

# RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XV (XLVII) LISTOPAD—GRUDZIEŃ 1973

---

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

STANISŁAW KAWULA: Rodzina a start społeczny młodzieży . . . . .	745
MIECZYŚLAW PACHOLARZ: Funkcja społeczna szkoły w środowisku wiejskim . . . . .	764
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Więź społeczna mieszkańców uprzemysławiającego się miasta a problem niedostosowania społecznego młodzieży . . . . .	777
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Rola środowiska i więzi społecznych w pracy i życiu harcerzy . . . . .	790

## DYSKUSJE I POLEMIKI

JÓZEF OLESIAK: Uczeń utalentowany — skarb do wykorzystania . . . . .	804
--	-----

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ANDRZEJ SZYSZKO-BOHUSZ: Eksperyment wychowawczy w „Szkole-laboratorium” WSP w Krakowie . . . . .	815
ZOFIA BRAŃKA: Rola telewizji jako formy spędzania czasu wolnego uczniów VIII klasy szkoły podstawowej w środowisku wielkomiejskim . . . . .	826
MARIAN JANIGA: Rola doświadczeń osobistych w przełamywaniu społecznej bierności . . . . .	834
JANINA WÓJTOWICZ: Aktywność zawodowa i społeczna nauczycieli studiujących zaocznie . . . . .	839

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

EMILIA BADURA: Zbigniew Zaborowski — Stosunki międzyludzkie a wychowanie . . . . .	851
STEFAN SZAJDAK: Ryszard Wroczyński — Edukacja permanentna . . . . .	856
STEFAN SZAJDAK: Jerzy Mikulski — Szkoła środowiskowa w wielkim mieście . . . . .	859
ALEKSANDER MACIESZA: W. O. Lester Smith — Government of Education . . . . .	861

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	865
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	869
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	872

## KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ SZUBA: Kierunek: szkoła gminna. Zmiany w kształceniu nauczycielek przedszkoli . . . . .	877
---	-----

## KRONIKA ZAGRANICZNA

IGNACY SZANIAWSKI: Z udziału w konferencji naukowej w Bułgarii . . . . .	881
--	-----

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

STANISŁAW KAWULA  
TORUŃ

**RODZINA A START SPOŁECZNY MŁODZIEŻY****1. Wprowadzenie**

Start społeczny dzieci i młodzieży jest podstawowym warunkiem uzyskania przez nią określonej pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie dorosłych. Wkraczanie młodzieży w życie społeczne, zdobywanie przez nią różnych zawodów i miejsca w zawodzie oraz osiąganie wszelkiego powodzenia w dużym stopniu zależy od warunków jej „startu”. Start społeczny młodzieży naszego kraju w coraz większym stopniu zależy od jej właściwego wykształcenia.

Dlatego też jednym z węzłowych zadań polityki społecznej i oświatowej w naszym kraju jest więc coraz to szersze (w układzie klasowo-warstwowym i środowiskowym) upowszechnianie wiedzy poprzez kształcenie całego społeczeństwa oraz zrównywanie startu społeczno-oświatowego młodzieży. Jednak, mimo niewątpliwych osiągnięć w tym zakresie, występują jeszcze w naszym kraju procesy szeroko rozumianej selekcji oświatowej (zjawiska zróżnicowania dróg i możliwości kształcenia dzieci i młodzieży na różnych szczeblach), powodujące w efekcie utrzymywanie się zróżnicowań społecznych i oświatowych.

Wśród przejawów istniejących jeszcze nierówności szans oświatowych i społecznych dzieci i młodzieży uznaje się, jako istotne, m.in. ekono-

miczną, społeczną i kulturalną nierówność warunków, w jakich dziecko się rozwija, wzrasta, uczy się i dojrzewa.<sup>1</sup>

Wymienia się też wiele różnorodnych czynników wyznaczających kariery szkolne młodzieży, będące równocześnie czynnikami selekcji społeczno-oświatowych. Nasi uczeni są zgodni co do tego, iż uwarunkowania startu społecznego dzieci i młodzieży, selekcji oświatowych, powodzeń i niepowodzeń szkolnych są złożone i składa się na nie zespół różnorodnych czynników, które oddziałują kompleksowo.<sup>2</sup> Start społeczny młodzieży oraz przebieg jej karier szkolnych i uwarunkowania selekcji oświatowo-społecznych są wyznaczane następującymi grupami czynników:

- a) czynnikami przestrzenno-społecznymi (struktura społeczno-gospodarcza rejonu i stan sieci szkolnej różnych typów, dynamika przemian rozmaitych środowisk, potrzeby kadrowe kraju i rejonu, sytuacja przestrzenna i społeczno-ekonomiczna ludności z punktu widzenia dostępności do oświaty itd.);
- b) czynnikami „szkolnymi” (polityka oświatowa, ustrój i organizacja szkolnictwa, poziom i warunki funkcjonowania szkół różnych typów, kompensacja w zakresie wyrównywania warunków kształcenia młodzieży, informacja w zakresie warunków dalszej nauki po skończeniu szkoły podstawowej itd.);
- c) czynnikami biopsychicznymi (warunki i możliwości intelektualne ucznia, upośledzenia i opóźnienia w rozwoju psychicznym i fizycznym);
- d) czynnikami psychospołecznymi (pochodzenie społeczne rodziców ucznia, zawód i wykształcenie rodziców, warunki materialne rodziny, tradycje kulturalne i zawodowe rodziny i społeczności lokalnej, np. wzory i wyobrażenia o prestiżu, awansie i karierze życiowej, poziom aspiracji szkolnych rodziców i dzieci z różnych środowisk i warstw społecznych, współzależność między aspiracjami rodziców i dzieci a sukcesami szkolnymi dzieci oraz świadomość wychowawcza rodziców).

W niniejszym opracowaniu, zgodnie z problemem zawartym w tytule, zajmiemy się rozpatrzeniem związków i zależności pomiędzy niektórymi czynnikami wymienionymi w czwartej grupie (czynniki psychospołeczne)

<sup>1</sup> M. Kozakiewicz: Oświata i polityczna treść „równego startu”. *Wiś Współczesna* 1972, s. 66—67.

<sup>2</sup> Zob. m.in. *Studia Pedagogiczne*, t. XXIII. Selekcyjne funkcje wychowania. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1972, S. Kowalski: Selekcyjne funkcje wychowania u progu przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły średniej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969, nr 4, M. Pęcherski: Czynniki selekcji szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969, nr 4, również A. Kamiński: Społeczno-kulturalne uwarunkowania kształcenia dzieci. *Nowa Szkoła* 1970, nr 3. Także J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia, s. 40—42.

a startem społecznym dzieci i młodzieży. Są to przede wszystkim te czynniki, które tkwią w rodzinie, w jej funkcjonowaniu, a także w świadomości samych rodziców. Zdajemy sobie jednak sprawę z istnienia pozostałych czynników tkwiących poza rodziną i wpływających na start społeczny młodzieży.

Jeszcze jedna sprawa wymaga tu wyjaśnienia. Wyróżnione czynniki psychospołeczne są w różnym stopniu powiązane między sobą i trudno teoretycznie — a także empirycznie — wyróżnić, które z nich są przyczyną, a które skutkiem omawianego tu zjawiska. Np. czy poziom aspiracji szkolnych i zawodowych rodziców wpływa z ich poziomu wykształcenia, czy odwrotnie. Wiadomo natomiast, iż szereg podanych tu czynników nie ma wyraźnie charakteru obiektywnego ani subiektywnego, tj. uzależnionego jedynie od indywidualności poszczególnych rodziców. Bo czy np. świadomość wychowawcza rodziców jest tylko zespołem osobistych poglądów i wiedzy rodziców, czy też — jak cokolwiek — jest wytworem warunków społecznych, warunków, w jakich rodzice żyli, kształcili się, pracowali itd. Można więc, i raczej należy, mówić o czynnikach psychospołecznych jako o czynnikach transsubiektywnych, które ukształtowały się w określonych warunkach społecznych (np. zawód i wykształcenie rodziców), a które, mimo daleko posuniętych procesów egalitaryzmu społecznego, współcześnie są nadal jakościowo zróżnicowane (tu: różny poziom wykształcenia, odmienny poziom bytowy rodziny, różny poziom aspiracji społeczno-zawodowych itd.).

## 2. Problem i zakres opracowania

Generalny problem, który sobie tu postawiliśmy, brzmi: Czy i jakie występują związki i zależności pomiędzy poszczególnymi czynnikami znajdującymi się w rodzinie (w środowisku domowym ucznia-wychowanka) a warunkami startu społecznego dzieci i młodzieży? Odpowiedź na to zagadnienie będzie możliwa przede wszystkim dzięki istniejącym w naszym kraju wynikom badań empirycznych na ten temat (w tym także badań własnych).

Zaprezentujemy tu zasadnicze ustalenia i wnioski naukowe w tym zakresie z badań prowadzonych u nas w ostatnim dwudziestolecu. Niektóre sprawy ze względów porównawczych znajdą uzasadnienie także w badaniach granicznych.

W niniejszym opracowaniu postaramy się również ukazać, oczywiście na ile posiadany materiał badawczy nas do tego uprawni, prognostyczne spojrzenie na rolę niektórych czynników „rodzinnych” w starcie społecznym młodzieży. Jest to bowiem zagadnienie tzw. „dynamiki” ciągów rodzinnych na przestrzeni trzech kolejnych pokoleń (od dziadków do wnuków). Na koniec opracowania pragniemy ukazać warunki organi-

zacyjne, zadania, środki i sposoby społeczno-pedagogicznej działalności, które mogą między innymi przyczynić się do eliminowania pewnych niekorzystnych dla startu społecznego dzieci i młodzieży zjawisk charakterystycznych dla niektórych środowisk rodzinnych ucznia-wychowanka.

Na start społeczny dzieci i młodzieży składa się kilka momentów i etapów, przez które uczeń w życiu „przechodzi”, mając bądź to sprzyjające warunki w swoim środowisku domowym lub warunki niekorzystne dla osiągnięcia coraz to wyższej pozycji społeczno-oświatowej i zawodowej. Start społeczny młodzieży rozpoczyna się w chwili urodzenia dziecka i dalej zaznacza się na każdym szczeblu drabiny oświatowej (na przejściu od niższego do wyższego typu szkoły, a także w danym typie szkoły) i uwidocznia się ostatecznie w momencie podjęcia określonej pracy zawodowej. Czy i jak zaznacza się wpływ czynników tkwiących w rodzinie w poszczególnych etapach oświatowych, prowadzących w rezultacie do zróżnicowanego startu społeczno-zawodowego młodzieży?

### 3. Rodzina a rozwój dziecka w wieku przedszkolnym

W raporcie UNESCO pt.: „Środowisko społeczne uczniów i ich szanse osiągnięcia sukcesów w szkole”, który był przedmiotem dyskusji na XXXIII Międzynarodowej Konferencji do Spraw Oświaty (15—23 września 1971) w Genewie<sup>3</sup>, zamieszczono m.in. taki oto generalny wniosek: nierówności w dostępie do oświaty różnych szczebli rozpoczynają się w chwili poczęcia dziecka. Wiele czynników fizycznych i psychicznych zagraża dziecku w trakcie kształtowania się go w łonie matki. Cięża przeżyta w trudnych warunkach może mieć wpływ na dziecko już po urodzeniu, szkodząc jego rozwojowi, jego sprawności fizycznej i intelektualnej. Czynniki te związane są ze „stylem” życia niektórych rodzin lub ignorancją rodziców w sprawach wychowawczych. Potem, po urodzeniu, dom rodzinny wpływa na pomysłny lub opóźniony rozwój dziecka. Jeśli do dziecka mówi się mało albo jeśli nie uczy się go wyrażania się, będzie się ono wyrażało i myślało znacznie trudniej, niż gdyby przebywało w innych, korzystnych warunkach.

To dość rewelacyjne stwierdzenie, odnoszące się przecież do części rodzin na całym świecie, jest także uzasadnione i słuszne w naszych warunkach.

Wyniki najnowszych badań przeprowadzonych w Polsce ukazują właśnie dość wyraźne zależności pomiędzy dojrzałością intelektualną dzieci 6- i 7-letnich a niektórymi czynnikami środowiska rodzinnego. B. Wil-

<sup>3</sup> Wg korespondencji Z. Broniarka: Nierówność szans już w łonie matki. *Trybuna Ludu* 11.IX.1971.

gocka-Okoń badając dojrzałość umysłową wymienionej grupy dzieci (testem) ustaliła, że istnieją (statystycznie istotne) zależności między poziomem dojrzałości umysłowej badanych dzieci a zawodem ojca, wykształceniem matki i warunkami bytowymi rodziny.<sup>4</sup> Okazuje się, że dzieci pracowników umysłowych, robotników wykwalifikowanych, rzemieślników i pracowników usług uzyskały w badaniach lepsze wyniki (różnica od 3 do 7 punktów) od swych rówieśników, których ojcowie zajmują się indywidualną gospodarką rolną lub pracują jako robotnicy rolni czy robotnicy nie mający kwalifikacji. Wystąpiły także istotne różnice pomiędzy poziomem dojrzałości umysłowej dzieci matek o wykształceniu podstawowym (różnice około 6 punktów) a poziomem pozostałych dzieci, a więc matek o wykształceniu średnim i wyższym. Im wyższe jest wykształcenie matki, tym większe są osiągnięcia dziecka w zakresie dojrzałości intelektualnej. Szkoda tylko, że autorka nie uwzględniła w swoich badaniach matek bez ukończonej szkoły podstawowej (a takie przecież są), a wówczas podany tu wniosek byłby w pełni uzasadniony. Gorsze wyniki w teście dojrzałości umysłowej dziecka wiążą się także z mniej korzystną ogólną sytuacją mieszkaniową dziecka. Np. dzieci posiadające „własny kąt” osiągnęły wynik w teście o ponad 7 punktów wyższy niż dzieci nie mające własnego kąta w domu. Aczkolwiek podany przez autorkę wskaźnik poziomu bytowego rodziny jest dość subiektywny i cząstkowy, to jednak można przyjąć, iż warunki bytowe rodziny są czynnikiem warunkującym stopień rozwoju umysłowego dzieci w wieku przedszkolnym.

Badania psychologiczne L. Wołoszynowej wykazują natomiast, że małe dzieci wychowujące się w rodzinach świadomie intensyfikujących ich rozwój umysłowy osiągają przyspieszenie rozwoju intelektualnego. Ich poziom rozwoju różni się od poziomu tych dzieci, które wznastają w rodzinach o niskiej ogólnej i pedagogicznej kulturze.<sup>5</sup> Wyniki badań psychologicznych dzieci stojących u progu szkoły podstawowej oraz w pierwszym roku ich nauki wykazują, że istnieje istotna zależność pomiędzy środowiskiem wychowawczym a poziomem inteligencji dziecka, które wyraża się współczynnikiem korelacji  $r = 0,968$ . Najkorzystniejszym dla rozwoju umysłowego małych dzieci jest środowisko dobrej rodziny, a najmniej korzystne — środowisko zaniedbujące sprawy wychowawcze domu dziecka.

Wnioski z wyżej przytoczonych badań wykazują niezbicie, iż już w wieku przedszkolnym dzieci mają, a nawet mogą mieć utrudniony lub też ułatwiony przyszły start społeczny, zależnie od swojej sytuacji rodzinnej.

<sup>4</sup> B. Wilgocka-Okoń: Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko. Warszawa 1972, s. 142—149.

<sup>5</sup> L. Wołoszynowa: Niektóre czynniki środowiska rodzinnego warunkujące rozwój umysłowy dziecka. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1971, nr 4, s. 145.

#### 4. Czynniki „rodzinne” a przebieg nauki dzieci w szkole podstawowej

Związki i zależności pomiędzy powodzeniami i niepowodzeniami dzieci w kształceniu na szczeblu podstawowym a warunkami ich środowiska domowego są ukazywane w bardzo licznych pracach badawczych w kraju i za granicą. Wnioski z badań empirycznych w zakresie wpływu poszczególnych czynników środowiska rodzinnego na przebieg nauki szkolnej dzieci i ich wychowanie dotyczą z jednej strony zjawisk dewiacyjnych, a z drugiej normalnych karier szkolnych dzieci. Szczególnie silne zależności zachodzą w pierwszej grupie zjawisk.

1. Zagadnienia niedomogów w funkcjonowaniu rodzin i ich związki z zaburzeniami zachodzącymi w rozwoju dzieci i młodzieży stanowiły główną problematykę badawczą wielu prac pedagogicznych i psychologicznych w okresie powojennym. Prace te przyczyniły się przede wszystkim do empirycznego potwierdzenia tezy o destruktywnym wpływie rodzin rozbitych, skłóconych wewnątrznie lub zdemoralizowanych, na losy ich potomstwa. Wymienić tu należy prace z zakresu pedagogiki społecznej, których przedmiotem jest np. wpływ alkoholizmu rodziców na sytuację życiową ich dzieci<sup>6</sup>; zależności między powodzeniami dzieci w szkole a stopniem demoralizacji ich rodziców<sup>7</sup> lub problem tzw. „sieroctwa społecznego” dzieci.<sup>8</sup> Z badań A. Majewskiej wypływa generalny wniosek co do sytuacji dziecka w rodzinie alkoholików. Otóż czynnikiem niszczącym wartość rodziny jako środowiska wychowawczego jest alkoholizm rodziców. Dzieci wywodzące się z tych rodzin nie tylko nie są odpowiednio pielęgnowane, ale i nie są wychowywane przez rodziców. Te grupy rodzin nie są — zdaniem autorki — objęte żadnym oddziaływaniem wychowawczym. Autorka argumentuje ten stan niskim poziomem umysłowym rodziców-alkoholików.

Są też prace z zakresu psychologii i pedagogiki, które analizując niepożądane skutki społeczne i niepowodzenia osobiste młodzieży, docierają do istotnych przyczyn tych skutków. I tak S. Batawia, badając 50 nieletnich przestępców-recydywistów i proces ich stopniowego wykołejania się, stwierdził, iż przestępczość młodocianych została zapoczątkowana przez destrukcyjne wpływy rodzinne. Autor podaje, że większość badanych nieletnich pochodzi ze środowisk rodzinnych o wyraźnie ujemnej ocenie pod względem wychowawczym.<sup>9</sup> Stosuje się tam niewspółmiernie dużą ilość kar w stosunku do przewinień, częste bicie, ordynarne wy-

<sup>6</sup> A. Majewska: Dzieci, młodzież i alkoholizm rodziców. *Studia Pedagogiczne* t. 10, Warszawa 1963.

<sup>7</sup> Ibid., H. Izdebska: Niepowodzenia a losy młodzieży.

<sup>8</sup> H. Izdebska: Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem. Warszawa 1967.

<sup>9</sup> S. Batawia: Proces społecznego wykołejania się nieletnich przestępców. Warszawa 1958.



myślenie, ciągle zawstydzanie, niekonsekwencje w postępowaniu ojca i matki itp.

H. Izdebska ustaliła ścisłą zależność między sytuacją rodzinną dzieci przebywających w pogotowiu opiekuńczym i ich dalszymi losami.<sup>10</sup> Rodzice tych dzieci nie posiadają nawet minimalnego przygotowania do pełnienia roli wychowawczej, charakteryzują się niskim stopniem wykształcenia lub analfabetyzmem, przestępczością i ciągłymi sytuacjami konfliktowymi. Te i inne czynniki przyczyniają się do powstania (szczególnie w wielkich miastach) tzw. „sieroctwa społecznego” dzieci. Dochodzi do niego wtedy, gdy rodzice porzucają swoje dzieci bądź zaniedbują je wychowawczo, nie interesują się nimi, przez co dzieci te są zagrożone w swoim rozwoju fizycznym, intelektualnym i społecznym.

M. Tyszkowa analizowała m.in. sytuację rodzinną uczniów dobrych i powtarzających klasę.<sup>11</sup> Badania sytuacji rodzinnej dzieci osiagających dobre postępy w nauce i doznających niepowodzeń w pracy szkolnej wykazały, iż warunki rodzinne uczniów opóźnionych w nauce są znacznie gorsze niż uczniów dobrych. Rozkład statystyczny tych różnic jest — według autorki — istotny i występuje we wszystkich podstawowych grupach czynników sytuacji rodzinnej dziecka. Oto one: poziom wykształcenia rodziców, warunki mieszkaniowe rodziny, indywidualne warunki domowe ucznia, struktura społeczna rodziny, poziom kultury w domu, stosunek emocjonalny rodziców do dzieci i braki w atmosferze wychowawczej. Szczególnie wyraźnie zaznacza się na niekorzyść repetentów poziom warunków kulturalnych, mieszkaniowych i zła atmosfera wychowawcza rodziny.

Natomiast sytuacja materialna nie jest — według autorki — istotnym czynnikiem powstawania niepowodzeń szkolnych. Warunki materialne rodzin uczniów dobrych i repetentów są bowiem tylko nieznacznie zróżnicowane.

Podobny wniosek uzyskano w badaniach prowadzonych przez H. Hiebsha w NRD, które objęły uczniów drugorocznych ze szkół podstawowych.<sup>12</sup> Aż w 72,9% przypadków powtarzanie klasy zostało spowodowane „niekorzystną” sytuacją rodzinną dziecka: brak opieki wychowawczej ze strony domu (32,6%), rozbitcie rodziny (26,6%), skłócenie w rodzinie (17,5%), nieślubne pochodzenie dziecka (9,9%), śmierć matki lub ojca (9,8%), pobyt dziecka w zakładzie wychowawczym (3,2%). W Polsce potwierdziły to wyniki badań J. Konopnickiego,<sup>13</sup> L. Ban-

<sup>10</sup> H. Izdebska: *Funkcjonowanie rodziny...*, s. 13.

<sup>11</sup> M. Tyszkowa: *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa 1964, s. 111—112.

<sup>12</sup> Dane za Cz. Kupisiewiczem: *O zapobieganiu drugoroczności*. Warszawa 1964, s. 154—156.

<sup>13</sup> J. Konopnicki: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*. Warszawa 1964, s. 72.

dury<sup>14</sup> i innych. Okazuje się więc, iż w krajach demokracji ludowej czynniki ekonomiczne — złe warunki materialne dzieci — nie stanowią już statystycznie istotnej przyczyny niepowodzeń szkolnych dzieci (tu: drugoroczność). Natomiast istotny wpływ na kariery szkolne dzieci ma splot czynników wewnątrz rodziny, szczególnie czynników niekorzystnych dla rozwoju dziecka.

Wniosek ten, aczkolwiek uzasadniony empirycznie, wydaje się słuszny jedynie w zakresie dewiacyjnych zjawisk szkolnych i wychowawczych. Chociaż można (nie wdając się w szczegółowe analizy) mieć zastrzeżenia do wymienionych badaczy o daleko posunięty subiektywizm w określaniu sytuacji materialnej rodziny. Można także przypuszczać, iż w wielu rodzinach zła sytuacja bytowa wywołuje powstawanie niewłaściwej atmosfery wychowawczej w domu, odrzucanie dzieci przez rodziców i wiąże się z reguły z niskim poziomem kultury rodziców i niskim poziomem wykształcenia. Wyniki badań nad odpadem szkolnym, a więc jednym z przejawów niepowodzeń szkolnych dzieci i młodzieży, mogą uzasadnić częściowo nasze wątpliwości. Jest to przede wszystkim zjawisko zachodzące na wsi i dlatego uwidocznia się najbardziej w rodzinach chłopskich i chłopsko-robotniczych, gdzie istotnym elementem szeroko pojętych warunków materialnych (a właściwie procesu produkcyjnego) jest udział dzieci szkolnych w pracy w gospodarstwie domowym i rolnym. Dlatego też jedną z głównych przyczyn odpadu szkolnego na wsi jest sytuacja ekonomiczna dziecka chłopskiego.<sup>15</sup> Natomiast trudne warunki materialne rodziny nie okazały się najważniejszą przeszkodą kontynuowania nauki przez dzieci w szkole podstawowej.

Analiza nasza wykazała, iż niektóre niekorzystne warunki przyszłego startu społecznego i zawodowego młodzieży zachodzą już na etapie szkoły podstawowej, które są ściśle powiązane z niektórymi czynnikami środowiska domowego ucznia (szczególnie niekorzystna atmosfera kulturalna i wychowawcza rodziny, a trochę w mniejszym stopniu złe warunki materialne).

2. Z kolei zaprezentujemy zasadnicze wyniki i wnioski dotyczące „normalnych” karier szkolnych dzieci w szkole podstawowej i ich uwarunkowań rodzinnych. Szereg wniosków w interesującej nas sprawie jest wspólnych dla zjawisk dewiacyjnych i „normalnych”, dlatego też ukażemy tylko te ustalenia z badań własnych i cudzych, które uprzednio nie wystąpiły.

Z naszych badań empirycznych prowadzonych w środowisku wiejskim (w dwu odmiennych typach) wynika m.in., iż istnieje jeszcze pewna nie-

<sup>14</sup> L. Bandura: Przyczyny niepowodzeń szkolnych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1959, nr 3.

<sup>15</sup> Z. Kwieciński. Odpad szkolny na wsi. *Zeszyty Badań Rejonów Uprzemysławianych* nr 53, Warszawa 1972, s. 150—151. Także St. Kawuła: Warunki wychowawcze rodziny wiejskiej. *Kultura i Społeczeństwo* 1972, nr 4, s. 153—154.

wielka część rodziców (1,5<sup>0</sup>/o), którzy wykazują brak zrozumienia dla obowiązku szkolnego dzieci.<sup>16</sup> Przykładem może być jeden z ojców zamieszkujących wieś podmiejską, który uporczywie zatrzymywał syna w domu i pracował z nim zarobkowo. Na pytanie, dlaczego tak postępuje, odpowiedział: „Posyłam czy nie (dziecko do szkoły — dop. S. K.) to jedno, bo co to daje, czy mam dwie klasy, czy siedem. Płacą mi za żwir, ile go załaduję na wagon, a nie za klasy”. Są to z pewnością relikto-owe już poglądy niektórych rodziców na rolę kształcenia dzieci w szkole podstawowej. Na ogół bowiem dominują wśród rodziców pragnienia kształcenia dzieci przynajmniej na poziomie podstawowym i umożliwienia im zdobycia zawodu nie tylko na szczeblu szkoły podstawowej.

Inaczej natomiast przedstawia się sprawa współuczestniczenia rodziny w samym już procesie pobierania nauki przez dzieci. Osiągnięcia szkolne dzieci są w dużej mierze determinowane poszczególnymi czynnikami (lub ich zespołem) środowiska domowego ucznia. Prawdliwość tę potwierdzają badania empiryczne, szczególnie badania prowadzone w środowisku wiejskim. Np. z badań Z. Kwiecińskiego prowadzonych w powiecie płockim wynika, iż przynależność rodziny ucznia do określonej warstwy społeczno-zawodowej jest istotnym warunkiem osiągnięć szkolnych uczniów.<sup>17</sup> Dzieci z rodzin chłopskich i robotników niewykwalifikowanych osiągają niższe wyniki w nauce niż dzieci pracowników umysłowych, robotników kwalifikowanych i pracowników usług. Prawdliwość ta została potwierdzona w ilościowych badaniach wymienionego autora.<sup>18</sup> Przynależność rodzin uczniów do określonej warstwy społeczno-zawodowej jest, zdaniem autora, syndromem warunków, które determinują poziom życia kulturalnego rodziny, wykształcenie rodziców i poziom życia materialnego rodziny. Wyniki badań Z. Kwiecińskiego wskazują także na występowanie liniowej, wysokiej zależności pomiędzy poziomem wykształcenia szkolnego rodziców a poziomem wiedzy szkolnej ich dzieci. Wyższemu poziomowi wykształcenia rodziców odpowiada wyższy poziom osiągnięć szkolnych uczniów.

Z kolei pragniemy ukazać, czy i w jakim stopniu świadomość wychowawcza rodziców warunkuje osiągnięcia szkolne ich dzieci? Badaliśmy kwestionariuszem wywiadu 247 rodziców w mieście powiatowym (Toruń), 106 rodziców małego miasta oraz 598 rodziców ze wsi (powiatu płockiego i toruńskiego).<sup>19</sup>

<sup>16</sup> St. Kawula: Rodzice a plany życiowe dzieci. *Wychowanie* 1971, nr 17, s. 9.

<sup>17</sup> Z. Kwieciński: Rodzina wiejska a osiągnięcia szkolne dzieci. *Ruch Pedagogiczny* 1971, nr 4, s. 429.

<sup>18</sup> Z. Kwieciński: Struktura społeczna a poziom funkcjonowania jednolitej szkoły podstawowej. *Wieś Współczesna* 1972, nr 3.

<sup>19</sup> Rezygnuję tu z opisu metody badań i zasad budowy skali pomiaru świadomości pedagogicznej rodziców. Pisałem o tym we *Wsi Współczesnej* 1972, nr 4 i 6 i 1973 nr 5, art. Uwarunkowania i skutki wiedzy pedagogicznej rodziców wiejskich.

Wielu pedagogów, opierając się przede wszystkim na intuicji, uważa, że istnieje ścisła zależność w tym względzie. Pragnęliśmy jednak poprzez badania empiryczne dowieść i uzasadnić powyższy związek lub wykazać brak jakiegokolwiek zależności.

Założyliśmy w naszych badaniach, iż w rodzinie ze względu na prawidłowości procesu wychowawczego jest co najmniej sześć takich zagadnień, które są składnikami świadomości wychowawczej rodziców: 1. Świadomość własnej roli wychowawczej i poczucie odpowiedzialności za los dziecka i jego prawidłowy rozwój. 2. Wzory wychowawcze uznawane przez rodziców. 3. Znajomość praw i właściwości psychicznego i fizycznego rozwoju dzieci. 4. Poglądy rodziców na charakter stosunków wychowawczych w rodzinie. 5. Ich poglądy na stosowanie środków wychowawczych. 6. Stosunek rodziców do nauki szkolnej dzieci i ich dalszego kształcenia się.

Najpierw uzyskaliśmy właściwą orientację w poziomie osiągnięć szkolnych dzieci. Zrezygnowaliśmy w naszym wypadku z opierania się na stopniach szkolnych dzieci, gdyż jest to dość subiektywna podstawa, szczególnie uniemożliwia dokonywanie porównań osiągnięć szkolnych uczniów z różnych szkół. Przeprowadzono natomiast badania zestawami testów słownikowych.<sup>20</sup> Uczniowie mogli uzyskać poziom poprawnego wykonania testu od 0 do 100 procent.

Według propozycji Z. Kwiecińskiego<sup>21</sup> przyjęliśmy następujące grupy uczniów według procentu poprawnych odpowiedzi: 1) osiągnięcia niskie (od 0 do 15<sup>0</sup>/o); 2) osiągnięcia dostateczne (15,1—45); 3) osiągnięcia dobre (45,1—60) i 4) osiągnięcia wysokie (60,1—100<sup>0</sup>/o).

Następnie dla każdej z wymienionych grup uczniowskich obliczyliśmy średni poziom świadomości pedagogicznej ich rodziców. Skala pomiaru świadomości pedagogicznej rodziców określała stopień nowoczesności i tradycji w ich poglądach. Najbardziej nowoczesna świadomość wychowawcza została określona 93 punktami.

Dane w tabeli 1 uwidoczniają wyraźną współzależność poziomu świadomości wychowawczej rodziców i osiągnięć szkolnych uczniów. Uczniowie bardzo dobrzy mają rodziców, których wiedza pedagogiczna przewyższa o niemal 14 punktów wiedzę rodziców, których dzieci uczą się słabo. Również uczniowie dostateczni, a takich jest najwięcej (48,9<sup>0</sup>/o), posiadają rodziców o przeciętnym poziomie wiedzy pedagogicznej.

Jest to jednak poziom o 10 punktów niższy niż poziom wiedzy rodziców, których dzieci osiągają w szkole bardzo dobre stopnie. Świadomość i wiedza pedagogiczna rodziców, których dzieci uczą się dobrze, jest rów-

<sup>20</sup> Zob. J. Konopnicki, M. Ziemia: Testy słownikowe i ich zastosowanie. Wrocław 1968.

<sup>21</sup> Z. Kwieciński: Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysłowianym. Warszawa 1972, s. 82.

Tabela 1

ŚREDNI POZIOM ŚWIADOMOŚCI PEDAGOGICZNEJ RODZICÓW  
A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE ICH DZIECI

Poziom osiągnięć szkolnych uczniów wg procentu popraw- nych odpowiedzi	Niskie 0—15	Dostateczne 15,1—45	Dobre 45,1—60	Wysokie 60,1—100
Średni poziom wiedzy rodziców w punktach = 53,81	50,58	53,86	61,07	64,04
Odsetek badanych	23,2	48,9	17,2	10,7

nież wyższa, tzn. bardziej nowoczesna niż u rodziców, których dzieci uczą się słabo i dostatecznie. Prawidłowości te wydają się zrozumiałe choćby dlatego, iż rodzice uznający nowoczesne poglądy i postawy wychowawcze stwarzają swoim dzieciom w domu dogodniejsze warunki do nauki, niż ma to miejsce w rodzinach o bardziej zachowawczych poglądach wychowawczych.

Tak więc poziom świadomości pedagogicznej rodziców współdecyduje o powodzeniach bądź niepowodzeniach dzieci w nauce szkolnej. Może zatem być jednym z czynników wspomagających osiągnięcia szkolne dzieci lub jedną z przeszkód w karierze szkolnej ucznia.

Czy warunki materialne rodziny ucznia (poziom bytowy) wpływa na jego osiągnięcia na etapie szkoły podstawowej? Uprzednio zaprezentowane wnioski w tym właśnie zakresie nie potwierdzały raczej takiej zależności.

W prowadzonych przez nas badaniach interesowały nas m.in. także związki pomiędzy osiągnięciami szkolnymi uczniów a poziomem bytowym rodziny. Do tego celu zastosowaliśmy „skalę poziomu bytowego rodziny”<sup>22</sup>. Według „skali” maksymalna ilość punktów dla rodziny mogła wynosić 86, a minimalna 0. Wśród uzyskanych przez rodziny punktów wyróżniliśmy cztery przedziały ilościowe; do 20 uzyskanych punktów, od 21 do 40, od 41 do 60 i ponad 60 punktów. Dla poszczególnych przedziałów ilościowych obliczyliśmy średni poziom osiągnięć szkolnych dzieci, mierzony procentem poprawnych odpowiedzi w teście słownikowym. Tabela 2 ilustruje występujące zależności między osiągnięciami uczniów a poziomem bytowym ich rodziny.

Dane w tej tabeli ukazują istnienie wyraźnej współzależności pomiędzy poziomem bytowym rodziny a poziomem osiągnięć szkolnych dzieci. Przede wszystkim wyraźne różnice zachodzą między poziomem byto-

<sup>22</sup> Omówienie skali znajdzie Czytelnik w *Rocznikach Socjologii Wsi*, t. 2, 1965, s. 251—253. Jest to bardziej obiektywna skala pomiaru niż np. proponowana przez J. Konopnickiego w książce: *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa 1971, s. 150—151.

Tabela 2

## POZIOM BYTOWY RODZINY A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE DZIECI

Poziom bytowy rodziny (w punktach)	do 20 b. niski	21—40 dostateczny	41—60 dobry	ponad 60 b. wysoki
Sredni poziom osiągnięć szkolnych (proc. poprawnych odpowiedzi)	20,8	28,3	32,1	40,3
Odsetek badanych	21,7	42,1	22,3	13,9

wym rodzin uczniów osiągających niskie wyniki w nauce a poziomem bytowym rodzin uczniów uzyskujących wyniki najlepsze. Dzieci z rodzin najbiedniejszych osiągnęły w teście słownikowym średnio o niemal 20 punktów mniej niż dzieci z rodzin najlepiej sytuowanych. Uczniowie z rodzin średnio sytuowanych (poziom bytowy dostateczny i dobry) uzyskały zbliżone wyniki w teście pedagogicznym. Szczególnie niepokoić może dość duży odsetek badanych uczniów z rodzin o niskim poziomie bytowym (21,7%), którzy osiągnęli równocześnie najniższy wynik. Ze szczegółowych analiz wynika, iż są to przede wszystkim dzieci z rodzin robotników niewykwalifikowanych, których rodzice nie osiągnęli z reguły podstawowego wykształcenia.

Lepsze warunki bytowe rodziny oznaczają zarazem lepsze warunki dziecka do wypoczynku, lepsze warunki higieniczne, korzystniejsze warunki do zabawy, jak i do nauki dziecka w domu. Natomiast gorsze warunki bytowe rodziny oznaczają jednocześnie gorszą sytuację dziecka pod tym względem.

Warunki materialne rodziny decydujące też o tzw. „majątku kulturalnym”, np. posiadaniu telewizora, radiodbiornika, biblioteczki domowej, czasopism. Dostęp dziecka do tych dóbr przyspiesza z pewnością jego rozwój.

Wniosek o wyraźnej zależności pomiędzy poziomem bytowym rodziny ucznia a jego wynikami w nauce będzie jeszcze bardziej wiarygodny, jeśli w naszych badaniach zastosujemy rachunek korelacyjny i obliczymy wskaźnik istotności różnic odnośnie wpływu różnych czynników.

Inne badania, szczególnie prowadzone w środowisku wiejskim, potwierdzają nasz wniosek.<sup>23</sup> Przy tym badania Z. Kwiecińskiego były oparte na tej samej skali poziomu bytowego.

Niektórzy badacze (np. H. Muszyński) uważają, iż warunki bytowe i kulturalne ogółu rodzin obecnie się zrównują i o specyfice domowego

<sup>23</sup> J. Wieliński: Wpływ rodziny na niepowodzenia szkolne uczniów *Wychowanie* 1972 nr 18, s. 8—12 oraz Z. Kwieciński: op. cit., s. 111.

środowiska decyduje organizacja wewnętrzna rodziny,<sup>24</sup> na którą składa się regularność i stabilność sytuacji życia rodzinnego oraz stałość i systematyczność pełnionych przez dziecko ról społecznych w rodzinie. Z badań H. Muszyńskiego wynika, iż niski stopień organizacji życia rodzinnego dziecka powoduje obniżanie się jego rozwoju psychicznego i nie sprzyja wypełnianiu ról uczniowskich w szkole.

Ze stanowiskiem tym nie można się zgodzić bez zastrzeżeń. Przede wszystkim należy uznać, iż mimo stałego podnoszenia się stopy życiowej ogółu rodzin w naszym kraju, występują nadal wyraźne różnice w poziomie życia materialnego pomiędzy poszczególnymi kategoriami rodzin w płaszczyznach zawodowych i społecznych. Potwierdzają to dane GUS ze spisu powszechnego z roku 1970 i dane z końca 1972 roku oraz wyniki naszych badań. Wiadomo także, iż zła sytuacja materialna rodziny wiąże się zazwyczaj z niską pozycją społeczno-zawodową i kulturalną rodziny, a wiele zdrażnień i zła organizacja życia wewnętrznego pogłębia jeszcze często i tak niski poziom bytowy rodziny. Nie można z pewnością mówić o organizacji życia rodzinnego bez uwzględniania warunków bytowych (mieszkania, zawodu rodziców, pracy zawodowej matki itd.). Chociaż bywa i tak, że niski poziom bytowy rodziny wynika z niewłaściwej organizacji życia (nieracjonalne wydawanie pieniędzy, brak planowania, „życie ponad stan” itd.).<sup>25</sup>

Wyniki przytoczonych badań wykazują, iż wiele czynników tkwiących w środowisku rodzinnym uczniów decyduje o ich pomyślnej lub niepomyślnej karierze szkolnej na stopniu podstawowym.

### 5. Rodzina a sytuacja dziecka na progu szkoły podstawowej i ponadpodstawowej (średniej)

Etap ten jest bardzo istotny dla przyszłej drogi życiowej dziecka, gdyż tu decyduje się niejednokrotnie późniejszy jego start społeczno-zawodowy. Rodzaj wybranej szkoły średniej lub ponadpodstawowej, a także zaniechanie dalszego kształcenia — oto zasadnicze momenty w życiu absolwenta szkoły podstawowej. Wśród wielu czynników warunkujących wybór szkoły i zawodu jest również rodzina.<sup>26</sup> Omówimy tu krótko najważniejsze wnioski wynikające z najnowszych badań empirycznych.

Istnieje jeszcze pewien niewielki procent rodziców, którzy nie chcą kształcić swoich dzieci po szkole podstawowej. Z naszych badań jakościowych prowadzonych w dwu różnych typach wsi wynika, iż we wsi „za-

<sup>24</sup> H. Muszyński: Organizacja życia w rodzinie i jej wpływ na rozwój umysłowy dziecka. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1971, nr 2, s. 17—27.

<sup>25</sup> Zob. E. Trempała: Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a wyniki pracy pedagogicznej szkoły. Bydgoszcz 1969, s. 61.

<sup>26</sup> M. Łoś: Aspiracje a środowisko. Warszawa 1972, s. 142.

chowawczej" (peryferyjnej) jest 9,3% takich rodziców, a we wsi podmiejskiej 3,2%.<sup>27</sup>

Rodzice ci uzasadniają swoje poglądy następująco: „gdyby szkoła była na miejscu, tobyśmy dziecko posłali do szkoły” lub „nie pójdzie dalej się uczyć, bo miasto go zepsuje”. Czasem kierują się doraźnym „zyskiem” z dziecka („niech już na siebie zarobi”) albo chcą mieć pomoc w gospodarstwie rolnym, co niekiedy jest koniecznością (w wypadku gdy nie ma kto pozostać na gospodarce). Czy jest to tylko zjawisko występujące na wsi? W omawianych już badaniach interesował nas również problem zależności między poziomem świadomości wychowawczej rodziców, ich wykształceniem i pochodzeniem społecznym a ich aspiracjami co do przyszłej sytuacji społeczno-zawodowej dzieci.

Wśród wypowiedzi rodziców mogliśmy wyróżnić cztery typy aspiracji społeczno-zawodowych: 1) typ „0” to aspiracje nie wykraczające poza szczebel szkoły podstawowej; 2) typ „1” to wypowiedzi rodziców, w których przejawiała się troska o to, aby dzieci ukończyły jakąś szkołę dającą zawód. Wymieniono tu szkoły przysposabiające do zawodu rolnika, zasadnicze szkoły zawodowe, zawodowe szkoły przyzakładowe i prywatną naukę zawodu. Jak wiadomo, nie jest to kształcenie na poziomie średnim; 3) typ „2” to aspiracje rodziców pragnących kształcić swoje dzieci na poziomie średnim; 4) typ „3” to aspiracje rodziców sięgające kształcenia dzieci na poziomie wyższym.

Tabela 3

SWIADOMOŚĆ PEDAGOGICZNA RODZICÓW A ICH ASPIRACJE  
CO DO PRZYSZŁEJ SYTUACJI SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ DZIECI

Poziom aspiracji rodziców wg typów	Typ „0”	Typ „1”	Typ „2”	Typ „3”	Brak decyzji
Średnia wiedzy pedagogicznej rodziców w punktach	46,45	50,62	58,64	65,34	55,33
Odsetek badanych	9,3	30,5	43,1	13,2	3,9

Wyniki powyższe wskazują na wyraźną zależność pomiędzy świadomością pedagogiczną rodziców a poziomem ich aspiracji zawodowej. Rodzice posiadający najniższy poziom wiedzy pedagogicznej, tj. najbardziej zachowawczy, tradycyjny, wykazują równocześnie najniższe aspiracje co do przyszłości swoich dzieci. Zależność ta zachodzi także w pozostałych grupach rodzin, tzn. że im wyższy poziom wiedzy pedagogicznej rodziców, tym wyższe wykazują oni aspiracje. Z zestawień wynika

<sup>27</sup> St. Kawula: Wychowanie w rodzinie wiejskiej. Praca doktorska w Katedrze Pedagogiki UMK w Toruniu, s. 341.



jeszcze jeden zasadniczy wniosek. Otóż uwidoczniła się silna różnica pomiędzy średnim poziomem wiedzy pedagogicznej rodziców wykazujących typ aspiracji „0” i rodziców uznających aspiracje na poziomie „3”. Różnice te sięgają niemal 20 punktów (na niekorzyść typu „0”). Sytuacja dzieci wywodzących się z tych grup rodzin jest diametralnie odmienna. W jednym wypadku bardzo korzystna, gdyż poparta nowoczesnymi poglądami rodziców co do ich przyszłości, a w drugim niekorzystna, ponieważ oparta na niskim poziomie świadomości wychowawczej swoich rodziców. Tak więc już na samym starcie życiowym dzieci są bądź pokrzywdzone, bądź „nagrodzone” przez swoje środowisko rodzinne. Zaznaczyć tu jeszcze należy, iż niski poziom posiadanej wiedzy pedagogicznej rodziców, warunkujący z kolei ich niskie aspiracje społeczno-zawodowe w stosunku do swoich dzieci, jest właśnie tym czynnikiem, który nie tylko utrudnia awans społeczny ich dzieciom, ale stać się może również hamulcem awansu społecznego dla całego ciągu rodzinnego, a więc i dla przyszłych pokoleń.

Wyraźne korelacje zachodzą również pomiędzy poziomem aspiracji rodziców a ich wykształceniem (im wyższy poziom wykształcenia rodziców, tym wyższy poziom ich aspiracji i odwrotnie) oraz pochodzeniem społecznym.<sup>28</sup> Wnioski te potwierdzają również badania K. Suszka i M. Kozakiewicza.<sup>29</sup> Dzieci chłopów i robotników wybierają najczęściej zasadnicze szkoły zawodowe i szkoły przysposobienia zawodowego. Wymienieni autorzy wykazali, iż decyzje te dzieci i rodzice podejmują ze względu na realną ocenę swoich szans (słabsze przygotowanie do egzaminów wstępnych) oraz ze względu na niską sytuację materialną rodziny. Np. uczniowie zasadniczych szkół zawodowych otrzymują wynagrodzenie począwszy od pierwszego roku nauki, a natomiast w szkołach ogólnokształcących nie.

Tak więc trudne warunki materialne rodzin są często hamulcem w dążeniu do kształcenia młodzieży.

Z badań K. Suszka wynika ponadto, iż wpływ na wybór odpowiedniego typu szkoły przez ucznia ma: a) przykład rodzeństwa z wysokim cenzusem wykształcenia; b) liczba dzieci w rodzinie (z rodzin wielodzietnych dzieci rzadziej podejmują dalszą naukę szkolną i częściej wybierają krótszą drogę kształcenia, są to przede wszystkim dzieci z rodzin robotniczych i chłopskich).

Wiadomo przecież, iż obniżenie poziomu aspiracji (dzieci i rodziców) w zakresie kształcenia może wpłynąć na zmniejszenie się odsetka młodzieży pochodzącej z tych warstw społecznych w pełnych szkołach średnich i na studiach wyższych.

<sup>28</sup> Rezygnujemy tu z dokumentacji wniosku.

<sup>29</sup> K. Suszek: Społeczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży. Poznań-Szczecin 1971, s. 13—22. M. Kozakiewicz: Kariery płockie (Szkolnictwo a uprzemysłowienie). Warszawa 1971, s. 263.

## 6. Rodzina a sytuacja młodzieży w szkołach średnich, ponadpodstawowych i wyższych

1. Na progu między szkołą podstawową i średnią ujawnia się nierówność sytuacji startowej młodzieży wywodzącej się z różnych środowisk społeczno-zawodowych. Czy i w jakim zakresie czynniki rodzinne wpływają na kształtowanie się karier szkolnych uczniów szkół ponadpodstawowych? Występuje przede wszystkim ścisła zależność pomiędzy aspiracjami szkolnymi młodzieży a składem struktury społecznej uczniów szkół pełnych średnich i szkół ponadpodstawowych (zasadniczych szkół zawodowych i in.). Porównując proporcje w zakresie struktury globalnej społeczeństwa z proporcjami poszczególnych kategorii uczącej się młodzieży, I. Nowakowska dochodzi do następujących wniosków: a) udział młodzieży pochodzenia inteligenckiego w szkołach średnich jest wyższy niż inteligencji w społeczeństwie; b) w szkolnictwie zawodowym przeważa młodzież robotnicza, przy tym w zasadniczych szkołach zawodowych w roku 1966/67 prawie połowa uczniów (49,1%) to młodzież robotnicza; c) w liceach ogólnokształcących młodzieży robotniczej było 28,2%, a inteligenckiej 43,9%; d) zarysowuje się powolna tendencja do zwiększania się odsetka młodzieży robotniczej w pełnych szkołach średnich; e) udział młodzieży pochodzenia chłopskiego w pełnych szkołach średnich jest niższy aniżeli udział ludności chłopskiej w społeczeństwie.<sup>30</sup>

Sytuacja ta w dużym stopniu rzutuje na późniejszy skład społeczny młodzieży na studiach.

Na ile czynniki rodzinne warunkują przebieg nauki szkolnej młodzieży na tym etapie? Z badań nad przerywaniem nauki szkolnej przez uczniów techników i zasadniczych szkół zawodowych przed ukończeniem, prowadzonych przez I. Reszke<sup>31</sup>, wynika, iż najczęściej zmieniały szkołę dzieci pracowników niewykwalfikowanych i rolników. Autorka uzasadnia to względami materialnymi rodziny i poziomem życia kulturalnego. Zależności przerywania nauki w szkole zawodowej od zawodu ojca są pozorne (tj. tylko statystyczne) — twierdzi autorka — w rzeczywistości zależą one od poziomu kulturalnego i możliwości finansowych rodziców. Z analiz szczegółowych autorki wynika, iż badani zaliczeni do określonej kategorii ze względu na zawód ojca różnili się od innych kategorii pod względem poziomu wykształcenia ojca i matki oraz liczby posiadanych książek, a także pod względem posiadania przedmiotów trwałego użytku. Zachodzą w tym zakresie następujące zależności: im niższe wykształcenie rodziców, tym wyższy odsetek dzieci przerywających naukę; trudne wa-

<sup>30</sup> I. Nowakowska: Szkoła współczesna w świetle statystyki i opinii nauczycieli. Warszawa 1971, s. 45—48.

<sup>31</sup> I. Reszke: Społeczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej i odpływu uczniów ze szkół. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1972, s. 146—168.

runki materialne rodziny są częstym powodem opuszczania szkoły zawodowej przez młodzież.

Badano również wpływ czynników środowiska rodzinnego na poziom rozwoju intelektualnego młodzieży i na ich ogólną ocenę szkolną.<sup>32</sup> Było to badanie psychospołeczne młodzieży średnich szkół technicznych, pochodzących niemal w połowie z rodzin inteligentnych i niemal w połowie z rodzin robotniczych. W badaniach uzyskano następujące wyniki: a) warunki środowiskowe rodziny wykazują związek z poziomem intelektualnym uczniów (współczynnik korelacji 0,456 i 0,562); b) największy stopień powiązania zachodzi w zakresie składu osobowego ucznia (0,631), wykształcenia rodziców (0,486) i aktywnością ucznia w domu; c) słabo korelują z poziomem intelektualnym młodzieży takie składniki środowiskowe, jak: warunki mieszkaniowe rodziny, sytuacja materialna rodziny (+ 0,241 i + 0,162).<sup>33</sup> Podobne zależności zachodzą w zakresie postępów młodzieży w nauce a warunkami jej środowiska rodzinnego. Wnioski wymienionych autorów w zasadniczej części pokrywają się z wnioskami innych badań, ale różnica jest widoczna, gdy idzie o rolę poziomu bytowego rodziny (warunków mieszkaniowych i sytuacji materialnej) w rozwoju intelektualnym młodzieży i jej osiągnięciach szkolnych. Wydaje się, iż wynika to z dość subiektywnych kryteriów, którymi autorzy kierowali się przy ocenie sytuacji materialnej rodziny i przede wszystkim z jednorodności badanej grupy (małym jej zróżnicowaniem społeczno-zawodowym i także materialnym). Być może w rejonie śląskim (a tam odbywały się badania) nie zachodzą takie zróżnicowania w poziomie bytowym rodzin, jak w innych regionach kraju.

2. Struktura społeczna studentów jest w zasadzie odbiciem struktury społecznej uczniów szkół średnich (głównie liceów ogólnokształcących). Wg danych Jana Osińskiego,<sup>34</sup> w ciągu ostatnich lat wśród przyjmowanych na pierwszy rok zaznacza się stale zwiększenie odsetka studentów pochodzenia inteligentnego przy jednoczesnym zmniejszaniu się studentów pochodzenia chłopskiego i robotniczego. Młodzież pochodzenia inteligentnego jest „nadreprezentowana” na studiach wyższych, a młodzież obu pozostałych grup społecznych „niedoreprezentowana”.

Na progu szkoły wyższej istnieje dość znaczne zróżnicowanie poziomu przygotowania do podjęcia studiów wynikających z „przywileju pochodzenia”. Młodzież pochodząca z rodzin o niskich kwalifikacjach zawodowych i niskim poziomie wykształcenia — robotnicy niewykwalifikowani i rolnicy — jest gorzej przygotowana do studiów, ma ona w większym stopniu pewne braki i zaległości. W miarę wzrostu poziomu kwalifikacji

<sup>32</sup> A. Sikora, K. Witecki: Środowisko rodzinne a poziom intelektualny młodzieży szkolnej. Warszawa 1971.

<sup>33</sup> A. Sikora, K. Witecki: op. cit., s. 158—160.

<sup>34</sup> J. Osiński: Społeczno-przestrzenne uwarunkowania dostępności wyższego wykształcenia. Wrocław 1971, s. 7.

i wykształcenia rodziców zwiększa się sukces ich dzieci na egzaminie wstępnym. Wpływa na to większa świadomość tych rodziców co do znaczenia i wartości, jak również poziomu ich aspiracji. W rodzinach inteligentnych dziecko z chwilą urodzenia zostaje niejako przeznaczone na studia wyższe, a realizacja tych planów to sprawa prestiżowa. Natomiast w rodzinach, w których rodzice sami nie posiadają kwalifikacji, bardzo często nie odczuwana jest potrzeba stwarzania właściwego klimatu wokół nauki.

J. Osiński wykazuje, iż wykształcenie rodziców znacznie mocniej różnicuje szanse na wykształcenie wyższe dzieci niż formalna przynależność do warstwy inteligentnej czy robotniczej. Wniosek ten potwierdzają także inne badania.<sup>35</sup>

Tak więc najwyższy szczebel drabiny oświatowej, a co za tym idzie i społeczno-zawodowej, osiąga m.in. ta młodzież, która posiada sprzyjające warunki rodzinne (wysoki poziom kwalifikacji zawodowej rodziców i ich wysoki poziom wykształcenia). Cechy te, jak to wynikało z poprzednich analiz, warunkują z kolei wysoki poziom materialny rodziny oraz poziom wychowawczej i kulturalnej świadomości rodziców.

## 7. Podsumowanie

Z przytoczonych materiałów analitycznych (własnych i cudzych), uzyskanych z najnowszych badań empirycznych, wynika, iż dzieci i młodzież wywodząca się z różnych środowisk społeczno-zawodowych posiada nierówne warunki startu społecznego w swoim środowisku domowym.

Ujawniają się one i mają istotne znaczenie w każdym etapie życia dziecka (począwszy od urodzenia, poprzez wiek przedszkolny i okres szkolny różnych szczebli).

Kariery szkolne uczniów prowadzące do określonego startu społecznego są dla jednych grup dzieci i młodzieży wspomagane i „uprzywilejowane” czynnikami rodzinnymi, a dla pewnych grup dzieci i młodzieży czynniki te są wyrazem społecznych „upośledzeń” rodziców.

Najistotniejszym czynnikiem (powtarzającym się we wszystkich wnioskach badawczych) określającym nierówny start szkolny i społeczny jest zróżnicowany poziom wykształcenia rodziców. „Zdaje się — pisze na ten temat A. Kamiński — że obecnie czynnikiem wiodącym w niepowodzeniach dziecka podczas pierwszych lat jego kariery szkolnej jest niezadawalające wykształcenie rodziców, powodujące spiętrzenie niekorzystnych cech pochodnych: braku kwalifikacji zawodowych, słabych zarobków — złej sytuacji mieszkaniowej, nastrojów frustracyjnych skłaniających

<sup>35</sup> J. Jerschina: *Osobowość społeczna studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego* chiłpskiego pochodzenia. 1972, s. 56.

ku alkoholizmowi, agresywności lub apatii — co wszystko razem powoduje niski poziom kultury w rodzinie".<sup>36</sup>

Ten ogólny i słuszny wniosek A. Kamińskiego potwierdzają niemal w pełni przedstawione tu materiały analityczne. Jedynie co do roli warunków materialnych rodziny w karierze szkolnej ucznia niektórzy badacze wyrażają niejednolite, a nawet odmienne opinie. Niektórzy wykazują, iż jest to sprawa w naszych warunkach ustrojowych mało ważna lub na tle innych czynników mało istotna. Wydaje się jednak, że dla rodzin o najgorszej sytuacji materialnej jest to nadal sprawa istotna, rzutu-jąca na start społeczny młodzieży i na całokształt życia rodzinnego. Różnice w tej kwestii wynikają także z dość subiektywnych kryteriów oceny sytuacji materialnej rodziny lub z badań jednorodnych, zbliżonych do siebie grup uczniowskich, np. pozytywnie wyselekcjonowanych już uczniów techników.

Inni sądzą, że — wobec zrównywania się sytuacji materialnej i kulturalnej współczesnych rodzin — o wartości rodziny jako środowiska wychowawczego decydować będzie wyłącznie czynnik subiektywny, a więc wewnętrzna organizacja życia rodzinnego. Wniosek ten nie jest do przyjęcia bez zastrzeżeń, bowiem właściwa lub zła organizacja życia rodziny jest uwarunkowana choćby poziomem wykształcenia rodziców lub także ich sytuacją materialną.

Natomiast można i należy uwzględnić, jako jeden z ważnych czynników startu społecznego dzieci i młodzieży, jakość i poziom świadomości wychowawczej rodziców, która także jest uwarunkowana choćby wykształceniem i pochodzeniem społecznym rodziców, jednak — jak wynikało z naszych analiz — w zasadniczy sposób rzutuje ona na poziom nauki szkolnej dzieci i ich kariery szkolne oraz przyszły start społeczny i zawodowy.

Sądzi się bowiem coraz wyraźniej, iż brak odpowiedniej świadomości i umiejętności wychowawczych rodziców jest pierwszą, a czasami niezwykle trwałą przeszkodą we właściwej karierze życiowej ich dzieci, utrudniająca im start i awans społeczny w stosunku do innych dzieci.<sup>37</sup>

<sup>36</sup> A. Kamiński: Społeczno-kulturalne uwarunkowania kształcenia dzieci. *Nowa Szkoła* 1970, nr 3.

<sup>37</sup> J. Szczepański: Nad przyszłościowym modelem oświaty. *Głos Nauczycielski* 1971, nr 46, s. 4.

## FUNKCJA SPOŁECZNA SZKOŁY W ŚRODOWISKU WIEJSKIM

Zmiany ekonomiczno-społeczne, polityczne i kulturalne, jakie zaszły w ostatnich latach, wywarły duży wpływ na proces integracji dotychczasowego środowiska wiejskiego oraz zmieniły pozycję szkoły w tym środowisku, czego wyrazem są organizowane gminne szkoły zbiorcze.

