



RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XV (XLVII) MARZEC — KWIECIEŃ 1973

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

CZESŁAW BANACH: Młodzież czynnikiem dynamizującym rozwój społeczno-gospodarczy Polski	125
KAROL KOTŁOWSKI: Próba ustalenia zasad modelowania w pedagogice	136
JERZY MIKULSKI: Szkoła środowiskowa — model organizowania środowiska wychowawczego w osiedlu wielkomiejskim	155
WOJCIECH MARCZYK: Czas wolny i formy jego spożytkowania w rejonie uprzemysławianym	166
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Struktura społeczna klasy szkolnej a problem indywidualizacji	180

W 200 ROCZNICĘ KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

WACŁAW NAJMOWICZ: Działalność pedagogiczna Hugona Kołłątaja	192
---	-----

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

STANISŁAW KRAWCEWICZ: Uniwersytet otwarty w Anglii	208
--	-----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

LUDWIK BANDURA: Z badań nad stylem pracy nauczyciela	211
MARIA KASPRZYK: Nauczanie programowane a niektóre problemy wychowawcze	216
MARIA SINIARSKA: Wyrabianie samorządności i odpowiedzialności młodzieży przez udział w zarządzaniu szkołą	220
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Wychowawcza funkcja domu rodzinnego a niedostosowanie społeczne dzieci	232
HENRYK KULAS: Aspiracje zawodowe i motywy wyboru zawodu uczniów klas ósmych dwóch różnych środowisk wiejskich	239

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

STEFAN SZAJDAK: Praca zbiorowa — Telewizja w szkolnictwie wyższym	246
PAWEŁ BIERNACKI: Zbigniew Kwieciński — Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej	248

KRONIKA KRAJOWA

WW: Nowe instytucje w resorcie oświaty i wychowania. Jubileusz 60-lecia „Ruchu Pedagogicznego”	252
--	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

STANISŁAW SUCHY: Problemy oświaty dorosłych na Konferencji w Tokio	254
--	-----

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**

CZESŁAW BANACH

**MŁODZIEŻ CZYNNIKIEM DYNAMIZUJĄCYM ROZWÓJ
SPOŁECZNO-GOSPODARCZY POLSKI**

Dokonane w Polsce Ludowej przeobrażenia wszystkich dziedzin życia i wejście w epokę gwałtownego przyspieszenia w technice, nauce, gospodarce i życiu społecznym wymaga z jednej strony wypracowania i zarysowania wizji przyszłości, a z drugiej określenia — wśród wielu czynników wpływających na jej urzeczywistnienie — tych, które mają znaczenie podstawowe.

Lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte będą decydujące dla przyszłości naszego kraju. Będzie to okres przekształcania naszego państwa w kraj wysoko uprzemysłowiony, o nowoczesnej strukturze produkcji i zarządzania, o nowych układach związków: oświata — nauka — gospodarka — kultura.

Naczelną strategią jest przyspieszenie tempa rozwoju społeczeństwa i integrowanie rewolucji naukowo-technicznej z rewolucją społeczną. Na czoło czynników umożliwiających jej realizację wysuwa się system oświatowy i młodzież. W latach 1971—1980 wejdzie do pracy zawodowej ok. 7 mln młodych. Jesteśmy młodym społeczeństwem, gdyż 37% obywateli nie ukończyło 19 roku życia. Rozwijająca się „Polska jest szansą młodzieży”, tak jak „Młodzież jest szansą Polski”.

Nie możemy traktować młodzieży jako odrębnej warstwy wewnątrz

społeczeństwa socjalistycznego. Jest ona jego integralną częścią, choć na pewno wyróżnia się pod wieloma względami pewnymi cechami czy stopniem ich nasilenia.

Chcemy, by konkretny program rozwoju kraju, wizja socjalizmu, programy rozwoju poszczególnych dziedzin życia, regionu i środowiska oświadczyły wyobraźnię młodego pokolenia i organizowały jego twórcze siły do realizacji zawartych w nich idei i dążeń.

O zadaniach stawianych przed narodem, a szczególnie młodą generacją Polaków mówią „Tezy programowe KC PZPR przyjęte przez VII Plenum”: „Jego powołaniem i treścią życia będzie doprowadzić do końca proces budowy socjalizmu w naszym kraju, zrewolucjonizować tempo rozwoju, pomnażać i odnawiać siły wytwórcze; w pełni wykorzystać dla dobra kraju wartości płynące z udziału Polski w rewolucji naukowo-technicznej, zapewnić pełny triumf zasad socjalizmu w życiu społecznym i w stosunkach międzyludzkich”.¹

Dla wypełnienia przez młodzież tych zadań potrzebne są przede wszystkim wizja przyszłości oraz nowoczesny socjalistyczny system edukacji narodowej.

I. Zadania socjalistycznego systemu szkolnego

Socjalistyczny system szkolny pełnić powinien rolę instrumentu w procesie panowania społeczeństwa nad przyrodą i życiem zbiorowym oraz upowszechniać wartości dla kształtowania postaw socjalistycznych. Przez niego prowadzi drogę uruchamiania rezerw psychospołecznych.

Intensywny rozwój kraju to warunek, a zarazem skutek modernizacji systemu edukacji i racjonalnego wkomponowania młodzieży w całokształt narodowego bytu.

Wychowanie nowego człowieka to cel, a zarazem środek, który ustrój socjalistyczny musi uruchamiać dla kształtowania nowej jakości życia ekonomicznego, społecznego i kulturalnego. Interesuje nas kształtowanie osobowości człowieka (kim jest?) i jego funkcjonowanie (jak działa?). Socjalizm w odróżnieniu od kapitalizmu oznacza prymat wartości społeczno-moralnych nad techniczno-ekonomicznymi.

Aktualny stan społeczeństwa odbiega w wielu płaszczyznach od pożądanego. Dzieje się tak w życiu gospodarczym, w rozwoju demokracji socjalistycznej, dyscypliny społecznej, w konsumpcji i rozwoju kultury. Potrzeba więc ludzi nie tylko umiejących objaśniać naszą rzeczywistość i zachodzące w niej zjawiska, ale chcących i umiejących ją zmieniać. Wielu świątliwych reformatorów w przeszłości zaczynało od reformy systemu kształcenia i wychowania, słusznie uznając go za siłę społeczną.

Dzisiaj podkreślamy z całym przekonaniem, że każdy rodzaj działalności, a przede wszystkim gospodarczej zależy w przeważającej mierze od po-

stawy i kwalifikacji ludzi. Nie mogą być dziś traktowani tylko jako „siła robocza”. Kwalifikacje ludzi, nauka stają się siłami wytwórczymi o wielkiej roli społecznej. Życie to ciągle podejmowane decyzji, a dziś z każdym dniem decyzja będzie kosztować coraz więcej. Dlatego młode pokolenie powinno uczyć się nie przez „mówienie”, ale przede wszystkim przez udział w zespołowej pracy i działaniu.

Stawiać sobie musimy pytania:

- Jak wygląda udział obywatela w życiu społeczno-politycznym?
- O ile myślimy kategoriami państwa, grupy społecznej?
- Jak przedstawia się nasze przygotowanie do rozwijania gospodarki?
- Jaki funkcjonuje model konsumpcji i pomnażania kultury?
- Jak przedstawiają się stosunki międzyludzkie?

Gdy odpowiadać będziemy na nie (a nie są to wszystkie ważne pytania) w oparciu o realne fakty i porównywać z pożądanym stanem społeczeństwa okaże się, jak wiele pozostanie do zrobienia w rodzinie, szkole, środowisku pracy, w placówkach frontu ideologicznego, organizacjach młodzieżowych i innych.

Dlatego cechą obecnego okresu jest zazębianie się polityki i pedagogiki. Życie w cywilizacji zmiennej i pokonywanie proggu wynikającego z rewolucji naukowo-technicznej będą rodziły wiele nowych, trudnych, skomplikowanych zjawisk i procesów. Żywotną funkcją społeczeństwa jest wychowanie młodych pokoleń i przygotowanie ich do zadań wynikających z rozwoju. Podstawową zasadą tego przygotowania powinno być stwierdzenie: „Stawiając przed młodzieżą i jej organizacjami ambitne zadania i wysokie wymagania trzeba traktować młodych ludzi nie tylko jako przedmiot wychowania, lecz i jako aktywnego partnera”².

II. Racjonalne gospodarowanie zasobami ludzkimi

Zasoby ludzkie stanowią dziś jeden z najcenniejszych kapitałów. Uchwała Biura Politycznego „W sprawie dalszego doskonalenia polityki kadrowej i podnoszenia poziomu pracy kadr kierowniczych” z października 1972 r. uznaje za podstawowy cel polityki kadrowej — racjonalne gospodarowanie zasobami ludzkimi.

Jak przedstawia się aktualna sytuacja i jaka będzie perspektywa najbliższych 20 lat w grupach wieku od 0—24 lat?

Z prognozy demograficznej wynikają następujące zjawiska:

1) różnie liczba dzieci w wieku 3—6 lat

w latach 1971—75	o	28,2 tys.	
1976—80	o	141,1	„
1981—85	o	14,3	„
i od 1986—90	spada	o 131,6	„ ;

- 2) duży spadek liczby młodzieży w grupie 7—14 :
- | | |
|-----------------------------|------------|
| w latach 1971—75 | o 825 tys. |
| 1976—80 | o 99,8 „ |
| ale już „ 1981—85 następuje | |
| wzrost | o 263,5 „ |
| 1986—90 „ | o 65,1 „ |
- 3) spada liczba młodzieży w grupie 15—17
- | | |
|----------------------------|--------------|
| w latach 1971—75 | o 131,7 tys. |
| 1976—80 | o 379,5 „ |
| 1981—85 | o 79,2 „ |
| a w latach 1986—90 wzrasta | o 127,6 „ |
- 4) w grupie wieku 18—24 tylko w latach 1971—75 wzrasta liczba młodzieży o 545,1 tys., a następnie spada:
- | | |
|------------------|--------------|
| w latach 1976—80 | o 364,5 tys. |
| 1981—85 | o 779,3 „ |
| 1986—90 | o 132,7 „ |

LUDNOŚĆ POLSKI WEDŁUG GRUP WIEKU W TYSIĄCACH
(wariant najbardziej prawdopodobny)³

Grupa wieku	1970	1975	1980	1985	1990
0—2	1530,5	1657,6	1701,8	1619,3	1512,3
3—6	2054,4	2082,6	2223,7	2238,0	2106,4
7—14	5052,7	4227,7	4127,9	4391,4	4456,5
15—17	2101,9	1970,2	1590,7	1511,5	1639,1
18—24	4292,0	4841,1	4476,6	3697,3	3564,6

Bardzo istotnym elementem polityki społecznej jest zaplanowanie potrzeb na kwalifikowane kadry w przekroju branżowym i regionalnym, w podziałach na poszczególne szczeble, typy szkolnictwa i zawody. Ma to obok ekonomicznego także aspekt społeczny. Zbyt wielu dziś ze średnim i wyższym wykształceniem pracuje niezgodnie ze swoimi kwalifikacjami. Właściwe kierowanie losami młodzieży, wybór szkoły i zawodu — to problemy, które zespolic powinny działalność szkoły, rodziny, instytucji poradnictwa zawodowego i organizacji młodzieżowych.

Kogo i ile kształcimy? Co robią wykwalifikowane kadry? Jak kształtować się będzie polityka zatrudnienia? Jak powinna być zorganizowana oświata dorosłych? — to pytania o znaczeniu zasadniczym w polityce państwa. Od jakości odpowiedzi i działań zależeć będzie wykorzystanie czynnika ludzkiego. Już dziś musimy zaplanować w polityce kształcenia i zatrudnienia skutki zjawiska obserwowanego w najbardziej rozwiniętych krajach, że w miarę przechodzenia gospodarki do wyższych faz rozwoju

zmniejsza się udział zatrudnienia w rolnictwie, stabilizuje się, a nawet zmniejsza zatrudnienie w przemyśle i budownictwie, a rośnie w usługach.

O tych problemach powinniśmy z młodzieżą dyskutować, kierując się zasadą, że każda praca społecznie potrzebna jest ważna, a nie tylko ta, która wiąże się z uzyskaniem określonego statusu wykształcenia. Tylko wtedy młodzież będzie dawać z siebie więcej i odbierać z rzeczywistości więcej niż obecnie.

Szczególną rolę w tej sferze działalności społeczeństwa odgrywa kadra kierownicza, przed którą musimy postawić zadanie wprowadzania do praktyki nauk o pracy i kierownictwie. Śmiało wysuwać młodych ludzi do pełnienia stanowisk kierowniczych.

Dla młodego pokolenia socjalizm to normalne, naturalne warunki społeczno-ustrojowe, w których wyrosło, pracuje lub uczy się. Wśród młodzieży powszechnie występuje poparcie dla ustrojowych, ideologicznych i politycznych założeń socjalizmu. Obce jej jest zjawisko nacjonalizmu, zaś umiłowanie Ojczyzny stało się trwałą wartością jej światopoglądu. Dominująca postawa racjonalistyczna, poszukiwanie historycznego zadania dla młodego pokolenia oraz zdrowy krytycyzm stanowią cenny walor, który trzeba utrzymywać i kierować w społecznie pożądany nurt. Ułatwiać to powinno stworzenie bogatego i pełnego wzorca osobowego człowieka socjalizmu.

III. Ideał i cele wychowania socjalistycznego

Koncepcja wychowania socjalistycznego opiera się o teoretyczne założenia marksizmu-leninizmu, o praktykę wychowawczą krajów socjalistycznych i dorobek teorii i doświadczeń pedagogicznych. Podstawową jej przesłanką jest przeświadczenie, iż całokształt warunków społecznych i świadomych przedsięwzięć wypełnia treść procesu wychowawczego i formuje osobowość człowieka.

Formułowanie celów wychowania staje się sprawą o zasadniczym znaczeniu. Powinny one zawierać doraźne potrzeby społeczne, ale przede wszystkim potrzeby przyszłe: życia społecznego, jak również rozwoju osobowości człowieka.

H. Muszyński wyróżnia następujące naczelne role społeczne, które wyznaczamy ludziom w społeczeństwie socjalistycznym: społeczna rola obywatela, społeczna rola człowieka pracy, rola racjonalnego konsumenta, rola czynnego uczestnika życia ideowo-politycznego, rola współtwórcy kultury, społeczna rola członka grupy, społeczna rola członka rodziny⁴.

Ideał wychowania socjalistycznego obejmuje następujące grupy postaw wobec różnych dziedzin rzeczywistości: „... wobec świata wartości (postawy ideowe), społeczeństwa (postawy społeczne), drugiego człowieka (postawy interpersonalne), samego siebie (postawy intrapersonalne), wobec kultury (postawy kulturowe) oraz przyrody (postawy wobec natury)”⁵.

Potrzebna jest reedukacja przeświadczeń społeczeństwa w sprawach młodzieży i wychowania. Funkcjonuje bowiem wiele uproszczonych czy wręcz błędnych poglądów w tym zakresie. Sprawy zasadnicze miesza się z marginalnymi. Występuje tendencja do łatwego wyrokowania.

Dlatego tak ważną rolę spełnia formułowanie celów wychowania socjalistycznego i ich popularyzacja, tworzenie systemu wychowawczego, w którym dominować winna zasada wychowania przez działanie i zasada jedności wiedzy, sprawności i ideowości. Tradycyjna moralność zbudowana była na zakazach, my zaś chcemy maksymalizować ludzkie szczęście.

Każda epoka stwarza zapotrzebowanie na określony wzór osobowy. W socjalistycznym wzorze osobowym znajduje wyraz właściwa ustrojowi harmonia celów społecznych i jednostkowych.

„Na pełny obraz osobowości człowieka — stwierdzają Tezy programowe KC PZPR — składać się musi jedność ideowości, tzn. walorów moralnych, społecznych i politycznych oraz wiedza i działanie”⁶.

W programie wychowawczym na czoło wysuwają się dziś: socjalistyczny patriotyzm i internacjonalizm, uspołecznienie i aktywny udział w życiu społecznym, stosunek do pracy (jako podstawowego kryterium wartości) i społecznych form życia, głęboki humanizm i wierność ideałom socjalistycznym, poczucie własnej godności, poszanowanie innych, samodzielność myślenia, nowatorstwo i odwaga działania.

Wysunięcie takiego programu wychowawczego wynika z tego, że: „Socjalizm jest społeczną rzeczywistością zastaną przez młodzież i dalekością ideałem — programem do urzeczywistnienia. Pomiędzy tym ideałem a dzisiejszą sytuacją rozpościera się ogrom zadań do wypełnienia. Wychowanie powinno być zatem mocno związane z wizją jutra i odpowiadającym tej wizji przekształceniem rzeczywistości”⁷.

IV. Tworzenie i funkcjonowanie systemu wychowawczego

Wychowanie współczesne jest systemem oddziaływań znacznie bardziej złożonych niż dawniej. Cechuje go instytucjonalizacja, wielość wzorów, bogactwo form i metod wychowania. Wśród różnorodnych czynników wychowania: biopsychicznych, społecznych i pedagogicznych, najwięcej uwagi poświęca się tym ostatnim. Przyjęty w naukach pedagogicznych podział instytucji wychowania na:

- naturalne: rodzina, grupa rówieśnicza, środowisko lokalne;
- intencjonalne, celowe: szkoła, organizacje młodzieżowe, placówki opiekuńczo-wychowawcze, placówki wychowania pozaszkolnego;
- pośrednie: zakład pracy, środki masowej informacji, turystyka, wojsko itp., nie odpowiada dziś prawdzie w zmienionych warunkach.

Zakład pracy socjalistycznej staje się np. w znacznym stopniu celową instytucją wychowania. Mówimy o jedności i współzależności spraw

„produkcji — bytu i wychowania”. Nie jest możliwe pełne zorganizowanie wychowania. Jest ono określone również np. przez procesy uprzemysłowienia czy kulturę i tradycję narodową, społeczno-kulturowy świat obiektywny.

Pedagogika socjalistyczna doceniając rolę tych i innych czynników uwypukla doniosłą rolę wychowania i samowychowania (własnej aktywności) jako czynników nadrzędnych w procesie formowania osobowości. Człowiek kształtuje i zmienia się w toku własnej aktywności. Wtedy najlepiej zespalają się w całość: dojrzewanie intelektualne, kulturalne, emocjonalne i społeczne.

Dlatego potrzebne jest tworzenie systemu wychowawczego rozumianego jako całokształt celowych, wewnętrznie spójnych oddziaływań wychowawczych. Szkoła powinna być czołową i integrującą siłą w budowaniu jednolitego frontu wychowania socjalistycznego ze względu na jej masowy zasięg, bezpośrednie sterowanie nią przez państwo, pedagogiczne przygotowanie kadry i styczność szkoły z instytucjami wychowania naturalnego, intencjonalnego i pośredniego.

Postulat opracowania jednolitego i spójnego systemu wychowawczego od przedszkola do wyższej uczelni i zakładu pracy, choć bardzo trudny w realizacji, stanowi dziś sprawę o najwyższej randze społecznej. Jest to zadanie nauk społecznych, a szczególnie nauk pedagogicznych, nadzoru pedagogicznego i przodujących nauczycieli. Funkcję wychowawczą szkoły powinniśmy w praktyce uznać za równoważną dydaktycznej. Przygotować w szkole do różnych funkcji w życiu, ułatwiać szerokie kontakty z życiem społecznym i gospodarczym, ułatwiać poruszanie się młodych w lawinie informacji, przekazywać doświadczenia dorosłych, kładąc jednak akcent na własne doświadczenia młodzieży. Z nią stawiać sobie pytania o model konsumpcji i model życia. Wiele uwagi należy poświęcić rodzinie. Nadal pozostaje ona ważną grupą społeczno-wychowawczą, w której rozpoczyna się wprowadzenie w kulturę społeczeństwa i narodu. Tu ma miejsce „podstawowa socjalizacja”. Szkoła i inne instytucje powinny prowadzić taką pedagogizację rodziców, aby uznali oni cele wychowawcze realizowane przez szkołę za własne.

Staraniom o właściwe funkcjonowanie systemu wychowawczego musi towarzyszyć głębsze niż dotychczas przygotowanie psychologiczne, pedagogiczne, socjologiczne i etyczne. Uwzględnić to musimy przy organizacji systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli.

V. Zbudowanie wysoko rozwiniętej socjalistycznej Polski Współuczestnictwo młodzieży w życiu

Socjalizm jest organizacją społecznych dążeń ludzi, a nie czymś zamkniętym. Dlatego jedną z fundamentalnych zasad naszej strategii wychowawczej jest tworzenie warunków udziału młodzieży w życiu gospo-

VII. Obowiązki młodzieży wobec społeczeństwa

Młodzież stanowiąc integralną część społeczeństwa ma nie tylko możliwości rozwoju, nauki i pracy, ale ma również obowiązki wobec niego.

Do najważniejszych zaliczamy:

1. Wykorzystanie szansy w dziedzinie zdobywania wiedzy i kwalifikacji, jakie stwarza ustrój i polityka państwa i partii.
2. Systematyczne podnoszenie wiedzy i umiejętności przez samokształcenie, udział w kształceniu ustawicznym i oświatę dorosłych (40% ogółu studiujących w wyższych uczelniach to pracujący).
3. Niezaniżanie swoich aspiracji życiowych, walka z kultem przeciętności, popieranie różnych form przodownictwa.
4. Poprzez studiowanie, naukę i praktyczną działalność społeczną w organizacjach młodzieżowych, uczniowskich, gospodarczych i naukowych uczyć się myśleć kategoriami państwowymi, kształtować kulturę życia politycznego i socjalistyczne stosunki międzyludzkie.
5. Poznawanie praw i mechanizmów rządzących życiem przyrodniczym i społecznym dla ukształtowania naukowego poglądu na świat oraz zwiększenia efektywności działania i pracy.
6. Rzetelna i twórcza praca zawodowa rozumiana jako obowiązek, a zarazem wyraz uzewnętrzniania się osobowości człowieka i miernik patriotyzmu.
7. Poszanowanie własności i społecznych form życia (świadoma dyscyplina), dążenie do ich wzbogacania.
8. Społeczna odpowiedzialność za sytuację w swoim środowisku, przeciwdziałanie negatywnym postawom i zjawiskom społecznym, które naruszają porządek społeczny i opóźniają rozwój socjalistycznych stosunków pracy i życia.

*

* *

Społeczeństwo żyje i rozwija się przez wychowanie młodych pokoleń. To jego żywotna funkcja. Odnosimy ten obowiązek nie tylko do części społeczeństwa, tzn. dorosłych. Adresujemy go również do samej młodzieży, która winna się czuć w coraz wyższym stopniu odpowiedzialna za siebie. Rozwijać w sobie różnorodne zainteresowania, prowadzić samokontrolę, rozwijać swoją odwagę i dzielność. Wyrazem postawy obywatelskiej i patriotycznej jest jedność celów i obowiązków. Wiele jest jeszcze przed nami do uczynienia takiej postawy powszechną.

„Powinnością narodu — mówił Edward Gierek na VII Plenum KC PZPR — jest możliwie najlepsze przygotowanie młodej generacji, która będzie kontynuować dzieło swych poprzedniczek, a równocześnie stworzy nowe wartości, podejmie trudne i ambitne zadania w budowie socjalizmu”¹⁰.

PRZYPISY

- ¹ Tezy programowe Komitetu Centralnego PZPR przyjęte przez VII Plenum. Wkładka do *Trybuny Ludu* z 30.XI.1972, s. 3.
- ² Tezy programowe KC PZPR, s. 23.
- ³ Prognoza rozwoju zatrudnienia i kształcenia w Polsce, Polska 2000, wyd. PAN Komitet Badań i Prognoz *Polska 2000* 1972, nr 1, s. 42.
- ³ Prognoza rozwoju zatrudnienia i kształcenia w Polsce, Polska 2000, wyd. PAN
- ⁵ Tamże, s. 291.
- ⁶ Tezy programowe KC PZPR, s. 12.
- ⁷ Tamże, s. 8.
- ⁸ Przemówienie Edwarda Gierka na Zlocie Młodzieży w Katowicach. *Trybuna Ludu* 1971, 22.VII.
- ⁹ Tezy programowe KC PZPR, s. 6.
- ¹⁰ E. Gierek: Budujemy Polskę naszych pragnień i ambicji. Przemówienie na VII Plenum KC PZPR. *Trybuna Ludu* 29.XI.72.

PRÓBA USTALENIA ZASAD MODELOWANIA W PEDAGOGICE

Mamy wszelkie prawa, aby sądzić, że przyjęta jako coś oczywistego w naukach przyrodniczych zasada „savior pour prévoir” przeniesiona na grunt pedagogiki przyniosła jej wbrew pozorom więcej szkody niż korzyści. Zasada ta wynikała z dziewiętnastowiecznego ewolucjonizmu i opierała się na determinizmie, według którego „jeżeli znamy początkowy stan układu i prawa nim rządzące, to możemy przewidzieć stan tegoż układu w dowolnym czasie weryfikując naszą przepowiednię odpowiednimi pomiarami”¹.

Z tej definicji determinizmu wynika niedwuznacznie, że im lepiej znamy ten „początkowy stan układu”, tym nasze prognozy będą bardziej adekwatne i dlatego głównym zadaniem uczonego powinno być jak najgłębsze badanie rzeczywistości, z której przyszłość musi wynikać sama przez się bez specjalnej potrzeby zajmowania się nią obecnie.

Idąc śladem nauk empirycznych i chcąc się do nich upodobnić pedagogika położyła główny nacisk na badanie „rzeczywistości wychowawczej” wierząc, że dokładne jej poznanie pomoże przewidzieć przyszłe wymagania społeczeństwa od instytucji wychowania oraz sformułować zasady i metody działania, które doprowadzą do osiągnięcia zamierzonych celów wychowawczych.

Wydaje się, że tego rodzaju postawa u pedagoga nie jest słuszna. Rzeczywistość wychowawcza jest w porównaniu z rzeczywistością przyrodniczą o wiele bardziej zmienna, dzięki czemu zebrane z wielkim nieraz trudem fakty i wysnute z nich uogólnienia szybko dezaktualizują się. Zbyt często pedagog upodabnia się do artylerzysty, który skrupulatnie opracowuje parametry szybującego samolotu dla danego punktu A i strzela doń, gdy właściwy cel, to znaczy samolot, znajduje się już daleko w przodzie. Ślęczenie nad faktami w naszej dyscyplinie nie zawsze okazuje się produktywne i wysuwane pod naszym adresem zarzuty „akademickości” badań bywają często uzasadnione.

Drugie nieporozumienie może wiązać się ze sprawą prognozowania. Zapominamy nieraz o tym, że głównym naszym zadaniem jest nie prognozowanie, lecz planowe i świadome dokonywanie zmian w świadomości wychowanków stosownie do założonych celów wychowawczych i przyszła rzeczywistość wychowawcza nie jest rezultatem spontanicznego rozwoju, lecz tworem naszej działalności. Jest oczywiste, że bez wnikliwych prognoz dotyczących warunków bytowania społecznego w najbliższej przyszłości nie da się tych celów osiągnąć, ale korzystanie z prognoz dokonywanych przez ludzi do tego powołanych nie oznacza samodzielnego ich

dokonywania. Pedagog nie może być tylko obserwatorem zmieniającej się rzeczywistości, lecz w pierwszym rzędzie jej demiurgiem. Rzeczywistość wychowawczą należy badać, ale należy jednocześnie pamiętać, że zbyt wielka liczba nagromadzonych faktów w pedagogice nie pomaga, lecz przeszkadza w dokonywaniu pożytecznych uogólnień.

Kształcenie osobowości zawsze wiąże się z jakimś „ideałem wychowawczym”. Mówi się więc o greckim, a właściwie ateńskim ideale kalokagathii, o rzymskim ideale oratora, o ideale świętego w średniowieczu czy też rycerza bez zmyy i trwogi, o ideałach pedagogiki mieszczańskiej, wreszcie socjalistycznej, któremu O. P. Celikowa poświęciła nawet specjalną monografię².

W miarę postępu cywilizacji i laicyzacji społeczeństwa desygnat tego terminu ulegał zmianie i dziś wielu pedagogów nawet chrześcijańskich nie ujmuje tego ideału w kategoriach metafizycznych, lecz historycznych. Dla przykładu posłużymy się rozważaniami na temat holenderskiego pedagoga A. Kriekemansa, który aczkolwiek zgadza się z istnieniem „trwałego i wiecznego” (durable et éternel) ideału wychowawczego, to jednak przyznaje, że: „jeśli chodzi o osobę pojętą jako organizm ulegający zmianie w określonym czasie i przestrzeni, sytuacja stale się zmienia i ideał kształcenia objawia się w różnych aspektach”³.

Pedagogika stojąca na gruncie socjalizmu, a przynajmniej ta jej część, która nie usunęła ze swego leksykonu terminu „ideał wychowawczy”, odnosi treść jego desygnatu do nadbudowy ideologicznej i traktuje go jako wartość instrumentalną pozwalającą wychowawcy uporządkować swoje działanie, nigdy zaś jako wartość metafizyczną.

„Jeśli wychowanie ma mieć charakter jednolity — pisze K. Sońnicki — to różne cele nie mogą być ze sobą sprzeczne i niezgodne. Tę zgodność zyskują one przez to, że zarówno cele częściowe, jak etapowe przenika jedna idea naczelna, nadrzędna w stosunku do nich. Ta idea stanowi o treści ideału w y c h o w a n i a. Jako nadrzędny i najwyższy cel wychowania organizuje on i nadaje charakter i kierunek wszystkim innym celom wychowania. On sam nie jest zamknięty ani w pełni osiągalny, ale stanowi dyrektywę dla coraz dalszego rozwoju jednostki”⁴.

Przytoczone wyżej określenia dokonane z dwu różnych stanowisk pozwalają na przyznanie mu następujących atrybutów:

- zmienność (historyczność);
- nadrzędność w stosunku do częściowych i etapowych celów wychowania;
- otwartość;
- nieosiągalność.

Poza tym przypisuje się mu funkcję organizatora działań wychowawczych.

Określenie pojęcia „ideału wychowawczego” ze stanowiska aksjologii nie stwarza na pozór większych trudności. Cel swój osiągniemy przez wyrażenie powszechnie obowiązującego systemu wartości w kategoriach oso-

bościowych. Byłaby to więc taka osobowość, która realizowałaby w sobie wartości prawdy, dobra i piękna w stopniu najwyższym.

Nietrudno się przekonać, że takie postawienie sprawy implikuje przyjęcie istnienia wartości absolutnych w takiej czy innej postaci. Postępując po tej samej linii myślenia można też stworzyć ideał osobowości moralnej. Byłaby to taka osobowość, która w sposób doskonały identyfikowałaby się ze wszystkimi normami moralnymi wyznaczonymi *explicite* przez powszechnie obowiązujący system wartości etycznych lub tkwiących w nim *implicite*.

Zjawisko, które etyk nazywa konfliktem wartości, nie pozwalała na sformułowanie idealnej, niesprzecznej wewnętrznie struktury ideału w języku osobowości. Osobowość realizująca w stopniu najwyższym ideę dobra musiałaby w wielu wypadkach zrezygnować z idei prawdy i piękna. Nawet w zakresie tylko jednej wartości, na przykład dobra, nie da się realizować jednocześnie w stopniu najwyższym wielu norm, nie można być jednocześnie w najwyższym stopniu sprawiedliwym i liściowym czy prawdomównym.

Z tego wynika, że do wymienionych wyżej cech ideału należałoby wbrew prof. K. Sośnickiemu dodać cechę wewnętrznej sprzeczności.

W systemach pedagogicznych dążących do uściślenia stosowanej terminologii posługiwanie się pojęciem „ideału wychowawczego” wydaje się bardzo utrudnione. Czy jest ono potrzebne do określenia socjalistycznych celów wychowania, skoro zawiera w sobie tyle niejasności i sprzeczności? Wychowując w duchu socjalizmu nie dążymy do nieokreślonych ideałów, lecz do wykształcenia konkretnych, wszechstronnie rozwiniętych osobowości budowniczych socjalizmu o określonym światopoglądzie i moralności przy założeniu, że każdy człowiek powinien być tym, czym być może. Postępując tak wychowujemy miliony osobowości wcale nie idealnych, niemniej takich, które nie tylko budowały i budują socjalizm, lecz broniły i prawdopodobnie będą go broniły w sytuacjach zagrożenia.

Te i podobne wątpliwości związane z koncepcją ideału wychowawczego skłaniają do postawienia pytania, czy konstrukcja tego rodzaju jest w ogóle potrzebna przy wychowywaniu, skoro sam przyjęty system wartości oświetla dostatecznie jasno ogólny kierunek dążenia i czy nie należy zastąpić jej inną, bardziej użyteczną dla wychowawcy.

W pomoc pedagogice przychodzą współczesne tendencje zarysowujące się w innych, bardzo nieraz odległych naukach od pedagogiki. Słuszność marksowskiej⁴ tezy o Feuerbachu stała się oczywista nie tylko dla marksistów, akceptują i rozwijają ją na swój sposób uczeni bardzo nieraz odlegli od marksizmu dochodząc do wniosku, że nie można poznać świata bez dokonywania w nim zmian, te zaś mogą nastąpić tylko przy pomocy eksperymentu, którego istotą jest przecież różnego rodzaju modelowanie rzeczywistości i weryfikacja tych modeli.

„Śmiało możemy stwierdzić — pisze Andrew G. van Melsen — że najbardziej uderzającym aspektem tego, co rozwój nauk fizykalnych powiedziało nam o człowieku jako o podmiocie, to jest prawda, iż po to, aby naturę zrozumieć, człowiek musi poddać ją manipulacji”⁵, a przecież manipulowanie naturą oznacza nic innego, jak modelowanie i eksperymentowanie.

Modelowanie osobowości w celach wychowawczych nie jest czymś nowym. Israel Scheffler doszukuje się jej początków już u Platona, św. Augustyna i Kanta, następnie Locke’a i Deweya⁶. Od siebie dodam, że sławny posąg Condillaca jest przecież niczym innym, jak sensualistycznym modelem osobowości. Jeśli zaś chodzi o czasy nam współczesne, to pod wpływem matematyzacji i cybernetyzacji wszystkich nauk, a być może, że również pod wpływem strukturalizmu Levi-Straussa metody modelowania, jak pisze S. Rainko, stały się w ostatnim dziesięcioleciu w centrum dyskusji metodologicznej⁷.

Modele można podzielić dychotomicznie na te, które odtwarzają jakąś rzeczywistość (rzeczy, sytuacje, stosunki), i te, które nie odtwarzają niczego istniejącego, lecz idee, sytuacje i stosunki, które istnieć mogą lub powinny. Pierwsze z nich noszą nazwę modeli odzworowujących lub metodologicznych i można je określić jako uproszczone konstrukcje realne lub idealne, izomorficzne w stosunku do odtwarzanej rzeczywistości (realnej lub idealnej) i uprawniające do przypuszczenia, że wyniki badań uzyskane na nich będą analogiczne do tych, jakie uzyskaliibyśmy badając samą rzeczywistość⁸.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że model odzworowujący odnosząc się do jakiejś rzeczywistości może, pomimo pewnych koniecznych uproszczeń, odtwarzać ją wiernie, a może też ją fałszować.

Zupełnie inaczej przedstawia się sprawa z modelem drugiego rodzaju, który cytowany już wyżej S. Rainko określa jako odzworowowany lub semantyczny⁹. Myślę, że dla celów pedagogiki można z powodzeniem określić go jako model postulowany lub model do realizacji.

Jak nadmieniałem wyżej, ten model nie odtwarza żadnej konkretnej rzeczywistości, rzadko nawet gotową koncepcję powstałą w głowie modelującego, najczęściej współdziała w krystalizowaniu się idei, ta zaś krystalizując się udoskonala tworzący się model. Słowem, pomiędzy koncepcją-postulatem i jej modelem istnieje związek par excellence dialektyczny, oba elementy współpracują w wykrystalizowaniu się nowej postulowanej rzeczywistości.

Nie trzeba nikogo przekonywać, że dla sprawy wychowania oba modele są ważne. Pierwszy z nich ukazuje wychowawcy linię startu, drugi natomiast metę, pierwszym zajmuje się najczęściej psychologia i socjologia wychowania, drugim zaś prakseologia pedagogiczna w najszerszym tego słowa znaczeniu.

Biopsychologiczny zrąb modelu pedagogicznego

Nie ulega wątpliwości, że podstawowymi czynnikami wyznaczającymi samą „naturę” modelu pedagogicznego są z jednej strony psychika wychowanka, z drugiej panująca w społeczeństwie ideologia. Zachwianie równowagi pomiędzy tymi dwiema grupami czynników (fizjo-psychologicznych i ideologicznych) prowadzi do tworzenia modeli niefunkcjonalnych, a nawet do przekształcenia ich w ideały. W wypadku gdy w modelu biorą górę elementy pierwszego rodzaju, przekształca się on w ideał „człowieka w ogóle”, jak to miało miejsce u J. J. Rousseau, w wypadku przeciwnym również w nieosiągalny ideał „świętego” takiej czy innej ideologii.

Nie ulega wątpliwości, że czynniki biopsychologiczne wyznaczają neutralny pod względem ideologicznym zrąb modelu pedagogicznego. Trudno zaprzeczyć, że każdy człowiek, aby żyć w jakimkolwiek środowisku, musi:

- posiadać pewne minimum sprawności organizmu fizycznego i zdrowie umożliwiające mu egzystencję;
- musi myśleć, czyli postrzegać sytuacje, w jakie stawiają go dane warunki życiowe, ponieważ instynkt przestał być u niego wyznacznikiem działania;
- musi posiadać zdolność przeżywania pewnych stanów emocjonalnych w związku z sytuacjami, w jakich się znajduje;
- musi wreszcie umieć działać celowo i skutecznie, aby móc zaspokoić potrzeby własne i grup, z którymi jest w jakiś sposób powiązany.

W każdym więc modelu wychowawczym przy jak najskrupulatniejszym zachowaniu zasady indywidualizacji i poszanowania niepowtarzalności ludzkiej osoby musimy ze względu na jednorodność gatunkową ludzi uwzględnić ich fizyczny i psychiczny organizm stanowiący bazę dla kształtujących się różnych osobowości. Wprawdzie mamy tu do czynienia tylko z uniwersalnymi formami pozbawionymi treści, z wrodzonymi tendencjami do przeżywania określonych kategorii doznań i aktów, o których jakości decyduje wychowanie w określonej ideologii, ale już ten modelowy zrąb wytycza dokładnie kierunki działania wychowawcy zapobiegając oddziaływaniu chaotycznemu i w konsekwencji niecelowemu.

Następne pytanie, na które należy odpowiedzieć konstruując model wychowawczy, dotyczy istoty charakteru zajmującego w osobowości każdego człowieka, a w szczególności budowniczego socjalizmu miejsce naczelne. Chodzi mianowicie o to, czy charakter jest neutralną konstrukcją pod względem ideologicznym, czy też ideologia jest jego głównym wyznacznikiem.

Na temat charakteru napisano tyle w literaturze światowej, że nawet na pobieżne jej przejrzanie nie starczyłoby życia człowieka, a mimo to nie ujednolicono dotychczas poglądów na jego istotę, aczkolwiek wszyscy zgadzają się, że on właśnie jest centralnym komponentem osobowości. Gene-

ralnie rzecz biorąc poglądy te, przynajmniej te, w granicach naszego kręgu kulturowego, oscylują pomiędzy dwiema skrajnymi tendencjami: do identyfikowania charakteru z popędami i instynktami, z drugiej strony z osobowością. Tendencję pierwszą najwyraźniej reprezentują w psychologii i filozofii XIX wieku T. Ribot¹⁰ i A. Schopenhauer¹¹, aczkolwiek ich stanowiska nie są identyczne. „Podstawowe są w charakterze instynkty, popędy, impulsy i uczucia” — mówi T. Ribot w cytowanej pracy, a Schopenhauer dodaje: „...charakter indywidualny jest wrodzony, nie jest on dziełem sztuki lub zależnych od przypadku okoliczności, lecz dziełem natury. Objawia się on już w dziecku, pokazuje tam na miarę małą, czym w przyszłości będzie na wielką. Jest tym samym charakterem, który dzieci będą posiadać jako starcy”¹².

Wybitnymi przedstawicielami stanowiska drugiego, to znaczy skłonnego do identyfikowania charakteru z osobowością, są W. Stern¹³ i L. Klages¹⁴. „Charakter — pisze pierwszy z nich — jest jednością wszystkich kierunkowych dyspozycji człowieka. Zasadnicza dla jego pojęcia jest panująca przez całe życie tendencja do przekształcania wąsko pojętych celów własnych w szeroko ukierunkowane dążenia”.¹⁵

Wszystkie inne stanowiska da się umieścić na linii łączącej te dwie skrajności z tym, że jedne z nich znajdują się bliżej Ribota i Schopenhauera, inne zaś bliżej Sterna i Klagesa. Pierwsze skłaniają się do uznania charakteru za strukturę endogenną i stają tym samym na stanowisku jego niewykształcalności, a więc i pesymizmu pedagogicznego, drugie stanowisko, do którego zaliczymy poglądy A. Fouillée’go, G. Kerschensteinera i J. Deweya, włączając treści intelektualne w skład charakteru, uważa go za strukturę wykształcalną i tym samym opowiada się za optymizmem pedagogicznym. Warto nadmienić, że psychologia radziecka stając na stanowisku wykształcalności charakteru zbliża się raczej do ostatniej grupy poglądów.

Do zadań niniejszej pracy nie należy dokonywanie dogłębnych analiz charakteru choćby z tych względów, że uczyniło to już wielu autorów, wyczerpując wszystkie możliwe koncepcje dotyczące tej psychologicznej struktury. Przyjmując stanowisko wychowalności charakteru zajmujemy się nim od strony pedagogicznej kładąc nacisk na te czynniki, które okazują się zasadnicze dla wychowawcy. W tym celu oprzemy się na bardzo wygodnej dla pedagoga koncepcji charakteru danej przez A. A. Robacka już w roku 1931 w książce „The Psychology of Charakter”, według której jądrem tej struktury jest trwała dyspozycja powściągowa wszelkiego rodzaju popędów, jak na przykład zachowania siebie, zdobywania pożywienia, walki, popędu płciowego, rodzicielskiego, rozgłosu itp., które autor niesłusznie moim zdaniem, nazywa instynktami.

Wbrew pozorom powściąg spełnia nie tylko funkcję negatywną, hamującą, lecz w nie mniejszym stopniu funkcję wyzwalającą, pozytywną, gdyż „hamując jedną tendencję pozwala jednocześnie wystąpić drugiej,

przeciwnej”¹⁶. Na przykład hamując tchórzostwo, kłamliwość, bufonadę, rozrzutność, czy też chciwość, wyzwala się tym samym odwagę, prawdę, skromność, oszczędność i szczodrość. Oczywiście, motywacja tego hamowania tkwi zawsze w jakimś systemie wartości będącym wyznacznikiem zasad, norm i reguł ustalonych przez świadomość zbiorową, jak i własną.

Można by więc sformułować następującą definicję charakteru w aspekcie pedagogicznym i aksjologicznym: jest to stała sprawność powściągliwa w imię akceptowanych przez siebie zasad wyznaczonych przez jakiś uznany system wartości. Stopień tej sprawności oznacza siłę charakteru.

Odpowiadając na pytanie postawione na początku rozważań nad charakterem dotyczące jego stosunku do moralności mamy prawo stwierdzić, że sam mechanizm powściągliwości jest moralnie neutralny, ale mechanizm ten aczkolwiek okazuje się jądrem charakteru, to jednak nie wyczerpuje go w całości, bowiem motywacja powściągliwości tkwi zawsze w jakimś, choćby najbardziej prymitywnym, systemie wartości (a więc w jakiejś ideologii) nadającym charakterowi zabarwienie moralne.

Według więc powyższej koncepcji charakter jest jakby strukturą „bez własnej substancji”, jest w pewnym stopniu stałym stosunkiem pomiędzy płaszczyznami popędów, woli, uczuć i intelektu. Im silniejsze popędy, tym mocniejsze muszą być hamulce zdolne do ujęcia ich w karby. Ludzie o słabych popędach nie wytworzą w sobie mocnych charakterów, ponieważ są one im niepotrzebne, nie mają czego ujarzmić. W tym właśnie tkwi sens twierdzenia o „wrodzonych zadatkach charakteru”.

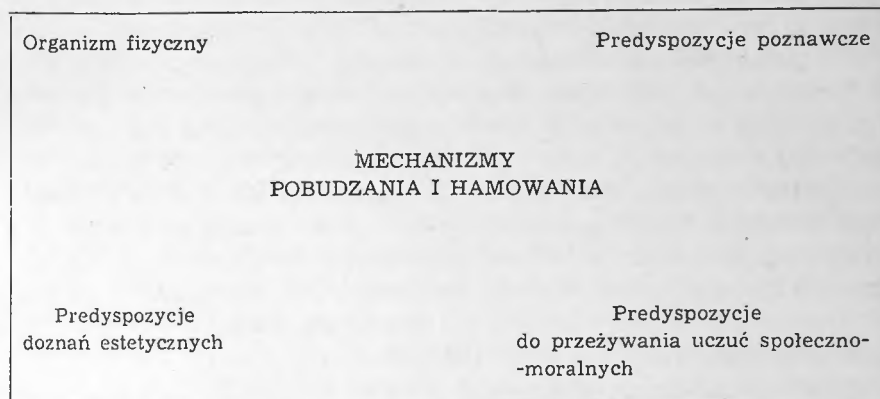
Mówiąc o charakterze jako pewnej ukierunkowanej i stałej tendencji do określonego działania należy terminowi „stały” poświęcić nieco uwagi. Jak należy rozumieć „stałość”, gdy wszystkie komponenty charakteru, a więc wola uczucia i intelekt ulegają ciągłym zmianom. Genetycznie rzecz biorąc w pierwszych stadiach rozwoju dziecka cała jego psychika przejawia się w postaci mało zróżnicowanego „élan vital” (zastrzegając metaforyczność tego określenia), z którego w miarę socjalizacji wyodrębniają się poszczególne funkcje. W tych warunkach „stałość” musi być pojęta jako coś bardzo względnego i umownego. Możemy tu mówić nie tyle o równowadze stałej, ile chwiejnej. Oczywiście, stopień tej stabilizacji zależy od stadium rozwoju dziecka, jak również od wychowania.

W świetle powyższych założeń dotyczących istoty charakteru nietrudno jest ustalić jego stosunek do osobowości. Nie ulega wątpliwości, że silny charakter jest jednym z zasadniczych warunków powstania silnej osobowości, obojętnie — moralnej czy niemoralnej, można jednak łatwo wyobrazić sobie człowieka o silnym charakterze będącego mizerną osobowością. Tego samego zdania jest G. Kerschensteiner, gdy pisze, że „charakter może również posiadać człowiek o naturze bakalarskiej, pedantycznej, biurokratycznej, słowem, nacechowany małostkowością. Nic temu nie

stoi na przeszkodzie, aby przy całej pedanterii okazać konsekwencję w postępowaniu według maksym".¹⁷

Kończąc rozważania nad biopsychologicznym zrębem modelu osobowości można je zsyntetyzować w postaci następującego schematu:

BIOPSYCHOLOGICZNY ZRĄB MODELU OSOBOWOŚCI



Pedagogiczny model budowniczego socjalizmu

Nakreślone wyżej biopsychologiczne ramy modelu osobowości posiadają charakter uniwersalistyczny i mogą być wypełnione różną treścią, dzięki czemu ten modelowy zręb może służyć za podstawę tworzenia szczegółowo opracowanych modeli wychowawczych odzwierciedlających różne doktrynalne czy ustrojowe założenia. Treść wypełniająca te ramy uczyni nasz model personalistycznym, pragmatystycznym, egzystencjalistycznym czy modelem socjalistycznym. Nam chodzi o ten ostatni typ modelu, o wychowanie budowniczego socjalizmu w okresie przynajmniej najbliższego półwiecza i pod tym kątem będziemy kontynuowali nasze rozważania.

W tym celu należy, nie wdając się w szczegółowe prognozowanie, które zresztą nie leży w kompetencjach pedagoga, stworzyć ogólną wizję rozwijającego się narodu na przestrzeni najbliższego półwiecza, aby komponowany przez nas model posiadał zasadniczą dla niego cechę funkcjonalności. Zakładamy jako pewnik, że ten okres będzie wypełniony walką o dalsze utrwalenie socjalizmu w naszym kraju i dalszy rozwój społeczeństwa w jego ramach. Polskie społeczeństwo najbliższej przyszłości będzie, bo musi być, społeczeństwem pracującym, walczącym o dobrobyt ekonomiczny i socjalistyczną kulturę, a tym samym o należne miejsce w świecie.

Mamy też wszelkie prawa, aby twierdzić, że w tymże okresie nauka i technika w coraz to większym stopniu będą wkraczały w codzienne, coraz bardziej socjalizujące się życie człowieka.

Wreszcie musimy być w dalszym ciągu przygotowani do toczenia walki

ideologicznej ze światem wrogim socjalizmowi w ramach pokojowej z nim egzystencji, licząc się wszakże z możliwością zbrojnej konfrontacji.

Wypełniając nakreślone wyżej biopsychologiczne ramy modelowe aktualną treścią nie wolno nam pominąć spraw fizycznego rozwoju wychowanka. Zachowanie zdrowia, tężyzny i sprawności fizycznej ucznia musi angażować pedagogikę w o wiele większym stopniu, niż to ma miejsce obecnie, tym bardziej że współczesna cywilizacja uwalniając człowieka od fizycznego wysiłku i przeciążając nadmiernie jego system nerwowy, przy systematycznym zatrutowaniu środowisk, stwarza niezbyt wesołe perspektywy biologicznego rozwoju homini sapiensis. Sytuacji nie poprawiło bynajmniej wskrzeszenie antycznych igrzysk olimpijskich, odwrotnie, raczej wynaturzyło piękną ideę kalokagathii doprowadzając do trenowania elit wyczynowców, czyli, powiedzmy otwarcie, nowoczesnych gladiatorów. Na stadionach budowanych kosztem miliardów ćwiczą nieliczne grupy, zaś przyglądające się im setki tysięcy widzów-kibiców nie mają nic wspólnego z właściwie pojętym wychowaniem fizycznym. Idea kalokagathii musi zaktualizować się w innej zupełnie formie.

Przystępując do opracowywania dalszych szczegółów naszego postulowanego modelu uważam za słuszne rozproszenie ewentualnych nieporozumień, jakie może nastreścić przedstawiony wyżej biopsychologiczny jego zrąb. Wydzielone tam jakby strefy osobowości mogą sugerować ich odrębność i w konsekwencji potrzebę osobnego ich kształcenia. Takie rozumienie modelu postulowanego byłoby zupełnie sprzeczne z intencjami autora. Zjawiska zachodzące w świecie, niezależnie od ich natury i złożoności, nie dadzą się lokować w odrębnych kategoriach intelektualnej, moralnej i estetycznej, jedynie my percypując je i „uczłowieczając” na swój sposób możemy je rozpatrywać w różnych aspektach. Tragedia naszej cywilizacji polega między innymi i na tym, że daje ona szansę osiągnięcia sukcesów życiowych ludziom zdolnym, ale wykształconym jednostronnie, a więc osobowościom w pewnym sensie okaleczalnym, które wbrew pokładanym w nich nadziejom mogą zamiast pożytku przynieść szkodę społeczeństwu. Nic bardziej niebezpiecznego, jak kształcenie zimnych kalkulatorów, zawężonych w swych dociekaniach tylko do szukania praw i prawidłowości rządzących badanymi zjawiskami, którym obcy jest aspekt moralny rozwiązywanych problemów; tępych moralistów nie dopuszczających naukowej krytyki doktryn, których są wyznawcami, amoralnych pięknoduchów i wyczynowców sportowych pozbawionych zmysłu moralnego i estetycznego. Przedstawiany przez nas model postuluje kształcenie takiej osobowości, która będzie zdolna do ujmowania każdego percypowanego zjawiska w trzech jednocześnie aspektach: naukowym, moralnym i estetycznym, które dopiero może dać pełnię poznania i wyzwolić postawy twórcze. Nie trzeba dowodzić, ile zyskała ludzkość na tym, że dla Marksa i Lenina każdy problem naukowy był jednocześnie problemem moralnym do rozwiązania.

W odróżnieniu od dawnych epoka postindustrialna wymaga zupełnie innego typu myślenia nie tylko w zakresie nauk przyrodniczych, lecz i humanistycznych. Dawniej zasadniczym celem kształcenia było bogactwo pamięci jak największą liczbą informacji dotyczących dorobku przeszłości i w konsekwencji ideałem kształcenia humanistycznego bywał polihistor. Płynęło to z głębokiego przeświadczenia, że ustanowione przez wielkie autorytety przeszłości wartości dobra, prawdy i piękna są stałe, zachowując swą autentyczność i aktualność na zawsze i wobec tego powinny być przyswajane w możliwie nieskażonej postaci przez kolejno następujące po sobie generacje. Odpowiednio do tych założeń stworzono też model szkoły.

