szkołą, wypróbowanych doświadczalnie, uzasadnionych naukowo i ważnych z punktu widzenia polityki oświatowej.

Należy przyjąć zasadę, że nowe środki dydaktyczne wypróbowuje się w szkole wiodącej.

§ 3. Szkoła wiodąca może być wiodącą bądź w zakresie całości kształtu działalności szkolnej, bądź w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, grup tych przedmiotów lub zagadnień dydaktycznych, wychowawczych, organizacyjnych. Nauczyciele prowadzących działalność wymienioną w § 2 nazywać się będzie "nauczycielami wiodącymi".

§ 4. Szczegółowe kierunki działalności, zadania szkoły wiodącej określa odpowiedni organ administracji szkolnej lub inne instytucje do tego upoważnione.

§ 5. Ustala się dwa zasadnicze typy szkoły wiodącej:

1. Szkoła -baza dla szkół określonego rejonu,
2. Szkoła-wzorzec pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wybór typu zależy od potrzeb i możliwości. Wyboru dokonuje odpowiedni organ administracji szkolnej, upoważniona do tego instytucja. Wraz z wyborem określa się formy powiązania szkół rejonu ze szkołą bazą.

11. Założenia organizacyjna

§ 6. Organ administracji szkolnej może wystąpić z inicjatywą lub powołać szkołę wiodącą, zaleca się, by decyzję tę uzgodnić z radą pedagogiczną tej szkoły.

Jeśli inicjatywę taką podejmie sama szkoła, obowiązuje następujący tryb postępowania :

1. Rada pedagogiczna zgłasza do władz szkolnych , którym bezpośrednio podlega, wniosek o przyznanie miana szkoły wiodącej w określonym zakresie.
2. Organ administracji szkolnej przeprowadza wizytację lub inspekcję problemową szkoły. W wizytacji tej mogą brać udział inne, upoważnione do sprawowania nad szkołą opieki, instytucje.
3. Podczas zebrania rady pedagogicznej zapada decyzja i organ administracji szkolnej przekazuje szkole pismo mianujące ją na wiodącą /lub pismo odmowne/.
4. Jeśli istnieje organ koordynujący proces doskonalenia nauczycieli w danym powiecie /dzielnicy/, decyzja ta podlega uprzedniemu zatwierdzeniu.

Organ administracji szkolnej powołuje szkołę na okres 3 lat.

§ 7. Przy mianowaniu/powoływaniu/ szkoły wiodącej obowiązują następujące kryteria :

1. kadra nauczycielska

- 70% kadry posiada wykształcenie wyższe lub SN. Wymagania te mogą wzrastać w miarę realizacji art.9 i 10 Karty praw

i obowiązków nauczycieli /dotyczy szkół podstawowych/.

- kadra ta zatrudniona jest zgodnie z przygotowaniem specjalistycznym,
- realizuje ona programy szkolne i zadania wychowawcze w sposób twórczy,
- praca i organizacja rady pedagogicznej jest właściwa.

2. Wyniki nauczania i wychowania

- szkoła cieszy się autorytetem dzięki osiągnięciu wyższych niż przeciętne w danym rejonie wskaźników nauczania, wyrażających się w dobrym przygotowaniu młodzieży do dalszej nauki i pracy,
- szkoła wykazuje inicjatywę w tworzeniu systemu wychowczego.

3. Baza materialna

- otoczenie szkoły zagospodarowane i urządzone estetycznie, wewnątrz szkoły panuje ład i porządek,
- pomieszczenia szkolne umożliwiają zorganizowanie w nich pracowni i klas-pracowni lub też istnieją możliwości zwiększenia ilości pomieszczeń.
- wyposażenie w sprzęt i środki dydaktyczne pozwala na podjęcie wdrażania przyjętych kierunków wiodących.

IV. Organizacja pracy szkoły nad wdrażaniem i upowszechnianiem doświadczeń

§ 8. Problematykę wiodącą może wybrać sama szkoła, kierując się własnymi doświadczeniami, potrzebami i warunkami, ale biorąc pod uwagę potrzeby rejonu. Wybór ten podlega zatwierdzeniu przez odpowiedni organ administracji szkolnej.

Zadania /problematykę/ może zlecić szkole nadzór pedagogiczny.