Rewolucja naukowo-techniczna, rozwój środków lokomocji oraz technicznych środków upowszechniania kultury — to czynniki, które spowodowały między innymi eksplozję przemieszczeń społecznych.<sup>1</sup>

Jednostki mieszkające dziś na wsi izolują się jeszcze w dużej mierze z bezpośredniego otoczenia społecznego, należą do niego często tylko formalnie z racji miejsca zamieszkania. Faktycznie jednostki te uczestniczą w życiu środowisk zawodowych, kulturowych oddalonych od terenu zamieszkania. Miejsce zamieszkania przestaje być ich środowiskiem życia. Dotyczy to tej ogromnej rzeszy mieszkańców wsi, którzy dojeżdżają do miast, gdzie pracują. Następstwem tego zjawiska jest rozluźnienie więzi lokalnych, które zespalały grupy zamieszkujące tereny wiejskie. Dalszą konsekwencją tego zjawiska jest zmniejszanie się społecznej kontroli środowiska nad życiem tych mieszkańców. Przykładem może tu być coraz słabsze oddziaływanie opinii społecznej na niewłaściwie postępujące jednostki zarówno spośród młodzieży, jak i dorosłych.

S. Nowakowski tak to określa: „We wczesnych formacjach społecznych funkcja społeczności lokalnej w utrzymaniu się kultury i wychowaniu swych członków była bez porównania większa aniżeli w okresie kapitalizmu czy socjalizmu. Zarówno dawna rodzina, jak i izolowana, tradycyjna wieś bardziej pochłaniały swych członków aniżeli rodzina współczesna lub wieś kapitalistyczna czy socjalistyczna”.<sup>2</sup>

Szkoła jako instytucja wychowawcza tkwi w systemie bodźców wywołujących reakcje i przeżycia psychiczne. Bodźce te wypływają zarówno ze środowiska naturalnego — geofizycznego, kulturowego, jak i społecznego. Wyniki badań przeprowadzonych przez socjologów i pedagogów wskazują na to, że istnieją różnice w systemie oddziaływania tych bodźców na jednostki — inaczej przebiega ten proces w środowisku wiejskim, a jeszcze inaczej w środowisku miejskim.

<sup>1</sup> Wroczyński R. — Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. PWN. Warszawa 1966 r.

<sup>2</sup> Nowakowski S. — Społeczność szkolna a zagadnienie upowszechniania kultury. Przegląd socjologiczny. R. 1957, tom XI.

Chcąc dokonać pewnej oceny wzajemnego oddziaływania środowiska na szkołę i odwrotnie, trzeba poddać gruntownej analizie środowisko wychowawcze.

F. Znaniecki podaje definicję środowiska wychowawczego, która brzmi: „Środowisko wychowawcze to odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu”, przy czym mówi dalej, że środowisko to obejmuje: „wszystkie osoby i grupy społeczne, z którymi dana grupa wymaga lub pozwala, aby ów osobnik się stykał”.<sup>3</sup>

Do jednostek i grup zalicza autor rodziców, otoczenie sąsiedzkie, grupy rówieśników, nauczycieli, szkołę i instytucje pośrednio wpływające na wychowanie.

F. Znaniecki wprowadza pojęcie środowiska „naturalnego”, co oznacza przyjęcie tak zwanych pierwotnych grup społecznych, takich jak: wspólnota lokalna, sąsiedztwo, rodzina, zespół rówieśników — w odróżnieniu od zbiorowości i grup wtórnych często zinstytucjonalizowanych. Wymieniony autor nie bierze pod uwagę, jak z tego wynika, środowiska geofizycznego i kulturowego.

Podobnej sugestii uległ R. Wroczyński, który w typologii środowisk wychowawczych przyjął pojęcie środowiska naturalnego, do którego zaliczył rodzinę, otoczenie sąsiedzkie, grupy rówieśnicze.<sup>4</sup>

S. Kowalski w pracy pt. „Szkoła w środowisku” mówi, że: „nie można bez szkody dla poprawności i wszechstronności analizy pracy szkoły w środowisku stracić z pola widzenia jego płaszczyzn geofizycznej i kulturowej”.<sup>5</sup>

S. Kowalski w pracy pt. „Szkoła w środowisku” mówi, że: „nie dowiska wychowawczego”. Według niego pojęcie środowiska wychowawczego oznacza pozaszkolne środowisko wychowanków szkoły oraz środowisko, które szkoła opanowuje, z którym współpracuje, pełniąc w nim rolę wychowawczą. Takie ujęcie środowiska wychowawczego pozwala na bliższe określenie społecznej roli szkoły w środowisku, na bardziej wnikliwe dostrzeganie procesu wzajemnego oddziaływania środowiska opanowanego przez szkołę, na środowisko pozaszkolne. Przy takim ujęciu pojęcia środowiska wychowawczego łatwiej jest określić rolę społeczną szkoły w środowisku wiejskim, która opanowując niejako pozaszkolne elementy środowiska wychowawczego, doprowadza do zbieżności obu platform wychowania dla pełnego uspołecznienia jednostek.

Podstawową funkcją szkoły w środowisku jest organizowanie i rozszerzanie środowiska wychowawczego.<sup>6</sup> Wiąże się to zdaniem S. Kowal-

<sup>3</sup> Znaniecki F. — Socjologia wychowania. Warszawa 1928 r., tom I.

<sup>4</sup> Wroczyński R. — Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. PWN. W-wa 1966 r.

<sup>5</sup> Kowalski S. — Szkoła a środowisko. PZWS, Warszawa 1969 r.

<sup>6</sup> Tamże.

skiego z kryterium świadomego i celowego organizowania bodźców i wpływów środowiska.

Szkoła jako instytucja celowo zorganizowana, reprezentująca interesy państwa, organizuje system wychowawczy, który w środowisku wiejskim ma szczególne znaczenie. Jak bowiem wiadomo, szkoła działając w środowisku wiejskim była i jest jedyną instytucją, która w sposób najbardziej fachowy i systematyczny organizuje lokalne środowisko wychowawcze. Szkoła bowiem jest organizatorem frontu wychowawczego, do którego obok instytucji wychowawczych działających na danym terenie wchodzi: rodzice, organizacje polityczne, społeczne i młodzieżowe, instytucje administracyjne, zakłady produkcyjne i usługowe. Współpraca wszystkich sojuszników szkoły staje się dziś faktem społecznym i jest przykładem wiązania szkoły z życiem gospodarczym, polityczno-społecznym i kulturalnym w środowisku i w regionie.

Szczególnie doniosłą rolę ma do spełnienia szkoła na odcinku kształtowania zainteresowań i zamiłowań młodzieży do określonego zawodu. Właściwe wypełnianie zadań szkoły w tej dziedzinie wpływa korzystnie na właściwy wybór drogi życiowej przez młodzież. Dobrze obrana droga życiowa przez poszczególne jednostki sprzyja realizacji planu życiowego poszczególnych jednostek i przechodzeniu ich do grup społecznych o wyższym standardzie życiowym. Należy przy tym dodać, że słaba praca szkoły na tym odcinku, jak to wynika z pobieżnej nawet obserwacji, prowadzi do załamania się u pewnych jednostek planu życiowego. Można zaryzykować twierdzenie, że wszyscy ci uczniowie, którzy nie kończą na przykład szkoły podstawowej lub kończą ją z dużym opóźnieniem — to potencjalni kandydaci na ludzi, których grupy społeczne, skupiające jednostki wartościowe — odrzuca. Jest to najbardziej bolesny proces selekcji przynoszący w skutkach zjawiska przestępczości młodzieży, niedostosowania społecznego pewnych jednostek, które nie przyjmą norm, wzorców i postaw grup stojących na wysokim poziomie etycznym.

J. Bystron mówi między innymi: „szkoła prowadzi dobór przepuszczając uczniów przez sito coraz to ściślejszych wymagań egzaminacyjnych, jak gdyby przesiewając ten materiał ludzki tak, że w stopniowo coraz to wyższych klasach mamy do czynienia z zespołami coraz to ściślej wyselekcjonowanymi” i dalej: „akcja selekcyjna szkoły ma daleko sięgające następstwa w zakresie przegrupowania społecznego”. Wymieniony autor bardzo trafnie określił wpływ szkoły na selekcję grup społecznych.

Zespoły uczniów w poszczególnych szkołach kształtują się pod wpływem różnych czynników, do których między innymi należy mechanizm związany z promocją uczniów. Promocja uczniów poszczególnych klas jest uzależniona od spełnienia przez nich pewnych wymagań. Do podstawowych obowiązków ucznia, jak wiadomo, należy opanowanie wiadomości i umiejętności przewidzianych programem na daną klasę. Nauczyciele, odpytując uczniów i stawiając im oceny, szczególnie przy egza-



minach końcowych czy wstępnych, spełniają rolę społeczną kwalifikowania materiału ludzkiego do wyższych grup społecznych.

„Przechodzenie ucznia z klasy do klasy jest awansem społecznym”.<sup>7</sup> Uczeń w szkole wiejskiej przechodzący z klasy do klasy, kończący w określonym czasie szkołę podstawową, po zdaniu egzaminu wstępnego do szkoły średniej, a następnie zdający egzamin dojrzałości — ma szanse przejścia do grupy społecznej mającej pewne przywileje. Może bowiem pójść na wyższe studia lub zająć stanowisko w zawodzie pozarolniczym. Ma to szczególne znaczenie w sytuacji, gdzie przeludniona wieś i karłowate gospodarstwa rolne nie mogą wszystkim ludziom zapewnić przyzwołości.

Proces kształtowania się zespołów ludnościowych w poszczególnych klasach we wszystkich szkołach o różnych stopniach kształcenia idzie w kierunku stałego zmniejszania się ilości jednostek w tych zespołach. Ilość uczniów zaczynających naukę w poszczególnych klasach i szkołach jest bezwzględnie większa niż ilość kończących ją pomyślnie. Różnice te są tym większe, im wyższy jest stopień kształcenia i dłuższy jego okres. Jest to konsekwencją tego, że szkoła usuwa uczniów, którzy nie mogą sprostać wymaganiom stawianym przed nimi. W rezultacie w zespołach coraz to wyższych klas otrzymujemy materiał coraz bardziej wyselekcjonowany. Selekcja ta prowadzi nie tylko do zmian ilościowych, lecz również do zmian jakościowych, polegających na pozostawaniu w zespołach jednostek najzdolniejszych, przy czym kryteria selekcji są niejednokrotnie uzależnione od systemu, jaki przyjął dany zespół nauczycieli. Nie zawsze decydują tu uzdolnienia czy możliwości psychofizyczne ucznia. Znane są przecież fakty, gdzie uczniowie spokojni, lojalni mają większe szanse niż zdolni, lecz żywi, często przysparzający trochę trudności o charakterze wychowawczym.

Społeczna funkcja szkoły w środowisku wiejskim w powiecie nowosądeckim w związku z przebudową ustroju gospodarczo-społecznego w naszym kraju zmieniła się zasadniczo. Przebudowa ustroju w Polsce Ludowej zdeterminowała postęp demokratyzacji oświaty. Zakończyła się bowiem walka sił postępowych o demokratyzację oświaty, podejmowana w okresie międzywojennym. Zniesienie prywatnej własności środków produkcji wpłynęło na powstanie nowej struktury społecznej zarówno w mieście, jak i na wsi.

Postulaty w zakresie oświaty wysuwane przez H. Radlińską, J. Chałasińskiego, S. Rychlińskiego i wielu innych stały się rzeczywistością. Upowszechnienie środków produkcji również w rolnictwie doprowadziło do likwidacji na wsi ziemiaństwa i burżuazji jako klas społecznych, doprowadziło do zmiany w strukturze klasowej społeczeństwa polskiego.

<sup>7</sup> Bystron J. — Szkoła jako zjawisko społeczne. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Warszawa 1939 r.

Na zmiany te zwracał uwagę J. Szczepański, dopatrując się ich początku już pod koniec okresu międzywojennego.

Przewarstwienie społeczne przyniosło awans chłopom i robotnikom, a nowy układ sił produkcyjnych i społecznych stworzył przed nimi perspektywy przechodzenia do nowych grup społecznych tworzących się w ramach ciągle rozwijającego się i modyfikującego się życia gospodarczego i kulturalnego. Powstały bowiem nowe warstwy społeczne w sektorze państwowym, spółdzielczym i prywatnym. Powstały nowe zawody, poprzez które społeczeństwo musiało się przygotować do nowych ról społecznych.

Nowe uwarstwienie społeczne ma zgoła inny charakter niż system klasowy w ustroju burżuazyjnym — nowa też jest funkcja społeczna szkoły w tych warunkach. Lokalna społeczność wiejska w warunkach społeczeństwa socjalistycznego różni się zasadniczo od tradycyjnej społeczności wioskowej, jaką ukazał J. Chałasiński w dziele pt. „Młode pokolenie chłopów” oraz w pracy pt. „Społeczeństwo i wychowanie”.

J. Chałasiński w swoich badaniach stwierdza, że szkoła była narzucona społeczności wioskowej przez warstwy rządzące, była instytucją obcą pierwotnej kulturze chłopskiej. Szkoła na wsi była według niego instytucją „pańską”, nauczyciel był „obcym” dla warstwy chłopskiej, gdyż reprezentował kulturę miejską. Brak było zbieźnych poglądów na to, co ma robić uczeń w szkole i w domu.<sup>8</sup>

Likwidacja ustroju obszarniczego-kapitalistycznego, a więc uspołecznienie folwarków i nacjonalizacja przemysłu, stworzyły warunki — jak już wspomniano — sprzyjające rozwojowi i demokratyzacji wsi. Powstały więc warunki odrzucania obcego klasowo wzoru szkoły na wsi. Szkoła stała się instytucją reprezentującą kulturę ogólnonarodową nawet w tych środowiskach, gdzie proces urbanizacji i industrializacji nie zachodzi lub przebiega bardzo wolno.

Rola szkoły na wsi może być rozpatrywana dziś tylko w oparciu o zróżnicowanie wiejskich społeczności lokalnych. S. Kowalski przyjmuje niektóre cechy rzutujące na typy wiejskiej społeczności jako determinanty roli szkoły. Oto niektóre z nich: odległość od miasta, formy organizacji produkcji i gospodarowania (gospodarstwo rodzinne, indywidualne, spółdzielcze, PGR).<sup>9</sup>

Myślę, że w powiecie nowosądeckim można by przyjąć szereg dodatkowych cech, bez próby oczywiście uznawania ich za dominujące. Wymienić by trzeba takie czynniki, jak: położenie geograficzne wsi czy osady, warunki komunikacyjne, walory wczasowo-turystyczne, warunki do rozwoju przemysłu terenowego i usług w oparciu o miejscowe surowce.

Społeczność lokalna wiejska oparta na indywidualnym gospodarstwie

<sup>8</sup> Chałasiński J. — Społeczeństwo i wychowanie. PWN. Warszawa 1958 r.

<sup>9</sup> Tamże.

rodzinnym, położona z dala od ośrodków miejskich, pozbawiona środków komunikacji zachowała bowiem pierwotny charakter społeczności wioskowej. Taki charakter wsi tworzy płaszczyznę bezpośredniego zbliżenia mieszkańców i szkoły obejmującej swoim rejonem szkolnym jedną, czasem więcej wsi z przysiółkami. Ponieważ szkoła w takim środowisku jest jedyną instytucją transponującą dorobek ogólnonarodowej kultury, nie ma więc zorganizowanych ogniw pośrednich między nią a rodziną. Zachodzi tu zjawisko bezpośredniego, osobistego kontaktu między mieszkańcami wsi a nauczycielami. Kontakty te są nie zawsze systematyczne, chociaż ujęte w ramy organizacyjne (przy każdej bowiem szkole działa komitet rodzicielski). Trzeba powiedzieć, że przy takiej strukturze społeczności wiejskiej szkoła ma nieograniczone możliwości w przekształcaniu postaw społecznych i zacieśnianiu więzi między poszczególnymi jednostkami i grupami. Szkoła w tych ośrodkach jest bowiem tym ogniwem, w którym obok systematycznego nauczania i wychowania młodego pokolenia koncentruje się życie młodzieży pozaszkolnej, a także dorosłych (imprezy, akademie, zebrania organizacji masowych, np. ZSMW).

Znane są fakty, że kierownicy szkół w tych miejscowościach udzielają ludziom wielu rad o charakterze ekonomicznym, prawnym, etyczno-moralnym, a nawet medycznym. Np. kierownik szkoły z Wojkowej Antoni G. mający uprawnienia felczera spieszy z pierwszą pomocą w wypadku nagłych zachorowań. Kierownik szkoły w Trzycierzu Bolesław M., gdzie poza sołtysem nie ma żadnej instytucji czy zakładu pracy, jest pierwszym obywatelem we wsi, który zna się nie tylko na nauczaniu i wychowaniu, lecz także na racjonalnej uprawie roli, na mądrym i opłacalnym prowadzeniu pasieki, na robotach budowlanych i innych. Trudno się więc dziwić, że cała wieś jest niezwykle związana ze szkołą. Mieszkańcy robią wszystko dla szkoły, czego dowodem jest wybudowanie w czynnie społecznym budynku szkolnego i domu nauczyciela o łącznej wartości około 4 milionów złotych. Trzycierz jest dziś przodującą wsią w produkcji rolnej w powiecie, a jego mieszkańcy są symbolem największego zaangażowania społecznego o niezwykłym poczuciu obywatelskim i patriotycznym.

Podobnych przykładów można by mnożyć wiele, lecz przecież nie o to chodzi. Chodzi bowiem tylko o uzasadnienie stwierdzenia, że szkoła we wsi odległej mimo trudnego układu przestrzennego przekształca postawy społeczne jej mieszkańców, spełnia znakomitą funkcję kulturotwórczą w szerokim znaczeniu tego pojęcia.

Jak z powyższych przykładów wynika, szkoła w tych warunkach wychodzi szeroko poza działalność wewnątrzszkolną, przypada jej tu poważna rola w rozwoju całej wsi.

Powiązanie szkoły z życiem gospodarczo-społecznym, politycznym i kulturalnym całego rejonu, jaki obejmuje swym zasięgiem, jest naczyniem naszych czasów i leży to u podstaw celów socjalistycznego, wszech-

stronnego wychowania. Rola szkoły na tym odcinku jest uzależniona od warunków, jakie stwarza jej dana społeczność wiejska.

Praca szkoły w warunkach wyżej omówionej społeczności jest niezbyt skomplikowana, chociaż bardzo trudna z uwagi na brak innych sojuszników i czynników pomagających w przebudowie świadomości ludzi zamieszkujących te tereny. Sprawa komplikuje się poważnie, kiedy przyjdzie szkole pracować w miejscowości podmiejskiej lub turystycznej. Rozwarstwienie społeczne mieszkańców takich wsi jest bardzo duże. Wynika ono np. z zawodowo-stratyfikacyjnego składu ludności — część bowiem mieszkańców reprezentuje zawody rolnicze, inni pozarolnicze. W tych wsiach zaznacza się wpływ kultury miejskiej na postawy mieszkańców. Proces ten zachodzi na drodze bezpośrednich kontaktów ludzi pracujących w zakładach pracy i urzędach w mieście, zachodzi również poprzez kontakt wczasowiczów i turystów z ludnością wiejską zamieszkującą atrakcyjne wsie turystyczne, a także poprzez kontakt młodzieży dojeżdżającej do miast do szkół średnich. We wsiach tych szybciej zachodzi proces modernizacji kultury materialnej i szybciej podnosi się poziom kultury duchowej. W takim środowisku szkoła ma wielu sprzymierzeńców w realizacji zadań wychowawczych, niemniej na skutek osłabienia się więzi społecznej proces dezintegracji grup społecznych nie stwarza najlepszych warunków do pracy szkoły. Szkoła, w tych warunkach, podobnie jak i cała wieś, podlega wpływom miasta.

B. Gołębski tak pisze na ten temat: „bliskość miasta osłabia zwartość społeczności wioskowej i jej funkcjonowanie, bowiem wiele potrzeb (np. kulturalnych) mieszkańcy mogą zaspokajać w mieście”.<sup>10</sup>

Rola szkoły we wsi podmiejskiej jest więc wyznaczona przez region ośrodka centralnego. W takich warunkach funkcja szkoły musi być sprowadzona do umiejętnego wykorzystywania w pracy oświatowej i kulturalnej z młodzieżą i dorosłymi wszystkich tych dóbr, jakie przynosi bliskość ośrodka miejskiego. Szczególna rola przypada tu nauczycielom, którzy powinni znać zarówno właściwości społeczne wsi, jak i miasta.

Generalnym założeniem szkoły wiejskiej w warunkach społeczeństwa rozwijającego się jest działanie na rzecz zniesienia różnicy między miastem a wsią, różnicy między pracą fizyczną a umysłową. Rozwój cywilizacji wyrażający się między innymi w szybkim tempie industrializacji, urbanizacji, w eksplozji nauki i techniki stwarza warunki do ściślejszego powiązania miast i wsi na zasadzie wzajemnych świadczeń w dziedzinie produkcji i usług. Szkoła ma tu ogromne pole do działania, gdyż jako instytucja tkwiąca w środowisku społecznym, dysponująca odpowiednimi środkami i metodami oddziaływania na psychikę ludzką, może i powinna być czynnikiem regulującym proces demokratyzacji wsi i jej wszechstronnego rozwoju.

<sup>10</sup> Gałębski B. — Socjologia wsi, Warszawa 1966 r.

Reforma szkolnictwa w Polsce z roku 1961<sup>11</sup> nałożyła na szkoły obowiązek pełnego powiązania systemu nauczania i wychowania z życiem, ze środowiskiem. W tym celu opracowano taką sieć szkół, by stworzyć wszystkim dzieciom, ze wszystkich warstw społecznych, odpowiednie warunki do ukończenia pełnej, ośmioklasowej szkoły podstawowej. Podstawowym kryterium przy opracowywaniu sieci szkół była długość drogi dziecka z domu do szkoły, co w powiecie nowosądeckim, mającym wybitnie trudne warunki terenowe, miało ogromne znaczenie. Struktura sieci szkół w terenie wiejskim obejmuje obwody samodzielne i zbiorowe. W ten sposób poszczególne rodziny i grupy sąsiedzkie są skupione wokół szkół, do których uczęszczają ich dzieci. Grupy rodziców nawiązując bezpośrednio kontakty ze szkołą są zainteresowane w wynikach pracy ich dzieci i dzieje się tak dlatego, że rodzicom nie jest obojętna sprawa dalszych losów życiowych młodzieży. Rodzice, którym leży na sercu przyszły los własnych dzieci, nawiązują kontakty z nauczycielami w sprawie wyboru dla nich szkoły, a później zawodu. Kontakty te stają się platformą, na której odbywa się wzajemne oddziaływanie i współdziałanie domu i szkoły.

Naczelną zasadą szkoły współczesnej jest powiązanie jej funkcji z życiem. Szkoła skoncentrowana na życiu społeczności lokalnej przygotowuje przyszłe pokolenia do czynnego ich uczestniczenia w życiu gospodarczym, społecznym i kulturalnym, do walki o poprawę warunków bytu i współżycia międzyludzkiego.

Szkoła, chcąc sprostać tym wymaganiom, nie może się ograniczyć tylko do funkcji dydaktycznej i wychowawczej w ramach murów szkolnych, musi ona wyjść na szeroką platformę regionalnego środowiska naturalnego. Włączenie się szkoły w nurt stosunków międzyludzkich poprzez uczestniczenie jej we wszystkich przemianach gospodarczo-społecznych, politycznych i kulturalnych wsi, gromady, powiatu i kraju jest czynnikiem wpływającym dodatnio na osiągnięcie lepszych efektów dydaktyczno-wychowawczych.

Aby dać odpowiedź na pytanie — czy szkoły wiejskie w powiecie nowosądeckim podjęły realizację tego postulatu, trzeba odwołać się do kilku przykładów.

Otóż zgodnie z przyjętym programem aktywizacji społeczno-gospodarczej powiatu nowosądeckiego określona funkcja przypadła również szkołom w tym terenie. Przyjęto bowiem tezę, że poprzez włączanie szkół do realizacji tego programu istnieje możliwość osiągnięcia lepszych wyników wychowania patriotycznego młodzieży. Postanowiono systematycznie włączać młodzież do poznawania przemian ekonomiczno-społecznych, politycznych i kulturalnych w ich środowiskach. W polityce oświatowo-

<sup>11</sup> Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15.7.1961 r. Dziennik Ustaw Nr 32 z dnia 21.8.1961 r.

-wychowawczej skierowano cały wysiłek na oddziaływanie poprzez dzieci na rodziców, informując ich na bieżąco o powodzeniach i trudnościach gospodarczych danej wsi czy gromady (skup, kontraktacja, zabiegi agrobiologiczne itp). Szkoły w powiecie nowosądeckim zostały zobowiązane do udostępnienia wszystkich pomieszczeń i urządzeń szkolnych młodzieży pozaszkolnej, skupionej w ZSMW, oraz wszystkim instytucjom i organizacjom działającym w obwodzie szkolnym (dotyczy to m.in. boisk, placów zabaw, sal gimnastycznych, bibliotek, sal wykładowych itp). Ponieważ, jak się okazało, przy wielu szkołach brak było boisk i placów zabaw, młodzież szkolna i pozaszkolna postanowiła wybudować i wybudowała w czynie społecznym około 50 tego typu obiektów.

Wszystkie szkoły w powiecie rokrocznie są objęte konkursem na najlepiej zagospodarowaną działkę doświadczalną, na najbardziej ukwieconą szkołę. Regulaminem konkursu obejmuje się również stan higieniczno-sanitarny szkół i otoczenia. Konkurs ten jest jednym z elementów szerokiej akcji obejmującej całe środowisko pod nazwą „higienizacji wsi”. Zagadnienie poprawy stanu sanitarno- higienicznego regionu wiąże się z kolei z przygotowaniem poszczególnych środowisk na przyjęcie wczasowiczów i turystów.

Celem przygotowania młodzieży do pełnienia funkcji usługowej w sezonach wczasowo-turystycznych w zakresie informacji uczestników wycieczek, wczasowiczów i turystów wszystkie szkoły w powiecie realizują specjalny program krajoznawstwa i turystyki szkolnej, zatwierdzony uchwałą Prezydium Powiatowej Rady Narodowej.<sup>12</sup> Ponadto wszystkie szkoły zebrały i opracowały dane statystyczne dotyczące przemian i osiągnięć gospodarczo-społecznych, politycznych i kulturalnych w swojej wsi i gromadzie. Materiał ten stanowi cenną pomoc naukową w realizacji programu wychowania obywatelskiego, jak też służyć może jako źródło informacji udzielanych turystom. W ramach przygotowania kadr do obsługi ruchu turystycznego wprowadzono zasadę, że program zajęć praktyczno-technicznych dla dziewcząt w dziale gospodarstwa domowego jest realizowany ze szczególną troską. Chodzi bowiem o to, by te dziewczęta, które pozostają w domu po skończeniu szkoły podstawowej, osiągnęły minimum sztuki kulinarnej. Realizacja tego zadania wiąże się z hasłem organizacji tzw. „wczasów pod gruszą”.

Zadrzewianie nieużytków, walka z chwastami, pielęgnacja młodych łąsów, zbieranie nasion, sadzenie drzew owocowych przy szkołach, drogach oraz we własnych gospodarstwach należy dziś do stałego programu podejmowanego przez szkolne organizacje młodzieżowe. Sadzenie drzew owocowych wiąże się z realizacją planu stałego odmładzania sadów.

<sup>12</sup> Uchwała Prezydium PRN Nr 123/1229/69 z dnia 19.V.1969 r. w sprawie ustalenia i zatwierdzenia programu krajoznawstwa i turystyki szkolnej w powiecie nowosądeckim.

Jak dużą rolę może spełnić szkoła w poprawie sytuacji gospodarczej i stopy życiowej danego środowiska, można wykazać na przykładzie.

Znana jest w powiecie nowosądeckim kraina sadów w okolicy Łącka. A zaczęło się tak: przed 70 laty kierownikiem szkoły w tej miejscowości był wspaniały nauczyciel i społecznik — Stanisław Wilkowicz.

Stanisław Wilkowicz urodził się w roku 1859 w Bochni. Pracę w zawodzie nauczycielskim rozpoczął w Wiśniówce pow. Pilzno, gdzie w tym charakterze pracował przez 19 lat. W drodze uznania Rada Szkolna Krajowa awansowała go na kierownika szkoły podstawowej w Łącku, gdzie przybył w roku 1898. Góral, który wiózł Stanisława Wilkowicza furmanka, taką przeprowadził z nim rozmowę: „Kie lichu pana ucyciela w te strony goni. Lepiej byłoby, kieby pon ucyciel na swoich śmieciach w tej jakiejś Wiśniówce se siedzieli i ichnie dzieci edukowali, bo z nasych dzieci w Łącku i tak nic nie bedzie. Do nauki nijakiej nieskore, a o edukacji można gadać wtedy, kiej bida nie piscy i dzieci w gospodarstwie nie musom robić. U nos w Łącku — ciągnął dalej góral — akurat inacyj. Ziemia skalista, niewiele na niej urośnie, a i to, co wzyjdzie, wiatry harcujące tu jak diabły często popsują. Nieraz dzieciom nie ma co do gęby włożyć i w co ciepło ubrać, żeby do szkoły posłać”.

Stanisław Wilkowicz nie przeraził się tego stanu, jaki przedstawił mu góral, lecz natychmiast przystąpił do działania w kierunku wyrwania wsi z mroków zacofania i nędzy. Po dokładnym zapoznaniu się z warunkami klimatyczno-glebowymi Łącka i okolicy doszedł do przekonania, że jedyną drogą do poprawy bytu tamtejszych mieszkańców jest zrezygnowanie z tradycyjnych form gospodarowania i przejście na założenie sadów, w których będą owocować szlachetne odmiany. Przystąpił więc do założenia na działce szkolnej szkółki drzew owocowych oraz do nauki szczepienia i pielęgnacji szlachetnych jabłoni. Niełatwo było przekonać zacofanych chłopów, dlatego postanowił budzić zainteresowania i przekonania wśród młodzieży szkolnej. Na koniec roku szkolnego każdy uczeń otrzymywał szlachetne drzewka owocowe ze szkółki przyszkolnej do posadzenia u siebie. W ten sposób przez 29 lat propagował sadownictwo, które zaczęło się rozwijać do takich rozmiarów, że dziś Łącko i sąsiednie wsie (Zagorzyn, Maszkowice, Czerniec, Czarny Potok, Olszana i inne) stały się krainą sadów, w których owocuje ponad półtora miliona drzew.

Stanisław Wilkowicz kierował szkołą w Łącku do roku 1927, po czym przeszedł na emeryturę. Nie doczekał wyzwolenia ojczyzny, którą tak ukochał, spod okupacji hitlerowskiej, gdyż w roku 1943 zmarł w Bochni w swoim rodzinnym mieście.

Ludność Łącka nie zapomniała swojego ukochanego nauczyciela i w 60 rocznicę przybycia jego do Łącka nadała rozbudowanej szkole podstawowej w roku 1958 jego imię. Ku jego czci wmurowano pamiątkową tablicę z napisem „1859—1943 Stanisławowi Wilkowiczowi, serdecznemu przyjacielowi młodzieży, wybitnemu pedagogowi i kierownikowi tej

szkoły w latach 1898 do 1927, niestrudzonemu krzewicielowi sadownictwa i współtwórcy tej krainy kwitnącej jabłoni — w dowód wdzięczności za zasługi dla szkoły i regionu łąckiego tę tablicę ufundowało społeczeństwo Łącka i okolicy. Szkołę zaś przez niego wzniesioną, po obecnej rozbudowie dla wieczystej pamięci i chlubnego przykładu imieniem Stanisława Wilkowicza nazwano. 1958”.

O wielkim przywiązaniu mieszkańców tego regionu do wspaniałej postaci, jaką był Stanisław Wilkowicz, świadczy również wiersz napisany przez tamtejszego ludowego poetę.

„*Mojemu Nauczycielowi,  
Łącko w sadach tonie,  
Wiosną kwieciami jabłoni zdobne,  
Jesienią mnogością jabłek sławne,  
Łącko, do raju jesteś podobne!*  
Hej, zarosła jabłoniami cała okolica,  
Wynik pracy i zastuga  
pana Wilkowicza.

Radził kiedyś pan Wilkowicz:  
Sadźcie, chłopcy, sad przy chacie  
Z dorodnych jabłoni,  
Niech użyczy cienia w lecie,  
Niech od wichrów słoni.

Sadźcie jabłoni w szczerym polu,  
Sadźcie na ugorze.  
Niechaj rośnie i powstrzyma  
Wędrowniki za morze.

Radził: sadźcie, pielęgnujcie,  
Nie będzie zawodu.  
Jabłoni będzie skarbem waszym,  
Bogactwem narodu.

Radził szczerze i ze serca  
W ojczyzny miłości.  
Szumi puszcza jabłoniowa  
Ona pieśń wdzięczności.

Szumi puszcza jabłoniowa  
W calutkiej dolinie.  
Śpiewa pieśń o Wilkowiczu,  
która nie zaginie”.

B. SOSIEN

Łącko jest dziś znane nie tylko z sadów i zamożności jego mieszkańców, ale również z bardzo ciekawego folkloru. Tańce i pieśni górali łąckich kultywuje 100-osobowy zespół pieśni i tańca złożony z uczniów



szkoły podstawowej i prowadzony przez nauczycieli tamtejszej szkoły. Zespół cieszy się ogromną popularnością nie tylko w swoim środowisku i w powiecie, ale także w całym kraju i poza jego granicami. W roku 1970 na międzynarodowym przeglądzie zespołów ludowych młodzieży szkół podstawowych zorganizowanym w Niemieckiej Republice Demokratycznej zespół pieśni i tańca z Łącka zajął II miejsce.

Podobnych zespołów szkolnych jest w powiecie nowosądeckim wiele, np. w Podegrodziu, w Kamionce Wielkiej w Rożnowie, w Starym Sączu, Barciach, Piwnicznej, Grybowie, Ptaszkowej i wielu innych miejscowościach. Ta forma działalności sprzyja zacieśnieniu więzi między szkołą a rodzinami, którzy nie tylko uczestniczą w imprezach szkolnych, lecz czynnie włączają się w przygotowanie swoich dzieci do występów, przeżywając razem z nimi powodzenia i porażki.

Ciekawym i bardzo oryginalnym przykładem na czynne angażowanie młodzieży jest gromadzenie przez wszystkich uczniów szkół podstawowych w powiecie środków na budowę szkół i domów nauczyciela w czynie społecznym. W ramach akcji budowy szkół na tysiąclecie młodzież szkoły podstawowej w Zabełczu w roku 1964 rzuciła hasło: „Zbudujemy wysiłkiem całej młodzieży powiatu nowosądeckiego nową szkołę dla najbiedniejszych dzieci”. Hasło zostało przyjęte. Młodzież wszystkich szkół w okresie 2 lat zebrała ponad trzy miliony złotych za nasiona drzew leśnych i surowce wtórne. Za te środki wybudowano i oddano do użytku w roku 1968 nową szkołę podstawową w Skrudzinie. Szkołę tę otrzymali mieszkańcy tej miejscowości jako nagrodę za ich patriotyczną postawę w czasie okupacji hitlerowskiej, wyrażającą się między innymi we wspieraniu ruchu oporu i oddziałów partyzanckich. Córki i synowie tych, którzy z narażeniem życia walczyli z hitlerowskim okupantem, weszli do jasnych i obszernych pomieszczeń szkolnych, by uczyć się umiłowania ojczyzny i godnego naśladowania swoich rodziców.

Przykłady tu przytoczone pozwalają na stwierdzenie, że szkoły w powiecie nowosądeckim podjęły próbę koordynacji sił społecznych na rzecz postępu i rozwoju regionu. Szkoły w tym powiecie mają świadomość, że zintegrowanie lokalnej społeczności, tego najniższego ogniwa społecznego, jest warunkiem współpracy i dobrego współżycia prowadzącego do pełnej demokratyzacji życia, do poprawy bytu materialnego.

Można, jak z tego wynika, osiągnąć lepsze efekty na wielu odcinkach, jeśli kierownicy szkół i nauczyciele uznają za konieczne zerwanie z tradycyjnymi metodami wychowania i jeśli właściwie zorganizują proces uspołecznienia młodzieży, zgodnie z zasadą kształtowania pełnej osobowości.

Koniecznym wydaje się oparcie procesu wychowawczego na nauce, sztuce, technice i zjawiskach życia społecznego — te bowiem elementy są podstawowymi składnikami rzeczywistości na dziś i jutro, dokąd mają prowadzić nowe zbiorcze szkoły gminne.

Realizacja tej koncepcji w wychowaniu pociąga za sobą konieczność ukształtowania nowego modelu szkoły i takiej jej struktury organizacyjnej, która zabezpieczy wykonanie wszystkich zadań dydaktycznych i wychowawczych w stale zmieniającej się społeczności.<sup>13</sup>

Jak z powyższego wynika, system oświaty i wychowania w naszym kraju wymaga przeprowadzenia dalszych reform i udoskonaleń. Problem bowiem społecznej roli szkoły w środowisku wiejskim wymaga stałego, głębokiego badania, gdyż jest on niezwykle interesujący i ważny. Środowisko wiejskie ulega stałym dynamicznym przeobrażeniom i modyfikacjom, a rola szkoły w tym procesie wydaje się być pierwszoplanową zarówno z punktu widzenia socjologicznego, jak i pedagogicznego.

<sup>13</sup> Mysłakowski Z. — Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. „Książka i Wiedza”. Warszawa 1964 r.

## WIĘZ SPOŁECZNA MIESZKAŃCÓW UPRZEMYSŁAWIAJĄCEGO SIĘ MIASTA A PROBLEM NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY

Wśród najczęściej analizowanych przyczyn traktujących o niedostosowaniu społecznym dzieci i młodzieży wymienia się negatywną atmosferę rodzinną i niekorzystne warunki kulturalno-bytowe domu. Rzadziej sięga się do analizy wzajemnych stosunków rodzice — dziecko, dziecko — rodzice, a także do przyczyn tkwiących w organicznych uszkodzeniach mózgu spowodowanych nieprawidłowym przebiegiem ciąży matki, urazami mechanicznymi w czasie porodu lub w pierwszych miesiącach po porodzie. Wspomina się również o przyczynach tkwiących w szkole i w środowisku podwórkowym, ale ze względu na trudności metodologiczne są one najmniej zbadane.

Należy jednak sądzić, że obok wymienionych przyczyn powinny się w tej grupie znaleźć i te, które dosyć ogólnikowo nazywamy przyczynami tkwiącymi w środowisku lokalnym, co więcej, od nich winniśmy rozpocząć wszelką analizę związaną z problemem przyczyn niedostosowania społecznego. Jest bowiem udowodnionym faktem, że to, jakie jest środowisko lokalne, zbiorowość ludzka jako całość, nie pozostaje bez wpływu na ogólną atmosferę domu, na zachowanie się zarówno dzieci, jak i dorosłych. Przykładowo, jeżeli rodzina znajdzie się w nowych dla siebie warunkach, w grupie anonimowej masy, to w sytuacji skrywanych uprzednio pretensji i uprzedzeń, maskowania się ze względu na siłę presji opinii publicznej, znajdzie w obecnym środowisku podatny grunt na wyzwolenie swoich antagonizmów.

W atmosferze obojętności i anonimowości dorosłych znajdują korzystne podłoże wszystkie negatywne formy zachowania się nieletnich, którzy czując się rozgrzeszeni biernym przyzwoleniem współmieszkańców, potęgują swoje niewłaściwe zachowanie. Część rodzin przybyłych ze wsi nie uświadamiając sobie w pełni swej nowej sytuacji, w jakiej znaleźli się oni jak i ich dzieci, prowadząc „po staremu” wychowanie, które w ich dawnym środowisku nie prowadziło do kryzysów, tu w krótkim czasie może spowodować zejście dziecka nawet na drogę przestępczą (np. pozwolenie dziecku na przebywanie do późnych godzin nocnych poza domem w nieznanym kręgu osób).

Jednym z podstawowych symptomów stanowiących o treści środowiska lokalnego mieszkańców, o jego bujności lub dezorganizacji jest więz społeczna. Wniknięcie w jej strukturę, rozszyfrowanie jej aktualnego stanu

pozwole nam odpowiedzieć na zasadnicze pytania: czy zbiorowość mieszkańców miasta, dzielnicy lub osiedla wchodzi między sobą w styczności zarówno rzeczowe, jak i osobowe, czy występują zależności społeczne, czy dana zbiorowość rokuje nadzieje na harmonijny rozwój, czy też wszystko wskazuje na to, iż przez dłuższy czas panować będzie wyobcowanie i obojętność?

Pisze się czasem i mówi o dezintegracji rodzin z szerszych zbiorowości sąsiedzkich, o niekorzystnym zjawisku izolacji współmieszkańców, o dążności do zamknięcia życia rodzinnego do przysłowiowych czterech ścian swojego mieszkania.

Jakkolwiek by się nie ustosunkować do tych tendencji, stwierdzić należy, że faktycznie problem ten z całą otwartością ma miejsce niemal we wszystkich okręgach industrializujących się, gdzie mamy do czynienia z migracją ludności z różnych rejonów kraju.

Analiza problemu więzi społecznych pozwoliłaby w porę zwrócić uwagę na wszystkie negatywne czynniki (zapewne przejściowe, ale wystarczająco szkodliwe), jakie współtowarzyszą zjawisku industrializacji, by w przyszłości w sposób planowy, a zarazem daleki od mglistych domniemań i założeń a priori móc organizować lokalne środowiska mieszkańców w nowo powstających osiedlach, a tym samym zapobiec w porę przedłużającemu się i wysoce szkodliwemu z punktu widzenia społecznego okresowi obojętności, anonimowości i niezaangażowania mieszkańców na rzecz osiedla.

### **Przedmiot badań. Organizacja pracy. Stosowane metody**

Badania nad problemem młodzieży niedostosowanej społecznie prowadzono w latach 1970—1972. Objęto nimi zarówno rodziców, jak i uczniów wszystkich klas siódmych z trzech istniejących na terenie miasta szkół podstawowych. Łącznie przebadano 1558 osób.

W pierwszym etapie badania prowadzono w oparciu o Arkusz Diagnostyczny D. H. Stotta, którym wykrywano uczniów niedostosowanych. Etap drugi obejmował szukanie przyczyn, z tym że punktem wyjścia stało się szukanie przyczyn tkwiących w środowisku lokalnym. Tak więc analiza tych przyczyn, które wiążą się, które wynikają ze środowiska lokalnego, będzie przedmiotem niniejszego artykułu. Ponieważ w pierwszym etapie stwierdzono zasadnicze rozbieżności w liczbie uczniów niedostosowanych (w Osiedlu Stałym — 9,3%, w Osiedlu Awaryjnym — 9,6%, a w Osiedlu Ogrody — 20%), dlatego też następny krok musiał prowadzić do wyjaśnienia źródła tych rozbieżności. Dlaczego w Osiedlu Ogrody stwierdzono tak duży procent niedostosowanych?

W toku badań zastosowano następujące metody badawcze:

- Arkusz Diagnostyczny D. H. Stotta,
- schemat badania więzi społecznych,

— wywiady z mieszkańcami osiedli, przedstawicielami Komitetów Blokowych i Osiedlowych.

Celem poznania w miarę możliwości w sposób wyczerpujący aktualnego stanu więzi współmieszkańców w poszczególnych osiedlach autor skierował anonimową ankietę do wszystkich rodziców badanych uczniów, przypuszczając, iż prawdopodobnie tu mogą tkwić główne źródła stwierdzonych dysproporcji w liczbie niedostosowanych. Opracowane pytania zawarte w ankiecie sprowadziły się zasadniczo do stosunku człowieka do określonego terytorium (osiedla) oraz stosunku człowieka do drugiego człowieka zamieszkującego to terytorium (osiedle).

Ponieważ jest to także problem socjologiczny, autor zdaje sobie sprawę z wielu niedoskonałości w tym względzie i traktuje uzyskane wyniki wyłącznie jako orientacyjne i prawdopodobne, wymagające w przyszłości dalszych weryfikacji i uzupełnień.

Do zbadania stopnia integracji posłużono się orientacyjnym schematem wraz z punktacją składającą się z 17 pytań, przy czym do punktacji wykorzystano tzw. pytania zasadnicze (10), a pozostałe 7 potraktowano jako pytania uzupełniające. Za pozytywne odpowiedzi na pytania zasadnicze można było uzyskać maksymalnie 100 pktów, od której to liczby odejmowano w zależności od negatywnej odpowiedzi odpowiednią liczbę punktów. Im uzyskano niższy wskaźnik liczbowy, tym bardziej przypuszczano, iż w danej zbiorowości panuje mniejsza więź społeczna. W 35 przypadkach przeprowadzono wywiady w 3 badanych osiedlach celem procentowej konfrontacji z wypowiedziami ankietowymi, które na ogół potwierdziły szczerść wypowiedzi ankietowanych.

### Analiza środowiska lokalnego

Środowisko, w którym prowadzono badania, zalicza się do małego miasta należącego do województwa krakowskiego, o którym do roku 1960 niewiele wiedziano w Polsce. Zasadniczy „skok” ludnościowy nastąpił dopiero od momentu wybudowania pierwszej w kraju Huty Aluminium i Elektrowni o dużej mocy. Na terenach okalających tradycyjne zabudowania miasta wyrosły w ciągu niespełna 15 lat trzy nowe osiedla, niezależnie od siebie terytorialnie i architektonicznie.

Są to: Osiedle Stałe zbudowane dla pracowników Huty Aluminium, które umownie nazywać będziemy osiedlem „A”. Proces migracji do tego osiedla został zakończony ok. 13 lat temu. Osiedle Awaryjne zbudowane zasadniczo dla pracowników Elektrowni, które umownie nazywać będziemy osiedlem „B”, posiada również zakończony proces migracji od 11 lat. Osiedle Ogrody — osiedle „C”, którego budowa wciąż jeszcze trwa — przeznaczony jest dla pracowników wyżej wymienionych zakładów, a także dla wszystkich innych, którzy potrzebują dachu nad głową.

Pomimo iż duża część Osiedla Ogrody zbudowana została w latach 1962—65, pod względem wyposażenia w place gier i zabaw, piaskownice, urządzenia rekreacyjne jest fatalnie zaniedbane. Wizualna strona osiedla pozostawia wiele do życzenia, nieustannie deptane zieleńce, wyrwane krzewy ozdobne, rysowanie po ścianach w klatkach schodowych, wybijanie szyb w drzwiach wejściowych — to tylko nieliczne przykłady stanowiące o braku troski współmieszkańców o jako taki ład i porządek w swoim osiedlu. Pozostałe pod względem wizualnym daleko odbiegają od wyżej przytoczonego. Czystość na podwórkach, w klatkach schodowych, troska o kwietniki i zieleńce sprawiają na przygodnym przechodniu dodatnie wrażenie. W osiedlu „A” zamieszkuje aktualnie 4500 mieszkańców, w osiedlu „B” — 2600 mieszkańców, w osiedlu „C” — 7000 mieszkańców.

Łącznie, miasto jako całość przeżywa obecnie nieustannie trwający proces napływu nowych mieszkańców.

Tabela 1

LICZBA MIESZKAŃCÓW MIASTA  
OD ROKU 1945—1972

Rok	Liczba mieszkańców	Rok	Liczba mieszkańców
1945	3 600	1965	13 230
1955	6 900	1967	15 500
1960	10 700	1969	16 500
1963	12 100	1972	17 000

Jak widać z tabeli 1, zasadniczy wzrost liczby mieszkańców nastąpił od roku 1960 z ciągłą tendencją wzrostową. Jeżeli w roku 1960 było 10 700 mieszkańców, to w 1972 r. (do dn. 15.VI.72 r.) jest ich już 17 000. Niestety, wraz ze wzrostem liczby mieszkańców daje się zaobserwować poważny wzrost przestępstw dokonywanych na terenie miasta, co obrazuje poniższe zestawienie za ostatnie 4 lata.

Z tabeli nr 2 wynika, iż za wyjątkiem kradzieży społecznych i rozbójów w każdym innym przypadku następuje niebezpieczny wzrost liczby przestępstw. Za szczególnie niebezpieczne dla społeczeństwa należy uznać m.in. bójki i ciężkie uszkodzenia ciała, których w roku 1968 na 1000 mieszkańców było 0,9, w roku 1969 również 0,9, a w roku 1971 już 2. Znaczny wzrost obserwuje się także w grupie przestępstw chuligańskich, których w roku 1968 na 1000 mieszkańców było 0,9 w 1969 — 1,8 w 1970 — 1,4 i w 1971 r. znów 1,8. Kradzieży prywatnych w roku 1968 było 1,4 w 1969 — 2,1, w 1970 — 2,6, a w 1971 aż 3,8 na 1 tys. mieszkańców miasta.

Duży wskaźnik z tendencją wzrostową utrzymuje się w grupie prze-

Tabela 2

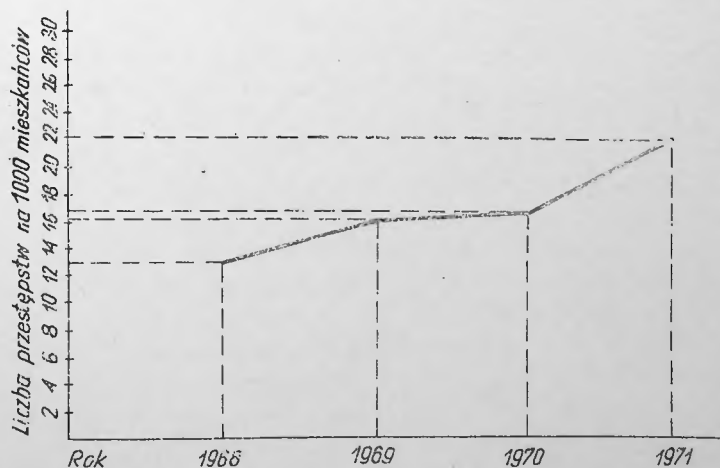
## LICZBA PRZESTĘPSTW DOKONANYCH W LATACH 1968—1971 W BADANYM MIEŚCIE

Lp.	Rodzaj przestępstwa	1968		1969		1970		1971	
		Liczba og.	na 1000 mieszk.	l. og.	na 1000 mieszk.	l. og.	na 1000 mieszk.	l. og.	na 1000 mieszk.
1	Rozboje	2	0,1	3	1,1	2	0,1	1	0,5
2	Włamania społecz.	2	0,1	7	0,4	11	0,6	14	0,8
3	Włamania prywatne	2	0,1	12	0,7	6	0,3	13	0,7
4	Kradzieże prywatne	23	1,4	38	2,1	43	2,6	66	3,8
5	Kradzieże społecz.	32	2,0	45	2,6	46	2,7	42	2,4
6	Chuligaństwo	15	0,9	20	1,8	24	1,4	31	1,8
7	Wypadki drogowe	10	0,6	19	1,1	13	0,8	33	1,9
8	Pożary	10	0,6	15	0,9	12	0,8	16	0,9
9	Bójki i ciężkie uszkodzenia ciała	14	0,9	13	0,9	8	0,4	34	2,0
10	Inne	108	6,9	113	9,6	121	7,1	124	7,2
Razem		208	12,7	275	16,6	286	17,0	375	22,0

stepstw określanych jako tzw. „inne”. Pod tym pojęciem organa MO rozumieją dokonywanie fałszerstw dokumentów, uchylanie się od płacenia alimentów oraz znęcanie się moralne i fizyczne nad rodziną. Wydaje się, że nie jest zbyt szczęśliwe tak szerokie ujęcie czynów przestępczych pod jedną wspólną nazwą „inne”. W celu jaśniejszego zobrazowania sytuacji związanej ze wzrostem przestępczości autor zamieszcza poniżej wykres.

1 wykres

KRZYWA WZROSTU PRZESTĘPCZOŚCI W MIEŚCIE



Jak widać z wykresu, przestępczość w mieście systematycznie wzrasta. Jeżeli w roku 1968 wszystkich przestępstw na terenie miasta było 208 (co stanowi 12,7 na 1 tys. mieszkańców), to w 1969 było ich już 275 (16,6), w 1970 — 286 (17), a w 1971 r. aż 375 (22!). W 1971 r. miało miejsce 29 przestępstw dokonanych przez 36 nieletnich, w tym też roku 9 osób oddano do Zakładów Wychowawczych. Aktualnie z terenu miasta przebywa w wymienionych zakładach 60 nieletnich.

Gdzie tkwią tego przyczyny? Wydaje się, że m.in. warunki, w jakich przyszło żyć większości nowo przybyłych mieszkańców i ich dzieciom, są zbliżone do sytuacji ludności zamieszkującej miasta, które w ostatnich latach przeżyły gwałtowny skok industrializacyjny. Jak potwierdzają badania J. Jasińskiego<sup>1</sup> i B. Maroszka<sup>2</sup>, właśnie w tego typu środowiskach zaznacza się wzrost przestępczości zarówno nieletnich, jak i dorosłych.

Dla porównania warto przytoczyć dane odnośnie do innego miasta, w którym ruchy migracyjne już nie występują, a więc można przypuszczać, iż ma miejsce pewna stabilizacja, a co za tym idzie — istnieje przypuszczalnie większa więź społeczna mieszkańców. Miasto to aktualnie liczy 128 tys. mieszkańców, proces migracji do niego zakończył się w latach pięćdziesiątych, obecnie można nawet zaobserwować pewien odpływ ludności do Lubina (w ciągu ostatnich 3 lat — 11,6<sup>0/0</sup>), gdzie zaistniały warunki na wyższe zarobki. W mieście „W” aktualnie liczba przestępstw maleje, i tak jeżeli wśród dorosłych ogółem w 1969 r. stwierdzono 4300 przestępstw, to w roku 1970 już — 3624, a w 1971 — 3208. Wśród nieletnich liczba ta przedstawia się jeszcze bardziej korzystnie. W 1969 ilość przestępstw wynosiła 417, w 1970 — 309, w 1971 — 287. Na plus tego miasta należy zaznaczyć, że powstało tam w ostatnim czasie dużo świetlic przyzakładowych, klubów młodzieżowych oraz różnego rodzaju kursów przygotowujących młodzież do zawodu, a także spopularyzowano Hufce Pracy — czego nie można powiedzieć niestety o mieście „S”.

W związku z badanym środowiskiem zaistniała konieczność rozpatrzenia przyczyn niedostosowania społecznego, a pośrednio i wzrostu przestępczości na tle szerszych zbiorowości lokalnych z uwzględnieniem więzi społecznych. J. Szczepański<sup>3</sup> twierdzi, że na więź społeczną składają się przede wszystkim styczności społeczne, stosunki społeczne, zależności społeczne i kontrola społeczna. Wg Autora, więź społeczna to zorganizowany system stosunków, instytucji, środków kontroli społecznej, skupiający jednostki, grupy i inne elementy składowe zbiorowości w całość zdolną do trwania i rozwoju.

Punktem wyjścia dla piszącego obecnie stała się zatem uzyskana, aktualna analiza więzi społecznych w poszczególnych osiedlach, by potem dojść do atmosfery domu, metod wychowawczych oraz warunków kulturalno-bytowych.



Uwzględnienie czynnika więzi społecznych pozwoliło w wielu przypadkach wyjaśnić liczne mankamenty tkwiące tak w atmosferze domu, jak i metodach wychowawczych.

### Więzi społeczne mieszkańców w poszczególnych osiedlach

K. Przeclawski<sup>4</sup> określa specyfikę miasta jako środowiska wychowawczego pisząc, że w mieście istnieje duże zróżnicowanie wzorów kulturowych, wśród których trzeba dokonywać wyboru. Zanika równocześnie, zdaniem Autora, bezpośrednia kontrola społeczności lokalnej nad zachowaniem jednostki. Kontrola osobista zostaje zastąpiona kontrolą bezosobową wyspecjalizowanych instytucji. Autor zwraca uwagę na problem zwiększenia się poczucia wolności od tradycji i od kontroli opinii publicznej.

K. Przeclawski przestrzega, że niewłaściwe korzystanie z wolności, złe jej pojęcie, rozumienie nie jako wolność — czyli możliwość wyboru, ale jako zwolnienie od norm społecznych powodować może często przejawy dezorganizacji społecznej, nasilać zjawiska alkoholizmu, prostytucji i przestępczości. E. Trempała<sup>5</sup> podkreśla wyraźnie, że współżycie wzajemne sąsiadów, ich postawy oraz stosunek do otoczenia mają duży wpływ na zachowanie się dzieci. Ogólny bowiem poziom życia sąsiadów promieniuje na młode osoby. Jak zatem przedstawia się ten problem w badanych osiedlach?

Tabela 3

#### MIGRACJA LUDNOŚCI DO BADANEGO MIASTA

Wyszczególnienie	Osiedle „A”		Osiedle „B”		Osiedle „C”	
	l.	%	l.	%	l.	%
Rodziny przybyłe ze wsi	114	45,6	103	41,2	137	52,6
Rodziny przybyłe z innego miasta	117	44,1	114	42,3	105	36,7
Rdzenni mieszkańcy	37	10,3	43	16,5	28	10,7

Tabela 3 przedstawia nam bardzo ważną z punktu widzenia dalszej analizy sytuację. Okazuje się bowiem, że ogromna większość mieszkańców poszczególnych osiedli to ludzie napływowi. Rdzennych mieszkańców stwierdzono tylko niewiele ponad 10%. Drugi ważny dla nas moment to fakt liczebnej przewagi ludności pochodzenia wiejskiego — w osiedlu „C” stanowiącej 52,6%, podczas gdy w osiedlu „A” było 45,6%, a w osiedlu „B” — 41,2%.

F. Jakubczyk<sup>6</sup> pisze, że wychodzący ze wsi muszą wykształcić nowe nawyki korzystania z urządzeń miejskiego mieszkania, przyjąć miejski styl jego urządzenia, nowe wzory życia domowego, stosunków interpersonalnych w rodzinie, nawyki życia kulturalnego i aspiracji co do zawodu swoich dzieci. Przyzwyczać się muszą do ruchliwości miejskiego życia i wtopić w jego anonimowość.

P. Zakrzewski<sup>7</sup> badając problem wykolejającej się młodzieży na terenach uprzemysławianych doszedł do wniosku, iż niemal dwukrotnie więcej nieletnich przestępców rekrutowało się z rodziców przybyłych prosto ze wsi, że dzieci tych rodziców lekcewały sposób ich bycia, zwyczajów, które porównując z innymi wydawały się im zacofane i prymitywne. Autorytet tych rodziców niewspółmiernie zmalał. Rodzice bowiem, zdaniem Autora, nie zdawali sobie zupełnie sprawy z nowych warunków, w jakich ich dzieci się znalazły. Prawdopodobnie brak integracji społecznej niesprzyjającej samorządnej kontroli nad jednostką, brak dawnych tradycji i autorytetów ułatwiających proces socjalizacji jednostki sprzyjać będzie powstawaniu i pogłębianiu się procesu niedostosowania społecznego.

Jak wynika z badań socjologicznych, takie gwałtowne przejścia od dawnych form kultury i poglądów na życie, wychowanie, jakie były lansowane w ich dotychczasowym środowisku, do nowych, często kontrastowo odmiennych, stwarza możliwość kryzysów.

