

# RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK XIII (XLV) LIPIEC — SIERPIEŃ 1971

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

- BOGDAN SUCHODOLSKI: Cywilizacja i twórczość . . . . . 413  
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Rodzina wiejska a osiągnięcia szkolne dzieci . . . 424

## SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

- TADEUSZ WRÓBEL: Problemy przebudowy nauczania początkowego we współczesnych reformach szkolnych . . . . . 442

## DYSKUSJE I POLEMIKI

- MARIAN RATAJ: O nowoczesny system oświaty i wychowania . . . . . 451  
STANISŁAW DĄBEK: Liceum ogólnokształcące na wsi . . . . . 461

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

- STANISŁAW KAWULA: Próba pedagogicznej typologii rodzin . . . . . 469  
ALOJZY MATUSZCZYK: Szkolne komisje wychowawcze . . . . . 482  
FRANCISZEK CZECH: Uczniowskie żarty, figle i psoty . . . . . 489

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

- KRZYSZTOF POLAKOWSKI: System psychoanalityczny Ericha Fromma . . . 496  
JANINA RACZKOWSKA: Halina Spionek — Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych . . . . . 501  
ZOFIA KRUPOWA: Stanisław Krawcewicz — Zawód nauczyciela . . . . . 503  
ANNA CIECHANOWICZ: Tadeusz Tomaszewski — Z pogranicza psychologii i pedagogiki . . . . . 505  
HENRYK RADLIŃSKI: Hanna Świda — Osobowość jako problem pedagogiki 507

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . 510  
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . 513  
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . . 516

## KRONIKA KRAJOWA

- MARIA SZYMKAT: Dwudziestopięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie . . . . . 522  
JÓZEF ZIENIUK: Srebrny jubileusz „Życia Szkoły” . . . . . 524

## KRONIKA ZAGRANICZNA

- Konferencje i seminaria międzynarodowe (WW) . . . . . 526

**RUCH PEDAGOGICZNY**

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

Czym jest socjalistyczna cywilizacja? Jest to cywilizacja rozwoju nauki i postępu technicznego, cywilizacja coraz powszechniejszego angażowania szerokich mas pracujących w sprawę gospodarki narodowej, cywilizacja utożsamiania się osobistych planów życiowych jednostki z zadaniami pracy zawodowej. Gdy mówimy, iż w społeczeństwie socjalistycznym nauka staje się siłą produkcyjną, to mamy na myśli właśnie ten zespół procesów, ponieważ nauka nie uczestniczy w produkcji jako obiektywny, niezależny od ludzi czynnik organizujący ją technicznie, lecz kształtuje produkcję przez odpowiednio wykształconych ludzi. Mówiąc, iż nauka staje się w nowych warunkach siłą produkcyjną, mamy na myśli właściwie to, iż siłą produkcyjną stają się ludzie.

Ale ludzie nie stają się tą siłą, jako istoty biologiczne, reprezentujące określony zasób energii fizycznej; stają się nią, jako istoty rozumne, których inteligencja i wiedza przekształcają się niezmiernie wydajnie na energię materialną. W socjalistycznej organizacji produkcji ta właśnie transmisja uzyskuje swe optymalne możliwości. Socjalistyczna cywilizacja cechuje się zerwaniem więzów krępujących rozwój sił wytwórczych, to znaczy zerwaniem więzów ograniczających w procesach produkcyjnych rolę ludzi, jako istot tworzących naukę i technikę, istot zmieniających tymi metodami środowisko materialne i rozwijających w ten sposób samych siebie. Już Bacon zauważył, iż postęp techniczny jest wartościowy nie tylko dlatego, iż dzięki niemu ludzie uzyskują panowanie nad siłami przyrody,

ale i dlatego, iż na tej drodze ludzie odnoszą zwycięstwo nad własnymi urojeniami i rozwijają swój umysł.

Postęp naukowo-techniczny może być organizowany i wykorzystywany do optymalnego wzrostu zysków klasy panującej i może być organizowany i wykorzystywany do wzrostu dobrobytu powszechnego oraz do coraz pełniejszego rozwoju ludzi. Linia graniczna między cywilizacją burżuazyjną a cywilizacją socjalistyczną tu właśnie przebiega. Jest to granica zasadnicza.

Granica ta oddziela cywilizację, w której ludzie wprawdzie już zdobywają panowanie nad siłami przyrody, ale nie umieją jeszcze z tej władzy wyciągnąć społecznych korzyści, od cywilizacji, w której nie tylko władza ta jest większa niż kiedykolwiek dawniej, ale staje się równocześnie czynnikiem społecznego dobrobytu i humanistycznego rozwoju ludzi.

W tej cywilizacji wzajemne stosunki między siłami produkcyjnymi a ludźmi przybierają nową postać. Wprawdzie siły produkcyjne wyznaczają nadal — jak czyniły to zawsze — charakter materialnego i społecznego życia ludzi, ale równocześnie zależą od samych ludzi, od tego, jaki osiągają oni poziom swego naukowego rozwoju, jak organizują swe społeczne istnienie. Oczywiście, w jakimś stopniu ta wzajemna zależność istniała zawsze ale przybierała inną postać w epokach, w których masy pracujących ludzi były tylko fizyczną siłą roboczą, a inną uzyskuje postać w tej epoce, w której czynnikiem warunkującym rozwój sił produkcyjnych staje się rozwój człowieka.

Szczególnie ważna problematyka zawiera się w tym uwarunkowaniu. Odkąd bowiem charakter sił produkcyjnych poczynął wymagać od ludzi nie tylko ich wysiłku fizycznego, ale coraz bardziej złożonych kwalifikacji odtąd postulat rozwoju człowieka, formułowany tradycyjnie przez moralistów, urzeczywistniał się w samym procesie życia. Im bardziej skomplikowane stawały się narzędzia i maszyny, tym wyższe stawały się ich wymagania wobec człowieka. W cywilizacji kapitalistycznej groziło to zdegradowaniem człowieka do poziomu niewolnika maszyny; w cywilizacji socjalistycznej epoki automatyzacji oznacza to wyzwolenie ludzi z pracy fizycznie ciężkiej i monotonnej, a wprowadzenie ich na poziom nowoczesnej techniki jako partnerów jej rozwoju. Wymaga to ich wielorakiego, nie tylko umysłowego zaangażowania. W grę wchodzi także cechy charakteru i woli wyobraźnia i zdolność przewidywania skutków, umiejętność podejmowania odpowiedzialnych decyzji, a także gotowość współdziałania. Maszyna wychowuje człowieka wszechstronnie.

Zdawano sobie z tego sprawę od dawna, ale ograniczano te procesy do sytuacji wyjątkowych. Ich symbolem stawał się lotnik, wychowany przez samolot, który prowadził. Bogata literatura poświęcona została obrazowaniu tego procesu wychowania człowieka przez wymagania jego własnego tworu. W socjalistycznym społeczeństwie sytuacje tego rodzaju nie stają się wyjątków; wręcz przeciwnie, gdy wciąż jeszcze odzywają się w świecie

cie głosy ostrzegające przed maszyną, która niszczy człowieka, w socjalistycznej cywilizacji — i to właśnie jest jej cechą szczególną — powstają warunki, w których stwarzane przez ludzi maszyny będą coraz powszechniej i coraz wszechstronniej rozwijać ludzi.

Analiza człowieka i sił wytwórczych prowadzi do problematyki stosunków społecznych, które zresztą już tkwią bezpośrednio w tych procesach rozwoju pracy ludzkiej. W tych stosunkach — w cywilizacji socjalistycznej — wzrasta rola ludzi, podobnie jak podnosi się ona w strefie produkcji. Formułowano wielokrotnie zasadę, iż w socjalizmie ludzie powinni panować nie tylko nad materialnymi warunkami ich życia, ale także i nad warunkami społecznymi. Nie powinny one wymykać się spod ich kontroli, nie powinny kształtować się żywiołowo.

Proces panowania ludzi nad ich własnym życiem społecznym jest jednak jeszcze bardziej skomplikowany niż proces ich panowania nad siłami przyrody. Postępy w tym zakresie są bardziej powolne niż w innych. Wciąż jeszcze nie jest zupełnie jasna w praktyce ta ważna różnica, jaka zachodzi między koniecznym uleganiem koniecznościom rozwoju społecznego a fatalizmem oraz między racjonalną wolnością działania a samowolą i przypadkowością. Znalezienie drogi, która by prowadziła między tymi niebezpieczeństwami, drogi, na której znajomość konieczności stawałaby się podstawą skutecznego działania, nie jest rzeczą łatwą. Jest sprawą bez historycznego precedensu, albowiem w dotychczasowych doświadczeniach społecznych manifestowały się raczej albo postawy uległości wobec rzeczywistości istniejącej, albo postawy buntu przeciwko niej.

Te próby zapanowania ludzi nad ich życiem społecznym i jego rozwojem dotyczą zarówno organizacji aktualnego życia, jak i planowania jego przyszłości. Jest rzeczą godną największej uwagi, iż właśnie socjalizm podjął hasła demokracji, aby nadać im realną treść i zapewnić możliwości realizacyjne; iż właśnie socjalizm sformułował po raz pierwszy w dziejach potrzebę oraz możliwości planowania gospodarczego i społecznego.

Jest oczywiste, iż los tych prób zależy od samych ludzi; a im dalej posuwać się będziemy na tej drodze, tym bardziej zależność ta będzie wzrastała. Postęp w zakresie socjalistycznej demokracji, jak również postępy socjalistycznego planowania wymagają wychowania ludzi nowego typu, takich, którzy by byli zdolni do podejmowania zadań, jakie wynikają z tych nowych form życia społecznego. Wiadomo, iż nie jest to łatwe do osiągnięcia; wiadomo też, iż właśnie dlatego — zarówno w ideologii socjalistycznej, jak i w praktyce jej urzeczywistnienia — akcentowano zawsze przyszłościowe perspektywy jako elementy konstytutywne dla aktualnego programu. Cywilizacja socjalistyczna jest cała zwrócona ku przyszłości, która ma być poręczeniem jej nadziei. Jeśli socjalistyczna przebudowa życia zasługuje na określenie jej jako nowa cywilizacja, to nie tylko dlatego, iż w przebudowie tej zrywa się z tradycyjnymi formami życia, ale i dlatego, iż równocześnie czyni się przyszłość konkretnym składnikiem aktualnej działalności.

Z tego punktu widzenia przewidywanie przyszłości wiąże się z planowaniem społecznego działania. Ten związek zawiera w sobie złożoną i zasadniczą problematykę historiozofii i antropologii. Oznacza on bowiem, iż rozwój historyczny ma swą określoną, nieuchronną prawidłowość, ale jednak podlega w pewnej mierze ludzkiej świadomej działalności. Oznacza on, iż wprawdzie działalność ludzi może być bardzo różnorodnie planowana i podejmowana, to jednak tylko pewne jej postacie mają szanse historycznego urzeczywistnienia.

Dzieje są w jakiś sposób posłuszne ludziom, ale ludzie muszą być posłusznymi dziejom. Powiązanie tego, co nazywamy obiektywnymi tendencjami rozwoju, z dążeniami, zamiarami i wartościowaniem dokonywanym przez ludzi stanowi zasadniczą treść tej wizji przyszłości, w której przewidywanie łączy się z jej planowaniem. Kto przewiduje przyszłość w oderwaniu od społecznego działania ludzi, ten przechodzi na pozycje fatalizmu, który usprawiedliwia spektatorski stosunek do rzeczywistości, oczekiwanie na dobro i zło, jakie przyszłość przyniesie, egoistyczną troskę o maksymalnie korzystną indywidualną adaptację do tych niezależnych warunków i okoliczności. Kto planuje społeczne działanie, nie uwzględniając tendencji obiektywnego rozwoju, ten przechodzi na pozycje woluntaryzmu, który odsłaniając uludne perspektywy przed ludźmi, prowadzi do klęsk i rozczarowań, do niepokojącego chaosu, jaki powstaje zawsze wówczas, gdy zamierzenia okazują się sprzeczne z warunkami i możliwościami.

Rzecz oczywista, iż powiązanie obu tych elementów: przewidywania przyszłości i jej planowania, następuje wiele trudności zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym. Jest też oczywiste, że istnieje wielki margines błędów zarówno w prognozach, jak i w zamierzeniach. Ale właśnie w tym powiązaniu wyraża się swoisty i nowy charakter humanistyczny socjalistycznej cywilizacji. Jak w dziedzinie pracy zdejmuje ona z ludzi ciężar przymusu, ale właśnie przez to czyni pracę rzeczą ludzką, prawdziwie konieczną, chociaż wolną, podobnie w tej dziedzinie społecznego rozwoju odsłania ona w tym powiązaniu przewidywań i planowań rzeczywisty los ludzki, społeczny i jednostkowy, ten, od którego zależy, i ten, który stwarzamy.

Cywilizacja socjalistyczna kontynuuje więc te zasadnicze dążenia epok minionych, które składały się na historyczny rozwój ludzkości. Zachowuje się w tej cywilizacji grecki heroizm humanistycznej myśli i niezależnego od woli bogów działania; jest ona wierna sztuce i technice wiary, którą stworzył renesans, i nauce, tak jak ją stworzył wiek XVII; są w niej wciąż żywe wielkie tradycje ludowych haseł wolności i sprawiedliwości, będących tylekroć bojowym zawołaniem mas uciskanych epoki feudalizmu i kapitalizmu; zachowuje się w niej ludzki sens pracy, jak go określały doświadczenia średniowiecznego rzemiosła i chłopstwa, oraz program burżuazji, podejmującej walkę z ustrojem feudalnym, z klasztornym i rycerskim modelem życia; idee ludzkości, w której zawiera się solidarność ludzi, idea

postępu, osiąganego przez powszechne wykształcenie, idea rewolucji, obalającej stary porządek — te zasady oświecenia znajdują swe miejsce również w socjalistycznej cywilizacji.

Ale — równocześnie — przekracza ona te granice tradycyjnych osiągnięć. Obalając ustrój klasowy i tworząc społeczną organizację sił produkcyjnych, tworzy ona rzeczywistość, która nie istniała nigdy dotychczas w rozwoju dziejowym, odkąd ludzkość wyszła z okresu pierwotnej wspólnoty. Ta rzeczywistość staje się nowym kształtem ludzkiego życia, nowym horyzontem ludzkiej twórczości.

Ta ogólna charakterystyka cywilizacji socjalistycznej ukazuje drogę integracji i zaangażowania nowoczesnych ludzi, powiązania ich wiedzy o świecie z programem działania, który go czyni posłusznym ich zamierzeniom i ich wartościom. Zasadniczym elementem tej wizji życia i tego programu działania staje się pojęcie ludzkiej twórczości i perspektywy jej upowszechnienia.

Aby zrozumieć realność tej wizji, trzeba uwolnić się od jednostronnego rozumienia twórczości jako działania, którego owocem są wyjątkowo wielkie dzieła, przeważnie artystyczne; działanie twórcze nie jest identyczne z twórczością artystyczną, chociaż jest ona jedną z ważniejszych jego form. Działanie twórcze jest przede wszystkim wyrazem podmiotowego zaangażowania się działającego człowieka, wyrazem jego poczucia, iż wykonywa coś nowego, że nie naśladuje ani innych, ani siebie samego, przeświadczenia, iż rzeczywistość, częściowo poznana, częściowo tajemnicza, staje się posłuszna jego wyobraźni i jego woli. Te złożone przeżycia subiektywne wiążą się z działalnością, która w jej obiektywnych wynikach staje się odkrywaniem nowego przymierza ludzi i świata. W ten sposób działalność twórcza jest nie tylko podmiotowym czynnikiem intensywności życia i doznawania jego sensu, lecz także w strefie pracy zawodowej i aktywności społecznej czynnikiem walki z rutyną i dogmatyzmem, źródłem nowatorstwa i postępu.

Stwierdzając, iż cywilizacja socjalistyczna jest cywilizacją upowszechniania działalności twórczej, formułujemy szczególnie ważną jej cechę. Oznacza ona, iż przyszłość społeczna buduje się w tej cywilizacji zarówno dzięki przewidywaniu i planowaniu, jak i dzięki twórczości. Byłoby rzeczą niesłuszną ujmować przyszłość wyłącznie jako wynik współdziałania świadomej zaplanowanej działalności ludzi z obiektywnymi trendami rozwojowymi; jest rzeczą racjonalną przewidywać dodatkową integrację elementu twórczości, dzięki której powstawać będą nowe i nieprzewidziane sytuacje w nauce, sztuce i technice, a więc także w dziedzinie świadomości społecznej i stosunków społecznych w zakresie potrzeb i postaw ludzkich.

Niesłusznie się sądzi, iż postęp socjalistycznej cywilizacji miałby wyrażać się w takim wzroście umiejętności przewidywania i planowania, by rola elementów nieprzewidzianych stawała się coraz mniejsza. Elementy nieprzewidziane są bowiem różnego rodzaju: są nimi zdarzenia przypadkowe,

są nimi prawidłowo następujące ogniwa łańcuchów zdarzeń niedostatecznie poznanych, ale są nimi także i owoce twórczej działalności człowieka.

Postęp socjalistycznej cywilizacji jest postępowaniem walki ludzi z żywiołowością i przypadkowością, z niedostateczną wiedzą o prawach rzeczywistości; nie jest wcale ograniczeniem siły twórczej, tworzącej fakty nowe. Gdyby tak było, znaczyłoby to, iż przyszłość, w którą wchodzi ludzie w swym społecznym życiu, stawałaby się coraz bardziej podobna do życia aktualnego, a więc coraz uboższa, stawałaby się jedynie projekcją teraźniejszości; cywilizacja socjalistyczna rozpoczynałaby w ten sposób epokę wielkiego „spłaszczania” perspektyw rozwojowych.

Cała tradycja socjalizmu i wszystkie jej osiągnięcia wskazują, iż jest odwrotnie. Cywilizacja socjalistyczna jest cywilizacją inspirowania i akceptowania twórczych sił człowieka, jest więc zarówno planowaniem przyszłości, jak i jej tworzeniem. Uwolnienie twórczych sił ludzkich z ograniczeń i więzów, narzucanych przez obiektywny układ stosunków społecznych i przez postawy ludzi, kształtowane według wymagań, adaptacji i korzyści, wydaje się główną siłą dynamiczną socjalistycznej cywilizacji, jej historycznie nową odpowiedzią na trudne pytanie: dobrobyt — i co dalej?

Jeśli w toku historycznej realizacji zasad socjalizmu właśnie ta odpowiedź będzie dodawana — a wszystko wskazuje na to, iż tak się dzieje — powstawać będzie rzeczywistość jak najbardziej godna określenia mianem nowej cywilizacji. Ale właśnie dlatego problematyka upowszechniania postawy twórczej jest problematyką trudną i nową.

W potocznym rozumieniu pojęcie twórczości — jak wspominaliśmy — związane jest z działalnością niezwyklej miary, działalnością, która prowadzi do tworzenia dzieł wielkich — zwłaszcza artystycznych — o trwałej wartości, a więc wynika z uzdolnień specjalnych, jest właściwością geniuszu. Twórczość wydawała się zawsze zjawiskiem rzadkim i wyjątkowym. Rozważając swoisty „wybuch” twórczości w epoce renesansu sądzono niekiedy, iż w przyszłości, w idealnym ustroju komunistycznym, każdy człowiek będzie mógł stać się twórcą na miarę Michała Anioła czy Rafaela. Rzeczywistość wykazywała jednak utopijność takiej wizji. Dochodzono wówczas do przekonania, że nie wszyscy ludzie mogą stać się wielkimi twórcami, a więc upowszechnienie twórczości jest sprawą nierealną. Dla większości ludzi — sądzono — życie musi upływać w warunkach nie mających nic wspólnego z twórczością.

Można jednak postawić pytanie, czy takie rozumienie twórczości jest jedynym i wystarczającym? Czy mówiąc o twórczości musimy mieć na myśli wyłącznie tworzenie dzieł niezwyklej miary i tylko to?

Na to pytanie odpowiadamy dziś przecząco. Twórczość to nie tylko wybitna działalność geniusza, ale i swoisty sposób, który chociaż nie prowadzi do tworzenia dzieł o charakterze trwałym i wyjątkowym, jest szczególnie wartościowy. Ten swoisty sposób życia określony być może jako pełne



zaangażowanie się ludzi w samodzielną działalność przekształcającą rzeczywistość zastaną w jej różnorodnych zakresach i w różnoraki sposób.

To drugie rozumienie twórczości pozwala dostrzec w naszej współczesnej rzeczywistości wiele ważnych i nowych problemów. Analizując bowiem współczesną rzeczywistość społeczną można dostrzec nowe szanse dla upowszechnienia tak rozumianej twórczości. Cywilizacja socjalistyczna sprzyja postawom twórczym człowieka, ponieważ likwiduje formy przymusu i przystosowania wytworzone w cywilizacji kapitalistycznej, uruchamia potężne siły do walki o usunięcie braków i zniesienie nierówności. W cywilizacji socjalistycznej zostały w zasadzie zniesione masowe zjawiska nędzy i głodu. Obalono bariery dyskryminacyjne, coraz szerszy stał się dostęp ludzi do oświaty. Uległo obniżeniu napięcie spowodowane istnieniem różnego rodzaju nierówności oraz podziałem na uprzywilejowanych i krzywdzonych. Wraz z osłabieniem napięcia istniejącego z racji podstawowych braków ulega także osłabieniu siła dopingu skłaniającego ludzi do maksymalnego wysiłku dla zdobycia majątku. W ustroju kapitalistycznym (np. w USA) znane są przykłady materialno-społecznego i prestiżowego dopingu, który zmusza ludzi do wielkiej rywalizacji w zakresie materialnego sukcesu.

W tych warunkach powstaje pytanie, jakie są i będą te nowe motywy działania, uwarunkowane przez cywilizację socjalistyczną, które zastąpią motyw walki z głodem i nędzą, motywy zdobywania majątku? Jak te nowe metody uruchomić, w jaki sposób je intensyfikować? Pytania te prowadzą do zasadniczej sprawy, a mianowicie do złożonej problematyki nowych warunków pracy w społeczeństwie socjalistycznym, nowych form działalności społecznej i nowych rodzajów uczestnictwa w kulturze. Czy ta struktura życia zawiera w sobie zwiększoną szansę dla twórczości człowieka?

Oczywiście. Dostrzegamy to przede wszystkim w zmieniającym się charakterze uczestnictwa w kulturze. Rozwój cywilizacji w krajach uprzemysłowionych zapewnia stopniowe podnoszenie się materialnego poziomu życia. Produkty przemysłowe stają się coraz łatwiej dostępne, stopa życia ulega podwyższeniu. Cywilizacja przemysłowa kojarzy się powszechnie z pojęciem cywilizacji obfitości i dość powszechnego dobrobytu, jest cywilizacją konsumpcji. Można zastanawiać się nad możliwościami twórczego uczestnictwa w kulturze na tle narastających idei bogacenia się i pogoni za dobrobytem. Można również stawiać pytanie o prawdziwe wartości życia i o jego sens, o granice zaspokojenia materialnych potrzeb ludzkich i źródła rodzenia się potrzeb wyższego rzędu.

Życie ludzkie posiada prawdziwą wartość dopiero w głębszych wymiarach, właśnie w wymiarze kultury. Między konsumpcyjną postawą życiową a kulturą narastać musi nieuchronny konflikt. Z jednej strony bowiem konieczna jest pogoń za sukcesem materialnym, z drugiej — odnajdywanie wartości do wciąż nowego odczytywania. Wprowadzenie w kulturę — to wprowadzenie w określoną wizję życia i w określoną jego strukturę, w któ-

rej dobrobyt materialny może być jedynie elementem organizacji życia, ale nie jedyną jego wartością.

Tak właśnie planowana jest społeczna polityka krajów socjalistycznych, gdzie nie wyklucza się dobrobytu, ale jako wartości niższego rzędu, stanowiącej tylko podstawę dla korzystania w sposób pełniejszy z wartości prawdziwych i zapewniających szczęście ludzi. Naczelnym problemem wychowawczym staje się problem samourzeczywistnienia człowieka w działaniu twórczym, w wykonywanej pracy, której bodźce nie mają charakteru materialnego. Kształtuje się nowy model nowoczesnego życia niekonsumpcyjnego, przekonanie, że konsumpcja nie może być jedynym wyznacznikiem życia, że dobrobyt musi być sprzężony z wielostronnym i twórczym rozwojem osobowości.

Trzy nowe tendencje wyznaczają reorganizację naszego podejmowania kultury:

- współdziałanie sztuki, literatury, nauki i techniki;
- przeżycie całości ludzkiego istnienia;
- zaufanie do postawy antykonsumpcyjnej, do bogactwa twórczych wartości życia.

Twórcze uczestnictwo w kulturze nie musi oznaczać produkcji w dziedzinie kultury, ale może posiadać charakter analogiczny do twórczości dziecka. A zatem twórcze uczestnictwo oznaczać będzie również osobiste przeżywanie dzieł kultury. Granica nie przebiega więc między twórcami i odbiorcami. Zdarza się bowiem i tak, że ci, którzy wytwarzają dzieła kultury, mogą czynić to w sposób powierzchowny, ci zaś, którzy je „odbierają”: czytają, słuchają czy patrzą — zajmują właśnie postawę twórczego uczestnictwa. Granica dotyczy więc sposobów życia i przeżywania, głębokości osobistych doświadczeń. Możliwe jest przeżywanie wciąż od nowa nawet już znanych treści, ważna jest świeżość i autentyczność przeżycia.

Z przedstawionych refleksji wynikają różne dyrektywy wychowawcze. W ujęciu negatywnym stwierdzić trzeba, iż w działaniu pedagogicznym nie chodzi tylko o przekazywanie informacji, wiedzy o kulturze, zdarza się bowiem, że człowiek wiedząc — nie umie przeżywać. W ujęciu pozytywnym konieczne jest wyjście poza krąg wiedzy erudycyjnej i informacji, kształtowanie przeżyć osobistych.

W kontakcie z kulturą nie należy niczego „zamykać” i niczego przesądzać; o bogactwie przeżyć najczęściej decyduje różnorodność interpretacji, otwieranie nowych możliwości, budzenie nowych niepokojów, zgodnie z zasadą, iż wielkie dzieła kultury są wciąż żywe i wciąż nowe. Pedagog musi umieć wciąż podsycać twórczy niepokój wychowanków w poszukiwaniach i interpretacjach tradycji.

Wynikający z tych rozważań i dyrektyw model ludzkiego życia — to pełne niepokoju przeżywanie kulturalnego uczestnictwa, nieustanna interpretacja i rekonstrukcja wartości kultury. Człowiek jest jedynym żywym stworzeniem, które swoje własne istnienie kształtuje wciąż inaczej. Życie

odnawia się nieustannie, rodzą się nowe epoki w ludzkiej kulturze, rzeczywistość kultury zdaje się być rzeczywistością niegotową, otwartą, poddawaną nowemu rozumieniu i nowym oddziaływaniom.

O tym, że człowiek jest istotą, która wciąż na nowo kształtuje swe życie zbiorowe i szuka wciąż nowych rozwiązań, świadczą także przewroty społeczne, które stają się — z kolei — źródłem dalszego rozwoju kultury.

Mimo licznych zastrzeżeń formułowanych pod adresem masowych środków upowszechniania dostrzegamy w naszej socjalistycznej cywilizacji, równoległe z narastaniem działania tych właśnie środków, rozbudzanie różnych twórczych elementów kulturalnego uczestnictwa. Wychowanie przestaje być kształceniem na dawnych dobrach kultury w sensie ich biernego przyswajania. Nasz dzisiejszy stosunek do kulturalnej tradycji jest wyznaczony przez chęć odnalezienia tradycji żywej, przez nowe sposoby odczytywania przeszłości. Wielcy twórcy przeszłości stają się coraz częściej „naszymi współczesnymi”. W tym sensie współczesny jest Szekspir czy Rembrandt, współczesny jest dramat grecki. Taki stosunek do przeszłości zakłada nie tylko postawę biernej akceptacji przez odbiorcę, zakłada postawę twórczą, konfrontację przeszłości z naszymi dzisiejszymi problemami.

Pojawiają się zupełnie nowe, żywe formy artystycznego uczestnictwa; tak na przykład teatr studencki znacznie odbiega od wzorów tradycyjnego teatru amatorskiego, poszukuje bowiem własnego i nowego wyrazu artystycznego, jest oryginalną ekspresją. Wiadomo zresztą, że w niektórych sztukach granice między twórczością a odtwórczością są bardzo umowne: twórcą jest przecież i autor dramatu, i reżyser, i aktorzy. Także twórczy i oryginalny charakter posiada masowy ruch recytatorski w naszym kraju, zainteresowanie poezją według własnego wyboru i indywidualnej interpretacji. Postawa twórcza człowieka wyraża się w tych przypadkach w wewnętrznym przeżywaniu wybranych utworów, w oryginalnej odtwórczości.

Właśnie na terenie stosunku ludzi do kultury kształtuje się dziś zupełnie nowy model ludzkiego życia, nieadaptacyjnego i nieschematycznego, niewyznaczonego przez konieczności wyłącznie utylitarne. Można tu dostrzec pewne analogie między człowiekiem dorosłym a twórczością dziecka, wyrażające się w analogicznym twórczym sposobie bycia w świecie. Wielki świat kulturalnej tradycji może stać się osobistym światem człowieka, jego własnym światem; staje się więc wówczas równie posłuszny ludzkim potrzebom i ludzkiej wyobraźni, jak świat rzeczywisty wydaje się posłuszny wyobraźni dziecka. Twórczy stosunek ludzi dorosłych do kultury wydaje się być manifestacją tych samych sił, które inspirowały twórcze działanie dziecka. Świat staje się rzeczywistością przeżyta twórczo przez człowieka. Działanie wydaje się w tej dziedzinie wartościowe samo dla siebie i samo w sobie.

Ten nowy model życia, którego narodziny obserwujemy na terenie kulturalnego uczestnictwa, zaczyna być realizowany także i na innych

terenach ludzkiego życia. Można to zauważyć w pracy ludzkiej i w całej społecznej działalności człowieka.

Wśród sił napędowych życia i motywów mających kierować ludźmi w cywilizacji socjalistycznej na plan pierwszy wysuwa się nowy charakter pracy. Coraz wyraźniej praca przekształca się ze środka zarobkowania i z narzędzia wyzysku na działalność osobistą stanowiącą wyraz zainteresowań i potrzeb człowieka. Otwierają się również zupełnie nowe horyzonty osobistej i zaangażowanej działalności społeczno-politycznej człowieka oraz coraz bardziej intensywnego jego uczestnictwa w kulturze, która przestaje być wartością elitarną, stając się ważną siłą napędową, organizującą ludzkie życie.

Myślenie o pracy człowieka w kategoriach przyszłościowych często sugeruje wizję pracy coraz bardziej monotonnej, ale za to trwającej coraz krócej. Sądzi się wówczas, iż człowiek przyszłości będzie dysponował coraz większą ilością wolnego czasu. Ale w takiej interpretacji akceptuje się dualizm między „królestwem konieczności” a „królestwem wolności”.

Można jednak myśleć o przyszłości pracy i w inny sposób. Można się spodziewać, że dzięki postępowi technicznemu człowiek zostanie zwolniony z jarzma przymusu, że nastąpi nowy podział pracy między człowiekiem i maszyną, że w pracy ludzi dominującymi staną się elementy związane z inwencją, odpowiedzialnością i twórczością. W takim przypadku „królestwo wolności” nie miałoby się realizować poza sferą ludzkiej pracy, ale miałyby i tę sferę obejmować: praca zbliżałaby się do twórczości.

Postawa twórcza wydaje się kluczem do dalszego rozwoju pracy zawodowej, ponieważ staje się ona coraz bardziej zależna od znajomości nauki i techniki, będących przeciwieństwami czynnikami angażującymi twórcze możliwości ludzi. Sam rozwój dokonywa się dziś w sposób odmienny niż dawniej: uczestniczą w nim nie tylko uczeni, lecz i szerokie rzesze pracujących ludzi. Nauka rozwija się bowiem i w laboratoriach, i w zakładach przemysłowych, coraz szerzej przenika do społeczeństwa. Nowy charakter pracy daje zatem szansę dla rozwijania twórczych postaw ludzkich.

Z tego punktu widzenia bardzo słuszne jest stwierdzenie radzieckiego uczonego B. Puszkin, iż w epoce szybkiego rozwoju nauki i techniki „twórczość intelektualna nie może pozostać procesem przypadkowym. Sprzeczność między zapotrzebowaniem współczesnej nauki i techniki na myślenie twórcze a przypadkowością tego procesu w umysłach poszczególnych ludzi — może zostać przezwyciężona tylko w drodze zorganizowania heurystyki na solidnych podstawach naukowych. Myśl twórcza uczonych i techników to największe bogactwo ludzkości. Bogactwo to należy wykorzystywać nie mniej intensywnie i celowo niż na przykład skarby wydobywane z głębi ziemi”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> B. Puszkin: Heurystyka. Warszawa 1970.

Koncepcja pracy jako twórczości prowadzi dziś do wielkiego pedagogicznego problemu uruchamiania sił twórczych człowieka przez wczesne rozwijanie jego zdolności. Zawsze dotąd rodziło się w społeczeństwach więcej ludzi zdolnych, niż ich było potrzeba: talenty i zdolności marnowały się. Dziś zachodzi zjawisko odwrotne — rośnie zapotrzebowanie na coraz większą liczbę ludzi zdolnych i potrzeba ich więcej, niż się ich urodziło. Przed wychowaniem staje więc zadanie zwielokrotnienia liczby ludzi zdolnych.

W związku z tymi zadaniami rozwijania twórczych uzdolnień zupełnie inaczej niż dawniej przedstawia się dziś sprawa przygotowania ludzi do pracy. Nie może wystarczać dawny system szkolnictwa zawodowego, spełniający proste zadania przyuczania do pracy; konieczne jest uruchomienie i rozwijanie różnorodnych uzdolnień ludzi. Masowe upowszechnienie postawy twórczej wymaga odpowiedniej przebudowy systemu szkolnego.

Z rozważań powyższych wynika, że problem twórczości nie ogranicza się dziś do tworzenia dzieł trwałych i niezwykłych, ale wiąże się z najbardziej żywą i aktualną problematyką powszedniego życia szerokich mas ludzkich, wynika z określonego sposobu „bycia” w świecie. Postawa twórcza identyczna jest z aktywnością, z intensywnością przeżywania, z możliwością samourzeczywistnienia się i ekspresji. Kierunek rozwoju cywilizacji pozwala sądzić, iż istnieje szansa dla upowszechniania takiej postawy twórczej we wszystkich dziedzinach życia.

## RODZINA WIEJSKA A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE DZIECI

(Na przykładzie wsi w rejonie uprzemysławianym)

### 1. Problematyka

Problematyka społecznych uwarunkowań powodzeń i niepowodzeń uczniów w nauce szkolnej ma w Polsce bogate tradycje i niemały dorobek<sup>1</sup>; wydawać by się zatem mogło, że nie ma potrzeby ciągłego powracania do niej. Jest jednak inaczej: istnieje paląca społeczna potrzeba badań nad poziomem funkcjonowania instytucji oświatowych i nad wielorakimi uwarunkowaniami stwierdzonego poziomu. Potrzeba ta wynika z wysokich wymagań społecznych stawianych szkole w naszym ustroju. Szkoła — zwłaszcza zaś podstawowa — ma być bowiem **jednolita**, to znaczy ma zapewniać wysoki i względnie wyrównany poziom osiągnięć szkolnych wszystkim uczniom, bez względu na warunki „startu życiowego”, jakie dała im rodzina i środowisko lokalne. Z tego względu badania socjopedagogiczne powinny dostarczać systematycznych diagnoz, pozwalających ocenić, na ile pryncypialne wymogi ustrojowe spełniane są przez szkołę, jakie są przyczyny rozbieżności pomiędzy założoną i rzeczywistą funkcją szkoły, jakie są możliwości i sposoby likwidacji lub minimalizacji działania owych przyczyn.

Szczególnie jaskrawo widoczne są różnice pomiędzy poziomem funkcjonowania szkoły podstawowej zlokalizowanej na wsi i w mieście<sup>2</sup>. Przyczyny tego tkwią w ekonomicznej, społecznej, kulturowej, przestrzennej, demograficznej specyfice społeczności wioskowej, rodziny wiejskiej oraz w swoistości organizacji i funkcjonowania współczesnej polskiej szkoły wiejskiej<sup>3</sup>.

Kategoria „wieś” jest dziś jednak niezmiernie złożona. Można i należy rozróżnić różne typy wsi, np. ze względu na: strukturę społeczno-zawodową mieszkańców (wieś chłopska, robotnicza...), typ gospodarki rolnej (chłopska, pegeerowska, spółdzielcza), funkcje (produkcyjna, sypialniana, rekreacyjna), położenie względem szlaków komunikacyjnych i funkcje w stosunku do innych wsi (gromadzka i zależna, centralna i peryferyjna...), stopień wyposażenia i urbanizacji oraz inne kryteria. Poszczególne typy wsi różnią się od siebie stopniem i tempem przemian społecznych, w tym

<sup>1</sup> Patrz np. A. Kamiński: Społeczno-kulturalne uwarunkowanie kształcenia dzieci. *Studia Pedagogiczne*, t. 20.

<sup>2</sup> Por. Z. Kwieciński: Różnice poziomów szkoły wiejskiej i miejskiej. *Wieś Współczesna*, 1970 nr 6.

<sup>3</sup> Por. D. Gałąż: Ku nowemu modelowi rodziny wiejskiej. *Wieś Współczesna*, 1971 nr 2.

także strukturą i przemianami środowiska wychowawczego oraz warunków funkcjonowania szkoły. W związku z tym istnieje potrzeba prowadzenia badań nie tyle nad szkołą wiejską i środowiskiem wychowawczym wsi en bloc, ile raczej nad szkołą w **typowych środowiskach wiejskich** <sup>4</sup>.

W artykule tym referuję niektóre wyniki badań nad funkcjonowaniem szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym <sup>5</sup>. Rejon uprzemysławiany (tu: rejon płocki) to taki obszar, który do niedawna miał charakter rolniczy, a obecnie (tu: od roku 1960) ulega szybkim przeobrażeniom ekonomicznym, społecznym, kulturalnym i oświatowym pod wpływem bezpośrednich i pośrednich skutków lokalizacji w nim wielkiego kombinatu przemysłowego <sup>6</sup>. Uprzemysławianie rejonu powoduje przemiany warunków funkcjonowania szkoły podstawowej (zmienia środowisko społeczne szkoły, rodzinę i przedmiot wychowania — dziecko, zmienia możliwości kształcenia ponadpodstawowego <sup>7</sup>, uruchamia nowe selekcje przestrzenne nauczycieli itd.). Szkoła podstawowa na wsi — jak wykazałem to w innym artykule — „zachowuje się” wobec tych przemian z inercją, wolno przystosowuje się do nowych wymagań społecznych, co w konsekwencji przynosi utrzymywanie się, a nawet wzrastanie różnic pomiędzy poziomem jej funkcjonowania a poziomem szkoły miejskiej.

W poniższym studium analitycznym na przykładzie środowiska jednej wsi i szkoły podstawowej w powiecie płockim rozpatruję różnice w położeniu społecznym uczniów o różnym poziomie sukcesów szkolnych. Szukam więc odpowiedzi na dwa pytania: 1) Jakie są społeczne przyczyny niepowodzeń szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym jako całości? 2) Jakie są społeczne — zwłaszcza rodzinne — przyczyny różnego poziomu osiągnięć szkolnych uczniów w tym samym środowisku wiejskim?

W artykule położę nacisk na drugie z tych pytań i ograniczę się do niektórych aspektów zagadnienia <sup>8</sup>.

## 2. Szkoła, środowisko

Poziom funkcjonowania badanej Szkoły Podstawowej w B. jest ogólnie niski. Świadczy o tym wysoki odsetek uczniów przerywających przedwcześnie naukę, odsetek uczniów kończących szkołę z opóźnieniem oraz niski poziom wiadomości i umiejętności szkolnych uczniów <sup>9</sup>. W badaniach testami

<sup>4</sup> W. Winclawski: Potrzeba typologii wiejskich środowisk wychowawczych. *Klasy Łączone*, 1967 nr 2.

<sup>5</sup> Wcześniej opublikowane było studium: Przyczyny odpadu szkolnego na wsi (na przykładzie wsi w rejonie uprzemysławianym). *Ruch Pedagogiczny*, 1970 nr 6.

<sup>6</sup> Por. D. Gałaj: Badania procesów industrializacji w latach 1967—1969. *Zeszyty Badań Rejonów Uprzemysławianych*, 1969, z. 34.

<sup>7</sup> M. Kozakiewicz: Szkolnictwo a uprzemysłowienie. Warszawa 1971 (w druku).

<sup>8</sup> Badania zostały wykonane w ramach prac Zespołu Polityki Oświatowej (kier. M. Kozakiewicz) Zakładu Badań Rejonów Uprzemysławianych PAN (kier. D. Gałaj).

<sup>9</sup> Z. Kwieciński: Poziom funkcjonowania szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym. *Więć Współczesna*, 1970 nr 1.

słownikowymi, przeprowadzonych we wrześniu 1969 roku w 18 szkołach wiejskich powiatu płockiego<sup>10</sup>, uczniowie szkoły w B. uzyskali średni procentowy wskaźnik poprawnie rozwiązanych zadań ( $M = 16,9\%$ ) niższy od średniej dla powiatu ( $21,02\%$ ); dało to im 15 miejsce (rangę) wśród zbadanych szkół.

Jest to szkoła ośmioklasowa, jednociągowa, o 7 nauczycielach. Liczebność uczniów w klasach 20—35. Szkoła pełni funkcje zbiorczej w stosunku do czteroklasówki w R. Zlokalizowana jest w byłym dworze szlacheckim; posiada 5 izb lekcyjnych, pracownię zajęć technicznych, zastępczą salę gimnastyczną, bibliotekę i obszerne boisko w byłym parku dworskim.

W skład obwodu szkolnego wchodzi m. in. dwie wsie tworzące jego **strefę centralną**, dobrze wyposażone w instytucje usługowe, administracyjne i kulturalne, mające dobry dojazd do miasta powiatowego odległego o 20 km. Inne wioski wchodzące w skład zbiorczego obwodu szkoły (7) mają położenie bardziej lub mniej **peryferyjne i zależne**, są mniej dogodnie położone w stosunku do centrum gromady i do miasta. W centralnej strefie obwodu szkolnego mieszka  $44,2\%$  rodzin uczniów aktualnie uczęszczających do szkoły; w strefie peryferyjnej mieszka  $55,8\%$  rodzin uczniów.

Wieś (obwód szkolny), na skutek przemian pod wpływem uprzemysławiania, miała w 1970 roku złożoną strukturę społeczno-zawodową. Wśród rodzin uczniów,  $38,4\%$  stanowiły rodziny chłopów-rolników,  $21,8\%$  — rodziny chłopów-robotników,  $17,5\%$  — rodziny robotników niekwalifikowanych,  $10,2\%$  — robotników kwalifikowanych,  $2,5\%$  — pracowników usług,  $1,3\%$  — rzemieślników i  $8,3\%$  — rodziny pracowników umysłowych.

Wieś (obwód szkolny) ma łatwy dostęp do pracy pozarolniczej, a młodzież — łatwy dostęp do różnego typu szkół ponadpodstawowych. We wsi działają aktywnie organizacje i instytucje społeczne, zwłaszcza Koło Gospodyń Wiejskich, Koło ZSL, Koło ZMW, Klub „Ruchu”, biblioteka, Uniwersytet Ludowy, kino.

Środowisko szkoły odznacza się więc dużym stopniem i tempem procesów społecznej modernizacji i urbanizacji, zarazem jednak jest wewnętrznie bardzo zróżnicowane.

### 3. Metoda

Pragnąc uzyskać możliwość prześledzenia współzależności powodzeń i niepowodzeń szkolnych uczniów oraz ich warunków rozwojowych i wychowawczych w rodzinie, posłużyliśmy się dwoma technikami zbierania materiału: wywiadem pedagogicznym w rodzinie oraz testami wiadomości

<sup>10</sup> Patrz: artykuł autora w *Nauczycielu i Wychowaniu*, 1971 nr 2.



i umiejętności szkolnych. Wywiad przeprowadzony został wśród wszystkich rodziców uczniów aktualnie uczęszczających do szkoły (145 rodzin) oraz — dodatkowo — wśród 23 rodzin, z których co najmniej dwoje dzieci chodziło do szkoły i wyróżniało się bądź bardzo dobrymi, bądź bardzo złymi wynikami w nauce. Razem przebadanych zostało 158 rodzin. Zastosowany został „Kwestionariusz wywiadu pedagogicznego w rodzinie wiejskiej”<sup>11</sup>, który zawierał 56 dyspozycji zawartych w dwunastu działach: 1. Informacje wstępne, 2. Wielkość i struktura rodziny, 3. Materialne warunki życia rodziny, 4. Sprawowanie opieki materialnej nad dziećmi, 5. Podział pracy i obowiązków w rodzinie, 6. Wykształcenie i doksztalcenie się członków rodziny, 7. Sposoby spędzania czasu wolnego przez członków rodziny, 8. Stosunek rodziców do nauki szkolnej dzieci i do ich przyszłego zawodu, 9. Stosunek rodziców do przemian społeczno-ekonomicznych, 10. Atmosfera wychowawcza rodziny, 11. Charakter kontroli rodziców nad dziećmi, 12. Kultura językowa członków rodziny.

Wywiady przeprowadziła ośmioosobowa ekipa z Międzywydziałowego Koła Naukowego Pedagogów przy UMK we wrześniu 1970 roku.

Na początku roku szkolnego 1969/70 przeprowadzone zostały badania obszernymi zestawami testów słownikowych, opublikowanych przez J. Konopnickiego i M. Ziembę<sup>12</sup>. Objęto nimi wszystkich uczniów klas IV—VIII. Uczniowie klasy III zostali zbadani testami diagnostycznymi opublikowanymi wcześniej także przez J. Konopnickiego<sup>13</sup>. Podstawą oceny osiągnięć szkolnych uczniów nie objętych pomiarem testowym była analiza dokumentacji szkolnej. Każdy uczeń został w wyniku tych zabiegów zakwalifikowany do jednej z grup uczniów, podzielonych według siedmiostopniowej skali ocen: 1) poziom funkcjonalnego półanalfabetyzmu; 2) poziom bardzo niski; 3) poziom dość słaby, dostateczny; 4) poziom średni; 5) poziom dobry; 6) poziom bardzo dobry; 7) poziom wybitny.

W opracowaniu wyników tę skalę poziomu osiągnięć szkolnych — w celu uproszczenia obrazu — można sprowadzić do skali trójstopniowej, a nawet do dwustopniowej. Ilustruje to tabelka 1, zawierająca też rozkład badanych rodzin według poziomu osiągnięć szkolnych dzieci.

W wypadkach gdy z tej samej rodziny dwoje lub więcej dzieci osiągało różny poziom wyników, kwalifikowaliśmy rodzinę według poziomu średniego (np. jedno dziecko osiągnęło poziom 4, drugie — poziom 6, średnio — poziom 5) lub poziomu dominującego (np. jedno dziecko — poziom 5, dwoje dzieci — poziom 4, średnio — poziom 4). W dwóch przypadkach takie wyważenie poziomu przeciętnego było niemożliwe; wyeliminowane one zostały z dalszej analizy.

<sup>11</sup> Opracował go dla Zespołu Polityki Oświatowej ZBRU PAN S. Kawula.

<sup>12</sup> J. Konopnicki, M. Ziemia: Testy słownikowe i ich zastosowanie. Wrocław 1968.

<sup>13</sup> J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko. Warszawa 1964, „Dodatek”.

Tabela 1

Oceny poziomu osiągnięć	1	2	3	4	5	6	7
	Półanal- fabetyzm	Bardzo niskie	Dosta- teczne	Średnie	Dobre	Bardzo dobre	Wybitne
	Niskie		Dostateczne			Bardzo dobre	
	Gorsze			Lepsze			
Liczba rodzin (razem 156)	30	50	31	19	13	10	3
Odsetek	19,2	32,0	19,8	12,4	8,3	6,4	1,9

#### 4. Struktura rodziny a osiągnięcia szkolne

Czy struktura rodziny, zwłaszcza jej wielkość, oraz typ w zależności od przynależności stratyfikacyjnej rodziców i ich zatrudnienia ma związek z osiągnięciami szkolnymi dzieci?

Okazuje się, że o ile uczniowie słabi (oceny 1—3) z rodzin najliczniejszych (5 i więcej dzieci) stanowią  $\frac{1}{5}$  ogółu tych rodzin, a uczniowie słabi z rodzin z czworgiem dzieci stanowią więcej niż  $\frac{5}{6}$  tych rodzin, to uczniowie słabi w rodzinach najmniejszych stanowią mniej niż połowę ogółu rodzin tej grupy, a nieco więcej niż połowę ( $\frac{4}{7}$ ) w rodzinach z dwojgiem dzieci. Uczniowie słabi stanowią 61% uczniów z rodzin małych (1—2 dzieci), a 75,5% uczniów z rodzin dużych (3 i więcej dzieci).

Tę współzależność pomiędzy poziomem osiągnięć szkolnych a wielkością rodziny potwierdza też większa przeciętnie liczebność rodzin uczniów na poziomie niskim (oceny 1—2), która wynosi 5,4 osoby na 1 rodzinę, w porównaniu do 4,5 osoby na 1 rodzinę uczniów bardzo dobrych (oceny 6—7).

Wielkość rodziny jako czynnik współprzyczyniający się do sukcesów bądź niepowodzeń szkolnych dzieci działa tu na ogół pośrednio. Współdecyduje bowiem o przeciętnym poziomie bytowym, o warunkach opieki i wychowania w rodzinie, o obciążeniu starszych dzieci obowiązkami opiekuńczymi, o warunkach higieny i wypoczynku oraz o warunkach do nauki w domu.

Niekorzystnie wpływa też na poziom osiągnięć szkolnych brak któregoś z rodziców. O ile bowiem w badanej szkole uczniowie na poziomie funkcjonalnego półanalfabetyzmu stanowili 17% (24 na 142) ogółu uczniów z rodzin pełnych, to wśród rodzin niepełnych prawie połowa (6 na 14) uczniów była na tym poziomie. Istnieje też zależność pomiędzy osiągnięciami w nauce i składem rodziny w sensie jej dwu- bądź trójpokoleniowości. Uczniowie o „gorszych” osiągnięciach szkolnych stanowią 73,3% ogółu dzieci z rodzin dwupokoleniowych, a zarazem stanowią 66,6% ogółu dzieci rodzin, w których zamieszkują dziadkowie. Jednocześnie niecałe 4% uczniów z rodzin trójpokoleniowych należy do grupy bardzo dobrych, podczas gdy z rodzin

dwupokoleniowych należy do niej 11,4%. Trójpokoleniowość działa więc dwukierunkowo: pomimo negatywnego wpływu dużej liczebności rodziny na osiągnięcia szkolne dzieci — poprzez poprawienie możliwości opieki nad nimi — nie sprzyja niepowodzeniom szkolnym; z drugiej strony — poprzez pogorszenie przeciętnego poziomu materialnego rodziny i bardziej konserwatywne poglądy na naukę szkolną oraz poprzez niekonsekwentne działania zwiększonej liczby wychowawców — utrudnia osiąganie wysokich powodzeń szkolnych.