§ 9. Organizacja pracy szkoły nad wdrażaniem nowych myśli pedagogicznych winna być oparta na podstawach naukowych, sformułowanych przez nauki praktyczne. Ogólnie biorąc, polega ona

na przygotowaniu dyrektora szkoły do wdrażania, informowaniu nauczycieli, próbnym i pełnym wdrażaniu. Stosuje się w tym procesie szereg różnorodnych form, w zależności od potrzeb i możliwości.

§ 10. Szkoła wiodąca po wdrożeniu określonej idei, upowszechnia swe doświadczenia. Formy upowszechniania zależne są od planów wdrażania na danym terenie. Zasada jest, że szkoła wiodąca przekazuje wzorce swej pracy w postaci lekcji, konspektów, planów organizacji pracy, pracowni itp.

§ 11. Celem niedopuszczenia do zakłóceń w pracy szkoły i zapewnienia właściwej organizacji upowszechniania, należy przestrzegać zasad zaproponowanych przez szkołę i zatwierdzonych przez organ administracji szkolnej.

§ 12. Szkoła wiodąca prowadzi dokumentację, składającą się z 3 grup:

1. Dokumentacja związana z procesem wdrażania nowych myśli / plany wdrażania, doskonalenia nauczycieli, długofalowy plan poprawy warunków pracy szkoły, szczególnie tworzenia pracowni i klas- pracowni/.
2. Dokumentacja /teczka/ pism związanych z postępem pedagogicznym, dziennik odwiedzin szkoły.
3. Dokumentacja związana z upowszechnianiem doświadczeń / konspekty, rozkłady materiału, wzorce pomocy naukowych, organizacji pracowni i pracy szkoły itp./

Rada pedagogiczna może ustalić dokumentację szczegółową.

V. Dyrektor szkoły

§ 13. Dyrektorem szkoły wiodącej może być nauczyciel posiadający minimum 3-letni staż kierowniczy, określone przez przepisy kwalifikacje, wykazujący się zdolnościami organizacyjnymi.

mi, samodzielnością i inicjatywą w poszukiwaniu doskonalszych form pracy, cieszący się autorytetem wśród nauczycieli i w środowisku.

§ 14. Do obowiązków dyrektora szkoły wiodącej należy planowanie i organizowanie pracy szkoły wiodącej, opracowywanie rocznego i trzyletniego planu wdrażania i upowszechniania doświadczeń, instruowanie nauczycieli, kierowanie pracą rady pedagogicznej, reprezentowanie szkoły na zewnątrz.

VI. Rada pedagogiczna

§ 15. Rada pedagogiczna szkoły wiodącej posiada kompetencje w zakresie :

- decydowania o pełnieniu przez szkołę funkcji szkoły wiodącej,
- zatwierdzania planów pracy szkoły,
- organizowania wewnątrzszkolnego systematycznego doskonalenia nauczycieli,
- zatwierdzania form upowszechniania doświadczeń,
- zatwierdzania zmian w zakresie problematyki wiodącej,
- ustalania dokumentacji szczegółowej,
- analizowania przebiegu procesu wdrażania i upowszechniania doświadczeń.

§ 16. Na posiedzenia rad pedagogicznych mogą być zapraszani pracownicy naukowcy członkowie rad pedagogicznych innych szkół.

VIII. Nauczyciele

§ 17. Podjęcie się przez nauczyciela zadań wiedzenia w określonym przedmiocie lub działalności wychowawczej musi być dobrowolne.

§ 18. Nauczyciele, którzy podjęli się wiedzenia, powinni realizować wszystkie zadania wynikające z funkcji szkoły wiodącej, a w szczególności:

- poprzez samokształcenie i udział w pracy rady pedagogicznej zapoznawać się z daną ideą,
- udzielać pomocy innym członkom rady pedagogicznej, zgodnie z planem prowadzić lekcje koleżeńskie,
- dostarczać kierownictwu szkoły wzorce lekcji i innych zajęć /konspekty, plan itp/.
- zgodnie z planem upowszechniania ,stosować formy przewidziane w tym planie.