Dziś nie pamięć, lecz inteligencja staje się najwyższą wartością, a wraz z nią umiejętność metodycznego rozwiązywania problemów naukowych. Stąd na czoło wysuwają się: umiejętność wnikliwej obserwacji zjawisk, uogólniania na podstawie poznanych faktów, stawiania hipotez, weryfikowania ich w drodze eksperymentu itp.

Nie oznacza to bynajmniej lekceważenia dotychczasowego dorobku naukowego ludzkości, który w rozsądnych granicach współczesny człowiek powinien znać. Chodzi tylko o to, aby bezmyślną wiarę w autorytety zastąpić szacunkiem dla nich opartym na krytycznej ocenie ich osiągnięć i przyjęciem tych stwierdzeń, które wytrzymują próbę naukowej weryfikacji.

Obok wiedzy i metody naukowej światopogląd naukowy jest trzecim elementem strefy intelektualnej budowniczego socjalizmu. Bywa on z reguły wypadkową dwóch pierwszych. Jeżeli w ciągu długich lat nauki szkolnej uczeń zdobędzie rzetelną wiedzę o rzeczywistości, jeżeli jednocześnie będzie przy poznawaniu i opanowywaniu różnych aspektów metody naukowej kształtował krytyczne i w miarę możliwości samodzielne myślenie, to wychowawca może być pewien, że w świadomości ucznia uformuje się właściwy światopogląd bez potrzeby dokonywania specjalnych zabiegów, które, jak uczy doświadczenie, rzadko kończą się powodzeniem.

Opierając się na założeniu, że obowiązujący obecnie laicki system wartości moralnych socjalizmu, będący rezultatem długich walk proletariatu o wyzwolenie klas pracujących, nie ulegnie radykalnym zmianom w ciągu najbliższego półwiecza, mamy prawo stwierdzić, że podstawowe wartości tworzące zrąb etyki socjalistycznej, a więc humanizm — kolektywizm, patriotyzm — internacjonalizm oraz praca — świadoma dyscyplina, będą w dalszym ciągu wyznacznikami zasad i norm postępowania przynajmniej w dwóch przyszłych generacjach. Z nich da się wydedukować wszystkie normy regulujące międzyludzkie stosunki współczesnego socjalistycznego społeczeństwa i cnoty zarówno te, które w języku E. Dupréla noszą miano „*vertus de bienfaisance*” i „*vertus de l'honneur*”, jak i cnoty „*człowieka spolegliwego*” postulowane przez T. Kotarbińskiego. Dlatego też naszym zadaniem na dziś jest nie poszukiwanie nowego systemu war-

tości, lecz opracowanie metod skutecznego realizowania w świadomości wychowanków istniejącego obecnie.

Umiejętność ujmowania zjawisk ze stanowiska estetycznego oparta na wrodzonej tendencji i każdego normalnego dziecka do przeżywania piękna jest o wiele bardziej ceniona w pedagogice socjalistycznej niż dawnej. W odróżnieniu od niektórych burżuazyjnych pedagogów traktujących tę dziedzinę wychowania marginesowo, jak na przykład od H. Spencera i E. Durkheima, nasza pedagogika traktuje je jako człon czy aspekt wychowania tak samo ważny, jak wszystkie inne. Stosownie do jej postulatów każdy obywatel społeczeństwa socjalistycznego powinien być zdolnym, mówiąc językiem R. Ingardena, do wytworzenia we własnej świadomości „przedmiotu estetycznego” w kontakcie z dziełem sztuki, bowiem nic bardziej nie uszlachetnia człowieka, jak przeżywanie uczuć estetycznych. Oczywiście, wrażliwość na rodzaj dzieła, jak również jakość tych przeżyć zależy od zarodków zdolności wychowanka, stopnia rozwoju intelektualnego, a także od wytworzonych w nim postaw moralnych. W miarę rozwoju intelektualnego i moralnego powinna w nim wzrastać wrażliwość na coraz to doskonalsze piękno.

Pozostaje jeszcze do omówienia sprawa kształcenia politechnicznego, dokładniej jego miejsca w naszkicowanym wyżej modelu. Czy konieczne jest ujmowanie świata w odrębnym aspekcie politechnicznym? Mam co do tego wątpliwości nie wynikające bynajmniej z lekceważenia ważności tego działu kształcenia, uważam tylko, że jeżeli kształcenie opieramy na leninowskiej teorii poznania, w której rola aktywności ludzkiej i praktyki weryfikującej teorię jest tak zasadnicza, to mam prawo sądzić, że politechniczny aspekt ujmowania świata powinien implicite tkwić w charakterze ogólnego wychowania umysłu. Przyznaję jednak, że można mieć na tę sprawę inny pogląd.

Naszkicowany model osobowości budowniczego socjalizmu można wyrazić przy pomocy następującego schematu (patrz str. 147).

Powyższy model stara się przezwyciężyć tradycyjny podział ludzkiej osobowości na odrębne strefy: intelektualną, moralną i estetyczną, jak również koncepcję „wychowywania przez...” (naukę, sztukę i zaangażowanie w sprawy społeczne). Pierwsza z nich prowadziła do sztucznego podziału wychowania na intelektualne, moralne, estetyczne i fizyczne, druga na swój sposób również zawężała pojęcie wszechstronnego kształcenia. Chodzi o to, aby wychowanek kształcił swój intelekt nie tylko przez naukę, lecz żeby umiał doszukiwać się naukowej problematyki w sztuce i etyce, problematyki etycznej w nauce i estetyce i problematyki estetycznej w etyce i nauce.

Koncepcja modeli i modelowania w pedagogice może mieć swoich zwolenników, jak i przeciwników. Ci ostatni mogą wyrażać obawy, że rezygnacja z mało wprawdzie określonych, ale za to podniosłych koncepcji ideałów w teorii pedagogicznej na rzecz konkretnych modeli wychowaw-

MODEL OSOBOWOŚCI BUDOWNICZEGO SOCJALIZMU

Zdrowie fizyczne i psychiczne.
Ogólna sprawność organizmu.

Umiejętność ujmowania świata w aspekcie prawdy; ogólna aktywność intelektualna; wiedza, metoda naukowa, światopogląd naukowy.

CHARAKTER
MORALNY

Umiejętność ujmowania zjawisk w aspekcie piękna. Zdolność wytwarzania adekwatnego przedmiotu estetycznego.

Umiejętność ujmowania świata w aspekcie dobra; moralno-społeczny aspekt rzeczy i zjawisk; humanizm — kolektywizm; patriotyzm — internacjonalizm; praca — świadoma dyscyplina.

czych może zamienić proces wychowywania różnorodnych wolnych osobowości w proces konformizacji i standaryzacji wychowanków, bo przecież „podciąganie” ich pod najlepiej nawet pomyślany, ale konkretny model nic innego oznaczać nie może. Można twierdzić, że potęga ideału tkwi właśnie w jego nieokreśloności i niewyczerpalności. Ideał niezgody nie narzuca, ideał jako ognisko najwyższych wartości nie zniewala, lecz przyciąga ku sobie, pozwalając każdemu wychowankowi na zachowanie swej odrębności i niepowtarzalności. Z tych właśnie względów wartość ideału w wychowaniu jest i pozostanie nieprzemijająca.

Zwolennicy stosowania modelowania w pedagogice operują również argumentami nie do pogardzenia. Przede wszystkim utrzymują nie bez słuszności, że modelowanie, tak rozpowszechniające się we wszystkich dziedzinach nauki, pozbawiając pedagogikę kompleksu niższości wprowadzi ją frontowymi drzwiami do panteonu nauk, czemu dawniej niewątpliwie stały na przeszkodzie również nie dające się wyrazić w naukowych kategoriach ideały. Mało tego, może jej zapewnić centralne miejsce wśród nauk społecznych. Fakt, że postulowany model pedagogiczny oznacza coś zupełnie innego niż model fizyczny, socjologiczny, etnologiczny czy postulowany architektoniczny, nie ma większego znaczenia dla naukowego badania i przekształcania rzeczywistości.

Jeśli zaś chodzi o obawy dotyczące zamiany wychowania sensu stricto w urabianie wychowanków według narzuconych modeli, to są one zupełnie płonne. Nietrudno jest dowieść, że myślenie naukowe, umiejętność obserwacji zjawisk, ich analizy, uogólniania, stawiania hipotez i ich weryfikacji wcale nie prowadzą do standaryzowania umysłów uczonych,

sama bowiem różnorodność zjawisk powoduje to, że pracownicy różnych dyscyplin naukowych różnie podchodzą do problemu modelowania. Mało tego, nawet w zakresie jednej dyscypliny rzadko spotykamy się z powielaniem dróg dochodzenia do prawdy w myśl zasady *quod capita tot sententia*. W modelu chodzi tylko o zachowanie jak najbardziej ogólnej postawy naukowej, w ramach której istnieje nieskończona wprost liczba możliwości wyboru dróg postępowania i sposobów zachowania się.

Nie trzeba też dowodzić, że wyznawanie światopoglądu naukowego, a nawet marksistowskiego światopoglądu naukowego również nie standaryzuje umysłów ludzkich.

Podobnie przedstawia się sprawa w dziedzinie przeżywania uczuć estetycznych. Dążenie do wytworzenia w świadomości wychowanka stałej tendencji do przeżywania uczuć estetycznych pod wpływem różnorodnych dzieł sztuki i natury nie może doprowadzić do standaryzacji tych przeżyć choćby dlatego, że nie da się wytworzyć u dwóch różnych osób identycznych przedmiotów estetycznych pod wpływem tego samego dzieła. Co może być podobne, a nawet identyczne, to zewnętrzna manifestacja przeżywanych uczuć podlegająca najczęściej modzie, ale stany wewnętrzne osobowości powstałe pod wpływem dzieł sztuki nigdy nie podlegają powieleniu.

Słowem, w estetycznym ujmowaniu świata istnieje nieskończona liczba sposobów przeżywania dzieł natury i sztuki przez różne osobowości. Chodzi o to, aby stać je było na wytworzenie w swej świadomości jakiegokolwiek przedmiotu estetycznego, adekwatnego w stosunku do percypowanego przedmiotu.

Intelektualny uniformizm prowadzi z reguły do kulturalnego wyjąłowania społeczeństwa, ale jedność moralna polegająca na akceptowaniu wspólnego systemu wartości i skuteczne wychowywanie w jego duchu — do jej potęgi. Jednakże fakt uznawania jednego systemu aksjologicznego znowu nie oznacza moralnej jego standaryzacji, gdyż i tu istnieją niezliczone drogi wiodące do jego realizacji. Można więc na różne sposoby rozwiązywać te same dylematy moralne, przejawiać w działaniu patriotyzm i internacjonalizm, humanizm i kolektywizm, stosunek do pracy i świadomą dyscyplinę, aczkolwiek wszystkie formy realizowania tych wartości powinny podlegać wspólnym zasadom wydedukowanym w socjalistycznej ideologii.

Przedstawiony wyżej model wychowawczy jest modelem otwartym, plastycznym i dynamicznym. Opiera się on na fundamencie biopsychologicznej jedności gatunku ludzkiego, jednocześnie jest jednak podatny na zmiany, jakie może powodować historyczna treść wypełniająca każdorazowo jego ramy.

Zasadniczą jego funkcją jest wytyczenie linii i perspektyw działania dla wychowawcy i umożliwienie opracowania właściwych zasad i metod wychowania.

Zważywszy niewysoki poziom pedagogicznego przygotowania współczesnych mas nauczycielskich uważam, że model wychowawczy, jeżeli ma stać się skutecznym narzędziem w ręku nauczyciela wychowawcy, musi być łatwy do ujęcia, przekonywający co do swej skuteczności, a więc możliwie prosty, ale jednocześnie w dostatecznym stopniu odzwierciedlający koncepcję postulowanej osobowości budowniczej socjalizmu w najbliższych dziesiątkach lat naszej epoki.

Autor ma nadzieję, że naszkicowany wyżej model wychowawczy spełnia te warunki.

Ideał a model wychowawczy

Fakt, że koncepcja modelu jest bardziej płodna w pedagogice niż koncepcja modelu wychowawczego, nie oznacza wcale, że termin ten powinien być usunięty z praktyki pedagogicznej. Powinien w dalszym ciągu posługiwać się nim polityk na trybunie, działacz społeczny w pracy organizacyjnej i oświatowej, dziennikarz na łamach czasopism i literat na kartach swych dzieł.

Nie powinien też rezygnować z niego nauczyciel. Posługując się umiejętnie tym mało sprecyzowanym terminem można osiągać poważne sukcesy zarówno propagandowe, jak i wychowawcze szczególnie w sytuacjach, gdy trzeba oddziaływać nie tyle na intelekt poszczególnych osób, ile na wyobraźnię i uczucia mas, które z zasady nie domagają się szczegółowych logicznych analiz używanych terminów, poprzestając na intuicyjnym ich ujmowaniu. Tam jednak, gdzie chodzi o beznamietną, naukową analizę procesu wychowawczego, a szczególnie o jego rekonstrukcję w ciągle zmieniających się warunkach społeczno-politycznych, „ideał” musi zostać zastąpiony innym, bardziej precyzyjnym i nowoczesnym terminem, jakim niewątpliwie jest „model wychowawczy”.

Problem realizacji modelu pedagogicznego

Jak wiadomo, S. Hessen zastanawiając się nad procesem umoralniania się człowieka wyróżnił w nim, pod wpływem zresztą Kanta, trzy fazy: anomiczną, heteronomiczną i autonomiczną, dla których opracował w „Podstawach pedagogiki” odpowiednią metodykę postępowania.

Koncepcję tę można by w jakiś sposób połączyć z koncepcją trychotomicznego podziału wartości daną przez B. Nawroczyńskiego w „Życiu duchowym” i w ten sposób otrzymalibyśmy pewien model działania w dziedzinie wychowania moralnego, według którego okres anomii należałoby poświęcić wpajaniu wartości animalnych, heteronomii — wartości normatywnych i wreszcie autonomii — absolutnych.

Niestety z wielu względów, a przede wszystkim ze względu na ogólność

podziału zarówno faz, jak i wartości zastosowanie tego modelu działania w praktyce szkolnej jest mało prawdopodobne.

Bardziej operatywną wydaje się propozycja R. Huberta w „*Traité de Pedagogie Générale*”. W tej pracy autor przyjął koncepcję J. Piageta dotyczącą podziału na fazy rozwojowe i odpowiednio do każdej z nich podał wyodrębnione przez siebie wartości, jakie dziecko jest w stanie rozumieć i interioryzować. Oto jego schemat, który podaje w formie uproszczonej:

Fazy psychologiczne	Wartości
I. Faza małego dziecka	witalne
II. " pierwsz. dzieciństwa	zmysłowe
III. " drugiego "	ekonomiczne
IV. " trzeciego "	techniczne
V. " preadolescencji	polityczne
VI. " adolescencji	wartości kultury

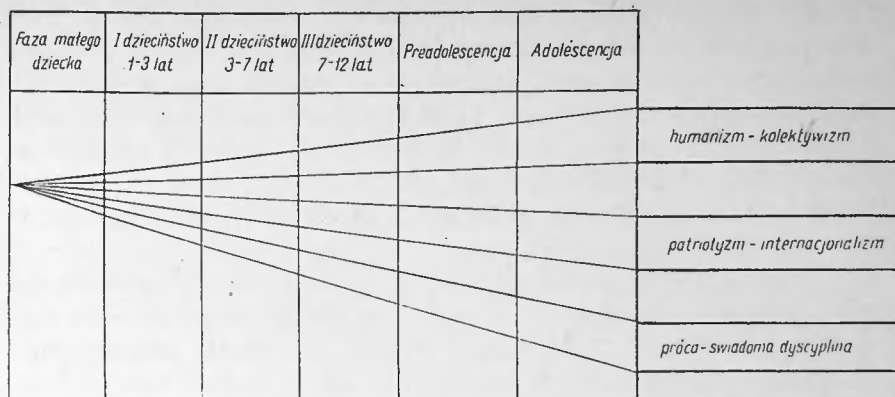
Wyda się, że o ile pierwszy schemat Hessena-Nawroczyńskiego jest zbyt podporządkowany filozofii, to schemat Huberta — psychologii, bo w jego układzie ona determinuje rodzaj wartości, jaki wolno wpajać w danej fazie psychologicznej nie biorąc zupełnie pod uwagę wymagań ideologii. Z tych względów i schemat Huberta nie może odpowiadać naszym wymaganiom.

W rozważaniach pierwszej części referatu podkreślałem niejednokrotnie, że lekceważenie osiągnięć psychologii w wychowaniu musi skończyć się jego fiaskiem, ale z drugiej strony nie wolno podporządkowywać psychologii wymagań, jakie stawia wychowaniu akceptowana przez społeczeństwo ideologia, bo ona, nie zaś psychologia, wytycza kierunek jego moralnego rozwoju. Psychologia powinna pomóc pedagogice rozwiązać zadanie, jakim jest utrwalenie w świadomości dzieci i młodzieży istniejącego systemu wartości etycznych, nigdy decydować o ich jakości.

Wychodząc z tych założeń postawimy problem inaczej, niż to uczynił R. Hubert. Nie chodzi nam o to, jakiego rodzaju wartości dziecko najłatwiej i najchętniej przyjmuje w danej fazie psychologicznego rozwoju, lecz co może i powinno w danej fazie przejąć z akceptowanego przez społeczeństwo systemu wartości etycznych.

Przy takim postawieniu sprawy model naszego działania wyglądałby następująco, jak na rys. 1, str. 151.

Wychowując nie będziemy więc czekali, aż dziecko dorośnie do rozumowania i możliwości interioryzowania wartości humanizmu socjalistycznego, kolektywizmu czy patriotyzmu i internacjonalizmu, czyli biorąc rzecz praktycznie — do końcowych faz swego pobytu w szkole, lecz opracowujemy je w ten sposób, aby mogło ono przejmować je stopniowo, na każdym szczeblu swego rozwoju, stosownie do swych możliwości.



Rys. 1

Problem indywidualnych modeli osobowości

Można mieć nadzieję, że mocno zarysowany postulowany model budowniczego socjalizmu oparty na obowiązującym powszechnie systemie wartości stanie się skutecznym narzędziem w ręku wychowawcy, nie rozwiąże on wszakże wszystkich zadań stojących przed współczesną pedagogiką. Przede wszystkim nie należy przeceniać roli wychowawcy w procesie wychowania, a nie doceniać ważności s a m o w y c h o w a n i a młodzieży. Każdy z nas i każdy nasz wychowanek akceptując ogólnie obowiązujący system wartości tworzy w oparciu o niego swój własny, różniący się od pierwowzoru specyficznym pojmowaniem niektórych z nich, a przede wszystkim uhierarchizowaniem według subiektywnych kryteriów.

Dzięki temu powszechny system wartości załamuje się niejako w świadomości milionów akceptujących go ludzi i funkcjonuje w sposób bardzo skomplikowany. Sprawę komplikuje istnienie w każdym społeczeństwie różnego rodzaju subkultur posiadających odrębne, a często nawet sprzeczne z oficjalnym własne systemy etyczne.

Tak czy inaczej decydującym czynnikiem w wychowaniu poszczególnych jednostek bywa nie uniwersalny i z konieczności abstrakcyjny system wartości, aczkolwiek on zawsze decyduje o obliczu moralnym grupy, lecz właśnie ten zmodyfikowany, często strzeżony jako najgłębsza tajemnica.

W konsekwencji takiego biegu rzeczy wartość wychowawcza uniwersalnego modelu opartego na ogólnym systemie wartości musi być ograniczona i wobec tego stajemy przed koniecznością odpowiedzi na pytanie, czy nie należy dążyć do tego, aby każdy nasz wychowanek posiadał indywidualny model oparty z jednej strony o jego wrodzone zarodki zdolności

i tendencje do działania, z drugiej o ów indywidualny system etyczny będący odblaskiem ogólnie obowiązującego. Oczywiście, w niższych fazach rozwojowych nie sam uczeń tworzyłby swój postulowany model osobowości, czyniłby to wychowawca, ale w końcowych latach pobytu w szkole podstawowej i w średniej mógłby on przy pomocy pedagoga i psychologa opracować go swymi siłami. Model taki mobilizując ucznia i ukierunkowując jego pracę nad sobą stałby się podstawowym czynnikiem samowychowania.

W związku z tym nasuwa się dalsze pytanie do rozstrzygnięcia, czy nie należałoby wprowadzić do programu szkolnego (i to dość wcześnie) psychologii jako nauki o „sobie samym” i nauki o moralności jako przedmiotu, które odpowiednio potraktowane otworzyłyby uczniom oczy na wiele problemów dotychczas dla nich nie istniejących i umożliwiły bardziej niż dotychczas aktywne uczestnictwo w tworzeniu i realizowaniu ich własnych planów życiowych.

Współpracując z wychowankami nad realizowaniem ich indywidualnych postulowanych modeli osobowości musimy im wpajać nie tylko wartości, na których opiera się harmonijne życie społeczeństwa socjalistycznego, lecz również uczyć zwalczania „antywartości”, które je niszczą. Narzekamy na powszechnie panujące chamstwo, sobkostwo, znieczulicę społeczną, korupcję, nepotyzm, tendencje do tworzenia się klik itp., a przecież nie analizujemy szczegółowo tych niepożądanych zjawisk społecznych w naszej pracy z młodzieżą, raczej unikamy wstydliwie tej tematyki. Powinniśmy je zwalczać wspólnie z młodzieżą, jak rolnik walczy z chwastami pleniącymi się na jego polu.

Dalsze perspektywy modelowania w pedagogice

Realizacja postulowanego wyżej modelu osobowości wymaga odpowiednich warunków, a więc odpowiedniej organizacji szkół, opracowania od nowa programów, odpowiednio wykształconych nauczycieli i metod.

Nie trzeba przeprowadzać specjalnych studiów, aby stwierdzić, że współczesna nasza szkoła nie jest wcale nastawiona na wszechstronne kształcenie osobowości uczniów. Rzut oka na tygodniowy rozkład zajęć przekona każdego o upośledzeniu w nim tak ważnych w świecie współczesnym wychowania fizycznego, moralnego i estetycznego na korzyść umiejętności naukowego ujmowania świata. W tych warunkach kształcenie wszechstronnie rozwiniętych osobowości jest w naszym systemie szkolnym bardzo utrudnione, a nawet wręcz niemożliwe i dlatego, jeżeli mamy zamiar poważnie traktować postulaty teoretycznej pedagogiki, to współczesny model szkoły *przeintelektualizowanej* w najgorszym znaczeniu tego słowa musi ulec radykalnej zmianie, aczkolwiek zdajemy sobie sprawę z tego, że oznaczałoby to o wiele większą rewolucję

w systemie szkolnym niż przekształcenie go z kapitalistycznego w socjalistyczny.

Trzeba z zadowoleniem stwierdzić, że obserwuje się coraz częstsze próby rewizji modelu współczesnej szkoły i usiłowania przekształcenia go w bardziej funkcjonalny. Przykładem może służyć choćby Szkoła 208 w Warszawie na Woli przekształcająca się w tzw. szkołę środowiskową mającą stać się głównym ogniskiem kulturalnym swego rejonu. Analogiczne próby są czynione również w innych miastach naszego kraju.

Niezależnie od takich czy innych propozycji nowego modelu szkoły wydaje się niezaprzeczalne, że każda z nich powinna uwzględnić między innymi zmianami przede wszystkim tor stałego pedagogicznego kształcenia rodziców, bez którego w naszych warunkach nie może być mowy o racjonalnym wychowaniu, zwłaszcza o wychowaniu moralnym. Ostatnio podjęte uchwały KPZR dowodzą, że myśl ta nie jest wcale utopijna.

Mimo wpływu ćwierćwiecza od ukonstytuowania się socjalistycznego systemu szkolnego nie dopracowaliśmy się jeszcze właściwego modelu nauczyciela szkoły podstawowej. Staje się to tym bardziej dziwne, gdy uświadomimy sobie, że międzywojenny system szkolny posiadał go już w formie dość skryształizowanej w pierwszej połowie lat dwudziestych. Trzeba przyznać, szybkiemu tworzeniu się tego modelu mocno sprzyjały warunki polityczno-społeczne, a przede wszystkim konieczność walki o poziom i powszechność oświaty. Modelem nauczyciela w latach dwudziestych nie tworzyła świadomie szkolna administracja, lecz pedagogowie teoretycy oraz ZNP i jego walka o realizację demokratycznych postulatów w dziedzinie oświaty i kultury mas.

Nie bez znaczenia był fakt, że ówczesni nauczyciele rekrutowali się w przytłaczającej większości spośród najzdolniejszych i najbardziej przedsiębiorczych dzieci chłopskich i robotniczych, dla których droga do awansu społecznego w ówczesnych klasowych warunkach prowadziła tylko poprzez seminarium nauczycielskie, rzadziej duchowne.

Okazuje się paradoksalne, niemniej prawdziwe, że socjalizm spełniając wszystkie możliwe do zrealizowania postulaty ZNP dotyczące oświaty mas pogorszył warunki spontanicznego formowania się osobowości nauczycieli. Fakt, że najzdolniejsze dzieci chłopskie i robotnicze mając nieograniczoną możliwość wyboru innych kierunków kształcenia się przestały zasilać kadre nauczycielską, również nie poprawia sytuacji.

Model nauczyciela wiąże się ściśle z modelem zakładu kształcącego tego nauczyciela. Opracowywane dotychczas koncepcje z reguły stawały się złe z chwilą, gdy zaczęto je realizować w praktyce. Nie ulega wątpliwości, że współczesny nasz system szkolny nie posiada dobrego typu zakładu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych.

Nie posiadamy również odpowiedniego dla naszych czasów modelu szkoły zawodowej. Obecna jest bardzo droga, a przy tym mało funkcjonalna

i mająca wieczne kłopoty z właściwym lokowaniem swoich absolwentów w produkcji. Czy w związku z wciąż unowocześniającym się przemysłem ma sens różnicowanie szkoły zawodowej w setkach wąskich kierunków, czy nie należy raczej powołać do życia jakiejś uniwersalnej szkoły zawodowej lub kilku typów bazowych szkół zawodowych, a specjalizację pracownika przerzucać do procesu produkcji?

Przed współczesną teorią pedagogiczną stanęłyby więc m. in. następujące problemy do rozwiązania:

- stworzenie i zweryfikowanie nowego modelu szkoły ogólnokształcącej;
- opracowanie i zweryfikowanie nowego modelu szkoły zawodowej;
- opracowanie nowego modelu zakładu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych;
- opracowanie dostosowanych do naszych warunków dobrych metodyk wychowania moralnego i estetycznego.

PRZYPISY

¹ Infeld L.: *The World in Modern Science*. New York 1934, str. 22.

² Celikowa O. P.: *Kommunistisches Ideal und Erziehungsentwicklung der Persönlichkeit*. Moskwa 1970.

³ Kriekemans A.: *Pédagogie générale*. Paris — Louvain 1963, str. 74.

⁴ Sośnicki K.: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1964, str. 101.

⁵ Melsen van A. G.: *Nauki fizykalne a etyka*. Warszawa — Pax 1970, str. 36.

⁶ Bowyer C. H.: *Philosophical Perspectives for Education*. Scott Foreman & Co, 1970, Univ. Press of Alabama, str. 378 i dalsze.

⁷ Rainko S.: *O roli umysłu w poznaniu*. *Studia iFizof.* nr 4, 1971, s. 34.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Sur les divers formes du caractère*. Paris 1892.

¹¹ Patrz jego praca: *O wolności ludzkiej woli* (przekł. A. Stroegbauera), Warszawa 1908.

¹² Podane za G. Kerschensteinerem: *Charakter, jego pojęcie i wychowanie*. Warszawa 1932, str. 24 i 27.

¹³ *Die menschliche Persönlichkeit*. Leipzig 1919.

¹⁴ Klages L.: *Grundlagen der Charakterologie*. Bonn 1952.

¹⁵ Jest to wolny przekład z cytowanego dzieła W. Sterna. Brzmienie oryginału jest następujące: „Der Charakter ist die Einheit aller Richtungsdispositionen eines Menschen. Bestimmend fuer seine Begriff ist die das ganze Leben durchwandelte Tendenz, durch welche alle auf das engere Selbst, wie auch Fremde Zwecke gerichteten Strebungen in Zielsetzung des weiteren Selbst umgewandelt werden” (op. cit., str. 84).

¹⁶ Sośnicki K.: op. cit., str. 132.

¹⁷ Op. cit., str. 39.

SZKOŁA ŚRODOWISKOWA — MODEL ORGANIZOWANIA ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO W OSIEDLU WIELKOMIEJSKIM

W oparciu o konkretne doświadczenia jednej z warszawskich szkół przedstawiamy próbę określenia modelu szkoły nowego typu, znanej pod nazwą *szkoła środowiskowa*.

Na szkołę, której funkcje rozszerzają się również na środowisko, zwrócono uwagę już dawno za granicą, jak i w Polsce (1, 2). Podejmowane próby tworzenia szkoły środowiskowej w Polsce Ludowej, przeniesienie jej na grunt wielkiego miasta i rozwijanie tej koncepcji w warunkach zurbanizowanych jest od kilku lat przedmiotem dociekań, dyskusji oraz badań. W wielu publikacjach coraz wyraźniej określa się społeczność lokalną, osiedle, a nawet miasto jako środowisko wychowawcze.

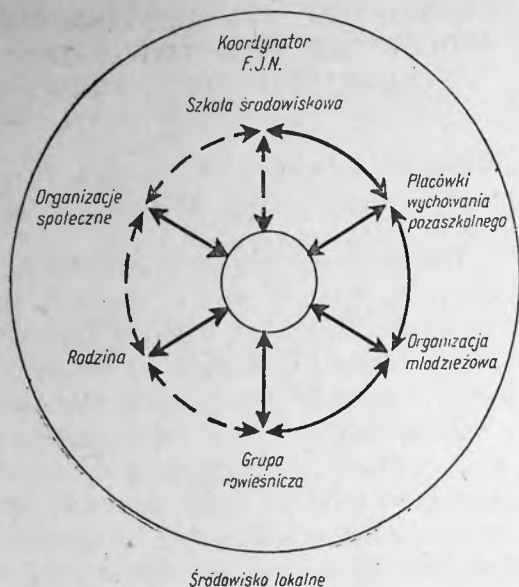
Zagadnienia społeczności lokalnej, więzi społecznej w osiedlu, możliwości rozwoju samorządności mieszkańców, kształtowania się nowych zasad współżycia, organizowania czasu wolnego w miejscu zamieszkania, ułatwienia życia ludziom w zurbanizowanych warunkach — stają się ważnymi problemami, w których rozwiązaniu musi uczestniczyć również współczesna szkoła — szkoła środowiskowa.

Jak widzimy z podanego schematu, w centrum zainteresowania poszczególnych instytucji w osiedlu wielkomiejskim jest wychowanie dziecka, a nie — jak niektórzy sądzą — szkoła. Oryginalność tej koncepcji, opartej na idei wychowania integralnego, polega na spojrzeniu na dziecko i młodzież w osiedlu z uwzględnieniem współdziałania wszystkich partnerów wychowania, zwłaszcza organizacji społecznych, rodziny i grup rówieśniczych. Rola szkoły środowiskowej przejawia się w inspirowaniu działania, we współdziałaniu i współpracy z pozostałymi instytucjami na korzyść wychowania środowiskowego. Koordynatorem poczynań wychowawczych są Komisje d.s. Dzieci i Młodzieży przy Komitetach Frontu Jedności Narodu.

Model szkoły środowiskowej staje się bardziej zrozumiały na tle koncepcji *wychowania integralnego*. Z punktu widzenia pedagogiki społecznej wychowanie integralne należy zrozumieć jako inspirację i koordynację poczynań wychowawczych w terenie, umożliwiającą szerokie rozwijanie inicjatywy społecznej. Jest to zatem proces mający na celu scalenie:

- instytucji i organizacji społecznych działających w środowisku lokalnym w celu zaspokojenia potrzeb dzieci i młodzieży (patrz schemat),
- dorosłych mieszkańców osiedla przez dzieci i przez pracę dla dzieci.

Schemat strukturalny modelu szkoły środowiskowej działającej w osiedlu wielkomiejskim



←→ wzajemne oddziaływanie instytucji na dziecko i na siebie;

← → główny kierunek oddziaływań szkoły środowiskowej na wybrane instytucje.

Realizacja koncepcji wychowania integralnego wymaga:

1) przeobrażenia samej szkoły, jej treści i struktury organizacyjnej, uwzględniającej współpartnerów wychowania,

2) przemian w środowisku lokalnym, dokonanych pod wpływem szkoły środowiskowej, których efektem jest utworzenie środowiska wychowawczego w miejscu zamieszkania.

Ze względu na wąskie ramy artykułu ograniczymy się do skrótowego przedstawienia dwu problemów.

Postawmy zatem pytanie, czy, w jakim stopniu i zakresie szkoła podstawowa może być inspiratorem i organizatorem środowiska wychowawczego pozaszkolnego w miejscu zamieszkania? Określenie pojęcia „szkoła środowiskowa”, przedstawienie jej celów i zadań oraz funkcji, a następnie modelu struktury organizacyjnej jest przedmiotem dalszych rozważań. Problem drugi omówimy w następnej kolejności.

Przechodząc do sprecyzowania pojęcia szkoły środowiskowej należy zaznaczyć, że istnieją trzy warianty szkół, zasadniczo różniących się w działaniu. Za kryteria podziału przyjmujemy stopień zaangażowania szkoły w pracę środowiskową.

Jeśli mówimy o szkole środowiskowej „towarzyszącej” ruchowi wychowawczemu powstałemu dzięki organizacjom społecznym, to wiemy, iż realizuje ona program „minimum”. Udostępnia więc swój teren i urządzenia dla potrzeb środowiska. Przewodnikiem w pracy środowiskowej w danym rejonie szkolnym jest inna instytucja, bardziej dynamiczna, np. dom kultury czy też koło Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Szkoła stanowi wówczas jedno z ogniw organizacyjnych w systemie wychowawczym w miejscu zamieszkania.

Drugim typem jest szkoła, która realizuje program „umiarkowany” wiąże pracę kół zainteresowań, organizacji młodzieżowych z pracą instytucji wychowania pozaszkolnego. Sama podejmuje specjalizację w jednej albo kilku dziedzinach działalności (np. pełni świadomie funkcję opiekuńczą lub rozwija szerzej nurt pracy kulturalno-oświatowej).

W trzecim wariantcie szkoła realizuje program „maksymalistyczny”. Jest ona instytucją o głównym znaczeniu w środowisku lokalnym i obejmuje swym zasięgiem wszystkie dzieci i młodzież oraz dorosłych mieszkających w jej rejonie. Stopień zaangażowania szkoły tego typu w sprawy środowiska jest najwyższy w porównaniu z poprzednimi, co pozwala jej na rozwinięcie wszystkich możliwych sił i środków, jakimi dysponuje, wraz z jej podstawową działalnością w celu poszerzenia obszaru oddziaływania i efektywniejszego wpływania na środowisko. Sprzyja to równocześnie większej kontroli społecznej środowiska nad szkołą.

Pod pojęciem szkoły środowiskowej rozumiemy zatem taką szkołę, która jest placówką inspirującą cały system opiekuńczo-wychowawczy, kulturalno-oświatowy i rekreacyjno-kreatywny, współdziałającą również z organizacjami młodzieżowymi i społecznymi dorosłych, współpracującą z zakładami pracy, placówkami kulturalnymi, zdrowotnymi i handlowo-usługowymi, integrującą poczynania wychowawcze wszystkich zainteresowanych. Jest to placówka związana z całokształtem życia środowiska lokalnego, jego potrzebami, historią, problemami społeczno-ekonomicznymi i kulturalno-oświatowymi.

Cele i zadania szkoły środowiskowej

Postulowany i realizowany model nowego typu szkoły dotyczy przede wszystkim zagadnień wychowawczych. Dlatego też na jej terenie musi powstać system oddziaływań wychowawczych, zróżnicowany rzecz jasna w zależności od potrzeb środowiska.

Doniosłym celem szkoły środowiskowej jest współdziałanie w tworzeniu frontu wychowania w miejscu zamieszkania, tzn. doprowadzenie do zintegrowania działalności wychowawczej wszystkich instytucji i organizacji w osiedlu mieszkaniowym.

Szczególnie bowiem w okresie przejściowym dla środowiska, właśnie w momencie jego niestabilności, bądź to z racji powstawania nowego

osiedla, bądź też w czasie uprzemysławiania się danego rejonu, szkoła jest tym podstawowym czynnikiem organizowania środowiska wychowawczego pozaszkolnego (3).

Organizacja środowiska pozaszkolnego przez szkołę obejmuje:

1. Stworzenie warunków do pożytecznego spędzenia czasu wolnego na terenie szkoły nie tylko dla uczniów, lecz również dla młodzieży pozaszkolnej i dorosłych (udostępnianie boisk, sali gimnastycznej, gabinetów, biblioteki i czytelnicy).
2. Zapewnienie dzieciom opieki (dożywanie, odrabianie prac domowych, douczanie, odpoczynek).
3. Doprowadzenie do współgospodarzenia osiedlem przez właściwą inspirację grup rówieśniczych.
4. Utworzenie na terenie osiedla bazy materialnej dla terenów gier i zabaw.
5. Współuczestniczenie w budowie elementarnych urządzeń rekreacyjno-kreatywnych, zaspokajających potrzebę ruchu i rekreacji codziennej.
6. Inspirowanie i pomaganie tym wszystkim, którzy pragną podjąć pracę wychowawczą w miejscu zamieszkania, zarówno pracę kulturalno-oświatową, jak i działalność społeczną.
7. Pedagogizowanie rodziców, rozszerzanie wespół ze związkami zawodowymi wiedzy pedagogicznej w zakładach pracy.
8. Urządzanie różnorodnych imprez w środowisku zamieszkania.
9. Uruchomienie funkcji wychowawczych osiedla przez:
 - a) utworzenie konstruktywnych więzi między dorosłymi a dziećmi i młodzieżą;
 - b) przekształcenie struktury i działalności negatywnej grup rówieśniczych na działalność pozytywną z punktu widzenia wychowania;
 - c) stworzenie warunków pozytywnej kontroli wychowawczej w osiedlu.

Jak z tego wynika, szkoła środowiskowa już w samej swej istocie zawiera elementy środowiska wychowawczego pozaszkolnego. Przez model szkoły środowiskowej rozumieć zatem należy:

- zespół pożądaných istotnych elementów systemu opiekuńczo-wychowawczego, systemu urządzeń rekreacyjno-kreatywnych;
- ośrodek aktywizacji sił społecznych w celu organizowania środowiska wychowawczego pozaszkolnego, obejmującego wpływ na działalność dzieci, młodzieży pozaszkolnej i dorosłych.

Funkcje szkoły środowiskowej

Współczesna szkoła, jako konkretna zbiorowość młodzieży oraz jako instytucja wychowująca młodszą generację, przygotowując ją do życia w społeczeństwie socjalistycznym, pełni funkcje wielostronne. Daje się

tu zauważyć ciekawy rys naszego systemu wychowawczego, który jest jednolity i scentralizowany, ale w środowiskach lokalnych znacznie się różnicuje i szczególnie jeśli chodzi o pracę szkoły w środowisku — podlega procesom decentralizacji.

Wychowanek współczesnej szkoły to człowiek aktywny, odpowiedzialny, rozumiejący trudne problemy życia współczesnego, o wyrobionych, skonkretyzowanych zainteresowaniach, aktywnie uczestniczący w kulturze (4). Wiemy, iż ideowo-wychowawcza działalność szkoły polegać powinna na rzeczywistym przygotowaniu uczniów do życia społecznego przez systematyczne i stopniowe ich wdrażanie do podejmowania zadań, które oczekują jednostkę w przyszłości (4, 5). Założenia te wymagają:

- 1) organizowania różnorodnej działalności dzieci i młodzieży tak w szkole, jak również poza nią;
- 2) stworzenia warunków, w których działalność ta mogłaby wypływać z wielu rodzajów naturalnych i spontanicznych motywacji dzieci;
- 3) zabezpieczenia warunków, w których zachodzącej mają procesy społecznej, kulturalnej i ruchowej aktywności uczniów.

Dlatego też kierownictwo szkoły, jak również nauczyciele, zwłaszcza w szkole środowiskowej, powinni widzieć w samorządnej działalności i inicjatywie dzieci sprężynę pozwalającą uruchomić prawdziwe i efektywne procesy wychowawcze. Tak pojętą pogłębioną funkcję dydaktyczno-wychowawczą szkoły pełni również szkoła środowiskowa, gdzie proces nauczania jest ściśle połączony z systemem zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Dotychczasowe badania roli szkoły w środowisku w przeważającej części dotyczyły wpływu środowiska na zaspokojenie potrzeb dziecka, uczenie go, jak pożytecznie spędzać czas wolny, planować wypoczynek, szukać zadowolenia w codziennej pracy szkoły oraz zbliżały szkołę do ucznia od strony jego zainteresowań.

Obok funkcji dydaktyczno-wychowawczej szkoła pełni funkcję diagnostyczną. Nie chodzi tu tylko o poznanie środowiska ucznia, lecz również o poznanie warunków, w których szkoła ma funkcjonować, a zatem o poznanie potrzeb poszczególnych środowisk, obyczajów i tradycji panujących w grupach społecznych, zainteresowań mieszkańców, struktury społecznej, rodzajów i miejsc zatrudnienia, sposobów spędzania czasu wolnego itd.

Następną funkcją pełnioną przez szkołę środowiskową jest profilaktyka i kompensacja. Funkcja ta dotyczy głównie zagadnienia rozwinięcia szerokiej opieki nad dzieckiem w szkole i w miejscu zamieszkania oraz poradnictwa wychowawczego i zawodowego, doskonalenia działań interwencyjnych w środowisku rodzinnym czy wreszcie pracy z młodzieżą trudną. Wyrazem rozszerzającej się funkcji opiekuńczo-wychowawczej jest działalność półinternatów. Funkcja ta przejawia się w kompensowaniu braków środowiska rodzinnego, rozszerzeniu zadań w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy, racjonalnego wypoczynku

i zapewnienia nadzoru wychowawczego w miejscu zamieszkania. Kompensacja środowiska lokalnego przez szkołę dotyczy przystosowania terenów zabaw i zabezpieczenia ich w sposób wychowawczy, zastąpienia placówek kulturalnych, których budowa przedłuża się zazwyczaj w nowych osiedlach mieszkaniowych. Szkoła środowiskowa nie zapomina o młodzieży pozaszkolnej ani o opiece nad rencistami.

Właściwe dla szkoły środowiskowej są jednakże funkcje rekreacyjno-kreatywne oraz funkcje aktywizująco-integrujące. Pierwszą z tych funkcji pełni szkoła przez inspirowanie takich form wypoczynku i rekreacji dzieci, młodzieży i dorosłych, które wykorzystać można dobrowolnie w ich czasie wolnym. Szkoła środowiskowa pełni te funkcje przez rozwijanie zajęć pozalekcyjnych, tworzenie wspólnie z organizacjami społecznymi — warunków do codziennej rekreacji czynnej, rozbudowanie systemu zajęć pozaszkolnych oraz wprowadzenie treści wczasowych do lekcji i zajęć szkolnych.

Funkcje aktywizująco-integrujące przejawiają się w działalności szkoły w imprezach środowiskowych, unowocześnianiu własnych pomysłów, sprzętu i atrakcyjności zajęć, kontrolowaniu obszaru swego oddziaływania.

Struktura organizacyjna szkoły środowiskowej

Model organizacyjny szkoły narzuca nauczycielom, uczniom i rodzicom określony układ czynności, usług i stosunków. W założeniu modelu tkwi zgodne współlistnienie wszystkich jego elementów. Jest oczywiste, że do modelu szkoły środowiskowej potrzebne było utworzenie szeregu systemów, bodźców działających permanentnie, określających hierarchię stanowisk, zadań i kompetencji, wyznaczenie ośrodków działania, systemów kontroli, informacji itp. Ostatecznym wynikiem tych formalnych, niekiedy socjotechnicznych zabiegów, jest określona struktura formalna szkoły. W dużej mierze wpływa na nią całość warunków środowiskowych. Sam model szkoły środowiskowej, również w ramach organizacji i struktury wewnętrznej szkoły, powinien wyznaczać pewne ramy realizacji swoistych, niekiedy wyraźnie specyficznych potrzeb danego środowiska społecznego. Mówiąc o strukturze organizacyjnej szkoły środowiskowej mamy na myśli trzy elementy składowe:

- 1) ośrodki inspiracji, wspierania, koordynacji i decyzji,
- 2) ośrodki działania wychowawczego, pełniące funkcje rekreacyjno-kreatywne, aktywizująco-integrujące i opiekuńczo-wychowawcze,
- 3) ośrodki informacji.

Głównym źródłem inspiracji, koordynacji i decyzji na terenie omawianej przez nas szkoły dla jej wewnętrznych potrzeb była szkolna komisja d.s. środowiska, w skład której wchodziłi obok nauczycieli, również przedstawiciele komitetu rodzicielskiego. Na szczeblu działań organizacji

młodzieżowych pracowała młodzieżowa komisja środowiskowa, działająca jako jedna z agend samorządu szkolnego.

Kilka uwag należy również poświęcić komisji informacji. Dobra i właściwa organizacja środowiska wychowawczego pozaszkolnego wymaga wypróbowanego stałego systemu dwukierunkowej informacji: od szkoły do środowiska i od środowiska do szkoły (6, 8). Ta dwustronna komunikacja informacji stanowi „system nerwowy” szkoły środowiskowej. Sposób informowania w tzw. pierwszym kanale: szkoła — środowisko jest przyjęty przez wszystkie szkoły i polega na przekazywaniu rodzinie informacji o postępach ucznia, rzadziej o działalności szkoły itp. Drugi kanał: środowisko — szkoła, działa przez stosowanie, stałe, ale z umiarem, wywiadów, ankiet, obserwacji i innych środków w celu uzyskania echa swojej działalności, bądź zaczerpnięcia opinii o szkole itd.

Do właściwych form specyficznej działalności szkoły środowiskowej należą ośrodki działania wychowawczego. Przez ośrodek działania wychowawczego (środowiskowego) rozumieć należy grupę dziecięcą (młodzieżową), działającą samorządnie na określonym terenie, pod opieką instruktora, wspieraną przez grupę dorosłych (sympatyków). Ośrodek istnieje tak długo, jak długo trwa zainteresowanie proponowaną przez niego treścią i jak długo treść ta odpowiada zapotrzebowaniu społecznemu. Najogólniej można podzielić ośrodki działania na ośrodki dla dzieci, młodzieży pozaszkolnej i dorosłych.

Ośrodki działania wychowawczego są czynnikami oddziałującymi na środowisko wychowawcze pozaszkolne przez system zajęć szkolnych, system zajęć opiekuńczo-wychowawczych, system zajęć pozalekcyjnych i wreszcie system zajęć pozaszkolnych. W dalszych rozważaniach pominiemy system zajęć szkolnych, a scharakteryzujemy pokrótce niektóre ważniejsze ośrodki działania w ramach pozostałych systemów, posługując się przykładem Szkoły środowiskowej nr 208 w Warszawie na Woli.

Dla dzieci w wieku szkolnym zorganizowano następujące ośrodki działania wychowawczego:

— Park wychowania fizycznego stanowi dwojakiego typu zespół urządzeń:

a) otwarte dla wszystkich generacji boisko szkolne, wraz z urządzeniami sportowymi, salą gimnastyczną, instruktorami oraz urządzeniami do zabaw, w zimie lodowisko;

b) przyszkolny teren otwarty, stanowiący specjalnego rodzaju (eksperymentalny) plac do zabaw przygodowych, będących pod opieką organizacji młodzieżowych.

Park jest czynny przez cały rok, również podczas ferii. Opieka instruktora-wychowawcy, atrakcyjne zajęcia pozwalają na umasowienie czynnego wypoczynku i codzienną rekreację w miejscu zamieszkania.

— Półinternat stanowi zaplecze wychowawcze dla uczniów potrzebujących opieki podczas nieobecności obojga rodziców. Program pół-

internatu przewiduje stałą opiekę dzienną w godz. 7—17, dwa posiłki podczas dnia, odpoczynek czynny i bierny, kontrolę pracy domowej, zabawę, zajęcia rozwijające kształtowanie amatorstwa.

Półinternat obejmuje dzieci do IV klasy włącznie.

— Klub uczniowski jest ośrodkiem o charakterze rozrywkowym, grupuje młodzież szkolną klas starszych. Obok działalności kulturalno-rozrywkowej prowadzi również preorientację zawodową.

— Biblioteka, wyposażona w specjalny sprzęt, stanowiła dużą atrakcję dla wszystkich dzieci. Rokrocznie była organizatorem osiedlowego kiermaszu książek.

— System kół zainteresowań stanowi kilka ośrodków razem wziętych, zaspokajając potrzeby zainteresowań młodzieży.

Dla młodzieży pozaszkolnej zorganizowano klub młodzieżowy, który zrzesza grupy młodych ludzi w wieku 17—22 lat, organizując dla nich różnorodne formy kulturalnego spędzania czasu wolnego.

Dla dorosłych zaś utworzono, obok specjalistycznych komisji w Komitecie rodzicielskim oraz uniwersytetu dla rodziców, zajmującego się pedagogizacją rodziców, klub nauczyciela i rodziców.

Jest to towarzyski klub dyskusyjny, pełniący rolę doradcy w sprawach organizowania środowiska wychowawczego poza szkołą. Poza tym stanowi on teren otwarty pozwalający na pożyteczne spędzanie czasu wolnego dorosłym.

Platformą współdziałania wszystkich ośrodków, jak również szeroko pomyślanej i zaplanowanej współpracy z sojusznikami szkoły były imprezy środowiskowe. Liczba imprez nie przekraczała 10 rocznie. Uczestnikami były dzieci, młodzież i dorośli. Program, przygotowywany przez prawie wszystkie instytucje i organizacje społeczne, był czynnikiem integracji społecznej, tworzącym tradycje w nowo wybudowanym osiedlu (9).

Efekty pracy szkoły środowiskowej

W dalszym ciągu naszych rozważań przejdźmy do drugiego problemu.

Czy i w jakim stopniu inspiracja i działalność szkoły w zakresie organizowania środowiska wychowawczego wpływa na integrację poczynań wychowawczych w osiedlu i integrację społeczną mieszkańców osiedla wielkomiejskiego?

Badania nasze zaliczyć można do modelu badań eksperymentalnych, w których badacz dysponuje wstępnie zarysowaną hipotezą wyjściową. Hipoteza ta w miarę realizacji badań ulegała stopniowym modyfikacjom. W badaniach tych wprowadzony został system wychowawczy, którego weryfikacja została zaplanowana na cztery lata (1965—1969).

Przez proces integracji wychowawczej rozumieć będziemy współdzia-

łanie instytucji i organizacji społecznych w jednolitym merytorycznie oddziaływaniu na dzieci i młodzież. W procesie scalania mieszkańców nowego osiedla szkoła środowiskowa poprzez celowe oddziaływanie na dzieci i młodzież stanowi zasadniczy czynnik w utworzeniu więzi społecznych. Na dzieci bowiem, jako czynnik integracji, zwracano niejednokrotnie uwagę.

Wskaźnikami zintegrowanego środowiska wychowawczego są:

1. Ujednoczenie merytorycznie osiedlowej opinii publicznej w stosunku do programu szkoły środowiskowej, likwidacja alternatywnych konfliktów.
2. Wzrost ilościowy i jakościowy „ośrodków działania wychowawczo-kulturalnych”, czytelnictwa, a szczególnie wzrostu sportu i turystyki w osiedlu.
3. Wzrost liczby uczestników w „ośrodkach działania”.
4. Wzrost ilościowy opiekunów, wychowawców i instruktorów.
5. Wzrost zainteresowania szkołą przez rodziców, zmniejszenie stosunku młodzieży do szkoły z negatywnego na pozytywny.
6. Działanie wspólne szkoły z partnerami wychowania, nie wyłączając przedstawicieli żadnej generacji, na płaszczyźnie:
 - imprez środowiskowych,
 - czynów społecznie użytecznych.
7. Powstanie nowych wzorów rekreacji i odpoczynku.
8. Utworzenie pozytywnego systemu kontroli wychowawczej.
9. Zmniejszenie przestępczości w osiedlu.
10. Powstanie elementów nowej tradycji.

W ostatecznym rachunku ze szkołą eksperymentalną współdziałały 23 placówki.

Podsumowując, należy podkreślić, iż szkoła środowiskowa dzięki temu, że podjęła się pełnienia zgodnie z zapotrzebowaniem społecznym nowych funkcji, jest jednym z podstawowych czynników integracji wychowawczej. Planowe angażowanie się szkoły w organizowanie środowiska wychowawczego w miejscu zamieszkania przyczynia się do określenia wskazanych zjawisk, które są niewątpliwie wskaźnikami powstania więzi społecznych i integracji społeczności lokalnej.

