

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XX (CX) MARZEC – KWIECIEŃ 1978

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI: Po Kongresie	137
MIKOŁAJ WINIARSKI: O podejściu systemowym w pedagogice	141
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Zachowanie interpersonalne w świetle teorii równowagi interpersonalnej	155
MARIAN KALINOWSKI: Zasady i metody wychowania resocjalizacyjnego w systemie kurateli sądowej wobec nieletnich	167
CZESŁAW NOWACZYK: Test socjometryczny jako jedna z metod wykry- wania podejrzeń o niedostosowanie społeczne	184

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

BOLESŁAW GRZEŚ: Tendencje rozwojowe szkolnictwa Republiki Federalnej Niemiec	198
---	-----

DYSKUSJE I POLEMIKI

ADAM GWIAZDA: Przyszłościowy charakter edukacji permanentnej	213
--	-----

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Wychowanie integralne a problem resocjalizacji uczniów niedostosowanych społecznie	222
DANUTA PACHULICZ-PAWLKOWSKA, ZOFIA SROGA: Praktyka peda- gogiczna i jej znaczenie w przygotowaniu nauczycieli przedmiotów tech- nicznych	232

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

LUDWIK BANDURA: Józef Koziielecki — O godności człowieka	242
DANUTA MAJKOWSKA: Zdzisław Zacha — Kierowanie wyborem dalszego kształcenia młodzieży szkół podstawowych	243
MARIAN JANIGA: Wojciech Pomykało — Kształtowanie ideału wychowaw- czego w PRL w latach 1944—1976	245
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Stanisław Wawryniuk — Kształtowanie się syste- mu wychowawczego w wielkomiejskim osiedlu mieszkaniowym	246

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	249
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	253

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ALICJA RACEWICZ: Związkowa dyskusja nad kształceniem zawodowym	258
--	-----

KRONIKA KRAJOWA

TADEUSZ KOWALSKI: VII Seminarium Szkolnictwa Ogólnokształcącego ZG ZNP w Gdyni	261
---	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

WW: Konferencja PRL — RFN w sprawie podręczników szkolnych	265
ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	265

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

WACŁAW WOJTYŃSKI

PO KONGRESIE

W ciągu prawie 34 lat istnienia Polski Ludowej oświata polska nie wychodziła nigdy poza najściślejszy krąg zainteresowań i trosk zarówno czynników kierujących życiem politycznym i rządzących państwem, jak i całego społeczeństwa. Wszystkie bez wyjątku zjazdy i konferencje partyjne poświęcały jej tyle uwagi, ile w danym momencie naszych historycznych losów wymagała ona i na ile pozwalały istniejące wówczas możliwości. Zainteresowania te i troski nasilały się wszakże mocno w przełomowych okresach reform oświatowych, kiedy zapadały postanowienia o konieczności pójścia dalej naprzód, o potrzebie przestawienia się na wyższy jakościowo poziom powszechnego kształcenia dzieci i młodzieży, jak też o potrzebie dokonania gruntowniejszych ulepszeń w treściach i metodach pracy szkół wszystkich szczebli, stopni i kierunków.

W tych decydujących dla rozwoju naszej oświaty momentach władze oświatowe i Związek Nauczycielstwa Polskiego, kierując się dyrektywami partii i rządu, zgodnie z ugruntowaną tradycją, odwoływały się do szerokich kręgów nauczycielstwa, działaczy oświatowych, specjalistów z różnych dziedzin nauczania i wychowania, przedstawicieli nauki (zwłaszcza pedagogów, psychologów i socjologów), prosząc ich zarówno o czynne uczestnictwo w pracach przygotowawczych do reformy, jak i do wyrażania opinii na temat jej założeń organizacyjno-programowych, koncepcji metodycznych, szczegółowych rozwiązań programowych i podręcznikowych i innych ważnych spraw jutra polskiej szkoły. Trzeba stwierdzić, iż nauczycielstwo związkowe i świat polskiej nauki nie stali na uboczu, lecz włączali się czynnie do zainicjowanego dzieła, tocząc nierzadko z inicja-

torami gorące spory na temat założeń strukturalnych i na temat treści projektów programowych.

Szczególnie aktywny udział nauczycielstwa zaznaczył się w powziętych, historycznych już, postanowieniach łódzkiego zjazdu oświatowego z 1945 r., który, jak stwierdził Premier Piotr Jaroszewicz w dniu 13.X.1977 r., „udzielił poparcia programowi władzy ludowej w sprawach oświaty, nauki i kultury, dobrze rozumiejąc prawdę, że warunkiem, a zarazem drogą przewycięzania wielowiekowego zacofania jest likwidacja analfabetyzmu, rozwój szkolnictwa, stworzenie społecznych szans równego startu dla całej polskiej młodzieży”.

Idąc dalej po śladach szczególnie doniosłych wydarzeń oświatowych naszej ludowej rzeczywistości powojennej, nie możemy nie wspomnieć o roli, jaką odegrały zjazdy oświatowe ZNP z lat 1957 i 1959, z których pierwszy miał charakter ogólny, drugi zaś był poświęcony problematyce szkolnictwa zawodowego. Roli zjazdu oświatowego z maja 1957 roku nie można sprowadzać wyłącznie do ujawnienia błędów, jakie się zakradły do różnych dziedzin naszej oświaty w latach kultu jednostki, lecz trzeba spojrzeć nań prospektywnie, gdyż na jego forum rozpoczęła się poważna dyskusja nad nową reformą szkolnictwa, której ramy i szczegółowe kontury zarysowane zostały w ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 r. Zasadniczym jej postanowieniem było, jak wiemy dobrze, przejście na 8-letni okres nauczania w szkole podstawowej i 4-letni w szkole średniej.

Na samym zjeździe wysunięto, jak mówią o tym dokumenty, szereg koncepcji, które można sprowadzić, arytmetycznie rzecz biorąc, do formuł: $10+2$, $7+3+2$, $7+2+3$, $8+4$, $9+3$, ale w dyskusji dominowały dwie: czy szkołą przyszłości ma być szkoła 10-letnia, czy 8-letnia. Większość Komisji Ustroju i Organizacji Szkolnictwa Zjazdu wypowiedziała się za strukturą $10+2$, uznając, iż 10 lat obowiązkowego kształcenia ogólnego z nachyleniem praktycznym (politechnicznym) stanowi niezbędny warunek dla przygotowania młodzieży do dalszego kształcenia ogólnego i zawodowego, do wyboru zawodu i do życia.

Piszemy o tych sprawach, bynajmniej jeszcze nie zamierzchłych, dlatego, żeby nasi młodzi Czytelnicy nie sądzili, iż pomysł powszechnej szkoły dziesięcioletniej zrodził się na ich oczach, że w środowisku nauczycielskim idea ta na zjazdach i kongresach ZNP była prezentowana w postaci rozwiniętej parokrotnie (po raz pierwszy przez A. B. Dobrowolskiego w 1931 r.). Zaslugą Komitetu Ekspertów, a następnie szerokich kręgów opinii społeczno-oświatowej kraju, które nad projektami Komitetu dyskutowały, wreszcie Ministerstwa Oświaty i Wychowania, które ten wariant wybrało do realizacji, było nie to, że stary projekt niejako nobilitowano, wydobywając go z lamusa naszej historii, lecz to, iż po raz pierwszy ubrano go w szaty realne, że zdobyto się na odwagę stworzenia rzeczy tak śmiałej i wielkiej, choć nadal w warunkach naszych ogromnie trudnej.

* * *

Ogólnopolski Kongres Pedagogiczny Nauczycieli spełnił przeto zadanie niezwykle doniosłe, odegrał rolę, której historia na swych kartach będzie musiała dać wyraz właściwy. Nie było, naszym zdaniem, nawet cienia przesady w tym, iż tak często w dniach Kongresu przywoływano na pamięć postaci zasłużonych ludzi Komisji Edukacji Narodowej. Dzieło, które ukoronował nasz Kongres, jest też dziełem wielkim. Jego przełomowość dostrzegą zapewne ostrzej i wyraziściej nasi następcy. W zasadzie jedno pokolenie budowniczych nowej, socjalistycznej Polski zdołało się uporać z całą złą spuścizną przeszłości, z wyniszczeniem, jakie pozostawiły wojna i okupacja hitlerowska, i przejść zwycięsko dystans dzielący nas od wąteży, przedwojennej nisko zorganizowanej szkółki wiejskiej do rysującej się zupełnie realnie 10-letniej, powszechnej i średniej, zbiorczej szkoły gminnej. W mieście doniosłości i rewolucyjności dokonujących się przemian w kształceniu naszej oświaty tak wyraźnie nie widać, jak widać to na wsi. Można powiedzieć, iż przemiany oświatowe, łącznie z tym, co polityka partii uczyniła dla wsi w zakresie ochrony jej zdrowia, a ostatnio w zakresie rozciągnięcia na rolników przepisów emerytalnych i innych udogodnień socjalnych, prowadzą prostą drogą wieś polską ku zasobności i nowoczesności, ku dobrobytowi i kulturze.

Kongres Pedagogiczny roku 1977 przyjął jednomyślnie rezolucję, która stanowi syntetyczną wykładnię całego, bogatego programu, jaki stanął przed realizatorami reformy. Wprawdzie niektóre ogniwa, jak szkolnictwo zawodowe, jak ogniwo łączące szkołę średnią ze szkołą wyższą, nie zostały jeszcze rozwiązane i czekają nadal na głęboki namysł koncepcyjny, tym niemniej program już ustalony jest na tyle klarowny, iż nie pozostawia wątpliwości, że warto i że należy wziąć się do dzieła z całym poczuciem odpowiedzialności i z całym zdecydowaniem, aby rzecz się nam powiodła.

Jak we wszystkich reformach oświatowych, które wydłużają ciągi edukacyjne, przedłużają okresy nauczania szkolnego, tak i w przypadku tej przełom stanowiącej reformy polskiej, zachodzi obawa, czy ta nowa jakościowo skala trudności będzie mogła być pokonana przez wszystkich uczniów, czy 10-letnia szkoła średnia osiągnie rzeczywiście decydujący o jej pożytku społecznym walor powszechności.

Trzeba uczynić wszystko, aby tak się właśnie stało. Sprawa ta będzie zapewne spędzać sen z oczu przez wiele lat ludziom odpowiedzialnym za należytą realizację podejmowanego obecnie dzieła. Nie tylko im, ale także tysiącom działaczy oświatowych rozsianym po wszystkich kurtoriach i setkom tysięcy nauczycieli, którzy podejmą trud wcielania w życie programowych i metodycznych założeń nowej szkoły. Trzeba będzie przecież odpowiednio rozwinąć i zintensyfikować zarówno proces lekcyjny, jak i działania pozalekcyjne, zarówno życie szkolne, jak i tereny życia

pozaszkolnego dzieci i młodzieży. Trzeba będzie każdemu dziecku polskiemu dać szansę wszechstronnego rozwinięcia się na miarę jego intelektualnych i fizycznych możliwości, przy tym ukształtować tak jego aspiracje i umiejętności, aby uczenie się szkolne zdobyło oczekiwany walor ustawiczności, towarzysząc mu aż po kres życia.

Na Kongresie mówiono o wielu czynnikach, które powinny się przyczynić do powodzenia tego trudnego zamierzenia. Nie pominięto chyba niczego, co ma jakiś z nim związek. Wszakże najwięcej i najdonioślej mówiono o nauczycielu - wychowawcy. Delegaci uchwalili specjalną odezwę do nauczycieli PRL, wzywającą ich „do aktywnego i twórczego udziału w urzeczywistnianiu programu reformy szkolnej, który jest dziełem zamierzonym na miarę możliwości i ambicji naszego społeczeństwa”. Odezwa podkreśla, iż „zaplanowana z myślą o przyszłości powszechna ogólnokształcąca i politechniczna szkoła średnia wymaga od nas twórczej inwencji pedagogicznej, pracy rzetelnej, ambitnej i oddania sprawie młodzieży”. Czy można coś do tych słów jeszcze dodać? Nie zachodzi, jak sądzę, taka potrzeba.

* * *

Czasopisma, szeroki wachlarz tytułów — od dziecięcych i młodzieżowych, poprzez metodyczno-przedmiotowe — do tych, które podejmują ogólną problematykę pedagogiczną, psychologiczną i socjologiczną, stać się powinny w dobre realizacji reformy jeszcze bardziej bliskimi i bardziej wnikliwymi doradcami nauczycieli-wychowawców. Takie też jest miejsce i taka jest rola naszego pisma — ukierunkowywać i wzbogacać refleksję twórczą nauczyciela nad jego pracą, czynić ją coraz dynamiczniejszym elementem jego pedagogicznej kultury.

O PODEJŚCIU SYSTEMOWYM W PEDAGOGICE

Podejście systemowe narodziło się na podłożu teorii funkcjonalno-strukturalnej. Szczególnie podatny i sprzyjający grunt znalazła ta koncepcja w naukach społecznych, a przede wszystkim w socjologii, prakseologii, cybernetyce, teorii zarządzania i kierowania. Do upowszechnienia tego stanowiska w socjologii w dużej mierze przyczynił się Talcott Parsons¹. Analiza parsonsowska koncentrowała głównie uwagę na problemie warunków równowagi systemów.

Lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte charakteryzuje dynamiczny wzrost zainteresowania podejściem systemowym. Pojawiło się w tym okresie w kapitalistycznych krajach rozwiniętych sporo publikacji traktujących o tej problematyce. Zainteresowania naukowców amerykańskich i zachodnich idą głównie w dwóch kierunkach: a) rozwijania ogólnej teorii systemów (General Systems Theory), oraz b) praktycznego zastosowania podejścia systemowego w zarządzaniu wielkimi organizacjami. Metoda systemowa zyskuje coraz wyższą rangę w nauce i szybko się upowszechnia w wielu krajach. Pojawiają się w tej dziedzinie inicjatywy o charakterze międzynarodowym, np. utworzenie Międzynarodowego Instytutu Zastosowania Analiz Systemowych w Wiedniu.

W krajach socjalistycznych nieco później (lata 60-te i 70-te) znalazła ta problematyka szeroki oddźwięk w literaturze socjologicznej i praktyce kierowniczej. Obszerna literatura, w której szczególny dorobek mają autorzy radzieccy, polscy i czechosłowaccy, przynosi wielostronne analizy zastosowania podejścia systemowego jako metody teorii twórczej oraz metody usprawniania funkcjonowania różnych dziedzin gospodarki i jej zarządzania.

Podejście systemowe znalazło wśród polskich naukowców (w szczególności socjologów) wielu zwolenników i kontynuatorów. Prace tych autorów w postaci licznych druków zwartych, jak i ogromnej gamy rozpraw i artykułów naukowych w różnych periodykach (np. *Studia Socjologiczne*, *Prakseologia*, *Kierowanie i Zarządzanie*) zajmują znaczącą pozycję w piśmiennictwie polskim tego okresu. Na szczególną uwagę zasługują tu prace takich m.in. autorów, jak: A. K. Koźmiński², W. Gasparski³, J. Gościński⁴, J. Kurnal⁵, S. Młynarski⁶, P. Sztompka⁷, J. Zieleniewski⁸.

¹ Jest on autorem licznych prac z tej dziedziny. Np. T. Parsons: *General Theory in Sociology*. (W:) *Sociology Today*, ed by, R. Merton, New York 1960; T. Parsons: *Structures and Processes in Modern Societies*. Glencoe 1960.

² Zarządzanie — analiza systemowa procesów i struktur. Warszawa 1974, PWE; Analiza systemowa organizacji. Warszawa 1976, PWE.

³ W. Gasparski, A. Lewicka: *Problematyka badań systemowych — próba charakterystyki*. *Prakseologia* 1973, nr 2.

⁴ *Projektowanie systemów zarządzania*. Warszawa 1971, PWN.

⁵ *Zarys teorii organizacji i zarządzania*. Warszawa 1969, PWE.

⁶ *Elementy teorii systemów i cybernetyki*. Warszawa 1974, PWN.

Oprócz tego, że analiza systemowa zajęła trwałe miejsce w socjologii, prakseologii, teorii organizacji i zarządzania, weszła także na szeroką skalę do cybernetyki. Podejście systemowe zyskało także prawo obywatelstwa w naukach matematycznych, technicznych, ekonomicznych i przyrodniczych. Można więc śmiało powiedzieć, że podejście systemowe odcisnęło wyraźne piętno na myśleniu naukowym w wielu dziedzinach.

1. ISTOTA, WALORY POZNAWCZE I PRAKTYCZNE PODEJŚCIA SYSTEMOWEGO

Problem efektywności wychowania w naszym kraju od dawna nurtował i nadal interesuje wielu teoretyków pedagogiki i praktyków. W dziejach myśli i praktyki pedagogicznej pojawiały się różne stanowiska na temat czynników sprawczych ograniczonej efektywności działalności wychowawczej. Jedni dopatrywali się tych przyczyn w nieodpowiednim doborze treści wychowania, inni — w stosowaniu niewłaściwych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, jeszcze inni — w słabym przygotowaniu nauczycieli i wychowawców do tego typu pracy itp. W zależności od tego, jakie przyczyny niepowodzeń pedagogicznych uznawano za dominujące, przybierały kierunek wysiłki zmierzające do usprawnienia praktyki pedagogicznej. Tym poczynaniom towarzyszyły także odpowiednie kierunki badań pedagogicznych. W wyniku tych sprzężonych poczynañ i badawczych, i praktycznych znacznie udoskonalono programy kształcenia i wychowania, formy i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej, formy kształcenia nauczycieli i wychowawców.

Jednak zjawiska niepowodzeń pedagogicznych dają ciągle o sobie znać, i to w pokaźnych rozmiarach⁹. Wydaje się, iż znaczny kompleks przyczyn tego stanu rzeczy tkwi w sferze organizacji procesu wychowania. Wskazują na to najnowsze badania pedagogiczne¹⁰.

W świetle najnowszej wiedzy o wychowaniu i innych procesach społecznych tracą swoją aktualność — panujące od lat — poglądy na temat podstaw organizacyjnych wychowania. Przechodzi już stopniowo (choć jeszcze z wielkimi oporami) do historii podejście, u którego podłoża leży założenie, że proces wychowania odbywa się poprzez pojedyncze, niezależne oddziaływania zmierzające do ukształtowania określonych, pojedynczych cech osobowości¹¹.

⁷ Logika analizy funkcjonalnej w socjologii i antropologii społecznej. *Studia socjologiczne* 1970, nr 3. Metoda funkcjonalna w socjologii i antropologii społecznej, studium analityczne. Wrocław—Warszawa 1971.

⁸ Organizacja i zarządzanie. Warszawa 1969, PWN.

⁹ Zob. I. Lepalczyk: Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście. Wrocław, 1972; J. Konopnicki: Niedostosowanie społeczne. Warszawa 1971, PWN; H. Malewska, V. Peyre: Przestępczość nieletnich. Warszawa 1973, PWN; M. Lipka: Zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży. Warszawa 1977, PWN.

¹⁰ Np. Badania nad systemem szkolnym, prowadzone pod kierunkiem H. Muszyńskiego. Także badania nad szkołą otwartą, pod kierunkiem J. Wołczyka.

¹¹ Zob. H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976, PWN, s. 345—353.

Takie spojrzenie na istotę wychowania wyraźnie sankcjonowało daleko posuniętą dezintegrację działalności pedagogicznej w ogóle, a w szczególności szkoły.

Obecnie coraz częściej uznaje się w teorii i praktyce pedagogicznej jako zasadę fundamentalną całościowe ujmowanie procesu wychowania (tzw. podejście systemowe).

Podejście systemowe (całościowe) charakteryzuje się — najogólniej rzecz biorąc — następującymi właściwościami:

— ujmuje daną rzeczywistość (zjawiska, procesy społeczne) w sposób całościowy, jako systemy wyodrębnione składające się z elementów funkcyjnie ze sobą powiązanych i współzależnych¹²;

— badania tej rzeczywistości mają charakter kompleksowy, wskazują na powiązania badanego elementu z innymi i określają wewnętrzną strukturę oraz w sposób możliwie pełny analizują wszystkie aspekty i formy istnienia lub funkcjonowania tego elementu (interdyscyplinarność)¹³;

— projektowanie rzeczywistości sprowadza się do opracowywania koncepcji systemowych w postaci różnych modeli całościowo i wieloaspektowo przedstawiających zjawiska i procesy społeczne¹⁴.

Tak więc istota podejścia systemowego przejawia się w sposobie patrzenia na rzeczywistość (wyodrębnione całości ze sobą powiązane), sposobie badania tej rzeczywistości oraz metodzie jej przekształcania lub kształtowania (organizowania).

Podstawowym pojęciem w podejściu systemowym jest system. Funkcjonuje bogata gama różnych definicji systemu. W. Okoń wymienia trzy znaczenia tego terminu: a) system jako zbiór elementów oraz związków i zależności między nimi, tworzący określoną całość o charakterze statycznym lub dynamicznym; b) jako zespół norm i sposobów działania regulujących jakąś dziedzinę życia, np. system penitencyjny; c) jako uporządkowany zespół zdań, które łączy ze sobą stosunek logicznego wynikania (teoria)¹⁵. M. Mazur rozumie przez system zbiór elementów i zachodzących między nimi relacji; elementami systemów są fragmenty rzeczywistości, a relacje to oddziaływania między tymi fragmentami¹⁶. W ujęciu A. Kamińskiego system to zbiór elementów, które pozostają ze sobą w takiej współzależności, że zmiana jednego z nich powoduje jakąś zmianę w stanie pozostałych; są więc te składniki ze sobą sprzężone i współzależne¹⁷. Wedle zaś S. Kowalskiego system społeczny to wyodrębniający się z szerszej rzeczywistości społecznej układ elementów o takich wewnątrz-

¹² Por. H. Muszyński. Op. cit., s. 346.

¹³ Zob. A. K. Koźmiński: *Analiza systemowa organizacji*. Warszawa 1976, PWE, s. 12.

¹⁴ Zob. J. Habr, J. Vepřek: *Systemowa analiza i synteza*. Warszawa 1976, PWE, s. 304—525.

¹⁵ W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1975, PWN, s. 282.

¹⁶ M. Mazur: *Cybernetyka i charakter*. Warszawa 1976, PIW, s. 45.

¹⁷ A. Kamiński: *Pojęcie systemu wychowawczego*. (W:) *Studia Pedagogiczne*, T. XXXII, Wrocław, 1974, s. 43.

nych i zewnętrznych sprzężeniach, że stanowi swoistą strukturalną i funkcjonalną całość¹⁸. Sumując zawarte cechy systemu w powyższych definicjach, należałoby stwierdzić, że system to uporządkowany zbiór rzeczywistych elementów (działań instytucji i mniejszych komórek), wzajemnie powiązanych (oddziaływających na siebie i wzajemnie się wspomagających), tworzących strukturalną i funkcjonalną całość, wyodrębniającą się lub dającą się wyodrębnić z szerszej rzeczywistości.

Uwzględniając elementy treści zawarte w zanalizowanych definicjach systemu oraz cechy konstytutywne procesu wychowania należałoby pod mianem systemu wychowania rozumieć zespoloną działalność rozwijaną w sposób świadomy i planowy, przez wszystkie grupy społeczne, instytucje i jednostki w ramach określonego środowiska terytorialnego (osiedle, wieś, miasto, województwo...), ukierunkowaną na realizację celów i zadań w dziedzinie kształcenia, opieki i wychowania (wynikających z ideału wychowania socjalistycznego. Określnik „zespolona” oznacza działalność wielopodmiotową i wewnętrznie uporządkowaną — tworzącą pewną całość.

Analizując dokładniej system wychowania można wyodrębnić następujące jego elementy:

- a) Cele i zadania w dziedzinie kształcenia, opieki i wychowania;
- b) Formy organizacyjne: grupy społeczne, placówki wychowawcze i inne instytucje usytuowane na określonym terenie;
- c) Funkcjonalne powiązania powyższych form organizacyjnych;
- d) Organizowane procesy pedagogiczne i ich efektywność;
- e) Warunki zewnętrzne (otoczenie systemu).

Można wyodrębnić różne kategorie systemów wychowawczych, przyjmując m.in. następujące kryteria: a) wartości społeczno-moralne i użytkowe, składające się na cel, dla którego system istnieje; b) zasięg oddziaływań wychowawczych; c) genezę systemu (biogenne i socjogenne systemy wychowawcze)¹⁹. Z uwagi na zasięg przestrzenny wyodrębnia się najczęściej: makrosystem (system ogólnokrajowy) wychowania, lokalny (osiedlowy) system wychowania i system wychowawczy konkretnej placówki (szkoła, dom kultury, dom dziecka itd.), czyli mikrosystem.

Podejście systemowe posiada szczególne walory z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia. U podłoża tego podejścia leży potrzeba przezwycięzania negatywnych skutków zjawiska dyferencjacji nauk. „Potrzeba takiego właśnie integrującego i całościowego podejścia — jak podkreśla A. K. Koźmiński — wynika z sytuacji, jaka wytworzyła się we współczesnej nauce. Charakteryzuje ją z jednej strony potęgująca się specjalizacja w przedmiocie badań, języka i metod, z drugiej zaś lawinowo nara-

¹⁸ S. Kowalski: Metodologiczne zagadnienia integralnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku. (W:) *Studia Pedagogiczne*, T. XXXII, s. 29.

¹⁹ K. Gorzelok, A. Lewin, J. Rodziewicz: W poszukiwaniu teorii systemów wychowawczych. *Badania Oświatowe* 1977, nr 1, s. 22—23.

stająca ilość informacji, publikacji i opracowań w każdej szczegółowej dziedzinie. W rezultacie reprezentanci poszczególnych dziedzin tracą kontakt między sobą i zasklepiają się w wąskich specjalizacjach”²⁰.

Podejście systemowe gwarantuje bardziej obiektywne i głębsze poznanie rzeczywistości. Pozwala poznawać procesy i zjawiska w całej ich złożoności, analizować je całościowo, uwzględniać różnorodne wewnętrzne i zewnętrzne zależności. Traktując składniki systemu jako elementy współzależne można lepiej przeprowadzić ich analizę przyczynowo-skutkową i badać dokładniej zależności zwrotne²¹. Poznanie naukowe staje się wieloaspektowe w wyniku możliwości wykorzystywania wiedzy z innych dziedzin, co swego rodzaju nakazuje metoda systemowa.

Wszeczhronne poznanie rzeczywistości umożliwia konstrukcję modeli całościowo i wielostronnie ujmujących zjawiska i procesy społeczne, a tym samym bardziej przydatnych poczynaniom praktyków w dziedzinie przekształcania i usprawniania danej rzeczywistości.

Obok tych zalet sygnalizuje się czasami pewne słabości podejścia systemowego jako strategii teorii twórczej²², przejawiające się w założeniu, że każdy rozpatrywany obiekt poznawczy jest a priori systemem, wyraźnej dominacji wnioskowania hipotetyczno-dedukcyjnego, dużej ogólności i pewnej ograniczonej w zakresie przenoszenia tego schematu do empirycznego badania. Wszakże te słabości podejścia systemowego sformułowane przez socjologów z pozycji tworzenia teorii naukowej, tracą swoją wymowę na gruncie pedagogiki. Podejście systemowe w pedagogice może być szczególnie użyteczne. Wiąże się to ze swoistością procesu wychowania, procedurą jego badania i projektowania.

Współczesny proces wychowania odznacza się niezwykle skomplikowaniem, wielością i różnorodnością czynników, wzajemnie warunkujących się, przejawiający się w różnych dziedzinach życia i działalności ludzkiej²³. Stąd też wymaga traktowania całościowego i wielostronnego. Szczególnie użyteczna dla praktyki pedagogicznej może być — wypracowana na gruncie analizy systemowej — procedura projektowania, przekształcania i tworzenia całościowego systemu wychowawczego w skali makro i mikro. BOWIEM największym osiągnięciem w teorii i praktyce pedagogicznej jest dopracowanie się sprawnego systemu wychowawczego w danej placówce, rejonie, w skali całego kraju. Podejście systemowe prowadzić może do różnego rodzaju usprawnień organizacyjnych poprzez wyeliminowanie działań dysfunkcyjnych, nieracjonalnego podziału ról społecznych i zakresów uprawnień kierowniczych, zaburzeń w przepły-

²⁰ A. K. Koźmiński: *Analiza systemowa ...*, s. 19.

²¹ Zob. J. Poplucz: *Systemowe badania procesu wychowania w szkole i w środowisku. Studia Socjologiczne* 1974, nr 2, s. 240.

²² Por. P. Sztompka: *Teoria i wyjaśnianie — z metodologicznych problemów socjologii*. Warszawa, PWN, s. 118, 119.

²³ Zob. R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1976, PWN, wyd. II, s. 11—30; B. Suchodolski: *Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej*. Warszawa 1974, PWN.

wie informacji, łączności czynników wychowawczych, stosowania nieodpowiednich form i metod pracy wychowawczej itp.

Tak więc podejście systemowe na gruncie pedagogiki zasługuje na szczególną uwagę.

2. PODEJŚCIE SYSTEMOWE W BADANIACH I PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Podjęcie całościowe (systemowe) pojawia się w pedagogiceomal że nie od momentu jej wyodrębnienia się jako dyscypliny naukowej. Znajduje ono wyraz przede wszystkim w dwóch dziedzinach pedagogiki, tj. dydaktyce i pedagogice porównawczej. W pierwszym przypadku rzecz sprowadza się do rozpatrywania procesu nauczania jako swoistej całości oraz konstruowania (opracowania) systemu nauczania. Rozpatruje się tutaj problem w skali pojedynczej placówki, określonej kategorii szkół lub też wszystkich typów szkół. Na ten temat jest już bogata literatura: sporo pozycji książkowych²⁴ i artykułów. Wysoko oceniając dorobek polskiej dydaktyki w dziedzinie stosowania analizy systemowej, należy jednak stwierdzić, iż nie wychodząc poza swoje ramy (swój przedmiot) dyscyplina ta zakorzeniła wąskie spojrzenie na proces wychowania, metodą systemową (całościową) odnoszono tutaj zaledwie do pewnej części, wybranych czynników wychowawczych — sfery nauczania i uczenia się w szkole.

Jeśli chodzi o zastosowanie analizy systemowej w pedagogice porównawczej, też łatwo dostrzec pewną ograniczoność w tym zakresie. Główny kierunek poczynañ naukowych sprowadza się tu do ujmowania całościowego jednorodnej w zasadzie kategorii instytucji tj. wszelkich typów szkół. Słabością tego podejścia jest to, że rozpatruje się tu tylko samą sieć szkół w makroskali, nie uwzględnia się innych czynników opiekuńczo-wychowawczych. Zbyt mało uwagi zwraca się na wzajemne powiązania instytucji oświatowych; w zasadzie nie wychodzi się poza problem drożności. W dorobku pedagogiki porównawczej znajduje się kilkanaście pozycji książkowych traktujących o polskim systemie szkolnym²⁵, jak i zagranicznych systemach oświaty²⁶.