§ 19. Obowiązkiem wszystkich nauczycieli¹ bez względu nato, czy pełnią oni funkcję nauczycieli wiodących czy nie, jest branie udziału w procesie doskonalenia, ustalonym przez radę pedagogiczną. Wynika to z ustawowego obowiązku doskonalenia nauczycieli.

§ 20. Organ administracji szkolnej może , w interesie dalszego rozwoju szkoły wiodącej, przenieść nauczyciela w trybie ustalonym przez przepisy do innej szkoły.

VIII. Opieka nad szkołą wiodącą

§ 21. Bezpośrednią opiekę nad szkołą wiodącą sprawuje odpowiedni organ administracji szkolnej.

§ 22. Opieka ta obejmuje wszystkie etapy: od planowania powołania szkoły wiodącej, poprzez jej kształtowanie się aż po upowszechnianie przez nią swych doświadczeń.

§ 23. Odpowiedni organ administracji szkolnej winien stwarzać w miarę możliwości warunki do pracy szkole, a w szczególności w tworzeniu pracowni, klas-pracowni i gabinetów, umożliwić zaopatrzenie szkoły w literaturę i czasopisma pedagogiczne.

§ 24. Administracja szkolna i instytucje upoważnione do opieki nad szkołą wiodącą i nadzorowania jej pracy, zapewnią w miarę możliwości opiekę naukową i kontakt ze szkołami eksperymentalnymi.

§ 27. Administracja szkolna winna w pierwszej kolejności przyznawać osiagającym oczekiwane efekty wdrazania dyrektorom u nauczycielom dodatki uznaniowe. Uwzgledniać nalezy i ogolne przepisy okreslajace warunki przyznawania takich dodatkow.

Wyróżniający się dyrektorzy i nauczyciele winni raz w roku otrzymywać pisemne podziękowania, włączone do ich akt personalnych.

§ 28. Opiekę pedagogiczną nad szkołami wiodącymi sprawują wyznaczenie pracownicy nadzoru i inne instytucje na terenie powiatu /dzielniczy/ województwa, upoważnione do tego. Opieka ta obejmuje:

- wybór problematyki wiodącej /jeśli wyboru dokonuje sama szkoła/,
- zapewnienie informacji naukowej,
- doskonalenie nauczycieli szkoły wiodącej,
- proces wdrazania teorii,
- pomoc w uogólnianiu doświadczeń i upowszechnianiu ich.

BIBLIOGRAFIA

A

1. Antonow W.W., Sztejbuk W.S.: Bor'ba partii za uczytelstwo w pierwyje gody niepa. "Sowietskaja Piedadogika" 1967, nr. 7.
2. Badanie pracy. Warszawa 1961.
3. Balasnaia L.K.: Sowierszat' rukowodstvo wospitatielnoj rabotoj. "Sowietskaja Piedadogika" 1971, nr 7.
4. Bandura L.: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Niemieckiej Republice Demokratycznej. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1968, nr 3.
5. Bandura L.: Prognostyczne spojrzenie na zawód nauczycielski. "Ruch Pedagogiczny" 1972, nr 3.
6. Bartecki J., Kupisiewicz Cz.: Szkoły pilotujące we Francji. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1958, nr 2.
7. Baścik S.: Aktualne formy szkoły aktywnej we Francji. "Chocwanna" 1962, z. 1.
8. Błonskij P.P.: Zadaczi i metody nowoj narodnoj szkoły. Moskwa 1917.
9. Błonskij P.P.: Usnowy piedadogiki. Moskwa 1925.
10. Drews M.: System doskonalenia nauczycieli w NRD. "Głos Nauczycielski" 1968, nr 36.
11. Drefenschedt E.: Die Lipezker Erfahrungen und die Verbesserung des Unterrichts in die Schulen der Deutschen Demokratischen Republik. Lipezker Erfarungen. Volk und Wissen, 1963.
12. Fleszner J.: Cybernetyka w pedagogice. /W:/ Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką. Red. B. Suchodolski. Warszawa 1966.