Tabela 4

RODZINY NAPŁYWOWE ZE WZGLĘDU NA CZAS  
ZAMIESZKIWANIA W BADANYM MIEŚCIE

Wyszczególnienie	Osiedle „A”		Osiedle „B”		Osiedle „C”	
	l.	%	l.	%	l.	%
Zamieszkują w bad. mieście nie dłużej jak 10 lat	20	7,0	28	10,7	94	31,1
Zamieszkują na obecnej ulicy nie dłużej jak 10 lat	48	19,2	54	21,6	159	61,1

Jak wynika z tabeli 4, osiedle „C” jest osiedlem zaludnianym przez wciąż przybywających mieszkańców. Jeżeli w osiedlu „A” zamieszkiwało nie dłużej jak 10 lat tylko 7% mieszkańców, to w osiedlu „C” zamieszkiwało ich 31,1%. Jeżeli w osiedlu „A” na obecnej ulicy zamieszkiwało nie dłużej jak 10 lat 19,2%, to w osiedlu „C” aż 61,1%.

Już z tych dwu tabel można przypuszczać, że jeżeli chodzi o więzi osobowe, to mogą wystąpić w tym względzie zasadnicze trudności głównie w osiedlu „C”.

Tabela 5

AKTUALNE FORMY WIĘZI SPOŁECZNYCH

Nazwa cechy	Osiedle „A”		Osiedle „B”		Osiedle „C”	
	l.	%	l.	%	l.	%
W stosunku do sąsiadów cechuje badanych obojętność	101	40,4	55	22	187	71,9
Współmieszk. nie troszczą się o ład i porządek na terenie osiedla	69	27,6	63	25,2	114	43,8
Sąsiedzi nie interesują się zachowaniem dzieci z podwórka	46	18,4	49	19,6	96	36,9
Swoje kontakty towarzyskie sprowadzają do tradyc. „dzień dobry”	138	55,2	117	46,8	165	63,4
Nie znają współmieszkańców z klatki schodowej	56	22,4	26	10,4	78	30
Nie mogą liczyć w wypadku trudności i kłopotów na pomoc sąsiadów	56	22,4	65	26	94	36,1
Nie zwracano się do nich z takimi problemami	110	44	118	47,2	128	48,7
Większość współmieszkańców nie pracuje w tym samym zakładzie	95	35,4	80	32	142	52
Nie liczą się z opinią sąsiadów	33	13,2	39	15,6	57	21,7
Zmieniliby swe miejsce zamieszkania	28	11,2	32	12,8	39	15

Nowe otoczenie nieznanymi ludźmi (w osiedlu „C” — nadal nie znają wszystkich współmieszkańców w 30%, w osiedlu „B” — 10,4%), brak kontroli tzw. opinii publicznej (w osiedlu „C” — 21,7% badanych rodzin nie liczy się z opinią sąsiadów, w osiedlu „B” — 15,6%), która działała, dawała znać o sobie nawet w ostentacyjny sposób w środowisku wiejskim, tu nie narzuca ludziom nic, daje im wolność i niezależność, którą część z nich wykorzystuje w sposób egoistyczny, prymitywny i zwulgaryzowany. Duży procent mieszkańców nie interesuje się w ogóle niewłaściwym zachowaniem dzieci na podwórku (w osiedlu „C” — 36,9%, w osiedlu „B” — 19,6%), twierdząc, że mają dosyć własnych kłopotów, a w wypadku zwrócenia uwagi na zachowanie się ich dziecka z reguły otrzymuje się odpowiedź: „Co to pana obchodzi, ja do pańskich dzieci się nie wtrącam”.

M. Ossowska<sup>8</sup>, pisząc o problemie więzi społecznej, przytacza przykład środowiska wiejskiego, gdzie pomoc sąsiedzka występuje samorzutnie, nie jest nigdy narzucona z góry. Opiera się na wzajemności świadczeń, a więc nie jest opłacona, bo „dzisiaj ty mnie, jutro ja tobie”. Ta wzajemność świadczeń jest wg Autorki przejawem więzi społecznej, a wynika z poczucia solidarności gromadzkiej.

W badanych osiedlach, a głównie w osiedlu „C” na pytanie: czy możesz liczyć w razie kłopotów czy trudności na pomoc swoich sąsiadów — 36,1% odpowiedzi było przeczących, w osiedlu „B” — 26%.

M. Lipka<sup>9</sup> omawiając problem przyczyn wzrostu przestępczości w Polsce pisze m.in., że nieuniknionym następstwem szybkiego rozwoju miast, a w związku z tym masowej migracji ludności, jest zrywanie tradycyjnej więzi społecznej i wzrost anonimowości życia. Ulega redukcji czynnik kontroli społecznej, jaki tkwił w grupach zintegrowanych. M. Lipka twierdzi, że z tego też powodu życie dzieci i młodzieży wymyka się spod kontroli wychowawczej rodziny i sąsiadów. Potwierdzeniem tezy M. Lipki są również wyniki badań, jakie uzyskano głównie w osiedlu „C”, gdzie 71,9% mieszkańców przyznało, że w stosunku do sąsiadów cechuje ich obojętność, podczas gdy w osiedlu „B” — tego typu rodzin było 22%, kontakty z sąsiadami ograniczają się tylko do tradycyjnego „dzień dobry”, w osiedlu C — 63,4% badanych, w osiedlu „B” — 46,8% badanych.

Podobny problem porusza B. Maroszek,<sup>10</sup> który pisze, że największe nasilenie chuligaństwa występuje tam, gdzie mamy do czynienia z osłabioną kontrolą społeczną, w skupiskach, które podlegają przemianom społecznym głównie w rejonach przemysłowych. W środowiskach młodzieżowych posiadających cechy prowizoryczności, nie opartych na żadnej tradycji, w środowiskach robotniczych, które pod wpływem przyłączenia się elementów chłopskich oraz uzyskania szeregu zdobyczy uległo zubożeniu i rozwarstwieniu. Autor konkluduje, że w związku z brakiem tzw. społeczności lokalnej nie mogła wystąpić tak ważna z punktu

widzenia wychowawczego kontrola społeczna nad dorastającym pokoleniem.

Skoro jednak powołane m.in. w tym celu Komitety Blokowe, a wraz z nimi Komisje do Spraw Dzieci i Młodzieży w odczuciu większości badanych nie interesują się zachowaniem dzieci z podwórka (w osiedlu „C” — 76,1<sup>0</sup>/), opinia publiczna prawie nie istnieje, system kontroli nawet rodzicielskiej ma poważne braki, to w takim właśnie układzie, w tak sprzyjającym klimacie mogą się rodzić negatywne formy zachowania się dzieci.

Wydaje się, że współcześnie obserwuje się głównie w płaszczyźnie stosunków rodzinno-sąsiedzkich osłabienie więzów pomiędzy ludźmi. Dotyczy to zarówno rodziny, której członkowie mają coraz mniej dla siebie czasu (w badanym mieście ponad 50<sup>0</sup>/o matek pracuje zawodowo, a 31,5<sup>0</sup>/o ojców lub matek dojeżdża do innego miasta, w grupie niedostosowanych łącznie dojeżdża 49 ojców lub matek, co stanowi aż 47,1<sup>0</sup>/, w tym oboje rodziców dojeżdża w 12 przypadkach), dotyczy to również sąsiadów, których po prostu się unika (wspólnie spędza czas z współmieszkańcami w osiedlu „C” — tylko 7,6<sup>0</sup>/, a łącznie w odniesieniu do wszystkich osiedli — wskaźnik ten wynosi 16,8<sup>0</sup>/.

Skoro nie mamy do czynienia głównie w osiedlu „C” ze zwartymi grupami, z występującą więzią sąsiedzką, to powodować to może daleko idące konsekwencje w dziedzinie moralności, rosnąć będzie obojętnienie i egoizm, zanikać poczucie solidarności i społecznych obowiązków na rzecz osiedla.

A oto kilka typowych wypowiedzi mieszkańców z osiedla „C”:

A. I.: „Z sąsiadami z bloku żyjemy dobrze, ale z daleka. Nie odwiedzamy się wzajemnie. Jeśli czegoś nam braknie — nie pożyczamy, musimy się bez tego obejść”.

W. Ł.: „Znamy jedynie z widzenia mieszkańców naszego i kilku sąsiednich bloków, stosunki między nami układają się obojętnie, nie odwiedzamy sąsiadów. Jedyną formą kontaktów jest „dzień dobry”, „dobry wieczór”.

C. M.: „Jesteśmy ze wszystkimi na dystans, nie mamy wspólnego języka”.

Na pewno w tej sytuacji, w jakiej znalazła się część mieszkańców badanych osiedli, a głównie osiedla „C”, nie jest najłatwiej żyć, pracować i wychowywać swoje dzieci. Zanim człowiek wykształci, przyswoi nawyki życia miejskiego, przyzwyczai się do tempa, przyjmie nowe zwyczaje, nauczy się organizować czas wolny inaczej niż przy budce z piwem, musi upłynąć określony czas. Okres początkowy obok innych negatywów jest szczególnie niebezpieczny ze względu na brak tzw. styczności społecznych. Jak stwierdza J. Szczepański: <sup>11</sup> „...Styczności społeczne są istotnym elementem więzi społecznej, wpływają na to, co ludzi łączy. Brak styczności osobistych, trwałych jest istotą izolacji społecznej, czyli osamot-

nienia, które z kolei musi prowadzić do zachwiania równowagi psychicznej jednostki”.

Obliczone wartości średnie jeszcze raz potwierdzają, iż najbardziej niekorzystną sytuację w środowisku lokalnym mają mieszkańcy osiedla „C”, średnią — 55, mieszkańcy osiedla „A” uzyskali średnią wynoszącą 59,6, a mieszkańcy osiedla „B” — najwyższą — 65,2.

O przyczynach niskiej więzi społecznej mieszkańców osiedla „C” najprawdopodobniej zdecydowały:

a) duży procent napływowej ludności (89,3%), z czego ponad połowa (52,6%) to mieszkańcy przybyli wprost ze wsi,

b) stosunkowo krótki okres przebywania w badanym mieście (31,1% nie dłużej jak 10 lat, a 61,1% nie dłużej jak 10 lat na obecnej ulicy),

c) mało prężnie działające Komitety Blokowe i Osiedlowe, które nie czynią nic, by przyspieszyć proces integracji.

Tak zatem w świetle danych wydaje się, iż znaleźliśmy częściową odpowiedź na pytanie — dlaczego między osiedlami „A” i „B” a osiedlem „C” panuje tak duża dysproporcja w liczbie dzieci niedostosowanych społecznie. W sytuacji anonimowego życia, braku kontroli społecznej wyzwać się będą, znajdują sprzyjające warunki wszelkie ukryte i hamowane dotychczas przejawy rodzinnych antagonizmów. Większość rodzin nie zdając sobie dokładnie sprawy z nowej dla siebie sytuacji, w jakiej znalazły się ich dzieci i dotychczas wychowywane niemal na łonie natury, pozostawiane bez opieki w czasie wolnym, którego zresztą nie miały za wiele, obecnie korzystając z większej puli wolnego czasu, spędzając go w nie kontrolowanych grupach podwórkowych, narażone są na szybki proces zejścia na drogę niedostosowania społecznego.

### Wnioski

W oparciu o przeprowadzone badania można przypuszczać, że dopóki nie wytworzy się na terenach nowo powstających osiedli silna więź współmieszkańców zdolnych w imię wspólnego dobra do reagowania w sposób zdecydowany i solidarny na wszelkie objawy zła nie tylko ze strony dzieci z tego samego bloku, ale i z dalszego otoczenia, dotąd będzie istniało zarzewie ciągłego rozwoju i manifestowania negatywnych form zachowania się.

Stworzenie wspólnego frontu oddziaływania, którego koordynatorem winny stać się Komitety Osiedlowe i Blokowe, to naczelne zadanie dla wszystkich industrializujących się miast. Na nic się nie zdadzą opracowane wytyczne, jeżeli pozostaną tylko na papierze. Komitety Osiedlowe winny stwarzać szeroką platformę do współpracy ze wszystkimi mieszkańcami, ze szkołą środowiskową, z przedstawicielami MO, poprzez wzajemne i nieformalne spotkania, gdzie na drodze wspólnych przemysłów

i dyskusji rodzić się powinny sposoby przyspieszenia integracji ludzi mieszkających częstokroć za ścianą, ale formalnie będących oddalonych murem obojętności i anonimowości. Jeżeli w porę nie usuniemy tego muru, jeżeli nie przestaniemy myśleć kategoriami indywidualistycznymi, to groźna choroba społeczna, jaką jest niedostosowanie społeczne, rozwijać się będzie obok nas i co gorsza przy naszej biernej akceptacji.

Wniosek kolejny, jaki nasuwa się piszącemu, jest tylko ostrożną propozycją, czy nie lepiej byłoby przydzielać bloki ludziom zatrudnionym w tym samym zakładzie pracy (tak jest w większości bloków w osiedlu „A” i „B”), a tym samym proces wytworzenia opinii publicznej dokonywałby się prawdopodobnie znacznie szybciej.

Reasumując, należy żywić nadzieję, że po zakończeniu procesu migracji dojdzie także w osiedlu „C” do wytworzenia większej spójni między mieszkańcami, że dojdzie do głosu tak korzystna z punktu widzenia społecznego presja opinii na wszelkie objawy zła, które wspólnymi siłami będzie o wiele łatwiej wyplenić.

#### BIBLIOGRAFIA

1. J. JASIŃSKI: Kształtowanie się przestępczości nieletnich w Polsce w latach 1951—1960 w świetle statystyki sądowej. *Archiwum Kryminologii* 1964 t. II.
2. B. MAROSZEK: Więź społeczna a przestępczość młodzieży, Gdańskie Tow. Nauk. Gdańsk 1963.
3. J. SZCZEPAŃSKI: Elementarne pojęcia socjologii. PWN, Warszawa 1970.
4. K. PRZECŁAWSKI: Miasto i wychowanie. Nasza Księgarnia, Warszawa 1968.
5. E. TREMPAŁA: Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły. Bydgoskie Tow. Naukowe, Bydgoszcz 1969.
6. Praca zbiorowa pod red. J. Chałasińskiego: Młode pokolenie wsi Polski Ludowej — awans pokolenia. Ludowa Spółdz. Wydawnicza, Warszawa 1964.
7. P. ZAKRZEWSKI: Zjawisko wykolejającej się młodzieży na terenach uprzemysławianych. Wyd. Prawnicze, Warszawa 1969.
8. M. OSSOWSKA: Normy moralne. PWN, Warszawa 1970.
9. M. LIPKA: Przestępczość nieletnich w Polsce. PWN, Warszawa 1971.
10. B. MAROSZEK: Więź społeczna... j.w.
11. J. SZCZEPAŃSKI: Elementarne pojęcia socjologii... j.w.

## ROLA ŚRODOWISKA I WIEZI SPOŁECZNYCH W PRACY I ŻYCIU HARCERZY

W dotychczasowej literaturze, dotyczącej pracy i życia harcerzy, odczuwa się brak teoretycznych opracowań na ten temat. Przeważająca większość publikacji z zakresu problematyki harcerskiej związana jest z praktycznymi aspektami społecznej działalności ZHP, a ściśle rzecz biorąc z metodyką pracy wychowawczej w drużynach zuchowych i harcerskich oraz Drużynach Harcerskiej Służby Polsce Socjalistycznej<sup>1</sup>. Niestety, już znacznie mniej miejsca poświęca się ogólnej wiedzy o ZHP, obejmującej takie zagadnienia m.in., jak system wychowawczy ZHP, jego zadania w realizacji socjalistycznego ideału wychowawczego czy też miejsca ZHP w polskim ruchu młodzieżowym<sup>2</sup>. Wszystkie wspomniane tematy są bardzo pożyteczne i przysługuje im niewątpliwa wartość kształcąca i wychowująca. Ale omawianie tych tematów — jak ma to niejednokrotnie miejsce — bez głębszych ich uzasadnień teoretycznych grozi mniejszym lub większym spłyceciem proponowanej obecnie metodyki pracy wychowawczej w ZHP.

Wobec powyższego zachodzi chyba konieczność rozważań o harcerstwie także z punktu widzenia teorii wychowania i różnych jej dyscyplin pokrewnych, jak filozofia, psychologia i socjologia. Chodzi jednak przede wszystkim o to, aby przyswoić harcerstwu podstawowe pojęcia, wypracowane w ramach współczesnej teorii wychowania. Wiele z tych pojęć jest całkowicie zbieżnych z ogólną koncepcją wychowawczą ZHP. Zresztą w obowiązującym u nas jednolitym systemie wychowania nie sposób byłoby pogłębiać jakiegokolwiek rozbieżności między skonkretyzowanymi bliżej metodami i formami pracy wychowawczej a teoretycznymi założeniami wychowania socjalistycznego. Z tych właśnie powodów istnieje uzasadniona i pilna potrzeba omawiania problematyki harcerskiej również w świetle rozważań opartych na założeniach współczesnej teorii wychowania.

Pojęciami zaczerpniętymi z teorii wychowania, które wydają się istotnie ważne dla lepszego rozumienia pracy i życia harcerzy, są takie pojęcia m.in., jak „środowisko społeczne” i „wiezi społeczne”. Pojęcia te znane są szczególnie w socjologii oraz pedagogice i psychologii społecznej. Odgrywają one niewątpliwie doniosłą rolę w każdym procesie wychowawczym, nie wykluczając wychowania organizowanego przez harcerstwo. Dzieje się tak, ponieważ każda jednostka ludzka jest organiczną częścią środowiska, w którym żyje. Ponadto chcąc wytrwać w tym środowisku musi utrzymać z nim ścisłą łączność, czyli związać się z nim w postaci



więzi społecznych. Poza środowiskiem i bez utrzymywania z nim łączności wszelka egzystencja jednostki jest niemożliwa. Byłaby ona skazana na nieuchronną zagładę, podobnie jak kosmonauci, którzy zdecydowaliby pozostać przez dłuższy czas w przestrzeni kosmicznej, nie zabezpieczając sobie elementarnych warunków życia, do których przywykli w środowisku — Ziemi.

Człowiek i środowisko tworzą jedność. Jedność ta wyraża się we wzajemnych zależnościach: człowieka od środowiska i środowiska od człowieka. Człowiek więc nie musi i nie powinien pozostawać bezwolnym obiektem oddziaływań środowiska. Może mu się przeciwstawiać i świadomie go kształtować. Wyzwalana przez niego aktywność własna pozwala na zachowanie dynamicznej równowagi między nim jako podmiotem działania a wpływami tego środowiska, jakie wywiera ono na niego. Dzięki aktywności własnej jest on w stanie zapanować nad owymi przemożnymi wpływami i grożącymi mu niejednokrotnie niebezpieczeństwami ze strony środowiska. W skutecznym przeciwstawianiu się mu dopomagają człowiekowi ukształtowane i rozwijające się stale więzi społeczne. Są one więc z jednej strony ubocznym produktem trwania jednostki w danym środowisku, a z drugiej swoistym narzędziem jego przemian spowodowanych przez tę jednostkę.

Przeto byłoby rzeczą wprost dziwną i niewiarygodną, gdyby pracę i życie harcerzy usiłowano organizować niezależnie od ich środowiska społecznego i więzi społecznych, wyrażających się w określonych postawach wobec poszczególnych składników tego środowiska. Z tej racji warto zapoznać się z nimi nieco bliżej, zwłaszcza zaś: 1) z podstawowymi składnikami środowiska społecznego oraz 2) z jego zasięgiem w pracy i życiu harcerzy, jak również 3) z więzami społecznymi jako wynikiem pracy i życia harcerzy w konkretnym środowisku.

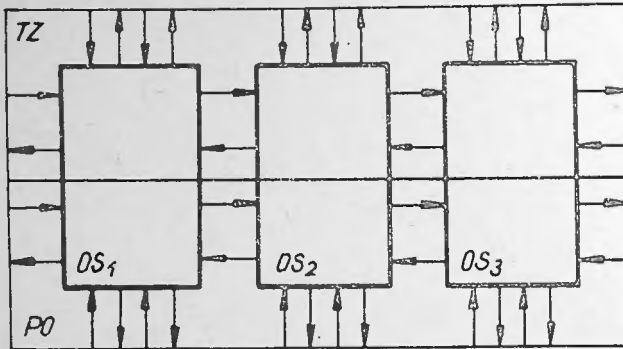
### Składniki środowiska społecznego w pracy i życiu harcerzy

Wszelkie środowisko, w którym żyje człowiek, charakteryzuje się na ogół trzema następującymi jego głównymi składnikami:

1. Środowisko przedmiotowo-obiektywne (czyli przedmiotowe), obejmujące przedmioty i zjawiska materialnego świata, w którym jednostka żyje.
2. Środowisko osobowo-subiektywne (czyli osobowe), obejmujące jednostki ludzkie i ich różne grupy i zespoły, z którymi jednostka styka się bezpośrednio lub pośrednio.
3. Środowisko treściowo-kulturowe, obejmujące dorobek myśli ludzkiej, i to we wszystkich możliwych dziedzinach nauki, techniki, literatury, sztuki, prawa itp. Środowisko treściowo-kulturowe „jest wypracowanym przez pokolenie społecznym odzwierciedleniem

i pomnażaniem świata obiektywnego, uzupełnianym, porządkowanym, sprawdzanym i ocenianym z punktu widzenia uznawanych wartości. Stanowi świat zobiektywizowany przez to, że jest utrwalony za pomocą języka w dziełach i że jest dostępny intersubiektywnie”<sup>3</sup>.

Trzy główne składniki społecznego środowiska człowieka przedstawia zamieszczony niżej rysunek, będący uproszczonym modelem struktury procesów czynności poznawczo-wychowawczych<sup>4</sup>.



- PO = środowisko przedmiotowo-obiektywne  
 TZ = środowisko treściowo-kulturowe  
 OS = środowisko osobowo-subiektywne  
 ⇕ = kierunki oddziaływań

Umieszczone na rysunku równoległe trzy prostokąty symbolizują poszczególne jednostki, a potraktowane łącznie stanowią środowisko osobowe. Prostokąty te wyrysowane są w dwóch przylegających do siebie dużych prostokątach, z których górny symbolizuje środowisko treściowo-kulturowe, a dolny środowisko przedmiotowo-obiektywne. Zaznaczone na rysunku strzałki wskazują na wielostronne uwarunkowanie poszczególnych środowisk oraz wpływ człowieka na te środowiska.

Rysunek ten na pierwszy rzut oka informuje, że jednostka jest niejako zanurzona w środowisku przedmiotowym i środowisku treściowo-kulturowym. W toku wzajemnych oddziaływań środowiska te przenikają do jej świata subiektywnego, z którym jednostka związana jest tak samo silnie, jak z całym jej otoczeniem. Świat subiektywny normalnej jednostki nie jest więc nigdy światem zamkniętym. Łączy je cały szereg więzi zarówno ze środowiskiem przedmiotowym, osobowym, jak i treściowo-kulturowym. Jest odzwierciedleniem świata rzeczy, ludzi i treści, w którym żyje jednostka. Podlega ona ich działaniu i na nie oddziałuje. Jest to zjawisko normalne. Tam gdzie ono nie występuje, mamy do czynienia z wyraźnym uwstecznieniem pracy i życia jednostki.

Odnosząc tezę o wzajemnych oddziaływaniach wspomnianych składni-

ków środowiska społecznego na jednostkę (i jednostki na te składniki) do warunków życia harcerskiego, można z całą pewnością stwierdzić, że także harcerze podlegają nieustannym ich wpływom i oddziałują na nie ze swej strony.

Środowisko przedmiotowo-objektywne w życiu harcerskim charakteryzuje się jakością i ilością posiadanego sprzętu sportowego, wycieczkowego, obozowego, urządzeniem i wyposażeniem harcówki, stanem umundurowania harcerzy, planami i regulaminem pracy szczerpu, drużyny i zastępów, podręczną biblioteką itp. Środowisko osobowo-subiektywne tworzą w harcerstwie poszczególni harcerze, instruktorzy i sympatycy Związku. Środowisko treściowo-kulturowe — to przede wszystkim treści społeczno-ideowe, związane z pracą i życiem harcerzy. W skład treści tych wchodzi wszelkie przepisy statutowe Związku, przyrzeczenie, prawo harcerskie, system norm, zasad i idei, w imię których harcerze podejmują wykonywanie swych zadań społecznych.

Niedostateczne zadbanie o właściwe funkcjonowanie jednego z tych środowisk wcześniej czy później przyczynia się do wyraźnego obniżania wyników społecznej działalności harcerskiej. Nienależyte przygotowanie zaplecza materialnego drużyny przy dostatecznym zaktywizowaniu społecznym harcerzy może szybko ich zniechęcić do dalszej działalności społecznej. Tak samo dobre wyposażenie w sprzęt harcerski przy równoczesnym braku ludzi, którzy byłiby w stanie wykorzystać go należycie, nie pomoże wiele w ogólnym usprawnieniu i urozmaiceniu pracy i życia harcerskiego. Efekty wychowawcze działalności harcerskiej będą również niezadowolające, jeśli owej pracy i życiu harcerzy nie będą towarzyszyły wartościowe społecznie i ideologicznie treści.

Zatem nie jest rzeczą obojętną, w jakim środowisku wychowuje się harcerz i czym jest ono dla niego w istocie rzeczy. Mianowicie chodzi szczególnie o to, aby harcerz pozostawał wobec swego środowiska nie tylko przedmiotem jego oddziaływań, lecz także na odwrót: aby środowisko to było przedmiotem twórczego jego niepokoju i konstruktywnych działań. Nie ulega bowiem wątpliwości, że środowisko z jednej strony jest ważnym czynnikiem regulującym postępowanie harcerzy, z drugiej zaś stanowi główny przedmiot ich społecznej działalności. Dlatego też źle się dzieje, jeśli wyłącznym przedmiotem tej działalności są oni sami. Harcerz w miarę uspołeczniania staje się niebawem z przedmiotu własnego działania jego podmiotem. To znaczy, zaczyna w działalności swej przejawiać coraz to więcej inicjatywy i pomysłowości; zgłasza różne dezyderaty odnośnie usprawnienia i urozmaicenia pracy i życia harcerskiego. Słowem, staje się coraz bardziej aktywny i samodzielny. W przypadku takim następuje przesunięcie przedmiotu działalności harcerza z niego samego na otaczające go środowisko społeczne, nie wyłączając w tym żadnego jego składnika, tj. środowiska przedmiotowego, osobowego i treściowo-kulturowego.

Byłoby oczywiście rzeczą błędną aktywizowanie harcerzy w ich działalności społecznej przede wszystkim w oparciu o wpływy jednego lub dwóch omówionych składników środowiskowych. Wychowawcze oddziaływanie środowiska ma miejsce w pełni tylko wtedy, gdy wszystkie jego składniki w równej niemal mierze są przedmiotem działania harcerzy. Niestety, w wielu jeszcze drużynach harcerskich pokutuje przesadna wiara w pewien niczym nie uzasadniony automatyzm kształtowania postaw harcerzy przez wzmoczenie tylko i wyłącznie wpływów wychowawczych jednego „środowiska” z pominięciem innych. Przekonanie takie polega na twierdzeniu, iż np. samo wykonywanie prac społecznych bez względu na stopień wewnętrznego zaangażowania się harcerzy w wykonywanie tych prac sprzyja dostatecznie właściwemu ich uspołecznianiu. Tymczasem — jak powszechnie niemal wiadomo — wykonywanie wszelkich prac społecznych, którym nie towarzyszy głębsza refleksja, zwłaszcza w formie dyskusji grupowej, wyrabia co najwyżej pewne nawyki. Nie jest w stanie jednak obudzić motywów skłaniających harcerzy do takiego rodzaju działań, jakie mają wykonywać inni także w ramach działalności pozaharcerskiej. Rzecz jasna, sama tylko dyskusja — i to niezależnie od wiązanej z nią intencji i tematu — także nie jest w stanie odpowiednio umotywić harcerzy do wykonywania prac społecznych, jeśli nie połączy się jej z konkretną ich działalnością na rzecz środowiska. Tak więc prawdziwie pojęte uspołecznianie harcerzy odbywać się może jedynie w ścisłym powiązaniu ich pracy i życia zarówno ze środowiskiem przedmiotowym, osobowym, jak i treściowo-kulturowym.

Oczywiście błędem jest nie tylko uprzywilejowanie w harcerstwie środowiska przedmiotowego i osobowego, lecz także i środowiska treściowo-kulturowego. Przesadne i jednostronne jego wykorzystanie w społecznej działalności harcerzy grozi niebezpieczeństwem „dublowania” w harcerstwie funkcji typowych dla szkoły. Zupełne zaś pomijanie tego środowiska może — jak sugerowano wyżej — doprowadzić do sytuacji, w której harcerze wykonują pewne działania prawie automatycznie, nie rozumiejąc dostatecznie sensu i znaczenia tego, co robią.

Środowisko treściowo-kulturowe bywa z pewnością należycie wykorzystane, jeśli harcerze znają swoje prawa i obowiązki, mogą sami decydować o kierunku działalności swego zastępu czy drużyny i jednocześnie nie wykraczają poza statutowe dyrektywy Związku. Działając w oparciu o środowisko treściowo-kulturowe harcerze są w stanie należycie uświadomić sobie różne wartości, normy, ideały, a także zdobycze nauki, techniki. Jednak sposób takiego uświadamiania odbiega znacznie od szkolnych metod pracy z dziećmi i młodzieżą. Harcerstwo od dawna już hołduje metodom, opartym na zasadzie autentycznego partnerstwa i demokratyzmu. Dzięki temu harcerze mają możliwość wypowiedzania się na różne interesujące ich tematy w atmosferze szczerości i swobody. Mówią często na tematy związane bezpośrednio z planami zastępu czy drużyny i ich reali-

zają. Odpowiadają sobie na dręczące ich pytania. Toteż nic dziwnego, że są przekonani o doniosłości omawianych zagadnień. Przejawem należycie wykorzystanego w harcerstwie środowiska treściowo-kulturowego jest również — oprócz wspólnych rozmów i dyskusji — uczestnictwo w związku czy też wysłuchanie ciekawych relacji osób zaproszonych specjalnie na zbiórkę drużyny lub zastępu.

W codziennej działalności harcerskiej wpływy środowiska treściowo-kulturowego pozostają pozornie tylko nieco w cieniu pozostałych wpływów środowiskowych. Wprawdzie harcerz — w obecnym jego rozumieniu — to przede wszystkim dziewczyna lub chłopiec, który potrafi wykazać się umiejętnością praktycznego działania w zakresie szeroko pojętej działalności społecznej. Takie wyobrażenie sobie harcerza wyrobionego społecznie jest na pewno słuszne. Niemniej jednak nie przekreśla ono bynajmniej roli środowiska treściowo-kulturowego w kształtowaniu pożądanej społecznie sylwetki harcerza. Należy bowiem pamiętać, że chodzi tu nie o jakąkolwiek działalność harcerzy, lecz o działalność, w wyniku której realizuje się pewien ściśle określony program ideowo-wychowawczy. Podstawą takiego programu są naczelne cele wychowawcze ZHP, kodeks postępowania jej członków (Prawo Zucha i Prawo Harcerskie), uchwała programowa V Zjazdu ZHP, a także zadania stawiane przed organizacjami młodzieżowymi przez Partię i Państwo. Toteż nic dziwnego, że skuteczność społecznej działalności harcerzy zależy w dużej mierze od oparcia jej nie tylko na środowisku osobowym i przedmiotowym, lecz także na środowisku treściowo-kulturowym, inspirującym harcerzy pod względem konkretnej ich działalności tego rodzaju.

### Zasięg środowiska społecznego w pracy i życiu harcerzy

Zarysowane wyżej składniki środowiska społecznego mogą być rozpatrywane w różnym zasięgu ich oddziaływań, poczynając od zastępu harcerskiego poprzez drużynę, szczep i hufiec, a kończąc na olbrzymim terytorialnie obszarze, jakim mogą być poszczególne powiaty, województwa lub kraje. W zależności od zasięgu oddziaływań danego środowiska społecznego można mówić o środowisku najbliższym, bliższym i dalekim, związanym z pracą i życiem harcerzy.

Dla harcerzy środowiskiem najbliższym jest ich dom rodzinny, szkoła, drużyna, grupa rówieśnicza; środowiskiem dalszym — wieś, miasto, okolica; środowiskiem dalekim — własny kraj, kraje z nim sąsiadujące i inne oraz różne kontynenty świata. Wymienione środowiska stanowią coraz to szersze kręgi środowiskowe. Żaden z krajów tych nie jest wyłączony praktycznie ze strefy wpływów, jakie wywiera na działanie i przeżycia harcerzy. W dzisiejszym świecie, pełnym dynamiki i wzrostu, a zwłaszcza ułatwionego przekazu informacji we wszystkich niemal dzie-

dzinach życia, byłoby wręcz niemożliwe uchronić całkowicie ludzi przed działaniem nawet najbardziej rozległych kręgów środowiskowych świata.

Wpływ owego rozległego świata w postaci wspomnianych kręgów środowiskowych (najbliższego, bliższego i dalekiego) jest faktem oczywistym i nie sposób byłoby nie liczyć się z tym w systemie wychowania harcerskiego. O potrzebie kontaktów dzieci z najbliższym i bliższym środowiskiem nie trzeba dowodzić. Ale nawet kontakty ich z dalekim środowiskiem świata wydają się oczywiste. Mam na myśli nie tylko kontakty pośrednie. Dzieci i młodzież spotykają dziś wcale nie tak rzadko ludzi z obcych państw i dalekich kontynentów. Oglądają różne rzeczy pochodzenia zagranicznego, w tym także różnego rodzaju pojazdy, maszyny, urządzenia techniczne, wyroby konsumpcyjne itp. Są to wymowne dowody rzeczowe środowiska przedmiotowego i osobowego krajów i kontynentów, skąd oglądane czy posiadane przez harcerzy rzeczy sprowadzono i skąd spotykani przez nich ludzie pochodzą. Harcerze nie są pozbawieni też wpływu środowiska treściowo-kulturowego dalekiego świata. Środowisko to przybliżają im radio, telewizja, prasa i inne środki masowego przekazu. Dowiadują się o nim także w szkole i podczas rozmów z dorosłymi, a nawet rówieśnikami, którzy mieli np. możliwość przebywania za granicą.

Nie ulega jednak wątpliwości, że w owym szerokim świecie najbardziej przemożny wpływ na harcerzy wywiera środowisko własnego ich kraju. Toteż to właśnie środowisko stanowi istotny przedmiot zainteresowań harcerzy. Kontakt ich z tym środowiskiem nie następuje w zasadzie większych trudności. Trzeba tylko chcieć utrzymać go w należyty sposób, tj. tak, aby uczynić z niego skuteczne narzędzie oddziaływań wychowawczych na kształtowanie się postaw ideowych i patriotycznych harcerzy. Inaczej wyrażając się należałoby dążyć, aby ogólne środowisko kraju łącznie z jego poszczególnymi składnikami środowiska przedmiotowego, osobowego i treściowo-kulturowego uczynić terenem wzmoczonej działalności wychowawczej harcerstwa. Zadanie takie harcerze z powodzeniem podejmują zwłaszcza poprzez czynny ich udział w różnego rodzaju alertach, ogłaszanych co pewien czas przez Główną Kwaterę ZHP, jak również poprzez organizowanie kolonii suchowych i obozów harcerskich, nieobozowych akcji letnich i zimowisk czy wreszcie wycieczek krajoznawczych i zwiadów.

Byłoby oczywiście rzeczą niepożądaną, gdyby w pracy i życiu harcerzy ograniczono się tylko i wyłącznie do podejmowania spraw i problemów własnego kraju, nie dostrzegając ich powiązań z wydarzeniami w skali międzynarodowej. Zaprzeczałoby to istniejącym we współczesnym świecie zależnościom i prawidłowościom społecznym, politycznym, gospodarczym, kulturalnym. Nie ma chyba dziedziny w życiu narodu, która byłaby całkowicie niezależna od niektórych przynajmniej ważniejszych wydarzeń w świecie. Z drugiej strony trudno byłoby znaleźć kraj, który nie

wywierałyby nigdy donioślejszego wpływu na inne kraje. Podobnie zresztą wszelkie środowisko społeczne nie pozostaje bez wpływu zwłaszcza na sąsiadujące z nim środowiska. W tym sensie środowisko najbliższe może wcale nie w małym stopniu przyczynić się do przeobrażenia środowiska dalszego, a niekiedy nawet bardzo odległego.

Z uwagi na możliwość przenikania wpływów środowiskowych wzrasta znacznie we współczesnym świecie odpowiedzialność indywidualna ludzi za jego dalsze losy. Wychowywanie — rzecz jasna — w poczuciu takiej odpowiedzialności nie jest możliwe w przysłowiowych zamkniętych oazach życia społecznego, nie liczących się zupełnie z rozwojem wydarzeń w skali miasta, powiatu, gminy, województwa, kraju i świata. Zamykanie się we własnym środowisku społecznym, a więc tym najbliższym, jest równoznaczne z niedocenianiem dobroczynnych wpływów określonych środowisk z jednej strony i własnych możliwości wywierania nacisku na inne środowiska z drugiej.

Nic dziwnego więc, że harcerstwo pragnąc wywiązać się ze spoczywających na nim zadań ideowo-wychowawczych odwołuje się w swej społecznej działalności do najbardziej nawet odległych środowisk. Np. urządzenie i uporządkowanie harcówki stanowi w zasadzie pierwsze zaledwie kroki takiej działalności w najbliższym środowisku. Trudno po prostu wyobrazić sobie dobrze funkcjonującą drużynę, która nie wychodzi poza obręb harcówki. Wkraczanie przez harcerzy na coraz to dalsze i dostępne im regiony środowiska społecznego jest ich podstawowym zadaniem. Naprawdę dostępne im bezpośrednio jest w zasadzie tylko środowisko najbliższe i dalsze. Środowisko dalekie czynią oni terenem własnego działania i przeżyć w sposób pośredni. Takim terenem mogą być dla nich odległe o tysiące kilometrów wyzwolone niedawno i wyzwalające się kraje Afryki czy też zacofane i cierpiące głód kraje Azji i Ameryki Południowej. Wdzięcznym przedmiotem ich bliższych zainteresowań mogą być szczególnie sąsiadujące z nami kraje, tj. Związek Radziecki, Niemiecka Republika Demokratyczna i Czechosłowacja.

Czyniąc np. terenem działania harcerzy walczący niedawno Wietnam, można przygotować w ramach poszczególnych zastępów, drużyn i szczepliów część artystyczną ze szczególnym uwzględnieniem motywów kultury wietnamskiej, urządzić wystawę o życiu i pracy Wietnamczyków, nawiązać bezpośredni kontakt z Wietnamczykami przebywającymi w Polsce, przygotować „audycję radiową” o Wietnamie nagrałą na taśmie magnetofonowej, sporządzić album, gazetkę lub kronikę aktualnych wydarzeń w tym kraju. Dzięki podjętym przez harcerzy zadaniom społecznym tego rodzaju zbiórki harcerek stają się istotnym czynnikiem pogłębiania u nich uczuć przyjaźni wobec innych narodów i świata. Są ważnym instrumentem wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego we właściwym znaczeniu tego słowa.

W każdym razie nie jest przypadkiem, że harcerze uczestniczyć mogą

w działalności społecznej, której treść wiąże się pośrednio lub bezpośrednio z najbardziej odległym środowiskiem. Naturalnie, najbliższe ich środowisko, jakim jest dom, zastęp czy drużyna, będzie zawsze terenem najbardziej wyzwalającym ich działania i przeżycia. Dlatego też nie sposób polegać przesadnie na wpływach jedynie środowiska dalekiego. Byłoby to niezgodne z psychologią indywidualnych potrzeb harcerzy, które domagają się zaspokojenia przede wszystkim w bezpośrednim ich kontakcie ze środowiskiem im najbliższym<sup>5</sup>. Środowisko to stanowi z reguły zasadniczy punkt wyjścia w celowym wykorzystywaniu wychowawczych wpływów coraz to dalszych środowisk podczas zbiórek harcerskich. Rzeczą najważniejszą w tym jest to — o czym już wspomniano — aby nie „zamykać się” w żadnym z omówionych kręgów środowiskowych. Należy mieć je wszystkie na uwadze, uwzględniając przy tym zarówno doniosłość różnych problemów, faktów i wydarzeń w skali kraju i świata, jak i indywidualne potrzeby oraz zainteresowania poszczególnych harcerzy.

### Więzi społeczne jako wynik pracy i życia harcerzy w środowisku

Wpływ środowiska na dzieci i młodzież znajduje swój szczególny wyraz w kształtowaniu tzw. więzi społecznych. Stanowią one — jak pisze J. Szczepański — „całość stosunków i zależności zachodzących między ludźmi w zbiorowościach”<sup>6</sup>. Występują zawsze w ścisłym powiązaniu ze środowiskiem społecznym, nie pomijając żadnego z jego trzech podstawowych składników. Toteż więzi społeczne nie określają jedynie wzajemnych stosunków międzyludzkich, rozumianych jako bezpośrednia styczność ludzi. Określają również ich kontakty w postaci styczności pośredniej. Kontakty takie mogą wyrażać się w postawach ludzi wobec zadań, jakie mają wykonać, lub norm, zasad i ideałów uznawanych w ich środowisku czy też w postawach wobec wszelkich wytworów pracy ludzkiej, a zwłaszcza wielowiekowego dorobku w dziedzinie nauki, techniki, kultury itp. Tak więc więzi społeczne powstają nie tylko w ścisłym związku jednostki ze środowiskiem osobowym, lecz także w ramach jej pośredniej styczności z innymi ludźmi za pośrednictwem środowiska przedmiotowego i treściowo-kulturowego. W tym właśnie znaczeniu i te niejako pozapersonalne składniki środowiska społecznego stanowią istotnie ważną podstawę tworzących się więzi społecznych.

Tworzące się w ten sposób więzi społeczne powstają zawsze w obrębie jednocześnie wszystkich trzech możliwych składników środowiska społecznego, nigdy zaś w kontekście tylko jednego z nich. Jest to zrozumiałe, skoro każda jednostka związana jest organicznie zarówno ze środowiskiem osobowym i przedmiotowym, jak również treściowo-kulturowym. Toteż powstające więzi społeczne funkcjonują i doskonalą się w zależności od całokształtu warunków środowiskowych. Z tego powodu nawet częściowe



niedomaganie niektórych z tych warunków wpływa wyraźnie na osłabienie istniejących już więzi społecznych.

Stosownie do trzech składników środowiska przedmiotowego, osobowego i treściowo-kulturowego wyróżnia się więź rzeczową, osobową i ideowo-powinnościową. W tworzeniu się więzi rzeczowej największą zasługę ma środowisko przedmiotowo-obiektywne. Więż osobowa powstaje zwłaszcza w obrębie środowiska osobowo-subiektywnego, a więź ideowo-powinnościowa w obrębie środowiska treściowo-kulturowego. Duża na ogół zależność poszczególnego rodzaju więzi społecznych od ściśle określonego składnika środowiskowego nie jest oczywiście równoznaczna z autonomicznym istnieniem wyróżnionych więzi. Rodzaje poszczególnych więzi społecznych określają jedynie różne ich aspekty. Żadna z nich nie istnieje samoistnie. Wyróżnione zostały na tej samej zasadzie, co poszczególne składniki ogólnego środowiska.

Każda z wymienionych więzi jest więc składową częścią więzi społecznych w ogóle. Toteż powiedzenie, że np. więź rzeczowa powstaje w szczególności dzięki dobrze zorganizowanemu środowisku przedmiotowemu, nie wyklucza bynajmniej powstawania jej również w obrębie innych składników środowiskowych. W niektórych przypadkach może zdarzyć się, że tworzenie więzi rzeczowej ma miejsce zwłaszcza dzięki dobrze funkcjonującemu środowisku osobowemu lub treściowo-kulturowemu. Wydaje się jednak, że przypadki takie są raczej wyjątkiem niż regułą. Założenie o dominującym wpływie poszczególnego składnika środowiskowego na określony rodzaj więzi społecznych ma wprawdzie charakter teoretyczny, ale nie jest pozbawione znaczenia praktycznego. W przypadku stwierdzenia, że poszczególne rodzaje więzi społecznych zależą w równej mierze od wszystkich możliwych „środowisk”, zachodzi niebezpieczeństwo ograniczenia się w pracy wychowawczej do intensywnego organizowania tylko jednego z nich kosztem zaniebdywania innych. Praktycznie oznaczałoby to zubożenie społecznego rozwoju dzieci i młodzieży, ponieważ wytwarzane więzi są zawsze wyrazem mniej lub bardziej wyrobionych postaw społecznych; świadczą o stopniu uspołecznienia jednostki. Ułatwiają jej dostosowanie się do otaczającego ją środowiska i jednocześnie sprzyjają czynnemu włączaniu się przez nią w proces jego przemian i przeobrażeń, a tym samym wpływają na jej życiową aktywność i kształtują jej osobowość<sup>7</sup>.

Ponadto samo określenie poszczególnych więzi społecznych wskazuje na szczególne powiązanie ich ze ściśle określonymi warunkami środowiska. Bez dostrzegania takich powiązań trudno byłoby mówić o omawianych obecnie rodzajach więzi społecznych. Każdy z tych rodzajów staje się zrozumiały tylko i wyłącznie w kontekście działania i przeżyć jednostki w bliżej określonym środowisku. Dlatego też warto zapoznać się z poszczególnymi rodzajami więzi społecznych. Ukazane zostaną one na tle konkretnych warunków pracy i życia harcerzy.

Więź rzeczowa tworzy się między działającymi osobami w ich bezpośrednim i pośrednim kontakcie zwłaszcza ze środowiskiem przedmiotowo-objektywnym. Dobrze ukształtowana więź rzeczowa oznacza, że jednostka lub grupa:

— dorosła do zadań, jakie powinna wykonać z racji spełnianych przez nią funkcji społecznych lub zawodowych;

— zdobyła rzetelną wiedzę zwłaszcza o świecie zjawisk i przedmiotów obiektywnych;

— działa w oparciu o zdobytą wiedzę i kieruje się w działaniu zasadami „dobrej roboty”;

— potrafi wykorzystywać narzędzia i urządzenia techniczne;

— przejawia gotowość do podejmowania coraz to nowych działań z myślą o zaspokojeniu w szczególności potrzeb społecznych.

Kształtowanie się więzi rzeczowej w harcerstwie wymaga przede wszystkim stworzenia harcerzom warunków sprzyjających wykonywaniu różnorodnych zadań społecznych. Celowi temu służyć może odpowiednio urządzona harcówka, a jeśli takiej nie ma, to przynajmniej jedna lub dwie klasy szkolne, które pozostawałyby do dyspozycji drużyny w określonych dniach i godzinach. Dużym ułatwieniem kształtowania więzi rzeczowej w harcerstwie jest wyposażenie drużyny lub szczechu w różny sprzęt harcerski, jak również umożliwianie harcerzom nawiązywania kontaktów z coraz to szerszymi kręgami środowiska, np. z zakładami pracy, różnymi instytucjami społecznymi i państwowymi. Dobrym przykładem zajęć harcerskich, sprzyjających tworzeniu się więzi rzeczowej, są różnego rodzaju zwiady, wycieczki, obozy, alerty, a także zbiórki, na których harcerze zdobywają sprawności. Nie bez znaczenia dla tworzenia się więzi rzeczowej jest dobrze przemyślany plan zajęć harcerskich, gwarantujący atrakcyjność i użyteczność społeczną tego, co robią harcerze.

Więź osobowa powstaje w trakcie współżycia i współdziałania ze sobą osób, a więc w warunkach ich wzajemnego oddziaływania na siebie. Określa ona przede wszystkim stosunki interpersonalne między nimi. Wyrazem ukształtowania więzi osobowej jest to, że osoby, których ona dotyczy:

— darzą się sympatią, są zaprzyjaźnione ze sobą;

— rozumieją się i ufają sobie wzajemnie;

— liczą się z opinią i oceną innych w uznaniu autorytetów i hierarchii oraz w przestrzeganiu przepisów porządkowych, regulaminowych itp.;

— wspomagają się wzajemnie, co wyraża się w ich współdziałaniu i współpracy;

— wykazują łatwość w rozwiązywaniu różnych sytuacji konfliktowych;

— nawiązują szybko stosunki koleżeńskie z coraz innymi to osobami.

Kształtowanie więzi osobowej w harcerstwie odbywa się przede wszystkim przez zespołową i zbiorową pracę harcerzy. Tworzy się ona również podczas przeróżnych zajęć harcerskich, a zwłaszcza w czasie nawiązy-

wania kontaktów z różnymi ciekawymi ludźmi, uczestniczenia w pracach wykonywanych wspólnie z osobami dorosłymi lub pod ich kierunkiem, organizowania zajęć wspólnie z innymi zastępami lub drużynami, urządzania akcji tzw. „niewidzialnej ręki”, prowadzenia korespondencji z harcerzami z innych miast Polski lub dziećmi i młodzieżą spoza kraju, czynnego włączania się w akcję „obozowego lata”, oddawania drobnych przysług harcerzom i uczniom chorym, mającym trudności w nauce lub mieszkającym w ciężkich warunkach mieszkaniowych, przygotowania części artystycznej celem zareprezentowania jej dzieciom ze szkoły lub z podwórka itp. Słowem, chodzi tu o taki typ zajęć, który umożliwiłby nawiązywanie bezpośrednich lub pośrednich kontaktów z innymi ludźmi celem zaprzyjaźnienia się z nimi, sprawienia im przyjemności, lepszego ich poznania, nauczenia się czegoś od nich, a przede wszystkim współdziałania z nimi.

W warunkach tak zorganizowanych zajęć można mieć pewność, że powstająca więź osobowa w zastępie, drużynie czy szczepie będzie obejmowała coraz to innych ludzi. Dzięki temu nie grozi harcerzom tzw. etnocentryzm, czyli postawa charakteryzująca się skłonnością do przeceniania własnej grupy, a niedocenywania innych grup czy wręcz ich potępiania<sup>8</sup>.

Więź ideowo-powinnościowa przejawia się „w postaci mniej lub bardziej odczuwanych powinności, norm moralnych, ideałów społecznych” i „utrwała się w postaci wzorów osobowych, haseł i programów społecznych, systemów etycznych, estetycznych”<sup>9</sup>. Jest wyrazem zareprezentowanego przez jednostkę poglądu na świat. Stanowi istotny sprawdzian rzeczywistego uwewnętrznienia wyznawanych wartości. Normy, zasady, ideały, za jakimi opowiada się osoba, są odczuwane przez nią jako własne, tj. jako zgodne z jej potrzebami wewnętrznymi.

Ogółem więź ideowo-powinnościowa przejawia się w działaniu i przeżyciach osób, zwłaszcza w tym, że:

— postępują one i działają w imię najwyższych wartości i ideałów, czyli z pobudek ideowych;

— nie dają się łatwo zwieść z raz obranej drogi, są przekonane o jej celowości i sensowności;

— nie uznają granic i sprzeczności między dobrem własnym a dobrem społecznym;

— stawiają sobie wysokie wymagania, są skłonne w pełni aktualizować drżemące w nich możliwości, czyli realizować swe człowieczeństwo („istotę gatunkową”)<sup>10</sup>;

— wykonują spoczywające na nich zadania i obowiązki z pasją i samozaparciem;

— wykazują zdolność oceniania i wartościowania różnych faktów i zjawisk natury społecznej, politycznej, gospodarczej itp.

Kształtowanie więzi ideowo-powinnościowej ma miejsce przede wszystkim dzięki uświadamianiu wartości i ideałów w drodze pobudzania dzie-

ci i młodzieży do oceniania i wartościowania oraz stwarzania naturalnych sytuacji wychowawczych, umożliwiających konkretne działanie w imię najwyższych wartości i ideałów. Ocenianie i wartościowanie powinno dotyczyć różnorodnych spraw, nie pomijając w tym problemów społeczno-moralnych, ideowo-politycznych i filozoficzno-światopoglądowych. Harcerstwo jako organizacja społeczno-polityczna stanowi wdzięczny teren zarówno dla pobudzania harcerzy do ocen, jak również działań społecznie umotywowanych. Ocenianie faktów i zjawisk przez harcerzy jako jeden z istotnych sposobów uświadamiania wartości nie doczekało się — jak dotąd — należnego mu miejsca w harcerskim systemie wychowawczym. Wprawdzie harcerze wypowiadają różne oceny przy różnych okazjach, to jednak wypowiedzi w tej sprawie nie wyszły dotąd na ogół poza ramy ich prywatnych rozmów. Nie zostały włączone odpowiednio w organizacyjną strukturę zajęć harcerskich. Tymczasem sprawa ta nie jest wcale błaha, jak mogłoby się wydawać.

Harcerz przecież nie ma spłacać przysłowiowej daniny nałożonej przez zastępowego lub drużynowego; nie ma działać bezmyślnie ani też podejmować zadań społecznych, których istoty nie rozumie; nie ma również włączać się w działalność społeczną tylko i jedynie ze względu na jej atrakcyjny charakter. Narastanie więzi ideowo-powinnościowej wymaga umożliwienia mu wszechstronnego oceniania tego, co robi, tj. oceniania w kategoriach różnych wartości. Istotną pomoc w tym może okazać mu odwoływanie się do środowiska treściowo-kulturowego, czyli dotychczasowego dorobku myśli ludzkiej we wszystkich niemal jego dziedzinach. Harcerstwo nie traci przez to cech atrakcyjności ani też nie zuboży metod i form swej pracy. Może na tym dużo zyskać, jeśli umiejętnie połączy kształtowanie więzi ideowo-powinnościowej z wyrabianiem więzi rzeczowej i osobowej, przy jednoczesnym wyzwalaniu działania i przeżyć harcerzy w środowisku przedmiotowym, osobowym i treściowo-kulturowym.

Umożliwianie dzieciom i młodzieży w wieku harcerskim (11—16 lat) intensywnego kształtowania się więzi społecznych wynika m.in. z fazy rozwojowej, w której się znajdują. W fazie tej, nazywanej przez J. Piagetą<sup>11</sup> fazą autonomii, w wyniku narastania więzi osobowych i ideowo-powinnościowych dziecko przełamuje wiarę w niezmiennność obowiązujących norm i wartości. W fazie poprzedniej, zwanej heteronomiczną, traktowało swe obowiązki jako obowiązujące z konieczności, wynikające z posłuszeństwa wobec osób dorosłych. Obecnie „wkracza ono na drogę wiodącą od moralności opartej na jednostronnym poszanowaniu i uległości wobec praw dorosłych do moralności płynącej z poszanowania wzajemnego, z układu zawartego pomiędzy równymi sobie”<sup>12</sup>. Dzięki temu zachowanie dziecka staje się coraz bardziej autonomiczne i niezależne od narzuconych mu schematów i wzorów postępowania.

Harcerstwo pragnąc maksymalnie zwiększyć efektywność oddziaływań

wychowawczych musi liczyć się z psychicznym nastawieniem dzieci i młodzieży w wieku harcerskim. Skoro w nastawieniu tym dominuje tendencja do uznawania tylko norm i wartości, które nie zostały im narzucone, należy stworzyć sytuację umożliwiającą im samodzielną ocenę różnych norm i wartości, a zwłaszcza ich wewnętrzną akceptację. Stwarzanie takich sytuacji nie jest możliwe bez zapewnienia im pracy i życia w szeroko rozumianym środowisku społecznym, i to zarówno w środowisku przedmiotowym, osobowym i treściowo-kulturowym. Nie jest możliwe ono również bez należytego inspirowania ich działalności społecznej z myślą o celowym i świadomym kształtowaniu wśród harcerzy więzi rzeczowej, osobowej i ideowo-powinnościowej. W tym zakresie harcerstwo dokonało już bardzo wiele, ale dużo z pewnością może jeszcze dokonać, wykorzystując wszystkie możliwe składniki środowiska społecznego i więzi społeczne w procesie świadomego i celowego uspołeczniania harcerzy.

## ODNOŚNIKI

<sup>1</sup> Por.: M. Wardecki: *Zuchy*. Warszawa 1968, WH; W. Grzelak i P. Rządca: *Drużyna i ja*. Podręcznik drużynowego drużyny młodszoharcerskiej. Wyd. II poprawione i uzupełnione. Warszawa 1968, WH.

<sup>2</sup> Por.: J. Gaj: *Główne nurty ideowe w ZHP w latach 1918—1939*. Warszawa 1966, WH; J. Majka: *Kartki z historii i tradycji ZHP*. Warszawa 1971, *Horyzonty*.

<sup>3</sup> K. Lech: *Nauczanie wychowujące*. Warszawa 1967, PZWS, s. 53.

<sup>4</sup> Tamże, s. 52.

<sup>5</sup> Por.: M. Łobocki: *Potrzeby źródłem działania i przeżyć harcerzy*. *Harcerstwo* 1972, nr 6; M. Łobocki: *Niektóre potrzeby zaspokajane w harcerstwie*. *Harcerstwo* 1971, nr 11.

<sup>6</sup> J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1963, PWN, s. 83.

<sup>7</sup> Por.: *Więź społeczna kadry instruktorskiej ZHP*. Praca zbiorowa pod redakcją H. Muszyńskiego. Warszawa 1968, WH, s. 21.

<sup>8</sup> Por.: Th. M. Newcomb, R. H. Turner, Ph. E. Converse: *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*. Warszawa 1970, s. 139—140.

<sup>9</sup> K. Lech: *Pedagogika jako teoria organizacji pracy uczniów*. W: *Problemy kultury i wychowania. Zbiór studiów*. Warszawa 1963, PWN, s. 321.

<sup>10</sup> Por.: M. Fritzhand: *Marksizm i moralność*. W: *Moralność i wychowanie*. Wydanie II, Warszawa 1960, Książka i Wiedza, s. 142.

<sup>11</sup> J. Piaget: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa 1967, PWN.

<sup>12</sup> P. Osterrieth: *Wprowadzenie do psychologii dziecka*. Warszawa 1962, Nasza Księgarnia, s. 147.

JÓZEF OLESIAK

## UCZEŃ UTALENTOWANY — SKARB DO WYKORZYSTANIA

W toku ogólnopolskiej dyskusji nad Tezami i Załoženiami Raportu Komitetu Ekspertów o stanie oświaty i wychowania przedyskutowania wymaga sprawa opieki nad młodzieżą uzdolnioną. Jest to temat stosunkowo dość nowy, podjęty przez teorię i praktykę pedagogiczną niedawno i dlatego domaga się on szczegółowego naświetlenia oraz wdrożenia w codzienną praktykę dydaktyczno-wychowawczą.

Sprawa młodzieży uzdolnionej to jeden z wielu tematów postawionych przez Partię i Rząd w toku wytyczania dalszych kierunków rozwoju polskiego systemu oświaty i wychowania zarówno na lata najbliższe, jak i na okres dalszych dziesiątków lat, aż po rok 2000. Mówią o niej zarówno Tezy Programowe Komitetu Centralnego PZPR przyjęte przez VII Plenum w listopadzie 1973 r., jak i Raport Komitetu Ekspertów o stanie oświaty, jak również instrukcja Ministerstwa Oświaty i Wychowania w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/74.