Tak więc w dyscyplinach pedagogiki, w których najwcześniej pojawiły się próby podejścia systemowego (całościowego), nie znalazło ono pełnego wyrazu.

Wydaje się, że najczęściej całościowe podejście do wychowania repre-

²⁴ Np. K. Lech: System nauczania. Warszawa 1964, PWN; System dydaktyczny. Pod. red. W. Okonia, Warszawa 1971, PZWS. E. Fleming: Unowocześnienie systemu dydaktycznego. Warszawa 1974, WSiP.

²⁵ Np.: T. J. Wiloch: System szkolny. Warszawa 1977, PWN; A. B. Dobrowolski: Ustrój oświatowy. Pisma pedagogiczne, T. I, Warszawa 1958; M. Pęcherski, M. Świątek: Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917—1969. Warszawa 1972, PWN; K. Trzebiatowski: Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej. Warszawa 1972, PWN.

²⁶ Np.: T. J. Wiloch: Radziecki system oświatowy. Warszawa 1972, PWN; A. Mońka-Stanikowa: Szkolnictwo w Belgii współczesnej. Warszawa 1963, PZWS; M. Pęcherski: Oświata i szkolnictwo w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Warszawa 1970.

zentują pedagodzy społeczni, socjologowie wychowania oraz specjaliści z dziedziny teorii wychowania. Z pedagogów społecznych należałoby tu wymienić m.in.: A. Kamińskiego, R. Wroczyńskiego, J. Wołczyka, E. Trempałę, a z socjologów wychowania: J. Szczepańskiego i S. Kowalskiego, zaś reprezentantów teorii wychowania — H. Muszyńskiego, A. Lewina, R. Miller²⁷.

Nieliczne są prace książkowe w całości poświęcone analizie systemu wychowania. Jest także kilka zaledwie prac książkowych, w których pewne fragmenty poświęcone są analizie systemu wychowawczego lub jego projektowaniu w ujęciu całościowym, najczęściej są to prace podręcznikowe z pedagogiki społecznej²⁸, teorii wychowania²⁹ lub socjologii wychowania³⁰.

Publikacje traktujące proces wychowania jako swoistą całość można podzielić — z uwagi na rozpatrywany zakres przestrzenny działalności wychowawczej — na prace: a) ujmujące proces wychowania w skali całego kraju (makroskali)³¹, b) rejonu zamieszkania (osiedla mieszkaniowego)³² i c) pojedynczej placówki (np. szkoły czy też placówki pozaszkolnej)³³. Ostatnia kategoria prac jest najliczniej reprezentowana.

Jeśli chodzi o sposób traktowania procesu wychowania jako struktury całościowej, wyraźnie dominuje tu podejście teoretyczno-postulatywne, sprowadzające się do analizy ogólnych cech, właściwości systemu wypracowanych z ogólnych prawidłowości teorii pedagogiki oraz zarysowania, mniej lub bardziej szczegółowo, pożądanego modelu systemu wychowania. Nieliczne są tylko prace oparte na szerszych badaniach empirycznych, całościowo ujmujących działalność wychowawczą i projektujących —

²⁷ Proces wychowania i jego wyniki. Warszawa 1966, PZWS.

²⁸ Np.: R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1976, PWN. A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa 1974, PWN.

²⁹ Np.: H. Muszyński: *Zarys teorii ...*

³⁰ Np.: S. Kowalski: *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa, PWN.

³¹ Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN; J. Wołczyk: *Elementy polityki oświatowej*. Warszawa 1974, PWN; J. Szczepański: *Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*. Warszawa 1975, PIW; J. Kuberski: *Aktualne i perspektywiczne problemy polityki oświatowej*. Warszawa 1974, KiW.

³² *Studia Pedagogiczne, T. XV — Organizowanie środowiska wychowawczego*. Pod red. R. Wroczyńskiego i T. Wujka, Wrocław 1967; *Studia Pedagogiczne, T. XXXII — Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*. Pod red. S. Kowalskiego, Wrocław 1974; M. Winiarski: *Problemy wychowania w osiedlu mieszkaniowym*. Warszawa 1974, PWN; M. Winiarski: *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*. Warszawa 1975, KiW; E. Trempała: *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*. Warszawa 1976, WSiP; A. Dziewulak, E. Kosel, A. Noćniak, K. Przecławski: *Osiedle i wychowanie*. Warszawa 1973, PZWS.

³³ Np.: *System wychowawczy szkoły podstawowej*. Pod red. H. Muszyńskiego. Wyd. Poznańskie 1970; H. Muszyński: *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*. Warszawa—Poznań 1972, PWN; B. Chmielowski: *Pałac młodzieży jako placówka wychowawcza*. Katowice 1971; A. Lewin: *O systemie wychowania*. Warszawa 1972, NK; J. Mikulski: *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*. Warszawa 1972, PWN; K. Kowalik: *Wychowanie w internacie*. Warszawa 1975 WSiP; *System wychowawczy szkoły środowiskowej*. Pod red. W. Polmińskiego, Kraków 1975, Wyd. Nauk. WSP; *Szkoła otwarta — rzeczywistość i perspektywy*. Pod red. J. Wołczyka i M. Winiarskiego. Warszawa 1976, PWN; J. Włodarek: *System wychowawczy zakładu poprawczego*. Warszawa 1977, Wyd. Prawnicze.

w oparciu o uzyskany materiał badawczy — całościowe działanie pedagogiczne.

Odczuwa się wyraźny brak badań diagnostycznych ukierunkowanych na stwierdzenie: czy działalność danej placówki lub określonej kategorii placówek i środowisk społecznych spełnia wymogi systemu, a przede wszystkim czy pomiędzy poszczególnymi elementami występują wzajemne powiązania (sprzężenia) z uwagi na realizację celów naczelných. Wprawdzie metoda systemowa zakłada, że każde zjawisko, obiekt stanowi strukturę całościową (system), ale założenie to nie wyklucza potrzeby poczynań badawczych zmierzających do ustalenia, czy dany obiekt lub zespół obiektów tworzą system. Szczególnie taki zabieg jest uzasadniony w odniesieniu do działalności wielopodmiotowej, jaką jest wychowanie. Wydaje się, że właśnie na to powinien być przede wszystkim położony akcent w badaniach pedagogicznych.

Należy także stwierdzić, że jeśli w publikacjach pedagogicznych strukturę procesu wychowania przedstawia się całościowo i podejmuje się różnorakie próby konstruowania takiej całości, z większym lub mniejszym powodzeniem w tym względzie, to występuje prawie zupełny brak badań kompleksowych ujmujących rzeczywistość badawczą od różnych stron (w całości!), z udziałem specjalistów różnych dziedzin naukowych, posługujących się różnorodnymi narzędziami i aparaturą badawczą. Można chyba będzie oczekiwać, że dopiero badania prowadzone w ramach realizacji problemu węzłowego 11.4. — „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym” — spełnią wymogi badań kompleksowych, co stanowi jeden z podstawowych warunków podejścia systemowego w nauce.

Słabością dotychczasowych poczynań badawczych jest to, że zbyt mało uwagi poświęca się samej drodze dochodzenia do systemu, procesowi konstruowania modelu systemu i procedurze jego wdrażania w konkretnej rzeczywistości³⁴. Dla pedagogiki jest to problem kapitalnej wagi. Pozostaje chyba największym marzeniem wszystkich teoretyków pedagogiki i praktyków dopracowanie się określonego systemu wychowawczego, gwarantującego wysoką efektywność wychowawczą. Samo jednak wykoncowanie nowej całościowej koncepcji wychowawczej nie nastęrcza tylu trudności, co jej przeniesienie do praktyki, zweryfikowanie pod każdym względem i upowszechnienie. Dlatego też zazwyczaj zachowują żywotność tylko te systemy, do których droga dojścia jest klarowna i ściśle określona.

Jeśli chodzi o urzeczywistnienie podejścia systemowego w naszej praktyce społeczno-pedagogicznej, stawiamy w tym względzie pierwsze kroki. Wymienić tu należy zaledwie takie przedsięwzięcia, jak: wdrażanie tzw.

³⁴ Ten problem podnoszą tylko H. Muszyński (Zarys teorii wychowania, inne pozycje) i A. Lewin (O systemie wychowania) w odniesieniu do systemu wychowawczego szkoły.

eksperymentu poznańskiego, koncepcji zbiorczej szkoły gminnej oraz w niektórych szkołach miejskich — koncepcji szkoły otwartej. W środowisku zamieszkania (osiedlu mieszkaniowym) były podejmowane próby eksperymentalne tworzenia systemu wychowawczego, ale nie udało się nadać temu szerszego zasięgu.

Podsumowując nasze rozważania na temat odzwierciedlenia podejścia systemowego w piśmiennictwie i badaniach pedagogicznych, a także w praktyce społeczno-pedagogicznej należy stwierdzić, że metoda ta całościowego traktowania procesu wychowania w skali makro i mikro w niewielkim zakresie weszła na grunt pedagogiki jako określonej teorii i praktyki. Choć na jej gruncie nie ma prób przeciwstawiania się podejściu systemowemu, to jeszcze ciągle dominuje tradycyjny punkt patrzenia na proces wychowania i jego badanie. „W rzeczywistości..., mimo iż nikt nie neguje wagi systemu wychowania, dominują jeszcze tradycyjne sposoby myślenia i działania, obliczone na doraźne rozwiązywanie poszczególnych spraw. Podobnie wyglądają spory, polemiki, dyskusje, jakie toczą się od lat na łamach prasy ogólnej bądź w kręgach specjalistów. Rzadko dotyczą one systemu wychowania jako całości. Najczęściej koncentrują się na problemach bardziej szczegółowych, cząstkowych, np. takich jak: przeładowanie programów, godziny wychowawcze, wychowanie obywatelskie, procedura egzaminów dojrzałości, filozofia dwój itd. Są to kwestie niemałej wagi, trudno jednak rozwiązać prawidłowo którąkolwiek z nich, jeśli nie widzi się systemu wychowania jako całości”³⁵.

Wydaje się, że podjęte w ostatnich latach na szeroką skalę przedsięwzięcia badawcze w ramach realizacji problemu węzłowego związanego z modernizacją systemu oświaty, oparte na analizie systemowej, przyczyniają się znacznie do unowocześnienia naszej teorii i praktyki pedagogicznej.

3. PRZYKŁAD BADAŃ UWZGLĘDNIAJĄCYCH NIEKTÓRE ZAŁOŻENIA PODEJŚCIA SYSTEMOWEGO

Badania nt. modernizacji systemu socjalno-opiekuńczego, których organizatorem jest Instytut Badań nad Młodzieżą MOiW, mogą być przykładem badań uwzględniających podstawowe założenia podejścia systemowego. Znajduje to swój wyraz w doborze przedmiotu badań i problematyki badawczej, metodologii badań oraz projektowania rzeczywistości pedagogicznej.

Badany „obiekt”, tj. działalność opiekuńczo-wychowawczą, rozpatruje się tu jako swoistą całość — jako system socjalno-opiekuńczy. Przez system socjalno-opiekuńczy — w ujęciu makro — rozumiemy zespół wszystkich placówek i instytucji, organizacji i grup społecznych oraz urządzeń,

³⁵ A. Lewin: O systemie wychowania. Warszawa 1972, NK, s. 8.

stanowiących pewną całość w wyniku ich wewnętrznego powiązania i skoordynowania, nastawionych na realizację wspólnych celów, tj. zaspokajania potrzeb bytowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży, a także stwarzania pomyślnych warunków dla rozwoju i wychowania młodej generacji.

Można wyłonić w ramach tego systemu — jako konstytutywne trzy zasadnicze kategorie elementów: a) wspólne cele i zadania, b) środki oddziaływania opiekuńczego (tj. zespół placówek i urzędzeń stanowiących pewną wewnątrznie spójną strukturę organizacyjną, treść i metody działania, siły personalne), c) otoczenie systemu, czyli warunki, w jakich on funkcjonuje. Patrząc z innej strony widzimy, że taki system (w ujęciu makro) składa się z mniejszych elementów, tzw. podsystemów (mogą to być określone kategorie placówek zaspokajających specyficzne potrzeby w dziedzinie opieki, np. placówki opieki całkowitej czy też częściowej, funkcjonujących w ramach jednego resortu, mogą to także być podstawowe środowiska opiekuńczo-wychowawcze, np. rodzina, szkoła, pozaszkolna placówka opiekuńczo-wychowawcza, środowisko zamieszkania). Wziąwszy pod uwagę powyższe właściwości tego systemu można wyodrębnić dwa podejścia przy wyłanianiu szczegółowych problemów badawczych, a mianowicie:

1) poszukiwanie problemów badawczych w podstawowych sferach systemu w ujęciu makro, czyli osobne badanie celów i zadań systemu, osobne — jego struktury organizacyjnej, osobne — wewnętrznych powiązań jego elementów (współdziałanie, korelacja, koordynacja), osobne — jego treści, form i metod działania oraz osobne — jego infrastruktury,

2) poszukiwanie problemów badawczych na płaszczyźnie „poziomego” przekroju systemu, czyli badanie osobno i w całości poszczególnych mikrosystemów (podsystemów), np. funkcji opiekuńczej rodziny, szkoły, środowiska zamieszkania itp.

W badaniach tych zdecydowano się na rozwiązanie pośrednie. Dwa zagadnienia (uznane jako kluczowe w systemie) przyjęto do realizacji w skali makro — stanowiące istotne sfery w „pionowym” przekroju systemu. Są to następujące problemy:

- Potrzeby psychofizyczne dzieci i młodzieży w różnych fazach rozwojowych a zadania systemu socjalno-opiekuńczego.
- Kadra w systemie opieki nad dziećmi i młodzieżą a potrzeby systemu socjalno-opiekuńczego.

Pozostałe tematy dotyczą podstawowych podsystemów (obejmując ich zasadnicze elementy!) i przedstawiają się one następująco:

- Funkcja opiekuńcza rodziny i jej zabezpieczenie,
- Rola szkoły otwartej w rozwijaniu opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą w mieście i na wsi,
- Opieka wychowawcza nad dziećmi i młodzieżą w osiedlu mieszkaniowym,

- Wczasy dla dzieci i młodzieży i ich rola w zakresie wspomaganie rozwoju,
- System opieki całkowitej — instytucje, ich funkcjonowanie i efektywność,
- System socjalno-opiekuńczy a dziecko trudne.

Jeśli chodzi o sposób potraktowania tematu, zgodnie z wymogami podejścia systemowego, zaznacza się tu wyraźna dążność do uwzględniania podstawowych aspektów badanej rzeczywistości pedagogicznej ze zwróceniem uwagi na jej rzeczywisty stan i jej przekształcanie. A więc badania te obejmują dwie wyczerpujące — zgodnie z metodą systemową — kategorie problemów, a mianowicie: a) **problemy poznawcze** — chodzi tu o eksplorację (poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy system istnieje?), klasyfikację (udzielenie odpowiedzi na pytanie: z jakich elementów system się składa?) oraz eksplikację (stwierdzenie stanu współzależności pomiędzy elementami systemu i ich uwarunkowań), b) **problemy decyzyjne** — postulacja (poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jaki system ma powstać? co pragniemy osiągnąć?), optymalizacja (pytanie: jak osiągnąć? jak doprowadzić do powstania systemu?) oraz realizacja (chodzi o określenie środków, zasobów, warunków niezbędnych do zbudowania systemu) ³⁶.

Badania te — ze względu na swoją wagę — mają spełniać wszystkie wyżej zasygnalizowane funkcje i wymogi diagnozy rozwiniętej, a więc mają to być — w najszerszym tego słowa znaczeniu — **badania diagnostyczno-projektujące**. W rezultacie finalnym mają one dostarczyć wszechstronnej wiedzy (informacji) o sytuacji w dziedzinie opieki nad dziećmi i młodzieżą oraz pracy socjalnej, mają ukazać stan działalności socjalno-opiekuńczej, jej uwarunkowania i zaznaczające się trendy rozwojowe, mają doprowadzić do opracowania zmodernizowanego modelu systemu socjalno-opiekuńczego na miarę potrzeb rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego w dziedzinie opieki, mają także wyraźnie zarysować warunki niezbędne do wdrażania tego modelu i określić całą procedurę wdrożenia.

Metoda systemowa zakłada interdyscyplinarny charakter badań. Staje się więc niezbędny w takich badaniach udział specjalistów z różnych dziedzin nauki. W omawianych badaniach uczestniczą m.in. tacy specjaliści, jak: pedagodzy, psychologowie, socjologowie, lekarze, prawnicy, ekonomiści, politycy społeczni. Realizacji tej dyrektywy ma służyć także forma konsultacji specjalistycznej.

W badaniach nad każdym systemem, a w szczególności nad systemem socjalno-opiekuńczym, należy zwrócić też uwagę, aby badane podsystemy (podstawowe środowiska opiekuńczo-wychowawcze!) rozpatrywane były nie jako układy zamknięte, ale otwarte o różnorodnych powiązaniach z innymi podsystemami. Stąd w poszczególnych realizowanych tematach

³⁶ Por. M. Mazur: Cybernetyka ..., s. 99—106.

uwzględni się zagadnienie współdziałania danej instytucji czy też kilku instytucji z innymi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi. Na przykład w temacie: „Rola szkoły otwartej w rozwijaniu opieki wychowawczej...”, nie ograniczy się badań tylko do działalności opiekuńczej szkoły i efektywności tej działalności, ale będzie badany także problem współdziałania szkoły z innymi środowiskami i placówkami w toku realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych.

*

* *

Zamykając nasze rozważania należałoby podkreślić, że podejście systemowe z trudem toruje sobie miejsce na gruncie teorii i praktyki pedagogicznej. Przypuszczać jednak należy, że zainteresowanie analizą systemową będzie stopniowo narastać wraz z coraz większym uświadamianiem i docenianiem funkcji wychowawczej w działalności instytucji oświatowo-wychowawczych. Związane to jest z zaznaczającą się tendencją stopniowego przesuwania się akcentu z funkcji dydaktycznej na wychowawczą (albo przynajmniej równomiernego doceniania obu tych funkcji). Coraz większe docenianie funkcji wychowawczej placówek oświatowo-wychowawczych rodzi się na tle wzrostu znaczenia zaangażowanych postaw społeczno-moralnych młodego pokolenia w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym. Na tym podłożu będą wyrastać wielorakie inicjatywy zmierzające do głębszego poznania swoistości procesu kształcenia i wychowania i praktycznego rozszerzania działalności wychowawczej w placówkach oświatowo-wychowawczych, a także przesycenia zadaniami wychowawczymi instytucji nie zajmujących się wychowaniem intencjonalnym. Poczynania te będą prowadzić w konsekwencji do inicjowania całościowej koncepcji wychowania i prób praktycznego jej wdrażania w skali makro i mikro.

Dla rozwoju i urzeczywistnienia systemowych koncepcji zaistniał szczególnie sprzyjający klimat już po VI Zjeździe PZPR (XII. 1971). Bowiem poczynając od tego znaczącego momentu władze partyjne i państwowe poświęcają wiele uwagi i troski rozwojowi naszej teorii i praktyki pedagogicznej. Podstawowe założenia całościowej koncepcji kształcenia i wychowania w społeczeństwie socjalistycznym zostały sformułowane w szeregu dokumentach partyjnych i państwowych³⁷. Zaznacza się wyraźnie konsekwentne stanowisko naszej Partii i władz państwowych co do drogi rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej. We wspomnianych dokumentach przewija się generalne założenie, że podstawowym warunkiem podniesie-

³⁷ Tezy programowe KC PZPR, przyjęte przez VII Plenum (listopad 1972); Uchwała Sejmu PRL z dnia 12.IV.1973 o zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalistycznej Polski; Uchwała Biura Politycznego KC PZPR o zadaniach w dziedzinie umacniania i rozwoju samorządu mieszkańców miast (maj 1973); Raport o stanie oświaty w PRL (maj 1973); Uchwała Sejmu PRL z dn. 13.X.1973 w sprawie systemu edukacji narodowej. Problematyka ta znalazła także wyraz w toku obrad III Plenum KC PZPR (20.II.1976) i VII Plenum KC PZPR (14.IV.1977).

nia efektywności wychowania jest stworzenie całościowej koncepcji wychowania, obejmującej wszystkie instytucje kształcące i wychowujące poczynając od rodziny, przez przedszkola i wszystkie typy szkół, placówki wychowania pozaszkolnego, placówki kulturalne, środowiska pracy, różnego typu instytucje usługowe, organizacje społeczno-polityczne, a kończąc na instytucjach wojskowych, wymiaru sprawiedliwości i MO. W tym całościowym systemie — jak podkreśla się w Tezach Programowych na VII Plenum KC PZPR z 1972 r. — należy:

- „— wyraźnie eksponować sprecyzowane i jednoznacznie interpretowane wartości ideowe;
- trafnie wyznaczać sfery działania młodzieży, określając ich wzajemne zależności, powiązania i uwarunkowania;
- zharmonizować działanie w poszczególnych fazach wychowania w jednolity proces dostosowany do specyfiki wieku i rozwoju dzieci i młodzieży;
- zapewnić integralność i jednolitość kierownictwa ideowego, programowego i organizacyjnego wszystkimi tymi poczynaniami”³⁸.

Z uwagi na szczególne zalety analizy systemowej (podejścia systemowego), poznawcze i praktyczne na gruncie pedagogiki, istnieje pilna potrzeba rozwijania teorii systemów pedagogicznych, nadając jej rangę jednego z kluczowych działów w naszej pedagogice. Ten dział wiedzy w zasadzie należy rozwinąć od podstaw, zwracając uwagę na model metodologiczny całościowego badania procesu wychowania z jego różnorodnymi i wielorakimi uwarunkowaniami oraz model konstruowania i wdrażania systemów wychowawczych o różnym zasięgu oddziaływania, tj. makrosystemów, systemów lokalnych (środowiskowych), a także mikrosystemów (systemów wychowawczych poszczególnych placówek); chodzi tu przede wszystkim o rozwinięcie socjotechniki konstruowania systemów wychowawczych i ich urzeczywistniania.

Jeśli chodzi o rozwijanie metodologii badań systemowych w ramach pedagogiki, należałoby uwzględnić takie zakresy wiedzy, jak: projektowanie badań, metody i techniki badawcze (narzędzie standardowe i specyficzne), organizacja badań kompleksowych, pomiar badanych zjawisk, procedura formułowania uogólnień.

W kontekście dalszego rozwoju i upowszechniania w naszej pedagogice strategii systemowej konieczne jest podjęcie szeregu przedsięwzięć. Do zadań pierwszoplanowych przede wszystkim należy:

a. Twórcze przetransformowanie na grunt pedagogiki podstawowych założeń teorii systemów, wypracowanych przez inne dziedziny naukowe, a w szczególności przez teorię organizacji i zarządzania, prakseologię, psychologię, cybernetykę, socjologię. W tym kontekście pilną także sprawą jest dokonanie syntezy — tu i ówdzie wstępnie podjętych — prób

³⁸ VII Plenum KC PZPR 27—28 listopada 1972 r. Podstawowe dokumenty i materiały. Warszawa, KiW, s. 96, 97.

analizy metody systemowej głównie na łamach periodyków pedagogicznych, a także w niektórych opracowaniach książkowych. W wyniku takiego przedsięwzięcia mogłaby powstać praca monograficzna traktująca o strategii systemowej w pedagogice.

b. Zebranie, opisanie i podsumowanie praktycznych doświadczeń nauczycieli i wychowawców często będących zarówno twórcami, jak i realizatorami całościowych koncepcji wychowawczych, choć nieraz nie zdających sobie z tego sprawy. Szczególnie mogą być tu cenne opisy dróg dochodzenia do całościowych koncepcji pedagogicznych i sposobów ich praktycznego wdrażania w różnych typach placówek opiekuńczo-wychowawczych, a także w skali środowiska lokalnego lub też ponadlokalnego. Upowszechnianie tego rodzaju doświadczeń może spełniać funkcję inspiratorską w odniesieniu do praktyki pedagogicznej.

c. Zanalizowanie dorobku teoretycznego w dziedzinie pedagogicznych teorii systemowych innych krajów i przybliżenie ich doświadczeń praktycznych. Godne są tu szczególnej uwagi prace badawcze typu eksperymentalnego, podejmowane w krajach socjalistycznych, a przede wszystkim w Związku Radzieckim, Czechosłowacji i Niemieckiej Republice Demokratycznej.

d. Dalsze rozwijanie badań kompleksowych, całościowo ujmujących proces wychowania uwzględniające jego dynamikę, różnorakie aspekty i uwarunkowania. Takie badania mogą być źródłem wiedzy o różnych aspektach podejścia systemowego w pedagogice; jak dotąd badania tego rodzaju były rzadko podejmowane.

Realizacja powyższych zadań wymaga zaangażowanego udziału środowisk naukowych i całej rzeszy nauczycieli i wychowawców, działaczy społecznych i rodziców. W przededniu reformy naszego systemu edukacji narodowej należałoby — sędzę — poświęcić więcej uwagi problematyce podejścia systemowego w pedagogice. Może to mieć kapitalne znaczenie dla dalszej modernizacji oświaty i wychowania w naszym kraju, a także pełnego urzeczywistnienia idei socjalistycznego społeczeństwa wychowującego.

ZACHOWANIE INTERPERSONALNE W ŚWIETLE TEORII RÓWNOWAGI INTERPERSONALNEJ

UWAGI WSTĘPNE

Zachowanie interpersonalne jest najczęściej spotykaną formą zachowania społecznego człowieka, wywołaną przez innych ludzi i adresowaną do nich. Zachowanie to może występować w kontekście określonych grup, społeczności i sytuacji społecznych (np. na zebraniu lub w tłumie dwaj partnerzy rozmawiają ze sobą) lub pojawiać się w diadzie względnie izolowanej (np. matka pomaga synowi w odrabianiu lekcji w pokoju, w którym nie ma nikogo).

Behawioryści, np. B. Skinner, zbyt silnie wiązali zachowanie z bodźcami zewnętrznymi. Współcześni psychologowie społeczni, np. Ph. G. Zimbardo, akcentują wpływ sił i czynników społecznych na zachowanie. Zimbardo stwierdza, że w określonych warunkach każdy człowiek może być brutalny, agresywny.

Zgodnie z coraz wyraźniej rysującym się we współczesnej psychologii stanowiskiem interakcjonistycznym zachowanie można traktować jako uwarunkowane łącznie przez czynniki osobowościowe, np. potrzeby, postawy, właściwości charakteru i czynniki sytuacyjne, środowiskowe.

Zachowanie interpersonalne według interakcjonistów można ująć symbolicznie za pomocą ogólnej formy $Z_i = f(O, S)$, gdzie Z_i oznacza zachowanie interpersonalne, O — osobowość, S — środowisko. Zgodnie z tą formułą czynniki zewnętrzne wpływają na zachowanie przez czynniki wewnętrzne.

Formuła powyższa, jakkolwiek daje pewne przybliżenie do problemu czynników określających zachowanie interpersonalne, jest jednak zbyt ogólna, aby mogła służyć jako podstawa do predykcji w określonych typach sprzężeń osobowości i sytuacji. Chodzi tu o przewidywanie tego rodzaju, jak sytuacja, np.: zagrożenie ze strony silniejszego od jednostki partnera, w odniesieniu do osobowości o silnym stopniu neurotyzmu, determinuje zachowanie interpersonalne lub w konkretnych zindywidualizowanych przypadkach, w których istnieją często unikalne powiązania poszczególnych parametrów. Formuła interakcjonistyczna ma charakter ramowej konstrukcji, nie rozstrzyga ona, jaki jest kierunek wzajemnego oddziaływania. Wreszcie najistotniejszym dla nas problemem w kontekście rozważanej kwestii jest ujęcie drugiego człowieka; stanowi on niewątpliwie element środowiska, ale jest to element specyficzny, nie taki sam jak przedmioty, np. domy, książki, zwierzęta. Drugi człowiek jest swoistym całościowym układem bodźców. Mając do czynienia z konkretnymi zachowaniami percepujemy za nimi określone motywy, postawy, uczucia, cechy osobowości; zachowanie łączymy z określonymi rolami i pozycjami partnera oraz normami i zwyczajami społecznymi.

PODSTAWOWE PRAWA REGULUJĄCE ZACHOWANIA SPOŁECZNE

Dlaczego jednostka zachowuje się w kontaktach z różnymi partnerami w określony sposób, np.: w stosunku do jednych jest dominatywna, wobec innych submisyjna, wobec jednych jest agresywna, wobec niektórych osób przyjazna?