13. Gerszberg A.: Gabinety i pracownie szkolne. /W:/ Mała Encyklopedia Pedagogiczna /wklejka do "Wychowania"/.
14. Gurwicz L.: W Biełgorodskoj obłasti. "Narodnoje Obrazowanie" 1972, nr 8.
15. Gurwicz L.: W Pienzieskiej obłasti. "Narodnoje Obrazowanie" 1972, nr 1.
16. Historia wychowania. Red. Ł.Kurdybacha. T.2. Warszawa 1967.
17. Istoria pedagogiki. Red. M.F.Szabajewa. Moskwa 1961.
18. Iz nieopublikowanych rabot S.T.Szackogo. "Sowjetskaja Pedagogika" 1968, nr 7.
19. Jakuba E.: Naszy szkoły pieredowego opyta. "Narodnoje Obrazowanie" 1963, nr 9.
20. Jewgienjewa A.: Pierwyje szagi opornych szkoł. "Narodnoje Obrazowanie" 1963, nr 8.
21. Kaczmarek S.: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela. Wrocław 1960.
22. Kajukowa J.: W szkołach pieredowego opyta. "Narodnoje Obrazowanie" 1965, nr 6.
23. Kaswin G.: Lipieckij opyt w Bołgarii. "Narodnoje Obrazowanie" 1965, nr 2.
24. Kondakow A.I.: Szkoła-komuna. Opyt uczebno-wospitatielnoj raboty Znamienskiej szkoły-komuny Wiatskiej gubernii/1918-1925/. M.1961.
25. Korolew F.F.: Oczerki po istorii sowietskiej szkoły i pedagogiki. 1917-1920. Moskwa 1958.
26. Kotarbiński T.: Sprawność i błąd. Warszawa 1966.
27. Kotłowski K.: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Wrocław 1964.
28. Kozłowski J.: Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela. Warszawa 1968.

29. Krawcewicz St.: Nauczyciel i środowisko. Warszawa 1968.
30. Krawcewicz St.: Rejonowe konferencje pedagogiczne. "Nauczyciel i Wychowanie" 1969, nr 3.
31. Krawcewicz St.: Problemy reformy samokształcenia i doskonalenia nauczycieli. "Ruch Pedagogiczny" 1968, nr 3.
32. Krawcewicz St.: Zawód nauczyciela. Z badań nad doskonaleniem i samokształceniem. Warszawa 1970.
33. Krawcewicz St.: Kształcenie permanentne nauczycieli. Kilka hipotez. "Ruch Pedagogiczny" 1972, nr 4.
34. Krupska N.K.: Pedagogiczeskije soczinienija. T.I-XI. Moskwa 1957 - 1963.
35. Kuberski J.: Program realizacji polityki oświatowej. "Nowe Drogi" 1972, nr 7.
36. Kuberski J.: Szkoła w przededniu ważnych przeobrażeń. "Wychowanie" 1972, nr 13.
37. Kuligowska K.: Z doświadczeń lipieckich nauczycieli. "Ruch Pedagogiczny" 1965, nr 2.
38. Kulpa J.: Problemy kształcenia nauczycieli w pracach Związku Nauczycielstwa Polskiego 1919-1969. Kraków 1971.
39. Kurdybacha Ł.: Zawód nauczyciela w ciągu wieków. Warszawa 1948.
40. Kurdybacha Ł.: Koncepcja kształcenia nauczycieli w programie Komisji Edukacji Narodowej. "Nauczyciel i Wychowanie" 1972, nr 6.
41. Lange O.: Ekonomia polityczna. T.1. Warszawa 1963.
42. Lenin W.I.: O oświacie i wychowaniu. Wyboru pism dokonał R.Polny. Warszawa 1962.
43. Lipieckij opyt racjonalnoj organizacii uroka. Red.M.A.Daniłow. Moskwa 1963.
44. Loria J.: Szkolnictwo w Anglii i jego tradycje. Wrocław 1964