### 5. Osiągnięcia szkolne a „pochodzenie społeczne” uczniów

Przynależność rodziny ucznia do określonej warstwy społeczno-zawodowej determinuje poziom życia materialnego i kulturalnego rodziny, podział pracy w rodzinie może mieć więc poważne znaczenie jako syndrom warunków współprzyczyniających się do poziomu osiągnięć szkolnych uczniów. Analiza zgromadzonych informacji na ten temat uwidoczniła, że — w stosunku do ogółu rodzin danego typu — szczególnie niekorzystna jest w badanym środowisku sytuacja dzieci z rodzin robotników niewykwalifikowanych (16 na 27 jest na poziomie niskim), z rodzin chłopów-robotników (więcej niż połowa, 18 : 34, jest na poziomie niskim) i chłopów-rolników (38 na poziomie 1—2 w stosunku do 60 rodzin). Natomiast w „uprzywilejowanej” sytuacji są dzieci z rodzin pracowników umysłowych, wśród których połowa ma bardzo dobre i wybitne osiągnięcia szkolne. Podobne współzależności uwidacznia porównanie udziału rodzin z poszczególnych grup społeczno-zawodowych w poszczególnych przedziałach osiągnięć szkolnych (tab. 2).

Dzieci chłopskie partycypują w grupie niskich osiągnięć aż w 47,5%, w trzeciej części średnich osiągnięć, a tylko w około 8% w osiągnięciach bardzo dobrych, udział dzieci robotników niewykwalifikowanych w grupie uczniów o niskich osiągnięciach szkolnych jest także wyraźnie wyższy w porównaniu z ich udziałem w strukturze całej badanej zbiorowości. Natomiast udział dzieci pracowników umysłowych, robotników kwalifikowanych i pracowników usług jest niewspółmiernie duży w składzie uczniów o wysokich osiągnięciach szkolnych w porównaniu z udziałem tych grup w strukturze całej zbiorowości.

Oczywiście podkreślić raz jeszcze trzeba, że pochodzenie społeczne to syndrom, złożony zespół czynników, cecha dodatnio skorelowana z wszystkimi innymi warunkami wykazującymi współzależność z poziomem osiągnięć szkolnych uczniów.

Wśród cech strukturalnych rodziny współzależność z wynikami w nauce dzieci wykazuje też stała praca zarobkowa matek. Dzieci z rodzin, w których oboje rodzice pracują poza domem, uczą się lepiej (czwarta część dzieci z takich rodzin znalazła się w grupie uczniów „lepszych”, od 5—7

punktów skali, w porównaniu z szóstą częścią dzieci z rodzin, w których matka prowadzi gospodarstwo domowe). Praca zarobkowa matki wiąże się z poziomem warunków materialnych w rodzinie, z jej poziomem wykształcenia oraz z poziomem opieki kulturalnej w rodzinie. Charakterystyczne

Tabela 2

UDZIAŁ DZIECI Z RODZIN POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW W OSIĄGNIĘCIACH SZKOLNYCH

Typ rodziny	Odsetek w danej grupie osiągnięć			Odsetek w całej zbiorowości
	1—2	3—5	6—7	
Chłopi	47,5	33,3	7,7	38,4
Chłopi-robotnicy	22,5	25,4	—	21,8
Robotnicy niewykwalifikowani	20,0	14,3	15,4	17,5
Robotnicy wykwalifikowani	6,3	12,7	23,0	10,2
Pracownicy usług	2,5	1,6	7,7	2,5
Rzemieślnicy	—	3,2	—	1,3
Pracownicy umysłowi	1,3	12,7	46,2	8,3
Ogółem:	100	100	100	100

jest jednak, że wśród rodzin z matką stale pracującą nie było uczniów wybitnych, co wiąże się prawdopodobnie z gorszymi możliwościami opieki i kontroli nad dziećmi w tych rodzinach.

## 6. Tradycje i aspiracje rodziny co do awansu społecznego a osiągnięcia szkolne

O postawie dziecka i rodziny wobec nauki szkolnej decyduje w znacznym stopniu dynamika ciągu rodzinnego, to znaczy tradycja awansu społecznego w rodzinie i poziom aspiracji w rodzinie. Wpływ tego czynnika staraliśmy się ustalić przez zestawienie pozycji społeczno-zawodowych rodziców uczniów z pozycją społeczno-zawodową ich rodziców, czyli dziadków uczniów. Okazuje się, że w rodzinach o najmniejszej dynamice, gdzie dziadkowie (z obydwu stron) byli chłopami-rolnikami, 75% dzieci osiąga niskie rezultaty w nauce (1—3), a tylko 13% dzieci osiąga rezultaty dobre (5—7). Natomiast w rodzinach o największej dynamice, gdzie obydwaj dziadkowie nie byli chłopami, to znaczy w rodzinach, w których najwcześ-

niej głowy rodzin odeszły do zawodów pozarolniczych, odpowiednie proporcje wynosiły 62 : 29%.

Do podobnych rezultatów prowadzi inny sposób oceny dynamiki wewnątrz ciągu rodzinnego — ocena awansu społecznego pokolenia rodziców uczniów w stosunku do pokolenia dziadków uczniów. Można tu wyróżnić trzy typy: 1) rodziny, w których nie zaszedł żaden awans, sytuacja nie uległa zmianie („reprodukcja” prosta); 2) rodziny, w których nastąpił awans, np. dziadek był chłopem lub robotnikiem niekwalifikowanym, a ojciec jest robotnikiem kwalifikowanym lub urzędnikiem („reprodukcja” rozszerzona I); 3) rodziny, w których nastąpił gwałtowny awans, z przeskokiem, np. dziadek był robotnikiem rolnym, a ojciec jest lekarzem, inżynierem („reprodukcja” rozszerzona II).

Tabela 3

CIĄGŁOŚĆ I ZMIENNOŚĆ SYTUACJI SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ RODZINY A OSIĄGNIĘCIA W NAUCE (W ODSETKACH)

Typ „reprodukcji” społecznej	Uczniowie z osiągnięciami			Ogółem
	niskimi	średnimi	bardzo dobrymi	
Prosta	48,7	37,7	14,1	100%
Rozszerzona I	34,4	56,3	9,3	32
Rozszerzona II	9,1	54,5	36,4	11

Wśród badanych rodzin zdecydowanie przeważają te, w których nie nastąpił awans w pozycji społeczno-zawodowej (72,5%), co jest zrozumiałe z tego względu, że dopiero uprzemysłowienie dało niewspółmiernie zwiększone szanse obecnemu młodemu pokoleniu do szybkiego awansu: o ile w rodzinach o typie reprodukcji prostej, połowę stanowili uczniowie o niskich osiągnięciach szkolnych, a tylko 5% uczniowie z wynikami bardzo dobrymi, to już w rodzinach o typie „reprodukcji” rozszerzonej I trzecia część uczniów miała osiągnięcia niskie, a nieco mniej niż dziesiąta część osiągnięcia wysokie, zdecydowanie zaś najliczniejszą część stanowili uczniowie „średni”. Natomiast w rodzinach o najwyższym stopniu awansu pomiędzy pokoleniem rodziców i dziadków uczniowie bardzo dobrzy stanowili aż trzecia część, uczniowie z niskimi osiągnięciami dziesiąta część (przy czym nie było ani jednej rodziny tego typu, z której dzieci byłyby na najniższym poziomie osiągnięć).

Jak z tej analizy wynika, duża dynamika zmian w rodzinie, wzory i tradycja awansu poprzez szkołę bardzo pozytywnie wpływają na osiągnięcia szkolne badanych uczniów. Oczywiście rozumiemy to w ten sposób, że rodziny te nie tylko mają wyższe aspiracje, ale też mogą zapewnić dzieciom

lepsze warunki opieki kulturalnej i materialnej, bardziej doceniają znaczenie wykształcenia w życiu zawodowym i społecznym.

O dynamice przemian rodziny świadczą nie tylko różnice sytuacji rodziców w porównaniu z pokoleniem dziadków, ale także **aspiracje rodziców co do przyszłej sytuacji społeczno-zawodowej dzieci**. W tabeli 6 ujęty jest rozkład aspiracji rodziców z zastosowaniem uprzedniego schematu typów aspiracji na poziomie prostej bądź rozszerzonej reprodukcji pozycji dzieci w stosunku do rodziców. Jeżeli więc, np. ojciec — robotnik niewykwalifikowany, pragnął, aby jego syn ukończył zasadniczą szkołę zawodową, zdobył jakiś „fach” i pracował jako mistrz w fabryce, to kwalifikowaliśmy ten poziom aspiracji jako średni, na poziomie rozszerzonej reprodukcji społeczno-zawodowej I stopnia. Jeżeli ten sam ojciec pragnąłby, aby jego syn — podobnie jak on — podjął po ukończeniu szkoły podstawowej jakąkolwiek pracę nie wymagającą żadnych kwalifikacji, to mielibyśmy do czynienia z aspiracjami niskimi, na poziomie reprodukcji prostej. Jesliby zaś ojciec pragnął, aby syn ukończył studia wyższe i pracował na stanowisku np. kierowniczym, to w tym przypadku kwalifikowalibyśmy poziom aspiracji jako wysoki, na poziomie reprodukcji rozszerzonej II stopnia.

Tabela 4

ASPIRACJE RODZICÓW CO DO PRZYSZŁOŚCI DZIECI A WYNIKI  
W NAUCE\*

Poziom aspiracji	Wyniki w nauce			Ogółem
	Niskie, niedostateczne	Dostateczne i dobre	Bardzo dobrze	
Niskie (reprodukcja prosta)	59%	31%	8%	100%
Średnie (reprodukcja I)	49%	42%	9%	100%
Wysokie (reprodukcja II)	36%	57%	6%	100%
Brak zdania	52%	41%	7%	100%

\* Suma wszystkich liczb w tabeli jest większa niż 156, gdyż rodzice mieli na ogół zróżnicowane plany co do poszczególnych dzieci.

Pomimo małych ilości tabela obok danych w liczbach bezwzględnych zawiera dane w odsetkach w celu ułatwienia porównań. W rodzinach o niskich aspiracjach co do przyszłości dzieci przeważają uczniowie o bardzo niskich osiągnięciach szkolnych, podczas gdy w rodzinach o średnim poziomie aspiracji stanowią oni połowę ogółu uczniów, a w rodzinach o wysokich aspiracjach — już tylko nieco więcej niż trzecią część ogółu dzieci. Natomiast mniej wyraźna jest ta zależność w przedziale wysokich osiągnięć szkolnych. O ile zatem względna liczba uczniów na poziomie niedosta-

tecznym maleje wraz ze wzrostem aspiracji rodziców, to zarazem liczba uczniów na poziomie dostatecznym i dobrym rośnie wraz ze wzrostem aspiracji rodziców, a liczba uczniów bardzo dobrych nie wykazuje takiej współzależności. Inaczej mówiąc, część rodzin ma aspiracje bardzo zaniżone w porównaniu z rzeczywistymi możliwościami dzieci, a inna część rodziców ma aspiracje zdecydowanie zawyżone, gdyż pomimo przeciętnych, średnich wyników w nauce swoich dzieci, pragną dla nich gwałtownego awansu i na ogół wyższego wykształcenia i wysokiej pozycji społecznej. Ten fakt, jak i porównanie awansu pomiędzy pokoleniem ojców i dziadków z planowanym awansem pokolenia synów i ojców, odzwierciedla skalę przemian w możliwościach owego awansu społecznego, jakie otworzył przed mieszkańcami omawianej wsi przemysł. O ile bowiem 113 głów rodzin (na 156) nie awansowało, to te same głowy rodzin pragną awansu dla 123 dzieci (na 162, co do których posiadały zdanie). Sytuacja zatem uległa odwróceniu!

Czy jednak badana szkoła sprzyja zaspokojeniu tych podwyższonych aspiracji? Chyba nie. **Szkoła nie nadała poziomem za tymi aspiracjami.** Jeśli bowiem uznamy, że dla zaspokojenia średnich aspiracji wystarczą co najmniej dostateczne osiągnięcia szkolne, to szanse na ich zaspokojenie ma tylko połowa dzieci z rodzin o takich aspiracjach. Jeśli natomiast uznamy, że dla zaspokojenia wysokich aspiracji potrzebne są wysokie osiągnięcia szkolne, to szansę na to ma tylko 6% dzieci z rodzin o tym poziomie aspiracji. Ta rozbieżność poziomu aspiracji społeczno-zawodowych i możliwości ich zaspokojenia przez szkołę jest tak duża, pomimo iż szkoła i osiągnięcia szkolne są ważnym czynnikiem współkształtującym także poziom aspiracji. Rodzice, którzy zauważają iż dziecko ma zbyt niskie osiągnięcia szkolne, obniżają także wcześniej ustalone plany co do jego przyszłości.

## 7. Warunki materialne rodziny a poziom osiągnięć szkolnych dzieci

W badaniach naszych zmierzaliśmy do ustalenia rzeczywistego poziomu bytowego rodziny, jak i stopnia korzystania przez dzieci z posiadanych warunków materialnych. Ponieważ znaczną część zbiorowości stanowiły rodziny chłopskie i chłopsko-robotnicze, do ustalenia poziomu bytowego rodziny nie mógł służyć wskaźnik dochodów miesięcznych lub rocznych. W rodzinach tych bowiem znaczna część przychodów pieniężnych przeznaczana jest na cele inwestycyjne i produkcyjne, a granica wydatków konsumpcyjnych i produkcyjnych jest płynna. Dlatego też posłużyliśmy się „skalą poziomu bytowego rodziny”, w której za każdy jej element rodzina otrzymywała odpowiednią ilość punktów. Punktowane były następujące elementy: 1) tytuł własności domu mieszkalnego, 2) liczba pomieszczeń w mieszkaniu, 3) liczba osób na 1 izbę, 4) liczba osób na izbę, w której śpią dzieci, 5) liczba osób na 1 izbę ogrzewaną zimą, 6) przedmioty i urządzenia w domu (głośnik, rower, maszyna do szycia, światło elektryczne,

radioodbiornik, telewizor, pralka, lodówka, odkurzacz, motocykl, samochód, woda bieżąca, łazienka, adapter, instrumenty muzyczne, biblioteka domowa różnej wielkości). Maksymalna ilość punktów możliwych do uzyskania wynosiła 86. Tabela 5 zawiera średnie ilości punktów skali poziomu bytowego pogrupowane według siedmiostopniowej skali ocen osiągnięć szkolnych uczniów. Dane w tej tabeli ukazują istnienie wyraźnej współzależności pomiędzy poziomem bytowym rodziny a poziomem osiągnięć szkolnych dzieci. Przede wszystkim silne różnice zachodzą pomiędzy poziomem bytowym rodzin uczniów osiągających niskie i dostateczne wyniki w nauce (od 1 do 3 p.) a poziomem bytowym rodzin uczniów osiągających wyniki średnie (więcej niż dostateczne, dobre, bardzo dobre i wybitne). Średnie dla tych dwu grup rodzin wynoszą: 27,1 p. i 43,2 p. W ramach tych dwu grup odchylają się wyraźnie od średniej ponadto: uczniowie na najniższym poziomie (negatywnie,  $M = 24,2$  p.) oraz uczniowie wybitni (pozytywnie,  $M = 67,0$ ). Jednocześnie pamiętać należy o tym, że rodziny uczniów o osiągnięciach niskich (1—3) stanowią większość (71,6% ogółu; por. tab. 1). Z jednej zatem strony poziom bytowy wyraźnie współprzyczynia się do powodzeń i niepowodzeń szkolnych uczniów, a z drugiej strony niski poziom bytowy większości uczniów analizowanej szkoły współdecyduje o jej

Tabela 5

## POZIOM BYTOWY RODZINY A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE DZIECI

Ocena poziomu osiągnięć szkolnych	1	2	3	4	5	6	7	Ogółem
Przeciętna ilość punktów skali poziomu bytowego rodziny (M)	24,2	28,3	27,6	40,6	42,5	41,7	67,0	31,7

trudnościach, o tym, że dzieci mają przeciętnie złe warunki opieki materialnej.

Podobna korelacja, jak pomiędzy przeciętnym poziomem rodziny a poziomem osiągnięć szkolnych, występuje pomiędzy poszczególnymi elementami skali owego poziomu bytowego i osiągnięciami w nauce. I tak na przykład w dwóch rodzinach, w których przypada mniej niż 1 osoba na izbę ogrzewaną zimą, dzieci osiągają wybitne wyniki w nauce, w rodzinach od 1,1 do 1,5 osoby na 1 izbę ogrzewaną 5 osób ma niskie osiągnięcia i 5 wysokie. We wszystkich rodzinach o zagęszczeniu do 2 osób na 1 izbę ogrzewaną zimą 55% dzieci miało niskie osiągnięcia szkolne, podczas gdy w rodzinach od 2,1 osób na izbę było 80% takich dzieci.

Lepsze warunki mieszkaniowe oznaczają zarazem lepsze warunki do wypoczynku dziennego i nocnego, lepsze warunki higieniczne, lepsze warunki do zabawy i do nauki w domu. I tak na przykład uczniowie z rodzin, w których posiadają oni częściowo lub całkowicie odpowiednie stałe miejsce do odrabiania lekcji, osiągają w 13,4% wysokie wyniki w nauce, w 53,7% wyniki średnie, a w 33% niskie. Natomiast uczniowie nie posia-



dający stałego miejsca do odrabiania lekcji tylko w 2,8% osiágnają wysokie wyniki, a¿ w 71,6% wyniki niskie i w 25,8% wyniki średnie. Podobnie jest z dostępiem do światła elektrycznego. Prawie ze wszystkich nielicznych rodzin nie mających elektryczności (12) dzieci osiágnęły niskie wyniki w nauce (z 11 rodzin), a tylko z jednej rodziny dziecko znalazło się w grupie uczniów bardzo dobrych (rodzina nauczycielska).

Lepsze warunki materialne decydują te¿ o większym tzw. majątku kulturowym rodziny, a więc o posiadaniu radioodbiornika, telewizora, biblioteczki domowej, o prenumerowaniu czasopism itd. Wyposa¿enie za¿ mieszkania w środki masowego przekazu i dostępiem dziecka w rodzinie do książki, czasopisma, muzyki, obrazu, informacji ułatwia i przyspiesza jego rozwój. I tak — ograniczymy się znów do przykłądu — w rodzinach posiadających telewizory połowa uczniów ma niskie (1—3) osiágnięcia szkolne, a trzecia część ma dobre i bardzo dobre osiágnięcia (5—7), podczas gdy w rodzinach nie posiadających telewizorów odpowiednia proporcja wynosi 78% : 11% (ogółem w 111 rodzinach nie ma telewizorów).

Istotnym elementem szeroko pojętych warunków materialnych, a włąściwie procesów produkcyjnych, w rodzinie chłopskiej i chłopsko-robotniczej jest udział dzieci w pracy w gospodarstwie domowym, przydomowym i rolnym. Tabelka 8 ujmuje bardzo uproszczone kategorie dzieci pracujących i nie pracujących, bez uwzględnienia charakteru i zakresu pracy.

Tabela 6

## PRACA DZIECI A WYNIKI W NAUCE

Kategorie dzieci (w odsetkach)	Oceny							Razem
	1	2	3	4	5	6	7	
Dzieci, które pracują	20,5	36	19	10	6	6	3	100% (112)
Dzieci, które nie pracują	16	23	23	18	14	7	—	100% (44)

Dzieci systematycznie uczestniczące w pracach rodziny osiágnają nieco częściej gorsze wyniki w nauce, zwłaszcza za¿ wyniki niedostateczne (56,5% w porównaniu z 39%), oraz nieco rzadziej osiágnają wyniki dobre i bardzo dobre. Różnice jednak nie są bardzo duże, a wszyscy uczniowie wybitni pracowali w gospodarstwie rodziców. Świadczy to o tym, że praca dzieci jest — zależnie od jej celu, rodzaju i zakresu (ilości) — czynnikiem ambiwalentnym: odpowiednio dawkowana i traktowana jako środek wychowawczy sprzyja sukcesom w nauce poprzez kształtowanie korzystnego stosunku do obowiązków, do wszelkiego wysiłku, a występując jako wyłączne i obowiązkowe codzienne zajęcie dziecka po nauce w szkole prowadzi do prze-

męczenia, zaniedbania nauki domowej, do opuszczania lekcji, do poważnych niepowodzeń szkolnych. Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że w połowie rodzin (w 76 na 156) praca dzieci traktowana jest przez rodziców przede wszystkim jako środek wychowawczy („żeby się lepiej rozwinęły”, „żeby się nauczyły gospodarzyć”), w pozostałych rodzinach (w 80) jednak głównym celem pracy dzieci jest odciążenie rodziców od nadmiernego wysiłku (36), pomoc materialna rodzinie (10) lub też pracy dzieci nie towarzyszy świadomość wychowawczej roli pracy (36). W 35 rodzinach dzieci nie wykonują żadnej pracy, w 96 uczestniczą w pracach zarobkowych lub produkcyjnych, a w 27 tylko w samoobsługowych lub pomocniczych. To potwierdza ambiwalentny wpływ pracy na osiągnięcia w nauce.

### 8. Warunki kulturalne w rodzinie a osiągnięcia szkolne dzieci

Zwracaliśmy uprzednio uwagę na fakt ścisłego związku warunków materialnych i rodzaju pracy zawodowej rodziców z możliwościami rozwoju kulturalnego, jakie dziecko posiada w rodzinie. Różne elementy wyposażenia mieszkania, charakter samego mieszkania stanowią tzw. majątek kulturowy bierny, z którego dziecko może korzystać. Poniżej zwrócimy uwagę na niektóre czynniki będące przejawem aktywności kulturalnej rodziny i na ich związek z osiągnięciami w nauce.

Podstawą aktywności kulturalnej jest stopień posiadanego wykształcenia. Kolejna tabela zawiera zestawienie przeciętnego wykształcenia ojców i matek (według ilości ukończonych klas szkolnych) dla grupy uczniów o najniższych i bardzo dobrych osiągnięciach.

Tabela 7

Rodzice		Typ osiągnięć	
		Niskie (1—2)	Wysokie (6—7)
Ojcowie	Liczba	78	12
	Średnia ilość klas ukończon.	5,0	8,7
Matki	Liczba	80	13
	Średnia ilość klas ukończon.	4,8	9,0

Przy przeciętnym poziomie wykształcenia wszystkich ojców 6,0 klas i matek 5,9 klas, dane w tabeli 7 uwidaczniają współzależność wykształcenia rodziców i osiągnięć szkolnych uczniów. Uczniowie bardzo dobrzy mają

rodziców z przeciętnym wykształceniem niepełnym średnim; uczniowie „słabi” mają rodziców z wykształceniem 5 klas szkoły podstawowej. Jednocześnie zwraca uwagę niskie przeciętne wykształcenie wszystkich rodziców oraz, że rodzice o najniższym wykształceniu stanowią więcej niż połowę wszystkich rodziców. To również współdecyduje o poziomie i trudnościach szkoły jako całości. W tej sytuacji zrozumiałe jest, że w większości rodzin dzieci nie miały wzorów w postaci doksztalcenia się rodziców (ogółem ojcowie z 72 rodzin doksztalcali się zawodowo, przede wszystkim w związku z pracą pozarolniczą, ale także w związku z modernizacją gospodarstwa rolnego; doksztalcało się również — zwłaszcza w zakresie gospodarstwa rolnego i domowego — 12 matek).

Ważne znaczenie w kształtowaniu stosunku dziecka do nauki mogą mieć wzory starszego rodzeństwa w tym zakresie. W 19 badanych rodzinach dzieci, po opuszczeniu szkoły, nie kształcą się wcale, w 29 kończą szkołę podstawową lub kurs zawodowej, w 47 uczą się w zasadniczych szkołach rolniczych lub nierolniczych, a w 61 uczęszczają do szkół maturalnych, pomaturalnych i wyższych. Już ten rozkład potwierdza istnienie w badanym rejonie wielkich rzeczywistych możliwości dalszego kształcenia się, pomimo trudnych warunków startowych w wielu rodzinach i niskiego poziomu szkoły w tym środowisku.

Tabela 8

KSZTAŁCENIE STARSZEGO RODZEŃSTWA A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE DZIECI (W ODSETKACH)

Kształcenie rodzeństwa	Osiągnięcia szkolne		
	Niskie (1—2)	Średnie (3—5)	Wysokie (6—7)
Szkoły maturalne, pomaturalne, wyższe	32	51	17
Szkoły zasadnicze, kursy, nie kształcą się	63	34	3

Dla uproszczenia porównajmy sukcesy szkolne dzieci z rodzin, w których starsze rodzeństwo kształci się w szkołach średnich (maturalnych) i wyższych z sukcesami szkolnymi dzieci z pozostałych rodzin.

Porównując liczby względne (tab. 8), możemy stwierdzić, że w rodzinach kształcących już starsze dzieci na poziomie maturalnym i wyższym jest dwukrotnie mniej uczniów na poziomie niskich osiągnięć szkolnych i sześciokrotnie więcej uczniów na poziomie wysokich osiągnięć.

Innym przejawem aktywności kulturalnej rodziny jest korzystanie przez rodziców z biblioteki (ogółem korzysta z niej 52% rodzin). Z rodzin korzy-

stających z biblioteki jest 20% uczniów dobrych i bardzo dobrych (5-7), podczas gdy z rodzin nie korzystających z biblioteki — 13% uczniów. Porównanie liczby uczniów z niskimi osiągnięciami szkolnymi wypada na niekorzyść rodzin nie korzystających z biblioteki (64 : 40%).

W 36 rodzinach utrzymuje się częsty kontakt z miastem; w rodzinach tych trzecia część uczniów — to uczniowie dobrzy i bardzo dobrzy, podczas gdy w rodzinach rzadko kontaktujących się z miastem uczniowie tacy stanowią 1/15 część ogółu tej grupy.

Przejawem modernizacji i kultury życia wewnątrzrodzinnego, „klimatu” wychowawczego w rodzinie jest sposób kierowania rodziną: bądź tradycyjny — patriarchalny, z mężczyzną w roli kierownika rodziny; bądź matriarchalny, spychający mężczyznę do roli dostarczyciela środków utrzymania i z matką w roli głowy rodziny; bądź też demokratyczny — oparty na wspólnym, partnerskim współżyciu w rodzinie. W aż 100 rodzinach deklarowano demokratyczny styl życia w rodzinie, tylko w 20 — patriarchalny, w 36 — matriarchalny. Taka opinia zdaje się być zniekształcona wysiłkiem respondentów, mających na celu stworzenie jak najlepszego obrazu własnej rodziny w oczach ankietera. Przy tym kobiety-matki utożsamiają nie raz słowa „kierować, rządzić, decydować” z „gospodarzyć, opiekować się całą rodziną”. Niezależnie od tego zniekształcenia widoczna jest współzależność pomiędzy klimatem wewnątrzrodzinnym a osiągnięciami szkolnymi dzieci. O ile bowiem np. z 10% rodzin „demokratycznych” dzieci osiągają bardzo dobre wyniki w nauce, to jednocześnie z 8% rodzin „matriarchalnych” i tylko z 5% „patriarchalnych”.

Istotnym elementem aktywności kulturalnej rodziców, który może silnie wpływać na rozwój dzieci, jest język. W badanym środowisku tylko w 7 rodzinach mówiono dobrze zachowaną gwara i aż w 6 z nich dzieci miały niedostateczne wyniki w nauce (w jednej — bardzo dobre). W 40 rodzinach mówiono poprawnym językiem literackim i w czwartej części z nich dzieci uczą się dobrze i bardzo dobrze (5—7). W pozostałych 109 rodzinach mówiono językiem literackim z naleciałościami gwary, co nie pozostawało bez wpływu na trudności językowe uczniów, zwłaszcza na trudności ortograficzne.

## 9. Aktywność wychowawcza rodziców a osiągnięcia szkolne dzieci

Poziom świadomości wychowawczej rodziców, stosowane przez nich metody i techniki wychowawcze i ich wpływ na osiągnięcia szkolne dzieci — to osobny szeroki problem, do którego opracowania także zbieraliśmy materiały. W tym artykule akcentujemy jednak społeczne warunki osiągnięć szkolnych i wskażemy tylko na kilka przejawów aktywności wychowawczej rodziców, bez analizy poziomu ich świadomości wychowawczej.

Wśród przejawów aktywności wychowawczej rodziców istotna jest ten-

dencja do częstego kontaktowania ze szkołą, z wychowawcami klas, do których uczęszczają dzieci, oraz gotowość do dodatkowych, zespołowych czynności rodzicielskich na rzecz wszystkich dzieci. Jeżeli uznamy kontakty do czterech razy w ciągu roku za „rzadkie” i „dość rzadkie”, a kontakty ze szkołą częstsze niż cztery razy w roku za „częste”, to otrzymamy takie zestawienie (tab. 9):

Tabela 9

KONTAKTY RODZICÓW ZE SZKOŁĄ A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE DZIECI

Kontakt	Ocena								Ogółem
	1	2	3	4	5	6	7		
Rzadki	19	31	17	5	4	3	1	80	
Częsty	11	19	14	14	9	7	2	76	

Ponieważ obydwie zbiorowości (często i rzadko kontaktujących się ze szkołą) są zbliżone liczebnością, tabela wyraźnie odsłania zależność: dzieci z rodzin mających częsty kontakt ze szkołą uczą się przeciętnie lepiej. Oczywiście, podobnie jak to odnosiło się do innych czynników, ta współzależność nie oznacza bynajmniej prostej zależności przyczynowej. Dobre osiągnięcia szkolne nie są zatem prostą konsekwencją częstych pobytów rodziców w szkole. Wynika stąd jedynie, że większe zainteresowanie nauką dziecka jest jednym z czynników sprzyjających sukcesom szkolnym.

Innym przejawem aktywności wychowawczej rodziców jest sposób udzielania dzieciom kar za ich wykroczenia. I tu — dla uproszczenia obrazu — podzielimy sposoby wymierzania kar na „pozytywne” (ograniczenie nagród, perswazja itp.) i „negatywne” (kara fizyczna, krzyk, straszenie itp.). W rodzinach, w których sposób udzielania kar uznać można za „pozytywny”, 30% uczniów ma osiągnięcia niskie, 49% osiągnięcia średnie i 21% — wysokie. W rodzinach, w których sposób karania można uznać za „negatywny”, osiągnięcia niskie ma 62% uczniów, średnie — 36% i wysokie — 2% uczniów. Różnice są bardzo duże.

### 10. Czynniki przestrzenne a osiągnięcia szkolne

Uczniowie zamieszkali w centralnej, zurbanizowanej części obwodu szkolnego, blisko szkoły, uzyskali przeciętnie lepsze wyniki w nauce niż uczniowie z peryferyjnej części obwodu szkolnego, mający z domu do szkoły co najmniej 2 km. Wśród uczniów zamieszkałych w centralnej strefie obwodu szkolnego było 32% uczniów słabych (1—2), 52% uczniów średnich oraz 16% uczniów bardzo dobrych. Wśród uczniów zamieszkałych w peryferyjnej strefie obwodu szkolnego było aż 67% uczniów słabych, 31% — średnich, a tylko 2% uczniów bardzo dobrych.

Jak należy interpretować tę wyraźną zależność pomiędzy osiągnięciami szkolnymi a miejscem zamieszkania? Przede wszystkim ogromnym uproszczeniem byłoby traktowanie tej zależności jako prostego związku przyczynowego pomiędzy odległością do szkoły i wynikami w nauce. Konieczność pokonywania przez dzieci dużych odległości po złych drogach wpływa na ich zmęczenie, samopoczucie, stan zdrowia, ilość czasu wolnego. To prawda, że te wszystkie czynniki mają wpływ na powodzenia w nauce. Jednakże, podobnie jak to wystąpiło przy analizie związku wyników w nauce z pochodzeniem społecznym dzieci, miejscem zamieszkania w bardziej lub mniej zurbanizowanej części obwodu szkolnego, jest to zespół czynników powiązanych ze sobą. I tak analiza posiadanych informacji wykazała, że w peryferyjnej strefie obwodu szkolnego rodziny są bardziej liczne, w ich strukturze liczniejszy jest udział chłopów-rolników, mniejsze są tradycje awansu społecznego w rodzinie, są uboższe, częściej nie mają dostępu do elektryczności, radia, telewizji, do miasta powiatowego, dzieci częściej pracują produkcyjnie, rodzice mają niższe aspiracje i bardziej tradycyjne poglądy wychowawcze.

Istnieje zatem korelacja pomiędzy miejscem zamieszkania a pozostałymi czynnikami warunkującymi osiągnięcia szkolne. Jest to więc ważna kategoria charakteryzująca dostęp do oświaty dzieci z takiego typu wsi, podstawowy syndrom uprzywilejowania lub upośledzenia w tym zakresie.

## 11. Podsumowanie

Z przeprowadzonej analizy wynika, że o przeciętnie niskim poziomie funkcjonowania badanej szkoły i o zróżnicowaniu poziomu osiągnięć poszczególnych uczniów w tej instytucji w wysokim stopniu decyduje zespół cech i warunków określających położenie społeczne, materialne i kulturalne rodziny oraz jej aktywność wychowawcza. Tak więc istnieje współzależność pomiędzy powodzeniami w nauce szkolnej a:

- 1) strukturą rodziny (małą liczebnością, dwupokoleniowością),
- 2) przynależnością rodziny do określonej warstwy społeczno-zawodowej związanej z posiadaniem kwalifikacji do pracy pozarolniczej,
- 3) pracą matek w rodzinach pełnych,
- 4) tradycjami awansu społecznego w rodzinie,
- 5) wysokimi aspiracjami rodziny do awansu społecznego dzieci,
- 6) dobrym poziomem bytowym rodziny,
- 7) posiadaniem „majątku kulturowego”,
- 8) umiarkowanym udziałem dzieci w pracy produkcyjnej i pomocniczej,
- 9) wykształceniem rodziców (wyższym niż podstawowym),
- 10) wzorami kształcenia się w rodzinie ze strony starszego rodzeństwa,
- 11) aktywnością kulturalną rodziców,

- 12) częstymi kontaktami rodziców ze środowiskiem ponadlokalnym,
- 13) demokratyczną atmosferą w rodzinie,
- 14) językiem literackim rodziców,
- 15) aktywnością wychowawczą rodziców (np. częstymi kontaktami ze szkołą, świadomym i właściwym sposobem udzielania kar),
- 16) miejscem zamieszkania w zurbanizowanej części obwodu szkolnego.

Niektóre z korelatów osiągnięć szkolnych mają charakter **syndromów czynników** (np. status społeczny rodziny, sytuacja materialna rodziny, wykształcenie rodziców, miejsce zamieszkania), a inne są pojedynczymi **czynnikami**. Niektóre z nich mają charakter **przyczyn** bezpośrednio wpływających na osiągnięcia szkolne uczniów, inne zaś są przejawami zespołów **warunków** wpływających pośrednio na osiągnięcia szkolne.

\*

Pamiętać musimy, że **uzyskane przez nas wyniki badań nie mają charakteru ogólnego** i stanowią materiał odnoszący się do jednego obwodu szkolnego, pozwalający jednak przypuszczać, że podobne współzależności występują w większości wsi tego samego typu, to znaczy wsi o złożonej strukturze społecznej i przestrzennej, o dużej dynamice zmian w środowisku lokalnym i okolicznym (rejonie). Trudne położenie społeczne i materialne większości rodzin wiejskich badanej zbiorowości z jednej strony, a z drugiej wielkie zróżnicowanie tej zbiorowości pod względem położenia społecznego poszczególnych rodzin — komplikuje warunki funkcjonowania szkoły w tym środowisku i częściowo wyjaśnia ogólnie niski poziom jej funkcjonowania.

Bez uruchomienia w polityce społecznej, opiekuńczej, oświatowej i w działalności samej szkoły systemu środków kompensujących wykazane wyżej negatywne współzależności pomiędzy sytuacją rodziny a osiągnięciami szkolnymi dziecka, nie można realnie myśleć o zrealizowaniu w podobnych warunkach podstawowej zasady oświatowej: jednolitego poziomu funkcjonowania szkół podstawowych, a tym bardziej o upowszechnianiu szkoły średniej bez obniżenia jej poziomu.

# SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ WROBEL

## PROBLEMY PRZEBUDOWY NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO WE WSPÓŁCZESNYCH REFORMACH SZKOLNYCH

### 1. Nauczanie początkowe jako szczebel organizacyjny

W już dokonanych i nadal dokonywanych aktualnie reformach szkolnych w różnych krajach poważnym zmianom organizacyjnym i programowym podlega nauczanie początkowe. Mimo wieloletniej tradycji nauczanie to pod względem organizacyjnym wcale nie jest ujednolicone; tak samo jest ono pod względem programowym znacznie zróżnicowane, chociaż w stawianiu podstawowych celów i zadań jest w wielu punktach styczne.

Jest ono różnie nazywane: w ZSRR — „naczalnoje obuczenije”, w krajach anglosaskich — „primary education”, we Francji — „enseignement primaire”, w Czechosłowacji — „narodni škola”, w NRD — „Unterstufe”, w Austrii — NRF — „Volksschule”. A zatem nasze określenie „nauczanie początkowe” użyte w znaczeniu wymienionych terminów określa pracę wychowawczą i dydaktyczną w klasach niższych szkoły obowiązkowej, różnie w różnych krajach nazywanej i różnie też wewnętrznie dzielonej na szczeble, cykle, kursy itd. W niektórych krajach to wydłużone „nauczanie początkowe” stanowi szkołę I stopnia, organizacyjnie wyodrębnioną, na której buduje się szkołę II stopnia, jako drugie wyższe ogniwo szkoły obowiązkowej, nazywane także szkołą średnią lub jej pierwszym szczeblem.

Po ostatniej reformie szkolnej w Związku Radzieckim nauczanie początkowe z kursu 4-letniego zostało sprowadzone do kursu 3-letniego. Podobnie jest w NRD. Szwedzka 9-latka pod względem organizacyjno-programowym tworzy 3 szczeble: szczebel niższy — klasy I—III, szczebel środkowy — klasy IV—VI i szczebel wyższy — klasy VII—IX. We Francji organizacja „l'enseignement primaire” obejmuje roczny kurs przygotowawczy oraz po 2 lata kursy elementarny i środkowy, a zatem jest ono wydłużone w czasie do 5 lat. Podobnie 5-letnią szkołą elementarną mają Włosi (reformacja z 1955 r.) w podziale na dwa cykle 2- i 3-letni. W Belgii nauka na tym szczeblu szkoły trwa lat 6 obejmując 3 dwuletnie kursy — nazywane szczeblem pierwszym, drugim i trzecim.

W Anglii jest jeszcze inaczej; dzieci po ukończeniu lat 5 uczęszczają do 2-letniej „szkoły dziecięcej” („infant school”, będącej w koncepcji progra-



mowej na pograniczu przedszkola i klasy I), po czym przechodzą do 4-letniej „szkoły elementarnej”.

Początkowy szczebel szkoły 4-letni nadal zachowuje wiele krajów, szczególnie krajów europejskich; należą tu przede wszystkim: Austria, Bułgaria, Dania, Jugosławia, NRF, Rumunia, Polska, Węgry. Prowadzi się dyskusje w sprawie sprowadzenia tego kursu do lat trzech, np. w Bułgarii, podobne głosy pojawiają się i u nas. W Czechosłowacji nauczanie początkowe jest nadal 5-letnie.

## 2. Plany i programy nauczania

Ilustracją zewnętrzną tendencji we współczesnych reformach szkolnych w zakresie „nauczania początkowego” są w znacznym stopniu plany nauczania, zawierające wykaz przedmiotów szkolnych oraz godzin przeznaczonych na nie w poszczególnych klasach. Tak na przykład w krajach socjalistycznych w planach obowiązujących aktualnie od kilku lat suma godzin tyg. w pierwszych 4 latach nauki wynosi: Bułgaria — 96, Czechosłowacja — 96, Jugosławia — 89, NRD — 101, Polska — 87, Rumunia, Węgry, ZSRR — po 97 (dla NRD i ZSRR klasa IV włączona jest już do następnego szczebla nauki).

Dla porównania kilka danych na ten temat w odniesieniu do niektórych krajów kapitalistycznych: Austria — 92 lub 97, Anglia — 81, Belgia — 110, Francja — 120, Japonia — 106, Szwecja — 100 (w wymienionych krajach tylko dla Francji i Japonii w planach nauczania nie występuje nauka religii)<sup>1</sup>. Należy dodać jeszcze, że w Anglii, Belgii i Francji godziny lekcyjne w „planie” mają po 60 minut.

Można by jeszcze podać szereg innych informacji dotyczących tego tematu, coś w rodzaju „ciekawostek”; na przykład, że w klasie I w Tunezji dzieci przebywają przez 15 godzin lekcyjnych tygodniowo, przez 16 — w Korei, przez 17 — w Unii Poł. Afr., przez 18 — w Iranie, Kambodży, NRF, Norwegii, w Polsce, przez 34 — w Paragwaju, przez 36 — w Libii, przez 37 — w Kolumbii.<sup>2</sup> W krajach, w których plany nauczania są znacznie wydłużone, sporą część czasu przeznaczają się na zajęcia artystyczno-techniczne, prace „twórcze”, rekreacyjne, wf. W krajach zaniedbanych pewną część czasu przeznaczają się na prace rolne i ogrodnicze.

Bardziej istotne jest pytanie dotyczące wymiaru godzin na poszczególne zajęcia — przedmioty występujące w planach nauczania. W pracach wydawanych przez UNESCO w zakresie „nauczania początkowego” wyróżnia się 9 grup zajęć — przedmiotów: 1) język ojczysty, 2) matematyka, 3) przyrodoznawstwo, 4) wychowanie moralne i wiedza społeczna, 5) zajęcia prak-

<sup>1</sup> Por. T. Wróbel: Nauczanie początkowe za granicą. *Życie Szkoły* 1970/71.

<sup>2</sup> R. Dottrens: Programmes et plans d'études dans l'enseignement primaire. UNESCO, Paris 1962.

tyczno-techniczne, 6) wychowanie estetyczne (plastyczne i muzyczne), 7) wychowanie fizyczne, 8) religia, 9) inne zajęcia.

W materiałach opublikowanych przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w 1958 r. wspólnie z UNESCO<sup>9</sup> podaje się, że nazw na oznaczenie poszczególnych przedmiotów w obrębie wymienionych grup jest aż 352 (dane pochodzą z 73 krajów).

Interesujące są dane dotyczące procentu poszczególnych grup przedmiotowych w planach nauczania. Uwzględniając wszystkie kraje okazuje się, że średnio na język ojczysty przeznaczają się 33,16% czasu (najwyższy wskaźnik wynosi 71, najniższy 12,5); na matematykę przeznaczają się średnio 15,98% (najniższy — 6, najwyższy 28,5), na przyrodoznawstwo średnio 10,69 (najwyższy — 28,5). W odniesieniu do pozostałych grup przedmiotowych dane przedstawiają się następująco: wychowanie moralne i wiedza społeczna odpowiednio — 8,72 i 38, zajęcia praktyczne — 10,33 i 45, wychowanie estetyczne 7,15 i 19, wychowanie fizyczne — 7,15 i 19, religia — 5,14 i 19,5, inne zajęcia — 2,47 i 28 (liczby na pierwszym miejscu oznaczają czas przeciętny na dany rodzaj prac, liczby na drugim miejscu odnoszą się do czasu najwyższego).

A oto dalsze dane w odniesieniu do usytuowania niektórych przedmiotów w różnych krajach: na język ojczysty w Maroku przeznaczają się 71% wymiaru godzin, w ZSRR — 46%, w Rumunii — 44%, NRD — 37%, Francji i Szwecji — około 35%, Jugosławii — 28%, Anglii — 23%, Japonii — 20,5%, Indii — 12,5%. Podobnie zróżnicowane jest wyposażenie w godziny na matematykę: w Brazylii przeznaczają się na nią — 28,5%, ZSRR i w NRD po — 23%, Rumunii — 25%, w Maroku, Japonii, Jugosławii, Bułgarii — ok. 20,5%, Szwecji — 18%, Belgii — 17%, Anglii — 16%, Francji — 13%, Indii — 6%.

Charakterystyczne w planach nauczania jest wyposażenie języka ojczystego i matematyki w klasie I, np. w ZSRR — 50%, 25%, NRD — 50%, 20%, Czechosłowacji — 52%, 20%, Rumunii — 50%, 20%. Na matematykę przeznaczają się tyg. w Indiach i na Cejlonie — 1,5 godz., w Szwecji, Grecji — 3 godz., w Kanadzie — 3,25, Francji — 3,5, Finlandii — 4, Hiszpanii — 5, ZSRR, Brazylii, Kolumbii, Indonezji, Iraku, Egipcie, Libii, Peru i na Węgrzech — po 6 godz. tygodniowo.

### 3. Modernizacja treści kształcenia

U podłoża reform w planach i treściach nauczania leżą przyczyny społeczno-ekonomiczne, rozwój nauki i techniki, potrzeby ogólnokulturalne, wiązanie wiedzy z życiem, a także postęp w naukach pedagogicznych, przede wszystkim zaś w psychologii i dydaktyce. Potrzeby w zakresie sąsiedzkiego i międzynarodowego porozumienia wyrażają się we wprowadzaniu

<sup>9</sup> Preparation and issuing of the primary school curriculum. Paris — Geneve 1958.

nauki języka obcego już na teren klas niższych, np. Szwecja wprowadziła język angielski do klasy III w wymiarze 2 godz. tygodniowo, Czechosłowacja język rosyjski do kl. IV.

Zadośćuczynienie wymienionym potrzebom społecznym wpływa na zwiększanie planów nauczania i na przesunięcia w przydziale godzin na różne zajęcia; dlatego też zmieniają się wzajemne proporcje różnych zajęć szkolnych; poważnie zmieniają się także metody nauczania i wychowania. Jeśli dawniej tak wiele czasu poświęcano na opanowanie elementarnej techniki czytania, to dzisiaj w szeregu krajów umiejętność tę opanowuje się w ciągu kilku miesięcy w klasie I. Sprawa ta zresztą uzależniona jest od różnych czynników, wśród których metody i środki nauczania odgrywają decydującą rolę, w ramach oczywiście postępowego systemu dydaktyczno-wychowawczego.

Ten postępowy system pedagogiczny w pracy klas niższych można by zarejestrować następującymi tendencjami:

- uwzględnianie w pracy poznawczej towarzyszącego jej wielostronnego działania ucznia,
- akcentowanie w metodach nauczania środków i sposobów aktywizujących wszelkie procesy psychiczne dziecka, szczególnie zaś procesy myślowe i samodzielną działalność,
- w różnych wariantach nauczania łącznego coraz częściej uwzględnia się metody sprzyjające nauczaniu systematyzującemu,
- podkreślanie wartości pracy grupowej oraz dobór środków i form wpływających na uspołecznienie ucznia,
- prowadzenie pracy zróżnicowanej uwzględniającej indywidualne potrzeby psychiczne dzieci,
- troska o skuteczność w pracy z dziećmi, zmierzającej do likwidacji niepowodzeń szkolnych, wyrazem czego jest wyraźny wzrost funkcji opiekuńczo-wychowawczej.

Cechą postępowego systemu pedagogicznego w nauczaniu początkowym jest akcentowanie propedeutycznego charakteru pracy w tych klasach; ta przygotowawcza praca ma aktywizować ucznia wszechstronnie, dostarczać mu ciągle okazji do różnorodnych działań, dzięki którym będzie on przygotowany do systematycznej nauki na dalszym szczeblu szkoły.

Wymienione momenty o d n a w i a n i a, pogłębiania i reformowania systemu i stylu w pracy z młodszymi dziećmi występują w różnych krajach w różnym nasileniu i proporcji. Aby zatem charakteryzować poszczególne rozwiązania w różnych krajach, trzeba by przedstawić „indywidualne” zmiany w systemach „nauczania początkowego” na tle ogólnej sytuacji danego kraju. Tak na przykład w Anglii tradycyjne nauczanie elementarne określane krótko jako „3r” (reading, writing, arithmetic) po drugiej wojnie światowej przekształcono w „3a” (age, ability, attitude — wiek, uzdolnienia, postawa — przydatność). W Belgii w programie z 1959 r. zwyciężyły podstawowe idee Ovidiusza Decroly’ego, który w swoim czasie

rzucił hasło „szkoły życia przez życie dla życia”. Nowa koncepcja powstała w wyniku długich dyskusji i walki z obrońcami szkoły herbartowskiej. Współczesny system nowej pedagogiki belgijskiej uwzględnia dwie zasady:

- 1) punktem wyjścia dla pracy szkolnej jest dziecko ze swoimi potrzebami,
- 2) potrzeby i zainteresowania realizuje się w konkretnym środowisku — bliższym i dalszym.

W pracy szkolnej należy zharmonizować i zintegrować potrzeby indywidualne oraz wymagania społeczne, stawiając sobie za cel uspołecznienie dzieci przez wrastanie ich w środowisko społeczne. Osią programową szkoły początkowej jest tu *studium środowiska*.

We Francji, gdzie koncepcja nauczania początkowego, określona w programie z 1887 r., była wielokrotnie uzupełniana i odnawiana, pracę w klasach niższych sprowadza się do opanowania zasobu wiadomości potrzebnych w przyszłości oraz do nabycia równocześnie odpowiednich umiejętności myślenia i rozumowania. Rozwijający się żywo w tym kraju ruch „technik Freineta” dąży do odnowienia dawnych haseł szkoły aktywnej w nowych warunkach życia współczesnego przy coraz lepszej znajomości psychiki dziecka.

W Austrii, gdzie w okresie międzywojennym tak intensywnie reorganizowano pracę w klasach niższych wokół nauczania łącznego w koncepcji K. Linkego (podobnie jak w Belgii idee Decroly'ego) rozwija się tu w nowych warunkach ta sama koncepcja; w szczególności nowe programy z 1963 r. daleko odbiegają od dawnych propozycji „mistrza”. Te, a także inne tendencje w nauczaniu początkowym niektórych krajów można by w przybliżeniu określić jako koncepcje zmierzające do odnowienia dawnej „szkoły aktywnej” z wykorzystaniem szeregu haseł „nowego wychowania” w nowych warunkach — przy uwzględnieniu nowych potrzeb społecznych i postępu w zakresie metod wychowania i nauczania.

Ale w tych reformach nie popełnia się już błędów „nowego wychowania”. Trzeba po pierwsze stwierdzić, że w takim czy innym układzie program (globalno-kompleksowym czy bardziej przedmiotowo-systematyzującym) docenia wartości wiedzy rzeczowej w kształceniu uczniów na początku ich kariery szkolnej. W każdym programie, mniej czy bardziej rozbudowanym, treści rzeczowe są wyraźnie postawione. Obok mocnej pozycji języka ojczystego w planie nauczania rozszerza się wymiar godzin na matematykę i rozbudowuje się ją o nowe treści.