Oto, co mówią na ten temat Tezy Programowe KC PZPR:

... „Celem systemu kształcenia na wszystkich szczeblach powinno stać się ujawnianie uzdolnień każdego wychowanka i takie pokierowanie jego wychowaniem oraz przygotowaniem zawodowym, aby uzdolnienia te rozwinęły się w sposób umożliwiający ich optymalne wykorzystanie w przyszłej pracy”... Natomiast w Załozeniach i Tezach Raportu o stanie oświaty w części dotyczącej proponowanych kierunków rozwoju szkolnictwa czytamy: ... „System szkolny powinien uwzględnić i w pełni realizować zasady: powszechności, drożności, elastyczności i szerokiego profilu kształcenia. Stosowanie zasady elastyczności powinno umożliwić indywidualizację kształcenia i rozwój talentów... Szkoła w miarę możliwości powinna być szkołą przedłużonego dnia, by zapewnić... uczniom zdolnym pokierowanie rozwojem ich indywidualnych talentów i zainteresowań”...

Postawiony tu postulat bierze pod uwagę również Instrukcja Ministerstwa Oświaty i Wychowania w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/74 ustalając dla szkół i nauczycieli następujące konkretne zadania w tym zakresie:

... „Intensyfikacja procesu nauczania i wychowania oraz poprawa efektywności i sprawności szkoły wymagają (między innymi) rozwijania róż-

norodnych indywidualnych form pracy z młodzieżą uzdolnioną... przez zróżnicowanie zadań, kształtowanie zainteresowań naukowych, uczestnictwo w olimpiadach i konkursach, promowanie w okresie roku szkolnego”.

A więc krótko mówiąc: frontem do ucznia utalentowanego, frontem do każdego ucznia przejawiającego wybitne zainteresowania jakąś określoną dziedziną wiedzy lub techniki. Należy pilnie obserwować w procesie nauczania i wychowania przejawy ponadprzeciętnej zdolności i utalentowania w zakresie każdego odcinka działalności i życia społecznego. Należy uczniów takich w sposób właściwy dostrzegać i zależnie od ich możliwości rozwijać ich zdolności, odbiegając od pospolitych metod postępowania stosowanego wobec ucznia przeciętnego. Jest to zasada, którą wziąć sobie powinni do serca wszyscy nauczyciele i dyrektorzy szkół oraz wszyscy zainteresowani postępem w oświacie i wychowaniu. Jest to zasada jak najbardziej słuszna i gwarantująca szybszy skok ku uzyskiwaniu dla naszej gospodarki i kultury ludzi wartościowych, pełnosprawnych i przyspieszających postęp w rozwoju.

Uczeń wybitnie utalentowany, jak i ten wprawdzie nie utalentowany, ale ponadprzeciętnie pilny i chętny do nauki — to skarb narodowy, którego nie wolno nam zmarnować, którego talent, zdolności i zainteresowania należy dostrzec, rozwinąć i w pełni wykorzystać dla pomnażania bogactwa materialnego i duchowego. Historia dotychczasowego rozwoju społeczeństw wskazuje bowiem, że trwałe i nie zapomniane zdobycze w dziedzinie odkryć technicznych i naukowych, literatury, malarstwa, rzeźby i wszystkich innych dziedzin kształtujących życie społeczne wnosili wyłącznie ludzie wybitni, ponadprzeciętnie uzdolnieni, specjalistycznie zainteresowani w określonej dziedzinie działalności. Ludzie przeciętnie uzdolnieni, których jest oczywiście znacznie więcej niż ludzi utalentowanych, są jak najbardziej potrzebni. Oni wdrażają w codzienną praktykę dokonane przez odkrywców teorie i pomysły, czyniąc z tych pomysłów dobra uprzedmiotowione w postaci materialnych przedmiotów codziennego użytku podnoszących poziom życia materialnego i kulturalnego narodu. Ale nowe pomysły, nowe odkrycia, wiekopomne dzieła kultury tworzą tylko ludzie wybitni.

Im więcej więc w narodzie wykrytych zostanie talentów, im głębiej zrozumiana zostanie ich wartość i rola, im więcej poświęci im się zabiegów kształcących i wychowawczych, tym szybszymi krokami postępować będzie naprzód stwarzanie coraz doskonalszych warunków bytowania człowieka, bo przecież nie o co innego w naszym socjalizmie chodzi, jak właśnie o poziom warunków indywidualnego i społecznego bytowania.

Nie należy ograniczać się oczywiście tylko do ucznia utalentowanego i przejawiającego wybitne zainteresowania w danej dziedzinie wiedzy. Naszym przedmiotem zainteresowania powinien być także uczeń ponadprzeciętnie zdolny, może nawet nie obdarzony wrodzonymi predyspozycjami, ale za to pilnie zainteresowany w zdobywaniu wiedzy oraz pilności

i pracy nad sobą zawdzięczający swoje postępy. Również i ten uczeń w nie mniejszym stopniu niż uczeń wybitnie utalentowany wymaga ze strony nauczyciela specjalnej opieki i wyodrębnionego sposobu traktowania zarówno od strony dydaktycznej, jak i wychowawczej.

Nie mamy dokładnych wskaźników, które umożliwiałyby nauczycielowi wczesne rozpoznanie talentu. Uczeń utalentowany przejawia niewątpliwie różne odrębności rozwojowe i charakterologiczne. Jego osobowość i źródła pochodzenia jego specjalistycznych zainteresowań oraz odrębności występujące w jego strukturze psychofizjologicznej muszą być dokładnie przebadane, gdyż musimy jasno zdawać sobie z tego sprawę, na ile odgrywa tu rolę praca własna ucznia i jego środowisko egzystujące w łonie społeczeństwa socjalistycznego, a w jakiej mierze mamy tu do czynienia z dyspozycjami wrodzonymi, które przecież w teorii burżuazyjnej stanowią warunek sine qua non zaistnienia jednostki wybitnej.

Warto zdać sobie również sprawę z tego, że uzdolnienia i talenty bywają zarówno jednokierunkowe, jak i wielokierunkowe. Nie przesądzając niczego o wartości tych dwóch rodzajów, trzeba jednakże wziąć pod uwagę potrzebę różnicowania metod postępowania wobec nich, a przede wszystkim konieczność rozważenia specjalistycznego ukierunkowywania uczniów wyróżniających się zainteresowaniami wszechstronnymi.

Trzeba ponadto wiedzieć, że uzdolnienia i talenty przejawiają się w różnych okresach życia ucznia. Czasem występują one już wyraźnie w okresie nauczania początkowego (w klasach I—IV), a czasem uwydatnienie ich następuje w wieku dość późnym, po okresie dojrzewania. Dlatego też cały system zabiegów mających na celu wykrywanie specjalnych uzdolnień oraz ich rozwijanie powinien być uruchamiany już od najwcześniejszych lat pobytu dziecka w szkole. Czynione przez nas zabiegi organizacyjne w tym zakresie nie biorą niestety tego faktu pod uwagę. Przy ogólnie panujących przez długi czas tendencjach do „ujednoczenia wykształcenia” i „wyrównywania poziomu” dużym ustępstwem wobec tej tendencji było już wprowadzenie w ostatnich klasach liceów ogólnokształcących tzw. zajęć fakultatywnych, które były pierwszą jaskółką zwiastującą, iż problem monokierunkowego zainteresowania ucznia oraz jego wybijających się zdolności w tym zakresie powoli zaczyna dojrzewać i zaczyna być brany pod uwagę przy organizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego. W dwa lata później poszliśmy już nieco dalej decydując się na profilowanie liceów ogólnokształcących już od klasy I. Są to kroki wstępne. Pozwalają one na pogłębienie wiedzy specjalistycznej ucznia uzdolnionego oraz na przyspieszenie tempa przerabiania programu, nie uwzględniają jednak tego podstawowego warunku, najbardziej skutecznego i najbardziej konwenującego z zasadą forsowania rozwoju wybitnych zdolności ucznia, jakim jest indywidualizacja w nauczaniu.

Obecny system nauczania i wychowania ze swym ustrojem klasowo-lekcyjnym i zglajchszaltowanym programem nauczania stawiającym wy-



magania przykrojone na miarę ucznia przeciętnego nie sprzyja ujawnianiu i pielęgnowaniu talentów i zamiast stymulować ich rozwój hamuje go.

System klasowo-lekcyjny powstały w określonej fazie historycznego rozwoju był niewątpliwie zdrowym odruchem społecznym przeciwstawiającym się klasowej segregacji dzieci i młodzieży oraz uprzywilejowaniu klas panujących, w których oczywiście system indywidualnego, domowego nauczania dzieci był dominującą formą nauczania i wychowania. Zasada nauczania powszechnego jednakowego dla wszystkich i prowadzonego w grupie uczniowskiej była zasadą słuszną i słuszną pozostaje nadal. Ale zasada ta, zwłaszcza w okresie narodzin Polski socjalistycznej, kiedy proces demokratyzacji nauczania wypłynął jako podstawowy warunek zwycięstwa rewolucji socjalistycznej, doprowadziła także do pewnych wypaczeń. Wypaczeniem było bowiem ustawiczne podkreślanie „jednolitości kształcenia”, „wyrównywania poziomu”, „jednolitofrontowego postępu w przerabianiu materiału programowego” i zwracania głównej uwagi na „pomoc dla dzieci słabych i nie nadążających”. Są to oczywiście zasady słuszne i należy je nadal uwzględniać w naszej pracy, ale pod warunkiem, że równoległe z tym nie mniejszą uwagę zwracać będziemy na rozwój zdolności ucznia wybitnego i na niesienie mu pomocy w zaspokajaniu jego pragnienia wiedzy i zainteresowań. Potrzeba stymulowania rozwoju ucznia zdolnego jest bowiem ze społeczno-politycznego punktu widzenia co najmniej w tym samym stopniu uzasadniona i co najmniej w tym samym stopniu korzystna, co potrzeba niesienia pomocy dziecku wychowawczo zaniedbanemu bądź z innych względów nie nadążającemu za wymaganiami programu.

Indywidualizacja w nauczaniu i wychowaniu jest więc niezbędną zasadą dydaktyczną wskazaną z punktu widzenia potrzeb ucznia uzdolnionego, jak i z punktu widzenia dziecka nie nadążającego. Wskazanie tej zasady jako godnej zalecenia i niezbędnej dokonane przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania w obowiązującej na rok szkolny 1973/74 instrukcji zasługuje na pełne uznanie z naszej strony i powinno być konsekwentnie ucieleśniane w codziennej praktyce pedagogicznej. Ale zasada indywidualizowania wymagań i metod w zależności od odrębności osobowościowych ucznia często rozumiana jest niewłaściwie. Najczęściej rozumie się ją jako czyste dopasowywanie się nauczyciela do właściwości osobowościowych ucznia, nie zaś jako wzmaganie przejawiających się u niego zdolności i jako świadome przekształcanie tych właściwości w kierunku ustalonym przez nasze socjalistyczne cele dydaktyczne i wychowawcze. Zgodnie z twierdzeniem radzieckiego pedagoga L. S. Wygodzkiego nauka ucznia musi wyprzedzać jego rozwój, musi być prowadzona w ten sposób, by wymagania programowe sięgały zawsze nieco dalej, niż aktualny poziom wiedzy ucznia na to pozwala, i angażowały pełny potencjał jego zdolności zmuszając do myślowego wysiłku. Tylko w takich warunkach zdolności te będą się rozwijać i dorastać do pokonywania coraz to większych trud-

ności. Natomiast zaniżanie wymagań w stosunku do ucznia zdolnego prowadzi do jego zniechęcenia do nauki, czyni tę naukę nudną i nieinteresującą.

Nie jest celem tego rozważania szczegółowe ukazywanie metod postępowania charakteryzujących indywidualizację nauczania w zależności od odrębności osobowościowych ucznia. Wiadomo, że wszystkie one sprowadzają się do tego, iż procesy nauczania i wychowania w odniesieniu do poszczególnych uczniów lub w odniesieniu do poszczególnych grup uczniowskich w pewnych momentach procesu lekcyjnego przebiegają różnie. Powinny one doprowadzić do tego, że pomimo różnorodnych uzdolnień wszyscy uczniowie w optymalnym stopniu są pobudzani do pełnego angażowania swoich sił i możliwości w opanowaniu wiedzy i umiejętności. Należy sądzić, że Instytut Kształcenia Nauczycieli podejmie się szczegółowego naświetlenia tej zasady i jej popularyzacji wśród nauczycieli.

Warto tu również wspomnieć, że zanim system nauczania i wychowania stał się systemem klasowo-lekcyjnym, przez długie wieki, to jest przez cały okres starożytności i średniowiecza, był systemem na wskroś indywidualistycznym, w którym indywidualny kontakt nauczyciela z pojedynczym uczniem był powszechnie panującą formą nauczania. Nie zamierzam tu bynajmniej gloryfikować tych całkowicie przeżytych form nauczania ani sugerować powrotu do nich, niemniej jednak wydaje się, że jeśli prawidłowo zechcemy wykorzystać możliwości rozwojowe ucznia zdolnego i utalentowanego, to poszukiwanie właściwej formy nauczania indywidualnego, wypośredkowanej między „systemem jednolitego frontu” a systemem wyłącznie indywidualnego kontaktu nauczyciela z uczniem staje się rzeczą palącą.

Warto tu podkreślić osiągnięcia i zasługi warszawskiego środowiska oświatowego, które posiada w swoim dorobku szereg form pracy stosowanych niezależnie od urzędowo wprowadzonych zajęć fakultatywnych i niezależnie od prowadzenia klas programowo-sprofilowanych. Dzięki stosowaniu tych różnych form proces wzmaganie rozwoju umysłowego uczniów zdolnych i utalentowanych dał już dość pokaźne rezultaty. Wymienić trzeba przede wszystkim zorganizowanie w Warszawie specjalistycznego liceum ogólnokształcącego dla młodzieży uzdolnionej matematycznie. Liceum to zyskało sobie już sławę nie tylko w Warszawie, ale w całym kraju, a nawet za granicą. Uczniowie jego to wielokrotni zdobywcy pierwszych miejsc w olimpiadach matematycznych, oni także bronili polskich barw na olimpiadach matematycznych organizowanych w skali międzynarodowej, oni również siedząc jeszcze w ławkach szkolnych dokonali pewnych udoskonaleń w teorii matematycznej, między innymi w teorii nierówności trójkątów.

Nie należy jednak ograniczać się tylko do wykorzystywania talentów matematycznych. Wydaje się, że nie mniej uzasadniona jest potrzeba organizowania takich szkół lub co najmniej międzyszkolnych klas dla wy-

bitnych fizyków, chemików, biologów, literatów, historyków itp. Sięganie po talenty i wykorzystywanie ich dla tworzenia w przyszłości skarbów narodowej kultury i techniki wydaje się w takim samym stopniu uzasadnione, jak sięganie po talenty matematyczne.

Najczęściej jednak i najpowszechniej stosowaną formą stymulowania specjalistycznych uzdolnień i zainteresowań są olimpiady. Na stopniu szkoły średniej — a głównie na stopniu liceum ogólnokształcącego — olimpiady organizowane są już w zakresie wszystkich podstawowych przedmiotów, a ilość uczniów biorących udział w tych olimpiadach z roku na rok wzrasta. Na terenie szkoły podstawowej olimpiady nie przybrały jeszcze tak powszechnie stosowanej formy i ograniczają się tylko do dwóch przedmiotów, to jest do języka polskiego i matematyki, i obejmują wyłącznie uczniów klas VIII. Należy sobie życzyć, aby również w zakresie szkoły podstawowej olimpiadami obejmowane były dzieci wszystkich klas oraz by dotyczyły one wszystkich przedmiotów nauczania.

Trzeba również poszerzyć i wzbogacić system nagród i wyróżnień dla zdobywców punktowanych miejsc w olimpiadach, gdyż nagrody te i wyróżnienia są bardzo skutecznym bodźcem do wstępowania młodzieży w szranki walki pobudzającej ambicję „stawania się lepszym” oraz uruchamiania coraz większego zapasu sił i zdolności w dążeniu do zdobycia wiedzy. Należy sobie życzyć, by organizacja olimpiad stała się jeszcze bardziej powszechną, a przede wszystkim, by w zakres swojego oddziaływania włączyła młodzież i dzieci szkół podstawowych z uwzględnieniem nawet klas najmłodszych.

Nie mniej ciekawą i dość rozpowszechnioną formą poszukiwania uczniów utalentowanych i rozwijania ich specjalistycznych zainteresowań są monotematyczne konkursy wiedzy i quizy. W bieżącym roku szkolnym konkurs taki zorganizowany został między innymi w zakresie wiedzy o Koperniku, w zakresie znajomości historii powstań śląskich, jak również w zakresie wielu innych monotematycznych zagadnień. Konkursy są jak gdyby przedsmakiem olimpiad przedmiotowych, dają dzieciom i młodzieży przedsmak walki o pierwszeństwo w posiadaniu szerszej wiedzy objętej jakimś określonym przedmiotem nauczania. Są one znacznie prostsze i łatwiejsze do zorganizowania i mogą przybierać różne rozmiary angażując do szlachetnej walki o pierwszeństwo w posiadaniu wiedzy np. tylko uczniów jednej klasy lub jednej szkoły. Mogą one również przyjmować zakres międzyszkolny. Z tych właśnie względów konkursy i quizy monotematyczne powinny stać się formą powszechnie stosowaną przez szkoły, podejmowaną z inicjatywy dyrekcji szkoły bądź z inicjatywy organizacji młodzieżowych. Opiekunowie organizacji młodzieżowych mają tu szczególne pole do popisu. Wiele szkół podstawowych i średnich inicjatywę tę już podjęło i z dużym powodzeniem ją prowadzi, dając tym samym dobry przykład szkołom pozostałym.

Następną formą pracy z uczniem zdolnym jest powszechnie znana for-

ma pracy pozalekcyjnej w kółkach naukowych, technicznych, artystycznych i sportowych. Forma ta przeżywała już wielokrotnie swoje wzloty i upadki w zależności od budżetowej koniunktury. Jest to forma bardzo niestabilna i niesprecyzowana zarówno pod względem treści, jak i celu. Każda budżetowa restrykcja dokonywana na oświacie prawie automatycznie powoduje zawężanie działalności pozalekcyjnej i jej ograniczenie do prawie nic nie znaczącego minimum, gdyż działalność ta jako tak zwana „działalność niedyrektywna” szkoły istotnie uważana jest za najmniej niezbędną. Od czasu, gdy prowadzenie kółek zainteresowań wliczone zostało do obowiązków wkalkulowanych w zasadnicze uposażenie nauczyciela, liczba kółek zainteresowań stopniała do minimum, choć przy wprowadzaniu Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela wielokrotnie z naciskiem podkreślano, że zaliczenie działalności pozalekcyjnej nauczyciela do jego obowiązków etatowych podyktowane jest właśnie troską o nadanie tej pracy cech stabilności i organizacyjnej prężności, o jej wzmoczenie jakościowe i ilościowe. Kółka zainteresowań są formą pracy instytucjonalnie jak najbardziej związaną z potrzebą stymulowania specjalistycznych zainteresowań dzieci i młodzieży i one właśnie głównie służyć powinny tym celom. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że nie ma innej, doskonalszej formy pracy z młodzieżą uzdolnioną i przejawiającą specjalistyczne zainteresowania, jak właśnie praca w kółkach zainteresowań. Niestety, rola kółek zainteresowań bywa dość często opacznie rozumiana. Często bowiem fundusze i czas pracy nauczyciela przeznaczone na ten cel wykorzystywane są na prowadzenie tzw. douczania dzieci mało zdolnych i nie nadążających za tempem przerabiania, na przygotowania do uroczystości szkolnych, względnie na „dopędzanie” programu, na który nie wystarczyło nauczycielowi czasu w procesie lekcyjnym.

Trzeba tym nieprawidłowościom położyć kres. Trzeba kółkom przedmiotowym przywrócić ich właściwy cel i postawić przed nimi zadania, dla wykonywania których zostały one właściwie stworzone. Muszą one stać się z prawdziwego zdarzenia zespołami, w których skupiać się będzie młodzież najzdolniejsza, pragnąca swą wiedzę wzbogacić, pogłębić i poszerzyć, jednym słowem, dać upust swoim zainteresowaniom i pasji poznawania wybranego odcinka wiedzy. W takich właśnie kółkach przedmiotowych można bez obawy przed sprzeniewierzeniem się zasadzie „jednolitego frontu dydaktycznego” i „wyrównywania poziomu” rozwinąć w pełni indywidualizację nauczania, czyniąc z nauczyciela tylko doradcę i konsultanta w stosunku do ucznia i pozwalając każdemu uczniowi w indywidualnym tempie pracować nad materiałem wzbogacającym jego wiedzę oraz pomnażającym jego umiejętności.

Chyba nic nie stoi na przeszkodzie, by w każdej szkole i w każdej dyscyplinie naukowej zorganizować takie kółko zainteresowań spośród najzdolniejszych uczniów i prowadzenie jego włożyć w zakres etatowych obowiązków nauczyciela zgodnie zresztą z postanowieniami Karty Praw

i Obowiązków Nauczyciela. Nie ma chyba również przeciwwskazań, by zajęcia takiego kółka wbudować w przedpołudniowy proces lekcyjny, tak aby jego uczestnicy nie musieli na zajęcia pozalekcyjne przychodzić do szkoły po raz drugi. Jeżeli należycie ten problem postawimy i sensownie wdrozymy go w codzienną praktykę, stanowić to będzie poważny krok naprzód w realizacji idei forsowania rozwoju umysłowego uczniów zdolnych i utalentowanych.

Powracając do zagadnienia profilowania programowego klas licealnych, stwierdzić należy, że są tu do odnotowania już dość poważne osiągnięcia. W wielu liceach ogólnokształcących zorganizowane zostały klasy matematyczno-fizyczne, powoli powstają i krzepną klasy humanistyczne, a w nowym roku szkolnym 1973/74 zorganizowane zostaną także klasy o nowym profilu, to jest profilu chemiczno-biologicznym.

Jeśli wziąć pod uwagę także poważny dorobek w tworzeniu klas przeobrażających poszerzony program nauczania języka obcego, to bilans akcji profilowania można uznać za całkiem optymistyczny. Ale jeszcze raz powtórzyć tu trzeba, że takie masowe profilowanie jest dopiero wstępnym stopniem indywidualizacji nauczania. Pozwala ono tylko w pewnych granicach ujednotaczać uczniowskie zespoły pod względem ich ogólnych zainteresowań (przyrodnik, humanista itp.), natomiast nie pozwala na takie ich zróżnicowanie, by uczeń wybitnie zdolny i specjalistycznie zainteresowany w danej dziedzinie wiedzy mógł we własnym, indywidualnym i do jego możliwości dostosowanym tempie przerabiać poszerzający i pogłębiający program specjalistycznej wiedzy. W zespole klasowym bowiem, gdzie w sposób masowy skupieni są uczniowie przejawiający np. zdolności matematyczne w różnym stopniu, trudno jest nauczycielowi wyodrębnić tok postępowania przeznaczony tylko dla jednego lub dwóch uczniów wybitnie utalentowanych, bo więcej takich uczniów w jednej klasie na pewno się nie znajdzie. To samo zresztą dotyczy wszystkich innych kierunków sprofilowanych w sposób masowy. Masowe profilowanie kierunku kształcenia jest wstępnym krokiem do wykrywania wybitnych uzdolnień oraz ich rozwijania w rozszerzonej skali, ale całkowicie sprawy nie rozwiązuje. Rozwiązałyby natomiast sprawę tworzenia odrębnych międzyszkolnych klas skupiających uczniów wybitnie zdolnych w zakresie danego przedmiotu (fizyków, chemików, historyków itp.) lub we właściwy sposób prowadzone uczniowskie zespoły przedmiotowe w ramach działalności pozaszkolnej i pozalekcyjnej.

Ponadto zauważyć trzeba, że profilowanie programowe klas na poziomie liceum ogólnokształcącego to jeszcze nie wszystko. Problem ten bowiem podjąć powinny w równej mierze szkoły podstawowe, które na wzór liceów ogólnokształcących również mogłyby profilować wymagania programowe i tworzyć począwszy od klasy V „międzyszkolne klasy wybitnych specjalistów”. Należałoby również pomyśleć nad rozwinięciem podobnej strategii działania w szkołach zawodowych, tworząc tam klasy

młodzieży przejawiającej szczególne zainteresowania w kierunku określonej dyscypliny zawodowej oraz szkolne lub międzyszkolne kółka konstruktorów, technologów, mechaników, racjonalizatorów itp. Praca ta jest już rozpoczęta i należy sobie życzyć, by w przyszłości przybrała ona właściwe rozmiary.

W końcu podkreślić należy jeszcze jedną zasadę. Jest to zasada dobrowoli udziału ucznia w doskonaleniu własnych zdolności i pogłębianiu wiedzy. Praca z uczniem zdolnym i utalentowanym nie może przybrać charakteru przymusowego kształcenia ucznia ponad miarę ustaloną programem i włączania go w ramy specjalistycznych form dydaktycznego postępowania, jeżeli mimo przejawianych zdolności w danym kierunku nie przejawia on spontanicznego zainteresowania dla poszerzenia i pogłębiania swej wiedzy. Takie przymusowe włączanie w ramy kółka zainteresowań specjalistycznych lub w ramy klasy wybitnych specjalistów może wzbudzić u nich odruch niechęci i sprzeciwu. Nauczyciel powinien natomiast dokładać starań, aby u ucznia przejawiającego specjalne zdolności podsycać zainteresowanie określoną dziedziną wiedzy i budzić u niego chęć do sięgania po wiedzę wykraczającą poza stereotypowy program nauczania. Dopiero wówczas, gdy ta chęć zostanie przez ucznia wyraźnie zmanifestowana, można proponować mu przystąpienie do kółka wybitnych specjalistów lub przejście do klasy tak sprofilowanej. Dotyczy to profilowania II stopnia, to jest tworzenia klas lub kółek przedmiotowych dla uczniów wybitnie uzdolnionych, natomiast profilowanie I stopnia, czyli przydział uczniów do klas sprofilowanych na kierunki powszechnie stosowane, nie musi w sposób autorytatywny opierać się na tej zasadzie.

Warto tu jeszcze wspomnieć o jednej formie pracy stymulującej rozwój umysłowy uczniów wybitnie zdolnych. Jest to metoda wielopoziomowego nauczania. Używając dużych skrótów można metodę tę scharakteryzować również jako I stopień indywidualizacji nauczania. Przejawia się on w podziale klasy uczniowskiej na trzy poziomy: poziom uczniów słabych i nie nadążających, poziom uczniów średnio zdolnych i poziom uczniów uzdolnionych ponadprzeciętnie. Poziomów tych zresztą można tworzyć więcej w zależności od stopnia zróżnicowania klasy. Wobec poziomów tych można różnicować wymagania programowe oraz zakres i stopień trudności przerabianego materiału programowego. Jest to więc indywidualizacja oparta nie o specjalistyczne zainteresowania ucznia jakośkolwiek odmiennymi treściami, lecz o stopień jego ogólnych uzdolnień. Wyodrębniając w takim systemie grupę uczniów ponadprzeciętnie uzdolnionych i stosując wobec niej wymagania na miarę jej możliwości, można w doskonały sposób akcelerować rozwój umysłowy tych uczniów dobrze służąc tym samym idei będącej tematem naszych rozważań. Metoda wielopoziomowego nauczania nadaje się specjalnie do zastosowania w szkole podstawowej, gdzie różnorodność uzdolnień i możliwości przyswajania wiedzy jest znacznie większa w porównaniu np. z liceum ogólnokształcą-

cym, w którym skupia się młodzież przesiana przez gęste sito egzaminu wstępnego.

Dalsze różnicowanie uczniów wg poziomu ich zdolności wewnątrz danej klasy prowadzi oczywiście do zwiększenia ilości grup przy jednoczesnym zmniejszaniu ich liczebności oraz do jeszcze głębszego indywidualizowania wymagań. Zbliżyliśmy się w ten sposób do metody nauczania zespołowo-problemowego, która jeśli ma być prawidłowo zastosowana, musi opierać się na ścisłym i pracowitym zaprogramowaniu treści i przebiegu lekcji, gdyż dla każdej z wielu grup zaprogramować trzeba z osobna odrębne, dostosowane do jej możliwości zadania. Nauczanie programowane jest metodą jak najbardziej konwenującą z zasadą indywidualizacji uczenia się i spełniającą wymogi działania ukierunkowanego na pracę z uczniem zdolnym i utalentowanym. Tu bowiem z każdą porcją wiedzy podanej uczniowi lub zdobytej przez niego samodzielnie związane jest jakieś zadanie sprawdzające, którego rozwiązanie stanowi pozytywne potwierdzenie prawidłowości procesu przyswojenia danej porcji wiedzy. Dzięki rozwiązywaniu zadań etapowych po każdym niewielkim skoku dydaktycznym, czyli po opanowaniu przez ucznia pewnej niewielkiej porcji wiedzy, uczeń może na bieżąco upewniać się, czy należycie i w dostatecznym stopniu zrozumiał dany materiał. Ponadto nauczanie programowane umożliwia racjonalne wykorzystanie czasu lekcyjnego oraz jak najdalej idącą indywidualizację. Z uwagi, że przy tej metodzie uczeń otrzymuje porcję wiedzy do samodzielnego opanowania i poprzez związane z tą porcją wiedzy zadanie sprawdzające dokonuje samokontroli, tempo przerabiania materiału przeznaczzonego na jednostkę lekcyjną oraz zakres ilościowy i jakościowy programu mogą być dowolnie różnicowane i dostosowane do możliwości każdego indywidualnego ucznia. Nauczyciel stosujący metodę nauczania programowanego unika tym samym tradycyjnej jednolitifrontowości, unika zadawania pytań „do całej klasy” i „mówienia z całą klasą”. Krótko mówiąc: w pracy uwzględniającej potrzebę odrębnego sposobu postępowania wobec ucznia zdolnego i utalentowanego stosowanie nauczania programowanego uznać należy za metodę właściwie z tym celem zsynchronizowaną.

Przedstawione tu formy pracy stanowią dość bogaty wachlarz przedsięwzięć umożliwiających realizację troski o właściwe wykorzystanie przejawiających się u uczniów zdolności i talentów. Jest to wachlarz dość bogaty i pełne jego wykorzystanie może w znacznym stopniu przyczynić się do spełnienia postawionego przez nas postulatu. Chodzi o to, by formy te były przez nas coraz szerzej stosowane i upowszechnione, by oddziaływaniem ich obejmowane były coraz szersze kręgi dzieci i młodzieży. I nie należy ograniczać się tylko do stosowania form wymienionych, lecz trzeba w sposób twórczy kontynuować poszukiwania form dalszych, nowych i doskonalszych. Można by dla przykładu jako jedną z takich form zastosować zorganizowanie międzyszkolnego wydawnictwa periodycznego,

na łamach którego mogliby ogłaszać swoje wiersze, eseje, rozprawy i inne utwory literackie uczniowie szkół średnich. Byłaby to niezła kuźnia talentów literackich. Można by również poprzez organizowanie wystaw i koncertów sięgać po talenty malarskie, muzyczne, fotograficzne, konstruktorskie i inne.

Przed władzami oświatowymi stoi w związku z tym bardzo ważne zadanie. Polega ono na upowszechnianiu i spopularyzowaniu idei pracy z uczniem zdolnym i utalentowanym, a szczególnie na rozszerzeniu zakresu stosowania istniejących form pracy, które mogą przyczynić się do zmaterializowania tej idei w czynach tysięcy nauczycieli.

W toku ogólnokrajowej dyskusji nad Tezami i Załoženiami Raportu o stanie oświaty i wychowania oraz innymi dokumentami państwowej wagi ukierunkowującymi dalszy rozwój naszego systemu oświaty i wychowania nauczyciele i dyrektorzy szkół wnieśli sporą ilość uwag krytycznych i postulatywnych do rozważanego tematu aprobując na ogół kierunki rozumowania ukazane w Raporcie i Tezach Programowych KC PZPR.

Dyskusja nad Tezami i Załoženiami Raportu o stanie oświaty trwa.

W toku tej dalszej dyskusji nauczyciele, wychowawcy, dyrektorzy i wszyscy działacze oświatowi powinni zdyskontować swoje doświadczenia w tym zakresie, wypowiedzieć się co do skuteczności stosowanych form rozbudzania specjalistycznych zainteresowań i talentów oraz wszcząć poszukiwania za dalszymi, jeszcze skuteczniejszymi formami tej działalności.



# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ANDRZEJ SZYSZKO-BOHUSZ  
KRAKÓW

## EKSPERYMENT WYCHOWAWCZY W „SZKOLE-LABORATORIUM” WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ W KRAKOWIE

W artykule niniejszym zajmiemy się badaniami eksperymentalnymi dotyczącymi procesu wychowania w „Szkoła-laboratorium” Instytutu Nauk Pedagogicznych WSP w Krakowie w latach 1970—72.

W przeprowadzonych badaniach przyjęto hipotezę, że usunięcie lub złagodzenie stwierdzonych zaburzeń w zachowaniu się oraz trudności w nauce uczniów możliwe jest jedynie na drodze wszechstronnego, analitycznego poznania każdego przypadku oraz zastosowania indywidualnej, swoistej linii postępowania profilaktycznego bądź terapeutycznego dla każdego z nich. Przed przystąpieniem do wstępnej fazy badań prowadzących eksperyment zapoznał grono pedagogiczne „Szkola-laboratorium” z założeniami oraz metodologią badań, jak również zachęcił wychowawców poszczególnych klas do przestudiowania wskazanej podstawowej literatury z zakresu pedagogiki i psychologii. Badania eksperymentalne przebiegały w III kolejnych fazach:

I faza — wyselekcjonowanie do badań uczniów sprawiających szczególnie duże trudności wychowawcze lub znacznie opóźnionych w nauce. Selekcji tej dokonywano na podstawie aktualnego rozeznania wychowawcy klasy, obserwacji oraz analizy dokumentacji szkolnej ucznia (arkusze ocen, oceny ze sprawowania itp.).

II faza — szczegółowa analiza zachowania się i postępów w nauce wyselekcjonowanych do badań uczniów oparta na tzw. „Karcie indywidualnej ucznia” według wzoru J. F. Schonella, zalecona przez UNESCO. Po otrzymaniu szczegółowej instrukcji wychowawca klasy przeprowadzał badania wypełniając poszczególne rubryki „Karty indywidualnej ucznia” na specjalnych formularzach.

III faza — na podstawie gruntownie zebranych materiałów dokonanie zespołowej, kolektywnej analizy wszystkich istotnych elementów zarejestrowanych w „Karcie indywidualnej ucznia”, a mogących mieć wpływ na jego zachowanie się oraz postępy w nauce. Brano więc pod uwagę stan zdrowia ucznia, jego zainteresowania szkolne i postępy w nauce za ostatnie 2 lata, warunki domowe dziecka, temperament i rysy charakteru, zdolności ucznia oraz jego zachowanie się w szkole, w domu i poza szkołą. W analizie tej, przeprowadzanej w formie dyskusji, prócz prowadzącego badania udział brali wychowawca ucznia, psycholog szkolny, lekarz, pozostali nauczyciele ucznia oraz jego rodzice. Tego rodzaju kolektywna analiza każdego przypadku pozwalała na dotarcie do rzeczywistej przyczyny zaburzenia w zachowaniu się dziecka oraz jego trudności w nauce, nie ograniczając się jedynie do rejestracji manifestacji zaburzeń<sup>1</sup>. Po dokonaniu wykrycia przyczyny istotnych trudności ucznia ustalano wspólnie właściwą i możliwą do przeprowadzenia linię terapeutycznego postępowania dla każdego przypadku.

Z kolei przystępowano do ostatniej, IV fazy badań, to jest wcielania w życie przyjętej linii postępowania profilaktycznego i terapeutycznego oraz rejestracji wyników.

Jak widać z przedstawionej wyżej analizy założeń eksperymentu, jego istotę i novum stanowiła dogłębna, oparta na wszechstronnej znajomości dziecka i jego sytuacji bytowo-środowiskowej kolektywna analiza każdego przypadku, prowadząca do wytyczenia najwłaściwszej linii postępowania pedagogicznego. Rezultat tego oddziaływania ustalano przez porównanie całokształtu zachowania się oraz postępów w nauce poddanej badaniom młodzieży w okresie przed stosowaniem zabiegów eksperymentalnych z całokształtem jej zachowania się oraz postęпами w nauce po przeprowadzeniu określonej linii postępowania pedagogicznego. Postępowanie to było zgodne z kanonem zmian towarzyszących Johna Stuarta Milla znajdującym zastosowanie w tych badaniach eksperymentalnych, w których utworzenie tzw. grupy kontrolnej jest niemożliwe lub przedstawia zbyt duże trudności metodologiczne.

Spośród wszystkich form pogłębiania pracy wychowawczej na terenie „Szkoły-laboratorium” oraz lepszego poznania ucznia wykazującego zaburzenia w zachowaniu się oraz zbyt nikłe postępy w nauce, do form najbardziej skutecznych zaliczyć należy wizyty wychowawców w domu rodzinnym ucznia. Uzyskanie wiarygodnych danych zgodnych z szeregiem pozycji tego działu wymagało od wychowawcy wielu zabiegów, przede wszystkim zaś co najmniej jednorazowej wizyty w domu rodzinnym dziecka połączonej ze szczegółowym wywiadem środowiskowym. Wywiad ten należało przeprowadzić w formie swobodnej rozmowy z rodzicami bądź opiekunami dziecka (niczego przy nich nie notując, aby uniknąć nieufności badanych i znieskształcenia wyników badania). Uzyskane dane wymagały następnie weryfikacji na drodze dodatkowych wywiadów z sąsiadami badanych, z kolegami badanego ucznia oraz jego nauczycielami lub też na drodze analizy akt szkolnych, ewentualnie innej dokumentacji, np. akt sądowych, danych przechowywanych w „Domu Dziecka” itp. Zrozumiałe jest, że prawidłowe i rzetelne wypełnienie wszystkich rubryk zawartych w „Karcie indywidualnej ucznia” wymagało od każdego wychowawcy wiele trudu i zachodu oraz było bardzo czasochłonne. Należy jednak podkreślić, że ów poświęcony na tę czynność czas oraz trud w pełni się opłacił. Pozwoliło to uzyskać możliwe pełny i prawdziwy obraz zachowania się, istoty trudności wychowawczych oraz całokształt sytuacji bytowo-środowiskowej badanych uczniów oraz stworzyło realne przesłanki do zastosowania prawidłowej i skutecznej profilaktyki oraz terapii pedagogicznej.

Omówione wyżej formy pogłębiania pracy wychowawczej wśród młodzieży sprawiającej szczególne trudności w przystosowaniu się do wymogów szkolnych stanowiły w całym swym kompleksie trzon podjętych przez Instytut Pedagogiki WSP badań eksperymentalnych na terenie „Szkoły-laboratorium”. Od prawidłowego funkcjonowania wszystkich wymienionych czynników zależało powodzenie całego eksperymentu.

Przystępujemy z kolei do omówienia rezultatów wstępnego eksperymentu wychowawczego przeprowadzonego w kl. VI b „Szkoły-laboratorium” w r. szkol. 1970/71. Do badań eksperymentalnych wyselekcjonowano na podstawie rozeznania wychowawczynie mgr M. Chudzińskiej 6 uczniów. Szczegółowe charakterystyki zachowania się tych uczniów, ich postępów w nauce oraz warunków bytowo-środowiskowych uzyskane na podstawie obserwacji, analizy dokumentacji szkolnej ucznia oraz przede wszystkim dokładnych wywiadów w jego domu rodzinnym przeprowadzonych przez wychowawcę przedstawiamy niżej.

**Przypadek I.** Jerzy P., lat 13, uczęszczał do „Szkoły-laboratorium” (Szkoła Podstawowa nr 35 od klasy II. Jeszcze w kl. V postępy ucznia w nauce kształtowały się prawidłowo, jednakże w kl. VI znacznie się pogorszyły. Zamiast ocen dobrych i bar-

dzo dobrych pojawiły się oceny dostateczne (z geografii minus dostateczny). Ponadto pogorszyło się zachowanie ucznia — na klatce schodowej rzucił w swojego sąsiada — staruszka ogryzkiem od jabłka, co doprowadziło do skargi poszkodowanego w szkole. Chłopiec, dotychczas nie odbiegający swym zachowaniem się od normy, przejawiać zaczął wzmoczoną ruchliwość i agresywność oraz nieodpowiedzialność w zachowaniu się (zabawa na torach kolejowych).

Wywiad środowiskowy wykazał, że badany uczeń pochodził z rodziny rzemieślniczej i zamożnej. Jeden z braci Jurka posiadał nawet własny zakład elektromechaniczny. Stan zdrowia poszczególnych członków rodziny był dobry, obciążeń dziedzicznych nie stwierdzono. Warunki mieszkaniowe chłopca były bardzo dobre, w domu panowała czystość, Jurek wraz z bratem posiadał własny pokój. Rodzice nie uczęszczali do kina i teatru, jednakże w domu znajdowała się telewizja, radio, adapter. Jako jedyny chłopiec w klasie Jurek był właścicielem motoroweru. Współżycie rodziców było zgodne, stosunki między rodzicami i dziećmi prawidłowe. Jednakże kontakty rodziców ze szkołą były niezmiernie rzadkie, zaś ich czas poświęcany Jurkowi był ograniczony intensywną pracą zawodową. W czasie badań stwierdzono również nadmierną pobudliwość nerwową i wybuchowość matki.

Badania psychologiczne ucznia testem Wechslera dla dzieci wykazywały inteligencję przeciętną, w granicach normy. Ocena tę potwierdziły badania testem Ravena. Nierównomierny poziom rozwiązywania poszczególnych testów obu skal przemawiał za istnieniem zaburzeń nerwicowych.

Wszechstronna analiza całości kształtu warunków bytowo-środowiskowych, zachowania się, postępów w nauce, stanu zdrowia (będącego w normie) oraz wyników badań testowych (testy Wechslera, Ravena oraz Sachsa w przeróbce Kostrzewskiego) badanego ucznia Jerzego P. doprowadziła do następujących ustaleń: Przyczyną dominującą zaburzeń ucznia w zachowaniu się oraz słabszych niż w latach ubiegłych postępów w nauce jest niewystarczająca opieka rodziców, którzy zbyt mało poświęcali dziecku czasu zaabsorbowani pracą zawodową. Niewystarczający jest również kontakt rodziców ucznia ze szkołą. Ponadto gwałtowny temperament chłopca (odziedziczony prawdopodobnie po matce) wymaga zapewnienia mu większych możliwości aktywnej działalności w szkole, niż miało to miejsce do czasu powstania zaburzeń w zachowaniu się.

Na podstawie przedstawionych wyżej danych ustalono następujący projekt terapii pedagogicznej:

1. Przeprowadzić rozmowy z rodzicami na temat konieczności zapewnienia uczniowi większej opieki z ich strony oraz częstszych kontaktów z wychowawcą klasy. Rodziców powiadomiono, że w wypadku niespełnienia tego warunku zostanie zawiadomiony ich zakład pracy.

2. Zachęcić ucznia do wygłoszenia na godzinie wychowawczej krótkiej pogadanki na temat techniki walki samoobrony „judo”, którą się interesował, albo nowoczesnych samochodów stanowiących również jego „hobby”.

3. Przeprowadzić z uczniem indywidualną rozmowę, w trakcie której należy przekonać go, że należy bronić kolegów słabszych od siebie, nie zaś bić ich, jak czynił to dotychczas.

Po przeprowadzeniu wytyczonej linii terapii pedagogicznej uzyskano z a s a d n i c z ą poprawę w zachowaniu się oraz postępach w nauce Jerzego P., który bez trudu ukończył klasę szóstą i przestał sprawiać kłopoty wychowawcze nauczycielom.

**Przypadek II.** Jacek W., lat 14, uczęszcza do „Szkoły-laboratorium” od klasy V, której w poprzedniej szkole nie ukończył (jeden rok opóźnienia organizacyjnego). W I okresie po przybyciu do nowej szkoły Jacek sprawiał poważne trudności wychowawcze: uchylał się od odpowiedzi, agresywnie odnosił się do nauczycieli i kolegów, sprawiał wrażenie nie zainteresowanego wynikami w nauce. W efekcie otrzy-

mał 5 ocen niedostatecznych oraz obniżoną do dobrego ocenę ze sprawowania za ten okres.

Na podstawie przeprowadzonych badań środowiskowych ustalono, że wzajemny stosunek rodziców względem siebie oraz wobec dzieci układa się prawidłowo. Wychowanie rodziców średnie, poziom kulturalny rodziny przeciętny — główną rozrywkę kulturalną stanowi telewizor. Również warunki materialne rodziny kształtują się na przeciętnym poziomie. Jacek ma starszego, 23-letniego brata pracującego na stanowisku technika-odlewika, do którego, jak wykazały badania testowe, chciałby być podobny. Rok przed urodzeniem Jacka zmarła na dyfterię jego 6-letnia siostra, co dla rodziców było wstrząsającym przeżyciem. Matka Jacka chorowała na serce.

Uzyskane przez ucznia wyniki testowe (testy analogiczne jak w I przypadku omówionym wyżej) wskazywały na przeciętny poziom inteligencji. Najlepsze rezultaty uzyskał w teście wymagającym koordynacji wzrokowo-ruchowej. Operacje na materiale werbalnym wykonywał nieco łatwiej niż na materiale niewerbalnym. Test Sachsa wykazał, że gdy Jacek otrzymuje stopień niedostateczny, jest mu smutno i wstyd. Zazdrości innym uczniom dobrych stopni. Bardzo lubi wychowawcę klasy.

Analiza wszystkich uzyskanych materiałów wykazała, że główną przyczyną trudności ucznia w nauce były jego mierne zdolności oraz brak systematyczności w pracy szkolnej. Nieodpowiednie zachowanie się Jacka mogło być wynikiem zaburzeń związanych z okresem dojrzewania oraz zmiany szkoły. Ustalono następującą terapię pedagogiczną:

1. Stała i ścisła współpraca domu i szkoły.
2. Systematyczna kontrola nauki domowej ucznia przez rodziców.
3. Indywidualna prelekcja ucznia na temat któregoś wybranego artykułu z *Młodego Technika* lub *Horyzontów Techniki* wiążącego się z zainteresowaniami ucznia.

Zastosowana linia postępowania pedagogicznego okazała się skuteczną. Zgodnie z wypowiedzią wychowawczyni klasy postępowanie rodziców oddziałujących harmonijnie z wychowawcą na ambicję ucznia przyniosło rezultat w postaci zmiany postawy Jacka wobec nauczycieli oraz poprawienia wszystkich ocen niedostatecznych z I okresu. Uczeń przestał sprawiać większe kłopoty wychowawcze i zdaniem wychowawczyni nie kwalifikował się nadal do kategorii uczniów objętych eksperymentem.

**Przypadek III.** Zbigniew W., lat 13, pierwszy rok nauki w „Szkole-laboratorium”, do której zaczął uczęszczać z powodu zmiany miejsca zamieszkania. Nie powtarzał żadnej klasy. Zbyszek jest chłopcem bardzo impulsywnym, reagującym gwałtownie i agresywnie. Zgodnie z opinią wychowawczyni jest krnąbrny, nie wykonuje poleceń nauczycieli, odpowiada hardo, często zataja przed rodzicami uwagi nauczycieli wpisane do dzienniczka, w trakcie przerw między lekcjami przysparza wiele kłopotów, bije się z kolegami, jest nadmiernie ruchliwy. Jego nieodpowiednie zachowanie na terenie szkoły potęguje się na skutek zawarcia kontaktów koleżeńskich z innym trudnym uczniem, Wiesławem S., również objętym badaniami eksperymentalnymi (por. Przypadek IV). Brak szczegółowych informacji o zachowaniu się ucznia poza szkołą, prócz incydentu z nauczycielką uczącą języka rosyjskiego, którą głośno wołał po nazwisku z okna domu rodzicielskiego. Z relacji matki ucznia wynika, że w domu zachowuje się na ogół dobrze, chociaż jest leniwy i trudno zmusić go do jakiegokolwiek pracy.

Zbyszek pochodzi z rodziny robotniczej, obydwójce rodziców pracuje, ojciec jako murarz, matka zajmuje się krawiectwem. Zbigniew ma 18-letnią siostrę również pracującą w spółdzielni. Stan zdrowia rodziny ucznia dobry, obciążeń dziedzicznych nie stwierdzono. Poziom materialny rodziny jest dobry, warunki mieszkaniowe pozytywne. Wychowanie obojga rodziców Zbyszka jest podstawowe. W domu znajduje się telewizor, do kina czy teatru w rodzinie Zbyszka chadza się rzadko, nie-

wiele się również czyta. Współzycie w rodzinie jest zgodne. Rodzice mają usposobienie łagodne i w ten sposób zawsze starają się oddziaływać na syna. Zgodnie z relacją wychowawcy rodzice rozumieją potrzeby dziecka, interesują się nim i troszczą o jego zawód. Pragną, aby syn ukończył technikum.

Badania testowe wykazały nieco wyższą od przeciętnej inteligencję ucznia. Z przedmiotów nauczania w szkole interesuje się najbardziej historią, ponadto zajmuje się sportem, grą na akordeonie (uczęszcza do Szkoły Muzycznej), sportem (chodzi pływać na basen, gra w piłkę nożną, jeździ na rowerze). Zazdrości uczniowi, który ma same piątki. Najbardziej lubi, „gdy ktoś go pochwali za dobrze wykonaną pracę”. Zbyszek o wiele słabiej wykonywał zadania niewerbalne od werbalnych. Bardzo duże różnice w poziomie wykonywania poszczególnych zadań testowych mogły wskazywać na zaburzenia uwagi, zaburzenia nerwicowe. Zasób słownictwa bardzo bogaty — uczeń wiele czyta.

Na podstawie całokształtu bogatych informacji, które udało się uzyskać o badanym uczniu, przyjęto hipotezę, że główną przyczyną zaburzeń w zachowaniu się Zbyszka jest zbytne zaangażowanie go różnymi czynnościami poza nauką szkolną (uczęszczenie do Szkoły Muzycznej, na treningi piłki nożnej itp.), a także zbyt łagodne i niezdecydowane metody wychowawcze rodziców, nie będących w stanie skłonić ucznia do systematycznej nauki w domu. W związku z tym przyjęto następującą linię terapii pedagogicznej:

1. Ograniczyć grę w piłkę i grę na akordeonie.
2. Ograniczyć czas spędzany przy telewizorze.
3. Stały kontakt rodziców ze szkołą.
4. Skłonienie rodziców do nieco ostrzejszych i bardziej konsekwentnych metod wychowawczych wobec chłopca.
5. Pobudzić ucznia do żywszej aktywności w pracy szkolnej. Należy umożliwić mu przeżycie sukcesu, pochwały.

Zgodnie z ostatnim punktem przyjętej linii terapii pedagogicznej polecono Zbyszkowi przygotować krótką prelekcję na temat „Ryby w akwarium” stanowiące przedmiot jego zainteresowania. Pracę tę uczeń potraktował poważnie, przygotował potrzebne materiały i ilustracje, przeprowadził konsultacje z nauczycielem biologii. Wystąpienie ucznia było bardzo udane, wywiązała się ożywiona dyskusja, w której na równych prawach brali udział uczniowie, wychowawca oraz prowadzący eksperyment. Prelegentowi zadawano wiele pytań, na które przeważnie rzeczowo i wyczerpująco odpowiadał. Po zakończeniu dyskusji wychowawczyni klasy, mgr M. Chudzińska, udzieliła uczniowi pochwały wobec klasy za dobrze wykonane zadanie.

Przyjęta droga postępowania terapeutycznego przyniosła pozytywne wyniki. Podany badaniom uczeń poprawił notę niedostateczną otrzymaną w I okresie z języka polskiego, poprawił ocenę z fizyki ze stopnia dostatecznego na dobry oraz otrzymał na II okres bardzo dobrą ocenę ze sprawowania, które miał obniżone do stopnia dobrego. W efekcie pomyślnie ukończył klasę szóstą.

**Przypadek IV.** Wiesław S., lat 13, był uczniem „Szkoły-laboratorium” od klasy V. W klasie I wykryto u ucznia objawy padaczki. Rozpoznanie lekarsko-szpitalne stwierdziło padaczkę pogłębianą błędami wychowawczymi. W testowym badaniu psychologicznym (WISC) uzyskał wynik na pograniczu normy i ociążałości umysłowej. Wyraźne trudności w wypowiedzaniu się, formułowaniu opowiadań, trudności w pisaniu i czytaniu typu dysleksji-dysgrafii. Tempo pracy bardzo powolne.

Uczeń mało skoncentrowany na lekcjach, roztargniony, nieskoordynowany (przerwywa tok lekcji nie wzywany do odpowiedzi), samowolnie opuszcza teren szkoły, choć na ogół w sytuacjach usprawiedliwionych: wizyty u lekarza, badania kontrolne. Wiesław sprawia wiele kłopotów wychowawczych, nie uznaje żadnych autorytetów, wymaga specjalnych zabiegów pedagogicznych. Sprawność fizyczna w miarę normalna, a obniżona nota z w.f. wynika głównie z niesubordynacji. Za niewłaś-

ciwe zachowanie się względem uczennicy klasy III (wypadek opisano szczegółowo przy omawianiu Przypadku V) obniżono mu ocenę ze sprawowania do dostatecznego. W klasie cieszy się względną sympatią, chociaż nie ma autorytetu wśród młodzieży. Nie było skarg na zachowanie się ucznia poza terenem szkoły.

Wiesiek gra z zamiłowaniem w piłkę nożną w Klubie Sportowym „Cracovia”. Jak wykazało badanie testem Sachsa, jest dumny ze swej umiejętności. Grze w piłkę poświęca wiele czasu. W I okresie klasy VI Wiesiek otrzymał 5 ocen niedostatecznych (j. polski, j. rosyjski, matematyka, biologia, geografia oraz minus dostatecznie z wychowania fizycznego). Badany uczeń pochodzi ze środowiska robotniczego, obydwoje rodziców pracuje. Wiesiek ma o 3 lata starszego od siebie brata, ucznia zasadniczej szkoły zawodowej. Dziadek Wieśka zmarł na gruźlicę, babka ma raka. Rodzice są na ogół zdrowi. Warunki mieszkaniowe rodziny były dobre, warunki materialne — przeciętne. Wiesiek ma wspólny pokój z bratem, z którym sypiał na wspólnym tapczanie.

Pomiędzy rodzicami Wieśka zdarzają się kłótnie małżeńskie, wywoływane częstym przebywaniem ojca poza domem (pracuje wiele i aktywnie społecznie). Stosunki między braćmi nie układają się najlepiej. Wynika to stąd, że rodzice, zajęci pracą zawodową, poświęcają swym dzieciom zbyt mało czasu. W czasie nieobecności rodziców brat Wieśka bardzo często przyprowadza do domu kolegów, którzy zachowują się niewłaściwie, palą papierosy itp. Gdy Wiesiek mówi o tym rodzicom, dochodzi do bijatyki z bratem, z której Andrzej z reguły wychodzi zwycięsko. Ogólny poziom kulturalny rodziny — niski.

Na podstawie analizy wszystkich przedstawionych wyżej składników ogólnej sytuacji życiowej ucznia wysunięto przypuszczenie, że podstawową przyczyną zaburzeń w zachowaniu się oraz niezadowolających postępów w nauce jest, obok niskiego poziomu umysłowego oraz dolegliwości w stanie zdrowia (padaczka), również niewystarczająca opieka rodziców, wadliwy porządek dnia ucznia oraz brak zapewnienia mu przez szkołę odpowiedniej aktywności oraz możliwości doświadczenia powodzenia, sukcesu. Postanowiono więc:

1. Przeprowadzić z rodzicami rozmowy w celu nakłonienia ich do zwiększonej opieki wychowawczej nad synem.
2. Zorganizować dla ucznia korepetycje z matematyki.
3. Ograniczenie czasu poświęcanego przez ucznia na grę w piłkę nożną na rzecz systematycznej nauki.
4. Przydzielenie uczniowi szeregu czynności na terenie szkoły, z których będzie mógł dobrze się wywiązać, co umożliwi mu pochwały (praca na działce szkolnej, pełnienie dyżurów porządkowych na terenie szkoły, wygłoszenie prelekcji w czasie godziny wychowawczej na temat „Jakie niebezpieczeństwa grożą nam w czasie wakacji?”).

Po zrealizowaniu tych zaleceń uczeń poprawił wszystkie oceny niedostateczne i otrzymał promocję do klasy siódmej.

**Przypadek V.** Janusz K., lat 13, do „Szkoły-laboratorium” uczęszcza od klasy V. Zachowanie ucznia na terenie szkoły jest nieodpowiednie. Szczególnie złe zachowanie ma miejsce na lekcjach historii. Został obwiniony o niszczenie mienia szkolnego (wrywanie klamek w ubikacji szkolnej). Brał udział w zajściu na terenie szkoły, w wyniku którego uczennica klasy III została przewrócona w świetlicy, następnie 3 uczniów, pośród których był Janusz, przygniotło ją ciężarem własnych ciał. Chłopcy biorący udział w zajściu nazwali swoje postępowanie „zabawą w kupę mięsa!”. Na wniosek Rady Pedagogicznej obniżono w związku z tym zdarzeniem sprawowanie Januszowi do oceny dostatecznej.

Zgodnie z opinią wychowawczyni uczeń opornie poddaje się zabiegom wychowawczym. Jest uparty, nerwowy, niestały emocjonalnie (łatwo przechodzi od wesołości do płaczu). Umie nawiązać kontakt z rówieśnikami. Niekiedy wykazuje ochotę do

pracy społecznej. Wśród nauczycieli panuje opinia, że uczeń jest w miarę zdolny, ale leniwy. Brakuje mu pilności i systematyczności. Postępowanie z nim wymaga od nauczycieli wiele cierpliwości.

W I okresie klasy VI Janusz otrzymał, oprócz obniżonej oceny ze sprawowania, aż 5 ocen niedostatecznych, a to z języka rosyjskiego, historii, geografii, matematyki oraz fizyki. Jedyną ocenę bardzo dobrą otrzymał z wychowania fizycznego. Istotnie, Janusz wyróżniał się doskonałą sprawnością fizyczną, był członkiem sekcji piłki nożnej Klubu Sportowego „Wawel”, uczestniczył również aktywnie w pracy Szkolnego Koła Sportowego.

Wyniki badań testem zdań niedokończonych Sachsa wskazywały na bardzo silne zainteresowanie ucznia piłką nożną. Janusz pragnie zostać piłkarzem, marzy o posiadaniu piłki. Po południu grywa w ping-ponga i warcaby. Kocha swoje rodzeństwo. Dumny jest ze swego brata, zazdrości czegoś swojej siostrze. Twierdzi, że jest niezdarą, i chciałby być podobny do małpy. Zdanie zaczynające się od słów „Mama mówi...” — kończy „że inne dzieci są lepsze niż ja”.

Janusz nie wykazuje zainteresowań ani przedmiotami ścisłymi, ani humanistycznymi, natomiast bardzo lubi rysować i w domu wiele czasu poświęca tej czynności.