45. Łubniewski W.: Eksperymenty pedagogiczne P. Błńskiego.
"Kwartalnik Pedagogiczny" 1968, nr 2.
46. Łubniewski W.: Błński i jego szkoła. Warszawa 1965.
47. Łunaczarski A.W.: O oświacie ludowej. Wybór pism. Warszawa 1961.
48. Łopuszański T.: Szkoła doświadczalna w Rydzynie. "Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1960, nr 2.
49. Machacek.: Das Kurssystem der Weiterbildung. "Deutsche Lehrerzeitung". Berlin 16/1969/4.
50. Machmutow M.: Rozwitiye poznawatielnoj aktiwnosti uczaszczichsia. "Narodnoje Obrazowanie" 1963, nr 8.
51. Malinin G.: Szackij kak wospitatiel i rukowoditiel ucztielej. "Narodnoje Obrazowanie" 1969, nr 6.
52. Malinin W.I., Ekgolm K.E.: Piedagogiczeskij ekspierimient kak mietodologiczeskaja problema. "Sowietskaja Piedagogika" 1970, nr 8.
53. Malinowski T.: Nauczyciel i społeczeństwo. Warszawa 1968.
54. Maziarz Cz.: Proces samokształcenia. Warszawa 1966.
55. Meyer G.: Cybernetyka a proces nauczania. Warszawa 1969.
56. Miszurów N.: Zadaczi institutow usowierszenstwowania ucztielej. "Narodnoje Obrazowanie" 1972, nr 7.
57. Mizia T.: Sprawa nauczyciela szkoły elementarnej w czasach Komisji Edukacji Narodowej. "Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1972, nr 3.
58. Monoszon E.I.: Problemy sowierszenstwowania obrazowania w usłowijach nauczno-tiechniczeskoj rewolucji. "Sowietskaja Piedagogika" 1972, nr 1.
59. Mońka-Stanikowa A.: Reforma szkolnictwa we Francji. "Nowa Szkoła" 1972, nr 9.
60. Mreła H.: Technika organizowania pracy. Warszawa 1965.

61. Morecka Z., Górski J.: Kwalifikacje pracownicze a wzrost gospodarki ./W:/Ekonomiczno-społeczne aspekty kształcenia. Warszawa 1968.
62. Mustafjew W.N.: Lipieckij opyt i jego primierenije w szkołach Mordowii. Sarańsk 1963.
63. Nawroczyński B.: Dewey w ZSRR i USA./W:/ O wychowaniu i wychowawcach. Warszawa 1968.
64. Nawroczyński B.: O szkolnictwie fransuskim. Warszawa 1962.
65. Nelte H.: Konsultationsschulen notwendig - ja oder nein? Ganztätige Bildung und Erziehung. Berlin 4/1966/ 1.
66. Nowaczyk St.: Książka pedagogiczna w pracy dydaktyczno - wychowawczej nauczyciela. Warszawa 1968.
67. Nowaczyk St.: Upowszechnianie i wdrażanie. "Życie Szkoły" 1971, nr 6.
68. Okoń W./red/: Szkoły eksperymentalne i wiodące. Warszawa 1966.
69. Okoń W., Niemierko B.: Głównie kierunki postępu pedagogicznego. "Nauczyciel i Wychowanie" 1966, nr 6.
70. Okoń W.: Pojęcie postępu pedagogicznego. "Nauczyciel i Wychowanie" 1969, nr 3.
71. Okoń W.: O postępie pedagogicznym. Warszawa 1970.
72. Okoń W.: Szkoła jutra w obliczu rewolucji naukowo-technicznej. "Przegląd Pedagogiczny" 1972, nr 1.
73. Orłow A.G.: Pedagogiczeskije cztienija./W:/ Pedagogiczeskaja Encikłopiedia. T.3. Moskwa 1966.
74. Orłow B.: Powyszyt' pedagogiczeskoje mastierstwo. "Narodnoje Obrazowanije" 1959, nr 11.
75. Ostrowski Z.: Badania naukowe i prace rozwojowe w gospodarce narodowej. Warszawa 1968.