Najwięcej nowych zagadnień i najdalej idące zmiany wprowadza się w tym właśnie przedmiocie. Nowe programy matematyki w niektórych krajach, przede wszystkim w ZSRR, NRD, gdzie już je wprowadzono, w niektórych stanach USA, a także w licznych szkołach eksperymentalnych w różnych krajach programy te gruntownie zmieniają się. Zmierzają one do: a) strukturalnego ujęcia matematyki (struktury arytmetyczne, geometryczne, algebraiczne), b) wprowadzanie elementów algebry od kla-

sy I — wprowadzanie symboli literowych dla liczb, działań, związków między działaniami i praw działań, c) wprowadzanie do rozwiązywania zadań tekstowych już w klasie I metody równań z symbolem niewiadomej, d) kształcenie nowoczesnego języka matematycznego i kształcenie myślenia logicznego (stosowanie symbolicznych środków graficznych dla wyrażania myśli matematycznych).

Rozszerza się także wymiar godzin na wiedzę przyrodniczą i społeczną, kładzie się nacisk na wychowanie zdrowotne. Do słabszych stron niektórych reform zalicza się niedocenywanie rangi wychowania estetycznego. Ogólnie można stwierdzić, że w nowych programach wykorzystuje się wzrastające możliwości dzieci, że metody pracy w szkole, zaopatrzenie jej w odpowiednie wyposażenie znajduje w nowoczesnych reformach na tym szczeblu coraz szersze uwzględnienie, szczególnie w krajach zaawansowanych.

#### 4. O dwóch odkryciach dziecka

Wyniki badań psychologicznych ostatnich dziesięciu lat XIX w. oraz żywy ruch badawczy w dziedzinie pedagogiki eksperymentalnej dały w efekcie rozpoznanie charakteru szeregu ważnych funkcji psychicznych, ich mechanizmów. Nowe fakty, jakie uzyskano w dalszych badaniach w pierwszych dziesiętkach lat XX w., wpłynęły w poważnym stopniu, bezpośrednio lub pośrednio, na praktykę szkolną. Upraszczając zagadnienie można powiedzieć, że dokonano wówczas po raz pierwszy szczegółowego określenia jakościowych różnic między strukturą psychologiczną dziecka a strukturą psychiczną człowieka dorosłego. To pierwsze odkrycie dziecka posłużyło za podstawę dla różnych koncepcji pedagogicznych, w których decydującym czynnikiem — w programach i metodach nauczania — miały być potrzeby dziecka, stąd nazwa w określeniu tych tendencji — pajądocentryzm — pedagogika od dziecka.

Ellen Key (Szwedka) opierając się na wynikach psychologii i najnowszych prądach pedagogicznych poprzedniego stulecia witała 1900 rok, rozpoczynający nowy wiek, książką pod wymownym tytułem: „Stulecie dziecka”. Książka, w krótkim czasie przetłumaczona na wiele języków, głęboko wzruszała czytelników. Autorka, jak mało kto po „Emilu” Russa, przedstawiła sugestywnie i w gorących słowach prawa dziecka do swojego życia, jego prawa do wychowania.

Na przełomie XIX i XX wieku powstały w Europie i USA liczne szkoły eksperymentalne, poszukujące nowych rozwiązań organizacyjno-programowych szczególnie w klasach niższych. Ów żywy ruch reformatorski atakował wypaczenia szkoły tradycyjnej. Jego odmiany — znane pod różnymi postaciami nauczania łącznego, ośrodków zainteresowań, szkoły aktywnej, szkoły na miarę — przyczyniły się do spopularyzowania nowych idei, które wyrażały się w reformach programów, metod i organizacji pracy w szkole,

podważających oraz uzupełniających system klasowo-lekcyjny. Z różnymi uzupełnieniami i poprawkami elementy tego ruchu dają się zauważyć w reformach szkolnych aż do czasów najnowszych. Szereg poprawek w systemie dydaktycznym szkoły ciągle wносиły wyniki badań psychologicznych. Jednym z punktów wyjścia w tych badaniach był problem stosunku do r z e w a n i a i r o z w o j u. Rozwój zachodzi głównie na skutek dojrzwania pod wpływem czynników zewnętrznych — głosili reprezentanci tego stanowiska. Wysiłki własne ucznia liczą się także, jednak niewiele one pomogą, jeśli nie ma momentów sprzyjających w dziedziczności. Wiele nowych elementów do teorii i praktyki uczenia się wniósł J. Piaget, wprowadzając pojęcie operacji w mechanizmie interioryzacji. Rozwój umysłowy dziecka postępuje według kolejnych faz.

Z tego stanowiska wychodząc można by stwierdzić najogólniej w dużym uproszczeniu: programy i metody nauczania trzeba opierać na aktualnych szczeblach rozwoju dziecka, zgodnie z jego możliwościami umysłowymi (stąd jedna z klasycznych zasad nauczania). Program szkolny z tego punktu widzenia idzie za dzieckiem względnie równoległe z nim; program ma iść zgodnie z rozwojem.

Scharakteryzowane wyżej zmiany, jakich dokonano w aktualnych reformach szkolnych, mimo wielu korzystnych zmian nie naruszyły podstaw, na których opierało się nauczanie początkowe, gdyż założenia psychologiczne i pedagogiczne nadal są oparte w różnych reformach na zrębach tradycji.

Wprawdzie wielką zdobyczą tamtej psychologii było w ogóle „odkrycie dziecka” z jego właściwościami rozwojowymi, to jednak systemy dydaktyczne oparte na niej pielegnowały spontaniczny rozwój dzieci i budziły ich aktywność „idąc niejako za dzieckiem”. Starano się zaoszczędzić mu większego wysiłku, a zadania początkowej nauki widziano przede wszystkim w kształtowaniu elementarnych umiejętności umysłowych oraz zdobyciu wstępnych epizodycznych ujętych wiadomości, które są przygotowaniem do późniejszej dopiero, poważniejszej nauki w klasach wyższych.

W badaniach, jakie ostatnio przeprowadzają psychologowie w różnych krajach, przede wszystkim zaś w Związku Radzieckim i USA, na uwagę zasługuje rewizja dotychczasowych podstaw psychodydaktycznych uczenia się. Podstawy psychologiczne dotyczą stosunku nauczania i rozwoju, podstawy dydaktyczne dotyczą doboru i układu treści.

Radzieccy badacze, głównie W. Dawydow, D. Elkonin, P. Galperin, G. Kostiuik, L. Zankow, A. Zaporozec, opierając się na zmienionych warunkach rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym, widzą możliwości znacznego podwyższenia dotychczasowych wymagań stawianych dzieciom tego wieku. Szczególnie doniosła rola przypada tu dobrze zorganizowanemu nauczaniu. Wymienieni psychologowie przyjmują w swoich badaniach, a także w różnych rozwiązaniach praktycznych tezę postawioną już w latach trzydziestych naszego stulecia przez L. Wygotskiego: tylko to nauczanie jest dobre, które wyprzedza rozwój.

Problemem czołowym w badaniach wspomnianych osób jest stosunek nauczania do rozwoju. Teoria i technika działań umysłowych opracowana przez P. Galperina dowodzi, że najbardziej celowe jest organizowanie takich sytuacji, w których faza orientacyjna wyprzedza fazę wykonawczą.

Mamy tu więc nową interpretację uczenia się, w której akcent położony jest na działanie skierowane na rzeczy, gdyż wiedza powstaje w wyniku działań na rzeczach. Działania stopniowo stają się umiejętnościami. Wprowadzając takie treści, których dziecko aktualnie jeszcze nie może opanować, gdyż osiągnięty rozwój nie we wszystkim na to pozwala, przez odpowiednie postępowanie dydaktyczne możemy wywołać motywy potrzebne do wysiłku i spowodować wzrost możliwości poznawczych dzieci. Praca w szkole przebiega lepiej i efektywniej, jeśli opiera się na odpowiednim poziomie trudności.

Główna teza wprowadzonych badań brzmi: rozwój umysłowy uczniów wyznaczony jest treścią opanowywanych wiadomości. Nauczanie idąc przed aktualnym rozwojem, idąc „przed dzieckiem” nowymi treściami i sposobem opanowania tych treści, wyzwała w uczniu nowe postawy, wywołuje reakcje, niejako „zmusza” do odpowiedzi na nowe sytuacje zewnętrzne nowym zachowaniem się, nowymi reakcjami.

A zatem program ma iść „przed dzieckiem”, tj. wyprzedzać aktualnie osiągniętą fazę rozwojową.

Cóż się wówczas dzieje w dziecku i z dzieckiem? Dokonuje się przewrót. Dzieci właściwie prowadzone, oczywiście przy znacznej własnej aktywności, szybką postępują naprzód; uczą się więc i szybciej oraz wcześniej. Więcej nie tylko na ilość.

W USA podobne optymistyczne stanowisko zajmuje wybitny psycholog J. Bruner, którego książka pt. „Proces kształcenia” (1964) jest szeroko już znana. Często powtarza się następujące zdanie Brunera: „...każde dziecko na każdym etapie rozwoju można uczyć efektywnie każdego przedmiotu, podawanego w odpowiedniej formie, rzetelnej pod względem intelektualnym.”

I na tym podejściu do zagadnienia psychologowie dokonali drugiego odkrycia dziecka ukazując zwiększone możliwości dzieci współczesnych. Na te zwiększone możliwości składają się różne oczywiście czynniki, nie tylko te natury psychologicznej.

## 5. Uwagi końcowe

Poważne konsekwencje, jakie wynikają dla opracowania nowych programów nauczania w klasach niższych z faktu „drugiego odkrycia dziecka”, wyciągnięto już w niektórych krajach. W Związku Radzieckim po kilkunastoletniej fazie prób i eksperymentów, prowadzonych przez kilkudziesię-

sięciu pracowników naukowych pod kierunkiem wytrawnych profesorów, wprowadzono od r. 1969 nowy program w klasach I—III. W programie tym na szczególną uwagę zasługują nowe treści matematyczne, językowe oraz przyrodznawstwo, wyodrębnione w oddzielny przedmiot już po 3 miesiącach nauki w klasie I.

W NRD nowy program wprowadzono do klas I—III od r. 1968 opierając go na podobnych zasadach, jak to uczyniono w Związku Radzieckim. W innych krajach, szczególnie naszego obozu, intensywnie pracuje się nad nowymi programami. Podobnie jest u nas. Przyjmując fakt powszechnego przyspieszenia rozwoju fizycznego i umysłowego naszych dzieci, nie należy jednostronnie wyciągać z tego faktu wniosku dla pracy dydaktycznej w szkole. Dzieci naszych czasów są rzeczywiście pod względem intelektualnym coraz lepiej rozwinięte (uczą się więcej i szybciej), lecz równocześnie są one coraz mniej zrównoważone pod wielu względami, są niedostosowane, o zaburzonej równowadze emocjonalnej i społecznej. Trzeba pamiętać, że „nie sam mózg chodzi do szkoły”. Wykorzystując różne korzystne momenty sprzyjające w naszych czasach ogólnemu rozwojowi dzieci, szczególnie w młodszym wieku szkolnym, nie należy zapominać o „dziecięcości dziecka”, jego potrzebach psychicznych. Stąd trzeba położyć nacisk na właściwy system ogólnowychowawczy, a nie jednostronnie dydaktyczny — intelektualny.

Mówiąc o współczesnych reformach nauczania początkowego należy zasygnalizować centralny problem tych reform, a mianowicie problem *n a u c z y c i e l a*; jak przygotowany, jaki typ nauczyciela — klasowy czy przedmiotowy, o tym jak również o różnych konkretnych rozwiązaniach w nowych reformach w nauczaniu początkowym trzeba jednak pisać oddzielnie. Problemem nr 1 jest nowy program matematyki, nr 2 — program języka ojczystego, nr 3 — przyrodznawstwo i wiedza społeczna, nr 4 — nauczyciel, nr 5 — system wychowawczy, nr 6 — organizacja pracy dydaktycznej. Czy te sygnały wyczerpują zagadnienie — oczywiście nie, gdyż całość jest bardzo złożona.



MARIAN RATAJ

## O NOWOCZESNY SYSTEM OŚWIATY I WYCHOWANIA

Ukształtowany w Polsce system oświatowo-wychowawczy stwarza młodzieży i dorosłym znaczne możliwości realizacji aspiracji w dziedzinie wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, służąc równocześnie zaspokajaniu potrzeb kadrowych gospodarki i kultury narodowej. W aktualnym kształcie tego systemu dostrzegamy jednak wiele luk i słabości pomniejszających jego społeczne znaczenie oraz obniżających efekty wysiłków licznej kadry pedagogów.

Niedomagania naszego systemu oświatowo-wychowawczego są m. in. spowodowane szeregiem trudności towarzyszących jego kształtowaniu. Tworzyliśmy go w Polsce Ludowej prawie od podstaw, w warunkach ostrego niedoboru nauczycieli i słabej bazy dydaktycznej, przy niskim poziomie wykształcenia ludności i nacisku na szkołę licznych roczników wyżu demograficznego, w okresie rozwiązywania wielu skomplikowanych problemów budownictwa socjalistycznego, rosnącego zapotrzebowania na wykwalifikowane kadry i ograniczonych możliwości ekonomicznych państwa. Poszukiwano w pierwszym rządzie takich rozwiązań i umacniano te człony systemu, które przynosiły szybkie efekty, nie uwzględniając dostatecznie potrzeb perspektywnych i wymogów nauk pedagogicznych. Aktualny kształt systemu oświatowo-wychowawczego jest wyrazem kompromisu między wymaganiem rozwoju społecznego i teorii kształcenia oraz doraźnymi potrzebami i możliwościami ekonomicznymi państwa. Zrozumiałe są zgłaszane często wątpliwości, czy kompromisowe rozwiązania są rzeczywiście społecznie i ekonomicznie uzasadnione, czy cena, którą płaci społeczeństwo za ten kompromis, nie jest zbyt wysoka. Zachodzi zatem potrzeba dokonania rzetelnej oceny tego systemu i nakreślenia wieloletnich perspektyw jego rozwoju. Zadania takie zostały między innymi postawione przed komitetem ekspertów powołanych w wyniku decyzji Biura Politycznego KC PZPR. Jest to tym bardziej konieczne, że aktualnie coraz większe zrozumienie znajduje teza o decydującym wpływie czynnika ludzkiego na postęp ekonomiczny i społeczny kraju, na tempo rozwoju Polski Ludowej.

Przegląd i krytyczną analizę systemu oświatowo-wychowawczego rozpocniemy od wychowania przedszkolnego, które stanowi jego najniższy szczebel.

Wychowanie przedszkolne jest aktualnie jednym ze słabszych członów systemu oświatowo-wychowawczego. Tempo jego rozwoju jest niewystarczające, co powoduje występowanie dysproporcji między zapotrzebowaniem

społecznym na miejsca w przedszkolach a możliwościami obejmowania dzieci wychowaniem przedszkolnym. W roku szkolnym 1969/70 na 2099 tys. dzieci w wieku od 3 do 6 lat w przedszkolach znalazło się 512 tys., co oznacza, że zorganizowanym wychowaniem obejmujemy około 25% dzieci w wieku przedszkolnym. Niewystarczający stopień upowszechnienia wychowania przedszkolnego sprawia, że stanowi ono nie tyle część składową systemu oświatowo-wychowawczego, ile działu opieki socjalnej, a co za tym idzie — nie spełnia i nie może spełniać konsekwentnie określonych funkcji dydaktyczno-wychowawczych. Pozbawia to społeczeństwo możliwości zorganizowanego oddziaływania wychowawczego na wszystkie dzieci już we wczesnym stadium rozwojowym, w okresie szczególnie wysokiej dynamiki i plastyczności rozwojowej. Chodzi tu nie tylko o celowe kierowanie procesami rozwojowymi najmłodszych dzieci, ale również o wyrównywanie dojrzałości do systematycznej pracy w szkole, a być może także o przejmowanie przez przedszkola niektórych zadań dydaktyczno-wychowawczych realizowanych w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Objęcie wszystkich dzieci wychowaniem przedszkolnym, chociażby tylko w okresie roku poprzedzającego wypełnianie obowiązku szkolnego, stwarzałoby szansę pełniejszego powiązania wychowania przedszkolnego z całym systemem oświatowo-wychowawczym, a tym samym także realizacji wyraźniej określonej koncepcji pedagogicznej. Rozwiązania takie są dziś bardziej realne, ponieważ w warunkach oparcia odpłatności za pobyt dziecka w przedszkolu na nowych zasadach znaczna część środków na działalność przedszkolną napływa od rodziców. Istotnym zadaniem jest zatem dążenie do stopniowego upowszechnienia wychowania przedszkolnego, co pozwoli na efektywniejsze kojarzenie pedagogicznych i socjalnych funkcji przedszkoli.

Inne tendencje obserwujemy w dziedzinie kształtowania sieci szkół podstawowych. Kraj nasz pokryliśmy gęstą siecią szkół podstawowych, stwarzając wszystkim dzieciom możliwość wypełniania obowiązku szkolnego. Znaczna ilość tych szkół to placówki małe, o niewielkiej ilości dzieci i małej liczbie nauczycieli. Według danych z roku 1969/70 mieliśmy w kraju 25,7% szkół o jednym nauczycielu, 5,5% — o dwóch nauczycielach, 0,7% — o trzech i 10,4% — o czterech nauczycielach. Oznacza to, że około 43,0% szkół podstawowych można uznać za placówki o niskiej efektywności społeczno-pedagogicznej i ekonomicznej. Jednostkowe koszty kształcenia w szkołach małych kształtują się prawdopodobnie na wyższym poziomie, a obciążenie pedagogów nauczaniem przedmiotów, do których często nie otrzymali dostatecznego przygotowania, zwłaszcza w klasach łączonych, nie może gwarantować wysokiego poziomu kształcenia. Co prawda w roku szkolnym 1969/70 uczniowie uczęszczający do szkół o sześciu i więcej nauczycielach stanowili 89,1% ogółu młodzieży w szkołach podstawowych, ale przecież znaczna jeszcze ilość dzieci korzystała ze szkół niepełnowartościowych.

Zmiany w sieci szkół podstawowych w kierunku tworzenia placówek większych, o wyższych walorach ekonomicznych i pedagogicznych, są możliwe, o ile przewyżczy się przestarzałe poglądy na zasady kształtowania sieci szkolnej i skuteczniej podejmie się wysiłki nad rozwiązaniem problemu dowożenia dzieci do szkół zlokalizowanych w większych odległościach od miejsca zamieszkania uczniów, a także w najniezbędniejszych przypadkach zapewni się uczniom miejsca w internatach.

Istotne komplikacje w pracy szkół podstawowych powoduje również niedorozwój szkół specjalnych. W normalnych klasach pobiera naukę część młodzieży wymagającej specjalnych zabiegów pedagogicznych. Uczniowie ci nie tylko utrudniają rytmiczną pracę z młodzieżą bez odchyień od normy i efektywną realizację programów kształcenia, ale z ich szeregów rekrutują się często młodociani nie przystosowani do życia społecznego, a z reguły — kandydaci do powtarzania klasy bądź do zasilania grup obywateli bez ukończonej szkoły podstawowej. Sytuacja taka przynosi ewidentne szkody społeczne i wymaga przewyżczenia. Młodzież ta może zostać przysposobiona do życia i pracy w społeczeństwie, a następnie realizować określone zadania zawodowe, nie będąc ciężarem dla społeczeństwa. Być może, iż skutecznym sposobem rozwiązania tego zagadnienia byłoby zwiększenie ilości grup młodzieży odbiegającej wyraźniej od norm przeciętnych, głównie opóźnionej w rozwoju, przy normalnych szkołach podstawowych. Wymagałoby to jednak stworzenia tym grupom uczniów korzystniejszych warunków nauki, a zwłaszcza zapewnienia wykwalifikowanych nauczycieli-specjalistów i dobrego wyposażenia w pomoce naukowe.

Skomplikowaną sytuację obserwujemy w kształceniu młodzieży po szkole podstawowej. Ten szczebel szkolnictwa nasuwa sporo wątpliwości i uwag. Już znacznie wcześniej sygnalizowano w dyskusjach i analizach nieprawidłowe kształtowanie się proporcji między ilością absolwentów ZSZ, techników i liceów ogólnokształcących. Z analiz wynikało, że kształcimy za mało wykwalifikowanych robotników, a za dużo techników i absolwentów ze średnim wykształceniem ogólnym.

Oznacza to między innymi potrzebę dalszego umacniania szkół zasadniczych, kształcących kadry wykwalifikowanych pracowników dla przemysłu, rolnictwa i usług. Podjęcia wymaga także kwestia prawidłowego ukierunkowania programowego i organizacyjnego, kursowego kształcenia robotników wykwalifikowanych. W tej dziedzinie mamy do czynienia ze szczególnymi zaniedbaniami. Instytucje prowadzące kształcenie kursowe zbyt często nastawiają się na efekty ilościowe kosztem jakości przygotowania ogólnego i zawodowego. Proporcje w kształceniu specjalistów można byłoby operatywniej regulować, jeśli powszechniej przeszlibyśmy na dwustopniowe kształcenie w szkolnictwie zawodowym, jeśli kandydaci do techników rekrutowaliby się głównie z absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. Problem jest jednak znacznie poważniejszy, chodzi tu bowiem o przygotowanie specjalistów o określonym poziomie i profilu wykształce-

nia. Dotąd nie osiągnęliśmy jeszcze zgodności między zapotrzebowaniem gospodarki i kultury narodowej na specjalistów a ich kształceniem. Plany kształcenia i potrzeby często się jeszcze rozmiągają. Błędne decyzje powodują perturbacje na rynku zatrudnienia i rzeczywiste straty ekonomiczne.

Przewyciężenia trudności w zakresie prawidłowego ustalania wskaźników ilościowych i jakościowych kształcenia zawodowego, zgodnie z propozycjami wysuwanymi przez znawców zagadnienia, należy poszukiwać na drodze precyzyjniejszego określania zapotrzebowania na kadry, bardziej elastycznego traktowania specjalizacji, rozszerzania profilu kształcenia, przeciwdziałania nadmiernemu mnożeniu specjalności. Elastyczne traktowanie problemu specjalizacji w procesach przygotowania zawodowego wymaga gruntowniejszego przemyślenia i unowocześnienia nomenklatury kształcenia. Szkolnictwo zawodowe stało się w Polsce Ludowej potężnym nurtem kształcenia specjalistów. Dysponuje ono rozbudowaną bazą dydaktyczno-techniczną i wysoko kwalifikowanymi kadrami. Chodzi więc o to, aby możliwie najlepiej pracowało na rzecz gospodarki i kultury narodowej.

Wątpliwości nasuwają się także przy analizie wskaźników kształcenia w liceach ogólnokształcących. Przeciętnie 26% absolwentów liceów ogólnokształcących wstępuje na wyższe uczelnie, 18% kształci się w szkołach pomaturalnych i około 56% podejmuje pracę zawodową. Absolwenci liceum ogólnokształcącego podejmujący pracę zawodową stanowią specyficzną grupę pracowników niewykwalifikowanych z maturą. Niewykwalifikowanych, ponieważ nie uzyskują oni przygotowania do podjęcia pracy zawodowej. Wprawdzie w założeniach programowo-organizacyjnych zreformowanego liceum ogólnokształcącego przewiduje się przysposobienie części absolwentów do wybranych zawodów, ale wielu działaczy oświatowych i pedagogów wątpi w realność tego założenia. Zagadnienia powyższe łączą się zresztą ściślej z postulatami dotyczącymi różnicowania programowego liceów ogólnokształcących, organizowania szkół zawodowych kształcących robotników z maturą oraz rozwojem zawodowego kształcenia pomaturalnego.

Z podobnymi zjawiskami i trudnościami mamy do czynienia również w szkolnictwie wyższym. Wyrazem dążeń do ich przewyciężenia jest preferowanie technicznych, ekonomicznych i matematyczno-przyrodniczych kierunków kształcenia, stosunkowo szybkie tempo rozwoju wyższych szkół zawodowych oraz poważniejsze zmiany w programach. Chodzi bowiem o to, aby z jednej strony lepiej zaspokajać potrzeby gospodarki i kultury narodowej, a z drugiej — możliwie efektywnie wykorzystać środki przeznaczone na kształcenie wysoko wykwalifikowanych specjalistów.

W planowaniu rozwoju szkolnictwa wyższego zaczyna się uwzględniać dodatkowy czynnik, jakim jest niezwykle dynamiczne tempo pomnażania dorobku nauki, techniki i technologii. Wysoko wykwalifikowany specjalista nie może poprzestać na tym, czego nauczył się w szkole, lecz powinien śledzić permanentnie za rozwojem swojej specjalności. Toteż szczególnie znaczenie dla absolwentów szkół wyższych posiada wprowadzenie w pro-

blematykę pracy twórczej i samokształcenia oraz stworzenie możliwości doskonalenia podyplomowego. Wydaje się, że w tym kierunku zmierzać będą przemiany w szkolnictwie wyższym. Już w 1969 roku bowiem na studiach podyplomowych kształciło się 6286 słuchaczy.

W Polsce Ludowej kształtujemy określony model systemu oświatowo-wychowawczego. Oceniając ten model, trzeba sobie zdawać sprawę, że możliwe są także inne rozwiązania, nad którymi już dyskutowano w przeszłości. W okresie prac nad założeniami reformy szkolnej wysuwano projekt powszechnego kształcenia dzieci i młodzieży w 10-letnich szkołach ogólnokształcących oraz organizowania na ich podbudowie zasadniczych szkół zawodowych, techników i liceów ogólnokształcących bądź też innych form przygotowania do zawodu. Koncepcja ta zawiera wiele istotnych zalet. Jej podstawowe walory pedagogiczne polegają na tym, że: 1) wybór zawodu następuje w okresie wyraźniej już ukształtowanych zainteresowań i zamiłowań, 2) stwarza możliwość bardziej racjonalnego rozwiązania problemów programowych, 3) zapewnia dobrą podbudowę pod opanowanie teoretycznych i praktycznych podstaw zawodu, 4) umożliwia bardziej adekwatne do wymogów życia precyzowanie ilościowych i jakościowych wskaźników kształcenia. Walorem dodatkowym jest skrócenie cyklu przygotowania do zawodu, co oznacza bardziej efektywne wykorzystanie drogiego wyposażenia szkół zawodowych, a zatem także racjonalniejsze spożytkowanie środków przeznaczonych na rozwój oświaty i wychowania. 10 lat temu realizacja takiej koncepcji nie byłaby możliwa z uwagi na brak odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej, słabą bazę dydaktyczną, niewystarczającą ilość środków finansowych i wyż demograficzny.

Dziś koncepcja ta mogłaby nabrać realnych kształtów. Wymaga ona jednak głębokiego przestudiowania i wielostronnego porównania z aktualnie obowiązującym modelem systemu oświatowo-wychowawczego. Koncepcja systemu oświatowo-wychowawczego wpływa bowiem na politykę w dziedzinie inwestowania i finansowania szkolnictwa. Wszelkie zaś nieprzebrane zwroty powodują poważne konsekwencje pedagogiczne i materialne.

Na szczególnie wnikliwe przestudiowanie zasługuje kilka grup czynników, które determinują poziom i wyniki pracy pedagogicznej szkolnictwa.

Pierwsza grupa uwarunkowań obejmuje cały kompleks kwestii związanych ściśle z koncepcją organizacyjno-programową polskiego szkolnictwa.

O koncepcji tej słusznie na ogół się mówi, że jest nadal tradycyjna, chociaż systematycznie ją doskonalimy. Tradycjonalizm koncepcji organizacyjno-programowej polega głównie na tym, że koncentruje ona uwagę na problematyce dydaktycznej, na wyposażaniu uczniów w znaczny zasób gotowych wiadomości i umiejętności, bez dostatecznego respektowania zagadnień wychowawczych, bez efektywniejszego pobudzania i kształtowa-

nia zainteresowań i aktywności poznawczej uczniów. Zarówno treść programów kształcenia, jak i kryteria oceny wyników pracy uczniów są usztywnione, mało elastyczne. Koncepcja programowo-organizacyjna — preferując zajęcia lekcyjne — nie przywiązuje większej uwagi do swobodnych zajęć młodzieży, które mają przecież ogromne walory wychowawcze i poznawcze. W roku szkolnym 1969/70 zajęcia pozalekcyjne prowadziło 59,2% szkół podstawowych, które kołami zainteresowań obejmowały 24,7% uczniów. W kołach zainteresowań w tymże roku pracowało 53,3% uczniów. Nie lepiej sytuacja przedstawiała się w szkolnictwie wyższym, które kołami naukowymi w 1969 roku obejmowało 25 tys. studentów. A przecież wysoko ceniąc wartość wiedzy musimy dostrzegać, że sama przez się nie kształtuje ona charakteru młodzieży, jej postaw ideowych i moralnych, nie uczy szacunku do pracy i człowieka, nie wpaja do serc i umysłów miłości ojczyzny oraz umiłowania sprawiedliwości społecznej, nie zapala do czynów na rzecz społeczeństwa. W ramach dotychczasowej koncepcji pracy szkolnej nie mogą się dopracować właściwego miejsca i programu szkolne organizacje młodzieżowe. Tętno życia i działalności organizacji młodzieżowych w wielu szkołach jest słabe, co nie sprzyja umacnianiu samowychowawczych poczynań młodzieży i wyzwalanii jej aktywności.

Szczególnie wiele krytycznych uwag zgłasza się pod adresem programów nauczania i podręczników. Zdaniem znawców programy są nadal tradycyjne. Ich nadmierne przeładowanie sprzyja raczej powierzchowności kształcenia, pogoni za efektami ilościowymi przez stosowanie metod podających, nie stwarza warunków pełniejszego wdrażania do praktyki metod poszukujących, pobudzających aktywność poznawczą uczniów. Konsekwencją przeładowania programów i hołdowania koncepcjom tradycyjnym jest także przeciążenie uczniów nadmiarem prac domowych. Zastrzeżenia budzą również podręczniki szkolne zarówno pod względem obojętności, jak i opracowania metodycznego, a także zbytnie obciążenie uczniów lekturami.

Doskonalenie koncepcji programowo-organizacyjnej szkoły polskiej oraz metod realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych pozostaje zatem nadal czołowym zadaniem czynników odpowiedzialnych za rozwój systemu oświatowo-wychowawczego. Znaczna rola przypada tutaj przedstawicielom nauk pedagogicznych, które coraz skuteczniej służyć powinny praktyce szkolnej. Dotąd jednak zjawiskiem charakterystycznym dla polskiej rzeczywistości oświatowej jest niewystarczający rozwój naukowego zaplecza szkolnictwa oraz programowania badań i wdrożeń pedagogicznych. Polska myśl pedagogiczna jest wprawdzie znana w świecie, ale w kraju wywiera za skromny jeszcze wpływ na kształt systemu oświatowo-wychowawczego i treść praktyki szkolnej.

Drugi kompleks uwarunkowań efektywności pedagogicznej szkolnictwa wiąże się ściśle z jakością kadr nauczycielskich. Aktualnie w szkolnictwie podstawowym pracuje 5,6% nauczycieli z wykształceniem wyższym, 62,4% — z przygotowaniem na poziomie studium nauczycielskiego

31,8% — z wykształceniem średnim. W liceum ogólnokształcących 85,3% nauczycieli posiada wykształcenie wyższe. W technikach wykształcenie wyższe posiada 81,9% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, 88,8% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 12% nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Aktualny stan kwalifikacji nauczycielskich nie przedstawia się zatem jeszcze najlepiej, chociaż w ostatnich latach poziom przygotowania kadr uległ poważnemu podwyższeniu. Nowe możliwości otwiera pod tym względem przeprowadzana obecnie reforma kształcenia nauczycieli. Przyńsienie ona jednak pozytywne rezultaty wówczas, gdy: 1) nauczycieli będziemy kształcić w sposób nowoczesny, adekwatny do nowszych oświatowych tendencji, 2) wyeliminujemy szereg niekorzystnych zjawisk kadrowych w szkolnictwie.

Skutki wysiłków w dziedzinie kształcenia i doskonalenia nauczycieli pomniejsza szereg zjawisk, które już od wielu lat towarzyszą naszym poczynaniom oświatowym. Oto uczelnie kształcące nauczycieli z trudnością wykonują plany rekrutacji, a znaczny procent ich słuchaczy stanowią młodzi ludzie, którzy nie zostali zakwalifikowani na studia w innych uczelniach. Szkolnictwo odczuwa chronicznie brak dobrze przygotowanych nauczycieli języków obcych, matematyki, fizyki, chemii, zajęć technicznych i przedmiotów zawodowych. W roku szkolnym 1968/69 45% kadry zatrudnionej w szkolnictwie zawodowym stanowili nauczyciele dochodzący. Następuje również odpływ najbardziej wartościowej kadry nauczycielskiej do innych zawodów, a absolwenci wyższych uczelni, zwłaszcza technicznych i ekonomicznych, niechętnie podejmują pracę w szkolnictwie. Jedynie w roku szkolnym 1968/69 ubytki w zawodzie wyniosły 19,5 tys. osób. Pogłębia się także nadal proces feminizacji zawodu, co także powoduje szereg niekorzystnych reperkusji. Klucza do rozwiązania tych i innych kwestii dopatrujemy się słusznie w lepszym usytuowaniu materialnym zawodu nauczycielskiego, uruchomieniu systemu bodźców materialnych umacniających podstawy motywacyjne pracy zawodowej. Rozbieżności między społeczną rangą zawodu i jego usytuowaniem materialnym nie sprzyjają osiągnięciu wysokich efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Ujemny wpływ na jakość pracy pedagogicznej nauczycieli wywiera również tradycyjne już przypisywanie im całego wachlarza ról pozazawodowych, wchodzących często w kolizję z obowiązkami pedagogicznymi. Praca społeczna nauczycieli jest najczęściej ukierunkowana na zadania pozaszkolne i odbywa się często kosztem obowiązków dydaktyczno-wychowawczych.

Trzecią grupę czynników można sprowadzić do materialno-technicznych warunków pracy szkolnictwa.

W minionych latach zrobiliśmy wiele dla stworzenia szkolnictwu nowoczesnej bazy dydaktycznej. Dysponujemy dziś znaczną ilością pięknych, dobrze wyposażonych obiektów oświatowych. Jednak ogromnych potrzeb szkolnictwa nie byliśmy w stanie należycie zaspokoić. O rozmiarach tych potrzeb świadczą dobitnie dane liczbowe. Wskaźnik zmianowości w szkol-

nictwie podstawowym wynosi 1,57, w liceach ogólnokształcących — 0,83, w zasadniczych szkołach zawodowych — 2,04 i w technikach — 1,34. Potrzeby w zakresie pracowni szacuje się na 15 tys. w szkolnictwie podstawowym i 8 tys. w szkolnictwie zawodowym, a niedobór miejsc w internatach na około 107 tys. Przy przeciętnej liczbie 23,4 uczniów na oddział w szkolnictwie podstawowym, 35,9 w liceach ogólnokształcących, 33,2 w ZSZ i 36,6 w technikach nierzadko mamy w praktyce do czynienia z klasami liczącymi 40 i więcej uczniów, co poważnie utrudnia, jeśli nie uniemożliwia, racjonalną pracę z poszczególnymi uczniami. Nierównomierne jest również wyposażenie szkół w sprzęt i pomoce naukowe oraz stan sanitarno-higieniczny poszczególnych placówek. Trudności wielu szkół pogłębiają m. in. zaniżone normy rzeczowe oraz istotne braki pomocy naukowych na rynku. Wszystko to poważnie utrudnia stwarzanie dzieciom i młodzieży korzystnych warunków pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zachodzi zatem potrzeba dalszego inwestowania w szkolnictwo, wznoszenia nowych obiektów i doskonalenia wyposażenia szkół.

W ostatnich latach duże zainteresowanie wzbudza koncepcja tzw. kształcenia ustawicznego. Proces kształcenia ujmuje ona w przekroju całego życia, od pierwszych lat nauki szkolnej do późnych lat aktywności zawodowej i społecznej. Koncepcja ta zakłada ukształtowanie takiego systemu oświatowego, który umożliwi człowiekowi nieustanny rozwój osobowości, a w szczególności pełne przygotowanie do zadań zawodowych i życia społecznego, wszechstronnego korzystania z dorobku cywilizacji ludzkiej oraz twórczej rekonstrukcji własnej wiedzy, umiejętności i doświadczeń. W koncepcji tej dobitnie została podkreślona adaptacyjna i rekonstrukcyjna funkcja kształcenia i kształcenia się.

Dwie tendencje w tej koncepcji zasługują na szczególną uwagę. Z jednej strony postuluje ona dokonanie takiej przebudowy założeń programowo-organizacyjnych i metod kształcenia młodych pokoleń, aby umożliwić im nie tylko pomyślny start zawodowy i aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, ale również ukształtowanie podstaw motywacyjnych i umiejętności dalszego kształcenia się. O ile szkoła tradycyjna preferowała i preferuje przede wszystkim przyswajanie przez uczniów wiadomości i umiejętności w sposób najczęściej mało aktywny, o tyle szkoła respektująca ideę kształcenia się ustawicznego powinna wysuwać na plan pierwszy uzyskanie umiejętności pracy nad osobistym rozwojem, korzystania z możliwie szerokiego wachlarza źródeł przeobrażania się i bogatego repertuaru wartości, opanowania metod kształcenia się przez przyswajanie, przez odkrywanie, przez działanie i przez przeżywanie, osiąganie wysokiego poziomu aspiracji osobistych i zaawansowania w kulturze samokształcenia. Dlatego też pilnym zadaniem jest dokonanie zasadniczych zmian w celach, treściach, metodach i organizacji kształcenia dzieci i młodzieży oraz przebudowy przygotowania zawodowego nauczycieli, jeśli poważnie zamierza się myśleć o realizacji tej frapującej wizji przyszłościowego kształcenia się.



W Polsce proces ten został zaledwie zapoczątkowany. Idea kształcenia ustawicznego nie zyskała dotąd pozycji, na jaką zasługuje.

Z drugiej strony urzeczywistnienie tej pięknej idei wymaga zorganizowania spójnego wewnętrznie systemu dalszego kształcenia się ludzi dorosłych, z którego mogliby korzystać bez przerywania aktywności zawodowej. Jasno sprecyzowane cele i treści, opracowane metody i organizacja pracy, rozbudowana i skoordynowana działalność instytucji oświatowych, wystarczające podstawy materialno-dydaktyczne i prawne — to główne wymogi, jakimi powinien dysponować taki system. Wiele jego elementów funkcjonuje już w PRL. Inne trzeba uruchamiać w miarę narastania możliwości ekonomicznych i pedagogicznych.

W prawidłowo ukształtowanym systemie ustawicznego kształcenia się dorosłych można wyodrębnić trzy główne nurty, które należy maksymalnie integrować i przystosować do potrzeb, wymogów i warunków społecznych, respektując w szerokim zakresie indywidualne potrzeby i możliwości uczestników.

Do pierwszego nurtu musimy zakwalifikować systematyczne kształcenie się w szkołach i uczelniach oraz na kursach kwalifikacyjnych.

Dotychczasowy poziom wykształcenia i kwalifikacji zawodowych dorosłych obywateli PRL, w tym także gospodarki uspołecznionej, świadczy dobitnie o kapitalnym znaczeniu tego nurtu dla dalszego podnoszenia poziomu kultury ogólnej i zawodowej kadr pracowniczych. Jego znaczenie polega również na tym, że stwarza on szansę lepszego dostosowania kwalifikacji pracowniczych do aktualnych, a także perspektywicznych potrzeb społeczno-gospodarczych. Ułatwia również między innymi rozwiązywanie kwestii zmiany profilu przygotowania zawodowego ludzi, jeśli zachodzi taka potrzeba. Istotne znaczenie ma fakt, że ten nurt kształcenia się stwarza dorosłym pracownikom możliwość dotrzymania kroku młodemu pokoleniu, które wkracza w życie z wyższym przecież poziomem przygotowania ogólnego i zawodowego. Ten ważny człon systemu kształcenia się dorosłych został w Polsce poważnie rozbudowany, ale w środowiskach działaczy oświatowych i teoretyków pracy z dorosłymi zgłasza się wątpliwości, czy przyjęte rozwiązania korespondują w pełni z potrzebami kształcących się. Wątpliwości te dotyczą m. in.: drożności kształcenia, zwłaszcza kursowego, respektowania w treściach i metodach kształcenia specyfiki i potrzeb człowieka dorosłego czy pracującego, polityki w zakresie doboru kandydatów, jakości przygotowania kadr pedagogicznych, zaplecza wydawniczego oraz praw i obowiązków uczących się. Zachodzi zatem potrzeba konsekwentnego doskonalenia tego ważnego członu kształcenia pracowników różnych dziedzin gospodarki i kultury narodowej.

Do drugiego nurtu należy zaliczyć doskonalenie kadr pracowniczych, stałe podnoszenie poziomu ich wiedzy i umiejętności w określonych specjalnościach, wyrabianie fantazji zawodowej, kształtowanie świadomości i postaw społecznych. Realizacja tych zadań może się odbywać przez

uczestnictwo pracujących w studiach podyplomowych, w kursach aktualizacji i rozszerzania wiedzy i umiejętności, w systematycznych i doraźnych formach pracy oświatowej z pracownikami. Wszystkie one wymagają programowego ukierunkowania i działalności organizatorskiej. Niektóre grupy zawodowe dopracowały się już ustabilizowanej, choć nie zawsze najlepszej organizacji doskonalenia zawodowego. Rzecz polega na tym, aby w skali masowej dopracować się możliwie najbardziej racjonalnych założeń programowych i organizacyjnych doskonalenia oraz prawidłowych metod pracy pedagogicznej. Sprawa jest na tyle doniosła, że warto podjąć trud przestudiowania doświadczeń cudzych i własnych, aby ustrzec się błędów, które często towarzyszą wprowadzaniu nowych koncepcji oświatowych. Sprawy programowe, metodyczne i organizacyjne doskonalenia są bardzo ważne, ale przecież nie wyczerpują zagadnienia. Istotne znaczenie będzie posiadało także stworzenie systemu bodźców społecznych i materialnych, planowe uczestnictwo pracowników w doskonaleniu zawodowym oraz jakość przygotowania kadr organizatorów i realizatorów założeń programowych i metodycznych. Trzeba dodać, że mimo wyraźnych dyrektyw tempo uruchamiania studiów podyplomowych oraz kursów aktualizacji wiedzy i kwalifikacji zawodowych jest jeszcze nadal niewystarczające. Oczekiwać należy, że w przyszłości ulegnie ono wzmocnieniu.

Trzeci nurt nazwiemy nurtem swobodnego kształcenia się dorosłych. Obejmuje on wszystkie te formy pracy oświatowej, w których uczestnictwo jest całkowicie swobodne. Można do niego zaliczyć: różne rodzaje tzw. uniwersytetów, popularyzację osiągnięć myśli naukowej i technicznej za pośrednictwem odczytów i wydawnictw (mniej lub bardziej popularnych), udział w zespołach zainteresowań ideologicznych, naukowych, technicznych i artystycznych, uczestnictwo w wycieczkach poznawczych i sztuce, amatorskie uprawianie twórczości naukowej, technicznej i artystycznej oraz inne formy pracy oświatowo-kulturalnej o zbliżonym charakterze. Jest on ukierunkowany przede wszystkim na podnoszenie poziomu kultury ogólnej uczestników i zaspokajanie ich zainteresowań osobistych, stanowiąc uzupełnienie dwóch wyżej omówionych nurtów. W Polsce nurt ten został wprawdzie poważnie rozbudowany, ale równocześnie zbyt słabo ukierunkowany pedagogicznie, a co za tym idzie — niewystarczająco efektywny społecznie. Dotychczasowe poczynania miały raczej charakter ekstensywny, a dziś istnieje potrzeba zintensyfikowania tych cennych form kształcenia się. Podstawowe zadanie polega na tym, aby służyły one skuteczniej pobudzaniu zainteresowań ludzi dorosłych oraz ich aktywności poznawczej i twórczej, a więc także wydatniej wspierały dążenia do osiągnięcia wyższych szczebli wykształcenia i kwalifikacji zawodowych.

Wszystkie trzy nurty kształcenia w większym lub mniejszym stopniu opierają się na aktywności własnej ludzi dorosłych, na ich dążeniach do doskonalenia swojej osobowości oraz osobistych wysiłkach realizacyjnych. Ludzie dorośli podejmują trud kształcenia się pod wpływem różnych czyn-

ników. Życie społeczne, praca zawodowa, osobiste zainteresowania i aspiracje, wpływ zwierzchników, przykład kolegów itp. — to te czynniki, które w większym lub mniejszym stopniu wpływają na wyzwalanie aktywności poznawczej. Pod ich wpływem człowiek dorosły podejmuje odpowiednie decyzje i zdobywa się na wysiłek niezbędny w procesach kształcenia się. Jeśli zdaje sobie sprawę ze swych dążeń, mniej lub bardziej samodzielnie precyzuje koncepcję kształcenia się i realizuje ją przy znacznym udziale osobistego wysiłku, wówczas mamy do czynienia z procesem samokształcenia. W realizacji tej koncepcji może on korzystać bardziej lub mniej intensywnie z instytucji oświatowych, z pomocy nauczyciela lub oświatowca, a może ją też realizować całkowicie samodzielnie, sam dobierając treści, środki i metody kształcenia się. Można byłoby wyróżnić zatem czwarty nurt realizacji idei kształcenia się ustawicznego, a mianowicie samokształcenie. Nie czynimy tego jednak z uwagi na to, że przejawia się ono we wszystkich nurtach i stanowi jedną z ich najcenniejszych komponent. Dlatego właśnie współcześni teoretycy kształcenia tak wiele uwagi przywiązują do osiągania przez absolwentów szkół młodzieżowych wysokiego zaawansowania w kulturze samokształcenia. Badania wykazują, że osiągnięcie wysokiego poziomu kultury samokształceniowej pozostaje jednak nadal niezrealizowanym życzeniem.

Prace nad rozwojem i doskonaleniem systemu oświatowo-wychowawczego nigdy się nie kończą. Jest to proces permanentny. Toteż można powiedzieć, że system taki nigdy nie może mieć pełnego kształtu, że jest stale „in statu nascendi”. Rzecz polega na tym, aby podejmować pracę nad tymi problemami, których rozwiązanie wpływać będzie pozytywnie na społeczne, pedagogiczne i ekonomiczne efekty kształcenia. Pamiętać przy tym należy z jednej strony o tym, że inwestycja w człowieka jest inwestycją o najwyższej efektywności, a z drugiej — o uznanej powszechnie prawdzie, że człowiek i jego rozwój są najwyższym dobrem.

STANISŁAW DĄBEK  
KAMIENICA POLSKA  
pow. Częstochowa

## LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE NA WSI

W okresie Polski Ludowej nastąpił niezwykle dynamiczny rozwój oświaty, a w tym także szkolnictwa wyższego. W porównaniu z okresem międzywojennym liczba szkół wyższych wzrosła prawie trzykrotnie, a liczba studentów — sześciokrotnie.

Już od pierwszych lat istnienia Polski Ludowej ilościowemu wzrostowi

szkół i liczby studentów towarzyszył znamieny proces demokratyzacji szkolnictwa wyższego, polityka oświatowa zmierzała bowiem do stworzenia jak najszerszego dostępu do szkół wyższych młodzieży robotniczej i chłopskiej.

Jednak mimo tych osiągnięć zasada demokratyzacji szkolnictwa wyższego nie została jeszcze w pełni zrealizowana. Chociaż prawie połowę ludności kraju stanowią mieszkańcy wsi, a rolnictwem zajmuje się ok. 35% jego mieszkańców, udział dzieci wiejskich w studiach wyższych jest ciągle jeszcze niewielki. Dotyczy to zwłaszcza dzieci chłopów. Na fakt ten zwrócić uwagę m. in. T. Krajewski, pisząc, że „...prawie co drugi Polak jest robotnikiem, ale co czwarty student synem robotnika, co drugi chłopem, ale zaledwie co siódmy student synem chłopą, co piąty Polak inteligentem, ale co drugi student synem inteligenta”<sup>1</sup>.

Podobne dysproporcje, pozostające w sprzeczności z zasadą demokratyzacji, występują także w geografii zgłoszeń na studia wyższe.

Wymownym tego przykładem jest liczba zgłoszeń na studia w zależności od miejscowości będącej siedzibą szkoły średniej. W roku 1968/69 na ogólną liczbę 94 030 kandydatów z miast, będących siedzibami szkół wyższych zgłosiło się do egzaminów wstępnych 32 798 osób, z miast wojewódzkich — 7408, z miast powiatowych — 40,554, z miasteczek — 9624, natomiast z osiedli wiejskich zaledwie 3646, tj. ok. 4%<sup>2</sup>.

Sytuację pogarsza fakt, że na te 4% kandydatów z osiedli wiejskich przypada największy odsetek nie zdanych egzaminów. Wśród kandydatów, którzy ukończyli szkołę średnią w miastach będących siedzibą szkół wyższych, odsetek ten wynosił 38,1%, natomiast wśród kandydatów z osiedli wiejskich wynosił 44,2% (w roku 1967 — 41,6%)<sup>3</sup>.

Fakty te dowodzą, że ośrodki prowincjonalne, zwłaszcza zaś osiedla wiejskie, dostarczają niewielu kandydatów do studiów wyższych, mimo że mieszkańcy wsi, jak już wspomniano, stanowią prawie połowę mieszkańców naszego kraju.

Jak wykazuje statystyka, droga większości kandydatów do studiów wyższych wiedzie poprzez liceum ogólnokształcące. Np. w roku 1968/69 absolwenci młodzieżowych liceów ogólnokształcących z roku 1968 stanowili 54,5% ogółu przyjętych na studia wyższe. Przyjęto również 18,6% absolwentów liceów ogólnokształcących z lat ubiegłych, co w sumie stanowi 73,1%<sup>4</sup>.

Z danych statystycznych wynika także, że np. w roku 1966/67 w liceach ogólnokształcących uczyło się 28,2% dzieci robotników i tylko 17,7% dzieci chłopów. Charakterystycznym zjawiskiem jest zwłaszcza stale malejący odsetek dzieci chłopskich, który od roku 1956/57 kształtował się następująco:<sup>5</sup>

<sup>1</sup> T. Krajewski: Dobór kandydatów do szkół wyższych. PWN, W-wa 1969, s. 18.

<sup>2</sup> Ocena poziomu przygotowania kandydatów do studiów wyższych. W-wa 1968.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Rocznik Statystyczny Szkolnictwa. W-wa 1968, s. 128.