Pochodzenie społeczne rodziny badanego ucznia było robotnicze, ojciec będący mechanikiem samochodowym nie pracował jednak w swym zawodzie, lecz przyjmował prace dorywcze. Janusz miał czworo rodzeństwa, trzy siostry w wieku 5, 6 oraz 15 lat oraz 16-letniego brata. Warunki materialne rodziny, której głównym żywicielem była matka pracująca fizycznie, były fatalne. Rodzina jako grupa społeczna uległa rozkładowi na tle alkoholizmu ojca, który 2—3 razy w tygodniu wracał do domu pijany. Alimentów przyznanych dzieciom przez Sąd ojciec nie płacił lub czynił to nieregularnie. Również warunki mieszkaniowe rodziny złożonej z 7 osób i zamieszkującej jeden pokój sublokatorski o powierzchni 24 m<sup>2</sup>, w którym na dodatek zagnieżdżyła się wilgoć, były więcej niż złe. Wykształcenie obydwójga rodziców — podstawowe, ogólny poziom kultury — niski.

W rezultacie analizy całokształtu sytuacji ucznia członkowie zespołu oceniającego doszli do przekonania, że podstawową przyczyną trudności Janusza w nauce oraz zaburzeń w zachowaniu się są fatalne warunki mieszkaniowe, przede wszystkim zaś rozkład rodziny na tle alkoholizmu ojca. Najlepszym rozwiązaniem byłoby odseparowanie ucznia od środowiska rodzinnego przez umieszczenie go w internacie względnie zapewnienie opieki w rodzinie zastępczej. Z uwagi na to, że matka chłopca nie zgodziła się na tę koncepcję, pragnąc pomimo wszystko zatrzymać syna w domu, zastosowano inne, mniej radykalne środki terapeutyczne, a mianowicie:

1. Przeprowadzić rozmowy z trenerem Janusza w KS „Wawel” prosząc o współpracę wychowawczą. Ograniczyć zbyt częste treningi piłkarskie ucznia.
2. Zapewnić uczniowi więcej pomocy, uwagi i możliwości wyładowania swej energii na terenie szkoły. Skłonić go do narysowania meczu piłkarskiego.

Jak wynika z relacji wychowawczynie, od 1 maja Janusz przestał uczęszczać na treningi i mógł więcej czasu poświęcić na naukę. W szkole był kapitanem drużyny piłki nożnej. Wykazywał też dużą aktywność, mobilizował innych uczniów w czasie meczu do dobrej gry. Zaczął regularniej uczęszczać do szkoły. Po zdaniu materiału z dwóch otrzymanych egzaminów poprawkowych Janusz, acz z trudem, ukończył jednak klasę VI.

**Przypadek VI.** Wojciech P., lat 14, do „Szkoły-laboratorium” uczęszcza od klasy I. Zgodnie z opinią wychowawczynie, ucznia cechuje lekceważący stosunek do nauki. Na lekcjach zachowywał się biernie, lekcewałżył większość przedmiotów, czego efektem było 5 ocen niedostatecznych na półroczu (w I okresie — 7). Ponadto w II okresie Wojtek zaczął opuszczać lekcje bez usprawiedliwienia i wiedzy rodziców. Udało się stwierdzić jego 4-krotny pobyt na wagarach. W rozmowach z wychowawczynią tłumaczył swoje postępowanie wyraźną niechęcią do nauki. Sam uznał, że jest to

chyba objaw przejściowy i może uda mu się przewyciężyć ten stan. Wyraźnej obietnicy jednak nie złożył. Należy podkreślić, że w klasach I, II i IV uczeń osiągał oceny bardzo dobre i był wpisany do „Złotej Księgi Uczniowskiej”. Poza szkołą nie udało się wykryć przykładów złego zachowania się Wojtka. Matka zaobserwowała natomiast występujący uprzednio stan nerwowego podniecenia u syna, braku wytrwałości i zainteresowania takimi przedmiotami, jak przyroda lub matematyka, które go pochłaniały w roku ubiegłym.

Badania testowe wykazały inteligencję chłopca na poziomie przeciętnym, nie odbiegającym od normy. Duże różnice w poziomie rozwiązywania poszczególnych zadań mogły oznaczać istnienie zaburzeń nerwicowych oraz zaburzeń uwagi. Zaobserwowano braki w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz w rozumowaniu w materiale liczbowym.

Badany uczeń pochodził z rodziny robotniczo-inteligenckiej, obydwoje rodziców pracowało, aż do momentu otrzymania przez ojca renty. Wojtek był trzecim z kolei dzieckiem, jego brat starszy od niego o lat 13 był pracownikiem umysłowym, siostra nauczycielką. Warunki materialne i mieszkaniowe rodziny — dość dobre. Również poziom życia kulturalnego rodziny przedstawiał się raczej pomyślnie. Stosunki wzajemne między rodzicami i dziećmi kształtowały się prawidłowo, w rodzinie panowała zgoda. Kontakt rodziców ze szkołą był jednak zbyt rzadki. Dziedzicznych obciążeń ucznia nie stwierdzono.

Na podstawie analizy wszystkich uzyskanych o uczniu informacji wysunięto hipotezę, że gwałtowne obniżenie się jego postępów w nauce oraz utrata zainteresowania jakimkolwiek przedmiotem (z wyjątkiem wychowania fizycznego i sportu) nastąpiło w wyniku zaburzeń i przemian ogólnoustrojowych typowych dla okresu dojrzewania, z tym że zaburzenia te w przypadku Wojtka przybrały szczególnie ostrą formę. W celu usunięcia względnie złagodzenia tych zaburzeń przyjęto następującą linię postępowania:

1. Zapewnienie uczniowi większej ilości ruchu na świeżym powietrzu.
2. Przestrzeganie terminu kolacji — nie później niż o godz. 19.00.
3. Rodzice winni utrzymywać stały kontakt ze szkołą.
4. Należy przeprowadzać systematyczną kontrolę nauki ucznia, skłonić go do systematycznej pracy, ewentualnie zorganizować korepetycje.

Pomimo przeprowadzonych prób poprawy zaistniałej sytuacji nie udało się jednak zmienić postawy ucznia wobec nauki i pobudzić go do aktywizacji. Doprowadziło to do utraty roku szkolnego — Wojtek nie uzyskał promocji do klasy siódmej.

Jak wynika z przedstawionych wyżej szczegółowych materiałów, spośród 6 uczniów poddanych badaniom, aż pięciu wykazało istotną poprawę w zachowaniu się oraz w postępach w nauce, co umożliwiło im ukończenie klasy szóstej. Gruntowna kolektywna analiza całokształtu sytuacji bytowo-środowiskowej każdego wybranego do badań ucznia, połączona z dokładną charakterystyką jego osobowości oraz zachowania się w szkole, poza szkołą oraz w domu rodzinnym, prowadziła więc w przeważającej liczbie wypadków do wytyczenia prawidłowej linii postępowania profilaktycznego i terapeutycznego, prowadzącego do usunięcia lub przynajmniej złagodzenia zaburzeń w zachowaniu się oraz poprawy postępów w nauce młodzieży.

Uwzględniając raczej pomyślny wynik przedstawionych wyżej badań próbnych postanowiono kontynuować eksperyment w zakresie rozszerzonym w następnym roku szkolnym 1971/72. Podobnie jak miało to miejsce w roku ubiegłym w stosunku do wychowawczynie klasy VI b, zapoznano ogół nauczycieli „Szkoły-laboratorium” z celowością i metodologią podejmowanych badań oraz zachęcono wychowawców do wyselekcjonowania uczniów sprawiających szczególnie duże trudności wychowawcze bądź dydaktyczne. Zważywszy obciążenie nauczycieli różnymi pracami eksperymentalnymi ograniczono ich czynności badawcze do zebrania materiału jedynie na podstawie „Karty indywidualnej ucznia” według wzoru Schonella, z wy-



łączeniem „Ankiety-wywiadu”. W rezultacie dokonanej selekcji wybrano do badań 53 uczniów z poszczególnych klas „Szkoły-laboratorium”. Po gruntownym zapoznaniu się z rodzajem zaburzeń w zachowaniu się wybranych do badań uczniów, ich trudnościami w nauce oraz warunkami bytowo-środowiskowymi — wychowawcy klas przystąpili do realizacji ustalonej na drodze kolektywnej analizy każdego przypadku linii postępowania profilaktycznego i terapeutycznego. W celu jasnego i jednoznacznego określenia tego postępowania wychowawcy uczniów poddanych badaniom zostali zobowiązani przez prowadzącego eksperyment do wypełnienia specjalnych arkuszy, stanowiących okresowe sprawozdanie oraz podsumowanie poczynionych obserwacji oraz zastosowanych środków terapii i profilaktyki pedagogicznej.

Analiza danych zebranych na podstawie przedstawionych wyżej sprawozdań pozwoliła uzyskać bogate i interesujące materiały. Przedstawiamy je w tablicy I. Z danych tablicy I wynika, że spośród 53 uczniów poddanych badaniom eksperymentalnym aż 47 (88,67%) wykazało poprawę w zachowaniu się. Poprawę postępów w nauce wykazało 24 uczniów (45,28%), natomiast poprawę względną, wystarczającą jednak do uzyskania promocji do następnej klasy, stwierdzono u 25 uczniów, tj. 47,17% ogółu badanych. Promocję otrzymało 49 uczniów, czyli 92,45% ogółu badanych, z liczby tej dwóch uczniów klasy siódmej ukończyło klasę pod warunkiem zaliczenia egzaminu poprawkowego. Promocji nie uzyskało 4 uczniów (7,54%), wobec których zabiegi wychowawcze nie przyniosły spodziewanego efektu.

Tablica I

## ZACHOWANIE SIĘ I POSTĘPY W NAUCE PODDANYCH BADANIOM UCZNIÓW

Klasa	Ilość uczniów	Poprawa w zachowaniu się	%	Poprawa postępów w nauce	%	Poprawa względna	%	Promocyjnych	%	Niepromocyjnych	%
Ia	11	11		2		9		11		—	
Ib	4	4		3		1		4		—	
IIa	3	3		2		1		3		—	
IIb	8	8		5		3		8		—	
IIIa	5	4		1		3		4		1	
IIIb	3	3		2		1		3		—	
IVa	2	2		—		2		2		—	
IVb	1	1		—		1		1		—	
Va	1	1		—		—		—		1	
Vb	2	2		2		—		2		—	
VIa	2	1		1		1		2		—	
VIb	1	1		1		—		1		—	
VIIa	2	1		1		1		2		—	
VIIb	4	2		1		2		3		1	
VIIIa	1	1		1		—		1		—	
VIIIb	3	2		2		—		2		1	
Razem	53	47	88,67	24	45,28	25	47,17	49	92,45	4	7,54

Interesujące dane zawiera kolejna tablica II, obrazująca rodzaj i liczbę konsultacji pedagogicznych i psychologicznych przeprowadzonych przez wychowawców.

Tablica II

## KONSULTACJE PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE WYCHOWAWCÓW:

Klasa	Ilość uczniów	Konsultacje z rodzicami uczniów	w tym na terenie domu	psychologiem szkolnym	lekarzem	innymi nauczycielami	prowadzącym badania
Ia	11	134	13	23	11	—	11
Ib	4	17	5	5	2	—	—
IIa	3	17	5	6	—	13	—
IIb	8	128	39	65	21	29	8
IIIa	5	23	7	6	10	14	—
IIIb	3	16	13	—	1	7	—
IVa	2	12	4	1	1	11	—
IVb	1	3	1	2	2	10	1
Va	1	9	6	3	—	5	1
Vb	2	27	3	7	2	20	2
VIa	2	15	2	2	—	20	—
VIb	1	5	—	3	1	4	1
VIIa	2	14	1	—	4	20	2
VIIb	4	49	5	8	5	30	1
VIIIa	1	11	3	1	2	10	1
VIIIb	3	26	3	3	3	250	10
Razem	53	506	108	134	65	443	27

Sumaryczne zestawienie konsultacji psychologicznych i pedagogicznych odbytych przez wychowawców uczniów poddanych badaniom wykazuje, że przeciętnie każdy przypadek konsultowany był ponad 22-krotnie (22,19 konsultacji przypadało średnio na każdego ucznia). Najczęstszą i ogromnie istotną formą konsultacji były rozmowy przeprowadzane przez wychowawców z rodzicami uczniów w szkole i na terenie domu rodzinnego, następnie rozmowy z innymi nauczycielami, psychologiem, lekarzem oraz prowadzącym eksperyment. Zważywszy, że wszyscy wychowawcy klas zostali przed podjęciem eksperymentu specjalnie przeszkoleni metodologicznie można wnioskować, że przeprowadzone przez nich konsultacje prowadzone były w sposób prawidłowy i przyczyniły się do głębokiego i w miarę możliwości wszechstronnego poznania każdego ucznia, jego zaburzeń w zachowaniu się i trudności w nauce, a zatem udzielenia mu właściwej pomocy. Przytaczamy kilka wypowiedzi nauczycieli rzucających światło na omawiany problem.

1. O powodzeniu zabiegów wychowawczych i dydaktycznych zdecydowało ich systematyczne stosowanie, stały kontakt z rodzicami, zachęta i pochwała. (Wychowawca kl. Ia).

2. Stworzono okazję do powstawania sytuacji, w których uczeń mógł uzyskać pochwały lub dobrą ocenę. Dziecko otoczono szczególną opieką. (Wychowawca kl. IIa).

3. Współpraca z psychologiem szkolnym, współpraca z domem. Cierpliwość ze strony wychowawcy, zachęta do wysiłku. Indywidualne rozmowy z dzieckiem. (Wychowawca kl. IIb).

4. Uczeń poprawił oceny ze wszystkich przedmiotów dzięki samopomocy koleżeńskiej i korepetycjom. (Wychowawca kl. Vb).

5. O powodzeniu zabiegów wychowawczych zdecydowały zrozumienie i kontrola ze strony domu oraz podniesienie wyników nauczania dzięki korepetycjom. (Wychowawca kl. VIa).

6. O powodzeniu zastosowanych zabiegów wychowawczych i dydaktycznych zdecydowały: a) kontakty z rodzicami, b) włączenie ucznia do prac społecznych na terenie klasy i szkoły, c) wyróżnienie ucznia wobec klasy za własną inicjatywę, obowiązkowość itp.

Uważam, że te formy pracy wychowawczej zdały egzamin. (Wychowawca kl. VIIb).

7. Do najbardziej skutecznych metod wychowania społeczno-moralnego zaliczyć należy aktywizację ucznia w pracy społecznej, pochwały, nagrody. (Wychowawca kl. VIIIa).

8. Ścisła kontrola i współpraca wychowawcy z matką uczennicy zdecydowała o tym, że uczennica ukończyła szkołę podstawową. (Wychowawca kl. VIIIb).

9. Do najsukuczniejszych metod wychowawczych zastosowanych wobec ucznia należały: pochwała, referacik o swym „hobby” (II wojna światowa), drobna nagroda rzeczowa. (Wychowawca kl. VIIIb).

Spośród wielu metod i środków wychowawczych stosowanych przez nauczycieli wobec uczniów poddanych badaniom na szczególną uwagę zasługują samodzielne, krótkie prelekcje uczniów na wybrany przez nich temat, dotyczący ich zainteresowań lub „hobby”, wygłaszane podczas godzin wychowawczych lub innych lekcji. Wystąpienia te, zainicjowane przez prowadzącego badania, pobudzały aktywność uczniów, ich twórczą inicjatywę, a także stanowiły doskonałą okazję do zaspokojenia ich potrzeby uznania, wzmagaly wiarę młodzieży w swe siły i możliwości. Obserwacje oraz rozmowy przeprowadzone przez prowadzącego badania nasuwają przypuszczenie, że właśnie omawiana forma twórczej ekspresji uczniów, połączona z ich mocnym zaangażowaniem emocjonalnym oraz doświadczeniem sukcesu, własnej ważności oraz pełnej uznania aprobaty ze strony otoczenia (nauczyciela i kolegów) — wywierała niekiedy szczególnie ważki efekt wychowawczy i psychologiczny na osobowość uczniów<sup>3</sup>. Forma ta zasługuje na pewno na uwagę i weryfikację w dalszych badaniach. Przytaczamy tematy kilku samodzielnych wystąpień (prelekcji) uczniów wygłoszonych podczas godzin wychowawczych (niekiedy również w czasie innych lekcji).

1. Moje ulubione zabawy i zabawki (kl. I).
2. Treść przeczytanej książeczki (kl. I).
3. Wycieczka do Zoo, do lasu (kl. I).
4. Bezpieczeństwo na drogach (kl. III).
5. Morze (kl. IV).
6. Mój kanarek (kl. V).
7. Wystawa prac rysunkowych (kl. V).
8. Piłka nożna w kraju i na świecie (kl. VI).
9. Przebieg meczu piłkarskiego Polska — Bułgaria (kl. VII).
10. Złote rybki w akwarium (kl. VI).
11. Sport w Polsce (kl. VII).
12. Muzyka młodzieżowa (wraz z przeglądem płyt) (kl. VII).
13. II wojna światowa (kl. VIII). — „Uczeń czuł się bardzo dumny ze swej prelekcji, stał się wobec mnie ufniejszy” (wypowiedź wychowawcy).
14. „Jak skonstruowałem oświetlenie w akwarium?”, „Jak zrobiłem aparat radiowy — słuchawkowy?”, (kl. VIII). „Referacik wzbudził zainteresowanie uczniów, wywiązała się dyskusja, stali się życzliwsi, nastąpiło wzajemne porozumienie” (wypowiedź wychowawcy).

Przystępujemy do podsumowania podjętej w latach 1970—1972 próby eksperymentalnej w zakresie pedagogiki w „Szkoło-laboratorium” Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Przeprowadzone badania przy wykorzystaniu „Karty indywi-

dualnej ucznia" według kwestionariusza Schonella opierały się na metodzie zbiorowej, kolektywnej analizie każdego przypadku. W analizie tej, prócz prowadzącego badania, uczestniczył wychowawca klasy, grono nauczające, psycholog, lekarz oraz rodzice ucznia. Przyjęta metoda prowadziła do gruntownego poznania całokształtu sytuacji bytowo-środowiskowej (przede wszystkim rodzinnej) badanego ucznia oraz jego stanu zdrowia, poziomu inteligencji (testy psychologiczne), zainteresowań, temperamentu i charakteru, sposobu spędzania wolnego czasu, porządku dnia itp., a na tej podstawie umożliwiało rozpoznanie istotnej przyczyny stwierdzonych zaburzeń w zachowaniu się i niepowodzeń w nauce. Następnym etapem badań, po ustaleniu diagnozy zaburzeń, było wytyczenie właściwej linii terapii i profilaktyki pedagogicznej oraz jej konsekwentna realizacja.

Obliczenia wykazały, że spośród 53 uczniów poddanych badaniom eksperymentalnym aż 47 (ponad 88%) wykazało poprawę w zachowaniu się, natomiast 49 uczniów (ponad 92%) uzyskało promocję do następnej klasy. U szeregu uczniów stwierdzono ponadto wyraźne podniesienie aktywności myślowej (samodzielne wystąpienia w formie krótkiej prelekcji przed kolektywem złożonym z uczniów i nauczyciela), a także wzrost uspołecznienia.

Szczupły stosunkowo zakres podjętych badań nie pozwala na jednoznaczne uogólnienia co do wartości uzyskanych wyników. Istnieją jednak przesłanki do twierdzenia, że eksperyment wychowawczy w „Szkoła-laboratorium” Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie nie zawiódł pokładanych w nim nadziei i zasługuje na dalszy rozwój i kontynuację.

#### PRZYPISY

<sup>1</sup> Por. J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko. Warszawa 1964, PWN.

<sup>2</sup> Dane zawarte w Tablicy II są przybliżone, ponieważ kilku wychowawców nie pamiętało dokładnej liczby przeprowadzonych rozmów konsultacyjnych.

<sup>3</sup> W wielu wypadkach omawiana metoda nie dała efektu, ponieważ nauczycielom nie udało się nakłonić uczniów do wygłoszenia prelekcji.

ZOFIA BRAŃKA

### ROLA TELEWIZJI JAKO FORMY SPĘDZANIA CZASU WOLNEGO U UCZNIÓW VIII KLASY SZKOŁY PODSTAWOWEJ W ŚRODOWISKU WIELKOMIEJSKIM

Rola telewizji jako formy spędzania czasu wolnego przez uczniów uległa w ostatnich latach w Polsce znacznej zmianie. Niewątpliwie na fakt ten w głównej mierze ma wpływ dynamiczny wzrost liczby telewizorów wśród mieszkańców, jak również wzrastająca atrakcyjność treści i form audycji telewizyjnych.

O wzroście znaczenia telewizji jako środka masowego przekazu (publikatora) w Polsce świadczą zamieszczone poniżej w tabeli 1 liczby zaczerpnięte z „Rocznika Statystycznego 1972 r.” dotyczące liczby abonentów telewizyjnych na 1000 mieszkańców w poszczególnych latach.

Tabela 1

LICZBA ABONENTÓW TELEWIZYJNYCH  
NA 1000 MIESZKAŃCÓW

Rok	Ogółem	W miastach	Na wsi	W Krakowie
1955	0	0	0	0
1960	14	27	4	30
1965	66	111	21	119
1968	105	159	48	160
1969	117	173	58	173
1970	129	184	69	185
1971	143	197	83	197

Jak to wynika z bardzo szczegółowych i na szeroką skalę zakrojonych badań nad czytelnictwem oraz innymi formami spędzania czasu wolnego przeprowadzonych przez Komisję Czytelnictwa (7) w okresie od stycznia do czerwca 1962 r. na terenie okręgów: Warszawa, Łódź, Poznań, Gdańsk i Kraków, najbardziej popularnymi formami spędzania czasu wolnego dzieci i młodzieży w środowisku wielkomiejskim były: czytelnictwo (85,7%), spacer (71,3%), telewizja (69,2%), pomoc rodzicom (68,8%), radio (67,0%), kino (66,0%), czasopisma (58,9%), sport (52,8%) i znacznie rzadziej inne formy. Następne już jednak badania, przeprowadzone przez J. Komorowską (6) i E. Fleminga (2) w 1963 r. wykazały, że ulubioną rozrywką dzieci jest oglądanie telewizji. Zdaniem E. Fleminga (2) młodzież w wieku 14—18 lat poświęca na oglądanie telewizji 3—4 godziny dziennie. Wyniki tych badań są zgodne z wynikami badań przeprowadzonych w innych krajach. J. Koblewska (5) w pracy pt. „Szkoła i środki masowego oddziaływania” (PZWS, Warszawa, 1967 r.) podaje, że:

- badania przeprowadzone w USA i w Kanadzie przez Wilbura Schramma i Edwina Parkera wykazały, że najbardziej atrakcyjnym środkiem oddziaływania w tych krajach jest telewizja, a dzieci w wieku 7—12 lat poświęcają na jej oglądanie 3—4 godziny dziennie;
- badania przeprowadzone w Anglii w latach 1960—1962 przez socjologa R. Silveya wykazały, że dzieci w wieku 12—14 lat oglądaniu telewizji poświęcają 2,5 godziny dziennie, a badania prowadzone w tym samym kraju przez M. Himmelsweita w dwóch etapach (1953—1955 i 1959—1961 r.) wykazały, że dzieci w wieku 10—14 lat poświęcają średnio dziennie na telewizję 2 godziny;
- w Japonii badania Takeo Furu wykazały, że dzieci w wieku 8—12 lat poświęcają średnio dziennie na oglądanie telewizji ok. 2,5 godz., a dzieci w wieku 13—16 lat 2 godziny dziennie.

Równocześnie wszyscy prowadzący badania nad zagadnieniem oglądania telewizji przez uczniów stwierdzili, że zupełnie inaczej wygląda spędzanie czasu wolnego przez ucznia, którego rodzice posiadają, a inaczej ucznia, którego rodzice nie posiadają telewizora. Z chwilą kupienia telewizora następuje bowiem szereg zmian w spędzaniu czasu wolnego przez uczniów, a mianowicie uczniowie o ok. 20 minut później idą spać, rzadziej chodzą do kina, mniej słuchają radia, mniej czytają książek i czasopism itp. Zjawisko to M. Himmelsweita nazwała zjawiskiem „zakłócenia”.

Jaką rolę odgrywa obecnie telewizja jako forma spędzania czasu wolnego u uczniów najstarszych klas szkoły podstawowej w środowisku wielkomiejskim? Zagadnienie to pośród innych było przedmiotem badań przeprowadzonych w roku szkolnym 1970/71 w dwóch szkołach na terenie miasta Krakowa (jedna w dzielnicy Grzegórzki, druga w dzielnicy Nowa Huta).

W każdej z wymienionych wyżej szkół przebadano po 70 uczniów klas VIII (po 2 oddziały). Wśród badanych uczniów szkoły z Grzegórzek było 37 dziewcząt i 33 chłopców, a w szkole z Nowej Huty 35 dziewcząt i tyleż samo chłopców.

Celem uzyskania w miarę możliwości obiektywnych wyników zastosowano następujące metody badań:

1. Ankietę
  - a) imienną
  - b) anonimową.
2. Analizę dokumentacji szkolnej.
3. Wywiad z kierownictwem szkoły.

Podstawową metodą badań była ankieta opracowana przez autorkę pracy. Składała się ona z dwóch części: ogólnej i szczegółowej. Wobec faktu, że w każdej szkole badano po 2 oddziały, uczniowie jednego oddziału wypełniali ankietę imiennie, a drugiego anonimowo. Anonimowe wypełnianie ankiety było pomyślane jako sprawdzian prawdziwości klas wypełniających ankietę imiennie. W badaniach przyjęto zasadę, aby oba kwestionariusze ankietowe: ogólny i szczegółowy, nie były wypełniane w tym samym dniu. Zgodnie z tym badani uczniowie w jednym dniu wypełniali część ogólną, a następnie po kilku dniach część szczegółową. Badania ankietowe przeprowadzono osobno z każdym oddziałem. Przed przystąpieniem do wypełniania ankiety podano uczniom ustnie krótkie objaśnienie jej celu oraz instrukcję dotyczącą wypełniania. W objaśnieniu podano, że ankiety, które uczniowie otrzymali do wypełnienia, mają posłużyć wyłącznie do pracy naukowej na temat budżetu czasu uczniów VIII klasy szkoły podstawowej i ich zainteresowań. Na zakończenie zachęcono badanych, aby starali się wypełniać ankiety możliwie bardzo dokładnie i zgodnie z prawdą.

Pozostałe metody badań: analiza dokumentacji szkolnej i wywiad z kierownictwem szkoły, były metodami uzupełniającymi.

Między środowiskami rodzinnymi badanych uczniów ze szkoły z Grzegórzek (obecnie w nowym podziale administracyjnym Krakowa dzielnica Śródmieście) i ze szkoły w Nowej Hucie są dość istotne różnice. Środowisko rodzinne uczniów ze szkoły z Grzegórzek jest w większości środowiskiem inteligencji pracującej (pracownicy umysłowi — 77,1% ojców, 52,9% matek; pracownicy fizyczni — 14,9% ojców, 15,7% matek), a środowisko rodzinne uczniów ze szkoły w Nowej Hucie jest w nieznacznej większości środowiskiem robotniczym (pracownicy fizyczni — 48,6% ojców, 44,3% matek; pracownicy umysłowi — 42,9% ojców i 31,4% matek). Ilość nie pracujących rodziców (w przeważającej większości matek) jest w obu szkołach w przybliżeniu równa i wynosi dwadzieścia kilka %. Również w przybliżeniu równa jest w obu szkołach ilość nieżyjących rodziców (głównie ojców), wynosząca ok. 6%.

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że tylko znikomy procent uczniów kl. VIII nie ogląda programów telewizyjnych, a to: w szkole z Grzegórzek 1,4% i w szkole z Nowej Huty 5,7%. Pozostali uczniowie stale, w sposób systematyczny, oglądają program telewizyjny.

Ile czasu średnio dziennie poświęcają ankietowani uczniowie obu szkół na oglądanie programu telewizyjnego, przedstawia zamieszczona poniżej tabela 2.

Jak wynika z tabeli, nie ma zasadniczych różnic pomiędzy uczniami ankietowanymi imiennie oraz anonimowo — co świadczy między innymi o prawdziwości ankietowanych. Z tabeli tej wynika również, że czasy przeznaczone średnio dziennie przez chłopców i dziewczęta na oglądanie telewizji różnią się w obu badanych szkołach bardzo nieznacznie. Przeliczając średni dzienny czas poświęcony na oglądanie programu telewizyjnego łącznie dla uczniów ankietowanych imiennie i anonimowo w poszczególnych szkołach stwierdzono, że uczniowie szkoły z Grzegórzek na tę formę spędzania czasu wolnego poświęcają nieco więcej czasu (1 uczeń

Tabela 2

CZAS POŚWIĘCONY ŚREDNIO DZIENNIE PRZEZ JEDNEGO UCZNIĄ,  
NA OGLĄDANIE TELEWIZJI

Płeć	Szkoła z Grzegórzek		Szkoła z Nowej Huty	
	Uczniowie ankietowani imiennie godz. min.	Uczniowie ankietowani anonimowo godz. min.	Uczniowie ankietowani imiennie godz. min.	Uczniowie ankietowani anonimowo godz. min.
Ogółem	1.48	1.18	1.21	1.18
Chłopcy	1.48	1.21	1.17	1.27
Dziewczęta	1.48	1.16	1.27	1.08

średnio dziennie 1 godz. 33 min.) niż uczniowie szkoły z Nowej Huty (1 uczeń średnio dziennie 1 godz. 19 min.). Tak przedstawiają się czasy średnie, natomiast poszczególni badani uczniowie na tę formę spędzania czasu wolnego poświęcają dziennie w krańcowych przypadkach od 0 do 4 godz. 30 min. z tym, że przeważająca większość uczniów ogląda telewizję od 1 do 2 godzin dziennie.

Jakie pozycje programu telewizyjnego są najczęściej oglądane przez uczniów kl. VIII w środowisku wielkomiejskim? Na to pytanie daje nam odpowiedź tabela 3 przedstawiająca ilość uczniów oglądających poszczególne pozycje programu telewizyjnego. Po przeliczeniu dla poszczególnych szkół średnich ilości uczniów łącznie dla ankietowanych imiennie i anonimowo wynika, że największa ilość badanych uczniów w obu szkołach ogląda filmy i polską kronikę filmową. Uczniów tych jest w szkole z Grzegórzek średnio 71,8%, a w szkole z Nowej Huty nieco mniej, gdyż 64,3%. Wynik ten jest zgodny z wynikami badań prowadzonych przez T. Wujka (8) w latach 1957—1960 na terenie Katowic, Łodzi i Wrocławia. Stwierdził on bowiem w swoich badaniach, że spośród audycji telewizyjnych największą popularnością wśród młodzieży szkolnej cieszą się filmy fabularne.

W następnej kolejności idą programy młodzieżowe, które w szkole z Grzegórzek ogląda średnio 48,6%, a w szkole z Nowej Huty średnio 38,6% badanych uczniów. Na trzeciej i czwartej pozycji plasują się dzienniki telewizyjne i programy społeczno-polityczne oraz audycje popularnonaukowe i reportaże (w szkole z Grzegórzek odpowiednio średnio 32,9% i 27,2%, a w szkole z Nowej Huty średnio — 18,6% i 21,5%).

Na dalszych pozycjach znajdują się kolejno: programy rozrywkowe i muzyczne (szkoła z Grzegórzek — 22,9%, szkoła z Nowej Huty — 15,7%), audycje sportowe (w szkole z Grzegórzek — 15,7%, w szkole z Nowej Huty 8,6%) oraz sztuki (szkoła z Grzegórzek — 14,3%, szkoła z Nowej Huty — 4,3%). Pojedynczy uczniowie nie wyróżniają audycji, pisząc, że oglądają programy różne.

Z powyższych danych wynika więc, że wszystkie wymienione grupy audycji telewizyjnych ogląda nieco więcej uczniów ze szkoły z Grzegórzek, co zgadza się z podanym wcześniej faktem, że uczniowie z tej szkoły poświęcają więcej czasu na oglądanie telewizji niż uczniowie ze szkoły z Nowej Huty. Nasuwa się również z analizy tabeli wniosek ogólny, że programy młodzieżowe ogląda więcej dziewcząt niż chłopców, a programy popularnonaukowe i sportowe odwrotnie, więcej chłopców niż dziewcząt. W pozostałych grupach audycji nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy chłopcami a dziewczętami.

Tabela 3

## AUDYCJE TELEWIZYJNE OGLĄDANE PRZEZ UCZNIÓW

Szkoła	Rodzaj ankiety	Płeć	% uczniów oglądających poszczególne pozycje programu telewizyjnego							Filmy fabularne i Polska Kronika Filmowa	Programy rozrywkowe i muzyczne	Różne
			Programy młodzieżowe	Audycje popularnonaukowe, reportaże, nauka języków obcych	Dzienniki i programy społeczno-polityczne	Audycje sportowe	Sztuki	8	9			
z Grzegorzek	Imienna	Ogółem Chłopcy Dziewczęta	4	5	6	7	8	9	10	11		
			60,0	8,6	51,4	22,9	20,0	85,7	17,1	2,9		
			50,0	10,0	50,0	35,0	15,0	85,0	10,0	5,0		
			73,3	6,7	53,3	6,7	26,7	86,7	26,7	—		
z Nowej Huty	Anonimowa	Ogółem Chłopcy Dziewczęta	4	5	6	7	8	9	10	11		
			37,1	45,7	14,3	8,6	8,6	57,1	28,6	5,7	5,7	
			38,5	53,8	7,7	7,7	—	53,8	30,8	7,7		
			36,4	40,9	18,2	9,1	13,6	59,1	27,3	4,5		
			37,1	22,9	17,1	5,7	8,6	65,7	5,7	—		
			25,0	25,0	15,0	10,0	15,0	60,0	10,0	—		
			53,3	20,0	20,0	—	—	73,3	—	—		
			40,0	20,0	20,0	11,4	—	62,9	25,7	2,9		
			33,3	33,3	33,3	26,7	—	93,3	13,3	—		
			45,0	10,0	10,0	—	—	40,0	35,0	5,0		



Tabela 4

## KORZYŚCI UCZNIÓW W NAUCE WYNIKAJĄCE Z OGLĄDANIA TELEWIZJI

		% uczniów odnoszących korzyści w nauce z audycji telewizyjnych przy uczeniu się w zakresie:														
Szkoła	Rodzaj ankiety	Płeć	Przyrodza										Nauka języków obcych			
			4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1			Nie ma korzyści	Język polski i wzbogacenie słownictwa	Geografia	Przyroda	Fizyka	Matematyka	Chemia	Wiadomości ogólne o świecie	Wychowanie obywatelskie	Historia	Wychowanie muzyczne	Nauka języków obcych	Nie wie, czy odnosi korzyści	
		Ogółem	42,9	8,6	14,3	20,0	—	—	2,9	40,0	8,6	5,7	—	—	—	—
		Chłopcy	50,0	5,0	15,0	15,0	—	—	5,0	30,0	5,0	5,0	—	—	—	—
z Grzegorzek		Dziewczęta	33,3	13,3	13,3	26,7	—	—	—	53,3	13,3	6,7	—	—	—	—
		Ogółem	22,9	20,0	14,3	5,7	—	—	—	65,7	5,7	—	2,9	2,9	—	—
		Chłopcy	38,5	—	7,7	—	—	—	—	61,5	—	—	—	—	—	—
z Nowej Huty		Dziewczęta	13,6	31,8	18,2	9,1	—	—	—	68,2	9,1	—	4,5	4,5	—	—
		Ogółem	14,3	14,3	8,6	11,4	—	—	—	62,9	11,4	—	2,9	—	—	5,7
		Chłopcy	15,0	10,0	5,0	15,0	—	—	—	70,0	15,0	—	5,0	—	—	—
z Nowej Huty		Dziewczęta	13,3	20,0	13,3	6,7	—	—	—	53,3	6,7	—	—	—	—	—
		Ogółem	20,0	22,9	8,6	5,7	2,9	2,9	2,9	54,3	5,7	2,9	—	2,9	—	—
		Chłopcy	13,3	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	66,7	13,3	6,7	—	—	—	—
z Nowej Huty		Dziewczęta	25,0	35,0	10,0	5,0	—	—	—	45,0	—	—	—	—	—	—

Telewizja daje swemu odbiorcy nie tylko rozrywkę i odprężenie. Szereg audycji telewizyjnych ma również wiele wartości kształcących. Czy uczniowie kl. VIII w środowisku wielkomiejskim wartości te dostrzegają oraz z nich korzystają przy uczeniu się? Na to pytanie daje nam odpowiedź kolejna tabela 4. Tabela ta obrazuje wyniki odpowiedzi ankietowanych uczniów na konkretne pytanie: „Czy oglądanie telewizji daje Ci jakieś korzyści przy uczeniu się i jakiego rodzaju są te korzyści?”. Jak to wynika z tabeli 4, ponad połowa ankietowanych uczniów w obu szkołach (średnia z ankietowanych imiennie i anonimowo w szkole z Grzegórzek 52,9%, w szkole z Nowej Huty 62,2%) jako korzyść odnoszoną z oglądania telewizji podaje wzbogacanie wiadomości ogólnych o świecie. Na następnych miejscach (średnio po kilkanaście procent) znajdują się odpowiedzi dotyczące pomocy przy uczeniu się poszczególnych przedmiotów: języka polskiego (wzbogacanie słownictwa), geografii, przyrody i wychowania obywatelskiego. Pojedynczy uczniowie wymieniają pomoc w nauce: historii, wychowania muzycznego, języków obcych, chemii, fizyki i matematyki. Kilku uczniów ze szkoły z Nowej Huty w odpowiedzi podaje, że nie wie, czy odnosi z oglądania telewizji jakieś korzyści poza rozrywką. Część ankietowanych uczniów w czasie oglądania telewizji wykonuje równocześnie inne czynności. Jedną z takich czynności jest odrabianie prac domowych. Efektywność odrabiania prac domowych w takich warunkach jest z pewnością bardzo niska, a samo zjawisko jest niewłaściwe z punktu widzenia higienicznego. Jaki procent uczniów odrabia prace domowe równocześnie oglądając telewizję, przedstawia poniższa tabela 5.

Tabela 5

UCZNIOWIE ODRABIAJĄCY PRACE DOMOWE W CZASIE  
OGLĄDANIA TELEWIZJI

Płeć	Szkoła z Grzegórzek		Szkoła z Nowej Huty	
	Ankieta imienna % uczniów	Ankieta anonimo- wa % uczniów	Ankieta imienna % uczniów	Ankieta anonimo- wa % uczniów
Ogółem	14,3	8,6	28,6	14,3
Chłopcy	15,0	15,4	40,0	13,3
Dziewczęta	13,3	4,5	13,3	15,0

Z tabeli tej wynika, że w szkole z Nowej Huty średnia (ankietowani imiennie i anonimowo) ilość uczących się w podanych wyżej warunkach wynosi 21,5%, i jest ok. dwukrotnie wyższa niż w szkole z Grzegórzek — 11,5%.

Oglądanie telewizji (a nawet pora nadawania niektórych audycji telewizyjnych) ma znaczny wpływ na porę udawania się ankietowanych uczniów do snu.

Według zaleceń higienicznych podanych przez A. Jaczewskiego (4) najodpowiedniejszą porą udawania się do snu uczniów starszych klas szkoły podstawowej jest okres pomiędzy godz. 20 a 21. Jak w stosunku do tych zaleceń kładą się do snu ankietowani uczniowie, przedstawia tabela 6.

Z powyższej tabeli wynika, że uczniów stosujących się do zaleceń higienicznych jest średnio: w szkole z Grzegórzek — 16,2%, a w szkole z Nowej Huty — 15,7%. Jest to ilość bardzo niewielka, z tym że częściej są to dziewczęta niż chłopcy. Największa ilość uczniów udaje się do snu pomiędzy godz. 21.01 a 22.00 i wynosi ona w szkole z Grzegórzek 80%, a w szkole z Nowej Huty 71,5%. Zaznaczyć należy, że właśnie w tym przedziale czasowym kończą się w programie telewizyjnym filmy zajmujące zdecydowanie pierwsze miejsce pośród audycji telewizyjnych oglądanych

Tabela 6

## PORA UDAWANIA SIĘ DO SNU

Szkoła	Rodzaj ankiety	Płeć	% uczniów udających się na spoczynek w poszczególnych porach		
			do godz. 21.00	między godz. 21.01 - 22.00	po godz. 22.00
1	2	3	4	5	6
z Grzegórzek	Imienna	Ogółem	2,9	62,9	34,3
		Chłopcy	—	50,0	50,0
		Dziewczęta	6,7	80,0	13,4
	Anonimowa	Ogółem	31,4	57,1	11,4
		Chłopcy	23,1	61,5	15,4
		Dziewczęta	36,4	54,5	9,1
z Nowej Huty	Imienna	Ogółem	25,7	54,3	20,0
		Chłopcy	20,0	50,0	30,0
		Dziewczęta	33,3	60,0	6,7
	Anonimowa	Ogółem	5,7	88,6	5,7
		Chłopcy	—	93,3	6,7
		Dziewczęta	10,0	85,0	5,0

przez ankietowanych uczniów. Wśród pozostałych uczniów, kładących się spać dopiero po godzinie 22.00, są częściej chłopcy niż dziewczęta. Średnio zaś pora udawania się do snu ankietowanych uczniów wypada w szkole z Grzegórzek na godzinę 21.54, a w szkole z Nowej Huty prawie w tym samym czasie (godz. 21.51), jest więc opóźniona około jednej godziny w stosunku do aktualnych zaleceń higienicznych.

Podsumowując można stwierdzić, że czołowa pozycja oglądania programu telewizyjnego spośród innych form spędzania czasu wolnego przez uczniów najstarszej klasy szkoły podstawowej w środowisku wielkomiejskim obecnie utrwaliła się. Czas poświęcony na oglądanie telewizji przez jednego ankietowanego ucznia dziennie (ok. 1,5 godz.) jest około 50% wyższy od czasu poświęcanego na lekturę (ok. 1 godz. dziennie, zajmującą drugiej miejsce. Jest to wynikiem stosunkowo dużej ilości telewizorów w środowisku wielkomiejskim, wydłużenia się czasu emisji programu telewizyjnego oraz wzrostu jego atrakcyjności i różnorodności audycji. Najpopularniejszą pozycją programu telewizyjnego wśród młodzieży szkolnej są nadal filmy fabularne. Pozytywnym zjawiskiem jest fakt, że znaczna ilość ankietowanych uczniów ogląda znajdujące się na następnych kolejnych miejscach: programy młodzieżowe, dzienniki i programy społeczno-polityczne oraz audycje popularnonaukowe i reportaże. Odnieszenie w trakcie oglądania programów telewizyjnych korzyści polegających głównie na wzbogacaniu wiadomości pomocnych w nauce poszczególnych przedmiotów jest również zjawiskiem bardzo pozytywnym, a wynikającym z treści niektórych audycji telewizyjnych. Negatywnym niewątpliwie zjawiskiem jest opóźnienie udawania się uczniów do snu spowodowane oglądaniem telewizji, a zwłaszcza filmów i programów rozrywkowych. W tym właśnie przypadku największą winę ponoszą rodzice, którzy zezwalają swym dzieciom na oglądanie programu telewizyjnego po godzinie 20—21, bardzo często tym bardziej niedozwolonego dla dzieci (większość filmów fabularnych).

## LITERATURA

1. BRANKA Z. — Budżet czasu ucznia kl. VIII w środowisku wielkomejskim. Praca magisterska. Maszynopis w Archiwum Instytutu Nauk Pedagogicznych WSP w Krakowie. Kraków, czerwiec 1971 r.
2. FLEMING E. — Telewizja w nauczaniu i wychowaniu. Warszawa 1965 r. „Nasza Księgarnia”.
3. Główny Urząd Statystyczny — *Rocznik Statystyczny 1972*. Warszawa 1972 r.
4. JACZEWSKI A. — Higiena szkolna. Warszawa 1968 r. PZWS.
5. KOBLEWSKA J. — Szkoła i środki masowego oddziaływania. Warszawa 1967 r. PZWS.
6. KOMOROWSKA J. — Telewizja w życiu dzieci i młodzieży. Warszawa — Wrocław — Kraków — Łódź 1964 r. „Ossolineum”.
7. PRZECLAWSKA A. — Przegląd wyników badań czytelnictwa dzieci i młodzieży. *Ruch Pedagogiczny nr 2*, marzec — kwiecień 1964 r. Warszawa.
8. WUJEK T. — Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia. Warszawa 1969 r. PZWS.

MARIAN JANIGA

INSTYTUT PSYCHOLOGII UW

## ROLA DOŚWIADCZEŃ OSOBISTYCH W PRZEŁAMYWANIU SPOŁECZNEJ BIERNOŚCI

### 1. Problematyka

Głębsza refleksja nad sensem poszczególnych działań człowieka zarówno tych codziennych, jak i tych długofalowych związanych z tzw. planem życiowym prowadzi najczęściej myślicieli do wniosku, że tylko aktywność społeczna na rzecz innych jest źródłem pełnego szczęścia człowieka. Literackie odzwierciedlenie tej myśli znajdujemy m.in. w dramacie Goethego „Faust”, gdzie główny bohater Faust poszukujący przez całe życie sensu życia, choć stuletni oslepiły starzec, odkrywa jednak wreszcie cel życia ludzkiego. Celem tym jest praca dla innych, wspólna walka o byt społeczny. Człowiek wg Fausta odnajduje swoje przeznaczenie w aktywności społecznej.

W społeczeństwie socjalistycznym aktywność społeczną jednostki rozumianą powszechnie jako jej udział w życiu społecznym najbliższych czy dalszych jej kręgów podnosi się do rangi obowiązku i prawa obywatelskiego. Wynika to z podstawowych założeń ustrojowych bazujących na filozofii marksistowskiej, gdzie humanizm socjalistyczny rozumiany jako nowy, najbardziej humanitarny typ stosunków międzyludzkich aktywność społeczną jednostki wybija na czoło. Nic też dziwnego, że w procesie wychowania dzieci i młodzieży tej sprawie poświęca się coraz więcej uwagi. Zbyt mało jednak miejsca jak dotychczas poświęca się tej problematyce w badaniach naukowych na gruncie psychologii i pedagogiki. Dlatego nie wiadomo dotychczas, jaki jest psychologiczny mechanizm kształtowania się aktywności społecznej jednostki, jaki typ doświadczeń osobistych jednostki w jej życiu jest niezbędny, aby ten mechanizm został uruchomiony. Jeżeli chcemy, aby wpływ wychowawczy był coraz bardziej skuteczny, aby umieć w procesie wychowania akty-

wizować osobników biernych społecznie, potrzebne są szersze badania ukazujące z jednej strony, jakie są psychologiczne uwarunkowania bierności społecznej, a z drugiej strony, jakie doświadczenia osobiste dostarczane jednostce w procesie wychowania mogą tę bierność skutecznie przełamać. Jest to jeden z istotnych problemów z pogranicza psychologii wychowawczej i pedagogiki.

Po raz pierwszy na gruncie psychologii wychowawczej problematyka aktywności-bierności społecznej została podjęta w badaniach doc. dr hab. Antoniny Guryckiej w Instytucie Psychologii UW. Badania rozpoczęto w roku 1962 i zakończono pierwszy etap tych badań w 1970 roku omówieniem wyników w monografii „Dzieci bierne społecznie”. Do podstawowych osiągnięć na tym etapie badań należy zaliczyć m.in. opracowanie technik badawczych w latach 1962—1965, a szczególnie „skali społecznej aktywności — społecznej bierności”, która została opisana we wspomnianej monografii, a nieco wcześniej w *Przeglądzie Psychologicznym* (1968 nr 16). Skala ta pozwala na dokonanie pomiaru aktywności społecznej jednostki, a przez to różnicowanie pod tym względem poszczególnych osób. W latach 1965—1967 autorka monografii przeprowadziła pełne studium przypadków 130 uczniów ze starszych klas 2 warszawskich szkół podstawowych (dzieci biernych społecznie 64 oraz aktywnych 66). W trakcie tych badań zgromadzono w Instytucie Psychologii UW teczkę osób badanych zawierającą bogate materiały informacyjne o każdym dziecku: karty indywidualne zawierające dane personalne, historię życia dziecka i system wychowawczy, charakterystykę dziecka według relacji matki, przebieg nauki, wyniki rangowania nauczyciela pod kątem aktywności społecznej, wyniki badań socjometrycznych, charakterystykę dziecka na podstawie informacji nauczyciela, plany życiowe dziecka, przynależność do organizacji, określenie poziomu umysłowego i aktywności umysłowej (w oparciu o badania testowe), zainteresowania (protokół rozmowy dotyczący zainteresowań), poziom aspiracji (protokół badania poziomu aspiracji), samooceny (protokół badania samooceny), aktywności społecznej (protokoły eksperymentów), protokół wywiadu domowego, protokół badania testem poleceń, karta hipotez i problemów, protokół z rozmowy dotyczącej danych formalnych o osobie badanej.

Przytoczyłem celowo informacje, które zawarte są w zgromadzonych teczkach, ponieważ w roku 1970 postanowiono w oparciu o te informacje rozpocząć drugi etap badań, których celem jest szukanie odpowiedzi na pytania:

— czy uczniowie bierni społecznie w starszych klasach szkoły podstawowej pozostają raczej nadal w późniejszych okresach i fazach rozwojowych osobnikami biernymi społecznie, czy też niektórzy z nich (lub większość) aktywizują się społecznie, czy więc bierność społeczna w tym okresie jest już raczej względnie trwałą cechą osobowości, czy też raczej okresowa, tj. przemijająca?

— jeżeli przypuszcza się w oparciu o potoczne obserwacje, że jednostki bierne społecznie mogą się zaktywizować, to czy da się wydzielić jakieś szczególnie ważne, charakterystyczne dla aktywizacji społecznej doświadczenia osobiste, które mają na ten proces istotny wpływ?

Aktywność społeczna A. Gurycka definiuje jako silną obserwowalną dążność do oddziaływania na otoczenie społeczne, rozumiane jako zespołowe rozwiązywanie zadań o znaczeniu społecznym, zaś bierność jako brak tej dążności (patrz „Dzieci bierne społecznie” 1970 s. 21). Trzeba stwierdzić, że chociaż termin „doświadczenie” pojawia się nader często na terenie nauk pedagogicznych i psychologicznych, to brak jest jak dotychczas systematycznych badań nad doświadczeniami osobistymi człowieka, jak również prac syntetycznych na ich temat. Nic też dziwnego, że pojęcie „doświadczenie” ujmowane jest przez poszczególnych autorów różnie. Pojęcie to definiowane jest m.in. przez użycie kategorii nadrzędnych: wiedza — doświadczenie to całością wiedzy... (Warren 1933), bodźce — doświadczenie to suma bodźców... (Ekel 1962), wydarzenie — doświadczenie to wszystkie wydarzenia...

(Chaplin 1968), informacja — doświadczenie to skutek oddziaływania informacji, która po dojściu drogami eferentnymi do ośrodkowego układu nerwowego może modyfikować przebieg w mózgu procesów regulujących... (Obuchowski 1970) czy też treść związku czasowego (Szewczuk t. 2, 1962, s. 231). Wszystkie definicje podkreślają, że doświadczenie ma lub może mieć moc determinującą na przyszłe zachowanie się jednostki. Różne są poglądy co do tego, jakim warunkom odpowiadać powinny: bodźce, wiedza, wydarzenia, informacje, by mogły mieć wpływ na zachowanie się, czyli stać się faktycznie doświadczeniem. Wymienia się m.in. takie warunki: warunek świadomości — doświadczeniem staną się tylko te bodźce, które zadziałały w stanie świadomości podmiotu (Baldwin 1940), warunek działania — ta wiedza, która została sprawdzona w działaniu (Bolszaja Sowietskaja Encyklopedia 1955), warunek przeżycia — tylko te wydarzenia, którym towarzyszyła emocja (Gurycka 1967), warunek myślenia — to, co zostało poddane obróbce intelektualnej (Lubomirski i in. 1885) itp.

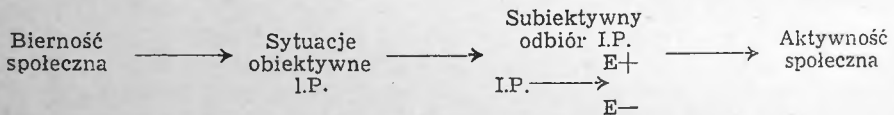
W Zespole Psychologicznych Mechanizmów Wychowania kierowanym przez doc. A. Gurycką przyjęto następującą roboczą definicję doświadczenia: „Doświadczenie osobiste jest to informacja, która może stać się potencjalnie dyrektywą przyszłego działania, a jest wynikiem aktywnego uczestnictwa w jakiejś sytuacji połączonego z określonymi przeżyciami emocjonalnymi (Gurycka, Janiga, Lidtke, Wais).

Wyodrębniono dwa ogniwa doświadczeń:

- sytuację obiektywną, której bezpośrednim efektem jest informacja pierwotna (I.P. skrót używany w d.c.),
- subiektywny odbiór I.P., który związany jest z określonym przeżyciem emocjonalnym dodatnim (E+) lub ujemnym (E-). Efektem tej obróbki emocjonalno-poznawczej I.P. jest informacja wtórna: I.W. (skrót używany w d.c.).

## 2. Program badań, metoda, kolejne kroki badawcze

W przyjętym modelu postępowania badawczego założono, że istnieje możliwość zaktywizowania się społeczno osób biernych społecznie pod wpływem określonych doświadczeń osobistych zgodnie z formułą:



Sytuacja obiektywna jest to układ stosunków łączących jednostkę z otoczeniem (T. Tomaszewski).

W oparciu o literaturę przedmiotu badania i wstępne badania sondażowe ustalono następującą kolejność sytuacji obiektywnych, które zostały uwzględnione w kwestionariuszu wywiadu:

1. Sytuacje związane ze zmianą warunków bytowych rodziny.
2. Sytuacje dostarczające sukcesów życiowych.
3. Sytuacje dostarczające porażek życiowych, z których jednostka wyciągnęła pozytywne wnioski.
4. Sytuacje związane z pozytywną zmianą więzi emocjonalnej z ludźmi.
5. Sytuacje związane z występowaniem modeli osobowych.
6. Sytuacje związane z występowaniem wzorów grupowych.
7. Sytuacje związane z odbiorem wiedzy szkolnej i pozaszkolnej.
8. Sytuacje związane z różnymi wydarzeniami w życiu społeczno-politycznym w kraju i na świecie.
9. Inne tego typu sytuacje charakterystyczne dla danej jednostki.

Ujawnienie doświadczeń osobistych ważnych (decydujących) dla społecznej akty-

wizacji nie jest łatwe i wymaga odpowiedniego postępowania badawczego. Z różnych możliwych dróg (badanie podłużne, wywiad kliniczny...) wybrano metodę dotarcia do retrospekcji osób, które określamy jako zaktywizowane (a więc takie, które kiedyś biernie, obecnie określamy jako zaktywizowane = uważane są w środowisku i uważają się za społecznie aktywne).

W badaniach właściwych uwzględniono 56 osób w wieku od 18 do 20 lat. Niektóre osoby uczęszczały do szkół średnich, a inne już podjęły pracę zawodową. Kolejne kroki badawcze

Najpierw z osobą badaną nagrywany był wywiad na taśmę magnetofonową w oparciu o kwestionariusz, który zawiera szereg pytań odnośnie sytuacji obiektywnych, które mogły jednostce dostarczać określonych doświadczeń osobistych. W oparciu o te informacje naniesione na odpowiednie skale szacunkowe (dla każdej sytuacji oddzielna skala) możliwe było zestawienie wyników i udzielenie odpowiedzi na pytania:

- które sytuacje z wymienionych na s. 836 dostarczyły jednostce najwięcej doświadczeń osobistych oraz czy są pod tym względem różnice między osobnikami aktywnymi społecznie (zaktywizowanymi) a pozostającymi nadal biernymi?
- którym doświadczeniom osobistym badane osoby przypisują duży ładunek emocjonalny, a którym mały oraz czy są pod tym względem różnice w zakresie określonych doświadczeń u osób zaktywizowanych i pozostających nadal biernymi?
- którym doświadczeniom osobistym osoby badane przypisują aktywizujący wpływ na ich działanie (postępowanie = zachowanie się w określonych sytuacjach społecznych)?

Następnie osoba badana wypełniała kwestionariusz dotyczący samooceny w zakresie dawnego (w szkole podstawowej) i obecnego poziomu aktywności społecznej. Kwestionariusz ten zawierał pięciostopniowe skale szacunkowe dołączone do każdego pytania, których było 9, a 7 z nich dotyczyło aktywności społecznej.

### 3. Wyniki badań

Przebadano 56 osób, które w szkole podstawowej w latach 1965/66 uznane zostały za biernie społecznie. Podstawą wyodrębnienia dwóch grup, B/A — biernych zaktywizowanych i B/B — biernych i nadal biernych, były 3 wskaźniki:  $Wk/asp$  = wskaźnik końcowy aktywności społecznej wg opinii przełożonego,  $Ws/asp$  = wskaźnik subiektywnego odczucia zmian w zakresie własnej aktywności społecznej osób badanych oraz  $Wsm/asp$  = wskaźnik samooceny aktywności społecznej w chwili badania. Dokonano rangowania badanej populacji wg tych trzech wskaźników i wyodrębniono w ten sposób 17 osób, które są uznawane za zaktywizowane, same oceniają się jako zaktywizowane oraz mają poczucie, że pod względem ich aktywności społecznej nastąpiła wyraźna różnica w stosunku do stanu w szkole podstawowej, oraz 21 osób, które są uznawane za biernie, sami określają się jako bierni oraz nie dostrzegają zmian w stosunku do stanu, jaki był w szkole podstawowej. Pozostałe osoby to te, które same uznają się za zaktywizowane, a przez przełożonych nie są uznawane lub odwrotnie. Dokonano też podziału badanej populacji wg kryterium mniej rygorystycznego, tj. wg 2 wskaźników  $Wk/asp$  i  $Ws/asp$ . Wtenczas grupa B/A = 23 osoby i grupa B/B również = 23 osoby. Następnie w oparciu o nagrane wywiady ustalono, jakie doświadczenia osobiste miały miejsce u poszczególnych osób badanych zgodnie ze schematem s. 836. Ustalono, że przez doświadczenia osobiste istotne dla społecznej aktywizacji jednostki rozumieć się będzie tę grupę doświadczeń, które da się wyodrębnić na drodze wnioskowania statystycznego. W tym celu oparto się o tablicę N (patrz J.P. Guilford: „Statystyka w psychologii i pedagogice”, 1960 s. 608).

Przy porównaniu grup B/A i B/B liczące po 23 osoby istotne okazały się na poziomie istotności 0,05: doświadczenia związane z pozytywną zmianą sytuacji bytowej rodziny, sukcesy życiowe, modele osobowe, wydarzenia społeczno-polityczne

Tablica 1

ISTOTNOŚĆ RÓŻNICY W ZAKRESIE DOŚWIADCZEŃ OSOBISTYCH W GRUPACH B/A I B/B  
W OPARCIU O TABLICĘ N GUILFORDA

Nazwa doświadczenia	Grupa B/A 17 osób		Grupa B/B 17 osób		Potrzebna liczebność, aby różnica była istotna między B/A i B/B na poziomie		Istotność tak + nie - na poziomie	
	wystę- puje	niewy- stępuje	wystę- puje	niewy- stępuje	0,05	0,01	0,05	0,01
1. Pozytywna zmiana syt. bytowej	11	6	6	11	13	15	-	-
2. Sukcesy życiowe	15	2	4	13	9	11	+	+
3. Porażki życiowe	9	8	8	9	16	16	-	-
4. Zmiana więzi emocjonalnej	12	5	6	11	12	14	-	-
5. Modele osobowe	14	3	5	12	10	12	+	+
6. Wzory grupowe	7	10	1	16	7	9	+	-
7. Wiedza szkolna i pozaszkolna	4	13	1	16	7	9	-	-
8. Wydarzenia społeczno-polityczne w kraju i na świecie	6	11	1	16	7	9	-	-
9. Inne tego typu wydarzenia w życiu jednostki	1	16	0	17	5	7	-	-



w kraju i na świecie, a na poziomie istotności 0,01: sukcesy życiowe, modele osobowe, wydarzenia społeczno-polityczne w kraju i na świecie.