Dlaczego wobec jednych partnerów chwalimy się, wobec innych deprecjonujemy się, pewnych partnerów obniżamy, dyskredytujemy, innych chwalimy, podnosimy, schlebiamy im. Pytań podobnych może być wiele. Czy wśród tych zróżnicowanych form zachowania interpersonalnego nie występują ogólniejsze prawidłowości? Jaka ogólną funkcję pełni zachowanie interpersonalne w odniesieniu do jednostki, jej osobowości i wobec partnerów? Poniżej przedstawimy ogólne prawa rządzące funkcjonowaniem zachowań interpersonalnych.

a. Prawo podtrzymywania, obrony integralności osobowości. Jednostka posiada określone pragnienia, potrzeby, postawy, obraz własnej osoby; zachowania interpersonalne są zgodne z tymi czynnikami, podtrzymują i bronią integralności osobowości. Np. jednostka o negatywnej samoocenie dyskredytuje osiągnięcia innych ludzi; zachowanie interpersonalne dyskredytujące przywraca w pewnym stopniu wiarę w siebie na zasadzie: „jeśli inni są słabi, to ja nie jestem najgorszy”.

b. Prawo determinacji systemowej. Zachowanie interpersonalne nie jest produktem jednej lub kilku postaw czy potrzeb; w zachowaniu przejawia się system różnorodnych w miarę zintegrowanych potrzeb i postaw. Np. zbliżenie się do określonego kolegi w zakładzie pracy związane jest z percepcją podobieństwa szeregu postaw, z wspólnymi „interesami” na podłożu obrony przed zwierzchnikiem niechętnym wobec uzdolnionych podwładnych. Zachowanie jest odpowiedzią nie tylko na bodziec zespołowy, który obejmuje osobę partnera, lecz jest również reakcją na normy środowiskowe, kulturowe, zwyczajowe konkretnej grupy, w której partnerzy funkcjonują. Zachowanie jest funkcją łącznego oddziaływania osobowości i środowiska.

c. Prawo ekonomii, najmniejszego dystansu. Zachowanie interpersonalne jest produktem specyficznej mediacji (a więc ściśle związanej z określoną sytuacją, warunkami społecznymi i osobą lub osobami uczestniczącymi w tej sytuacji) między różnymi czynnikami osobowościowymi. Zachowanie jest wypadkową tych czynników i leży na linii najmniejszego dystansu łączącego te czynniki. Aparat psychiczny funkcjonuje według zasady ekonomii psychicznej, co oznacza, że energia psychiczna nie jest wydatkowana na procesy i czynności nie leżące na linii głównych potrzeb, zainteresowań i wartości (u neurotyków i psychotyków ekonomia aparatu została zachwiana i sporo energii zużywane jest nieproduktywnie na różne lęki, urojenia perseweracje).

d. Zachowanie interpersonalne jest ściśle uzależnione od percepcji oto-

czenia społecznego i ludzi. Ludzie różnią się tym, jaką wytwarzają reprezentację poznawczą otoczenia, jak wyjaśniają motywy zachowania partnerów, za pomocą jakich standardów (egocentrycznych czy społecznych) zachowanie to oceniają, oraz tym, jak są wrażliwi na innych i na ich potrzeby (empatia). W opisie i ocenie innych posługują się zróżnicowanymi układami kategorii i tworzą indywidualne latentne teorie osobowości (np. typu: człowiek szczerzy jest również życzliwy). Percepcja, kategoryzacja i ocena otoczenia społecznego łączy się ściśle ze strukturą osobowości. W interpersonalnej teorii osobowości wyodrębniono typ podnoszący, obniżający, wymienny, neurotyczny. Typy te odmiennie kodują i wyjaśniają rzeczywistość społeczną. Typ podnoszący przypisuje innym życzliwość, pozytywne motywy. Typ obniżający u partnerów dopatruje się negatywnych motywów, wyjaśnia zachowanie partnera na jego niekorzyść, przypisując np. dobre wyniki pracy nie osobistym uzdolnieniom, lecz pomocy otoczenia. Typ wymienny percepuje sytuacje społeczne od strony możliwości wymiany i maksymalizacji zysku w jej toku. Typ neurotyczny na otoczenie społeczne ludzi patrzy od strony swych zagrożeń, lęku, dostrzega np. niechęć tam, gdzie jest tylko obojętność¹.

e. Prawo równowagi interpersonalnej. W stosunkach interpersonalnych mamy wszakże do czynienia z partnerami o określonych rolach i pozycjach społecznych, takich, a nie innych osobowościach przejawiających wobec nas określone postawy emocjonalne, oceniającymi nas mniej lub bardziej zgodnie z obrazem naszej osoby, zachowującymi się w określony sposób (ogólnie biorąc, podnoszącymi nas lub obniżającymi). My sami mamy określone potrzeby, postawy, samoocenę, przejawiamy wobec partnera określone postawy, percepujemy go w ten lub inny sposób. Nasze zachowanie do tych różnych parametrów wprowadza pewien ład i równowagę, jest więc ono funkcją wspomnianych wyżej parametrów w ujęciu globalnym². Powyżej rysujemy jedynie wstępne przybliżenie do problemu, jego rozwiązanie i eksplikacja wystąpi w dalszej części artykułu.

TYPY RÓWNOWAGI INTERPERSONALNEJ

Istnieje olbrzymia liczba form i czynności interpersonalnych występujących w określonych kulturach. Socjologowie, psychologowie społeczni przeprowadzili szereg klasyfikacji i podziałów czynności i zachowań interpersonalnych. Do bardziej znanych należą: klasyfikacje Balesa³, który do opisu wzajemnego oddziaływania wprowadził dwanaście kategorii (np. pytania o opinie, wysuwanie sugestii, wyrażanie zgody), oraz podział

¹ Szerzej na ten temat: Interpersonalna teoria osobowości. Biuletyn Nr 6, red. M. Zwoliński IKN.

² Por. Z. Zaborowski: Teoria równowagi interpersonalnej. *Studia Socjologiczne* nr 3, 1973 oraz *Stosunki międzyludzkie*. Ossolineum 1976.

³ R. F. Bales: *Interaction Process Analysis* 1950. New York.

T. Learego, który zachowanie interpersonalne lokalizuje w dwóch przecinających się wymiarach: dominacji — uległości i wrogości — miłości⁴.

Ponieważ większość kontaktów i stosunków międzyludzkich zmierza do stanu względnej równowagi, wydaje się, że ważne znaczenie teoretyczne i praktyczne miałyby analiza i klasyfikacja zachowań interpersonalnych z punktu widzenia równowagi. Można wyodrębnić trzy typy równowagi partnerów z punktu widzenia rozwoju ich osobowości i optymalizacji stosunku społecznego.

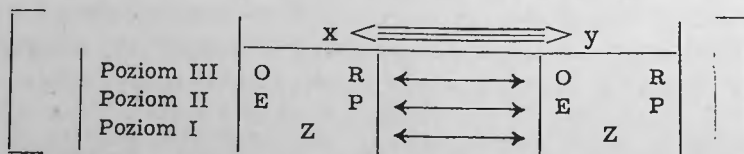
a. Równowagi progresywne. Charakteryzują się one wzajemną stymulacją partnerów w zakresie rozwoju ich uzdolnień, zainteresowań, uczenia się i nabywania nowych wiadomości i umiejętności. Cameron o takich modelach stosunków pisał, że umożliwiają one partnerom wyrażanie się⁵. Równowagi progresywne są ściśle związane z zachowaniami podnoszącymi. Do tego typu zachowań należy np. pomoc, opieka, pozytywne relacje wychowawcze, np. między rodzicami a dziećmi; nauczycielami a uczniami, pracownikami realizującymi twórcze, wzbogacające ich wzajemnie zadania (np. uczonymi rozwiązującymi problem naukowy)⁶.

b. Równowagi typu wymiennego. Partnerzy w tym rodzaju relacji świadczą sobie usługi, dostarczają informacji na zasadzie wymiany względnie ekwiwalentnej. Do tego typu stosunków należą relacje handlowe, rytualne, zwyczajowe, np. zdawkowe rozmowy współlokatorów, kupno itp.

c. Równowagi typu regresywnego. Osobnicy w toku kontaktów wzajemnie lub jednostronnie utrudniają sobie w sposób jawny lub ukryty realizację celów, działają na szkodę partnera, osłabiają jego zasoby i możliwości rozwojowe. Zachowania tego typu określamy mianem obniżających. Np. żona dyskredytuje męża w oczach sąsiadów, osłabia jego wiarę w siebie informując, że jego zamiary ukończenia studiów wyższych są nie-realne, nauczyciel dając uczniowi epitet osła naznacza go niejako społecznie, co często u ucznia wytwarza niechęć do nauki i nauczyciela (efekt powyższy znany jest w psychologii społecznej pod nazwą efektu Pigmaliona).

Równowaga interpersonalna może funkcjonować na trzech poziomach: poziomie I — zachowania (Z), poziomie II — postaw emocjonalnych (E) i percepcji (P) i na poziomie czynników strukturalnych stałych u określonego rodzaju stosunkach: osobowości (O) i ról społecznych (R).

Równowagę na trzech poziomach przedstawia schemat:



⁵ M. Cameron: *General Psychiatry*. New York 1956.

⁴ T. Leary: *Interpersonal diagnosis of Personality*. New York 1957.

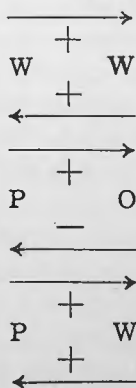
⁶ M. Watson: *Podwójna spirala*. W. P. 1975.

Równowaga między partnerami występuje wówczas, gdy partnerzy przejawiają zachowania regulowane przez czynniki tej samej kategorii. Np. narzeczeni mogą zachowywać się przyjaźnie pod wpływem uczuć wzajemnych, jeśli natomiast jedno z nich motywowane jest uczuciami miłości, a drugie kalkulacją (czynnik percepcyjny), występuje nierównowaga. Podobnie nierównowaga występuje wówczas, gdy jeden z partnerów zachowuje się pod wpływem roli, a drugi przejawia zachowania spersonalizowane, np. ujawnia swoją osobowość informując o swoich słabych stronach (self disclosure). Najprostszą formą równowagi stanowią zachowania regulowane przez zwyczaje, obyczaje, normy, np. wzajemne kłanianie się, składanie życzeń, przeproszenie.

ZŁOŻONE UKŁADY INTERPERSONALNE

Bardziej złożone problemy wynikające z teorii równowagi interpersonalnej powstają wówczas, gdy analizujemy zachowania wzajemne partnerów regulowane przez ich osobowość. Wyżej wyodrębniliśmy cztery podstawowe typy osobowości, mianowicie osobowość podnoszącą, obniżającą, wymienną i neurotyczną. Osobowość podnosząca realizuje w stosunkach międzyludzkich program pomocy, zaspokajania potrzeb innych, osobowość obniżająca — program przeciwny, blokowania potrzeb i hamowania rozwoju, osobowość wymienna — program korzystnych transakcji. Jednostki neurotyczne nastawione są w stosunkach międzyludzkich na obronę i redukcję zagrożeń i lęku.

Wzajemne kontakty jednostek o różnej osobowości mogą w większym lub mniejszym stopniu sprzyjać tworzeniu układów interpersonalnych zrównoważonych. Relacje między osobnikami wymiennymi będą tworzyły układy na ogół zrównoważone, relacje między osobnikami podnoszącymi i obniżającymi będą niezrównoważone, podobnie relacje między osobnikami obniżającymi a neurotycznymi. Relacje te można zilustrować następująco:



Objaśnienia: W — oznacza osobowość wymienną, P — podnoszącą, O — obniżającą, strzałki z plusami oznaczają zaspokajanie potrzeb partnera, z minusami — blokowanie ich.

Stosunki nerwicowe grawitujące ku relacjom paralogicznym powstają często w relacjach między osobnikami podnoszącymi a nerwicowymi (np. typu pasożytniczego). W relacjach między osobnikami obniżającymi a neurotycznymi tworzą się nierzadko więzi typu sadomasochistycznego. Szerzej na ten temat pisałem w artykule „Próba zastosowania koncepcji wyrównania postaw do zjawisk psychopatologicznych”. *Studia Socjologiczne* nr 3 1969.

ZACHOWANIE PODNOSZĄCE

Ogół zachowań czynności interpersonalnych można podzielić na:

- a) zachowania podnoszące, sprzyjające rozwojowi partnera i tworzenia układów równowagi typu progresywnego,
- b) zachowania wymienne łączące się z funkcjonowaniem układów typu wymiennego,
- c) zachowania obniżające, blokujące rozwój partnera, prowadzące najczęściej do tworzenia się układów regresywnych.

Powyższa analiza upraszcza oczywiście problem, gdyż często bywa tak, że partnerzy przejawiają zachowania mieszane, np. podnoszące-wymienne lub wymiennie-obniżające, co implikuje bardziej złożone modele równowagi interpersonalnej (omówimy je w innym artykule).

Poniżej scharakteryzujemy ważne w procesie wychowawczym zachowanie podnoszące, ukazując ich mechanizmy psychologiczne i determinanty osobowościowe. Do zachowań podnoszących należą takie czynności, jak dodawanie wiary, chwalenie, opieka, wychowanie, uczenie, pomoc, premiowanie.

Zachowania podnoszące nastawione są z reguły na dostarczanie nagród, korzyści partnerowi, sprzyjają jego dobremu samopoczuciu, rozwojowi. Oczywiście nie w każdym przypadku zachowania podnoszące przynoszą konstruktywne efekty psychospołeczne i prowadzą do tworzenia stosunków progresywnych, zrównoważonych. W niektórych przypadkach czynności podnoszące wywołują zagrożenie, napięcie i nieufność u partnera i zaburzają równowagę interpersonalną. Szczególnie ma to miejsce, gdy zachowania te adresowane są do osób o niskiej pozycji, dręczonych poczuciem mniejszej wartości.

Zachowania podnoszące zaburzają w pewnym stopniu równowagę interpersonalną, jeśli przyjmiemy, że większość zachowań społecznych przebiega według modelu zachowań wymiennych. Są to wszakże odchylenia od standardów poznawczych i emocjonalnych partnerów w kierunku dodatnim (tzw. nadwyżka), wyzwalające postawy wdzięczności, szacunku,

zaufania. Społeczne znaczenie zachowań podnoszących polega na tworzeniu zdrowych, bogatych od strony psychologicznej powiązań międzyludzkich, co w efekcie prowadzi do zwiększenia integracji społecznej, twórczej, wydajnej pracy.

Zachowania podnoszące charakteryzują się od strony psychologicznej przekonaniem o wartości drugiego człowieka. W naszych warunkach ustrojowych światopoglądową podstawą tego rodzaju zachowań są założenia humanizmu socjalistycznego dotyczące najwyższej wartości — istoty ludzkiej. Przekonanie to sprzyja przyjmowaniu paraosobistej perspektywy i percepcjowaniu partnera z punktu widzenia jego dobra i wartości społecznych. Przekonanie o wartości drugiej osoby kojarzy się często z zwiększoną wrażliwością na cudze potrzeby, cierpienie, z empatią, z poczuciem osobistej odpowiedzialności. Można przypuszczać, że osobowości podnoszące są ogólnie bardziej wrażliwe na inne osoby, na ich obecność (skala wrażliwości na innych przygotowywana jest w IKN) oraz na brak równowagi interpersonalnej (badania w toku).

Przejawiając zachowanie podnoszące jednostka percepuje drugą osobę ze współczynnikiem melioratywnym, oczekuje, że zachowania własne przyniosą korzyści partnerowi (optymizm poznawczy), przejawia pragnienie, by partner odniósł korzyści z jej zachowania, dobrze mu życzy, wreszcie wykazuje dobrą wolę i dodatnie postawy emocjonalne.

Ogólnie można przyjąć, że u osobnika zachowującego się w sposób podnoszący występuje rozbieżność między standardami typu światopoglądowego, moralnego, emocjonalnego a sytuacją życiową, osobistą, etyczną partnera.

Rozbieżność ta wytwarza określone stany emocjonalne, np. emocje sympatii, współczucia i impulsy motywacyjne do zachowań opiekuńczych, życzliwych. Zaburzenia równowagi interpersonalnej są tu generowane przez postawy i potrzeby tkwiące w osobowości jednostki. Przyjrzyjmy się im bliżej.

Zachowanie podnoszące wyznaczane jest przez ściśle ze sobą powiązane systemy potrzeb i postaw. Pierwszy układ określony terminem ja-pierwotnego obejmuje potrzeby i nastawienia uformowane w okresie dzieciństwa w wyniku pozytywnej wymiany emocjonalnej z rodzicami i akceptacji z ich strony. W rezultacie tych doświadczeń kształtuje się system pozytywnych nastawień i potrzeb łączących się z emocjonalną wrażliwością na przeżycia i potrzeby innych.

Na podłożu pozytywnego ja-pierwotnego wyrasta dodatni obraz własnej osoby charakteryzujący pozytywną samoocenę i emocjonalną akceptację własnej osoby. Dodatnia samoocena umożliwia jednostce koncentrację na innych ludziach, ich potrzebach oraz motywuje zachowania prospołeczne w celu uniknięcia obniżenia poczucia własnej wartości.

Trzecim układem determinującym zachowanie podnoszące jest pozy-

tywna racja własna⁷ łącząca się z afirmacją zasad humanizmu, wiarą w człowieka, z przekonaniem, że istotną treścią życia jest praca dla innych, pomoc innym. Racja własna programuje zachowania podnoszące, długofalowe typu zadaniowego. Zachowania podnoszące stanowią wyższą formę równowagi interpersonalnej, formę sprzyjającą humanizacji życia społecznego i wszechstronnemu rozwojowi jednostki.

WPLYW ROLI SPOŁECZNEJ NA ZACHOWANIE

Jednostka zajmuje różne pozycje w społecznej strukturze i pełni szereg ról społecznych. Np. X jest ojcem rodziny, dyrektorem przedsiębiorstwa przemysłowego, posiada wysoki status prestiżowy, materialny. Role i pozycje implikują systemy określonych wymagań i przepisów. Związek między osobowością a rolą i pozycją jest dwustronny. Jednostka wybiera często te role i dąży do zdobycia takich pozycji, które leżą na linii jej właściwości i potrzeb i tak osobnik o pozytywnej samoocenie i racji własnej typu opiekuna społecznego wybiera rolę pedagoga, działacza społecznego. Z drugiej strony role i pozycje wymagają określonych zachowań, np. rola dyrektora wymaga często zachowań typu wymiennego i przyporządkowanych im cech charakteru.

Przyjmując, że role i pozycje mogą być zgodne lub niezgodne z osobowością obu partnerów, otrzymamy trzy typy sytuacji:

- a. Role i osobowości zgodne u obu partnerów.
- b. Role i osobowości niezgodne u obu partnerów.
- c. Role i osobowości niezgodne u jednego z partnerów.

Niezgodność ról i charakteru u jednego partnera wywiera wpływ na zachowanie interpersonalne, najczęściej jednostka przejawia zachowanie niejednolite, represjonuje potrzeby i uczucia, co jednostronnie zaburza równowagę interpersonalną. Silniejsze zaburzenia równowagi wystąpią, gdy niezgodność ról i charakteru ujawni się u obu partnerów.

Problem niezgodności ról i charakteru może być rozpatrywany w relacjach rzeczowych i osobowych. W pierwszych — typowym przejawem tych niezgodności są scysje i konflikty w zakładzie pracy na tle sprzeczności oczekiwań i wymagań, np. podwładny o cechach dominatywnych może łatwo wejść w konflikt z przełożonym charakteryzującym się brakiem inicjatywy. Partnerzy w związku z rolami przypisanymi lub nabytymi mogą zachowywać się w sposób represjonujący ich potrzeby i uczucia, np. żona o męskim profilu osobowościowym zmuszona do pełnienia roli gospodyni i matki. Zarówno w relacjach rzeczowych, jak i osobowych sytuacje trudne, pojawienie się w układzie nowych partnerów wyzwalają niezgodności między rolą a charakterem i w efekcie przyczyniają się do

⁷ Por. Z. Zaborowski: Racja własna jako mechanizm sterujący zachowaniem. *Studia Filozoficzne* nr 4, 1977.

pojawienia zachowań interpersonalnych obniżających, zaburzających równowagę interpersonalną. Oto konkretny przykład: żona z wyższym wykształceniem o aspiracjach intelektualnych i zawodowych nie pracuje zawodowo pełniąc role gospodyni i matki. Mąż wybitny naukowiec zadowolony jest z tego układu. Po 8 latach pojawiły się scysje i konflikty na podłożu niezgodności charakteru i roli pełnionej w małżeństwie. Żona zaczęła występować z pretensjami typu: „Życie mi zmarnowałeś, zrobiłeś ze mnie kucharkę, jesteś sadystą, egoistą”.

OGÓLNE MECHANIZMY PSYCHOLOGICZNE ZACHOWAŃ INTERPERSONALNYCH

Dotychczasowe uwagi pozwalają zarysować ogólniejsze mechanizmy psychologiczne zachowań interpersonalnych w świetle teorii równowagi interpersonalnej. Ludzie są różni, mają odmienne role i osobowości. Stąd powstaje potrzeba wzajemnego przystosowywania się i równoważenia.

Zachowania interpersonalne mogą spełniać funkcję przywracającą lub zwiększającą równowagę interpersonalną w diadzie⁸. Partnerzy na podłożu swej osobowości, ról i pozycji społecznych posiadają określone standardy moralne, społeczne, kulturalne np. tego typu, że inni ludzie powinni zachowywać się lojalnie i być uczynnymi, że jeśli ktoś pełni wyższe funkcje, powinien te cechy posiadać w wyższym stopniu, przejawiać postawy prospołeczne, humanistyczne.

Szereg czynności, zachowań motywowany jest przez potrzebę zgodności między ocenami partnera a samooceną. Np. X sądząc, że jest życzliwy, a oceniony przez partnera jako mało życzliwy przeżywa dysonans i prezentuje fakty i argumenty, których celem jest przekonanie partnera, że ów pomylił się w swoim sądzie. W wyniku konfrontacji globalnych ocen własnej osoby i osoby partnera w świadomości jednostki zaczyna funkcjonować określony sąd, np. typu: jestem bardziej wartościowy od partnera. Sąd powyższy spełnia funkcję motywującą zachowanie. Jednostka przekonana o tym, że góruje nad partnerem, zachowuje się na ogół w sposób dominatywny, podejmuje decyzje, instruuje partnera, ocenia jego osobę, zachowanie. I odwrotnie. Jednostka przekonana, że partner jest bardziej wartościowy, przejawia sumbisyje, poddając się decyzjom partnera, liczy się z jego opiniami.

Inny rodzaj mechanizmów związanych z funkcjonowaniem równowagi interpersonalnej łączy się z waloryzacją funkcjonalną. Partnerzy zaspokajają w różnym stopniu wzajemne pragnienia i potrzeby. Proces ten podlega ocenie, w wyniku czego powstaje pewien mniej lub bardziej ogólny sąd typu: więcej daję partnerowi niż on mnie, lub partner mnie wykorzy-

⁸ Z. Zaborowski: Teoria równowagi interpersonalnej. *Studia Socjologiczne* nr 3, 1975.

stuje. Sąd powyższy posiada właściwości motywujące: jednostka przekonana np., że jest wykorzystywana, wykonuje czynności mające na celu ustanowienie równowagi ekwiwalentnej lub bardziej korzystnej dla siebie.

Wreszcie ostatni psychologiczny mechanizm równowagi interpersonalnej zasadza się na procesie wymiany emocjonalnej i wyrównywaniu postaw emocjonalnych⁹. Jednostka przejawia na ogół tendencję do utrzymywania symetrycznych i wyrównanych postaw emocjonalnych z otoczeniem społecznym. U podłoża tej tendencji leży zjawisko epercepcji polegające na transformowaniu różnych danych, np. związanych z zachowaniem partnera na informacje o jego postawie emocjonalnej. Epercepcja, a także zjawisko emitowania uczuć i wyrównywania postaw emocjonalnych łączą się ściśle z rolą i pozycją jednostki i jej charakterem. Osobnicy o wyższych pozycjach na ogół mniej emitują uczuć na otoczenie¹⁰ niż jednostki o niższych pozycjach. Osobnicy o charakterze podnoszącym więcej dają pozytywnych uczuć, niż otrzymują.

OGÓLNA FORMUŁA ZACHOWANIA INTERPERSONALNEGO

Przedstawione wyżej mechanizmy funkcjonują we wzajemnej zależności. Np. pozytywna epercepcja będzie sprzyjała poprawieniu bilansu waloryzacji funkcjonalnej, podnoszeniu walorów partnera i percepcji zbieżności jego ocen w odniesieniu do własnej samooceny.

Ujmując problem na płaszczyźnie metodologicznej zachowanie interpersonalne wobec partnera można traktować jako zmienną zależną, zmiennymi pośredniczącymi będą zjawiska percepcyjno-emocjonalne, u podłoża których leżą przedstawione wyżej mechanizmy. Zmiennymi niezależnymi są osobowość (w naszym ujęciu osobowość podnosząca, wymienna lub obniżająca), role i pozycje jednostki oraz bodziec kompleksowy, mianowicie osoba partnera (na bodziec ten składa się osobowość, role, postawy emocjonalne, percepcja i zachowanie partnera). Schematycznie układ tych zmiennych i wzajemne zależności można przedstawić następująco:

W świetle dotychczasowych rozważań można napisać następującą formułę zachowania interpersonalnego:

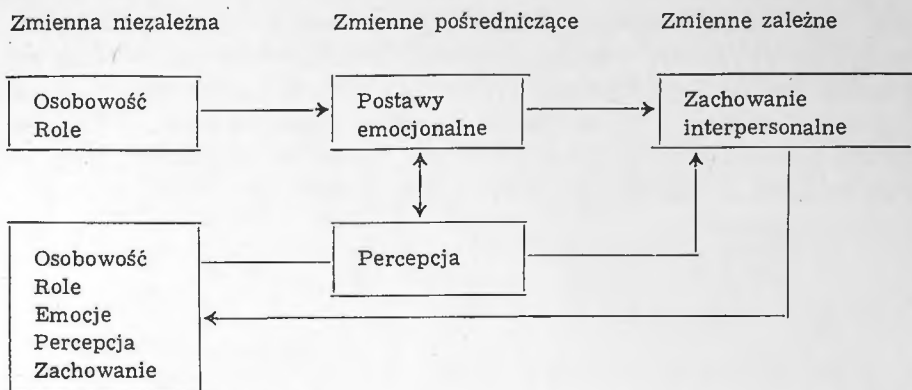
$$Z_{ix} = F\{X(O, R, E) - P.[Y(O, R, E, P, Z)]\}$$

gdzie: O — oznacza osobowość, R — role społeczne, E — postawy emocjonalne, P — percepcje, Z — zachowanie.

Formuła powyższa ukazuje, że zachowanie interpersonalne określane jest przez czynniki związane z jednostką: z jej osobowością, rolami, emocjami oraz z percepcją osobowości, ról, postaw emocjonalnych, percepcją

⁹ Szerzej na ten temat: Z. Zaborowski: Stosunki międzyludzkie. Ossolineum 1976, str. 104 i n.

¹⁰ M. Czerkawska, Z. Zaborowski: Wyrównanie postaw u uczniów popularnych i odrzuconych. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2, 1970.



zachowania partnera. W formule bodziec kompleksowy, jaki stanowi partner, ujęty jest jako bodziec proksymalny, a więc jako określony układ sądów, wyobrażeń, supozycji o partnerze.

Z formuły tej można wyprowadzić szereg interesujących wniosków i predykcji. Przykładowo omówimy trzy problemy: problem wpływu osobowości na stosunki, problem osobowości ambiwalentnej i relacji uporzorowanych.

a. Osobowość jednostki: podnosząca, wymienna, obniżająca, neurotyczna, określa z jednej strony, dzięki strukturze ja-pierwotnego, samooceny i racji własnej postawy emocjonalnej do partnera (np. osobnik obniżający ma generalnie wrogie postawy do otoczenia), a z drugiej strony wpływa na percepcję (np. osobnik obniżający deprecjonuje partnera, epercepuje wrogość, nieufność). Relacje społeczne jednostek o charakterze wymiennym są na ogół najbardziej stabilne, stosunki osobnika obniżającego są permanentnie nie zrównoważone, bowiem otoczenie nie godzi się na jego zachowanie, karze go, co jeszcze silniej obniża jego postawy emocjonalne do otoczenia i utrwała w jego obrazie świata i innych ludzi schemat poznawczy typu „inni są wrodzy, nie można im ufać”.

b. Interesujący przypadek stanowi ambiwalencja występująca w układzie interpersonalnym i intrapersonalnym. Osobnik może mieć taką strukturę osobowości, że percepcyjnie będzie funkcjonował obniżająco, a czynnościowo podnosząco. Taka struktura osobowości sprzyja podnoszeniu samooceny (jeśli inni są słabi, źli itp., a ja im pomagam, to jestem lepszy od nich, wartościowszy). Racje osobnika podnosząco-obniżającego są na ogół niezrównoważone, gdyż otoczenie może razić jego skłonność do deprecjonowania innych, a jego prospołeczne zachowanie może być traktowane z powodu niezgodności z ocenami jako interesowne lub stymulowane przez motywy obronne.

c. W pewnych relacjach zachowania partnerów mogą być bardziej realne i autentyczne i wyrażać prawdziwy układ parametrów u obu partnerów (zgodnie z trafną wzajemną waloryzacją). Relacje te można określić

jako zdrowe i progresywne. W niektórych relacjach jeden lub obaj partnerzy „podpierają się” np. koneksjami na zewnątrz układu, słabością lub chorobą, najczęściej urojoną, co stwarza warunki do zachowań „obok” lub „powyżej” realnych ról osobowości, postaw emocjonalnych. Relacje te można określić mianem upozorowanych, nieautentycznych. Są one na ogół pozornie stabilne, łatwo zaburzają je sytuacje stressowe, ingerencja osób z zewnątrz.

ZASADY I METODY WYCHOWANIA RESOCJALIZACYJNEGO W SYSTEMIE KURATELI SĄDOWEJ WOBEC NIELETNICH

Zagadnienie społecznego nieprzystosowania młodzieży stwarza konieczność zapobiegania temu zjawisku przez resorty, do których zakresu działania należy opieka nad dziećmi i młodzieżą.

Na sądownictwo dla nieletnich nakłada to obowiązek specjalnej troski o wnikliwe badanie przyczyn wkraczania każdego z nieletnich na drogę przestępczą, a po ich ustaleniu zastosowanie jak najbardziej odpowiedniego środka resocjalizacji.

Bardzo szeroko stosowanym obecnie w świecie środkiem wychowawczym w stosunku do nieletnich sprawców czynów karalnych jest dozór kuratora¹.

Institucja kuratorów sądowych w Polsce zyskała sobie ogromną popularność i sympatię. Urosły jej szeregi aktualnie do pokażnej liczby powyżej 15 tys. kuratorów społecznych i ok. 300 kuratorów zawodowych.

Wydaje się, iż jedną z głównych przyczyn tego zjawiska jest fakt, że dozór kuratora sądowego chroni niejako dziecko trudne od oderwania go od środowiska domowego, co jest nierozłącznie związane z umieszczeniem go w zakładzie wychowawczym bądź poprawczym.

Dozór kuratora to jednocześnie działalność profilaktyczna — to oddziaływanie wychowawcze nie tylko na dziecko, które dopuściło się przestępstwa, ale to również pedagogizacja rodziców. Nie wolno nam zapominać, że obok „trudnych” dzieci mamy niestety wielu „trudnych rodziców”.

Dla pełniejszego poznania zagadnienia z punktu widzenia historycznego cofnijmy się nieco wstecz.

Najwcześniej praktyka probocji została wprowadzona przez angielski wymiar sprawiedliwości. W roku 1841 w stanie amerykańskim Massachusetts (stolicy — Bostonie) szewc John Augustus wzruszony ciężkim losem pewnego człowieka, który wskutek swego nieopanowania popełnił czyn karalny, zaofiarował złożenie kaucji jako poręki za winowajcę, że on już nigdy w przyszłości nie popełni czynu karalnego, o ile sędzia powierzy go jego stałej opiece. Sukces, jaki towarzyszył tej pierwszej próbie, spowodował wielokrotne jej powtarzanie w stosunku do wielu przestępców. W ten sposób John Augustus uratował w ciągu swego życia około dwóch tysięcy podsądnych. Stał się twórcą kurateli sądowej.

Próby podjęte przez Johna Augustusa usankcjonowane zostały aktem prawnym w ustawie wydanej w stanie Massachusetts w 1878 roku. System probocji szybko się upowszechnił, bo już w 1880 roku został wprowadzony w innych stanach (w 1886 r. w Nowej Zelandii). W Anglii zaś

¹ angielski — probation; francuski — liberté surveillée; niemiecki — Schutzaußsicht.

znalazł swój wyraz w słynnym „Probation of Offenders Act” w 1907 r.