1956/57	—	24,7%
1960/61	—	19,4%
1965/66	—	18,0%
1966/67	—	17,7%

Zjawisko to, dyskutowane w *Sztandarze Młodych* w cyklu artykułów „Dokąd, wiejski ośmioklasisto?”, wynika z wielu przyczyn, zależy jednak głównie od dostępności liceum ogólnokształcącego dla młodzieży wiejskiej, od poziomu aspiracji dzieci i rodziców oraz od liczby tych szkół w środowisku wiejskim, wpływającej w istotny sposób na koszty kształcenia.

O niedostrzeganiu tej prawdy świadczy m. in. fakt, że nawet Rocznik Statystyczny Szkolnictwa, podstawowe źródło informacji o stanie szkolnictwa i oświaty, nie uwzględnia podziału liceów ogólnokształcących według tej cechy. Tymczasem liczba liceów ogólnokształcących na wsi znacznie zmalała. Z publikacji M. Pęcherskiego<sup>6</sup> wynika, że tuż po wojnie powstało na wsi ponad 100 liceów ogólnokształcących. Powstawały one „...zwłaszcza tam, gdzie był na miejscu personel nauczycielski, często pozostały z okresu wędrowek wojennych”<sup>7</sup>. W roku 1962 było ich 78, w roku 1963 — 638, w roku 1969<sup>9</sup> — już tylko 42.

Liczba liceów ogólnokształcących na wsi zmalała zatem więcej niż o połowę. W roku 1969 w miastach było 820 liceów ogólnokształcących, na wsi zaś 42. Oznacza to, że z przywileju miejsca zamieszkania korzysta głównie młodzież miejska, natomiast uczniowie pochodzący ze wsi zmuszeni są do dojazdów do szkół lub korzystania ze stacji, gdyż internaty mogą pomieścić tylko 20,6% ogółu uczniów dojeżdżających. Wyniki jednorazowego badania przeprowadzonego przez GUS w 1965 r. opublikowane w wydawnictwie „Droga ucznia do szkoły 1965/66”, wskazują na to, że 160 664 uczniów liceum (czyli 37,0% ogółu) to uczniowie zamieszkali w miejscowości innej niż siedziba szkoły. 35,3% z nich mieszkało okresowo w miejscu siedziby szkoły (w tym 20,6% w internacie, 9,7% na stacji, 5% u krewnych), 8% dochodziło do szkoły, a 56,7% codziennie do szkoły dojeżdżało.

Dostępność liceum ogólnokształcącego (a tym samym i studiów wyższych) dla młodzieży wiejskiej utrudnia nie tylko mała liczba tych szkół na wsi i brak internatów w mieście, ale także polityka stypendialna, preferująca szkolnictwo zawodowe. W roku 1967/68 w całym kraju stypendia otrzymywało tylko 8% uczniów liceów ogólnokształcących, podczas gdy w szkołach zawodowych ze stypendium korzystało 30,2% uczniów, a w niektórych szkołach zasadniczych nawet 50—50%.

Wszystkie te czynniki mają duży wpływ na stosunek młodzieży wiejskiej

<sup>6</sup> M. Pęcherski: Szkoła ogólnokształcąca w Polsce w okresie XX-lecia 1944—1964. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1(35) z 1963 r., s. 140—163.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Ocena poziomu przygotowania kandydatów do studiów wyższych. PWN, Kraków 1964, s. 31.

<sup>9</sup> Wg informacji uzyskanej z Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

do liceum ogólnokształcącego jako szkoły dla przyszłych studentów. Świadczą o tym wyniki badań przeprowadzonych w Liceum Ogólnokształcącym w Kamienicy Polskiej w powiecie częstochowskim. Powiat ten, wchodzący prawie w całości w skład Częstochowskiego Okręgu Przemysłowego, jest silnie zurbanizowany.

Mimo że 95,5% mieszkańców powiatu mieszka na wsi, rolnictwo nie jest tu głównym źródłem utrzymania. W roku 1968 w gospodarce społeczno-nej zatrudnionych było 26 638 osób, w rzemiośle prywatnym — 1394, a w społecznonym rolnictwie i leśnictwie — 763 osoby<sup>10</sup>. Zjawiskiem powszechnym jest tu łączenie pracy w małym gospodarstwie rolnym z pracą zarobkową poza rolnictwem, w związku z czym istnieje liczna kategoria tzw. chłopów-robotników.

W powiecie tym istnieją trzy licea ogólnokształcące, do których w roku 1968/69 uczęszczało 591 uczniów. Jednym z nich jest Liceum Ogólnokształcące w Kamienicy Polskiej, najstarsza szkoła tego typu w powiecie, w której naukę rozpoczęto już w kwietniu 1945 r. Uczęszcza do niego młodzież z 11 okolicznych wsi, oddalonych od szkoły w promieniu do 16 km. Jest to młodzież wyłącznie wiejska, gdyż szkoła nie ma internatu, w związku z czym do klasy I przyjmuje uczniów tylko z najbliższej okolicy. 70% uczniów mieszka 5 km od szkoły, 21% — do 10 km, a tylko 9% — powyżej 10 km.

W styczniu 1970 roku we wszystkich klasach tego liceum przeprowadzono badania ankietowe, które miały wykazać motywę wyboru tej szkoły oraz poziom aspiracji jej uczniów. Z przeprowadzonych badań wynika, że większość uczniów wybrała tę szkołę ze względu na jej dostępność. Tak motywowała swoją decyzję 62% ankietowanych. Są to uczniowie, którzy mieszkają we wsiach oddalonych od szkoły od 3 do 8 km. Niewielka odległość szkoły od miejsca zamieszkania wpływa bowiem w istotny sposób na koszty kształcenia, gdyż nie wymaga zamieszkania poza domem rodzinnym w okresie nauki. Trudno zresztą o miejsce w internacie, gdyż na 8 liceów ogólnokształcących w Częstochowie tylko jedno posiada internat, i to z niewielką ilością miejsc. Stancje są natomiast niezwykle drogie: miesięczna opłata za stancję z nie najlepszym wyżywieniem wynosi w Częstochowie od 800 do 1000 zł. Jak wynika z odpowiedzi ankietowanych, nie bez znaczenia pozostaje także konieczność rezygnacji z pomocy dzieci w gospodarstwie: 37,3% uczniów podało, że pomaga w gospodarstwie od 1 do 2 godzin dziennie, a w sezonie nawet do 4 godzin.

W tej sytuacji istnienie szkoły średniej w pobliżu miejsca zamieszkania przesądza z reguły o wyborze kierunku dalszej nauki.

Zjawisko to ma jednak i pewne skutki ujemne. Jak wynika z odpowiedzi uczniów, tylko 38% uczniów wybrało liceum w sposób przemyślany, z jasną świadomością dalszej kariery życiowej. Natomiast 62% uczniów wy-

<sup>10</sup> Statystyka Powiatów. GUS. W-wa 1968, s. 124—125.

brało tę szkołę tylko dlatego, że była blisko. Wstępując do liceum chcieli po prostu odwlec moment podjęcia decyzji wyboru określonego zawodu.

Ankieta wykazała, że wybór tej szkoły zależał w dużej mierze od sytuacji materialnej rodziców. Odsetek uczniów według wysokości dochodu na 1 członka rodziny przedstawiał się w świetle ankiety następująco:

do 500 zł	do 600 zł	do 700 zł	do 800 zł	do 900 zł	do 1000 zł	ponad 1000 zł
12%	18%	21%	28%	10%	6%	5%

Z przeprowadzonych badań wynika, że 51% uczniów pochodzi z rodzin, w których miesięczny dochód na 1 osobę nie przekracza 700 zł. Niewielkie koszty kształcenia, wynikające z istnienia liceum w pobliżu miejsca zamieszkania, były dla tych rodzin zasadniczym kryterium wyboru szkoły średniej dla dzieci. Rodzice ci wybierali w zasadzie nie szkołę, lecz miejscowość w której szkoła się znajduje. Z analizy struktury stratyfikacyjnej uczniów wynika, że posiadający niewielkie gospodarstwa rolne chłopci-robotnicy skłonni są do większych wyrzeczeń na rzecz kształcenia dzieci niż inne grupy społeczne. Do szkoły uczęszcza bowiem 40% dzieci chłopów-robotników, 28% dzieci robotników, 6% dzieci chłopów, 21% pracowników umysłowych i 5% przedstawicieli pozostałych grup społecznych.

Możliwość kształcenia dzieci wykorzystują więc głównie chłopci-robotnicy, którzy przyszłość swych dzieci wiążą nie z niewielkim gospodarstwem (od 1 do 2,5 ha), lecz z wykształceniem.

Niewielki odsetek dzieci chłopskich wypływa nie tylko z charakterystycznej struktury zatrudnienia w tym rejonie. Wydaje się bowiem, że rodziny utrzymujące się wyłącznie z rolnictwa bardziej są zainteresowane szkołami zawodowymi (nie zawsze rolniczymi).

Spostrzeżenie to potwierdzają wyniki ankiety, przeprowadzonej w lutym br. wśród 387 uczniów klas ósmych w okolicznych szkołach podstawowych. Okazuje się, że tylko 10,9% ośmioklasistów z rodzin chłopskich zamierza podjąć dalszą naukę w liceach ogólnokształcących, natomiast zdecydowana ich większość chce uczyć się dalej w różnego typu szkołach zawodowych, mimo że szkoły te są znacznie oddalone od ich miejsca zamieszkania.

Jak wykazały badania, wybór liceum ogólnokształcącego w tym środowisku nie zależy w jakiś istotny sposób od poziomu wykształcenia rodziców. Z ankiety przeprowadzonej wśród uczniów liceum wynika, że 43% rodziców ma tylko wykształcenie podstawowe, a 31% podstawowe niepełne. Fakt ten nie rozstrzyga wprawdzie o wyborze liceum, ma jednak poważne skutki dla dalszej kariery szkolnej dzieci wiejskich. Rodzice nie są bowiem w stanie pomóc im w nauce, niekiedy nie potrafią nawet skontrolować, czy dziecko w ogóle wykonało pracę domową.

Stwierdzono natomiast, że wybór liceum ogólnokształcącego i poziom

aspiracji uczniów zależy w znacznej mierze od aprobowanych przez środowisko wzorów społecznego awansu. Wzorów tych dostarcza zarówno najbliższe otoczenie, jak i rozpowszechniany przez środki masowej komunikacji miejski styl życia.

W czasie przeprowadzania ankiety zdecydowana większość uczniów (92%) miała już mniej lub bardziej sprecyzowane plany dalszej kariery życiowej. Żaden z nich nie zamierza zakończyć swej edukacji na zdobyciu świadectwa dojrzałości. 64% uczniów zamierza w przyszłości podjąć studia wyższe, a pozostali zamierzają kontynuować naukę w szkołach pomaturalnych. 22% uczniów wybrało zawód nauczyciela szkoły podstawowej, 15% nauczyciela szkoły średniej, 12% uczniów chce być w przyszłości lekarzami, 11% inżynierami, 8% wybrało zawód technika, 10% uczennic wybrało zawód pielęgniarki, a 8% zawód laborantki medycznej.

Z wypowiedzi tych wynika, że największą popularnością cieszy się wśród uczniów zawód nauczyciela, lekarza, inżyniera i technika. Popularność zawodu nauczycielskiego daje się łatwo wytłumaczyć wybitnym sfeminizowaniem liceum. Dziewczęta stanowią tu bowiem blisko 80% ogółu uczniów.

Pozostałe zawody cieszą się natomiast powodzeniem ze względu na rozpowszechnione na wsi pewne stereotypy zawodowe. W opinii środowiska zawód inżyniera czy lekarza zapewnia zarówno wysoką pozycję społeczną, jak i materialną. Aspiracje te, kształtowane często pod silną presją rodziny, rzadko jednak znajdują uzasadnienie w sferze osobistych zainteresowań i uzdolnień uczniów.

Wpływowi środków masowej komunikacji przypisać należy wybór takich zawodów, jak stewardessa, kaskader, aktorka filmowa i in. Badania wykazały, że w gruncie rzeczy młodzież posiada niewielką wiedzę o zawodach, nie ma zwłaszcza rozeznania w potrzebach gospodarki narodowej, rzadko liczy się z własnymi uzdolnieniami. Wyniki badań nad poziomem aspiracji młodzieży zrodziły potrzebę współpracy z Powiatową Poradnią Wychowawczo-Zawodową. Kierownik tej poradni od stycznia br. prowadzi co miesiąc z każdą klasą odpowiednie zajęcia wychowawcze, zmierzające do prawidłowego wyboru zawodu przez każdego ucznia. Diagnostyczną funkcją liceum jest również żywo zainteresowana rada pedagogiczna.

Z wypowiedzi uczniów wynika, że ich aspiracje kształtują także wzory osobowe wśród najbliższego otoczenia. 38% ankietowanych przyznało, że zamierza wybrać określony zawód, by iść w ślady bliższych lub dalszych członków rodziny, którzy dzięki studiom zdobyli określoną pozycję społeczną.

Młodzież wiejska chce się uczyć, chce studiować. Po uzyskaniu świadectwa dojrzałości dalszą naukę zamierza kontynuować zdecydowana większość uczniów tej szkoły. Dowodzą tego także wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczniów klas VIII w 11 okolicznych szkołach podstawowych. 78% tych uczniów chce uczyć się dalej w średnich szkołach maturalnych. Problem polega na tym, aby te szkoły, zwłaszcza zaś licea ogólnokształcą-



ce, udostępnić uczniom wiejskim jeszcze bardziej, a następnie umiejętnie pokierować ich życiowymi aspiracjami. Tam gdzie młodzież ma łatwy dostęp do liceum, garnie się do niego upatrując w nim dużą szansę życiowego awansu. Potrzebę szerszego udostępnienia liceum dla dzieci robotników i chłopów dostrzega Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, które w Okólniku z dnia 28 maja 1968 r. stwierdza: „W okresie ostatnich dziesięciu lat odsetek uczniów pochodzenia robotniczego w liceach ogólnokształcących zmniejszył się w skali krajowej z 28,9% w roku szk. 1956/57 do 28,2% w r. szk. 1966/67 (0,7% mniej), a odsetek uczniów pochodzenia chłopskiego zmalał w tym samym okresie czasu z 24,7% do 17,7%, tj. o 7%”. W wyniku tych właśnie zmian skład społeczny uczniów w tych szkołach nie odpowiada strukturze społeczeństwa w naszym kraju. Aby polepszyć skład społeczny uczniów w liceach ogólnokształcących, Ministerstwo zaleca podjęcie kroków zmierzających do zwiększenia w liceach ogólnokształcących odsetka uczniów, pochodzenia robotniczo-chłopskiego; chodzi tu zarówno o zwiększenie liczby tych uczniów, jak i należyty ich dobór spośród młodzieży najbardziej uzdolnionej, a mającej utrudniony dostęp do szkoły średniej”.

Szersze udostępnienie liceum ogólnokształcącego dla młodzieży wiejskiej nie wymaga, jak się wydaje, budowy nowych szkół tego typu na wsi. Zmniejszająca się systematycznie liczba ludności wiejskiej, rozbudowa sieci szkolnictwa zawodowego, jak również prognozy demograficzne na najbliższe lata wskazują na to, że młodzież wiejska ma duże szanse kontynuowania nauki w szkołach średnich.

Osobny problem stanowią natomiast licea ogólnokształcące istniejące na wsi. Jest już ich niewiele, tym bardziej więc należałoby zahamować proces ich dalszej likwidacji. Ich społeczna funkcja, dostatecznie zweryfikowana przez 25-letnią praktykę jest ogromna. Trzy licea, istniejące w powiecie częstochowskim, ukończyło do chwili obecnej ponad 2 tysiące uczniów. Istnienie tych szkół dla wielu rodzin, zwłaszcza mniej zamożnych, było jedyną szansą wykształcenia dzieci. Szkoły te wymagają jednak większego zainteresowania ze strony czynników oświatowych. Żadna z tych trzech szkół nie ma odpowiednich warunków lokalowych. Brak pomieszczeń nie tylko na pracownie i sale specjalne, ale nawet na izby lekcyjne. Żadna z nich nie ma internatu. Trudno o mieszkania dla nauczycieli, w związku z czym istnieje duża fluktuacja kadry nauczającej. Reforma liceum ogólnokształcącego stawia te szkoły wobec nowych, trudniejszych zadań. Aby mogły im sprostać, muszą być otoczone większą opieką i większym niż dotąd zainteresowaniem. Liceum ogólnokształcące na wsi, pojęcie nieznanne w okresie międzywojennym, najwymowniejszy przykład demokratycznego charakteru naszego szkolnictwa, wymaga dalszego umacniania jego pozycji w interesie całego społeczeństwa.

Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego dostrzega wagę problemu kształcenia młodzieży wiejskiej. Świadczy o tym wypowiedź wiceministra

Waldemara Winkla<sup>11</sup>, który stwierdził, że „ważną sprawą jest podejmowanie przez młodzież wiejską, zwłaszcza pochodzenia chłopskiego, nauki w szkole średniej ogólnokształcącej i zawodowej. Zachętę tę formułuję dlatego, że pomimo preferencji za chłopskie pochodzenie ilość tej młodzieży w szkołach wyższych systematycznie maleje. Obecny rok akademicki jest przykładem szczególnie znamionym: zmniejszyła się także znacznie ilość kandydatów do WSR i co za tym idzie — ilość przyjętych do tych szkół. Od kilku lat obserwujemy — niestety biernie — zmniejszające się zainteresowanie średnim szkolnictwem ogólnokształcącym i w tym leży główna przyczyna zmniejszania się ilości młodzieży chłopskiej w uczelniach. Ażeby zrozumieć wagę tego zagadnienia, wskażę tylko dwie liczby: przeciętnie w Polsce wyższe studia stacjonarne podejmuje 9% absolwentów szkół podstawowych. Jeśli jednak grupę absolwentów klas ósmych pochodzenia chłopskiego policzymy w danym roku za 100, to na studia wyższe dostaje się ich tylko ok. 3%. A więc co jedenasty młody Polak studiuje, ale tylko co trzydziesty młody chłop. Naturalnie, jeśli doliczy się studia zaoczne, proporcje wtedy się zmieniają na korzyść chłopów.

Podnoszę ten problem, ponieważ jest on ważny i w praktycznej działalności nas wszystkich nie doceniany”.

<sup>11</sup> W. Winkiel: Kształcenie się to trud opłacalny. *Sztandar Młodych* nr 36 z 12. II. 1970 r.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

STANISŁAW KAWULA

## PRÓBA PEDAGOGICZNEJ TYPOLOGII RODZIN

### 1. Podstawy określania poziomu wychowania w rodzinie

Badania pedagogiczne nad rodziną nie należą do spraw łatwych. Nic też dziwnego, że rozwój badań poświęconych wychowaniu w rodzinie jest dość powolny i obejmuje przez to pewną jednostronność problematyki. W pracach pedagogicznych oraz psychologicznych określa się najczęściej rodzinę jako instytucję wychowawczą, która ma być we współczesnym okresie partnerką szkoły w realizacji ogólnospołecznych zadań wychowawczych.

Chcąc stwierdzić empirycznie jakość i poziom działalności wychowawczej jakiegokolwiek rodziny, musimy koniecznie przeanalizować co najmniej trzy grupy czynników, które decydują o charakterze procesu i skutkach wychowania rodzinnego. Są to: a) czynniki ekonomiczno-społeczne, b) czynniki kulturalne, c) czynniki psychospołeczne. Wymienienie tych czynników w trzech grupach ma charakter syntetyczno-porządkujący, gdyż niektóre z nich obejmują wspólny zakres zjawisk.

Każda grupa czynników obejmuje pewne elementy (wielkości, natężenia zjawisk), które są w każdej rodzinie inne. Ich elementy (zamieszczamy je poniżej) nie wyczerpują na pewno wszystkich możliwych. Wymieniamy przede wszystkim te, które w badaniach empirycznych są obiektywnie dostępne oraz najbardziej istotne dla charakterystyki poziomu wychowania w rodzinie. Oto główne grupy czynników środowiska rodzinnego, które powinny być uwzględniane przy analizie poziomu wychowania w konkretnej rodzinie:

#### A. Czynniki ekonomiczno-społeczne:

- 1) wielkość rodziny i jej struktura,
- 2) źródła utrzymania rodziny (zawód ojca, dochodowość rodziny),
- 3) sprawowanie opieki materialnej nad dziećmi (warunki mieszkaniowe rodziny, poziom odżywiania, poziom ubioru dzieci),
- 4) podział pracy i ról w rodzinie (np. praca zawodowa matki poza domem lub praca produkcyjna dzieci).

#### B. Czynniki kulturalne:

- 1) wykształcenie rodziców lub doksztalcanie się i zdobywanie kwalifikacji przez rodziców i innych członków rodziny,
- 2) kultura językowa rodziny,
- 3) sposoby spędzania wolnego czasu przez członków rodziny (korzystanie ze środków kultury masowej i inne formy),
- 4) stosunek rodziców do nauki szkolnej dzieci i ich przyszłego zawodu (stwarzanie warunków do nauki w domu i w szkole, problem planu życiowego dzieci),
- 5) stosunek członków rodziny (rodziców) do tradycji i nowości.

#### C. Czynniki psychospołeczne:

- 1) ogólna atmosfera panująca w środowisku rodzinnym (występujące zaburzenia, więzi uczuciowe między wszystkimi członkami rodziny),
- 2) opinia o rodzinie w miejscu zamieszkania względnie także w miejscu pracy,
- 3) charakter kontroli rodziców nad dziećmi.

Każda konkretna rodzina reprezentuje odmienną jakość podanych powyżej elementów.

## 2. Rodziny o różnym poziomie funkcjonowania wychowawczego

W obrębie określonego typu środowiska społecznego występują u większości rodzin zbliżone warunki wychowawcze, np. w rolniczej wsi peryferyjnej lub w mieście przemysłowym. Wynikają one z tradycji, które są jednakowe dla większości mieszkańców danego środowiska, i z uwarunkowań społeczno-ekonomicznych. W ogóle funkcjonowanie rodzin, a więc i wychowawcze również, jest dla każdej rodziny specyficzne. Można twierdzić, iż funkcjonowanie to reprezentuje różny i niejednakowy poziom. Spróbujmy określić poziom funkcjonowania wychowawczego rodzin przez zastosowanie do tego celu kilku kategorii (typów) teoretycznych. Biorąc pod uwagę niejednakowy poziom funkcjonowania wychowawczego rodzin zamieszkujących określone środowisko, wyróżnimy pięć różnych kategorii rodzin: a) rodziny wzorowe, b) rodziny normalne, c) rodziny jeszcze wydolne, d) rodziny niewydolne wychowawczo i e) rodziny patologiczne. W wymienionych kategoriach powinny się mieścić wszystkie rodziny zamieszkujące dane środowisko.

Podstawowym i zasadniczym pojęciem, z którego wyprowadzimy pochodne wymienione przez nas kategorie rodzin, jest pojęcie rodziny normalnej. Określeniem tym będziemy się posługiwali za J. Szczepańskim, który podaje trzy kryteria, jakim powinna odpowiadać normalnie funkcjonująca osobowość człowieka<sup>1</sup>. Opierając się na sugestjach wymienionego autora, rodzinę normalnie funkcjonującą pod względem wychowawczym określamy jako:

1. Rodzinę w statystycznym sensie, a więc zawierającą jak najwięcej, a w miarę możliwości cały zespół cech typowych, najczęściej występujących w rodzinach zamieszkujących określone środowisko. Rodzina taka posiada szereg elementów wychowawczych, które w danym środowisku występują najczęściej. Mogą to być m. in.: najczęściej występujący zawód rodziców lub zawody, statystyczna wielkość rodziny, najbardziej powszechne warunki mieszkaniowe rodziny, wykształcenie rodziców itd.

2. Rodzinę funkcjonującą ogólnie, a tym samym i pod względem wychowawczym, w ramach ustalonych kryteriów społecznych. Kryteria te nie wpływają jedynie ze środowiska lokalnego, ale przede wszystkim z globalnego. Idzie tu o taką rodzinę, która stwarza przez swoją działalność takie warunki, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi psychicznemu i fizycznemu dzieci, niesprzecznemu z ogólnospołecznym kierunkiem wychowania. Mamy tu na uwadze funkcjonowanie wychowawcze rodziny, które wyraża zgodność z oddziaływaniem wychowawczym szkoły, lub taką działalność opiekuńczą rodziny, która zapewnia należyty poziom rozwoju psychofizycznego dzieci, a także taką działalność wychowawczą, poprzez którą rodzina zaszczepia swoim dzieciom aspiracje zgodne z tendencjami ogólnospołecznymi. Rodzina taka zespała swoje wysiłki wychowawcze z innymi instytucjami wychowawczymi działającymi w danym środowisku.

3. Rodzinę zintegrowaną, tzn. taką, w której poszczególne elementy składające się na działalność wychowawczą współdziałają z sobą. Idzie tu o elementy wymienione w poszczególnych grupach czynników (ekonomicznych, kulturalnych i psychospołecznych). Elementy te osiągną w rodzinie pewien optymalny poziom lub przynajmniej większość tych elementów.

Inny poziom reprezentuje rodzina wzorowa. Stwarza ona swoim dzieciom najlepsze warunki wychowawcze w stosunku do innych kategorii rodzin zamieszkują-

cych dane środowisko. Podczas gdy rodzina normalna charakteryzowała się działalnością wychowawczą jakby przystosowaną, a więc normalną w odniesieniu do warunków lokalnych, to rodzina wzorowa wykazuje dążność do stałego podnoszenia poziomu wychowawczego. Jej działalność sprzyja stałemu polepszeniu się warunków wychowawczych. Rodzice, czy też inni członkowie rodziny, sami podejmują inicjatywy wychowawcze w środowisku, nawet w stosunku do szkoły. Poszczególne elementy działalności wychowawczej tej rodziny są wyższe i o większym nasileniu, niż to ma miejsce w rodzinie normalnej. Nie idzie przy tym o mechaniczne, ilościowe pomnożenie dogodności niektórych elementów, np. ilość dzieci w rodzinie czy warunki materialne. Choć i te elementy powinny stanowić pewne optimum.

Rodzina jeszcze w y d o l n a wychowawczo charakteryzuje się tym, że warunki wychowawcze bywają tam niekiedy zachwiane, podobnie jak jej ogólne funkcjonowanie. Występują tam dorywczo niedomagania i odchylenia we wszystkich elementach działalności wychowawczej. Mimo tych zakłóceń czyni ona wysiłki, aby swoją niepewną chwilowo sytuację poprawić. Jest w niej poczucie odpowiedzialności za wychowanie dzieci. Niepowodzenia wychowawcze w tej kategorii rodzin wynikają też niekiedy z jej egoistycznych planów i poczynań, nawet w stosunku do szkoły. Niektóre elementy działalności wychowawczej są tam na nieco niższym poziomie niż w rodzinie normalnej.

W rodzinie n i e w y d o l n e j wychowawczo dochodzi często do zaburzeń we współżyciu rodzinnym, co wiąże się na ogół z niepowodzeniami życiowymi poszczególnych członków rodziny. Funkcjonowanie wychowawcze tej rodziny jest także nieodpowiednie. Uwidacznia się to przede wszystkim w stałych konfliktach rodziny ze szkołą. Brak jest w niej jakichkolwiek planów życiowych — „żyje się tam z dnia na dzień”. Aspiracje życiowe rodziców i innych członków rodziny są na ogół mało wartościowe społecznie lub nierealne (jeżeli są wysokie). Większość elementów działalności wychowawczej rodziny wyraźnie odbiega od poziomu rodziny normalnej. Są to często rodziny niekompletne (śmierć jednego z rodziców, rozwód, porzucenie) lub kompletne, ale współżycie małżeńskie jest tam na krawędzi rozbitcia. Czynniki ekonomiczne są tam z reguły bardzo trudne, ale może się zdarzyć, iż rozłam więzi rodzinnej następuje z nadmiaru środków materialnych lub nieracjonalnego ich użytkowania.

Rodziny p a t o l o g i c z n e stanowią margines każdego społeczeństwa<sup>2</sup>. Zaliczamy do nich te rodziny, których członkowie pozostają w stałej kolizji z prawem i moralnością. Mogą to być następujące przejawy tej kolizji: nagminne kradzieże, rabunki, rozboje, gry hazardowe, przemyt, prostytutka i stręczycielstwo, włóczęgostwo, uchylanie się od uczciwej pracy, alkoholizm itp. W wyniku tego rodzaju praktyk następuje tam trwały rozkład współżycia wewnątrz rodziny, faktyczne zerwanie więzi rodzicielskiej i małżeńskiej. Rodzina patologiczna jest w trwałym konflikcie z działalnością wychowawczą szkoły. Brak jest u niej z reguły stałych podstaw ekonomicznych. Prawie wszystkie elementy działalności wychowawczej rodziny odbiegają znacznie od poziomu tych, które reprezentuje rodzina normalna.

Każda konkretna rodzina nie może być na zawsze zaliczona do jednej z omówionych kategorii. W ciągu swojego istnienia może przechodzić ona różne szczeble działalności wychowawczej, różny poziom („w górę i w dół”).

Każdy z elementów działalności wychowawczej rodziny normalnej powinien spełniać pewne optimum. Nie zawsze np. doskonała sytuacja materialna rodziny wpływa korzystnie na jej atmosferę wychowawczą. Optymalizację warunków wychowawczych w rodzinie proponował np. A. Makarenko, który w samej strukturze rodziny widział dogodną bądź niekorzystną warunki do wychowania potomstwa. I tak, mało korzystne warunki wychowawcze mają — zdaniem tego pedagoga — jedynacy, a znacznie lepsze mają dzieci w rodzinach liczniejszych (minimum dwoje dzieci — dop. mój S.A.). A Makarenko uzasadnia swój pogląd m. in. tak: „Tylko tam, gdzie w rodzinie jest kilkoro dzieci, piecza rodzicielska może mieć charakter normalny. W dużej rodzinie dziecko

od najmłodszych lat przyzwyczajają się do życia w zespole i zdobywa umiejętność współżycia. Między starszymi i młodszymi dziećmi wytwarza się miłość i przyjaźń w najrozmaitszych postaciach. Życie w takiej rodzinie daje dziecku sposobność wdrażania się w różne formy stosunków między ludźmi”<sup>3</sup>.

Optimum dla poszczególnych elementów działalności wychowawczej rodziny normalnej może być różne dla rodzin, które zamieszkują określone środowiska. Różny stopień rozwoju społecznego poszczególnych środowisk ukształtował m. in. specyficzny dla nich „normalny” poziom elementów działalności wychowawczej rodzin. Inne optimum należy uznać dla kategorii rodzin normalnych żyjących w peryferyjnej wsi rolniczej, we wsi podmiejskiej, a inne dla rodzin warszawskich. Weźmy choćby pod uwagę takie elementy działalności wychowawczej rodziny, jak: kultura językowa rodziców, stan opieki materialnej, wykształcenie rodziców itp. Zanim jednak dojdzie do ustalenia optimum poszczególnych elementów działalności wychowawczej rodziny normalnej, konieczna jest przedtem dokładna analiza i wielostronne poznanie konkretnego środowiska, w którym żyje zespół rodzin.

### 3. Przykład rodziny normalnej (wychowawczo)

Przykład rodziny funkcjonującej wychowawczo na poziomie „normalnym” jest oparty na badaniach empirycznych autora, prowadzonych w podmiejskiej wsi Lubicz Dolny, pow. Toruń. Jest to rodzina wykazująca normalny poziom funkcjonowania wychowawczego w odniesieniu do warunków tej wsi. Przy charakterystyce rodziny odwoływać się będziemy do niektórych wyników badań prowadzonych w tym środowisku. Będą to pewne wielkości lub zjawiska, które są charakterystyczne dla rodzin żyjących w tym typie wsi.

(Rodzina E. Sz. — 1968 r.). Jest to rodzina pełna i dwupokoleniowa. Tworzą ją następujący członkowie: ojciec E. lat 40, matka Z. lat 32, córka U. lat 13 — uczennica kl. VII, syn L. lat 11 — uczeń kl. V i syn S. lat 5. Dochody rodziny pochodzą z 1,5-hektarowego gospodarstwa rolnego, z zarobków matki, która dorabia szyciem na maszynie (głównie w okresie zimowym), z zarobków ojca pracującego w toruńskiej „Elanie”. Rodzinę niniejszą zaliczamy do kategorii rodzin chłopsko-robotniczych, które stanowią 23,1% ogółu rodzin lubickich. Wielkość omawianej rodziny (troje dzieci) odpowiada przeciętnemu wskaźnikowi dla rodzin chłopsko-robotniczych w Lubiczu. Gospodarstwo rolne przynosi tej rodzinie co najmniej połowę ogólnych dochodów (tak twierdzi matka), ponieważ nastawione jest na uprawę roślin przemysłowych (len, tytoń, buraki cukrowe) i na warzywnictwo. Dla własnych potrzeb uprawia się tam tylko ziemniaki i warzywa. Dochodowość rodziny E. Sz. kształtuje się na poziomie dochodów innych rodzin chłopsko-robotniczych w Lubiczu. Charakteryzując ogólnie warunki lokalowe mieszkańców Lubicza stwierdziliśmy, iż standard mieszkaniowy jest najwyższy właśnie w tej kategorii rodzin. W przypadku omawianej rodziny jest on również wysoki. Rodzina E. Sz. w roku 1963/64 zbudowała nowy dom mieszkalny na tzw. „Osiedlu”, podobnie jak większość rodzin chłopsko-robotniczych w tej wsi. Po pełnym wykończeniu budowy dom ma cztery pokoje i kuchnię, a także inne urządzenia gospodarcze i sanitarne. W okresie kiedy przeprowadzono badania, dzieci z rodziny E. Sz. miały odpowiednią opiekę materialną ze strony rodziny. Uwidaczniało się to w schludnym ubiorze dzieci podczas pobytu w szkole, w jakości ich odżywiania. Rozwój fizyczny dzieci jest odpowiedni do ich wieku. W rodzinie E. Sz. wszyscy pracują. Ojciec, oprócz codziennej pracy zawodowej, wykonuje trudniejsze prace w gospodarstwie rolnym (orze, zwozi produkty itp.). Matka wykonuje czynności w gospodarstwie domowym (gotowanie, pranie, szycie) i opiekuje się uprawami roślin przemysłowych (pielenie, zbiory itp.). Ponadto starsze dzieci mają wyznaczone obowiązki w domu i w gospodarstwie rolnym. Córka codziennie sprząta mieszkanie i od czasu do czasu

gotuje, a syn troszczy się o porządek wokół domu. Starsze dzieci pomagają również przy pracach rolniczych. Z analizy kwestionariusza ukazującego rozkład zajęć dziennych dzieci rodziny E. Sz. wynika, iż w wybranym dniu maja (1968) córka U. pracowała fizycznie w domu 5 godzin, a syn L. 4,5 godziny. Dane te są nieco niższe od średniej ilości czasu przeznaczanego na pracę przez dzieci lubickie z rodzin chłopsko-robotniczych (5,5 godz.). Zważyć tu trzeba, iż gospodarstwo rolne rodziny E. Sz. jest niewielkie, gdy tymczasem inne rodziny chłopsko-robotnicze posiadają niekiedy gospodarstwa 4—5 ha.

Ojciec rodziny ukończył szkołę podstawową tuż po wyzwoleniu, a potem zasadniczą szkołę zawodową i obecnie wykonuje zawód ślusarza. Matka po ukończeniu szkoły podstawowej uczęszczała na kursy kroju i szycia, a gdy wyszła za mąż, pracowała jeszcze dwa lata w Zakładach Przemysłu Odzieżowego w Toruniu. Po urodzeniu pierwszego dziecka przestała pracować poza domem. Częste kontakty z miastem, radiem, telewizją i czasopismami przyczyniły się do ukształtowania poprawnego języka u rodziców. Podczas rozmów z autorem starali się mówić poprawnie, lecz wtrącali niekiedy w zdania zwroty gwarowe. Zwłaszcza końcówki wyrazów były gwarowe, np. „mietle” zamiast miotłę. Od roku 1965, kiedy rodzice kupili telewizor, wszyscy członkowie rodziny spędzają najczęściej czas wolny na oglądaniu telewizji. Matka w ciągu dnia czyta także gazety („Przyjaciółkę”, „Kobietę i Życie”, „Gazetę Toruńską”). Ojciec czasem zabiera syna na imprezy sportowe do Torunia. W wakacje (1968) córka U. była na koloniach letnich, organizowanych przez zakład pracy, w którym pracuje ojciec. Rodzice dbają o warunki uczenia się swoich dzieci. Jeden z czterech pokoiów jest do dyspozycji dzieci; tam śpią i mają stałe miejsce do odrabiania lekcji oraz szafki na książki i zeszyty. Matka twierdzi, iż syn L. tak się czasem zapali do nauki i pracy fizycznej, że musi go od niej odciągać. Dzieci rodziny E. Sz. osiągają w szkole dobre wyniki w nauce. Żadne nie powtarzało klasy. Rodzice, nie mając żadnych kłopotów ze swoimi dziećmi, kontaktują się ze szkołą jedynie podczas wywiadówek. Ojciec z reguły nie chodzi na nie, tylko matka. Z rozmów przeprowadzonych z ojcem wynika, iż mało interesuje się życiem zachodzącym na wsi. Najchętniej dyskutuje o sprawach miasta i swojego zakładu pracy. Rodzice E. Sz. nie mają jeszcze sprecyzowanego poglądu na przyszłość swoich dzieci. „Te starsze niedługo nas opuszczą, jak ukończą szkoły w mieście. Chcę, aby najmłodszy syn tu został i opiekował się domem i nami na starość” (wypowiedź matki). Z tych mało wyraźnych planów rodzicielskich wynikają jednak dwie sprawy: po pierwsze — uznanie przez rodziców samodzielności dzieci w wyborze przez nich drogi życiowej i po drugie — rodzice już z góry zakładają, że ich dzieci będą się uczyły dalej po szkole podstawowej.

Współżycie wewnątrz rodziny układa się zgodnie. Drobne nieporozumienia między małżonkami występują wtedy, gdy ojciec później niż zwykle wraca z pracy lub gdy jest „podпиты”. Sądząc po dużej ilości posiadanych zabawek i przedmiotów rozrywki, można wnioskować, iż więzi uczuciowe łączące rodziców i dzieci są silne. Dzieci darzą większym szacunkiem (uczuciem) matkę niż ojca. Z wypowiedzi matki wynika, iż córka U. odpowiada nieraz ojcu niegrzecznie. Rodzina E. Sz. ma u sąsiadów opinię „dorobkiewiczów”, tj. takich, którzy cenią zapracowane pieniądze i na byle co ich nie wydają. Sąsiedzi wyrażają też pogląd o rodzinie E. Sz. jako tej, która izoluje się od życia sąsiedzkiego i żyjącej tylko we własnym mieszkaniu.

#### 4. Przykład rodziny niewydolnej

(Rodzina R. K. Lubicz 1969).

Rodzina R. K. jest rodziną niepełną, gdyż sześć lat temu zmarł ojciec (w wieku 38 lat). Jest to rodzina dwupokoleniowa, ale de facto jest rodziną trójpokoleniową. Członkami tej rodziny są: matka R. lat 36, córka G. lat 15, syn A. lat 13, córka M.

lat 12 i córka M. lat 4. Ta ostatnia urodziła się po śmierci ojca K. za przyczyną „przyjaciela” matki, który opiekuje się nadal matką i swoim dzieckiem. W tym samym domu mieszka babcia (lat 71), matka zmarłego ojca K., która na co dzień ma duży wpływ na wychowanie dzieci. Rodzina ta utrzymuje się z renty po zmarłym ojcu-mężu (ok. 700 zł) oraz z dorywczych zarobków matki pracującej sezonowo u okolicznych gospodarzy. Można więc zaliczyć omówioną rodzinę do kategorii rodzin robotniczych (podstawowe utrzymanie rodziny). Dzieci otrzymują raz do roku pomoc materialną z komitetu rodzicielskiego. Ilość dzieci (4) w tej rodzinie przekracza przeciętny wskaźnik ilości dzieci dla lubickich rodzin robotniczych (3,7). Podstawy materialne rodziny są niższe niż dochody innych rodzin robotniczych w Lubiczu i nie wystarczają one na zapewnienie prawidłowego rozwoju fizycznego dzieci. Córka G. lat 15 i syn A. lat 13 są rozwinięci fizycznie na poziomie dzieci 10-letnich. Wszystkie dzieci w tej rodzinie są systematycznie nie dożywiane. W dniu otrzymania wypłaty matka żyje „ponad stan”. Traci wówczas znaczną część pieniędzy na łakocie dla dzieci i dla siebie (wino). Babcia namawia dzieci do tego, aby wyludzały od matki pieniądze, bo „matka musi im zawsze dać”. Dzieci chodzą ubrane przede wszystkim w te rzeczy, które otrzymują od ludzi lub od komitetu rodzicielskiego. Mieszkanie rodziny R. K. składa się z jednego pokoju i kuchni. Meble są stare, zniszczone i niekompletne. W zimie mieszkanie jest nie dogrzane. Prace porządkowe w domu wykonuje sama matka. Najstarsza córka opiekuje się małym dzieckiem, ponieważ babcia nie chce. W wypadkach gdy matka pracuje przed południem, córka G. zostaje w domu, aby opiekować się najmłodszą siostrą i nie idzie do szkoły. Średnie dzieci, syn A. i córka M., nie nie robią w domu i nie pracują zarobkowo. Cały czas przeznaczają na zabawy w pobliskim lesie.

Matka nie ukończyła szkoły podstawowej. Potrafi pisać na tyle, aby nieporadnym stylem napisać usprawiedliwienie nieobecności dziecka w szkole. W rozmowach posługuje się ubogim słownictwem. Od czasu do czasu czyta „Gazetę Toruńską”. W czasie wolnym najczęściej odpoczywa lub spędza czas z „przyjacielem”. W domu nie ma radia, telewizora ani gazet i książek. Raz do roku matka zabiera dzieci na występy cyrkowe. Ze szkołą matką ma częste kontakty. Wychowawcy wzywają ją z powodu różnych wybryków dzieci K. lub nawet podejrzeń o kradzieże. Matka w ramach swoich możliwości materialnych dokonuje co roku zakupu książek i przyborów szkolnych. Na początku roku jej dzieci mają wszystkie potrzebne przybory do nauki szkolnej. Dzieci K. są obdarzone pewną pasją niszczenia i w krótkim czasie nie mają już zeszytów, ołówków itd. Według opinii nauczycieli, dzieci R. K. są jakby „zdziczałe”, a wynika to stąd, że zaraz po śmierci ojca matka pracowała w państwowym zakładzie i wychodząc z domu zamykała dzieci w domu aż do swojego powrotu. Każde z trójki dzieci R. K. uczęszczających do szkoły jest o dwa lata opóźnione w nauce. Otrzymują one niedostateczne lub dostateczne wyniki w nauce. Są słabe widoki na to, aby ukończyły one szkołę podstawową. Matka nie snuje żadnych planów wobec swoich dzieci na przyszłość. Zdaje sobie sprawę z ich słabych postępów w nauce, chce tylko, aby mieli dobre w życiu. Wszelkie wysiłki ze strony matki w celu zachęcenia dzieci do nauki i poprawy ich zachowania się okazują się nieskuteczne. Nie ma ona zupełnie autorytetu u swoich dzieci, ponieważ babcia nastawia dzieci przeciwko matce. Opinia o rodzinie R. K. jest w środowisku bardzo surowa. Bez specjalnych uzasadnień twierdzą, iż: „u R. K. są same łajdactwa, nic dobrego”. Tak więc opinia społeczna potępia bezwzględnie postępowanie matki R. K., bez zagłębienia się w istotne warunki funkcjonowania tej rodziny.



## 5. Przykład rodziny patologicznej

(Rodzina T. B. — Lubicz 1968)

Rodzina ta jest bardzo liczna. Oprócz ojca T. lat 50 i matki W. lat 47 jest jeszcze 9 dzieci: córka S. lat 18, syn H. lat 13, syn K. lat 10, córka Z. lat 8, syn M. lat 7, córka I. lat 6, syn J. lat 5, córka T. lat 4 i córka B. lat 2. Sąsiedzi twierdzą, że w rodzinie tej urodziło się jeszcze dwoje dzieci, które zmarły tuż po urodzeniu. Podstawą utrzymania tej rodziny jest 0,8-hektarowa działka rolna i pensja matki pracującej w Zakładach Młynarskich jako sprzątaczką. Ojciec rodziny jest chory na gruźlicę i nie może wykonywać cięższych prac fizycznych. Małe gospodarstwo rolne i skromne zarobki matki nie wystarczają na zabezpieczenie potrzeb materialnych wszystkich członków rodziny. Wobec trudnej sytuacji materialnej rodziny ojciec wielokrotnie próbował zdobywać różne środki materialne w sposób nielegalny. Zdaniem sąsiadów, kradnie on systematycznie wraz ze swoimi synami przedmioty i produkty z wagonów towarowych. Rodzina T. B. kradnie też kury, narzędzia, części garderoby itp. Ludziom z Lubicza i pobliskich wsi. Świadczą o tym liczne mandaty i kary grzywny z Kolegium Administracyjnego GRN. Kary te nie zostały jak dotąd spłacone przez T. B., ponieważ nigdzie zarobkowo nie pracuje, a z domu nie ma co zabrać. Ojciec ma również dwa wyroki sądowe za kradzieże, oczywiście warunkowo zawieszono ze względu na ciężką sytuację jego rodziny. Opinia o „złodziejskiej” rodzinie T. B. trafiła także do szkoły. W wypadkach kradzieży dokonanej w szkole podejrzanie kolegów i nauczycieli od razu pada na dzieci T. B. Posądzenia te nie zawsze okazują się trafne, ale już same fakty kontroli dzieci T. B. są dla nich upokarzające. Alarmująca sytuacja materialna i społeczna rodziny T. B. jest już od kilku lat ośrodkiem zainteresowania miejscowych władz gromadzkich i Polskiego Komitetu Pomocy Społecznej w Toruniu. Kilka razy do roku przydzielane są jej zapomogi pieniężne bądź też dary w postaci odzieży dla dzieci. Mimo tej pomocy stan opieki materialnej rodziny nad liczną gromadką dzieci jest nadal katastrofalny. Odżywianie, ubiór i warunki mieszkaniowe są tam krytyczne. Jedenastość osób zamieszkuje jedno pomieszczenie (około 25—30 m<sup>2</sup>), gdzie wszyscy śpią, jedzą, matka pierze bieliznę i dzieci odrabiają lekcje. Zimą pomieszczenie to nie zawsze jest należycie ogrzane. Według wypowiedzi sąsiada, „nieraz woda zamarza we wiadrach”. Dzieciom brak zeszytów, książek i przyborów potrzebnych do nauki w szkole.

Czy odpowiedzialność za ten stan warunków leży częściowo po stronie rodziców, czy też wynika ona tylko z przyczyn obiektywnych? Pierwsza sprawa, to ilość poczętych dzieci. Jakkolwiek by podejść do tego faktu, zależy to wyłącznie od rodziców, od ich refleksyjności nad planami życiowymi rodziny, czyli od ich poziomu intelektualnego. Oboje nie mają ukończonej szkoły podstawowej (zdaniem ojca 5 klas). Druga sprawa wiąże się ze „stylem” życia tej rodziny. Jeszcze pięć lat temu rodzina posiadała 3-hektarowe gospodarstwo rolne. Sprzedano jego część, aby ulepszyć dom, a ojciec miał pracować w miejscowej cegielni. Ojciec domu nie rozbudował, a część otrzymanych pieniędzy ze sprzedaży gruntu przepił razem z matką, a resztę zaś kupił konia. Ten ostatni wyczyn był dla sąsiadów najmniej zrozumiały. Zamiast podjąć jakąś pracę zarobkową ojciec T. B. jeździł furmanką do okolicznych wsi lub po Lubiczu i jak twierdzą sąsiedzi: „udawał pana”. Wkrótce zachorował na gruźlicę z powodu złego odżywiania się i krytycznych warunków mieszkaniowych. Od tego czasu warunki bytowe rodziny pogarszały się z dnia na dzień, a rodzinie przybyło jeszcze dwoje dzieci. Z kolei przyszły kradzieże i związane z nimi kary oraz pomoc instytucji państwowych dla tej rodziny. Urzędnicy GRN wypowiedzieli się na ten temat następująco: „Trzy razy do roku rodzina T. B. otrzymała zapomogę pieniężną dla dzieci w wysokości 1000—1500 zł każda. Gdy rodzice otrzymali te pieniądze, to w dużej części je roztrwonili. Np. kwota była w wysokości 1300 zł, to za trzysta złotych rodzice kupili wina, a za resztę ubranie dla dzieci. Teraz nie dajemy im pieniędzy do ręki, tylko jeden

z urzędników jedzie do miasta i kupuje dzieciom potrzebne rzeczy". Trzecia sprawa wiąże się ze stosunkiem tych rodziców do udzielanej im pomocy lub chęci ulżenia im. Z inicjatywy kierownictwa szkoły ustalono i postarano się, aby dwoje dzieci w wieku szkolnym (K. i Z.) przeszło pod opiekę domu dziecka. Kilkakrotnie już dzieci miały wyjeżdżać, ale zawsze sprzeciwił się temu ojciec.

Nie posiadając nawet wykształcenia na poziomie podstawowym, rodzice nie mają także żadnego wyuczonego zawodu. Z ojcem trudno nawiązać kontakt słowny, gdyż na pytania odpowiada językiem bełkotliwym i niechętnie. Dzieci posługują się podczas zabaw z rówieśnikami językiem wulgarnym i napastliwym. Czas wolny spędzają przeważnie na ulicy. Po lekcjach, a zwłaszcza podczas wakacji pracują zarobkowo u okolicznych gospodarzy. Matka nie ma nigdy czasu na odpoczynek, na czytanie gazet i na rozmowy. Ojciec najczęściej leży na łóżku i słucha audycji radiowych. Żadnych gazet, czasopism i książek rodzice nie czytają. Rodzice nie mają też żadnych kontaktów ze szkołą. Nauczyciele, nauczeni doświadczeniem, nie wzywają ich już wcale do szkoły, tylko niekiedy sami odwiedzają dom, gdy dzieci T. B. są w kolizji z regulaminem szkolnym. Na czworo dzieci z rodziny T. B., które w roku szkolnym 1967/68 uczęszczało do szkoły, troje nie otrzymało promocji do następnej klasy. Jak na razie rodzice nie mają żadnych planów na przyszłość wobec swoich dzieci. Najstarsza córka (S.) ukończyła z rocznym opóźnieniem szkołę podstawową i pracuje fizycznie w Zakładach Roszarniczych Bielawy. Według opinii sąsiadek, córka S. jest już zupełnie samodzielna i niezależna od rodziców, a jedna złośliwie dodaje: „Chodzi, gdzie chce i z kim chce”.

Życie wewnątrz rodziny nie układa się zgodnie. Rodzice przy każdej okazji wypominają sobie winy za niepowodzenia życiowe i oskarżają się wzajemnie za „nieudane dzieci”. Do dzieci odnoszą się również wulgarnie i często stosują kary fizyczne. Ojciec przy każdej wypłacie tyranizuje matkę, aby kupowała mu alkohol. Krewni i znajomi nie utrzymują z omawianą rodziną żadnych kontaktów.