Artykuł niniejszy jest podsumowaniem i uogólnieniem kilkuletnich doświadczeń Szkoły Podstawowej nr 208 w Warszawie w zakresie organizowania środowiska wychowawczego w nowym peryferyjnym osiedlu wielkomiejskim. Zarysowuje on teoretyczne założenia tej działalności, której efektem jest model szkoły środowiskowej oraz pokazuje formy i metody praktycznych rozwiązań. Włączenie się szkoły, jako jednego z elementów jednolitego systemu społecznego frontu wychowania, do planowego inspirowania oraz aktywizowania życia społecznego i współdziałanie nie tylko z rodziną, lecz również z organizacjami młodzieżowymi i społecznymi dorosłych jest właściwym efektem tych doświadczeń.

Badania nasze są niewątpliwie studium jednego przypadku instytucji działającej w określonym typie zbiorowości osiedlowej, to jednak sądzę, iż można wyciągnąć z nich wnioski ogólne, odnosząc wykryte prawidłowości do wszystkich przypadków społeczności o tych samych cechach istotnych.

W świetle badań terenowych i analizy materiałów można wysunąć następujące wnioski:

1. Efekty pracy szkoły w zakresie wychowania i nauczania są uzależnione również od stopnia organizowania warunków do pożytecznego spędzania czasu wolnego dla dzieci.
2. Od stopnia intensywności działania szkoły w środowisku oraz atrakcyjności zajęć w poszczególnych ośrodkach działania uzależnione jest przyjęcie lub odrzucenie nowych wzorów spędzania czasu wolnego.
3. Pozycja szkoły w środowisku wzrasta bądź maleje w zależności od stopnia intensywności działań w środowisku. Dotyczy to każdej funkcji pełnionej przez szkołę. Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej i rekreacyjnej potwierdza w szczególności sposób tę prawidłowość.
4. W środowisku lokalnym tkwią zapasy sił społecznych. Rodziców pozyskuje się tym łatwiej, jeśli kierujemy się znajomością ich zainteresowań i hobby, organizujemy krótkie akcje w odstępach czasu oraz stosujemy system premiowania.
5. Możliwości szkoły współdziałającej z partnerami w tworzeniu warunków dla rozszerzonej pomocy dzieciom i pożytecznego spędzania czasu wolnego są olbrzymie, począwszy od bazy materialnej poprzez zabezpieczenie kadrowe, do programu działania włącznie.
6. Wyniki pracy szkoły w środowisku uzależnione są od stopnia współdziałania z partnerami wychowania. Szkoła środowiskowa jest szkołą współdziałającą.
7. Zmiany zachodzące w jednym ogniwie środowiskowym (placówce) wpływają na reorganizowanie się struktury organizacyjnej, bądź zmianę programu w pozostałych placówkach działających w środowisku.
8. Każda szkoła, a szczególnie szkoła środowiskowa wpływa na integrację społeczną mieszkańców osiedla. Zrozumienie tego procesu na początku powstania osiedla przez pedagogów i działaczy społecznych, wcześniejsze zastosowanie odpowiednich metod i form działania pozwoli uniknąć strat wychowawczych wynikających z braku opieki nad dzieckiem i młodzieżą w pierwszej fazie tworzenia się społeczności osiedlowej.

Przedstawiony przykładowo model szkoły środowiskowej jest jedną z wielu propozycji organizowania środowiska wychowawczego w miejscu zamieszkania. Jest on również propozycją inną niż tradycyjne szkoły, chodzi tu bowiem o typ szkoły otwartej dla potrzeb środowiska, stanowiącej ośrodek celowo zorganizowanych warunków opieki nad dzieckiem w jego czasie wolnym. Jest to szkoła, która przygotowuje do życia w nowych zurbanizowanych warunkach i która musi w swojej działalnoś-

ci wychowawczej współdziałać z innymi partnerami. Szkoła środowiskowa powinna brać również pod uwagę życie społeczne osiedla, oczekującego niejednokrotnie na bodźce, które mogłyby uruchomić drzemiące siły społeczne, być inspiratorem i organizatorem pozaszkolnego środowiska wychowawczego.

W działalności i styczności z życiem osiedla, w procesie przeobrażenia środowiska lokalnego w środowisko wychowawcze szkoła sama przeszła przeobrażenia, uległa zmianie jej wewnętrzna struktura, nastąpiła zmiana jakości, a tym samym zbliżyła się ona do życia.

Zdajemy sobie sprawę, że niektóre przedstawione tezy są wątpliwe i dyskusyjne. Z pewnością wymagają dalszej weryfikacji w badaniach pedagogicznych i socjologicznych. Jednakże jest faktem bezspornym, że szkoła środowiskowa rzeczywiście istnieje.

BIBLIOGRAFIA

1. HAVINGHURST R. J., NEUGARTEN B. L.: *Society and Education*. Boston 1957.
2. RADLIŃSKA H.: *Pedagogika społeczna*. Wrocław 1961.
3. KOWALSKI S.: *Szkoła w środowisku*. Warszawa 1969.
4. SUCHODOLSKI B.: *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*. Wrocław 1963.
5. TUŁODZIECKI W.: *Podstawowe zagadnienia szkolnictwa*. *Nowa Szkoła* nr 1, 1965.
6. ENGSTROM F., SUMPTION M.: *School community relations a new approach*. New York 1966.
7. MIKULSKI J.: *Die Schule in der Gropstadt*. DDR *Ganztägige Bildung und Erziehung* nr 7, 1967.
8. MIKULSKI J.: *Schule — Zentrum der Arbeit im Wohngebiet*. DDR *Ganztägige Bildung und Erziehung* nr 11, 1968.
9. MIKULSKI J.: *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*. Warszawa 1972 PWN.

CZAS WOLNY I FORMY JEGO SPOŻYTKOWANIA W REJONIE UPZEMYSŁAWIANYM

W badaniach kwestionariuszowych zwrócono się do ludności z pytaniem: Jak często w ostatnim roku miewał(a) Pan(i) czas na wypoczynek, rozrywkę, jakieś przyjemnościowe zajęcia? Analiza danych przekonuje, że mieszkańcy badanych miejscowości mają bardzo mało czasu wolnego: 19,8% prawie wcale nim nie dysponuje, 21,1% ma wolny czas tak rzadko i nieregularnie, że nie potrafi bliżej określić jego rozmiarów, 8,4% korzysta z czasu wolnego tylko 1—2 razy w miesiącu, a więc rzadziej, niż przypadają dni wolne od pracy zawodowej. W sumie dysponuje czasem wolnym około 50% ludności, z czego blisko połowa ma wolny czas jedynie w niedziele i święta.

Nie wchodząc tu w sprawy korelacji między ilością czasu wolnego ludności a jej miejscem zatrudnienia i zawodem, odległością dojazdów do miejsc pracy, wykształceniem, wiekiem, płcią itd., należy zwrócić uwagę na zróżnicowanie ilości wolnego czasu u mieszkańców poszczególnych miejscowości.

Jeśli porównać w poszczególnych miejscowościach odsetki ludzi dysponujących wolnym czasem 2—3 razy w tygodniu i częściej, to okaże się, że w najkorzystniejszym położeniu znajdują się mieszkańcy S. i K. (odpowiednio 32,0 i 31,1% ludności), następnie G. (25,3%), a w najmniej korzystnym mieszkańcy starej części K. (15,9%). W fakcie dwukrotnie rzadszego udziałowo posiadania wolnego czasu wśród mieszkańców K. wyraża się — z jednej strony — swoistość struktury zatrudnienia ludności, tj. znaczny odsetek średnio zamożnych rolników i ludności dwuzawodowej, z drugiej przeobrażenia przestrzenno-architektoniczne, a konkretnie — udział ludności w budowie lub przebudowie siedzib mieszkalnych i budynków gospodarczych. Poza tym na podstawie lustracji nasunęło się spostrzeżenie, że mieszkańcy S. czy K. lepiej potrafią organizować sobie codzienny budżet czasu: wykonywanie pewnych czynności domowych i gospodarsko-porządkowych trwa u nich krócej niż u mieszkańców starej części K., w związku z czym łatwiej zdobywają czas na wypoczynek i rozrywkę.

Sposoby wykorzystania przez ludność czasu wolnego przed uprzemysławianiem poznano przy pomocy kilku pytań wywiadu, prowadzonego kilka lat później. Posłużono się więc retrospekcją, która z pewnością nie jest najlepszą techniką badawczą, ale — z uwagi na wkroczenie socjologów i pedagogów na teren badań dopiero w roku 1961 — była jedynym do-

stępnym sposobem zgromadzenia niezbędnych informacji z tego zakresu. Retrospektywne dane, uzyskane od osób objętych wywiadem, zostały do pewnego stopnia uzupełnione i zweryfikowane wywiadami z aktywnym społeczno-kulturalnym poszczególnych miejscowości. Na tej podstawie zarysowała się wizja dawnych sposobów wykorzystania czasu wolnego — tym bardziej prawdopodobna, że w toku wywiadów znajdowano ludność nierzadko przy takich właśnie zajęciach, jakie miały być typowe dla poprzedniego okresu.

Przed uprzymysławianiem do najczęstszych zajęć czasu wolnego należały: A. Przesiadki w oknie lub przed domem; B. Rozmowy rodzinne; C. Spotkania z sąsiadami; D. Zabawy ludowe, E. Uczestnictwo w obrzędach religijnych. Każde z tych zajęć pełniło szereg określonych funkcji w stosunku do zaabsorbowanych nimi kategorii ludności.

A. Przesiadki w oknie wychodzącym na ulicę lub — przy ładnej pogodzie — na ławeczce czy krzeselku przed domem na ulicy i obserwowanie otoczenia było najczęstszą formą rozrywki kobiet — gospodyń domowych, starców oraz dzieci i młodzieży. W ten sposób zaspokajano potrzebę wiedzy o bliźnich, informacji o aktualnych wydarzeniach w miejscowości i okolicy, a także potrzebę towarzyskiego kontaktu. Do osób wyglądających przez okno lub siedzących przed domem podchodzili znajomi, krewni i jeśli tylko sami nie spieszyli się — przystawali czy przysiadali na pogawędkę. Ta forma rozmowy była często dla obu stron wygodniejsza niż wchodzenie do mieszkania, a zarazem mniej kłopotliwa. U pewnych kategorii społecznych rozmowa przez okno zastępowała przyjmowanie wizyt, u innych (np. u inteligencji) raczej zapoczątkowywała wizyty, choć i tu przestrzegano zasady, że odwiedziny w domu zawsze mają jakiś cel, usprawiedliwiający „zabieranie czasu”. Kto usiadł przy oknie lub przed domem na ulicy, ten dawał innym do zrozumienia, że oczekuje towarzyskiego kontaktu, choćby przelotnego, i oczekuje nowinek.

B. Rozmowy rodzinne — o ile nie była to uroczystość z okazji chrzcina, zaślubin czy pogrzebu — toczyły się w wąskim gronie zazwyczaj w niedzielę lub świąteczne popołudnia i wieczory. Inicjowali je dorośli, najczęściej ojciec lub najstarszy syn. Mówiono o aktualnych wydarzeniach w miejscowości, jego okolicy czy na szerszym świecie, oceniano postępowanie znajomych osób i członków rodziny, planowano pracę na bliższą i dalszą przyszłość, zakupy, innowacje itp. Często też, zwłaszcza w obecności dzieci, zajmowano się wspominaniem dawnych czasów, powtarzano legendy i podania ludowe, mówiono o dziwacznych — czarach i urokach, zresztą na poły serio. Rozmowy te pełniły więc szereg istotnych funkcji, takich jak: informacyjna, integracyjna, dydaktyczno-wychowawcza i socjalizacyjna. Należy zwłaszcza zwrócić uwagę na funkcję ostatnią: w toku rozmów tradycyjne idee i wierzenia oraz normy i wartości przekazywano młodemu pokoleniu, które przyjmowało je z właściwym swemu wiekowi brakiem krytycyzmu, narażając się potem niejednokrotnie — zwłaszcza na

terenie szkoły i organizacji młodzieżowych — na konflikty światopoglądowe. Pamiętając, że przewyciężenie tego rodzaju konfliktów wymaga zajęcia niekonformistycznej postawy wobec rodziny bądź wobec szkoły czy organizacji, dojsć łatwo do potwierdzonego faktami wniosku, iż w lokalnych warunkach znacznie częściej młodzież zachowywała konformizm wobec rodziny (dotyczy to zwłaszcza dziewcząt), jednostki niekonformistyczne natomiast wcześniej czy później zostawały zmuszone do opuszczenia rodziny i społeczności lokalnej. Ułatwiała to industrializacja. Tak więc rodzinne rozmowy, choć integrowały członków grupy rodzinnej, zarazem w szybko zmieniających się warunkach, tj. w toku procesu uprzemysławiania, zwiększały potencjał sił dezintegrujących i przybliżały moment poważnych przeobrażeń więzi społecznej w rodzinie.

C. Spotkania sąsiedzkie czy ze znajomymi były przeważnie zajęciem rozrykowym dorosłych mężczyzn. Zaczynały się od spotkania na ulicy lub w domu i następnie przenosiły się na teren gospody czy innego lokalu. Załatwiano tam przede wszystkim prywatne interesy, zawierano umowy, godzono się lub swarżono, świadczo sobie nawzajem życzliwość i przyjaźń, perswadowano lub wymuszano konformizm w sprawach spornych, mobilizowano się do zajęcia stanowiska wobec osób, grup czy instytucji uznanych za „zewnętrne” itp. W podłożu motywacyjnym tych spotkań często potrzeby i dążenia indywidualne zespały się z potrzebami szerszymi — zawodowymi, środowiskowymi czy politycznymi. Spotkania te służyły nadto wzajemnej wymianie najróżniejszych informacji oraz kryształizacji opinii i ocen w odniesieniu do zjawisk i procesów o zasięgu ponadlokalnym. Jakkolwiek zewnętrznie spotkania te cechowało niekiedy nadmierne spożycie alkoholu, przecież zarazem spełniały — wobec braku zinstytucjonalizowanych form społecznego kontaktu — pewne funkcje informacyjne i integracyjne. Wiedziały o tym kobiety — z reguły niechętnie przebywaniu mężów czy synów w gospodzie — proponowały więc picie alkoholu w domu, ale przecież mężczyznom nie o to chodziło. Ani towarzysztwo kobiet i dzieci, ani atmosfera domu nie mogły im zapewnić warunków odpowiednich spotkań.

Inną postacią sąsiedzkich spotkań ludności były krótkie z reguły wizyty w domu. Niedziela lub święto nie były do tego porą zbyt sposobną. Poza tym przyjmowano sąsiadów i znajomych tylko przy okazji rodzinnych uroczystości.

D. Zabawy ludowe zostały tu wymienione nie dlatego, że stanowiły jedną z najpowszechniejszych form rozrywki, lecz dlatego, że były formą wysoko cenioną i powszechnie pożądaną. Udział w zabawie zwykle długo wspomniano jako „prawdziwą rozrywkę”. Nie stanowiło więc niczego nadzwyczajnego dokonanie z racji zamierzonego udziału w zabawie jakichś poważniejszych zakupów, np. ubrania, sukni, butów, płaszcza itp. Na zabawie trzeba było się pokazać z najlepszej strony, a ubiór stwarzał po temu sposobną okazję; zabawa stawała się terenem współzawodnictwa (nie

tylko kobiet) w dorównaniu modzie miejskiej. Zwykle zabawy w badanych miejscowościach podobne były pod względem treści i formy do zabaw wiejskich, co wynikało głównie z warunków lokalowych, w jakich się odbywały. Niekiedy ich organizatorzy mieli na celu pewne dobro społeczne — zebranie funduszu na jakąś inwestycję, mobilizację opinii do czynu zbiorowego, honorowanie zasłużonych osób czy lokalnych instytucji. Dlatego też w programach artystycznych zabaw zdarzały się wiersze i kuptety satyryczne, wyszydające wady osób lub nawet instytucji, ośmieszające pewne poglądy czy też postawy — i z tego właśnie powodu odgrywające dodatnią rolę społeczną. Dominowało jednak nieumiarkowane picie alkoholu, mające manifestować wątpliwą zresztą tężyznę i junactwo, wybuchały niekiedy bójki.

Warto jeszcze dodać, że zabawy zaspokajały wiele istotnych potrzeb społecznych całej dorosłej ludności, spełniając wiele takich samych funkcji, jak sąsiedzkie spotkania mężczyzn.

Po tej szkicowej charakterystyce — jakościowej — najważniejszych zajęć rekreacyjno-rozrywkowych z okresu poprzedzającego uprzemysłowienie — pora przejść do ilościowej charakterystyki zmian, jakie w tym zakresie nastąpiły w toku uprzemysławiania i zostały zbadane w latach 1970—1971. Na wstępie jednak wypada zastrzec, iż dane zgromadzone przy pomocy wywiadów nie są w pełni wiarygodne, gdyż ludność w odpowiedzi na pytania o swe formy wypoczynku i rozrywki dosyć często przejawiała tzw. postawę ideacyjną, czyli koloryzowała odpowiedzi. Dotyczy to między innymi informacji o czytelnictwie książek i prasy, częstotliwości przyjmowania i składania odwiedzin, częstotliwości rozmów i zabaw towarzyskich, a także uczęszczania do kina. Próba zweryfikowania tych informacji zostanie podjęta w dalszej fazie badań, lecz już dotychczasowe wyniki warto tu przytoczyć, oczywiście pamiętając ciągle o wyżej zgłoszonym zastrzeżeniu.

Na podstawie porównań można poczynić następujące spostrzeżenia i wnioski:

— Przed uprzemysławianiem żadnemu rodzajowi zajęć rekreacyjno-rozrywkowych nie oddawało się więcej niż 25% ludności, a więc zajęcia były bardziej zindywidualizowane. W toku uprzemysławiania powstały lub upowszechniły się pewne m a s o w e formy wypoczynku i rozrywki, takie zwłaszcza, jak: słuchanie radia (53,7%), czytanie książek i prasy (44,8%), spacerowanie po ulicach (29,6%), uczęszczanie do kina (28,0%) oraz uprawianie niedalekich wycieczek (20,6%).

— Nastąpiły zasadnicze zmiany w strukturze zajęć czasu wolnego ludności. Zajęcia zajmujące przed uprzemysławianiem pierwsze trzy lokaty pod względem powszechności — tj. spacerowanie po ulicach, składanie odwiedzin sąsiadom i znajomym oraz przyjmowanie ich odwiedzin — znalazły się w toku uprzemysławiania kolejno na miejscach: III, VI, VII. Wyprzedziły je: słuchanie radia (prawie sześciokrotny wzrost powszech-

ności), czytelnictwo książek i prasy, uczęszczanie do kina i uprawianie wycieczek (wzrost powszechności prawie dwukrotny).

Każdy z tych rodzajów zajęć czasu wolnego wiąże się genetycznie lub funkcjonalnie z uprzemysłowieniem lub urbanizacją. Ponadto industrializacja pociągnęła za sobą upowszechnienie takich rodzajów zajęć, jak między innymi: oglądanie programu telewizyjnego (wzrost z 0,0 do 13,1⁰/o), wycieczki mechanicznym środkiem lokomocji (wzrost z 0,4 do 7,0⁰/o), uczęszczanie na dansingi (wzrost z 0,4 do 6,4⁰/o), wyjazdy do dużego miasta bez specjalnego celu (wzrost z 1,4 do 4,3⁰/o), uczęszczanie do restauracji lub kawiarni (wzrost z 3,1 do 6,4⁰/o) oraz spacerowanie po ulicach (wzrost z 25,0 do 29,6⁰/o). Zmalała zarazem powszechność wielu tradycyjnych para-wiejskich zajęć ludności w czasie wolnym, w szczególności biernego wypoczynku w domu (spadek z 15,2 do 10,1⁰/o) oraz drobnych „rozrywkowych” prac domowych (spadek z 13,1 do 6,2⁰/o).

— Zmiany sposobu wykorzystania czasu wolnego dają świadectwo przeobrażeniom struktury więzi społecznej. I tak, spadek powszechności składania wizyt sąsiadom i znajomym (z 23,3 do 16,4⁰/o), jak również nieco mniejszy spadek powszechności przyjmowania wizyt sąsiadów i znajomych (z 22,7 do 20,1⁰/o) może być przejawem osłabienia więzi sąsiedzkiej. Przy tym jest rzeczą charakterystyczną, że do okresu uprzemysławiania ludność badanych miejscowości częściej składała wizyty, niż je przyjmowała, a obecnie odwrotnie. Podobnie można wysunąć hipotezę o osłabieniu więzi wewnątrz tak zwanej wielkiej rodziny, zmalała bowiem powszechność zarówno składania odwiedzin członkom dalszej rodziny (spadek z 10,5 do 6,4⁰/o), jak i przyjmowania ich odwiedzin (spadek z 10,3 do 7,4⁰/o). Ale najprawdopodobniej osłabły również więzi łączące członków rodziny małej: świadczy o tym spadek powszechności rodzinnych rozmów i zabaw towarzyskich z 16,0 do 9,5⁰/o.

— Zmiany sposobu wykorzystania czasu wolnego świadczą też o istotnych przesunięciach w hierarchii wartości. Obok wymienionego wyżej wzrostu powszechności szeregu „miejskich” zajęć rekreacyjnych i rozrywkowych i jednoczesnego spadku powszechności zajęć „wiejskich” należy tu zwrócić uwagę na stosunkowo duży spadek powszechności udziału w obrzędach religijnych. Przed uprzemysławianiem czynności tej w czasie wolnym oddawało się 13,1⁰/o badanych, tj. dokładnie tyle samo, co uczęszczaniu do kina. W latach 1970—1971 korzystało z kina 28,0⁰/o badanych, a w obrzędach religijnych brało udział w czasie wolnym tylko 8,2⁰/o. Te wskaźniki liczbowe należałoby jednak jeszcze inaczej zinterpretować. Mianowicie, dziś uczestniczenie w obrzędach religijnych znacznie rzadziej kojarzy się ludności z wypoczynkiem czy rozrywką niż przed uprzemysłowieniem, kiedy innych rozrywek było mało. Jeśli nawet udział w religijnych obrzędach nie jest dziś o wiele mniejszy niż poprzednio, to zmianie uległ stosunek do tego udziału, czyli jego miejsce w hierarchii wartości. W hierarchii powszechnie cenionych zajęć czasu wol-

nego na czoło wysunęło się słuchanie radia i czytelnictwo książek oraz prasy, dalej kino i wycieczki, a także nie znana przedtem telewizja; udział w obrzędach religijnych znalazł się dopiero na miejscu jedenastym.

— Zwiększyło się korzystanie z wypoczynku i rozrywki poza domem, co uznać można za przejaw postępującego zurbanizowania stylu życia. O około 30% mniej powszechne jest dziś oddawanie się biernemu wypoczynkowi w domu, wzrosło natomiast uprawianie spacerów (przeobrażenia przestrzenno-architektoniczne miejscowości uczyniły spacerowanie bardziej atrakcyjnym), wyjeżdżanie na wycieczki — w tym także do większego miasta, uczęszczanie na imprezy sportowe, do kawiarni, klubu, na dansingi itp. Źródłem tych zmian są przeobrażenia materialnych warunków życia, spowodowane uprzemysławianiem.

— Asortyment zajęć czasu wolnego uległ znacznemu wzbogaceniu. Dla okresu przed uprzemysławianiem w żadnej miejscowości nie wymieniono więcej niż 21 rodzajów zajęć rekreacyjno-rozrywkowych, przy czym tylko 17 z nich podały przynajmniej po dwie osoby. Na tej podstawie można powiedzieć, że przed uprzemysławianiem asortyment zajęć czasu wolnego obejmował 17 pozycji. W toku uprzemysłowienia i w jego następstwie pojawiło się szereg nowych zajęć rekreacyjno-rozrywkowych, takich jak: oglądanie telewizji, majsterkowanie przy motocyklu czy odbiorniku radiowym oraz różne hobby (np. filatelistyka, filumenistyka, fotografia amatorska). W każdej badanej miejscowości wymieniono dla okresu przed uprzemysławianiem przynajmniej 25 różnych sposobów wykorzystania wolnego czasu, a jeśli doliczyć zajęcia wymienione przez pojedyncze osoby, to liczba ich sięgnie 32. Poprzez te liczby wyraża się urozmaicenie sposobu życia ludności i wzbogacanie jego treści.

Z kolei zajmijmy się sprawą rozpowszechniania różnych form wykorzystania czasu wolnego w poszczególnych miejscowościach. Jest to sprawa ważna z punktu widzenia związków łączących procesy modernizacji warunków życia z ich kulturalnymi następstwami.

Analiza materiału prowadzi przede wszystkim do spostrzeżenia, że ludność poszczególnych miejscowości ma odmienne preferencje w wyborze zajęć czasu wolnego lub raczej — co wynikałoby z innego rodzaju danych empirycznych — jest do pewnego stopnia zniewolona do takich właśnie preferencji. W S. najpowszechniejszą rozrywką jest słuchanie radia, choć oddaje się temu zajęciu mniejszy odsetek ludności niż w innych miejscowościach. A przecież mieszkańcy S. bardziej biernie wypoczywają w domu niż mieszkańcy G. i prawie 2,5 raza powszechniej niż mieszkańcy K. Najprawdopodobniej słuchanie radia nie jest tu „zauważaną” rozrywką, po prostu radio bywa włączane, gdy się robi coś innego. Zajęcia rozrywkowe mieszkańców S., bardziej godne tej nazwy, to przede wszystkim uprawianie niedalekich wycieczek — oddaje się temu 38,4% ludności, to jest ponad 3 razy więcej niż w G. i ponad 2,5 raza więcej niż w K.

Uderzająco małe rozmiary przybiera w S. czytelnictwo i uczęszczanie do kina, a duże — życie towarzyskie, tj. przyjmowanie i składanie wizyt sąsiadom oraz znajomym. Przyczyną niskiego stanu czytelnictwa jest najprawdopodobniej przeciętnie niskie wykształcenie ludności oraz pewne normy tradycyjnego, drobnokupieckiego stylu życia. Mała powszechność korzystania z kina tłumaczy się nader prosto jego złym stanem technicznym i nieatrakcyjnym dla ludności repertuarem, a ponadto trudniejszymi, niż np. z K., warunkami dojazdu do miasta powiatowego. Mieszkańcy S. prowadzą jednak urozmaicone życie: 11,6% badanych uczęszcza do restauracji i kawiarni (w pozostałych miejscowościach — poniżej 4,50%), a 8,9% chodzi na dansingi. Bujne życie towarzyskie mieszkańców S. sprawia, że rzadko uważają oni za rozrywkę rozmowy i zabawy towarzyskie w wąskim gronie rodzinnym. Zarazem jednak właśnie w S. wieczory jesienno-zimowe najczęściej spędza się na drobnych rozrywkach w rodzinnym gronie.

K. jest jedyną miejscowością, w której czytelnictwo pod względem stopnia rozpowszechnienia góruje nad słuchaniem radia. Nie wyda się to dziwne, jeśli zważyć, że w K. odsetek ludności ze średnim i niepełnym średnim wykształceniem jest wyższy niż gdzie indziej (jest to niewątpliwie zasługa miejscowej szkoły średniej). Wiadomo też, że mieszkańcy K. częściej nabywają książki, a także telewizory, których rozpowszechnienie jest większe niż w pozostałych miejscowościach. W K. chętniej składa się wizyty, ale rzadziej niż w innych miejscowościach oddaje się biernemu wypoczynkowi w domu; poza czytelnictwem, słuchaniem radia, rozmowami w gronie rodzinnym i innymi zajęciami najpowszechniej uprawia się wycieczki przy użyciu mechanicznych środków lokomocji (8,9% badanych), kultywuje się różnorakie hobby (8,1%), wyjeżdża bez specjalnego celu do dużego miasta (5,1%) lub do teatru czy opery w mieście wojewódzkim (3,0%).

Zajęcia rekreacyjno-rozrywkowe mieszkańców G. charakteryzuje w porównaniu z innymi, najpowszechniejsze korzystanie z radia, wysoki stopień czytelnictwa, a także najpowszechniejsze oddawanie się spacerom po ulicach oraz uczęszczanie do kina. Telewizję ogląda tu większy odsetek ludności niż w S., na dansingi uczęszcza więcej osób niż w K. (odpowiednio 6,7 i 5,2%). Wymieniony rozkład zajęć czasu wolnego mieszkańców G. można uznać za zbliżony do miejskiego, podobnie zresztą jak zajęcia mieszkańców K. i S.

Jednocześnie w starej części K. brak jeszcze dostatecznego upowszechnienia typowo miejskich rozrywek. Rodzinne rozmowy stanowią rozrywkę powszechniejszą niż oglądanie telewizji, a równie powszechną jak udział w obrzędach religijnych (13,3%). Znikoma jest liczba osób oddających się zajęciom typu hobby (2,7%) i wyjeżdżających do dużego miasta. Za to mieszkańcy starej części K. częściej niż mieszkańcy G. czy S. uprawiają wycieczki na motocyklach (odpowiednio 7,1, 5,9 i 6,2%).

Życie towarzyskie jest słabo rozwinięte, a wizyty sąsiadów i znajomych z reguły mają charakter przyjsia z interesem. Przejawem tego, iż składanie odwiedzin ma taki właśnie charakter, jest stosunkowo rzadkie zaliczanie ich do zajęć czasu wolnego.

Intrygujące są również korelacje cech gospodarczych i przestrzennych badanych miejscowości oraz cech demograficznych i społecznych ich mieszkańców — z dominującymi rodzajami zajęć wypoczynkowo-rozrywkowych. Przytoczę tu choć kilka wybranych spostrzeżeń z zakresu tych korelacji.

W miejscowościach silniej zurbanizowanych, czy ostatnio szybko modernizowanych, repertuar zajęć wypoczynkowo-rozrywkowych jest ogólnie szerszy oraz, w przybliżeniu, równie szeroki dla obu płci; w słabiej zurbanizowanych lub o wolniejszym tempie modernizacji (np. w G.) zróżnicowanie form wykorzystania czasu wolnego jest ogólnie mniejsze, przy czym znacznie mniejsza jest liczebność zajęć rekreacyjnych kobiet.

Niezależnie od stopnia zurbanizowania miejscowości różnorodność zajęć rekreacyjnych rozkłada się mniej więcej równomiernie w poszczególnych grupach wieku ludności. Częstotliwość natomiast zajęć rekreacyjnych — związana z posiadaniem wolnego czasu — jest skorelowana negatywnie ze stopniem zurbanizowania zawodowego ludności, zwłaszcza z rozmiarami jej dwuzawodowości i dwuśrodowiskowości (jak to ma miejsce w przypadku K., gdzie kontakt między starą a nową dzielnicą jest minimalny). Inaczej mówiąc, im silniej zurbanizowane miasteczko, tym więcej form wykorzystania czasu wolnego dla ludzi w każdej grupie wieku, lecz zarazem na ogół rzadsze korzystanie z rozrywek.

W przedziale wieku 24—29 lat nieznacznie przeważają zajęcia rekreacyjne dające się kwalifikować jako aktywne, w pozostałych grupach wieku natomiast — zajęcia pasywne.

Pośród aktywnych zajęć rekreacyjnych mężczyźni najczęściej wymieniają: wyjazdy na ryby (bardzo powszechny rodzaj rozrywki, mający zarazem pewne znaczenie gospodarcze), wycieczki i spacer po miasteczku; kobiety — spacer (często z dzieckiem) i lekturę książek lub prasy. Pośród zajęć pasywnych mężczyźni najczęściej wymieniają odpoczynek w domu, a kobiety słuchanie radia, oglądanie telewizji i chodzenie do kina. Mężczyźni często kwalifikowali jako odpoczynek w domu różne zabawy towarzyskie z sąsiadami i znajomymi (np. grę w karty, opowiadania sobie nowin itp.), natomiast w rozumieniu kobiet odpoczynek w domu równoznaczny był z leżeniem lub spaniem.

Istnieje pozytywna korelacja między wysokością dochodów rodziny (i jej stopą życiową) a zróżnicowaniem wykorzystania czasu wolnego, choć nie pociąga to automatycznie za sobą określonej miary satysfakcji. Najmniej satysfakcji z dostępnych sobie zajęć rekreacyjno-rozrywkowych przejawiają te biegunowe kategorie ludności, które bądź nie dysponują czasem wolnym, bądź też niski standard życiowy nie pozwala im wyko-

rzystać wolnego czasu w sposób przez nich pożądaný, bądź też mają relatywnie dużo wolnego czasu i dość wysokie dochody, ale zetknęły się w dużym mieście lub poprzez telewizję czy film ze znacznie wyższym pod wieloma względami standardem życia.

Dla pierwszej z tych kategorii ludności uprzemysłowienie nie przyniosło wszystkich możliwych czy pożądaných efektów, nie przeobraziło gruntownie ich życia, owszem, ukazało im nawet pewne niedostępne owoce materialnego i kulturalnego dobrobytu; dla drugiej — ramy istniejących urządzeń cywilizacyjnych i kulturalnych w miejscu zamieszkania okazały się zbyt ciasne, aby można było zaspokoić gwałtownie zwiększone potrzeby. Tym zresztą tłumaczyć można częste wśród ludności badanych miejscowości poczucie niezadowolenia lub wręcz krzywdy. Z jednej bowiem strony wzrosły dochody i nastąpiło większe nasycenie dobrami materialnymi przynajmniej niektórych kategorii ludności, z drugiej — poprzez kontakt z miastem i jego cywilizacją gwałtownie rozwinęły się potrzeby. Można by wręcz mówić o większym obecnie rozwarciu nożyc między różnorodną konsumpcją a potrzebami.

Uwagi o stosunku ludności do umożliwionych jej w toku uprzemysłowienia form wypoczynku i rozrywki prowadzą nas na teren wąsko pojętej kultury. Mam tu na myśli takie zagadnienia, jak: stosunek odbiorców do programu radia i telewizji, stosunek do repertuaru filmów w miejscowych kinach, społeczny i kulturalny sens wycieczek dokonywanych przy pomocy własnego mechanicznego środka lokomocji oraz stosunek ludności do rozrywek uprawianych poza domem, tj. kawiarni, dansingu czy imprez sportowych.

1. Stosunek ludności do radia i telewizji. W kwestionariuszu wywiadu zawarte były pytania otwarte, dotyczące lubianých pozycji programu radiowego i telewizyjnego.

Odpowiedzi osób objętych wywiadami upoważniają przede wszystkim do wniosku, że znakomita większość ludności słucha wprawdzie radia bardzo często, ale słucha nieuważnie i dlatego nie potrafi na ogół wymienić audycji cyklicznych. Niskie wykształcenie i wyrobienie ogólne uniemożliwiło badanym sprecyzowanie nazw najbardziej lubianých audycji radiowych. Odpowiedzi tego rodzaju, jak — powiedzmy — najczęściej słucham muzyki, lubię słuchowiska itp., nie pozwalają na wnioskowanie o gustach i preferencjach, gdyż nie wiadomo, o jaką muzykę chodzi i jakie słuchowiska. W każdym razie największą liczbę wskazań uzyskały kolejno: wiadomości o pogodzie, muzyka, dziennik (wiadomości polityczne i gospodarcze), następnie audycje zawodowe i koncerty życzeń oraz niemal na równi porady praktyczne i słuchowiska. Poza tym udało się ustalić, że słuchaczami radia są częściej kobiety niż mężczyźni; częściej młodzież do lat 18 i starcy niż ludzie w wieku pełnej zdolności produkcyjnej, aczkolwiek różnie to się kształtuje w poszczególných badanych miejscowościach.

Program telewizyjny oceniany jest bardziej krytycznie. Chętniej oglądane są filmy telewizyjne niż teatr; chętniej dziennik i audycje zawodowe (np. dla rolników) niż inne stałe pozycje. Do najbardziej kontrowersyjnych pozycji należą: teatr, przeglądy wydarzeń politycznych, recenzje itp., uważane za elitarne, nie przystosowane do potrzeb masowego odbiorcy. Biorąc pod uwagę, iż telewizory znajdują się w większości u ludzi zamożniejszych i bardziej wykształconych, można domyślać się, jak ocenialiby program telewizyjny pozostali. Spotkano się również ze stanowiskiem, że skoro już się ma telewizor w domu, to trzeba z niego korzystać. W niedzielne popołudnia i wieczory telewizor zwykle bywa więc włączony bez przerwy i ogląda program, kto chce. Nierzadko zdarza się, aby zwoływano dzieci na widowiska specjalnie dla nich przeznaczone, jak też nie zabrania się im oglądania programu przeznaczonego wyłącznie dla dorosłych.

Stosunek ludności do programu telewizyjnego żywo przypomina tradycyjne zajęcie wyglądania oknem. Dawniej wyglądano oknem lub siadano przed domem, gdy nie było nic innego do roboty. Dziś w tych samych okolicznościach włącza się telewizor i z równie rozproszoną uwagą patrzy się lub słucha. Gdy rodzina posiada telewizor na tyle długo, że przestał on być czymś czarodziejskim, zainteresowanie programem stopniowo słabnie. Rzecz dziwna, a godna podkreślenia: na ogół nie pojawia się umiejętność selekcjonowania audycji, tj. włączania odbiornika w celu obejrzenia wybranych pozycji programu. Telewizja staje się rozrywką podrzędniejszego rodzaju i bywa mniej ceniona niż np. wizyta przyjaciół czy znajomych. Dawniej podobnie łatwo rezygnowano z wyglądania oknem, gdy sąsiad wstąpił na pogawędkę. Biorąc to pod uwagę odnieść można wrażenie, że oglądanie telewizji jest dziś dla ludności badanych miejscowości zajęciem para-wiejskim, dostosowanym do nie zmienionego przecież radykalnie wiejsko-małomiasteczkowego stylu życia.

2. Korzystanie z kina i stosunek do jego repertuaru. Wydaje się, że częstotliwość korzystania z kina oraz jego miejsce w strukturze zajęć czasu wolnego ludności określają w przeważającej mierze dwa czynniki — polityka repertuarowa i stan techniczny widowni oraz urządzeń projekcyjnych.

W badanych miejscowościach kierownicy kin nie mają, jak twierdzili, wpływu na charakter repertuaru: otrzymują w pewnych ilościowych proporcjach filmy dramatyczne i komediowe, filmy oświatowe, bajki dla dzieci itd. Odębne wywiady z kierownikami kin i ludnością umożliwiły zorientowanie się, jakie są gusty publiczności kinowej. Największą popularnością cieszą się filmy, które można zaliczyć do nader naiwnych melodramatów, komedia i niektóre filmy kryminalne o nieskomplikowanej fabule. Do kina — powiadano — chodzi się dla rozrywki, a nie po to, aby myśleć. Dlatego lubiane są filmy z happyendem oraz pobudzające do płytkich emocji.

Poznane gusty świadczą o niewielkim wyrobieniu kulturalnym widzów, uwarunkowanym ich niskim wykształceniem, czytaniem i doświadczeniem życiowym.

3. Społeczny sens posiadania mechanicznego środka lokomocji. Indywidualne, mechaniczne środki lokomocji są dla ludności przede wszystkim środkami transportu. Służą dojeżdżającym do pracy bądź stale, bądź w przypadkach spóźnienia się na autobus; służą też wyjazdom po zakupy lub do urzędów, w odwiedziny itp. O ich nabyciu najczęściej przesądziły względy użytkowe, praktyczne. U starszej ludności stosunek do mechanicznych środków lokomocji pozbawiony jest mitologizowania maszyny czy też nabycia jej z powodów prestiżowych; nawet troska o jej stan techniczny bywa niewielka, niezależnie od niskiego stanu znajomości ściśle technicznych aspektów obsługi.

Wzrost liczby pojazdów mechanicznych w badanych miejscowościach nie jest przejawem postępującej industrializacji. Byłby nim wtedy, kiedy pociągnąłby za sobą zmianę stosunków międzyludzkich (np. przeobrażenia więzi rodzinnej czy sąsiedzkiej), zmianę w hierarchii ulubionych zajęć czasu wolnego, wyzwalanie się nowych potrzeb, pragnień lub wręcz marzeń. Jeśli jednak motocykl czy samochód po prostu zastępuje rower czy furmankę, spełniając w życiu jego właściciela niemal identyczne funkcje, jeśli zwłaszcza nie wywiera prawie żadnego wpływu na inne strony życia, to chyba nie można go uważać za przejaw czy warunek industrializacji. Funkcjonuje on społecznie jako jeden z elementów szerokiego procesu technizacji warunków życia ludności.

4. Korzystanie z lokali i instytucji rozrywkowych. Interesują mnie rozrywki uprawiane poza domem, o tyle nowe na terenie badanych miejscowości, że służące im instytucje i lokale powstały lub rozwinęły się dopiero w toku industrializacji. Chodzi konkretnie o korzystanie z kawiarni, dansingu i imprez sportowych.

— Kawiarnie obecnie rywalizują z restauracjami w tym sensie, że oferują ludności nieco inne warunki oraz środki spędzania wolnego czasu. Przede wszystkim jest tu schludniej i nowocześniej, łatwiej znaleźć miejsce przy stole dla spokojnej rozmowy. Można też przeczytać gazetę albo zagrać ze znajomym w przyniesione ze sobą warcaby czy szachy. Zbiera się tu publiczność odmienna od restauracyjnej: przychodzi chętnie młodzież, młode małżeństwa z dziećmi oraz starsi z przyjaciółmi. Do tradycji niektórych rodzin zaczyna wchodzić zwyczaj odwiedzania kawiarni, wraz z dziećmi, w niedzielę po nabożeństwie. Tu również dochodzi coraz częściej do przypadkowych spotkań ze znajomymi lub członkami dalszej rodziny, których nie było powodu zapraszać do siebie.

— Dansingi. Liczba korzystających z tej formy spędzania wolnego czasu wzrosła 16-krotnie w stosunku do okresu przed uprzemysławianiem. Wyraża się tym, z jednej strony, spadek atrakcyjności dawniej często tu organizowanych popularnych zabaw tanecznych, z drugiej — wzrost

atrakcyjności rozrywek miejskich. Głębiej sięgając, można by doszukiwać się u mieszkańców badanych miejscowości powstawania postaw indywidualistycznych, tendencji do anonimowości i prywatności rozrywki itd. Byłyby to tendencje właściwe procesom socjopsychicznym — przebiegającym wśród ludności — pod wpływem industrializacji.

— Sport. W toku badań odróżniono uczęszczanie ludności na imprezy sportowe od czynnego uprawiania sportu. Wywołane uprzemysłowieniem zmiany w obu tych dziedzinach aktywności rekreacyjnej okazały się niewielkie, mimo że powszechność uczęszczania na imprezy wzrosła ponad 2-krotnie, a powszechność czynnego uprawiania sportu — ponad 3-krotnie. Bez względu na liczby stałych widzów i sportowców w badanych miasteczkach są ciągle bardzo małe; czynnie uprawiają sport dosłownie tylko jednostki. Jest rzeczą zmienną, że niemal w każdym miasteczku pojawiały się inicjatywy ożywienia życia sportowego, dochodziło niekiedy do powstania jakiegoś klubu, lecz wkrótce potem inicjatywy te obumierały z powodu braku wsparcia finansowego, opieki organizacyjnej itp.

Można odnieść wrażenie, że taki stosunek do sportu bliski jest stosunkowi ludności zdeintegrowanej. Alternatywę tej postawy stanowi ludowy, kolektywistyczny ruch sportowy, pojawiający się w środowiskach o silnej więzi lokalnej, rywalizujących z innymi podobnymi środowiskami. Społeczność wiejska, zakładu pracy czy peryferyjnej dzielnicy wielkiego miasta może się zdobyć na taki ruch; zdeintegrowana społeczność małego miasteczka, poddanego wpływowi uprzemysłowienia, raczej nie może. Sport w istocie rzeczy nie jest tu rozrywką ani masową, ani zbyt cenioną.

Próba podsumowania przedstawionych uwag o niektórych formach wypoczynku i rozrywki ludności prowadzić może do następujących spostrzeżeń:

Pierwsze spostrzeżenie odnosi się do związków między podażą i konsumpcją. Wiadomo powszechnie, że poprzez sieć uspołeczniczonych punktów sprzedaży docierają do wszystkich środowisk osadniczych w kraju w zasadzie te same masowe artykuły konsumpcyjne; poprzez szkolnictwo i środki masowej informacji docierają w zasadzie te same idee, normy i wzory kulturowe; na podłożu masowej ruchliwości poziomej i pionowej ludności dokonują się wzajemne zapożyczenia stylu życia i wzorów zachowania. Jeżeli tak jest, to od czego zależy niejednakowy zasięg i tempo wzrostu kulturalnego ludności badanych miejscowości? Chyba należy sformułować ogólną hipotezę, że przy pewnej niezmiennej podaży różnorodnych dóbr konsumpcyjnych struktura popytu i konsumpcji w poszczególnych środowiskach społecznych zależy od ich lokalnej swoistości, rozpatrywanej w takich aspektach, jak układ demograficzny i zawodowy, struktura więzi społecznej, wyposażenie instytucjonalne oraz w szczególności system lokalnej podkultury. Z hipotezą tą wiązałbym propozycję natury metodologicznej, aby przejść od badania czynników sprzyja-

jących urbanizacji środowisk wiejsko-małomiasteczkowych do badania czynników hamujących ten proces. Prowadzone z tego punktu widzenia monograficzne analizy podkultur lokalnych mogłyby, jak sądzę, łatwiej i pewniej doprowadzić do wniosków natury praktycznej.

Drugie spostrzeżenie dotyczy potrzeby rozwijania typologii zjawisk wąsko pojętej kultury, w tym zajęć czasu wolnego. W niniejszym sprawozdaniu podjęto próbę określenia społecznych treści i znaczenia niektórych form rozrywki, np. rozmów rodzinnych, słuchania radia i telewizji itp. Próba ta zdaje się przekonywać, że istnieje raczej luźny związek między stroną zewnętrzną pewnych zinstytucjonalizowanych form zachowania ludności a ich stroną wewnętrzną. Śledząc przeobrażenia stylu życia nie można przeoczyć ani tego, że nowe treści występują w starych formach zewnętrznych, ani też tego, że w nowych formach zewnętrznych — udostępnionych ludności przez industrializację — kultywowane bywają dawne treści.

Trzecie spostrzeżenie dotyczy problemu zakwalifikowania badanych miejscowości do jakiegoś szerszego typu społeczności. Przyjęliśmy, że przed uprzemysłowieniem badane miejscowości były para-wiejskimi, zamkniętymi społecznościami lokalnymi, w toku uprzemysłowienia podlegały cywilizacyjnemu i kulturowemu wpływom z zewnątrz. Powstaje pytanie, czy przeobraziły się lub przeobrażają w środowiska miejskie.

Przedstawione wyniki badań nad czasem wolnym upoważniają do poglądu, że w badanych miejscowościach dokonały się zmiany bardzo poważne, wszelako niewystarczające do uznania badanych społeczności za uprzemysłowione. Żaden z procesów modernizacyjnych nie został zakończony i z pewnością zarówno w zakresie stosunków demograficznych czy gospodarczych, jak i w zakresie więzi społecznej czy stylu życia ludności zajdą jeszcze w przyszłości dalsze zmiany, o ile badane miejscowości nie pozostaną skupiskami niewielkimi. Jeżeli jednak pozostaną w dalszym ciągu miejscowościami niewielkimi, to prostą tego konsekwencją okaże się przypuszczalnie niemożność przekroczenia przez nie pewnego progu zurbanizowania, dostępnego określonej wielkości demograficznej.

Mówiąc o „progu zurbanizowania” mam na myśli pewien zespół norm i wartości regulujących sposób i styl życia ludzi, który pojawia się dopiero w skupiskach kilkudziesięciotysięcznych i większych, wysoko zróżnicowanych społecznie i kulturalnie. Poniżej tej wielkości, w mniejszych społecznościach, przeplatać się będą miejski i wiejski styl życia; będą nieuchronnie utrzymywać decydujące znaczenie grupy nieformalne, oparte na więzi osobistej, oraz istnieć związane z tym formy ścisłej kontroli zachowań jednostki, ograniczające możliwość zmian stylu życia. Będzie występować brak pełnego wyposażenia instytucjonalnego, służącego zaspokajaniu zróżnicowanych potrzeb społecznych i kulturalnych ludności, pozostanie — przy wszystkich pozytywnych różnicach w stosunku do stanu obecnego — kompleks prowincji, partykularza kulturalnego. Będą

kształtować się w tych warunkach określone postawy ideowe i moralne ludności.

Program modernizacji środowisk — obejmujący między innymi likwidację opóźnień cywilizacyjno-kulturalnych oraz stałe zmniejszanie żywiołowo narastających różnic między większymi i mniejszymi skupiskami osadniczymi — jest programem wykonalnym. Jego elementem mógłby stać się wszechstronnie przemyślany i szeroko rozbudowany program modernizacji repertuaru zajęć czasu wolnego ludności (zajęć rekreacyjno-rozrywkowych). Korzystanie ze współdziałania pedagogów i socjologów byłoby niezbędne, nie tylko z racji troski o prawidłowy kierunek rozwiązań, lecz także z powodu konieczności uprzedniego rozpoznania czynników i okoliczności opóźniających procesy modernizacyjne w małych społecznościach. Dotyczy to szczególnie rozpoznawania różnych form i stron świadomości społecznej ludności.

STRUKTURA SPOŁECZNA KLASY SZKOLNEJ A PROBLEM INDYWIDUALIZACJI

1

Każda klasa szkolna ma charakter zróżnicowany. W skład jej wchodzi bowiem uczniowie reprezentujący różne możliwości intelektualne albo ogólniej: pomiędzy poszczególnymi uczniami należącymi organizacyjnie do określonej klasy szkolnej występują różnice indywidualne w różnych zakresach. Jest to zjawisko pedagogicznie normalne. Indywidualizacja zatem, jako pojęcie pedagogiczne, jest to organizowanie nauczania szkolnego w sposób uwzględniający w swoim założeniu zjawisko zróżnicowania klasy szkolnej.

Przedstawiony fakt pozwala na dokonanie najogólniejszego podziału wszystkich uczniów w klasie szkolnej na trzy poziomy. Używając umownych terminów możemy wyodrębnić uczniów „wybitnie uzdolnionych” (poziom pierwszy), uczniów o „przeciętnym” rozwoju intelektualnym (poziom drugi) i uczniów mających niejednokrotnie trudności w zadowalającym opanowaniu obowiązujących programów nauczania (poziom trzeci).

2

Klasa szkolna jest podstawową formą organizacyjną we współczesnym systemie szkolnym. Nie jest jednak jednolita, jak już pisałem wyżej, ale stanowi zróżnicowaną zbiorowość uczniowską. Składa się z jednostek, wykazujących pomiędzy sobą czasami dość znaczne różnice indywidualne, ale nie stanowi ich sumy. Zdaniem psychologii społecznej klasa szkolna jest najogólniej grupą społeczną¹. Ma ona charakter formalny. Grupy formalne mają określone zadania rzeczowe i określoną strukturę organizacyjną. Grupy tego typu powstają w sposób „odgórny”, ich normy funkcjonowania są ustalone odpowiednimi dyrektywami płynącymi z zewnątrz.

W przeciwieństwie do grup tego typu powstają na terenie danej klasy grupy tzw. nieformalne. Grupy nieformalne powstają spontanicznie. Ich członków łączy określona, zabarwiona emocjonalnie, więź społeczna w ściślejszym tego słowa znaczeniu. Następuje zróżnicowanie pozycji i ról społecznych poszczególnych uczniów należących do danej klasy szkolnej. Jak wykazują odpowiednie badania², pozycja społeczna danego ucznia w klasie szkolnej jest między innymi uzależniona od jego postępów w nauce. Im wyższe więc osiąga postępy w nauce, tym wyższa jest jego pozycja spo-

¹ Por. Z. Zaborowski: *Podstawy wychowania zespołowego*. Warszawa 1967, PWN.

² Por. M. Pilkievicz: *Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym w młodszym i średnim wieku szkolnym*. *Psychologia Wychowawcza* 1963, nr 5, s. 437—445.

łeczna i odwrotnie. Z tego też względu należy od pierwszych dni w szkole wdroyć dzieci do zgodnego współżycia w grupie rówieśniczej, na zasadzie wzajemnej czynności, życzliwości i właściwie rozumianego koleżeństwa. Dobre samopoczucie dziecka w grupie, współżycie z kolegami, rozszerzenie kontaktów dzieci z coraz większym kręgiem kolegów są podstawowym warunkiem osiągania powodzeń szkolnych w szerokim tego słowa znaczeniu. Warunki tego typu, a więc niezbędne do tego, aby dziecko mogło intensywnie i wydajnie pracować na lekcji, wystąpią przy istnieniu w klasie zjawiska integracji klasy szkolnej. Zjawisko integracji klasy szkolnej wystąpi najogólniej wówczas, kiedy z poszczególnych jednostek tworzących klasową grupę formalną powstanie zwarty zespół społeczny realizujący w całości postawione przed nim zadania dydaktyczno-wychowawcze. Wskaźnikiem empirycznym tego faktu będzie takie zjawisko, kiedy w danej klasie szkolnej będzie minimalna liczba uczniów społecznie „odrzuconych”.