#### 4. Wnioski z przeprowadzonych badań

W oparciu o przeprowadzone badania można sformułować twierdzenie:

Bierność społeczna przejawiająca się w starszych klasach szkoły podstawowej jako postawa u określonej grupy dzieci nie jest już w tym okresie rozwojowym stałą cechą osobowości, ponieważ w późniejszych fazach i okresach rozwojowych część osób aktywizuje się społecznie pod wpływem określonych doświadczeń osobistych.

Powstaje pytanie, jaką wartość dla teorii i praktyki wychowawczej ma tego typu stwierdzenie. Przede wszystkim taką, że w procesie wychowania istnieje możliwość przełamywania bierności społecznej. Jest to możliwe przez dostarczanie jednostce w procesie wychowania określonych doświadczeń osobistych istotnych dla tej aktywizacji. Szukanie odpowiedzi na pytanie, jakie warunki muszą zaistnieć, aby jednostka przeżywała określone sytuacje społeczne jako dostarczające jej doświadczeń osobistych aktywizujących społecznie jest przedmiotem dalszych analiz, w których uwzględnia się udział świadomej refleksji w danym doświadczeniu osobistym oraz siłę i kierunek emocji. Badania te zmiierają w kierunku szukania tych doświadczeń, które mogą być uwzględnione w celach wychowania w ujęciu A. Guryckiej (patrz artykuł w *Psychologii Wychowawczej* nr 3 1971 pt. „Psychologiczna analiza celu wychowania jako elementu struktury procesu wychowawczego”).

#### Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badań nad doświadczeniami osobistymi istotnymi dla aktywizacji społecznej dzieci biernych społecznie. Diagnozę o bierności społecznej przedstawiono w latach 1965/66 dla grupy dzieci z klas V i VI szkoły podstawowej (patrz monografia A. Guryckiej „Dzieci bierne społecznie” 1970). W roku 1972 odszukano osoby wtenczas badane i uzyskano ich zgodę na przeprowadzenie dalszych badań. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, że bierność społeczna tak często stwierdzana u dzieci w wieku szkolnym nie jest już stałą cechą osobowości dziecka, co ma duże znaczenie dla praktyki wychowawczej. Dalsze badania zmiierają w kierunku tworzenia modeli sytuacji wychowawczych dostarczających jednostce doświadczeń osobistych istotnych dla aktywizacji społecznej.

JANINA WÓJTOWICZ  
KRAKÓW

## AKTYWNOŚĆ ZAWODOWA I SPOŁECZNA NAUCZYCIELI STUDIUJĄCYCH ZAOCZNIE

Postanowienia Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela — mobilizujące do stałego pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności zawodowych — a także tradycje samokształceniowe spowodowały olbrzymią ilość zgłoszeń czynnych nauczycieli na studia dla pracujących.

Na podstawie wstępnych obliczeń przewiduje się, że przez najbliższych 12 lat rokrocznie podejmować będzie studia dla pracujących około 12 tysięcy nauczycieli.

Obecnie starania władz oświatowych idą w kierunku zapewnienia odpowiedniej bazy kadrowej i lokalowej, pomocy naukowych i wydawnictw oraz włączenia radia i telewizji w proces dokształcania nauczycieli.

Zmiany nastąpiły też w zakresie rekrutacji na studia. Egzamin wstępny zastąpiony został skierowaniem przez Kuratorium, które może typować nauczycieli zgodnie ze swoimi potrzebami. Przy tak intensywnym dokształcaniu konieczne jest zapewnienie wszelkich warunków, aby słuchacze w maksymalnym stopniu osiągnęli powodzenie w nauce, tzn. kończyli studia w czasie na to przeznaczonym. Władze szkolne muszą zagwarantować nauczycielom prawo do korzystania z przysługujących im ulg. „Nie są bowiem powszechne, ale nie należą również do rzadkości przypadki traktowania studiów przez niektórych przedstawicieli władz oświatowych jako wyłącznej sprawy osobistej nauczyciela. Więcej zatem nie tylko wymagań, kontroli wyników studiów, ale również życzliwości i pomocy”.<sup>1</sup>

Szkoły nasze stoją przed falą zasadniczej reformy pracy dydaktyczno-wychowawczej. W najbliższych latach wprowadzać będą w życie postanowienia wynikające z raportu o stanie oświaty, modernizować system pracy wychowawczej, organizować przedłużony dzień pobytu dziecka w szkole itd. W tym samym czasie olbrzymia rzesza nauczycieli objęta będzie kształceniem zaocznym.

Czy nauczyciel studiujący zaocześnie będzie mógł być zupełnie zwolniony z prac pozalekcyjnych i tzw. prac społecznych? Jak pogodzi wzrastające obowiązki zawodowe z trwającą kilka lat nauką?

„Musimy bowiem liczyć się z faktem, że przeciętnym studentem zaocznym lat siedemdziesiątych, a także późniejszych będzie nauczycielka w wieku 25—40 lat, obciążona obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi, często także pracą społeczną. Kierując nauczycieli na studia trzeba się liczyć z konsekwencjami sytuacji rodzinnej i zawodowej, w jaką uwikłane są z reguły kobiety”<sup>2</sup>.

Od właściwego ustawienia ulg i zakresu obowiązków zależy nie tylko efektywność studiów, ale także ich wpływ na pracę zawodową. Szkoła bowiem, w której pracuje podejmujący studia nauczyciel, oczekuje, że już w toku ich trwania będzie on osiągał coraz to lepsze wyniki w pracy szkolnej i w środowisku.

W celu określenia wpływu nauki własnej na aktywność nauczycieli w szkole i środowisku oraz możliwości realizacji własnych zamiłowań przeprowadzone zostały badania ankietowe obejmujące 200 czynnych nauczycieli kończących w roku akad. 1972/73 studia na czterech kierunkach Wydziału Humanistycznego WSP w Krakowie. Dla uzupełnienia i zweryfikowania danych uzyskanych tą drogą przeprowadzono wywiady z wybranymi słuchaczami oraz dyrektorami szkół zatrudniających nauczycieli studiujących zaocześnie.

### Ogólna charakterystyka badanych

Badaniami objęto słuchaczy następujących kierunków: filologia polska (WSN), nauczanie początkowe (WSN), historia (WSN) i filologia polska (WSP). Wszyscy są absolwentami SN.

Na wymienionych kierunkach studiów dominują kobiety. Ogólnie, w grupie badanych jest ich 73%, ale na niektórych kierunkach, np. fil. polska (WSN) i nauczanie początkowe, stanowią blisko 90%. Wyjątkowo na historii w większości studiuje mężczyźni (zob. tab. 1).

<sup>1</sup> St. Kaczor: Studia zaoczne w aktualnym systemie kształcenia nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* 1973, nr 1, s. 33.

<sup>2</sup> M. Rybarczyk: Grzechy główne studiów dla pracujących. *Głos Nauczycielski* 1972, nr 47, s. 8.

Tabela 1

STAN LICZBOWY POSZCZEGÓLNYCH KIERUNKÓW  
Z UWZGLĘDNIENIEM LICZBY KOBIET I MĘŻCZYŹN

	fil. polska WSN	fil. polska WSP	naucz. pocz. WSN	historia WSN	razem
kobiety	39	34	53	20	146
mężczyźni	7	11	6	30	54
razem	46	45	59	50	200

Analizując dane dotyczące wieku (tab. 2) widzimy, że są to osoby młode (ponad połowa nie przekroczyła 30 lat życia), które już w większości (70%) założyły rodziny i wychowują własne dzieci (58%). Z uwagi na opisaną wyżej strukturę wieku słuchaczy ich dzieci są przeważnie w wieku szkolnym lub przedszkolnym.

O aktywności zawodowej i społecznej nauczyciela decyduje w dużym stopniu środowisko, rodzaj szkoły, staż pracy i zajmowane stanowisko.

Tabela 2

## STRUKTURA WIEKU

wiek	do 30 lat	31-40 lat	powyżej 40 lat
liczba słuchaczy	111	65	24

Najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele i dyrektorzy szkół podstawowych (tab. 3) we wsiach i w małych miastach. 9% słuchaczy pracuje w niepełnych szkołach podstawowych, z klasami łączonymi, a także w szkołach o 1 nauczycielu.

Wiek słuchaczy warunkuje ich staż pracy zawodowej. Odchylenia istnieją przede wszystkim z powodu różnicy w czasie trwania nauki przed rozpoczęciem pracy za-

Tabela 3

## STANOWISKO I RODZAJ SZKOŁY

stanowisko	nauczyciel		dyrektor		wizyta- tor	wychowawca bibliotekarz
	szk. podst.	szk. śred- nia	szk. podst.	szk. śred- nia	—	plac. oświat. wych. i biblioteki
liczba słuchaczy	134	8	30	2	12	14

wodowej. Około 62% słuchaczy podjęło pracę po Liceum Pedagogicznym i później ukończyli SN zaocześnie, wieczorowo lub eksternistycznie. Pozostali przyszli do pracy już jako absolwenci SN.

Tabela 4

## STAŻ PRACY

staż pracy	1-5 lat	6-10 lat	11-20 lat	powyżej 20 lat
liczba słuchaczy	54	67	62	17

Ponad 60% stanowią słuchacze w najlepszym okresie aktywności zawodowej — ich staż pracy nie przekracza 10 lat. Wśród nich znaczną grupę (27%) stanowią nauczyciele o stażu pracy nie przekraczającym 5 lat, a więc okres nabywania przez nich umiejętności zawodowych zbiegł się z pogłębianiem wiedzy na studiach zaocznych.

## Praca zawodowa w czasie studiów

Wytwarzaniu się więzi ze szkołą i środowiskiem sprzyja stabilizacja w miejscu pracy. 76% słuchaczy w czasie studiów nie zmieniło miejsca pracy ani stanowiska. Wśród tych, którzy zmienili pracę, najwięcej osób przeszło z małych wiejskich szkół do większych lub do miasta, często awansując na stanowisko dyrektora szkoły, wizytatora przedmiotowo-metodycznego lub rejonowego. Awans nie zawsze wpłynął korzystnie na naukę. Charakterystyczna jest wypowiedź dyrektora szkoły: „Po pierwszym roku studiów pod naciskiem Wydziału Oświaty musiałem przyjąć funkcję dyrektora szkoły w S. W poprzedniej szkole miałem o wiele lepsze warunki do studiów” (IV r. fil. polskiej — nr 42).

Obok przyczyn natury osobistej i rodzinnej dość często powodem zmian było dążenie do zatrudnienia zgodnego z kierunkiem studiów.

Stałe miejsce pracy — to znajomość uczniów, przełożonych i rodziców, co umożliwia nauczycielowi skoncentrowanie się na nauce. Ale stałe miejsce pracy to również zaangażowanie w wiele akcji i prac społecznych pozaszkolnych z których nie zawsze można się wycofać z chwilą podjęcia studiów zaocznych. Mimo to korzystniejsza wydaje się sytuacja nauczyciela nie zmieniającego miejsca pracy. Wybitnie niesprzyjające nauce i pracy są kilkakrotnie zmiany szkół w czasie studiów. Takie przypadki stanowiły tylko 3% badanych.

Np. nauczycielka — lat 37 (nr 189), w czasie studiów pracowała w szkole podstawowej w M., potem jako sekretarka w Liceum Ogólnokształcącym i obecnie w szkole podstawowej w T.

Ponadto zdarzały się — aczkolwiek rzadko — zmiany niekorzystne z punktu widzenia wpływu studiów na pracę zawodową, np. przeniesienie ze szkoły do internatu na stanowisko wychowawcy, do biblioteki lub świetlicy.

Na przykład słuchaczka IV r. fil. polskiej (nr 151) przeszła ze szkoły podstawowej, gdzie uczyła języka polskiego, na stanowisko kierownika świetlicy przy szkole zawodowej w tym samym mieście — obecnie nie uczy wcale języka polskiego.

Ponieważ zdecydowana większość nauczycieli nie zmieniała miejsca pracy w czasie studiów, poddano analizie przydział czynności w ostatnim roku przyjmując pełnione obowiązki jako typowe dla całego okresu nauki.

## a) Praca lekcyjna

Zasadniczym obowiązkiem nauczyciela jest tzw. praca lekcyjna. W niej przede wszystkim szkoła realizuje swoje cele, chociaż i praca pozalekcyjna nie jest tylko

dotatkem do tej pierwszej i również w dużym stopniu absorbuje nauczyciela. Obciążenie słuchaczy pracą lekcyjną ukazano w tabeli 5.

Tabela 5

## WYMIAR GODZIN PRACY LEKCYJNEJ

Wymiar godzin	obniżony wymiar (zniżka)	pełny etat	pełny etat + godz. ponadwym
liczba słuchaczy	93	37	70

W czasie studiów przysługuje nauczycielom prawo do zniżki godzin i wolnego dnia. Powinni oni być zatrudnieni zgodnie z obranym kierunkiem studiów i nie obarczani godzinami ponadwymiarowymi, by mogli pogodzić racjonalnie pracę zawodową z nauką.

Analizując przydział pracy w roku szkolnym 1972/73 stwierdzamy, że 46,5% słuchaczy korzysta ze zniżki godzin. Wynosi ona przeważnie 4–6 godzin tygodniowo i przyznawana jest tylko nauczycielom dość często dopiero w ostatnim roku nauki. Dyrektorzy i wizytatorzy — z uwagi na charakter swej pracy — takiej zniżki nie otrzymali. Sami słuchacze twierdzą, że jest to niemożliwe, ponieważ „czas pracy dyrektora nie jest wymierny, a zakres czynności i odpowiedzialności nieograniczony. Dyrektor jest w szkole do końca zajęć pozalekcyjnych”. (Dyr. szkoły podst. na wsi — nr 72). Przywilej wolnego dnia wykorzystuje 39% nauczycieli. Z reguły jest to związane ze zniżką godzin. Wyjątek stanowią słuchacze kierunku — nauczanie początkowe, gdzie na 27 osób korzystających ze zniżki godzin tylko 6 ma wolny dzień. Wynika to ze specyfiki pracy w klasach młodszych, gdzie 1 nauczyciel uczy w zasadzie wszystkich przedmiotów. Ponadto nauczyciele wymieniają jako ulgę w pracy również:

- podział godzin możliwie wygodny, bez „okienek” — 48%,
  - niezatrudnianie w godzinach popołudniowych — 27%,
  - minimalne obciążenie pracami pozalekcyjnymi — 29%
- oraz zatrudnienie zgodne z obranym kierunkiem studiów.

Dane zawarte w tabeli 5 świadczą, że 65% słuchaczy w czasie studiów zrezygnowało z pracy w godzinach ponadwymiarowych, korzystając w większości ze zniżki godzin. Niemniej jednak liczba nauczycieli (35%) pracujących w wymiarze zwiększonym nie jest mała i wymaga szczegółowego rozpatrzenia. Bowiem co trzeci słuchacz obciążony jest przekraczającą obowiązujący wymiar ilością godzin lekcyjnych. Dodać należy, że uwzględniono tu tylko zajęcia lekcyjne przydzielone na cały rok szkolny. A przecież oprócz tego nauczyciel może być zatrudniony dodatkowo w zastępstwie, np. za chorych kolegów.

Ponadto obciążenie dodatkową pracą lekcyjną nie jest jednakowe i niekiedy przekracza dopuszczalne granice.

W każdej szkole może zdarzyć się konieczność przydzielenia 1 lub 2 godzin ponadwymiarowych z uwagi na prawidłową organizację pracy. Gdy są to godziny tego samego przedmiotu, którego nauczyciel zawsze uczy, jest do niego przygotowany, nie pociągają wysiłków nadzwyczajnych i mogą nie mieć ujemnego wpływu na jakość pracy i możliwość efektywnej nauki. Natomiast obciążenie czterema i większą liczbą godzin ponadwymiarowych jest już dość znaczne. Taka sytuacja zachodzi w 44 przypadkach, co stanowi 22% badanych. W tym 18 osób jest obciążonych dziesięcioma i większą liczbą godzin ponadwymiarowych (zob. tab. 6). Drastycznym przykładem takiej sytuacji jest — (przypadek nr 194 — IV r. fil. polskiej) — nauczyciel szkoły podstawowej na wsi, którego zajęcia lekcyjne obejmują:

Tabela 6

OBCIĄŻENIE NAUCZYCIELI  
GODZINAMI PONADWYMIAROWYMI

l. godzin ponadwy- miarowych	do 3 go- dzin	4-9 go- dzin	powyżej 10 go- dzin
liczba słuchaczy	26	26	13

24 godziny języka polskiego, w klasach V—VIII,

4 godziny wf w klasach V—VIII,

11 godzin języka rosyjskiego w klasach V—VIII,

1 godzina wychowawcza

Razem 40 godzin tygodniowo.

Ponadto nauczyciel ten jest wychowawcą klasy VII i prowadzi drużynę harcerską. Nie wydaje się możliwe odpowiedzialne wykonywanie pracy zawodowej i efektywne kontynuowanie nauki przez nauczycieli tak obciążonych. Wprawdzie władze szkolne dopuszczały do tej pory możliwość pracy w ilości godzin nie przekraczającej 1,5 obowiązującego wymiaru, jednak w stosunku do nauczycieli studiujących taka ewentualność powinna być wykluczona. Nauczyciele obciążeni pracą lekcyjną ponad obowiązujący wymiar często mają też szereg zajęć pozalekcyjnych i prac społecznych w środowisku. W takich wypadkach zachodzi obawa, czy studia nie odbywają się kosztem jakości tej pracy.

Tabela 7

LICZEBNOŚĆ POSZCZEGÓLNYCH GRUP

	liczba słuchaczy			Razem
	I grupy	II grupy	III grupy	
historia WSN	24	14	12	50
fil. polska WSP	17	25	3	45
naucz. pocz. WSN	34	20	5	59
fil. polska WSN	23	17	6	46
RAZEM	98	76	26	200

Prawidłowemu łączeniu pracy i nauki sprzyja też zatrudnienie nauczyciela zgod-  
nie z jego studiami i dotychczasowym przygotowaniem.

Analizując przydział przedmiotów nauczania podzielono badaną zbiorowość na 3 grupy. Do I grupy zaliczono tych nauczycieli i dyrektorów szkół, których przydział przedmiotów pokrywa się całkowicie z kierunkiem studiów, oraz wizytatorów rejonowych i przedmiotowo-metodycznych; do grupy II zaliczono nauczycieli, którzy w większości (tzn. powyżej 50%) mają przydział przedmiotów zgod-

ny z kierunkiem studiów; do grupy III zaliczono nauczycieli, których przedział przedmiotów jest zupełnie lub w większości (tzn. powyżej 50%) niezgodny z kierunkiem studiów. Liczebność poszczególnych grup przedstawia tab. 7.

A więc połowa słuchaczy (51%) obok swojej specjalności uczy różnych innych przedmiotów nie mając odpowiedniego przygotowania. W tym 26 osób (to jest 13%) znajduje się w sytuacji bardzo niekorzystnej, ponieważ zupełnie lub prawie zupełnie nie uczą przedmiotu, do którego przygotowują się poprzez studia zaoczne. W takich wypadkach oczywiście szkoła nie może oczekiwać od nauczyciela doskonalenia własnej pracy zawodowej.

W porównaniu z innymi kierunkami najbardziej nieracjonalnie zatrudnieni są słuchacze IV roku filologii polskiej i II roku historii (WSN), którzy obok przedmiotów kierunkowych uczą prawie wszystkich innych.

I tak spośród 45 słuchaczy IV r. fil. polskiej:

5 osób uczy wf w klasach starszych

5 osób — języka rosyjskiego

5 osób — zajęć praktyczno-technicznych

3 osoby — geografii

12 osób — wychowania plastycznego

4 osoby — matematyki w klasach młodszych i starszych

3 osoby — historii, 2 — przyrody, 3 — wychowania muzycznego oraz po jednej osobie — fizyki i historii.

Sytuacja na historii (WSN) statystycznie wygląda nieco lepiej, ale po szczegółowym rozpatrzeniu grupy I (tab. 7) okazuje się, że zaliczono do niej 17 dyrektorów szkół, którzy uczą w małym wymiarze, i 6 wizytatorów. A więc tylko 1 nauczyciel jest zatrudniony w pełni zgodnie ze swoimi kwalifikacjami. Wszyscy pozostali uczą obok historii i wychowania obywatelskiego następujących przedmiotów:

8 osób — geografii, 5 osób — języka polskiego, po 4 osoby biologii i zajęć praktyczno-technicznych, 3 osoby — klasy młodsze w całości, 3 osoby — wychowania fizycznego, po 2 osoby — matematyki i wychowania plastycznego, po 1 osobie — języka rosyjskiego i przysposobienia obronnego.

Wnioski nie są optymistyczne. Takie przypadki muszą przynosić szkody naszemu szkolnictwu. Szukanie dróg rozwiązania tego problemu — zresztą nie tylko w stosunku do nauczycieli studiujących — jest dziś sprawą pilną, bo decydującą o efektywności pracy szkoły.

#### b) Prace pozalekcyjne wykonywane w szkole lub dla środowiska nauczycielskiego

Praca zawodowa nauczycieli to nie tylko prowadzenie lekcji. Do obowiązków zawodowych należą też inne prace wykonywane w szkole, jak: wychowawstwo klasy, współpraca z rodzicami, opieka nad klasopracownią lub pracownią, prowadzenie drużyny harcerskiej lub innej organizacji młodzieżowej, opieka nad kołem zainteresowań, organizowanie imprez i uroczystości szkolnych, wyjazdy z młodzieżą na wycieczki itp. Prace te są niekiedy błędnie zaliczane do tzw. prac społecznych, ponieważ nie istnieją ścisłe granice obowiązków nauczycielskich w tym zakresie. Praktyka wykazuje również, że obciążenie tymi pracami — nieraz bardzo absorbującymi — jest niejednakowe. Nauczyciel studiujący zaocznie nie jest i nie może być całkowicie zwolniony z tych obowiązków. Jako wychowawca, musi współpracować z rodzicami, interesować się warunkami domowymi i postępami swoich uczniów, organizować dla nich imprezy i wycieczki. W szkole, gdzie jest on jedynym specjalistą w zakresie danego przedmiotu, musi też opiekować się kołem zainteresowań lub klasopracownią. Wśród prac pozalekcyjnych musimy więc wyróżnić te,

od których nauczyciel nie może być zwolniony mimo studiów, i takie, w których może być zastąpiony przez innego.

W tabeli 8 zestawiono prace wykonywane przez słuchaczy najczęściej, nie uwzględniając rzadziej wymienianych takich, jak: współpraca z Ośrodkiem Metodycznym (obecnie IKN), organizowanie konkursów okolicznościowych na terenie szkoły, opieka nad salą patrona, prowadzenie ogniska przedszkolnego, koła TPD, akcja „szklanka mleka”, dekoracja szkoły, kierowanie kursem ogólnokształcącym dla dorosłych, prowadzenie związku drużyn ZHP na terenie całego powiatu, indywidualna pomoc w nauce uczniom słabym i zaniedbanym.

Gdyby wszystkie te zajęcia pozalekcyjne podzielić równo między wszystkich słuchaczy, to wypadłoby na każdego po 5 zajęć różnego rodzaju. Ale wiadomo, że w praktyce tak nie jest. Są słuchacze zwolnieni nawet z obowiązków wychowawcy, inni poza tą funkcją nie są obarczani żadnymi obowiązkami, ale u niektórych można naliczyć około 10 różnych prac pozalekcyjnych w szkole i środowisku.

Najczęstszym obowiązkiem pozalekcyjnym badanych słuchaczy są wszelkie zajęcia związane z pełnieniem funkcji wychowawcy klasowego (71%). W tym 9% (18 osób) opiekuje się dwiema klasami.

O ile konieczność pracy wychowawczej z jedną klasą nie budzi zastrzeżeń, to już

Tabela 8

## ZAJĘCIA POZALEKCYJNE

Rodzaj zajęć	l. słuchaczy
wychowawstwo klasy	142
pomoc w inwentaryzacji	87
opieka nad kołem zainteresowań	84
organizowanie imprez i wieczorków	75
przewodnictwo zespołu samokształceniowego	63
opieka nad klasopracownią	58
prowadzenie szerepu lub drużyny ZHP	51
pełnienie funkcji w ZNP	39
wyjazdy z młodzieżą w niedziele i święta do teatru lub na wycieczki	31
opieka nad samorządem szkolnym	30
przewodnictwo konferencji	20
praca w komitecie budowy lub remontu szkoły	18
opieka nad kołem PCK	17
organizowanie zajęć sportowo-turystycznych	16
opieka nad biblioteką	13
opieka nad spółdzielnią uczniowską	11
opieka nad SKO	9
prowadzenie uniwersytetu dla rodziców	7
pisanie kronik i referatów	77
prowadzenie chóru	6



nieporozumieniem wydaje się obciążanie studującego nauczyciela obowiązkami wychowawcy dwu klas.

Do innych najczęściej wykonywanych prac należą: opieka nad kołem zainteresowań, pisanie kronik i referatów, organizowanie imprez i wieczorków, opieka nad klasopracownią, przewodnictwo zespołu samokształceniowego, prowadzenie drużyny harcerskiej lub zachowej oraz pomoc w inwentaryzacji. Obok pracy wychowawcy klasowego najbardziej absorbującym zajęciem jest opieka nad drużyną lub zespołem ZHP. W rozpatrywanej grupie pracę tę wykonuje 25% słuchaczy. Najczęściej są to nauczyciele klas młodszych. Praca z drużyną zachową czy harcerską jest zajęciem, z którym nauczyciel wiąże się na dłuższy okres czasu, wymaga systematycznego zaangażowania, organizowania imprez, akcji, wycieczek itp. W pracy tej wytwarzają się z reguły silne więzi uczuciowe, które powodują, że mimo studiów nauczyciel z niej nie rezygnuje. Niekiedy jednak dyrekcja szkoły nie licząc się z możliwościami nauczyciela — narzuca mu te obowiązki. Świadczy o tym wypowiedź nauczyciela: „Nie interesują mnie sprawy harcersstwa, a mimo to zmuszony zostałem do opieki nad tą organizacją” (nr 194). Z uwagi na wyjątkowe znaczenie i charakter pracy z drużyną harcerską nauczyciel, który wykonuje ją z powodzeniem, powinien być zwolniony od wszelkich innych obowiązków pozalekcyjnych w szkole, a może nawet odciążony od zajęć lekcyjnych przez dodatkową zniżkę godzin.

Opiekę nad kołami zainteresowań w mniejszych szkołach najczęściej sprawują studujący nauczyciele, gdyż są jedynymi specjalistami w danej dziedzinie. Ale bywa i tak, że w dużej szkole miejskiej studujący nauczyciel może najwięcej wnieść do pracy koła zainteresowań, bowiem sam na bieżąco poszerza wiedzę w danej dziedzinie.

Oprócz kół zainteresowań tzw. przedmiotowych prowadzone są przez słuchaczy różne inne, np. sportowo-turystyczne, SKS, koła recytatorskie, teatralne itp. Często poprzez te zajęcia nauczyciele realizują swoje własne zainteresowania. I tak np. wśród słuchaczy IV r. fil. polskiej 10 osób prowadzi koło polonistyczne, 9 osób — koło recytatorskie oraz pojedyncze osoby — koło sportowe, Szkolne Koło TPPR, LOK, zespół regionalny, koło malarstwa i rzeźby. Co trzeci słuchacz pełni funkcje przewodniczącego zespołu samokształceniowego. Szkoła bowiem oczekuje, że nauczyciel zdobywający wyższe wykształcenie potrafi wpłynąć korzystnie na samokształcenie i doskonalenie pracy pozostałych nauczycieli.

Niepokoić może dość znaczny procent (43,5%) słuchaczy zaangażowanych do pomocy przy inwentaryzacji. Wprawdzie są to prace wykonywane sporadycznie, najczęściej 1 raz w roku, niemniej jednak trudno pogodzić się z koniecznością zatrudnienia tymi zajęciami nauczycieli studujących zaocznie. Przy odpowiedniej organizacji pracy w szkole i dobrej woli dyrekcji taka konieczność może być zupełnie zlikwidowana.

Jak wynika z przedstawionych materiałów, studujący nauczyciele nie są wyłączeni z prac pozalekcyjnych w szkole. Wykonują je nawet niejednokrotnie w zbyt dużym zakresie. Przykładem może być nauczycielka (nr 196) — słuchaczka IV r. fil. pol. — pracująca w szkole podstawowej o 37 nauczycielach — wychowująca 2 własnych dzieci, która wprawdzie uczy tylko 20 godzin tygodniowo, ale ponadto jest wychowawczynią klasy VII, prowadzi drużynę zachową, opiekuje się samorządem szkolnym, prowadzi koło polonistyczne, wyjeżdża z młodzieżą do teatru i na wycieczki (w niedziele i święta), pomaga w prowadzeniu kroniki szkoły, pełni funkcje w ZNP oraz organizuje imprezy i wieczorki. Podobnych przypadków jest więcej. Zdarzają się też osoby, które wyliczają większy zakres swoich obowiązków pozalekcyjnych.

W obecnej sytuacji, gdy tak duża ilość nauczycieli ma podjąć studia, konieczna jest dokładniejsze regulowanie ich obowiązków zawodowych. Jeśli nauczyciel po-

dejmujący studia jest wychowawcą klasy, to zasadniczo nie powinien wykonywać prac pozalekcyjnych, które wymagają stałego zaangażowania. Mogłyby mieć natomiast powierzane obowiązki związane z pewnymi akcjami występującymi sporadycznie. Natomiast w przypadku gdy z racji swego przygotowania lub osobistych zamiarów wykonuje stałe prace pozalekcyjne — mające duże znaczenie dla szkoły lub środowiska — mogłyby otrzymać dodatkową zniżkę godzin.

### Zaangażowanie w życie środowiska

Z zawodem nauczycielskim związane jest nierozłącznie zaangażowanie społeczno-ideowe w życie środowiska. Okres studiów ogranicza wprawdzie ten rodzaj aktywności, ale w wielu wypadkach zaangażowanie w ubiegłych latach zobowiązuje. Z wypowiedzi słuchaczy wynika, że pełnią oni w swoim środowisku rozliczne funkcje i obowiązki. Najbardziej są nimi obciążeni nauczyciele wiejscy, bez których nie odbywa się żadna akcja środowiskowa. Większość słuchaczy, bo aż 65,5% jest zrzeszonych w PZPR, około 3% w ZSL i SD, wielu pełni odpowiedzialne funkcje partyjne. Niektórzy słuchacze — obok przynależności do Partii — czynnie działają w kręgach instruktorskich lub Komendzie Hufca ZHP, Zarządzie Wojewódzkim ZMS lub SZMW.

Najczęstsze obowiązki środowiskowe słuchaczy wyszczególnione zostały w tabeli 9. Oprócz tych prac pojedyncze osoby wymieniły następujące zajęcia: działalność w kółku rolniczym i OSP, dowodzenie terenowym oddziałem samoobrony, przew. Komisji Kultury i Oświaty GRN, przew. Społecznej Rady Klubokawiarni, społeczny kurator sądowy, przew. komitetu budowy drogi, org. przedstawień z dorosłymi, społeczne prowadzenie wycieczek (z dorosłymi), praca w Kole Gospodyń Wiejskich, przew. TPD, członek komisji młodzieżowej przy Zarządzie Woj. PCK.

Tabela 9

#### PRACE NAUCZYCIELI W ŚRODOWISKU

Rodzaj zajęć	l. słuchaczy
opieka nad kołem ZMS lub SZMW	21
pełnienie funkcji w radach narodowych	30
pełnienie funkcji w organach partii	52
prowadzenie szkolenia partyjnego	46
„honorowa” pomoc w nauce znajomym	58

Podobnie jak w przypadku prac pozalekcyjnych, zaangażowanie nauczycieli w życie środowiska jest bardzo różnorodne. Około 25% słuchaczy oprócz ew. przynależności do organizacji partyjnej nie angażuje się w życie środowiska i prace dla niego. Są to najczęściej nauczyciele szkół podstawowych i średnich w większych miastach. Największe natomiast zaangażowanie widzimy u nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich, a zwłaszcza u dyrektorów tych szkół.

### Własne zamiłowania i hobby

Pomimo tylu rozlicznych obowiązków niektórzy słuchacze znajdują czas na realizację własnych zamiłowań. Często są one związane z pracą w szkole lub środowisku. W tym zakresie mężczyźni mają większe możliwości niż kobiety, które najczęściej czasu poza pracą i nauką poświęcają na prowadzenie domu i wychowywanie własnych dzieci.

Około 26% słuchaczy podaje, że mimo studiów realizuje — chociaż w stopniu ograniczonym — własne zamiłowania i ulubione zajęcia. Realizacja tych zamiłowań nie jest bez znaczenia, zarówno dla osobowości nauczyciela, jak i dla szkoły, w której pracuje. Swoje zamiłowania przekazuje on uczniom, wzbogaca ich osobowość i rozwija zainteresowania poznawcze. Do zajęć wykonywanych z zamiłowania zaliczają słuchacze następujące: gra na instrumencie, udział w kole tanecznym i muzykalniającym przy ZNP, malarstwo i rysunek, organizowanie imprez z harcerzami, praca w muzeum jako przewodnik, spotkania z pisarzami i ciekawymi ludźmi, historia współczesna, prowadzenie konkursów recytatorskich w szkole, udział w drużynie piłki ręcznej, teatrzyk kukielkowy w szkole, praca w kole przewodników górskich, teatr i film, nauka języków obcych, prowadzenie zespołu muzycznego w ognisku zajęć pozaszkolnych, numizmatyka, prowadzenie sekcji piłki nożnej w ramach SKS, udział w chórze ZNP, praca w klubie sportowym i zespole amatorskim, prowadzenie obozów wędrownych z młodzieżą, turystyka piesza, gromadzenie eksponatów muzealnych i książek, udział w sekcji tenisa stołowego, praca na działce, nauka młodzieży szkolnej jazdy na łyżwach, współpraca z kołem SZMW, pszczelarstwo, filatelistyka, ankietier Ośrodka Badania Opinii Publicznej PR.

### Wpływ studiów na ograniczenie aktywności społecznej i zawodowej

34% badanych słuchaczy podaje, że w czasie studiów nie mogli zrezygnować z żadnych obowiązków na terenie szkoły i środowiska, a nauka odbywa się głównie kosztem ich rozrywek kulturalnych, życia rodzinnego i towarzyskiego. „Nie mogłam zrezygnować z żadnych zajęć pozalekcyjnych i społecznych, bo nikt moich próśb nie uwzględniał. W domu musiałam część obowiązków przenieść na męża i najbliższą rodzinę” (nauczycielka szk. podst. na wsi — nr 156). Najczęściej jednak nadmierna ilość zajęć wpływa na obniżanie się ich jakości. „Nie zrezygnowałam z żadnych zajęć, gdyż nie zwolniono mnie z nich. O wiele gorzej pracuje teraz drużyna harcerska, którą muszę prowadzić” (naucz. szkoły podst. na wsi — nr 164). Nauczyciele, którzy w czasie studiów są obciążeni dużą ilością zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych — często wbrew swej woli — dostrzegają także obniżanie się poziomu ich pracy dydaktycznej. „W czasie studiów nie zwolniono mnie z żadnych obowiązków. Ze względu na dużą liczbę godzin tygodniowo (40) i różne przedmioty, moje przygotowanie jest o wiele gorsze niż poprzednio” (naucz. szk. podst. na wsi — nr 88).

Pozostali słuchacze — w większości — świadomie dokonali wyboru i zrezygnowali z pewnych obowiązków, chociaż nie zawsze było to mile widziane przez władze szkolne.

Praca z drużyną zachową lub harcerską, opieka nad kołem zainteresowań, godziny ponadwymiarowe, prowadzenie szkolenia partyjnego, funkcje partyjne i związane — to czynności absorbujące przez cały rok. Dlatego zostały najczęściej przekwane w czasie studiów zaocznych. Wielu nauczycieli musiało ponadto bardzo ograniczyć rozrywki kulturalne i zajęcia związane z realizacją własnych zamiłowań, np. udział w chórze i pracy koła artystycznego przy ZNP, turystyka i wycieczki.

kino, teatr, literatura piękna. „Zrezygnowałam z licznych rozrywek, np. oglądania telewizji i głębszego studiowania ulubionych czasopism, z wyjazdów do teatru, kina, spotkań towarzyskich i licznych prac związanych z prowadzeniem domu” (nr. 189).

Zdecydowana większość uważa, że odbywają swoje studia kosztem życia prywatnego. „Nawet przy niższej liczbie godzin i wolnym dniu, czasu na prowadzenie domu i wychowanie własnych dzieci pozostaje niewiele” (nr 128). Często też możliwość nauki zawdzięczają słuchacze wyrozumiałości i pomocy ze strony najbliższej rodziny.

### Wnioski końcowe

Studia zaoczne mobilizują nauczyciela do lepszej organizacji pracy i umiejętnego wykorzystywania czasu wolnego, ale też ograniczają znacznie realizację zamiarów pozazawodowych i rozrywki kulturalnej. Nie wpływają jednak w sposób istotny na aktywność zawodową i społeczną, chociaż pewne ograniczenia w tym zakresie są konieczne. Właściwa organizacja pracy w szkole, odciążenie nauczyciela od czynności, które mogą być wykonane przez inne osoby, i wreszcie zmniejszenie liczby godzin — znacznie łagodzą trudności studiujących i przyczyniają się do podniesienia efektywności ich pracy. Niedyskusyjnym wydaje się postulat bezwzględnego zakazu zatrudniania nauczyciela studiującego w godzinach ponadwymiarowych.

Niedopuszczalne jest także przydzielanie kilku różnych przedmiotów, do których nauczyciel nie ma przygotowania, oraz obarczania obowiązkami wychowawcy dwu klas. Zasada powinna stać się przywilejem 1 dnia wolnego w tygodniu na wyjazdy do uczelni i biblioteki. Nie wszystko bowiem, co w sytuacji obecnej funkcjonuje jako rozwiązanie prowizoryczne, może istnieć nadal. Studia zaoczne nie mogą powiększać szeregow ludzi zmęczonych, zniechęconych do pracy. Dlatego władze szkolne muszą nie tylko wytypować na studia, ale też racjonalnie zaplanować przydział obowiązków oraz system ulg dla studiujących masowo nauczycieli.

## ZBIGNIEW ZABOROWSKI: STOSUNKI MIĘDZYLUDZKIE A WYCHOWANIE Nasza Księgarnia 1972

Książka — jak sam tytuł sygnalizuje — poświęcona jest stosunkom międzyludzkim. Jest to problematyka szeroka oraz złożona i trudna do ujęcia w jednej pozycji.

Autor wybrał do analizy te zagadnienia, które szczególnie są ważne w obecnej dobie. Stanowisko to wyjaśnia we wstępie mówiąc, że „przedmiotem uwagi czyni się tylko niektóre istotniejsze ich formy i układy szczególnie ważne z punktu widzenia funkcjonowania ustroju socjalistycznego i szeroko podjętego wychowania w duchu socjalistycznej moralności” (str. 5).

Książka Z. Zaborowskiego ukazała się nakładem wydawnictwa „Nasza Księgarnia”, w ilości 5000 egzemplarzy. Książka zawiera 230 stron, a treść jej zawarta jest w dwóch częściach, poprzedzonych wstępem. Analizując treść książki staram się ująć te elementy, które stanowią jej trzon, aby tą drogą zachęcić do zapoznania się i przestudiowania całości rozważań Autora.

Wstęp zawiera omówienie czynników i warunków determinujących przekształcanie stosunków międzyludzkich w naszym kraju. W analizie powyższego zagadnienia wychodzi Autor z założenia, że stosunki międzyludzkie, jako integralny element życia społecznego, należy rozpatrywać w powiązaniu ze strukturą ekonomiczno-społeczną, sferą ideologii, wychowania i kultury. W oparciu o to założenie zostały omówione czynniki cywilizacyjne, strukturalno-społeczne, kulturalno-społeczne i psychologiczne. Działanie powyższych czynników dokonuje się we wzajemnym powiązaniu i zależności. Stąd „Stosunki międzyludzkie są funkcją złożonego zespołu różnej kategorii czynników i warunków” (str. 10).

W uwagach do części I przeprowadza Autor analizę pojęcia „stosunki międzyludzkie” i „stosunki społeczne”. Są to podstawowe terminy, którymi Autor operuje w treści całej książki. Oba te terminy używane są zamiennie w zależności od tego, jakie czynniki dominują w analizowanym układzie stosunków. Przy podkreślaniu treści psychologicznych i personalnych stosowany jest termin „stosunki międzyludzkie”, a w przypadku znów treści społeczno-kulturalnych występuje termin „stosunki społeczne”. Część I poświęcona jest szerokiemu wachlarzowi zagadnień, gdzie na pierwszym miejscu postawione jest zagadnienie ideologicznych podstaw kształtowania stosunków międzyludzkich.

Charakter ustroju socjalistycznego wymaga nie tylko doskonalenia bazy ekonomicznej, ale również kształtowania nowych stosunków międzyludzkich, które ukierunkowywać powinna formuła K. Marksa: „Człowiek jest najwyższą istotą dla człowieka” (cyt. Autora str. 16). Wskazując również na stwierdzenie K. Marksa, że jednostka ludzka jest „całokształtem stosunków społecznych”, Autor szczególną uwagę skierowuje na problem alienacji w stosunkach społecznych, czyli negatywnej determinacji osobowości przez stosunki społeczne.

Następnym problemem szeroko ujętym w części I jest analiza psychospołecznej struktury stosunku społecznego. Konieczność omówienia powyższego zagadnienia wyjaśnia Autor następującymi słowami: „Właściwie rozumienie funkcjonowania

stosunków społecznych i związane z nim efektywne regulowanie tych stosunków wymaga znajomości istotnych elementów składających się na ich psychospołeczną strukturę, zależności łączących te elementy oraz mechanizmów występujących w tych stosunkach" (str. 26). Składniki i mechanizmy stosunku społecznego nierozzerwalnie związane są z obiektywnymi warunkami, które stwarzają normy i role społeczne, toteż problem norm społecznych i problem zależności ról jest jednym z punktów treści poświęconej psychospołecznej strukturze stosunku społecznego.

Charakterystyka psychologicznych składników stosunku obejmuje takie składniki, jak:

- percepcja
- postawy emocjonalne
- cechy i mechanizmy osobowościowe.

Percepcja, dostarczając nam materiału rzeczowego o ludziach, z którymi się stykamy, staje się w dużym zakresie podstawą naszego stosunku do innych osób. Ponieważ uzależniona jest ona od wielu czynników osobowościowych spostrzegającego, może więc być bardziej lub mniej ścisła i rzetelna. Stąd jej oddziaływanie może być negatywne lub pozytywne na wzajemne stosunki międzyludzkie.

Duży wpływ na charakter tych stosunków mają postawy emocjonalne partnerów, w ramach których istnieje, według koncepcji Autora, tendencja do wyrównania i symetryzacji. Osobowość partnerów stosunku społecznego wywiera wyraźny wpływ modyfikujący na tenże stosunek. W tym szczególnie znaczenie odgrywa obraz świata i obraz własnej osoby, jaki posiada jednostka oraz jej system potrzeb i charakter. Te elementy wyraźnie zabarwiają percepcję innych ludzi i w ten sposób rzutują na stosunki społeczne. Omówieniu tych zależności Autor poświęca wiele miejsca, aby następnie przejść do wyjaśnienia sytuacji, w której działają wspomniane czynniki. Wpływ ich dokonuje się w toku kontaktu partnerów, czyli w interakcji. W analizie procesu interakcji Autor prezentuje stanowisko R. F. Balesa i T. Leary'ego.

Rozdział poświęcony mechanizmom funkcjonowania stosunków międzyludzkich zawiera wiadomości dotyczące takich mechanizmów, jak:

- nagrody i kary, rozumiane jako zachowanie nagradzające lub karzące partnerów interakcji,
- dysonans poznawczy, czyli napięcie poznawcze, powstające pod wpływem niezgodności postaw, przekonań i oczekiwań partnerów interakcji,
- równowaga wewnętrzna, co należy rozumieć jako istniejącą tendencję do powstawania zgodności wzajemnego stosunku partnerów interakcji,
- podobieństwo postaw, które „zwłaszcza w zakresie ważnych dla partnerów spraw, sprzyja w wytwarzaniu pozytywnych postaw uczuciowych i umacnianiu stosunku" (str. 49),
- dopełnianie się potrzeb partnerów interakcji,
- wyrównanie postaw emocjonalnych, stanowiące podstawowy mechanizm w procesie przystosowania się partnerów,
- nastawienie psychiczne, które Autor rozpatruje z punktu widzenia teorii gier,
- motywacja.

Rozdział zatytułowany „Normatywny model stosunku społecznego" preferuje wzorcowy stosunek społeczny głównie z psychologicznego punktu widzenia. Jako pewien model normatywny może on spełniać doniosłą rolę w doskonaleniu stosunków społecznych. „Zestawiając realne stosunki z modelem normatywnym można określić, jakie mechanizmy i elementy stosunku funkcjonują nieprawidłowo, jakie ogniwa trzeba skorygować, «wyregulować» lub przekształcić, by stosunki ułożyły się prawidłowo" (str. 69).

W analizie modelu stosunku społecznego Autor uwzględnia następujące elementy:

- ścisła, obiektywna ocena wzajemna partnerów stosunku,
- poprawna wzajemna łączność,

- zachowanie nie godzące w potrzeby partnera, a przy tym wyrażające troskę o niego,
- pozytywne uczucie do partnera.

Współzycie ludzi we współczesnej cywilizacji staje się coraz bardziej złożone. Człowiek coraz bardziej uzależniony jest od innych i stąd różne sytuacje, które często godzą w jego potrzeby i plany. Warunki tego typu stają się podstawą do różnych zakłóceń zarówno w samopoczuciu jednostki, jak i w stosunkach interpersonalnych. W takich sytuacjach dochodzi do głosu mechanizmy typu frustracyjnego i tym za zadaniem poświęcony jest jeden z rozdziałów. Autor wskazuje na sposoby walki z frustracją, która jest czynnikiem destruktywnym w stosunkach międzyludzkich.

Szybkemu wzrostowi ekonomicznemu nie dotrzymuje kroku wzrost kształtowania postaw społecznych, co doprowadza do częstych objawów niskiej kultury współzycia i do niewłaściwych stosunków międzyludzkich. Do najczęściej spotykanych objawów w tym zakresie zaliczyć należy zmniejszenie wrażliwości na drugiego człowieka, nadmierne przewrażliwienie na punkcie własnej osoby, dużą impulsywność i pobudliwość, odemocjonalizowanie kontaktów międzyludzkich. Powyższe objawy niskiej kultury deformują stosunki międzyludzkie, tworząc mniej lub bardziej trwałe układy psychospołeczne, do których Autor zalicza: obiektywną nieżyczliwość, stosunki konfliktowe, stosunki klikowe i dyskryminacyjne.

Wśród treści części I książki na szczególną uwagę zasługuje rozdział poświęcony doskonaleniu stosunków międzyludzkich, zawierający program przebudowy i doskonalenia tyżże stosunków. Działalność, zmierzająca ku poprawie stosunków społecznych, powinna opierać się na personalizacji i humanizacji stosunków oraz na ich racjonalizacji. W tym procesie doskonalenia mogą być stosowane różne formy i techniki, a przede wszystkim system wzorów i przykładów. Inną formą istotną, którą Autor zalicza do jak najbardziej skutecznych, może być przemyślany system nagradzania zachowań społecznie konstruktywnych i przeciwnie — karania zachowań destruktywnych. Poza tym istotne znaczenie może odegrać wpływanie na przekształcanie indywidualnych postaw, potrzeb i motywacji jednostek, w czym szczególna rola przypada indywidualnej pracy nad sobą, do czego jednostki powinny być w różny sposób zachęcane i wprowadzane poprzez szerzenie wiedzy psychologicznej.

Dwa ostatnie rozdziały części I poświęcone są stosunkom międzyludzkim w zakładach pracy, które Autor uważa za bardzo istotny element współczesnego życia: „destruktywne układy stosunków międzyludzkich nabierają szczególnej wagi w zakładach pracy — hamują produkcję, opóźniają postęp ekonomiczny” (str. 3). Poza tym współczesny zakład pracy „jest miejscem, gdzie dokonuje się w różnym stopniu proces kształtowania osobowości socjalistycznej”. Zakład pracy obok funkcji rzeczowych realizuje też zadania społeczno-polityczne i zadania wychowawcze, a te ostatnie polegają na kształtowaniu postaw społecznych. Rozważania związane z tym problemem Autor, odwołując się do badań socjologów, skupia wokół struktury formalnej i nieformalnej zakładu pracy. W analizie tej szczególnie miejsce znajduje problem kierownictwa, jak również identyfikacja pracowników z zakładem. Odnośnie kształtowania socjalistycznego modelu stosunków międzyludzkich w pracy, Autor wysuwa dwa programy: 1) pozytywny, 2) korektywny, dotyczący zwalczania i ograniczania stosunków destruktywnych aktualnie funkcjonujących. W oparciu o ogólną teorię zachowania Autor przedstawia istotne przesłanki, na których powinien oprzeć się program kształtowania stosunków międzyludzkich, a do metod, jakie w tym procesie mogą odegrać doniosłą rolę, zalicza:

- demokratyczny styl kierownictwa
- samorząd robotniczy
- odpowiedni tryb załatwiania skarg
- wykorzystanie środków typu socjotechnicznego
- stosowanie środków specjalistycznych.

Część drugą książki poświęca Autor zagadnieniom wychowania interpersonalnego w szkole, a ponieważ uważa, że klasa szkolna ma jak największe dane, aby spełniać zadania tegoż wychowania, szczególną więc uwagę skupia na problematyce dotyczącej klasy.

Tematykę tej części zaczyna Autor od określenia wychowania interpersonalnego, które uważa za najbardziej sprzyjające optymalizacji procesu wychowania. Zawiera ono w sobie postulat koordynacji, harmonizacji i oddziaływania wszystkich czynników wychowawczych, a integratorem tych wpływów, według Autora, powinna być szkoła środowiskowa i jej nauczyciele. Wychowanie integralne należy ujmować również od strony samego dziecka i obejmować całokształt jego osobowości. Charakterystyka wychowania integralnego, jak najbardziej pożądanego ze względu na konieczność przygotowania młodzieży do życia w zmieniającej się terażniejszości, jak i do życia w zmienionej przyszłości, stanowi dla Autora tło dla przedstawienia jednostronnych stanowisk i koncepcji, dotyczących praktyki wychowawczej. Daje im nazwę fetyszów pedagogicznych. Założenia poszczególnych koncepcji są oczywiście słuszne, lecz nie uwzględniają wszystkich elementów oddziaływania wychowawczego, nie mogą dać wyników pożądaných w przygotowaniu współczesnego człowieka. Cel ten można osiągnąć jedynie przez zwarty, efektywny system wychowawczy, a wśród jego elementów według Autora centralnym składnikiem jest wychowanie interpersonalne, które traktuje jako integralny element wychowania moralno-społecznego. „Wychowanie interpersonalne obejmuje zespół metod i czynności mających na celu przygotowanie dzieci i młodzieży do nawiązywania i utrzymywania konstruktywnych stosunków interpersonalnych zarówno w grupie, jak i poza grupą oraz przygotowanie ich do twórczej, efektywnej współpracy i do zgodnego współżycia z innymi ludźmi” (s. 142).

Podkreślenie roli wychowania interpersonalnego w obecnej dobie i wskazanie możliwości, tkwiących w szkole w zakresie realizacji zadań w tej dziedzinie wychowania, to treść rozdziału zatytułowanego „Wychowania interpersonalne — integralnym składnikiem systemu wychowawczego”. Dwa rozdziały części drugiej Autor poświęca stosunkowi wychowawczemu, który ujmuje jako relację między wychowawcą a wychowankiem. Dopatrując się wielu cech wspólnych stosunku wychowawczego ze stosunkiem psychoterapeutycznym, Autor wiele miejsca poświęca analizie psychoterapii, aby na tym tle wskazać elementy rzeczowe i psychospołeczne, występujące w stosunku wychowawczym. Interpretacja rzeczowych i psychospołecznych aspektów stosunku wychowawczego doprowadza Autora do stwierdzenia, że oddziaływanie wychowawcze winno być plastyczne, dostosowane do celu, warunków i tworzywa, jakim jest osobowość wychowanka. Autor szczególnie zajmuje się psychologiczną analizą stosunku wychowawczego. Obejmuje ona podstawowe czynniki, określające tenże stosunek od strony psychologicznej.

Są to:

- 1) osobowość nauczyciela,
- 2) ocena uczniów i ich warunków życiowych przez nauczyciela,
- 3) stosunek emocjonalny nauczyciela do uczniów,
- 4) świadoma technika pedagogiczna i taktyka.

Dalsze rozważania Autora w następnym rozdziale dotyczą doniosłości życzliwości w procesie wychowania interpersonalnego. Zapoznajemy się ze szczegółową analizą tego problemu w odniesieniu do szkoły, gdzie szczególna rola przypada życzliwym, pozytywnym relacjom wychowawcy z wychowankiem. Szczególnym punktem zainteresowania Autora jest nauczyciel, który, jak wiemy, spełnia kierowniczą rolę w wychowaniu. Problem życzliwych relacji interpretowany jest przez Autora w oparciu o opracowaną przez siebie koncepcję wyrównania postaw. Z problemu życzliwych relacji między nauczycielem a uczniem oraz pomiędzy samymi uczniami w klasie Autor wysuwa pytanie, „jaką postać powinny przybierać stosunki nauczy-



ciela z uczniami oraz za pomocą jakich form i środków można regulować i doskonalić stosunki wzajemne między uczniami?" Odpowiedź na to pytanie daje poprzez analizę dwóch podstawowych typów stosunków, czyli autokratycznego i demokratycznego, oraz poprzez analizę podstawowych środków i form kształtujących stosunki interpersonalne, do których zalicza: przekonywanie, wiedzę psychologiczną i społeczną, dyskusję, psychoterapię, terapię zabawową, socjodramat, warunkowanie instrumentalne, samorząd uczniowski, grupy na wół formalne, kształtowanie i korektę ról społecznych.

Rozdział ostatni poświęcony jest problematyce wychowania patriotycznego, które wchodzi w zakres wychowania moralno-społecznego na równi z wychowaniem interpersonalnym. Autor widzi ścisły związek wychowania patriotycznego z interpersonalnym i wysuwa twierdzenie, że wychowanie patriotyczne uzależnione jest od efektywnego regulowania i doskonalenia stosunków międzyludzkich i rozwijaniu demokracji socjalistycznej. Odnośnie wychowania patriotycznego Autor analizuje psychologiczną strukturę, założenia procesu wychowania patriotycznego oraz formy, do których zalicza: organizację działalności dzieci, oddziaływanie na świadomość i uczucia za pomocą słowa i obrazów oraz oddziaływanie poprzez przykład i wzory. Szczególne miejsce w wychowaniu patriotycznym przypisuje Autor uczuciom: „zdrowa, konstruktywna postawa patriotyczna charakteryzuje się ekwiwalentną w zasadzie wymianą uczuć i świadczeń między obywatelem a ojczyzną” (str. 205).

Poza zanalizowaną treścią książka zawiera kilka załączników. Autor, wychodząc z założenia, że planowe i systematyczne wychowanie interpersonalne w szkole jest jednym z najważniejszych czynników kształtowania nowych socjalistycznych stosunków międzyludzkich, podaje pewne materiały, które mogą być wykorzystane do oceny postaw i zachowania społecznego uczniów i przez to stać się podstawą analizy rzeczowych oraz emocjonalnych kontaktów nauczyciela z uczniami, a w końcowym efekcie przyczynić się do podjęcia działalności zmierzającej do kształtowania konstruktywnych stosunków interpersonalnych.

Książka Z. Zaborowskiego jest pozycją nadzwyczaj aktualną. Zagadnienia w niej poruszane to zagadnienia wielkiej wagi naszej współczesności. Cały naród żyje sprawami oświaty i wychowania. Istniejący stan nie zadowala większości społeczeństwa, i to nie tylko pod względem organizacyjnym i pod względem wyników w zakresie przygotowania umysłowego, ale również w zakresie przygotowania do zgodnego współżycia i efektywnego współdziałania. Braki w tym zakresie spostrzega się zarówno w wychowaniu rodzinnym, jak i w wychowaniu szkolnym. Książka Z. Zaborowskiego wskazuje zarówno na rolę stosunków interpersonalnych w życiu społeczeństwa na każdym odcinku, jak i na objawy niepożądanych sytuacji istniejących w tej dziedzinie oraz, co najważniejsze, wskazuje drogi wiodące do usunięcia istniejącego zła, jak również wskazuje na istotne elementy, jakie powinny się znaleźć w systemie wychowawczym. Wychowanie interpersonalne jako główny element wychowania społecznego pozwoli ukształtować stosunki społeczne oparte na wzajemnej życzliwości i zrozumieniu, co doprowadzić może do zgodnego współżycia i współdziałania dla dobra narodu i dobra oraz szczęścia jednostek. Uważam, że praca Z. Zaborowskiego to jak gdyby dalszy ciąg „Raportu o stanie oświaty i wychowania”, a postulaty w niej zawarte powinny być brane pod uwagę w tym ogólnopolskim procesie tworzenia nowego wychowania. Ukazanie się książki w okresie ogólnego zainteresowania sprawami wychowania podnosi jej wartość.

Praca Z. Zaborowskiego uderza wnikliwą orientacją w stosunkach międzyludzkich, a poza tym urzeka czytelnika wielką wiarą w moc wychowania. „Wychowanie jest jedną z istotnych form doskonalenia życia, nieogodzenia się na jego aktualny niedoskonały kształt” — oto wyznanie tejsze wiary przez Autora. Nie jest to prezentowanie stanowiska utopijnego, lecz realizmu pedagogicznego. Konieczność wychowania integralnego w wymiarze społecznym, jak i w wymiarze jednostki jest jak

najbardziej słuszne, gdyż tylko skoordynowane oddziaływanie wszystkich instytucji wychowawczych i oddziaływanie na całokształt osobowości jednostki może dać pozytywne rezultaty. Książka powinna zainteresować wszystkich, którzy interesują się i zajmują wychowaniem młodzieży. Treść zawiera wiele pojęć psychologicznych i pedagogicznych, lecz wszystkie są wyjaśnione i zinterpretowane, co wpływa na właściwe rozumienie omawianych zagadnień. Koncepcja Autora dotycząca wyrównania postaw emocjonalnych, prezentowana już w wielu publikacjach różnych czasopism, na tle całej problematyki staje się jeszcze bardziej przekonująca. O książce Z. Zaborowskiego można pisać wiele dobrego, gdyż napisana jest z pasją i przekonująco. Nasuwa się jednakże myśl, że mogłaby ona z powodzeniem stanowić dwie publikacje: jedna ujmująca zagadnienie stosunków międzyludzkich w zakładach pracy, a druga zagadnienia wychowania interpersonalnego w szkole.