## 6. Przykład rodziny jeszcze wydolnej (wychowawczo)

(Rodzina F. B. — 1968)

Jest to przykład oparty na badaniach empirycznych, prowadzonych przez autora w rolniczej i peryferyjnie położonej wsi góralskiej Ciche Górne pow Nowy Targ. Przy charakterystyce rodziny wydolnej wychowawczo będziemy odwoływać się do niektórych danych z badań nad środowiskiem wychowawczym tej wsi.

W skład tej rodziny wchodzi następujące osoby: F. — ojciec lat 46, H. — matka lat 40, Cz. — lat 15, uczeń Technikum Weterynaryjnego w Nowym Targu, K. — syn lat 13, uczeń kl. VI, A. — syn lat 6 i Z. babcia lat 73. Wielkość omawianej rodziny jest zbliżona do średniej wielkości rodzin zamieszkujących wieś Ciche Górne. Wszyscy członkowie rodziny utrzymują się z uprawy 3,2-hektarowego gospodarstwa rolnego, z pensji matki, która jest sklepową, i z doraźnej pomocy krewnych (brata F.) mieszkającego w Ameryce. Gospodarstwo rolne rodziny F. B. obejmuje mniejszy areał niż przeciętna wielkość gospodarstwa w Cichem. Jednak dodatkowe źródła dochodu wzmacniają budżet rodziny na tyle, iż jej ogólna dochodowość nie odbiega od poziomu przeciętnej rodzin cichowiańskich. W czasie prowadzonych badań zagroda F. B. była gruntownie zmodernizowana. Budowano nowe budynki gospodarcze i ulepszano pomieszczenie mieszkalne. Cały wysiłek fizyczny i materialny był skierowany na pracę przy budowie i zakup potrzebnych materiałów budowlanych. Ciągłe zajęcia przy budowie zakłócały normalny rytm życia rodzinnego. Modernizacja zagrody wymagała przede wszystkim nakładów finansowych, które zdobyto poprzez kilkuletnie oszczędzanie. W związku z tym mniej wydawano na zakup ubrania i pożywienia. Każda chwila czasu wolnego rodziców i starszych dzieci była wykorzystywana na pracę przy

budowie. Tak więc modernizacja zagrody pociągnęła za sobą obniżenie się poziomu opieki materialnej nad dziećmi, a zarazem spowodowała zwiększenie się czasu pracy fizycznej dzieci. Budynek mieszkalny rodziny F. B. składa się z dwu izb i kuchni. Rodzina wykorzystuje do celów mieszkalnych tylko jedną izbę i kuchnię, ponieważ większa izba jest zajmowana na sklep spożywczy. Warunki mieszkaniowe omawianej rodziny kształtują się nieco poniżej poziomu rodzin cichowiańskich, w których wykorzystuje się do celów mieszkalnych najczęściej dwie izby. Nawet po modernizacji zagrody warunki mieszkaniowe rodziny pozostaną bez zmian, gdyż ulepszono przede wszystkim budynki gospodarcze i rozbudowano kuchnię. Dzieci były wówczas mało troskliwie ubierane i odżywiane. Na lekcjach były sennie i oswiałe, co było objawem fizycznego ich przemęczenia. Także higiena ciała i ubrania wyraźnie się u nich obniżyła. Modernizowanie zagrody absorbowало również matkę na tyle, że nie miała ona czasu na dopilnowanie swoich dzieci.

W rodzinie F. B. wszyscy mają swoje wyznaczone obowiązki. Ojciec zajmuje się przede wszystkim gospodarstwem rolnym, a niekiedy dowożeniem towaru do sklepu spożywczego. Matka pracuje zarobkowo jako sprzedawczyni, a po godzinach pracy wykonuje niektóre prace w zagrodzie i w polu. Babcia zajmuje się gotowaniem posiłków dla całej rodziny i sprawuje opiekę nad najmłodszym wnukiem. Starsi chłopcy po powrocie ze szkoły pomagają rodzicom w prowadzeniu gospodarstwa domowego i rolnego. Najwięcej obowiązków ma średni syn K. Wiąże się to z planami rodziców wobec niego. Pragną oni, aby syn ten objął po nich gospodarstwo. Ich zdaniem nie musi się dużo uczyć, ale powinien więcej pracować od starszego brata, który uczęszcza już do szkoły średniej. Tak więc rodzice, kierując się troską o losy gospodarstwa, już teraz przygotowują jego późniejszego następcę.

Rodzice nie mają pełnej szkoły podstawowej. Matka ukończyła 6 klas szkoły podstawowej, a ojciec 5 klas. Babcia, nie mająca dłuższego kontaktu ze słowem pisaniem, popadała we wtórny półalfabetyzm (umie się tylko podpisać). Matka otrzymywała zawsze na świadectwie szkolnym b. dobre oceny. Ukończyła kurs kwalifikacyjny dla sklepowych. Ojciec nie uzupełniał swojego wykształcenia. Rodzice mają jednak stały kontakt z różnego rodzaju pismami handlowymi i dlatego umiejętności czytania i pisanie są przez nich opanowane dobrze.

Częste kontakty rodziców ze słowem pisaniem i drukowanym spowodowały, iż posiadany przez nich język gwarowy uległ modernizacji. Zarówno ojciec, jak i matka radzą sobie dobrze w rozmowach z ludźmi spoza wsi, którzy posługują się językiem ogólnopolskim. Ponadto ojciec F. często odwiedza brata inżyniera w Bytomiu. Na co dzień wszyscy członkowie rodziny rozmawiają ze sobą w języku gwarowym. Zdarzają się wypadki używania przez rodziców przekleństw w obecności dzieci. Czynią to najczęściej w wypadkach podenerwowania w razie nieporozumień małżeńskich. Żona zwraca wtedy mężowi uwagę, aby zaprzestał przeklinania przy dzieciach. Wzbogacanie języka gwarowego rodziców i dzieci wyrażeniami nowymi jest spowodowane także ich częstymi kontaktami z książką, z radiem, kinem i z gazetą. W okresie zimowym najczęściej książek czyta matka. Są to przede wszystkim lektury szkolne jej synów. Regularnie czyta „Przyjaciółkę” i ogląda filmy wyświetlane w każdej niedzielę. Ojciec jest aktywnym członkiem straży pożarnej. W czasie wolnym najchętniej odpoczywa lub pije z sąsiadami wino. Tej pokusie nie może się oprzeć, gdyż jak twierdzi: „stałe ktoś przychodzi kupować i mnie częstuje »japkokiem«”.

Rodzice są zgodni co do planów życiowych swoich dzieci. Najstarszy syn Cz. ma być technikiem weterynarii, średni K. — rolnikiem na gospodarce, a najmłodszy A. — inżynierem. Jak już wykazaliśmy wcześniej, rodzice ściśle przestrzegają realizacji tych zamierzeń. Są świadomi tego, iż nauka daje obecnie młodzieży duże szanse awansu społecznego i wiedzę równocześnie, że trzej synowie nie mieliby warunków rozwoju, gdyby wszyscy zostali na gospodarstwie rodziców. Dlatego też stosunek obojga rodziców do nauki szkolnej dzieci jest przychylny. Są jednak wypadki, jak miało to miejsce

w czasie modernizacji gospodarstwa, że rodzice zbyt absorbowali dzieci pracą fizyczną, a nawet zatrzymywali je w domu podczas lekcji. W omawianym okresie synowie należeli do grupy uczniów przeciętnie uczących się. Według opinii nauczycieli, wyraźnie pogorszył swoje postępy w nauce średni syn K. Poza tym rodzice są częstymi współpracownikami szkoły, aktywnymi członkami komitetu rodzicielskiego oraz organizatorami niektórych imprez na terenie szkoły. W domu dzieci mają trudne warunki do odrabiania prac domowych. Uczą się najczęściej w kuchni, gdzie jest mnóstwo różnych sprzętów i skąpe oświetlenie.

Rodzina F. B. należy do tych rodzin w Cichem, które przywiązują mało uwagi do tradycji regionalnej. Rodzice rzadko noszą regionalne stroje, a dzieci wcale ich nie mają. Ojciec F. jest we wsi znany z tego, że stale modernizuje swoje gospodarstwo, szuka nowych rozwiązań technicznych. Opinia sąsiadów o rodzinie F. B. nie jest pochlebna. „Ciapac jeno sie łopije, mało patrzy gospodarki i robi dziećmi i babom”. Nasze obserwacje potwierdzają częściowo tę opinię, gdyż będąc podпиты, ojciec F. wywołuje awantury i kłótnie z żoną. Nazajutrz przeprasza, ale żona i dzieci mają poprzedniego dnia zakłócony spokój.

Rodzina F. B. modernizując swoją zagrodę kierowała się celem ekonomicznym i prestiżowym, nie uświadamiała sobie jednak skutków wychowawczych tego posunięcia. Należy przypuszczać, iż po zrealizowaniu swojego zamierzenia rodzina ta podniesie poziom swojej działalności wychowawczej i zamiast rodziny „wydolnej” wychowawczo stanie się rodziną „normalną”. Konieczna jest także rezygnacja ojca ze szkodliwych dla niego i rodziny przyzwyczajęń.

## 7. Przykład rodziny wzorowej

(Rodzina J. M. — Ciche G. 1968)

Rodzina J. M. składa się z sześciu osób. Na wspólnym gospodarstwie rolnym i we wspólnym domu mieszkają: J. ojciec lat 32, A. matka lat 31, S. syn lat 10 — uczeń klasy IV, C. córka lat 8 — uczennica kl. II, J. córka jeden rok i W. dziadek lat 60. Ilość dzieci w rodzinie J. M. (3) nie odbiega zasadniczo od przeciętnego wskaźnika dla ogółu rodzin cichowiańskich (2,4). Omawianą rodzinę tworzą trzy pokolenia. Ze względu na wysoki procent ludzi starych (ponad 60 lat — 15,4% 1965) w Cichem rodziny trójpokoleniowe stanowią większość. Gospodarstwo rolne J. M. ma 5,5 hektara, a więc jest trochę większe niż średni wskaźnik wielkości gospodarstwa dla Cichego, które wynosi 4,2 ha. Uprawa ziemi nie jest jedynym źródłem utrzymania dla omawianej rodziny. Oprócz dochodów z gospodarstwa rodzina ma bez mała tak samo wysoką dochodowość z dodatkowej pracy poza swoim gospodarstwem rolnym. Dziadek, a także i ojciec J. prowadzi swoje gospodarstwo w oparciu o osobistą wiedzę i umiejętności zdobyte w naturalny sposób u swoich (rodziców) ojców. Ich wiedza rolnicza i związane z nią umiejętności odbiegają jednak wyraźnie od poziomu zdecydowanej większości rodzin cichowiańskich. Oprócz bowiem tradycyjnej wiedzy i umiejętności z zakresu upraw męczyżni ci już od swoich lat młodzieńczych pogłębiali wiedzę i umiejętności z zakresu mechanizacji pracy rolnika w gospodarstwie rolnym i domowym. Te skłonności do stałego „majsterkowania” przynoszą im także dodatkowe dochody. Ojciec rodziny J. zbudował traktor według swojego pomysłu z silnika samochodowego. Teraz, oprócz wykonywania nim prac we własnym gospodarstwie, J. prawie przez 6 miesięcy w roku pracuje zarobkowo przy zwózce drzewa lub materiałów budowlanych. Stanowi to więc dodatkową, a zarazem ważną dla rodziny, źródło dochodu. Tak więc ojciec omawianej rodziny spełnia dwa zawody; jest rolnikiem i traktorzystą. Do 1964 roku dziadek W. zarabiał jeszcze jako baca przy wypasie owiec. Dziadek, podobnie jak jego syn, jest rolnikiem i mechanikiem, a ponadto bacą, „muzykantem” i „felcerem”. Gospodarstwo rolne i dodatkowe źródło dochodu spowodowały, iż ro-

dzina J. M. posiada znacznie większy majątek materialny niż inne rodziny cichowiańskie. I tak oprócz wymienionego już traktora rodzina ta posiada samochód (osobowy) i komplet maszyn rolniczych (wialnia, młockarnia itp.). W związku z tym sprawowanie opieki materialnej nad dziećmi jest również wyższe niż w innych rodzinach. Uwidacznia się to przede wszystkim w poziomie odżywienia dzieci i w ich ubiorze. Dzieci z rodziny J. M. są zawsze czysto i ładnie ubrane do szkoły. Strój przeznaczony do pobytu w szkole zmieniają po powrocie ze szkoły do domu. Warunki mieszkalne omawianej rodziny są zbliżone do warunków, które posiada większość rodzin cichowiańskich. Dom mieszkalny jest dwuizbowy z przedsiönkiem, J. M. zamierza niedługo udoskonalić swój dom, chce pobudować dom murowany (zwozi już materiał budowlany). Warunki snu i wypoczynku są także podobne do warunków panujących w większości rodzin Cichego.

Gospodarstwem rolnym zajmuje się przede wszystkim dziadek W., któremu w okresie nateżonych prac pomaga jego syn i synowa. On decyduje o rodzaju i sposobie zasiewów, o terminie zbiorów itp. Jego syn J. trudni się przede wszystkim transportem, a synowa A. — pracą w gospodarstwie domowym oraz wychowaniem i pielęgnowaniem dzieci. W okresie zimowym lub podczas świąt wychowywaniem dzieci lub nadzorem zajmuje się również dziadek. Z naszych obserwacji wynika, iż dzieci z tej rodziny, które są w wieku młodszoszkolnym, nie pracują fizycznie w gospodarstwie rolnym. Pomagają czasem przy pracach porządkowych w gospodarstwie. Natomiast często widuje się je bawiące nowoczesnymi zabawkami. Na ich temat krążą we wsi opinie, że: „Wincek rozpuszczo i psuje dziecioki!”. Dzieci te są także wysyłane przez matkę do sklepu po lepsze zakupy.

Formalne wykształcenie rodziców to siedem klas szkoły podstawowej ukończonych w Cichem, w latach pięćdziesiątych. Dziadek ukończył szkołę trzyklasową także w Cichem (ok. 1928 roku). Tak więc poziom wykształcenia obu pokoleń rodziny jest zbliżony do poziomu wykształcenia innych mieszkańców Cichego, chociaż go nieco przewyższa, gdyż, jak to ukazałiśmy wcześniej, analfabeci i półanalfabeci stanowią ponad 11% ogółu rodziców cichowiańskich. Faktyczny poziom intelektualny dziadka i rodziców tej rodziny jest znacznie wyższy od poziomu wielu innych rodziców Cichego. Pasja ku mechanizacji tak nimi zawładnęła, iż szukając coraz to nowych rozwiązań technicznych, są zmuszeni czytać literaturę fachową. Czynią to dość często. Czytanie i pisanie im sprawia im trudności.

W kontaktach codziennych posługują się między sobą językiem gwarowym. Matka i ojciec rodziny starają się posługiwać w rozmowach z przybyszami językiem ogólnopolskim. Natomiast dziadek z każdym mówi gwara. Gwara jego jest jednak wzbogacona o wiele terminów i pojęć zdobytych poza wsią. Dlatego też interesują go i te zjawiska, które w Cichem nie zachodzą. Dziadek W. dużo w życiu podróżował, a ponadto w czasie wolnym czyta prasę i książki. U dzieci z omawianej rodziny nie spotyka się faktów uporczywego trzymania się języka gwarowego.

W rodzinie J. M. zdarzają się i wolne dni. Najwięcej mają wolnego czasu w okresie zimowym i podczas świąt. Gospodyni oświadczyła, że wówczas najchętniej słucha audycji radiowych (muzyki i słuchowisk) oraz czyta „Przyjaciółkę”. U obu mężczyzn czas wolny upływa, oprócz czytania „Gazety Krakowskiej” i książek, na słuchaniu radia (głównie słuchowisk i audycji dla rolników) i rozmowach („posiadach”) z sąsiadami. Podczas pogawędek mężczyźni piją też niekiedy alkohol („japok”). Od 1968 roku ojciec rodziny J. w każdą niedzielę wyświetla filmy fabularne w miejscowej szkole. Z reguły wszyscy członkowie rodziny udają się z nim na film. Jak oświadczył w rozmowie, systematyczne oglądanie filmów odciąga go od nabycia telewizora, chociaż dziadek twierdzi, iż go niedługo kupią. W pogodne niedziele cała rodzina wyjeżdża własnym samochodem poza wieś w odwiedziny do krewnych lub na wybieczkę do Zakopanego. W opinii mieszkańców wsi samochód ten jest czymś zbędnym: „Po co im samochód, kiej nijakiego pożytku z niego ni ma, jeno wydatki”. Dzieci

z rodziny J. M. uczęszczają do szkoły dopiero niedawno (4 i 2 lata). Oboje uzyskują b. dobre wyniki w nauce. Duży wpływ na to mają odpowiednie warunki stworzone przez ich rodzinę. Matka, a niekiedy także dziadek często kontrolują odrabianie prac domowych lub przypominają im o tym obowiązku. Dzieci mają wyznaczone miejsce na kuchennym stole do odrabiania zadań domowych. W wypadku wzajemnego przeszkadzania sobie podczas odrabiania prac matka poleca chłopcu, aby przeniósł się do izby i tam się uczył. Dzieci mają zawsze wszystkie potrzebne do nauki szkolnej przybory i materiały. Kontakty rodziców i dziadka ze szkołą, z kierownictwem i nauczycielami są bardzo żywe i częste. Nie ograniczają się oni tylko do wywiadówek i zebrań z rodzicami, ale zachodzą do szkoły przy każdej nadarżającej się okazji. Ojciec omawianej rodziny wykonywał wielokrotnie niektóre naprawy w pomieszczeniach szkolnych (społecznie). Podczas społecznej akcji mieszkańców wsi rodzina J. M. pomagała przy zwożeniu żwiru do budowy szkoły. Dziadek W. przeprowadzał przy wielu okazjach rozmowy z kierownictwem szkoły na temat konieczności rozbudowy budynku szkolnego. Mobilizował także innych mieszkańców wioski, aby przyłączyli się do tej akcji. Także bezinteresownie, wraz z kilkoma innymi „muzykantami”, przegrywał podczas prób i występów dziecięcego zespołu regionalnego. Ojciec i dziadek jednomyślnie wyrażają pogląd, iż kształcenie się jest obecnie każdemu potrzebne. Będą się starali, aby ich dzieci (wnukowie) kształcili się dalej po ukończeniu szkoły podstawowej. Konkretnego zawodu dla nich jeszcze nie znaleźli, lecz obaj pragną, żeby w życiu mieli lepiej (lżej) niż oni w Cichem. Z drugiej jednak strony mówią z obawą: „Co będzie z naszą gospodarką?”

Wspomnieliśmy już o tym, że rodzina J. M. jest propagatorką wszelkich nowości we wsi. Rozpoczęło się od zbudowania na potoku Cichy własnej elektrowni. Do 1960 roku zagroda J. M. i kilku pobliskich gospodarzy korzystali z energii elektrycznej wytwarzanej przez turbinę na potoku. Potem pierwszy traktor we wsi i pierwszy samochód także był najpierw w posiadaniu rodziny J. M. Innowacje w nawożeniu gleby i uprawach rolnych przyjęte zostały przez rodzinę J. M. przychylnie i są z powodzeniem stosowane. Nosicielem tradycji w rodzinie jest przede wszystkim dziadek. Uchodzi on we wsi za jednego z najlepiej znających folklor podhalański (tańce i pieśni). Prawie codziennie, a nie tylko od święta nosi on strój regionalny. Jednak w stosunku do młodych mieszkańców wsi jest on tolerancyjny i nie narzeka na stopniowe zanikanie tradycji. Jego dzieci i wnukowie wyraźnie już oddalają się od tradycyjnej kultury (śpiew, ubiór, tańce) tego regionu.

Wiele sytuacji życiowych wskazuje na to, że atmosfera wychowawcza w rodzinie J. M. kształtuje się pomyślnie. Mamy tu na myśli zgodność współżycia małżeńskiego i rodzicielskiego, troskę rodziców i dziadka o zapewnienie dzieciom należytej opieki materialnej, o stworzenie im dogodnych warunków do nauki szkolnej i wypoczynku. Życie uczuciowe rodziny uwidacznia się także między innymi w wielkiej troskliwości o najmłodsze dziecko. Szczególnie dziadek poświęca mu wiele czasu wolnego. Rodzice nie traktują swoich dzieci jako siły potrzebnej do prowadzenia gospodarstwa rolnego, ale przede wszystkim są dumni i szczęśliwi z ich posiadania.

Opinie sąsiadów o rodzinie J. M. nie są jednolite, a raczej podzielone. Niepochlebnych zdań słyszy się mniej. Wypowiadają je najczęściej ci sąsiedzi, którzy widząc powodzenie rodziny, zazdroszczą jej sprzyjającego losu. Zdecydowana większość mieszkańców wioski wypowiada się pozytywnie o rodzinie.

#### 8. Uwagi końcowe

Przedstawione wyniki i po części propozycje badań mogą być przydatne przede wszystkim do organizowania interwencji społeczno-pedagogicznych w stosunku do rodzin zamieszkujących określone środowisko.

Ingerowanie w działalność wychowawczą rodziny należy do spraw trudnych i delikatnych, lecz jest bardzo potrzebne. Idzie bowiem o włączenie rodziny w jak najwyższym stopniu do realizacji zadań wychowawczych przyjętych w społeczeństwie. Trudności w oddziaływaniu na rodzinę leżą przede wszystkim w intymności życia tej grupy społecznej, co nie zezwala choćby na prawne uregulowanie całości życia rodzinnego. Wiadomo jednak, iż samo stosowanie aktów prawnych nie wystarcza do ukształtowania społecznie pożądaných postaw rodzicielskich. Obok nacisku przepisów prawnych musi być również prowadzona działalność pedagogiczna wobec rodziców<sup>1</sup>.

Każdy, kto podejmuje działalność społeczno-pedagogiczną w konkretnym środowisku, która ma wywołać aprobowane społecznie zmiany w wychowawczej działalności rodzin, powinien zdawać sobie sprawę z zasad prowadzenia tej pracy. Biorąc pod uwagę fakt, iż wychowanie rodzinne jest uzależnione w dużej mierze od warunków najbliższego otoczenia, w których rodzina żyje, oraz że każda rodzina prezentuje odmienny poziom wychowawczy, możemy przyjąć dwie zasady pracy pedagogicznej z rodzicami:

1. Zasada integracji wpływów społeczno-pedagogicznych w środowisku. Wyraża ona troskę o wykorzystanie ogółu wpływów pochodzących z najbliższego otoczenia na podnoszenie świadomości wychowawczej rodziców. Zgodnie z tą zasadą w podnoszeniu poziomu wychowawczego rodzin powinny brać udział wszystkie instytucje działające w danym środowisku (szkoła, organizacje społeczne i polityczne, placówki kulturalne itp.).

2. Zasada indywidualizacji działań w stosunku do rodzin mieszkających w danym środowisku. Każda rodzina pełni w odmienny sposób funkcje wychowawcze. Z podanych przez nas przykładów wynika, iż odmiennosc ta wyraża się choćby w aktywności społeczno-kulturalnej rodziców, „stylu” oddziaływania na dzieci, stosunku rodziców do szkoły itp. Potrzebne jest więc stosowanie specjalnie dobranych planów pracy pedagogicznej z poszczególnymi rodzinami lub grupami (kategoriami) rodzin o zbiżżonym poziomie warunków wychowawczych. Inny winien być plan pracy z tzw. rodzinami „trudnymi” (niewydolnymi wychowawczo i patologicznymi), a inny z rodzinami „wzorowymi”.

Każda grupa rodzin zamieszkujących określone środowisko (rodzin wzorowych, normalnych, jeszcze wydolnych wychowawczo, niewydolnych wychowawczo i patologicznych) wymaga także odmiennych działań pedagogicznych w postaci form interwencji, porad i kontaktów indywidualnych. Chcąc usprawnić funkcjonowanie wychowawcze rodzin patologicznych i niewydolnych wychowawczo, należy przewidzieć nie tylko działania pedagogiczne w stosunku do tych kategorii rodzin, ale nadto stosować inny rodzaj interwencji społecznych, np. prawnych, ekonomicznych i medycznych.

#### PRZYPISY

<sup>1</sup> Jan Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1963, s. 82.

<sup>2</sup> Adam Podgórecki: Patologia życia społecznego. Warszawa 1969, s. 9 i n.

<sup>3</sup> Antoni Makarenko: Wychowanie w rodzinie. Warszawa 1949, s. 9.

<sup>4</sup> Stanisław Kawula: Pedagogizacja rodziców. Mała Encyklopedia Wychowania. Red. Wychowanie 1971 nr 1—2.

ALOJZY MATUSZCZYK  
WROCLAW

## SZKOLNE KOMISJE WYCHOWAWCZE

### Potrzeby i zasady działania

Szkoły są nie tylko instytucjami wychowania i nauczania młodzieży, ale placówkami oświatowymi oddziałującymi na środowisko. Skuteczność tej pracy zależy w dużej mierze od działania innych instytucji oświatowo-wychowawczych. Z punktu widzenia socjologicznego instytucje wychowania można podzielić na 3 kategorie<sup>1</sup>:

- a) instytucje wychowania naturalnego,
- b) instytucje wychowania bezpośredniego,
- c) instytucje wychowania pośredniego.

Do pierwszej kategorii instytucji wychowania zaliczamy przede wszystkim rodzinę. Współczesna pedagogika i psychologia kładzie wielki nacisk na znaczenie, jakie pierwsze lata życia człowieka mają dla jego przyszłości. Ten okres rozwojowy cechuje szczególna wrażliwość i podatność na wpływy otoczenia. W pierwszych latach życia dziecka szczególnie łatwo jest kształtować niektóre nawyki oraz umiejętności. Dziecko obserwując dorosłych uczy się od nich, naśladuje ich, przyjmuje określone stereotypy zachowań dorosłych. Tymczasem bardzo często wychowanie we współczesnej rodzinie ma charakter naturalny. Jest ono niezorganizowane i bezrefleksyjne.

Do instytucji wychowania bezpośredniego zaliczylibyśmy tutaj te wszystkie, których działalność wychowawcza jest celowa, systematyczna i planowana i w których procesem tym kierują specjalnie do tego przygotowani i powołani ludzie, a wyniki tej działalności wychowawczej podlegają analizie i ocenie. Jedną z podstawowych instytucji tego typu jest szkoła. Znaczenie tych instytucji ciągle wzrasta. Bardzo szybkie tempo rozwoju cywilizacji technicznej, rozwój środków masowej komunikacji i przekazu, szybka urbanizacja, ruchliwość pozioma i pionowa społeczeństwa powodują zanik niektórych dotychczasowych funkcji wychowawczych środowiska.

Funkcje te muszą przejąć instytucje wychowania tak bezpośredniego, jak i pośredniego.

Trzecia grupa instytucji wychowania, do której zaliczylibyśmy teatr, kino, świetlicę, klub, bibliotekę, wystawy, muzea, telewizję, radio, stosunki społeczne, wpływa na kształtowanie się osobowości człowieka, która nie jest stała, ulega modyfikującym wpływom oddziaływania otoczenia.

Powodzenia i niepowodzenia wychowawcze w okresie szkolnym będą zależały w znacznej mierze od stosunków społecznych między dorosłymi i dawanego przez nich dzieciom przykładu. Wpływ przykładu w okresie przedszkolnym i szkolnym jest szczególnie silny, ale oddziałuje na człowieka w ciągu całego jego życia. Niewłaściwa atmosfera wychowawcza domu rodzicielskiego, brak opieki i zły wpływ środowiska przyczyniają się do powstawania zaburzeń w przystosowaniu szkolnym dzieci. Na podstawie prowadzonych w różnych krajach badań przyjmuje się, że od 12% do 22% dzieci szkolnych wykazuje zaburzenia w przystosowaniu szkolnym<sup>2</sup>.

Nasze obserwacje pozwalają na hipotetyczne twierdzenie, że u nas sytuacja nie przedstawia się lepiej. Upraszczając problem można powiedzieć, że co piąte dziecko szkolne jest w określonym stopniu niedostosowane.

<sup>1</sup> Por. K. Przeclawski: *Miasto i wychowanie*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1968, s. 33.

<sup>2</sup> M. Grzywak-Kaczyńska: *Pojęcie zdrowia psychicznego. Zadania i zakres działalności higieny psychicznej*. (W): *Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego* nr 5/6 1968.



Spośród przyczyn wpływających na niedostosowanie społeczne i powstawanie zaburzeń w zachowaniu się dzieci należy wymienić przynajmniej cztery zasadnicze:

- a) niedostateczna wiedza pedagogiczna rodziców,
- b) ujemny — niewychowawczy wpływ środowiska,
- c) błędy tkwiące w szkole,
- d) wzrost ilości dzieci z defektami fizycznymi i psychicznymi.

Wyjaśnienia wymaga przede wszystkim ostatnia spośród wymienionych powyżej przyczyn. Szczególna opieka roztaczana nad kobietami ciężarnymi, noworodkami i niemowlętami przyczynia się niewątpliwie do bardzo dużego spadku śmiertelności.

Poważny odsetek dzieci dzięki zdobyczom socjalnym oraz postępowi medycyny pozostaje przy życiu mimo różnych komplikacji porodowych i przebytych poważnych chorób. Te komplikacje i choroby bardzo często powodują trwałe defekty fizyczne, rozwojowe lub psychiczne. W ten sposób stale zwiększa się grupa dzieci defektywnych — odchylonych od normy, wymagających szczególnej troski. Oczywiście grupa ta procentowo do ogólnej ilości dzieci jest nieliczna. Nas interesuje ten problem dlatego, że wiele spośród tych dzieci uczęszcza do „normalnych” szkół podstawowych lub średnich.

Często zdarzają się przypadki „trudnych rodziców”, którzy nie tylko niewłaściwie oddziałują na dzieci, nie korzystają z rad wychowawczych udzielanych przez nauczycieli, ale lekceważąco odnoszą się do wszelkich poczynań szkoły lub nawet próbują obniżyć jej autorytet w oczach dzieci. Wiele spośród instytucji społecznych, których jednym z celów jest oddziaływanie wychowawcze na młodzież lub udzielanie pomocy w działaniu pedagogicznym innym instytucjom, ogranicza się jedynie do pustych deklaracji. Przeszkodę w działalności wychowawczej szkoły stanowią również ograniczone możliwości finansowe i lokalowe. Niektórzy nauczyciele obciążeni ponad miarę pracą społeczną niewiele czasu mogą przeznaczyć na działalność wychowawczą poza lekcjami.

Na swoje trudności napotyka szkoła wiejska. Wymaga ona od uczniów, tak jak każda szkoła, realizowania obowiązku szkolnego i uczenia się. Popada jednak w konflikt z tymi rodzicami (odsetek takich rodziców jest niewielki i ciągle się zmniejsza), którzy zbyt intensywnie angażują dzieci do pracy w gospodarstwach rolnych. Konflikty czasami budzi również laicki profil działalności wychowawczej szkoły itp.

Zadaniem szkoły jest nie tylko organizowanie szkolnego procesu nauczania i wychowania, ale społeczne działanie oświatowe. W tej sytuacji szkoła nie może spełnić właściwie stojących przed nią zadań bez zapewnienia sobie w ich realizacji pomocy szerokiego kręgu aktywu społecznego. Wydaje się więc konieczny stały wzrost zaangażowania komitetów rodzicielskich, komitetów opiekuńczych, rad zakładowych, komitetów blokowych, gromadzkich rad narodowych i organizacji społeczno-politycznych na rzecz zwiększania odpowiedzialności społecznej, a w szczególności rodziców za wychowanie dzieci i młodzieży.

Konieczność ta znalazła już przed około dziesięciu laty usankcjonowanie w normach prawnych zalecających tworzenie szkolnych komisji wychowawczych. W okresie minionych dziesięciu lat Ministerstwo Oświaty wydało kilka zarządzeń określających pracę tworzonych komisji. Szczegółowe instrukcje i zarządzenia w tej sprawie wydały wojewódzkie i terenowe rady narodowe, komitety partyjne, kuratoria okręgów szkolnych oraz terenowe wydziały oświaty. Wydane normy prawne i instrukcje precyzują w sposób szczegółowy cele, formy i metody pracy szkolnych komisji wychowawczych.

Zgodnie z zarządzeniem Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 lutego 1970 roku w sprawie zasad współdziałania szkół z młodzieżowymi organizacjami ideowo-wychowawczymi oraz zasad działalności samorządów uczniowskich szkolne komisje wychowawcze powinny być organizowane we wszystkich typach szkół — jako jedna z sekcji zespołu wychowawczego danej szkoły. Szkolne komisje

wychowawcze powinny działać obok zespołu wychowawców klasowych i objąć opieką wszystkie dzieci wykazujące zaburzenia w zachowaniu się, niedostosowane społecznie do rzeczywistości szkolnej, mające trudności w nauce, potrzebujące wzmocnionej opieki i pomocy.

W skład szkolnej komisji wychowawczej wchodzić powinni:

- przewodniczący — powołany przez radę pedagogiczną,
- przedstawiciel rady pedagogicznej,
- przedstawiciele komitetu rodzicielskiego (2—3 osób według potrzeb),
- kierownik świetlicy,
- kierownik internatu lub półinternatu,
- kierownik warsztatów szkolnych,
- przedstawiciel komitetu blokowego.

W zależności od rozpatrywanej sprawy w posiedzeniach mogą uczestniczyć:

- przedstawiciel szkolnej organizacji młodzieżowej (w szkołach średnich),
- przedstawiciel milicji (w przypadku skierowania sprawy przez MO).
- przedstawiciel sądu dla nieletnich (w przypadku skierowania sprawy przez sąd dla nieletnich).

Ponadto w posiedzeniach SKW biorą udział zainteresowani rozpatrywaną sprawą wychowawcy oraz rodzice lub opiekunowie dziecka. Komisja może również zapraszać na swe zebrania inne osoby według uznania i potrzeb związanych z daną sprawą.

Podanego powyżej składu osobowego nie należy traktować w sposób „sztywny”. Skład komisji, udział w jej pracach zależy od stopnia szkoły (podstawowa, średnia, ogólnokształcąca, zasadnicza zawodowa, średnia zawodowa), jej stopnia zorganizowania (np. czteroklasowa szkoła podstawowa, ośmioklasowa szkoła podstawowa), środowiska (małe wsie, wsie gromadzkie, miasta), specjalnego profilu działalności warunkowanego sytuacją w środowisku itp. Celem działalności szkolnych komisji wychowawczych jest:

- 1) pomoc szkole w koordynacji działań opiekuńczo-wychowawczych komitetu rodzicielskiego, zakładu opiekuńczego i organizacji młodzieżowych,
- 2) podejmowanie działalności mającej na celu usuwanie źródeł i przyczyn oraz zapobieganie zaburzeń w zachowaniu dzieci i niedostosowań społecznych,
- 3) rozpatrywanie drobnych czynów przestępczych,
- 4) współdziałanie z milicją, sądem dla nieletnich oraz organizacjami zajmującymi się działalnością społeczno-opiekuńczą i wychowawczą.

Zależnie od konkretnej sytuacji, warunków środowiskowych, zaangażowania i kwalifikacji członków komisji praca ich może przybierać różne formy i być realizowana różnymi metodami. Scharakteryzujemy tutaj tylko pewne z nich, które naszym zdaniem mogą znaleźć zastosowanie w większości szkół.

Komisja powinna posiadać dokładny wykaz dzieci wymagających szczególnej troski wychowawczej. Zwiększenie udziału rodziców w wychowaniu i zapewnieniu opieki swoim dzieciom można osiągnąć organizując wspólnie z trójką klasową i wychowawcą klasy systematyczne odwiedziny domów uczniowskich oraz przeprowadzając rozmowy indywidualne z rodzicami. Skuteczną metodą mogą się okazać interwencje w zakładach pracy rodziców, którzy zaniedbują swoje obowiązki względem dzieci. Niezbędnym elementem pracy komisji jest czuwanie nad realizacją przez dzieci obowiązku szkolnego oraz inspirowanie pozytywnego nacisku środowiska na „trudnych rodziców”. Idzie również o szeroko pojętą działalność profilaktyczną. Działalność ta może wyrażać się w inicjowaniu i rozwijaniu w szkole różnych form organizacji wolnego czasu uczniów, w udzielaniu pomocy w organizowaniu kół zainteresowań poprzez wykorzystanie społecznych środków dla zapewnienia kadry instruktorskiej oraz wyposażenie ich w narzędzia, sprzęt, materiały, środki lokomocji itp.

Inne zadania i formy pracy to: pomoc szkole i organizacjom młodzieżowym w przygotowywaniu wycieczek, biwaków, imprez sportowych i artystycznych, współ-

działanie z zakładami pracy w sprawie organizowania przez nie świetlic, klubów, kół zainteresowań itp. Istotnym elementem działalności jest organizowanie społecznej kontroli: zachowania się dzieci i młodzieży w godzinach pozaszkolnych w miejscach publicznych, przestrzegania regulaminu uczniowskiego, stancji uczniowskich i dojazdów uczniów do szkoły. Celem tak szerokiej kontroli jest nie tylko wykrywanie wykroczeń, ale ich natychmiastowe rozpatrywanie oraz podejmowanie środków interwencyjnych i pracy zapobiegawczo-wychowawczej.

Pogłębienie i poszerzenie funkcji wychowawczo-opiekuńczej szkoły można uzyskać między innymi przez:

- organizowanie w szkole miejsca i stworzenie możliwości do odrabiania lekcji (zadań domowych) uczniom mającym trudne warunki domowe,
- organizowanie w szkole douczania uczniów posiadających luki w opanowaniu materiału lub opóźnienia szkolne,
- pomoc szkole w organizowaniu pracy w zakresie poradnictwa wychowawczo-zawodowego poprzez odczyty, wyświetlanie filmów, organizowanie wycieczek do zakładów pracy, szkół zawodowych itp.

Wspólnie z komitetem rodzicielskim komisje mogą inicjować i rozwijać różne formy opieki nad dzieckiem, np. dożywianie, stawianie wniosków i opiniowanie podań dotyczących świadczeń i pomocy materialnej na rzecz dziecka, a także w sprawie przyjęć do innego typu placówek opiekuńczo-wychowawczych (kolonie, obozy, domy kultury, wczasy dziecięce itp.).

Charakterystyczną cechą pracy komisji powinna być stała i systematyczna współpraca z poradniami wychowawczo-zawodowymi. Jednym z bardzo ważnych zadań komisji jest wspomniane już współdziałanie z milicją i sądem dla nieletnich.

Oto jak precyzuje się w związku z powyższym zadania szkoły, a pośrednio szkolnych komisji wychowawczych w okólniku Ministerstwa Oświaty Nr 4/67 z dnia 8 lipca 1967 roku:

Z dniem 1 stycznia 1967 roku weszła w życie ustawa o przekazaniu niektórych drobnych przestępstw jako wykroczeń do orzecznictwa karno-administracyjnego (Dz. U. Nr 23 poz. 140). Sądy dla nieletnich w myśl art. 15 § 2 mogą przekazywać szkole, do której nieletni uczęszcza, lub organizacji, do której nieletni należy, sprawy dotyczące niektórych czynów przestępczych.

Idzie tutaj o wykorzystanie możliwości szkoły, jako instytucji powołanej do organizowania i pełnienia opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą, dla przyspieszenia procesu resocjalizacji uczniów, którzy weszli w kolizję z prawem, ale nie wykazują dużego stopnia demoralizacji i roszą nadzieję na poprawę zachowania bez konieczności uciekania się do ingerencji władz sądowych. Zadaniem szkoły, w przypadku przekazania jej sprawy ucznia, który popełnił wykroczenie, jest rozłożenie nad dzieckiem wzmoczonej opieki uwzględniającej indywidualny rozwój, cechy charakteru oraz warunki rodzinne i środowiskowe. Dla ustalenia najbardziej właściwych metod postępowania w stosunku do ucznia obwinionego o dokonanie wykroczenia szkoła winna utrzymywać kontakt z sądem dla nieletnich, szczególnie z kuratorami i inspektorami społecznymi wytypowanymi przez te sądy. Tryb postępowania i środki wychowawcze stosowane przez szkołę w związku ze sprawą przekazaną przez sąd nie powinny być wzorowane na formach postępowania sądowego. Szkoła natomiast powinna zapoznać się z materiałami zawartymi w dokumentacji przesłanej przez sąd dla nieletnich w celu lepszego rozpoznania sytuacji życiowej ucznia. Konieczne jest działanie wychowawcze szkoły zmierzające do usunięcia przyczyn demoralizacji uczniów, do udzielania im specjalnej pomocy w nauce, organizacji wolnego czasu, a w razie potrzeby także pomocy materialnej.

Skuteczność podjętych środków wychowawczych zależy od prawidłowego ich doboru, opartego o znajomość sytuacji rodzinnej ucznia, jego powiązań koleżeńskich, rozpoznania jego zainteresowań, cech osobowości i stanu zdrowia. W związku z tym

konieczne jest przeprowadzenie wywiadu środowiskowego i ewentualnie dodatkowych badań lekarskich, a także badań pedagogicznych i psychologicznych w poradni wychowawczo-zawodowej. W rozwiązywaniu tych problemów niezbędna jest pomoc szkolnej komisji wychowawczej. Jej zaangażowanie i działalność w tych sprawach można określić jako jedno z głównych zadań.

#### Analiza pracy

W okresie dwóch lat badaliśmy pracę szkolnych komisji wychowawczych. Badaniami objęto 61 szkół z Wrocławia i z kilku powiatów województwa wrocławskiego. Zastosowano ankietę, wywiad, hospitację posiedzeń, analizę dokumentacji. Celem badań było zebranie materiałów dotyczących form i metod pracy.

Zdajemy sobie sprawę, że badanie dokumentacji, planów pracy, protokółów z posiedzeń i sprawozdań jest faktycznie badaniem w określonym tylko stopniu wytworów — śladów faktycznej działalności, a mogą to być również tylko atrybuty tego działania. Dlatego też bardzo ostrożnie podchodziliśmy do tych materiałów. Konfrontowaliśmy je z materiałami zebranymi drogą wywiadów i hospitacji zajęć komisji.

Na podstawie analizy wyników przeprowadzonych badań pracy szkolnych komisji wychowawczych możemy wyodrębnić cztery grupy szkół. Takie, w których:

- 1) nie ma szkolnych komisji wychowawczych — 35% badanych szkół,
- 2) komisje formalnie są powołane (istnieją plany pracy, jest lista członków), ale faktycznie nie pracują — 33% badanych szkół,
- 3) komisje są powołane, ale pracują niesystematycznie — dorywczo; nie spełniają wszystkich należących do nich zadań — 16% badanych szkół,
- 4) komisje pracują właściwie, zgodnie z potrzebami szkoły i obowiązującymi normami — 16% badanych szkół.

Okazało się, że niektórzy kierownicy nie znają dokładnie celów pracy komisji oraz obowiązujących norm. W planach wychowawczych tych szkół znajdowano zagadnienia takie, jak np.: „opieka nad dziećmi trudnymi, analiza warunków domowych dzieci ze środowisk zaniedbanych, współpraca z organizacjami młodzieżowymi i władzami terenowymi, organizacja wolnego czasu uczniów, zapewnienie szkole pomocy w działalności wychowawczej ze strony komitetu rodzicielskiego” itp. Realizacja tych zadań odbywała się jednak przy minimalnym zaangażowaniu aktywu społecznego, głównie wysiłkiem samych nauczycieli.

Spotkaliśmy i takie środowiska, gdzie wyraźnie zaznacza się konflikt między szkołą a rodzicami. W takich sytuacjach trudno mówić o wpływie szkoły na środowisko i zaangażowaniu aktywu społecznego w działalność wychowawczą.

Dla pełniejszej ilustracji zjawiska przytoczymy przykładowo kilka wypowiedzi kierowników szkół:

- „Jestem szesnaście lat kierowniczką szkoły w tej miejscowości. Mieszkańcy są prymitywni, nie nie obchodzi ich szkoła. Większość sądzi, że nauka dzieciom nic nie da. Nie utrzymuję ze wsią żadnych kontaktów poza wywiadówkami. Komitet rodzicielski jest, ale to raczej formalność. Jedynie z przewodniczącymi można się porozumieć, ale on też nie ma wpływu na mieszkańców wsi” (wypowiedź kierowniczki szkoły czteroklasowej).
- „Przez wiele lat szkoła była skłócona ze środowiskiem. Dochodziło nawet do tego, że wypisywano na parkanach hasła przeciwko nauczycielom. Jestem tutaj od roku. Zmieniło się prawie całe grono nauczycielskie. Próbujemy walczyć ze złą tradycją, ale środowisko jest naprawdę trudne. Może uda nam się zmienić złą atmosferę. Wtedy pomyślimy o powołaniu szkolnej komisji wychowawczej. Miałaby ona dość pracy, szkole jest potrzebna pomoc” (wyp. kierownika szkoły ośmioklasowej).
- „Środowisko jest trudne, szerzy się alkoholizm. Komitet rodzicielski istnieje, ale niewiele może zdziałać. Rodzice nie szanują nauczycieli. Komisja nic tu nie pomoże. Nikt nie będzie wtrącał się w sprawy wychowania cudzych dzieci, bo może się narazić” (wyp. kierownika szkoły ośmioklasowej).

W drugiej grupie szkół komisje są powołane, w ich skład wchodzi przedstawiciele wymienionych już organizacji. Od czasu do czasu (2—3 razy w roku) odbywają się posiedzenia, na których kierownik referuje wyniki działalności wychowawczej szkoły, a komisja akceptuje je, czasami radzi. Wszystkie sytuacje trudne rozwiązują sami nauczyciele, rzadko przy zaangażowaniu trójek klasowych. Oni przeprowadzają wywiady, organizują zajęcia popołudniowe dla młodzieży, odbywają rozmowy z rodzicami itp. Całą tę działalność zapisuje się w protokołach na konto komisji wychowawczej. Znamy przypadki, że opiekę nad dziećmi posiadającymi trudne warunki domowe sprawuje nauczycielska drużyna ORMO lub POP, a wyniki działania ujmują się w sprawozdaniach również jako działanie szkolnej komisji wychowawczej. Jest to tym bardziej możliwe, że często ludzie ci są również członkami komisji. W ten sposób zamiast zintegrowania wysiłków różnych ogniw społecznych w celu pogłębienia i poszerzenia funkcji wychowawczo-opiekuńczej szkoły jednostkowe działanie zostaje pomnożone ilością sprawozdań i protokołów.

Trzecia grupa szkół to te, w których komisje posiadają plany pracy, ale pracują dorywczo. Komisja zbiera się najczęściej wówczas, kiedy sąd dla nieletnich lub izba zatrzymań MO kierują sprawą ucznia, który popełnił wykroczenie, do szkoły w celu zastosowania specjalnych środków wychowawczych. Zespół przeprowadza wywiad środowiskowy, rozmawia z rodzicami, wychowawcą, uczniem, daje wskazówki, kieruje dziecko do poradni wychowawczo-zawodowej, czasami wyznacza specjalnego opiekuna.

Z przytoczonych danych wynika, że zaledwie co szósta szkolna komisja wychowawcza pracuje właściwie. Przez właściwą pracę rozumiemy tutaj realizację podstawowych zadań omówionych w pierwszej części niniejszego artykułu.

W niektórych szkołach komisje wybierane są na podobnej zasadzie jak komitet rodzicielski (na ogólnym zebraniu rodziców) i stanowią obok niego jeszcze jedną osobną organizację. Skład tych wybranych komisji nie jest uzupełniony o kompetentnych przedstawicieli środowiska. W związku z tym zdarza się, że szkolna komisja wychowawcza zamiast działania w ramach jednolitego systemu wychowawczego na terenie szkoły powtarza prace komitetu rodzicielskiego. Bardzo rzadko w pracach komisji uczestniczą przedstawiciele komitetów blokowych organizacji młodzieżowych, przedstawiciele GRN lub sołtysi. Jeszcze rzadziej ognia te utrzymują stałe kontakty z sądami dla nieletnich. Kontakt z sądem ogranicza się do przekazania przez niego sprawy ucznia szkole.

Nie udało nam się stwierdzić uczestnictwa w komisjach kuratorów sądowych, mimo że często kontaktują się oni z nauczycielami w sprawie swoich podopiecznych. Szczególnie w mniejszych środowiskach, gdzie wszyscy się znają, aktyw komisji, obawiając się pogorszenia stosunków towarzyskich, niechętnie zwraca uwagę rodzicom na błędy w wychowywaniu dzieci. W środowisku działa wiele instytucji społeczno-politycznych. W mniejszych miejscowościach często ci sami ludzie pełnią kilka lub nawet kilkanaście odpowiedzialnych funkcji społecznych. Trudno wówczas żądać od nich aktywnego i skutecznego działania. Ich praca ogranicza się do uczestnictwa w zebraniach. Problem komplikuje się jeszcze bardziej, kiedy ludźmi tymi są kierownicy szkół. Ilość funkcji społecznych pełnionych przez kierowników szkół w badanych przez nas środowiskach mieści się w granicach od 3 do 10. Dla ilustracji pozwolimy sobie wymienić funkcje pełnione przez jednego z kierowników szkół (sekretarz POP, komendant nauczycielskiej grupy ORMO, członek władz GS, radny GRN, opiekun i działacz ZMW, członek zarządu kółka rolniczego, członek władz ogniska ZNP, członek towarzystwa regionalnego, członek komisji oświaty KP PZPR, przewodniczący TPPR).

W każdym prawie środowisku znajduje się grupa rodzin zdemoralizowanych. Najczęściej przyczyną demoralizacji jest alkohol. Resocjalizacja dziecka społecznie niedostosowanego z rodziny zdemoralizowanej jest możliwa jedynie przez zmianę środo-

wiska, a więc umieszczenie go w Domu Dziecka lub zakładzie wychowawczym. Szczerą ilość miejsc w tych instytucjach powoduje czekanie na umieszczenie w nich dziecka od kilku miesięcy do dwóch lat. Oczywiście jest w takiej sytuacji fakt postępowania demoralizacji dziecka, a nawet jego ujemnego wpływu na rówieśników. Zbyt małej pomocy udzielają w rozwiązywaniu tych spraw komisje koordynacyjne i władze oświatowe. Wobec piętrzących się trudności częściej kierowników szkół tworzy fikcyjną dokumentację, która jest pozytywnie oceniana przez nadzór pedagogiczny. Często formalna kontrola pracy komisji (właśnie przeglądanie dokumentacji) umożliwia stwarzanie pozorów działania. Ilustracją analizowanych zjawisk mogą być wypowiedzi uzyskane w wywiadach:

- „Uważam, że szkolne komisje wychowawcze nie są potrzebne. Wystarczy, że dobrze pracuje sekcja wychowawcza komitetu rodzicielskiego” (wyp. kierowniczkę szkoły).
- „Komisja nie może dobrze działać, bo każdy wchodzący w jej skład pełni już przynajmniej kilka funkcji społecznych. Poza tym pewnych sytuacji i tak nie da się zmienić” (wyp. kier. szkoły).
- „Często kontaktuję się ze szkołą w sprawach swoich podopiecznych, których mam tutaj dwoje. Nie wiem, czy istnieje taka komisja. Nikt nigdy mi nie wspominał o takim zespole. Nic nie wiem o działalności takiego zespołu” (wyp. kuratora sądowego).
- „Sąd dla nieletnich przesyła nam czasami sprawy niektórych trudnych uczniów i na tym kończą się nasze kontakty. Od dwóch lat staramy się wspólnie ze szkołą o skierowanie ucznia do Domu Dziecka i bezskutecznie” (wyp. członka prezydium komitetu rodzicielskiego).