76. Petrykowski R.: Szkoła eksperymentalna w Łodzi /1923- 1929/
Warszawa 1963.
77. Pęcherski M.: Oświata i szkolnictwo w Niemieckiej Repu -
blice Demokratycznej. Warszawa 1970.
78. Píedagogiczeskije wzglady i dziejatielnost' N.K.Krupskiej.
Red. N.K.Gonczarow. Moskwa 1969.
79. 50 lat walki KPZR o oświatę. Wyboru tekstów dokonał R.Pol -
ny. Warszawa 1964.
80. Pieter J.: Nauka i wiedza. Warszawa 1967.
81. Pietrasiński Z.: Sprawne kierownictwo. Warszawa 1962.
82. Pietrasiński Z.: Ogólne i psychologiczne zagadnienia inno -
wacji. Warsza - wa 1971.
83. Pleśniarski B.: Z problematyki szkoły nowoczesnej. "Cho -
wanna" 1968 , z.2.
84. Podgórecki A.: Charakterystyka nauk praktycznych. Warsza -
wa 1962.
85. Podgórska E.: Komisja Edukacji Narodowej a ruch nauczy -
cielski. "Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1972, nr 3.
86. Pogodin M.: Organizator i propagandist nowego. "Narodnoje
Obrazowanie" 1972, nr 3.
87. Polny R.: Drogi rozwoju teorii i praktyki kształcenia
politechnicznego w ZSRR. Warszawa 1962.
88. Protoklitow W.A.: Małachowskaja opytная stancja Narkom -
prosa. "Sowietskaja Píedagogika" 1967, nr 2.
89. Prokofjew M.A.: Szkoła i jej problemy."Sowietskaja Píeda -
gogika" 1971, nr 3.
90. Pszczółowski T.: Zasady sprawnego działania. Warszawa 1961.
91. Rataj M.: Samokształcenie nauczycieli. Stan i potrzeby.
Wrocław 1972.
92. Rataj M.: Gminna szkoła zbiorcza. "Nowa Szkoła" 1972,nr 11.

93. Reklajtys A.: Sprawozdanie z kursu związkowego dla nauczycieli szkół eksperymentalnych. "Kwartalnik Pedagogiczny" 1963, nr 3.
94. Rezultat ogromnego truda i twórczych dążeń. "Narodnoje Obrazowanije" 1962, nr 5.
95. Rogers E.: Diffusion of Innovation. Ames, Iowa 1963.
96. Romanow A.W.: Szkolnoje dzieło - dzieło partijnoje. "Narodnoje Obrazowanije" 1962, nr 7.
97. Rosner J.: Studia podyplomowe w wyższych uczelniach technicznych i ekonomicznych. Warszawa 1968.
98. Siemakow P.: Uspiechi i trudności opornych szkół. "Narodnoje obrazowanije" 1964, nr 4.
99. Skatkin M.N. : S.T.Szackij "Sowjetskaja Pedagogika" 1968, nr 7.
100. Sadał B.: Społeczne problemy zawodu nauczyciela. Warszawa 1967.
101. Skwarcowa J.: Kak wniedriajetsa pieredowoj opyt. "Narodnoje Obrazowanije" 1964, nr 8.
102. Slonka R.: Aufgaben und Arbeitsweise der Fachzirkel zur Unterstützung der Lehrer bei der Verwirklichung der neuen Lehrpläne. "Pädagogik" 1968, nr 11.
103. Sosnowski T.: Oświata zawodowa dorosłych. Warszawa 1968.
104. Stabryła A.: Nauka o organizacji. Kraków 1972.
105. Szackij S.T.: Pedagogiczeskije sočinienija. T.I-IV. Moskwa 1962 - 1965.
106. Szamowa T.: Opornyje szkoły na siele. "Narodnoje Obrazowanije" 1963, nr 11.
107. Szczuchura Z.: Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1919-1939. Warszawa 1957.

108. Szczepański J.: Zagadnienia wykształcenia ogólnego i zawodowego w szkolnictwie w.ższym. "Studia Socjologiczne" 1963, nr 3.
109. Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900-1964. Red.St.Dobrowolski i T. Nówacki. Warszawa 1966.
110. Szkoły wiodące w województwie lubelskim. Red.E.Machocki i E.Zachajkiewicz. Warszawa 1967.
111. Suchodołski B.: Problemy upowszechniania nauki w epoce współczesnej. /W:/ Pedagogika dorosłych. Warszawa 1965.
112. Thomas J.: Nauczyciele szkoły przyszłości. UNESCO-PZWS 1968 - 1971.
113. Titkow A.: Sielskaja opornaja szkoła. "Narodnoje Obrazowanie" 1964, nr 2.
114. Tomaszewski T.: Aktywność człowieka. /W:/ Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa 1966.
115. III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie. Warszawa 1934.
116. Usanow W.: Oporbaja szkoła - choroşyj pomoşcznik uczieliu. "Narodnoje Obrazowanie" 1964, nr 8.
117. Walczak M.: Związek Nauczycielstwa Polskiego. /W:/ Mała Encyklopedia Pedagogiczna /wkładka do "Wychowania"/.
118. Wierchusza P.: Pierwyje szagi opornoj szkoły. "Narodnoje obrazowanie" 1964, nr 2.
119. Wiloch J.T.: Radziecki system oświatowo-wychowawczy. Warszawa 1962.
120. Wojnowskaja W.: Wsiem kollektiwom - protiv wtorogodnichestwu. "Narodnoje Obrazowanie" 1962, nr 5.
121. Wojtyński W.: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce Ludowej. /W:/ Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej.