Proces dydaktyczno-wychowawczy organizowany w szkole powinien zmierzać między innymi do integrowania poszczególnych uczniów w zwartą grupę społeczną zainteresowaną w tym, aby każda jednostka aktywnie i efektywnie uczestniczyła w realizacji postawionych zadań przez nauczyciela.

3

W każdej klasie szkolnej możemy zarejestrować występowanie określonych stosunków społecznych pomiędzy poszczególnymi uczniami. Przez stosunek społeczny będę rozumiał „unormowane określonymi rolami i wzorami społecznymi wzajemne postawy osobników wytworzone w wyniku świadomego, bezpośredniego, trwałszego oddziaływania na siebie”.³ W zależności od układu stosunków społecznych istniejących w klasie, klasa może mieć charakter zwartej grupy społecznej (to zjawisko występuje przy istnieniu zjawiska integracji) lub mogą występować najrozmaitsze ugrupowania antagonistyczne przejawiające brak życzliwości jednej grupy wobec innej lub nawet wręcz wrogość.

Ten ostatni fakt jest między innymi przejawem dezintegracji klasy szkolnej utrudniającej nauczycielowi efektywną pracę dydaktyczno-wychowawczą organizowaną w szkole. Z tego też względu istnieje pilna potrzeba poznawania przez nauczyciela aktualnej sytuacji społecznej istniejącej w klasie, aby na podstawie tego rozpoznania (diagnozy) można było skutecznie przeciwdziałać wychowawczo, likwidując istniejące ewentualnie antagonizmy społeczne występujące pomiędzy poszczególnymi uczniami. Duże usługi w tym zakresie mogą nam oddać metody wzięte z psychologii społecznej, a znane tam pod nazwą metod socjometrycznych. Polegają one na tym, że opracowujemy odpowiedni kwestionariusz wyma-

³ Z. Zaborowski: *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*. Warszawa 1964, PWN, s. 13.

gający od poszczególnego badanego ucznia odpowiedzi na pytania dotyczące jego indywidualnej postawy wobec innych uczniów w klasie. Kwestionariusze socjometryczne mogą być zarówno pod względem doboru pytań, jak i struktury różne.⁴

4

Przedmiotem moich badań były aspekty wychowawcze związane ze zjawiskiem zróżnicowania w klasie szkolnej. Za pomocą określonych badań socjometrycznych podjąłem próbę określenia struktury społecznej klasy szkolnej, a w szczególności interakcje społeczne występujące pomiędzy poziomem pierwszym a trzecim.

Następnie, biorąc pod uwagę zakres znaczeniowy pojęcia indywidualizacji określony najogólniej wyżej, zorganizowałem dalsze odpowiednie badania eksperymentalne zmierzające do określenia wpływu nauczania problemowego, pracy grupowej i nauczania zróżnicowanego⁵, a więc metod i form organizacyjnych pracy uczniów, na układ stosunków społecznych w klasach badanych.

Kwestionariusz socjometryczny składał się z następujących pytań: Z kim chciałbyś siedzieć w ławce i dlaczego? Z kim nie chciałbyś siedzieć w ławce i dlaczego? Kogo w klasie najbardziej lubisz? Kogo lubisz najmniej?

Badani uczniowie mieli wymienić w każdym wypadku po trzy kolejno nazwiska „wybranych” lub „odrzuconych” przez siebie uczniów należących do danej klasy szkolnej. W ten sposób udało się zarejestrować niektóre stosunki społeczne występujące pomiędzy poszczególnymi uczniami. Wyniki badań opracowywano w ten sposób, aby możliwie szczegółowo oświetlić interakcje społeczne istniejące pomiędzy poziomem I a poziomem III.

Obecnie przedstawię kilka informacji dotyczących zakresu przeprowadzonych przeze mnie badań socjometrycznych. Badania przeprowadziłem tylko w sześciu klasach III i IV szkoły podstawowej. Miały one bowiem dopiero charakter wstępny, zmierzały więc raczej do postawienia problemów badawczych, które później, w toku przeprowadzanych dalszych badań, będą poddane szczegółowej weryfikacji na znacznie szerszym niż obecnie materiale badawczym.

W badaniach uwzględniono następujące zmienne niezależne: nauczanie

⁴ Por. E. Elbing: *Das Soziogramm der Schulklasse*. München 1963, Ernst Reinhardt Verlag; P. Fraisse: *Podręcznik do ćwiczeń z psychologii eksperymentalnej*. Warszawa 1960, PWN; M. Pilkiewicz: *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji*. *Psychologia Wychowawcza* 1965, nr 3, s. 267—287; J. Szymankowski: *Badania stosunków koleżeńskich w klasie*. *Ruch Pedagogiczny* 1968, nr 4, s. 424—429.

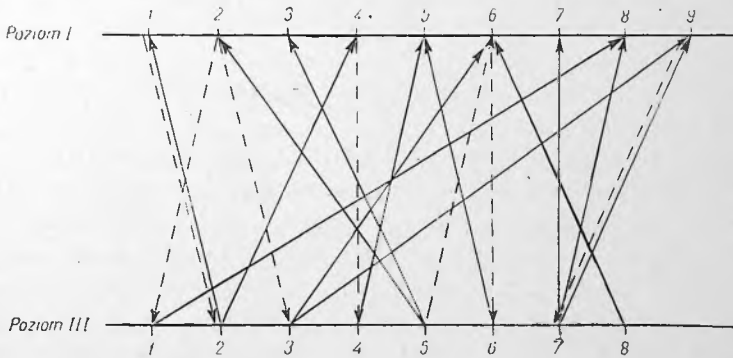
⁵ Por. R. Więckowski: *W poszukiwaniu racjonalnej organizacji pracy ucznia na lekcji*. *Ruch Pedagogiczny* 1965, nr 4, s. 59—64; *Koncepcja organizacji pracy dydaktycznej w nauczaniu początkowym*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970, nr 3, s. 117—133.

problemowe, pracę grupową i nauczanie zróżnicowane⁶ oraz zmienną zależną, którą była struktura społeczna klasy szkolnej.

Badania przeprowadziłem trzy razy w każdej klasie. Pierwsze — pozwoliły mi zarejestrować strukturę społeczną klasy szkolnej, drugie — określić wpływ nauczania problemowego (A) i pracy grupowej (B) na układ stosunków społecznych w klasach badanych, trzecie — pozwoliły mi na określenie roli nauczania zróżnicowanego (C) w procesach integracyjnych zachodzących w klasie szkolnej. Wszystkie badania były prowadzone w tych samych klasach. „Manipulowano” zatem określonymi zmiennymi niezależnymi i badano oddziaływanie różnych układów tychże zmiennych na zmienną zależną (A i B; A i B i C). Rezultaty z przeprowadzonych badań będą obecnie przedmiotem analizy w tym opracowaniu.

5

Analiza uzyskanych materiałów socjometrycznych z sześciu badanych klas pozwoliła mi skonstruować typowy socjogram rejestrujący wzajemne stosunki społeczne pomiędzy poziomem I a poziomem III. Przedstawiony na niżej zamieszczonym rysunku stan rzeczy został ujawniony podczas badań wstępnych (przed podjęciem właściwych badań eksperymentalnych) (rysunek 1).



Rys. 1

Legenda:

- A → B; A wybiera B
- A ↔ B; Obustronny wybór pomiędzy A i B
- A B; A odrzuca B
- A <..... B; Obustronne odrzucenie pomiędzy A i B
- A <..... B; A wybiera B, B odrzuca A

⁶ Por. S. Nowak: *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa 1970, PWN; *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów* pod red. S. Nowaka. Warszawa 1965, PWN; R. Więckowski: *Projektowanie badań eksperymentalnych*. Chocznia 1967, z. 1, s. 121—131.

Przyjęte oznaczenia będą wykorzystywane przy dalszych ilustracjach graficznych z tego zakresu.

Numery na liniach poziomych oznaczają uczniów z danych poziomów wyodrębnionych w klasach badanych za pomocą wstępnych badań wyników nauczania. Tak więc przeciętna liczebność pierwszego poziomu uczniów wynosiła dziewięć, zaś trzeciego — osiem.

Strzałki oznaczają stosunki odrzucenia lub wyboru pomiędzy poszczególnymi uczniami.

Socjogram rejestruje zatem następujące zjawisko:

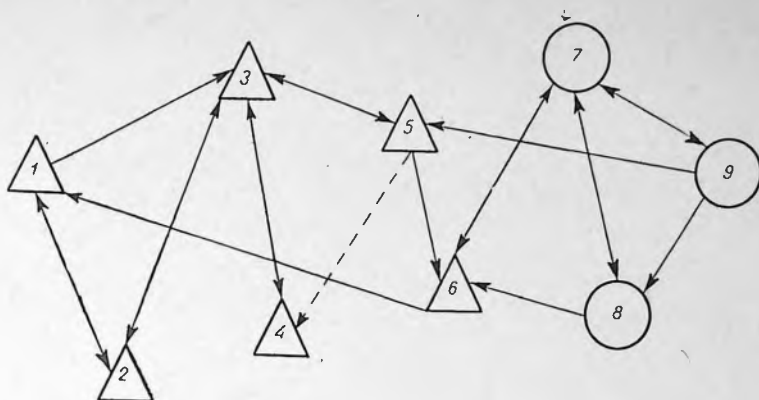
1. Wszyscy uczniowie z poziomu trzeciego wybierają uczniów z poziomu pierwszego.
2. Wybór uczniów z poziomu pierwszego przez uczniów z poziomu trzeciego nastąpił w trzynastu przypadkach (jeden uczeń wybierał nieraz więcej niż jednego kolegę).
3. Żaden z uczniów z poziomu pierwszego nie wybrał ucznia z poziomu trzeciego. W trzech przypadkach odrzucono nawet uczniów z tego poziomu.
4. W dwóch przypadkach uczniowie z poziomu trzeciego wybrali określonych uczniów z poziomu pierwszego, ci zaś ich odrzucili.

Podstawowym motywem wyboru dokonywanego przez uczniów są wyniki w nauce; „dlatego chcę z nim siedzieć, bo on dużo umie i mnie poducza”, „jest dobrym kolegą, jak coś nie umiem, to mi pomoże”. Spośród ośmiu uczniów opóźnionych w nauce, czterech uczniów w ten sposób motywuje swój wybór. Inni natomiast opierają wybór na tym, że uczeń wybierający lubi wybieranego kolegę lub koleżankę, że blisko niego mieszka, że jest on koleżeński itp.

Badania wykazują, że uczniowie z poziomu trzeciego chcą współpracować z uczniami dobrymi. Uczniowie ci natomiast takiej chęci nie wyrażają w stosunku do uczniów z poziomu trzeciego. Ale na podstawie potocznej obserwacji można czasami zauważyć, że uczniowie opóźnieni w nauce nie lubią uczniów osiągających dobre wyniki i odwrotnie (uczniowie zdolni nie lubią uczniów opóźnionych). Tego typu zjawisko występuje rzadko w klasach niższych. W moich badaniach wystąpił bowiem tylko jednostronnie pozytywny stosunek uczniów opóźnionych do zdolnych, natomiast nie występują wzajemne antagonizmy pomiędzy tymi uczniami. Czy jest to zjawisko powszechne? To problem do zbadania na szerszym, niż mój, materiale badawczym.

Czy uczniowie osiągający dobre rezultaty w nauce są grupą o zwartej strukturze? Rozpatrzmy ten problem na rysunku (rysunek 2).

Na wykresie przedstawiono tylko stosunki społeczne pomiędzy uczniami osiągającymi dobre wyniki w nauce. Uczniowie ci prawie nie utrzymują stosunków z pozostałymi dziećmi w klasie. Tylko w czterech przypadkach wybrano uczniów z poziomu drugiego, zaś w osiemnastu przypadkach uczniowie ci odrzucają inne dzieci w klasie (na wykresie nie zazna-



Rys. 2

Legenda:

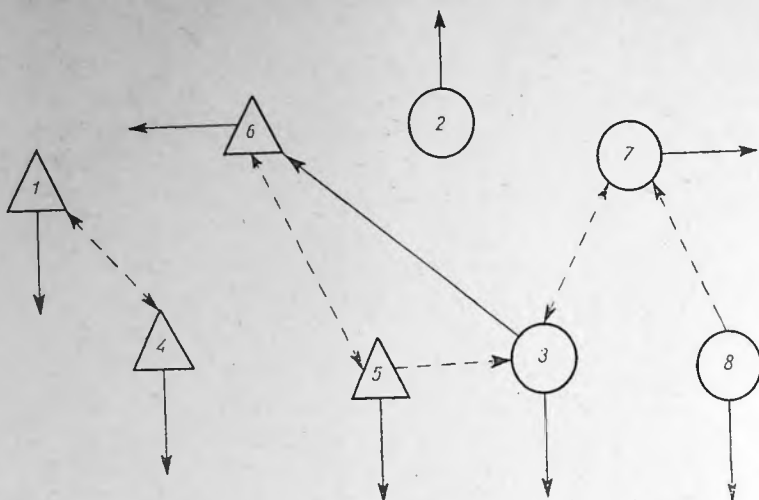
- — dziewczynka
- △ — chłopiec

czono strzałek wykazujących powiązania społeczne pomiędzy innymi dziećmi w klasie). Uczniowie osiągający dobre rezultaty w nauce dokonują wzajemnych wyborów pomiędzy sobą. Występuje bowiem sześć jednostronnych wyborów i siedem obustronnych, a tylko jedno odrzucenie. Zatem istnieje więź społeczna pomiędzy tymi uczniami pozwalająca nam zaliczyć ich do grupy nieformalnej. Grupa ta najbardziej aktywnie uczestniczy w procesie dydaktyczno-wychowawczym na lekcji. Szybko rozwiązuje zadania, szybko czyta teksty zalecone przez nauczyciela, ciągle chce odpowiadać na zadawane pytania itp. Dyktuje więc tempo pracy na lekcji. A co robią w tym czasie inne dzieci? Chcą włączyć się do wspólnej pracy, niejednokrotnie wypowiadają się. Ma to jednak charakter okolicznościowy. Czasami nauczyciel zwraca szczególną uwagę na te dzieci, pobudza ich aktywność różnymi pytaniami, poleceniami itp. Nie zmienia to jednak faktu, że poziom pierwszy odgrywa na lekcji rolę dominującą, tym bardziej że ma zwartą strukturę.

Jaka jest struktura poziomu trzeciego uczniów w klasie? Ilustruje tę sprawę rysunek (rysunek 3).

Prawie wszystkie wybory (oprócz jednego) odnosiły się do uczniów z poziomu pierwszego. W obrębie poziomu trzeciego występują przede wszystkim „odrzucenia”. Jest ich pięć. Sytuacja społeczna tych uczniów w klasie jest bardzo niekorzystna. Przejawiają oni bowiem chęć współpracy z innymi uczniami, a spotykają się z odmową.

Struktura poziomu drugiego uczniów (pozostałe dzieci w klasie) również nie pozwala nazwać tego poziomu „grupą”. Dzieci z tego poziomu najczęściej wybory kierują do poziomu pierwszego, odrzucając uczniów opóźnionych w nauce. Tak więc poziom pierwszy ma bardzo wysoki przeciętny



Rys. 3

wskaźnik popularności (3,6), natomiast uczniowie opóźnieni w nauce mają wskaźnik ujemny (—3,4).⁷

Popularność jednostki w klasie jest uzależniona od osiągniętych przez nią wyników w nauce.⁸ Tak więc najlepsi uczniowie klas badanych mają wskaźnik popularności 6,8, natomiast opóźnieni w nauce: —6,4. Przedstawiony stan rzeczy uniemożliwia uczniom opóźnionym w nauce efektywną pracę na lekcji, ponieważ „pozycja odrzuconego wywołuje w dziecku poczucie krzywdy, osamotnienia i postawę nieufności wobec ludzi”.⁹

Takie warunki pracy na lekcji są czynnikiem frustrującym uczniów opóźnionych w nauce oraz innych odrzuconych przez poziom pierwszy. Nauczyciel nie wie najczęściej o istnieniu w klasie tego typu sytuacji społecznej, a więc nie zna ważnej przyczyny uniemożliwiającej mu bardziej wydajną pracę dydaktyczno-wychowawczą na lekcji. Kiedy przeprowadza sprawdzian z zakresu opracowanej treści, wówczas stwierdza duży rozsiew uzyskanych wyników. Wyłania się wtedy trudny do rozwiązania problem, co zrobić, aby wszyscy uczniowie uzyskali określone przez program minimum wiadomości? Próbuje różnych sposobów. Organizuje lekcje powtórzeniowe. Znowu ci sami uczniowie (poziom pierwszy) przejawiają najwyższą aktywność i uniemożliwiają tym samym pozytywną zmianę zarejestrowanego stanu rzeczy. Nauczyciel próbuje innych sposobów. Orga-

⁷ Wskaźnik popularności dla danego poziomu obliczamy według następującego wzoru: $G = \frac{W - O}{N}$

W — liczba wyborów, O — liczba odrzuceń, N — liczebność danego poziomu. Dla danej jednostki wskaźnik popularności jest różnicą: $P = W - O$.

⁸ Por. M. Pilkievicz: Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym w młodszym i średnim wieku szkolnym. *Psychologia Wychowawcza* 1963, nr 5, s. 437—445.

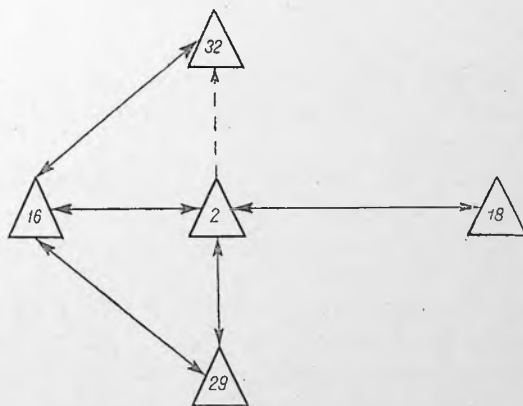
⁹ M. Tyszkowa: Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. Warszawa 1964, PWN, s. 157.

nizuje zespoły wyrównawcze (tzw. douczanie). Efekt jest widoczny. Następnie jednak sprawdziany znowu rejestrują podobne zjawisko. Nauczyciel staje więc bezradny wobec tej trudności.

Jakie są możliwości zmiany tej niekorzystnej struktury społecznej klasy? Czy formy pracy dydaktyczno-wychowawczej wpływają na strukturę społeczną klasy? Problem ten rozpatrzyłem w dwóch wariantach badań eksperymentalnych. W pierwszym — wprowadzono nauczanie problemowe i pracę grupową, w drugim — nauczanie problemowe, pracę grupową i nauczanie zróżnicowane.

6

Analizy stosunków społecznych w klasie realizującej nauczanie problemowe i pracę grupową dokonano po czterech miesiącach pracy (20 wrzesień — 20 grudzień). Zarejestrowano zmianę powyżej przedstawionego stanu rzeczy. Powstała w klasie „struktura wielośrodkowa”. Każda sześciuosobowa grupa dokonywała wyborów pomiędzy sobą. Nieliczne były przypadki, aby dana jednostka wybierała partnera do wspólnej pracy spośród innych grup. Powstał więc zaczątek tzw. „klik” wzajemnie rywalizujących ze sobą. Struktura tego typu jest szkodliwa z punktu widzenia wychowawczego zarówno w małych grupach, jak również w klasie. Wskaźnik popularności grupowych był bardzo wysoki (przeciętny w klasach III i IV: 5,6), natomiast wskaźnik integracji uległ zmniejszeniu.¹⁰ Przed przystąpieniem do badań wskaźnik integracji wynosił 21,0.



Rys. 4

¹⁰ Wskaźnik integracji klasy obliczamy według wzoru: $I = \frac{L \cdot 100}{N}$; L — liczba osób nie wybranych, N — liczebność grupy. Wskaźnik integracji jest odwrotnie proporcjonalny do liczby dzieci nie wybranych. Im wyższa jest integracja, tym niższy jest więc jej wskaźnik liczbowy. Wskaźnik integracji zawiera się w granicach od 1 do 100.

Przypatrzmy się teraz jednej typowej grupie (rysunek 4). Grupowy zajmuje tutaj centralną pozycję. Jest wybrany przez trzech uczniów. W trzech przypadkach wybór jest obustronny, tzn. grupowy chce ze swoimi „wyborcami” pracować. Jeden członek grupy jest odrzucony przez grupowego.

Dlaczego nauczanie problemowe i praca grupowa doprowadziła w konsekwencji do zmiany pierwotnej struktury społecznej klasy szkolnej? Grupa powoływana przez nauczyciela przy współudziale uczniów do realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych ma charakter zróżnicowany (w skład jej wchodzi uczniowie o różnym poziomie uzdolnienia, zdolni, przeciętni i słabi). Zachodziła więc konieczność rozbitcia uczniów z poziomu pierwszego i przydzielenia ich do powstających na terenie klasy małych grup rozwiązujących na lekcji różne problemy poznawcze. Uczniowie pracują wspólnie na lekcjach i wytwarzają się nowe powiązania społeczne. Kierownik grupy, którym jest najczęściej dawny uczeń z poziomu pierwszego, zatracą lub rozluźnią więź społeczną z tamtymi uczniami i wybiera swoich kolegów z danej grupy. Tak więc zmienia się struktura społeczna klasy szkolnej. Rozpoczyna się teraz rywalizacja pomiędzy grupami, która unieumożliwia często efektywną naukę wszystkim członkom grupy. „Niepowodzenie w nauce szkolnej, jak każde zresztą niepowodzenie, nie może prowadzić do wzrostu entuzjazmu do dalszej pracy. Wprost przeciwnie, musi zanikać chęć do ponawiania wysiłków i musi prowadzić do obniżenia efektywności tej pracy”.¹¹

7

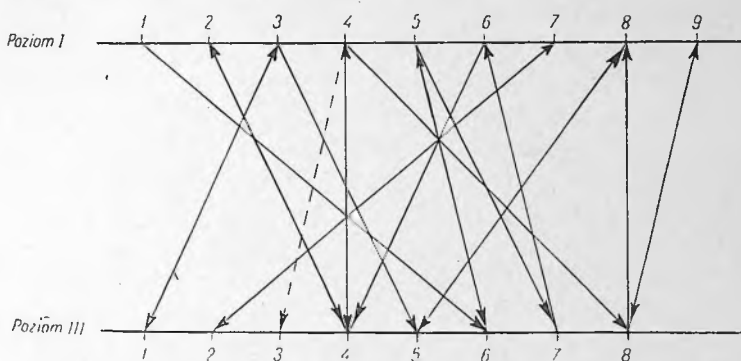
W drugim półroczu roku szkolnego wprowadzono w klasach realizujących dotąd założenia nauczania problemowego i pracy grupowej jeszcze nauczanie zróżnicowane.

Przed wprowadzeniem nauczania zróżnicowanego nauczyciel stworzył na lekcji takie warunki, aby koncepcja ta wypłynęła od dzieci. Stwierdził więc, że w klasie są dzieci nie nadążające w nauce. Te dzieci mogą również osiągnąć dobre rezultaty, tylko po prostu wolniej pracują i nie mogą rozwiązywać odpowiednich zadań lub wykonywać poleceń w przewidzianym czasie. Każdy uczeń chce osiągać dobre wyniki w nauce. Trzeba więc niektórym dzieciom jakoś pomóc. Ale jak? Dzieci wysuwały różne koncepcje; chciały pomagać uczniom nie nadążającym w nauce w godzinach pozalekcyjnych, inne wyrażały gotowość udzielenia pomocy na lekcji przy wykonywaniu różnych poleceń, były też dzieci, które proponują, aby nauczyciel dzielił klasę na odpowiednie poziomy (dzieci nie wymieniły oczywiście tego terminu). Nauczyciel przyjął nauczanie zróżnicowane jako formę pracy na następnych lekcjach. Dzieci to zaakceptowały.

¹¹ Konopnicki: Niepowodzenia w nauce szkolnej. *Nowa Szkoła* 1964, nr 12, s. 22.

Uniknęło się w ten sposób ewentualnych antagonizmów pomiędzy uczniami z różnych poziomów. Już po dwóch tygodniach pracy można było zobaczyć pewną zmianę w postawie dzieci wobec nauki i kolegów. Powstał zaczątek atmosfery pracy na lekcji wyrażającej się w tym, że wszyscy uczniowie byli zainteresowani powodzeniem w nauce wszystkich uczniów. Zwiększył się więc znacznie przeciętny wskaźnik integracji klas badanych (12,8). Stanowi to znaczny wzrost w stosunku do badań wstępnych (21,0), jak również w stosunku do integracji klas realizujących nauczanie problemowe i pracę grupową (32,4).

Badania socjometryczne przeprowadzone w czerwcu wykazały, że nastąpiła zmiana stosunku poziomu pierwszego do uczniów z poziomu trzeciego. Zjawisko to ilustruje rysunek 5.



Rys. 5

Uczniowie opóźnieni w nauce wybrali teraz uczniów z poziomu pierwszego w siedmiu przypadkach. Uczniowie z poziomu pierwszego wybrali uczniów opóźnionych w nauce w jedenastu przypadkach, w tym w sześciu przypadkach wybór był obustronny. Jeden uczeń opóźniony w nauce w badaniach wstępnych odrzucił ucznia z poziomu pierwszego, gdy obecnie zarejestrowano obustronny wybór między tymi uczniami itp. Zmiany w strukturze społecznej klasy są więc wyraźne. Analiza społeczna poziomu pierwszego wskazuje, że uczniowie ci nie mieli już zwanej struktury. Liczba wyborów jednostronnych i obustronnych zmniejszyła się na korzyść wyborów uczniów z dawnego poziomu trzeciego. Symptomem tej zmiany jest atmosfera pracy panująca w klasach eksperymentalnych.

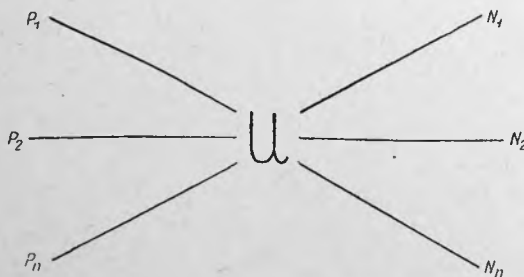
Jak wynika z powyższej analizy, w przypadku nauczania problemowego i pracy grupowej wystąpiło znaczne rozwarstwienie (polaryzacja) klasy, które wpłynęło niekorzystnie na stosunek, szczególnie uczniów z poziomu trzeciego, do pracy szkolnej. Wyrazem tego stanu rzeczy są niekorzystne wyniki nauczania osiągnięte przez tych uczniów. Natomiast w klasach realizujących nauczanie problemowe, pracę grupową oraz nauczanie zróżnicowane ten stan rzeczy uległ znacznej poprawie. Zwiększył się więc

wskaźnik integracji klasy. Można więc wyprowadzić stąd wniosek, że nauczanie zróżnicowane jest konstruktywnym czynnikiem w tworzeniu się na terenie klas badanych atmosfery dobrej roboty na lekcjach i dzięki temu zwiększa się znacznie liczbowy wskaźnik efektywności nauczania.

8

Przedstawione badania socjometryczne pozwalają sformułować wniosek, że nauczanie zróżnicowane wpływa w sposób istotny na integrację klasy. Otóż, w klasach realizujących założenia nauczania problemowego i pracy grupowej wskaźnik integracji wynosił 32,4, natomiast po zrealizowaniu jeszcze założenia nauczania zróżnicowanego zwiększyła się znacznie integracja klasy (12,8). Te dane uzasadniają więc podany wyżej wniosek. Rozpatrzmy więc, dlaczego nauczanie zróżnicowane jest czynnikiem integrującym klasę szkolną?

Podczas nauczania zróżnicowanego mogą występować na lekcji dwojakiemu rodzaju czynniki, sprzyjające integracji klasy, jak również dezintegrujące klasę szkolną. Przejawem pierwszego rodzaju czynników jest to, że nauczanie zróżnicowane stwarza nauczycielowi możliwość włączenia wszystkich uczniów do aktywnej pracy na lekcji. Wytwarza się więc tym samym atmosfera dobrej roboty na lekcjach, która integruje klasę w zwarty zespół. Przejawem drugiego rodzaju czynników jest możliwość występowania antagonizmów pomiędzy poszczególnymi uczniami należącymi do różnych poziomów. Jeżeli pomiędzy tymi dwoma rodzajami czynników będzie zachodziła równowaga pod względem intensywności ich oddziaływania, wówczas udział tej formy pracy w integracji klasy będzie równy zero. Przedstawię te zależności graficznie. Oznaczmy pierwszy rodzaj czynników przez —P—, drugi rodzaj przez —N—, a ucznia poddanego oddziaływaniu tych czynników przez —U—. Otrzymamy więc (rysunek 6):



Rys. 6

Zachwianie równowagi pomiędzy czynnikami P a N wywołuje odpowiednie zmiany podmiotu poddanego oddziaływaniu tych czynników. Jeżeli będzie przewaga czynników P, wówczas będzie zachodził proces integrujący klasę szkolną. Jeżeli natomiast będzie przewaga czynników N, wówczas nastąpi polaryzacja klasy szkolnej; rozwarstwienie — dezin-

tegracja. Należy więc stworzyć na lekcji warunki, które by zmniejszały w możliwie znacznym stopniu intensywność oddziaływania na uczniów czynników N. W moich badaniach wykorzystano w tym celu dwie metody.

1. Wyniki wszystkich sprawdzianów były rejestrowane na odpowiednio przygotowanym wykresie. Analizowaliśmy w klasie każdorazowo wyniki. Zastanawialiśmy się nad tym, dlaczego osiągnięte wyniki są niezadowolające? Stwarzano więc atmosferę zainteresowania się dziećmi wynikami w nauce szkolnej. Każda poprawa wyników w nauce poszczególnego ucznia, mająca przecież wpływ na całą klasę, wywoływała duże zadowolenie uczniów.
2. Przed wprowadzeniem nauczania zróżnicowanego w klasie zastosowano ćwiczenia wprowadzające. Polegały one na tym, że nauczyciel podczas kilku lekcji wykorzystywał uczniów z poziomu pierwszego do pomocy dydaktycznej uczniom nie nadążającym w nauce. Organizacyjnie wyglądało to w ten sposób, że uczeń, który wykonał już przewidziany problem w warunkach pracy indywidualnej, zajmował miejsce w ławce obok ucznia nie nadążającego za klasą i wyjaśniał mu trudności związane z rozwiązywaniem postawionego uczniom do rozwiązania problemu. W wielu przypadkach ta koleżeńska pomoc dydaktyczna przyniosła rezultaty. Umożliwiła ona również uczniom z poziomu pierwszego pogłębienie odpowiedniego zagadnienia programowego. Czasami musiał interweniować nauczyciel, aby dany uczeń mógł samodzielnie ze zrozumieniem rozwiązać problem.

Te dwie metody okazały się, jak stwierdzono to w badaniach, skutecznym zabiegiem profilaktycznym stwarzającym korzystne warunki dla występowania czynników integrujących klasy badane.

Największą jednak intensywność występowania tych czynników, jak wskazuje na to wskaźnik integracji, zarejestrowano w klasach, które realizowały założenia trzech wymienionych wyżej zmiennych niezależnych. Wysoka integracja, a więc mała liczba uczniów odrzuconych i w wielu wypadkach sfrustrowanych tym samym, stwarza korzystne warunki na lekcjach dla wydajnej pracy wszystkich uczniów. Znalazło to swój wyraz w tym, że w klasach, które uzyskały najwyższy wskaźnik integracji (realizujące założenia wszystkich zmiennych), wszyscy uczniowie osiągnęli zadowolające postępy w nauce szkolnej.

Efektywność w nauce szkolnej uczniów jest uzależniona między innymi od atmosfery społecznej panującej w klasie. Racjonalne sterowanie układem stosunków społecznych pomiędzy poszczególnymi uczniami pobierającymi naukę w określonych klasach szkolnych jest zatem ważkim czynnikiem sprzyjającym osiągnięciu wymaganych w programie wyników nauczania, jak również wychowania. Z tego też względu przedstawione w tym miejscu rozważania mogą być wykorzystane jako materiał inspirujący czytelników do poszukiwania coraz lepszych sposobów zmierzających do usprawnienia toku pracy szkolnej uczniów.

W 200 ROCZNICĘ KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

WACŁAW NAJMOWICZ
OLSZTYN

DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA HUGONA KOŁŁATAJA

1. Prace reformatorskie w okresie Komisji Edukacji Narodowej

Rozpoczynając swą działalność w zespole Komisji Edukacji Narodowej — młody kanonik — Hugo Kołłątaj miał wiele oryginalnych koncepcji dotyczących generalnej reformy systemu oświaty i wychowania w Polsce. Dowodzi tego między innymi fakt, że już w roku 1766 przedkłada Komisji „Memoriał o reformie Akademii Krakowskiej”, który po dokładniejszej analizie został przez nią przyjęty i zaakceptowany do realizacji. Poddaje przy tym dość surowej krytyce dotychczasowe zamierzenia reformatorskie KEN. Zarzuca jej mianowicie zbyt dużą pochopność we wprowadzaniu nowych programów nauczania, bez należytego przygotowania do tego kadry nauczycielskiej. „...Cała budowa edukacyjnego dzieła zaczynać się była powinna od reformy szkół głównych, w nich albowiem zaprowadzone nauki miały dopiero wydoskonalić kandydatów akademickich do stanu nauczycielskiego. Ci powinni byli rozpocząć nauki w szkołach krajowych podług przepisów Komisji, a tym sposobem i porządkiem plan edukacyjny okazałby się w całej mocy i piękności w oczach narodu...”¹

Realizm, przekonywająca argumentacja oraz umiejętność widzenia głównych problemów i sposobów ich rozwiązywania spowodowały, że już w pierwszym roku jego pracy Komisja powierza Kołłątajowi zaszczytną misję przeprowadzenia reformy krakowskiej szkoły nowodworskiej. Młody reformator nie zawiodł zaufania i zadanie postawione przez zwierzchników wykonał szybko i zgodnie z intencjami mocodawców. Godnym szczególnie uwagi wydaje się opracowany w tym czasie program nauczania dla gimnazjum nowodworskiego. Przewidywał on w klasie I — naukę języka łacińskiego, arytmetyki, historii z geografją, wiadomości o zwierzętach, ptactwie i rybach; w klasie II — języka łacińskiego, historii z geografją, arytmetyki oraz dalszego ciągu zoologii; w klasie III — języka łacińskiego, geometrii, historii z geografją, botaniki i wiedzy ogrodniczej; w klasie IV — geometrii, botaniki oraz wiadomości o rolnictwie; w klasie

¹ M. Mitera-Dobrowolska: Komisja Edukacji Narodowej. Warszawa 1966, s. 79.

V — fizyki, algebry, wiadomości o rzeczach kopalnych; w klasie VI — logiki, mechaniki, hydrauliki, oraz wiadomości o człowieku względem zachowania zdrowia; wreszcie w klasie VII — prawa, retoryki, poetyki, wiadomości o naukach, sztukach i rzemiosłach.

Już pierwszy rzut oka na układ treści pozwala stwierdzić, iż Kołłątaj kładzie główny nacisk na nauki przyrodnicze, przy czym wyraźnie widać tendencję do łączenia teorii z praktyką. Prawdliwość ta będzie występowała również we wszystkich jego późniejszych poczynaniach od Akademii Krakowskiej począwszy na Liceum Krzemienieckim kończąc.

W reformie nowodworskiej daje się również dostrzec głęboką troskę Kołłątaja o naukę języka ojczystego. Znajduje to swoje odzwierciedlenie zarówno w samym programie, jak i w instrukcjach szczegółowych oraz w przestrożach do programu. Zaleca w nich nauczycielom, by we wszystkich możliwych sytuacjach, w których język polski może wystarczyć, posługiwać się wyłącznie nim.

„...Mowę ojczystą uważać powinniśmy jak skarb najdroższy, jak własność najprzyjemniejszą, przez którą wszystkie umiejętności i nauki staną się przystępnymi dla umysłów tych nawet obywateli, których pamięć nie jest zdolna obciążać się znajomością mów obcych...”² Zatem język ojczysty — w przekonaniu Kołłątaja — miał być jednym z istotnych czynników, ułatwiających zdobywanie wiedzy ogólnej, ale nie wyłącznie. Wielokrotnie na przykład podkreśla znaczenie języka ojczystego dla kształtowania i rozwijania postaw patriotycznych wychowywanej młodzieży. „...Nigdzie nie zastanawiano się nad tym, że oświecenie narodowe najbardziej rozszerzyć się może przez udoskonalenie mowy ojczystej. Łacina długo bardzo przeszkadzała postrzeżeniu tej prawdy...”³

Prace nad reformowaniem gimnazjum nowodworskiego zakończył Kołłątaj 26 czerwca 1777 roku. Potwierdzeniem słuszności — przyjętych przy reorganizacji szkoły — założeń były egzaminy przeprowadzone na zakończenie roku szkolnego. Dowiodły one w pełni trafności doboru treści programowych oraz koncepcji organizacyjnych i zdecydowały o przyjęciu tej szkoły jako wzoru „Jednostajnego planu nauk dla wszystkich szkół w Koronie i Litwie”.

Obejmując w roku 1777 — na polecenie Komisji Edukacji Narodowej — stanowisko wizytatora Akademii Krakowskiej, stawał Kołłątaj przed szerokim zakresem nowych, niezwykle złożonych i wielopłaszczyznowych problemów, których rozwiązywanie wymagało niespożytej energii, zdecydowania, a także odwagi narażania się na ataki poważnych sił konserwatywnych — z duchowieństwem krakowskim na czele.

Uczelnia Krakowska „...skłócona przez półtora wieku z jezuitami, wewnętrznie rozbita, opanowana przez wydział teologiczny, przedstawiała

² M. Janik: Dzieje szkolnictwa polskiego. Częstochowa 1924, s. 59.

³ H. Kołłątaj: Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III. Warszawa 1905, s. 17.

obraz ruiny. Królowała tu nadal filozofia perypatetyczna, a wydział medycyny miał jedynie dwóch profesorów, nie prowadzących zresztą wykładów...⁴ Tak więc młody kanonik stawał przed niezwykle trudnym i odpowiedzialnym zadaniem.

Działalność swą rozpoczął od porządkowania gospodarki finansowej, przepisów prawnych Uniwersytetu oraz rozstrzygnięcia drażliwych i skomplikowanych spraw personalnych. Każda z tych dziedzin wymagała nie tylko wnikliwej analizy i rozważań, ale także często nieprzeciętnych zdolności dyplomatycznych, umiejętności doboru przekonującej argumentacji nie tylko w bezpośrednim środowisku pracy, ale również w samej Komisji Edukacji Narodowej, do której docierały różne skargi, plotki i zażalenia na przybysza z Warszawy, który nie zawsze chciał liczyć się z utrwalonymi tradycjami, irracjonalnymi obyczajami, nawykami i schematami myślowymi — ludzi związanych z Akademią — która niejednemu przynosiła wcale pokaźny profit.

Na dotychczasowe fundusze Akademii składały się dochody z wiosek, gruntów, placów, kamienic, probostw podlegających uczelni, a także częściowo — z drukarni. W momencie przybycia Kołłątaja do Krakowa dochody roczne z tych źródeł nie przekraczały 5 000 zł⁵. Tymczasem wg obliczeń wizytatora „...dobra universitas powinny mieć dochodu najmniej 300 000 zł”. Nic też dziwnego, że troska o sprawy finansowo-gospodarcze będzie towarzyszyła Kołłątajowi przez cały okres pobytu w Krakowie zarówno na stanowisku wizytatora, jak i później — na stanowisku rektora.

Wiele wysiłków i energii wymagała prawidłowa ewidencja tych dochodów, uporządkowanie dokumentów finansowych, szczegółowe ustalenia zadłużeń i zaległości. Oczywiście wiele ludzi było osobiście zainteresowanych tym, by prace wizytatora w tej dziedzinie nie postępowaly zbyt szybko naprzód.

W okresie tym dochodzi — do przewidywanego od dawna⁶ — pierwszego, poważniejszego zatargu między nowym wizytatorem Akademii a jego dawnym poprzednikiem na tym stanowisku — biskupem Kajetanem Sołtykiem — który pod żadnym względem nie chciał się pogodzić z koniecznością przekazania dochodów, płynących z podległych Uniwersytetowi probostw, na cele uczelni. W wyniku długotrwałych sporów i dyskusji ustalono, że Akademia z wpływów tych pozostawi 10% na potrzeby diecezji oraz będzie utrzymywała swym kosztem podległe jej kościoły i ich obsługę. Tak więc pierwszy konflikt Kołłątaja z Sołtykiem został zażegnany. Żadna jednak ze stron nie miała złudzeń co do tego, iż nie jest to konflikt ostatni.

⁴ Historia wychowania pod red. Ł. Kurdybacy. Warszawa 1965, s. 676.

⁵ M. Janik: Dzieje szkolnictwa polskiego. Częstochowa 1924, s.61.

⁶ H. Kołłątaj, dwukrotnie już, uprzednio naraził się biskupowi Sołtykowi. Pierwszy raz wówczas, gdy będąc w Rzymie w roku 1774, wyjednał sobie kanonię w Krakowie (nominacja odbyła się bez wiedzy biskupa). Po raz drugi, gdy został mianowany na stanowisko wizytatora Akademii, które dotąd zajmował biskup krakowski.

Ustalono wysokość zadłużeń i zaległości oraz wyznaczono egzekutorów, którzy mieli je zlikwidować w określonych — przez wizytatora — terminach. Opracowano również szczegółowy preliminarz na najbliższe lata, ze szczególnym uwzględnieniem wydatków inwestycyjnych oraz potrzeb związanych z modernizacją wszystkich jednostek organizacyjnych uczelni, z drukarnią na czele.

Nie mniej ważnym zagadnieniem, wymagającym uporządkowania i unowocześnienia, był problem przepisów prawnych Uniwersytetu. Opierały się one dotąd na wielu różnorodnych źródłach, a znaczna część sformułowań daleko odbiegała od XVIII-wiecznej rzeczywistości. Do podstawowych źródeł należały: bulle papieskie, przywileje królewskie, przepisy biskupów i fundatorów, ustawy wewnętrzne Uniwersytetu oraz regulaminy poszczególnych fakultetów. W tej sytuacji niezbędna była poważna weryfikacja i aktualizacja przepisów normujących działalność tej zasłużonej placówki naukowej. Po zebraniu i uporządkowaniu całej dokumentacji dotyczącej tych zagadnień wizytator poleca je wydrukować pod tytułem: „Privilegia et statua Universitatis Cracoviensis”.

Trzecia wreszcie płaszczyzna działalności H. Kołłątaja dotyczyła „planu nauki i osób”. Chodziło mianowicie o wypracowanie koncepcji jednolitej organizacji nauki i nadzoru pedagogicznego w całym kraju. Przy czym Akademia Krakowska miała sprawować patronat nad całokształtem edukacji narodowej. Co się zaś tyczy osób — chodziło głównie o ustalenie generalnych pryncypiów dotyczących doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego na wszystkich szczeblach kształcenia. Należało przede wszystkim zreorganizować wydział filozoficzny, jako najliczniejszy, a przy tym pełniący funkcję jakby seminarium nauczycielskiego nie tylko dla potrzeb szkół prowincjonalnych, ale również samej Akademii, gdyż najwybitniejsi jego absolwenci byli często powoływani na katedry innych wydziałów.

Charakterystykę pierwszego okresu działalności wizytatorskiej Kołłątaja należy uzupełnić kilkoma ważniejszymi zarządzeniami dotyczącymi wewnętrznych spraw uczelni. Zaliczyć do nich należy między innymi: utrzymanie fakultetów, przy równoczesnej — dość zasadniczej — reorganizacji katedr. I tak np. przy fakultecie filozoficznym utworzono dwie podstawowe katedry: matematyki z astronomią oraz fizyki z chemią. Na medycynie — anatomię połączono z fizjologią, patologię z kliniką medyczną, chirurgię z kliniką chirurgiczną i akuszerią, a farmację z materią medyczną. Teologii wyznaczono trzy katedry zamiast dawnych sześciu. Ponadto nowy wizytator zakazał wydawania astrologicznych „Iued ice”, a także wstrzymał wykłady z filozofii scholastycznej. Etyka została zastąpiona prawem natury, a wykłady z teoretyki uległy poważnej modyfikacji.

Na podkreślenie zasługuje również fakt, iż władza rektora, za sprawą H. Kołłątaja, została poważnie ograniczona na skutek powołania do życia

stanu doradczego w postaci Rady Profesorów. Decyzja ta szybko znalazła pełną aprobatę Komisji i została przyjęta jako obowiązująca w obu podległych jej uniwersytetach.

Za dotychczasową działalność reformatorską otrzymuje Kołłątaj nominację na pierwszego honorowego emeryta Akademii.

Pod koniec 1780 roku, z upoważnienia Komisji, ogłasza dekret, w myśl którego wszystkie szkoły w Koronie zostają podporządkowane Uniwersytetowi Krakowskiemu, a natomiast szkoły na Litwie — Uniwersytetowi Wileńskiemu.

Po zakończeniu pierwszego etapu prac i zgromadzeniu 3 pokaźnych tomów dokumentów Kołłątaj udaje się do Warszawy celem przedłożenia ich swym zwierzchnikom i mocodawcom. Okazję tę wykorzystuje natychmiast Kajetan Sołtyk dla wytoczenia sądu biskupiego, zniechęconemu przeciwnikowi. Sąd kończy się — zgodnie z założeniami inicjatora — skazaniem Kołłątaja na więzienie, gdyby ten ośmielił się powrócić na teren diecezji krakowskiej. Wyroku tego jednak na szczęście nie zatwierdza ówczesny prymas — Antoni Oraczewski, uniewinniając oskarżonego. I tym więc razem Kołłątaj wychodzi zwycięsko z kolejnej próby sił.

Na wniosek części profesorów Akademii powraca w czerwcu 1782 roku do Krakowa, gdzie niezwłocznie przystępuje do kontynuowania rozpoczętych — za pierwszej bytności — prac reformatorskich. O rozmachu i zakresie tych działań mogą świadczyć choćby następujące fakty: Dzięki energii i zdecydowaniu wizytatora, zostaje wreszcie zakończona — 20 lat trwająca — budowa nowego gmachu dla potrzeb kolegium matematyczno-fizycznego, w którym zorganizowano nowoczesne, bogato wyposażone laboratoria, gabinety i zakłady. Pieczołowitość, z jaką urządzano nowe kolegium, wynikała z głębokiego przeświadczenia Kołłątaja o szczególnie doniosłej roli nauk matematyczno-przyrodniczych. Przekonaniu temu dawał wyraz niejednokrotnie, zarówno w działalności organizacyjno-administracyjnej, jak i w wypowiedziach. Stąd również między innymi wynikały, zakrojone na szeroką skalę, prace nad organizacją doświadczalnego ogrodu botanicznego. Należy dodać, iż przy tym niemałe zasługi położył również sam król (przynajmniej finansowe) oraz jego brat — Michał Poniatowski, który zostawszy prymasem niejednokrotnie w znaczący sposób pomagał Kołłątajowi w jego działalności reformatorskiej.

Znamiennym rysem kołłątajowskiej koncepcji nauki był postulat maksymalnego wiązania jej z życiem praktycznym, polityką i aktualnymi oraz perspektywicznymi potrzebami kraju. Kierując się tymi utylitarnymi motywami, podjął starania zapoczątkowania badań geologicznych, mających służyć rozwojowi krajowego przemysłu wydobywczego.

Należy przypuszczać, iż właśnie przykładowi Kołłątaja zawdzięcza się to, iż niektóre, podległe Uniwersytetowi, szkoły zaczęły również zakładać ogrody botaniczne. Przykładem może tu być krakowska szkoła wydziałowa, która przy nauczaniu ogrodnictwa i rolnictwa korzystała z ogrodu

botanicznego w Łobzowie. Ogród był podzielony na cztery części, z których każda miała odrębne przeznaczenie. I tak: część I służyła do nauki ogrodnictwa, cz. II — do doświadczeń rolniczych, cz. III — do ćwiczeń wojskowych, IV zaś stanowiła miejsce „obrad” i rekreacji uczniów.

W trosce o właściwą organizację i przebieg studiów medycznych, powołano do życia nowoczesną poliklinikę, w której adepci sztuki lekarskiej odbywali praktykę zawodową. Troska o jak najszybsze zaopatrzenie kraju w niezbędną ilość lekarzy i chirurgów powoduje, iż Kołłątaj zawiera w roku 1785 umowę z Radą Nieustającą, na mocy której miasta Koronne miały utrzymywać swym kosztem 150 studentów medycyny, którzy po ukończeniu studiów zobowiązani byli podjąć pracę w swych środowiskach rodzinnych. Jest to więc swoista forma stypendiów fundowanych, których upowszechnienie nastąpi dopiero w drugiej połowie XX wieku — w Polsce Ludowej.

Ambicją młodego reformatora była taka organizacja i wyposażenie uczelni, by można było w niej wykorzystać wszelkie najnowsze zdobycze nauki i techniki. Świadczy o tym systematyczne sprowadzanie z zagranicy nowo ukazujących się prac naukowych i podręczników, a także sporej ilości aparatury i urządzeń do laboratoriów: fizyko-chemicznego, matematycznego i astronomicznego.

Warto również podkreślić fakt, że z inicjatywy Kołłątaja zgromadzono bogaty zbiór eksponatów i zorganizowano nowy zakład mineralogiczny.

Dokonano w tym czasie gruntownej reorganizacji i modernizacji czynnej — bez zmian od roku 1676 — drukarni uniwersyteckiej, która stała się dzięki temu jedną z najbardziej nowoczesnie urządzonych w Europie.

Omawiając działalność reformatorską Kołłątaja w tym okresie, należy uświadomić i w pełni docenić fakt, że musiał on rozwiązywać szereg nawarstwionych w ciągu lat problemów najtrudniejszych, bo dotyczących obsady personalnej Uniwersytetu. Należało na przykład pozbyć się z uczelni wielu ludzi przypadkowych, nieprzystatnych i zastąpić ich nowymi. To zaś, jak wiadomo, pociąga zawsze niezadowolone i złozone wachlarz wynikających z tego konsekwencji w postaci: rozgoryczenia, pretensji, pomówień, a nieraz także — jawnej agresji. Istniała bowiem jednocześnie konieczność przynajmniej częściowego naprawienia wyrządzonych uprzednio krzywd niektórym — zasłużonym dla Akademii — pracownikom.

Problemem niezwykle trudnym i absorbującym uwagę w dalszym ciągu były kwestie finansowe. Dzięki usilnym zabiegom wizytatora i pomocy nowego prymasa — księcia Michała Poniatowskiego — dokonano między innymi wycofania zdeponowanych funduszy w Rzymie, które zostały ulokowane w dobrach ziemskich na terenie kraju. Dzięki tym i podobnym staraniom fundusz Akademii wzrasta z 5 000 zł rocznie do 70 000 zł⁷.

⁷ S. Kot: Historia wychowania. Lwów 1934, s. 81.

wych uniwersytetów, mianowicie: na Ukrainie i w Wielkopolsce. Regiony te były rzeczywiście odległe zarówno od Akademii Krakowskiej, jak i Wileńskiej. Uzasadniając swój postulat, wnioskodawca pisał: „...Trzeba założyć na Ukrainie Akademię, czyli szkołę nauk powszechną, trzeba przy niej ufundować seminaryja dla diecezji ruskich, trzeba raz na zawsze zrobić fundusze na gorejące światło nauk, które by wszystkie ciemności rozpędziło...”¹³

W ogóle sprawa Ukrainy stanowiła zdaniem Kołłątaja istotny problem, którego rozwiązanie mogło mieć doniosłe znaczenie w opanowaniu wrzenia chłopskiego na tych ziemiach. Jedną z dróg prowadzących ku temu miało być podniesienie poziomu wykształcenia duchowieństwa miejscowego, które mogłoby wywierać skuteczny wpływ na zachowanie spokoju i zapobieganie, „by chłop nie rzucał się na swego pana”. Aczkolwiek więc i Kołłątaj, podobnie jak cała szlachta polska, nie dostrzega potrzeby niezależności narodowej Ukrainy, to jednak odrzuca myśl o rządach „ognia i miecza”, proponując zastąpienie ich daleko skuteczniejszymi, mianowicie odpowiednio zorganizowanym, oddziaływaniem wychowawczym.

Marzy on również o zorganizowaniu w Krakowie wyższej uczelni kształcącej specjalistów o wysokich kwalifikacjach, dla potrzeb górnictwa. Dowodzi to umiejętności widzenia zależności między tempem rozwoju ekonomicznego kraju a ilością i jakością kadr zatrudnionych w gospodarce narodowej. Stąd wynika także projekt zorganizowania przy Akademii Krakowskiej szkoły rolniczej i ogrodniczej, a przy Akademii Wileńskiej — katedry rolnictwa.