Dodajmy jednak, że istnieją szkoły, w których mimo trudności szkolne komisje wychowawcze właściwie i skutecznie pracują. W jednej ze szkół komisja przy współdziałaniu aktywności rodzicielskiej zajęła się analizą zajęć popołudniowych młodzieży. Zorganizowano zebrania rodziców, na których omówiono zasady planowania zajęć popołudniowych uczniów, urządzenie kąpek do pracy. Zorganizowano cykl prelekcji, na których omówiono metody uczenia się młodzieży szkolnej. Znany przykład skutecznej działalności wychowawczej, np. organizowanie zajęć sportowych w ramach „otwartych boisk szkolnych”, pomoc w pracy kółek zainteresowań itp. Niektóre komisje skutecznie organizują opiekę nad dziećmi zaniedbanymi, wyznaczają nawet opiekunów z ramienia komisji itp. W wielu komisjach aktywnie pracują milicjanci i aktywnie opiekunów zakładów pracy.

Jeśli tak szeroko analizowaliśmy niedociągnięcia w pracy, to głównie dlatego, że przeważają one nad sukcesami. Wydaje się, że gwarantem dobrej pracy komisji jest przede wszystkim refleksyjny stosunek kierowników szkół i rad pedagogicznych do tego zagadnienia. Zdajemy sobie sprawę, że badana przez nas grupa nie może być reprezentatywna w pełnym tego słowa znaczeniu. Badaliśmy pracę tych społecznych instytucji wychowawczych tylko w szkołach podstawowych, a działają one przecież i w innych typach szkół. Badania prowadziliśmy tylko na terenie czterech powiatów jednego województwa.

Uwzględniliśmy jednak różne środowiska (miejskie, większych wsi — gromadzkich, małych wiosek) i różny stopień zorganizowania szkoły (szkoły czteroklasowe, ośmioklasowe o 6 i więcej nauczycielach). Dodajmy do tego naszą długoletnią obserwację pracy komisji w różnych typach szkół. Fakty te pozwalają nam na hipotetyczne uogólnienia.

Idzie nam przede wszystkim o zasygnalizowanie zjawisk niepokojących, wymagających szczegółowej analizy (nawet jeśli przyjęte przez nas wskaźniki okazałyby się mało dokładne). Wreszcie naszym zdaniem omówione zadania szkolnych komisji wychowawczych i przedstawione przykładowo mankamenty ich pracy mogą pomóc szko-

łom w ulepszaniu i modyfikowaniu działania tych społecznych instytucji wychowawczych.

### Prognoza i wnioski

1. W jednolitym systemie wychowania komisje mogą odegrać istotną rolę, jeśli komisje koordynacyjne, nadzór pedagogiczny, ośrodki metodyczne oraz poradnie wychowawczo-zawodowe będą pomagały im w pracy, popularyzowały i uprzystępniały cele, formy i metody działania.
2. Poprawić skuteczność działania komisji może elastyczne stosowanie zasad organizacyjnych, uwzględniając warunki, potrzeby i możliwości określonych środowisk.
3. Badanie i ocena pracy tych ogniw nie może opierać się jedynie na analizie prowadzonej dokumentacji.
4. Ośrodki metodyczne wspólnie z zespołami koordynacyjnymi powinny przeprowadzić w swoich rejonach ocenę pracy komisji w oparciu o dogłębną analizę ich działania.
5. Ponieważ uczestnictwo w posiedzeniach wszystkich komisji, przedstawicieli sądów dla nieletnich ze względów obiektywnych jest niemożliwe, dodatni wpływ na pracę mogłoby wywrzeć zaangażowanie do tej działalności kuratorów sądowych.
6. Pomocnymi mogłyby się okazać organizowane okresowo w rejonach spotkania aktywu komisji z przedstawicielami sądów dla nieletnich. Spotkania takie mogłyby być okazją do wymiany doświadczeń, analizowania skuteczności działania, doskonalenia i modyfikowania metod pracy.
7. Istnieje potrzeba szerszego uwzględnienia tego istotnego w jednolitym systemie wychowania ogniwa w badaniach naukowych nad systemem wychowania współczesnej szkoły.

FRANCISZEK CZECH  
RACIBÓRZ

## UCZNIOWSKIE ŻARTY, FIGLE I PSOTY

### CZEŚĆ II

W poprzednim artykule<sup>1</sup> pod tym samym tytułem pisałem o żartach, psotach i figlach, jakie młodzież płata z różnych powodów swoim nauczycielom, i to zarówno tym, których lubi, ceni, szanuje, jak i tym, którym z jakichś powodów chce dokuczyć, „dogryźć”, „zalać sadła za skórę”.

Podobnie jak dorosłym młodzież i dzieci lubią wycyniać żarty, figle i psoty, również sobie nazwajem. Robią to z różnych powodów i przy różnych okazjach na pauzie, w szatni, w jadalni, na zbiórce harcerskiej, na kolonii czy obozie, na zabawie szkolnej, a nierzadko i na lekcji. Czasem dlatego, żeby zarozumiałego, zadufanego w sobie, pyszałkowatego kolegę poskromić, usadzić, „sprowadzić na ziemię”, nierzadko dlatego, żeby złośliwca, „zgagę”, „furiata” osiodłać, obezwładnić, okielznać, by przestał krzywdzić bezbronych, dręczyć bezradnych i dokuczać słabszym, ale czasem również tylko dlatego, żeby się pośmiać, rozweselić, zabawić, urozmaicić

<sup>1</sup> *Ruch Pedagogiczny* nr 3, maj — czerwiec 1970, str. 339—343.

nierzadko nudne życie w szkole, w internacie, na obozie, żeby wyładować swoją młodzieńczą energię.

A oto niektóre żarty, figle i psoty, jakie płaćają sobie dzieci i młodzież nawzajem.

1. Lubię płaćać figle i mam ich na swoim koncie sporo — mówi Magda S., uczennica liceum ogólnokształcącego. — Najchętniej dokuczam koleżankom, które przychodzą do szkoły ubrane tak, jakby miały wystąpić na rewii mody. A oto niektóre moje kawały:

Hanka nosiła się bardzo krótko. Chyba dlatego, że miała z komisu sporo par ładnych rajstop. Kilka razy chytrze nalewaliśmy wody na jej krzesło. Raz był ubaw wyjątkowy, kiedy to Hanka z porządnie mokrymi rajstopami, wezwana przez nauczycielkę, musiała pójść do tablicy i rozwiązywać zadanie. Hanka nie miała odwagi nie iść, a zacieków ukryć się nie dało, sięgały prawie do podudzia.

Marysia S. pierwsza zaczęła nosić miði. Kiedyś przyszła w nowej, długiej, obcisłej sukience. Wyglądała w niej ładnie. Na dużej pauzie nie wytrzymałam. Nasmarowałam rękę kredą i niby to z czułości objęłam Hanke, odbijając jej na pewnej części ciała moją dużą łapę. Następnie wyszłam z Hanką pod rękę na korytarz. Wybuchła salwa śmiechu. Hanka dopiero po kilku sekundach zorientowała się, o co chodzi. Minęło już kilka miesięcy, a dziewczyna nie rozmawia ze mną. Trochę mi lyso.

Kiedyś, było to jeszcze w VIII klasie, opanowała mnie mania przyczepiania koleżankom i kolegom kartek z najrozmaitszymi napisami. Były wśród nich takie, jak: Szukam chleba i pracy, Chcę się wydać, Uwaga — zły pies, Śledź w sosie pomidorowym, Salami za zł 12, Salcesonik za zł 6, Bekon 100 kg, Nie dotykaj mnie, bo gryzę, Świeżo malowane, Szukam żony jak szalony itd. Przyczepiałam też chłopcom i dziewczętom piórka ptasie, ogonki królicze i zajęcze, głowy i ogony śledzia, wycięte z pocztówek i czasopism komiczne obrazki.

2. Jestem stary koń, mam już prawie 16 lat, a ciągle mi „śmichy chichy” w głowie — mówi Romek T. — Lubię szczególnie dokuczać dziewczętom, a zwłaszcza tym, które nie potrafią się powstrzymać przy lada okazji od krzyku, i na dodatek krzyczą czy piszczą głośno. Kiedyś koleżance z klasy, Irce, o której wiedziałem, że boi się panicznie żab, włożyłem do kieszeni fartucha właśnie małą, zieloną żabkę. Zaczęła się lekcja geometrii. Irka sięgnęła do kieszeni po gumę i oczywiście natrafiła na małego płaza. Zapiszczała przeraźliwie, a właściwie to raczej zawyła jak syrena na alarm. Pół klasy poderwało się na nogi, nauczycielka zbladła jak płótno, a ja i wtajemniczeni rzeliśmy z pół godziny ze śmiechu. Innym dziewczętom wkładałem do kieszeni gąsienice, rybki, trzmielce; sypałem piasek, mąkę, sól, cukier; nalewalem im w szatni wody do pantofli, gumowców, ćwiczek; zawiązywałem lub zaszywałem rękawy płaszczy, fartuszków szkolnych, kołnierze; podkładałem na krzesła, na którym miały usiąść, kaktusiki, gałązki ostu, owocki łopianu; wsypywałem im za sukienkę na plecach nasionka głogu, wrzucałem kuleczki śniegu; wpuszczałem małe biedronki, a czasem i duże chrabąszcze.

3. Jeden z kawałów, którego byłem inicjatorem — mówi Janek T. — pamiętam do dziś. Zdenerwował mnie Tadek K. swoją paplaniną, klachaniem i lizusostwem. Namówilem kolegów i wsadziliśmy owego pochlebcę do szafy, Więziliśmy go tam przez całą pauzę, mimo że się szamotał i próbował wywalić drzwi, które trzymaliśmy mocno plecami. Czekaliśmy do momentu, kiedy nauczyciel będzie tuż przed klasą. W odpowiedniej chwili spłynęliśmy do ławek. Tadek niczego nie podejrzewając rąbnął barkiem w drzwi szafy z całej siły. Haczyk puścił, drzwi otwarły się na oścież, a chłopak runął jak długi na podłogę tuż pod nogi nauczyciela, który w tym momencie wszedł do klasy. Śmiechu było sporo, a Tadek na pewien okres, zresztą bardzo krótki, zaprzestał swojego lizusostwa.

4. Byłam wtedy w IV klasie liceum pedagogicznego. Mieszkałam z trzema koleżankami w internacie na drugim piętrze. O zmroku nie wychodziłyśmy do miasta, zwłaszcza w pojedynkę, bo dokoła internatu kręcili się często chuligani, a czasem i zbo-



czeńcy. Szczególnie bały się wychodzić, a nawet otwierać okna wieczorem w pokoju, szczawiki, czyli uczennice I klasy. Pewno dlatego postanowiłyśmy dolać oliwy do ognia i jeszcze bardziej nastraszyć je „duchem”. Zrobiliśmy w tym celu ze starej piżamy, szmat i makulatury kukłę. Głowę wymodelowałyśmy ze starego kapelusza, odpowiednio pomalowanego jaskrawymi kolorami. Pewnego dnia późnym wieczorem ledwie „maluchy” zgasiły światło, spuściłyśmy kukłę na sznurku i zaczęłyśmy nią poruszać na wysokości okna ich pokoju. „Maluchy” dostrzegły cień postaci na firance, przestraszały się oczywiście i zaczęły przeraźliwie „wyć”, a wszystkie mieszkanki parteru powyskakiwały z łóżek. Tymczasem nasza kukła już była w pokoju. Wszystkie koleżanki zamieszkałe w internacie i kierowniczka internatu były przekonane, że to jakiś chuligan próbował nastraszyć dziewczęta. Za parę dni nastraszyłyśmy znowu koleżanki z pierwszego piętra, a wtedy chuligan w wyobraźni niektórych dziewcząt ustąpił całkowicie miejsca duchowi. Kawał powtarzałyśmy kilka razy, w odstępie kilku dni. W miasteczku zaczęły krążyć ponure wieści o strachach w internacie. Opiekunowie internatu wyznaczyli z chłopców straż nocną, która miała schwytać chuligana. Nikt nas nie złapał na gorącym uczynku, strasyłyśmy kukłą przez kilka tygodni. Ktoś jednak nas podpatrzył i podał nasze nazwiska dyrektorowi szkoły. Przyznałyśmy się do żartu. Obniżono nam sprawowanie na I okres i przeniesiono do pokoju na parterze.

5. Sąsiadujecie z nami — mówiła Marysia Z. uczennica liceum pedagogicznego — liceum ogólnokształcące organizowało w sobotę przed ostatkami potańcówkę. Ponieważ w ich liceum, podobnie zresztą jak i w naszym, było mniej chłopców niż dziewcząt, więc zaprosili na zabawę tylko naszych chłopaków. Poczuliśmy się dotknięte do żywego i spróbowałyśmy chłopców zbuntować. Bezskutecznie. Mój chłopak też nie chciał się wyłamać z grupy i decydował się pójść. Wtedy podsunęłam koleżankom swój pomysł. Zaakceptowały go. Mianowicie do każdej wazy z zupą dla chłopców, którą pobierałyśmy w kuchni i zносиły na stoły, dolewałyśmy rycynusu i dosypywały po kilka szczypt pokruszonych pastylek laxigenu. Skutek był, naszym zdaniem, fantastyczny. Tylko 2 chłopców poszło na zabawę, reszta nie czuła się na siłach. Opiekunka internatu chłopców podejrzewała zatrucie. Postanowiła wezwać lekarza. Przestraszyłyśmy się i opowiedziałyśmy jej wszystko, prosząc o dyskrecję. Nagadała nam głupstw, ale tajemnicy dotrzymała. Tryumfowałyśmy. Dziewczęta z ogólniaka nie domyśliły się właściwej przyczyny nieobecności naszych chłopców na zabawie. Byłyśmy z tego rade, bo nie chcieliśmy przecież ich ośmieszyć.

Szczególnie dużo psot i figlów platają sobie dzieci i młodzież na koloniach, biwakach i obozach. A oto kilka przykładów:

7. Często bywam na obozach — mówił Romek Z. — i czuję się na nich świetnie, jeśli tylko nie natrafię na „homo chrapiens”. Chrapania nie znoszę, a dla chrapiących jestem pies. Jednym w momencie gdy chrapią, zaklejam usta plastrem, który mam zawsze ze sobą, innych, jeśli chrapią z otwartymi ustami, częstuję pajęczkiem, okruszynkami chleba, groszkiem, pastą do zębów, upolowaną muchą. Niektórzy połykają te „smakolyki”, dokarmiam ich więc nieco dłużej, większość jednak już po pierwszej porcji zaczyna się krztusić i budzi się natychmiast, ja „spływam”, a oni widocznie z obawy przed następną porcją „łakoci” śpią czujniej, a wtedy nie chrapią. Jeden z takich „chrapijłów” nauczył się nawet tak spać, że zawsze w czasie snu trzymał palec na ustach, żeby mu się nie otworzyły. Oduczył się chrapać, przynajmniej w czasie pobytu na obozie. A swoją drogą jak to różnie ludzie potrafią chrapać. Jeden przy tej okazji bulgocze, perkocze, syka jak gotująca się w garnku kasza czy kapusta, inny zaciąga się powietrzem dostojnie, powoli, obficie, basowo, z wysiłkiem. zdaje się pęcznić jak balon, na szczęście nie pęka, bo z kolei wydmuchuje je sobie powoli, świszcząco, przeciągle, donośnie, a jeszcze inny łyka powietrze krótko, szybko, łapczywie, z warknięciem, a wydycha je nagle, raptownie, nerwowo, bełkocząc coś przy tym.

8. Przypominam sobie kawał z obozu — mówi Zbyszek G. — Nie lubiliśmy Janka Z. Chętnie dokuczał, zwłaszcza młodszemu i słabszemu od siebie. Postanowiliśmy go ośmieszyć. W nocy zabraliśmy mu ubranie, które przed spaniem ułożył na taborecie przed przyczą. Rano stanął na zbiórce tylko w spodenkach. W takim stroju uczestniczył w zajęciach przez cały dzień. Po południu jak co dzień przyjechał do obozu furgon komendy z paczkami. Bagażowy wydał paczki oboźnemu. Odnosząc paczki do namiotu komendy dołączyliśmy do nich również przygotowaną przez nas paczkę z ubraniami Janka Z. Otrzymał ją na apelu wieczornym. Temu samemu Jankowi Z. zrobiliśmy „rowerek”. Janek lubił zdrzemnąć się po obiedzie. Rozbierał się i kładł do łóżka. Pewnego dnia, kiedy twardo spał, chrapiąc przy tym potężnie, włożyliśmy mu między palce u nóg kawałki gazety i podpalamy. Janek początkowo ruszał nogami, jakby jechał na rowerze, potem gdy go płomień porządnie przypiekł, wyskoczył z łóżka jak z procy. Nigdy tego kawału już nie powtórzyliśmy, bo po pierwsze, Janek porządnie poparzył sobie nogi, a po drugie, niewiele brakowało, żeby powstał pożar w stancy. Brałem również udział w następującym kawałku. Tadek P. spał bardzo twardo i prawie nigdy nie słyszał pobudki. Wynikało to pewno stąd, że zawsze późno kładł się spać, a szwendając się przeskadzał nam. Któregoś dnia wstaliśmy wcześniej przed pobudką i wynieśliśmy Tadzka P. wraz z łóżkiem na dwór, a następnie ustawiliśmy łóżko w wodzie na skraju jeziora. Przed pobudką poprosiliśmy trębacza, żeby zagrał Tadkowi tuż nad uchem. Tadek wyskoczył z łóżka wprost do wody, na domiar złego, czego nie przewidywaliśmy, pośliznął się i upadł jak długi. Porządnie się wykapał, a potem przez kilka dni kichał, kwękał, kasłał.

9. Bolek i ja — opowiada autor kawału — byliśmy bardzo dobrymi kolegami. Chodziliśmy do tej samej szkoły podstawowej, byliśmy w niej zawsze w tej samej klasie, razem też poszliśmy do liceum ogólnokształcącego. Tu w I i II klasie siedzieliśmy nawet przy jednym stoliku. W wakacje bieżącego roku pojechaliśmy na ten sam obóz harcerski. Niedaleko od naszego obozu był również obóz dziewcząt. Mieliliśmy okazję poznać niektóre z nich. Tak się złożyło, że mnie i Bolkowi spodobała się ta sama dziewczyna. Początkowo nam to nie przeszkadzało, ale po paru dniach zaczęliśmy sobie trochę dokuczać. Na parę dni przed końcem turnusu obydwa obozy miały się spotkać na potańcówce. I właśnie akurat na czas potańcówki komendant obozu wyznaczył mi służbę. Szalałem, zazdrościłem Bolkowi, że będzie tańczył z dziewczyną, byłem wściekły. Myślałem przez całą noc, co zrobić. Wpadłem, jak mi się wydawało, na genialny pomysł. Poprosiłem kwatermistrza, by zabrał mnie do pomocy przy zakupie żywności w mieście. Kwatermistrz chętnie się zgodził, a komendant obozu nie miał nic przeciwko temu. W mieście po pewnym czasie urwałem się kwatermistrzowi i pobiegłem na pocztę. Zamówiłem rozmowę z leśniczką. Po uzyskaniu połączenia prosiłem leśniczego, a właściwie to jego żonę, bo ona zgłosiła się do telefonu, by przekazała harcerce Zosi S. z obozu żeńskiego wiadomość, że w pilnej sprawie musi przyjechać dziś jeszcze do domu. Zosia oczywiście wyjechała i na zabawie nie była. Ale już na drugi dzień wróciła i opowiedziała komendantce o tym, co jej się przydarzyło. Uplęnęła niecałą dobę od chwili powrotu Zosi do obozu, a ja już musiałem zbierać swoje manele i wyjeżdżać. Tyle czasu wystarczyło druhowi komendantowi obozu, by ustalić moją winę i wylać mnie z obozu na zbity pysk. Zgodziłem się, że postąpiłem ordynarnie, i do dziś jest mi łyso, kiedy sobie to przypominę. A wakacyjna miłość już mi przeszła.

Tak zwane „przeboje kuchenne” to również częsta odmiana żartów na obozach, biwakach.

10. Jeden z zastępów harcerskich, do którego należeli uczniowie klasy VII, zorganizował sobie w sobotę po południu biwak. Chłopcy przynieśli do sporządzania posiłków jajka, boczek, masło, zupy błyskawiczne... i wiadro maślanki. Po rozbiciu namiotów i przygotowaniu legowisk postanowili rozpalić ognisko. Zastępowy polecił trzem najmłodszym nazbierać w pobliskim zagajniku chrustu. Kiedy wrócili nieco

zmęczeni i spragnieni, dostali do wypicia po kubku maślanki. Niczego nie podejrzewając przechylili kubki i zaczęli pić. Dwóch wypilo napój bez przeszkód. Trzeci już po kilku łykach zorientował się, że zaczyna polykać coś stałego. Szybko to „coś” wypłuł. Na ziemi znalazła się mała dżdżowniczka. Chłopak uciekł z biwaku do domu.

11. Będąc w internacie czy na obozie harcerskim organizowałam — opowiadała mi jedna z licealistek — wywoływanie duchów. Odbywało się to mniej więcej tak. Ja lub któraś z moich koleżanek z pokoju, czy z namiotu wywieszałyśmy ogłoszenie: Wieczorem o godz. 10 organizujemy seans spirytystyczny. Zapraszamy tych, którzy mają mocne nerwy i chcą spotkać się z duchem dowolnej zmarłej albo żyjącej jeszcze postaci. Reflektantów nigdy nam nie brakowało. O określonej godzinie zapraszałam do skąpo oświetlonego świeczką pokoju czy namiotu pierwszego z chętnych. Usadzałam go na krześle, dawałam mu do trzymania spodeczek porcelanowy z wodą, klękałam przed nim i polecałam mu: trzymaj spodek tylko lewą ręką, palcem wskazującym prawej ręki zrób dość duże kółko w wodzie, z kolei dokładnie takie samo kółko na dnie talerzyka od spodu, a następnie podobne kółko na lewym i prawym policzku, wstrzymując w tym momencie oddech. Z kolei musiał delikwent usiąść na ławeczce twarzą do ściany i wyobrażając sobie odpowiednią postać wzywać jej ducha. Ja zapraszałam do pokoju następnego uczestnika. Ten musiał wykonać te same czynności, co jego poprzednik, z tą różnicą, że zamiast koła kreślił np. trójkąty. Zwykle kiedy w pokoju było już trzech, czterech uczestników, któryś z nich wybuchał śmiechem. Wykorzystywałam to, mówiłam, że śmiech zakłócił seans, który trzeba wobec tego przerwać, i zapalałam światło. W tym momencie wszyscy uczestnicy, zerknąwszy na twarze współtowarzyszy, wybuchali śmiechem. Twarze każdego z nich były pomalowane sadzą w koła, trójkąty, kwadraty. Namalował je sobie oczywiście każdy sam, wtedy kiedy po narysowaniu palcem odpowiedniej figury na dnie spodka, okopconego poprzednio nad świecą, o czym uczestnik sam nie wiedział, rysował sobie podobne figury na policzkach. Twarze wszystkich uczestników wyglądały rzeczywiście śmiesznie.

Takie jak powyższe i inne jeszcze żarty, figle i psoty można obserwować w każdym nieco większym zbiorowisku dzieci i młodzieży.

A oto niektóre uwagi, jakie nasunęły się nam w czasie przypadkowych obserwacji żartów i figlów piątanych sobie nawzajem przez dzieci i młodzież oraz pod wpływem rozmów z „ofiarami”, inicjatorami i organizatorami poszczególnych psikusów.

1. W rozmowie na temat, dlaczego właśnie temu chłopcu czy tej dziewczynie spłataliście figla, prawie 1/3 autorów czy organizatorów figlów spośród młodzieży i prawie 1/4 spośród dzieci odpowiedziała tak: to tylko przypadkowo tak na niego trafiło; my nie chcieliśmy mu dokuczyć, to fajny chłopak, tylko akurat on się „napatoczył”; chcieliśmy się trochę pośmiać, ale nie akurat z Hanki, po prostu tak wyszło; bo Krysia dała się nabrać, inne się nie dały. Autorzy tej grupy psot, organizując je, myśleli tylko o tym, by się pośmiać, rozweselić, zabawić, „powygłupiać”, „poszumieć”, „pokazać” i urozmaicić nierzadko nudne życie w szkole, w internacie czy na obozie. Żarty, figle, psoty tej grupy dzieci i młodzieży to głównie wyraz ich dobrego samopoczucia, optymizmu, radość życia. Kiedy rozpoczynałam zbieranie materiałów do artykułu, sądziłem właśnie, że ten rodzaj żartów będzie dominował wśród psot dziecięcych i młodzieżowych. Okazało się, że jest inaczej, co najmniej w tych środowiskach, które miałem okazję bliżej obserwować. Większość dziecięcych (bo  $\frac{3}{4}$ ) i młodzieżowych (bo  $\frac{2}{3}$ ) figlów skierowanych ku swoim rówieśnikom ma również albo ma prawie wyłącznie cel „pedagogiczny”.

2. Prawie 2/3 autorów czy organizatorów kawałów spośród młodzieży i 3/4 spośród dzieci patało figle wyraźnie określonym kolegom, koleżankom. Adresatami, a więc i ofiarami tych figlów byli przede wszystkim ci, których młodzież zaliczała w swoim gronie do luzusów i pochlebców, mięczaków i mazgajów, niedołęgów i fujar, skner i sobków, wścibskich i ciekawskich, żółtodziobów i szczawików. Drugą z kolei liczną

grupę „ofiar” kawałów stanowią mądrale i pyszałki, chojraki i gieroje, modnisie i eleganciki, cwane lisy i krętacze, łążęgi i obiboki. Stosunkowo rzadko żartowała ta młodzież, którą obserwowałem, z samotników i dziwaków, zakochanych i zawiedzionych, lekkoduchów i pędziwiatrów, brudasów i niechlujów. Również rzadko, i to tylko wśród dzieci, przedmiotem żartów byli chłopcy i dziewczęta z defektami fizycznymi (bardzo mały wzrost, nadmierna otyłość, jąkanie się, oszpecenie itd.) oraz ci, którzy mieli znane publicznie kłopoty w domu, w rodzinie czy byli biednie lub niemodnie ubrani.

Autorzy tej grupy psot na pytania, dlaczego temu właśnie chłopcu czy dziewczynie splełali figla, odpowiadali: bo on jest fujara (czy ciepłe kluchy, czy zakochane ciele, czy picuś-glancuś) — to chcieliśmy mu trochę dokuczyć; bo to jest lizus, zgaga, złośliwiec — to chcieliśmy mu zalać sadła za skórę; to jest cwany lis, on udaje chojraka, bo to jest chwali... to chcieliśmy mu dociąć, zgnębić go, dogryźć mu, dać mu się we znaki.

Z zebranych 307 wypowiedzi (z tej liczby od 96 „autorów” figlów w wieku do lat 12 i od 211 „autorów” figlów w wieku od 13 lat do 18) wynikało, że w środowisku raciborskim i opolskim „ofiarami”, „adresatami” psot i figlów, jakie wyrządzały sobie dzieci i młodzież nawzajem, byli:

L. p.	Adresaci, ofiary psot, figlów i żartów	Autorzy-organizatorzy	
		Młodzież — dzieci	
1.	pochlebcy <sup>1</sup> , wazeliniarze, lizusi, podskakiwacze	7 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	10 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
2.	mieczaki, mazgaje, bekisy, męczybuły, ciepłe kluchy	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	11 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
3.	niedołęgi, ofermy, gamonie, fujary	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
4.	panikarze, tchórze, strachajłowie	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
5.	sknery, egoiści, samoluby, sobki, kutwy	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
6.	zółtodzioby, szczawiki, mikrusy, małuchy	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	10 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
7.	wścibscy, ciekawscy	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
8.	mądrale, pyszałki, fanfaroni	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
9.	chojracy, gieroje, ryzykanci	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
10.	modnisie, mandoliniarze, eleganciki, galanty, picusie-glancusie	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
11.	cwane lisy, krętacze, złośliwcy, zgagi	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
12.	łążęgi, obiboki, nieroby, lenie, przyszczaci	3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
13.	samotnicy, dziwacy, zbkikowani, krętkowaci	3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
14.	zakochani, zazdrośnicy, zakochane cieleta, zawiedzeni w miłości, flirciarze	3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
15.	lekkoduchy, świszczypały, pędziwiatry	2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
16.	niechluję, brudaszy, świntuchy, luje	1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
17.	jąkały, salcesony, bekony	—	3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
18.	mający kłopoty domowe, rodzinne, biednie lub źle ubrani	1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
19.	inni <sup>2</sup>	30 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	22 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
Razem:		100 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	100 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

3. Kiedy porównuje się żarty, psoty i figle, jakie płała młodzież swoim nauczycielom, z żartami „wyczynianymi” sobie nawzajem, to dostrzega się wśród tych drugich

<sup>1</sup> Wszystkie określenia w tej tabelicy są zaczerpnięte z wypowiedzi uczniów.

<sup>2</sup> W tej grupie są ci, którym splełano figle zaszygalizowane powyżej w pierwszym wniosku.

dużo wulgarnych, prostackich, ordynarnych. Przyczyn tego stanu jest oczywiście wiele, jak np. to, że młodzież mniej starannie je obmyśla, że często organizuje je poza domem i szkołą, z dala od oczu rodziców i nauczycieli, a więc bez obawy, że oni to zobaczą i odpowiednio z tego rozliczą, że działa się często w grupie, której chce się zaimponować cwaniactwem, rzykanctwem, „dojrzałością”, że nierzadko chce się świadomie dosadnie dokuczyć, dogryźć, zalać sadła za skórę. Dzieje się jednak tak również i dlatego, że raczej tylko nieliczni nauczyciele i rodzice mają w swoim programie pracy wychowawczej także kształtowanie u swoich podopiecznych właściwego poczucia humoru, odpowiedniego rozumienia dobrego, taktownego żartu, dobrodusznego psoty, życzliwego, delikatnego figla, nie poniżającego czy godzącego w ambicję chłopca, dziewczyny czy dziecka, ku którym czy przeciw którym jest skierowany. To prawda, że kształtowanie właściwego poczucia humoru jest sprawą subtelną, delikatną i złożoną.

Oto przykład. Nauczycielka w jednej ze szkół francuskich<sup>2</sup> zachęcała swoich uczniów do tego, by często się w życiu uśmiechali, keep smiling — mówiła — (uśmiechnij się) nawet wtedy gdy upadniesz i trochę się potłuczysz, czy wtedy, kiedy mocniej cię kot zadrapie, czy pani doktor daje ci zastrzyk; uśmiechnij się zawsze do znajomych, których wymijasz. Nauczycielka znajdowała nawet niekiedy trochę czasu na lekcji i na to, by dzieci mogły ćwiczyć się ...w u ś m i e c h u. Uśmiechały się więc dzieci, gdy pani im mówiła: wyobraź sobie, że otrzymujesz teraz od brata serię znaczków, tę z ptakami, o której tak marzyłeś, i odpowiednio się uśmiechnij, a teraz uśmiechnij się tak, jakbyś dziękował kolegom za brawa, którymi cię nagrodzili za ładnie wyrecytowany wiersz, a teraz uśmiechnij się do swojego piesunia, który wybiegł z domu, by cię przywitać, gdy wracasz ze szkoły. Na innej lekcji ćwiczyły się dzieci w uśmiechu dla pana policjanta, dla pana szofera, dla pana konduktora itd. I właśnie akurat w tym momencie wszedł do klasy pan inspektor. Pani zbladła i przestała się uśmiechać. Natomiast dzieci uśmiechały się, tak jak pani kazała, do pana inspektora. Pan inspektor ujęty uśmiechem uczniów zapytał jednego z nich: „A co robiliście przed chwilą?” Ten odpowiedział szczerze: „Uczyliśmy się uśmiechać”. „Tak — powiedział dobrodusznie pan inspektor i zapytał — do kogo więc trzeba się uśmiechać?” „Do sprzedawcy, do pana woźnego, do strażaka, do pani kasjerki w kinie” — wykrzykiwały dzieci. „No i oczywiście do tatusia” — dodał poważnie inspektor. „O nie, panie inspektorze” — powiedział na to mały Kuba. „A czemuż to nie?” Na to Kuba: „Raz gdy wróciłem późno ze ślizgawki, to ojciec wytargał mnie za uszy. Ja się nie tylko nie rozbechałem, ale nawet się uśmiechnąłem do ojca. I dopiero wtedy dostałem porządne lanie”.

Szczególnym rodzajem uczniowskich żartów, psot i figlów są przezwiska nadawane kolegom i nauczycielom, anegdoty, fraszki i dowcipy na ich temat, karykatury, wszelkiego rodzaju „błażeństwa” parodystów, wesołków i wierszokletów. O tego rodzaju figlach napiszę w następnym artykule.

<sup>2</sup> Opowiadał mi tę historyjkę jeden z nauczycieli francuskich.

## SYSTEM PSYCHOANALITYCZNY ERICHA FROMMA

(na marginesie książki E. Fromma: *Ucieczka przed wolnością*, Warszawa 1970, Czytelnik)

Rysująca się jeszcze za życia Z. Freuda opozycja wobec jego indywidualistycznych, opierających się na wyłącznie biologicznym traktowaniu człowieka teorii zapoczątkowała już w latach dwudziestych, w pracach szeregu jego uczniów, kierunek obejmowany później ogólną nazwą neofreudyzmu. Jednym z wybitnych jego przedstawicieli, obok Karen Horney i Harry'ego Stac Sullivana, stał się Erich Fromm, z wykształcenia socjolog. O ile jednak na głoszone później teorie Karen Horney wywarła silny wpływ działalność Alfreda Adlera, to koncepcje Erica Fromma wykazują od strony psychologicznej wpływy Otto Ranka, natomiast od strony socjologicznej wpływy idei Karola Marksa. Fakt ten sprawił, że psychoanaliza jako zjawisko kulturowe uległa znacznemu przewartościowaniu.

Fromm interesuje się przede wszystkim zagadnieniem związku między jednostką a społeczeństwem. Zainteresowania te idą w parze z dość powszechną w Ameryce tendencją traktowania w mniejszym lub większym stopniu psychologii indywidualnej jako odgałęzienia psychologii społecznej. Poglądy Erica Fromma znalazły swoje pełne odzwierciedlenie w jego pierwszej, wydanej w 1941 r., książce pt. „Escape from freedom” (*Ucieczka przed wolnością*). Jest to w zasadzie studium psychologii władzy. Zajmując się tym problemem Fromm umjował go jednak w szerokim kontekście. Rozwija tam m. in. własną koncepcję osobowości, która — aczkolwiek oparta w zasadzie na tezach tradycyjnej psychoanalizy freudowskiej — różni się od niej pod wieloma istotnymi względami. Fromm przeciwstawia się przede wszystkim znanym założeniom Freuda, iż po pierwsze — istnieje zasadnicza sprzeczność między człowiekiem jako jednostką, a zatem odrębną indywidualnością a społeczeństwem, oraz po wtóre — że natura ludzka jest z gruntu zła, umotywowana destrukcyjnie. Zgodnie z pierwotnymi założeniami Freuda, człowiek kształtuje się jako twór z natury swej antyspołeczny, dopiero wtórną funkcją społeczeństwa jest jego socjalizacja. Freud utrzymywał, jak wiadomo, iż rozwój każdego człowieka jest zdeterminowany indywidualnym rozwojem jego instynktów biologicznych, z których najważniejszy jest instynkt seksualny. Żadnych innych instynktów prócz biologicznych człowiek wg. niego nie posiada.

W dalszym rozwoju jednostki okazuje się, że nie wszystkie formy zachowania się instynktownego, lecz tylko niektóre — są przez społeczeństwo dozwolone. Nie posiadając instynktów społecznych, jednostka rozwija się od społeczeństwa niezależnie i niejako wbrew niemu; to właśnie społeczeństwo krępuje swobodne działanie jej instynktów biologicznych, ponieważ niektóre formy ich przejawiania się mogą być dla organizmu społecznego szkodliwe i destrukcyjne. Gdy jednak ogromna energia instynktu seksualnego (libido sexualis) wskutek wyparcia i stłumienia pewnych jego przejawów nie znajdzie sobie właściwego ujścia — wytwarzają się w rezultacie lęki neurotyczne, mogące prowadzić do nerwicy. Właściwym sposobem pozbycia się lęków jest przyswajanie sobie takich zachowań seksualnych, które kanalizują tę ogromną energię libido, a zarazem są aprobowane przez społeczeństwo. Ponieważ jednak życie w społeczeństwie udaremnia nader często zaspokojenie instynktu na drodze naturalnej — dokonać się może sprowadzenie go do postaci symbolicznej, na drodze procesu opisywanego przez Freuda jako „sublimacja”, czyli swoiste przekształcenie instynktu w takiej formie, która jest dla otoczenia społecznego do przyjęcia. Przekształcenie to

żyć ma redukcji owych lęków neurotycznych, a społeczeństwo uzyskuje tu dodatkową korzyść w postaci wytwarzanych na drodze sublimacji dóbr kulturowych.

Tyle klasyczna psychoanaliza freudowska. Konsekwencją jej założeń dotyczących natury człowieka rządzonej wyłącznie przez instynkty biologiczne jest ponadczasowość i uniwersalizm ortodoksyjnej doktryny Freuda — obowiązywać ma ona zawsze i wszędzie, niezależnie od warunków historycznych rozwoju społeczeństwa, w którym jednostka żyje. Osobowość człowieka kształtować się musi niezależnie od otoczenia społecznego.

Erich Fromm wykazał, że owa ponadczasowość jest tylko pozorna, Freud nie uświadamia sobie, że głoszone przez niego poglądy odpowiadają co najwyżej modelowi osobowości, jaki tworzy się w warunkach wolnej konkurencji ustroju kapitalistycznego. Uogólnienie tego na wszystkie warunki historyczne i społeczne jest już z gruntu fałszywe. Fromm stara się przede wszystkim sprecyzować niejasne i nieściśle rozumienie przez Freuda pojęcia „instynktu”, które narobiło sporo zamętu. Freud nie zdawał sobie dostatecznie sprawy, że termin ten może być użyty w co najmniej dwóch różnych znaczeniach: może on odnosić się do specyficznych rodzajów działań zdeterminowanych przez strukturę fizyczną systemu nerwowego (do kategorii tej należy wiele zachowań, jakie wykazują mrówki, pszczoły, osy, ptaki czy ryby), może on także odnosić się do tego, co obecnie opisuje się powszechnie jako „potrzeby biologiczne” czy „popędy”. Kiedy mówimy, że nawyki budowania gniazd u ptaków, okresowa wędrówka łososia czy „społeczne” zachowanie się mrówek jest „instynktowne” — używamy tego terminu w jego pierwszym znaczeniu, mając na myśli, iż zachowanie to jest w istocie swej odziedziczone, niejako automatyczne i nie ma nic wspólnego z inteligencją. W tym znaczeniu człowiek oczywiście nie posiada żadnych instynktów, chyba że za behaviorystami włączymy do tej kategorii odruchy. Większość biologów zgodzi się, że takie zachowanie się pojawia się u człowieka, ponieważ wyczone i plastyczne formy zachowania się zastępują formy wrodzone, sztywne i niewyczone. Używając tego terminu w drugim znaczeniu, mamy na myśli „potrzeby” takie, jak: płciowe, głód, pragnienie itp., a fakt, że ludzie posiadają „instynkty” (w tym rozumieniu — biologiczne popędy) — tłumaczy w samej rzeczy, dlaczego podejmują oni pewne działania (tj. dlaczego chcą jeść, pić czy uzyskiwać zaspokojenia, seksualne), natomiast nie tłumaczy w żaden sposób, jak i kiedy te działania mają miejsce i w jaki sposób do nich dochodzi. Człowiek dzieli swe potrzeby biologiczne ze zwierzętami, natomiast sposób, w jaki te potrzeby zaspokajają, jest zdaniem Fromma zdeterminowany kulturowo i społecznie, a nie biologicznie. Tymczasem Freud traktował je właśnie tak, jakby to były instynkty! Równocześnie Fromm czyni krok dalej i wskazuje, że prócz owych popędów biologicznych (a nie instynktów), które same przez się nie określają jeszcze naszego działania, stanowiąc jedynie motywy do jego rozpoczęcia — istnieje szereg bardzo ważnych (czasem nawet silniejszych niż niektóre potrzeby biologiczne) potrzeb innego rodzaju, kształtujących się w toku rozwoju społecznego. Są to „potrzeby społeczne”, one dopiero wespół z inicjującymi działaniem człowieka popędami biologicznymi tłumaczą mogąca całokształt jego postępowania. Ludzie potrafią odmawiać sobie nieraz ostatniego kawałka chleba, wołać raczej narazić się na zagładę niż zrezygnować ze swoich przekonań, są patriotyczni, oddani sprawom kolektywu itp. — tych form zachowania się nie można już tłumaczyć biologicznie, lecz tylko w kategoriach społeczeństwa i kultury. Fromm podkreśla, że w odróżnieniu od wszelkich innych stworzeń człowiek świadom jest siebie samego jako odrębnego bytu, potrafi przechowywać wiedzę o przeszłości w postaci symboli, a także dostrzegać możliwości, jakie niesie przyszłość. Dzięki wyobraźni i możliwości przewidywania skutków swych, nawet odległych działań może osiągnąć daleko więcej, niż pozwalają mu bezpośrednio Zmysły.

Jednym z podstawowych elementów nowego systemu psychoanalitycznego Fromma jest założenie o obiektywnie istniejących tzw. „sprzecznościach egzystencjalnych”, które przeciwstawia bardziej subiektywnie ujętym „sprzecznościom historycznym”.

Tworzywa do pojawienia się owych sprzeczności egzystencjalnych dostarczają podstawowe fakty istnienia, jak te, że rodzimy się nie mając na to żadnego wpływu i musimy umierać, że żyjemy na świecie tylko przez krótki okres czasu z punktu widzenia całości procesu historycznego, że nasze możliwości nie mogą nigdy wykroczyć daleko poza strefę wyznaczoną przez osiągnięty poziom kultury swego czasu. Tych sprzeczności uniknąć się nie da, nie poddają się one ludzkiej ingerencji, można natomiast zmniejszyć nieco ciężar lub nawet przezwyciężyć sprzeczności innego rodzaju — historyczne. Należy do nich zaliczyć wojny, epidemie, głód nękający wiele krajów tzw. „trzeciego świata”, gnębiące ludzkość choroby, klęski żywiołowe, niesprawiedliwy podział dóbr w tzw. krajach bogatych itp.

Istnienie wspomnianych sprzeczności wytwarza u ludzi takie złożone, specyficzne potrzeby, jak potrzeba zachowania poczucia równowagi między sobą samym a przyrodą czy potrzeba zrozumienia świata. Z jednej strony pewną próbą ustalenia takiej równowagi między człowiekiem a przyrodą i wyjaśnienia człowiekowi jego miejsca w świecie pełni ideologia głoszona przez członków tych klas społecznych, które odnoszą korzyści z istniejących sprzeczności historycznych. Dążąc do zachowania równowagi i odpowiadających im stosunków społecznych, usiłują oni przedstawić te sprzeczności, jako nie dające się rozwikłać, niezależne od ingerencji człowieka sprzeczności egzystencjalne. W ten sposób, zdaniem Fromma, w średniowieczu koncepcja społeczeństwa statycznego, o ustalonym przez boga porządku klasowym służyła jako „racjonalizacja” wyjaśniająca, dlaczego należy przyjąć za normalny stan rzeczy, w którym bogaci znajdują się u szczytu drabiny społecznej, a biedni są ich wasalami. We wczesnym społeczeństwie kapitalistycznym „racjonalizacja” taka tłumaczyła, że przy istnieniu wolnej konkurencji najlepsi ludzie musieli znaleźć się na szczycie, a ubodzy — to po prostu takie jednostki, które okazały się zbyt leniwe, by wybrać ciężką pracę jako środek do poprawienia swej dotychczasowej egzystencji. Z drugiej strony ta narucona przez klasy posiadające ideologia zaspokaja tylko do pewnego stopnia pochodzone ze sprzeczności egzystencjalnych i historycznych wspomniane już potrzeby człowieka wyjaśnienia sobie miejsca w przyrodzie i między innymi ludźmi. Potrzeby te istnieją przeto nadal, a ponieważ domagają się zaspokojenia — w każdych warunkach społeczno-historycznych pojawiały się rozmaite ideologie i systemy metafizyczne, które to zaspokojenie oferują.

Zgodnie z zapatrywaniami Fromma, owe powszechnie przyjmowane religie i systemy metafizyczne wynikały z indywidualnych potrzeb psychologicznych jednostek, odpowiadały ich zbiorowemu zamówieniu. Człowiek żyjąc w określonym i względnie niezmiennym w porównaniu z długością swego życia — społeczeństwie, podlega czynnikom wytwarzającym u niego określony typ osobowości, charakterystyczny dla danej epoki historycznej. Sposób życia, jaki wyznaczają jednostce swoistości systemu ekonomicznego, staje się podstawowym czynnikiem kształtującym strukturę charakteru tej jednostki, ponieważ podstawowa potrzeba samozachowawcza zmusza ją do przyjęcia warunków, w jakich przyszło jej żyć. Nie oznacza to, że nie może ona próbować wraz z innymi dokonywania pewnych zmian ekonomicznych i społecznych, jednakże w zasadzie jej osobowość rozwija się dzięki konkretnemu stylowi życia, z którym spotyka się już jako dziecko za pośrednictwem rodziny przedstawiającej wszystkie typowe dla konkretnego społeczeństwa cechy.

Proponowane przez Fromma ujęcie osobowości nie ma już tego statycznego i uniwersalnego charakteru, jak w ortodoksyjnej doktrynie psychoanalitycznej, jest czymś z gruntu dynamicznym, zależąc w istocie od praw rozwoju społeczeństwa. Podobnie jak wielu innych socjologów i teoretyków kultury (Burchardt, Murphy) — Erich Fromm przykładą wielką wagę do wiążącego się z rozwojem społeczeństwa procesu indywidualizacji człowieka, czemu daje wyraz we wspomnianej już książce „Ucieczka przed wolnością”.

Najważniejszą cechą procesu historycznego jest stały wzrost indywidualności czło-



wieka, którego historia rozpoczyna się w momencie jego wyodrębnienia ze stanu całkowitej jedności z przyrodą, opisywanego przez antropologów jako stan „pierwotnego animizmu”. Człowiek nie jest tu jeszcze świadom swego istnienia jako oddzielnego bytu, żyje w warunkach „kosmicznej” niejako jedności nie tylko ze swymi towarzyszami, ale i z fizycznym światem wokół niego, ziemią, słońcem, drzewami i zwierzętami. To odczucie całkowitej jedności ze światem zabezpieczało człowieka skutecznie przed samotnością, ale z drugiej strony hamowało jego rozwój jako wolnej, samookreślającej się jednostki. W takich warunkach mogą człowieka spotykać wg Fromma rozliczne przykrości, ale „...nie doznaje on najgorszego ze wszystkich cierpień — całkowitej samotności i zwątpienia”. Gdyby dalszy rozwój społeczny przebiegał harmonijnie, obie jego strony — a więc wzrost znaczenia człowieka, możliwości opanowania przyrody oraz wzrost indywidualizacji — wzajemnie przenikałyby się i przepajały. W rzeczywistości nie przebiega on harmonijnie i każdy wzrost indywidualizacji doprowadzał do powstawania konfliktów i poczucia niepewności. W okresie średniowiecza człowiek zerwał już swój ścisły związek z przyrodą, istniała natomiast jeszcze jego ścisła solidarność społeczna. W okresie tym człowiek świadom jest siebie samego jedynie poprzez pewne kategorie ogólne — a więc jako członka narodu, rodziny czy stowarzyszenia. Społeczeństwo średniowiecza nie pozbawia jednostki wolności choćby dlatego, że jednostka ta jeszcze się w pełni nie ukształtowała będąc silnie związana ze społeczeństwem pierwotnymi więzami rodzinnymi czy grupowymi. Brak jej jeszcze pełnej świadomości siebie jako odrębnego bytu poza społecznością. Uwarunkowująca taki stan rzeczy statyczna struktura społeczeństwa zaczyna się zmieniać dopiero w późnym okresie średniowiecza, szczególnie zaś w dobie Renesansu; obalił ją rozwój nowej klasy kupieckiej, opierającej się na prywatnym kapitale, rywalizacji i indywidualnym przedsiębiorstwie. Równoległe ze zmianą tej struktury społeczeństwa postępuje zmiana typu osobowości jednostki. Zmiana ta zależy wg Fromma od tego, jak dalece rosnąca ciagle indywidualizacja narusza podstawowe więzi człowieka z jego rodziną czy grupą pierwotną. Te pierwotne więzi istniejące jeszcze w dobie Renesansu pozwalały człowiekowi na redukcję przeżywaną przez niego lęków przed samotnością i bezradnością w otaczającym świecie (wywołanych n.b. uświadomieniem sobie wspomnianych już sprzeczności egzystencjalnych i historycznych) przez jakiś ogólnie przyjmowany i akceptowany „układ odniesienia” w postaci obowiązującego systemu religijnego czy metafizycznego. Gdy jednak w okresie rozwijającego się współczesnego kapitalizmu postępująca indywidualizacja człowieka zerwała łączące go więzi zarówno z przyrodą, jak i ze społeczeństwem — uległy jednocześnie rozluźnieniu i te podstawowe więzi łączące człowieka z rodziną i grupą pierwotną.