Pierwsze sądy dla nieletnich w Polsce powstały w 1919 roku — w Warszawie, Łodzi i Lublinie. Już przy nich zorganizowano sieć stałych opiekunów sądowych, mianowanych przez sędziego — spośród osób posiadających odpowiednie kwalifikacje do sprawowania dozoru nad nieletnimi. W okresie międzywojennym sądy dla nieletnich ze względu na małą ich ilość nie rozpatrywały wszystkich spraw nieletnich i nie dysponowały dostateczną ilością kuratorów sądowych. Dopiero po roku 1951 sytuacja w tym zakresie zmieniła się i nastąpił dynamiczny rozwój sądownictwa dla nieletnich, a tym samym i sieci kuratorów społecznych. Stąd problem ten wymagał opracowania.

SYSTEMY KURATELI SĄDOWEJ

Opieka otwarta, która obecnie stosowana bywa najczęściej w postaci oddania pod dozór odpowiedzialny kuratorów sądowych, może mieć wiele postaci. Kuratela sądowa może być oparta na kontroli podopiecznego lub systematycznie udzielanej mu pomocy. W związku z tym wyróżnia się dwa systemy wychowania resocjalizacyjnego stosowanego w warunkach kurateli sądowej. Pierwszy z nich nosi nazwę systemu kurateli sądowej — oparty na kontroli, a drugi, oparty na pomocy, nawiązujący do procedur caseworku, czyli metody indywidualnych przypadków.

Stosując kuratelę eksponującą kontrolę, kurator sądowy stara się przede wszystkim zmusić podopiecznego do zmiany jego trybu życia, a następnie kontroluje go, czy i w jakim stopniu następuje ta zmiana. W wypadku zaobserwowanych odchyłeń kurator krytykuje podopiecznego i ostrzega go, że o ile nie będzie stosował się do zaleceń i wskazań, to ponownie odwoła się do decyzji sądu celem zmiany środka wychowawczego.

W tym systemie kurator stara się więc przede wszystkim o stworzenie wokół podopiecznego odpowiedniej atmosfery i sytuacji przymusowej.

Natomiast kuratela odwołująca się do doświadczeń caseworku zakłada staranne zabieganie o tworzenie wokół podopiecznego sytuacji nęcącej.

Przyjmujemy przy tym, że sytuacja przymusowa „...to taka sytuacja, iż jeżeli się tego a tego nie uczyni — będzie źle i gorzej, niż jeżeli się to uczyni”².

O sytuacji nęcącej „...można powiedzieć, że jest taka, iż jeżeli się uczyni to a to, będzie dobrze, a przy tym lepiej, niż jeżeli się tego nie uczyni”³.

Kuratela oparta na kontroli polega na zorganizowaniu i zaangażowaniu do kontroli członków rodziny, nauczycieli, pracodawców i innych osób,

² Tadeusz Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Łódź 1955, s. 90.

³ Tamże, s. 90.

od których podopieczny jest zależny, i w ten sposób utworzyć pewien system nacisku i kontroli.

Natomiast kuratela oparta na metodzie indywidualnych przypadków stara się wytworzyć system zachęt oraz związać podopiecznego z kuratorem więziami zależności, a przede wszystkim zależności wewnętrznej, czyli emocjonalnej.

Casework jest systemem środków udzielania pomocy, a więc środków mających na celu ułatwienie podopiecznemu zaspokojenie jego potrzeb zarówno materialnych, jak i psychicznych oraz rozwiązywanie trapiących go problemów. Zwraca się przy tym szczególną uwagę na problemy związane z życiem w grupie społecznej, a przede wszystkim w rodzinie.

Nie każdą jednak pomoc zaliczamy do caseworku, ale tylko tę, która działa terapeutycznie i wychowawczo. Chodzi jednak o takie pomaganie, aby dzięki niemu następowało rozładowanie napięcia nerwowego i psychicznego u podopiecznego, a ponadto, żeby usamodzielniał się on, ucząc się dawać sobie radę ze swymi problemami, aby nabierał wiary we własne siły, a przy tym uczył się konstruktywnego udziału w życiu grupy społecznej i całego społeczeństwa.

„Społeczna praca nad przypadkiem — pisała pionierka caseworku — Mary Richmond — może być określona jako sztuka rozwiązywania różnych problemów ludzi przez zgodną współpracę w celu zgodnego i równoczesnego osiągnięcia ich własnego dobra i dobra społeczeństwa”⁴.

Casework stworzony dla potrzeb amerykańskich instytucji opieki społecznej zakładał więc udzielanie takiej pomocy, aby dzięki niej człowiek przystosował się do środowiska społecznego. Społeczna praca nad przypadkiem jest procedurą stosowaną przez ośrodki opieki społecznej w celu pomagania poszczególnym ludziom w taki sposób, aby stali się oni bardziej skłonni do rozwiązywania swoich problemów wynikających z uczestnictwa w życiu społecznym.

Warto zaznaczyć, że także w Polsce w okresie międzywojennym opracowano zasady, techniki i metody oraz organizację pracy społecznej, analogicznej do caseworku. Twórczyni tego systemu opieki społecznej, Helena Radlińska, wskazywała na konieczność nie tylko przystosowania podopiecznego do środowiska, ale także takiego oddziaływania na niego, aby on sam chciał i potrafił podjąć walkę o konstruktywne przekształcanie swego środowiska.

Działalność kuratora w systemie casework — to przede wszystkim udzielanie podopiecznemu indywidualnej i bezpośredniej pomocy w drodze osobistego z nim kontaktu, mającego serdeczny i przyjacielski charakter.

Ten indywidualny i opiekuńczo-przyjacielski kontakt, eksponujący

⁴ Richmand Mary E.: *The Long View*. New York 1939, s. 374.

różne formy i poziomy doradzania, to pierwsza i najważniejsza zasada caseworku.

Drugą również ważną zasadą jest kompleksowe traktowanie każdego przypadku, a więc ujmowanie go zarówno w aspekcie psychicznym, jak społecznym i pedagogicznym. Chodzi tu o traktowanie jednostki jako osoby pełniącej różnorodne role społeczne oraz jako niepowtarzalnej indywidualności, którą trzeba jednak ujmować na tle środowiska, w którym żyje i pozostaje w ścisłym z nim powiązaniu.

Inną zasadę caseworku można by sformułować w sposób następujący: nie udzielimy skutecznej pomocy podopiecznemu, jeżeli nie udzielimy pomocy również jego rodzinie. Gdy podopiecznym jest nieletni, a rodzina tak zdemoralizowana, że trzeba go od niej izolować, to wtedy nie można pomijać problemu rodziny.

Z jednej strony trzeba starać się zmienić podopiecznego, a z drugiej strony przystosować go do sytuacji, w jakiej on się znajduje, wytworzyć u niego odpowiednie postawy, pozwalające mu zachować równowagę wewnętrzną. Ważne jest także znalezienie mu środowiska społecznego, które mogłoby mu chociaż częściowo zastąpić rodzinę.

Doświadczenia światowe jak i krajowe wykazały, że jakkolwiek jest to system oddziaływań psychoterapeutyczno-wychowawczych w wielu wypadkach bardzo owocny, to jednak w klasycznej formie nie może być stosowany wobec młodzieży niedostosowanej społecznie, pozostającej w konflikcie z normami prawnymi i społeczno-moralnymi.

Stąd proponuje się system odmienny od dwóch wyżej przedstawionych, a mianowicie system kontroli i opieki aktywizującej. Wykorzystuje on walory systemów poprzednich, a unika związanych z nimi niebezpieczeństw. Z jednej strony umożliwia rozwijanie osobowości podopiecznego w sposób zgodny z przedstawionymi założeniami caseworku, czego nie gwarantuje system kontroli eksponujący sytuacje przymusowe, z drugiej zaś strony unika się niebezpieczeństw wynikających ze stosowania klasycznego caseworku wobec osób nieletnich wykolejonych przestępczo lub zagrożonych takim wykolejeniem.

W proponowanym systemie kurator jest organizatorem i koordynatorem oddziaływań wychowania resocjalizacyjnego, a równocześnie reprezentuje autorytet kierownika i ponadto wyraziciela woli sądu. Kurator eksponuje jednak swą władzę, pełniąc ją sprawiedliwie i po ojcowsku. Równocześnie stara się stosować wszechstronną antropotechnikę, w której nie zabraknie miejsca oddziaływania opartego głównie na zależności wewnętrznej, czyli na sympatii i przyjaźni. Można w tym wypadku wykorzystać nie tylko rodzinę podopiecznego, jego kolegów, przyjaciół i przełożonych w miejscu pracy, lecz również osoby mające nastawienie społecznikowskie, które mogą włączyć się w proces resocjalizacji, a które ze względu na swoje cechy społeczne są podopiecznemu bardzo potrzebne. Ponadto kurator odwołuje się do pomocy specjalistów psycho-

logów i ewentualnie psychiatrów w celu uzyskania odpowiedniego rozpoznania diagnostycznego, opartego na metodach stosowanych przez kompetentnego psychologa czy psychiatrę.

Poza badaniami specjalistycznymi źródło informacji o podopiecznym powinny stanowić: wyrok sądowy, akta sądowe, wywiad środowiskowy itp. Zebrany materiał o podopiecznym pozwala ustalić stopień deprawacji i demoralizacji oraz opracować program resocjalizacji.

ZASADY WYCHOWANIA RESOCJALIZACYJNEGO

Po opracowaniu diagnozy i programu resocjalizacji kurator przystępuje do działalności resocjalizacyjnej. Właściwa diagnoza umożliwia dobór zasad i metod w pracy resocjalizacyjnej z podopiecznym.

Do zasad najczęściej stosowanych należą:

- zasada akceptacji,
- zasada optymizmu pedagogicznego,
- zasada respektowania,
- zasada indywidualizacji,
- zasada współuczestnictwa,
- zasada obiektywizmu,
- zasada kompleksowego traktowania,
- zasada perspektywicznej opieki,
- zasada wymagań,
- zasada traktowania penitencjarnego.

Podstawową zasadą wychowania resocjalizacyjnego jest **zasada akceptacji**, która stwierdza, że należy akceptować jednostkę taką, jaka ona jest. Zatem postawa kuratora wobec podopiecznego powinna przypominać raczej stosunek lekarza do chorego aniżeli np. sędziego do podsądnego, a więc w przestępcy, alkoholiku należy widzieć człowieka, któremu trzeba pomóc w tym, aby stał się on lepszym i szczęśliwszym. Akceptować podopiecznego oznacza ponadto widzieć go obiektywnie takim, jakim jest, ale znaczy też dostrzegać perspektywicznie, kim on może być, jeśli obejmiemy go swą opieką resocjalizacyjną.

Trzeba mieć wiarę w jednostkę i jej zdolności do korzystnego rozwoju — głosi **zasada optymizmu pedagogicznego**. Działalność kuratora traci sens, jeżeli nie ma on przeświadczenia, że każdy człowiek, któremu stworzy się odpowiednie szanse, może dźwignąć się z niepowodzeń. A „stworzyć szanse” — to dopomóc podopiecznemu w ukształtowaniu własnych sił i do współdziałania z siłami konstruktywnego środowiska w kierunku zmiany swoich nastawień, postaw i systemu wartości.

Zasada respektowania nakazuje zmierzać do wywołania takiego przekonania nieletniego, aby on sam zechciał skorygować swoje życie. Tak więc w myśl tej zasady niedopuszczalne jest kierowanie działalnością

podopiecznego przy użyciu jakichkolwiek nacisków zewnętrznych (presja, groźby, operowanie strachem itp.). Nie należy również podejmować decyzji za wychowanka czy też prowadzić jego spraw bez niego. Powinno się natomiast dopomagać mu w dostrzeganiu konsekwencji własnych planów, zamierzeń i działań.

W pracy resocjalizacyjnej kuratora nie można pomijać **zasady indywidualizacji**. Konieczność indywidualnego traktowania każdego przypadku wynika stąd, że stanowi on specyficzną osobowość, pod różnymi względami jest inny, niepowtarzalny. Kurator więc nie może mieć w zapasie gotowych recept postępowania wobec każdego podopiecznego. Należy pamiętać, że praca nad jednostką jest nie tylko działalnością opierającą się na dorobku nauki, ale jest też pracą nowatorską, twórczą — co upodabnia ją do sztuki.

Zasada współuczestnictwa wymaga od kuratora czynnej pomocy w pomocy w poczynaniach podopiecznego, zmierzających do poprawy jego własnej sytuacji życiowej. Tak więc kurator nie może pełnić wyłącznie funkcji osoby dozorującej czy też kontrolującej działalność wychowanka. Nie może on też ograniczyć się do roli wnikliwego obserwatora czy miłego towarzysza rozmów. Obowiązuje go postawa czynnej przyjacielskiej pomocy. Przy tym nie chodzi o to, aby kurator stał się „na całe życie” niezbędny dla podopiecznego, lecz aby wychowanek przy jego pomocy coraz bardziej samodzielnie mógł rozwiązywać swoje problemy życiowe.

Obiektywna ocena własnej osobowości, świadomość i bezstronny stosunek do własnych postaw, zachowań i innych cech — to treść **zasady obiektywizmu**, respektowanie której pozwala kuratorowi również obiektywnie ocenić postawy i zachowania podopiecznego.

Kolejną zasadę wychowania resocjalizacyjnego stanowi **zasada kompleksowego traktowania**. Zgodnie z nią każdy przypadek podopiecznego powinien być ujmowany od strony jego dążeń, zainteresowań, pragnień, charakteru i temperamentu — jest to psychologiczny aspekt przypadku. Podopiecznego powinno się ujmować również od strony jego sytuacji rodzinnej, jego powiązań z innymi grupami (np. współpracownicy, koledzy, sąsiedzi), charakteru dzielnicy, miasta, wsi, w której mieszka, atmosfery w jego szkole czy w zakładzie pracy — jest to socjologiczny aspekt przypadku. Traktując przypadek kompleksowo, należy go więc ujmować we wszystkich możliwych aspektach, w sposób jak najbardziej pełny i wszechstronny.

Zasada perspektywicznej opieki zakłada konieczność liczenia się przy stosowaniu metod i technik resocjalizacyjnych z potrzebami osoby wychowywanej oraz zaspokajaniem ich w toku działań resocjalizacyjnych. Należy uwzględnić nie tylko aktualne potrzeby podopiecznego, lecz również jego potrzeby ujmowane rozwojowo i przyszłościowo.

Ważna jest również **zasada konsekwentnych wymagań**. Nakazuje ona uwzględnienie interesów ludzi, wśród których podopieczny żyje i żyć

będzie w przyszłości, a więc zarówno jego rodziny, jak i środowiska społecznego.

Zasada ta łączy się w sposób nie budzący wątpliwości z **zasadą traktowania penitencjarnego**, nakazującą stosowanie takich środków, które nie naraziłyby środowiska na przestępczą aktywność podopiecznego.

Zasadę tę trzeba mieć na względzie wówczas, gdy podopieczny nie stosuje się do poleceń sądu, nie wykonuje nałożonych obowiązków, a jego zachowanie wskazuje, że może popełnić ponowne przestępstwo. Niewystąpienie do sądu z odpowiednim wnioskiem obciąża wtedy kuratora, ponieważ naraża on swoją pobłażliwością i opieszałością dobro innych osób, czasem dobro bardzo cenne, bo zdrowie, a nawet życie.

METODY WYCHOWANIA RESOCJALIZACYJNEGO

Zanim zostaną przedstawione metody pracy resocjalizacyjnej właściwe procedurze kuratora, należy podkreślić, że posługiwanie się nimi może przynieść pozytywne rezultaty jedynie wówczas, gdy kurator przystępuje do ich stosowania z pozycji osoby znaczącej względem podopiecznego⁵. W przeciwnym wypadku metody te nie tylko nie przynoszą pozytywnych rezultatów wychowawczych, ale w wielu wypadkach mogą znacznie pogorszyć stan przystosowania społecznego jednostek.

Wśród metod zaleczanych w pracy kuratora sądowego można wyróżnić dwie zasadnicze grupy⁶:

— Metody stosowane w celu ukierunkowania (aktywności) podopiecznego.

— Metody podtrzymujące i intensyfikujące te ukierunkowane uprzednio zachowania tak, aby stały się one trwałymi cechami jednostek.

Stosując metody pierwszego rodzaju eksponuje się elementy informowania, natomiast posługując się oddziaływaniami podtrzymującymi kładzie się nacisk przede wszystkim na utrwalenie ukierunkowanej uprzednio aktywności podopiecznego.

a) Metody ukierunkowujące aktywność podopiecznego

Ukierunkowanie aktywności człowieka opiera się głównie na różnych formach przekazywania decyzji przy założeniu istnienia dodatniej więzi emocjonalnej między wydającym i odbierającym (kuratorem a podopiecznym) decyzję.

Do oddziaływań opierających się na wymienionych wyżej zasadach zaliczyć można metody:

— doradzania,

⁵ Czesław Czupów, Stanisław Jedlewski: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa 1971, PWN, s. 307—311.

⁶ Tamże, s. 311—344.

- przekonywania,
- pewne odmiany psychoterapii,
- warunkowania.

Wyróżnia się dwa rodzaje doradzania: wychowawcze i psychoterapeutyczne.

Doradzanie wychowawcze stosuje się po to, by ukazać podopiecznemu nie dostrzegane przez niego aspekty sytuacji, np. ukazując podopiecznemu, który siłą zapewnia sobie „autorytet” wśród kolegów, konsekwencje takiego postępowania, polegające na tym, że stanie się on nie lubiany, koledzy w obawie przed siłą będą mu się wprawdzie podporządkowywać, lecz nie będzie on cieszył się ich sympatią, zaufaniem i przyjaźnią. Należy podkreślić, że doradzanie wychowawcze jest skuteczne jedynie wtedy, gdy jednostka znajduje się w sytuacji sprzyjającej wyzwalaniu zachowań, które zamierzamy wywołać, chociaż nie obejmuje ona jedynie w pełni tej sytuacji, np. podopiecznemu często zależy na podwyższeniu właściwej pozycji społecznej, w tym celu eksponuje on swoje cechy, które uznaje za najbardziej wartościowe, tymczasem cechy te okazują się negatywne.

W takim wypadku wskazuje się nieletniemu inne jego zalety, których wykorzystanie w kontekście określonej sytuacji zapewnia mu osiągnięcie wyższego statusu, do którego on dąży. Kurator zwraca więc uwagę podopiecznego na następstwa jego zachowań, wyjaśniając przy tym na czym one polegają i jak je należy zmienić, aby uniknąć przykrych konsekwencji, ponadto dostarcza on również jednostce odpowiednich wzorów tych zachowań.

Jak z tego wynika, w sytuacji gdy osobnik jest skłonny do zachowań negatywnych, nie osiągnie się pozytywnych rezultatów stosując bezpośrednio doradzanie wychowawcze. Wówczas trzeba najpierw stworzyć podopiecznemu warunki do wystąpienia tych negatywnych zachowań, i to w sytuacjach ważnych dla niego, dbając jednocześnie, aby zachowania te nie przyniosły mu nagród (wartości, na których jednostce bardzo zależy), i dopiero wówczas należy zastosować doradzanie. Metody psychoterapeutyczne wykorzystuje się w celach tzw. „wentylacji psychicznej”, którą stosuje się głównie wobec osób przeżywających silny konflikt wewnętrzny. Stanowi on źródło napięcia emocjonalnego, utrudniającego, a nawet uniemożliwiającego znalezienie właściwego rozwiązania.

Technika doradzania psychoterapeutycznego ma pomóc podopiecznemu w rozwiązywaniu konfliktu przez rozładowanie napięcia (stąd termin „wentylacja psychiczna”).

Stosując omawianą metodę, kurator w przyjaznej atmosferze rozmawia z podopiecznym, zachęcając go do swobodnego wyrażania swych uczuć i opowiadania o swoich trudnościach. W toku życzliwej rozmowy kurator wspólnie z podopiecznym analizuje i ocenia fakty z jego życia.

Omówione oddziaływanie jest bardzo przydatne w sytuacjach takiego typu jak przykładowo niżej przedstawione. Podopieczny przeżywa silny wstrząs, którym jest konflikt między solidarnością wobec kolegów i lojalnością wobec osoby znaczącej (kuratora) — czy uczestniczyć z nimi w „skoku”, na co nie ma ochoty, bowiem zawiedzie wówczas osobę, z którą się liczy i na której mu bardzo zależy, czy też nie narażać się kolegom przez odmowę udziału w „akcji” i utracić zaufanie tej osoby. Doradzanie powinno tu pomóc podopiecznemu w rozwiązaniu tego konfliktu.

Prezentowana odmiana doradzania może mieć również zastosowanie w odniesieniu do podopiecznych, którzy chcieliby zmienić swoje zachowania, jednakże mimo wysiłków nie mogą jeszcze powstrzymać się przed reakcjami negatywnymi. Chodzi tu zwłaszcza o takie osoby, które starają się zwalczyć różne nałogi czy też reakcje powodujące kolizje ze środowiskiem społecznym.

Podkreślić jednak należy, że warunkiem skuteczności doradzania w wymienionych wyżej przypadkach jest istnienie u podopiecznego silnej motywacji do zwalczania nałogu czy negatywnych zachowań.

W wychowaniu resocjalizacyjnym bardzo istotna jest metoda przekonywania, ponieważ wpływa w zasadniczy sposób na kształtowanie postaw i zmianę postaw negatywnych w aprobowane społeczeństwo.

Stosując metodę przekonywania należy kierować się sformułowanymi niżej wskazaniem:

1. Przekonując należy nawiązywać do istotnych dla podopiecznego potrzeb i zainteresowań oraz absorbujących go ostatnio problemów, wskazując jednocześnie sposoby ich rozwiązywania.

2. Skuteczność przekonywania wymaga wywołania u podopiecznego konfliktu wewnętrznego między dotychczasowymi jego przekonaniem a przekazywanymi mu przez kuratora.

Po wystąpieniu sytuacji konfliktowej powinno się następnie użyć w argumentacji takich sugestii, dzięki którym podopieczny rozwiąże konflikt zgodnie z naszym oczekiwaniem.

3. Przekonywanie jest tym bardziej skuteczne, im bardziej kurator jest dla podopiecznego osobą znaczącą. Wówczas podopieczny na ogół pragnie upodobnić się do kuratora, dlatego też łatwiej przyjmuje jego poglądy.

4. Posługując się przekonywaniem nie można pomijać indywidualnego stanu intelektualnego i emocjonalnego osoby podopiecznego. Dlatego w każdym wypadku powinno się:

- a) wykazywać jednostce, że się jej słucha i że się ją rozumie,
- b) pozostawić podopiecznemu inicjatywę w formułowaniu i wyrażaniu jego dotychczasowych przekonań i wykazywać, że poglądy, które przekazujemy, w niczym mu nie zagrażają,
- c) ustalić wartości dodatnie, wspólne dla kuratora i podopiecznego,

zawarte w poglądach obydwu osób i w procesie przekazywania odwoływać się jedynie do tych wartości.

5. Przekonywanie zawodzi, gdy w żądaniu wymaga się, aby podopieczny przyjmując nowe poglądy przeciwstawił się grupie, z którą czuje się związany. Prawidłowością bowiem jest, że ludzie wolą raczej nie zmieniać przekonań niż utracić prestiż w grupie. W takich wypadkach przekonywanie będzie skuteczne dopiero po zmianie przez podopiecznego swojej przynależności grupowej.

6. U osób przejawiających bardzo negatywny stosunek do nowych przekonań wytwarzają się podczas przekonywania jeszcze bardziej negatywne postawy do przekazywanych im poglądów. Dlatego też w sytuacjach tego rodzaju należy postępować dwustopniowo:

a) w pierwszym etapie wywołać neutralne stanowisko wobec nowych przekonań,

b) w drugim etapie zmienić tą neutralną postawę na ustosunkowanie pozytywne.

7. O pomyślnym przebiegu przekonywania decyduje również sytuacja, w jakiej się ono odbywa.

Najłatwiej jest zmienić przekonania w sytuacjach niejasnych oraz wówczas, gdy człowiek nisko ocenia swoją pozycję i gdy niepewnie czuje się w swoim środowisku. Zawsze, gdy tylko jest to możliwe, czynnik ten należy wykorzystywać w procesie przekonywania.

8. Czy podopiecznemu przedstawić gotowe wnioski, wynikające z przekonania, czy raczej argumentując, spowodować, by sam doszedł do tych wniosków? Jak posługiwać się argumentacją?

W tym względzie obowiązują następujące reguły:

a) Im bardziej osobistych spraw dotyczy przekonywanie, tym korzystniej jest, aby osoby przekonywane same wyciągnęły wnioski.

b) W pewnych sprawach dobrze jest skłonić podopiecznego, aby podawał innym argumenty wysunięte przez kuratora w toku przekonywania. Można np. zaproponować, aby podopieczny wyjaśnił innym osobom, na czym polega argumentacja przedstawiona przez przekonującego.

c) Argumenty odwołujące się do uczuć osoby przekonywanej powodują największe zmiany przekonań u osób negatywnie ustosunkowanych do nowych poglądów. Natomiast argumenty rzeczowe „rozumne” są bardziej skuteczne w stosunku do osób nieuprzedzonych i pozytywnie nastawionych do przekonywania.

d) Przekonywanie należy rozpoczynać od przedstawienia argumentów prostych i znanych podopiecznemu, a kończyć na złożonych i nieznanach.

e) Skuteczność przekonywania zależy również od sposobu podania argumentacji, od zrozumiałości i atrakcyjności jej przedstawienia. Przekonując, należy zwracać uwagę nie tylko na treść, ale i na formy wy-

powiedzi. Chodzi o to, aby wypowiadać się możliwie jasno, wyraźnie, jednoznacznie i krótko.

Jednym z ważnych oddziaływań psychoterapeutycznych⁷ jest psychoterapia wglądowa. W systemie kurateli sądowej rolę psychoterapeuty pełni kurator sądowy.

W toku tego rodzaju terapii psychoterapeuta nie zajmuje się bezpośrednimi, szczegółowymi problemami podopiecznego, lecz wręcz przyczynami, które utrudniają lub uniemożliwiają jednostce radzenie sobie z wymogami życia społecznego. Zajmuje się on więc jej stanami uczuciowymi, starając się pomóc wychowankom w rozpoznawaniu, zrozumieniu i zmianie tych stanów. Nie trzeba chyba podkreślać, że dla przebiegu i efektów psychoterapii szczególne znaczenie mają pozytywne stosunki emocjonalne między podopiecznym a kuratorem.

Psychoterapię wglądową, a zwłaszcza jej odmianę zwaną terapią permissywną stosuje się w odniesieniu do osób, które przejawiają agresywne postawy wytwarzane na tle lęku przed zależnością emocjonalną⁸.

Podstawowym zadaniem kuratora w stosunku do podopiecznego przejawiającego zachowania agresywne jest wytworzenie bliskiego stosunku wzajemnej zależności emocjonalnej na wzór zależności występującej między dzieckiem a rodzicami. W przypadku bowiem osobnika agresywnego mamy do czynienia z wadliwym funkcjonowaniem jej wewnętrznej kontroli zachowania a „naprawa” tego mechanizmu może odbywać się wyłącznie na płaszczyźnie wzajemnej, pozytywnej zależności emocjonalnej.

Wytworzenie takich stosunków z reguły jest długotrwałe i polega na niezwykle tolerancyjnej postawie kuratora wobec agresywnych zachowań podopiecznego oraz — co ma szczególne znaczenie — na niereagowaniu kontragresją, którą jednostka pragnie sprowokować.

W warunkach wzajemnej zależności emocjonalnej powinien wystąpić proces utożsamiania się podopiecznego z kuratorem, dopiero w toku tego procesu jednostka uwewnętrznia te czynniki, które decydują o wewnętrznej kontroli zachowania. Proces resocjalizacji osoby agresywnej najczęściej przebiega według pewnego schematu, którego elementy mogą służyć jako wskaźniki prawidłowości przebiegu tego procesu.

W pierwszym etapie znacznie zwiększa się poziom agresji podopiecznego względem kuratora. Im bardziej wzrasta agresja, tym istnieją większe szanse na wytworzenie się zależności emocjonalnej między podopiecznym a kuratorem.

Drugi etap charakteryzuje się całkowitym podporządkowaniem psychicznym jednostki osobie resocjalizującej. Podopieczny w tym stadium może przejawiać takie reakcje, jak płacz, gloryfikowanie kuratora, histeryczną rozpacz itp.

⁷ O. Krotochwila: Psychoterapia. Warszawa 1974.

⁸ A. Bandura: Agresja w okresie dorastania. Warszawa 1967, s. 43—50..

Utożsamianie się wychowanka z kuratorem rozpoczyna się w etapie trzecim omawianego procesu. Zaczyna on wówczas liczyć się ze zdaniem kuratora, naśladować jego postępowanie, zwracać się doń po rady i pomoc. Tego rodzaju zachowania jednostki świadczą o prawidłowym przebiegu resocjalizacji, są one oznaką tego, że między obydwoma osobami nastąpiły więzy emocjonalnej zależności. Począwszy od tego etapu kurator może zacząć posługiwać się innymi metodami resocjalizacji.

TECHNIKA ZMIANY ZACHOWANIA PRZEZ WARUNKOWANIE

Stanowi pewną odmianę terapii. Polega ona na oddziaływaniu bezpośrednim na zachowanie jednostki i na jej psychikę.

Omawianą metodę stosuje się w celu zmiany zachowań, które stanowią źródło ujemnych stanów psychicznych podopiecznego. Postępowanie opiera się tu na teorii nerwic, które z reguły charakteryzują się negatywnymi reakcjami emocjonalnymi, szczególnie zaś lękiem.

Warunkowanie polega na wygaszaniu reakcji negatywnych. Wygaszanie odbywa się przez poddanie jednostki działaniu bodźców warunkowych bez następujących po nich bodźców bezwarunkowych. Takie warunkowanie określa się jako odwrażliwianie.

Chodzi w niej głównie o zniesienie różnych reakcji nerwicowych, szczególnie zaś odczuwanego przez jednostkę lęku.

Drugą odmianą omawianej metody jest awersja. Postępowanie awersyjne polega na wytwarzaniu u jednostki reakcji lękowych na te zachowania, które zamierzamy wyeliminować. Oddziaływania awersyjne mogą mieć także zastosowanie w przypadkach narkomanii. Trzeba jednak podkreślić, że wygaszanie nałogów jest bardzo trudne, ponieważ zawarte w nich są elementy samowzmacniania, które podtrzymują zachowania nałogowców.

METODY PODTRZYMUJĄCE AKTYWNOŚĆ PODOPIECZNEGO

Do metod podtrzymujących aktywność podopiecznego należą:

- organizowanie doświadczeń,
- metoda wpływu osobistego,
- oddziaływanie dyscyplinarne.