Jeżeli spojrzymy na możliwości urzeczywistnienia wysuwanych postulatów, to nasuwa się wniosek, dotyczący konieczności istnienia we wszystkich zakładach pracy (przynajmniej większych) tzw. psychologów pracy, a w szkołach, proponowanych obecnie, psychopedagogów, których należałoby nastawić do działalności w myśl idei wychowania interpersonalnego. Bez ludzi odpowiednio przygotowanych do kierowania tym procesem trudno mówić o doskonaleniu stosunków międzyludzkich. Popularyzacja wiedzy, dotycząca tej kwestii, jest niewystarczająca. Należy się spodziewać, że ważność sprawy spowoduje, iż program wychowania integralnego i wychowania interpersonalnego stanie się sprawą realną.

*Emilia Badura  
Olsztyn*

## **RYSZARD WROCYŃSKI: EDUKACJA PERMANENTNA**

### **Warszawa 1973, PWN**

Rewolucja naukowo-techniczna, a szczególnie obchodzony w naszym kraju Rok Nauki Polskiej skłaniają nas do stałego kontaktu z książką o wysokich walorach naukowych, literackich, aby:

- 1) własną wiedzę wzbogacić,
- 2) innych do lektury zachęcić.

Współczesny człowiek powinien nieustannie zdobywać wiedzę, uczyć się, aby zrozumieć i uczestniczyć aktywnie w szybkim tempie współczesnego życia. Takie zadania stawia przed nami prezentowana książka.

Do lektury zachęca nas „Wstęp”, w którym Autor pisze:

„Praca niniejsza jest rezultatem wieloletnich studiów nad drogami rozwoju oświaty i myśli pedagogicznej w XIX i XX stuleciu oraz współczesnym uwarunkowaniem procesów wychowawczych i oświatowych” (s. 5).

Autor interesował się spuścizną Henryka Pestalozziego, Herberta Spencera, Jana Władysława Dawida, Stanisława Karpowicza i Heleny Radlińskiej, aby ukazać w dziełach wybitnych pedagogów problem edukacji nieustannej oraz zachęcić do niej najstarszą, średnią i młodą generację naszego społeczeństwa. Edukacja permanentna jest zgodna z psychiką człowieka, który może uczyć się przez całe życie. Edukacja permanentna posiada własną historię, właściwy rytm rozwoju w każdym okresie życia człowieka. W okresie starożytnym i średniowiecza przygotowywała kastę kapłanów i przyszłych rządców państwa. Miała charakter stabilny. Wskutek powolnych zmian w nauce i technice zdobyte wykształcenie w okresie młodości wystarczało człowiekowi na całe życie. Pod wpływem odkryć naukowych i rozwoju

techniki wzrasta tempo edukacji permanentnej. Właściwym propagatorem edukacji permanentnej był Anglik Basil Yeaxlee, autor pracy „Lifelong education” (1924). Edukacja permanentna rozkwita w całej pełni w XX w. Na III Światowym Kongresie Oświaty Dorosłych w Tokio w 1972 r. omawiali ją przedstawiciele 86 krajów, w tym 3-osobowa delegacja polska.

Autor wiele miejsca poświęcił wizji życia w przyszłości. Rysem charakterystycznym obecnych czasów jest postępujący niż demograficzny w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich. Szybkie tempo nauki i techniki podnosi znaczenie nauki, a jednocześnie zwiększa zapotrzebowanie na kadry o wysokich kwalifikacjach do różnych dziedzin życia. Znosi również bariery kulturalne pomiędzy miastem a wsią. Wysokie tempo rozwoju nauki, a szczególnie chemii niesie zagładę środowisku bytu człowieka. Rodzi również pytanie, czy nie należy zahamować tempa rozwoju nauki, a przede wszystkim chemii. Problem ten rozstrzygnąć może tylko sam człowiek.

Rozdział „Człowiek i środowisko zmienne” wykracza poza zasadniczą problematykę książki, zbacza z jej głównego kierunku zagadnień. Posiada jednak związki logiczne. Według Autora rozwój nauki i techniki zwiększy człowiekowi długość wolnego czasu do dyspozycji edukacji permanentnej. Rewolucja naukowo-techniczna ukształtuje nowego, odmiennego człowieka przyszłości. Rysem jej będzie stała ekspansja nauki: szybki wzrost gęstej sieci placówek oświatowo-wychowawczych, jak biblioteki, czytelnie, kluby i świetlice. Szkoła powinna jednak lepiej przygotować uczniów do życia. Aktualne jest ciągle zdanie Seneki: „Non scholae sed vitae discimus”. Powinna coraz lepiej również organizować wolny czas uczniów. Podobne hasło głosiła Komisja Edukacji Narodowej, „aby poza nauką w szkole przeznaczono wolny czas na rozrywkę, a zwłaszcza po obiedzie i wieczorem”. Walory nauki podnosi wielu pedagogów, a wśród nich Stanisław Karpowicz twierdząc, że do zdobycia rzetelnej wiedzy potrzebna jest samodzielna praca i własna aktywność.

Autor w interesujący sposób przedstawił zagadnienie ekspansji wychowawczej. Według tradycji edukacja jest atrybutem młodości, zakłada fundament dla przyszłości jednostek i społeczeństwa. Lecz czy tylko w tym okresie można zdobywać wiedzę? Autor jest zdania, że edukacja permanentna powinna trwać przez całe życie, gdyż stale rozwijają się nauka i technika oraz społeczeństwo. Szkolnictwo przeszłości posiadało inny kształt — posiadało strukturę segmentową. Każdy typ szkoły tworzył pewien segment ustroju oświatowego nie powiązany z innymi segmentami szkolnictwa. Takim segmentem szkolnictwa było szkolnictwo ludowe, którego program nie wykraczał poza naukę czytania, pisanie i rachunków. Współczesny system oświatowy pragnie powiązać wszystkie elementy oraz zorganizować szkołę jednolitą o integralnej strukturze. Charakteryzuje go racjonalna struktura o 3 zespolonych torach:

- 1) tor szkolny — począwszy od przedszkola aż do uniwersytetu,
- 2) tor wychowania — paralelny do szkoły,
- 3) tor dalszego kształcenia realizowany w życiu dojrzałym człowieka.

W naszych czasach rozwinęła się nauka oraz poszerzyły się granice i tereny pracy wychowawczej.

Autor zajmuje się również problemem szkół otwartych, stanowiących ośrodki kulturalny dla wszystkich mieszkańców danego środowiska, dla młodej oraz starszej generacji. Szkoły te pełnią szeroką funkcję. Rozwijają zainteresowania do nauki oraz wychowują. Edukacja permanentna w naszych czasach wymaga stałego kontaktu ze szkołami wyższymi. Kontakt mobilizuje jednocześnie szkoły wyższe do podejmowania nowych badań naukowych, nowych prac dla rozwoju społeczeństwa. Szkoły wyższe powinny zająć się również problemem rozwijania wybitnych talentów młodzieży — przygotowania kadr dla naszej kultury i gospodarki. Szkoły wyższe powinny nieustannie pomagać w modernizacji wiedzy i kwalifikacji poprzez studia podyplomowe. Nie mogą ograniczać się tylko do działalności naukowej w mu-

rach uczelni, lecz również rozwijać naukę poza jej murami (extra mural). Funkcje szkół wyższych stale rozszerzają się. Winny one stać się ogniskami nowoczesnej nauki, promieniować na cały kraj oraz pomagać w przyspieszeniu rytmu życia narodu.

Autor podjął również zagadnienie kształcenia zawodowego. Problem ten staje się jeszcze bardziej aktualny w wieku rewolucji naukowo-technicznej. Szkoła w starożytności przygotowywała uczniów do 2 zasadniczych zawodów — kapłanów i przyszłych rządców państwa. Otwierała jednak bramy tylko dzieciom zamożnych rodziców, gdyż pozostałe wykonywały pracę fizyczną. Szkoła ta nakreśliła ideał tamtych czasów — wychowanie człowieka pięknego i dobrego. Przez gimnastykę kształtowała ciało, a przez muzykę — duszę. W naszych czasach wielu pedagogów również zajmowało się zagadnieniem kształcenia zawodowego. Jan Władysław Dawid wyróżnił wykształcenie ogólne i zawodowe. Gdy wykształcenie ogólne wzbogaca ucznia w wiedzę, to wykształcenie zawodowe przygotowuje jednostkę do pełnienia określonego zawodu w społeczeństwie. Czy kształcenie ogólne i zawodowe są sobie przeciwstawne? Na to pytanie Autor odpowiada następującą definicją:

„Kształcenie ogólne i zawodowe nie pozostają ze sobą w stosunku przeciwstawności. Przeciwnie, stanowią proces wzajemnie się uzupełniający. Kształcenie zawodowe daje zawód, natomiast wykształcenie ogólne stanowi podstawę wykształcenia zawodowego — składnik ogólnej kultury człowieka” (s. 165).

Autor wnikliwie omawia zagadnienie środków masowego przekazu informacji. Uczyniły wielką karierę w naszym stuleciu. Szczególna rola przypada książkom. Edycję książek cechuje wielka eksplozja. Stanowią one jeden z najlepszych środków informacji oraz spełniają ważną funkcję w edukacji permanentnej. Dzięki książkom ta sama myśl wryta na tabliczce woskowej w starożytności przetrwała do naszych czasów i może jeszcze przetrwać stulecia, aktywizując umysł i serce człowieka. Rewolucja przemysłowa w XIX w. udoskonaliła technikę drukarską i zwiększyła edycję książek. Książka współczesna pełni obecnie rozległą funkcję społeczną. Przestała być przywilejem ludzi bogatych i uczonych — przyciąga do księgarń i bibliotek profesorów, studentów i robotników. Rozszerzył się znacznie zakres edukacji — oprócz kształcenia w szkole wzrasta również kształcenie na odległość przy pomocy różnych środków informacji. Pierwsze próby odbyły się w Anglii w latach 1840—1860. Pomimo bujnego rozkwitu radia i telewizji książka nie straciła swych walorów i nadal oddziałuje w sposób wyraźny na rozwój kultury.

Autor nakreślił również perspektywy oświaty permanentnej w naszym kraju. Fundamentem gmachu narodowej kultury będzie powszechna szkoła średnia zorganizowana obecnie przy pomocy szkół gminnych. Gdy w 1918 r. fundamentem polskiej oświaty była szkoła podstawowa, to w 1968 r. (50 lat później) zostanie szkoła średnia. Stanowi start do studiów uniwersyteckich. Można przypuszczać, że szkoła średnia jeszcze bardziej przyspieszy tempo rozwoju edukacji permanentnej. Rozwiną się studia podyplomowe w zakresie wykształcenia ogólnego, zawodowego oraz pożądanых kierunków specjalizacji. Studia podyplomowe unowocześnią kwalifikacje. Do podejmowania edukacji permanentnej przez kadre inżynieryjno-techniczną zachęca uchwała Rządu z kwietnia 1970 r.

Autor nakreślił w ostatnim rozdziale model przyszłej szkoły. Jaki będzie kształt szkoły przyszłości? Wyrasta ona z epoki Odrodzenia, którego ideałem był człowiek humanista, kochający naukę i życie. Na szczeblu podstawowym zmniejszy się liczba małych szkół, natomiast młodzież kształcić się będzie w zbiorczych szkołach (organizowanych obecnie szkołach gminnych). Na szczeblu ponadpodstawowym powstanie jednolita szkoła średnia. Szkołą przyszłości będzie szkoła średnia. Zapewni się jej drożność do wszystkich kierunków studiów w szkołach wyższych. Edukacja permanentna stanowić będzie nurt nauki płynący od dzieciństwa aż do starości. Wielkim czynnikiem w rozwijaniu edukacji permanentnej stanie się szkoła środowiskowa —

ośrodek kultury oddziałujący w szkole i poza jej murami, na wszystkich mieszkańców mikroregionu. Szkoła przyszłości stanowić będzie kuźnię kadr o wysokich kwalifikacjach. Nauczyciel przyszłości będzie pracownikiem o najwyższym poziomie wiedzy ogólnej, zawodowej i pedagogicznej oraz traktujący edukację permanentną jako najwyższy swój obowiązek wobec społeczeństwa.

W zakończeniu książki zamieszczono streszczenie w językach rosyjskim i francuskim oraz indeks nazwisk.

Książka „Edukacja permanentna” jest napisana językiem jasnym, prostym, a jednocześnie o głębokim ujęciu. Kreśli nauczycielowi i szkole dalekie i piękne perspektywy. Z tych względów powinna stać się interesującą lekturą dla każdego nauczyciela oraz zachęcać go do permanentnej edukacji wznoszącej coraz piękniejszy gmach narodowej kultury.

*Stefan Szajdak  
Środa Wlkp.*

## **JERZY MIKULSKI: SZKOŁA ŚRODOWISKOWA W WIELKIM MIEŚCIE** Warszawa 1972, PWN

Przedmowę do książki napisał doc. dr hab. Jerzy Wołczyk, wiceminister Oświaty i Wychowania, podkreślając w niej, że szkoła środowiskowa jest nowoczesnym, eksperymentalnym typem szkoły i odgrywa dużą rolę w wychowaniu mieszkańców środowiska.

Książka jest pracą empiryczną, ukazującą działalność szkoły środowiskowej w wielkim mieście, której Autor był organizatorem i gorącym propagatorem. Zasadniczy walor książki polega na zaangażowaniu wszystkich mieszkańców środowiska, stając się szkołą wychowania obywatelskiego. Celem uzyskania optymalnych efektów w pracy szkoła współpracuje ze wszystkimi organizacjami i instytucjami. Ponieważ losy polskiej szkoły rozstrzygną się na wsi — organizatorzy szkoły gminnej mogą zaczerpnąć z niej wiele konkretnych wzorów do naśladowania.

Autor podkreśla, że szkoła środowiskowa powinna organizować aktywne życie dzieci, młodzieży, współdziałać z różnymi organizacjami społecznymi i zakładami pracy oraz uczyć wykorzystywania wolnego czasu.

Autor wyjaśnia funkcje szkoły środowiskowej:

„Przez szkołę środowiskową będziemy rozumieli placówkę wiodącą w wychowaniu środowiskowym, inspirującą cały system opiekuńczo-wychowawczy, kulturalno-oświatowy, współdziałającą z organizacjami młodzieżowymi i społecznymi oraz współpracującą z zakładami pracy, placówkami kulturalnymi i zdrowotnymi. Jest to więc placówka związana z całokształtem życia środowiska, jego historią oraz potrzebami społeczno-ekonomicznymi i kulturalno-oświatowymi” (s. 82). Zasadniczym rysem szkoły środowiskowej jest szerokie otwarcie bram dla wszystkich mieszkańców i rozwiązywanie wszystkich problemów, jakie nurtują w środowisku. Jest placówką aktywizującą, inspirującą i integrującą wszystkie środowiska ludzkie na danym terenie.

Poznajmy zadania szkoły środowiskowej:

1. Powinna spełniać potrzeby dzieci, młodzieży i dorosłych w zakresie organizowania wolnego czasu, udostępniać boiska, tereny gier i zabaw, sale gimnastyczne, biblioteki i czytelnie. Aby zrealizować te postulaty, powinna wspólnymi siłami zagospodarować osiedle.
2. Udzielać pomocy w nauce uczniom słabym.

3. Organizować różnorodne imprezy kształtujące obywatelską postawę.
4. Rozwijać działalność samorządową.
5. Upowszechniać wiedzę pedagogiczną wśród rodziców.
6. Rozwijać stosunki między dyrektorem, radą pedagogiczną, rodzicami i dziećmi.
7. Wzbogacać tradycje szkoły poprzez różnorodne uroczystości.
8. Zbliżać mieszkańców osiedla do nowoczesnej cywilizacji.
9. Wzmacniać więź przyjaźni pomiędzy dziećmi i dorosłymi.

Zdaniem Autora szkoła środowiskowa powinna organizować wspólny front wychowawczy w oparciu o Front Jedności Narodowej, przekształcać grupy negatywne w pozytywne. Szkoła środowiskowa realizuje różnorodne funkcje. Jedna szkoła będzie realizowała program „minimum”, druga program „medium”, a trzecia „maksimum”. Zależnie od środowiska szkoła może nakreślić sobie program działania najbardziej odpowiedni z myślą wychowania jednostki do życia społecznego. Według Autora szkoła może pełnić następujące funkcje:

- 1) wychowawczo-dydaktyczną — uczyć i wychowywać,
- 2) poznawczo-diagnostyczną — poznanie warunków środowiska celem nakreślenia właściwego programu działania,
- 3) profilaktyczną — roztaczanie opieki nad dzieckiem w szkole i w domu celem zapobieżenia wypaczeniom,
- 4) reakcyjną — organizowanie form spędzania wolnego czasu,
- 5) aktywizującą — inspirowanie i scalanie wszystkich sił społecznych dla jednego celu, a mianowicie wychowanie każdej jednostki dla społeczeństwa.

Autor omawia również strukturę oraz zadania szkoły środowiskowej. Za szkołę środowiskową uważa taką szkołę, która posiada inną strukturę niż tradycyjna szkoła. Dyrektor szkoły powinien aktywizować zespół nauczycielski oraz inspirować każde działanie. Każdy nauczyciel powinien posiadać bogatą osobowość, rozległą wiedzę, kreślić perspektywy młodzieży oraz podnosić środowisko.

Szkoła środowiskowa ma następujące problemy do spełnienia:

- 1) rozwijanie samokształcenia nauczycieli, aby mogli najlepiej pracować dla szkoły i środowiska,
- 2) włączenie do pracy środowiskowej wszystkich działaczy społecznych,
- 3) aktywizowanie nauczycieli do prac w zespołach metodycznych,
- 4) zachęcanie ich do prac problemowych w ramach Szkolnej Komisji do Spraw Środowiska,
- 5) powołanie Młodzieżowej Komisji Środowiskowej,
- 6) omawianie na godzinach wychowawczych najpilniejszych problemów bieżącego życia środowiska, jego historii i perspektyw przyszłości,
- 7) organizowanie klas podwórkowych, w których rodzice przejmą funkcję wychowawczą, a nauczyciele funkcję instruktorską,
- 8) przygotowywanie spotkań uczniów z dyrekcją szkoły celem przekazania informacji o bieżącym życiu szkoły i środowiska,
- 9) organizowanie zajęć pozalekcyjnych w kole zainteresowań, czytelnicy, na boisku sportowym i lodowisku.

Autor omówił jeszcze współdziałanie szkoły z jej sojusznikami — PZPR, TPD, przedszkolem, Biblioteką Publiczną oraz innymi placówkami. Współpraca ich ze szkołą może posiadać następujące formy:

- 1) administracyjną o obowiązku pracy,
- 2) społeczną o dobrowolnym charakterze.

W pracy szkoły środowiskowej mogą występować konflikty:

- 1) konflikt obyczajów pomiędzy starszą i młodszą generacją,
- 2) konflikt władzy pomiędzy przełożonymi a podwładnymi.

Współpraca szkoły środowiskowej może odbywać się w 4 zespołach: wychowawczo-dydaktycznym — w ramach szkoły,

kulturalnym — w pracy dla szkoły i środowiska,  
środowiskowym — wyłącznie dla środowiska,  
techniczno-estetycznym — dla szkoły i środowiska.

Czynnik mobilizujący i wychowawczy mieszkańców środowiska stanowią imprezy środowiskowe, inspirujące do działania.

Autor poświęcił wiele uwagi zagadnieniom kadry, budżetu i bazy materiałowej szkoły środowiskowej. Aby mogła funkcjonować prawidłowo, powinna posiadać odpowiednią bazę materialną na wyposażenie gabinetu lekarskiego i stomatologicznego, biblioteki, czytelnicy, stołówki, kuchni, świetlicy, sali gimnastycznej, boiska sportowego i innych urządzeń. Szkoła środowiskowa powinna opracować plan zagospodarowania osiedla, fundusze na zapłacenie wynagrodzenia instruktorów i personelu pomocniczego, wydatki na konserwację sprzętu oraz nagrody. Według Autora stała kadra instruktorów powinna składać się z 2 rodzajów pracowników: etatowych lub społecznie pracujących. Kadra instruktorów powinna posiadać studia wyższe względnie SN oraz odpowiednie zawodowe z długoletnim stażem pracy.

Książka jest pracą praktyczną, stanowiącą podsumowanie doświadczeń Szkoły Podstawowej Nr 208 w Warszawie, działającej w środowisku wielkomiejskim, osiedlu peryferyjnym. Można z niej zaczerpnąć wiele konkretnych wzorów do szkół w wielkim mieście oraz organizowanych szkół gminnych. Dla nich właśnie może oddać wielką pomoc.

Do opublikowanych książek na ten temat:

S. Kowalski: „Szkoła w środowisku”, Warszawa 1969,

Z. Kwieciński: „Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim”, Warszawa 1972  
przybyła nowa i wartościowa książka, którą warto przeczytać.

*Stefan Szajdak*

## W. O. LESTER SMITH: GOVERNMENT OF EDUCATION Penguin Books Ltd., London 1968, s. 207

Praca W. O. Lester Smitha poświęcona jest głównie problemom zarządzania oświatą w kraju tak specyficznym, jak Wielka Brytania. Cenne informacje znajdzie tu jednak i socjolog, prawnik czy historyk — bowiem książkę cechuje wielowątkowość i szerokie spojrzenie na sprawy szkolnictwa.

Problemowi naczelnemu jest właściwie poświęcony tylko jeden rozdział; pozostałe są swego rodzaju komentarzem i zbiorem refleksji na temat brytyjskiego modelu organizacyjnego. Dzięki takiemu ujęciu przyjęte rozwiązania stają się bliższe i bardziej zrozumiałe dla cudzoziemskiego czytelnika, który traktuje je jako etap w ciągłym procesie ewolucji. W Wielkiej Brytanii w zasadzie każda prowincja posiada swój odrębny system zarządzania oświatą. Ta swoistość przyjętych rozwiązań organizacyjnych wynika zarówno z poszanowania tradycji, jak i z odmiennych podstaw prawnych. Doświadczenia brytyjskie (zwłaszcza angielskie) mogą być pomocne dla badaczy polskich zwłaszcza teraz, gdy powstaje nowy polski model organizacyjny i gdy rozważa się szczegółowo koncepcję statusu „szkół gminnych”. Anglia przeszła bowiem ciekawą ewolucję w dziedzinie zarządzania oświatą — od całkowitej dekoncentracji i decentralizacji do częściowego interwencjonizmu państwowego i względnej koordynacji w kierowaniu szkolnictwem. Jest to przejawem ogólnej tendencji, że w ustroju kapitalistycznym państwo zmuszone jest zwiększać coraz bardziej zakres swego oddziaływania. W dziedzinie zarządzania oświatą sprowadza się to do

tego, że powołano Ministerstwo Oświaty, zapewniono bezpłatną naukę do stopnia ponadpodstawowego oraz poddano ograniczonej kontroli nawet szkoły prywatne.

Można zaryzykować twierdzenie, że w pewnym sensie w Polsce zachodzi proces odwrotny niż w Anglii: od nadmiernej centralizacji do tworzenia silnych autonomicznych podmiotów decyzyjnych — „szkół gminnych”.

\* \* \*

Na treść „Government of Education” składa się osiem rozdziałów i bogata bibliografia. Problem kluczowy omówiony w rozdziale VI dotyczy znaczenia ustawy Butlera — podstawy prawnej angielskiego systemu szkolnictwa. Za największe znaczenie Aktu Edukacyjnego (Education Act) 1944 r. Smith uważa samo powołanie urzędu ministra oświaty — odpowiedzialnego przed parlamentem, posiadającego określone kompetencje i władcze uprawnienia. Głównym jego zadaniem ma być wyznaczanie kierunku polityki państwa w dziedzinie oświaty i kontrola lokalnych władz oświatowych oparta na „przyjacielskim partnerstwie”. Ciekawe, że początkowo rozważano projekt powołania dwóch ministrów: oświaty i szkolnictwa wyższego. Ustawa z 1944 roku powołała też dwie Centralne Rady (Central Advisory Councils) — jedną dla Anglii i jedną dla Walii. Członków tych ciał doradczych mianuje minister. Lokalna administracja szkolnictwa ma za zadanie równoważyć dominującą pozycję organu centralnego — ministra (w myśl angielskiej zasady „równowagi sił”). Generalnym założeniem angielskiego systemu zarządzania szkolnictwem jest „przyjacielska współpraca” pomiędzy ministrem a lokalnymi władzami oświatowymi (Local Educational Authorities). Minister ma za zadanie kierować całokształtem polityki oświatowej, a władze lokalne zapewnić efektywne jej wykonanie. Minister w dziedzinie oświaty to jak gdyby władza ustawodawcza — rady w miastach (County Borough Councils) lub w hrabstwach (County Councils) są władzą wykonawczą. Niepokojący, zdaniem autora, jest fakt, że w radach nie są należycie reprezentowani ludzie najbardziej kompetentni, tzn. nauczyciele. W organach władz lokalnych jest za to dużo dyrektorów, urzędników, prawników, lekarzy i kobiet „przy mężu” (housewives). Specyficzną angielską formą organizacyjną są komitety, których funkcję autor określa jako „rządzenie przez dyskusję”. Komitety są mianowane przez rady w hrabstwach — będąc ich środkiem ułatwiającym sprawne zarządzanie oświatą. Komitety sprawują władzę wykonawczą w każdym okręgu szkolnym. W skład komitetu wchodzi m.in. reprezentanci różnych kościołów, uniwersytetów oraz 2—3 nauczycieli. Obowiązkiem Komitetu dla Spraw Oświatowych jest składanie raportów radzie przynajmniej raz na miesiąc. Komitet często działa poprzez podkomitety zajmujące się wyspecjalizowanymi dziedzinami administrowania oświatą, jak np. podkomitet do spraw szkolnictwa podstawowego, ponadpodstawowego, budynków szkolnych czy zatrudnienia młodocianych. Każda lokalna władza musi wyznaczyć swego przewodniczącego Urzędu Oświaty i Wychowania (The Chief Education Officer), ale wybór ten musi być zaakceptowany przez ministra. Wskazane jest, by przewodniczący był zawodowym administratorem-specjalistą, natomiast ciało kolegialne najlepiej spełniają swą rolę, gdy składają się z ludzi posiadających świeże spojrzenie laików. Smith uważa za niebezpieczne zjawisko zbyt długą kadencję przewodniczącego Urzędu Oświaty i Wychowania i wypowiada się zdecydowanie przeciwko wszelkiej stabilizacji na stanowiskach kierowniczych. Sprawne kierowanie szkolnictwem w terenie zależy ma przede wszystkim od harmonijnej współpracy pomiędzy przewodniczącym Urzędu Oświaty a kierownikiem komitetu.

Reasumując, władza publiczna składa się z dwóch ośrodków decyzyjnych: ministerstwa oświaty oraz lokalnej administracji. Relacja pomiędzy tymi instancjami jest kwintesencją całego systemu zarządzania oświatą. Ważne i wskazane jest, by w lokalnej administracji byli reprezentowani nauczyciele; w rzeczywistości udział



ich jest zbyt skromny, co stanowi jedną z przyczyn, że angielski system zarządzania oświatą nie funkcjonuje w myśl założeń.

Swego rodzaju uzupełnieniem rozważań podjętych w rozdziale VI jest próba określenia czynników wpływających na rozwój oświaty — podjęta w rozdziale I. O ile autor w rozdziale VI opisuje formalną regulację modelu organizacyjnego, co Anglosasi określają mianem „law in books” (dosłownie „prawo książkowe”) — o tyle w rozdziale I traktuje te same zagadnienia w ujęciu socjalistycznym według zasady „law in action” (dosłownie „prawo w działaniu”; klasyczne anglosaskie przeciwstawienie „law in acition” i „law books”).

Smith wyodrębnia dwie „tradycyjne potęgi” wpływające na stan oświaty: państwo i kościół (głównie anglikański i katolicki). Kościół katolicki posiadał dominujący wpływ w wiekach średnich. Począwszy od Reformacji jego rola zaczęła się zmniejszać na korzyść kościoła anglikańskiego (Church of England) — a od końca XIX wieku władza świecka uzyskała nawet przewagę. Ponadto Smith wymienia za lordem Russellem więcej takich czynników: 1) nauczyciel, 2) rodzice, 3) oraz w pewnym sensie samo dziecko (o co upominają się zwolennicy „child center school” — czyli pojdocentryzmu).

Do najbardziej interesujących i sugestywnie przedstawionych części pracy należy rys historyczny opracowany w rozdziale II. Podjęte w tej części książki problemy ogólnie są w pewnym sensie punktem wyjścia do dalszych rozważań. W. O. Lester Smith wykazuje, że istnieje jak gdyby swoiste „sprzężanie zwrotne” pomiędzy poziomem oświaty w danym państwie a jego potęgą w ogóle. Szczególnie dobitnym dowodem tej tezy jest przykład antycznej Sparty czy XIX-wiecznych Prus lub Japonii. Znany jest przecież aforyzm, że „to nie niemiecki żołnierz pobił Francję w 1870 roku, ale niemiecki nauczyciel szkoły powszechnej”. System wychowania — całkowicie kontrolowany przez państwo — był podstawą potęgi.

Wpływ religii na rozwój oświaty uwzględniony został w rozdziale III. Reformacja złamała jedność narodu angielskiego — katolicy byli faktycznie wyjęci spod prawa i okrutnie prześladowani. Szkoły były tylko dla dzieci rodziców wyznania anglikańskiego, katolicy i niekonformistyczni protestanci nie mieli prawa do nauki. W Szkocji natomiast prezbiterianie kalwińscy osiągnęli zwycięstwo po długiej i ciężkiej walce, ale z chwilą tą można też łączyć proces ostatecznego kształtowania się narodu szkockiego. Podstawą bowiem świadomości narodowej była określona forma religii. Poglądy Kalwina w pedagogice zrealizował w Szkocji John Knox. Założenia te (bardzo postępowe jak na owe czasy) dadzą się sprowadzić do tego, że każde miasto powinno posiadać własną szkołę, a każda parafia swego nauczyciela. Każde dziecko, niezależnie od tego, czy ma rodziców bogatych, czy biednych, powinno otrzymywać wykształcenie stosownie do swych zdolności. W 1696 roku Parlament Szkocki (wówczas jeszcze państwa niepodległego — unia z Anglią nastąpiła dopiero w 1707 roku) uchwalił, że każda parafia powinna wyposażyć budynek mieszkalny na szkołę i płacić pensję jej nauczycielowi. Przyjęte wówczas założenia organizacyjne są podstawą systemu zarządzania szkolnictwem i obecnie (aktualną podstawą prawną systemu szkolnictwa jest Szkocki Akt Edukacyjny z 1962 roku; szkolnictwo jest administrowane lokalnie w hrabstwach przez rady). W dziedzinie oświaty Szkocja prześcignęła więc Anglię prawie o dwieście lat, bowiem dopiero w roku 1870 podobne założenia zostały wprowadzone w życie w Anglii.

W. O. Lester Smith zwraca uwagę na paradoksalne zjawisko, że właściwie wszystkie ważniejsze ustawy dotyczące oświaty zostały uchwalone w czasie wojen. Zdaniem autora wynikało to stąd, że uwaga społeczeństwa była skierowana na sprawy zewnętrzne (wojna), a opozycja z reguły ograniczała swoją działalność w parlamencie.

Tym związkom oświaty z polityką i ekonomią poświęcił autor dwa rozdziały IV i V.

W rozważaniach nad sytuacją angielskich uczelni wyższych Smith opowiada się za ograniczoną kontrolą ministra oświaty uważając ją za „zło konieczne”, 85% kosztów utrzymania uczelni wyższych finansowane jest z budżetu centralnego i wskutek tego trudno jest utrzymać dawną autonomię uniwersytecką. Ciekawe, że w drugiej połowie XIX wieku Wielka Brytania posiadała tylko sześć uniwersytetów, z czego Anglia zaledwie dwa: Oxford i Cambridge. W Szkocji działały cztery wyższe uczelnie. Przed drugą wojną światową Anglia i Walia miały 50 000 studentów, a w roku 1980 będzie ich już 560 000. Stwarza to konieczność należytej reprezentacji studentów w Senacie uczelni z możliwością rzeczywistego decydowania. Sam Senat, zdaniem Smitha, powinien składać się z 30—50 osób, w połowie mianowanych, a w połowie z wyboru. (Uczelnie wyższe liczące obecnie i po 10 000 studentów będą już wkrótce reprezentowane przez 300-osobowe Senaty, co stwarza niebezpieczeństwo przerostu i ogranicza możliwość sprawnego ich funkcjonowania). W tymże rozdziale VII W. O. Lester Smith dokonuje również szczegółowej analizy przyczyn atrakcyjności określonych uczelni wyższych.

Ostatnia część pracy (rozdział VIII) poświęcona jest pedagogice porównawczej. Kraje Wspólnoty Brytyjskiej mają w tej dziedzinie bogate doświadczenie godne naśladowania. Odbłyło się szereg konferencji poświęconych wymianie doświadczeń pedagogicznych; ważne jest, że jako zasadę przyjęto wymianę bilateralną. W. O. Lester Smith zwraca też uwagę na dylemat krajów rozwijających się: trudno jest zapewnić odpowiedni system oświaty nie posiadając należytej bazy ekonomicznej, ale jak rozwinąć gospodarkę państwa nie mając systemu oświaty zdolnego dostarczyć kadr wysoko wykwalifikowanych. Jest to dylemat typu „błędnego koła”, ale problem ten jest jak najbardziej realny. Autor postuluje konieczność pomocy państw wysoko uprzemysłowionych oraz organizacji typu UNESCO. Smith kończy swe rozważania powołując się na poglądy dra Arnolda Toynbee'ego, który uważa, że jednym z najważniejszych zadań ludzkości jest współpraca międzynarodowa w dziedzinie oświaty. Szlachetna wizja zjednoczonego świata XXI wieku — pozabawionego wrogości — stanie się dzięki temu bardziej bliska i realna.

\* \* \*

Wrażenia czytelnika można chyba porównać do przeżyć człowieka, który zabłądził w olbrzymim muzeum. Wybrał się tam tylko po to, by zobaczyć jeden określony obraz — a w rezultacie przemierza całe kilometry nieskończenie długich sal z pięknymi eksponatami. W końcu zmęczony odnajdzie poszukiwane przez siebie arcydzieło, ale trud jego nie poszedł na marne. Dzięki wędrówce wiedza człowieka — specjalisty w jednej tylko dziedzinie — niewspółmiernie wzrosła. Pracę W. O. Lester Smitha można określić jako historiozoficzną, bo ustala wzajemną od siebie zależność zdarzeń. Jest to również w dużym stopniu praca filozoficzna, bo określa czynniki i ukryte sprężyny kierujące życiem społeczeństwa brytyjskiego.

*Aleksander Maciesza*

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Problematyka czasopism pedagogicznych zmienia się powoli, dostosowując się coraz bardziej do potrzeb chwili bieżącej i dnia jutrzejszego. Gdy w jednym czytamy o obowiązku ryzyka w wychowaniu, jest to głos odważny; a gdy inny autor snuje refleksje na temat czasu wolnego i jego należytego spożytkowania, to jest to też całkiem odmienne od biblijnego „w pocie oblicza swego”; bodaj rewelacyjne zdają się być przewidywania o nauczaniu początkowym jutra. Jedni będą narzekać — a zawsze byli tacy! — że nie wszystko dopracowane, nie wyważone, naukowo nie uzasadnione, inni z entuzjazmem rzucają się w nurt prac realizacyjnych i będą budować nowe. Chciałoby się westchnąć: Oby takich było jak najwięcej!

### Obowiązek ryzyka

Nawiązując do tragicznego wydarzenia w jednym z miast pomorskich (samobójstwo ucznia), opisanym w *Polityce*, Karol Koźniewski snuje głębokie refleksje na temat ryzyka jako zjawiska towarzyszącego życiu (artykuł pt. „Obowiązek ryzyka” — *Nowa Szkoła* nr 6, 1973). Formuluje przy tym znamienne uogólnienie, jakby „prawo”: „A przecież cała praca wychowawcza i szkolna jest od samego początku nieuchronnym ryzykiem”. Opisane wydarzenie jest jakby zaprzeczeniem tego „prawa”: w szkole, w której tragedia się wydarzyła, zrobiono wszystko, by młodzież miała jak najmniej swobody, rygory moralne były narzucone z żelazną konsekwencją, wszystko było skontrolowane, a wszystko to w imię uniknięcia ryzyka. Analizując ten przykład, Koźniewski pokazuje obrazami z życia, jak niemożliwą wprost rzeczą jest uniknięcie ryzyka: ryzyko obozów koedukacyjnych, ryzyko praktyk uczniowskich, ryzyko obozów harcerskich itd. Na każdym kroku, i to zarówno w szkole, jak w domu, na ulicy, na zabawie, wycieczce — wszędzie młodzież narażona jest na niebezpieczne sytuacje. Koźniewski uogólnia: „Nie ma działania pedagogicznego, jak nie ma działania lekarskiego, które by z istoty swojej nie było ryzykiem”. Ryzykiem największym — powiada — jest właśnie ucieczka przed wychowawczym ryzykiem. Takie głosząc hasła, Koźniewski wytyka Raportowi, iż problem ten pominął milczeniem. Zapewne, trzeba by jednak zwrócić uwagę, że nawet Raport w swej pełnej wersji nie mógł wyczerpać problemów wychowawczych.

Artykuł Koźniewskiego jest niewątpliwie artykułem-problemem. Stosunkowo łatwo, szczególnie gdy się jest tak wytrawnym i doświadczonym pisarzem z mądrością działacza harcerskiego i praktyką publicystyczną, sformułować takie postulaty, jednak nad wyraz trudno je realizować. Bo realizator tak samo nie zna skutków, jak nie zna ich w sytuacji odwrotnej, gdy nie próbuje ryzykować i wychowuje według recept zastanych, odziedziczonych. W każdej sytuacji, myślę, potrzebna jest, wprost konieczna mądrość pedagogiczna. A ta bardzo jest bliska wiedzy i doświadczeniu.

W tym samym numerze *Nowej Szkoły* przeczytać można m.in. następujące arty-

kuly: J. Wołczyk — „Oświata na wsi”, K. Podoski — „Warunki racjonalnego kształtowania sieci szkolnej”, M. Tyszkowa — „Pozaintelektualne przyczyny niepowodzeń w nauce”, J. Młodkowski — „O samodzielnym formułowaniu problemów”, A. Żak — „Grzechy szkoły i nauczycieli”.

### Normy społeczne

Rozpocznię notatkę cytatem z artykułu, który jest przedmiotem uwagi i refleksji: „Określenie stosunku młodzieży do norm społecznych, wiedza o stanie aktualnym w tym zakresie, a także wiedza dotycząca sposobów najbardziej efektywnego zdobywania przez młodzież norm społecznych ma niezwykle ważne, by nie powiedzieć, podstawowe znaczenie w pedagogice”. Cytat pochodzi z artykułu W. Okonia i A. Janowskiego „Stosunek młodzieży do norm społecznych” (*Kwartalnik Pedagogiczny*, zeszyt 2, 1973).

Zacytowane zdanie, jak widzimy, wytycza myśl przewodnią artykułu. W wyniku rozważań na temat norm w ogóle, a ich znaczenia w pedagogice, otrzymujemy pytania, jak kształtować u młodych ludzi poszanowanie norm społecznych, jaki jest stosunek między normami społecznymi a celami wychowania, jaką postawę wobec norm społecznych zajmuje polska młodzież lat siedemdziesiątych. Formułując takie pytanie, autorzy od razu ostrzegają, że badań na te tematy jest mało. Wymieniają w artykule badania J. Maciaszkowej „Wzory zachowań uczniów”, H. Barankiewicz „Z badań nad stosunkiem uczniów do wymagań szkoły”, M. Pelcovej „Stosunek uczniów do pracy społecznej”.

Rozpatrując stosunek młodzieży do norm społecznych, stwierdzono wcale zaskakujące zjawiska. Tak na przykład tylko 1/3 uczniów wyższych klas szkoły podstawowej akceptowała jedynie cztery spośród badanych dwunastu norm. A były to takie normy, jak pomoc innym, zachowanie w domu i na ulicy; inne normy: nieukrywanie przed nauczycielem wykroczeń, jakie popełnili koleżdy i chodzenie w obowiązującym stroju — były akceptowane tylko przez 10% badanych, a 14 innych norm — przez 10—30%. Wniosek z tego może być wcale smętny: normy istnieją, na nich buduje się ogólny porządek życia młodzieży, a tymczasem większość tych norm jest akceptowana jedynie przez nielicznych. Słabo są potwierdzane te normy, które regulują zachowanie uczniów, lecz nie dotyczą nauki. Takie są na przykład wezwania w rodzaju: nie rozmawiaj na lekcji, szanuj sprzęt, postępuj zgodnie z regulaminem. Dlaczego tak się dzieje, autorzy wyjaśniają: „Zachowanie ucznia związane bezpośrednio z nauką kontrolują nauczyciele przez wystawianie ocen, wobec norm koleżeńskich działa kontrola społeczna sprawowana przez kolegów, wobec norm ogólnoludzkich — kontrola społeczna, której przejawem są reakcje dorosłych, natomiast wspomniane normy zorientowane na szkołę nie mają, jak się wydaje, odpowiedniego poparcia formalnego (sankcje w rodzaju stopni) ani silnego oparcia nieformalnego w jakiegokolwiek społeczności, ani nauczycielskiej, ani koleżeńkiej, ani wśród rodziców. Dla nauczycieli to obecnie normy «drugiej kategorii», których nie można wesprzeć słabo funkcjonującą oceną z zachowania”.

Wnioski z artykułu, które można wysnuć dla pracy wychowawczej, mogą mieć ważne znaczenie przy ich wnikliwej analizie i przy umiętym przeniesieniu do praktyki życia szkolnego. Gdy autorzy twierdzą, że „prawie każda norma ogólnoludzka jest mocniej akceptowana przez uczniów starszych niż przez młodszych”, to wniosek stąd oczywisty, iż inne powinno być w tych sprawach postępowanie nauczyciela w klasach niższych, a inne w klasach wyższych. Wyniki badań dają pod tym względem naukowe wyjaśnienie.

Na zakończenie jeszcze jeden cytat, bo warto pamiętać zawarte w nim ostrzeżenie i wskazanie: „Decydującym czynnikiem w wychowaniu będzie zawsze czło-

wiek oddziałujący na młodzież, jego osobowość, jego kultura i ideowość. Fakt, iż wychowawca poprzez zalety swojej indywidualności ma szansę stać się jednostką znaczącą dla młodego człowieka, będzie zawsze ważniejszy dla kształtowania norm niż umiejętność dokonywania manipulacji socjotechnicznych”.

Inne artykuły w zeszycie 2/73 *Kwartalnika Pedagogicznego*: W. Łubniewski — „Środowiskowa szkoła pracy Stanisława Szackiego”, T. Nowacki — „Funkcja oświaty zawodowej dorosłych”, T. Lewowicki — „Poziom inteligencji uczniów a aktywność kształcenia” i inne.

### Nauczanie początkowe jutra

Pisze na ten temat doc. dr hab. T. Wróbel w nrze 6 *Życia Szkoły*. Omawia trzy podstawowe zagadnienia: 1) swoistość nauczania początkowego, 2) sprawa reformy treści i metod, 3) problem nauczyciela.

„Swoistość” — to pięć różnych spraw: pierwsza — szczebel pierwszy szkoły podstawowej to nie jednostka autonomiczna, lecz część ogólnego systemu dydaktycznego i wychowawczego szkoły ogólnokształcącej; sprawa druga — szczególna plastyczność psychiki dziecięcej w klasach niższych i ważność tego okresu w dalszych latach pracy; trzecia sprawa — dynamika współczesnego życia i ogólny szybszy rozwój współczesnych dzieci; czwarta — to fakt różnego rodzaju zaburzeń rozwojowych, wskutek czego do wielu sytuacji w otoczeniu dzieciom jest trudno się przystosować. „Dlatego też na tym szczeblu trzeba wprowadzić rozbudowane formy specjalistycznej pomocy; chodzi tu o dzieci wykazujące odstępstwa od normy rozwojowej, z zaburzoną równowagą emocjonalną, z zachwianą równowagą społeczną, ze słabym systemem nerwowym, z wadami lub niedoborami organicznymi”. Piąta — to sprawa upowszechnienia i obowiązkowego wprowadzenia badań rozwoju dzieci, badań psychologicznych i lekarskich.

Na tle gruntownej znajomości dziecka ukształtowałby się program oparty na podstawach naukowych. Główny problem — to sama koncepcja treści i metod nauczania. Biorąc historyczny punkt wyjścia, Autor chciałby koncepcję tę nazwać „nauczaniem systemowym”, jakkolwiek na tym poziomie widoczne byłoby dochodzenie do systemu, przygotowanie do łączenia zdobywanej wiedzy w system. Autor przewiduje, że nowe treści nauczania i wychowania będą z konieczności realizowane za pomocą innych metod: „Aby można uczyć więcej, wcześniej, trzeba uczyć i wychowywać lepiej, ciekawiej i wszechstronniej. Szkoła jutra to szkoła radosna, przynosząca efekty wszystkim dzieciom, gwarantująca pełne powodzenie szkolne i życiowe”.

Na pytanie, kto ma uczyć w klasach początkowych, odpowiedź jest zdecydowana, jakkolwiek koncepcja istotnie przyszościowa. Przede wszystkim nauczyciel przygotowany do funkcji nauczania i wychowania w systemie pełnych studiów magisterskich. „Powinni to być specjaliści trzech typów: a) pedagog przedszkola z możliwością nauki w klasie I, b) pedagog początkowego szczebla szkoły jako wychowawca i nauczyciel klasowy (uczący przynajmniej 2 przedmiotów, z umiejętnością pracy także w najstarszej grupie przedszkola w obecnym rozumieniu) i c) specjalista przedmiotowy o odpowiednim typie osobowościowym”.

Autor jest optymistą. Jest przekonany, że realizacja koncepcji nowego profilu nauczania początkowego jest możliwa właśnie teraz, kiedy dążenia wszechstronnie zmieniają do poprawienia sytuacji szkoły. „Od dziesiątków lat — kończy — mamy po raz pierwszy tak sprzyjającą sytuację naprawy pracy szkoły, kiedy to sprawy oświaty i wychowania stają się w centrum zainteresowania i działania całego społeczeństwa”.

## Czas wolny

Cały prawie numer 5 *Probleatów Opiekuńczo-Wychowawczych* jest poświęcony sprawie organizacji wypoczynku letniego dzieci i młodzieży. Tu zwróć uwagę przede wszystkim na artykuł prof. A. Kamińskiego, gdyż zawarte w nim myśli wnikają najbardziej w istotę sprawy. Myśl przewodnia, zamykająca artykuł, jest taka: dobre wczasowanie realizowane dzisiaj jest zarazem wychowaniem do dobrego wczasowania w latach dorosłości i starości.

A jakież to jest dobre spędzenie czasu wolnego? Na pierwszym miejscu stawia prof. Kamiński sprawę dobrej informacji, żeby wiedzieć, gdzie co jest, gdzie można spędzać pożytecznie czas wolny. A następny, ażeby system informacji był dwustronny, to znaczy, ażeby postulaty rodziców, szkoły docierały do instytucji organizujących wczasasy. Wiąże się to z postulatem, ażeby organizować rady społeczne do koordynowania wolnoczasowych poczynañ. „Podkreślam — pisze autor — instrument ustawiony na koordynowanie, tj. na uzgadnianie dni i godzin funkcjonowania placówek i zespołów, terminarza imprez, podziału wspólnie uzyskiwanych środków itd. Koordynowanie w żadnym razie nie powinno «nachylać się» ku ujednoczeniu tego, co różne, ani nie przejawiać skłonności do redukcji aktywności powtarzających się; wszystko, co jest społecznie żywe i pożyteczne, powinno mieć prawo do życia — poprawiaczom pragnącym «porządkować» życie rekreacyjne wedle logicznych schematów należy wyjaśnić, iż autentyczne organizmy społeczne rzadko rodzą się i rozwijają wedle obmyślonych schematów; łatwo je zabić wymuszając niechciane przeobrażenia”.

Autor postuluje również rozszerzanie akcji letnich, bo przecież „kolonia lub obóz trwają 3 tygodnie, gdy czas wakacji letnich przekracza 2 miesiące... To musi ulec poprawie. Wszechstronne, różnorodne, bogate wczasowanie w osiedlach miejskich i wiejskich staje się zadaniem szczególnie pilnym”.

W krótkim artykule zawarł prof. A. Kamiński myśl bogatą: żeby dobry wypoczynek objął wszystkich i żeby ten dobry trwał przez całe życie. To jakby druga strona problemu kształcenia ustawicznego!

Inne artykuły w numerze 5 *Probleatów Opiekuńczo-Wychowawczych*: W. Krauze — „Wakacyjny wypoczynek dzieci i młodzieży”; J. Woszczak — „Drogi rozwoju i postępu wczasów dziecięcych i młodzieżowych w Polsce”; M. Balcerek — „O prawo dziecka do opieki i wychowania”.

\* \* \*

Obowiązek pracy, obowiązek ryzyka, konieczność wypoczywania — postulaty głęboko uzasadnione, postulaty realizowane, a ciągle przy każdym zmieści się owo przysłowiowe „ale”: trzeba doskonalszych metod pracy, trzeba odwagi ryzyka, żeby rozwijać i doskonalić, trzeba dobrze organizować wypoczynek, żeby móc intensywniej pracować. I trzeba na pewno, żeby praktyka dnia wynikała z pracy badawczej i nauki, jak o tym mądrze napisał w numerze 25/1973 *Polityki* prof. Józef Werle w artykule „Związek silnego ze słabym”.

Stanisław Nowaczyk

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Treścią niniejszego przeglądu radzieckich czasopism pedagogicznych jest artykuł M. I. Kondakowa z Ministerstwa Oświaty ZSRR<sup>1</sup> zamieszczony w numerze 6 *Sowietskiej Piedadogiki*. Dotyczy on nowych treści kształcenia i doskonalenia procesu nauczania w szkole radzieckiej.

We wstępie swego artykułu M. I. Kondakow stwierdza, że w skomplikowanym i długotrwałym procesie kształtowania człowieka szczególną rolę odgrywa szkoła. Od jakości pracy szkoły w ostateczności zależy nie tylko podniesienie wydajności pracy, lecz również wzrost aktywności wytwórczej i politycznej, kształtowanie nowych stosunków społecznych, wciąganie szerokich rzesz pracujących do kierowania i zarządzania państwem.

Realizując dyrektywy XXIV Zjazdu KPZR na temat zakończenia przejścia do powszechnego kształcenia na poziomie średnim, osiągnięto — zdaniem autora — określone sukcesy w rozwoju różnych form kształcenia młodzieży. Wiadomo, że fundamentem, podstawą średniego wykształcenia jest bezwarunkowe urzeczywistnienie prawa do powszechnego, obowiązkowego kształcenia ośmioletniego. Jeszcze niedawno temu, bo w 1965 r., jedynie 78,8% uczniów spośród tych, którzy w odpowiednim czasie przyjęci zostali do klasy I, ukończyło terminowo szkołę ośmioletnią. W 1972 r. stanowili oni już 89,5%. Na Ukrainie i Białorusi sprawność nauczania jest jeszcze wyższa niż średnia ogólnokrajowa i wynosi ponad 97%, a w Moskwie i obwodzie moskiewskim sięga nawet do 98,5%. W ślad za tym zmniejszył się jednocześnie odśiew uczniów klas I—VIII z 633 tys. w 1971 r. do 482 tys. w 1972 r., a liczba uczniów drugorocznych spadła o ponad 200 tys. osób.

Jednak — jak pisze M. I. Kondakow — 1200 tys. uczniów drugorocznych i tych, którzy odpadli w wyniku odśiewu, stanowi poważne ostrzeżenie, że należy w znacznym stopniu podnieść poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

Jedną z charakterystycznych cech współczesnego rozwoju społecznego jest — według autora — poważny wzrost wykształcenia średniego. W Związku Radzieckim w 1972 r. średnie wykształcenie uzyskało 3,5 mln osób, co stanowi 72% ogółu uczniów rozpoczynających w odpowiednim czasie naukę w klasie I. W 1965 r. w terminie uzyskało średnie wykształcenie jedynie 45% absolwentów.

Według danych statystycznych na początku roku szkolnego 1972/73 wszystkimi formami kształcenia średniego objętych zostało 86,5% absolwentów klas ósmych. Spośród nich do klasy dziewiątej przyjęto 61,3%, a ponad 25% kontynuuje naukę w technikach i średnich szkołach zawodowo-technicznych. Część absolwentów szkoły ośmioletniej (12,3%) kontynuuje naukę w rocznych i dwuletnich szkołach zawodowo-technicznych. Tak więc — pisze autor — w bieżącym roku szkolnym 99,6% dziewcząt i chłopców — absolwentów szkoły ośmioletniej — kontynuuje naukę w różnych typach zakładów kształcenia.

W związku z urzeczywistnieniem przejścia do powszechnego kształcenia na poziomie średnim nastąpiły — zdaniem M. I. Kondakowa — poważne zmiany w sieci i strukturze szkół. Jeżeli w roku szkolnym 1965/66 ogólna liczba szkół wynosiła 214 tys., to w 1972 r. było ich 162 tys. W rezultacie poważnej pracy w zakresie racjonalizacji sieci szkolnej liczba szkół średnich w owym okresie wzrosła z 31,9 tys. do 46,6 tys. Obecnie — stwierdza autor — w średnich szkołach Związku Radzieckiego uczy się 70,7% ogółu uczniów. Oznacza to, że 2/3 uczniów uczy się w szkołach, które wyposażone są w odpowiednią bazę naukowo-materialną i posiadają kompletną wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną.

<sup>1</sup> Por. M. I. Kondakow: Nowoje sodierżanije obrazowanija i sowierszenstwowanie uczebnogo processa. *Sowietskaja Piedadogika* 1973 r., nr 6, s. 30—40.

Tak przedstawia się ilościowa charakterystyka aktualnego stanu szkolnictwa ra-  
dzieckiego, dokonana przez M. I. Kondakowa.

W dalszej części artykułu autor pisze, że w okresie ostatnich pięciu lat wysiłki instytucji naukowo-pedagogicznych i nauczycieli skierowane były na przebudowę treści kształcenia. Rozpoczęta praca w tym zakresie — zdaniem M. I. Kondakowa — zostanie zakończona w 1975 roku. Oczywiście, całkowitego przejścia na nowe programy nie należy rozumieć jako etapu stabilizacji pracy szkół na szereg lat. M. I. Kondakow podkreśla, że resort oświaty nakreślając zadania kształcenia na najbliższy okres nie wychodził z dzisiejszych założeń, lecz z prognozujących potrzeb w dziedzinie rozwoju nauki i techniki, bowiem uczeń, który obecnie rozpoczyna naukę w szkole, osiągnie pełnię rozkwitu swych sił duchowych i fizycznych na przełomie XX i XXI wieku.

Specjaliści obliczyli orientacyjnie, że zakres informacji naukowo-technicznej i społecznej w 2000 r. wzrośnie w stosunku do 1960 r. 15—25-krotnie. Wszystko to wymaga, aby sama treść kształcenia była bardziej elastyczna. Dlatego też — zdaniem autora — należy gruntownie zrewidować system metod i sposobów nauczania, wyzwalając jednocześnie nauczycielstwo z pęt dogmatyzmu i formalizmu, powierzchowności i prymitywizmu. Oto dlaczego — pisze M. I. Kondakow — przygotowując stabilne podręczniki dla szkoły dzisiejszej, nie można nie przygotowywać się do tych zmian, które — niezależnie od naszych pragnień — nastąpią w szkole w latach 80 i 90.

Wysuwając i szeroko propagując tezę „uczyć dzieci uczyć się” nie powinniśmy — kontynuuje autor — zapominać o tym, że przed szkołą zawsze stało nierozzerwalne podwójne zadanie: wyposażenie uczniów w całościowy system wiedzy i nauczanie ich samodzielnego zdobywania tej wiedzy.

Sam podkreślanie i wysuwanie na plan pierwszy zadania uczenia się myślenia, samodzielnego zdobywania wiedzy jest niewystarczające. Zadanie to — według autora — należy rozpatrywać w organicznej jedności z zadaniami uzbrajania uczniów w podstawy nauk. Tylko na tej zasadzie można uzyskać pełny sukces w rozwoju sił poznawczych i możliwości dzieci.

Dlatego też należy wzmocnić wysiłki w kierunku dokształcenia treści, form, metod i materialno-technicznej bazy kształcenia. Szczególną troską należy w dalszym ciągu otoczyć szkołę początkową. Z zadowoleniem należy dzisiaj stwierdzić — pisze M. I. Kondakow — że przejście na 3-letni okres nauczania początkowego został w zasadzie zakończony sukcesem. Opracowano programy, trwa napięta i mozolna praca w zakresie doskonalenia podręczników, literatury metodycznej, uogólnia i analizuje się doświadczenie organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Nie mniejszej uwagi wymagają szkoły o niskim stopniu organizacyjnym. Mimo poważnej pracy w zakresie racjonalizacji sieci szkolnej w rejonach wiejskich liczba takich szkół sięga 36 tys., a z nich w ponad 23 tys. liczba uczniów nie przekracza 15 osób.

Pomyślnie przebiega — zdaniem autora — proces aktualizacji treści kształcenia w szkole ośmioletniej i średniej. W bieżącym roku szkolnym zakończone zostanie przejście na nowe programy z fizyki; w najbliższych latach zakończona też zostanie przebudowa nauczania matematyki. W roku szkolnym 1973/74 na nowe programy z matematyki przejdą klasy VII—IX, a w roku szkolnym 1974/75 klasy VIII—X. W roku szkolnym 1975/76 zakończone zostanie przejście na nowe programy w szkołach wieczorowych dla młodzieży zatrudnionej w różnych gałęziach gospodarki narodowej.

Przebudowa treści kształcenia pociągnęła za sobą konieczność przygotowania nowych podręczników i pomocy metodycznych. Obecnie, w dostosowaniu do nowych programów, wydano 88 podręczników, 60 przewodników metodycznych i 14 tytułów



różnych materiałów dydaktycznych. Dla nauczycieli przygotowano ponad 200 poradników metodycznych.

Po przedstawieniu faktologicznej strony dokonanych zmian autor artykułu stawia pytanie, czy wszystko to stanowi podstawę dla uspokojenia, iż postawione zadanie zostało wykonane? Odpowiedź jego jest jednak przecząca, ponieważ to, czego dokonano (pomijając nawet, że była to rzeczywiście ogromna praca), jest jeszcze dalekie od ideału.

W dalszej części artykułu M. I. Kondakow przedstawia zmiany, jakie dokonano w programach nauczania takich przedmiotów, jak: chemia, fizyka, matematyka, biologia, historia, literatura, geografia, język ojczysty i wychowanie fizyczne.