Obowiązujące dotychczas powszechnie religie czy systemy metafizyczne przestały wypełniać swoją rolę neutralizacji lęków człowieka przed samotnością, bezradnością. Poczucie to stało się więc dla niego tak nieznośne, że musiał próbować szukania ponownych związków ze społeczeństwem w inny sposób i uwolnienia się tym od lęku. Doprowadziło to do wypracowania czterech opisywanych przez Fromma mechanizmów psychicznych: „masochizmu moralnego”, „sadyzmu”, „niszczenia” i „konformizmu”. Jednostka wykorzystująca mechanizm „masochizmu moralnego” uskarża się może na poczucie niższości czy „nieadekwatności”, co w istocie służyć ma zaspokojeniu potrzeby uzależnienia się od innych. Fromm kładzie nacisk na to, że uczucia masochistyczne — utożsamiane przez taką jednostkę z uczuciami miłości, przywiązania czy lojalności — oparte są w istocie na neurotycznym przymusie i nie mają nic wspólnego z prawdziwym uczuciem. Sadyzm, który wydawać się może przeciwieństwem masochizmu, w istocie idzie z nim zawsze w parze, stanowiąc niejako „drugą stronę medalu”. Cechy sadyzyczne objawiają się w rozmaity sposób: w pragnieniu uzależnienia innych od siebie, wykorzystywania ich bądź zadawania im fizycznych czy psychicznych cierpień. Mechanizm „niszczenia” nie jest znów kategorią całkowicie odrębną od obu wymienionych wyżej. Jednostka „destruktywna” również usiłuje uciec od nie-

znośnego poczucia bezradności i osamotnienia, próbując usunąć wszelkie możliwe zagrożenie lub napawające ją lękiem porównania. Mechanizm „konformizmu” popycha ulegającego mu człowieka do zacierania wszelkich możliwych różnic, jakie istnieją między nim a otoczeniem społecznym przez łatwe zgadzanie się ze wszystkim i na wszystko. Poprzez ową zgodę jednostka pragnie upodobnić się całkowicie do kogoś bądź stać się taką osobą, jaką ten ktoś chciałby widzieć.

Wszystkie te mechanizmy należy traktować jako reakcję ludzkiej psychiki na pojawiające się coraz silniej zagrożenie właściwych stosunków człowieka z innymi ludźmi i światem, spowodowane bezwzględnyimi i nie liczącymi się z potrzebami człowieka prawami ekonomiki kapitalistycznej. Bardzo interesujące są poglądy Fromma na kształtowanie się ludzkiego charakteru, który wg jego określenia jest niczym innym, jak formą „kanalizowania energii człowieka w procesie asymilacji i socjalizacji”. Jak rozumieć tę definicję? Otóż człowiek żyjąc w konkretnych warunkach musi przejawiać dwa określone charakterystyczne dla danego osobnika rodzaje stosunków łączących go ze światem. Po pierwsze — musi nieustannie zdobywać potrzebne mu artykuły, przedmioty (asymilować, jak mówi Fromm) w takim stopniu, by zaspokoić swe potrzeby, a po drugie — musi także, równocześnie z wytwarzającymi się potrzebami, ustosunkowywać się w określony sposób do innych ludzi i siebie samego tak, by te potrzeby mógł zaspokajać (socjalizacja). Wyodrębniając poszczególne formy tego procesu asymilacji i socjalizacji opisuje Fromm pięć podstawowych typów charakteru człowieka: charakter „receptywny”, „wykorzystujący”, „gromadzący”, „kupiński” i „przedsiębiorczy”. Charakter „receptywny” przejawia się w biernym przyjmowaniu wszelkiej wiedzy, przyjemności czy miłości pochodzącej ze świata zewnętrznego. Akcentuje się tu uzależnienie i chęć poddania się czyjejs opiece. Osobnik taki odnosi się do innych ludzi w kategoriach opisanego wyżej „masochizmu moralnego”. Osoba o charakterze typu „wykorzystującego” jest agresywna, pragnie zaspokajać swoje potrzeby przez użycie siły lub wykorzystanie swego sprytu. Większą przyjemność sprawia jej korzystanie z przedmiotów zabranych komuś lub nawet ukradzionych niż zdobytych własną pracą. Tu najczęściej wybieraną podstawą stosunków interpersonalnych jest sadyzm. Charakter „gromadzący” przejawia się w tendencji do stałego utrzymywania i powiększania swego stanu posiadania, osoby o takim charakterze są punktualne, pedantyczne, posiadające skłonności do izolowania się od świata zewnętrznego. Charakter „gromadzący” idzie w parze z postawami „konformistycznymi”, z właściwą im tendencją do przystosowywania się lub nawet zaprzędawania się innym. Dopiero charakter „przedsiębiorczy” jest zdaniem Fromma pożądanym typem charakteru, jaki pojawia się u osobników tzw. „dobrze przystosowanych”, osiągających pełną równowagę i szczęście w życiu społecznym i osobistym dzięki swej postawie opartej na prawdziwych uczuciach i życzliwości dla innych ludzi. Osobnicy tacy potrafią należycie wykorzystywać swe umiejętności i rozwijać tkwiące w nich możliwości.

Wszystkie te typy charakteru kształtują się już u dzieci w zależności od wzorów dostarczanych im przez rodzinę bądź jako reakcja na te wzory. Wzory postępowania dostarczane dziecku przez rodzinę nie są jednak czymś zawieszonym w próżni, lecz zależą od konkretnych cech społeczeństwa, w którym ta rodzina żyje. W ten sposób staje się ona niejako „psychiczną agenturą społeczeństwa” pełniąc funkcję wyposaźania przyszłych jego członków w pożądaną przez społeczność rodzaj charakteru. Ważną rolę w funkcjonowaniu tego charakteru grają czynniki temperamentu, których klasyfikację przyjmuje Fromm w sposób dość archaiczny za Hipokratesem. Sprawiają one, że osobnik obdarzony którymś z wymienionych typów charakteru, reaguje wolno lub szybko, jest łatwo pobudliwy lub flegmatyczny itp. Można tu dostrzec analogię z rolą czynników wrodzonych w ogólnym zachowaniu się człowieka. Tak jak potrzeby biologiczne stanowią tylko siłę napędową, inicjującą całokształt zachowania się człowieka zależny także od posiadanych potrzeb społecznych, czynniki temperamentu

przesądzają tylko o określonym sposobie funkcjonowania któregoś z wytworzonych typów charakteru.

Szczegółowe swoje poglądy zawarł Fromm w szeregu książek i artykułów, z których jako najważniejsze uznać należy: „Man for himself” (Człowiek dla siebie, 1947), „Psychoanalysis and religion” (Psychoanaliza a religia, 1950), „Sigmund Freud's mission” (Posłannictwo Zygmunta Freuda), „The forgotten language” (Język zapomniany, 1951), „The sane society” (Zdrowe społeczeństwo, 1955), „The art of loving” (Sztuka kochania, 1956). Najważniejsze z punktu widzenia rozwoju jego koncepcji człowieka w społeczeństwie prócz wspomnianej na początku książki „Escape from freedom” pozostają dwie pozycje: „Man for himself” i „The sane society”. W pierwszych dwóch autor zajmuje się szczegółowymi mechanizmami psychicznymi, jak cechy charakteru władczego (sadyzm, masochizm), oraz koncepcjami różnych kierunków kształtowania się charakteru. Natomiast w trzeciej, najpóźniej powstałej i najbardziej dojrzałej pracy próbuje rozwinąć ogólne zasady „humanistycznej psychoanalizy”. Ma ona polegać na społecznej naprawie zaburzonych wskutek nieharmonijnego rozwoju formacji społecznych — stosunków interpersonalnych jednostki. Erich Fromm jest przekonany, że jedyną drogą uzdrowienia „chorej” społeczności w warunkach współczesnej demokracji zachodniej może być tylko równoczesne dokonanie kreślonych zmian w sferach: ekonomicznej, społeczno-politycznej i kulturowej.

*Krzysztof Polakowski*

## **HALINA SPIONEK: PSYCHOLOGICZNA ANALIZA TRUDNOŚCI I NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH.**

W-wa 2970, PZWS, s. 252 (ark. wyd. 15,2), cena zł 18

Rozbieżności między oczekiwaniami społecznymi a faktycznym przygotowaniem młodzieży do dalszej nauki i pracy zawodowej oraz między przyjętymi założeniami programowymi a wiedzą, umiejętnościami i formami zachowania się uczniów w szkole stanowią główną troskę szerokiej rzeszy nauczycieli i wychowawców, niepokoją nadzór szkolny i rodziców, stają się przedmiotem zainteresowań ludzi nauki badających rzeczywistość szkolną.

Problem trudności i niepowodzeń szkolnych rozpatrywany i badany był dotąd głównie z punktu widzenia dydaktyki, teorii wychowania oraz psychologii wychowawczej i socjologii. Prezentowana tu książka Haliny Spionek jest pierwszą obszerniejszą próbą analizy trudności i niepowodzeń uczniów szkół podstawowych z punktu widzenia psychologii klinicznej.

Operując bogatym materiałem empirycznym autorka stara się wyjaśnić, dlaczego wobec niektórych dzieci zawodzą powszechnie stosowane metody dydaktyczno-wychowawcze oraz dlaczego w pracy z pewnymi grupami uczniów nauczyciele natrafiają na szczególne trudności. Określa też, w jaki sposób trzeba postępować, aby zlikwidować lub przynajmniej ograniczyć do minimum rozmiary ich niepowodzeń. Każdy, kto zna trudności szkoły, wie, jak cenne i płodne mogą okazać się te uwagi dla praktyki nauczycielskiej, jak wiele mogą pomóc wychowawcom w zrewidowaniu swego stosunku do zagadnienia, a nadzorowi szkolnemu we wprowadzeniu zmian organizacyjno-metodycznych niezbędnych dla zabezpieczenia powodzenia szkolnego uczniom.

Podstawę rozważań H. Spionek stanowią dwie wyprowadzone z badań tezy, a mianowicie:

— najczęstszą przyczyną pierwotnych trudności i niepowodzeń szkolnych są tzw. mikrodefekty (parcjalne zaburzenia i fragmentaryczne opóźnienia rozwoju), a nie — jak się zazwyczaj uważa — ogólne obniżenie inteligencji dziecka;

— zachodzi konieczność rozróżniania i oddzielania pierwotnych przyczyn trudności i niepowodzeń szkolnych od ich negatywnych skutków dla rozwoju i osobowości dziecka.

Z przedstawionych w pracy materiałów, zebranych w różnego typu poradniach oraz w warszawskich szkołach podstawowych, wynika, iż wśród dzieci z niepowodzeniami szkolnymi mniej niż co czwarte (24%) wykazuje iloraz inteligencji właściwy dla pogranicza upośledzenia i ociążałości umysłowej, podczas gdy 76% stanowią dzieci o normalnym ilorazie inteligencji, ale w 71% wykazujące tzw. mikrodefekty. Dla nauczycieli zatem sprawą niebagatelną jest umiejętność odróżniania dzieci nierównomierne rozwiniętych od ogólnie niedorozwiniętych. Nie jest to jednak sprawa łatwa i w praktyce nawet nauczyciele doskonale pracujący z uczniami o rozwoju typowym oraz rozumiejący trudności dzieci globalnie opóźnionych popełniają bardzo dużo błędów w stosunku do dzieci o rozwoju nieharmonijnym na skutek niezrozumienia specyfiki przejawianych przez nie zaburzeń. Sądzę zatem, że z zadowoleniem przyjmą zawarte w książce wskazówki ułatwiające odróżnienie debilizmu od pseudodebilizmu.

Uważam, że ze szczególnym zainteresowaniem książkę H. Spionek przeczytają nauczyciele młodszych klas szkoły podstawowej, gdyż wszelkie mikrodefekty rozwojowe najpełniej ujawniają się u ich dzieci w postaci specyficznych trudności, głównie w nauce czytania i pisanja, a w klasach starszych już tylko w procesie uczenia się niektórych przedmiotów.

Lepsze zrozumienie tych spraw ułatwi uważna lektura II, III i IV rozdziału książki, w których omówione zostały główne przyczyny trudności wychowawczych i trudności w nauce, a mianowicie:

- zaburzenia funkcji poznawczych i ruchowych,
- zaburzenia dynamiki procesów nerwowych,
- zaburzenia życia emocjonalno-uczuciowego i osobowości dziecka.

W rozdziale II poddano wnikliwej analizie częściowe opóźnienia i zakłócenia rozwoju spostrzeżeń wzrokowych, percepcji słuchowej, procesu lateralizacji i rozwoju ruchowego, wskazując sposoby ich rozpoznawania, charakter trudności szkolnych, jakie powodują, a także określając rolę zaburzeń poszczególnych funkcji poznawczych i ruchowych oraz ich wzajemnych układów w powstawaniu poważnych opóźnień w nauce.

W rozdziale III omówiono zaburzenia dynamiki procesów nerwowych, analizując przejawy zaburzeń neurodynamicznych, negatywny wpływ nadpobudliwości, zahamowania, niestałości psychoruchowej na zachowanie się uczniów oraz dokonano typologii tych zaburzeń.

W rozdziale IV rozważono: zaburzenia emocjonalno-uczuciowe dziecka, zagadnienie niedojrzałości emocjonalno-uczuciowej oraz zaburzenia postawy dziecka i ich stosunek do niepowodzeń i trudności szkolnych.

Obok uwag szczegółowych, dotyczących specyfiki poszczególnych zaburzeń, w ostatnim rozdziale książki zebrała autorka ogólne wskazania psychologii klinicznej odnoszące się do zapobiegania trudnościom szkolnym oraz ich przewyżczania. Zachęcając do uważnego przeczytania i przemyślenia książki H. Spionek chciałabym przykładowo przytoczyć kilka spośród tych ogólnych zaleceń. Oto one:

— Podstawowym warunkiem wyrównywania i korygowania zaburzeń rozwoju u uczniów jest aktywne uczestnictwo nauczyciela w procesie redukcji.

— Tylko wczesne rozpoznanie i wcześniej rozpoczęta terapia zaburzeń podstawowych, stanowiących pierwotne przyczyny niepowodzeń w nauce, może uchronić dziecko przed wystąpieniem i narastaniem tych zaburzeń rozwoju, które stanowią skutek niepowodzeń szkolnych.

— Naczelną zasadą przeciwdziałania powstawaniu szkolnych trudności i niepowodzeń jest otoczenie serdeczną troską i fachową opieką pierwszoklasistów pochodzących ze szczególnie zaniedbanych środowisk.

— Dzieciom parcyjnie opóźnionym należy jak najwcześniej i jak najskuteczniej udzielić pomocy, nie wolno im szkodzić, powodując potęgowanie istniejących zaburzeń lub występowanie nowych.

— Wobec uczniów, u których współwystępuje równocześnie kilka zaburzeń parcyjnych, należy w pierwszej kolejności stosować ćwiczenia korekcyjne i fachową opiekę reedukatora, nie istnieje bowiem żadne prawdopodobieństwo, by własnymi siłami, nawet przy największej życzliwości nauczyciela, mogły przezwyciężyć piętrzące się trudności.

*Janina G. Raczkowska*

## STANISŁAW KRAWCEWICZ: ZAWÓD NAUCZYCIELA

W-wa 1970, Książka i Wiedza

Efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej, unowocześnianie metod nauczania oraz oddziaływanie wychowawcze w dużym stopniu zdeterminowane są zasobem wiedzy i umiejętności nauczyciela, a także procesem systematycznego ich wzbogacania i rozwijania. Wiąże się z tym coraz większe znaczenie jego wielostronnego doskonalenia zawodowego. Prowadzone w okresie powojennym badania pedeutologiczne i publikowane prace (m. in. J. Kozłowski: „Nauczyciel i zawód” 1966 r., „Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela” 1968 r.; Stanisława Krawcewicza: „Nauczyciel i środowisko” 1968 r.; M. Maciaszka: „Start zawodowy nauczyciela” 1968 r.; T. Malinowski: „Nauczyciel i społeczeństwo” i inne) określają funkcje i zadania nauczyciela w społeczeństwie, umożliwiają ocenę aktualnej sytuacji zawodu nauczycielskiego w Polsce oraz charakter jego potrzeb. Właściwe docenienie konieczności zlikwidowania dużych dysproporcji zachodzących między coraz większymi wymaganiami społeczeństwa wobec nauczycieli a możliwościami ich zaspokojenia stało się podstawą dokonania przez autora niniejszej publikacji głębszej analizy stanu doskonalenia zawodowego. Dużym walorem tych dociekań Stanisława Krawcewicza jest także podanie pewnych sposobów rozwiązań w tej dziedzinie. Przedmiot analizy dokonanej przez autora da się ująć w kategorii:

- 1) czynników warunkujących wzrost kwalifikacji nauczycieli i określających potrzeby zawodu nauczycielskiego;
- 2) funkcji i treści doskonalenia zawodowego;
- 3) zaspokojenia potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego przez powołane do tego instytucje.

Autor zgromadził szereg wypowiedzi ankietowych nauczycieli na temat istniejących form doskonalenia zawodowego, rekreacji kulturalno-turystycznej, stanu czytelnictwa. Oprócz tego prowadząc obserwacje nad pracą wybranych instancji i ogniw ZNP oraz ośrodków metodycznych mógł w dużym stopniu uzupełnić wyniki badań ankietowych.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów. Problemy omówione w rozdziałach od I—IV dotyczą roli i uwarunkowań zawodowych procesu doskonalenia nauczycieli oraz funkcji i treści tego procesu. Dalsze rozdziały (V—VIII) pozwalają czytelnikowi zorientować się w dotychczasowej organizacji doskonalenia zawodowego, instytucjach odpowiedzialnych za jego przebieg, a także w instytucjach współdziałających. Po do-

konaniu przeglądu form doskonalenia i działalności konferencji rejonowych autor reasumuje wyniki rozważań, formułuje wnioski i propozycje.

Używając w swej pracy pewnej terminologii St. Krawcewicz uznaje konieczność jej ścisłego zdefiniowania. Już we wstępie informuje, że: kształcenie należy rozumieć jako „przygotowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego w specjalnych zakładach”, doksztalcenie zaś jako „uzupełnianie przez czynnych nauczycieli brakującego wykształcenia”, dalsze kształcenie — „zdobywanie przez nauczycieli czynnych wyższych stopni kwalifikacji” (str. 8), samokształcenie z kolei to zdaniem autora „samodzielna praca nauczyciela zmierzająca do podnoszenia na wyższy poziom jego kwalifikacji zawodowych” (str. 9). Zasadnicze pojęcie doskonalenia zawodowego autor określa ogólnie jako „proces systematycznego aktualizowania wiedzy i umiejętności pracowników różnych dziedzin życia gospodarczego i kulturalnego, wymaganych na danym stanowisku w związku z postępem naukowym i technicznym” (str. 9). Odnośząc tę definicję do zawodu nauczycielskiego, stwierdza, że doskonalenie zawodowe nauczycieli to „proces podnoszenia wiedzy będącej przedmiotem szkolnego nauczania, wiedzy pedagogicznej, społeczno-politycznej i kultury ogólnej, umiejętności pedagogicznych pozwalających na osiągnięcie coraz to wyższego poziomu pracy zawodowej oraz wzbogacanie osobowości nauczyciela” (str. 10). Podając definicję terminu „doksztalcenie” St. Krawcewicz tym samym zakłada istnienie grup nauczycieli (ludzi) „niedokształconych”, nie podając żadnych istotnych różnic między „doksztalceniem” a „dalszym kształceniem”. Trzeba tutaj zaznaczyć, że następne definicje, a w szczególności „doskonalenia zawodowego”, są wyczerpujące i ściśle określone.

Podkreślając ogromną rolę doskonalenia zawodowego autor stwierdza, że inne zawody znacznie wyprzedzają zawód nauczycielski w jego organizacji i dostosowaniu do wymagań zawodu. Zjawisko to ma swoje uwarunkowania zawodowe, które wpływają ujemnie na przebieg procesu doskonalenia (przy obecnej jego organizacji). Należą do nich: feminizacja zawodu, niewłaściwy dobór prac społecznych, niewłaściwa atmosfera pracy, brak wolnego czasu. Szczególnie ważna jest zależność między doskonaleniem a pracą społeczną nauczyciela i jego czasem wolnym. Dobrze, że autor podkreślając dużą rolę nauczyciela jako czynnika kulturotwórczego dostrzega fakt nadmiernego obciążania go pracami społecznymi o profilu mającym niewiele wspólnego ze wzbogacaniem jego wiedzy i umiejętności zawodowych. Wpływa to hamująco na dalszy rozwój procesów doskonaleniowych. Wniosek ten powinny wziąć pod uwagę odpowiednie instancje nadzoru oświaty. Także do nich kieruje autor postulat odpowiedniego doboru kierownictw szkół. Konieczne to jest ze względu na rolę, jaką spełnia kierownictwo w wytwarzaniu atmosfery zakładu, charakteru współpracy i współżycia w zespole nauczycielskim. Zasadniczym jednak czynnikiem w procesie doskonalenia zawodowego jest czas wolny nauczyciela, to jest czas, jaki pozostaje mu do dyspozycji poza pracą zawodową, obowiązkami codziennymi i innymi obciążeniami. Czasu tego pozostaje niewiele. Umiejętne jego wykorzystanie dla samokształcenia i doskonalenia zawodowego jest zależne od potrzeb, motywów rozwoju intelektualnego nauczycieli i możliwości środowiskowych. Autor wykazuje, że istnieje tu paradoksalna sytuacja. Ze względu na walory środowiskowe najlepsze możliwości doskonalenia mają nauczyciele dużych miast, którzy z kolei dysponują bardzo niewielką ilością wolnego czasu ze względu na konieczność podwyższania zarobków przez dodatkowe prace (spowodowaną wyższymi kosztami utrzymania). Nauczyciele na wsiach mają natomiast bardzo ograniczoną możliwość bezpośrednich kontaktów ze źródłami samokształcenia — mogą jedynie korzystać z technicznych środków przekazu informacji oraz literatury. Stosunkowo korzystniej przedstawia się sytuacja nauczycieli małych miast, którzy chętnie organizują się w zespoły doskonalenia zawodowego.

Dążąc do określenia funkcji i treści doskonalenia zawodowego St. Krawcewicz podkreśla konieczność opracowania modelu wzorowego nauczyciela szkoły socjalistycznej. Autor uważa, że nauczyciel taki winien być wszechstronnie rozwinięty,

także zaangażowany w procesy przemian społeczno-politycznych, kulturalnych i oświatowych. Konfrontacja tego modelu z aktualną, obiektywną rzeczywistością pozwala na dokładne określenie funkcji i treści doskonalenia zawodowego. Rozpatrując poszczególne funkcje, takie jak: ideologiczna, adaptacyjna, uzupełniająca, renowacyjna i kulturotwórcza, autor podkreśla wzajemne ich relacje. Ważne jest zwrócenie uwagi autora na rolę zakładów wszechstronnie kształcących młodzież do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Placówki te winny wziąć pod uwagę, że ich właściwe funkcjonowanie w sensie szerokiego zakresu przygotowania merytorycznego i praktycznego ułatwia później nauczycielowi szybką adaptację w zawodzie. Szczególnie dotyczy to przygotowania do pracy wychowawczej. W programach WSN uwzględniono wagę tych zagadnień. Dobrze byłoby także, gdyby postulat autora w sprawie nawiązania kontaktów przez placówki naukowo-badawcze z czynnymi nauczycielami nie przeszedł bez echa. Jest rzeczą zrozumiałą, że zakłady kształcące nauczycieli powinny przede wszystkim wykazać inwencję w organizowaniu szeroko pojętych kontaktów z nauczycielami.

Omawiając obszernie działalność instytucji powołanych do organizowania doskonalenia zawodowego nauczycieli autor stwierdza, że jest ono organizowane rozdzielnie i dwutorowo przez ZNP i ośrodki metodyczne. Wypływa stąd bardzo ważny wniosek do realizacji w najbliższym czasie — należy przeprowadzić integrację obu torów doskonalenia w zakresie treści, form organizacyjnych oraz zmianę struktury działalności ośrodków metodycznych. Dobrze, że autor, bezpośredni obserwator działalności tych instytucji, dostrzegł ich braki, ale jeszcze korzystniejsze są jego konkretne propozycje dotyczące naprawy istniejącego stanu rzeczy. Słuszne jest zwrócenie uwagi na rolę władz oświatowych, których podstawowym zadaniem jest nie tylko interesowanie się, lecz także kierowanie procesem doskonalenia zawodowego. Tam gdzie nadzór pedagogiczny uznał za swoją wyłączną pracę zarządzanie, maleje jego rzeczywisty wpływ na wyniki nauczania.

„Zawód nauczyciela” jest książką, która zainteresuje nie tylko czynnych nauczycieli, lecz również wszystkich tych, którzy zajmują się organizowaniem doskonalenia zawodowego. Oparta jest ona na bogatym materiale praktycznym. Precyzuje słuszne postulaty odnoszące się do konkretnej rzeczywistości w celu jej przekształcenia na pomyślniejszą. Jest to właściwie pierwsza praca w Polsce obejmująca w całości w sposób syntetyczny problem doskonalenia zawodowego. Nieco wątpliwości nasuwa wybór tytułu, który sugeruje szersze potraktowanie tematu. Nadanie przez autora podtytułu w pewnym stopniu koryguje te rozbieżności. Jest to jednak pozycja, która wnosi wiele do rozwoju polskiej pedeutologii.

*Zofia Krupowa*

## TADEUSZ TOMASZEWSKI. Z POGRANICZA PSYCHOLOGII I PEDAGOGIKI

Warszawa 1970. PZWS, s. 260

W końcu roku 1970 ukazała się wydana przez PZWS książka Tadeusza Tomaszewskiego „Z pogranicza psychologii i pedagogiki”. Autor — profesor psychologii Uniwersytetu Warszawskiego — prezentuje w niej 22 krótkie prace, które powstały na marginesie jego właściwej twórczości naukowej. Książka zawiera bowiem artykuły,

wywiady i odczyty, pisane na przestrzeni kilku lat, na tematy niejednokrotnie nie mające pozornie żadnych punktów stycznych, dotyczące jednak zawsze spraw związanych z pedagogiką i psychologią. „Od czasu do czasu — pisze autor we wstępie — zwracają się do mnie organizatorzy konferencji pedagogicznych lub redaktorzy czasopism pedagogicznych, abym zabrał głos jako psycholog w sprawie, którą uważają za ważną. Jeśli mogę, przyjmuję takie zaproszenie, ponieważ na ogół zgadzam się z tymi inicjatorami co do ważności stawianych przez nich zagadnień, a także co do tego, że w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych powinien być uwzględniany ich aspekt psychologiczny”.

Poszczególne części książki powstawały między rokiem 1955 i 1970. Każda z nich stanowi zamkniętą całość, pomyślane bowiem były jako odrębny artykuł lub wykład-wypowiedź na określony temat. Dzięki zebraniu w jednym tomie takich właśnie wypowiedzi uzyskujemy możliwość psychologicznego spojrzenia na sprawę teorii i praktyki pedagogicznej, a także niejednokrotnie możliwość odnotowania zastanawiającej aktualności tematów poruszanych przez autora przed kilkunastu laty.

Poszczególne części książki powstawały kolejno w ciągu piętnastu lat. W rozwoju nauki jest to okres krótki i zarazem bardzo długi. Krótki — zwiastuje wobec wieku dyscypliny tak starej jak pedagogika; długi — ze względu na ogrom zmian, jakie, także w naukach pedagogicznych, nastąpiły w tym czasie.

W prezentowanej książce wyrazem tych zmian są omawiane przez autora problemy psychologii uczenia się, współczesne teorie i eksperymentalne badania psychologii zastosowane w dziedzinie nauczania programowanego, szkolenia zawodowego, wreszcie pomiarów wyników nauczania. Zagadnienia te, będące przedmiotem zainteresowania w równym stopniu pedagogiki co psychologii, leżące na pograniczu obu tych dyscyplin, pojawiają się w kilku znajdujących się w książce artykułach. Okazją do omawiania zagadnień pamięci i uczenia się będzie więc zarówno artykuł dotyczący psychologicznych problemów programów nauczania, jak artykuł dotyczący psychologii uczenia się lub odczyt o zagadnieniach recepcji wykładu. Problemy wspólne dla pedagogiki i psychologii omawiane są w książce w odniesieniu do różnych poziomów szkolnictwa — podstawowego, średniego, wyższego. Obok referatu o psychologicznych problemach w szkoleniu zawodowym, wygłoszonego na konferencji zorganizowanej przez Zakład Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki, znajduje się artykuł omawiający dydaktyczno-wychowawcze trudności ujawniane przez słuchaczy pierwszych lat studiów uniwersyteckich.

Zagadnieniem, które znalazło również miejsce w kilku kolejnych częściach książki, jest psychologiczny aspekt kształtowania oblicza etycznego i moralnego współczesnego człowieka.

Sprawom etyki poświęcone jest między innymi wystąpienie podsumowujące konferencję Towarzystwa Szkoły Świeckiej, a także wykład wygłoszony na Zjeździe Towarzystwa Kultury Moralnej. W wypowiedziach tych znajduje czytelnik psychologiczne aspekty etyki i moralności współczesnej wyrażone w słowach: „dla problemu moralności szczególnie ważne byłoby pytanie o to, do jakiego stopnia człowiek może być traktowany jako układ samosterujący. Inaczej mówiąc, w jakim stopniu człowiek jest kierowany przez siły zewnętrzne, a w jakim kieruje sam sobą. Jest to podstawowe pytanie, jeśli chodzi o problem odpowiedzialności za swoje czyny”.

Sformułowanie to zbliża nas do poruszanej w książce sprawy metodologicznych podstaw teorii wychowania. Problem ten, przy układzie tekstów zawartych w książce, można właściwie potraktować jako element wiążący całość. Jest to jednocześnie problem świadczący o tym, iż obok niewątpliwych osiągnięć pozostały jednak w dalszym ciągu sprawy nie rozwikłane do końca, czekające na rozwiązanie, nurtujące środowisko pedagogów i psychologów równie żywo, jak przed laty. Dowodem tego jest ciągle aktualność wypowiedzi pochodzącej z roku 1955. Analizując wówczas zagadnienie czynników podstawowych i wtórnych w teorii i praktyce pedagogicznej



Tomaszewski pisał: „...wychowanie jest dziedziną, szczególnie zaniedbaną, i to zarówno w teorii, jak i w praktyce. Dość dobrze uświadamiamy sobie cele wychowania, które chcielibyśmy osiągnąć, i to już należy uważać za poważną zdobycz. Ale jesteśmy niemal całkowicie bezradni w zakresie metod wychowania. Nie mamy dotąd poważniejszego programu pracy wychowawczej, nie mówiąc już o podręczniku i o metodyce. Propozycje Komisji Edukacji Narodowej, aby wprowadzić naukę moralną jako osobny przedmiot nauczania, uważamy dziś za przestarzałą, ponieważ wiemy, że samymi słowami ludzi się nie wychowuje. Łudziliśmy się przez jakiś czas, że jeżeli będziemy to robili nie na lekcjach, lecz na zebraniach organizacji młodzieżowych, to z jakichś powodów wystarczy samo mówienie. Zresztą okazało się, że nie mamy nawet dość materiału do mówienia na ten temat”.

Niewątpliwie ta właśnie sytuacja trwająca na pograniczu psychologii i pedagogiki spowodowała, że odpowiadając na pytanie o psychiczną i moralną sylwetkę młodzieży z roku 2059 autor pozostawił nas w sferze science fiction mimo zapewnienia, że zacznie się krystalizować i stabilizować nowy moralny model człowieka.

Zarówno jednak trudności w znalezieniu pełnej odpowiedzi na pytanie, jaki będzie człowiek na początku trzeciego tysiąclecia naszej ery, jak trudności w ustalaniu, jakimi metodami możemy realizować rysujący się model tego człowieka, świadczą o rosnącej potrzebie coraz ściślejszej współpracy obu tych dyscyplin.

*Anna Ciechanowicz*

## HANNA ŚWIDA: OSOBOWOŚĆ JAKO PROBLEM PEDAGOGIKI

Wrocław 1970, Ossolineum, ss. 420.

Osobowość zajmuje w pedagogice pozycję naczelną, gdyż właśnie pedagogika zajmuje się celowym procesem jej przekształcania. Dlatego dziwnym wydaje się fakt, że właściwie do tej pory nie ma w tej dyscyplinie nauki poważniejszych prac ustalających kategorie opisu osobowości. Lukę tę wypełnia w pewnym stopniu wydana nakładem Zakładu Naukowego im. Ossolińskich we Wrocławiu pionierska praca Hanny Świdy. Ten monograficzny opis osobowości w pedagogice jest jednocześnie wkładem Ossolineum do Międzynarodowego Roku Oświaty 1970.

Pragnąc ustalić kategorie opisu autorka stara się połączyć dwa punkty widzenia osobowości: psychologiczny i antropologiczny, przy czym połączenie to nie polega na całkowitej ich integracji, lecz wykorzystaniu dla stworzenia płaszczyzny metodologicznej. Opis psychologiczny daje obraz funkcjonowania psychiki. Koncepcje antropologiczne zajmują się człowiekiem jako istotą w ogóle, starają się odpowiedzieć na pytania, czy człowiek jest istotą historyczną? Czy bytem ku śmierci? Czy jego główną cechą swoistą jest myślenie, czy działanie? Ciemny impuls instynktów czy dążenie do transcendencji?

Nie przyjmując ani psychologicznego, ani antropologicznego punktu widzenia H. Świda stara się do swoich analiz wykorzystać obydwie kategorie. „Te kategorie okazały się właściwe, które pozwolą na uchwycenie maksymalnie wielu aspektów ważnych z punktu widzenia celów pedagogiki. Nie tylko więc konstrukcja nauki określa przydatność kategorii, ale także charakter psychiki ludzkiej. Kategorie służące opisowi psychologicznemu muszą brać pod uwagę mechanizm funkcjonowania osobowości, a nie wyłącznie jego istotę”. Z kolei antropologia filozoficzna, „która

w stosunku do wiedzy psychologicznej jest nauką eidetyczną, wskazuje bowiem na istotę człowieczeństwa, określa tym samym punkt widzenia, z którego należy człowieka rozpatrywać". W ten sposób koncepcje antropologiczne w rozważaniach autorki przymierzone są do empirycznej rzeczywistości, traktowane „jako narzędzia bardziej lub mniej trafnego opisu potoku życia indywidualnego”.

Obok źródeł teoretycznych podstawą do analiz i wniosków są materiały z własnych badań: nad młodzieżą licealną, młodzieżą przestępczą przebywającą w więzieniach i domach poprawczych, zebrane dokumenty osobiste (listy, pamiętniki) od osób dobrze znanych z charakterów i biografii oraz kwestionariusze ankietowe, przeprowadzone wśród młodzieży szkół zawodowych i młodzieży wiejskiej.

Praca składa się z pięciu rozdziałów: pierwsze dwa poświęcone są koncepcji pedagogiki pod kątem widzenia problematyki osobowości. Dalsze, zawarte w trzech następnych rozdziałach rozważania, dotyczące już wyłącznie analizy osobowości, obejmują zagadnienia o kapitalnym dla pedagogiki znaczeniu, a mianowicie: życie aktywne a świat zewnętrzny człowieka; procesy emocjonalne a procesy intelektualne; człowiek a jego świat.

Podstawowy problem, który jest przedmiotem i osnową rozważań rozdziału pierwszego: „Funkcja pojęcia osobowości w pedagogice”, stanowi relacja pojęcia osobowości do ideału wychowawczego. Pojęcie ideału wychowawczego jest nadrzędnym pojęciem pedagogiki. „Jednym z najbardziej rozpowszechnionych jest pogląd, że zadaniem pedagogiki jest formułowanie ideału wychowawczego jako wartości nadrzędnej w stosunku do osobowości oraz znalezienie środków realizacji tego ideału. Jeśli przyjmiemy to stanowisko, to ujrzymy, że analiza życia ludzi nastąpi jedynie w ciągłym porównaniu z przyjętym ideałem. Bogactwo ludzkich myśli, dążeń, przeżyć i czynów będzie przedmiotem zainteresowania tylko o tyle, o ile wyrazi potwierdzenie lub negację przyjętych postulatów wychowawczych”.

W praktyce miałyby się to przedstawiać następująco: ideał wynikający bądź z systemu religijnego, bądź ideologii politycznej, bądź teorii filozoficznej, bądź z naukowej refleksji przewidującej rozwój świata, bądź z potocznych sądów zawierających obiegowe pojęcia o porządnym człowieku, bądź z jeszcze innych źródeł — zostaje w procesie wychowawczym przekazany młodzieży przez dorosłych. Przewiduje się w dalszym ciągu, że ideał ten zostanie przez tę młodzież wcielony i realizowany w swej czystej postaci. Ideał tak skonstruowany odznacza się jedną cechą, apeluje do człowieka, wymagając od niego konkretnego postępowania, konkretnego sposobu myślenia, konkretnego przeżywania i interpretacji rzeczywistości. Ideał w każdej swej formie stanowi wszak model życia, na wzór którego człowiek powinien siebie urabiać.

W ten sposób pojmowany „ideał” wychowawczy jest konstruowany w oparciu o wartości poza- i ponadosobowe, zajmuje w stosunku do osoby pozycję nadrzędną i w gruncie rzeczy zewnętrzną”. Wskazując, że tego rodzaju styl myślenia jest charakterystyczny dla wielu filozoficznych koncepcji człowieka, jak i dla praktyki wychowawczej, H. Świda, podkreśla, że osobowość stanowi drugi obok ideału wychowawczego ważny człon w strukturze pedagogiki, która ma się zajmować właśnie kształtowaniem i rozwojem osobowości. W procesie wychowawczym mamy do czynienia zawsze ze zderzeniem i penetracją dwóch rodzajów rzeczywistości: ideału wychowawczego i treści osobowej wychowanka. Każdy oferowany przez społeczeństwo ideał wychowawczy podlega swoistej percepcji wychowanka i jest przez niego w sposób indywidualny przeżywany i interpretowany.

W konkluzji swych rozważań autorka dochodzi do wniosku, że każdy ideał wychowawczy może zostać zaakceptowany przez każdego wychowanka, że ideał pozytywnie uwewnętrzniony nie funkcjonuje w osobowości wychowanka w swej czystej postaci, lecz z konieczności ulega przekształceniu i subiektywizacji oraz że w człowieku nie da się wyróżnić warstwy skłonnościowej i powinnościowej, warstwy

danej i warstwy zadanej. Bardzo często zaś zdarza się, że ideał wychowawczy jest w założeniu swym sprzeczny z treścią osobowości wychowanków i dlatego nie jest i nie może być przez nich zaakceptowany.

Na tle tych rozważań autorka stawia pytanie, czy wystarczy skonstruować ideał wychowawczy zgodny z ideologią marksistowską i procesami rozwoju społecznego — ideał socjalistyczny, aby stał się możliwy do zaakceptowania przez wychowanków. Odpowiadając na to pytanie twierdząco, autorka charakteryzuje najpierw osobowość wychowanków, treść przekazywanych im ideałów, wreszcie — jakiej osobowej percepcji one podlegają. Tymi wychowankami w badaniach autorki byli młodociani recydywiści w więzieniu, nieletni w zakładach poprawczych oraz grupa młodzieży licealnej. W każdym wypadku występuje inna osobowość, lecz ten sam socjalistyczny ideał wychowawczy. Opis ten zawiera ciekawą analizę osobowości oraz charakterystyczną dla danej grupy młodzieży percepcję ideału wychowawczego.

„Osobowość jako problem pedagogiki” to książka trudna, wymagająca przygotowania ogólnego, pedagogicznego, a także pewnej orientacji i odczytania w naukach społecznych. Jest to jednak książka bogata w treść, dla pedagoga ciekawa, a miejscami pasjonująca. Odnosi się to szczególnie do opisów osobowości i postaw różnych grup badanej młodzieży. Sięgnięcie do głębszych warstw osobowości, wielostronne, umotywowane poszukiwanie motorów działania w warunkach socjalistycznej rzeczywistości, poszukiwanie analogii struktur pomiędzy obiektywnym „mikrokosmosem” świata a subiektywnym „mikrokosmosem” ludzi, między ujęciem badawczym człowieka i tworzonym przezeń światem podnosi pedagogiczną i społeczną wartość książki, w której autorka dochodzi do wniosku, że „właściwą drogą do zmiany człowieka jest zmiana jego świata”, stanowiącego teren jego działań.

Biorąc pod uwagę aktualny stan naszej pedagogiki oraz istniejące potrzeby i trudności wychowawcze występujące w pracy wychowawczej naszych szkół, praca H. Świdy powinna znaleźć się w każdej bibliotece pedagogicznej i szkolnej. Powinna trafić szybko do rąk nauczycieli, wychowawców domów dziecka, domów poprawczych i innych placówek opiekuńczych, dla których kształtowanie osobowości wychowanków jest troską dnia powszedniego.

*Henryk Radliński*

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Przeгляд dzisiejszy nie jest blokiem zagadnień powiązanych jednolitą myślą. Taka jednak jest rzeczywistość w treści czasopism pedagogicznych, taka zresztą jest technika redagowania czasopism, że panuje w nich różnorodność. W pełni jednolitą treść ma jedynie numer 4, 1970 *Chówanny*, poświęcony w całości problemowi internatów szkolnych.

## Studia podyplomowe

W czasopismach pedagogicznych dużo miejsca poświęca się problemom dalszego kształcenia. Prof. Szaniawski wspólnie z J. Kowalczyk (*Zycie Szkoły Wyższej* nr 12, 1970) zwracają uwagę na fakt, że coraz więcej resortów, niezależnie od resortu oświaty, zajmuje się także zagadnieniami nauczania, a jednym z najistotniejszych elementów reprodukcji rozszerzonej staje się nie tylko szkolenie i przysposobienie załóg, lecz również kształcenie i doksztalcanie. Z faktu tego Autorzy wyciągają wniosek, że ranga metodyka poszczególnych przedmiotów kształcenia, jak również wizytatora, psychologa pracy, socjologa pracy, staje się coraz wyższa. Jednocześnie jednak socjologowie, psychologowie, wizytatorzy, metodycy „pozbawieni są znajomości osiągnięć nie tylko teorii kształcenia, lecz także socjologii pracy i psychologii pracy”. A przecież — kontynuują myśl — „bez socjologii pracy epoki elektroniki, bez psychologii rozwojowej i psychologii pracy epoki automatyzacji, bez nauki o organizacji i kierowaniu, epoki przewrotu naukowo-technicznego, przede wszystkim zaś bez znajomości współczesnej teorii kształcenia zawodowego gruntownie się przeobrażającej pod wpływem przemian w przemyśle — trudno w sposób odpowiedzialny zajmować się u nas poradnictwem zawodowym i kształceniem kadr dla przemysłu”.

Wyjście z tej sytuacji widzą w reorganizacji studiów podyplomowych. Wychodzą z założenia, że u podstaw naukowych i organizacyjno-dydaktycznych Wydziału Psychologii i Pedagogiki UW leży współczesna teoria kształcenia zawodowego, „dyscyplina uniwersytecka integrująca wszystkie te dyscypliny pomocnicze, bez których nie można dzisiaj uprawiać badań naukowych, działalności dydaktycznej i organizacyjnej w dziedzinie kształcenia zawodowego, nauczanie pracy, szkolenie załóg i poradnictwa zawodowego”.

Proponują, w imię tej integracji, powołanie do życia wydzielonej jednostki dydaktyczno-naukowej pod nazwą Studia Podyplomowe, które objęłyby 3-letnie studia pedagogicznego drugiego stopnia, roczne studium podyplomowe o kierunku: kształcenie zawodowe i poradnictwo zawodowe, studia doktoranckie. Autorzy uważają, że przyświeca im myśl o nierozdzielności procesu organizacyjno-dydaktycznego od procesu naukowo-badawczego (dobór studentów, nowy i specyficzny dobór przedmiotów nauczania, zainteresowania naukowe i skład osobowy pracowników naukowo-dydaktycznych).

Jeśli idzie o studia pedagogiczne drugiego stopnia, Autorzy proponują w miejsce dotychczasowych 2-letnich — studia 3-letnie. Słuchaczami byłiby studenci z doświadczeniem życiowym. Studium to kończy się dyplomem, a jednocześnie nastawieniem na dalszą, twórczą pracę. Dwa pierwsze lata — to studia stacjonarne, rok trzeci — student wraca na dawne miejsce pracy i wykonując swe prace zawodowe, kończy pisanie pracy magisterskiej.

Koncepcja zintegrowanych studiów podyplomowych jest niewątpliwie koncepcją nowoczesnej organizacji nauki. Umieszczając w tytule pytanie: ryzyko, szansa czy alternatywa?, wykazują konieczną w takich przypadkach ostrożność, ilustrując zaś postulaty konkretnymi planami czynią z propozycji realną możliwość. Nauczyciele będą szczególnie zainteresowani koncepcją studiów doktoranckich.

W tym samym numerze *Zycia Szkoły Wyższej* znajduje się artykuł Cz. Grabarczyka pt. „Zasady przygotowywania prac naukowych do publikacji” — z obiecującym mottem F. Bacona: „Pisanie czyni cię człowiekiem dokładnym”.

### Teoria procesu dydaktycznego

Mówi się, że najbardziej pogłębioną dziedziną pedagogiki jest dydaktyka oparta na wielu gruntownych pracach badawczych i dopracowująca się na naukowych podstawach opartego systemu. Tymczasem — jak pisze W. Okoń w tomie pierwszym *Kwartalnika Pedagogicznego* — „w żadnej dziedzinie praktyki kształcenia nie nagromadziło się tyle uproszczeń, co w potocznym pojmowaniu procesu dydaktycznego”. Autor wymienia trzy źródła uproszczeń: koncepcja encyklopedyzmu, formalizmu i utylitaryzmu dydaktycznego. Opierając się na nowej koncepcji wykształcenia ogólnego, przedstawionej w książce „Podstawy wykształcenia ogólnego”, prof. W. Okoń sformułował w artykule, który tu omawiam („Teoretyczne podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej”), założenia teorii procesu dydaktycznego i uzasadnił je.

Punktem wyjścia jest założenie, że proces dydaktyczny obejmuje działalność zarówno nauczycieli, jak uczących się, czyli nauczanie i uczenie się. Celem tak traktowanego procesu dydaktycznego nie jest przekazywanie uczniom wiedzy przez nauczycieli, lecz poznanie przez uczniów rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, kulturalnej; czyli inaczej mówiąc — poznawanie w procesie uczenia się. Nie chodzi o zapamiętywanie informacji o rzeczywistości, lecz — jak podkreśla Autor — o opanowanie struktur „odpowiadających rzeczom i zdarzeniom oraz ich realnym układom”. Nie tylko zresztą samo poznanie rzeczywistości jest ważne, lecz także przygotowanie młodzieży do jej przekształcania. Uczenie się powiązane z badaniem staje się zasadą nowoczesnej organizacji procesu dydaktycznego.

Do założeń teorii procesu dydaktycznego włącza Autor również sprawy wychowawcze: „Proces dydaktyczny jest jednocześnie procesem wychowawczym”. „Walory wychowawcze tego procesu zależą od tego, jak kształtuje się stosunek młodzieży do wartości, jak przewycięża jej postawy egoistyczne na rzecz zaangażowania i uspołecznienia”. Jest to sformułowanie jaśniejsze aniżeli inne o „nauczaniu wychowującym”, jakkolwiek i tutaj nie ma tej precyzji, która pozwala przyjąć wyjaśnienie w sposób jednoznaczny.

Inne elementy teorii procesu dydaktycznego — to samodzielność myślenia i działania, samokształcenie indywidualne i zespołowe, a także mierzenie wyniku procesu. Wyniki określa Autor jako „zaangażowanie społeczno-polityczne, opanowanie wiedzy, umiejętność jej stosowania w życiu, rozwój kwalifikacji ogólnych i zawodowych, identyfikacja z przyszłym zawodem, wdrożenie do systematycznej pracy i do ciągłego samokształcenia”.

Zwrócę tu jeszcze uwagę na to, co prof. Okoń pisze na temat wyników procesu dydaktycznego. Widzi on możliwości różnego podejścia: pierwsze — kiedy bada się tylko zasoby wiadomości, drugie — gdy prócz wiadomości badaniu podlegają również takie zdolności, jak myślenie, obserwacja, wyobraźnia. Idzie w takim przypadku nie tyle o kontrolę ilości zdobytych informacji, ile o kontrolę rozumienia, myślenia naukowego itd. Jest jeszcze możliwość trzecia — gdy kontroli podlega strona operacyjna: umiejętność badania wyników poznania rzeczywistości i umiejętność jej przekształ-

w wieku przedszkolnym objętych zostało placówkami wychowania przedszkolnego. Należy podkreślić polepszenie stanu społecznego wychowania przedszkolnego w miejscowościach wiejskich. W minionej pięciolatce sieć placówek wychowania przedszkolnego na wsi poważnie wzrosła.

W latach 1966—1970 ze środków finansowych kolchozów i sowchozów wybudowano poważną ilość placówek wychowania przedszkolnego zawierających 600 tys. miejsc. W ZSRR w kolchozach czynnych jest ponad 18 tys. stałych oraz 55 tys. sezonowych placówek wychowania przedszkolnego, w których wychowuje się około 3 mln dzieci.

W dziewiątej pięciolatce (1971—1975) liczba miejsc w przedszkolach wzrośnie jeszcze o dalsze 2,2—2,5 mln, a tym samym będzie można objąć wychowaniem przedszkolnym około 40% dzieci w wieku przedszkolnym. Udział zaś dzieci w wieku starszym (6 lat), wychowujących się w instytucjach przedszkolnych, równać się będzie 60—70%, co z punktu widzenia socjalnego posiada kolosalne znaczenie. Realizacja takiego programu wymagać będzie poważnego wysiłku dla stworzenia bazy materialnej i przygotowania kadry wychowawców.

W dalszym ciągu swego artykułu M. A. Prokofiew stwierdza, że przejście szkoły radzieckiej na nowe treści kształcenia postawiło również nowe zadania przed placówkami wychowania przedszkolnego. Co roku coraz większa ilość dzieci wstępuje do szkoły bezpośrednio z przedszkoli. Ta okoliczność w znacznym stopniu podnosi odpowiedzialność instytucji przedszkolnych za przygotowanie dzieci do szkoły. Im wszechstronniejsze przygotowanie dziecka w okresie przedszkolnym, tym skuteczniejsze jego nauczanie w szkole. Wszystko to — zdaniem Ministra — spowodowało konieczność rewizji i udoskonalenia programu wychowania w przedszkolach, pogłębienia treści wychowania i nauczania przedszkolnego. Począwszy od 1969 roku wiele placówek wychowania przedszkolnego realizuje nowy program, w którym więcej uwagi udziela się rozwojowi umysłowemu dziecka, wzmocnieniu zdrowia, kształtowaniu prawidłowej postawy, nawyków kulturalnego zachowania się, kolektywnych stosunków wzajemnych.

Innym poruszonym przez autora problemem — to określenie wieku rozpoczęcia nauki w szkole. Obecnie dyskutuje się nad możliwością rozpoczynania nauki w szkole już od 6—7 roku życia zamiast dotychczasowego 7—8 roku życia. To, że dzieciom sześciolletnim można dawać w systemie pewne elementy poznawcze — zdaniem Prokofiewa — nie podlega już dzisiaj żadnej dyskusji. Około 200 tys. uczniów w wieku 6—7 lat corocznie przyjmowanych jest do klas zerowych. Jedni opanowują język nieojczysty, w którym będą uczyć się w szkole, inni (jak np. w Gruzjińskiej SRR) rozpoczynają uczyć się matematyki, języka ojczystego. W nadchodzącym planie pięciolletnim — stwierdza Minister Oświaty ZSRR — będzie przeprowadzony szeroki eksperyment, którego zadaniem będzie wypracowanie treści nauczania, metod pracy z dziećmi sześciolletnimi.