Metoda organizowania doświadczeń polega na wykorzystywaniu naturalnych lub specjalnie organizowanych różnych sytuacji, sprzyjających utrwalaniu wywoływanych uprzednio pożądaných zmian zachowania podopiecznego. Sytuacje powinny być źródłem nagród w przypadku pozytywnych zachowań podopiecznego oraz — źródłem kar, jeżeli zachowania te są negatywne. Istotną cechą tej metody jest to, że kary i nagrody nie wypływają bezpośrednio od kuratora, lecz stanowią naturalną konsekwencję określonych zachowań podopiecznego w określonych sy-

tuacjach. Głównym zadaniem kuratora jest natomiast projektowanie i organizowanie odpowiednich sytuacji oraz zadbanie o to, aby stały się one udziałem podopiecznego.

W praktyce omawiana metoda najczęściej przyjmuje formę zlecenia jednostce pewnych zadań. Zadania te powinny jednak odpowiadać następującym warunkom:

a) wykonanie ich musi wymagać takich zachowań jednostki, o jakie nam chodzi,

b) rozwiązywanie ich musi być dla podopiecznego nagradzające,

c) zadania te muszą być dla danej jednostki możliwe do rozwiązania, przy tym nie mogą one być ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne, powinny one odpowiadać górnej granicy możliwości ich wykonania przez podopiecznego,

d) zlecając podopiecznemu zadania z rodzaju prac społecznie użytecznych, trzeba zadbać, aby jego wykonanie przyniosło jednostce nagrody związane z zaspokojeniem jej potrzeb społecznych, można wykorzystać tu fakt, że wykonanie zadań społecznie ważnych z reguły stanowi źródło nagród, ponieważ zaspokajają szereg społecznych potrzeb jednostki.

Metoda wpływu osobistego wymaga od kuratora inspirowania podopiecznego do naśladowania jego zachowań, postaw i stylu życia. Chodzi o to, aby podopieczny zorientował się, że naśladowanie kuratora przynosi mu nagrody oraz że realizuje on i przeżywa określone zadania wspólnie z podopiecznym. Stanowi to wstępną fazę oddziaływania.

W danej fazie kurator powinien starać się, aby podopieczny zaakceptował te walory kuratora, których na razie sam osiągnąć nie potrafi, ale pragnie tego i jest przekonany, że w przyszłości je posiada. Kurator, stosując tę metodę, przyjmuje na siebie rolę modelu do naśladowania przez podopiecznego. Zależności między modelem a podopiecznym można ująć następująco:

— Im bardziej atrakcyjny jest model dla podopiecznego, tym więcej wywołuje jego zachowań naśladowczych. Jeżeli więc kurator cieszy się uznaniem podopiecznego ze względu na pewne umiejętności czy też inne walory, będzie on naśladował różne szczegóły zachowania się kuratora, a nie tylko te, które bezpośrednio wiążą się z walorami powodującymi uznanie.

— Wartość wychowawcza zachowań naśladowczych jest tym większa, im bardziej podopieczny zdaje sobie sprawę ze związku między naśladowaniem a uzyskaną stąd satysfakcją.

W stosowaniu tej metody wyróżnić można dwa aspekty:

1. Operuje się w niej przykładem, tzn. kurator ukazuje podopiecznemu te walory, których od niego oczekuje, oraz te walory, których podopieczny oczekuje od kuratora. Ukazywanie to powinno odbywać się w sytuacjach życiowo ważnych dla podopiecznego, i to w toku wspólnego rozwiązywania zadań, na których musi zależeć również podopiecznemu.

2. Drugi aspekt dotyczy wysuwania sugestii, kurator bowiem nie tylko daje przykład, jak należy zachować się w różnych sytuacjach, lecz także wywiera wpływ na podopiecznego poprzez wyrażanie aprobaty lub dezaprobaty, informowanie, udzielanie rad — dzięki temu, że podopiecznego łączy z nim więź zależności emocjonalnej.

Metoda oddziaływań dyscyplinujących polega na opracowaniu systemu nagród i kar. Stanowi ona jedynie doraźny interwencyjny środek w całości kształceniu oddziaływań wychowawczych.

Oddziaływania dyscyplinujące są potrzebne, ponieważ pomagają one usuwać nagle i ostre przejawy negatywnych zachowań, nie usuwają natomiast przyczyn tych zachowań. Oddziaływania dyscyplinujące opierają się na stosowaniu nagród i kar wychowawczych. Nagrody i kary oznaczają tu bezpośrednie działania kuratora wzmacniające (nagradzające) lub hamujące (karzące) zachowania podopiecznego. Przykładem tego rodzaju działań może być dobitne wyrażenie niezadowolenia z powodu określonych posunięć podopiecznego (kara) lub mocne podkreślenie zadowolenia i aprobaty pozytywnych zachowań podopiecznego (nagroda).

Aby dyscyplinowanie efektywnie spełniało swą funkcję, konieczna jest gruntowna znajomość zasad stosowania kar i nagród oraz umiejętność posługiwania się nimi.

Najważniejszymi zadaniami w tym zakresie są:

1. Dobre rozumienie funkcji kar i nagród jako czynników uczenia się przez człowieka nowych i oduczania poprzednich zachowań.

2. W ocenie zachowania podopiecznego nie wolno pomijać motywów i okoliczności tego zachowania. W tym względzie należy opierać się wyłącznie na obiektywnych kryteriach oceny, aby uniknąć poważnego z wychowawczego punktu widzenia, niebezpieczeństwa — osiągnięcia przez jednostkę powodzenia za wszelką cenę.

3. Na zachowanie podopiecznego wyrażające posłuszeństwo i zaangażowanie należy tak reagować, aby zachowania te stały się dla niego wartościami nagradzającymi. Przeciwne reakcje kuratora sądowego dla nieletnich dotyczyć powinny niepożądanych zachowań jednostki tak, aby te zachowania były dla niej równoznaczne z karą.

4. Zwracamy uwagę na fakt, że ten sam zabieg dyscyplinujący może być dla jednego podopiecznego karą dla innego nagrodą, a dla jeszcze innego może być zupełnie obojętny.

Nierzadko w praktyce spotyka się sytuacje, w których kurator z uporem stosuje jakieś oddziaływanie sądząc, że jest ono dla podopiecznego karzące, gdy w rzeczywistości działanie to stanowi dla tego osobnika nagrodę. Nic więc dziwnego, że w tym stanie rzeczy kurator nie osiąga zamierzonych rezultatów, a wręcz przeciwnie — zachowanie podopiecznego staje się jeszcze bardziej negatywne. Dzieje się tak dlatego, ponieważ kurator sądząc, że wygasza (karze) niepożądane zachowanie, w rzeczywistości wzmacnia je (nagradza) i w ten sposób utrwala.

A więc aby skutecznie operować karą i nagrodą wychowawczą, trzeba dobrze znać potrzeby i dążenia podopiecznego, wiedzieć, co rzeczywiście jest dla niego karą, a co nagrodą.

Żeby kara usuwała niepożądane zachowanie i nie powodowała przy tym żadnych dodatkowych ujemnych skutków, powinna odpowiadać następującym warunkom:

a) Kara ma sens wychowawczy tylko wówczas, gdy podopieczny rozumie, za co jest karany, i uznaje skuteczność stosowanej kary.

b) Kara nie może odbierać podopiecznemu jego godności ludzkiej, a więc mimo wymierzenia kary trzeba dać mu do zrozumienia, że szanuje się w nim godność człowieka.

c) Kara nie może być wyrazem prestiżowej czy materialnej przewagi kuratora nad podopiecznym. Podobnie jak nagroda nie może stanowić dowodu łaski i dominowania nad człowiekiem.

d) Kara nie może być zemstą.

e) Kara wywołuje efekt wychowawczy, jeżeli następuje bezpośrednio po zachowaniu podlegającym karze (dotyczy to również i nagród). Im bardziej opóźnia się wykonanie kary, tym jest ona mniej skuteczna.

f) Kary powinny być tym surowsze, im częstsze są przewinienia i im przez dłuższy czas się powtarzają. Zasada ta dotyczy także nagród, z tym że należy stosować je w odwrotnej kolejności, za pierwszy pozytywny wysiłek — większa nagroda.

g) Kara powinna rozwiązywać dany problem raz na zawsze i nie stwarzać nowego. Nie wolno więc wracać do faktu karania, ciągle go podopiecznemu przypominać i wymawiać. Ponadto pod żadnym pozorem nie można karać podopiecznego kilkakrotnie za to samo przewinienie.

h) Jest rzeczą naturalną, że człowiek z reguły usiłuje uniknąć kary. Jeżeli więc kurator nie egzekwuje kary, nie potrafi jej zrealizować lub — pochopnie — zapowiada karę niewykonalną, podopieczny zaczyna lekceważyć jego zapowiedź i przestaje uznawać autorytet kuratora.

i) Kara nie może zawierać elementów szyderstwa, ironii, złośliwości czy sarkazmu. Również kara, która ma charakter ataku na podopiecznego, jest niewłaściwa.

j) Bardzo negatywne rezultaty przynosi pozbawienie podopiecznego za karę tego, do czego ma on prawo niezależnie od swego zachowania.

W systemie dyscyplinowania oprócz kar stosuje się również nagrody. Główne warunki skuteczności nagradzania można sformułować następująco:

a) Najlepsze rezultaty przynosi nagradzanie nieregularne. Nagradzać powinno się zatem nie za każde zachowanie pozytywne, lecz od czasu do czasu.

b) Nie wolno podopiecznemu pozwalać w nagrodę na to, co moralnie jest zabronione i karane.

c) W nagrodę nie można zwalniać podopiecznego od kary wymierzonej za inne przewinienie.

Ten system dyscyplinowania, w którym częściej stosuje się nagrody niż kary, jest bardziej skuteczny. Decydują o tym co najmniej dwa względy.

Po pierwsze, kara jedynie zamyka podopiecznemu drogę niewłaściwego postępowania nie wskazując na zachowanie właściwe, ponieważ informuje tylko o tym, co złe. Nagroda natomiast wskazuje osobnikowi kierunek odpowiedniego postępowania.

Po drugie, wyłącznie wówczas, gdy określone zachowanie jest nieuchronnie karane, kara uczy podopiecznego unikania czynów potępianych. Jeżeli jednak podopieczny odkryje możliwość popełnienia czynu i uniknięcia kary, to z reguły z takiej okazji korzysta. Przeciwnie zaś nagroda, która w każdej sytuacji uczy człowieka dążyć do zachowań nagradzanych.

Oddziaływanie dyscyplinujące, które odwołuje się do nagradzania serdecznością, aprobatą i uznaniem, oraz karanie przez pozbawienie podopiecznego wymienionych dowodów aprobaty, ustosunkowania są znacznie bardziej skuteczne aniżeli oddziaływania nagradzające materialnie i karzące ograniczeniem aktywności czy pozbawieniem przywilejów.

ZAKOŃCZENIE

Kuratela sądowa nie może być uważana za karę, nie stanowi też ona jakiegokolwiek pozornej formy przebaczenia, uniewinniania, zamazania czynu przestępczego delikwenta. Kuratela sądowa jest metodą indywidualnego wykorzystania środowiska podopiecznego, a więc jego domu, szkoły, instytucji rekreacyjnych i zakładu pracy, w celu doprowadzenia do jego poprawy i ukształtowania u niego prawidłowych i pozytywnych z punktu widzenia interesu ogólnospołecznego postaw i cech charakteru. Tak więc działalność resocjalizacyjna kuratora sądowego powinna z jednej strony wpływać terapeutycznie, bezpośrednio na samego nieletniego, z drugiej zaś strony — profilaktycznie na poprawę jego otoczenia, które może wywierać ujemny wpływ na podopiecznego.

Przewycięzanie wpływu tych złych bodźców środowiskowych można dokonać poprzez nawiązywanie nowych dobrych kontaktów wychowawczych ze świetlicami, klubami, domami kultury, organizacjami społecznymi, młodzieżowymi, sportowymi, wreszcie zakładami pracy. W ten sposób kurator staje się organizatorem życia swego podopiecznego, interesuje się atmosferą wychowawczą domu, nauką, pracą, zachowaniem się w szkole, w zakładzie pracy oraz organizacją jego wolnego czasu.

Kurator sądowy oprócz posiadanego talentu pedagogicznego i społeczno-organizatorskiego powinien jeszcze koniecznie posiadać osobisty autorytet wynikający z jego wysokich kwalifikacji moralnych i humanistycznego stosunku do człowieka.

Tylko kurator mający właśnie takie cechy może właściwie wpływać

na stworzenie odpowiedniego otoczenia podopiecznego, a przede wszystkim rodziny, doradzając jej, jak należy postępować z takim delikwentem, oraz nawiązywać kontakty o podobnym charakterze z jego współpracownikami i pracodawcami.

Aby móc decydować w tak odpowiedzialny sposób o kierunku i charakterze procesu wychowawczego nieletniego, kurator musi zdobyć głębszą wiedzę o swoim podopiecznym, zasięgać w razie potrzeby opinii psychologa czy psychiatry, aby móc postawić diagnozę wynikającą nie tylko z przeprowadzonych przez siebie wywiadów środowiskowych.

Konsultowanie się ze specjalistami i umiejętne wartościowanie zebranych materiałów — wszystko to wraz z właściwą obserwacją stanowi dla kuratora sądowego podstawę do scharakteryzowania:

- osobowości podopiecznego,
- jego środowiska,
- stosunku do innych osób i do samego siebie,
- stosunku najbliższego otoczenia do podopiecznego,
- przyczyn, które doprowadziły do przestępstwa, jego pragnień, życzeń, potrzeb, wartości, jego aspiracji i planów życiowych.

To wszystko przyczynia się do lepszych efektów pracy kuratora i daje mu wiele satysfakcji z tak ciężkiej, a zarazem pożytecznej pracy społecznej dla jednostki i środowiska, bo pozwalającej jednostce zdemoralizowanej stać się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa.

**TEST SOCJOMETRYCZNY JAKO JEDNA Z METOD WYKRYWANIA
PODEJRZEŃ O NIEDOSTOSOWANIE SPOŁECZNE****1. UWAGI WSTĘPNE**

Problem niedostosowania społecznego, który w ostatnim okresie stał się przedmiotem szczególnego zainteresowania władz oświatowych (Departament Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Młodzieży), jest problemem wyjątkowo złożonym i trudnym do rozwiązania. Jak uczy doświadczenie, nie rozwiązane dotąd trudności organizacji skutecznej pracy profilaktycznej i resocjalizacyjnej, których namacalnym dowodem jest ich niska efektywność, są faktycznie trudnościami wtórnymi, posiadającymi swe źródło między innymi w praktyce ustalania jednostek niedostosowanych społecznie. W literaturze dotyczącej tego problemu zwracano niejednokrotnie uwagę, iż zasadniczym warunkiem powodzenia podejmowanych działań jest precyzyjna diagnoza, która musi udzielić odpowiedzi na pytanie: kto, jak i dlaczego jest niedostosowany?

Efektom wieloletniej pracy Jana Konopnickiego jest wypracowanie i weryfikacja zespołu narzędzi badań oraz metody pełnej wieloetapowej diagnozy niedostosowania społecznego¹. Nie jest to jednak model ostateczny i niezmienny, o czym świadczy fakt ciągłej pracy nad jego doskonaleniem. Przykładem jest wprowadzony np. tak zwany „zestaw 7 pytań” służący do weryfikacji dwu wersji „6 pytań” stosowanych uprzednio jako jedynych narzędzi ustalania podejrzeń o niedostosowanie².

Niniejsze opracowanie również dotyczy problemów metodologicznych związanych z diagnozą niedostosowania społecznego. Jest ono przede wszystkim informacją z badań nad możliwościami włączenia technik socjometrycznych do ustalania podejrzeń niedostosowania.

Określenie niedostosowania społecznego, zwracając uwagę na społeczne konsekwencje tego stanu rzeczy, wylicza następujące. „A. Dziecko takie (niedostosowane społecznie — przyp. N.C.) jest na ogół rzadko lubiane przez inne dzieci, także przez dorosłych. Ponieważ jego reakcji nie można przewidzieć, inni ludzie unikają go na ogół. B. Nie ma ono zaufania do innych ludzi, jest podejrzliwe i niezrozumiałe dla nich. C. Z trudnością nawiązuje kontakty i przyjaźnie, co powoduje, że czuje się ono wyobcowane w grupie. D. Nie mogąc w sposób normalny zaspokoić swych potrzeb, czyni to w sposób okrężny, najczęściej dla otoczenia nieprzyjemny, a czasem wręcz antyspołeczny”³.

Wyliczone wyżej społeczne konsekwencje niedostosowania są niewątpli-

¹ Jan Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa 1971, s. 58 i nast.

² Barbara Tomicka (red.): *Profilaktyka i resocjalizacja w pracy szkoły*. Warszawa 1973, s. 73 i nast.

³ Jan Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne*. Op. cit., s. 21.

wie odczuwane przez całe otoczenie, w jakim dziecko niedostosowane żyje, a więc zarówno przez dorosłych, jak również przez kolegów rówieśników. Jest znamienne — na co zwracaliśmy już uwagę w jednym z poprzednich opracowań — iż stosowana aktualnie strategia ustalania diagnozy niedostosowania społecznego bazuje wyłącznie, a więc jednostronnie, na opiniach ludzi dorosłych (nauczycieli)⁴. Przy zachowaniu maksimum środków ostrożności zapewniających optymalną obiektywność, opiniodawcami zarówno w 6 oraz 7 pytaniach, jak również w arkuszu diagnostycznym są mimo wszystko tylko osoby dorosłe z otoczenia dziecka. Fakt, iż społeczne konsekwencje zachowania dziecka niedostosowanego odczuwane mogą być — i są odczuwane — przez rówieśników, kolegów obcujących na co dzień z dzieckiem niedostosowanym, zadecydował o próbie podjęcia w badaniach empirycznych oceny możliwości wykorzystania opinii uczniów o swych kolegach, w diagnozie niedostosowania. Pomimo że do tej pory odnoszono się z rezerwą do wykorzystania metod socjometrycznych w ustalaniu diagnozy niedostosowania i nie stosowano ich w tym celu⁵, zachęcające wyniki badań pilotażowych⁶ skłoniły nas do podjęcia tego zagadnienia w szerszych i bardziej wyczerpujących badaniach.

2. PROBLEMATYKA ORAZ METODY BADAŃ

Celem ogólnym, jaki stawiano sobie przystępując do badań, było ustalenie, jaka jest skuteczność testu socjometrycznego w ustaleniu podejrzeń o niedostosowanie społeczne w porównaniu ze stosowaną obecnie techniką tzw. „6 pytań”. Znalezienie odpowiedzi na tak ogólny sformułowany problem wymagało wyłuszczenia szeregu problemów bardziej szczegółowych i kolejnego ich rozwiązania.

Po pierwsze, usiłowaliśmy znaleźć odpowiedź na pytanie, czy w ogóle zachodzi zależność pomiędzy opiniami uczniów — wyrażonymi w teście socjometrycznym — a opiniami nauczycieli — wyrażonymi w arkuszu diagnostycznym „Dziecko w szkole” — stanowiącymi podstawę diagnozy niedostosowania. Użyte tu określenie „opinie” zastosowano umownie, chcąc zaakcentować, iż w jednym i drugim przypadku są to swoiste opinie, wyrażone według ściśle określonych założeń metodologicznych wynikających z techniki stosowania testu socjometrycznego i arkusza diagnostycznego. Posługiwać będziemy się tym skrótowym określeniem „opinia”, zakładając, że czytelnik zna zastosowane przez nas narzędzia badań i technikę ich stosowania. O słowniu współzależności decydować będą tu proporcje

⁴ Czesław Nowaczyk: *Struktura grupy społecznej a uczniowie niedostosowani*. W: *Organizacja procesu profilaktyki społecznej i resocjalizacji młodzieży*. Zielona Góra 1974, s. 105—111.

⁵ Jan Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne*. Op. cit., s. 51.

⁶ Czesław Nowaczyk: *Pozycja społeczna w klasie uczniów niedostosowanych*. *Rocznik Pedagogiczny*, T. III. Warszawa 1975, s. 107—114.

między liczebnościami uczniów akceptowanych przez grupę a uznanych za niedostosowanych przez nauczyciela oraz między liczebnościami izolowanych przez grupę, ale nie uznanych za niedostosowanych przez nauczycieli⁷.

Po drugie, nasze badania szły w kierunku ustalenia, jaka jest zgodność opinii wyrażonej przez nauczycieli w odpowiedziach na 6 pytań, oraz opinii uczniów w teście socjometrycznym w odniesieniu do tego samego ucznia, oraz jaka jest trafność jednego i drugiego narzędzia w określaniu podejrzeń o niedostosowanie. Licząc się z możliwością rozbieżności opinii nauczycieli i uczniów w niektórych przypadkach, wynikającej z różnej bądź co bądź pozycji jednych i drugich, podjęliśmy — po trzecie — próbę określenia współzależności pomiędzy diagnostycznością testu socjometrycznego i „6 pytań” a rodzajami niedostosowania ustalonymi formularzem diagnostycznym dla poszczególnych jednostek.

Znalezienie odpowiedzi na wyłuszczone wyżej pytania wymagało zastosowania zmodyfikowanej nieco — w porównaniu z powszechnie stosowaną — procedury ustalania niedostosowania. Modyfikacja ta nie miała oczywiście wpływu na samą diagnozę niedostosowania, a polegała jedynie na tym, że arkusz diagnostyczny „Dziecko w szkole” zastosowano do całej badanej zbiorowości, niezależnie od wyników odpowiedzi na 6 pytań. Celowo nie skorzystano z możliwości eliminacji nie podejrzanych o niedostosowanie, aby dokonać diagnozy niedostosowania wszystkich badanych. Poza tym cała procedura diagnozowania zgodna była z powszechnie stosowaną taktyką.

Kilku wyjaśnień wymaga zastosowana technika testu socjometrycznego. Problemami, które wymagały szczególnie wnikliwego rozpatrzenia, był dobór rodzaju i ilości kryteriów socjometrycznych. Z uwagi na cel, w jakim stosowano test, decydowano się na wybór jednego ogólnego, silnego, realnego, ale indywidualnego kryterium. Uznaliśmy, iż warunkom tym odpowiadają stosunki przyjaźni między członkami grupy. Wobec tego pierwsze pytanie testu socjometrycznego sformułowano:

„Z kim ze swojej klasy przyjaźnisz się lub kogo z kolegów, lub koleżanek chciał(a) byś najbardziej mieć za przyjaciela?”

W związku z tym, że nie zależało nam tylko na poznaniu stosunków sympatii, ale również — a nawet przede wszystkim — na poznaniu stosunków antypatii, zastosowaliśmy, obok kryterium pozytywnego, również kryterium negatywne, formułując je w postaci następującego pytania:

„Z kim ze swojej klasy nie przyjaźnisz się lub kogo z kolegów lub koleżanek nie chciał(a) byś mieć za przyjaciela?”

⁷ Pomimo pewnej niekonsekwencji logicznej nie będziemy przeciwstawiali uczniom „niedostosowanym” uczniów „dostosowanych”, lecz będziemy mówili o uczniach „nie niedostosowanych” zakładając, iż uczeń nie uznany za niedostosowanego nie może być uznany na zasadzie przeciwieństwa za dostosowanego. W skrócie postępując będziemy się oznaczaniem „ND” (niedostosowany) oraz „nonND” (nie niedostosowany).

Zastosowanie pozytywnego i negatywnego kryterium, przy nieograniczeniu ilości wyborów, pozwoliło nam ustalić nie tylko osoby akceptowane przez grupę, czyli tak zwane „gwiazdy socjometryczne” lub uczniów z przeciętnym statusem socjometrycznym i izolowanych brakiem wyborów pozytywnych, ale również tych, u których wystąpiły wyłącznie wybory negatywne lub stanowiły przewagę.

3. MATERIAŁ BADAŃ⁸

Badania właściwe przeprowadzono w roku 1974 i objęto nimi 123 grupy społeczne — klasy V—VIII w 38 szkołach podstawowych kilku województw. Były to szkoły ośmioklasowe różnej wielkości i w różnych środowiskach. Liczebność klas wahała się od 20 do 40 uczniów, a ogólna liczba uczniów objętych badaniami wynosiła 3396.

Tablica 1

ROZMIESZCZENIE UCZNIÓW BADANYCH KLAS V—VIII WEDŁUG ŚRODOWISK

Środowisko	Klasa V		Klasa VI		Klasa VII		Klasa VIII		Razem	
	Kl.	Uczn.	Kl.	Uczn.	Kl.	Uczn.	Kl.	Uczn.	Kl.	Uczn.
Duże miasta	3	79	2	53	3	81	3	78	11	291
Średnie miasta	16	483	16	480	15	435	15	454	62	1852
Inne miejscowości	12	229	12	311	14	339	12	304	50	1253
Ogółem:	31	861	30	844	32	855	30	836	123	3396

Różnorodność środowisk, w których przeprowadzono badania, oraz stosunkowo duża liczba badanych w pierwszym etapie i uczniów niedostosowanych, którzy stanowili podstawowy materiał do analizy opisowej, pozwala przypuszczać, że grupa jest dość reprezentatywna i upoważnia nas do formułowania wniosków ze znacznym prawdopodobieństwem ich traf-

Tablica 2

UCZNIOWIE NIEDOSTOSOWANI KLAS V—VIII WEDŁUG ŚRODOWISK

Środowisko	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII	Razem
Duże miasta	8	6	8	8	30
Średnie miasta	47	46	44	45	182
Inne miejscowości	29	30	34	31	124
Ogółem:	84	82	86	84	336

⁸ Materiał zebrany pod kierunkiem autora przez grupę nauczycieli-studentów Wydziału Pedagogicznego WSP, a opracowany w całości przez autora.

ności. Liczba uczniów uznanych za niedostosowanych na podstawie analizy wyników formularza diagnostycznego „Dziecko w szkole” wynosi 336, co stanowi około 9,9% ogólnej liczby badanych.

Dla pełnego obrazu struktury badanej grupy podajemy poniżej w tabeli 1 rozmieszczenie uczniów według środowisk, w których przeprowadzono badania, a w tabeli 2 liczby uczniów niedostosowanych wywodzących się z poszczególnych środowisk.

4. WYNIKI TESTU SOCJOMETRYCZNEGO A OPINIE W ARKUSZU DIAGNOSTYCZNYM

Jak wskazywaliśmy wyżej, liczba uznanych na podstawie wyników arkusza diagnostycznego za niedostosowanych społecznie, stanowi niespełna 10 procent ogólnej liczby badanych. Pierwszym problemem, jakim pragniemy się zająć, jest próba ustalenia, jaką pozycję społeczną w swych grupach zajmuje tych 10 procent uczniów w porównaniu z pozostałymi kolegami, a więc tymi, którzy w opinii nauczycieli nie uchodzą za niedostosowanych.

Status socjologiczny każdego z badanych określono sumą algebraiczną otrzymanych wyborów. Z uwagi na wiele czynników, takich jak liczebność badanych grup, różnice w liczebności chłopców i dziewcząt, nieograniczona ilość oddanych wyborów itp., nie było możliwości przyjęcia w sposób jednoznaczny jednolitych kryteriów ilościowych określających wysoki, przeciętny lub niski status socjometryczny. Należało w związku z tym indywidualnie analizować strukturę społeczną każdej z badanych klas i w zależności od konkretnych warunków podejmować decyzje o zakwalifikowaniu poszczególnych uczniów do jednej z trzech przyjętych warstw stratyfikacyjnych. Warstwy te określały kolejno: wysoki status — gwiazdy socjometryczne, przeciętny status socjometryczny oraz niski status socjometryczny — izolowani od społeczności grupy.

Znalezienie odpowiedzi na pytanie, jaka jest pozycja społeczna uczniów niedostosowanych w porównaniu z pozostałymi, pozwoli nam w najogólniejszych zarysach określić wartość testu socjometrycznego jako narzędzia diagnostycznego. Jeżeli bowiem okazałoby się, iż test socjometryczny nie różnicuje pozycji społecznej w tych dwu grupach uczniów i że posiadają one identyczny rozkład, próby dalszej analizy byłyby bezprzedmiotowe.

Przyjęliśmy zatem następującą hipotezę: „Rozkład pozycji społecznej mierzonej testem socjometrycznym i wyrażonej w trójstopniowej skali (gwiazdy, przeciętni, izolowani) w grupie uczniów niedostosowanych jest zgodny z takim samym rozkładem w grupie uczniów nie uznanych za niedostosowanych”.

Odpowiednie dane liczbowe niezbędne dla weryfikacji tej hipotezy zawarto w tabeli 3.

Tablica 3
POZYCJA SPOŁECZNA W GRUPIE UCZNIÓW NIEDOSTOSOWANYCH
I NIE NIEDOSTOSOWANYCH

Kategorie zmiennych	Niedostosowani	Nie niedostosowani	Razem
Gwiazdy	12	396	408
Przeciętni	132	2412	2544
Izolowani	192	252	444
Ogółem:	336	3060	3396

Weryfikacji hipotezy dokonano obliczając wartość χ^2 , która jest bardzo wysoka i wynosi 539,13. Wartość kryterialna na poziomie ufności 0,01 wynosi natomiast 13,815. W związku z tym odrzucamy zdecydowanie przyjętą hipotezę o zgodności rozkładów.

Otrzymana wysoka wartość chi-kwadrat pozwala nam uznać, iż zachodzi bardzo istotna różnica w rozkładzie pozycji społecznej obu grup uczniów, zatem test socjometryczny jest wyraźnie różnicujący. Opinie uczniów wyrażone w teście socjometrycznym wykazują wysoką zgodność z opiniami nauczycieli określającymi uczniów niedostosowanych za pomocą arkusza diagnostycznego. To spostrzeżenie upoważnia nas do dalszej analizy, która pójdzie w kierunku ustalenia stopnia współzależności między opiniami uczniów w teście socjometrycznym a opiniami nauczycieli w arkuszu diagnostycznym.

Dla ustaleń tych dokonano dychotomicznego podziału wyników testu socjometrycznego, wyróżniając kategorie: „izolowani” oraz „akceptowani”. Druga kategoria powstała w wyniku połączenia dwu poprzednich klas-gwiazd i przeciętnych. Rozkład wyników zawiera czteropolowa tablica 4.

Tablica 4
OPINIE NAUCZYCIELI W ARKUSZU DIAGNOSTYCZNYM I UCZNIÓW
W TEŚCIE SOCJOMETRYCZNYM

Kategorie zmiennych	Nie niedostosowani	Niedostosowani	Razem
Izolowani	252	192	444
Akceptowani	2808	144	2952
Ogółem:	3060	336	3396

W związku z tym, że obie zmienne (niedostosowanie oraz pozycja społeczna) ograniczone są do dwu klas, faktycznie zaś są zmiennymi ciągłymi, zastosowaliśmy dla ustalenia stopnia współzależności tych zmiennych współczynnik ϕ . Obliczony współczynnik wynosi $+0,43$ i jest istotny na poziomie 0,001.