Troska o rozwój oświaty rolniczej była cechą charakterystyczną większości działaczy Komisji Edukacji Narodowej. Dowodzi tego fakt, że w przepisach dotyczących szkół wojewódzkich spotykamy wiele interesujących sformułowań poświęconych tak zwanym naukom „użytecznym”, tj. rolnictwu, ogrodnictwu, budownictwu itp.¹⁴

Dla ułatwienia nauki rolnikom i ich dzieciom Kołłątaj proponuje, by zajęcia szkolne odbywały się przede wszystkim zimą, gdyż w okresie tym prace polowe nie będą odrywały uczniów od zajęć szkolnych.

2. Problemy oświatowo-wychowawcze w pismach H. Kołłątaja

„...Kto bierze pióro do rąk w ten czas, kiedy mu brać każe miłość ludzkości, całość i szczęście własnej Ojczyzny... wypłaca się jedynie z długu winnego społeczności w której się znajduje, do której go los, majątek, wychowanie i powołanie przywiązały, czyni, co z niego jest, radzi, ile pozna, ostrzega o niebezpieczeństwie, ile go mógł dostrzec, przynosi ulgę dla

¹³ H. Kołłątaj: Listy Anonima cz. III. Kraków 1954, s. 158.

¹⁴ Porównaj — J. Szelejewski: Zarys dziejów szkolnictwa i oświaty rolniczej. Poznań 1969.

ędzy człowieka...”¹⁵. Oto credo pisarskie jednego z najwybitniejszych przedstawicieli okresu Oświecenia w Polsce — H. Kołłątaja, człowieka, którego nazwisko w historii polskiej kultury i w świadomości przeciętnego człowieka znacznie częściej kojarzy się z publicystyką, literaturą czy polityką niż z działalnością oświatowo-wychowawczą. Dlatego też w tym miejscu skoncentrujemy swoją uwagę przede wszystkim na zagadnieniach dotyczących problemów pedagogicznych, zawartych w licznych jego pismach.

Podobnie jak większość członków Komisji Edukacji Narodowej Kołłątaj był głęboko przeświadczony, iż jednym z warunków uratowania ojczyzny jest intensyfikacja troski o organizację powszechnej oświaty społeczeństwa. Wierzył, iż stanie się ona decydującym czynnikiem w kształtowaniu się postaw i przekonań patriotycznych, integrującym wszystkie stany w ratowaniu zagrożonej niezależności narodowej. Wychodząc z tego założenia, domaga się, by wszystkie szkoły wpały swym wychowankom dumę z przynależności narodowej oraz poczucie osobistej odpowiedzialności za losy kraju.

Aby wychowanie spełniło pokładane w nim nadzieje, zdaniem Kołłątaja wszystkie instytucje wychowawcze winny być podporządkowane świeckiej władzy szkolnej — Komisji Edukacji Narodowej. W żądaniu tym nie wyłączał seminarium duchownych, a nawet Szkoły Rycerskiej. Szczególnie ostro atakuje autonomię szkół zakonnych, które nie podlegają państwu, lecz władzom zakonnym, w istocie podlegały bezpośrednio Rzymowi.

Problematyka oświatowo-wychowawcza przewija się w większości pism Kołłątaja. Podejmował ją przy każdej nadarzającej się okazji aż do końca życia. Wydaje się jednak, iż na szczególną uwagę zasługuje cykl projektów naprawy Rzeczypospolitej, pisanych w formie listów adresowanych do Stanisława Małachowskiego, pod wspólnym tytułem: „Listy Anonima”. Stanowią one streszczenie i zgromadzenie w jedną usystematyzowaną całość wszystkich poważniejszych pomysłów i postulatów dotyczących uporządkowania administracji i polityki wewnętrznej kraju. Część końcową, zamykającą cykl „listów”, zatytułował autor: „Prawo polityczne narodu polskiego czyli układ rządu Rzeczypospolitej” (1790). Stanowiło ono syntezę idei i myśli, zarówno samego autora, jak i niewątpliwie również jego współpracowników, głównie z okresu Sejmu Czteroletniego. Dowodzą tego słowa zawarte we wstępie do pierwszego wydania „listów”: „...Nie mogę sobie tak pochlebnego przyznać zaszczytu, abym był autorem dzieła niniejszego, którego myśli w duchu obywatelstwa, miłości ojczyzny i dobra powszechnego przedsięwzięte, na widok publiczny ośmieliłem się wystawić...”

Wielkość i znaczenie tej pracy znalazły niezwykle wysoką ocenę nawet

¹⁵ B. Leśnodorski: Wstęp do „Listy Anonima”. Kraków 1954, s. 154.

u niezbyt przychylnego Kołłątajowi — I. Chrzanowskiego, który między innymi stwierdza: „...jest to najzupełniejszy i najlepszy projekt naprawy Rzeczypospolitej, na jaki się Polska przez całe wieki zdobyła, jest najistotniejszą treścią i najwspanialszym owocem polskiego rozumu politycznego XVIII wieku...”¹⁶ Otóż w dokumencie tym, podobnie jak w wielu innych pracach, zagadnienia oświatowe i wychowawcze zajmują poczesne miejsce. Autor domaga się w nim między innymi zwiększenia troski o wychowanie dziewcząt, przyszłych matek i żon, od których w znacznej mierze zależeć będzie przygotowanie młodego pokolenia do życia społecznego. „...Cóż mówić o edukacji płci żeńskiej? Ta połowa społeczności ludzkiej jest wcale względem wychowania zapomniana. Płocze naśladownictwo namnożyło pensyj w mieście stołecznym. Moda wydała na niebezpieczeństwo obyczaje, dobry ton chciał mieć panienki szlacheckie komedyjantkami, kształtnymi tancerkami... Zatrudniamy się wychowaniem płci żeńskiej, ile nas bawić lub głowy zawracać zdołała, nie myśląc o tym bynajmniej, aby doglądała naszego charakteru i obyczajów, aby była zasileniem naszego męstwa i pomocą dobrego rządu... trzeba tylko zwyczajnego zastanowienia się nad potrzebami społeczności ludzkiej, ażeby na tak ważną trafić prawdę, iż matki Rzeczypospolitej, matki stanu rycerskiego, matki gospodarzów i panów powinny być jak najgruntowniej oświecone...”¹⁷

Problem wychowania dziewcząt stał się w okresie Komisji Edukacji Narodowej przedmiotem szczególniejszego zainteresowania szerszych kręgów społecznych, a szczególnie niektórych publicystów, czego dowodzi wypowiedź redaktora „Magazynu Warszawskiego” — Piotra Świtkowskiego, który zróżnicowanie w sposobie wychowania chłopców i dziewcząt określa największym przesądem wieku: „...nie masz żadney przyczyny, czemu by dusze chłopiąt bardziej miały być polerowane niż dusze dziewcząt...”¹⁸

Wychowanie dziewcząt nie było jedynym zagadnieniem, na które zwracał uwagę rodakom autor prawa politycznego. Jako wieloletni działacz Komisji Edukacji Narodowej wyrażał głębokie przekonanie o konieczności upowszechniania oświaty wśród ludu. Zagadnienie to ujmował nieco inaczej niż większość współczesnych mu konserwatystów, zdaniem których przed nadaniem chłopstwu wolności należało przysposobić go do tego „świętego daru”. Zdaniem Kołłątaja „...nie masz nic straszniejszego w naturze ludzkiej, jak oświecony niewolnik... obraca do tego cały rozum, aby się mógł zemścić na tym, który dziedzictwo jego dotąd niesprawiedliwie posiadał...” Dlatego też w przedmowie do „Prawa politycznego” stwierdza: „...Przeto, jeżeli nie zaczniemy praw rządu polskiego od praw

¹⁶ I. Chrzanowski: *Historia literatury niepodległej Polski 965—1795*. Warszawa 1971, s. 781.

¹⁷ H. Kołłątaj: *Listy Anonima cz. III*. Kraków 1954, s. 93.

¹⁸ M. Szybalska: *Głosy społeczeństwa w kwestyi wychowania i nauki z czasów Komisji Edukacyjnej*. Lwów 1961, s. 21.

człowieka (podkr. W.N.), jeżeli nie powiemy, że ziemia polska jest ziemią ludu wolnego, że człowiek na niej stojący jest człowiekiem prawdziwie wolnym i siebie samego pewnym, złudzimy tylko samych, wydamy się na pośmiewisko wolnych narodów..."¹⁹.

Wyczulony na krzywdę warstw chłopskich, zwraca się do pisarzy i publicystów: „...Czemuż tak mało piszecie naprzeciw niewoli legalnej równych wam ludzi? Czemu naprzeciw tak wielkiej niesprawiedliwości, jaką człowiek człowiekowi za pomocą prawa wyrządza, nie powstajecie?... Czy biały, czy czarny niewolnik, czy pod przemocą niesprawiedliwego prawa, czy pod łańcuchami jęczy, człowiek jest i niczym się od nas nie różni...”. Tak więc zdaniem Kołłątaja oświecenie ludu miało iść w parze z jego uwolnieniem od pańszczyzny.

Domaga się również definitywnego uregulowania opieki państwowej nad sierotami, a także nad ludźmi umysłowo chorymi. O tych ostatnich pisze między innymi: „człowiek szalony lub niedoświadczony, jakiegokolwiek kondycji i stanu powinien mieć opiekunów dodanych, których król sam dla ludzi, własność dziedziczną mających dawać powinien, a zaś dla ludzi nie mających posesji, zwierzchność, pod którą zostają”.

W rozdziale VII „Prawa politycznego” pierwszy artykuł nosi tytuł: „O stanie nauczycielskim”. W przypisach do tego artykułu autor wyjaśnia, iż stan nauczycielski jest tym stanem, bez którego Rzeczpospolita istnieć nie może, i wobec tego należy go określać stanem w Rzeczypospolitej usłużnym. Wydaje się, iż zamiast komentarza daleko słuszniej będzie przytoczyć w tym miejscu pełen tekst tego artykułu.

§ 1

„Stan nauczycielski jest pod zupełną opieką prawa i władzy najwyższej krajowej. Ludzie przyjmujący ten stan, póki w nim trwają, są pod osobną zwierzchnością, tak cywilną, jako i kryminalną co do przestępstw, które nie są główne, a to podług danych praw Rzeczypospolitej.

§ 2

Do stanu nauczycielskiego wolny jest przystęp ludziom wszelkiej kondycji i stanów, to jest szlachcie, mieszczanom i nie mieszczanom, rolnikom jakiego innego sposobu życia, ludziom duchownym i świeckim, żołnierzom i cywilnym osobom. Każdy z tych ludzi, jak tylko obiera stan nauczycielski jest pod opieką władzy krajowej i pod zwierzchnością Komisji Edukacyjnej. Szlachcic w tym stanie zostający ma zupełne uczestnictwo praw szlacheckich w całej ich rozciągłości, inny zaś człowiek dla tego samego, że jest w stanie nauczycielskim, używa zupełnie dobrodziejstwa praw stanu

¹⁹ B. Leśnodorski: Wstęp do „Listy Anonima”. Kraków 1954, s. 138.

miejskiego, a w czasie prawem opisanym używa dobrodziejstwa statutu Zygmunta I de anno 1536 dla Akademii Krakowskiej przyzwolone.

§ 3

Nad stanem nauczycielskim najwyższą wykonawczą i nadzorczą władzę mieć będzie Komisja Edukacyjna, to jest nad nauczycielami wszelkiego stanu, duchownymi i świeckimi uczącymi duchowne lub świeckie osoby w szkołach publicznych lub prywatnych któregokolwiek zgromadzenia. Wszystkie takie szkoły we wszystkich Rzeczypospolitej państwach władzy, rozkazom, sądom i dozorowi Komisji Edukacyjnej, podług ustaw na ten koniec przepisanych, podlegają. Obowiązki tej Komisji na swoim miejscu opisane będą.

§ 4

Fundusz nauczycielski zostaje również pod opieką władzy najwyższej krajowej, nie wolno go na żaden inny cel obracać, tylko na potrzebę edukacji obywatelskiej. Nie wolno również żadnego na edukacją czynić funduszu, tylko za zezwoleniem i przyjęciem władzy najwyższej pod swą opiekę. Fundusze edukacyjne czyli są one nauczycielów lub uczniów, czyli na inne edukacji potrzeby, pod dozorem i zwierzchnością Komisji Edukacyjnej zostawać mają.

§ 5

Ustawy fundamentalne, które Komisja dla stanu nauczycielskiego i ludzi edukacją zatrudnionych lub dla uczniów przepisze, taką mieć będą moc, jak gdyby te prawa wpisane były, a raz przepisane za wyraźnym tylko sejmu zezwoleniem odmieniane i poprawiane być mogą.

§ 6

Wszelkie przywileje i prawa szczególne akademiom i zakonom około edukacji zatrudnionym dotąd od kogokolwiek użyzione, które by były przeciwne rozporządzeniom i ustawom Komisji Edukacyjnej, uchylamy i żadne mieć chcemy jako niezgodne z duchem jednostajności w edukacji narodowej nieuchronnie potrzebnym. Te zaś prawa i przywileje, które jurysdykcji Komisji ani jej rozporządzeniom nie są przeciwne, w całości zachowujemy.

§ 7

Lubośmy dla osób stanu nauczycielskiego ubeśpieczyli prawa wedle ich urodzenia, wszelako Szkołom Głównym, czyli Akademii Krakowskiej i Wileńskiej, nadajemy prawa każdej z osobna wybierania czy spomiedzy

siebie, czyli spomiędzy osób o to starających się, jednego posła do Izby Wyższej i jednego do Izby Niższej. Inne obowiązki nauczycieli i prawa edukacji publicznej vide w rozdziale *titulus* Komisja Edukacyjna”²⁰

Dowodem nieprzeciętnej troski wszystkich członków Komisji Edukacji Narodowej o stan nauczycielski było między innymi ciekawe sformułowanie zawarte w „Ustawach”, gdzie między innymi czytamy: „...stanowi temu i przez powołanie, i posługi jego, i przez wybór a doświadczenie osób, i przez pożytki, które z nich ojczyzna odbierać ma, wszelką cześć, wysokie poważanie i okazanie wdzięczności Komisja zaręcza...” Żadna władza, żaden rząd, w żadnym kraju nie przენawiała w ten sposób do nauczycieli w XVIII wieku.

Kołłątaj więc w swoim „Prawie politycznym” jest konsekwentnym kontynuatorem polityki oświatowej i troski o jej bezpośrednich realizatorów — nauczycieli, nakreślonej przez Komisję Edukacji Narodowej.

Poza „Listami Anonima” i „Prawem politycznym” Kołłątaj napisał sporo prac mniejszych, w których często powraca do zagadnień oświatowych i wychowawczych. Ilustracją tego może być choćby praca nosząca tytuł „O poprawie Szkoły Kadetów”²¹. Zwraca w niej szczególną uwagę na konieczność intensyfikacji wychowania patriotyczno-obywatelskiego, jako jednego z istotnych warunków ratowania zagrożonej ojczyzny. Piśze w niej między innymi: „...a za tym jeżeli chcemy zbudzić ducha żołnierskiego w narodzie, trzymajmy się tej samej drogi. Nie idzie nam albowiem o to, abyśmy mieli liczne wojsko, lecz abyśmy mieli ducha żołnierskiego w całym kraju. Niech edukacja nasza uspasabia młodź polską na obywatelów i żołnierzy, trzymając w jednej ręce światło prawdy, a w drugiej miecz obrony Ojczyzny, dokażemy wszystkiego...”²².

W pracy tej Kołłątaj dowodzi, iż Szkoła Kadetów jest uczelnią zbyt szczupłą, by wychować w krótkim okresie czasu odpowiednią ilość dowódców i działaczy politycznych. „Idzie albowiem o oświecenie nie tylko 60 młodzieży, idzie o zrobienie całego narodu odważnym, sposobnym do stanu żołnierskiego i bitnym”. Proponuje zatem, by w każdej szkole wydziałowej tworzyć oddziały kadetów (choćby nieliczne), a dla ujednolicenia programu kształcenia i nadzoru pedagogicznego postuluje podporządkowanie Szkoły Kadetów Komisji Edukacji Narodowej, jako najwyższej władzy zwierzchniej całego systemu oświatowo-wychowawczego w kraju.

Na zakończenie tego rozdziału warto wspomnieć jeszcze o jednym dziele Kołłątaja. Jest to „Porządek fizyczno-moralny czyli nauka o należytościach i powinnościach człowieka wydobyta z praw wiecznych nieodmiennych i koniecznych Przyrodzenia”. Praca ta była pomyślana jako podręcznik do nauki moralności, głównie w uczelniach wyższych. Nieste-

²⁰ H. Kołłątaj: *Listy Anonima* cz. III. Kraków 1954, s. 286—291.

²¹ Pełny tytuł brzmi: *O poprawie Szkoły Kadetów i o wskrzeszeniu milicji wojewódzkich napisany roku 1784*.

²² H. Kołłątaj: *Listy Anonima* cz. III. Kraków 1954, s. 343.

ty nie znalazła ona pełnej aprobaty u współczesnych. Należy sądzić, iż główną przyczyną tego był fakt, że autor traktuje problematykę moralną jako zjawisko społeczne, a nie — jak tradycyjnie przyjmowano — religijne. Analizuje obowiązki i powinności człowieka w aspekcie jego przynależności do określonego społeczeństwa.

Podstawą poglądów Kołłątaja na moralność była idea „porządku fizyczno-moralnego”, przyjęta od fizjokratów. Ujmowała ona człowieka jako ogniwo naturalnego łańcucha „jestestw”. Człowiek jako istota żyjąca poddany jest w świecie działaniom tych samych praw, co inne istoty organiczne. Zatem nie jest specjalnie wyróżnionym „synem boskim”, lecz częścią składową przyrody.

Omawiając prawa moralne, Kołłątaj szczególnie akcentuje dwa jako podstawowe: władzę samowolnego działania oraz uprawnienia związane z obowiązkami społecznymi.

Uprawnienia i zobowiązania wynikające z praw fizycznych i moralnych zostały przez autora ułożone w tabelaryczny system „należytości” i „powinności” w ten sposób, iż każdemu uprawnieniu odpowiadała określona powinność. Na przykład uprawnieniu: „Każdy człowiek ma zupełną należytość swej osoby, czyli jest jej jedynym właścicielem z daru przyrodzenia”, odpowiadało zobowiązanie: „żaden człowiek nie powinien przynależać osoby drugiego ani naruszać w niczym jego własności osobistej”.

Cały system norm moralnych uporządkowany został w trzech tabelach. Pierwsza dotyczyła wolności osobistej; druga — własności; trzecia zaś — obowiązków społecznych.

Tak pojęta nauka moralna miała obejmować wszystkich ludzi bez wyjątku i stanowić podstawę ich równości.

H. Kołłątaj, jako duchowny, uznawał oczywiście istnienie pierwszej przyczyny powstania świata i praw nim rządzących, zdecydowanie jednak odrzucał pogląd o ingerencji opatrności w bieg życia i zdarzeń na świecie. Naukę moralną wiązał nierozzerwalnie z rozwojem historycznym społeczeństwa, a także z naukami prawnymi. Dla uzyskania pożądanych efektów w procesie wychowania moralnego żąda autor dążenia do przewycięzania zjawisk demoralizujących, występujących w środowisku wychowanka. Jako podstawowy miernik wartości moralnej czynów ludzkich proponuje przyjąć postawy zajmowane wobec narodu i jego interesów.

Przypomnijmy na zakończenie zalecenie zawarte w „Przepisie Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie” dotyczące sposobu wprowadzania w życie nauk moralnych:

„...Nie będzie nauczyciel obciążał uczniów wielkimi moralnymi traktatami ani ustawicznie kazania prawil. Nie będzie z obojętnością, oziębłością mówił w materii, która oprócz jasności, prostoty wymaga żywości do wzruszenia. Nie będzie naukę moralną odkładał tylko do godzin pewnych, ale też rozsądnie w miejscu i w czasie wsuwając ją z okazji, obruszając uczniów na zdarzoną jaką niesprawiedliwość, podłość, i przeciwnie, słod-

ko tykając ich duszę, przypadła jaką uczynnością, sprawiedliwością. Nie dopuści, aby dzieci nabierały owego śmiesznego mędrkostwa, prawić maksymy moralne, nie za powodem czucia, ale za powodem próżności ich i chęci pokazywania się. Nie dopuści, aby dzieci o własnych wadach mówiły z obojętnością, bez wstydu, jako się mówi o chorobach.

Wyłożenie powinności i obowiązków człowieka, podług porządku przyrodzonego, zowiemy prawem naturalnym, które tym sposobem w szkołach podawać się ma..."²³

No cóż, ten przydługi nieco cytat można by było wypisać i dziś na tablicy niejednej szkoły jako obowiązujące zalecenie.

BIBLIOGRAFIA

1. BOBIŃSKA C.: Szkice o ideologach polskiego Oświecenia. Warszawa 1951.
2. CHAMCÓWNA M.: Szkoła Główna w okresie wizyty i rektoratu H. Kołłątaja. Wrocław 1957.
3. CHRZANOWSKI I.: Historia literatury niepodległej Polski 965—1795. Warszawa 1971.
4. Historia wychowania. Pod red. Ł. Kurdybacy. Warszawa 1965.
5. JANIK M.: Dzieje szkolnictwa polskiego. Częstochowa 1924.
6. KOŁŁĄTAJ H.: Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III. Warszawa 1905.
7. KOŁŁĄTAJ H.: Listy Anonima cz. III. Kraków 1954.
8. KOŁŁĄTAJ i wiek Oświecenia. Pod red. W. Jedlickiej. Warszawa 1951.
9. KOT S.: Historia wychowania. Lwów 1934.
10. KUKULSKI Z.: Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773—1776. Lublin 1923.
11. Kuźnica Kołłątajowska. Pod red. B. Leśnodorskiego. Wrocław 1949.
12. MITERA-DOBROWOLSKA M.: Komisja Edukacji Narodowej. Warszawa 1966.
13. MROZOWSKA K.: Nauczyciele świeccy w dobie Komisji Edukacji Narodowej. W: Studia pedagogiczne, T 2. Wrocław 1955.
14. ORSZA, RADLIŃSKA H.: Kołłątaj jako wychowawca. Warszawa 1912.
15. ŚNIADECKI J.: Żywot literacki Hugona Kołłątaja. Wrocław 1951.
16. SZELEJEWSKI J.: Zarys dziejów szkolnictwa i oświaty rolniczej. Poznań 1969.
17. SZYBAŁSKA Z.: Głosy społeczeństwa w kwestyi wychowania i nauki z czasów Komisji Edukacyjnej. Lwów 1916.
18. TEOFILOWICZ D.: Działalność Komisji Edukacji Narodowej w województwie Podlaskim. Warszawa 1971.
19. TOKARZ W.: Komisja Edukacyjna i Uniwersytet Jagielloński. Warszawa 1924.
20. TRUCHIM S.: Uwagi na marginesie organizacji administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego z czasów Komisji Edukacji Narodowej w: Studia pedagogiczne, T. 2, Wrocław 1955.
21. WIERZBOWSKI T.: Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Kraków 1922.
22. WOŁOSZYN S.: Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Warszawa 1965.

²³ Z. Kukulski: Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773—1776. Lublin 1923, s. 36.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

STANISŁAW KRAWCEWICZ

UNIwersytet OTWARTY W ANGLII

Otwarty Uniwersytet został założony w roku 1969 na podstawie Aktu Królewskiego z 30.V.1969 r. Jego zadanie — to kształcenie studentów na poziomie uniwersyteckim. W podstawowych dokumentach występuje teza o wpływie Uniwersytetu na wzrost edukacji całego społeczeństwa.

Idea „Otwartego Uniwersytetu” była po raz pierwszy przedmiotem rozważań w przemówieniu wygłoszonym w 1963 roku przez Harolda Wilsona w Glasgow. W roku 1966 została opublikowana Biała Księga Rządowa „Otwarty Uniwersytet”, która zalecała powołanie Komitetu Planowania w celu dokładnego zbadania idei. Komitet Planowania został powołany w 1967 roku, a jego pierwsze sprawozdanie zostało opublikowane w 1969 roku. Wkrótce potem zostało ono zaakceptowane przez ówczesny rząd.

Od jesieni 1969 r. został zwerbowany pierwszy personel akademicki i administracyjny. Założono miasteczko studenckie w odległości około 50 mil od Londynu. Zaplanowano pierwsze serie wykładów. Wnioski o przyjęcie zaczęły wpływać w styczniu 1970 roku, a listy zamknięto na początku sierpnia tegoż roku. W styczniu 1971 r. 24 000 studentów rozpoczęło studia podstawowe (pierwszego stopnia) w dziedzinie nauk filozoficznych, społecznych, matematyki lub innych nauk ścisłych, umożliwiając uzyskanie zaliczenia pierwszego stopnia uniwersyteckiego (bachelor of arts).

W roku 1972 nastąpiło wprowadzenie dodatkowego kursu w dziedzinie technologii. Na rok 1973 i lata następne planuje się wykłady stopnia drugiego, trzeciego i czwartego. Opracowuje się także program dla absolwentów Uniwersytetu, a w styczniu 1973 r. przewiduje się podjęcie wykładów dla osób z praktyką.

Uniwersytet nadaje stopnie dla poziomu podstawowego. Stopnie są nadawane studentom, którzy uzyskali wymaganą liczbę zaliczeń. Wymaga się sześć zaliczeń wykładów do uzyskania stopnia B.A., a osiem wykładów do uzyskania stopnia B.A. (z honorami). Istnieją cztery poziomy kursów: podstawowy, drugiego, trzeciego i czwartego stopnia. Dla uzyskania obu stopni potrzebne jest zaliczenie dwóch kursów na poziomie podstawowym. Dla uzyskania stopnia honorowego potrzebuje się dodatkowo dwóch zaliczeń na poziomie trzeciego lub czwartego kursu. Studenci posiadający kwalifikacje uzyskane w innych instytucjach mogą być zwolnieni maksimum z trzech zaliczeń i zobowiązani są tylko uczęszczać na

jeden kurs podstawowy. W ten sposób nauczyciel posiadający trzyletnie przygotowanie może w rzeczywistości ukończyć studia po uzyskaniu tylko trzech zaliczeń.

Jak wspomniano wyżej, kursy podstawowe są organizowane na wydziałach nauk filozoficznych, nauk społecznych, matematyki, nauk ścisłych i technologii. Na tych wydziałach i na szóstym wydziale studiów pedagogicznych, na którym nie są prowadzone wykłady na poziomie podstawowym, prowadzone są wykłady drugiego, trzeciego i czwartego stopnia. Od drugiego stopnia wzwyż szereg wykładów ma charakter interdyscyplinarny.

Pierwotnie wyobrażano sobie, że audycje radiowo-telewizyjne stanowią i będą stanowić dominującą formę w programie nauczania. Tak nie jest. Podstawowym źródłem zdobywania wiedzy przez studentów jest materiał korespondencyjny, który otrzymują studenci regularnie pocztą. Materiał podzielony na 34 lub 36 części składa się na cykl wykładów z pełnym zaliczeniem. Każda część obliczona jest na jeden tydzień pracy, która, jak się zakłada, wymaga minimum 10 godzin studiowania. Przesłane korespondencyjnie części materiałów są opracowywane w formie atrakcyjnie przygotowanych drukowanych zeszytów, zszywanych oddzielnie lub zgrupowanych, w zależności od ich objętości.

Typowy tygodniowy zeszyt, zawierający np. 48 stron (format A-4), zawiera, jeśli jest to konieczne, znaczną część wykładu ilustrowanego przy pomocy wykresów, obrazków itp. Aby dopomóc studentowi w przyswojeniu treści, przygotowywane są ćwiczenia samokontrolne. Piszemy również wypracowania (referaty), które są oceniane przez asystentów lub są specjalnie przygotowywane do oceny przez komputer. Oceny uzyskane za referaty są notowane i najlepsze z nich służą jako podstawa przy ostatecznej ocenie pracy studenta. Na zakończenie każdego rocznego cyklu wykładu jest również przewidziany egzamin.

Na początku każdego wykładu z dziedziny nauk ścisłych i technologii studenci otrzymują pomoce naukowe, zawierające np. chemikalia, naczynia szklane oraz wyposażenie specjalnie przygotowane lub opracowane dla studiujących.

Telewizja i radio są oczywiście ważnymi elementami procesu nauczania, chociaż biorąc pod uwagę przeciętny tygodniowy czas pracy studenta stanowią one razem tylko około 10%. W zasadzie programy radiowe i telewizyjne uzupełniają część pisemną wykładów. Stopień powiązania między drukowanymi materiałami a audycjami jest różny dla poszczególnych wykładów. Np. w naukach humanistycznych i społecznych telewizja dostarcza więcej informacji wzbogacających aniżeli zasadniczych. Jej programy mają na celu pogłębienie zrozumienia materiału.

W lecie są organizowane jednotygodniowe stałe szkoły, do których wymaga się uczęszczania szczególnie studentów wszystkich kursów podstawowych. Doświadczenia ostatniego roku uzyskane w szkołach letnich

dowodły, że studenci wykazują dużą chęć do nauki, dyskusji i pracy seminaryjnej. Ponieważ Otwarty Uniwersytet nie ma dostatecznie dużego miasteczka studenckiego, aby pomieścić wszystkich swoich studentów, okres nauki w stałych szkołach letnich został tak zaplanowany, aby wykorzystać pomieszczenia innych uniwersytetów i ośrodków podczas ferii letnich.

Uniwersytet posiada 13 biur regionalnych, których zadaniem jest organizacja konsultacji. Istnieje sieć około 300 ośrodków kształcenia mieszczących się w placówkach naukowych i oświatowych. Ośrodki otwarte są wieczorami i studenci otrzymują wskazówki, radę i pomoc.

Ośrodki kształcenia posiadają odbiorniki telewizyjne i radiowe, a na terenach, gdzie programy BBC-2 i VHF nie są odbierane, ośrodki posiadają aparaturę filmową i audiowizualną, tak że studenci mogą oglądać i słuchać programów, których nie mogą odbierać normalnymi aparatami. Niektóre ośrodki kształcenia są również wyposażone w łącza komputerowe do użytku studentów matematyki. Korzystanie z ośrodków kształcenia jest całkowicie dowolne.

System, na którym pracuje Uniwersytet, jest oparty na kierowanym samokształceniu.

Na pierwszy rok studiów w 1970 Otwarty Uniwersytet otrzymał blisko 43 000 podań na 25 000 miejsc. W rezultacie 24 100 ubiegających się zostało przyjętych i rozpoczęło swoje studia w styczniu 1971 roku. Współczynnik odpadający wynosi około 25%.

W listopadzie 1971 roku miały miejsce pierwsze egzaminy. Spośród 19 000 zarejestrowanych studentów 15 800 przystąpiło do egzaminu i 92,5% otrzymało zaliczenia. Ponad 1600 studentów otrzymało dwa zaliczenia. W ten sposób trzech na czterech zarejestrowanych studentów ukończyło pomyślnie pierwszy rok studiów. Na kursy podstawowe na rok 1972 wpłynęło ponad 35 000 podań, spośród których przyjęto 20 500 studentów.

Do 19 marca bieżącego roku, który był ostatecznym terminem składania podań, 32 000 osób złożyło podania o przyjęcie na studia na 1973 rok. Z tego przyjęto 17 000 studentów. Uwzględniając nowo przyjętych studentów, liczba studentów studiujących na Otwartym Uniwersytecie wzrosła do ponad 40 000 na początku przyszłego roku. W ten sposób stał się on w ciągu trzech lat największym uniwersytetem w Wielkiej Brytanii.

Wśród studentów jest duży udział nauczycieli — ponad 1/3 w 1971 roku, blisko 30% w 1972 i 1973 roku.

Przy Otwartym Uniwersytecie w kwietniu 1970 roku został powołany Instytut Technologii Kształcenia. Zajmuje się on nie tylko opracowywaniem cyklu wykładów, lecz prowadzi także badania nad procesem kształcenia, dostarcza stałą informację o efektywności nauczania, o trudnościach, warunkach studiów w systemie Otwartego Uniwersytetu.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

LUDWIK BANDURA
GDAŃSK

Z BADAŃ NAD STYLEM PRACY NAUCZYCIELA

Odkąd Kurt Lewin wyróżnił autorytatywny, liberalistyczny i demokratyczny styl kierowania, zaczęto style te przenosić na działalność nauczyciela. Jego kierownicza rola w procesie kształcenia i wychowania jest na ogół powszechnie uznawana, tym samym przyjmuje się, że kierownictwo to wyraża się określonym stylem. Najbardziej ceni się nauczyciela demokratycznego, mało natomiast autorytatywnego i liberalistycznego.

Zagadnieniem kierowania zajął się już Karol Marks, który w „Kapitale” przeprowadził analizę tego procesu. Na kierowanie składają się — według niego — trzy składniki: przewodzenie, nadzór, pośrednictwo. Przewodzenie polega na przewidywaniu skutków postanowionego działania, w związku z tym wymaga postawienia problemów i określenia cząstkowych zadań prowadzących do ich rozwiązania, z kolei ustalenia kolejności poszczególnych czynności niezbędnych do osiągnięcia wyniku. Najistotniejsza dla przewodzenia jest więc umiejętność planowania. Nadzór sprowadza się do obserwacji wykonywanych czynności i do czuwania, by wykonane zostały w sposób prawidłowy. Przy pracy zbiorowej idzie w nim ponadto o zapewnienie umiejętnej współpracy poszczególnych jednostek. Pośrednictwo oznacza ingerencję w nadzorowaną pracę dla zapewnienia właściwej koordynacji, właściwego podziału narzędzi i pracowników, zapewnienia porządku w przebiegu pracy. Może się ono odbywać bezpośrednio, twarzą w twarz, ale i poprzez pewne ogniwa pośrednie (instancje, aktyw w kolektywie Makarenki).

Nie ulega wątpliwości, że praca wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela wymaga kierownictwa w wyżej wymienionym sensie. Nauczyciel przewodzi uczniom, nadzoruje ich pracę, pośredniczy, gdy jego pomoc jest potrzebna lub kiedy konieczne jest zapobieganie błędom. Nawet praca szkolna opierająca się jak najbardziej na samorządności uczniów nie może się obyć bez kierowniczej roli nauczyciela-wychowawcy. Jak wiemy, w tzw. „wychowaniu negatywnym”, propagowanym przez Jana Jakuba Russa, ta kierownicza rola istniała również, chociaż ograniczała się do ochrania i pielęgnowania dziecka, a więc do oddalania i niedopuszczania do niego ujemnych wpływów środowiska społecznego.

Skoro nauczyciel spełnia kierowniczą rolę w wychowaniu i nauczaniu, dokonuje tego w określony sposób, w określonym stylu. Stylem kierowania moglibyśmy nazwać takie działania przywódcze, kontrolne czy pośredniczące, które jest zgodne z postawami osoby kierującej i zasadami przez nią uznawanymi. Stąd gdy to samo zadanie wyznaczone zostaje różnym zespołom, kierowanie tymi zespołami może się różnić swoistym stylem.

Wysunięte przez Kurta Lewina style kierownictwa, chociaż się przyjęły i często są cytowane w różnych opracowaniach, mają małe znaczenie praktyczne, gdyż są sformułowane zbyt ogólnie. Jeśli dla przykładu powiemy, że najkorzystniejszy dla wychowania jest demokratyczny styl kierownictwa, to nie bardzo zdajemy sobie sprawę, co to oznacza. „Demokracja” jest bowiem pojęciem tak rozciąglwym, a nieraz

nawet tak nadużywanym, że może zawierać najrozmaitsze treści i postawy. Na upartego to i zwolennicy liberalistycznego stylu kierowania mogliby się tu schronić, mówi się przecież również o demokracji liberalnej.

Tę trudność prawdopodobnie dostrzegli Heinz Grassel i Elke Maria Voigt w Niemieckiej Republice Demokratycznej, skoro mówią o socjalistycznym stylu kierowania, opartym na centralizmie demokratycznym¹. Wydaje się, że i to określenie jest jeszcze zbyt ogólne. Obserwacja pracy nauczycieli wykazuje nawet w tak sformułowanym stylu całą gamę różnych oddziaływań na uczniów, z których jedne są skuteczniejsze od innych.

Ostatnio coraz częściej prowadzone są badania nad stylem pracy nauczyciela. Badania te usiłują uchwycić i sklasyfikować różne niuanse stylów kierownictwa nauczycieli. Artykuł niniejszy stawia sobie jako zadanie przedstawienie Czytelnikowi wyników ciekawszych badań.

O stylu pracy nauczyciela pisał już Marchand, chociaż terminu tego jeszcze nie używał. Marchand przeprowadził w szkołach algierskich obserwację pracy wielu nauczycieli i wyróżnił trzy typy stosunków wychowawczych:

- 1) typ stosunków bezkształtnych, gdy nauczyciel nie interesuje się dzieckiem, a praca zawodowa ma dla niego tylko znaczenie jako środek zapewniający mu znaczenie w społeczeństwie;
- 2) typ stosunków napiętych, gdy nauczyciel usiłuje sobie podporządkować dziecko;
- 3) typ stosunków harmonijnych, gdy nauczyciel stara się dziecko zrozumieć i wpływać na jego rozwój².

W zakresie każdego typu stosunków Marchand wyróżnia różne style. W obrębie stosunków bezkształtnych występują:

- 1) styl nauczyciela przywiązanego do komfortu, który charakteryzuje się tym, że nie przemęcza dzieci na lekcji; nie chodzi z nimi na wycieczki, bo jest za wygodny i nie chce się przemęczać; kieruje zatem dziećmi w ten sposób, by mieć jak najmniej kłopotów z nimi i by obowiązki wobec nich najbardziej sobie uprościć;
- 2) styl nauczyciela dbającego o swój prestiż, któremu bardziej zależy na dobrej opinii aniżeli na samym dziecku, w związku z tym przesadnie zaznacza rzucające się w oczy zewnętrzne efekty swej pracy, chociaż rozwój dziecka jest mu dosyć obojętny; stosuje różne nowe metody nauczania dla zwrócenia na siebie uwagi; schlebia rodzicom i przełożonym;
- 3) styl nauczyciela lubiącego tylko łatwą pracę, który unika prowadzenia tzw. trudnych klas, zajmuje się tylko dobrymi uczniami, zaniebując innych.

Nauczyciele ci są skłonni do samochwalstwa i autoreklamy, w chwilach trudnych zaś do krytycyzmu („dzieci słabo rozwinięte”, „programy przeładowane”) i wyszukiwania tzw. „przyczyn obiektywnych”, uniemożliwiających im osiągnięcie oczekiwanych wyników.

W zakresie stosunków napiętych Marchand wyróżnia takie style:

- 1) styl nauczyciela chciwego uznania, który usiłuje dzieci pozyskać pobłażliwością, ma wśród nich swoich ulubieńców; usiłuje materiał nauczania na lekcję dobrać nie według zasady systematyczności czy stopnia trudności, ale według upodobań dzieci; przesadnie dba o uatrakcyjnienie nauczania; stawia z reguły dobre oceny. Dzieci lubią nauczyciela o takim stylu pracy, z czasem jednak próbują się wyzwolić z tej „tyranii uczuć”;
- 2) styl władczy przypomina lewinowski styl autorytatywny.

¹ H. Grassel und E. M. Voigt: Einige Probleme der Erforschung der Wirksamkeit des Lehrers und der pädagogischen Führung. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock*, 1971, nr 3/4.

² M. Marchand: *Hygiène affective de l'éducateur*. Paris. Presses Universitaires de France. 1956.

Jak zaznacza Marchand, style te wytwarzają się u nauczycieli, którzy nie są uznawani w swoim środowisku. Brak uznania usiłują kompensować przez wytworzenie sobie autorytetu u uczniów. Jedni starają się go uzyskać przez „przekupienie” ich schlebaniem i rozpieszczaniem, inni przez stawianie surowych wymagań i żądanie bezwzględności posłuchu. U nas zaznacza się jeszcze trzeci typ, nie zauważony przez Marchanda. Nauczyciel rzuca się w wir prac społecznych, wykazuje w tej dziedzinie dużą aktywność, czyni to jednak kosztem zajęć szkolnych i zaniedbania uczniów. U dzieci budzi się opozycja do tych nauczycieli, zdają się wśród nich także wypadki agresywnego zachowania.

W obrębie stosunków harmonijnych Marchand zauważył:

- 1) styl koleżeński, kiedy nauczyciel zbyt się spoufała z dziećmi i w rezultacie traci ich szacunek;
- 2) styl przyjacielski, kiedy nauczyciel wytwarza atmosferę wzajemnego zaufania i wzajemnej sympatii oraz potrafi uczniów zachęcić do pracy i obudzić w nich zamiłowanie do wiedzy;
- 3) styl nauczyciela abnegata, który wyrzeka się wszystkiego i bez reszty oddaje się szkole i dzieciom.

Ostatni styl pracy wywołuje uwielbienie uczniów dla nauczyciela. Idą za jego wskazaniem. Wstydzą się postępować źle, bo nie chcą zasmucać swojego nauczyciela. Uwielbianie nauczyciela w klasach starszych przekształca się w miłość tych wartości, które on uznaje.

Trzeba przyznać, że Marchand był bardzo dobrym obserwatorem, toteż wyodrębnione przez niego style pracy nauczycielskiej nie są papierowe, ale wzięte wprost z życia, są więc bardzo konkretne. Z przedstawionymi stylami pracy spotykamy się też nie tylko w Algierze! Nie musielibyśmy ich chyba daleko szukać, gdybyśmy chcieli sprawdzić wyniki obserwacji francuskiego badacza. Marchand wykazał też, że nie ma bezwzględnie dobrych cech osobowości nauczyciela. Poszczególne cechy, np. miłość do dziecka, mogą być w jednym przypadku korzystne, w innym niekorzystne, zależnie od tego, z jakim stylem pracy się wiążą.

Duży rozgłos zdobyły często cytowane badania Dawida Ryansa, przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych Ameryki, oparte również na metodzie obserwacji. Wyróżnia on następujące trzy pary stylów pracy nauczyciela, które układają się w kontinuum:

- 1) styl przyjacielski, charakteryzujący się wyrozumiałością i ciepłem, a na przeciwległym krańcu styl egocentryczny, zapatrzony tylko na własną korzyść;
- 2) styl wykazujący zainteresowanie wszystkimi przejawami życia dziecka, charakteryzujący się dużym poczuciem odpowiedzialności, na drugim krańcu zaś styl nauczyciela niedbałego, obojętnego;
- 3) styl pobudzający i przeciwstawny mu styl zrutynizowany i tępy.

Ryans stwierdza, że korzystne wyniki osiągają nauczyciele o stylu przyjacielskim, nauczyciele interesujący się dziećmi i nauczyciele o stylu pobudzającym³.

Badacze angielscy Haddon i Lytton zwrócili uwagę na typ bezwzględny i typ bardziej swobodny w kierowaniu pracą uczniów. Ten ostatni — ich zdaniem — bardziej sprzyja rozwojowi myślenia dywergencyjnego uczniów. Przy bardziej swobodnym (nie liberalistycznym) kierowaniu kształtują się pozytywne motywy uczenia się. Uczniowie uczą się różnych rzeczy z własnej inicjatywy. W klasie wytwarza się bardziej przyjazna atmosfera. Praca indywidualna uczniów zostaje bardziej pobudzona⁴.

³ D. G. Ryans: *Characteristics of Teachers*. Washington. American Council on Education. 1960.

⁴ F. A. Haddon and H. Lytton: *Teaching approach and the development of divergent thinking abilities in primary schools*. *British Journal of Educational Psychology*, 1968, str. 171—179.

Styl pracy nauczyciela został przez innych badaczy wywiedziony z postaw religijnych. Joyce, Lamb i Sibol zauważyli, że nauczyciele rygorystycznie wierzący (ortodoksyjni) są mniej tolerancyjni, są skłonni do ustalania wszystkiego w system zakazów i nakazów, częściej od innych nauczycieli stosują kary. Natomiast nauczyciele o bardziej giętkich wierzeniach religijnych okazują dzieciom więcej uczucia, mają więcej zrozumienia dla ich potrzeb i zainteresowań. Uczniowie tych nauczycieli bardziej uaktywniają się na lekcji i wykazują lepsze postępy w uczeniu się. Natomiast uczniowie nauczycieli o sztywnych wierzeniach religijnych uczą się gorzej, a lekcje ich nauczycieli są bardziej jednostajne⁵.

Różnicę tę już wcześniej zauważył niemiecki badacz Döring, rozróżniając wśród nauczycieli religijnych typ ortodoksyjny i pietystyczny⁶.

Washburne i Heil dzielą nauczycieli według stylu kierowania na spontanicznych, dobrze ułożonych i budzących lęk. Każdy z tych stylów dzieli się jeszcze na mocny i słaby. Styl silnie spontaniczny charakteryzuje się żywym uczuciem, jest wylewny, odznacza się żywym temperamentem, nauczyciel jest w wysokim stopniu niezależny, głęboko ideowy, czemu daje wyraz w prowadzeniu lekcji. Styl silny dobrze ułożony jest skłonny do dominacji, nauczyciel posiadający ten styl jest praktyczny, na lekcjach podkreśla praktyczne znaczenie wiedzy, jest uczuciowy. Nauczyciel wzbudzający lęk ma słabe wyniki nauczania, dzieci stronią od niego.

Washburne i Heil stwierdzają, że nie ma stylu pracy bezwzględnie dodatniego. Klasa szkolna składa się z różnych indywidualności uczniowskich i każdej odpowiada inny styl kierowania klasą. Z tych też względów uważają, że korzystniejsze dla wychowania są klasy, w których uczą różni nauczyciele o różnych stylach pracy, od klas prowadzonych tylko przez jednego nauczyciela⁷. Nie przeczy temu fakt przydzielenia przez kilka lat z rzędu wychowawstwa klasy temu samemu nauczycielowi. Doświadczenie wykazuje, że klasy takie stają się zwartymi kolektywami, a uczniowie odznaczają się dobrym wychowaniem szkolnym. Istotne jest jednak, by między nauczycielami nauczającymi w klasie uzgodnione były zasady postępowania uczniów.

Podobny podział stylów spotykamy u amerykańskiego pedagoga Flandersa. Wyróżnia on nauczyciela o stylu bezpośrednio ekspansywnym (indirect — expansive) i o stylu ograniczającym (restrictive). Pierwszy odwołuje się do zasobu wyobrażeń i pojęć dzieci i w oparciu o niego stara się indywidualizować nauczanie i optymalnie rozwijać zdolności poznawcze uczniów. Uczniowie jego osiągają lepsze wyniki w matematyce i naukach społecznych niż uczniowie innych nauczycieli. Nauczyciel o stylu ograniczającym, odpowiednik stylu autorytatywnego, działa poprzez nakazy i zakazy, wywiera mały wpływ na rozwój zdolności uczniów⁸.

Przeprowadzono również badania, w których nie chodziło o wykrycie ogólnych stylów pracy nauczyciela, ale o poszczególne składniki procesu kierowania. Jednym z nich jest nadzór, a w jego skład wchodzi ocenianie, na które szczególnie wrażliwe są dzieci, a może jeszcze więcej próżni rodzice. Możemy więc również mówić o różnych stylach oceniania.

Zauważył je już u nas prof. Stefan Szuman, choć nie używał jeszcze terminu „stylu kierowania”. Jeszcze na kilka lat przed wojną zwrócił uwagę na nauczycieli skłonnych do stawiania ocen krańcowych, w związku z czym ich oceny były

⁵ B. Joyce, H. Lamb and J. Sibol: Conceptual development and information processing. *Journal of Educational Research*, 1966, str. 219—222.

⁶ W. Döring: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Leipzig. Quelle und Meyer. 1925.

⁷ A. Morrison and D. McIntyre: Teachers and teaching. Penguin Books, b. d., str. 139.

⁸ N. A. Flanders: Intent, action and feedback: a preparation for teaching. W: H. F. Silberman: — A symposium in Current Research on Classroom Behaviour of Teachers and its Implications for Teacher Education, 1963, str. 251—260.

najczęściej za łagodne albo za surowe. Obok nich spotykał jednak nauczycieli skłonnych do stawiania ocen tylko przeciętnych, zgodnie z powtarzaniem w ówczesnych szkołach powiedzeniem, że ocenę bardzo dobrą może mieć jedynie Pan Bóg, dobrą nauczyciel, a uczeń najwyższej dostateczną. Nauczyciele ci niechętnie dawali oceny dobre, woleli postawić stopień pośredni 3+. Ale i na ocenę niedostateczną nie mogli się zdobyć, stawiali więc raczej 3—. I wreszcie istniała grupa nauczycieli korzystających ze wszystkich stopni, które rozsiewały się u nich w przybliżeniu na podobieństwo krzywej Gaussa⁹.

Do tych stylów oceniania Horst Haecker dorzuca nowy. Jedni nauczyciele oceniając ucznia szczególną wagę przywiązują do jego opracowań pisemnych, inni do jego wypowiedzi ustnych¹⁰.

W Anglii badaniem stylów oceniania zajął się Hallworth. Według niego są nauczyciele, którzy oceniają osiągnięcia szkolne uczniów, biorąc pod uwagę przede wszystkim zdolności ogólne, a więc wyniki formalnego kształcenia. Z tych względów największą wagę przywiązują do ocen z języka ojczystego i z matematyki, a oceny z innych przedmiotów nauczania orientują na osiągnięcia w tych „głównych” przedmiotach. Inni nauczyciele oceniają głównie ze względu na postawy uczniów wobec nauczyciela, współpracy z nim, uwagi na lekcji. I wreszcie wyodrębnił jeszcze trzeci styl oceniania, który uwzględnia w pierwszym rzędzie umiejętność współpracy z kolegami, uspołecznienie uczniów, zwłaszcza aktywność w zespole, pomoc okazaną kolegom, umiejętności przewodzenia itp.¹¹.

McIntyre, Morrison i Sutherland zauważyli, że styl pracy nauczyciela zmienia się z wiekiem. Młodzi nauczyciele oceniają postępy szkolne swoich uczniów przede wszystkim ze względu na ich zdyscyplinowanie, podczas kiedy nauczyciele starsi biorą pod uwagę rzeczywiste osiągnięcia. Wymienieni autorzy starali się też ustalić listę czynników, które wywierają decydujący wpływ na ocenę u poszczególnych nauczycieli. Wymienione są takie właściwości według kolejnej rangi: 1) uzdolnienie ogólne, 2) staranność wykonanych zadań, 3) pilność, 4) częste zabieranie głosu na lekcjach, 5) umiejętność współpracy, 6) wytrwałość, 7) grzeczność, 8) umiejętność poprawnego i jasnego wypowiedzania się, 9) oryginalność. Lista wykazuje, że wyższą rangę otrzymały te właściwości, które wiążą się z zachowaniem i uczeniem się w klasie, niższą rangę właściwości indywidualne¹².

Łatwo zauważyć, że liczne podziały stylów pracy nauczyciela, wymienione powyżej, mimo różnic posiadają pewne podobieństwo. Wyodrębnione zostały style pracy pobudzające rozwój uczniów, zachęcające ich do uczenia się, rozbudzające pożądane motywy uczenia się i zainteresowania naukowe, prowadzące tym samym do pozytywnych wyników nauczania i wychowania. Obok tego zaś wspomniani badacze wyodrębnili style pracy nie prowadzące do pożądanych wyników, ponieważ zniechęcały uczniów do szkoły i raczej hamowały ich rozwój, aniżeli go rozwijały.

Można zatem wszystkie te różnorodne style pracy sprowadzić do dwóch podstawowych, które wyróżniła u nas jeszcze przed wojną Maria Grzegorzewska. Na podstawie wieloletnich obserwacji stwierdziła, że „nauczyciel będzie działał przez miłość, sympatię i chęć pomocy, co wyzwala w duszy wychowanka jego naturalną postawę, zaufanie, zainteresowanie, chęć do pracy, wysiłek twórczy i rozwija jego samodzielność i twórczą, czynną postawę w stosunku do życia i pracy. W atmosferze pogody, ładu i życzliwości nauczyciel stopniowo zdobywa sobie autorytet o wielkiej

⁹ Dr Józef Pieter: Nowe sposoby egzaminowania. Warszawa. Książnica Atlas. 1934, str. 15.

¹⁰ Horst Haecker: Subjektive Faktoren im Leistungsurteil der Lehrer. *Schule und Psychologie*, 1971, str. 74—84.

¹¹ H. J. Hallworth: A teachers perception of his pupils. *Educational Review*, 1962, str. 124—133.

¹² A. Morrison and D. McIntyre: op. cit., str. 170—172.

sile. Dzieci szanują i kochają takiego nauczyciela. Środki działania jego, mając charakter oddziaływania wewnętrznego, budują też wewnątrznie osobowość wychowanka”¹³.

Przeciwstawia mu stosunek hamujący, który „będzie działał drogą rozkazu, przymusu i sankcji karnych, co w duszy wychowanka zahamuje jego naturalną postawę, spowoduje brak chęci do pracy, brak zainteresowania, wysiłku twórczego i pędu do czynu. Wywoła znużenie, bierność, niechęć, nieufność, a w postawie wobec pracy i życia — pewną mechanizację w atmosferze obcości, chłodu i chmurnego nastroju. Dzieci boją się takiego nauczyciela, jest on dla nich autorytetem siły zewnętrznej. Środki działania wychowawczego będą miały w tym wypadku charakter oddziaływania zewnętrznego, urabiają więc zewnątrznie wychowanka i dają wyniki nietrwale, ujawniające się wtedy tylko, kiedy środki te mogą być zastosowane”¹⁴.