Zakończenie przejścia do powszechnego kształcenia młodzieży na poziomie średnim wymaga od nauczycielstwa wzmożonej pracy wychowawczej wśród młodzieży celem pobudzenia jej do dalszej nauki. Nasze zadanie — pisze autor — polega na tym, aby pomóc dziewczętom i chłopcom w uświadomieniu sobie ogromnego znaczenia w życiu szerokiego przygotowania ogólnokształcącego. Poziom rozwoju nauki i techniki jest obecnie tak wysoki, że przygotowanie zawodowe winno opierać się coraz bardziej na opanowaniu wiedzy podstaw nauk. Opanowania podstaw nauk domaga się samo życie.

Nieprzypadkowo 80% uczestników wszechzwiązkowych turniejów finałowych mistrzów pracy posiadało średnie wykształcenie. Nieprzypadkowo robotnicy, którzy ukończyli szkołę średnią przedstawiają 5-krotnie więcej pomysłów racjonalizatorskich aniżeli robotnicy z niższym wykształceniem. Przy tym nie można pominąć i tego ogromnego wpływu, jaki wywierają lata nauki na kształtowanie świata duchowego człowieka, na rozwój jego zamiłowań i zdolności i twórczych możliwości. Wszystko to zobowiązuje nas do tego — pisze autor — abyśmy bardzo ostrożnie podchodzili do wszelkich prób poszerzania przygotowania zawodowego uczniów kosztem zmniejszania ich wykształcenia ogólnego. Problem prawidłowego kojarzenia przygotowania ogólnego, politechnicznego i wychowania uczniów przez pracę wymaga — zdaniem M. I. Kondakowa — głębokiego podejścia naukowego.

Okres przebudowy treści kształcenia charakteryzował się rozwiązaniem skomplikowanego kompleksu problemów organizacyjno-pedagogicznych. Podstawowy cel tej złożonej pracy — zdaniem autora — można wyrazić w trzech słowach: optymalizacja procesu nauczania. Przebiegała ona i nadal przebiega w kierunku doskonalenia programów nauczania i podręczników, form i metod nauczania, w kierunku tworzenia niezbędnej bazy naukowo-materialnej i optymalnego systemu kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli.

Podstawowe zadanie nauczyciela we współczesnych warunkach — pisze autor — polega na tym, aby aktywizować i rozwijać siły poznawcze dzieci, przewycięzać u nich nawyki uproszczonego myślenia, kształtować umiejętności uogólniania, porównywania, przeciwstawiania, dowodzenia.

Uogólnienie nagromadzonego w ostatnich latach w praktyce szkolnej doświadczenia pozwoli — zdaniem M. I. Kondakowa — na jeszcze dokładniejsze torowanie drogi dla poszukiwań lepszych rozwiązań, dla stworzenia systemu zabezpieczającego pracę efektywną w oparciu o nowe programy nauczania w szkole radzieckiej.

*Józef Zalewski*

## CAHIERS PÉDAGOGIQUES

wrzesień — grudzień 1972

Początek roku szkolnego 1972/73 był momentem kryzysowym w wieloletniej egzystencji *Cahiers Pédagogiques*. Dyrektor Instytutu Badań i Dokumentacji Pedagogicznej (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques — l'INRDP) wystosował do redaktora naczelnego *Cahiers Pédagogiques* oficjalne pismo. Zawładania w nim, iż został zobowiązany przez Gabinet Ministra do zakomunikowania redakcji, iż na skutek reformy Instytutu Pedagogiki (Institut Pédagogique National — IPN) muszą zostać poddane rewizji wszelkie zobowiązania podjęte przez ten Instytut. Działający na nowych zasadach Instytut Badań i Dokumentacji Pedagogicznej nie może odnowić umowy z Kołem Badań i Działalności Pedagogicznej (Cercle de Recherche et Action Pédagogiques), dotyczącej subwencjonowania czasopisma *Cahiers Pédagogiques*.

Od dnia 1 czerwca 1972 roku umowa przestała obowiązywać, redakcja *Cahiers* znalazła się w bardzo trudnej sytuacji. Zaczęto poszukiwać możliwości dalszego wydawania czasopisma. Nie było wiadome, czy *Cahiers* pozbawione subwencji potrafią przetrwać trudny moment i czy redakcja będzie kontynuować działalność na zasadzie samowystarczalności pisma. Zdecydowano, że wydawać się będzie *Cahiers* przez Spółdzielnię Nauczania Laickiego (ruch Freineta) w Cannes, gdzie wydawana już była seria B.T. 2 (Bibliothèque de Travail — Biblioteka Pracy).

Ta decyzja pociągnęła za sobą poważne wydatki inwestycyjne. Aby im sprostać, redakcja zwróciła się do czytelników z podwójnym apelem: o subskrypcję *Cahiers* oraz o werbowanie nowych abonentów.

Wydany zamiast normalnego, wrześniowego zeszytu, numer specjalny „poza serią” (hors-série) nosi tytuł „Sprawa *Cahiers*” (L'affaire des *Cahiers*). Przynosi on omówienie sytuacji aktualnej oraz przypomina historię *Cahiers Pédagogiques*.

Czasopismo powstało w roku 1945 pod tytułem *Dossiers Pédagogiques*, założone przez profesora filozofii z Lyonu Franciszka Goblot przy współdziałaniu Gustawa Monoda, ówczesnego dyrektora Departamentu Szkolnictwa Średniego. Wydawano je najpierw metodą powielaczową, potem drukiem i spełniało ono w swych początkach rolę łącznika między nauczycielami uczącymi w tzw. „klasach nowych” (classes nouvelles), które miały być pierwszym etapem realizacji reformy znanej jako Plan Langevin-Wallona.

Reforma nie została nigdy wprowadzona w życie, a „klasy nowe”, następnie „wiodące” (pilotes) przestały funkcjonować, utrzymując się tylko w paru liceach. Czasopismo jednakże przetrwało, a nawet można odnotować jego rozwój. Udostępniło ono swe łamy wszystkim tym, którzy domagali się reform, wprowadzenia zmian w szkole. *Cahiers* stały się wolną trybuną, co spowodowało określone konsekwencje, polegające m.in. na zamieszczaniu różnych, nieraz przeciwstawnych opinii i poglądów.

Rozmaita też była tematyka poszczególnych numerów, niektóre poświęcone były nauczaniu różnych przedmiotów, inne problemom ogólnym, niejednokrotnie bardzo aktualnym, palącym (np. nr 76: „Mówią do was licealiści”; 82: „Inspekcja — Dyskusja okrągłego stołu między czterema profesorami i czterema wizytatorami”; 93: „Laickość”). Wszystkie te zagadnienia traktowano niedogmatycznie, bez uprzedzeń.

Ekipa wydająca *Cahiers*, świadoma rosnącej powagi sytuacji edukacyjnej we Francji, ogłosiła w roku 1963 manifest w sprawie oświaty. Apel rozpowszechniony w 100 tys. egzemplarzy nie spotkał się z aplauzem wszystkich. Spowodował jednakże powstanie Federacji Kół Badań i Działalności Pedagogicznej. Wpływy ze sprzedaży *Cahiers* przyczyniły się do zapoczątkowania przez tę Federację akcji permanentnego doskonalenia nauczycieli poprzez organizowanie spotkań wakacyjnych.

Ruch majowy w 1968 roku wykazał, iż alarm podniesiony w r. 1963 nie był nieuzasadniony. Ponadto wiele żądań licealistów, którzy przecież nie są czytelnikami czasopisma, było zbliżonych do propozycji publikowanych na jego łamach.

*Cahiers* mają nakład 18 tys. i docierają do 47 krajów, odbiorcami jego są nie tylko pojedynczy abonenci, lecz całe kolektyny nauczycielskie. Współpracuje z czasopismem cały sztab korespondentów — ok. 2000, w tym 168 korespondentów zagranicznych, którzy zapewniają stały dopływ aktualnych informacji. Wszelka inicjatywa, wszelkie działanie w kierunku polepszenia sytuacji oświatowej znajduje żywy odzew w redakcji i miejsce w czasopiśmie.

Jak doszło do wypowiedzenia umowy z *Cahiers Pédagogiques*? Minister Oświaty Olivier Guichard otrzymał list protestacyjny od stowarzyszenia profesorów, posiadających „agregację” (*professeurs agrégés*<sup>1</sup>). Prezes tego stowarzyszenia Guy Bayet stwierdził, iż *Cahiers* to czasopismo uważające się za niezależne, ale w rzeczywistości ma orientację marksistowską. Mimo to otrzymuje ono subwencje rządowe oraz posiada moralne oparcie dzięki opiece ze strony Instytutu Pedagogiki. Interwencja ta spowodowała cofnięcie subwencji państwowych dla *Cahiers Pédagogiques* i postawienie redakcji w trudnej sytuacji.

W prasie codziennej, w tygodnikach kulturalnych i pedagogicznych ukazało się wiele wypowiedzi na temat aktualnej sytuacji *Cahiers*. Redakcja zamieszcza je w omawianym specjalnym numerze (np. w *Politique, Humanité, Le Monde, Le Figaro, L'express* i in.). Sformułowano ponadto założenia czasopisma, starając się w artykule redakcyjnym pokazać cele, a także osiągnięcia, dorobek zespołu. Główną rolą, jaką chcą odegrać i odgrywają — zdaniem redakcji — *Cahiers*, jest udzielanie pomocy nauczycielom, zwłaszcza młodym, niedoświadczonym. Już od przeszło dwudziestu lat czasopismo zachęca nauczycieli do twórczego myślenia, do analizowania własnej pracy, poszukiwania nowych rozwiązań, prowadzenia prób i eksperymentów.

Drugie zadanie to permanentne dokształcanie i doskonalenie nauczycieli. W dzisiejszej epoce nie wystarcza bowiem dobre przygotowanie do podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim, podobnie jak w wielu innych. Trzeba wprowadzać nowe techniki audiowizualne, pracę w zespołach, nauczanie programowane.

Wiele numerów *Cahiers* starało się pomóc kolegom nauczycielom w ulepszaniu ich pracy, np. „Środki techniczne a nauczanie”, „Ochrona przyrody”, „Nowa krytyka a nauczanie literatury”, „Poezja a nauczanie” itp. oraz wszystkie zeszyty poświęcone poszczególnym przedmiotom.

W artykule redakcyjnym podkreślono mocno, iż powyższe zadania, jakkolwiek ważne, nie są samoistne. Kształci się, doskonali w jakimś celu, zmierzając w określonym kierunku. *Cahiers* nie ograniczały się nigdy do zagadnień techniki nauczania, lecz zrodzone zaraz po wyzwoleniu i mające realizować idee Komisji Langevin-Wallona pozostały wierne do dzisiaj sprawie prawdziwej demokratyzacji oświaty. Wychowanie nie jest i być nie może — zdaniem ekipy wydającej czasopismo — sprawą apolityczną, przeciwnie, realizować winno określone założenia polityczne. Dlatego idee liberalne, głoszone w wielu artykułach, spotykały się z krytyką ugrupowań prawicowych. W tych lewicowych poglądach ma również źródło zaangażowanie się *Cahiers* w krytykę aktualnego stanu szkolnictwa i nauczania, sympatia dla wszelkich ruchów odnowy, w tym i młodzieżowego z maja 1968 r. (zeszyt nr 76 — „Licealiści mówią do was”).

W końcowej części numeru znalazły się wypowiedzi różnych grup, stowarzyszeń naukowych i zawodowych w obronie *Cahiers* oraz wyrazy sympatii, zachęty do przetrwania krytycznej sytuacji itp. ze strony licznych czytelników czasopisma w kraju i za granicą.

<sup>1</sup> Tytuł naukowy francuski.

*Cahiers* rzeczywiście przetrwały tę bardzo trudną sytuację i — głównie dzięki napływowi zgłoszeń abonentów pisma — ukazują się dalej, do końca kalendarzowego roku 1972 ukazały się jeszcze 3 numery. Redakcja jest jednak zdania, iż dopiero liczba prenumeratorów od stycznia 1973 r. zadecyduje o dalszych losach czasopisma.

Zeszyty z października, listopada i grudnia 1972 roku ukazały się w zmniejszonej poważnie objętości (format, okładka, układ czasopisma itp. pozostały bez zmiany). Redakcja usprawiedliwia się przed czytelnikami, iż nie była w stanie zamieścić wszystkich nadesłanych na omawiane w tych numerach zagadnienia wypowiedzi ze względu na koszty druku. Reszta posiadanych materiałów zostanie wyzyskana w numerach następnym.

Numer 107 z października 1972 r. poświęcony jest sprawie nauczania w klasie szóstej. Jak wiadomo, jest to pierwszy próg zasadniczy we francuskim systemie szkolnym.

Wszystkie dzieci sześćioletnie zaczynają więc obowiązkową naukę w szkole początkowej pięcioletniej (*école primaire*), a po jej ukończeniu przechodzą na drugi szczebel nauczania, tzw. *enseignement secondaire*. W tym właśnie momencie dla dzieci 11-letnich miał uprzednio miejsce ostry próg selekcyjny, jakim był egzamin wstępny do liceum (*lycée*), gdzie nauczanie trwało 7 lat (klasy od szóstej do pierwszej plus końcowa) i prowadziło do matury (*baccalauréat*) i studiów wyższych.

Egzamin ten został zniesiony i obecnie wszystkie dzieci rozpoczynają drugi stopień nauczania w czteroletnim (klasy VI—III) kolegium nauczania średniego (*Collège d'Enseignement Secondaire C.E.S.*). Trudności związane z przejściem z pierwszego na drugi stopień nauczania, ze zmianą szkoły, zmianą jednego nauczyciela na zespół nauczycieli-specjalistów itp. istnieją w dalszym ciągu. Z tych względów redakcja postanowiła poświęcić numer sprawom nauczania w klasie VI, czyli pierwszej drugiego szczebla nauczania.

Układ numeru przedstawia się następująco:

- uwagi ogólne o nauczaniu w klasie szóstej;
- omówienie ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli ostatniej klasy szkoły początkowej (CM2) na temat przejścia z tej szkoły do klasy szóstej;
- sytuacja ucznia klasy szóstej w szkole;
- nauczanie poszczególnych przedmiotów w tej klasie: matematyki, języka francuskiego, historii, biologii, języków obcych, muzyki.

Obok problematyki nauczania w klasie szóstej zeszyt zawiera ponadto listy czytelników dotyczące różnych spraw poruszanych w poprzednich numerach, artykuł wstępny pióra prof. Viviane Isambert-Jamati z Uniwersytetu René-Descartes w Paryżu na temat pojęcia demokratyzacji oraz sprawozdania i recenzje książek z zakresu pedagogiki.

Zeszyt z listopada (nr 108) nosi tytuł „Kształcenie nauczycieli” (*La formation des maitres*). Rozważania na ten temat rozpoczynają się od wypowiedzi lekarza pediatry. Mając do czynienia na co dzień w swej pracy zawodowej z ujemnymi skutkami aktualnego systemu szkolnego dr Guy Vermeil poszukuje środków zaradczych. Ponieważ zdaniem autora wiele zależy od nauczyciela, zastanawia się on, jak powinna wyglądać rekrutacja do zawodu, a następnie kształcenie przyszłych nauczycieli. Usiłuje on dać odpowiedź na pytanie, jaki powinien być dobry nauczyciel, podkreślając, iż ważna jest sprawa jego intelektu i posiadanej wiedzy rzeczowej, ale nie mniej ważna jest cała osobowość wychowawcy, umiejętność pracy z młodzieżą, zainteresowanie wykonywanym zawodem itp.

Dla dokonania selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego można stosować różne metody. W artykule wymienia się cztery:

- 1) egzaminy i świadectwa,
- 2) testy psychometryczne,

- 3) rozmowy indywidualne,
- 4) selekcja poprzez okres próbny.

Następny artykuł przedstawia kształcenie nauczycieli na szerszym tle oświaty dorosłych; autor stara się pokazać, czym się różni kształcenie dorosłych od nauczania młodzieży oraz jakie metody pracy i oceny wyników są w tym kształceniu najważniejsze.

Większą część zeszytu zajmują sprawy doksztalcenia nauczycieli bądź przygotowania ich do pracy w szkole po ukończonych studiach. W artykułach podkreśla się konieczność reorganizacji doksztalcenia. Chodzi o twórczość nauczycieli, o ich coraz pełniejszy rozwój. Trzeba im umożliwić udział w pracach badawczych, ułatwić kontakt z uczelniami, bibliotekami, instytucjami naukowymi. Jeden z autorów zwraca uwagę na rolę motywacji do permanentnego samodoskonalenia się. Tylko wówczas człowiek dorosły podejmuje rzeczywisty wysiłek powiększania swych wiadomości, ulepszania swego przygotowania do pracy, jeśli to wypływa z jego osobistych planów życiowych. Inaczej będzie to tylko odrabianie różnych obowiązkowych staży, uczestniczenie w kursach doskonalenia itp.

Aby rozwinąć tę pozytywną motywację, trzeba nawiązywać do zdobytego już przez uczącego się doświadczenia i odczuwane przez niego braki uczynić punktem wyjściowym dla dalszego doskonalenia.

W przygotowaniu i w doskonaleniu nauczycieli istotna jest proporcja między teorią i praktyką. Kiedy zaczynać praktykę pedagogiczną? Opinie są podzielone. Jednym wydaje się, że bardzo wcześnie, od początków studiów należy łączyć opanowywanie teorii z osobistym kontaktem z przyszłym zawodem nauczycielskim poprzez różne formy praktyki. Inni opowiadają się za przesunięciem praktyki na okres późniejszy, po gruntownych studiach teoretycznych.

Obok doświadczeń francuskich w zakresie kształcenia nauczycieli omówiono w zeszycie działalność Instytutu im. Hercena z Leningradu, który kształcił i doskonalił nauczycieli radzieckich.

Na zakończenie tematu kształcenia nauczycieli redakcja zamieściła uwagi sformułowane przez C.R.A.P. z Lyonu (Koło Badań i Działalności Pedagogicznej) oraz krótką bibliografię, zawierającą pozycje artykułowe z ostatnich lat. Propozycje Koła lyońskiego dotyczą ujednoczenia systemu kształcenia nauczycieli dla szkół wszystkich szczebli, wprowadzenia wstępnego stażu praktycznego dla kandydatów na przyszłych nauczycieli, dokonania zmian w programach wyższych uczelni, zapewnienia warunków dla organizowania na właściwym poziomie praktyki pedagogicznej itp.

W omawianym zeszycie znajduje się również wspomnienie pośmiertne o pani Edmée Hastings, która była honorowym przewodniczącym Komitetu Redakcyjnego *Cahiers*. Ona to właśnie należała do szczupłego grona propagatorów idei „klas nowych” (*classes nouvelles*), dla których powołano do życia czasopismo *Cahiers Pédagogiques*. Długoletnia dyrektorka Ośrodka w Sèvres pani Hastings była niezłomną krzewicielką nowych idei w wychowaniu. Na podkreślenie zasługuje jej wielkie osobiste zaangażowanie w tę pracę, a także życzliwy, prawdziwie przyjacielski stosunek do wszystkich współpracowników. Każdy, kto przebywał w Sèvres na stażu, konferencji, kursie, zachował w pamięci wspomnienie o pani Hastings, która była duszą i motorem tych wszystkich akcji.

Trzeba dla czytelników polskich dodać do tego fakt wyjątkowej życzliwości Madame Hastings dla Polaków. Była ona sama kilkakrotnie w Polsce i zawsze bardzo chętnie witała w Ośrodku w Sèvres każdego przybyłego tam Polaka. Troszczyła się o warunki pobytu, starała się nawet zapamiętać trudne do wymówienia dla Francuza nazwiska swych polskich gości. Była prawdziwą przyjaciółką Polski i Polaków.

Ostatni zeszyt z roku 1972 nr 109 zatytułowano „A propos d'Illich”. W słowie wstępnym redakcja stwierdza, iż nie dlatego poświęca numer ideom Ivana Illicha, iż wszyscy o nich mówią, lecz dlatego, że stawia on pod znakiem zapytania sens

pracy szkoły, a tym samym i czasopisma. Temat ten zajmuje pół zeszytu, druga połowa — to kronika pracy lekcyjnej.

Redakcja podkreśla, iż zdaje sobie sprawę z tego, iż część pierwsza i druga zeszytu są w zupełnej opozycji, zaprzeczają sobie wzajemnie. Wydaje się jednak, że w podobnej sytuacji jest wielu czytelników. Mogą dyskutować, zastanawiać się, czy należy znieść szkołę, a jednocześnie muszą przygotowywać się do prowadzenia lekcji w dniu następnym.

Powyższa sprzeczność odpowiada też podwójnej roli *Cahiers* sformułowanej w zeszycie wrześnieowym: mają one mieć łamy otwarte dla tych, którzy chcą ulepszać szkołę, i dla tych, którzy chcą ją gruntownie przekształcić czy nawet zlikwidować.

*Cahiers Pédagogiques* zorganizowały w czerwcu 1972 roku dyskusję nad koncepcją I. Illicha. Uczestniczyli w niej pedagodzy, nauczyciele szkół wszystkich stopni, socjologowie wychowania, specjaliści od psychodydaktyki i inni (ok. 100 osób). W omawianym numerze *Cahiers* zamieszczono sprawozdanie z tej dyskusji.

Ivan Illich nie jest pedagogiem. Jak sam podkreśla, jego zainteresowanie instytucją szkolną jest tylko pewnym etapem krytyki ogólnej instytucji i społeczeństwa. Jednakże jego książka „Społeczeństwo bez szkoły” (*Une Société sans école*) wzbudziła zainteresowanie i spowodowała szereg dyskusji nad wyrażanymi w niej ideami deskolaryzacji społeczeństwa.

W dyskusji zorganizowanej przez *Cahiers* podkreślano wiele wad aktualnego systemu szkolnego. Zwrócono też uwagę, iż termin „deskolaryzacja” nie został użyty przez Illicha, lecz przez jego wydawcę. Sam Illich niejednokrotnie stwierdzał, że nie jest przeciwko szkole, czego dowód dał otwierając jedną z nich, a w systemie, który proponuje, byłoby zapewne więcej szkół niż obecnie. Jego zdaniem instytucja szkolna, sieć szkolna winny być do dyspozycji tych, którzy chcą się kształcić.

Podstawowy argument Illicha jest następujący: większość instytucji, a szkoła w szczególności, podkreślają różnice społeczne, ujawniają je i umacniają. Żeby przybliżyć się do stanu zrównania wszystkich, trzeba skasować te wszystkie instytucje, które stoją temu na przeszkodzie. Należy np. znieść obowiązek szkolny czy lekarski. Przywrócimy w ten sposób każdemu swobodę, której nie należało go nigdy pozbawić. Każdy będzie miał możliwość wyboru własnej drogi i własnych metod.

Po sprawozdaniu z dyskusji redakcja zamieściła obszernie wyjątki z listu prof. Jean Perucaud oraz artykułu prof. ekonomii z Uniwersytetu z Harvardu (Massachusetts): obaj krytycznie odnoszą się do poglądów I. Illicha.

Podobnie jak wielu uczestników dyskusji w *Cahiers*, również obaj wyżej wymienieni autorzy są zgodni z Illichem, jeśli chodzi o opis aktualnej sytuacji szkolnictwa, postawionej przez niego diagnozy. Natomiast krytykują oni proponowany przez niego program działania. Zgłaszają postulat, by w miejsce powszechnej negacji istniejących instytucji, w tym i szkoły, Illich zajął się opracowaniem jakichś rozwiązań pozytywnych. Wydaje się, iż zmierza on w tym kierunku, gdyż — jako podano w komentarzu od redakcji *Cahiers* — jego następna praca ma traktować o wyposażeniu społeczeństwa w nowe narzędzia, od przedmiotów codziennego użytku do instytucji.

Na zakończenie części zeszytu poświęconej Illichowi dano bibliografię, składającą się z 2 części: 1) prace i artykuły Ivana Illicha, 2) artykuły na temat Illicha.

Część druga numeru zawiera sprawozdania z różnych prób i eksperymentów, dotyczących: nauczania języka francuskiego w klasie V, integracji różnych przedmiotów, wykorzystania współczesnej krytyki przy omawianiu literatury klasycznej, nauczania biologii i fizyki w szkole średniej o kierunku humanistycznym.

Jak zawsze zamieszczono w zeszycie również sprawozdania z nowych książek oraz przegląd czasopism pedagogicznych. W stałej rubryce „Działalność C.R.A.P.” (Kół Badań i Działalności Pedagogicznej) znajdujemy sprawozdania ze spotkań wakacyjnych nauczycieli, zorganizowanych przez C.R.A.P.

## KIERUNEK: SZKOŁA GMINNA

Spośród wielu zmian, jakie wprowadzane będą w szkolnictwie w nadchodzącym roku szkolnym 1973/74, upowszechnia się koncepcję zbiorczej szkoły gminnej.

W świetle projektów kuratoriów okręgów szkolnych wydaje się słuszne przyjęcie liczby 765 zbiorczych szkół gminnych, które będą pracować w roku szkolnym 1973/74. Jest to znaczny postęp w stosunku do roku ubiegłego, w którym tytułem próby powołano tylko 12. Liczba 765 zbiorczych szkół gminnych stanowi 32,3% ogółu gmin w kraju. Wynika więc, że w nadchodzącym roku szkolnym prawie co trzecia gmina będzie miała taką wysoko zorganizowaną szkołę wiejską. Jeżeli chodzi o poszczególne województwa — to województwo katowickie będzie miało takich szkół w 51% gmin, wrocławskie — w 49,2%, rzeszowskie — 40,8%, gdańskie — 36,8% i koszalińskie — 36,0%. Należy przy tym zwrócić uwagę, że tworzenie sieci zbiorczych szkół gminnych nie odbywa się w sposób łatwy. I tak np. Kuratorium Gdańskie, które projektowało otwarcie takich szkół w 71% gmin, musiało dokonać korekty swych planów i zredukować liczbę gmin, w których takie szkoły się powoła, do 36,8% gmin.

Stworzenie 765 zbiorczych szkół gminnych może się dokonać na podstawie zupełnej reorganizacji dotychczasowej sieci szkół w tych gminach. Wiadomo, że szkoły takie mogą powstać w wyniku centralizacji dotychczas istniejących szkół oraz kadry nauczycielskiej. W praktyce będzie to wymagało obniżenia poziomu organizacyjnego szkół z małą liczbą dzieci, z liczbą 4, 5 i 6 nauczycieli oraz szkół pracujących w złych warunkach lokalowych do poziomu klas I—IV, z tym że uczniów z klas starszych odeśle się do zbiorczej szkoły gminnej.

Odsyłanie jednak uczniów klas starszych do szkoły wysoko zorganizowanej, aby nie wywoływało konfliktu z rodzicami i nie powodowało przemęczenia dzieci, będzie wymagało wzmoczenia wysiłków miejscowych władz zmierzających do zorganizowanego dowożenia i odwożenia tych dzieci. Zorganizowane zaś dowożenie to także praca nad rozbudową sieci dróg lokalnych, ich poprawą oraz nad wzmoczeniem komunikacji środkami publicznymi lub środkami pozostającymi w dyspozycji gmin ewentualnie zakładów pracy, takich jak np.: PGR, MBM, kółka rolnicze itp. Aby rozbudować sieć szkół gminnych w latach najbliższych, należy już dziś przemyśleć program poprawienia stanu dróg lokalnych oraz rozbudowania środków komunikacji, bez których nie uda się centralizować dużych szkół w gminach.

Dodaje się dla orientacji przybliżone liczby zbiorczych szkół gminnych w poszczególnych województwach (patrz zest. na str. 134).

Z szacunkowych danych, pokazanych w powyższym zestawieniu, wynika, że — jak już uprzednio wspomniano, iż niektóre województwa będą miały szkoły zbiorcze w licznych gminach, kiedy niektóre nie osiągną średniej krajowej, wynoszącej 32,3%. Tak więc poniżej średniego wskaźnika krajowego będą województwa: białostockie, które będzie miało zbiorcze szkoły gminne jedynie w 28,4% ogólnej liczby gmin; kieleckie 21,7%, krakowskie 24,0%, lubelskie 23,8%, opolskie 25,0%, szczecińskie 21,3%, łódzkie 29,7% i olsztyńskie 30,5%. Wynika z tego, że rozwój szkół gminnych napo-

Lp.	Województwo	Liczba gmin	Liczba zbiorczych szkół gminnych	%
1	białostockie	133	38	28,4
2	bydgoskie	145	49	34,0
3	gdańskie	87	32	36,8
4	katowickie	112	57	51,0
5	kieleckie	170	37	21,7
6	koszalińskie	89	32	36,0
7	krakowskie	188	45	24,0
8	lubelskie	189	45	23,8
9	łódzkie	155	46	29,7
10	olsztyńskie	95	29	30,5
11	opolskie	12	23	25,0
12	poznańskie	199	70	35,1
13	rzeszowskie	164	67	40,8
14	szczecińskie	75	16	21,3
15	warszawskie	234	78	33,3
16	wrocławskie	138	68	49,2
17	zielonogórskie	100	33	33,0
R a z e m :		2 365	765	32,3

tyka w różnych województwach różne trudności i nie należy się spodziewać, że będzie dokonywał się równomiernie w całym kraju.

Sprawa województw, w których liczba zbiorczych szkół gminnych jest najniższa, musi być specjalnie uważnie badana celem znalezienia sposobów wyrównywania warunków zezwalających na jednoczesny i równomierny rozwój tych szkół w kraju. Należy przemyśleć formy pomocy resortu oświaty i wychowania dla wyrównywania dysproporcji w rozwoju tych szkół. Trudno bowiem ograniczyć się do stanowiska obserwatora i stwierdzenia, że w roku szkolnym 1973/74 w województwie katowickim 51% gmin będzie miało zbiorcze szkoły gminne, kiedy jednocześnie w województwie szczecińskim czy kieleckim takich szkół będzie zaledwie w 21% gmin.

Z analizy zebranych materiałów stwierdza się pozytywne pod względem społecznym i pedagogicznym zjawisko, jakim jest powiększanie się liczby szkół wysoko zorganizowanych na wsi, przy jednoczesnym wyraźnym obniżeniu się liczby szkół o 4, 5 i 6 nauczycielach z klasami I—VIII. Szkoły te były najsłabszym ogniwem w systemie szkół pełnych, tzn. szkół z klasami I—VIII. Słabość ich polegała na tym, że w szkole ośmioklasowej przy liczbie 4 nauczycieli trudno było zapewnić niezbędnych specjalistów do nauczania 15 obowiązkowych w szkole podstawowej przedmiotów plus 6 przedmiotów z zajęć nadobowiązkowych. Nie mówiąc już o trudnościach stworzenia odpowiednich warunków lokalowych dla takiej szkoły, zaopatrzenia jej w pracownie przedmiotowe, sale gimnastyczne, bogatą bibliotekę itp.



Zmniejszenie się o 1287 takich niepełnowartościowych pod względem dydaktycznym szkół należy uznać za zjawisko pozytywne. Podobnie jak za dodatnie zjawisko można uznać powiększanie się liczby szkół z klasami I—IV o 1 i 2 nauczycielach, gdyż zapewniają one opiekę wychowawczą i nauczanie w miejscu zamieszkania dzieciom najmłodszym, dla których dojście do zbiorczej szkoły, a nawet dowożenie może sprawiać trudności i powodować niekorzystne efekty zdrowotne, wychowawcze i dydaktyczne dla tych dzieci. Zjawiskom tym towarzyszy zwiększanie się liczby uczniów klas I—IV, pobierających naukę w szkole wysoko zorganizowanej.

Rok następny 1974/75 dla rozwoju zbiorczych szkół gminnych może być trudniejszy niż rok 1973/74, a to z następujących względów: jak dotychczas szkoły te zorganizowano w najlepszych istniejących warunkach lokalowych, wyposażeniowych i kadrowych. Dalszy rozwój sieci zbiorczych szkół gminnych będzie wymagał poprawy warunków lokalowych oraz większych przesunięć kadrowych dla zapewnienia tym szkołom warunków, jakich dotychczas nie mają. Nasuwa się uwaga, że sprawy te powinny być ze szczególną stanowczością rozważane w wydziałach oświaty i kultury z jednoczesnym zbadaniem możliwości rozbudowy tych szkół, znalezienia na to funduszy, wykonawców, jak i możliwości dostarczenia tym szkołom niezbędnych nauczycieli specjalistów. Pozostanie jeszcze jeden istotny problem do rozwiązania, a mianowicie zapewnienie dogodnych dojazdów do szkół zbiorczych z okolicznych miejscowości. Oprócz dostosowania do tego celu komunikacji PKS, trzeba będzie pomyśleć o dowożeniu dzieci we własnym zakresie, np. przy pomocy odpowiednio dostosowanych pojazdów z PGR lub MBM. Zanim to nastąpi, wspólne wysiłki wydziałów oświaty i dyrekcji PKS powinny zagwarantować sprawne funkcjonowanie linii szkolnych.

Droga do nowoczesnej oświaty na wsi nie jest więc łatwa, a ogrom zadań wymaga pomysłowości i inicjatywy. Świadomość trudności jednakże nie powinna przesłaniać przekonania, że podjęcie tego programu reform jest czymś nieodzownym i że jest to duża szansa dla polskiej wsi.

*Kazimierz Szuba*

## ZMIANY W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELEK PRZEDSZKOLI

Z dniem 1 września 1973 r. wchodzi w życie zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 30 maja 1973 r. (KO-400-13/1/73) w sprawie przekształcenia liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli w studia wychowania przedszkolnego — (Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. Nr 11).

Organizację studium wychowania przedszkolnego i plany nauczania określają wytyczne stanowiące załącznik do niniejszego zarządzenia.

Jak określają wytyczne, Studium Wychowania Przedszkolnego jest zakładem kształcącym kandydatki na nauczycieli przedszkoli na podbudowie programowej szkoły podstawowej lub średniej.

Studium prowadzi i utrzymuje właściwa terytorialnie wojewódzka rada narodowa. Bezpośredni nadzór nad pracą studium sprawuje dział kuratorium okręgu szkolnego, nadzorujący licea ogólnokształcące i wychowanie przedszkolne przy współpracy wizytatorów przedmiotowo-metodycznych oraz pracowników instytutu kształcenia nauczycieli i badań oświatowych.

Studium prowadzi wydziały:

d z i e n n e

I — na podbudowie programowej szkoły podstawowej; na wydziale tym nauka trwa 12 semestrów,

II — na podbudowie programowej liceum ogólnokształcącego; na wydziale tym nauka trwa 4 semestry,

III — na podbudowie programowej liceum muzycznego lub plastycznego; na wydziale tym nauka trwa 3 semestry,

z a o c z n e — dla nauczycieli uzupełniających posiadane przygotowanie.

Decyzje o uruchomieniu stosownych do potrzeb wydziałów podejmuje kuratorium okręgu szkolnego po uzyskaniu zgody Ministerstwa Oświaty i Wychowania.

Planowane na rok szkolny 1973/74 klasy I—III dotychczasowego liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli zostają przekształcone na odpowiednie semestry (I—VI).

Uczennice klas II—III byłego liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli stają się uczennicami odpowiednich semestrów.

Pozostałe uczennice ukończą szkołę wg planu nauczania dla IV i V klasy liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli i uzyskają świadectwa na blankietach tej szkoły.

Nauka w studium kończy się egzaminem dyplomowym. Ukończenie studium daje prawo do pracy w przedszkolach i innych placówkach wychowania przedszkolnego przy zaszeregowaniu do grupy nauczycieli posiadających ukończone studium nauczycielskie. Dyplom studium uprawnia do wstępu na wyższą uczelnię na takich samych prawach, jak dyplom studium nauczycielskiego.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania pismem Nr K0-4000-18/1/73 z dnia 26 czerwca 1973 r. zobowiązało kuratoria okręgów szkolnych, aby dokonały w związku z tym zarządzeniem w jak najszybszym czasie następujących prac:

— wytypowanie wizytatora okręgowego, któremu powierzony zostanie problem kształcenia nauczycieli przedszkoli,

— zweryfikowanie planu kształcenia nauczycieli przedszkoli i ustalenie na tej podstawie, które Licea Pedagogiczne dla Wychowawczyń Przedszkoli z dniem 1.IX. br. powinny zostać przekształcone w Studia Wychowania Przedszkolnego, a które ewentualnie należy przewidzieć do sukcesywnej likwidacji.

Obliguje się kuratoria okręgów szkolnych, by w Studia Wychowania Przedszkolnego przekształcone zostały szkoły najlepsze i posiadające warunki dalszego, pozytywnego rozwoju.

Program nauczania w Studium Wychowania Przedszkolnego oraz akty normatywne dotyczące działalności SWP zostaną przekazane kuratorium w miesiącu sierpniu bieżącego roku.

*Kazimierz Szuba*

## Z UDZIAŁU W KONFERENCJI NAUKOWEJ W BULGARII

„Planowanie rozwoju społecznego kolektywów w pracy” — oto temat ramowej konferencji naukowej, która odbyła się w Warnie, w dniach 29—31 maja 1973. Współorganizatorami tej konferencji były uczelnie i następujące instytucje: 1) Akademia Nauk Społecznych przy KC Bułgarskiej Partii Komunistycznej, 2) Wyższa Szkoła Gospodarki Narodowej w Warnie, 3) Centralny Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Sofii, 4) Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Sofii.

Każda z wymienionych instytucji miała „swoich” gości i „swoich” autorów referatów. W prezydium, w czasie obrad plenarnych, zasiadali jednocześnie przedstawiciele wymienionych instytucji, a oprócz nich także dyrektor Instytutu Pracy, Centralnej Rady Związków Zawodowych w Bułgarii. Referaty plenarne miały zająć dwa dni, ale trwały tylko jeden. Profesor Iwan Stojkow z Akademii Nauk Społecznych, który przewodniczył naradom plenarnym dnia pierwszego, słusznie w podsumowaniu podkreślił, że nie zostało precyzyjnie sformułowane w referacie plenarnym, co rozumieć należy przez „rozwój społeczny kolektywów pracy”. Od siebie dodam, że wystąpienia plenarne głównych referentów zawierały w sobie inspiracje i zapowiedzi programowe i były zagajeniami. Referaty o charakterze bardziej naukowym, konkretniejsze i precyzyjniej sformułowane przerzucono na posiedzenia sekcyjne.

A oto tematyka ramowa poszczególnych sekcji:

Sekcja 1. — „Metodologia i metodyka planowania społecznego”.

Sekcja 2. — „Przemiany w strukturze pracy i w strukturze kolektywów pracujących”.

Sekcja 3. — „Zmiany w warunkach życia robotników i pracowników w przedsiębiorstwie przemysłowym”.

Sekcja 4. — „Rozwój i aktywność społeczna kolektywów pracy”.

Mój referat „Przemiany w strukturze pracy i w treści kształcenia zawodowego a rewolucja naukowo-techniczna” wygłosiłem po rosyjsku na posiedzeniu sekcji nr 2. (Wersję polską tego referatu znaleźć można w miesięczniku *Człowiek i Światopogląd* nr 1 1973, zaś wersję niemiecką w wychodzącym pod auspicjami Instytutu Maxa Plancka dwumies. *Neue Sammlung* nr 2 1973).

W ostatnim dniu narady, gdy znowu wszyscy zebraliśmy się na plenarne posiedzenie sprawozdawcze, przewodniczący sekcji nr 2 zatrzymał się dłużej na treści mego referatu, wypuklając w nim szczególnie trzy elementy: a) czynniki humanizacji pracy i m.in. skrócenie dnia i tygodnia pracy, b) czynniki intelektualizacji pracy, w tym także nasycenie środków produkcji aparaturą elektroniczno-pomiarową, c) wtargnięcie logiki formalnej i cybernetyki w proces kształcenia zawodowego i w proces wytwarzania.

Reprezentowane były delegacje wszystkich krajów socjalistycznych. Najlicniejsza była delegacja czechosłowacka. Delegacja radziecka odwołała w ostatniej chwili swój udział. Atmosfera w czasie konferencji była koleżeńska, niewymuszona, niekiedy swobodna. Zamiast drugiego dnia narad plenarnych odbyliśmy autokarem wycieczkę w kierunku północnym, wzdłuż pasa nadmorskiego. Postęp wyraża się tu nie tylko w nowych kilometrach pięknych i funkcjonalnych autostrad, w powstaniu

zupelnie nowych i modernizacji starszych kurortów, lecz w zanikaniu sztywnej i surowej atmosfery towarzyskiej. Ale pierwszy sekretarz komitetu partyjnego w Warszawie, człowiek rozumny i wykształcony, który przyjął delegację zagraniczną, gdy z uzasadnioną dumą mówił o wielkich i niezaprzeczalnych osiągnięciach bułgarskiej turystyki, zagajenie swe zakończył w sposób znamieny: Turystyka na tak wielką skalę, przemysł hotelarski, dynamiczny styl wypoczywania, w szczególności zaś styk z turystami zagranicznymi, w tym szwedzkimi, angielskimi oraz z niemieckimi z NRF niesie za sobą elementy demoralizacji i dywersji. Nie powiedział jednak, co przez to rozumieć należy, w szczególności, jaki to ma wpływ na planowanie rozwoju społecznego kolektywów pracy. Jest jednak faktem, że Bułgaria staje się powoli jednym z centrów międzynarodowych zjazdów naukowych, a konferencja, z której zdałem krótką sprawę, ujawniła z jednej strony szereg już zaawansowanych prac naukowych z dziedziny socjologii pracy, teorii kształcenia zawodowego i ekonomii politycznej, z drugiej zaś wyraźnie oświetliła konieczność podjęcia badań nad humanizacją pracy oraz metodologię prognozowania w dziedzinie pracy, kształcenia zawodowego, a tym samym przemian w strukturze klasy robotniczej w okresie rewolucji naukowo-technicznej.

*Ignacy Szaniawski*



695

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

СТАНИСЛАВ КАВУЛЯ: Семья и общественный старт молодежи . . . . .	745
МЕЧИСЛАВ ПАХОЛЯЖ: Общественная функция школы в сельской среде . . . . .	764
МАРИАН СЪНЕЖИНСКИ: Общественная связь жителей индустриализирующегося города и проблема общественного неприспособления молодежи . . . . .	777
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ: Роль среды и общественной связи в работе и жизни харцеров . . . . .	790

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЮЗЕФ ОЛЕСНАК: Талантливый ученик — сокровище для использования . . . . .	804
--	-----

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

АНДЖЕИ ШИШКО-БОХУШ: Воспитательный эксперимент в «Школе-лаборатории» ВПШ в Кракове . . . . .	815
ЗОФИЯ БРАНЬКА: Значение телевидения как формы проведения свободного времени учащихся к УШ класса основной школы в крупногородской среде . . . . .	826
МАРИАН ЯНИГА: Роль личных опытов в преодолении общественной пассивности . . . . .	834
ЯНИНА ВУЙТОВИЧ: Профессиональная и общественная активность учителей заочников . . . . .	839

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЭМИЛИЯ БАДУРА: Збигнев Заборовски — Отношения между людьми и воспитанце . . . . .	851
СТЕФАН ШАЙДАК: Рышард Врочиньски: Непрерывное образование . . . . .	856
СТЕФАН ШАЙДАК: Ежи Миккульски — Школа в среде в большом городе . . . . .	859
АЛЕКСАНДЕР МАЦЕША: W. O. Lester Smith — Government of Education . . . . .	861

## ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . . .	865
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . . .	869
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques . . . . .	872

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ ШУБА: Направление — гимназия школа. Изменения в подготовке учительниц детских садов . . . . .	877
---	-----

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Из участия в научной конференции в Болгарии . . . . .	881
--	-----

# CONTENTS

## ARTICLES

STANISŁAW KAWULA: Family and Youths Social Start . . . . .	745
MIECZYŚLAW PACHOLARZ: Social Function of a School in Country . . . .	764
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Social Tie in Industrialised City and the Problem not Adopted Children . . . . .	777
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Surrounding and Social Tie in Scouts' Work and Life . . . . .	790

## DISCUSSION AND POLEMICS

JÓZEF OLESIAK: Smart Pupil is the Treasure of Exploitation . . . . .	804
--	-----

## EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

ANDRZEJ SZYSZKO-BOHUSZ: Education Experiment in Laboratory-School at the Higher Pedagogical School in Cracow . . . . .	815
ZOFIA BRANKA: Role of Television in Grade Eight Students' Free Time in the Big City . . . . .	826
MARIAN JANIGA: Personal Exercises in Breaking Social Passiveness . . . .	834
JANINA WOJTOWICZ: Professional and Social Activity of the Teachers Studying and Working . . . . .	839

## BOOK REVIEWS AND REPORTS

EMILA BADURA: Zbigniew Zaborowski — Relations Among People and the Education . . . . .	851
STEFAN SZAJDAK: Ryszard Wroczyński — Continual Education . . . . .	856
STEFAN SZAJDAK: Jerzy Mikulski — Society School in a Big City . . . .	859
ALEKSANDER MACIESZA: W. O. Lester Smith — Government of Education . .	861

## PERIODICALS REPORTS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodicals . . . .	865
JÓZEF ZALEWSKI: Review of the Russian Pedagogical Periodicals . . . .	869
IRENA JANISZEWSKA: Cahiers Pedagogiques . . . . .	872

## COUNTRY CHRONICLE

KAZIMIERZ SZUBA: Municipal School is the Direction of Changes in Educa- ting Kindergarten Teachers . . . . .	877
---	-----

## ABROAD CHRONICLE

IGNACY SZANIAWSKI: Science Conference in Bulgaria . . . . .	881
---	-----

## Spis treści rocznika 1973

## ARTYKUŁY

BANACH CZESŁAW: Młodzież czynnikiem dynamizującym rozwój społeczno-gospodarczy Polski . . . . .	125
DENEK KAZIMIERZ: Stan i potrzeby krajoznawstwa i turystyki w szkole . . . . .	309
FILIPOWICZ FRANCISZEK: IX krajowy zjazd delegatów ZNP . . . . .	1
GILEWICZ ANTONI: Obowiązki w zakresie BHP placówek oraz pracowników oświaty i wychowania . . . . .	43
KACZOR STANISŁAW: Studia zaoczne w aktualnym systemie kształcenia nauczycieli . . . . .	23
KAWULA STANISŁAW: Rodzina a start społeczny młodzieży . . . . .	745
KOTŁOWSKI KAROL: Próba ustalenia zasad modelowania w pedagogice . . . . .	136
KRAWCEWICZ STANISŁAW: U podstaw zmian . . . . .	427
KRAWCZYK MIRON: Istotne cechy procesu wychowania . . . . .	291
ŁOBOCKI MIECZYŚLAW: Współdziałal uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym . . . . .	433
ŁOBOCKI MIECZYŚLAW: Rola środowiska i więzi społecznych w pracy i życiu harcerzy . . . . .	790
MALINOWSKI TADEUSZ: O aktualnych pracach nad systemem kształcenia i doskonalenia nauczycieli . . . . .	277
MALINOWSKI TADEUSZ: Założenia systemu kształcenia pedagogicznego nauczycieli . . . . .	581
MARCZYK WOJCIECH: Czas wolny i formy jego spożytkowania w rejonie uprzemysławianym . . . . .	166
MIKULSKI JERZY: Szkoła środowiskowa — model organizowania środowiska wychowawczego w osiedlu wielkomiejskim . . . . .	155
NAZAR JAN: Zdolności techniczne i ich struktura . . . . .	37
PACHOLARZ MIECZYŚLAW: Funkcja społeczna szkoły w środowisku wiejskim . . . . .	764
POLAKOWSKI KRZYSZTOF: Niektóre cechy osobowości a powodzenie w studiach zawodowych nauczycielskich . . . . .	617
RATAJ MARIAN: O nowoczesny system oświaty i wychowania na wsi . . . . .	261
SAWICKI WŁADYSŁAW: Geneza i rozwój półinternatów w Polsce Ludowej . . . . .	601
SCHOENBRENNER JANINA: Powinności nauczyciela (rozważania nad etyką nauczycielską) . . . . .	8
SNIEŻYŃSKI MARIAN: Więź społeczna mieszkańców uprzemysławiającego się miasta a problem niedostosowania społecznej młodzieży . . . . .	777
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Struktura społeczna klasy szkolnej a problem indywidualizacji . . . . .	180
WOJTYŃSKI WACŁAW: Perspektywy rozwojowe polskiej szkoły . . . . .	454
WOŁCZYK JERZY: Ważny etap realizacji nowej polityki oświatowej . . . . .	416

## W 200 ROCZNICĘ KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

IWANICKI MIECZYŚLAW: Grzegorz Piramowicz — nauczyciel i działacz Komisji Edukacji Narodowej . . . . .	522
---	-----

NAJMOWICZ WACŁAW: Działalność pedagogiczna Hugona Kołłątaja . . . . .	192
SZYMANOWSKI STANISŁAW: Nauki przyrodnicze w szkołach średnich Komisji Edukacji Narodowej . . . . .	331
WOŁOSZYN STEFAN: Dialog pokoleń z dziedzictwem Komisji Edukacji Narodowej . . . . .	633

#### SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

DUBIELAK WIESŁAW: Teczka biograficzna ucznia w praktyce szkolnej USA	656
KRAWCEWICZ STANISŁAW: Uniwersytet otwarty w Anglii . . . . .	208

#### DYSKUSJE I POLEMIKI

BANDURA LUDWIK: Uwagi o kształceniu pedagogów . . . . .	497
GALANT JÓZEF: Realizacja aktualnych zadań warunkiem reformy oświatowej	503
KOTOWSKI WITOLD: Wiedza o alkoholu . . . . .	665
KOZŁOWSKI JÓZEF: Warto dalej dyskutować nad praktycznym przygotowaniem studentów do zawodu nauczycielskiego . . . . .	341
KRZYSZTOSZEK ZOFIA: Niektóre problemy kształcenia nauczycieli . . . . .	491
KUPCZYK JAN: Wyrównywanie szans młodzieży a korepetycje . . . . .	510
OLESIAK JÓZEF: Uczeń utalentowany — skarb do wykorzystania . . . . .	804
ORLOF EUGENIUSZ: Przygotowanie nauczyciela do pracy w szkole wiejskiej	55
OZGA WŁADYSŁAW: Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne . . . . .	476
PODOSKI KAZIMIERZ: Podnoszenie kosztów kształcenia jednym z warunków realizacji reformy systemu kształcenia . . . . .	515
RADLAK WŁODZIMIERZ: W sprawie gminnego zespołu wychowawczo-oświatowego . . . . .	344
ŚNIEŻYŃSKI MARIAN: Środowisko a szkoła . . . . .	655
TYMOWSKI JANUSZ: Szkolnictwo zawodowe . . . . .	469
WRÓBEL TADEUSZ: W sprawie artykułu F. Korniszewskiego . . . . .	349

#### DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ARABIK ROMAN: Trzy kierunki preorientacji zawodowej w szkole ogólnokształcącej . . . . .	358
BANDURA LUDWIK: Z badań nad stylem pracy nauczyciela . . . . .	211
BORZYSZKOWSKA FELICJA: Przyczyny deprawacji nieletnich dziewcząt . . . . .	700
BRAŃKA EMILIA: Rola telewizji jako formy spędzania czasu wolnego uczniów VIII klasy szkoły podstawowej w środowisku wielkomiejskim . . . . .	826
GUSPIEL MARIA: Motywy podejmowania studiów nauczycielskich . . . . .	678
HERNIK MAREK: Problemy resocjalizacji młodzieży społecznie niedostosowanej w warunkach grupy półwolnościowej . . . . .	707
JANIGA MARIAN: Rola doświadczeń osobistych w przełamywaniu społecznej bierności . . . . .	834
KASPRZYK MARIA: Nauczanie programowane a niektóre problemy wychowawcze . . . . .	216
KOŚ MARIA: Jak kształtują pozytywne motywy uczenia się u uczennic klasy III Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli im. S. Sempołowskiej w Jaśle	76
KRAWCZYK WANDA: Postawy nauczycieli wobec pracy zawodowej i społecznej a przygotowanie pedagogiczne do zawodu . . . . .	670
KULAS HENRYK: Aspiracje zawodowe i motywy wyboru zawodu uczniów klas ósmych dwóch różnych środowisk wiejskich . . . . .	239
KURKOWSKA-ŻYTO DANUTA: Realizacja wychowania seksualnego w domu i szkole . . . . .	365



POLAKOWSKI KRZYSZTOF: Struktura zainteresowań jako zjawisk motywacyjnych a rzeczywiste osiągnięcia w studiach u studentów WSN w Siedlcach . . . . .	351
RODZIEWICZ EWA: Kategoria młodzieży nie uczącej się i nie pracującej jako wynik integracji systemu szkolnego ze środowiskiem . . . . .	371
SINIARSKA MARIA: Wyrabianie samorządności i odpowiedzialności młodzieży przez udział w zarządzaniu szkołą . . . . .	220
SMARZYŃSKI HENRYK: Techniczne środki nauczania w szkole ogólnokształcącej (na przykładzie szkół krakowskich) . . . . .	63
ŚNIEŻYŃSKI MARIAN: Problem drugoroczności uczniów niedostosowanych społecznie . . . . .	82
ŚNIEŻYŃSKI MARIAN: Wychowawcza funkcja domu rodzinnego a niedostosowanie społeczne dzieci . . . . .	232
SZYSZKO-BOHUSZ ANDRZEJ: Eksperyment wychowawczy w „Szkoło-laboratorium” WSP w Krakowie . . . . .	815
WALENTYNOWICZ MARIA: Pożądany model funkcjonowania bibliotek powszechnych w środowisku ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb dzieci i młodzieży . . . . .	692
WÓJTOWICZ JANINA, ADAMEK IRENA: Wpływ studiów pedagogicznych na pracę zawodową nauczycieli-wychowawców . . . . .	886
WÓJTOWICZ JANINA: Aktywność zawodowa i społeczna nauczycieli studiujących zaocznie . . . . .	839

#### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BADURA EMILIA: Zbigniew Zaborowski — Stosunki międzyludzkie a wychowanie . . . . .	851
BIELECKI WACŁAW: Stefan Słomkiewicz — Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności . . . . .	380
BIERNACKI PAWEŁ: Zbigniew Kwieciński — Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej . . . . .	248
BIERNACKI PAWEŁ: Zbigniew Kwieciński — Odpad szkolny na wsi . . . . .	711
KACZOR STANISŁAW: Bianka Zazzo — Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania . . . . .	384
IWANICKI MIECZYŚLAW: Książki o Komisji Edukacji Narodowej . . . . .	714
LIPOWSKI MIKOŁAJ: Mirosław Nowicki — Wiedza o produkcji i przemyśle w szkole ogólnokształcącej . . . . .	100
MACIESZA ALEKSANDER: W. O. Lester Smith — Government of Education . . . . .	861
NOSARZEWSKI JERZY: Jan Strelau (red.) — Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych . . . . .	97
NOWACZYK STANISŁAW: Jan Zborowski — Nauka domowa ucznia szkoły średniej . . . . .	540
NOWOGRODZKI TADEUSZ: Leon Niebrzydowski — Wpływ motywacji na uczenie się . . . . .	90
NOWOGRODZKI TADEUSZ: Ludwik Bandura — O procesie uczenia się . . . . .	535
RELIGA EUGENIUSZ: Jan Starościak — Problemy kształcenia zaocznego . . . . .	538
SZAJDAK STEFAN: Telewizja w szkolnictwie wyższym — praca zbiorowa . . . . .	246
SZAJDAK STEFAN: Ryszard Wroczyński — Edukacja permanentna . . . . .	856
SZAJDAK STEFAN: Jerzy Mikulski — Szkoła środowiskowa w wielkim mieście . . . . .	859
SZEPIOŁA GERTRUDA: Mieczysław Pęcherski, Maciej Świątek — Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917—1969 . . . . .	719
WĄSOWICZ STANISŁAW: Irena Reszke — Społeczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej i odpływu uczniów ze szkół . . . . .	390
WIATROWSKI ZYGMUNT: Józef Połturzycki — Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej . . . . .	93

ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Zbigniew Skorny — Psychiczne mechanizmy zachowania się . . . . .	710
ZYCH ADAM: Günter Clauss, Heinz Ebner — Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów . . . . .	393
Gene V Glass, Julian C. Stanley — Statistical Methods in Education and Psychology . . . . .	
ZYCH ADAM: Harry Schofield — Assessment and Testing R. Douglass Savage — Psychometric Assessment of the Individual Child . . . . .	722
ŻMIJEWSKA-TROJANOWSKA MARZENA: M. N. Skatkin (red.) — Jak wykształcić wysoko kwalifikowanych robotników. Praca zbiorowa . . . . .	387

#### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	113
JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	546
JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	872
JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	113
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	104
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	396
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	540
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	725
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	865
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	107
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	399
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	543
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	729
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	869

#### KRONIKA KRAJOWA

JANICKI JAN: XV Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych . . . . .	402
JARZĄBEK LECH: Kształcenie nauczycieli na studiach dla pracujących . . . . .	567
NOWACZYK STANISŁAW: Uroczystość 90-lecia urodzin i 70-lecia pracy naukowo-dydaktycznej prof. K. Sońnickiego . . . . .	732
ŚWIĄTEK ANDRZEJ: Ważne wydarzenia w polskim ruchu młodzieżowym . . . . .	554
ŚWIĄTEK MACIEJ: Krajowa narada ZNP nad socjalistycznym wychowaniem młodzieży . . . . .	563
SZUBA KAZIMIERZ: Kierunek — szkoła gminna. Zmiany w kształceniu nauczycielek przedszkoli . . . . .	877
WW.: Nowe instytuty w resorcie oświaty i wychowania. Jubileusz 60-lecia „Ruchu Pedagogicznego” . . . . .	252
WOJTYŃSKI WACŁAW: Sesja popularnonaukowa poświęcona działalności wydawniczej ZNP . . . . .	734

#### KRONIKA ZAGRANICZNA

JANISZOWSKA IRENA: Wokół raportu E. Faure'a . . . . .	737
SUCHY STANISŁAW: Problemy oświaty dorosłych na konferencji w Tokio . . . . .	254
SZANIAWSKI IGNACY: Z udziału w konferencji naukowej w Bułgarii . . . . .	881

#### WSPOMNIENIA

KOZŁOWSKI JÓZEF: Wspomnienie o Konstantym Lechu . . . . .	572
OD REDAKCJI: Wspomnienie o Władysławie Ozdze . . . . .	740

## KOMITET REDAKCYJNY

*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Mieczysław Puto (sekr. red.),  
Ignacy Szaniawski, Waław Wojtyński (red. nac.)*

## RADA REDAKCYJNA

*Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kołowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski*

## ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonosza, w oddziałach lub delegaturach „Ruch” bądź dokonywać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch”, Olsztyn, ul. Partyzantów 71. Konto PKO — Oddział Olsztyn 13-6-13773.

## Warunki prenumeraty

rocznie . . . . .	zł 48
w kraju: półrocznie . . . . .	zł 24
cena pojedynczego numeru . . .	zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch”, Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1973 R.

---

Nakład 5012 egz. Ark. wyd. 11,8, Ark. druk. A1 — 11,97. Papier druk. sat. kl. V, 70 g 70×100/16. Oddano do składania w sierpniu 1973 r. Podpisano do druku i druk ukończono w grudniu 1973 r. Indeks 37526.

---

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2. Zam. 1885. A-5

Cena zł 8,—