Generalnie możemy zatem stwierdzić, iż zależność pomiędzy opiniami uczniów wyrażonymi w teście socjometrycznym a opiniami nauczycieli wyrażonymi w arkuszu diagnostycznym jest istotna. Wskazywałoby to ogólnie na dość znaczną przydatność testu socjometrycznego jako techniki służącej diagnozie niedostosowania. Wniosek taki jest jednak zbyt ogólny i niepełny. Dodatkowej analizy i wyjaśnień wymagają bowiem przypadki, w których zachodzi rozbieżność opinii (pola „a” oraz „d” w tablicy 4.). Liczebności występujące tam są dość duże i nie możemy przejść nad nimi do porządku. Zajmiemy się ich analizą w dalszej części opracowania.

5. WYNIKI TESTU SOCJOMETRYCZNEGO A WYNIKI TZW. „6 PYTAŃ”

Do tej pory zajmowaliśmy się relacją między opiniami uczniów a rzeczywistym niedostosowaniem społecznym określonym niezależnie od techniki 6 pytań za pomocą arkusza diagnostycznego. Obecnie pragniemy podjąć inny aspekt zagadnienia, a mianowicie współzależność między opiniami uczniów a opiniami nauczycieli wyrażonymi we wstępnym etapie diagnozy niedostosowania — w tzw. wersji 6 pytań.

Z ogólnej procedury metodologii ustalania niedostosowania wiemy, iż wersja pierwsza i druga tzw. 6 pytań stanowi wstępny etap diagnozy, który ma na celu wykrycie jednostek podejrzanych o niedostosowanie i eliminację z dalszych badań tych jednostek, co do których takie podejrzenie nie zachodzi. Zakładamy zatem, że dzięki tej wstępnej diagnozie wyławiamy wszystkie lub prawie wszystkie jednostki niedostosowane, a procent jednostek niedostosowanych, które przejdą nie zauważone przez to sito eliminacyjne — jest, a przynajmniej powinien być znikomy. Przyjmując wstępnie to założenie, poddaliśmy jednak ocenie arkuszem diagnostycznym wszystkich badanych, niezależnie od opinii 6 pytań. Dla wszystkich mieliśmy również status socjometryczny. Dysponowaliśmy zatem trzema niezależnymi opiniami o każdym z badanych. Interesowały nas następujące zależności:

- jaka jest zgodność opinii nauczycieli w tzw. 6 pytaniach i arkuszu diagnostycznym?
- jaka jest zgodność opinii nauczycieli w tzw. 6 pytaniach i uczniów w teście socjometrycznym?

Odpowiedź na pytanie pierwsze wskaże na diagnostyczność techniki 6 pytań, natomiast odpowiedź na pytanie drugie — na wartość testu socjometrycznego w porównaniu z 6 pytaniami.

Dla uzupełnienia danych liczbowych zawartych w tabeli 5 dodajmy jeszcze, że ogólna liczba uczniów izolowanych wynosiła 444 osoby, natomiast ogólna liczba uczniów wskazanych 6 pytaniami jako podejrzanych o niedostosowanie wynosiła 312 osób.

Tablica 5
OPINIE NAUCZYCIELI W TECHNICIE 6 PYTAŃ I UCZNIÓW
W TEŚCIE SOCJOMETRYCZNYM

Kategorie zmiennych	Izolowa- ni	Akcepto- wani	Razem
Nie podejrzani	49	13	62
Podejrzani	143	131	274
Ogółem:	192	144	336

Przechodząc do analizy liczebności zawartych w poszczególnych polach tablicy 5, należy wskazać na najbardziej interesujące momenty. Opinie nauczycieli i uczniów pokrywają się w 143 przypadkach na 336 możliwych, czyli zaledwie w 42,5 procentach. Taki procent uczniów niedostosowanych zakwalifikowany zostałby (gdyby stosować taką procedurę diagnozy) równocześnie za pomocą jednej i drugiej techniki. Zachodzi tutaj pełna zgodność opinii uczniów i nauczycieli. Oprócz tego przy pomocy 6 pytań wskazano jeszcze na 131 badanych jako na podejrzanych i opinie te potwierdziły się w drugim etapie badań arkuszem diagnostycznym. W teście socjometrycznym jednostki te były przez kolegów akceptowane. Te 131 przypadków to 39% z ogólnej liczby 336 niedostosowanych. Tak więc za pomocą techniki 6 pytań wskazano łącznie na 274 jednostki, czyli na 81,5% wszystkich rzeczywiście niedostosowanych.

Test socjometryczny — oprócz opinii zgodnych z 6 pytaniami — wskazał ponadto na 49 uczniów, którzy okazali się niedostosowanymi, a pominięci zostali w 6 pytaniach. Stanowi to 14,6% ogólnej liczby 336 niedostosowanych. Tak więc test socjometryczny wskazał łącznie na 192 jednostki, czyli na 57,1% wszystkich rzeczywiście niedostosowanych. Porównanie tych dwu wartości procentowych, 81,5% oraz 57,1%, wskazuje, że „moc diagnostyczna” techniki 6 pytań jest większa aniżeli testu socjometrycznego⁹.

Należy wskazać, że mimo zastosowania równolegle dwóch technik wstępnej diagnozy, które wyraźnie uzupełniały się, to i tak znalazło się jeszcze 13 uczniów (3,9%), którzy przeszli niezauważeni przez to „podwójne sito” eliminacyjne i okazali się jednostkami niedostosowanymi we właściwych już badaniach arkuszem diagnostycznym.

Dla liczbowego określenia stopnia współzależności opinii nauczycieli w diagnozie wstępnej i uczniów w teście socjometrycznym obliczono współczynnik korelacji ϕ , który okazał się ujemny i wyniósł $-0,24$ (istotność statystyczna na poziomie 0,001). Ta umiarkowana współzależność ujemna potwierdza wcześniejsze spostrzeżenia i uwagi, iż test socjome-

⁹ „Mocą diagnostyczną” danego narzędzia nazywać będziemy tutaj procentowy stosunek jednostek niedostosowanych wskazanych przez to narzędzie diagnostyczne, do ogólnej liczby jednostek rzeczywiście niedostosowanych (w naszym przypadku określonych przez Arkusz diagnostyczny).

tryczny wskazuje na pewne jednostki niedostosowane, których nie daje się uchwycić 6 pytaniami, i odwrotnie, technika 6 pytań pozwala wyłonić niedostosowanych, których nie uchwycilibyśmy stosując ewentualnie tylko test socjometryczny.

Mamy zatem prawo stwierdzić, że mimo stosunkowo niskiej mocy diagnostycznej samego testu socjometrycznego nie byłoby celowe stosowanie go jako wyłącznego narzędzia diagnostycznego w ustalaniu podejrzeń o niedostosowanie społeczne, to zastosowanie go równoległe z techniką 6 pytań podnosi łączną moc diagnostyczną obu narzędzi do 96%.

Oczywiście równoległe stosowanie testu socjometrycznego i 6 pytań zwiększałoby znacznie liczbę podejrzanych, w stosunku do których należałoby zastosować arkusz diagnostyczny. Łączna liczba podejrzanych, w stosunku do których należałoby zastosować arkusz diagnostyczny, wzrosłaby w naszym przypadku do 575, czyli niemal dwukrotnie. Z punktu widzenia praktycznego jest to dość nieekonomiczne.

Należałoby zatem rozpatrzyć możliwość zaostrożenia kryterium kwalifikowania do kategorii „izolowanych” tylko tych uczniów, którzy otrzymali wyłącznie wybory negatywne. Zmniejszyłoby to wydatnie liczbę uczniów izolowanych (w naszym przypadku z 444 do 295, przy identycznej niemal mocy diagnostycznej, która zmniejszyłaby się jedynie o 0,2% i wynosiłaby 56,9%), a tym samym zmniejszyłaby się ogólna liczba podejrzanych, w stosunku do których należałoby zastosować arkusz diagnostyczny.

Zastanawiająca dla nas była również stosunkowo niska diagnostyczność tzw. 6 pytań, która — na co już wskazywaliśmy — wynosiła w naszych badaniach niewiele ponad 80%. Należałoby w związku z tym rozpatrzyć możliwość ewentualnego obniżenia nieco kryterium kwalifikowania poszczególnych jednostek za pomocą tego narzędzia do dalszych badań. W dotychczasowej praktyce jako kryterium stosuje się otrzymanie przez badanego więcej niż 4 zakreślenia na 10 (pytania 4 i 6 liczą się w obu wersjach tylko raz)¹⁰.

Naszą sugestię opieramy na spostrzeżeniu, iż obniżenie kryterium z „więcej niż 4 zakreślenia” na „co najmniej 4 zakreślenia”, zwiększa co prawda ilość podejrzanych, ale równocześnie znacznie podnosi moc diagnostyczną 6 pytań. Próba, jaką przeprowadziliśmy na materiale z naszych badań, wskazała, że po obniżeniu kryterium ilość podejrzanych wzrosła z 312 do 365, a ilość uchwycionych niedostosowanych z 274 do 310. Tak więc „moc diagnostyczna” 6 pytań wynosiła w tej sytuacji ponad 92 procent. Z ogólnej liczby 53 badanych, którzy otrzymali akurat 4 zakreślenia i nie byli brani pod uwagę jako podejrzani przy wyższym kryterium, 36 okazało się właśnie niedostosowanymi w badaniach arkuszem diagnostycznym. Byliby oni ujęci jako podejrzani o niedostosowanie przy zastosowaniu obniżonego kryterium w 6 pytaniami.

¹⁰ Jan Konopnicki: Profilaktyka niedostosowania społecznego. W: Organizacja procesu profilaktyki społecznej i resocjalizacji młodzieży. Zielona Góra 1974, s. 75.

6. WYNIKI TESTU SOCJOMETRYCZNEGO A RÓŻNE RODZAJE NIEDOSTOSOWANIA

Kolejnym wreszcie zagadnieniem stanowiącym przedmiot naszego zainteresowania będą ustalenia, na ile test socjometryczny jest diagnostyczny dla wykrywania poszczególnych rodzajów niedostosowania. Zarówno w danych liczbowych zawartych w tablicy 4, jak również w tablicy 5 występują pewne liczebności badanych, co do których brak było zgodnej opinii nauczycieli i uczniów.

Generalna przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi niewątpliwie w „różnicy spojrzenia” jednych i drugich (nauczycieli i uczniów) na te same jednostki. Mogą istnieć co najmniej dwie przyczyny tych różnic. Po pierwsze, mogą to być przyczyny wynikające z różnych pozycji zajmowanych przez nauczyciela w stosunku do pozycji zajmowanej przez uczniów jako członków grup społecznych, i co za tym idzie, istnienia obok norm formalnych, innych tzw. norm grupowych funkcjonujących w nieformalnym nurcie życia klasy. Po drugie, mogą to być przyczyny wynikające z różnego zachowania się tych samych jednostek niedostosowanych w stosunku do kolegów i nauczycieli (osób dorosłych w ogóle). Szczegółowa analiza tego stanu rzeczy wymagałaby indywidualnego rozpatrzenia każdej klasy (grupy społecznej) od strony jej nieformalnej struktury, istniejących więzi osobniczych i ich siły, stylu wychowawczego oddziaływania itp. Próby jakichkolwiek uogólnień w tym względzie byłyby dość ryzykowne, a co najmniej wymagałyby nieporównanie bogatszego i bardziej wszechstronnego materiału empirycznego aniżeli ten, którym dysponowaliśmy.

Biorąc powyższe pod uwagę, przyjęliśmy nieco inną metodę przeanalizowania występujących różnic. Postanowiliśmy mianowicie dokonać podziału wszystkich uczniów uznanych za niedostosowanych według rodzajów niedostosowania, a następnie przyjrzeć się, za pomocą którego z narzędzi — testu socjometrycznego, czy 6 pytań — zostali oni wskazani jako niedostosowani.

Zgodnie z przyjętymi ostatnio zasadami klasyfikacji niedostosowania uwzględniliśmy trzy jego rodzaje: zachowanie zahamowane, niekonsekwentne i zachowanie demonstracyjnie wrogie. Kolumna pierwsza tablicy 6 wskazuje narzędzia, za pomocą których dokonano podejrzenia o niedostosowanie. Ostatni wiersz tablicy zawiera 13 przypadków niedostosowanych wykrytych dopiero za pomocą arkusza diagnostycznego. Analizując kolejno poszczególne liczebności, wyróżniają się szczególnie dwie pary liczb. Jest to 86 niedostosowanych niekonsekwentnych wykrytych za pomocą techniki 6 pytań, w zestawieniu z 4 przypadkami wykrytymi za pomocą testu socjometrycznego. Druga para liczb to 37 zahamowanych wykrytych za pomocą testu socjometrycznego, w porównaniu z 14 przypadkami wykrytymi techniką 6 pytań. Pomijając liczebności niedostosowa-

Tablica 6

OCENA DIAGNOSTYCZNOŚCI TESTU SOCJOMETRYCZNEGO
W STOSUNKU DO POSZCZEGÓLNYCH RODZAJÓW NIEDOSTOSOWANIA

Za pomocą czego wykryto niedostosowanie społeczne	Rodzaj niedostosowania			Razem
	Zahamowanie	Niekonsekwentne	Demonstrac. wrogie	
Technika 6 pytań	14	86	31	131
Test socjometrycz.	37	4	8	49
Technika 6 pytań łącznie z testem socjometrycznym	—	28	115	143
Arkusz diagnostyczny	13	—	—	13
Ogółem:	64	118	154	336

nych wykrytych łącznie przy pomocy obu technik, test socjometryczny zdaje się być szczególnie mało diagnostyczny w stosunku do uczniów niekonsekwentnych. Ten rodzaj niedostosowania wykryty został niemal w 100% (114 przypadków) przez technikę 6 pytań, podczas gdy tylko w około 27% (32 przypadki) przez test socjometryczny. Uczniowie niekonsekwentni uchodzą w znacznym stopniu uwadze swych kolegów, a formy zachowania manifestowane przez jednostki o tym typie niedostosowania tolerowane są często przez kolegów i stosunkowo rzadko niekonsekwentni są zupełnie izolowani od społeczności klasy.

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja w grupie uczniów zahamowanych. Znaczny procent tych uczniów wykryty został właśnie dzięki testowi socjometrycznemu. Praktycznie biorąc, gdyby zastosować w naszych badaniach tylko technikę 6 pytań, naszej uwadze uszłoby blisko 80% uczniów zahamowanych, bowiem szczególnie tutaj 6 pytań okazało się bardzo mało diagnostyczne. Znacznie wyższą diagnostyczność, bo około 60%, wykazał dla tej grupy niedostosowanych test socjometryczny. Brak było zupełnie dla tej grupy niedostosowanych przypadków zgodnej opinii nauczycieli w technice 6 pytań i uczniów w teście socjometrycznym.

W grupie 13 uczniów, którzy zupełnie uszli uwadze, mimo zastosowania podwójnego narzędzia selekcyjnego (zob. tablica 5), wszyscy okazali się przy zastosowaniu arkusza diagnostycznego jednostkami zahamowanymi. Jest więc znamienne, iż przypadki zachowania zahamowanego — szczególnie w okresie stadium łagodniejszego — są z uwagi na manifestowane formy zachowania szczególnie trudne do uchwycenia w pierwszym etapie diagnozy i często dopiero szczegółowa analiza za pomocą arkusza diagnostycznego pozwala dotrzeć do nich. Jest więc szczególnie korzystne, że znaczną pomoc w tym względzie przynieść może zastosowanie testu socjometrycznego.

W zakresie wykrywania jednostek demonstracyjnie wrogich diagnostyczność obu narzędzi jest stosunkowo wysoka i wynosi około 95% dla

techniki 6 pytań i około 80% dla testu socjometrycznego. Stosunkowo niewielkie rozbieżności w ocenach między nauczycielami a uczniami wynikają tutaj z faktu, iż możemy mieć do czynienia z różnymi odmianami wrogości, że może być ona kierowana bądź na dorosłych bądź na dzieci. Przypadki uchwycone przez test socjometryczny to przypadki, w których mamy do czynienia z wrogością skierowaną do dzieci.

Reasumując uwagi dotyczące diagnostyczności testu socjometrycznego w stosunku do rodzajów niedostosowania możemy stwierdzić, że szczególnie jego wartość polega na możliwości dotarcia do jednostek zahamowanych, które swoim zachowaniem bardziej „narażają się” kolegom aniżeli nauczycielom. Również stosunkowo wysoka jest diagnostyczność tego narzędzia w stosunku do jednostek demonstracyjnie wrogich. Najniższą wartość wykazał test socjometryczny w wykrywaniu jednostek niekonsekwentnych, w przeciwieństwie do techniki 6 pytań.

7. UWAGI KOŃCOWE

W toku analizy poszczególnych aspektów problemu przydatności testu socjometrycznego w diagnozie niedostosowania nasunęło się nam szereg wniosków, których zebranie i uogólnienie wydaje się konieczne dla ostatecznego sformułowania odpowiedzi na postawione na wstępie pytania.

Po pierwsze, test socjometryczny okazał się narzędziem badań wyraźnie różnicującym rozkład pozycji społecznej uczniów — członków grup społecznych, w zależności od ich pozycji zajmowanej w opiniach nauczycieli. Zakładając wysoką diagnostyczność przyjętego przez nas punktu odniesienia, jakim były wyniki arkusza diagnostycznego „Dziecko w szkole”, mamy prawo przypuszczać, że otrzymany wskaźnik współzależności ocen wyrażonych przy zastosowaniu tego narzędzia oraz ocen wyrażonych w teście socjometrycznym (współczynnik $\varphi = 0,43$) może służyć jako podstawa do udzielenia pozytywnej odpowiedzi na pytanie pierwsze i na sformułowanie wniosku: Test socjometryczny, różnicując rozkład pozycji społecznej w grupie uczniów niedostosowanych i nie niedostosowanych oraz wskazując na istotną zależność między opiniami nauczycieli i uczniów, może służyć jako pomocnicze narzędzie wstępnej diagnozy niedostosowania.

Po drugie, analiza współzależności opinii nauczycieli, wyrażonych we wstępnej diagnozie (6 pytań), oraz uczniów w teście socjometrycznym wskazuje na wyraźną, choć małą korelację ujemną. Test socjometryczny wskazuje więc na pewne jednostki niedostosowane, na które nie wskazuje technika 6 pytań, i odwrotnie. Jest to częściowa odpowiedź na pytanie drugie i drugi argument za wykorzystaniem testu socjometrycznego we wstępnej diagnozie niedostosowania. Jeżeli możliwe jest dotarcie do jednostek, które moglibyśmy pominąć stosując wyłącznie technikę 6 pytań,

to zastosowanie narzędzia, które na to pozwala, jest znacznie bardziej wskazane aniżeli wówczas, gdyby zachodziła zupełna zgodność opinii, i narzędzie to stanowiłoby jedynie rolę narzędzia potwierdzającego wyniki już wcześniej uzyskane w 6 pytaniach.

Dalsza część odpowiedzi na pytanie dotyczące trafności opinii testu socjometrycznego zawarta jest w obliczonym wskaźniku „mocy diagnostycznej” tego narzędzia w porównaniu z 6 pytaniami. Wskazywaliśmy już, że stosunkowo niższa moc diagnostyczna testu socjometrycznego w porównaniu z 6 pytaniami czyni problematycznym jego użycie jako wyłącznego narzędzia wstępnej diagnozy, ale jest wskazane łączne użycie tych narzędzi, co zapewni niemal 100% pewności uchwycenia we wstępnej diagnozie wszystkich niedostosowanych.

Kolejny nasz wniosek zmierza do zastosowania pewnej modyfikacji kryteriów kwalifikowania do badań arkuszem diagnostycznym w porównaniu z przedstawionymi w naszych badaniach. Propozycje zmian idą w kierunku obniżenia kryterium w technice 6 pytań do 4 zakreśleń łącznie w obu wersjach, natomiast w stosunku do testu socjometrycznego — do zaostżenia kryterium „izolowanych” wyłącznie do jednostek, które otrzymały wybory negatywne.

Po trzecie, test socjometryczny wykazał różną diagnostyczność w stosunku do różnych rodzajów niedostosowania. Szczególna jego przydatność polega na możliwości dotarcia przede wszystkim do uczniów zahamowanych, a także demonstracyjnie wrogich, ze szczególnym uwzględnieniem tych, których wrogość skierowana jest do dzieci. Znacznie mniejszą przydatność test socjometryczny wykazuje w wykrywaniu jednostek niedostosowanych w zachowaniu niekonsekwentnym.

W toku przeprowadzania badań, a szczególnie analizy poszczególnych indywidualnych przypadków na tle struktury grup społecznych, do których uczniowie niedostosowani należą, nasunęły się nam pewne uwagi, które nie należą co prawda w zupełności do tematu, dotyczą jednak testu socjometrycznego. Wydaje się, iż niezależnie od tego, czy test socjometryczny znajdzie powszechne zastosowanie jako narzędzie pomocnicze we wstępnej diagnozie niedostosowania, czy nie, stanowi on mimo wszystko doskonałe narzędzie poznania struktury grupy i pozycji społecznej poszczególnych uczniów, a informacje te są wprost konieczne dla podjęcia pracy profilaktycznej i resocjalizacyjnej. Wartość jego polega ponadto na tym, iż pozwala nam śledzić efekty naszej pracy i zmiany, jakie zachodzą pod wpływem zorganizowanej pracy wychowawczej szczególnie w zakresie integracji zespołu. Problem ten — organizacji pracy profilaktycznej i resocjalizacji — wymaga jednak oddzielnego i szerszego potraktowania w badaniach empirycznych.

LITERATURA CYTOWANA

- KONOPNICKI JAN: Niedostosowanie społeczne. Warszawa 1971.
- KONOPNICKI JAN: Profilaktyka niedostosowania społecznego. W: Organizacja procesu profilaktyki społecznej i resocjalizacji młodzieży. Zielona Góra 1974.
- NOWACZYK CZESŁAW: Pozycja społeczna w klasie uczniów niedostosowanych. Rocznik Pedagogiczny. T. III Warszawa 1975.
- NOWACZYK CZESŁAW: Struktura grupy społecznej a uczniowie niedostosowani. W: Organizacja procesu profilaktyki społecznej i resocjalizacji młodzieży. Zielona Góra 1974.
- TOMICKA BARBARA (red.): Profilaktyka i resocjalizacja w pracy szkoły. Warszawa 1973.

S Z K O Ł A I P E D A G O G I K A W Ś W I E C I E W S P Ó Ł C Z E S N Y M

BOLESŁAW GRZES
WARSZAWA

TENDENCJE ROZWOJOWE SZKOLNICTWA REPUBLIKI FEDERALNEJ NIEMIEC

Problemy oświaty, a wśród nich szkolnictwa znajdują szerokie odbicie w pracach nie tylko środowisk profesjonalnych, ale także aparatu państwowego, administracji gospodarczej, partii politycznych, organizacji i stowarzyszeń społeczno-kulturalnych, nauki, związków zawodowych, organizacji młodzieżowych itp. Sprawami tymi interesują się szerokie kręgi społeczeństw poszczególnych krajów, bo ze szkolnictwem związane są szanse i perspektywy życiowe młodych generacji. Zainteresowanie sprawami szkolnictwa i jego rozwoju rośnie szczególnie we współczesnym okresie z uwagi na zwiększającą się rolę oświaty i nauki w rozwoju społeczno-gospodarczym. Proces ten znajduje swoje odbicie we wszystkich niemal krajach zarówno na drodze niekapitalistycznego rozwoju (tzw. kraje trzeciego świata), kapitalistycznych, jak i socjalistycznych. Wszędzie obserwuje się tendencje modernizacyjne funkcjonujących aktualnie systemów oświatowych i szkolnych lub przygotowania do ich reformowania.

Systemy szkolne są determinowane ustrojami społeczno-gospodarczymi i politycznymi, są ich wypadkowymi. Każdy system szkolny związany jest z określoną tradycją oświatową danego narodu, bo z niej wyrósł. Należy ponadto podkreślić, że system szkolny jako wypadkowa ustroju społeczno-gospodarczego i politycznego oraz tradycji powinien być tak skonstruowany, by odpowiadał aktualnym potrzebom, jak i perspektywicznym celom, do których zmierza społeczeństwo.

W naszych rozważaniach skoncentrujemy uwagę na systemie szkolnym Republiki Federalnej Niemiec, a więc jednego z wysoko rozwiniętych krajów świata kapitalistycznego, na celach polityki oświatowej, strukturze szkolnej oraz tendencjach rozwojowych szkolnictwa tego kraju.

Potrzeba podjętych rozważań podyktowana jest nie tylko celami poznawczymi, ale przede wszystkim zwiększającymi się kontaktami między Polską i RFN, a także przygotowywaną w naszym kraju reformą systemu edukacji narodowej oraz pracami wspólnych polsko-niemieckich zespołów, których wyniki mają przyczynić się do poprawy treści podręczników historii i geografii szczególnie w RFN. W opracowaniu wykorzystano dostępną autorowi literaturę oraz materiały informacyjne dotyczące obecnie funkcjonującego systemu szkolnego w Republice Federalnej Niemiec.

1. CELE POLITYKI OŚWIATOWEJ, ZADANIA I CELE SZKOŁY

Zgodnie z Konstytucją RFN cały system szkolny — w tym także szkoły prywatne — znajduje się pod nadzorem państwa. Konsekwencją federalnej struktury państwa jest to, że każdy kraj (Land) w dziedzinie oświaty

i wychowania działa samodzielnie, niezależnie, czyli korzysta z szerokiej autonomii. Rząd federalny w Bonn nie może wkraczać w kompetencje resortów do spraw rozwoju szkolnictwa poszczególnych krajów federalnych (Bundesländer). Może udzielać im rad, ale kraje członkowskie federacji nie są zobowiązane do ich respektowania. Taki system ukształtowany został po zniszczeniu faszystowskiej dyktatury narodowego socjalizmu Hitlera. Federalizm miał być jednym ze środków wykorzenienia patologicznego kultu scentralizowanego państwa i jego władzy. W celu koordynacji spraw szkolnych w RFN utworzono instytucję pod nazwą Stałej Konferencji Ministrów Oświaty (Ständige Kultusminister Konferenz). Dziesięciu ministrów i senatorów oświaty krajów federalnych oraz Berlina Zachodniego usiłuje — częściowo skutecznie — doprowadzić do ujednoczenia szkolnictwa w RFN. Skuteczność działania tej instytucji osłabiona jest faktem, że poszczególnymi krajami federalnymi rządzą różne partie polityczne lub ich koalicje. Cele polityczne i społeczne, do których urzeczywistnienia dążą partie zarówno w odniesieniu do spraw wewnątrz federacji, jak i w sprawach dotyczących kształtowania stosunku do innych narodów, są różne, i to stanowi poważną przeszkodę w osiągnięciu jednolitości systemu szkolnego, mimo że ustawa zasadnicza, czyli konstytucja (Grundgesetz, Verfassung) określa dla wszystkich obywateli jednakowe prawa do oświaty i cele polityki oświatowej. Ogólnie można powiedzieć, że cele polityki oświatowej i zadania szkoły sprowadzają się do:

— prawa do swobodnego wyboru drogi do ogólnego wykształcenia i wyboru zawodu;

— równych szans w demokratycznym, przemiennym systemie oświatowym dla pełnego rozwoju osobowości każdego człowieka poczynwszy od wieku przedszkolnego, zapewnienia mu możliwości zdobycia wykształcenia zawodowego, politycznego w duchu postępu;

— przygotowania człowieka do dającej radość twórczej działalności, do przeżywania demokratycznych wartości, do świadomej obywatelskiej odpowiedzialności i współodpowiedzialności za wolnościowe i pokojowe współżycie i wspieranie tych dążeń;

— proponowania odpowiadającego nowoczesnemu przemysłowemu zróżnicowanemu społeczeństwu kształcenia zawodowego zaspokajającego potrzeby we wszystkich zakresach życia tego społeczeństwa;

— uznawania za równoważne wykształcenia zawodowego i akademickiego, ponieważ społeczeństwo musi w maksymalnym stopniu zaspokajać wszystkie potrzeby własnymi siłami.

Na tle tych ogólnych celów nakreślone są główne zadania wychowania przede wszystkim w ramach systemu szkolnego. Kształcenie i wychowanie mają się walenie przyczynić do rozwoju osobowości człowieka, mają mu pomóc w orientowaniu się we współczesnym świecie, by mógł być szczęśliwym i umiał współdziałać z innymi. Przyjmując, że jeśli człowiek w swoim postępowaniu i różnych formach życia jest tylko częściowo zde-

terminowany naturalną i historyczną rzeczywistością, to szkoła ma mu pomóc, ma mu stworzyć szanse samookreślenia się. Szkoła ma go nauczyć wykorzystania tych szans w ramach warunków społecznych i w konfrontacji z nimi. W szkole człowiek ma się nauczyć postępować racjonalnie uwzględniając związki rzeczowe i związki wartości, tak by potrafił żyć i pracować z innymi ludźmi. W procesie nauczania i wychowania uczeń ma nabyć wiadomości, umiejętności, rozwijać zdolności i ukształtować przekonania.

Szkoła powinna:

— pomagać młodemu człowiekowi rozwijać jego zdolności i zainteresowania, nauczyć myśleć, sądzić i działać samodzielnie oraz żyć na własną odpowiedzialność, jednocześnie ukształtować poczucie odpowiedzialności wobec społeczeństwa i państwa;

— zrozumieć młodego człowieka jako indywidualność i uwzględnić ten fakt w nauczaniu i wychowaniu oraz pomóc w poprawie — wyrównywaniu jego szans;

— szczególną troską i opieką otoczyć uczniów mniej zdolnych;

— stosunek do drugiego człowieka kształtować na zasadzie sprawiedliwości, solidarności i tolerancji wobec argumentów innych ludzi nawet wtedy, kiedy nie podziela się ich opinii.

Wychowywanie w duchu nienawiści oraz nawoływanie do przemocy są nie tylko niedopuszczalne, ale wymagają potępienia, a w razie potrzeby muszą być karane.

Przedstawione główne cele polityki oświatowej oraz cele i zadania szkoły w Republice Federalnej Niemiec wynikają — jak to już wskazano — z obowiązującego ustawodawstwa federacji i poszczególnych jej krajów, a także z instrukcji programowych wydawanych przez ministerstwa oświaty. Staraliśmy się ograniczyć do zadań i celów szkoły, które sformułowane są aktualnie i które jako uniwersalne występują pod różnymi pojęciami w różnych dokumentach oficjalnych.