MARIA KASPRZYK
SOPOT

NAUCZANIE PROGRAMOWANE A NIEKTÓRE PROBLEMY WYCHOWAWCZE

Nauczanie programowane czy tradycyjne, nauczyciel czy maszyna? To pytanie stawiane było wiele razy w ostatnim dwudziestolecu. Wydano wiele książek pod tytułami sugerującymi konieczność dokonania wyboru między nauczycielem a maszyną, która stała się niejako symbolem nowej technologii dydaktycznej¹. Potrzeba dokonania wyboru najsluszniejszych i najskuteczniejszych metod nauczania wydawała się sprawą bardzo pilną wobec stałego postępu nauki i techniki oraz konieczności kształcenia i doksztalcenia szybko rosnących zastępów uczących się. Większość zainteresowanych podchodziła do tego problemu emocjonalnie. W szkołach, gdzie prowadzono eksperymenty z zakresu nauczania programowanego, nauczyciele prowadzący grupy kontrolne dawali z siebie maksimum, aby udowodnić, że nauczyciel jest w zasadzie niezastąpiony². Większość przeprowadzonych eksperymentów wykazała, że nauczanie programowane daje trochę lepsze wyniki i oszczędność w czasie, ale różnice są tak niewielkie, że nie usprawiedliwiają zaniechania tradycyjnych form nauczania.

Ponieważ jednak nowa technologia nauczania daje pewne niezaprzecalne korzyści, przyznano jej prawo obywatelstwa obok stosowanych dotąd tradycyjnych form nauczania. Dzisiaj już nikt nie formuluje pytania typu „Albo..., albo...”, lecz stawia się problem, „które zagadnienia nauczania jest lepiej powierzyć nauczycielowi, a które nauczaniu programowanemu”. Naukowcy starają się znaleźć takie sytuacje, „kiedy program jest zawsze lepszy od nauczyciela i kiedy nauczyciel jest zawsze lepszy od programu”³.

¹³ Maria Grzegorzewska: Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela. *Chowanna*. 1938, str. 203.

Szczegółowe przykłady w Listach do młodego nauczyciela, teje autorki.

¹⁴ Tamże, str. 204.

¹ Richmond W.: *Teachers and Machines*. Collins 1965.

² Tamże, rozdział piąty: *Programmed Learning in Practice*.

³ Łanda L. N.: Algorytmy i nauczanie programowane, w zbiorze pod red. K. Bunga pt. *Programmed Learning and the Language Laboratory*. Longmac Ltd., 1968, str. 121.

Obok efektywności dydaktycznej różne formy nauczania mają decydujący wpływ na ogólny rozwój uczącej się młodzieży, a więc na ich rozwój intelektualny, zainteresowania, postawy wobec otaczającego ich świata⁴. Ponieważ sprawy wychowania młodego pokolenia znajdują się w centrum uwagi naszego całego społeczeństwa, chciałabym zwrócić uwagę na nauczanie programowane jako jeden z czynników kształtujących postawy studiujących.

Podczas przeprowadzonego długofalowego eksperymentu z zakresu programowania miałam możliwość obserwowania reakcji trzech grup eksperymentalnych i równoważnych im grup kontrolnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Grupy eksperymentalne pracowały z programem składającym się z podręcznika programowanego i ćwiczeń automatyzujących dla laboratorium językowego. W pierwszych tygodniach pracy z podręcznikiem uczniowie wszystkich trzech grup eksperymentalnych wykazywali duże zainteresowanie, które z biegiem tygodni stopniowo malało. Zdarzały się wypadki, że uczeń pod podręcznikiem programowanym trzymał inny podręcznik, przygotowując się do następnej lekcji. Wśród uczniów mniej ambitnych zdarzały się również wypadki „ściągania” testów, podawanych uczniom indywidualnie po opracowaniu pewnej partii materiału. W tej sytuacji rola nauczyciela ograniczała się do pilnowania uczniów, a więc była to sytuacja pedagogicznie niepożądana. Dlatego tę część programu przerzuciłam na pracę domową ucznia ze wszystkimi związanymi z tą decyzją konsekwencjami.

Część zaprogramowanego kursu języka angielskiego zrealizowana była w postaci ćwiczeń wdrażających i automatyzujących do użytku w laboratorium językowym. Były to ćwiczenia 4-fazowe, nagrane przez rodowitych Anglików i zsynchronizowane z głównym programem. Prócz tego wykorzystywane były inne materiały nagrane na taśmie magnetofonowej, między innymi „Living English Speech” S. Allana. Urządzenie laboratorium składało się z konsoli centralnej i 20 kabin połączonych z konsolą dwoma kanałami, z których jeden był wykorzystywany głównie do podsłuchu uczniów. Kabin były wyposażone w mikrofon i parę audioaktywnych słuchawek. Uczniowie mieli na stałe przydzielone kabiny i byli za nie odpowiedzialni, dlatego musieli każdorazowo sprawdzić stan słuchawek i mikrofonu przed rozpoczęciem lekcji i pozostawić je w nienagannym stanie po zajęciach. Wszelkie usterki zobowiązani byli natychmiast zgłaszać. Uszkodzenie kabiny często oznaczało wyłączenie z lekcji, a więc byli zdecydowanie zainteresowani dobrym stanem aparatury znajdującej się w kabinie. Zgodnie z instrukcją nie wolno było wносить do laboratorium teczek i innych przedmiotów, z wyjątkiem przyborów do pisania. Podczas zajęć dyscyplina była nienaganna. Dzięki dobrze działającemu podsłuchowi uczniowie byli pod stałą kontrolą. Tam, gdzie tak zwana trzecia faza była niedostatecznym sprzężeniem zwrotnym, jak na przykład przy kontroli wymowy, wkraczał nauczyciel. Sam fakt pracy w laboratorium językowym i słuchanie „prawdziwych” Anglików motywował uczniów dodatnio. Choć możliwości indywidualizacji w laboratorium tego typu były ograniczone (najwyżej 2 programy można było nadawać jednocześnie) i nie wszyscy uczniowie maksymalnie ćwiczyli sprawności językowe, sam fakt słuchania obcojęzycznej mowy, powtarzania i formowania nowych zdań dawało im przeświadczenie, że w ten sposób najskuteczniej zbliżają się do osiągnięcia pożądanego celu.

Praca w laboratorium wymagała koncentracji uwagi, o którą nieraz musiał twardo walczyć nauczyciel w klasie tradycyjnej. Uczniowie chętnie uczyli się w odizolowanych kabinach, gdzie błędy ich słyszał tylko nauczyciel. Młodzi ludzie są specjalnie wrażliwi na krytykę rówieśników i gotowi są raczej narazić się nauczycielowi niż ośmieszyć wobec kolegów. Jest to zresztą wiek nietolerancji i jeśli entuzjazmu — to przesłoniętego nonszalancją lub nawet kpina. Oczywiście byli uczniowie, którzy

⁴ Okoń W.: Podstawy wykształcenia ogólnego. Nasza Księgarnia 1967, str. 21.

nigdy nie zdążyli powtórzyć lub właściwie przekształcić zdania — tym trzeba było zadawać dane ćwiczenie do domu, oraz tacy, którzy ziewali, bo powtarzane ćwiczenie przestawało ich interesować. Zgodnie z zasadą odnoszącą się do języka mówionego, że „overlearning is essential to comprehension”, stosowałam dużo powtórek⁵. Uczeń zdolny pracujący w kabinie laboratoryjnej poniżej swych możliwości i tak korzystał więcej słuchając powtórnie znanego tekstu niż ten sam uczeń w klasie tradycyjnej słuchający wypowiedzi swojego nie przygotowanego kolegi.

Uczniowie często wyrażali się z uznaniem o nowej metodzie pracy. Przychodzili na zajęcia dużo wcześniej i cierpliwie czekali na lekcję w tak zwanym gabinecie przygotowawczym. Chętnie pomagali przy magnetofonie przed i po zajęciach. Zapali do pracy nie malał przez cały okres nauki.

Indywidualizacja procesu nauczania miała wpływ na wychowawcze oblicze klas. Objęte wspomnianym eksperymentem równoległe klasy licealne A, B i F — każda podzielona na dwie równoważne grupy, eksperymentalną i kontrolną — różniły się nie tylko pod względem przeciętnej poziomu inteligencji i stopnia motywacji⁶. Każda z nich reprezentowała inną zbiorowość. W klasie A, gdzie poziom motywacji był najniższy, grupa eksperymentalna wypadła przy końcowych obliczeniach słabiej niż grupa kontrolna. Była to zresztą najsłabsza klasa w szkole. Okazało się, że uczniowie, którym brak było dostatecznego zainteresowania, uczyli się z podręcznika programowanego mniej niż w sposób tradycyjny pod kierunkiem nauczyciela. W laboratorium prawdopodobnie pracowali bezmyślnie, mechanicznie powtarzając ćwiczenia.

W klasach B i F lepiej wypadły grupy eksperymentalne, zwłaszcza w klasie B. Klasa ta stanowiła odrębny problem wychowawczy jako zespół uczniów o wysokim wskaźniku inteligencji, dużej impulsywności i poczuciu solidarności, niestety, nie zawsze pozytywnej. Według opinii nauczycieli była to klasa trudna i niedyscyplinowana. Ciche zajęcia z podręcznikiem lub w kabinach laboratorium językowego stwarzały całkiem odmienną sytuację pedagogiczną. Uczniowie umieszczeni w oddzielnych kabinach, odizolowani od kolegów, z konieczności musieli skoncentrować się na programie płynącym przez słuchawki. Dobrze działający podsłuch zapewniał pełną kontrolę ich pracy. Ponieważ była to klasa o wysokim wskaźniku inteligencji, program stanowił dla niej dodatkową motywację i mobilizował do pracy umysłowej i koncentracji uwagi, o którą było tak trudno w tej klasie. W grupie kontrolnej klasy B dodatkową trudność stwarzał bardzo nierówny poziom wiadomości, a metody konwencjonalne nie pozwalają na indywidualizację procesu nauczania.

Obserwując uczniów grup eksperymentalnych zauważyłam, że niektórzy uczniowie pracowali chętniej z programem, inni wykazywali łatwo znużenie. Wydaje się, że pewien typ ucznia, określany przez psychologów jako typ o dużym poziomie lęku i wysokim stopniu kompulsywności, nadaje się lepiej do pracy z programem⁷. Jednakże niektórzy uczniowie grup eksperymentalnych pracowali po dwoje, utrzymując, że taka współpraca bardziej im odpowiada i że w ten sposób właśnie wzajemnie uzupełniają się.

W klasie F wyniki końcowe w obydwu grupach wypadły poniżej ich możliwości ze względu na niechętnie nastawienie do eksperymentu wychowawcy klasowego, co można by nazwać za T. Tomaszewskim sytuacją konfliktową zewnętrzną⁸. Jedną z przyczyn złego nastawienia wychowawcy były postawione kryteria ocen, a mianowicie ocenę bardzo dobrą otrzymywali uczniowie według testów za ponad 90% poprawnych odpowiedzi, ocenę dobrą — za co najmniej 80% dobrych odpowiedzi,

⁵ Mackey W. F.: *Language Teaching Analysis*. Longmans 1969, str. 262.

⁶ Mój artykuł: *Próba programowania struktur gramatycznych języka angielskiego*. *Ruch Pedagogiczny* nr 3/1971.

⁷ Green D. R.: *Psychologia szkolna*. PWN 1970, str. 170.

⁸ Tomaszewski T.: *Wstęp do psychologii*. PWN 1963, str. 127.

dostateczną — za 70% dobrych odpowiedzi. Przy nastawieniu wielu nauczycieli skłonnych ocenić pozytywnie każdego ucznia, jeśli „coś tam powiedział”, podane wyżej kryteria wyglądały niemal astronomicznie.

Nauczanie programowane ze sprężeniem zwrotnym daje pełny system kontroli pracy ucznia. Stwarza możliwość wdrożenia ucznia do systematycznej, solidnej nauki. Poza tym często stosowane w ramach eksperymentu testy były sprawdzianem postępów ucznia, mobilizowały go do systematycznej pracy i wykluczały możliwość bezkarnego nieprzygotowania się do lekcji. Przy tradycyjnych metodach kontrolowania wiadomości i pracy ucznia prawdopodobieństwo sprawdzenia postępów ucznia z jego punktu widzenia przedstawiało się jako odwrotność liczby uczniów w klasie względnie w grupie. Można je przedstawić za pomocą wzoru

$$p = \frac{1}{N}$$

gdzie N oznacza ilość uczniów w klasie. Oczywiście, im większa jest liczba N , tym mniejsze prawdopodobieństwo „odpytania”. Niektórzy uczniowie jeszcze dodatkowo „kalkulują”, jakie będzie prawdopodobieństwo skontrolowania ich wiadomości na następnej lekcji. Jeśli niedawno zostali odpytani, prawdopodobieństwo to będzie bliskie zera, więc zazwyczaj nie przygotowują się do następnych lekcji.

W związku z tymi złymi nawykami pracy domowej ucznia przerzucenie studiowania tekstów zaprogramowanych z cichych zajęć na lekcji na pracę domową ucznia było dużym ryzykiem. Rzeczywiście, dwie pierwsze partie programowanego materiału opracowane w domu dały niedostateczne wyniki. Jednakże konsekwentnie stawiane wymagania wraz z wpisywaniem ocen do dziennika lekcyjnego za każdą partię materiału zmobilizowały uczniów i przyzwyczyły do solidnej pracy.

Jedną z korzyści, jakie nauczanie programowane przynosi studiującym, jest przygotowanie do samokształcenia. Studiując program uczący się opanowują nowy styl pracy umysłowej. Jak zauważyłam, korzyści te są tym większe, im dojralszy umysł kształcącego się. Obserwując uczniów grup eksperymentalnych omawianego eksperymentu stwierdziłam, że wszyscy z powodzeniem opanowywali materiał opracowanych rozdziałów programowanych. Jeśli chodzi o transfer wiadomości na materiale oderwanym od zaprogramowanych treści, to mogłam go stwierdzić jedynie u uczniów o więcej niż przeciętnym wskaźniku inteligencji. Pełny sukces nauczania programowanego, to znaczy nie tylko opanowanie zaprogramowanych wiadomości, lecz także umiejętność wykorzystania ich w nowych sytuacjach i jak to ma miejsce przy posługiwaniu się językiem obcym — generowania zupełnie nowych zdań, zanotowałam tylko u uczniów o pewnym stopniu inteligencji i motywacji. W omawianym eksperymencie nie zauważyłam transferu wiadomości u uczniów o inteligencji poniżej 49 punktów według testu Ravena, poniżej 20 punktów na 40 możliwych według testu werbalnego oraz 16 punktów na 30 możliwych według obliczonej skali motywacji⁹.

Jak wynika z poruszonych zagadnień wychowawczych, byłoby korzystnie wprowadzić nauczanie programowane już w szkole średniej, ponieważ

- dzięki indywidualizacji procesu nauczania zabezpiecza maksimum osiągnięć uczniowi zdolnemu,
- prowadzi do rozwoju zdolności poznawczych ucznia i wdraża do samokształcenia,
- stwarza korzystne warunki uczniom impulsywnym, wrażliwym, zahamowanym, jest optymalnym systemem dla introwertyka,
- dzięki pełnemu systemowi kontroli wdraża ucznia do systematycznej pracy,
- podnosi wyniki nauczania przez stałą kontrolę i obiektywną ocenę.

⁹ Patrz wspomniany artykuł w *Ruchu Pedagogicznym* nr 3/1971.

Dwa ostatnie punkty mają szczególnie doniosłe znaczenie wychowawcze. Naciąganie stopni, pozytywne oceny za to, że uczeń coś tam powiedział, tak zwane „stopnie państwowe” — to budowanie fundamentów pod nawyki brakoróbstwa i lenistwa ludzi wieku produkcyjnego. Kto nie nauczył się w szkole systematycznej pracy, będzie również źle pracował w biurze, fabryce, w domu lub w gospodarstwie. Wiadomo: „Czego Jaś nie nauczył się za młodu...”. Zagadnienia te są tym bardziej godne głębokiej analizy i szerokiej dyskusji, że wychowanie ludzi młodych znajduje się aktualnie w centrum uwagi całego społeczeństwa.

MARIA SINIARSKA

ŁÓDŹ

WYRABIANIE AKTYWNOŚCI I ODPOWIEDZIALNOŚCI MŁODZIEŻY PRZEZ UDZIAŁ W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ

1. Zagadnienia wstępne

Zadaniem szkoły współczesnej jest wszechstronne przygotowanie młodego pokolenia do podjęcia w niedalekiej przyszłości odpowiedzialności za losy Ojczyzny, jej rozwój i miejsce w świecie.

W artykule „O właściwościach młodzieży współczesnej i problemach jej wychowania” Bogdan Suchodolski mówi: „Współczesna cywilizacja to cywilizacja wielkich osiągnięć i jeszcze większych planów, wielkich przemian i wielkich niebezpieczeństw, śmiałych wysiłków i wielkiego ryzyka. Taka cywilizacja wymaga i wychowuje ludzi odważnych i odpowiedzialnych, ludzi idących naprzód i znajdujących w dążeniu do rzeczy nowych swe szczęście”¹.

Aby wychować młodzież na miarę i potrzebę naszych czasów, należy kształtować w niej nawyki rzetelnej i ambitnej pracy, samodzielność, odpowiedzialność, inicjatywę, świadomą dyscyplinę, dążność do pogłębiania wiedzy oraz umiejętność społecznego działania. Jest to zadanie trudne ze względu na napotykaną często w praktyce bierność, obojętność i znudzenie uczniów. Młodzież nie chce bądź nie umie przejmować się różnymi sprawami, nie chce bądź nie umie pracować z zapałem, z pasją.

Metody prowadzące do uaktywnienia młodzieży, do związania jej ze sprawami i działalnością szkoły ukazuje wielu autorów prac pedagogicznych; Aleksander Kamiński sugeruje wychowanie przez uczestnictwo: „...trzeba zrezygnować z koncepcji kierowania młodzieżą na rzecz koncepcji towarzyszenia jej »na otwartych szlakach życia« w świecie problemów i idei nowych czasów...”²; Zofia Krzysztosek pisze: „Tylko właściwie zorganizowana społeczna praktyka, w której młodzież aktywnie uczestniczy, może i powinna kształtować umiejętność postępowania w różnych sytuacjach codziennego życia”³. O tym, że współdziałanie nauczycieli i młodzieży jest podstawą sukcesów dydaktyczno-wychowawczych szkoły, pisze również Zygmunt Putkiewicz: „Efekty osiągane przez szkołę w zakresie wyników nauczania i wychowania zależą nie tylko od pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, ale także od pracy i zaangażowania młodzieży”⁴. Na konieczność włączenia młodzieży w nurt życia szkoły, a przez to w nurt życia społecznego, wskazują pomadto W. D. Wall⁵, R. Miller⁶, H. Świda⁷ i inni.

Powstaje pytanie, jak zdobyć tego niezbędnego do osiągnięcia pozytywnych efektów pracy szkoły, współodpowiedzialnego partnera? Jak włączyć młodzież do pracy nad sobą i do pracy dla innych? Jak uczynić szkołę jej własną, w pełni aprobowaną szkołą?

Próbę uaktywnienia młodzieży poprzez włączenie jej w sprawy szkoły i umożliwienie współdziałania w kierowaniu nią podjęła przed paru laty Rada Pedagogiczna XXIV Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Skłodowskiej-Curie w Łodzi. Szkoła ta jest jednym z siedmiu liceów ogólnokształcących dzielnicy Bałuty. Istnieje od 1953 roku. Od roku 1960 mieści się w nowo zbudowanym budynku przy ulicy Marysińskiej 61/67. Warunki lokalowe można w najlepszym przypadku uznać jako przeciętne. Utrudniają pracę stosunkowo ciasne i bez zaplecza pracownie (pracujemy systemem gabinetowym). Nie spełnia również w sposób zadowalający swojej roli niska i ciasna sala gimnastyczna ($9\text{m} \times 18\text{m} = 162\text{ m}^2$), zbyt oszczędna biblioteka i ciasna szatnia.

Opiekę nad młodzieżą „ułatwia” kuchnia i jadalnia (w pełni wykorzystana do organizacji dożywiania — obiady, herbata, kawa, soki z jarzyn i owoców) oraz kilka małych pokojków o różnym przeznaczeniu (spółdzielnia uczniowska, ciemnia fotograficzna, klub młodzieżowy, miejsce do spotkań z rodzicami).

Należy nadmienić, iż XXIV LO jest jedynym użytkownikiem opisanego w skrócie budynku, co stanowi niewątpliwie duży plus w pracy.

2. Praktyczne działanie szkoły w wyrabianiu samorządności i odpowiedzialności młodzieży

W swoim przedsięwzięciu wyszliśmy z założenia, iż znane i aprobowane przez wszystkich prawo „nic o nas bez nas” nie jest uszanowane w szkołach. Jest to zjawisko szczególnie szkodliwe w szkołach średnich, których podmiotem działania jest myśląca, wrażliwa i ambitna młodzież.

Zadania wychowawcze są ustalane sztabowo — zawierają to, z czym my, dorośli, wychodzimy do młodzieży, nie ma w nich natomiast problemów, z którymi młodzież wychodzi lub chciałaby wyjść do nas. Z rezerwą podchodzimy do inicjatyw młodzieży, stąd też i inicjatywy nasze nie zawsze są przez nią akceptowane. W tej sytuacji bierność i obojętność jest najwygodniejszą postawą — umożliwia tolerowanie programu narzucanego z zewnątrz i broni przed pracą wbrew sobie — chroniąc własne „ja” ucznia.

Wychodząc z tego przekonania postanowiliśmy zespolić cele szkoły z celami młodzieży i razem z nią tworzyć dynamiczny program działania, oparty o nasze konkretne warunki i potrzeby.

Punktem wyjścia stało się dokładniejsze poznanie młodzieży ze szkołą, z jej problemami natury dydaktycznej, wychowawczej, gospodarczej i organizacyjnej. Osiągamy to różnymi sposobami.

1. **Poprzez radiolę** (podstawowy środek masowego przekazu szkoły), za pośrednictwem której w tzw. komunikatach systematycznie (raz w tygodniu) informuje się młodzież o naszych trudnościach, bolączkach i sprawach do rozwiązania z jednej strony, a różnorodnych sukcesach tak zespołowych, jak i indywidualnych — z drugiej. Wtorek jest dniem komunikatów. W tym celu trzecia lekcja została przedłużona o 15 minut, dzięki czemu nie tracą czasu nauczyciele przedmiotów, a uczniowie wraz z nimi słuchają uważnie cotygodniowych audycji, dotyczących:

- a) bieżących sukcesów i porażek młodzieży, z oceną ich znaczenia dla niej i szkoły,
- b) projektów i wniosków, które wpłynęły do „skrzynki uwag i pomysłów”,

- c) spraw wszystkich organizacji młodzieżowych (ZMS, ZHP, Samorządu, PCK i in.) oraz biblioteki, kół naukowych i kół zainteresowań,
 - d) wdrożenia pozytywnych norm postępowania (w cyklu pogadanek „Z kulturą na ty”),
 - e) oceny tygodniowych dyżurów młodzieży.
2. **Poprzez rozmowy indywidualne** przeprowadzane przez nauczycieli i wychowawców, bądź przez dyrekcję, z uczniami. Rozmowy te w sposób pośredni bądź bezpośredni dotyczą spraw szkoły.
 3. **Poprzez apele**, na których dogłębną analizę i wieloaspektową ocenę pracy szkoły, klas i poszczególnych uczniów, szczerze, ze wszystkimi blaskami i cieniami, po każdym okresie przeprowadza dyrektor. Ten bezpośredni kontakt z młodzieżą i nauczycielami szkoły jest ciekawy, użyteczny. (Apele odbywają się na lekcji zerowej. Dobra frekwencja i punktualność na nich potwierdza wyżej podaną opinię o nich).

Komunikaty i apele są już tradycją szkoły i potrzebą wszystkich. Poparciem tego są reakcje uczniów na brak apelu po pierwszym okresie roku 1971/72 (z powodu remontu sali). W skrzynce uwag i pomysłów znaleźliśmy taką kartkę:

kartka nr 72 „Dlaczego w naszej szkole zaprzestano tak użytecznej działalności, jaką stanowiło ogólne podsumowanie wyników nauki, frekwencji, społeczeństwa, wyglądu poszczególnych klas i pracowni po każdym okresie? Dawało to możliwość lepszego zorientowania się w brakach i niedociągnięciach, a także sukcesach klas i uczniów.

Uczniowie XXIV LO”

Rozbudzone zainteresowanie sprawami szkoły stworzyło podstawę do czynnego, bezpośredniego i nie krępowanego udziału naszej młodzieży w zarządzaniu nią. Największe możliwości w tym zakresie stwarza:

- 1) skrzynka uwag i pomysłów
- 2) Szkolny Zespół Wychowawczy
- 3) indywidualne wypowiedzi uczniów uzyskane bezpośrednio bądź za pomocą ankiet.

Istnieją inne możliwości wpływu młodzieży na pracę szkoły, np. przez organizację, jednak ze względu na ramy artykułu autorka ograniczy się tylko do wyżej wymienionych.

Skrzynka uwag i pomysłów

wprowadzona przeszło dwa lata temu stała się doskonałą, wydaje się, niezastąpioną metodą zbierania inicjatyw, uwag, ocen, wniosków i opinii całej młodzieży. Zwykła zielona skrzynka do listów (wisząca w kącie tablicy Samorządu Szkolnego) jest forum naszej młodzieży, jej „Trybuną Obywatelską”.

Młodzież porusza w niej sprawy związane z nauką, szkołą i własnym życiem. Bezsprzeczną zaletą tej formy kontaktu jest to, iż wszyscy mogą wypowiedzieć to co czują, i ci, którzy potrafią mówić i występować publicznie, i ci, którzy dużo wiedzą, a mają opory w zabraniu głosu, wynikające z nieśmiałości, trudności wymowy bądź kompleksów.

Dyrekcja i Rada Pedagogiczna widzi w skrzynce źródło inicjatyw, krytycznych uwag, wynikających z niedociągnięć organizacyjnych i gospodarczych, propozycje rozwiązań różnych problemów. Uzyskane tą drogą dane dają możliwość szybkiego rugowania błędów i braków, które w większości uszłyby uwadze dorosłych, zwykle mniej krytycznych i mniej uczulonych członków szkolnej społeczności.

Nie sposób również pominąć faktu, iż wcielone w życie inicjatywy uczniów są

jednocześnie przez nich chronione i pielęgnowane. Szkoła zatem zyskała w młodzieży nie tylko partnera, ale i obrońcę swojej działalności.

Od chwili wprowadzenia skrzynki wpłynęły 124 sprawy. Wachlarz poruszanych w nich problemów jest niezwykle rozległy i bogaty.

52 sprawy dotyczyły zagadnień wychowawczych

NP. nr 73 „Pragnę zaapelować do Kol. Kol., aby nie tłoczyli się przy okienkach w szatni. Jeżeli każdy stanie w kolejce, dostanie szybciej ubranie niż zdobywając szturmem przy pomocy siły i łokci. Spróbujmy!

z szarego końca

Krzysztof K. IIIb”

Po odczytaniu treści kartki udzielono odpowiedzi w komunikatach: „Dyrekcja szkoły od dawna zwraca uwagę na konieczność utrzymania porządku i dyscypliny w szatni. Bardzo dobrze, że i młodzież odczuwa tę potrzebę. Może szybciej będzie efekt. Państwa Profesorów dyżurnych proszę o wyciągnięcie konsekwencji wobec zakłócających spokój w szatni”.

nr 77 „Prosimy bardzo o sprawniejsze wymaganie poszanowania szkoły i jej dobroku przez uczniów, a w szczególności uczniów klas pierwszych. Przykro nam patrzeć, jak wykonany przez nas sprzęt, np. w klubie, jest bezmyślnie niszczony (napisy, rzeźby itp.). Poza tym głośnie zachowanie kolegów z kl. I na przerwach, rzucanie papierów nie uprzyjemnia pobytu w szkole.

Uczniowie klasy IIIa”

W komunikatach udzielono następującej odpowiedzi:

„Bardzo dziękuję za zwrócenie uwagi na tę bardzo istotną sprawę. Nadmieniam jednak, że sama skrzynka tego nie załatwi. Moralnym obowiązkiem każdego z nas jest bezpośrednio reagowanie na podobne wybryki. Uczulam również dyżurnych na konieczność zwracania uwagi niewłaściwie zachowującym się uczniom. Wychowawców klas proszę o poświęcenie lekcji WO na omówienie problemu poszanowania i pomnażania dobra społecznego jako podstawowego obowiązku każdego obywatela. Problem ten będzie również jednym z tematów apelu”.

nr 29 „Uczniowie XXIV LO proponują zorganizowanie dochodowej zabawy młodzieżowej. Fundusze zdobyte tą drogą przekażemy na odbudowę Zamku Królewskiego w Warszawie”.

Odpowiedź: „Bardzo cenna inicjatywa. W celu ustalenia planu działania proponuję spotkanie dziś na dużej przerwie w klubie opiekuna Szkolnego Samorządu oraz przewodniczących samorządów klasowych”.

Efektom tej inicjatywy było przekazanie przez szkołę na fundusz odbudowy Zamku 5064 złotych.

nr 82 „Pani Dyrektor, w związku z dyskusją nad zmianą kryteriów oceny ze sprawowania, proponuję — zamiast obniżyć ocenę ze sprawowania do wyjściowej dobrej, można by ją podwyższyć uczniom aktywnym. Każdy wie, że piątka ze sprawowania jest stopniem za ciche i bierne oddawanie się zakazom i nakazom regulaminu szkolnego. Jednak gdyby za czynne zajmowanie się sprawami szkoły ocenę ze sprawowania podwyższyć do piątki »rzymskiej« — byłoby to ładniejsze na świadectwie i miłsze dla wszystkich. Pozostawiam do przemyślenia.

Kochająca piątki z IId”

Odpowiedź: „Przesłaną myśl łącznie z innymi propozycjami w tej sprawie przeanalizuje Szkolny Zespół Wychowawczy. Wyniki tej narady podamy do wiadomości w komunikatach”. (Koncepcja uczennicy „kochającej piątki” była przedmiotem dyskusji na posiedzeniu RP i SZW. Ze względu jednak na konieczność dokonania zmian przepisów, regulujących skalę ocen, sprawa pozostała otwarta).

Ze względu na ramy artykułu nie mam możliwości prezentowania pozostałych, równie ciekawych i ważnych spraw, poruszanych przez młodzież.

41 spraw dotyczyło zagadnień organizacyjno-porządkowych

nr 44 „W imieniu wszystkich stypendystów prosiłabym o ustalenie dnia wypłacania stypendiów, stałego w każdym miesiącu. Pozwoliłoby to nam na lepsze planowanie budżetu”.

Udzielono odpowiedzi: „Serdecznie dziękuję za słuszną uwagę. Sprawę załatwiono od ręki. Dzień wypłacania stypendium został ustalony na 5 każdego miesiąca. W wypadku niedzieli czy święta stypendium będzie wypłacane w przeddzień”.

nr 83 „Korzystających z obiadów jest o wiele więcej niż miejsc w stołówce. Proponujemy więc następujące rozwiązanie: obiady możemy spożywać w dwóch turach — pierwsza po 5. lekcji w czasie 25-minutowej przerwy (jedzą uczniowie, którzy mają 5, 7 czy 8 lekcji), druga tura po 6 lekcji (przerwa nie musi być przedłużona — jedzą ci uczniowie, którzy mają 6 lekcji)

zainteresowani z kl. IIIa”

Odpowiedź: „Serdecznie dziękuję — propozycja bardzo ciekawa, ale ze względu na rozkład zajęć, ilość uczniów nie byłaby stała dla poszczególnych grup. Jest lepsze wyjście — zostanie przeznaczony drugi pomieszczenie do konsumpcji i wszyscy się jednorazowo zmieszczą”.

nr 88 „Dlaczego pani woźna nalewa herbatę w ciemnym fartuchu? Czy nie byłoby higienicznej, gdyby otrzymała biały fartuch?”

Doria Balcerzyk
Barbara Janicka”

Odpowiedź: „Uwaga słuszna. Został już przydzielony biały fartuch dla woźnej, rozdającej herbatę”.

21 spraw dotyczyło zagadnień dydaktycznych

nr 85 „Kochana Dyrekcyjko — w środę 18 lutego dowiedzieliśmy się, że w piątek 20 lutego będziemy pisać pracę klasową z jęz. rosyjskiego, na którą składa się powtórzenie z całego okresu. Mimo prośby termin został utrzymany. Prosimy serdecznie raz jeszcze o przesunięcie terminu na środę — chcemy się dobrze przygotować i uzyskać lepsze wyniki

zrozpaczeni uczniowie klasy IIIc”

Odpowiedź: „Sprawa została przedyskutowana, termin, zgodnie z życzeniem, przesunięty — życzymy pomyślnych wyników.

nr 58 „Obserwując wyniki uczniów liceum dochodzę do wniosku, że niektórzy wybrali niewłaściwy kierunek nauki. Męczą się i bez efektów. Uważam, że do liceum powinni przyjść najzdolniejsi! W celu uniknięcia pomyłek proponuję, żeby uczniowie starszych klas spotkali się z uczniami ósmych klas szkoły podstawowej i omówili z nimi program liceum, wymagania, perspektywy dalszej nauki po maturze, trudności, warunki pracy itd. Z przyjemnością pomogę w zorganizowaniu tej akcji i sam wezmę w niej udział. Byłoby dobrze przygotować zdjęcia ze szkoły, czy nagrać taśmę pod tytułem »Dzień powszedni ucznia LO«.

Arkadiusz Kapliński kl. IIIa”

Odpowiedź: „Twoją bardzo ciekawą inicjatywą zainteresuje się ZMS, przedyskutuje i ustali program działania”.

nr 76 „Klasa IIIc zwraca się z prośbą o przeanalizowanie naszego planu zajęć. Mamy dni łatwe i dni bardzo trudne. Np. w czwartek 7 lekcji trudnych, podstawowych przedmiotów

uczniowie kl. IIIc”

10 spraw różnych

Zaliczono tu:

1. Ciekawe artykuły z prasy, którymi chciano zainteresować nauczycieli, np. „Ferie ze szkolnym zeszytem”, *Trybuna Ludu* z 20.I.1972, czy artykuł „Ocena ze sprawowania, ale jaka” zam. w *Głosie Robotniczym*,

2. Głosy zawierające pochwałę, uznanie dla pracowników szkoły:

nr 75 „Klasa IVc zwraca się z gorącą prośbą do Dyrekcji naszego liceum o wyrażenie słów podziękowania oraz głębokiego uznania dla Pani Anny Pierzchałskiej — woźnej, której serdeczny, przyjacielski stosunek do uczniów wzbudził naszą wdzięczność

podpisy uczniów klasy IVc”

3. Informacje o rzeczach znalezionych lub zgubionych na terenie szkoły.

Młodzież otrzymuje odpowiedź na przekazane uwagi zasadniczo w ciągu tygodnia. Większość spraw zostaje bezpośrednio załatwiona, inne, bardziej złożone, są tematem dyskusji Rady Pedagogicznej, a jeszcze inne przekazywane do analizy Szkolnemu Zespołowi Wychowawczemu, Samorządowi czy organizacji ZMS, ZHP. W szkolnej księdze zaleceń sprawy te są ewidencjonowane, co ułatwia śledzenie trybu ich realizacji.

Wydaje się, że zachętą do tego typu współpracy jest między innymi sprawne załatwianie i wprowadzanie w życie pomysłów naszych uczniów, naturalnie najczęściej przy ich współudziale. Dzięki temu zostają likwidowane drobne lub większe usterki, usprawniane lub wprowadzane pożyteczne akcje doskonalące pracę szkoły.

Niezależnie od wymienionych występują jeszcze inne niewymierne korzyści — kształtowanie postaw pozytywnych i takich cech charakteru ucznia. Przede wszystkim rozwijamy tą drogą bystrość i umiejętność dostrzegania nieprawidłowości oraz zaradność w ich likwidowaniu, twórczy stosunek do środowiska, inicjatywę w podejmowaniu decyzji. Docenianie zdania młodzieży stwarza poczucie wagi jej pomysłów i stwarza sytuację prowadzącą do podniesienia jej samodzielności i odpowiedzialności.

Szkolny Zespół Wychowawczy

Następną, bardziej zorganizowaną formą udziału młodzieży w zarządzaniu szkołą jest Szkolny Zespół Wychowawczy. Utworzono go w połowie roku szkolnego 1970/71 w oparciu o zarządzenie Ministra Oświaty i SW, Zarządu Gł. ZMS, Zarządu ZMW, Głównej Kwatery ZHP, dotyczącego współdziałania szkół z młodzieżowymi organizacjami ideowo-wychowawczymi, wydane w Warszawie w 1970 roku. Na wstępie wyżej wymienionego dokumentu czytamy: „Współczesna szkoła nie może dobrze wypełnić zadań wychowawczych, jeżeli nie potrafi w sposób czynny włączyć uczniów w nurt realizacji tych zadań...”

W skład Szkolnego Zespołu Wychowawczego XXIV LO poza przedstawicielami, przewidzianymi w zarządzeniu Min. Ośw., wchodzi jeszcze przewodniczący klasowych kół ZMS, przewodniczący Samorządu w poszczególnych klasach oraz opiekun klubu młodzieżowego. Poszerzenie składu zespołu ma duże znaczenie w praktyce. Powstał bezpośredni kontakt z poszczególnymi klasami i nastąpiła integracja ustawodawców z wykonawcami.

Na pierwszym spotkaniu omówiono zakres czynności Zespołu i technikę ich realizacji. Do podstawowych obowiązków naszego ZW należą:

1. Przedstawianie Radzie Pedagogicznej i młodzieży problemów do planu wychowawczego szkoły.
2. Omawianie bieżących spraw wychowawczych poszczególnych uczniów i klas.
3. Planowanie i programowanie zajęć z wychowania obywat.
4. Wnioskowanie o nagrody i wyróżnienia uczniów.
5. Współdziałanie z komisją pomocy materialnej, np. w opiniowaniu wniosków dotyczących przydziału stypendiów, bezpłatnych obiadów, zapomóg itp.

Rok 1970/71 był okresem próbnym i wcale niełatwym. Był to okres poszukiwania, badania, wprowadzania metod pracy zespołu.

W roku 1971/72 praca układa się dobrze. Poza wymienionymi zadaniami SZW zainteresował się: opracowaniem regulaminu uczniowskiego, opracowaniem zasad odznaczania i wyróżniania uczniów XXIV LO (przyznawanie odznaki Patronki Szkoły, nagród rzeczowych, dyplomów uznania i gratulacji dla rodziców z racji sukcesów dzieci).

Ponadto uchwałą Szkolnego Zespołu Wychowawczego z inicjatywy młodzieży wprowadzono tytułem próby:

1. Ocenę celującą ze sprawowania dla uczniów wyróżniających się w nauce i pracy społecznej.

(Jak już wspomniano wyżej, ocena ta nie utrzymała się, nie mieści się w skali ocen).

2. Tzw. „dzień mundurowy” — drugi poniedziałek każdego miesiąca, poświęcony na planową pracę w organizacjach (zebrania, odprawy itp.). Dzień następny po dniu mundurowym jest wolny od pytania i oceniania zrzeszonych uczniów. Innowacja ta pomaga organizacjom młodzieżowym w wywiązywaniu się z obowiązków, a jednocześnie broni członków przed obniżeniem wyników w nauce.

W przyszłym roku szkolnym zakres obowiązków Szkolnego Zespołu Wychowawczego poszerzy się o prowadzenie i koordynowanie pracy klubu młodzieżowego.

Badania ankietowe uczniów klas czwartych

Kolejnym źródłem informacji o młodzieży i jej poglądach są ankiety przeprowadzane z uczniami starszych klas. Pytania ankiety dotyczyły między innymi zakresu zainteresowań, rodzajów i źródeł sukcesów, kłopotów i niepowodzeń, ilości czasu poświęcanego na naukę w domu, sposobu spędzania czasu wolnego, zamiarów, planów i pragnień, oceny własnej sytuacji w rodzinie i środowisku itp.

W ankiecie tej świadomie i celowo umieszczono trzy punkty dotyczące pracy szkoły:

1. Co ci się w twojej szkole podoba?
2. Co ci się w twojej szkole nie podoba?
3. Co zmieniłbyś (zmieniłabyś) w szkole i dlaczego?

Uzyskane tą drogą uwagi i opinie (po przekonsultowaniu) są wykorzystywane do dalszego podnoszenia działalności szkoły oraz stanowią sprawdzian postaw społecznych uczniów. Nie bez znaczenia jest fakt, iż postawienie takich pytań podnosi rangę młodzieży w szkole i wzmacnia poczucie odpowiedzialności za jej efekty.

Stan trzech klas czwartych wynosi 90. Ankiety przeprowadzono z 86 uczniami (4 uczniów z przyczyn obiektywnych — choroba, brak czasu — ankiet nie wypełniało).

NA PIERWSZE PYTANIE uzyskano następujące odpowiedzi:

- 70 głosów — czystość, porządek, estetyczny wygląd szkoły
 20 głosów — „Zieleń! Nie widziałam szkoły bardziej zielonej i staranniej pielęgnowanej od naszej” — Jolanta N., kl. IVA
 16 głosów — dobra organizacja procesu dydaktycznego i sprawna praca administracji
 15 głosów — system gabinetowy i wyposażenie pracowni
 10 głosów — wysoki poziom nauczania i właściwy sposób przygotowania ucznia do pracy na studiach
 19 głosów — troska o ucznia (obiady, herbata, soki, dobrze zaopatrzona spółdzielnia, klub, taras rekreacyjny itp.)
 18 głosów — możliwość uczestniczenia młodzieży w rozwiązywaniu problemów szkoły i swoboda wypowiedziania swoich ocen (SZW, skrzynka uwag i pomysłów, kontakt z profesorami)

- 6 głosów — stosunek większości profesorów do uczniów
- 6 głosów — dyscyplina, obowiązkowość wszystkich pracowników szkoły, a przez to troska o dobre imię XXIV LO
- 3 głosy — ciągłe zmiany i innowacje, które mają na celu zabezpieczenie optymalnych warunków nauki i pracy ucznia
- 3 głosy — stosunek do pracy, atmosfera nauki
- 2 głosy — klub młodzieżowy
- 2 głosy — informowanie uczniów o sprawach szkoły, wiele kół naukowych

NA PYTANIE DRUGIE, co ci się w twojej szkole nie podoba? — udzielono następujących odpowiedzi:

- 12 głosów — przypisywanie zbyt dużej wagi do niektórych drobnych spraw (np. długie włosy, tarcze, wygląd zewnętrzny)
- 11 głosów — pobieranie odzieży i woźna w szatni (wspomniana już ciasnota utrudnia pracę w szatni — odzież odbierają dyżurni poszczególnych klas, co trwa za długo)
- 10 głosów — remont sali gimnastycznej (nieudolność wykonawców)
- 6 głosów — stosunek niektórych profesorów do uczniów
- 4 głosy — niedociągnięcia organizacyjne, np. plan zajęć — dni trudne i bardzo łatwe
- 5 głosów — słaba działalność kulturalna i organizacyjna ZHP
- 4 głosy — niektóre zaniedbane pracownie — popsute pomoce naukowe
- 2 głosy — zbyt mało pomocy wykorzystuje się do niektórych lekcji
- 2 głosy — nawał klasówek i prac pod koniec okresu
- 2 głosy — przeciążenie ucznia pracą domową
- 1 głos — obciążenie ucznia dużą ilością podręczników i zeszytów
- 1 głos — niewystarczająca opieka lekarska

NA OSTATNIE PYTANIE, co zmieniłbyś w szkole i dlaczego?, najczęściej, bo 10 osób, opowiedziało się za zniesieniem obowiązku noszenia tarcz, ścinania włosów i jednolitego stroju (przynajmniej dla maturzystów).

- 6 głosów — zmienić program nauczania — wprowadzić klasy humanistyczne i matematyczne
- 3 głosy — prowadzić ciągami (np. klas drugich i trzecich) zebrania ZMS i Samorządu
- 3 głosy — pomalować tablice
- 3 głosy — zmienić system nauczania wychowania technicznego i astronomii
- 3 głosy — więcej uczyć na lekcjach, a mniej zadawać do domu
- 3 głosy — zagospodarować lepiej boisko szkolne
- 2 głosy — wzbogacić bibliotekę w pozycje dotyczące sztuki i techniki, umożliwić uczniom współdziałanie w zamawianiu książek
- 2 głosy — organizować więcej zabaw, wieczorów poezji i innych spotkań
- 2 głosy — nie zadawać na niedzielę
- 1 głos — przerwę po czwartej lekcji przedłużyć z 5 do 10 minut

W DOWOLNYM PUNKCIE ANKIETY: Co chciałbyś (chciałabyś) o szkole jeszcze powiedzieć? padło również wiele ciekawych uwag:

Jolanta R., kl. IVa:

„Uważam, że jest bardzo przyjemna, z żalem ją będę opuszczać. Na pewno na długo pozostanie w pamięci. Na podstawie konfrontacji z uczniami innych szkół stwierdzam, że jest jedną z najbardziej zdyscyplinowanych i o wysokim poziomie szkołą”.

Anna L., kl. IVc:

„Bardzo podoba mi się umiejętnie utrzymany porządek w szkole. — Jest wyjątkowo ładna, czysta i przyjemna. Godne pochwały są wszelkiego rodzaju

innowacje: herbata, obiady, soki, komunikaty, skrzynka uwag i pomysłów, taras, sklepik, klub itp."

Piotr B., kl. IVb:

„Bardzo mi odpowiada wysoki poziom nauczania, wszyscy się z tego cieszą. Miła atmosfera pracy (czasem zakłócona), trochę więcej obopólnego zrozumienia i będzie bardzo dobrze”.

Z krytycznych uwag należy wymienić stwierdzenie, które i my, dorośli, odczuwamy.

Marek U., kl. IVa:

„Mamy stanowczo za mało czasu na odpoczynek, wycieczki, zabawy”.

Michał S., kl. IVa:

„Nauka zajmuje mi zbyt dużo czasu. Doba ma tylko 24 godziny, a mnie trzeba więcej”.

Andrzej S., kl. IVc:

„Szkoła zmusza do uczenia się niektórych przedmiotów na pamięć, a przez to obniża zdolność do samodzielnego myślenia”.

Reasumując należy stwierdzić, iż tak w konkretnie sprecyzowanych pytaniach, jak i w wypowiedzi dowolnej młodzież wysunęła wiele cennych uwag i postulatów. Dane te świadczą, iż wnikliwie obserwuje ona i celnie ocenia działalność szkoły.

Młodzież ceni wysoko dobrą robotę, inicjatywę i cieszy się z osiąganych sukcesów. Braki natomiast bezwzględnie obnaża i podkreśla konieczność ich likwidowania.

Wysoka ocena pracy, dumą z osiągnięć dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych znajduje wyraz choćby w wypowiedzi uczennicy Urszuli K. z kl. IVc:

„Podoba mi się poziom nauczania, ład, porządek i dyscyplina, jakie w mojej szkole panują. Nie zmieniałabym swojej szkoły na żadną inną, choćbym miała możliwość wyboru”.

Wyniki omawianej ankiety zostały przedstawione na apelu ogółowi uczniów XXIV LO. Część z nich rozwiązujemy i realizujemy we własnym zakresie, a inne przekazujemy odpowiednim czynnikom pod rozwagę. Odpowiedzi ankietowanych wskazują, iż podjęta w szkole praca nad pobudzaniem samodzielności, odpowiedzialności i aktywności uczniów daje pewne rezultaty.

3. Analiza zebranego materiału. Wnioski

W celu ilościowego ujęcia stopnia samodzielności, odpowiedzialności i społecznienia badanej młodzieży postawiono jej pytania:

1. Co dałem(am) swojej szkole w ciągu czteroletniej nauki?
2. Co dałem(am) społeczeństwu w tym samym czasie?

Z przyjemnością należy stwierdzić, iż wśród badanych nie było uczniów biernych — przeciwnie, większość z nich podejmowała i pełniła wiele odpowiedzialnych, różnorodnych krótkotrwałych bądź ciągłych prac w bliższym i dalszym środowisku.

Naturalnie ilość wykonanych prac na rzecz szkoły była dużo większa (wynosiła w sumie 545, co stanowi 74%) niż na rzecz środowiska dalszego (190 — 26%). Niejednokrotnie było również uspołecznienie wszystkich trzech klas. Największą aktywność w ciągu czterech lat wykazywała klasa IVc, w której na ucznia wypada 11 różnorodnych prac. Dalej IVa, w której liczba ta wynosi 8,3 i IVb — 7,8.

Aktywność społeczna poszczególnych uczniów była również niejednakowa — od 1—17, co podaje zamieszczona niżej tabela:

Autorka jest świadoma, że podane wyliczenia stanowią jedynie powierzchowną, ilościową ilustrację. Trudność głębszej analizy wynika z różnorodności prac, w związku z czym czas i wysiłek włożony w ich wykonanie jest nieporównywalny.

Ilość wykonanych prac	Ilość uczniów poszczególnych klas			Razem
	IVa	IVb	IVc	
1	—	1	—	1
2	—	—	—	—
3	—	—	—	—
4	3	—	1	4
5	1	2	—	3
6	3	4	1	8
7	9	5	1	15
8	5	5	3	13
9	1	7	4	12
10	1	1	3	5
11	—	1	6	7
12	—	2	2	4
13	—	—	2	2
14	2	—	1	3
15	3	—	3	6
16	—	—	1	1
17	—	—	1	1

1 uczennica, A. L., nie wykazała się żadną pracą społeczną. Przyczyną tego była jej ciężka choroba.

4 uczniów nie zostało objętych ankietą, jak to podawane było wyżej.

60 uczniów, co stanowi 70% ogółu ankietowanych, wykonało od 6 do 11 prac.

Niemniej jednak należy stwierdzić, iż młodzież obiektywnie podała i oceniła swój wkład w poprawę warunków XXIV LO i pozaszkolnego środowiska — była to wykonana bądź do tej pory wykonywana konkretna praca. Wierność tych odpowiedzi potwierdzają następujące fakty:

1. Trwały dorobek szkoły: zbudowano piękny taras rekreacyjny, klub młodzieżowy z własnoręcznie wykonanym sprzętem, czynny udział w remoncie szkoły, prace ziemne przy zmianie podłoża i podłogi w sali gimnastycznej na sumę 4300 złotych (suma ta została przekazana na KR), przekazanie na fundusz odbudowy Zamku Królewskiego w Warszawie sumy 5063 złote, współpraca z pracownikami kuchni nad przygotowaniem zapasów żywnościowych, niezbędnych do prowadzenia dożywiania.

Pracę młodzieży ilustrują załączone fotografie:

foto. 1 — Klub młodzieżowy z samodzielnie wykonanym sprzętem.

foto. 2 — Fragment tarasu rekreacyjnego.

foto. 3, 4, 5 — Prace przy remoncie sali gimnastycznej.

2. Dokumentacja pracy szkoły: protokoły z posiedzeń RP, księga zaleceń i komunikatów, opracowania apeli, kronika szkoły itp.