wej. Warszawa 1968.

122. Wojtyński W.: O kształceniu nauczycieli szkoły podstawowej w Polsce i świecie. Warszawa 1971.
123. Wojtyński W.: Szesćdziesięciolecie "Ruchu Pedagogicznego" "Ruch Pedagogiczny" 1972, nr 4.
124. Wołczyk J.: Karta praw i obowiązków nauczyciela. Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego. "Nauczyciel i Wychowanie" 1972, nr 4.
125. Wołoszyn S.: Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie. Warszawa 1964.
126. Wołoszyn S.: Narodziny świeckiego stanu nauczycielskiego w Polsce -dzieło Komisji Edukacji Narodowej. "Życie Szkoły" 1972, nr 10.
127. Woronow A.W.: O wospitaniu obszczestwiennej aktywności uczaszcichsia w szkołach-kommunach i szkolnych gorodkach /1918/ 1925/. "Sowietskaja Piedadogika" 1967, nr 5.
128. Woskowski J.: O pozycji społecznej nauczyciela. Łódź-Warszawa 1964.
129. Wujek T.: Oświata dorosłych w Anglii. Warszawa 1970.
130. Zachajkiewicz Z.: Kierunki doskonalenia zawodowego nauczycieli. "Nauczyciel i Wychowanie" 1969, nr 4.
131. Zieleniewski J.: Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii oragnizacji i kierownictwa. Warszawa 1967.
132. Zołotar' K.: Laboratorii piedadogicznego opyta. "Narodnoje Obrazowanie" 1964, nr 9.
133. Zołotar' K.: Opyt opornych szkół w massowuju praktiku. "Narodnoje Obrazowanie" 1963, nr 1.
134. Zienkiewicz T.: Idea szkół wiodących w ZSRR. "Ruch Pedagogiczny" 1970, nr 3.
135. Zienkiewicz T.: Proces wdrażania nowych myśli pedagogicz-

nych w szkole. /W:/ Informator Rady Postępu Pedagogicznego. Olsztyn 1971.

136. Zienkiewicz T.: O wdrażaniu nowych myśli pedagogicznych. "Życie Szkoły" 1970, nr 3.

137. Zienkiewicz T.: Skąd się biorą niepowodzenia i trudności związane z wdrażaniem teorii pedagogicznej do praktyki. "Życie Szkoły" 1972, nr 10.

138. Żurawlew W.I.: Lipieckij opyt i principy didaktiki./W:/ Woprosy obuczenija i wospitanija. Woroneż 1967.

139. Żukow N.I. Filosofskie osnovy kibiernetiki. Mińsk 1970.

I. podstawy prawne

1. Okólnik nr 144 WRiOP w sprawie konferencji rejonowych.
/ Dz.Urz.Min. WRiOP 1926, nr 12, poz. 144/.
2. Zarządzenie Ministra Oświaty z 7 lipca 1951 w sprawie utworzenia Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych oraz Wojewódzkich Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych /Dz.Urz.Min.Ośw. 1951, nr 12/.
3. Zarządzenie w sprawie utworzenia Centralnego Ośrodka Metodycznego i okręgowych ośrodków metodycznych./Dz.Urz.Min.Ośw. 1960, nr.3, poz.31/.
4. Wytyczne Ministerstwa Oświaty i Zarządu Głównego ZNR w sprawie zmian w organizacji doskonalenia nauczycieli oraz pracowników pedagogicznych zatrudnionych w innych placówkach oświatowo-wychowawczych."Konferencje Rejonowe" 1960, nr 3.
5. Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w PRL.
Warszawa 1961.
6. Zarządzenie w sprawie utworzenia powiatowych ośrodków metodycznych./Dz.Urz. Min.Ośw. 1961,nr 32,poz.160/.
7. Zarządzenie Ministra Oświaty z 20 lipca 1963 w sprawie utworzenia szkół wiodących/Dz.Urz. nr 9, poz. 160/
i Okólnik z 23 września 1965/Dz.Urz. nr 14,poz.154/ w sprawie dalszego ich rozwoju.
8. Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej/tymczasowy/. Warszawa 1963.
9. Statut powiatowego Ośrodka Metodycznego/Dz.Urz.Min.Ośw. 1965, nr 5./
10. Wytyczne w sprawie organizacji i pracy zespołów samokształceniowych/Dz.Urz.Min.Ośw. 1964, nr 8./