2. STRUKTURA SYSTEMU SZKOLNEGO W RFN

Budowa systemu szkolnego jako całości oraz poszczególnych jego komponentów ma stworzyć warunki do realizacji polityki oświatowej oraz urzeczywistnienia zadań i celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Mimo federalnego systemu politycznego Republiki Federalnej Niemiec wprowadzonego po likwidacji dyktatury faszystowskiej i dania krajom członkowskim federacji szerokiej autonomii oświatowej można stwierdzić że generalna struktura, jej zasadnicze zręby nie uległy zmianom od ponad 100 lat. Różnice występują w zależności od regionalnych uwarunkowań politycznych, społecznych i gospodarczych, a nie bez znaczenia jest tu także tradycja szkolna. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w czerwcu

1970 r. rząd federalny zawarł z rządami krajowymi porozumienie w sprawie utworzenia Federalno-Krajowej Komisji ds. Planowania Oświaty (Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung). Głównym zadaniem tej komisji jest opracowanie do 1985 r. ogólnego planu oświatowego (Bildungsgesamtplan). Już w 1973 r. plan ten został zaaprobowany do wstępnej realizacji przez kompetentne osoby federacji i krajów członkowskich.

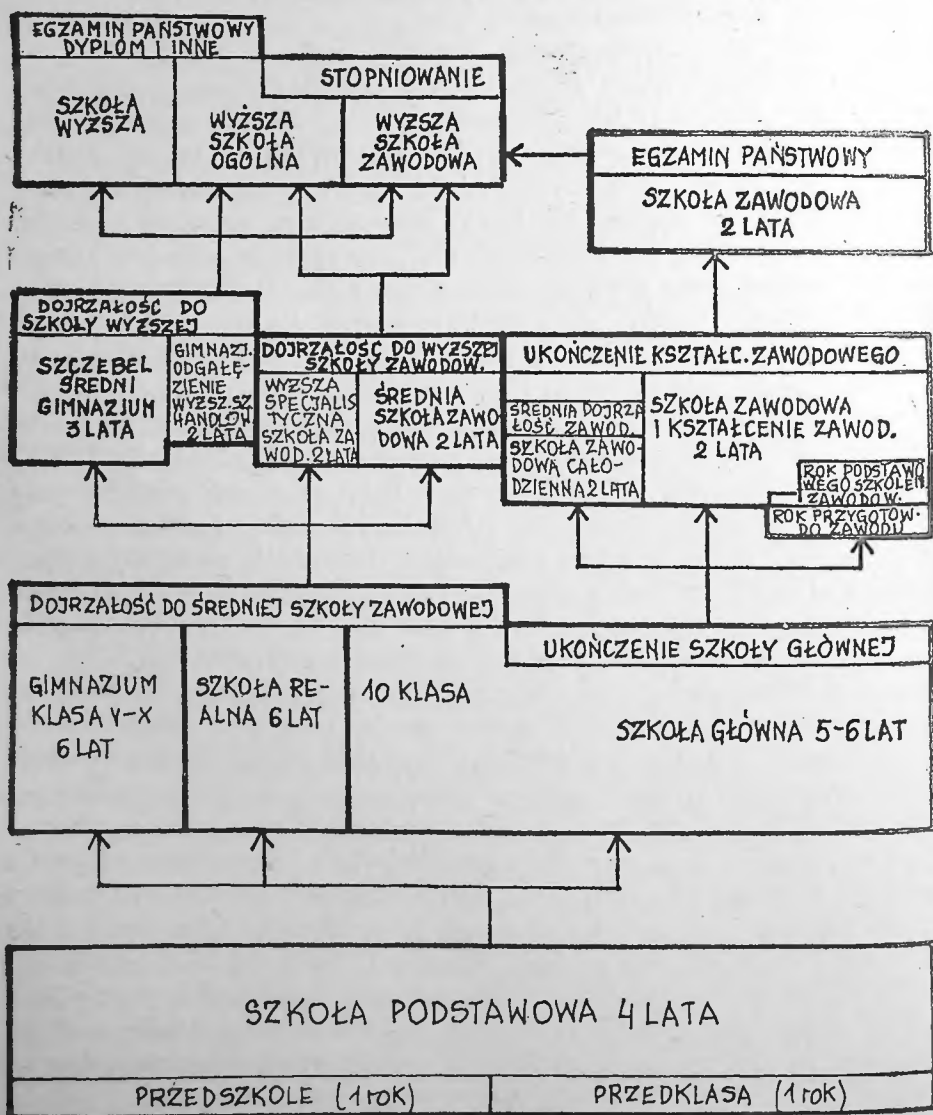
Trójczłonowa struktura systemu szkolnego występuje we wszystkich krajach federalnych i Berlinie Zachodnim. Trójczłonowość systemu szkolnego ma swoje odbicie zarówno w układzie pionowym, jak i poziomym. Pionowo istnieją obok siebie trzy typy szkół:

1. Szkoła główna (podstawowa) — Hauptschule kl. V—IX/X.
2. Szkoła realna — Realschule kl. V—X.
3. Gimnazjum — Gymnasium kl. V—XIII.

Przed wyborem jednego z tych trzech typów szkół wszyscy uczniowie uczęszczają przez cztery lata począwszy od 6 roku życia do jednolitej programowo szkoły podstawowej (Grundschule wcześniej zwanej Volksschule, czyli szkołą ludową). Coraz częściej przed rozpoczęciem systematycznej nauki początkowej (kl. I—IV) proponuje się dzieciom w wieku 5 lat tzw. przedklasę (Vorklasse) oczywiście na zasadzie pełnej dobrowolności. Po ukończeniu czwartej klasy uczeń, a raczej jego rodzice stają przed podjęciem trudnej, ale niezwykle ważnej dla przyszłości dziecka decyzji. Muszą wybrać jeden z typów szkół, a więc główną (podstawową), w której nauka kończy się na klasie dziewiątej lub dziesiątej, realną z końcową klasą dziesiątą lub gimnazjum z najwyższą klasą trzynastą. Ukończenie klasy X daje wykształcenie średnie I stopnia (Secundarstufe I), natomiast gimnazjum kończy się maturą (Abitur) i daje wykształcenie średnie II stopnia (Secunderstufe II). Trójczłonowość w układzie poziomym wyraża się: a) w szkole podstawowej (nauczanie początkowe obejmujące kl. I—IV) zwanej Grundschule lub Volksschule; b) w szkole głównej (podstawowej) obejmującej swym zakresem kl. V—IX z możliwością na zasadzie dobrowolności uczęszczania przez kolejny rok do kl. X — jest to tzw. Hauptschule oraz w szkole realnej (Realschule) obejmującej klasy V—X. Ukończenie tych dwóch typów szkół jest równoznaczne z uzyskaniem wykształcenia średniego I stopnia (Secunderstufe I) i stanowi drugi człon poziomy systemu szkolnego; c) gimnazjum, w którym nauka trwa po czwartej klasie dziewięć lat i kończy się maturą uprawniającą do ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe na podstawie umownie mówiąc konkursu świadectw (Nummerus Clausus). Gimnazjum stanowi trzeci poziomy człon systemu szkolnego. Również uczeń gimnazjum może zakończyć swoją edukację na klasie dziesiątej i wtedy uzyskuje wykształcenie równe absolwentowi szkoły głównej lub realnej. Klasy XI—XIII zwane są też wyższym stopniem (Oberstufe). Dla dzieci z różnego rodzaju odchyleniami od normy (zaburzeniami rozwojowymi) zorganizowane są szkoły specjalne (Sonderschule) od pierwszego roku nauczania.

Przeważająca liczba uczniów (ok. 48%) po ukończeniu czwartej klasy kontynuuje naukę w szkołach głównych (podstawowych), przy czym większość w tym stanowią chłopcy, którzy po jej ukończeniu idą do nauki zawodu. W zasadzie kształcenie zawodowe po ukończeniu szkoły głównej trwa dwa lata, przy czym pierwszy rok zwany jest rokiem przygotowania do zawodu (Berufsvorbereitungsjahr), drugi natomiast to rok nauczania podstaw zawodu (Berufsgrundschuljahr). Ten rodzaj przygotowania do

STRUKTURA SYSTEMU SZKOLNEGO RFN



zawodu realizowany jest przez szkołę zawodową (Berufsschule) i kształcenie zakładowe (betriebliche Ausbildung). Część absolwentów szkoły głównej (podstawowej) przygotowuje się do zawodu w dwuletnich specjalistycznych szkołach zawodowych (Berufsfachschule), które nie są związane z zakładem produkcyjnym czy usługowym. Ukończenie tych dwóch typów szkoły zawodowej jest w poziomie równoznaczne z wykształceniem średnim II stopnia bez matury i dopiero po dalszych dwóch latach nauki w szkole zawodowej wyższego stopnia (ale nie wyższej) i złożeniu egzaminu państwowego kandydat może ubiegać się o przyjęcie na studia wyższe w wyższej szkole zawodowej. Z powyższego wynika, że teoretycznie istnieje możliwość poprzez szkołę główną dojścia do studiów wyższych i ich ukończenie, jednak praktycznie jest to droga dość zawiła i trudna, a młody człowiek, za którego w jego 10 roku życia podejmowali decyzję rodzice, zmuszony jest przez wiele lat stale składać uzupełniające egzaminy, by uzyskać formalne podstawy do podjęcia studiów wyższych. Jest to tzw. druga droga kształcenia (Zweiter Bildungsweg).

W lepszej sytuacji znajduje się absolwent dziesięcioklasowej szkoły realnej, który może pójść bezpośrednio po jej ukończeniu do dwuletniej średniej szkoły zawodowej lub do tzw. wyższej (również dwuletniej) szkoły specjalistycznej zawodowej np. o kierunku handlowym, a po jej ukończeniu na studia wyższe zawodowe lub ogólne (Fachhochschule lub Gesamthochschule). Tę samą drogę może również wybrać absolwent dziesiątej klasy gimnazjum lub kontynuować naukę przez dalsze trzy lata na wyższym stopniu (Oberstufe) gimnazjum, po którego ukończeniu (matura) ma otwartą drogę na wszystkie studia wyższe.

Szkoła realna jest środkowym członem układu pionowego systemu. Jest to szkoła, w której przeważają dziewczęta. Około 10% absolwentów szkoły realnej przechodzi dla kontynuowania nauki do gimnazjum i około 17% uczęszcza do szkół zawodowych (berufliche Vollzeitschule), które nie są związane z zakładem. Nie wszyscy uczniowie, którzy od piątej klasy uczą się w gimnazjum, kończą klasę trzynastą. Gimnazjum jest szkołą sprofilowaną albo językowo (język niemiecki i języki obce), albo matematycznie i przyrodniczo. W klasach XI—XIII uczniowie muszą określić szczegółowo sferę swych zainteresowań i dalszej pracy. Tylko niektóre przedmioty są wiążące dla wszystkich uczniów, a na świadectwie maturalnym odnotowuje się wyniki wyższego stopnia gimnazjum (kl. XI—XIII) i wyrażające rezultat egzaminu specjalnego. Około 90% absolwentów gimnazjum studiuje w szkołach wyższych.

Przedstawiliśmy podstawową strukturę systemu szkolnego Republiki Federalnej Niemiec nie uwzględniając różnic, jakie występują między krajami członkowskimi federacji. Należy zaznaczyć, że od szeregu lat system ten mimo wielu osiągnięć edukacyjnych spotyka się z krytyką społeczeństwa i poszczególnych jego partii politycznych oraz grup społecznych. Krytyka ta jak i potrzeby tego wysoko uprzemysłowionego i co za

tym idzie w dużym stopniu zurbanizowanego kraju doprowadziła do tego, że poszczególne kraje korzystając z autonomii oświatowej i stosując się do rad i zaleceń Stałej Konferencji Ministrów Oświaty oraz Komisji ds. Planowania Oświaty rozpoczęły prace zmierzające do modernizacji obecnego systemu, a nawet do gruntownej jego przebudowy. W tym procesie modernizacji i przebudowy sprawy szkoły stały się również przedmiotem rywalizacji politycznej między partiami. W niektórych przypadkach, np. co się tyczy szkoły głównej (Hauptschule), to już w latach sześćdziesiątych zauważono, że ten typ szkoły „wysycha” (austrocknet), bo lepsi uczniowie coraz szerszą ławą kierują się do rozbudowanej sieci gimnazjów. Ponadto dostrzeżono niebezpieczeństwo, że pracowitość i pęd do nauki tej grupy uczniów szczególnie z niższych warstw społecznych może osłabnąć, co byłoby dużą stratą. Dlatego podjęto pewne próby uczynienia ze szkoły głównej jedną z dróg dalszego kształcenia wprowadzając języki obce oraz proponując uczniom inne możliwości zaspokajania swych zainteresowań. Na ile próby te okażą się skutecznym środkiem, pokaże, jak należy przypuszczać, niedaleka przyszłość, ale już dziś wiadomo, że niektóre, i to bardzo wpływowe, grupy zawodowe, społeczne i polityczne (urzędnicy, wolne zawody, kupcy i rzemieślnicy — politycznie CDU/CSU, a także FDP) są mocno przywiązane do tradycyjnego trójczłonowego systemu szkolnego w jego dotychczasowej strukturze. W ramach tej struktury dążąc do uelastycznienia drożności chciałyby utrzymać dotychczasowy jej kształt zasadniczy. Mimo tego znaczna część społeczeństwa, w tym robotnicy, sami nauczyciele, a szczególnie jeden z ich związków zawodowych, tj. Związek Zawodowy Pracowników Oświaty i Nauki (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft — GEW), podobnie jak i inne związki zawodowe należące do Zrzeszenia Niemieckich Związków Zawodowych (Deutscher Gewerkschafts Bund — DGB) opowiadają się nie tylko za zmianami strukturalnymi, lecz także za głęboką demokratyzacją systemu szkolnego, za nowoczesną organizacją procesu nauczania i wychowania wyrażającą się w treści nauczania i poprzez nie za urzeczywistnieniem idei równości szans tak mocno eksponowanej w ustawodawstwie Republiki Federalnej Niemiec.

3. KIERUNKI PRZEMIAN W SZKOLNICTWIE REPUBLIKI FEDERALNEJ NIEMIEC

W początkach lat siedemdziesiątych rząd federalny, jak to już wspomniano, powołał komisję dla przygotowania planu rozwoju oświaty w Republice Federalnej Niemiec. Decyzja ta podyktowana była potrzebą reformowania systemu szkolnego, czego domagała i domaga się część opinii publicznej i do której przychyliła się SPD i związane z nią związki zawodowe. Krytyka trójczłonowego systemu dotyczy głównie jednego jej czło-

nu, a mianowicie szkoły głównej (podstawowej), która stanowi dla około 45—48% każdego rocznika swoistą „ślepią uliczkę”. Krytyka dotyczy także tego, że w tym tradycyjnym członowym systemie zbyt wcześnie trzeba wybierać drogę do zawodu dla dziecka rekrutującego się przede wszystkim z niższych warstw społecznych, a z reguły spośród rodzin robotników zagranicznych. Obowiązujący system ustroju szkolnego nie daje możliwości urzeczywistnienia postanowień konstytucji, a przede wszystkim prawa swobodnego rozwoju własnej osobowości, prawa do równych szans oraz swobodnego wyboru zawodu, miejsca pracy oraz środków kształcenia.

Te podstawowe oświatowe zasady konstytucyjne nie mają szans urzeczywistnienia również na szczeblu nauczania początkowego (kl. I—IV), mimo że wszystkie dzieci niezależnie od społecznej czy zawodowej pozycji rodziców, zdolności i zainteresowań uczą się razem. Trudności wynikają z faktu przepełnienia klas, niewystarczającego wyposażenia małych pomieszczeń lekcyjnych oraz bardzo zróżnicowanego stopnia dojrzałości szkolnej 6-latków. Nauczyciele, rodzice i uczniowie znajdują się zawsze pod naciskiem ograniczonego czasu pozostającego do ich dyspozycji, środków nauczania i liczebności grupy. Ton na tym szczeblu nauczania nadają wyższe warstwy społeczne (warstwy kierownicze), które myślą przede wszystkim o tym, by ich dzieci po ukończeniu czwartej klasy mogły kontynuować naukę w gimnazjum, a po jego ukończeniu na studiach wyższych. Głównym hasłem pracy dydaktycznej na poziomie nauczania początkowego jest: czytać, pisać, liczyć, mówić, wiedza książkowa, czystość i porządek, przystosowanie i dostosowanie. Nie może być mowy o rozwoju uzdolnień, zainteresowań dzieci, wyrównaniu różnic motywacyjnych wyniesionych z domu itp. Szkoła początkowa raczej utrwała i pogłębia te różnice i przesądza, jaką drogę kształcenia wybierze uczeń po ukończeniu klasy czwartej. Z powyższego wynika, że krytyka dotyczy także układu poziomego struktury systemu szkolnego oraz treści i warunków jego funkcjonowania.

Politycy oświatowi SPD, CDU i FDP przedsięwzięli pewne półśrodki dla zadośćuczynienia krytyce. Przejawem tego jest m.in. proponowanie dzieciom 5-letnim tzw. przedklasy lub roku przedszkolnego oraz nieobowiązkowego 10 roku nauki w szkole głównej (podstawowej) pomyślanego jako pierwszy rok przygotowania do zawodu (Berufsvorbereitungsjahr lub Berufsgrundschuljahr). Wprowadzenie (nieobligatoryjnie) dziesiątej klasy do szkoły głównej nie zmienia zasadniczo jej dotychczasowego charakteru i nadal pozostaje ona szkołą „niebieskich kurtek” (Blaujacken), tj. tych, którzy później w pracy będą brudzić sobie ręce i posłusznie wykonywać, co inni zaplanują i ustalą. Związki zawodowe zrzeszone w DGB domagają się wprowadzenia do szkoły głównej dziesiątej klasy ogólnokształcącej wyrównującej powstałe różnice, a której ukończenie stwarzałoby absolwentowi takie same możliwości dalszego kształcenia, jak po ukończeniu szkoły realnej czy średniego poziomu gimnazjum (10 klas). W ten sposób

szkoła główna przestanie być swoistym gettem w wieloczołowym systemie edukacyjnym. Zwolennicy takiego rozwiązania twierdzą, że wprowadzenie obowiązkowej dziesiątej klasy ogólnokształcącej do szkoły głównej nie stanowi problemu finansowego, ponieważ zwiększy to wydatek na cele szkolne o 1,3%, tj. o 650 mln DM rocznie (na 50,5 miliarda DM budżetu państwa na cele szkolne), a wydatki rządu o 0,4% (budżet państwa 280 miliardów DM) wg danych z 1974 r. Sprawa dotyczy około 300 tys. osób każdego rocznika. Wiadomo powszechnie, że 15-letni ludzie należą do niespokojnych społecznie, bo przechodzą trudną fazę rozwoju — kształtowania osobowości. Przedłużenie dla tej grupy obowiązku szkolnego przyniesie niewątpliwie korzyści społeczne polegające na tym, że: a) 16-letni człowiek pewniej i trafniej oraz bardziej niezależnie wybierze zawód; b) uzyskanie ogólnej wiedzy, pogłębienie zrozumienia otaczającej rzeczywistości, zwiększona aktywność zawodowa prowadzi do pełniejszego bezpieczeństwa socjalnego; c) większa możliwość wyboru zawodu z głębszą wiedzą ogólną stwarza szersze możliwości awansu na drodze kształcenia ustawicznego; d) zwiększa się gwarancja w prawidłowym układaniu stosunków ze współpracownikami i przełożonymi oraz w działalności na rzecz reprezentowania interesów własnych i zespołu; e) pełniejsze wykształcenie ogólne, do którego zaliczyć należy m.in. języki obce, sztukę i sport, dają możliwość szerszego uczestnictwa w życiu zawodowym, kulturalnym i społecznym; f) pogłębione wykształcenie ogólne, a przede wszystkim zdolność zrozumienia społecznych i politycznych uwarunkowań wzmacnia dążności do demokratycznej aktywności.

Istnieje wiele innych argumentów za wprowadzeniem zasadniczych zmian w systemie szkolnym RFN. Część krajów federalnych oraz Berlin Zachodni począwszy od lat siedemdziesiątych z powodzeniem wprowadza je do praktyki szkolnej jako spełnienie społecznych oczekiwań i jako przygotowanie warunków do wprowadzenia gruntownej reformy zapowiedzianej na rok 1985.

W Berlinie Zachodnim wprowadzono na zasadzie dobrowolności tzw. przedklasę (Vorklasse) dla dzieci 5-letnich, a w przyszłości planuje się wprowadzenie dwuletniego stopnia wstępnego, który obejmie przedklasę i pierwszą klasę nauczania początkowego. Szkoła podstawowa (Grundschule) obejmuje nauczaniem klasy I—VI (zasadą w RFN jest nauczanie w kl. I—IV). Na tym szczeblu nauczania drugoroczność należy do wyjątku, i to tylko wtedy, gdy zawiodą wszystkie środki zmierzające do likwidacji powstałych zaległości.

Począwszy od klasy piątej wprowadzony jest jeden język obcy do wyboru (angielski, francuski lub łacina). W szkole głównej (Hauptschule) obejmującej klasy VII—IX wprowadzona została na zasadzie dobrowolności również klasa X. Z tej możliwości wg oficjalnych danych senatora ds. oświaty korzysta 80% uczniów, którzy kończą klasę IX. Absolwenci klasy dziesiątej, którzy z dwóch spośród trzech przedmiotów (język nie-

miecki, język angielski, matematyka) uzyskali końcową ocenę co najmniej dobry, a z trzeciego co najmniej zadowolający, otrzymują dodatkowe zaświadczenie, które łącznie ze świadectwem ukończenia klasy X jest równoważne ze świadectwem ukończenia szkoły realnej. Tacy absolwenci po okresie próbnym (1 rok) w zawodach kupieckich przyjmowani są do 2- lub 3-letnich ciągów szkół zawodowych. Po ukończeniu klasy dziewiątej jej absolwenci mogą także uczyć się dalej w dziesiątej klasie ukierunkowanej na określone zawody w handlu, administracji i służbach społecznych. Elastyczność zachodniobерlińskiego systemu wyraża się także w tym, że po ukończeniu siódmej lub ósmej klasy szkoły głównej uczeń, jeśli legitymuje się wynikami powyżej przeciętnej, może przejść do szkoły realnej lub gimnazjum bez straty czasu nauki. W gimnazjum w takim przypadku począwszy od klasy dziewiątej stworzone zostały specjalne formy organizacyjne (Gymnasium Aufbauform) pozwalające ukończyć tę szkołę maturą w ciągu 4,5 lub 4 lat. Takie same możliwości ma uczeń odpowiedniej klasy szkoły realnej. W Berlinie Zachodnim na podatny grunt rozwojowy trafiła idea tzw. szkoły całkowitej, całościowej (Gesamtschule) z różnymi jej wariantami organizacyjnymi w okresie tworzenia. W procesie tworzenia tych szkół muszą być uwzględnione dotychczasowe uwarunkowania strukturalne systemu szkolnego i z tego względu mówi się o zintegrowanej szkole całkowitej (Integrierten Gesamtschule — IGS) lub kooperującej szkole całkowitej (Kooperative Gesamtschule — KGS). Tego rodzaju szkół jest obecnie w Republice Federalnej Niemiec ok. 180, a w Berlinie Zachodnim 23. Pierwsze szkoły całkowite-całościowe utworzone zostały w 1971 r. Są to więc szkoły „na dorobku” i trudno jest dokonać ich oceny. Pracują one pod kontrolą naukową jako próba rozwiązania modelowego. Działają z poparciem rządu federalnego, który w 1970 roku stwierdził, że szkoły te mają stworzyć „demokratyczny, sprawny i elastyczny system oświatowy”. Zintegrowana szkoła całkowita ma być modelowym rozwiązaniem, z którego zostaną usunięte wszystkie dolegliwości organizacyjno-programowe dotychczasowego trójczłonowego pionowo i poziomo układu strukturalnego systemu szkolnego. Nauka w szkole całkowitej ma trwać 10 lat bez zróżnicowania pionowego na szkołę główną, realną i gimnazjum. Po ukończeniu klasy dziesiątej otwarte są przed absolwentem wszystkie drogi dalszego kształcenia. Zintegrowana szkoła całkowita likwiduje więc tradycyjną strukturę i uwalnia zainteresowanych od koniecznej w dotychczasowym systemie decyzji dotyczącej wyboru dalszej drogi kształcenia po klasie czwartej. Szkoła ta rzeczywiście zintegrowała układ poziomy i pionowy. Jest to zatem spełnienie podstawowego żądania zwolenników reformy, jest to także po części urzeczywistnienie postulatu demokratyzacji i stworzenia wszystkim równych szans.

W związku z powszechnie stawianym zarzutem, że zbyt wcześnie decyduje się, jaką dalszą drogę kształcenia, a w konsekwencji charakter pracy ma podjąć młody człowiek, obrońcy tradycyjnego systemu proponują, by

po ukończeniu klasy czwartej wprowadzić dwuletni (kl. V—VI) stopień orientacyjny (Orientierungsstufe lub Förderstufe). W tym czasie uczniowie mają być dokładnie obserwowani, by pod koniec tego dwuletniego okresu uczniowie, rodzice i nauczyciele byli dobrze zorientowani, czy w siódmym roku nauki szkolnej kontynuować ją w szkole głównej, realnej czy też w gimnazjum. Jest to niewątpliwie lepsze od tradycyjnego rozwiązania, niemniej wielocłonowość systemu pozostaje nienaruszona. Problematyczna pozostaje nadal po dziewięciu czy dziesięciu latach nauki równość szans i możliwość swobodnego wyboru zawodu. Trzeba przyznać jednak, że jest to pozytywny przejaw zmian w ramach dotychczas obowiązującego systemu bez naruszania jego podstaw. Jest to krok naprzód, co przyznają zwolennicy zintegrowanej szkoły całkowitej i proponują tworzenie kooperującej szkoły całkowitej (Kooperative Gesamtschule) lub kooperującego centrum szkolnego w zakresie kształcenia średniego I stopnia ze wspólnym stopniem orientacyjnym obejmującym klasy V i VI (Kooperatives Schulzentrum im Bereich der Secundarstufe I mit gemeinsamer Orientierungsstufe — Förderstufe). Istotą tego rozwiązania jest fakt, że wyraźnie oddzielone dalsze drogi kształcenia wg dotychczasowego systemu zobowiązane są ze sobą współpracować. Każda z tych szkół (główna, realna i gimnazjum) posiada odrębne kierownictwo, ale kolegalne kierownictwo szkolnego centrum, uzgodnione cele nauczania, treści nauczania, formy pracy, wspólne konferencje itp. ułatwiają przechodzenie uczniów z jednego typu szkoły do drugiego. Tworzenie centrów szkolnych jest jedną z zarysowujących się tendencji przemian systemu szkolnego Republiki Federalnej Niemiec, jest to droga budowy nowego systemu niejako od środka (występuje szczególnie w Hesji), podczas gdy zintegrowana szkoła całkowita budowana jest „od dołu”, a więc od piątego roku nauki od nowa i likwiduje różne typy szkół, od początku zespala je i integruje w jednolitą szkołę. Szkoła zintegrowana odpowiada założeniom reformy, jest najbardziej postępowym modelem, jest celem polityki oświatowej oraz pedagogów zmierzających do reformy.

Tworzenie zintegrowanych szkół całkowitych nie jest zabiegiem tylko organizacyjnym i nie sprowadza się tylko do jednolitej beczłonowej w układzie pionowym szkoły. Jej główne walory wyrażają się w procesie dydaktyczno-wychowawczym i organizacji jego treści. Od klasy piątej począwszy lekcje (zajęcia) prowadzone są w czterech zasadniczych formach:

Lekcje rdzenne (Kernunterricht) np. nauka o społeczeństwie biologia fizyka muzyka sport	Lekcje usprawniające zdolności (Fachleistungsunterricht) A, B, C. np. matematyka j. angielski j. niemiecki	Lekcje z wyboru — obowiązkowe (Wahlpflichtunterricht) np. technika praca gospodarka j. obcy (jako drugi)	Lekcje do wyboru (Wahlunterricht) kursy, wg możliwości
---	--	--	--

Lekcje rdzenne odbywają się dla całej klasy bez podziału na grupy wg zdolności-sprawności. Zadaniem tych lekcji jest zdobycie przez uczniów odpowiednich wiadomości i wiedzy, a ponadto — i to się mocno podkreśla — mają one służyć kształtowaniu społecznych stosunków w grupie klasowej (ok. 30 uczniów), rozwijać wśród dzieci rekrutujących się z różnych warstw społecznych wzajemne zrozumienie oraz chęć pomocy, współpracy i współdziałania. Liczba i rodzaj lekcji zależy od decyzji zespołu kierowniczego szkoły i jest to różnie rozwiązywane.

Lekcje usprawniające, rozwijające zdolności uczniów prowadzone są obecnie na poziomie klasy piątej i szóstej, czyli na szczeblu orientującym, wspierającym, przyspieszającym (Orientierungsstufe, Förderstufe). Są to zajęcia obowiązkowe ze zróżnicowanym stopniem wymagań na tzw. kursach A, B i C. Zajęcia odbywają się w małych liczebnie grupach. Na kursie C wymaga się minimum wiedzy z danego przedmiotu, na kursie B wymaga się wiedzy podstawowej, natomiast celem kursu A jest zdobycie szerszego zakresu pogłębionej wiedzy. Należy podkreślić, że istnieje możliwość przechodzenia między poszczególnymi kursami i tego rodzaju operacje mają już obecnie miejsce, a ponieważ odbywa się to w ramach jednej zintegrowanej szkoły, nie napotykają te przejścia żadnych trudności organizacyjnych. Trzeba również zaznaczyć, że szkoła zintegrowana nie zna zjawiska drugoroczności uczniów. Dla uczniów napotykających trudności w opanowaniu minimum wiedzy organizowane są dodatkowe kursy (Förderkurse). Zajęcia na tych kursach prowadzone są przez nauczycieli lub przez uczniów klas wyższych kursów A.

W klasie siódmej uczeń zobowiązany jest wybrać jeden z proponowanych zakresów (technika, nauka o pracy, gospodarka lub drugi język obcy) i po dokonaniu tego wyboru obligatoryjnie uczestniczyć w zajęciach. Uczestnictwo w tych obligatoryjnych fakultatywnych zróżnicowanych zajęciach ma ułatwić uczniowi dokonanie wyboru przyszłego zawodu, o czym zadecyduje w klasach IX—X, i dlatego ten szczebel nauczania zwany jest także szczeblem wyboru (Optionsstufe).

Zajęcia do wyboru ucznia (nieobowiązkowe) proponuje szkoła w zależności od swoich lokalowych i kadrowych możliwości oraz potrzeb społeczności uczniowskiej. Zajęcia prowadzone są przez nauczycieli, specjalistów różnych dziedzin spoza szkoły (najczęściej rodziców), a także uczniów głównie w godzinach popołudniowych, gdyż nie mogą kolidować z zajęciami obowiązkowymi.