Do prac wykonanych na rzecz szkoły należą:

1. Praca przy budowie tarasu i konserwacji boiska — 78 uczniów

2. Praca nad organizowaniem uroczystości i imprez szkolnych — 57 uczniów

3. Praca przy remoncie sali gimnastycznej — 49 uczniów

4. Praca na rzecz klasy (samorząd, ZMS klasowy, biblioteka) — 40 uczniów

5. Praca przy urządzaniu klubu młodzieżowego i pracowni — 40 uczniów
6. Praca nad uzienianiem szkoły i otoczenia — 32 uczniów
7. Udział w reprezentowaniu szkoły na zewnątrz — 76 uczniów, w tym:
 - a) w sporcie — 37 uczniów
 - b) z ramienia ZMS — 18 uczniów
 - c) z ramienia ZHP — 15 uczniów
 - d) w innych okolicznościach — 6 uczniów
8. Udział w olimpiadach i konkursach — 26 uczniów, z czego:
 - a) jedna I nagroda w skali kraju w konkursie „Z techniką na ty”
 - b) trzy III nagrody w skali kraju w konkursie „Z techniką na ty”
 - c) I nagroda w skali Łodzi i woj. w konkursie „Z techniką na ty”
 - d) II nagroda w skali Łodzi i woj. w Olimpiadzie Biologicznej i 7 w kraju
 - e) II nagroda w skali Łodzi i woj. w Olimpiadzie Matematycznej i jedna z czołowych w kraju (wstęp bez egzaminów na wyższą uczelnię)
 - f) III miejsce w Łodzi w konkursie na najlepszego ucznia
II miejsce w konkursie plastycznym „Łódź moje miasto”
i wiele innych, np. Olimpiada Chemiczna, Fizyczna.
9. Czynna praca w ZMS — 24 uczniów
10. Czynna praca w ZHP — 22 uczniów
11. Czynna praca w Sam. Szk. — 16 uczniów
12. Praca w kołach przedmiotowych i kołach zainteresowań — 36 uczniów
13. Praca w Spółdzielni Uczniowskiej — 17 uczniów
14. Praca w bibliotece — 12 uczniów
15. Praca przy robieniu zapasów żywn. — 26 uczniów
16. 19 uczniów przekazało swoje wnioski do „skrzynki”, które zostały urealnione
17. Praca w PCK — 8 uczniów
18. Praca w LOK — 3 uczniów
19. Praca w TPZR — 3 uczniów
20. Praca w SKO — 3 uczniów

Prace naszej młodzieży na rzecz społeczeństwa i środowiska dalszego przedstawiały się następująco:

1. Udział w Narodowym Spisie Powszechnym wzięło 70 uczniów (szkoła otrzymała wyróżnienie, a uczniowie dyplomy uznania za sumienne przygotowanie się i przeprowadzenie spisu na wyznaczonych im odcinkach)
2. Udział w przygotowaniu uroczystości przekazania Pomnika Martyrologii Dzieci Polskich — 21 uczniów
3. Udział w organizowaniu imprezy dochodowej na odbudowę Zamku — 17 uczniów
4. ZHP w szkołach podstawowych — prowadzi 14 uczniów
5. Z ramienia PCK w zbiorce ubrań, książek i zabawek dla sierot udział wzięło 14 uczniów
6. Prace porządkowe w Parku Promienistych wykonywało 12 uczniów
7. Udział w akcji letniej „Każdy kłos na wagę złota” — 9 uczniów
8. Porządkowanie terenu wokół miejsca zamieszkania — 8 uczniów
9. W młodzieżowych domach kultury aktywnie działa 7 uczniów
10. Stała pomoc ludziom starym niesie 4 uczniów
11. W przygotowaniu lokalu wyborczego uczestniczyło 9 uczniów
12. W wyniku ankiety 9 uczniów wymieniło bardzo dobre i dobre wyniki w nauce jako swój wkład dla społeczeństwa.

Należy zaznaczyć, iż omawiane klasy czwarte XXIV LO w Łodzi osiągają dobre wyniki nie tylko w pracy społecznej, ale i w nauce (przeciętna na trzeci okres wynosi w IVa — 3,92; w IVb — 3,72 i IVc — 3,84). Do matury dopuszczono 100% uczniów b. dobrych i dobrych jest stosunkowo dużo — 51, co stanowi 56,1%.

Szczegółowa analiza aktywności wykazuje, że uczniowie dobrzy i bardzo dobrzy są najbardziej uspołecznieni — doskonale godzą podstawowe obowiązki ucznia z pracą społeczną. Fakt, iż tylko 9 uczniów dobre wyniki nauki widzi jako swój wkład dla dobra ogólnego, wskazuje, iż należy młodzieży ten związek jasno uświadamiać.

Na zakończenie należy stwierdzić, iż wspólne „gospodarowanie” Rady Pedagogicznej i Dyrekcji z młodzieżą daje dobre rezultaty:

1. Podjęto i wykonano szereg wspomnianych już inwestycji, ułatwiających prace dydaktyczno-wychowawczą i uprzyjemniających pobyt w szkole
2. Wprowadzono szereg usprawnień natury organizacyjnej
3. XXIV LO w Łodzi konsekwentnie podnosi wyniki nauczania i wychowania młodzieży, co potwierdza podnoszący się z roku na rok procent promowanych i procent kandydatów zdających egzaminy na wyższe uczelnie.

WYNIKI NAUCZANIA XXIV LO W ŁODZI W LATACH:

1966/67	promow.	87,7%	,,	nie prom.	12,3%
1967/68	„	87,8%	,,	„	12,2%
1968/69	„	92,7%	,,	„	7,3%
1969/70	„	94,2%	,,	„	5,8%
1970/71	„	95,2%	,,	„	4,8%
1971/72	„	95,1%	,,	„	4,9%

WYNIKI EGZAMINÓW NA WYŻSZE UCZELNIE:

1965/66	zdało	61,2%	,,	przyjętych	38,8%
1966/67	„	66,0%	,,	„	41,5%
1967/68	„	75,0%	,,	„	53,1%
1968/69	„	71,0%	,,	„	65,4%
1969/70	klasa repetycyjna				
1970/71	„	83,6%	,,	„	82,2%

W luźnej rozmowie z grupą uczniów kl. IVa na temat ich wkładu pracy na rzecz XXIV LO uczeń M. S. powiedział: „Nieprawidłowości zdarzają się często w każdej dziedzinie życia. Jeżeli będą odpowiednie warunki i środki do ich usuwania, podstawowe prawo rządzące działalnością człowieka — dążność do polepszania swego bytu — wyzwala aktywność i chęć rugowania ich. Jeżeli natomiast nie będzie sposobów i środków likwidowania braków, nastąpi pogodzenie się z nimi — aktywność zostanie uśpiona. XXIV LO daje uczniom możliwość pobudzenia i rozwoju ich aktywności”.

PRZYPISY

¹ B. Suchodolski: O właściwościach młodzieży współczesnej. *Nowa Szkoła* 10/64.

² A. Kamiński: Samorząd młodzieżowy jako metoda wychowania. PZWS, Warszawa 1965, s. 39.

³ Z. Kszyszczek: Uczeń i szkoła wobec moralnych problemów współczesności. PZWS, Warszawa 1968.

⁴ Z. Putkiewicz: Zastosowanie skali ocen do badania stosunku młodzieży do nauki szkolnej. *Psychologia Wychowawcza* 5/69.

⁵ W. D. Wall: Wychowanie a zdrowie psychiczne. PWN, Warszawa 1960.

⁶ R. Miller: Proces wychowania i jego wyniki. PZWS, Warszawa 1966.

⁷ H. Świda: Młodzież licealna. W. Powsz., Warszawa 1963.

BIBLIOGRAFIA

- KAMIŃSKI A.: Samorząd młodzieżowy jako metoda wychowawcza. PZWS, Warszawa 1965.
- Tegoż: Od samorządu szkolnego do działalności społecznej. *Nowa Szkoła* 12/63.
- KRZYSZTOSZEK Z.: Uczeń i szkoła wobec moralnych problemów współczesności. PZWS, Warszawa 1968.
- MILLER R.: Proces wychowania i jego wyniki. PZWS, Warszawa 1966.
- PUTKIEWICZ Z.: Zastosowanie skali ocen do badania stosunku młodzieży do nauki szkolnej. *Wychowanie* 12/71.
- SUCHODOLSKI B.: Problemy młodzieży we współczesnym świecie. *Ruch Pedagogiczny* 1/63.
- Tegoż: O właściwościach młodzieży współczesnej i problemach jej wychowania. *Nowa Szkoła* 10/64.
- ŚWIDA H.: Młodzież licealna. Warszawa 1963.
- SZCZUPAKOWSKA G.: Realizacja wychowawczych zadań szkoły. *Wychowanie* 12/71.
- WALL W. D.: Wychowanie i zdrowie psychiczne.

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI
SKAWINA

WYCHOWAWCZA FUNKCJA DOMU RODZINNEGO A NIEDOSTOSOWANIE SPOŁECZNE DZIECI

H. Izdebska (1) w swojej książce, którą winni dobrze przestudiować wszyscy młodzi ludzie sposobiący się do małżeństwa, pisze, że rodzina, to najbliższe człowiekowi środowisko życia, najbliższa mu grupa społeczna, która może i powinna wzbogacać jego życie, zaspokajając podstawowe potrzeby biologiczne, psychiczne i materialne, dawać poczucie bezpieczeństwa, zadowolenia i psychicznego oparcia. Ale rodzina, pisze dalej Autorka, może być też źródłem silnie i głęboko przeżywanej życiowej porażki, źródłem niepokoju, cierpienia i rozczarowania. Samotność wśród bliskich jest znacznie bardziej bolesna, bardziej zagraża zdrowiu psychicznemu człowieka, aniżeli samotność wynikająca z faktu, iż nie posiada się rodziny.

Aktualnie daje się zaobserwować coraz powszechniejszą dyskusję na temat blasków i cieni współczesnej rodziny. Problematyką tą „z urzędu” interesują się przede wszystkim pedagogowie i psychologowie, a także coraz częściej socjologowie i lekarze. Wydaje się, że każdy głos w tym względzie będzie cenny, byle tylko została wyeliminowana sloganowość i czece deklamatorstwo, a wnioski i uogólnienia wynikały z badań empirycznych.

Organizacja badań. Metody pracy. Problematyka badawcza

Badaniami objęto na przestrzeni trzech lat (1970, 1971, 1972) wszystkich uczniów z klas siódmych z trzech istniejących na terenie miasta szkół podstawowych, co stanowiło 798 przypadków, oraz 760 ich rodziców. Łącznie zebrano materiał badawczy od 1558 osób.

Miasto, w którym przeprowadzono badania, leży w bliskim sąsiedztwie Krakowa i należy do jego powiatu. W ciągu ostatnich 15 lat przeżyło gwałtowny skok industrializacyjny, co pociągnęło za sobą duży napływ nowych mieszkańców. Jeżeli tuż po wojnie miasto liczyło zaledwie 3600 mieszkańców, to w 1955 było ich już 6900, w 1967 — 15 500, a w 1972 — 17 000. Wśród ludności napływowej 46,5% stanowią mieszkańcy rekrutujący się ze wsi.

W tej sytuacji wydawało się interesujące zbadanie postaw rodzicielskich odnośnie do wychowania swoich dzieci, próba dyskretnego przyjrzenia się atmosferze domu, tym bardziej że, jak stwierdza J. Szczepański (2), wpływ przemysłu sięga we wszystkie dziedziny życia, przekształca środowisko geograficzne, przyrodnicze, przekształca ustaloną równowagę w procesach biologicznych, zmienia postawy ekonomiczne, przekształca osobowość i kulturę. Urbanizacja, podkreśla Autor, powoduje rozluźnienie tradycyjnych więzi społecznych, rozkład rodziny patriarchalnej, emancypację kobiet, rodzi nowe systemy wartości, zmniejszenie nacisku kontroli społecznej na zachowanie jednostek.

Ponieważ w badanym środowisku, jak już wyżej zaznaczono, wśród olbrzymiej masy ludności napływowej aż 46,5%, to ludność, która przybyła bezpośrednio ze wsi, zatem konieczne będzie wykształcenie w nich nawyków korzystania z urządzeń miejskiego mieszkania, przyjęcia miejskiego stylu jego urządzenia, nowych wzorów życia domowego, stosunków interpersonalnych w rodzinie, w uroczystościach rodzinnych, nawyków życia kulturalnego i aspiracji co do zawodu dzieci. Mieszkańcy ci muszą się przyzwyczaić do ruchliwości miejskiego życia, a równocześnie wtopić w jego anonimowość.

W toku prowadzonych badań zastosowano następujące metody:

- Arkusz Diagnostyczny D. H. Stotta,
- orientacyjny schemat badania metod wychowawczych,
- orientacyjny schemat badania atmosfery domu,
- wywiady środowiskowe.

Ze względu na potrzebę uzyskania w miarę możności wiernego obrazu, informacji odnośnie do badanych udzielały minimum dwie osoby, przy sprzecznych opiniach konsultowano się z trzecim opiniodawcą. Arkusz Diagnostyczny służący do wykrywania dzieci niedostosowanych (fragmenty zostały opublikowane w książce J. Konopnickiego pt. „Niedostosowanie społeczne”, PWN Warszawa 1971 r.) wypełniali nauczyciele, natomiast ankiety dotyczące metod wychowawczych i atmosfery domu wypełniali rodzice i ich dzieci, a także częściowo nauczyciele i sąsiedzi.

Podstawowym problemem badawczym dla autora było znalezienie odpowiedzi na pytania: jak wychowują mieszkańcy uprzemysławiającego się miasta swoje dorastające dzieci, jak przedstawia się klimat rodzinny domu i jakie ewentualne konsekwencje grożą dzieciom rekrutującym się z domów, gdzie stwierdzono złą atmosferę i stosowanie nieprawidłowych metod wychowawczych?

Analiza badań

Mając cały czas na uwadze specyfikę miasta, w którym przeprowadzono badania, należy się spodziewać, że przynajmniej przez jakiś czas, przy w pełni świadomym działaniu rodziców, część dzieci będzie lekceważyła sposób ich bycia, zwyczajnie przyniesione z tradycyjnego domu, które porównując z innymi wydawać się im będą zacofane i prymitywne, że autorytet ich częściowo zmaleje, ale o wiele gorsza sytuacja będzie tam, gdzie rodzice nie uświadomią sobie nowych warunków, w jakich ich dzieci się znalazły, a dołączając do tego bagaż niewłaściwie stosowanych metod wychowawczych wzbogacanych dysharmonią rodzinną stworzą wszelkie warunki negatywnego oddziaływania na dziecko.

Wielu autorów, a wśród nich St. Baley, A. Berge, A. Compte, nazywają rodzinę szkołą życia społecznego, podkreślając, że stanowi ona swoisty organizm, od którego funkcjonowania dziecko jest ściśle uzależnione.

To właśnie w rodzinie rozwijają się pierwsze wyobrażenia o własnym miejscu w życiu społecznym, w rodzinie kształtują się cechy charakterologiczne, jak: uczynność, obowiązkowość, krytycyzm, takt, delikatność lub... egoizm i wygodnictwo. To właśnie w rodzinie rodzą się przyszłe wzory męża i żony, ojca i matki, które wynikają z obserwacji swoich rodziców, stając się w późniejszych latach punktami odniesienia dla własnego postępowania.

1. Metody wychowawcze

W oparciu o przeprowadzone badania zakres stosowanych metod w stosunku do swoich 14—15-letnich dzieci przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1

METODY WYCHOWAWCZE

Lp.	C e c h a	Ogół badanych	
		liczba	%
1	Rodzice stosujący nadal kary cielesne	308	38,6
2	Rodzice nie dostrzegający zalet u swoich dzieci	458	57,4
3	Rodzice stosujący antydemokratyczny sposób wychowywania	320	40,1
4	Rodzice nie przydzielający dziecku w domu żadnych stałych zajęć	182	22,8
5	Dzieci, które nie mają bezpośredniego kontaktu ze swoimi rodzicami	168	21,0
6	Dzieci mające wrażenie, że są w domu niepotrzebne	168	21,0
7	Rodzice nie interesujący się tym, co robią ich dzieci poza domem	166	20,8
8	Rodzice nie czytujący nic z zakresu problematyki wychowawczej	728	91,0

Z przytoczonych danych zawartych w tabeli 1 wynika wiele niepokojących zjawisk. Do stosowania kar cielesnych przyznało się 38,6% rodziców, a tymczasem wiadomo z badań przeprowadzonych tak u nas, jak i za granicą (3), że tego rodzaju metoda prowadzi najczęściej do zaburzeń ogólnej pobudliwości dziecka, powoduje wzmocnienie przeżyć lękowych, sprzyja rozwojowi postawy wrogości. Dużym zaskoczeniem dla piszącego był fakt, iż 57,4% rodziców przyznało, że nie dostrzega u swoich dzieci żadnych zalet, co dziwniejsze, u dzieci, z którymi przebywają od co najmniej 14 lat. Dowodzi to, jak mało rodzice znają swoje dzieci.

To, że 40,1% rodziców stosuje nadal z reguły autokratyczny sposób wychowywania, dowodzić musi, jak obce są im podstawowe zasady wychowania zgodnego z prawami psychologii rozwojowej. Nie jest dla nikogo tajemnicą, że znaczna część rodziców pozostaje przy tym sposobie wychowywania, który był dobry dla małego dziecka, ale budzi już sprzeciw i opory młodzieży, która staje się coraz bardziej dorosłą. Tu m.in. znajdujemy wyjaśnienie tak częstych konfliktów rodziców z dorastającym synem czy córką.

Zatem zarówno oparcie wychowania na strachu, który z reguły przekreśla możliwość wzajemnej szczerości, a sprzyja zamknięciu się w sobie, na kłamstwie i wykrętach, jak i wychowanie oparte o pobbazanie, spełnianie każdej zachcianki nie

mogą prowadzić do osiągnięcia pozytywnych rezultatów wychowawczych. 40,1% rodziców przyznało, że dziecko ich nie ma w domu nic do roboty. Tymczasem w świetle psychologii dziecko już od najmłodszych lat winno być przyzwyczajane do pełnienia w domu pewnych określonych, stałych obowiązków. Dziecko absolutnie nie powinno tylko i wyłącznie korzystać z usług innych, z ofiar i wysiłków w beztroskim przekonaniu, że ono nikomu nic nie jest obowiązane świadczyć. 21% dzieci przyznało, że już straciło bezpośredni kontakt ze swoimi rodzicami. Dziecko pozbawione miłości rodzicielskiej, uczucia opiekuńczego i braku serdeczności innych, odczuwa to jako gwałt i krzywdę i czuje się odtąd zazwyczaj zwolnione od obowiązujących go norm i reguł. Podobnie przykrym i brzemiennym w konsekwencje musi być fakt, iż 21% badanych dzieci czuje się już w domu kimś niepotrzebnym. Procent rodziców, którzy nie interesują się tym, gdzie przebywają ich dzieci, wynosi 20,8%, a wiadomo przecież, że z reguły młodzież przestępcza rodzi się bardzo często w środowisku grup nie kontrolowanych, do których nie mają wglądu osoby starsze.

Fakt, iż wychowanie w wielu domach przebiega wadliwie, jest niewątpliwie wynikiem niewiedzy w tym zakresie, a w związku z tym ze zbyt lekkim podejściem do podstawowych swoich obowiązków. To, że aż 91,0% badanych rodziców przyznało, iż nic nie czytało z zakresu problematyki wychowawczej, budzić musi uzasadnione obawy i zmuszać do zastanowienia się, co robić, aby w tym zakresie było lepiej.

Ma rację H. Muszyński (4), kiedy pisze, że wychowanie w wielu domach toczy się w sposób bezrefleksyjny, tzn., że rodzice nie podporządkowują swoich działań wychowawczych jasno uświadomionym celom i nie zastanawiają się nad ich skutecznością. O postępowaniu rodziców wobec dzieci decyduje głównie tradycja wychowawcza przekazywana z pokolenia na pokolenie, ulegając modyfikacji tylko w nielicznych przypadkach.

Prócz tej przyczyny piszący widzi i inne powody, a m.in. pracę zawodową kobiet (w badanym środowisku stwierdzono 52,8% matek pracujących), która ogranicza w poważnym stopniu możliwość przebywania z dzieckiem, zajmowania się nim, a kontakt osobisty sprowadza się tylko do spraw materialnych, natomiast sprawy natury uczuciowej, światopoglądowej, moralnej dokonują się, niestety, poza zasięgiem rodziców. Dawniej z pracy przychodził zmęczony tylko ojciec, obecnie w tym stanie przychodzą oboje, nie mając już siły i ochoty na zajęcie się dziećmi. Dziecku nie może wystarczyć zapewnienie nawet najlepszych warunków materialnych, chce nas mieć, chce, byśmy byli w domu i mieli czas i ochotę nim się zająć. Tymczasem czas ten ulega ciągłemu skracaniu o pracę zawodową matek, o godziny nadliczbowe ojców lub coraz częściej podejmowane studia zaoczne i wieczorowe. Czas na „bycie ojcem, bycie matką” jest coraz krótszy. Dziecko już w wieku paru lat musi bez nas pozostawać przez większą część dnia, musi bez nas przeżywać większość swoich kłopotów i radości.

2. Atmosfera domu

J. Szczepański (5) podkreśla, że industrializacja wywołuje w swej pierwotnej formie zjawisko dezorganizacji społecznej, stawiając jednostkę w nowych sytuacjach społecznych, powoduje wzrost stawianych jej wymagań, którym nie wszyscy są w stanie podołać. Stąd rodzą się konflikty psychiczne, napięcia, alkoholizm i rozwody. A jak przedstawia się ten problem w badanym mieście, ilustruje tabela 2.

Porównując negatywne cechy zawarte w tabeli 1 z tabelą 2 należy stwierdzić, że jeżeli chodzi o atmosferę domu, sytuacja w tym względzie jest lepsza. Pomimo tego liczba rodzin o niesprzyjającej atmosferze jest znaczna i na pewno odbije się na dzieciach pochodzących z tych rodzin. Do częstych konfliktów przyznało się 17,8% badanych, natomiast do ostrych i gwałtownych awantur — 7,7%.

Nadużywanie napojów alkoholowych stwierdzono w 15,2% rodzin. Na brak szcze-

Tabela 2

ATMOSFERA DOMU

Lp.	C e c h a	Ogół badanych	
		liczba	%
1	Dochodzi do częstych konfliktów z bląych przyczyn	136	17,8
2	Dochodzi do częstego nadużywania napojów alkoholowych	116	15,2
3	Brak szczeroci i zaufania	120	15,7
4	Często dochodzi do tzw. cichych dni	104	13,6
5	Panuje złe współżycie rodzinne	93	12,2
6	Dochodzi do gwałtownych awantur	59	7,7
7	Nie dochodzi do wzajemnych ustępstw	120	15,7
8	Rodziny rozwiedzione	42	5,5

rości i zaufania między sobą wskazało 15,7% badanych i również tyle samo przyznało, iż nie dochodzi między współmałżonkami do wzajemnych ustępstw. Rodzin rozwiedzionych stwierdzono 5,5%.

3. Dzieci niedostosowane społecznie a metody wychowawcze i atmosfera domu

Ażeby odpowiedzieć na postawione na początku artykułu pytanie, należało przeprowadzić badania, których celem było wykrycie dzieci niedostosowanych społecznie, dzieci, których, niestety, coraz więcej nam przybywa, a zjawisko zaczyna się już nazywać groźną chorobą społeczną.

Nie wdając się w szczegółową analizę definicji o charakterze opisowym, którą podał za H. Stottem J. Konopnicki (6), należy powiedzieć, że dziecko niedostosowane swoim zachowaniem sprawia kłopoty społeczeństwu i sobie, nie działa w swoim najlepszym interesie, nie osiąga sukcesu, który jest motorem ludzkiego zachowania, a w związku z tym czuje się nieszczęśliwe. Osoby niedostosowane potrafią bardziej lub mniej skutecznie zburzyć ład i porządek zarówno w szkole, jak i w domu, występują przeciw zasadom i normom etycznym, psują atmosferę pracy szkolnej, oddziałują demoralizująco na pozostałą ogromną większość zdrowych jednostek, których jest ok. 90%. Ze względu na tak szeroki wachlarz negatywnych oddziaływań i ze względu na wyraźnie odczuwalną dokuczliwość, należy z całą ostrością ukazać przyczyny, które powodują i sprzyjają powstawaniu niedostosowania, a potem szukać środków, które zapewniłyby jej wyleczenie.

Na ogólną liczbę 798 uczniów stwierdzono 104 (13%) uczniów niedostosowanych społecznie, a w tym 26 (25%) zahamowanych, 76 (73%) demonstracyjno-bojowych (wrogich) i 2 (2%) aspołecznych.

Ze względu na fakt, iż przyczyny zachowania się zahamowanego tkwią zasadniczo w organicznych uszkodzeniach mózgu (potwierdziły to badania D. H. Stotta i J. Konopnickiego), zatem do ostatecznej analizy, zgodnie z tematem, wzięto grupę uczniów „wrogich”, zestawiając ich z ogółem badanych w kontekście atmosfery i metod wychowawczych.

Z tabeli 3 wynika, że we wszystkich negatywnych cechach dotyczących atmosfery domu i metod wychowawczych zaznaczyła się olbrzymia dysproporcja między ogółem badanych a grupą uczniów demonstracyjno-bojowych (wrogich). Przykładowo, jeżeli

Tabela 3

ATMOSFERA DOMU I METODY WYCHOWAWCZE
(wybrane elementy)

Lp.	C e c h a	„Wrodzy”		Ogół badanych	
		l.	%	l.	%
1	Dochodzi do nadużywania napojów alkoholowych	41	53,9	116	15,2
2	Dochodzi do częstych awantur	46	60,5	59	7,7
3	Rodziny rozwiedzione	13	17,1	42	5,5
4	Obebną sytuację należy uznać za przedrozwodową	14	18,4	43	5,6
5	Brak szczeroci i zaufania	31	40,7	120	15,7
6	Stosuje do swoich dzieci antydemokratyczny sposób wychowania	55	72,4	320	40,1
7	Rodzice nie interesują się tym, co robią ich dzieci poza domem	48	61,8	166	20,8
8	Dzieci mające wrazenie, że są w domu niepotrzebne	30	39,4	168	21,0
9	Rodzice stosujący nadal kary cielesne	44	57,9	308	38,6
10	Dzieci w wypadku trudności lub kłopotów pozostawione są samym sobie	25	32,9	155	19,4

w grupie rodziców, gdzie stwierdzono dzieci „wrogie”, dochodziło do nadużywania napojów alkoholowych w 53,9% rodzin, to w całości badanych rodzin było takich 15,2%. W grupie dzieci „wrogich” stwierdzono 60,5% rodziców często awanturujących się, natomiast w całości badanych — tylko 7,7%. Rodzin rozwiedzionych w grupie dzieci „wrogich” było 17,1%, w całości badanych — 5,5%.

Antydemokratyczny sposób wychowywania dzieci „wrogich” stosowało 72,4% rodziców, w całości badanych — 40,1%. Rodziców nie interesujących się tym, co robią dzieci poza domem, w grupie „wrogich” stwierdzono 61,8%, w całości badanych — 20,8%. Dzieci, które mają wrazenie, że są w domu niepotrzebne, wśród „wrogich” było 39,4%, w całości badanych — 21,0%.

Warto tu również podkreślić, że tylko w 6 (7,9%) przypadkach nie stwierdzono w grupie uczniów „wrogich” ani przyczyn tkwiących w atmosferze domu, ani w metodach wychowawczych, natomiast w 35,5% rodzin stwierdzono występowanie złej atmosfery i nieprawidłowych metod wychowawczych, w 31,6% — nieprawidłowe metody wychowawcze przy dobrej atmosferze domu, w 18,4% — prawidłowe metody wychowawcze przy złej atmosferze domu. Ogólnie, nieprawidłowe metody wychowawcze stwierdzono w 67,1% rodzin dzieci „wrogich”, a złą atmosferę domu w 54% rodzin. Tak zatem dotychczasowe przypuszczenia, sugerujące, że podstawową przyczyną niedostosowania są sytuacje stressowe wynikające przede wszystkim z atmosfery domu, tu okazało się, jak wiele znaczy również sam stosunek rodziców do dzieci i dzieci do rodziców, skoro stwierdzono więcej nieprawidłowości w tym względzie niż w atmosferze domu.

Tak zatem nie należy się chyba dziwić, że w rodzinie, w której panuje ciągła wzajemna niechęć lub brak zaufania, w której na porządku dziennym mają miejsce awantury, w których dochodzi do częstych pijackich libacji, wyrastać będzie dziecko trudne do zdyscyplinowania, agresywne, podejrzliwe, kłamliwe, nietolerancyjne i obłudne. Dziecko w atmosferze chłodu i obojętności traci wrodzoną serdeczność, staje się niezdolne do prawdziwych reakcji uczuciowych. Budząca się w nim tęsknota do innego domu wytwarza w nim obcość i obojętność oraz niechęć do rodziców. Gdy znów wzajemna obojętność rodziców przerodzi się we wrogość, podatny grunt

w dziecku znajdzie bunt i okrucieństwo. Patrząc na kłótnie rodziców staje się ono nieżyczliwe i nastawione wojowniczo w stosunku do kolegów, nauczycieli, a nawet własnych rodziców.

Awantury, sprzeczki, wyzwiska wywierają zgubny wpływ na wrażliwy układ nerwowy dziecka, lęk przed karą, wstyd przed ludźmi, ciągłe napięcie nerwowe, uczucie niepewności prowadzić musi w ostatecznej konsekwencji do niedostosowania społecznego.

Postulaty

Zgodnie z przedstawioną problematyką zawartą w niniejszym artykule proponowane postulaty należałoby podzielić na dwie grupy:

1. Postulaty odnoszące się do komitetów blokowych i samorządów osiedlowych industrializujących się miast.
2. Postulaty dotyczące rodziny.

Ad. 1. Zasadniczym celem komitetów blokowych i samorządów osiedlowych winno być ukazanie, wyjaśnienie przybywającym nowym mieszkańcom, głównie ze wsi, ich nowej sytuacji, nowych problemów, nowych niebezpieczeństw, na które mogą być narażeni zarówno dorośli, jak i dzieci.

Należałoby dążyć do mobilizowania ludzi do wspólnego działania na rzecz społeczności lokalnej. Otoczyć większą kontrolą miejsca zgrupowań dzieci i młodzieży. Zatrzaszczyć się o odpowiednią ilość instytucji rekreacyjnych (kluby, boiska, ogródki działkowe), które winny być tak rozbudowane, by zaspokajały potrzeby godziwego spędzenia wolnego czasu, a zarazem wytwarzały coraz większą więź społeczną i opinię publiczną widzącą i reagującą natychmiast na każdy przejaw zła, na każde niewłaściwe zachowanie się jednostki.

Ad. 2. Należałoby wszelkimi możliwymi sposobami spowodować nadrobienie braków wśród wielu rodzin w zakresie podstawowych wiadomości odnośnie do problematyki związanej z wychowywaniem własnych dzieci. Tymczasem problem ten winny widzieć wszystkie uniwersytety dla rodziców (n.b., na które przychodzą zasadniczo rodzice, co do których nie mamy zastrzeżeń), w przyszłości znów, kto wie, czy nie byłoby opłacalne ze społeczno-moralnego punktu widzenia objęcie młodzieży powszechną edukacją z zakresu przygotowania do podstawowych funkcji małżeńskich i rodzicielskich. Jest bowiem paradoksem, że do podjęcia pracy w charakterze robotnika niewykwalifikowanego wymaga się ukończenia minimum 8 klas szkoły podstawowej, a do wychowania żywej, skomplikowanej, indywidualnie niepowtarzalnej osobowości można być nawet analfabetą. O przygotowanie w tym względzie, przygotowanie niezwykle ważne nie tylko dla konkretnej jednostki, ale i dla społeczeństwa nikt się nie pyta, w tym względzie nie są potrzebne żadne zaświadczenia, to nie obchodzi nikogo. Niestety, w wielu przypadkach owocem tych indolencji są jednostki niedostosowane społecznie, jednostki, których, mimo iż jest ich w porównaniu z młodzieżą zdrową dużo mniej — to jednak ze względu na niezwykle dokuczliwy sposób ich zachowania się potrafią przysparzać wszystkim wielu kłopotów.

LITERATURA

1. H. IZDEBSKA: Przygotowanie do życia w rodzinie. Wiedza Powszechna. Warszawa 1972 r.
 2. J. SZCZEPAŃSKI: Społeczne procesy industrializacji. *Studia Socjolog.* 1969 nr 3.
 3. A. BANDURA, R. H. WALTERS: Agresja w okresie dorastania. PWN, Warszawa 1968.
- St. MIKA: Skuteczność kar w wychowaniu. PWN, W-wa 1969.

4. H. MUSZYŃSKI: Rodzina, moralność, wychowanie. Nasza Księgarnia, Warszawa 1968.
5. J. SZCZEPAŃSKI: Założenia i ogólna koncepcja planu badań nad rozwojem klasy robotniczej. Łódź — Warszawa 1961, cz. I.
6. J. KONOPNICKI: Niedostosowanie społeczne. PWN, Warszawa 1971.

HENRYK KULAS

ASPIRACJE ZAWODOWE I MOTYWY WYBORU ZAWODU UCZNIÓW KLAS VIII DWÓCH RÓŻNYCH ŚRODOWISK WIEJSKICH

I. UWAGI WSTĘPNE

Wybór zawodu to trudna, lecz zawsze aktualna i ważna sprawa dla młodzieży i dla rodziców. Podjęcie decyzji w sprawie dalszej drogi kształcenia się określa w jakiś sposób dalsze losy młodego człowieka. Problem wyboru zawodu, jego motywów i innych czynników wpływających na wybór budzi coraz większe zainteresowanie wśród pedagogów, organizatorów życia społecznego, rodziców i młodzieży. Dowodem jego doniosłości jest dość obszerna literatura badawcza poświęcona również aspektom tego zagadnienia (B. Horoszevska, A. Sokołowska, J. Bierzwińska, R. Miller i inni). Badania psychologiczne i pedagogiczne zmierzają do ustalenia prawidłowości zachodzących w tej dziedzinie oraz wypracowania form pomocy niezbędnych zarówno dla młodzieży dokonującej wyboru zawodu, dla rodziców, jak również dla szkoły, przed którą stawia się w zakresie preorientacji zawodowej odpowiednie zadania.

1. Cel badań

Celem niniejszego sprawozdania jest przedstawienie motywów wyboru zawodu i aspiracji zawodowych (które są wynikiem motywów i innych czynników określających wybór zawodu) uczniów klas VIII dwóch różnych środowisk wiejskich: Bożego Pola Królewskiego i Żukowa. Jak wiadomo, wieś dzisiejsza pod względem struktury ludności, jej liczebności, zatrudnienia, kontaktów komunikacyjnych i kulturalnych z miastem nie stanowi jedynolitości. Boże Pole Królewskie to mała wieś, jej przeciwieństwo stanowi Żukowo.

Badania obejmują tylko konkretną grupę młodzieży w określonych warunkach i środowiskach, ale rzucają pewne światło na innych uczniów klas VIII, którzy stają przed podobnym problemem wyboru dalszej drogi życiowej. Wnioski, do których dochodzę, odnoszę tylko do badanych przez mnie grup młodzieży.

2. Metody i przebieg badań

Prowadzone badania w zakresie problematyki życzeń zawodowych i motywów wyboru zawodu przez młodzież opierają się zwykle na obszernym ilościowo materiale, często ograniczają się jednak do stosowania jednej metody badawczej — ankiety. Takie podejście do problemu ma swoje zarówno dodatnie, jak i ujemne strony, wyraża się to między innymi w tym, iż na dużym stosunkowo materiale

można dokonać pewnych uogólnień, ale nie pozwala na bardziej wnikliwe, głębsze zbadanie zagadnienia. Mając na uwadze cel badań wybrałem inną drogę. Ograniczyłem się do ilościowo niewielkiego materiału (zaledwie 48 uczniów), ale zastoso-wałem przy tym szereg metod badawczych, jak: ankiety, wolne wypracowanie, wywiady z uczniami, wywiad z rodzicami, rozmowę — wywiad z wychowawcą klasowym, badania poziomu umysłowego testem Ravena (skala matrix) oraz dla uzy-skania średniej wyników nauczania wykorzystałem arkusze ocen z klasy VII i ocen za pierwszy okres klasy VIII. Badania przeprowadziłem w dwóch rzutach. Pierwszą zasadniczą część badań wykonałem w okresie od 22 listopada do 10 grudnia 1968 roku, drugą zaś w terminie od 1 do 2 kwietnia 1969 roku, a więc po złożeniu przez uczniów podań do określonych szkół.

3. Charakterystyka środowiska i badanej młodzieży

Badana młodzież wywodzi się z dwóch zasadniczo różnych środowisk wiejskich. Mniej liczna grupa młodzieży — 17 osób, rekrutująca się z klasy VII i VIII, pochodzi z małej, pozbawionej kontaktów z miastem wsi — Bożego Pola Królewskiego, do której cywilizacja XX wieku zaczyna dopiero docierać. Na miejscowej szkole jako jedynej instytucji państwowej spoczywa całe życie kulturalno-oświatowe mieszkańców. Badana młodzież Szkoły Podstawowej w Bożym Polu Królewskim wy-wodzi się prawie w całości z klasy chłopskiej.

Druga grupa, większa liczbowo — 31 uczniów, obejmująca tylko klasę VIII (VIIIa), wywodzi się z Żukowa — jednej z największych wsi (około 3 tys. miesz-kańców) w województwie gdańskim, mającą w swym wyglądzie i stylu życia lud-ności znamiona miasteczka. Wśród badanej młodzieży najliczniej są reprezentowane dzieci robotników. Pochodzenie społeczne badanych, tak z Bożego Pola Króle-wskiego, jak i Żukowa, jest w dużym stopniu odzwierciedleniem struktury socjalnej obu wsi.

II. ASPIRACJE ZAWODOWE BADANEJ MŁODZIEŻY

Aspiracje młodzieży kształtują się od wczesnego dzieciństwa. W dużym stopniu uzależnione są od środowiska, w którym jednostka przebywa. Przedmiotem zain-teresowań są tylko aspiracje, ich kształtowanie się u młodzieży dorastającej. Znaj-dują one swój wyraz w marzeniach i pragnieniach zawodowych. „W tym to sta-dium bowiem młodzież uświadamia sobie swoją sytuację społeczną, a sprawa przyszłości staje się dla niej doniosłym problemem życiowym”¹.

1. Marzenia i pragnienia zawodowe

Analizując wypowiedzi uczniów z Bożego Pola Królewskiego na temat niczym nie ograniczonego wyboru przyszłego zawodu, dostrzega się prawie u wszystkich charakterystyczną cechę — pragnienie i planowanie pewnego awansu życiowego. Marzenia ich w ogromnej większości sięgają zawodów „przyziemnych”, do wyko-nywania których nie są potrzebne wyższe studia, a w wielu przypadkach nawet ukończenie szkoły średniej. W marzeniach ich dominują tradycyjne zawody, brak natomiast zawodów związanych z postępem technicznym, co rzuca pewne światło na nikłe rozeznanie badanych w dziedzinie wyboru przyszłego zawodu.

¹ A. Sokołowska: Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych na podstawie badań dzielnicy Ochota w W-wie. W-wa 1967, s. 23.

Nieco inaczej przedstawia się analogiczny problem wśród młodzieży z Żukowa. Spośród 30 uczniów poddanych analizie wszyscy marzą o zdobyciu zawodu, nikt nie ma zamiaru pozostać na podstawowym wykształceniu. Dziewczeta kurczowo trzymają się pewnych zawodów z grupy opiekuńczo-wychowawczej, co znajduje swój wyraz w tradycji środowiska. Marzenia zawodowe chłopców są bliższe dzisiejszego postępu technicznego, np. pragną zostać elektrykiem, mechanikiem samochodowym, inżynierem budowlanym czy wreszcie inżynierem-elektrykiem. Reasumując należy stwierdzić, iż marzenia i pragnienia zawodowe badanej młodzieży w dwu środowiskach wiejskich w większości dotyczą tradycyjnych zawodów. Wyższe aspiracje w tej mierze przejawia młodzież ze wsi Żukowo, widać to zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt.

2. Wybór szkoły i zawodu oraz jego trwałość

Zebrany materiał pozwolił na ustalenie rzeczywistych aspiracji zawodowych (ich zmian, względnie trwałości badanej młodzieży, uwzględniających przy wyborze zawodu warunki i możliwości, jakimi dysponuje, a więc czynniki subiektywne i obiektywne.

Analizując „wstępne” aspiracje zawodowe, tj. wybór zawodu dokonany w pierwszym okresie prowadzonych badań, jak też końcowy wybór szkoły i zawodu przez abiturientów Szkoły Podstawowej w Bożym Polu Królewskim, dostrzegamy, że wśród chłopców równolegle na dwóch pierwszych miejscach znajdują się zawody z grupy mechanicznej i rolniczej, stanowiąc połowę pozostałych wybranych zawodów. Na grupę mechaniczną składają się zawody mechanika i ślusarza-mechanika, z grupy rolniczej wybierają chłopcy zawodów agronoma i traktorzysty. Wybór zawodu u dziewcząt jest typowy dla tej populacji. Najwięcej z nich — około 1/3 badanych — wybiera zawody medyczne (pielęgniarki i laborantki medycznej). Równolegle na dwóch dalszych miejscach znalazła się grupa usługowa i pedagogiczna. Zawody wybrane w ramach grupy medyczno-pedagogiczno-usługowej stanowią ponad 3/4 wybranych zawodów. Analiza zawodów i grup zawodowych wybranych wstępnie przez badaną młodzież z Bożego Pola Królewskiego ujawnia znaczne różnice w życzeniach zawodowych obu płci. Różnice w wyborze zawodu chłopców i dziewcząt można wytłumaczyć za Hurlock² odmiennymi zainteresowaniami zawodowymi. Aspiracje zawodowe dziewcząt są nieco wyższe od chłopców.

Jak przedstawia się końcowy wybór zawodu, trwałość wyboru? Dokonując dalszej analizy wyboru zawodu przez uczniów klasy VIII, podejmowania przez nich końcowej decyzji, można zauważyć daleko idące zamiany w porównaniu ze wstępnym wyborem, tak wśród chłopców, jak i dziewcząt. Co prawda u chłopców formalnie grupy zawodowe niewiele się zmieniły, bowiem nadal pozostała grupa mechaniczna — nawet bardziej się umocniła, rolnicza także, ale ich treść — wybór zawodu z tych grup — uległa zmianie. Grupa mechaniczna, a właściwie zawód mechanika — kierowcy pojazdów samochodowych, zdecydowanie góruje nad pozostałymi, co świadczy o dużym zainteresowaniu tą dziedziną gospodarki. Zniknęła grupa telekomunikacyjna, a pojawiła się budowlana. Duże zamiany występują także u dziewcząt. Podjęta wstępnie przez nich szkoła i zawód ulega prawie całkowicie zmianie w końcowej decyzji. Każda wybiera inny zawód. Obniżyły się także aspiracje, wszystkie z nich wybierające przyszły zawód zadawalają się zasadniczą szkołą zawodową.

Przeprowadzona analiza w zakresie wyboru zawodu przez uczniów z Bożego Pola Królewskiego dowodzi, iż dosłownie do ostatniej chwili mają oni trudności z wy-

² E. Hurlock: *Rozwój młodzieży*. W-wa 1965, PWN, s. 267.

borem zawodu, nie wiedzą, do jakiej szkoły pójść, brak wyraźnych zainteresowań — tak znamiennej w tym okresie życia, utrudnia im podjęcie tak ważnej decyzji życiowej. Nikła zatem jest trwałość określonego wstępnie zawodu. Analizując wybór zawodu przez badaną młodzież ze Szkoły Podstawowej w Żukowie — na początku klasy VIII oraz jego zróżnicowanie pod koniec roku szkolnego przy podejmowaniu ostatecznej decyzji — widać, że zdecydowanie więcej zawodów (tak we wstępnym, jak i końcowym wyborze) wybierają chłopcy niż dziewczęta. Każdy spośród nich wstępnie wybiera inny zawód, mieszczący się w 8 grupach zawodowych, podczas gdy wybór dziewcząt cechuje mała różnorodność. Pierwsze miejsce we wstępnym wyborze u chłopców zajmują zawody z grupy mechanicznej, u dziewcząt zaś na czoło wysuwa się grupa odzieżowa, reprezentowana wyłącznie przez zawód krawcowej, obejmujące tak wśród chłopców, jak i dziewcząt prawie 1/4 badanych. Na następne grupy zawodowe wybrane przez chłopców, tj. rolniczą oraz komunikacyjną i łączności, przypada prawie połowa wyborów. Pozostałe zawody — elektryk, ekonomista, technik budowlany oraz stolarz, zostały wybrane przez pojedyncze osoby. Dalsze grupy zawodowe wybrane przez dziewczęta — pedagogiczna, usługowa, ekonomiczna i wspomniana poprzednio odzieżowa, stanowią ponad 3/4 całości wyborów. Możemy więc mówić o koncentrowaniu się życzeń — wstępnego wyboru zawodu u dziewcząt wokół nieznacznej ilości grup zawodowych, zawodów. Występujące tendencje mają swoje uzasadnienie w literaturze i są zgodne z poglądem, iż „...zainteresowania zawodowe dziewcząt są bardziej stereotypowe i jednolite niż u chłopców”³. Czy taki wybór wstępny (będący właściwie wyrazem życzeń, bowiem młodzież jeszcze w pełni nie uświadamia sobie realnych trudności, które trzeba będzie pokonać, by ostatecznie wybrać taki właśnie zawód) utrzyma się niezmiennie do chwili pisania podania do danych szkół? Odpowiedzią na to pytanie jest konfrontacja zawodów i szkół, wybranych wstępnie z końcowym wyborem. Tylko około 23% pozostaje niezmiennie przy swych postanowieniach zawodowych. W pozostałych wypadkach mamy do czynienia ze zmianami decyzji, z krańcowo różnym wyborem zawodu. W wyniku tych zmian w wyborze zawodu widać u chłopców dużą różnorodność, która się jednak zmniejszyła w porównaniu ze wstępnym wyborem. Wśród grup zawodowych wybranych przez chłopców najliczniejsza jest grupa łączności, stanowiąca około 1/4 wyborów, która zajmuje miejsce grupy mechanicznej ze wstępnego wyboru. Drugą grupą związaną z techniką jest grupa elektryczna. Te dwie grupy „techniczne” wybrane zostały przez ponad 1/3 badanych chłopców. Wybór zawodu przez młodzież męską cechuje duże zróżnicowanie. Jeśli zaś idzie o poziom aspiracji — typy szkół wybrane przez chłopców, to w końcowym wyborze można dostrzec pewne ich obniżenie. Mając na uwadze niewielką liczbę badanych stwierdzić można, iż są to wysokie aspiracje. Widoczne zmiany w wyborze zawodu występują także wśród dziewcząt. Wstępny wybór zawodu, mieszczący się w 7 grupach zawodowych, zostaje w końcu wyboru zamknięty do 4 grup i 5 różnych zawodów.

Najliczniej reprezentowana jest grupa ekonomiczno-handlowa, dalsze miejsce zajmuje grupa pedagogiczna i spożywcza, w ramach której dziewczęta wybierają przetwórstwo rybne, co jest częściowo związane z oddziaływaniem tego rodzaju przemysłu Trójmiasta na młodzież z Żukowa. Aspiracje zawodowe dziewcząt w końcowym wyborze uległy pewnemu obniżeniu. Reasumując zagadnienia wyboru zawodu przez uczniów z Żukowa dostrzega się następujące fakty:

— wybór zawodu przez chłopców jest bardziej różnorodny tak we wstępnym, jak i końcowym wyborze niż wybór dokonany przez dziewczęta; dotyczy to większej ilości grup zawodowych, jak i samych zawodów.

³ E. B. Hurlock, tamże, s. 267.

- Ostateczna decyzja — końcowy wybór uległ większym zmianom u chłopców, bo aż 77% zmieniło wybór zawodu, u dziewcząt zaś 65%.
- Poziom aspiracji uległ w obu wypadkach, tzn. u chłopców i dziewcząt, w podobnym stopniu obniżeniu w porównaniu ze wstępnym wyborem szkoły i zawodu.
- Większy odsetek dziewcząt — 23,52% — pozostaje w domu, nie wybierając żadnego zawodu, niż chłopców — 15,39%.

Porównując badaną młodzież z Bożego Pola Królewskiego i Żukowa należy stwierdzić, że:

1. Występujące różnice między wstępnym a końcowym wyborem zawodu w podobnym stopniu dotyczą uczniów z Bożego Pola Królewskiego i Żukowa, tak chłopców, jak i dziewcząt.
2. Mniejsza różnorodność w wyborze przyszłego zawodu występuje u chłopców z Bożego Pola Królewskiego niż wśród ich rówieśników z Żukowa. Natomiast z przeciwną sytuacją spotykamy się wśród dziewcząt.
3. Aspiracje zawodowe młodzieży z Bożego Pola Królewskiego (tak dziewcząt, jak i chłopców) są niskie w porównaniu z ich rówieśnikami z Żukowa.

III. MOTYWY WYBORU SZKOŁY I ZAWODU

Pojęcie wyboru zawodu wiąże się nierozdzielnie z pojęciem motywów, które skłaniają jednostkę do podjęcia takiej a nie innej decyzji. Tak więc motywy wyboru zawodu to wewnętrzne pobudki popychające jednostkę do wyboru określonego zawodu⁴. Ustalenie rzeczywistych motywów wyboru szkoły i zawodu nie jest zagadnieniem łatwym i prostym. Problem leży w tym, iż tylko w wyjątkowych wypadkach rządzi jeden motyw wyboru przyszłej drogi kształcenia i zdobywania zawodu. Występuje często splot szeregu różnych motywów, z których jeden wysuwa się na czoło i zdaje się być decydującym. Głównymi motywami wstępnego wyboru dalszej edukacji uczniów z Bożego Pola Królewskiego są zainteresowania i zamiłowania do przyszłego zawodu. Zadecydowały one u ponad połowy badanych. Tym motywem oraz dobrymi wynikami w nauce i zdolnościami kierowała się większość badanych chłopców. Także dla przeważającego odsetka dziewcząt we wstępnym wyborze zawodu decydujący wpływ miały zainteresowania i zamiłowania. Zdolności zawodowe to inny z kolei motyw wstępnego wyboru u młodzieży żeńskiej, wpływający u 1/3 badanych na wybór zawodu. Wysokie zarobki oraz zmiana środowiska wiejskiego na miejskie decydują również o wyborze przyszłego zawodu.

Jak przedstawia się układ motywów w końcowym wyborze?

Porównując ze sobą motywy wyboru zawodu z końcowymi widać duże zmiany. Nadal zainteresowania i zamiłowania są dominującym motywem wyboru szkoły i zawodu, chociaż występują tylko u chłopców. Zdolności zawodowe i słabe wyniki w nauce to jedyne motywy, którymi kierują się dziewczęta w wyborze przyszłej szkoły i zawodu. Szkoda, że żadna z dziewcząt z Bożego Pola Królewskiego nie wybiera przyszłego zawodu zgodnie ze swoim zainteresowaniem, które na pewno posiada, chociaż są one labilne w tym wieku.

Zestawienie motywów wyboru zawodu w odniesieniu do badanej młodzieży z Żukowa wykazuje, że badana młodzież w przeważającej większości przy wstępnym wyborze szkoły i zawodu kierowała się zainteresowaniem i zamiłowaniem. W większym jednak stopniu motyw ten występował u dziewcząt niż u chłopców. Na drugim miejscu wśród motywów wstępnego wyboru znajdują się względy ma-

⁴ Zgodnie z przyjętym pojęciem motywów wyboru zawodu istnieją jeszcze inne czynniki zewnętrzne (osoby drugie — rodzice, środowisko, krewni, szkoła itp.) determinujące wybór szkoły i zawodu.

terialne. Wysokie zarobki szczególnie wzięcie mają u chłopców, którymi kierowała się 1/3 badanych. Z odwrotną sytuacją spotykamy się przy następnym motywie — słabymi wynikami w nauce i niewielkimi wymaganiami w przyszłej szkole, które są w większej mierze uwzględniane przez dziewczęta aniżeli chłopców. Prestiż zawodu jako motyw wyboru jest uwzględniony w nikłym stopniu przez badaną młodzież. Podsumowując stwierdzić należy, iż więcej dziewcząt kierowało się motywami natury psychologicznej niż względami materialnymi, u chłopców zaś te różnice są mniejsze. Zasadniczej zmianie uległ obraz motywów, którymi kierowali się badani w końcowym wyborze. Widać tutaj duży wachlarz motywów. Nadal najważniejszym motywem dla chłopców, jak i dziewcząt są zainteresowania i zamiłowania do zawodu. Jednakże ich wielkość procentowa w porównaniu z motywami wstępnego wyboru zawodu obniżyła się prawie o połowę, w większym stopniu u dziewcząt niż u chłopców. Słabe wyniki w nauce i niewielkie wymagania w przyszłej szkole są dość szeroko uwzględniane przez badane dziewczęta. Wysokie zarobki to następny motyw, ale występujący tylko u chłopców. Ten i inne rodzaje motywów są wymieniane przez pojedyncze osoby. Należy tu wymienić brak wyraźnych zainteresowań do wstępnie określonego zawodu, dostrzeganie braku zdolności i obawa przed zdaniem egzaminu wstępnego do poprzednio wybranej szkoły, większe możliwości zatrudnienia w ostatecznie wybranym zawodzie — są motywami decydującymi o wyborze przyszłej szkoły i zawodu przez pozostałych uczniów z Żukowa.

Porównując ze sobą motywy wyboru zawodu badanej młodzieży z Bożego Pola Królewskiego i Żukowa dostrzegamy, że dominującym motywem tak w jednym, jak i w drugim środowisku są zainteresowania i zamiłowania, które we wstępnym wyborze stanowią ponad połowę całości, zaś w końcowym wyborze więcej uczniów z Bożego Pola Królewskiego kieruje się tym motywem. Trwałość motywów, którymi kierowała się badana młodzież, rzutuje na końcowy wybór szkoły i zawodu. Na 15 uczniów z Bożego Pola Królewskiego, którzy we wstępnym wyborze szkoły i zawodu kierowali się motywami, pozostało tylko 5 uczniów. Zainteresowania i zamiłowania uwzględniane w dużym stopniu przy wstępnym wyborze zawodu wyraźnie zmalały. Pozostali, którzy kierowali się wstępnie zainteresowaniem, bądź zmienili szkołę i zawód, bądź też w ogóle zrezygnowali z dalszej nauki.