W innej części swego artykułu Prokofiew zwraca uwagę na zadania postawione przez XXIII Zjazd KPZR odnośnie wprowadzenia powszechności nauczania na poziomie szkoły średniej. Według autora, zadanie to zależy przede wszystkim od umocnienia szkoły ośmioletniej i polepszenia w niej procesu naukowo-wychowawczego. Szkoła ośmioletnia — stwierdza on — stanowi jedyne ogniwo, na którego bazie funkcjonują klasy starsze szkoły średniej, średnie szkoły specjalistyczne i większa część szkół zawodowo-technicznych.

W ciągu minionego 5-lecia w Związku Radzieckim zdobyło wykształcenie w zakresie szkoły ośmioletniej ponad 22 mln osób, w tym w szkołach dla pracujących około 2,4 mln osób.

Sprawność nauczania (według danych z roku 1970) w cyklu szkolenia przedstawia się następująco. Na ogólną liczbę 4 966 787 uczniów przyjętych do klasy I w 1962 roku ukończyło w 1970 roku klasę VIII szkoły dziennej (młodzieżowej) 4 244 401, co stanowi

85,5% ogółu przyjętych w 1962 roku. Klasę VIII szkoły wieczorowej (zaocznej) ukończyło 368 tys., co stanowi 8,6% ogółu przyjętych w 1962 r.

Ogólna liczba absolwentów szkoły ośmioletniej stanowiła 93,6% ogólnej liczby dzieci przyjętych osiem lat temu do klasy I.

Jeżeli chodzi o szkołę ośmioletnią młodzieżową — to nadal nie kończy jej około 14—15% dzieci. Procent ten — jak pisze Prokofiew — systematycznie maleje (w 1965 roku stanowił 22%), lecz jest jeszcze tak wielki, że wymaga od organów oświaty ludowej stałej uwagi i przedsięwzięcia szeregu niezbędnych środków zapobiegawczych.

Jeżeli chodzi o zadania postawione przez XXIII Zjazd KPZR odnośnie powszechności nauczania na poziomie szkoły średniej, to — zdaniem autora — należy odnotować w tym względzie znaczne osiągnięcia.

Ogółem w 1970 roku ukończyło szkołę średnią 3 222,5 tys. osób, co stanowi ok. 69% ogółu uczniów przyjętych 10 lat temu do klasy I (w 1965 r. — 45%). Jednak wskaźniki te — pisze Prokofiew — świadczą również o czym innym, a mianowicie, że niezbędna jest wytrwała praca. Chodzi o to, aby zdecydowana większość młodych ludzi objęta została kształceniem średnim. Jaką z dróg zdobycia wykształcenia średniego obierze absolwent szkoły ośmioletniej — to jest już jego sprawa oraz rodziców i szkoły — konkluduje autor.

W nowej dziewiętej pięcioletce nastąpi dalszy rozwój całego szkolnictwa, lecz szczególnie wzrosnie znaczenie szkół zawodowo-technicznych dających wykształcenie średnie.

Jeżeli w 1970 roku szkoły zawodowo-techniczne dające wykształcenie średnie ukończyło 12 tys. osób, to w 1975 roku liczba ta powinna wzrosnąć 13 razy. Jednak mimo to podstawowe ogniwo stanowi nadal średnia szkoła ogólnokształcąca, w której uczyć się będzie około 3 mln osób lub ponad 63% ogólnej liczby absolwentów klasy VIII. Planuje się, że w 1975 roku będzie kontynuować naukę we wszystkich typach szkolnictwa, aż do otrzymania średniego wykształcenia, ponad 90% absolwentów szkoły ośmioletniej.

Znacznie wzrosnie liczba absolwentów szkół średnich. Jeżeli w 1970 roku stanowili oni 3 222,5 tys. osób, to w 1975 r. stanowić będą około 4 mln.

Autor artykułu zastanawia się następnie nad jakością absolwentów. Jest to nadzwyczaj ważny problem. Jego rozwiązanie — według Prokofiewa — zależy nie tylko od szkoły, nauczyciela, lecz również od nauki pedagogicznej. W jakim stopniu będzie rozwiązane zagadnienie podniesienia poziomu pracy naukowo-wychowawczej w szkole, w takim stopniu podniesie się jakość wiedzy uczniów, zmniejszy się drugoroczność.

W roku szkolnym 1969/70 drugorocznici stanowili 2,8% ogółu uczniów. Ubyło w ciągu roku szkolnego ze wszystkich klas 2,5%, co stanowi 2,3 mln osób. Z roku na rok — stwierdza Minister — te smutne wskaźniki zmniejszają się, lecz następuje to zbyt wolno. Dlatego problem ten stanowi poważną podstawę do niepokoju całego nauczycielstwa i organów oświaty ludowej w Związku Radzieckim.

Drugą część swego artykułu poświęca autor analizie dróg i sposobów likwidacji drugoroczności i poprawy jakości pracy szkoły radzieckiej. Omawia szczegółowo (na przykładach) takie problemy, jak: wymagania programowe, aktywizacja myślenia ucznia, aktywna praca własna uczniów, wychowanie przez pracę i podstawowe funkcje szkoły.

Zainteresowanym tymi zagadnieniami polecamy artykuł M. A. Prokofiewa w całości.

Józef Zalewski

## CAHIERS PÉDAGOGIQUES

wrzesień — grudzień 1970 r.

W omawianym okresie ukazały się 3 numery *Cahiers Pédagogiques*, czwarty zapowiedziany na grudzień, a dotyczący problemu architektury szkolnej ma się ukazać w 1971 roku jako styczniowy podwójny numer (nr 95—96).

Na początek roku szkolnego Redakcja przygotowała zeszyt poświęcony analizie egzaminów (nr 92, wrzesień 1970 „Examens des examens”). W „niebieskim dodatku” tego numeru znajdują się doniesienia z wakacyjnych spotkań, seminariów, dyskusji, jakie odbywały się w ramach „kół do badań i działalności pedagogicznej”. W roku 1970 miały one miejsce nie tylko we Francji (m. in. w Awinionie), ale również w Anglii, Hiszpanii, Rumunii, Maroku. Uczestnicy wszystkich imprez podkreślają, iż były one okazją do interesujących dyskusji i wymiany doświadczeń, a ocena ich przebiegu jest bardzo pozytywna.

Egzaminy, które są przedmiotem wszechstronnej i głębokiej analizy wielu specjalistów, stanowią jedną z cech charakterystycznych francuskiego systemu szkolnego. Zdaje się je zresztą nie tylko w czasie nauki szkolnej, lecz i później w trakcie kariery zawodowej, gdyż wiele stanowisk jest obsadzonych w wyniku egzaminów konkursowych. Niektóre z licznych egzaminów, stanowiących bariery na drodze szkolnej ucznia, zostały na skutek krytyki i dyskusji zniesione, w tym trudny egzamin selekcyjny przy przejściu ze szkoły początkowej do liceum. Problem egzaminów, sprawdzianów, dyplomów jest jednak w dalszym ciągu bardzo aktualny i uciążliwy zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów.

We wstępie od Redakcji czytamy, iż Minister Oświaty Olivier Guichard stwierdził, iż należałoby wykreślić ze słownictwa ministerialnego wyrażenie „reforma matury” (*baccalauréat*), gdyż nie można zaprzeczyć, że rozliczne dotychczasowe jej reformy spowodowały wiele niepokoju, zamieszania, a nawet szkód.

Stwierdzenie jest słuszne, ale tym niemniej trudny problem egzaminów jest ciągle nie rozwiązany i wcześniej czy później trzeba się nim poważnie zająć. O wadze tego problemu może świadczyć i to, że zdają sobie sprawę z konieczności rozwiązania go najwęższe czynniki odpowiedzialne za oświatę w różnych krajach. Na konferencji europejskich Ministrów Oświaty we wrześniu 1967 r. w Strasburgu stwierdzono, iż poddawanie coraz liczniejszych mas uczniowskich częstym tradycyjnym egzaminom dezorganizuje rok szkolny, stawia uczniów wobec prób, które nie zawsze są obiektywne i porównywalne, a są podstawą selekcji, czasem definitywnej eliminacji i powodują, iż młodzież stara się pamięciowo przyswoić wiele wiadomości, co ujemnie odbija się na rozwoju ich innych zdolności poznawczych, zwłaszcza twórczych. Dlatego pożądanym byłoby ograniczenie ilości i częstotliwości egzaminów i prób selekcyjnych. Kontrola wiadomości powinna być dokonywana przy zastosowaniu nowoczesnych technik.

Obok wstępu na treść numeru składają się ogólne rozważania dotyczące egzaminów, punktów szczególnie słabych w systemie egzaminacyjnym, wyniki badań, obserwacji, ankiet na temat egzaminów w szkołach różnych stopni we Francji oraz za granicą.

Louis Cros rozpoczyna swój artykuł od próby określenia, czym jest egzamin w życiu szkoły. Spełnia on funkcję segregującą: oddziela uczniów dobrych od słabych, ziarna od plew, kandydatów przyjętych od odrzuconych. Tradycje egzaminów są we Francji dawne. Niegdyś wyłącznym zadaniem szkoły było kształcenie elity, nielicznej w porównaniu z całą ludnością, dla objęcia funkcji kapłańskich, sędowniczych, administracyjnych oraz lekarskich i nauczycielskich. Wszyscy otrzymywali to samo wykształcenie, a egzamin był środkiem doboru takich kandydatów, którzy się do tej nauki nadawali.

Chociaż świat zmienił się bardzo, to oceny szkolne ciągle mierzą dalej „średni po-



zium" wiedzy, jakby była ona dalej jednorodna i jakby kształtowało się nadal jeden typ umysłowości. W dalszym ciągu uprzywilejowana jest pamięć werbalna i bierna, rozumowanie abstrakcyjne, dedukcyjne oparte na wyuczonych pojęciach i prawach ogólnych. Nie docenia się problematyki przyrodniczej, umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy, zastosowania jej w życiu, w praktyce.

Z pewnością coraz więcej nauczycieli rozumie znaczenie osobistych poszukiwań uczniów, dokonywania obserwacji, eksperymentów, stosowania rozumowania indukcyjnego, praktyki itp., ale cały mechanizm egzaminowania funkcjonuje tak, jakby te wszystkie uzdolnienia nie istniały.

Nie docenia się różnych rodzajów myślenia, działania, inteligencji. We współczesnym społeczeństwie nikt nie jest lepszy ani gorszy, są tylko różni ludzie, różne uzdolnienia, zniknęła wyższość ludzi „pióra” nad ludźmi pracy rąk. Istnieje hierarchia wartości, ale bazuje coraz bardziej na proporcji wyobraźni i twórczości, jakiej wymaga wykonywana praca — fizyczna czy umysłowa — w odróżnieniu od takiej, która opiera się na odwzorowywaniu i rutynie — ta ostatnia bowiem będzie wykonywana w coraz większym stopniu przez maszyny.

Matura, mimo wielu ulepszeń, ciągle jeszcze jest tym typem egzaminu, gdzie uczeń jest oceniany według hierarchii wartości scholastycznych. Paul Valéry stwierdził już w początkach naszego stulecia, że sam fakt istnienia matury i jej znaczenie w społeczeństwie sprawiają, że uczniowie oceniają się w czasie całej nauki według tej samej hierarchii wartości, jaka obowiązuje przy maturze nie tylko w szkole średniej, lecz i początkowej.

Autor zadaje pytanie, czy wobec wielu braków i zastrzeżeń należałoby znieść maturę lub w ogóle wszystkie egzaminy, skoro przynoszą takie efekty. Jest wielu zwolenników tego poglądu, a przytaczane przez nich argumenty mają znaczny ciężar gatunkowy.

Są jednak i opinie zupełnie odmienne. Podkreśla się, iż są pewne etapy nauki i życia, w których konieczne jest dokonanie pewnej weryfikacji wstępnej bądź końcowej. Potrzebne są również niezawodne sposoby, pozwalające stwierdzić osiągnięcie wymaganego poziomu wiedzy i kompetencji zawodowych. Maurice Reuchlin wykazał nawet, że w dzisiejszym skomplikowanym i technizowanym społeczeństwie egzaminy uzdolnień są bardziej potrzebne, i dla o wiele większej liczby zawodów niż dawniej.

Autor artykułu zapytuje jednak, w jaki sposób ustalić te miary, stwierdzenie uzdolnień, stopnie i dyplomy, żeby nie wpływały ujemnie na tok studiów. Ostatnimi laty proponowano rozmaite rozwiązania. Postuluje się np. prowadzenie obserwacji i ocenianie w czasie całego okresu nauki. Krytykuje się powszechnie średnią ocen, gdyż uczeń dobry w rysunkach, a słaby w języku ojczystym, bądź dobry w fizyce z niepowodzeniami w historii, nie jest „średni”. Zamiast tej średniej ocen chciano wprowadzić „profil” ucznia. Okazało się jednak, iż i tu otrzymywano tylko pozorną znajomość ucznia, często tylko grafik ocen, opartych bardziej na dobrej recepcji, a nie twórczości, wiadomościach werbalnych, nie umiejętnościach. Chodzi przecież o ustalenie nie tylko uzdolnień intelektualnych, lecz i innych cech i wartości — uczuciowości, zapału, cierpliwości.

Wiele istnieje prób i sugestii dotyczącej techniki oceniania; literatura na ten temat jest już bogata. Wszystkie pomysły, które polegają na poszerzeniu tradycyjnego pojęcia egzaminu, są cenne i zasługują na uwagę. Przykładowo można tu przytoczyć posługiwanie się przez uczniów dokumentacją w czasie egzaminu.

Sama funkcja egzaminu jest dyskusyjna: czy ma ona być tylko narzędziem diagnozy, czy również i prognozy. Można by tak ustawić egzamin, by był poliwalentny i nie odrzucał kandydatów, lecz kierował ich zgodnie z wybranym kierunkiem oraz uzyskanymi rezultatami na różne poziomy różnych dróg.

Kilka lat temu podjęto taką pracę w odniesieniu do „świadectwa nauczania podstawowego dorosłych”. Nowa koncepcja egzaminu polegała nie tylko na stwierdzeniu

poziomu wiadomości, lecz i umiejętności ich zastosowania w sytuacji życiowej, np. zredagowanie podania o zatrudnienie, obliczenie trasy podróży kolejowej i jej oceny, podanie głównych myśli artykułu z prasy i swojego stosunku do nich, posługując się przy wykonaniu tych zadań słownikami, encyklopedią, mapą itp.

Na zakończenie L. Cros stwierdza, iż problemów powyższych nie rozwiąże się na drodze administracyjnej, przez wydanie zarządzeń i okólników, co należy do tradycji we Francji. Potrzeba jest wielu prób, udziału w nich nauczycieli szkół wszystkich stopni.

W tej samej części zeszytu zamieszczone zostały jeszcze inne rozważania ogólne na temat egzaminów stosunków z punktu widzenia socjologii, ekonomii i ich wymagań w stosunku do szkoły i jej absolwentów. Interesujący jest artykuł omawiający samą technikę egzaminowania, skład zespołu egzaminacyjnego i różne typy egzaminatorów, stosunki egzaminowany — egzaminator, atmosferę egzaminu oraz zależność rezultatów egzaminu od wielu czynników, nie tylko od poziomu wiedzy i umiejętności kandydatów.

Następny rozdział stanowią artykuły o różnych egzaminach obowiązujących we francuskim systemie szkolnym na szczeblu średnim i wyższym. Louis François, inspektor generalny, pisze o agregacji (*agrégation*), jej roli dawniej i dziś. Egzamin ten był pomyślany jako trudny konkurs dający małą liczbę wartościowych profesorów dla tego typu szkolnictwa średniego ograniczonego do nielicznych zespołów uczniowskich, jakim były licea. I tak np. w 1927 r. konkurs dał 10 „*agrégés*” z historii i geografii na 200 kandydatów. Do r. 1945 nie było nigdy więcej niż 15 do 20 miejsc w każdym konkursie. Był to wówczas rzeczywiście sposób rekrutacji nauczycieli szkół średnich.

W latach 1945—1966 liczba miejsc do obsadzenia w wyniku tego konkursu wzrosła z 25 do 60 z historii i z 7 do 45 z geografii. Temu wzrostowi ilościowemu towarzyszyło jednakże obniżenie poziomu zdających i przechodzili nie tylko bardzo dobrzy, lecz i średni kandydaci. Ponieważ wprowadzono dla kandydatów na nauczycieli inny egzamin CAPES, autor postuluje zniesienie agregacji jako egzaminu obowiązującego nauczycieli liceów.

Najwięcej uwag, polemik, dyskusji wywołuje francuski egzamin dojrzałości baka-laureat (*baccalauréat*). Jego ranga społeczna jest wysoka, uważany jest za symbol kultury i poziomu społecznego. To znaczenie, jakie przypisuje się w społeczeństwie francuskim baka-lauretowi, może być porównane tylko z jakimś rytuałem inicjacji. Nie oznacza przy tym tylko wejścia do społeczności dorosłych, lecz wejście do klasy wykształconej.

Odpowiedzi na ankietę na temat oceniania i kontrolowania, przeprowadzoną przez R. Ueberschlaga i podsumowaną w No 83, dostarczyły również materiałów dotyczących egzaminów. Wiele jest głosów krytyki pod adresem systemu egzaminacyjnego. Mimo to stwierdza się, iż nie należy ich w ogóle wykluczyć z życia szkoły i społeczeństwa. Naturalnie trzeba ograniczyć ich liczbę i utrzymać te tylko, które są rzeczywiście niezbędne. Dobrze, iż zniesiono egzamin wstępny do klasy szóstej — podkreśla się w wypowiedziach — los ten winny podzielić i niektóre inne obowiązujące egzami-ny, np. BEPC.

Jedynę wyjście z aktualnej sytuacji to udoskonalanie egzaminów. Należy pilnie podjąć prace badawcze. Redakcja *Cahiers* na podstawie wypowiedzi swoich korespondentów ustala 8 kierunków tych badań, mianowicie:

1. Niepowodzenia, których źródłem są warunki socjalne i kulturalne środowiska uczniów i możliwości ich przewyciężenia.
2. Sposoby wyrównywania braków nie poprzez prywatne lekcje, lecz w pracy szkoły.
3. Zamiast tradycyjnych klas zastosować nauczanie według poziomów w poszczególnych przedmiotach, co zapobiegałoby drugoroczności.

4. Na miejsce zbyt jednostronnie intelektualistycznej koncepcji nauczania wprowadzić nauczanie globalne.
5. Wzrost roli i znaczenia rad klasowych z udziałem lekarza i asystentki społecznej: analiza trudności, poszukiwanie środków zaradczych, sporządzanie „dossier” każdego ucznia.
6. Zastosowanie nowych sprawdzianów i nowych technik egzaminowania.
7. Demokratyzacja systemu szkolnego poprzez stworzenie możliwości dalszej nauki uczniom, którzy przepadli przy którymś z egzaminów.

Pewne badania dotyczące egzaminów w postaci testów z poszczególnych przedmiotów, zbierania opinii profesorów i uczniów przy pomocy ankiet itp. były już prowadzone. Ich rezultaty, przykłady sprawdzianów, wyniki dyskusji i prób różnych zespołów specjalistów zostały podane w następnym dziale. Na zakończenie przytoczono wypowiedzi korespondentów zagranicznych, pokazujące rozwiązania problemu egzaminów w ich krajach. Dyrektor Instytutu Badań Pedagogicznych, Jean-Marie Joly, pisze o zastosowaniu egzaminów obiektywnych w Quebec. Ponadto zamieszczono doniesienia ze Szwajcarii, Bawarii i ze Związku Radzieckiego.

Następny zeszyt nr 93 nosi tytuł „Laickość” (laïcité). Rozważania na ten temat otwiera sprawozdanie z posiedzenia „okrągłego stołu”, jakie odbyło się w Nantes 23 maja 1970 r. W dyskusji udział wzięli przedstawiciele szkolnictwa państwowego i prywatnego, w tym religijnego — zarówno katolickiego, jak i protestanckiego. Na wstępie Redakcja zastrzega, że publikacja tego rodzaju materiałów nie oznacza, by pismo zbaczało z linii postępowania, wytyczonej przez jego założyciela François Gablot, głoszącej całkowitą laickość nauczania.

We Francji istnieją aktualnie dwa równoległe piony szkolnictwa: publiczny i prywatny. Ten ostatni obejmuje przy tym nie tylko szkoły wyznaniowe, zwłaszcza jeśli chodzi o kształcenie zawodowe, znaczna jest liczba szkół czy kursów organizowanych przez różne instytucje, fabryki, zakłady produkcyjne. Te wszystkie przedsiębiorstwa kapitalistyczne dysponują znacznymi funduszami i mogą wyposażyć dobrze szkoły, które przygotowują ich przyszłych pracowników.

W materiałach zebranych w omawianym numerze przedstawione zostały problemy koegzystencji dwóch rodzajów szkolnictwa: publicznego i prywatnego. Ponadto omawia się nurt laicki w ruchu młodzieżowym (laicka kolonia letnia, zajęcia pozalekcyjne, świetlica, organizacja harcerska itp.).

Celem wychowania laickiego nie powinna być postawa bierna, niezaangażowana, neutralne stanowisko wobec problemów politycznych, społecznych, religijnych. Przeciwnie, trzeba dążyć do ukształtowania u wychowanków postawy zaangażowanej, ukształtowania przekonań i chęci ich obrony. Ważnym aspektem postawy laickiej jest — zdaniem zespołu, który te materiały opracował — poszanowanie poglądów innych, tolerancji, uznania również odrębności gustów, zachowania, wyglądu itp. Nie jest to łatwe, gdyż częsta jest postawa agresywności, nawet rasizmu, trzeba przezwyciężać te tendencje i instynkty.

Jeden z rozdziałów omawianego zeszytu nosi tytuł „Laickość a polityka”. Nauczycielka filozofii w liceum zastanawia się nad koniecznością i trudnościami wprowadzenia do szkoły dyskusji na tematy polityczne. Okólnik Ministra z 7 maja 1970 zezwolił na te dyskusje w ramach zajęć pozalekcyjnych — świetlic, klubów. Z drugiej strony podnoszą się głosy, iż nie można wprowadzać polityki do szkoły. Zadanie nauczyciela jest tu wyjątkowo trudne. Jeśli zorganizuje dyskusję nad konfliktem izraelsko-arabskim czy Chinami, niektórzy oskarżą go o szerzenie propagandy proizraelskiej czy proarabskiej itp.

Nauczyciele opisują jednak i pozytywne doświadczenia w tym zakresie, gdy udało im się zorganizować pracę klubu społeczno-politycznego w sposób interesujący, sprzyjający wzrostowi i pogłębieniu wiadomości uczestników, kształtowaniu ich postaw, poglądów.

Sporo miejsca zajmują sprawozdania z działalności Klubów UNESCO w szkołach w zakresie informacji politycznej. Przewodniczący Francuskiej Federacji Klubów UNESCO Louis François stwierdza, iż wychowanie obywatelskie dobrze prowadzone jest jedynym środkiem zatrzymania u wrót szkoły propagandy politycznej. Rzetelne informowanie spełnia tu pozytywną rolę.

Listopadowy zeszyt nr 94 traktuje o sprawach teatru. Redakcja stwierdza, iż od momentu powstania czasopisma w r. 1945 — to już czwarty numer poświęcony tym problemom. W ostatnim z nich, omawianym tu zeszycie, zaznaczyła się największa współpraca ludzi teatru. Nauczyciele i świat teatru wychodzą sobie coraz bardziej naprzeciw, szukają sposobów wzajemnego współdziałania. Stąd na łamach *Cahiers* wiele głosów jednej i drugiej strony, tworzących interesujący dialog.

Na początku Redakcja zamieszcza artykuł M. Voltza, wykładowcy na Wydziale Literatury i Nauk Społecznych w Aix-en-Provence. Pisze on o roli teatru we współczesnym społeczeństwie, przechodząc następnie do spraw pedagogicznych — spraw teatru w programach, w nauczaniu.

Następną pozycją numeru jest omówienie ankiety na temat uczęszczania młodzieży do teatru. Otrzymano 137 odpowiedzi, pochodzących z 89 szkół średnich; dotyczą one 154 klas, co czyni 6594 uczniów. Choć nie jest to jakaś próba reprezentatywna w sensie statystycznym populacji uczniów francuskich szkół średnich, to jednak uzyskano przy pomocy tej ankiety wiele interesującego materiału. I tak np. spośród 2978 uczniów niższej szkoły średniej (premier cycle), objętych ankietą, 1416, czyli 70%, nie było nigdy w teatrze. Na pytanie, czy szkoła organizuje zbiorowe chodzenie do teatru, na 38 zakładów 28 dało odpowiedź negatywną. Wielu uczniów w swych wypowiedziach nie zdradza zbytnej ochoty do odwiedzania teatru. Piszą np.: „Nie mam czasu na chodzenie do teatru”, „Przedstawienia są zbyt późno”, „Nie odczuwam potrzeby chodzenia do teatru, mam telewizję”, „Moi rodzice też nie chodzą”, „Jestem zmęczony nazajutrz”. „Nikt mi nigdy nie proponował pójścia do teatru”.

Można by sądzić, że powyższa sytuacja jest typowa tylko dla szkół prowincjonalnych, położonych w miejscowościach oddalonych od ośrodków posiadających teatr. Jednakże i w dużych miastach sprawa uczestnictwa uczniów w życiu kulturalnym kształtuje się rozmaicie. I tak w mieście o 420 tys. mieszkańców na 59 uczniów szkoły średniej 32 nie było nigdy w teatrze. W innym mieście liczącym tylko 4600 mieszkańców wszyscy uczniowie bez wyjątku byli w teatrze.

Nieco lepiej przedstawia się sytuacja w szkołach średnich II cyklu, lecz ze względu na wymieniane w odpowiedziach na ankietę różne trudności, na obojętność nauczycieli, administracji, a często także samych uczniów stan aktualny jest niezadowalający.

Naturalnie problem kontaktu uczniów z teatrem najłatwiejszy jest do rozwiązania w Paryżu. I tu jednak istnieją trudności, spowodowane głównie wysokimi kosztami miejsc (tak np. na spektakl „Berenika” uczniowie musieli płacić po 10 franków, czyli ok. 2 dolarów za bilet, i to pod warunkiem zakupu co najmniej 20 sztuk). Inną trudność stanowią godziny przedstawień: albo bardzo późno w godzinach wieczornych, a właściwie nocnych, albo jako tzw. „poranki” w godzinach zająbiających się z pracą w szkole, stąd konieczność zwolnień, odrabiania zajęć w innym terminie itp. Największa trudność jednak — to postawa samych uczniów. Rozbudzenie ich zainteresowań teatrem, a zwłaszcza nawyku uczęszczania na przedstawienia — to zadanie szkoły i nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela języka ojczystego.

Problem stanowi jednak przygotowanie nauczycieli do tej pracy. Jak wynika z odpowiedzi na ankietę, jest ono niedostateczne i trzeba by uwzględnić w programie kształcenia nauczycieli języka francuskiego również problematykę teatru.

Obok uczęszczania do teatru warto stworzyć uczniom możliwość brania udziału w przedstawieniach, inscenizacjach, recytacjach. W wielu szkołach francuskich organizuje się zespoły dramatyczne, przygotowuje różne sztuki teatralne, w których grają

uczniowie. Omówieniu tych prac poświęcony jest specjalny rozdział zeszytu nr 94, pt. „Activité dramatiques”.

Następny problem — to współpraca nauczycieli i ludzi teatru. Zamieszczono różne wypowiedzi na ten temat, przykłady różnych eksperymentów i prac podjętych w różnych ośrodkach. Dotyczą one wizyt zespołów dramatycznych w szkołach, przedstawień bądź ich fragmentów prezentowanych uczniom przy tej okazji oraz reakcji uczniów, wpływu tych wizyt na ich zainteresowanie teatrem itp. Sądząc z obszernego materiału zebranego przez Redakcję *Cahiers* liczba inicjatyw ze strony teatrów, zespołów, stowarzyszeń aktorskich itp. jest we Francji duża i wykazuje tendencję rozwojową.

Numer kończy krótka bibliografia książek poświęconych problematyce teatru. Niektóre pozycje opatrzone są notkami krytycznymi, mającymi zorientować nauczycieli o rodzaju i przydatności dla ich pracy omawianych książek. Podano również wydawnictwa samych sztuk teatralnych, potrzebnych dla realizacji programu nauczania w liceach, oraz tytuły czasopism poświęconych sprawom teatru.

*Irena Janiszowska*

## DWUDZIESTOPIĘCIOLECIE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ W KRAKOWIE 1946—1971

W dniach 26 i 27 marca 1971 święciła swój jubileusz Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie. Czwierćwiecze zasłużonej uczelni uczczono sesją naukową na temat: „Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej”. W sesji tej wzięli udział pracownicy naukowcy z wyższych szkół pedagogicznych z Opola, Rzeszowa, Krakowa, a także z dwunastu wyższych szkół nauczycielskich z terenu całej Polski oraz absolwenci krakowskiej WSP. Sesję zaszczylili swoją obecnością przedstawiciele innych uczelni Krakowa, W pierwszym dniu obrad w sesji wziął udział między innymi zastępca przewodniczącego Rady Państwa, rektor UJ prof. dr Mieczysław Klimaszewski.

Program pierwszego dnia sesji, w którym przewodniczył prof. dr Adam Przyboś, wypełniły trzy referaty naukowe, a to:

1. 25 lat Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie — prof. dra Wincentego Danka, rektora WSP w Krakowie.
2. Aktualne problemy kształcenia nauczycieli w Polsce — dra Stanisława Kaczora, wicedyrektora departamentu Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.
3. Z doświadczeń wychowawczych WSP w Krakowie — doc. dra Bolesława Farona, I sekretarza KC PZPR.

Prof. dr Wincenty Danek w swoim wystąpieniu nakreślił historię uczelni, jej doświadczenia oraz dorobek dydaktyczno-naukowy. Krakowska Wyższa Szkoła Pedagogiczna powstała w 1946 roku kontynuując tradycje 2-letniego Pedagogium dra Henryka Rowida, po którym wraz z tradycjami odziedziczyła budynek przy ulicy Straszewskiego 22. Pierwszy rok akademicki rozpoczęło 98 studentów. Obecnie WSP jest trzecią co do wielkości uczelnią Krakowa: kształci 5500 studentów, z czego 2797 studiuje zaocznie. Posiada już 7547 absolwentów (!). Wraz z uczelnią rosła jej kadra naukowa, która w bieżącym roku akademickim liczyła 287 pracowników dydaktyczno-naukowych, w tej liczbie 49 profesorów i docentów. Dzięki rozwojowi kadry naukowej stopniowo poszczególne wydziały otrzymywały prawo nadawania stopni doktorskich, a Wydział Filologiczno-Historyczny od roku 1968 posiada prawo habilitacji. Dotychczas nadano 140 stopni doktora i 8 doktora habilitowanego. W 1961 utworzono studium doktoranckie, które dotychczas ukończyły ze stopniem doktora 74 osoby.

Zespół pracowników naukowo-dydaktycznych nauczycielskiej uczelni może poszczycić się znacznymi osiągnięciami badawczymi, które wyraża wciąż wzrastająca liczba publikacji. Średnia ich ilość w ostatnich latach rocznie przekraczała 300. W pracach tych wychodzono naprzeciw potrzebom szkoły i nauczyciela. Znane są w całej Polsce prace katedry dydaktyki matematyki kierowanej przez prof. dr Zofię Krygowską, katedry dydaktyki historii kierowanej przez prof. dra Tadeusza Słowikowskiego, dorobek naukowy doc. dra Władysława Szyszkwowskiego w zakresie dydaktyki języka polskiego i innych.

Pracownicy dydaktyczno-naukowi WSP w Krakowie utrzymują rozległe kontakty z ośrodkami naukowymi za granicą, a to: ZSRR, NRD, Czechosłowacją, Węgrami, Bułgarią, Jugosławią, Danią, Holandią, Belgią, Francją, Włochami, W. Brytanią, Szwajcarią, Kanadą, Etiopią, Sudanem, Syrią i Egiptem.

Przy krakowskiej WSP działa także unikalna placówka: Centralny Ośrodek Maszyn Dydaktycznych.

Uczelnia w ciągu ćwierćwiecza przeszła ewolucję trybu kształcenia nauczycieli: od 3-letnich studiów zawodowych przez 4-letnie do 5-letnich magisterskich. W 1970 r. wprowadzono studia dwustopniowe — 3-letnie zawodowe i 2-letnie magisterskie.

Dr Stanisław Kaczor w swoim referacie omówił kierunki dalszego doskonalenia systemu kształcenia nauczycieli w Polsce, dążenie do zapewnienia pełnej „drożności” studiów pedagogicznych, sprawę realizacji idei ustawicznego kształcenia oraz potrzeby najpilniejszych badań pedagogicznych.

W referacie doc. dra Bolesława Farena duże zainteresowanie uczestników sesji wzbudziły doświadczenia opiekunów lat, przykłady pracy i współdziałania organizacji młodzieżowych i studenckich, pracy wychowawczej w domach studenckich oraz formy ideowo-politycznego oddziaływania kadry naukowo-dydaktycznej.

Przedstawione referaty poza obrazem osiągnięć ukazywały też trudności, jakie napotyka uczelnia w aktualnej pracy dydaktyczno-wychowawczej i jak usiłuje je przezwyciężyć. Po referatach rozwinęła się dyskusja, w której udział wzięli kolejno: doc. dr W. Wojtyński, doc. dr M. Schabowska, prof. dr Z. Krygowska, dr K. Kuligowska, doc. dr Musioł, prof. dr M. Dobrowska.

Dyskutancki wypowiedzi swoje koncentrowali wokół:

- szeregu zagadnień związanych z dalszym etapem kształcenia nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych i nauczycielskich,
- problemów realizowanej reformy systemu oświatowego i związanych z tym potrzeb teoretycznych, badawczych i praktycznych rozwiązań,
- oraz zadań wychowawczych dotyczących kształtowania postaw moralnych i osobowości studentów uczelni pedagogicznych.

Nadto we wszystkich wypowiedziach dyskutantów znalazło się wiele słów uznania i serdecznych życzeń dalszej owocnej pracy dla krakowskiej WSP.

W drugim dniu obrady toczyły się w następujących sekcjach:

- sekcja filologii polskiej — pod kier. doc. dra hab. S. Burkota i dra Z. Chrygi,
- sekcja historii i wychowania obywatelskiego — pod kier. prof. dra T. Słowikowskiego i doc. dra Z. Tabaki,
- sekcji geografii — pod kier. prof. dra J. Flisa, doc. dra T. Ziętary, płk. W. Rośka,
- sekcja kierunków technicznych — pod kier. doc. dra M. Franaszka i mgra inż. S. Gorczyca,
- sekcja filologii rosyjskiej — pod kier. doc. dra J. Henzla i dra J. Smagi,
- sekcja biologii — pod kier. doc. dra hab. H. Lacha i mgra A. Zyśka,
- sekcja matematyki, fizyki i chemii — pod kier. prof. dra Z. Mosznera, doc. dra S. Serafina, mgra inż. M. Różyckiego,
- sekcja pedagogiki i nauczania początkowego — pod kier. doc. dra hab. J. Kulpy i prof. dra F. Urbańczyka.

Program prac poszczególnych sekcji wypełniły referaty osób kierujących daną sekcją na temat koncepcji kształcenia nauczycieli w szkole wyższej na konkretnym kierunku oraz dyskusja. Obrady w sekcjach dotyczyły szeregu zagadnień szczegółowych, istotnych dla kształcenia nauczycieli danej specjalności. Między innymi obok zagadnień ideowo-politycznego wychowania studentów dyskusja dotyczyła układu przedmiotów w planie studiów, korekty programów, lepszej korelacji pomiędzy przedmiotami, przykładów dobrej realizacji programów, wyposażenia uczelni w urządzenia i materiały do pracy dydaktycznej, skryptów dla studentów, problematyki badawczej poszczególnych katedr, osiąganej sprawności na danym kierunku, spraw studiów dla pracujących i podyplomowych i innych. Dyskusje w sekcjach były żywe i owocne we wnioski dla lepszego kształcenia nauczycieli w szkole wyższej.

Ramy tego sprawozdania nie pozwalają na choćby skrótowe przedstawienie myśli wypowiedzianych przez ponad 80 dyskutantów. Wszyscy zainteresowani bliżej tymi sprawami znajdują pełny tekst referatów i dyskusji pierwszego i drugiego dnia obrad w wydawnictwie przygotowywanym z okazji tej sesji, które ukaże się niebawem.

Obradom sesji towarzyszył zjazd Zrzeszenia Absolwentów WSP. Uczestnicy sesji i absolwenci mieli możliwość obejrzenia wystawy publikacji pracowników naukowo-

-dydaktycznych, na której znalazła miejsce tylko część dorobku wypracowanego przez pracowników w pierwszym ćwierćwieczu uczelni. Bardzo interesująco przedstawiono na kilkunastu ogromnych planszach ilościowy rozwój poszczególnych działów pracy WSP, na który złożył się trud jej wszystkich pracowników.

Uroczystym momentem podczas sesji było nadanie stopni docentów dr Józefie Kobylińskiej, drowi Mieczysławowi Franaszkowi, drowi Januszowi Henzlowi, drowi Feliksowi Kirykowi i złożenie przez nich ślubowania.

Janina Szymkat

## SREBRNY JUBILEUSZ ŻYCIA SZKOŁY

(Sesja jubileuszowa z okazji 25-lecia *Życia Szkoły*  
na temat „Naukowe podstawy nauczania początkowego”)

*Życie Szkoły* zaczęło się ukazywać w 1946 r. w Toruniu jako organ Wydziału Pedagogicznego ZNP Okręgu Bydgoskiego. W roku 1948 z inicjatywy ówczesnego prezesa Okręgu ZNP w Poznaniu kol. Józefa Kwiatka przekształciło się na organ wydziałów pedagogicznych okręgów bydgoskiego i poznańskiego.

Od roku 1951 było wydawane przez Zarząd Główny ZNP w Warszawie jako organ Wydziału Pedagogicznego, a od stycznia 1953 r. staje się organem Ministerstwa Oświaty.

Z okazji 25-lecia czasopisma odbyła się w dniu 3 IV 1971 r. w Domu Nauczyciela w Bydgoszczy sesja naukowa z następującym porządkiem obrad:

I. 1. Przemówienie wstępne inż. T. Połatyńskiego, prezesa Zarządu Okręgu ZNP w Bydgoszczy, „Ideowo-społeczne funkcje *Życia Szkoły* w okresie 1946—1970”.

### 2. Referaty:

- a. Doc. dr J. Walczyna — Naukowe podstawy nauczania początkowego,
- b. Prof. dr L. Bandura — Wkład *Życia Szkoły* w postęp pedagogiczny.

### II. Prace w Komisjach:

1. Komisja Kształcenia Nauczycieli — przewodniczący dr hab. M. Maciaszek.

a. Referat dra hab. M. Maciaszka, Dyr. Dep. MOiSW: „Proces adaptacji zawodowej młodego nauczyciela”.

b. Dyskusja.

2. Przewodniczący Komisji prof. dr L. Bandura.

Z warsztatu pracy nauczyciela. Myśl przewodnia dyskusji: Jak *Życie Szkoły* pomogło w realizacji postępu pedagogicznego.

### III. 1. Sprawozdanie przewodniczących Komisji.

2. Powołanie Komisji do spraw możliwości wykorzystywania w WSN materiałów z *Życia Szkoły* w zakresie metodyki nauczania początkowego, pedagogiki, psychologii.

IV. Referat: Wdrażanie teorii pedagogicznej do praktyki — redaktor nac. doc. dr Stanisław Nowaczyk.

V. Zakończenie — prezes Zarządu Okręgu ZNP — inż. T. Połatyński.

Otwierając obrady prezes ZO ZNP inż. T. Połatyński przypomniał historię powstania czasopisma *Życie Szkoły* i scharakteryzował jego rozwój. Zadaniem sesji jest ukazanie zarówno dotychczasowych osiągnięć czasopisma, jak i wysunięcie tych głównych zagadnień nauczania początkowego, przed których rozwiązaniem stoi dzisiaj szkolnictwo polskie.

Zagadnienia te zostały szczegółowo omówione w referatach. Doc. dr J. Walczyna uzasadniła potrzebę wyodrębnienia oddzielnego szczebla nauczania początkowego i je-



go specyfikę. Wprowadzie zadania dydaktyczne i wychowawcze nauczania początkowego są wielostronne, wśród nich wyróżnić jednak trzeba rozbudzenie intelektualne uczniów i wyrabianie chęci i umiejętności podejmowania samodzielnych wysiłków w celu pokonywania trudności występujących w dalszej nauce.

Doc. dr J. Walczyna wyraziła przeświadczenie, że projektowane zmiany w planie i programie nauczania klas I—IV idą w prawidłowym kierunku i nawiązują do osiągnięć współczesnej psychologii, socjologii i pedagogiki.

Prof. dr L. Bandura wykazał na licznych przykładach wkład *Zycia Szkoły* w dokonywany się postęp pedagogiczny. W szczególności podkreślił wysiłki czasopisma zmierzające do pomagania czytelnikom w dopracowywaniu się najlepszych metod osiągania coraz to skuteczniejszych wyników wychowawczych i dydaktycznych przez dobrze zorganizowane i prowadzone samokształcenie. Artykuły licznych pracowników nauki, systematycznie podawane przykłady dobrej pracy dydaktyczno-wychowawczej, organizowanie i wykorzystywanie w procesie lekcyjnym klas-pracowni oraz sprawozdania o samokształceniu w zespołach międzyszkolnych przyczyniały się do doskonalenia pracy nauczycieli klas I—IV.

Referat dra hab. M. Maciaszka wykazał rolę zakładu kształcenia nauczycieli w przygotowaniu kandydatów do prowadzenia pracy dyd.-wych. w kl. I—IV oraz konieczność stwarzania atmosfery sprzyjającej poznaniu złożoności pracy w klasach początkowych oraz nabywania potrzebnych umiejętności.

Zarówno referent, jak i dyskutanci zwracali uwagę na liczne trudności związane z wprowadzeniem nauczycieli w problematykę nauczania początkowego.

Ożywiona dyskusja panowała w sekcji „Z warsztatu pracy nauczycieli”. Zabierało w niej głos 18 osób — nauczycieli i studentów WSN. Tematyka wystąpień obejmowała duży wachlarz zagadnień. Mówiono o potrzebie uaktywniania i angażowania się treściami lekcji (mgr M. Wyrwiński), potrzebie wprowadzania specjalistów wf. już od klasy I (studentka Akad. WF — filia w Białej Podl.), specyficie nauczania początkowego i koncepcji zeszytu przedmiotowego w kl. I—IV (dr K. Lenartowska), pracy z uczniem zdolnym (mgr T. Śliwińska), wykorzystywania *Zycia Szkoły* w zakładach kształcenia nauczycieli (mgr J. Kubiak) i wielu innych sprawach.

Przebieg dyskusji w Komisjach scharakteryzowali ich przewodniczący, a w dyskusji plenarnej zabierali głos prof. dr St. Wołoszyn, doc. dr Wróbel i J. Hawlicki.

W celu przygotowania wydawnictw książkowych z materiałów zawartych w *Zyciu Szkoły* przydatnych w WSN w związku z nauką metodyki nauczania początkowego, psychologii i pedagogiki powołano Komisję w składzie: doc. dr E. Trempała, doc. dr K. Czajkowski, dr K. Lenartowska, dr K. Teofilewicz, mgr H. Jakubowicz, mgr B. Wytrążek i mgr J. Zienuk.

Redaktor naczelny, doc dr St. Nowaczyk, w swoim wystąpieniu zasygnalizował, że czasopismo zaczęło już zamieszczać projekty nowych programów i zamierza drukować materiały przydatne nauczycielom do realizacji nowych programów nauczania.

Wprowadzony od początku 1970 r. nowy dział „Wdrażanie teorii do praktyki” zmierza do stałego podnoszenia praktyki pedagogicznej w klasach I—IV. Zamierzeniem Redakcji jest wdrażanie nauczycieli do wyrabiania umiejętności tłumaczenia ogólnych sformułowań teoretycznych na język codziennej praktyki szkolnej. W tym zakresie praktycy powinni zastanawiać się nad tym, jak można wykorzystywać dorobek naukowców, a teoretycy będą mieli okazję do stałego weryfikowania swoich koncepcji z myślą o konkretnym zapotrzebowaniu szkół.

Kończąc obrady, prezes ZO ZNP inż. T. Połatyński podkreślił, że sesja pomogła uczestnikom narady do głębszego spojrzenia na rolę nauczania początkowego w ogólnym wykształceniu uczniów, wyraźniejszego dostrzeżenia dotychczasowego dorobku *Zycia Szkoły*, przyczyni się więc niewątpliwie do dalszego jego doskonalenia.

**NIEDAWNE KONFERENCJE MIĘDZYNARODOWE  
W SPRAWACH NAUCZANIA I WYCHOWANIA**

Biuletyn Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO przynosi systematycznie, co miesiąc, bogaty serwis informacyjny dotyczący najbardziej interesujących wydarzeń oświatowych w świecie. Numer lutowy doniósł o czterech konferencjach.

W sierpniu 1970 r. odbyła się w Amsterdamie światowa konferencja poświęcona zastosowaniu komputerów w dziedzinie oświaty. Problem rozpatrzono w aspekcie szerokim: szkolnym, pozaszkolnym, uniwersyteckim. Ożywioną dyskusję wywołały problemy obsługi technicznej maszyn, sprawy terminologiczne, zastosowanie komputerów w nauczaniu matematyki. Sporo uwagi poświęcono kwestii humanizacji procesu nauczania przy pomocy komputerów. Konferencję reprezentowali przedstawiciele wielu państw. Uczestniczyło w niej ok. 850 przedstawicieli instytucji naukowych z 49 krajów. Skierowała ona zalecenia do rządów w sprawie rozwijania informatyki oraz do UNESCO, aby koordynowało tego rodzaju zamierzenia.

W listopadzie 1970 r. odbyła się w Malmö regionalna konferencja międzynarodowa z udziałem przedstawicieli Szwecji, NRD, NRF i Polski, poświęcona zagadnieniu znaczenia środowiska dla rozwoju osobowości dzieci i młodzieży. Organizatorem konferencji była Międzynarodowa Federacja Wspólnot Dziecięcych. Referaty konferencyjne dotyczyły znaczenia środowiska dla rozwoju dzieci i młodzieży, współzycia pokoleń, roli pracy społeczno-wychowawczej i jej wpływu na rodzinę i środowisko.

W Tokio i w Osaka w połowie ub. roku miało miejsce seminarium azjatyckie, na którym przedyskutowano projekt eksperymentalny dotyczący nauczania programowanego w Azji. Celem konferencji była wymiana informacji na temat obecnego stanu rozwoju nauczania programowanego w krajach azjatyckich, zapoznanie oświatowców z nowymi metodami w obrębie tego nauczania, z zastosowaniem maszyn, przygotowanie kursów programowanych przystosowanych do potrzeb tamtych krajów w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych oraz języka angielskiego.

Problem środowiska społecznego stał się również tematem międzynarodowej konferencji oświatowej, która odbyła się w Genewie w lipcu br. staraniem UNESCO i Międzynarodowego Biura Wychowania.

(ww)

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

- БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ: Цивилизация и творчество . . . . . 413  
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНЬСКИ: Сельская семья и школьные достижения детей . . . . . 424

## ШКОЛА СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- ТАДЕУШ ВРУБЕЛЬ: Проблемы перестройки начального обучения в современных школьных реформах . . . . . 442

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

- МАРИАН РАТАЙ: За современную систему просвещения и воспитания . . . . . 451  
СТАНИСЛАВ ДОМБЕК: Общеобразовательный лицей в деревне . . . . . 461

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

- СТАНИСЛАВ КАВУЛЯ: Попытка педагогической типологии семьи . . . . . 469  
АЛОЙЗЫ МАТУЩИК: Школьные воспитательные комиссии . . . . . 483  
ФРАНЦИШЕК ЧЕХ: Школьные шутки и шалости . . . . . 489

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

- КШИШТОФ ПОЛЯКОВСКИ: Психоаналитическая система Эриха Фромма . . . . . 496  
ЯНИНА РАЧКОВСКА: Галина Спионек — Психологический анализ трудностей и школьных неудач . . . . . 501  
ЗОФИЯ КРУПОВА: Станислав Кравцевич — Профессия учителя . . . . . 503  
АННА ЦЕХАНОВИЧ: Тадеуш Томашевски — На грани психологии и педагогики . . . . . 505  
ГЕНРЫК РАДЛИНЬСКИ: Ганна Свида — Личность как проблема педагогики . . . . . 507

## ОБЗОР ПЕЧАТИ

- СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . . . 510  
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . . . 513  
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pedagogiques . . . . . 516

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

- МАРИЯ ШИМКАТ: Двадцатипятилетие Высшей Педагогической Школы в Кракове . . . . . 522  
ЮЗЕФ ЗЕНЮК: Серебряный юбилей „Жизни Школы” . . . . . 524

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

- Международные конференции и семинары (ВВ) . . . . . 526

# CONTENTS

## ARTICLES

BOGDAN SUCHODOLSKI: Civilization and Creation . . . . .	413
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Rural Family and Children's Achievements in School . . . . .	424

## SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

TADEUSZ WRÓBEL: Problems of Remodeling Elementary Education within the Contemporary School Reforms . . . . .	442
---	-----

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

MARIAN RATAJ: For the Modern System of Education and Upbringing . . . . .	451
STANISŁAW DĄBEK: General Secondary School in the Country . . . . .	461

## TEST, EKSPERIMENTS AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

STANISŁAW KAWULA: The Attempt of the Pedagogical Typology of Families . . . . .	469
ALOJZY MATUSZCZYK: School Educational Committees . . . . .	482
FRANCISZEK CZECH: School boy's Tricks, Pranks, Jokes . . . . .	489

## REVIEW OF BOOKS

KRZYSZTOF POLAKOWSKI: Erich Fromm's Psychoanalytic System . . . . .	496
JANINA RACZKOWSKA: Halina Spionek-Psychological Analysis of Difficulties and Failures in School . . . . .	501
ZOFIA KRUPOWA: Stanisław Krawcewicz — Teacher's Profession . . . . .	503
ANNA CIECHANOWICZ: Tadeusz Tomaszewski — On the Border of Psycho- logy and Pedagogics . . . . .	505
HENRYK RADLIŃSKI: Hanna Swida — Personality as a Pedagogical Problem . . . . .	507

## REVIEW OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodicals . . . . .	510
JÓZEF ZALEWSKI: Review of the Soviet Pedagogical Periodicals . . . . .	513
IRENA JANISZEWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	516

## HOME CHRONICLE

MARIA SZYMKAT: 25 Years of the Pedagogical College in Cracow . . . . .	522
CZESŁAW KOSSAKOWSKI: 25 Years of „Życie Szkoły” . . . . .	524

## FOREIGN CHRONICLE

International Conferences and Seminars . . . . .	526
--	-----