11. Program działania Min.Oświaty i Wychow. na lata 1972-75.
Warszawa 1972.
12. Program działania na lata 1972-75 KOS w Olsztynie.
13. Zarządzenie Min.Ośw.iWychow. w sprawie przekształcenia powiatowych ośrodków metodycznych w zespoły wizytatorów przedmiotowo-metodycznych /Dz.Urz. Min.Ośw. iWych. 1972, nr 2./
14. Statuty Instytutu Kształcenia Nauczycieli i oddziału IKNiBO /Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 21 grudnia 1972/.
15. Iz pierwszych dokumentów sowieckiej władzi."Narodnoje Obrazowanie" 1965, nr 11.
16. Zarządzenie Ministra Oświaty RSFR w sprawie utworzenia szkół bazowych./W:/ Sbornik prikazow i instrukcij Min. proswieszczenija RSFSR 1962, nr 39.
17. Uchwała KC KPZR i Rady Ministrów z 20 czerwca 1972 w sprawie zakończenia przejścia na powszechne średnie wykształcenie. "Narodnoje Obrazowanie" 1972, nr 8.

II.Materiały Związku Nauczycielstwa Polskiego i COM

- 18.Program doskonalenia i samokształcenia nauczycieli. Dodatek do czasopisma "Nauczyciel i Wychowanie" 1971, nr 4.
19. O głównych kierunkach działalności powiatowych ośrodków metodycznych. Biuletyn COM. 1967.
20. O postęp pedagogiczny. Biuletyn KOS i COM w Olsztynie 1968.
21. Zadania ZNP w unowocześnianiu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach woj.olsztyńskiego.Materiały na obrady IV plenum Zarz.Okręgu w Olsztynie.Olsztyn 1970.
22. Materiały Plenum ZG ZNP z grudnia 1968 poświęconego doskonaleniu zawodowemu nauczycieli.
23. Protokoły, tezy i inne materiały powielane dotyczące rozwoju szkół wiodących w latach 1963-1969 w posiadaniu

d. COM.

III. Materiały archiwalne

24. Fotokopie dokumentów dotyczących rozwoju szkół bazowych w ZSRR. Gosudarstwiennyj archiw Krasnodarskiego Kraja. Fond R-890, opis 1, jed. chr. 456, 1.398, 399, 400; jed. chr. 16, 1.8.

IV. Materiały dotyczące pracy szkół wiodących

25. Błaszczak Z.: Kierowanie pracą szkół i nauczycieli wiodących przez Inspektorat i Dzielnicowy Ośrodek Metodyczny /w Łodzi-Polesiu/. Maszynopis.
26. Lipińska C.: Wytoczne w sprawie działalności szkół wiodących. "Przegląd Oświatowo-Kulturalny" 1966 i 1968 /Białystok/.
27. Wykazy szkół wiodących, problematyki wiodącej, odczytów pedagogicznych, protokołów z konferencji kierowników szkół wiodących, sprawozdania z weryfikacji szkół, odpisy pism wysyłanych przez OOM w Białymstoku i Olsztynie.
28. Dzienniki szkół wiodących, teczki postępu pedagogicznego, karty szkoły wiodącej, kroniki szkół i inna dokumentacja znajdująca się w szkołach wiodących obu województw.

V. Inne materiały

29. Informator dla kandydatów na studia podyplomowe na rok 1970/71.