Innym trwałym motywem to zdolności zawodowe do wybranej przez siebie profesji. Tylko dla 3/4 badanych uczniów motywy okazały się trwałe, co należy uznać za niski wskaźnik. Na miejsce zainteresowań pojawiły się inne motywy, które powodują zmianę pierwotnych decyzji zawodowych. Ponadto czynniki obiektywne (brak w pobliżu wybranej szkoły czy internatu) stają na przeszkodzie w zrealizowaniu wstępnych zamierzeń. Uogólniając trwałość motywów wyboru szkoły i zawodu przez badaną młodzież z Bożego Pola Królewskiego i Żukowa podkreślić należy, iż motywy te cechuje duża labilność. Trwałość ich na przestrzeni badanego okresu, tj. około pół roku, wynosiła u młodzieży z Bożego Pola Królewskiego 25%, zaś u badanych uczniów z Żukowa 23,3%.

IV. UWAGI KOŃCOWE

Wybór zawodu nie jest w pełni wolnym wyborem, w którym motywy odgrywają zasadniczą rolę. Decyzję o wyborze zawodu oprócz motywów warunkuje szereg innych „zewnętrznych” czynników (sugestie, namowy rodziców, starszego rodzeństwa i rówieśników, wpływ szerszego środowiska, środki masowego przekazu — prasa, radio, TV, książki oraz szkoła). Z danych wynika, iż wśród innych osób rodzice mają największy wpływ na przebieg decyzji zawodowej (szerszy zakres wśród dziewcząt niż chłopców). Czynniki środowiskowe też wpływają na poziom

aspiracji badanej młodzieży. Ciągły kontakt wsi Żukowo z Trójmiastem sprzyja bardzo wydatnie wyzwalaniu się aspiracji zawodowych młodzieży z tej wsi. To jest między innymi przyczyną wyższych aspiracji zawodowych młodzieży z Żukowa aniżeli uczniów z Bożego Pola Królewskiego. Analiza zebranych materiałów dowodzi, iż środką masowego przekazu nie odegrały poważniejszej roli w wyborze zawodu badanej młodzieży obu środowisk oraz wykazują nikłą, a właściwie żadną rolę szkoły w wyborze dalszej drogi.

Przyczynę labilności w podejmowaniu decyzji zawodowej wśród młodzieży należy upatrywać między innymi w braku prowadzenia preorientacji zawodowej przez szkołę, która wspólnie z rodzicami powinna przygotować młodzież do podjęcia świadomej decyzji. Systematyczne i planowe uświadamianie może osłabić emocjonalne decyzje na korzyść racjonalnych motywów oraz ograniczyć przypadkowość zawodową, która w wielu wypadkach przyczynia się do niepowodzeń szkolnych, a później życiowych. Młodzież kończąca szkołę podstawową podejmuje decyzje wyboru szkoły i przyszłego zawodu w ostatniej chwili, jej plany zawodowe wykazują dużą rozbieżność z konkretnym wyborem szkoły. Ogólnie można stwierdzić, że proces wyboru zawodu jest skomplikowanym i trudnym przedsięwzięciem dla młodzieży. Decyzje młodzieży w sprawie wyboru szkoły i zawodu są wypadkową jej zainteresowań, posiadanej wiedzy oraz wpływów z zewnątrz.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

PRACA ZBIOROWA: TELEWIZJA W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Warszawa 1972, s. 232, egz. 790, cena zł 24.

Telewizja stanowi źródło informacji o tętnie pracy naszego kraju i świata, najnowszych osiągnięciach nauki i techniki, relaksu oraz czynnik zbliżenia między narodami. Wkroczyła gwałtownie w nasze życie — życie naszych dzieci, młodzieży oraz starszej generacji. Jej różnorodne funkcje decydują o postępie każdego społeczeństwa.

Telewizja opanowała również szkoły wyższe — kuźnię kadr dla wszystkich dziedzin naszej gospodarki, dąży do jej unowocześnienia, wzbogacenia życia wszystkich obywateli naszego kraju. Roli telewizji w szkolnictwie wyższym poświęcona jest prezentowana książka. Publikacja zawiera „Materiały” z konferencji odbytej w Jadwisinie k. Warszawy w dniach 25—26 marca 1971 r., zorganizowanej przez Międzuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym. Konferencja miała na celu ukazanie dorobku Polski Ludowej w zakresie wykorzystania telewizji w szkolnictwie wyższym, dokonania konfrontacji polskich osiągnięć z osiągnięciami innych krajów oraz nakreślenie perspektyw i kierunków w dziedzinie wykorzystania telewizji w szkołach wyższych. Na konferencji wygłoszono 7 referatów, posiadających różne ujęcia tego samego zagadnienia. Książkę cechuje charakter teoretyczny relacji z uzyskanych wyników telewizji w szkolnictwie wyższym naszego kraju i produkujących w tej dziedzinie państw świata. Nie znajdziemy w niej konkretnych przykładów stosowania telewizji podczas wykładów w szkole.

Książka podkreśla udział telewizji w procesie nowoczesnego nauczania i wychowania, modernizacji kształcenia i dydaktyki. Dla rozwoju dydaktyki powołano w Międzynarodowym Roku Oświaty 1970 Centralny Ośrodek Maszyn Dydaktycznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie oraz Ośrodek Telewizji Dydaktycznej w filii Politechniki Warszawskiej w Płocku. Polska 40% czasu antenowego poświęca audycjom oświatowym dla szkół podstawowych, średnich oraz studiów podyplomowych.

Książka ukazuje możliwości telewizji w przekazywaniu programów oświatowych. Docierają one do 12 tys. szkół podstawowych i średnich, czyli około 50% tego rodzaju szkół w kraju. Audycje telewizyjne emituje się z wielu przedmiotów nauczania. W 1974 r. Telewizja Polska obejmie swym zasięgiem 2-programowym obszar całego kraju.

Telewizja, która ukazała się po raz pierwszy publiczności Wielkiej Brytanii poprzez BBC w 1936 r., rozpoczęła swój triumfalny marsz po II wojnie światowej. W 1948 r. rozpoczęto emisje programów oświatowych w Filadelfii w Stanach Zjednoczonych. W tym kraju rozwinęła się gęsta sieć stacji telewizji szkolnej organizowanej przez uniwersytety, lokalne władze oświatowe oraz osoby prywatne. Inne kraje dościgają Stany Zjednoczone. W Wielkiej Brytanii rozpoczęto nadawanie audycji szkolnych w 1952 r., we Włoszech przez Teleuola w 1958 r., Japonii w 1963 r., we Francji w 1966 r., a w ZSRR od 1964 r. W Polsce emitowanie wykładów telewizyjnych poprzez Politechnikę Telewizyjną rozpoczęto w 1966 r., tymczasem w Japonii zorganizowano Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny dla studiów zaocznych.

Publikacja akcentuje dorobek Polski w zakresie wykorzystania telewizji w szkolnictwie wyższym. Po słowie drukowanym stała się ona najnowocześniejszym środkiem przekazywania wiedzy i podnoszenia poziomu wykształcenia społeczeństwa. Politechnika Telewizyjna stanowi osiągnięcie o skali światowej. Na uwagę zasługują programy telewizyjne dla nauczycieli matematyki, fizyki oraz dla pracujących. Duże znaczenie społeczne posiadają:

- 1) telewizyjno-radiowy uniwersytet dla nauczycieli pomagający w ukończeniu studiów wyższych i uzyskaniu magisterium,
- 2) telewizyjne studia podyplomowe przygotowujące wysoce wyspecjalizowane kadry dla naszej gospodarki.

Ważną działalność rozwijają:

- 1) telewizja otwarta emitująca programy oświatowe,
- 2) telewizja oparta na nadajniku małej mocy, czego przykładem jest Ośrodek Telewizji Dydaktycznej w Płocku, obejmujący swą działalnością około 100 szkół Płocka i regionu płockiego, poświęcający wiele uwagi doskonaleniu załogi Petrochemii w Płocku. Mankamentem tego ośrodka jest mała liczba programów dla przedszkoli. Ważną rolę w kształceniu spełnia telewizja o obwodzie zamkniętym we wszystkich szkołach wyższych. Chociaż w telewizji dydaktycznej uzyskano już poważne osiągnięcia — pozostaje jednak szereg spraw do załatwienia, a mianowicie:

- 1) zwiększenie liczby wydawnictw z zakresu telewizji dydaktycznej,
- 2) rozszerzenie punktów konsultacyjnych,
- 3) wydanie publikacji z zakresu dydaktyki telewizyjnej.

Ważnym zagadnieniem poruszonym w książce jest ukazanie perspektyw współdziałania Państwowego Wydawnictwa Naukowego i Telewizji Polskiej. Dotychczasowa współpraca przedstawia się zbyt skromnie, tymczasem pożądane są różne publikacje — podręczniki i skrypty.

Sluchacze Politechniki Telewizyjnej zgłaszają postulaty w zakresie zwiększenia liczby doświadczeń i recenzji celem udoskonalenia pracy telewizji.

Publikacja omawia również zagadnienie skuteczności wykładów telewizyjnych dla studentów I roku studiów technicznych. W badaniach na ten temat uczestniczyły dwie grupy studentów — pierwsza grupa licząca 5580 studentów, którzy zaliczyli I rok studiów, oraz druga grupa licząca 2553 studentów skreślonych w ciągu roku. Studenci obu grup wyrazili zdanie, że telewizja pomogła im w wyborze kierunku studiów, natomiast w minimalnym stopniu w nauce.

Studenci Politechniki Telewizyjnej zgłaszają następujące koncepcje dotyczące wykładów:

- 1) powinny one posiadać prostą strukturę i syntetyczny charakter,
- 2) budowa winna być jasna, logiczna, usystematyzowana i dostosowana do poziomu odbiorcy,
- 3) opracowanie winno być starannie ujęte z uwzględnieniem zasad psychologii i metodyki,
- 4) powinny być konkretne, komunikatywne, ilustrowane oraz zachęcające do samodzielnej pracy z podręcznikiem.

Publikacja podkreśla również znaczenie telewizji jako środka-metody w kształceniu nauczycieli. Stawia się ją przed filmem, radiem i przezrociami. Należy do najważniejszych środków rozpowszechniania informacji i podnoszenia edukacji. Taką funkcję pełnią we Francji — ośrodek telewizyjny w Sévres oraz Saint-Cloud, przeznaczone dla jednego obwodu szkolnego oraz włączone do całej sieci państwowej.

Telewizja posiada bardzo silny ferment mobilizacji, skłaniający do modernizacji procesu nauczania, począwszy od przedszkola aż do szkoły wyższej. Ukazuje i rozwija postęp pedagogiczny.

Publikacja przedstawia możliwości wykorzystania telewizji otwartej oraz telewizji o obwodzie zamkniętym w unowocześnieniu pracy szkolnej. Nauczyciele wszystkich typów szkół stosują już obecnie telewizję w swej pracy. Przykładem może być prof. dr Zofia Krygowska, prowadząca doskonalenie nauczycieli matematyki za pomocą telewizji. Praca nauczyciela telewizyjnego wymaga jednak dużego wkładu pracy i wiedzy dla opracowania wykładu.

Publikacja wskazująca osiągnięcia polskiej i obcej telewizji, jej perspektywy i kierunki rozwoju, zachęca do jej korzystania celem uzyskania największych wyników. Lektura książki o dużych walorach naukowych zawiera wiele nowych myśli do analizy i realizacji w szkołach wyższych i innych typach szkół naszego kraju.

Stefan Szajdak
Środa Wlkp.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: FUNKCJONOWANIE SZKOŁY W ŚRODOWISKU WIEJSKIM. STUDIUM WSI PERYFERYJNEJ

Warszawa 1972, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, ss. 290.

Szkolnictwo polskie znajduje się w przededniu poważnych przemian. Wymogi rewolucji naukowo-technicznej oraz przyspieszenie rozwoju przeobrażeń socjalistycznych wydatnie zwiększają rolę, jaką ma do spełnienia polski system oświatowy. Te okoliczności legły u podstaw zapowiedzianej przez VI Zjazd PZPR decyzji o powszechnym kształceniu na poziomie średnim. Po ogłoszeniu Raportu Komitetu Ekspertów oraz przygotowaniu koncepcji nowego systemu oświaty można spodziewać się podjęcia odpowiednich decyzji politycznych i prawnych w dwusetną rocznicą powstania Komisji Edukacji Narodowej w 1773 roku. Poważna reforma systemu oświatowego, której dalekosiężnego znaczenia nie sposób przecenić, jest obecnie poprzedzana całym szeregiem prac i studiów naukowo-badawczych dotyczących zagadnień programowych, metodycznych, organizacyjnych, materialnych, więzi strukturalnej systemu oświaty z różnymi dziedzinami życia społecznego oraz zagadnień kadrowych.

Jednocześnie prognoza przebiegu procesów demograficznych w obecnym i następnych dziesięcioleciach wskazuje, iż podstawowym źródłem wzrostu liczby ludności naszego kraju są i będą tereny wiejskie. Związane z tym społeczne potrzeby młodzieży wiejskiej na kształcenie nakazują zwrócenie uwagi na poziom i warunki funkcjonowania szkolnictwa na tych terenach. Rzetelna diagnoza obecnej sytuacji winna poprzedzać różnorodne działania społeczno-oświatowe mające na celu upowszechnienie szkolnictwa średniego.

Postulat ten spełnia książka Zbigniewa Kwiecińskiego pt.: „Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej”. Do studiów oraz badań empirycznych nad specyfiką warunków pracy i poziomem funkcjonowania szkoły wiejskiej skłoniły Autora obserwowane od lat symptomy rozbieżności między funkcją założoną szkoły a jej funkcją rzeczywistą: wysoki odsetek osób nie kończących pełnej szkoły podstawowej, niska sprawność dydaktyczna, mniejszy niż w mieście procent absolwentów kontynuujących naukę w szkołach ponadpodstawowych, nieproporcjonalne rozmieszczenie młodzieży w tych szkołach ze względu na miejsce zamieszkania i strukturę społeczną. Ten stan rzeczy zdeternował problematykę pracy, która koncentruje się wokół następujących pytań:

— Jakiego są rozmiary odpadu szkolnego?

— Czy i w jakim stopniu poziom podstawowych umiejętności szkolnych odpowiada

wymaganiom programu i jak się on ma w stosunku do przeciętnego poziomu szkoły (miejskiej i wiejskiej) w danym okresie czasu?

- Czy i w jakim stopniu realizowany jest postulat wszechstronnego rozwoju ucznia szkoły wiejskiej?
- Jakie są przyczyny stwierdzonych rozbieżności pomiędzy funkcją rzeczywistą i założoną szkoły wiejskiej?
- Jak w oparciu o znajomość trudności w pracy szkoły wiejskiej realizować, w stopniu możliwie najwyższym, postawione jej zadania?" (s. 12)

Referowane przez Autora badania zostały przeprowadzone w latach 1966—1968, a ich przedmiotem była szkoła podstawowa (jako całość) w wybranej, peryferyjnej wsi rolniczej Ciche Górze w powiecie nowotarskim.

Rozdział pierwszy omawiający pracę zawiera obszerny przegląd literatury dotyczącej badań poziomu i warunków funkcjonowania szkoły wiejskiej. Odwołanie się do literatury przedmiotu jest zarówno dobrym wstępem do relacji z badań własnych Autora, jak też dużą pomocą dla czytelników pragnących pogłębić znajomość tej problematyki. Z. Kwieciński przypomina najważniejsze wnioski wynikające z badań prowadzonych na gruncie polityki oświatowej (M. Falski, M. Kozakiewicz, R. Zegzdryń, W. Ozga, B. Suchołowski i in.), badań w zakresie teorii nauczania i wychowania (Z. Konopnicki, B. Wilgocka-Okoń, M. Oryl, M. Krawczyk, R. Miller i in.), badań pedeutologicznych (J. Woskowski, M. Maciaszek i in.), badań socjologicznych nad warunkami i skutkami funkcjonowania szkoły wiejskiej (S. Kowalski, J. Chałasiński, M. Trawińska-Kwaśniewska, B. Weber, W. Wincławski, S. Kawula, M. Łoś-Bobińska i in.) oraz badań psychologicznych (S. Baley, J. Kuchta, R. Hilgard, J. Kostrzewski, J. Pieter, A. Sokołowska i in.).

Na plus Autora należy również zaliczyć ujawnienie warsztatu badawczego w rozdziale drugim traktującym o koncepcji badań kompleksowych oraz organizacji badań własnych. Przez badania kompleksowe Z. Kwieciński rozumie „złożoną formę organizacyjną badań poznawczo-wdrożeniowych nad systemem zjawisk lub czynnikiem powiązanych z tym systemem” (s. 55). Odwołując się do już przeprowadzonych badań (Cz. Kupisiewicz, M. Tyszkowa, J. Konopnicki, J. Pieter, J. Kozłowski, R. Wroczyński, Z. Zaborowski, M. Falski, M. J. Szymański i in.), Autor wykazuje, że „istnieje potrzeba badań stanu rzeczywistego szkoły wiejskiej i przyczynowych powiązań funkcji szkoły z systemem oddziaływań wewnątrz tej instytucji i na zewnątrz niej, tzn. z procesami i układem czynników tkwiących w społeczności lokalnej, w rejonie i w społeczeństwie globalnym. Opis zaś tych związków i zależności należy wykorzystać do zaprojektowania optymalnych zmian, ulepszeń pracy szkoły wiejskiej” (s. 61).

W rozważaniach odnośnie koncepcji organizacji monograficznych badań kompleksowych na uwagę zasługuje postulat Z. Kwiecińskiego podnoszący niezbędność współpracy interdyscyplinarnej. W badaniach zależności pomiędzy szkołą a środowiskiem lokalnym i ponadlokalnym niezbędna jest współpraca historyków, etnografów, socjologów, demografów, ekonomistów, specjalistów pomiaru pedagogicznego z poszczególnych „dziedzin” wychowania, jak również pomiaru psychologicznego i socjologicznego, a także lekarzy. Niezbędny jest również udział teoretyków organizacji szkoły, planowania regionalnego, pedagogów społecznych, teoretyków i praktyków nauczania oraz wychowania szkolnego.

Cenne są praktyczne wskazówki Autora dotyczące organizacji i struktury właściwego zespołu badawczego oraz rozważania odnośnie modelu postępowania badawczo-wdrożeniowego w zakresie funkcjonowania szkoły w wiejskiej społeczności lokalnej. W dalszych częściach pracy czytelnik ma możliwość skonfrontowania postulatów i założeń metodologicznych Autora z przebiegiem Jego badań własnych. Omówiono bowiem miejsce badań własnych w badaniach kompleksowych, zastosowane metody oraz środowisko badań. Należy w tym miejscu podkreślić, iż książka

Z. Kwiecińskiego jest jedną z trzech podstawowych prac powstałych w wyniku monograficznych badań środowiskowych we wsi Ciche Górne. Biorący w nich udział W. Winclawski dokonał wszechstronnej analizy genezy rozwoju, funkcji i wzajemnych powiązań elementów wioskowego środowiska wychowawczego¹. Powstała równolegle praca S. Kawuli dotyczy diagnozy aktualnego stanu warunków, celów, treści i środków wychowania w rodzinie, oceny jego rezultatów i relacji wychowania w rodzinie i w szkole.² Ponadto owocem badań jest siedem prac magisterskich oraz szereg innych opracowań naukowych.

Rozdział trzeci zawiera wyniki badań poziomu funkcjonowania szkoły w Cichem Górnym (w aspekcie zasady jednolitości szkolnictwa). Autor wyróżnia przy tym dwa podstawowe efekty tej zasady, czyli postulatu względnie jednolitego poziomu funkcjonowania szkół, niezależnie od środowiska lokalnego i społecznego, w którym pracują. Efekty ilościowe sprowadzają się do likwidacji lub zmniejszenia odsetka osób nie kończących szkoły oraz zwiększenia odsetka osób kończących szkołę w terminie, bez opóźnień. Efekty jakościowe natomiast przejawiają się we względnie wyrównanym poziomie wiadomości i umiejętności uczniów z różnych szkół i środowisk.

Badania sprawności dydaktycznej szkoły przeprowadzone przez Autora dla lat szkolnych 1957/58—1964/65 przy pomocy wskaźnika uczniów promowanych wykazały bardzo zły stan efektów pracy wyrażający się w znacznie wyższym niż przeciętny dla szkół polskich odsetku uczniów nie promowanych do następnej klasy. Również analiza kariery szkolnej ośmiu roczników uczniów urodzonych w latach 1941—1951 wykazała duże opóźnienie w poszczególnych klasach, które doprowadziło do tego, że przeciętnie tylko 38% uczniów kończyło szkołę w terminie. Równie alarmujący jest fakt, iż „przeciętnie aż 40% (sic!) badanych uczniów z analizowanych roczników opuściło szkołę przed ukończeniem ostatniej klasy i przed uzyskaniem świadectwa ukończenia szkoły podstawowej” (s. 99).

Różnorodne aspekty problematyki poziomu i rozwoju podstawowych umiejętności szkolnych uczniów badane były przy pomocy testów pedagogicznych przez Autora, jak też grupę dialektologów i psychologów przy użyciu metod właściwych tym naukom.

Autor szczegółowo relacjonuje wyniki tych badań — za J. Konopnickim do podstawowych umiejętności szkolnych zalicza: umiejętność poprawnego czytania, mówienia i pisania w języku ojczystym oraz elementarne umiejętności matematyczne. W tym miejscu wystarczy stwierdzić, iż badania wykazały niezadowalający poziom umiejętności z punktu widzenia wymagań szkoły, jak też znaczną różnicę w porównaniu z przeciętnymi osiągnięciami uczniów szkół polskich.

Rozdział czwarty zatytułowany: „Wychowanie człowieka wszechstronnie rozwiniętego” zawiera niektóre aspekty wyników wszechstronnego wychowania uczniów badanej szkoły. Przy pomocy różnorodnych metod badano efekty prowadzonego przez szkołę wychowania do kultury, do życia społecznego oraz do pracy. Zrelacjonowane w tym rozdziale badania wskazują, iż jedno z podstawowych zadań szkoły, tj. wszechstronne wychowanie dziecka, nie jest realizowane w dostatecznym stopniu. W tym też zakresie istnieje silna rozbieżność pomiędzy stanem założonym, postulowanym a rzeczywistym funkcjonowaniem szkoły. Zdaniem Autora „rozbieżność ta uwarunkowana jest z jednej strony brakiem podstaw w postaci odpowiedniego poziomu podstawowych umiejętności szkolnych, a z drugiej strony jest uwarunkowana, podobnie jak i ów poziom podstawowych umiejętności, kompleksem czynników modyfikujących pracę szkoły na zewnątrz i wewnątrz społeczności lokalnej i szkoły” (s. 190).

¹ W. Winclawski: Przemiany środowiska wychowawczego wsi peryferyjnej. Studium wioski Ciche Górne powiatu nowotarskiego. Wrocław 1971.

² S. Kawula: Wychowanie w rodzinie wiejskiej (w druku).

Na uwagę zasługuje podjęta przez Z. Kwiecińskiego w rozdziale piątym próba systematyzacji czynników i przyczyn znacznej rozbieżności pomiędzy założonym a rzeczywistym poziomem funkcjonowania szkoły, co zostało wielokrotnie stwierdzone powyżej. Autor wstępnie wyróżnia kilka podstawowych grup przyczyn, jak ekologiczne, ekonomiczno-społeczne, społeczno-pedagogiczne i biospołeczne. Następnie na przykładzie badanej szkoły podaje rzeczywiste implikacje działania czynników składających się na wyżej wyróżnione grupy. I tak jeśli idzie o przyczyny ekologiczne, na szkołę wiejską i jej uczniów działają bezpośrednio lub pośrednio takie czynniki, jak usytuowanie i charakter rejonu, położenie wsi w rejonie, położenie domu i gospodarstwa w danej części wsi oraz droga ucznia do szkoły. Wyniki badań pozwalają zaliczyć do grupy przyczyn ekonomiczno-społecznych warunkujących funkcjonowanie szkoły takie czynniki, jak strukturę społeczną i zawodową wsi, sytuację ekonomiczną rodziny oraz sytuację materialną nauczycieli i szkoły. Badanie przyczyn społeczno-kulturowych sprowadzało się do oceny zgodności lub rozbieżności istniejącej we wsi tradycji z celami i treściami oddziaływania szkoły, co pociągało za sobą korzystne lub niekorzystne warunki do jej funkcjonowania. W omawianym rozdziale istotne jest zwrócenie uwagi przez Autora na takie czynniki zaliczane do grupy przyczyn społeczno-pedagogicznych, jak selekcja społeczna do zawodu nauczycielskiego i w zawodzie nauczycielskim, praca nadzoru szkolnego, kwalifikacje nauczycieli i ich stosunek do pracy, poziom organizacji i efektywności pracy szkoły jako całości, metody i formy pracy poszczególnych nauczycieli, wychowanie w rodzinie. Również przyczyny biospołeczne, to znaczy związane z rozwojem organizmu dziecka społecznie uwarunkowanym, mogą powodować trudności w funkcjonowaniu szkoły. W tym miejscu należy podkreślić, iż Autor nie roszcząc sobie pretensji do wyczerpania listy przyczyn powodujących trudności w funkcjonowaniu szkoły wiejskiej potwierdza działanie wymienionych przez siebie czynników wynikami badań empirycznych własnych lub osób towarzyszących.

Rozdział szósty zawiera rozważania na temat możliwości podniesienia poziomu funkcjonowania szkoły wiejskiej. Opierając się na wynikach badań Autor analizuje poszczególne przyczyny, mając na uwadze problemy możliwości likwidacji lub wyrównania trudności w funkcjonowaniu szkoły wiejskiej w ogóle oraz projekt ulepszeń. Swego rodzaju częściową realizacją tych postulatów była próba wdrożeń podjęta w postaci działań praktycznych w szkole podstawowej w Cichem Górnym w latach 1966—1968. Opis tej próby zespołowych działań praktycznych, mimo iż dokonanej w jednej placówce, może być pożyteczną wskazówką dla osób pragnących doprowadzić do likwidacji rozbieżności pomiędzy funkcją rzeczywistą i założoną szkoły w ramach zwykłych możliwości ośmioklasowej szkoły podstawowej we wsi chłopskiej.

Praca Z. Kwiecińskiego, odznaczająca się śmiałością stawianych hipotez badawczych oraz szerokim spojrzeniem na wielość czynników determinujących funkcjonowanie szkoły wiejskiej, może być dużą pomocą dla badaczy pragnących pogłębić stawianą przez Autora problematykę, jak również dla działaczy i praktyków oświatowych poszukujących naukowych podstaw dla podejmowanych przez siebie decyzji. Również nauczyciele pracujący w szkołach wiejskich znajdują w niej rozważania i praktyczne wskazówki mogące być dużą pomocą w ich codziennej pracy.

Paweł Biernacki
Warszawa

NOWE INSTYTUTY W RESORCIE OŚWIATY I WYCHOWANIA

Decyzją Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 1972 r. (Monitor Polski 1972, nr 32) powołane zostały w resorcie oświaty i wychowania nowe placówki naukowo-badawcze, a mianowicie: Instytut Programów Szkolnych, Instytut Kształcenia Zawodowego, Instytut Badań nad Młodzieżą oraz Instytut Kształcenia Nauczycieli. Dyrektorami wymienionych instytutów (w podanej kolejności) zostali mianowani: dr hab. Maksymilian Maciaszek, prof. dr Tadeusz Nowacki, doc. dr hab. Józef Mika i dr hab. Stanisław Krawcewicz. Równocześnie dotychczasowy Instytut Pedagogiki, jedyny instytut naukowo-badawczy resortu, został przekształcony w Instytut Badań Pedagogicznych, a jego dyrektorem pozostał nadal prof. dr Wincenty Okoń. Ministerstwo Oświaty i Wychowania zapewniło sobie w ten sposób szerokie zaplecze naukowe, którego brak dawał znać o sobie w poprzednich okresach.

Głównym zadaniem Instytutu Programów Szkolnych jest prowadzenie prac naukowo-badawczych w zakresie treści i metod kształcenia ogólnego oraz opracowywanie programów dla przedszkoli, szkół podstawowych, szkół średnich ogólnokształcących, szkół specjalnych, szkół dla pracujących oraz dla działu kształcenia ogólnego szkół zawodowych. W gestii tego instytutu leżą również sprawy form i metod realizacji programów, opracowywanie koncepcji pracy wychowawczej szkoły związanej z procesem dydaktycznym, sprawy podręczników dla uczniów i dla nauczycieli.

Rola Instytutu Kształcenia Zawodowego sprowadza się głównie do pracy naukowo-badawczej nad problematyką społeczną, ekonomiczną i pedagogiczną szkolnictwa zawodowego oraz jego powiązaniem z gospodarką i kulturą narodową. Istotnym elementem tych powiązań jest planowanie i prognozowanie rozwoju szkolnictwa zawodowego przede wszystkim na tle zapotrzebowania na kadry specjalistów w poszczególnych działach gospodarki i kultury, a nadto opracowywanie programów, badanie ich przydatności i wiele innych istotnych spraw niezwykle złożonej struktury tego szkolnictwa.

Instytut Badań nad Młodzieżą jest w naszej rzeczywistości czymś zupełnie nowym. Nastawia się on na rozwiązywanie zagadnień związanych z doskonaleniem wszechstronnego rozwoju i wychowania młodzieży. Przedmiotem jego zainteresowań badawczych będą treści, formy i metody wychowania szkolnego i rodzinnego, oddziaływania środowiskowe, stan i warunki rozwoju fizycznego, problem reorientacji i poradnictwa zawodowego, sprawy zatrudnienia, postawy polityczne, społeczne i moralne młodzieży. Instytut będzie opracowywał programy działalności wychowawczej, będzie się interesował uczestnictwem młodzieży w życiu społecznym i politycznym, zajmie się również problematyką niedostosowania społecznego.

Instytut Kształcenia Nauczycieli powstał na miejscu byłego Centralnego Ośrodka Metodycznego. Ma się on zająć kształceniem i doskonaleniem nauczycieli oraz prowadzeniem badań nad zawodem nauczycielskim.

JUBILEUSZ 60-LECIA „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

W dniu 15 grudnia 1972 r. odbyło się rozszerzone zebranie Rady Redakcyjnej z udziałem Sekretariatu Zarządu Głównego ZNP, Dyrekcji Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia” i redaktorów naczelnych czasopism pedagogicznych. Zebranie miało charakter uroczysty, ponieważ było poświęcone charakterystyce długiej, 60-letniej drogi tego najstarszego czasopisma pedagogicznego w kraju. Zebranie zagał wiceprezes ZG ZNP Tadeusz Toczek, wskazując na charakterystyczną zbieżność jego historii z dziejami Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz jego zasługi w kontynuowaniu postępowego nurtu myśli pedagogicznej przed rokiem 1918 i w dwudziestoleciu międzywojennym. Dorobek „Ruchu Pedagogicznego” na odcinku oświatowym i na polu wychowania przedstawił na zebraniu redaktor naczelny pisma, doc. dr Wacław Wojtyński, podkreślając główne zagadnienia, wokół których ogniskowała się aktywność najlepszych autorów i współpracowników „Ruchu Pedagogicznego”. Należą do nich: walka o rozwój szkolnictwa elementarnego przed i na progu niepodległości, następnie popularyzacja idei siedmioklasowej szkoły powszechnej jako szkoły jednolitej i obowiązkowej dla wszystkich dzieci, szerzenie postulatów kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym, walka o demokratyczne ideały wychowania i kształcenia. Czas po II wojnie światowej i powstaniu Polski Ludowej — to lata bliskiej i serdecznej więzi czasopisma z nową rzeczywistością odbudowy i budowy nowej oświaty, socjalistycznej pedagogiki i socjalistycznej szkoły.

W dyskusji zwrócono uwagę na zadania czekające „Ruch Pedagogiczny” i inne czasopisma pedagogiczne w najbliższych latach, w związku z czekającą nas przebudową szkolnictwa, w związku z kształtowaniem oblicza organizacyjno-programowego powszechnej szkoły średniej.

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH NA KONFERENCJI W TOKIO

Podstawowym tematem III Międzynarodowej Konferencji UNESCO, która odbyła się w Tokio w dniach 25 lipca — 7 sierpnia 1972 r., były tendencje rozwojowe oświaty dorosłych i jej rola w ramach kształcenia ustawicznego.

Na konferencji uczestniczyli przedstawiciele 86 krajów, w tym po raz pierwszy trzyosobowa delegacja polska pod przewodnictwem prof. dra Czesława Kupisiewicza oraz kilkudziesięciu przedstawicieli międzynarodowych organizacji społecznych współpracujących z UNESCO.

Konferencja wykazała, że w procesie doskonalenia systemu oświaty i wychowania dorosłych nastąpiło na świecie wiele korzystnych zmian. Należą do nich przede wszystkim: rozszerzenie uczestnictwa państw w finansowaniu i koordynacji pozaszkolnego nauczania, wykorzystanie nowych środków łączności, zwiększenie roli uniwersytetów w kształceniu dorosłych, wprowadzanie obligatoryjnych form dokształcania i doskonalenia zawodowego, rozwój wszelkiego rodzaju studiów podyplomowych oraz rozszerzenie międzynarodowej współpracy w tej dziedzinie. Na uwagę zasługuje także szerokie wejście oświaty dorosłych na wieś, obejmowanie coraz większej liczby robotników kształceniem, dokształcaniem ogólnym i zawodowym oraz rozwój różnorodnych form i programów oświatowych dla kobiet. Powstają również specjalne programy edukacji młodzieży, która z różnych względów nie otrzymała odpowiedniego obowiązkowego wykształcenia w szkole. Wzbogaciła się także teoria oświaty dorosłych, udoskonalono programy i metody nauczania, powstała pokaźna armia nauczycieli i organizatorów oświaty dorosłych.

Tematem obrad plenarnych były kierunki i tendencje rozwoju oświaty dorosłych w ostatnich 10 latach. W Komisji I omawiano zagadnienia planowania, administrowania i finansowania oświaty dorosłych. Komisja II obradowała na temat metod i środków kształcenia dorosłych.

Niektórzy delegaci w swoich wystąpieniach wskazywali na to, że w wielu krajach nie prowadzi się prawidłowej polityki w dziedzinie nauczania dorosłych, że bardzo często rozwój oświaty dorosłych uzależniony jest od inicjatywy jednostki i że przydzielone kredyty są za małe w stosunku do nieodzownych potrzeb. Nauczanie dorosłych nie jest także uwzględnione w programach rozwoju gospodarczego i społecznego krajów. Niedostateczna jest jeszcze ilość organizatorów i nauczycieli oświaty dorosłych. Niewystarczające jest także wyposażenie w pomoce naukowe placówek oświaty dorosłych. Wskazywano również na fakt niedoceniaenia przez dorosłych w wielu krajach potrzeby uczenia się, a w związku z tym postulowano intensyfikację badań socjologicznych, psychologicznych i psychopedagogicznych na temat tego problemu, który nazwano kryzysem nauczania. Wyniki tych badań przyczynią się do unowocześnienia form i metod nauczania dorosłych. Akcentowano potrzebę takiego programowania nauczania dorosłych, aby dawało ono optymalne wyniki z punktu widzenia ekonomicznego i społecznego rozwoju społeczeństwa, a także zabezpieczało indywidualne potrzeby ludzkie.

Podstawowym zadaniem oświaty dorosłych jest zabezpieczenie możliwości nauki

wszystkim tym, którzy przekroczyli wiek szkolny, a także tej części młodzieży, która z różnych powodów nie ma możliwości uczęszczania do szkoły.

Aby oświata dorosłych mogła spełniać dobrze powierzone jej zadania, nie może ona kopiować form szkolnych, lecz musi stworzyć nową strukturę organizacyjno-programową, która zniesie granice oddzielające nauczanie szkolne od pozaszkolnego. Jest to szczególnie ważne w okresie wprowadzania systemu kształcenia ustawicznego, w którym oświata dorosłych będzie odgrywała coraz ważniejszą rolę. Zadaniem wszystkich form oświatowych szkolnych i pozaszkolnych dla młodzieży i dorosłych powinno być danie każdemu jednakowych możliwości uzupełniania i podwyższania swoich wiadomości ogólnych i zawodowych w trakcie całego życia przez samokształcenie. Szczególną rolę w tym względzie powinny odegrać szkoły dla młodzieży.

Oświata dorosłych nie może być traktowana jako środek mający na celu uzupełnienie niedostatków w wykształceniu szkolnym. Jest ona jak gdyby kontynuacją nauki szkolnej i jako bardziej elastyczna pod względem programowo-organizacyjnym bliższa potrzebom życia, może przyczynić się do unowocześnienia szkolnictwa.

Spełni ona tę rolę, jeśli stworzy możliwość pełnego uczestnictwa ludziom korzystającym z jej usług w wyborze treści i metod nauczania. Przyczyni się to także do lepszego dostosowania programów nauczania do potrzeb indywidualnych i społeczno-gospodarczych. Nauczanie dorosłych może doprowadzić do poprawy stosunków i lepszego zrozumienia między uczniami a nauczycielami oraz wpłynąć korzystnie na demokratyzację oświaty.

Przestrzegano także przed pomniejszaniem znaczenia dążenia młodzieży do unowocześnienia pracy szkoły. W wielu krajach metody stosowane w wykształceniu dorosłych mogą być wzorem dla szkoły, którą z reguły cechuje schematyzm i autorytatywne podejście do uczniów. Wpływ tych metod, które zakładają udział intelektualny i emocjonalny uczących się oraz prace w grupach, tworzenie pomostów między nauką a pracą jako bardzo bliskiej koncepcji nauczania ustawicznego, może być zbawienny dla całego systemu oświaty i wychowania.

Traktując oświatę dorosłych jako czynnik społeczno-ekonomicznego i kulturalnego rozwoju wskazywano na potrzebę opracowania kompleksu przedsięwzięć w dziedzinie nauczania dorosłych z funkcjonalnego punktu widzenia. Kształcenie ustawiczne, w tym przede wszystkim oświata dorosłych, powinno przygotowywać człowieka do wypełniania zadań, jakie ma on do spełnienia w ciągu całego swojego życia, a nie tylko w działalności produkcyjnej. Zdobyta w tym systemie wiedza miałaby charakter funkcjonalny, to znaczy odpowiadałaby jednocześnie potrzebom związanym z rozwojem ekonomicznym, postępem społecznym i przyczyniłaby się do rozkwitu osobowości człowieka.

Wielu delegatów wypowiedziało się na temat roli i zadań związków zawodowych w rozwoju oświaty dla pracujących, omawiając aktualne wyniki i doświadczenia w związkowej działalności oświatowej, akcentując potrzebę rozszerzenia zakresu form pomocy uczącym się pracownikom. Delegacja polska przedłożyła Konferencji referat nt. roli i zadań związków zawodowych w Polsce w rozwoju oświaty dla pracujących. Podkreślono w nim, że działalność oświatowo-wychowawcza ogniw i instancji związkowych jest integralną, ważną częścią programu ruchu zawodowego. Program działalności związków zawodowych w tej dziedzinie określają potrzeby ludzi pracy. Aby sprostać tym potrzebom, związki zawodowe rozwijają działalność inspiratorsko-postulatywną i kontrolno-oceniającą wobec administracji państwowej i gospodarczej, a zwłaszcza w zakresie realizacji ważnych obowiązków wynikających z uchwał VI Zjazdu PZPR oraz programu działania Rządu, oraz udzielają bezpośredniej pomocy pracownikom w nauce, a także w miarę potrzeby ich dzieciom. Działalność ta wspiera wysiłki państwa, zmierzające do rozwiązania wielu problemów oświatowych, utrudniających sytuację uczącym się pracownikom.

Jednakże główną uwagę konferencja zwróciła na te aspekty oświaty dorosłych, które wiążą się z wprowadzaniem systemu oświaty ustawicznej oraz rewolucją naukowo-techniczną. Toteż zainteresowanie wywołał referat prof. dra Ryszarda Wroczyńskiego na temat kształcenia permanentnego w aspekcie rewolucji naukowej i technicznej, w którym autor pokazał skutki, jakie pociąga gwałtowny postęp techniczny w odniesieniu do oświaty dorosłych. Postęp w każdej dziedzinie życia zmusza człowieka do ciągłego kształcenia się przez całe życie. A skoro tak, generalnej przebudowie należy poddać cały system oświatowy. Oświata dorosłych winna być częścią tego systemu. Problemem tym zajmowały się głównie kraje wysoko uprzemysłowione, takie jak np.: Związek Radziecki, Stany Zjednoczone, Japonia. Delegacja Związku Radzieckiego na czele z prof. drem M. A. Markuszewiczem przekazała uczestnikom konferencji dwa opracowania: „O oświacie dorosłych w ZSRR” i „O rozwoju oświaty dorosłych w Uzbekistanie i innych republikach środkowej Azji i Kazachstanie”. Opracowania te oraz wystąpienia członków delegacji radzieckiej pozwoliły uczestnikom konferencji poznać duży dorobek Kraju Rad na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat w teorii i praktyce oświaty dorosłych oraz wzbogaciły treść i osiągnięcia konferencji. Kraje rozwijające się interesowały się głównie tradycyjnie problemami związanymi z likwidacją analfabetyzmu, rolą oświaty dorosłych w procesie demokratyzacji, ekonomicznego i kulturalnego rozwoju kraju, metodami i środkami kształcenia dorosłych oraz planowaniem, administrowaniem i finansowaniem oświaty dorosłych.

Wystąpienie przewodniczącego delegacji polskiej prof. dra Czesława Kupisiewicza nt. „Nauczanie programowane w oświacie dorosłych” oraz przekazane Prezydium Konferencji jego opracowanie „Niektóre zasady modernizacji systemu szkolnego jako podstawy dla oświaty dorosłych” tematycznie wiązały się z głównym nurtem dyskusji na Komisji II. Materiały i wystąpienia delegacji polskiej stanowiły podstawę do podjęcia przez konferencję niektórych rezolucji dotyczących się zarówno problemów natury ogólniejszej, jak i bardziej szczegółowych, odnoszących się np. do form i metod nauczania dorosłych — w tym ostatnim względzie pomocne były prace prof. dra Czesława Kupisiewicza,

Retrospektywne spojrzenie na rozwój oświaty dorosłych

Do niedawna w wielu krajach istniały jeszcze dwa paralelne systemy nauczania — formalny system szkolny (dla dzieci i młodzieży) i nauczanie dorosłych. W latach sześćdziesiątych zaczęły się te dwa systemy wzajemnie uzupełniać. Nauczanie dorosłych zaczęło wspierać szkołę w jej funkcjach: dokształcania w zakresie obowiązkowej szkoły, przygotowania absolwenta szkoły do podjęcia ściśle określonej pracy, rozwiązywania problemów związanych z odsiewem i odpadem, korepetycji i zbiorowych konsultacji itp., a szkoła (dla młodzieży) zwróciła większą uwagę na przygotowanie swoich uczniów do korzystania z różnych form oświaty dla pracujących.

Jednym słowem, oświata dorosłych, a także szkoła stały się bardziej funkcjonalne, wyszły bowiem naprzeciw konkretnym potrzebom życia. W przewyższeniu humanistycznych 19-wiecznych koncepcji oświaty dorosłych niemałą rolę odegrała alfabetyzacja funkcjonalna, która zwróciła uwagę pedagogów na potrzebę wiązania nauczania z zainteresowaniami i pracą zawodową człowieka dorosłego. Oświata powinna jednoczyć praktykę i teorię z pracą i nauką. Związek ten np. przyczynia się do łagodzenia skutków bezrobocia. Dużą rolę odgrywają w tym względzie kursy przygotowawcze do podjęcia innej pracy oraz szkoły zawodowe-wieczorowe i zaoczne, umożliwiające przekwalifikowanie się i zdobycie nowego zawodu bez po-

trzeby przerywania pracy zawodowej. Rzeczą charakterystyczną jest, że funkcjonalność oświaty nie jest traktowana wyłącznie z punktu widzenia ekonomicznego, ale także społecznego i że występuje ona zarówno w krajach przemysłowo rozwiniętych, jak i rozwijających się. Obserwuje się zjawisko nawiązywania współpracy między poszczególnymi instytucjami i organizacjami społecznymi, zajmującymi się oświatą dorosłych oraz tendencje do ujednoczenia zarządzania i finansowania nauczania dorosłych, przy czym niektóre kraje uważają, że nadmierna centralizacja oświaty dorosłych mogłaby się okazać szkodliwa. W krajach tych zamierza się przekazać planowanie i sprawowanie kontroli nad oświatą dorosłych prowincjonalnym, miejskim i innym nierządowym instytucjom.

We wszystkich krajach prawie podjęto szereg decyzji porządkujących formalno-prawną sytuację oświaty dorosłych i jej finansowanie ze źródeł państwowych. W dalszym ciągu jednak budżety państwowe nie zabezpieczają niezbędnych potrzeb oświaty dorosłych.

Cechą znamionującą rozwój oświaty dorosłych w ostatnich latach było objęcie nauczaniem dorosłych znacznie większej liczby uczestników niż kiedykolwiek przedtem.

Konferencja uznała, że poznanie i wykorzystanie rezerw tkwiących w ludziach dorosłych jest warunkiem szybkiego rozwoju ekonomicznego i społecznego kraju. Oświata dorosłych siłą rzeczy powinna być motorem przemian. Coraz szybszy wzrost nowości technicznych wprowadzanych do przemysłu, usług i rolnictwa wymaga np. stałego szkolenia i przekwalifikowywania robotników wszystkich zawodów i na wszystkich stanowiskach pracy. Jednym ze sposobów zapobiegania bezrobociu w wielu krajach jest kształcenie robotników w nowych zawodach. Tyczy się to tych robotników, których praca stała się nieprzydatna w związku z wprowadzaniem do produkcji i usług zdobyczy rewolucji naukowo-technicznej.

Ustawiczne kształcenie, podkreślało to wielu pedagogów, jest także czynnikiem rozwoju kulturalnego społeczeństwa. Aby ten rozwój przyspieszyć, należy szerzej propagować techniczne, naukowe, artystyczne, intelektualne umiejętności człowieka, a przede wszystkim aktywne uczestnictwo ludzi z wszystkich warstw w twórczej działalności. Tę aktywność można osiągnąć przez wyrabianie twórczej postawy uczniów, formowanie estetycznej, moralnej i obywatelskiej postawy człowieka. Pociąga to za sobą cały szereg bardzo różnorodnych problemów, takich jak np. stworzenie odpowiedniej infrastruktury, centra kulturalne, biblioteki, muzea, kluby sportowe, centra audiowizualne itd., przygotowanie specjalistów i pracowników kulturalno-oświatowych, odpowiednie wykorzystanie istniejących środków masowej informacji itp.

Wszyscy byli zgodni co do tego, że w dziedzinie metod i środków kształcenia dorosłych nastąpiły w świecie w ostatnich dziesięciu latach bardzo korzystne zmiany. Stwierdzenie to uzasadniają: rozwój i permanentne doskonalenie środków audiowizualnych i innych pomocy naukowych, ich powszechnie i lepsze pod względem metodycznym stosowanie przez wykładowców oświaty dorosłych, a także, co jest niezwykłe ważne, przez coraz szersze kręgi społeczeństwa dla celów samokształcenia. Z największą pomocą w nauczaniu dorosłych przychodzą radio i telewizja, głównie ze względu na ich walory ekonomiczne. Mogłyby być one jeszcze bardziej skuteczne, gdyby wprowadzono praktyczny system odwrotnej łączności, który umożliwiłby uczącym się aktywny udział w nauczaniu.

Postęp w stosowaniu nowoczesnych metod i środków widoczny jest najbardziej w placówkach tzw. wyżej zorganizowanych, dysponujących odpowiednią bazą dydaktyczną, kadrową, zapleczem technicznym. Dają się nawet zauważyć występujące w tym względzie różnice pomiędzy placówkami wielkomiejskimi a odległymi od centrum życia gospodarczego i kulturalnego — oczywiście na niekorzyść tych ostatnich. Pogłębia to jeszcze bardziej różnice społeczno-kulturowe. Wydaje się jednak,

że najbliższe lata wyrównają w tym względzie istniejące jeszcze dzisiaj dysproporcje.

Konferencja, której rangę charakteryzuje udział wybitnych pedagogów 86 krajów, w tym ministrów oświaty, a także obecność premiera Japonii pana Rakney Tanaka i pana René Mayeux — dyrektora generalnego w ONZ do spraw oświaty, nauki i kultury (UNESCO), zakończyła swe obrady podjęciem rezolucji, w której wyraża się dorobek całej konferencji. Rezolucja wskazuje na stale rosnące znaczenie oświaty dorosłych w życiu człowieka, postuluje rozwój oświaty ustawicznej, ułatwiającej przystosowanie się do rewolucyjnych niekiedy przeobrażeń. Kształcenie ustawiczne ma chronić człowieka przed nieprzydatnością, a więc gwarantować mu pewność jutra.

Stąd jego wielkie znaczenie społeczne i humanistyczne. Aby oświata mogła spełnić to zadanie, musi zmienić przede wszystkim treści programowe i metody nauczania w takim kierunku, aby wiedza zdobyta w szkole mogła służyć dobrze człowiekowi w pracy oraz ułatwiać mu kształcenie ustawiczne i samokształcenie w jego długim życiu zawodowym i społecznym, w czasie którego zachodzą przecież istotne zmiany w technice, technologii, organizacji pracy. Oświata dorosłych musi człowiekowi ułatwiać nie tylko dostosowywanie się do tych zmian, ale także wyrobienie twórczego stosunku do tego co nowe i postępowe. Wykorzystanie dorobku konferencji tokijskiej będzie miało niewątpliwy wpływ na dalszy rozwój oświaty dorosłych w wielu krajach.

Stanisław Suchy

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЧЕСЛАВ БАНАХ: Молодёжь это динамический фактор социального и экономического развития Польши	125
КАРОЛЬ КОТЛОВСКИ: Попытка установления принципов моделирования в среде в центре больших городов	136
ЕЖИ МИКУЛЬСКИ: Школа в среде — модель организации воспитательной среды в центре больших городов	155
ВОИЦЕХ МАРЧУК: Свободное время и формы его использования	166
РЫШАРД ВЕНЦКОВСКИ: Общественная структура школьного класса и проблема индивидуализации	180

200 ГОДОВЩИНА КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВАЦЛАВ НАИМОВИЧ: Педагогическая деятельность Хугона Коллонтая	192
---	-----

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

СТАНИСЛАВ КРАВЦЕВИЧ: Открытые университеты в Англии	208
---	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Из исследований по вопросам стиля работы учителя	211
МАРИЯ КАСПШИК: Программированное обучение и некоторые воспитательные проблемы	216
МАРИЯ СИНЯРСКА: Выработка самоуправления и ответственности молодежи путем участия в управлении школой	220
МАРИАН СНЕЖИНЬСКИ: Воспитательные функции семейного дома и общественное неприкосновенность детей	232
ХЕНРИК КУЛЯС: Профессиональные aspirations и мотивировка выбора профессии учениками восьмых классов двоякого рода сельской среды	239

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТЕФАН ШАЙДАК: Телевидение в высшей школе	246
ПАВЕЛ БЕРНАЦКИ: Збигнев Квечиньски — Функционирование школы в городской среде	248

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ВВ.: Новые институты в министерстве просвещения	252
---	-----

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

СТАНИСЛАВ СУХЫ: Проблемы образования взрослых на Конференции в Токио	254
--	-----

CONTENTS

ARTICLES

CZESŁAW BANACH: Young people is the dynamics factor of social and economical growth of Poland	125
KAROL KOTŁOWSKI: Attempt to establish the pedagogical modelling principles	136
JERZY MIKULSKI: Environmental school as a model of organizing of educational center in large cities	155
WOJCIECH MARCZYK: Time-off — how to make it	166
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Social Structure of a School-class and the Question of Individualization	180

200th ANNIVERSARY OF NATIONAL BOARD OF EDUCATION

WACŁAW NAJMOWICZ: Pedagogical activity of Hugo Kołłątaj	192
---	-----

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

STANISŁAW KRAWCEWICZ: University of the Aire	208
--	-----

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TRIALS AND EXPERIMENTS

LUDWIK BANDURA: From the research on the style of teachers work	211
MARIA KASPRZYK: Programmed teaching an some educational problems	216
MARIA SINIARSKA: Developing autonomy and reliability of the youth through their contribution to the management of a school	220
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Educational function of home life and social misadaptation of children	222
HENRYK KULAS: Vocational aspirations and motives for the choice of occupation of eight class pupils descending from two different rural centers	239

CRITIQUES AND REPORTS ON BOOKS

STEFAN SZAJDAK: Television of higher education institutes	246
PAWEŁ BIERNACKI: Zbigniew Kwieciński — The school in great town	248

COUNTRY CHRONICLE

WW.: New institute in polish Board of Education	252
---	-----

EXTERNAL CHRONICLE

STANISŁAW SUCHY: Problems of the adults education discussed at the Tokyo Conference	254
---	-----