Z powyższego wynika, że uczniowie z wszystkich grup społecznych, nauczyciele różnych specjalności oraz rodzice integrują poprzez organizację procesu nauczania i wychowania różne interesy w ramach jednej szkoły pracującej w myśl zasady „poparcie, rozwijanie i wybór”.

Niewątpliwie, co już niejednokrotnie podkreślaliśmy, zintegrowana szkoła całkowita stwarza wszystkim uczniom równe szanse, stwarza op-

tymalne możliwości rozwoju każdemu pojedynczemu uczniowi, daje „każdemu uczniowi to, co jemu właściwe”, a nie każdemu to samo (jeden Schüler das Seine — nicht jedem das Gleiche) oraz pielęgnuje społeczną kędukcję. Ukończenie klasy dziesiątej jest równoznaczne i równoważne z uzyskaniem wykształcenia średniego stopnia I uznanego za podstawę do rozpoczęcia nauki zawodu w zakładzie, w gimnazjum zawodowym, w którym po trzech latach uzyska wykształcenie średnie II stopnia. Szkoła zintegrowana nie kończy się na klasie X, lecz kontynuuje swą ogólnokształcącą działalność w klasach XI—XIII. Ukończenie klasy trzynastej daje prawo wstępu na wyższą uczelnię, ponieważ świadectwo jej ukończenia jest równoznaczne i równoważne ze świadectwem maturalnym. Na szczeblu nauczania klas XI—XIII poza przygotowaniem do studiów wyższych uczniowie zdobywają podstawy określonych zawodów. Poza pracą w grupach uczniowie przeznaczają znaczną część czasu na pracę indywidualną w zakresie wiedzy ogólnej, jak i zawodowej.

Na wszystkich szczeblach nauczania uwzględnione są tzw. przedmioty artystyczne (muzyka, chór, wychowanie przez sztukę), a sport jest przedmiotem obowiązkowym.

Szkoła zintegrowana jest próbą likwidacji różnic między tradycyjnymi trzema typami szkół, ale nie dotyczy to tylko spraw strukturalnych, lecz ma ona również rozwiązać sprawę zintegrowania społeczności nauczycielskiej. Dotychczas nauczyciele różnych typów szkół byli kształceni niezależnie od siebie. Koncepcja szkoły zintegrowanej całkowitej w założeniach swych niweluje te różnice i nieważne jest, czy nauczyciel zdobywał wykształcenie w wyższej szkole pedagogicznej, czy na uniwersytecie, lecz istotne jest to, czy nauczyciel jest przydatny do prowadzenia zajęć z zakresu poszczególnych przedmiotów czy grup przedmiotów na określonych szczeblach nauczania w zintegrowanej szkole całkowitej. Cele i formy organizacyjne pracy szkoły wymagają od nauczycieli większego zaangażowania. Ponadto szkoła — a więc i nauczyciele — wnika głębiej w życie uczniów i ich domu rodzinnego, a szczególnie wtedy, gdy jest szkołą całodzienną. W związku z tym zarówno uczniowie, jak i ich rodzice muszą w szkole zintegrowanej zajmować określone miejsce. Wiadomo, że jeśli reforma szkolna nie ma pozostać wewnętrzną sprawą szkoły, to w proces jej przeprowadzenia muszą być włączeni nie tylko nauczyciele, ale także uczniowie, rodzice i inne czynniki publiczne, by wspólnie rozwiązywać, decydować w sprawach szkoły i związanych z nią organizacji i instytucji. Już w czasie tworzenia zintegrowanych szkół całkowitych w Dolnej Saksonii i innych krajach federalnych organizowały się przedstawicielstwa nauczycieli, rodziców, uczniów i in. osób odpowiedzialnych za sprawy oświaty i one doradzały wspólnie, jak rozwiązywać problemy związane z rozwojem szkoły. Obok tego odbywają się ogólne konferencje wszystkich nauczycieli danej szkoły, konferencje nauczycieli grup przedmiotów oraz

poszczególnych szczebli nauczania, a dla spraw wewnątrzszkolnych kolegium kierownicze szkoły.

Uczniom i rodzicom stwarza szkoła szerokie możliwości rozwijania inicjatyw i wywierania wpływu na życie szkoły i współodpowiedzialności za to, co się w niej dzieje. Przedstawiciele uczniów uczestnicząc w ogólnych konferencjach mają możliwość wpływania na organizację pracy szkoły i poszczególnych zajęć. Uczniowie ustalają regulaminy wewnątrzszkolne i mają obowiązek dopilnowania ich przestrzegania. Przedstawicielstwo uczniów planuje wykorzystanie czasu wolnego, samodzielnie organizuje zajęcia sportowe i przeprowadza uroczystości szkolne. Z własnej inicjatywy przedstawicielstwo uczniów może przychodzić z pomocą słabszym uczniom.

Podobnie jak uczniowie szkoła stwarza możliwości aktywnego uczestnictwa w jej życiu ze strony rodziców nie tylko jako doradzających, lecz jako aktywnych współdecydujących partnerów. Wybrani przez rodziców ich przedstawiciele uczestniczą na pełnych prawach jako współdecydujący w konferencjach ogólnych. Szkole zależy na tym, by do organizacji i prowadzenia zajęć nadobowiązkowych lub fakultatywnych pozyskać specjalistów spośród rodziców. Jest to i szansa, i zadanie szkoły.

Próby podejmowane przez działające nie bez trudności zintegrowane szkoły całkowite dają pozytywne rezultaty, których uogólnienie pozwoli w warunkach Republiki Federalnej wybrać właściwy model szkoły przyszłości. Podobne próby organizacyjne i pedagogiczne podejmowane są w szeregu innych krajów zachodnich, w tym głównie w krajach skandynawskich i Stanach Zjednoczonych Ameryki. Pewne elementy organizacji procesu wychowawczego zbieżne są także z ideą szkół środowiskowych urzeczywistnionej w Polsce. Jedno wymaga podkreślenia — organizacja zintegrowanych szkół całkowitych jest możliwa w środowiskach miejskich przy liczbie do 1800, ale nie niższej niż 1100 uczniów. Czy tego rodzaju szkoła ma prawo obywatelstwa w rejonach (miastach, wsiach, osiedlach) o małej liczbie uczniów? Czy rzeczywiście ta szkoła mimo wielu jej zalet społecznych będzie w stanie przynajmniej utrzymać dotychczasowy poziom wyników nauczania i wychowania? Trzeba też pamiętać, że dla urzeczywistnienia idei takiej szkoły konieczne jest pozyskanie dla niej nauczycieli w ich podstawowej masie oraz pozyskanie szerszych kręgów społeczeństwa RFN. Dziś już wiadomo, że nauczyciele gimnazjum oraz rodzice, których dzieci uczęszczają do tej mocno związanej z tradycją szkoły, wpływowe w RFN warstwy urzędnicze, kupieckie i wolne zawody, a patronują im partie polityczne CDU/CSU oraz FDP, są przeciwne tym nowym i dodajmy — nowoczesnym próbom rozwiązań. Szkoły zintegrowane całkowite są w trakcie tworzenia i trudno je dziś generalnie oceniać. Prawdą jest, że zdobywają sobie coraz szersze zaplecze społeczne szczególnie wśród robotników i in. niższych warstw stanu

średniego oraz wśród pedagogów — zwolenników reformy i ruchu zawodowego. Taki stan układu sił rokuje powodzenie w urzeczywistnianiu idei szkoły zintegrowanej. Sam fakt ich istnienia i rozwoju zmusza przeciwników do szukania rozwiązań częściowych. Można też stwierdzić, że obecnie w Republice Federalnej Niemiec dominują dwie tendencje w modernizacji oświaty, tj. tworzenie zintegrowanych szkół całowitych i modyfikacja obecnie obowiązującego systemu drogą zmian częściowych i kompromisowych rozwiązań, przy czym druga tendencja jest konsekwencją pierwszej. Proces demokratyzacji oświaty i szkolnictwa jest we współczesnym świecie procesem nieodwracalnym i koniecznym.

BIBLIOGRAFIA

1. DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTURMINISTER: Integrierte Gesamtschule
2. ERICH FRISTER: Schicksal Hauptschule. Argumente zugunsten einer sprachlosen Minderheit. Europäische Verlagsanstalt (1976).
3. Gesamtschulinformationen, 1—77, Pädagogisches Zentrum. Berlin.
4. j.w. 2—77.
5. Gesamtschule. Was ist das eigentlich. Eine verständliche Beschreibung zur schnellen Informationen von Ernst Rösner.
6. Information 14. Bundesrepublik Deutschland. Hochschulen.
7. Information 15. Bundesrepublik Deutschland. Bildungswesen.
8. Internationale Vereinigung der Lehrer an Öffentlichen Höheren Schulen, Internationale Zeitschrift Nr 128, Oktober 1977.
9. KLAUS KLEMM, GERD KÖHLER: Volle Klassen — Lehrerschwemme. Probleme des Lehrerberarfs und die Folgen für die Schulreform. Beltz Verlag. Weinheim und Besel 1976.
10. Wegweiser durch die Oberschule, Der Senator für Schulwesen. Berlin.

D Y S K U S J E I P O L E M I K I

ADAM GWIAZDA

PRZYSZŁOŚCIOWY CHARAKTER EDUKACJI PERMANENTNEJ

W wielu koncepcjach edukacji permanentnej i ustawicznego kształcenia zawodowego dopatrzeć się można dwóch przeciwstawnych sobie tendencji. Jedna z nich to próba uwolnienia kształcenia ustawicznego od wpływów tradycyjnego, sformalizowanego szkolnictwa. Systemowi kształcenia ustawicznego przeznaczają się w tym ujęciu rolę nadrzędną jako czynnika integrującego i konsolidującego społeczeństwo w realizacji określonych celów wychowawczych, oświatowych, ekonomicznych i społecznych¹. Druga tendencja, której zwolennikami jest wielu „zawodowych” pedagogów, nie mogących się wyrwać spod wpływu szkoły, charakteryzuje się tym, że system edukacji permanentnej i ustawicznego szkolenia zawodowego traktuje się jako integralną część tradycyjnego systemu szkolnego. Innymi słowy, zwolennicy tego drugiego kierunku utożsamiają kształcenie ustawiczne z eskalacją szkoły na całe życie jednostki, ze szkołą zarówno dla młodzieży, jak i dla ludzi dorosłych, dla całego społeczeństwa. W takim ujęciu system kształcenia ustawicznego nie ma nawet charakteru systemu komplementarnego w stosunku do szkół, lecz jest ściśle podporządkowany formalnemu systemowi oświaty i wychowania, o którym przecież wiadomo, że od pewnego czasu nie potrafi dobrze wywiązywać się ze wszystkich swoich zadań².

W literaturze poświęconej problematyce kształcenia ustawicznego znaleźć można jeszcze szereg różnych definicji tego pojęcia, jak również argumentów mówiących o konkurencyjnym charakterze systemu edukacji permanentnej w stosunku do szkolnictwa. Szczególnie zachodni oświatowcy upatrują w systemie kształcenia ustawicznego bardziej współczesny i bardziej dostosowany do obecnych warunków życia człowieka system oświatowo-wychowawczy. Cele kształcenia ustawicznego sprowadzają się przede wszystkim do: umożliwienia każdemu w razie potrzeby zmiany zawodu (rekwalifikację), kulturalnego spędzenia wolnego czasu, lepszego zrozumienia środowiska, aktualizacji wiedzy i kwalifikacji oraz ułatwienia każdej jednostce prawidłowego funkcjonowania w coraz bardziej skomplikowanym życiu społecznym².

¹ Zob. W. Okoń: Kształcenie przez całe życie. *Nauka Polska* 1975, nr 5, s. 21. Por. J. Półturzycki: Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla oświaty dorosłych. *Przegląd Pedagogiczny* 1973, nr 4, s. 88. Por. także E. Faure (red.): *Uczyć się, aby żyć*. Warszawa 1975, s. 338 i nast.

² Zob. J. Gass: Recurrent education — a solution to the crisis of education. *OECD Observer* 1973, nr 64, s. 4—7. Por. Motives for recurrent education. *Convergence* 1972, nr 4 i O. Pavlik: Vědecko-technická revoluce a mimoškolské vzdělávání dospělých. Bratislava 1973.

Jedną z bardziej głośnych swego czasu na Zachodzie propozycji reform obecnego systemu oświatowego była modelowa koncepcja kształcenia ustawicznego G. Parkyna. Autor ten jest zwolennikiem integracji wszystkich istniejących systemów i poziomów formalnej i nieformalnej działalności oświatowej człowieka, które łącznie mogłyby dopiero zapewnić optymalne warunki dla kształcenia ustawicznego. Parkyn twierdzi m.in., że poszczególne instytucje oświatowe powinny być połączone ze sobą licznymi więzami, a współpraca pomiędzy nimi powinna polegać na wzajemnym uzupełnianiu niedociągnięć jednej instytucji oświatowej przez drugą. Wypowiada się przy tym za większą decentralizacją instytucji oświatowych w sensie przekazania „administracji” nad poszczególnymi typami szkół i innych ośrodków kształcenia w ręce różnych organizacji, grup społecznych czy nawet przedsiębiorstw. Realizację pełnego programu edukacji permanentnej mogą przybliżyć zdaniem wspomnianego autora tzw. cząstkowe reformy obecnego systemu oświatowo-wychowawczego. Reformy te polegać by miały na stopniowym „wciąganiu” kadr nauczycielskich do pozaszkolnej działalności oświatowo-kulturalnej, szerszym niż do tej pory wykorzystywaniu bibliotek i innych ośrodków kulturalnych dla celów oświatowych („odpowiednio wyposażone muzea powinny być na przykład miejscami wychowania przez sztukę i formalnego kształcenia w zakresie rysunków, kultury plastycznej”), na znacznej rozbudowie systemu oświaty dla dorosłych oraz systemu tzw. kształcenia rekurencyjnego prowadzonego w różnych przyzakładowych ośrodkach kształcenia i doskonalenia zawodowego³.

Twórcą jednej z najnowszych definicji kształcenia ustawicznego był V. Stoikov, autor pracy poświęconej ekonomicznym aspektom edukacji permanentnej i ustawicznego szkolenia zawodowego. Stoikov pod pojęciem edukacji permanentnej rozumie „globalny system zawierający w sobie całą gamę różnych programów oświatowych, które służą jako środki przekazywania wiedzy i umożliwiają opanowanie poszczególnych zawodów i umiejętności na szczeblu podstawowym, średnim i wyższym”. Te zintegrowane ze sobą programy oświatowe umożliwiają każdej jednostce w ciągu jej całego życia naukę w oparciu o zasadę kształcenia rekurencyjnego, która umożliwia stałe odświeżanie, przypominanie i weryfikowanie w praktyce nabytych wiadomości.

Oznacza to, że podstawową cechą edukacji permanentnej i ustawicznego szkolenia zawodowego jest synchronizacja różnych sfer działalności człowieka (formalnego i nieformalnego kształcenia, szkolenia przyzakładowego, doświadczeń z pracy, a nawet spotkań towarzyskich) w jeden globalny system oświatowo-wychowawczy⁴.

W wielu pracach poświęconych interesującej tu nas problematyce

³ Zob. G. Parkyn: *Towards a conceptual model of lifelong education*. Paris 1973.

⁴ V. Stoikov: *The economics of recurrent education and training* Geneva 1975, s. 5—6. Por. z moją recenzją tej pracy — *Więś i Rolnictwo* 1976, nr 1, s. 173—177.

mowa jest między innymi o tym, że przyszłościowy system kształcenia ustawicznego powinien nie tylko zapewniać każdemu człowiekowi odpowiednie warunki do podjęcia nauki lub możliwości dalszego dokształcania (doskonalenia zawodowego), ale przede wszystkim powinien zapewnić optymalne wykorzystanie środków przeznaczonych na kształcenie. To ostatnie zdaniem wielu autorów byłoby możliwe tylko wtedy, kiedy część zadań coraz droższego i jednocześnie mniej efektywnego szkolnictwa formalnego przejmie na siebie nieformalny system kształcenia. System ten mógłby zapewnić cały szereg usług (świadczeń) o charakterze oświatowym, których z wielu względów nie może zapewnić formalny system szkolny (np. kursy kwalifikacyjne dla robotników niewykwalifikowanych, którzy jednocześnie muszą pracować, doradztwo agronomiczne połączone ze szkoleniem zawodowym indywidualnych rolników, którzy również nie mogą uczęszczać do odpowiednich szkół itp.). Po drugie, nieformalny tor kształcenia może być zarówno systemem alternatywnym, jak również pewnego rodzaju substytutem w stosunku do formalnego systemu kształcenia. Np. ludzie, którzy będą chcieli opanować jakiś zawód, będą mogli wybierać pomiędzy szkołami zawodowymi lub terminowaniem w zakładzie pracy, a z kolei dla tych, którzy z różnych powodów nie będą mogli sobie pozwolić na naukę w szkołach (zwłaszcza wyższych), kształcenie nieformalne będzie stanowiło pewien rodzaj substytutu szkoły wyższej.

Po trzecie, nieformalny system oświatowy można również traktować jako komplementarny tor kształcenia w stosunku do szkolnictwa, który zapewni możliwości doskonalenia umiejętności wyuczonych w szkołach. Nieformalne systemy kształcenia mogłyby być wreszcie środkiem łagodzącym niektóre zakłócenia powstałe częściowo „z winy szkolnictwa” na rynku pracy (nadprodukcja absolwentów poszczególnych typów szkół i specjalności, dla których okresowo brak jest odpowiednich miejsc pracy; występuje wtedy negatywne zjawisko niepełnego wykorzystania kapitału ludzkiego, na którego wykształcenie poniesiono określone nakłady). Wszystkie wymienione pozytywne cechy nieformalnego systemu kształcenia nie oznaczają jednak, że przyszłościowy system kształcenia ustawicznego należałoby oprzeć na innych niż klasyczne formy oświaty. Nieudowodnionym pewnikiem wypada również określić stwierdzenie odwrotne, że system edukacji permanentnej i ustawicznego kształcenia zawodowego powinien zasadniczo opierać się na szkołach. Większość radykalnych i nawet mniej radykalnych pedagogów reprezentuje jednak w tej sprawie stanowisko pośrednie, uważając, że realizacja zasady kształcenia ustawicznego (czy też wprowadzenie w życie systemu edukacji permanentnej) uwarunkowane jest zmianą obecnego systemu szkolnego. Niektórzy określają to jako „konieczność przekształcenia całego systemu oświatowego”⁵, inni uważają, że wystarczy modernizacja lub modyfi-

⁵ Zob. T. Sosnowski: *Kształcenie ustawiczne*. Warszawa 1976, s. 27.

kacja systemu szkolnego, tzn. dostosowanie go do zmienionej i stale zmieniającej się pod wpływem rewolucji naukowo-technicznej rzeczywistości. Tak więc kwestią nadal otwartą jest rola i miejsce szkoły w przyszłościowym systemie oświaty. Na przykład zdaniem T. Husena szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza będzie spełniać już w niedalekiej przyszłości dosyć ograniczone funkcje z zakresu kształcenia⁶. Należy jednak w tym miejscu zaznaczyć, że wielu autorów zajmujących się interesującą tu nas problematyką nie potrafi określić roli i funkcji szkoły (z wyjątkiem może szkoły wyższej), jakie powinna ona pełnić w przyszłościowym systemie kształcenia ustawicznego. Dążenie do „społeczeństwa kształcącego się” (educative society, w jęz. niemieckim — Bildungsgesellschaft) wcale nie musi pociągać za sobą i w praktyce poszczególnych krajów socjalistycznych nie pociąga za sobą konieczności zastąpienia szkół innymi ośrodkami kształcenia i wychowania lub też nie prowadzi do ograniczenia wielu dotychczasowych funkcji szkoły⁷. W wielu przypadkach można nawet zaobserwować tendencję zupełnie odwrotną, a mianowicie rozszerzenie dotychczas wykonywanych przez szkołę funkcji i „obarczenie” szkół nowymi zadaniami i obowiązkami, którym obecnie nie są w stanie sprostać inne, równie „tradycyjne ośrodki wychowawczo-kształceniowe”. Jest więc rzeczą dyskusyjną, czy w najbliższej przyszłości w miarę zacierania się różnic między funkcjami pełnionymi przez szkołę a innymi mniej sformalizowanymi ośrodkami (czy formami) oświatowymi tzw. nieformalny system kształcenia stanowić będzie równorzędny ze szkolnictwem filar globalnego systemu edukacji permanentnej i ustawicznego kształcenia zawodowego. Natomiast jest rzeczą jasną i oczywistą, że w przyszłościowym systemie kształcenia ustawicznego wzrośnie znacznie rola szkoły wyższej. Absolwenci wyższych uczelni będą zarówno organizatorami i kierownikami procesu kształcenia, a także w przeważającej mierze uczestnikami większości chyba kursów i programów w systemie kształcenia ustawicznego⁸.

Wśród autorów zajmujących się interesującą tu nas problematyką brak jest zgody, co do przyszłego charakteru kształcenia w ramach systemu edukacji permanentnej. Skądinąd wiadomo, że warunkiem sine qua non uczestnictwa w kształceniu ustawicznym jest posiadanie pewnego wykształcenia formalnego. Dlatego też pierwszy etap kształcenia musi mieć — zdaniem niektórych autorów — zawsze charakter obligatoryjny.

⁶ Zob. T. Husen: *Oświata i wychowanie w roku 2000*. Warszawa 1974, s. 14—15.

⁷ „Postępowi pedagodzy uważają też, że szkoły nie zastąpi pojęcie społeczeństwa edukacyjnego, w którym rozplywa się ona w nieokreśloność swych funkcji” — T. Sosnowski, op. cit., s. 42. Chodzi tu chyba o zastąpienie szkoły — instytucji oświatowo-wychowawczej nie tyle pojęciem, lecz innymi alternatywnymi instytucjami kształcenia.

⁸ Sprawy te omawiają bliżej m.in. J. Pólturzycki: *Uczelnia wyższa w systemie edukacji permanentnej*. *Zycie Szkoły Wyższej* 1975, nr 7/8, G. Daoust, P. Belanger: *L'université dans une société éducative. De l'éducation des adultes à l'éducation permanentne*, Montreal 1974 oraz F. Valenta, *Vysoke školy a permanentni vzdělání*. *Vysoka Škola* 1972/73, nr 2.

Na przykład radziecki pedagog A. W. Darinski uważa, że „kształcenie ustawiczne należy ograniczyć jedynie do kształcenia ukierunkowanego, organizowanego w specjalnych instytucjach oświatowych oraz do samo-kształcenia...” i tym samym należy przeprowadzić granicę między kształceniem jako działalnością ukierunkowaną a obiektywnym niezorganizowanym procesem rozwoju człowieka w ciągu jego całego życia⁹. Wspomniany autor rozróżnia m.in. obowiązkowe etapy kształcenia ustawicznego (naukę w przedszkolu i szkole ogólnokształcącej), po przebyciu których każdy obywatel powinien mieć warunki i możliwości wyboru takich treści i form dalszego kształcenia, które by go interesowały i które byłyby dla niego niezbędne. Powinien również mieć możliwość wyboru takich form i środków nauki, które by mu najbardziej odpowiadały. Pozostaje tu jednak kwestią otwartą, w czym dana jednostka mogłaby wybierać, jeżeli do jej dyspozycji pozostawałaby w dalszym ciągu tradycyjny system szkolny oraz różne uczelnie radiowo-telewizyjne i inne ośrodki kształcenia przykładowego, które cieszą się — jak na razie — niższym prestiżem niż szkoły.

Cele i zadania kształcenia ustawicznego w ujęciu J. Półturzyckiego sprowadzają się do: objęcia możliwie największej liczby osób kształceniem i zainicjowaniem ich startu oświatowego oraz do zapewnienia właściwie rozumianej (?) ustawiczności kształcenia¹⁰. Z kolei dla W. Okonia funkcje kształcenia ustawicznego (ciągłego) są identyczne z funkcjami wszelkiego kształcenia ogólnego i specjalnego (zawodowego). Ponieważ jednak tych funkcji nie wykonuje poprawnie obecny system oświatowo-wychowawczy, należy stworzyć nowy system kształcenia ciągłego. W pierwszej kolejności należałoby przeprowadzić radykalną reformę obecnego systemu szkolnego i przygotować szkoły wszystkich typów do pełnienia nowych zadań w ramach ogólnego systemu edukacji permanentnej. Następnym etapem byłby nowy system kształcenia dla dorosłych, w którym obok form dotychczasowych należałoby stworzyć formy nowe oparte na współdziałaniu instytucji naukowych z oświatowymi, jak również z radiem i telewizją. Ostatnią część składową ogólnego systemu edukacji permanentnej tworzyłoby kształcenie ustawiczne zawodowe. Autor tej koncepcji słusznie zauważa, że popularyzowania ostatnio w różnych krajach uczelni typu radiowo-telewizyjnego czy nawet szkół lub specjalnych kursów dla dorosłych nie można traktować jako podstawowej formy ustawicznego kształcenia zawodowego. Taką formą mogłoby być — zdaniem Okonia — specjalnie zorganizowane w tym celu ośrodki kształcenia cyklicznego, do których co kilka lat byłiby kierowani (podkr. A. G.) przedstawiciele poszczególnych zawodów¹¹.

⁹ A. W. Darinski: *Kształcenie ustawiczne. Nowa Szkoła* 1975, nr 10, s. 10.

¹⁰ J. Półturzycki: *Kształcenie ustawiczne*, op. cit., s. 92.

¹¹ W. Okoń: *Kształcenie przez całe życie*, op. cit., s. 22, 27—28.

Wydaje się, że jest sprawą dyskusyjną, czy korzystanie z tych nowych, zresztą bliżej przez wspomnianego autora nie określonych ośrodków (czy też może na wzór zwolenników teorii odszkolenia społeczeństwa „sieci kształcenia”) należałoby oprzeć na obowiązkowym kierowaniu ludzi dorosłych do tych ośrodków w celu ukończenia kolejnego kursu, uzyskania kolejnego świadectwa, dyplomu, zaświadczenia itp., co przecież nie zawsze jest równoznaczne z faktycznym podwyższeniem kwalifikacji. Wydaje się, że sprawą najważniejszą jest racjonalne wykorzystanie istniejącego już potencjału (tradycyjnych ośrodków kształcenia, dostępnych kadr nauczycielskich, wszystkich szkół). Również bardzo ważną sprawą jest stworzenie takich bodźców, które bez konieczności uciekania się do środków administracyjnych skłaniałyby ludzi dorosłych, niezależnie od posiadanego przez nich wykształcenia formalnego, do dobrowolnego i ciągłego korzystania z szerokiej gamy dostępnych dla każdego środków kształcenia. Jest rzeczą oczywistą, że obecnie proces kształcenia przestaje być sprawą wyłącznie szkoły, pewnego rodzaju „przygodą intelektualną” czy też sprawą książek i środków masowego przekazu. „Wiąże się on z różnorodnymi doświadczeniami i wieloraką działalnością człowieka, z jego dojrzałością uczuciową, z wyobraźnią i wolą, z ciekawością poszukującą odpowiedzi na pytania, z odpowiedzialnością za słowa i myśli w społecznych kontekstach. Czynnikiem kształcenia staje się na równi z nauką sztuka, także praca, także aktywność społeczna, także czas wolny. Narzędziami kształcenia jest nie tylko książka, ale też radio i telewizja, również teatr i film, również technika”¹².

Można więc stwierdzić, że obligatoryjne formy kształcenia ustawicznego zanikną, kiedy samorzutnie wykształcą się potrzeby edukacyjne i kiedy kształcenie dorosłych pozbawione zostanie wszelkich rygorów formalnych i będzie podejmowane dobrowolnie. Znany socjolog francuski J. Dumazedier twierdzi, że kiedy wykształcenie szkolne i uniwersyteckie będzie stopniowo przyjmowane za wykształcenie podstawowe, będące przygotowaniem do dalszego kształcenia, ludzie będą uczyli się przez całe życie. Problemem najważniejszym nie będzie to, jak się uczyć, lecz żeby ustawiczne samokształcenie uczynić potrzebą, drugą naturą człowieka, sposobem życia, jednym z elementów obowiązującego wzorca konsumpcji, jak również czynnikiem rekonstruującym strukturę społeczeństwa¹³.

Jednakże przyszłe uczestnictwo w edukacji permanentnej nie będzie pewnego rodzaju żywiołowym, spontanicznym ruchem samokształceniowym, jaki miał miejsce chociażby w epoce rewolucji przemysłowej. Człowiek epoki rewolucji naukowo-technicznej zostanie poniekąd zmuszony

¹² Zob. B. Suchodolski: *Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej*. Warszawa 1974, s. 214 i nast.

¹³ Zob. J. Dumazedier: *General adult education — permanent education*. Society and Leisure. *Bulletin for Sociology of Leisure, Education and Culture* 1971, nr 3, s. 16—19.

do ciągłego kształcenia się i doskonalenia swoich umiejętności. Chodzi jednak również o to, żeby w pierwszym okresie przeobrażeń „społeczeństwa uczęszczającego do szkół” w społeczeństwo ludzi kształcących się wypracować odpowiednie bodźce, które skłaniałyby ludzi dorosłych do dobrowolnego podejmowania nauki i które wyrabiałyby nawyk kształcenia ustawicznego.

Niektórzy autorzy starają się poprzez analizę typów uczestnictwa w oświacie dorosłych określić i sklasyfikować grupy ludzi podejmujących dalszą naukę w ściśle określonym celu lub — co jest jeszcze rzadkością — „po prostu” dla zabicia czasu. Przykładowo M. H. Huberman dzieli wszystkich uczestniczących w różnych formach kształcenia w ramach obecnego systemu oświaty dorosłych na:

— podejmujących kształcenie dla osiągnięcia konkretnego celu, np. w celu podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych,

— zainteresowanych jakąkolwiek działalnością społeczną czy kontaktami towarzyskimi oraz na

— podejmujących dalszą naukę dobrowolnie, bez jakiegokolwiek przymusu, w celu pogłębienia swoich wiadomości, zainteresowań, zagospodarowania wolnego czasu itp.¹⁴ Dla pierwszej z wyróżnionych wyżej grup bodźcem do podjęcia dalszej nauki jest chęć osiągania sukcesów, natomiast dla drugiej i w pewnym sensie także dla grupy trzeciej chęć zdobycia uznania (motyw afiliacyjny).

Ogólnie przyjmuje się, że osoby, które podejmując naukę nie oczekują w zamian żadnych nagród, posiadają znacznie wyższe aspiracje niż te osoby, które kształcenie traktują instrumentalnie, chcąc przede wszystkim zdobyć jakiś zawód, dostosować się do środowiska itp. A jednak większość dorosłych uczestniczących w różnego rodzaju kursach oświatowych należy do pierwszej z wyróżnionych wyżej grup. Ludzie dorośli w wieku od 20 do 40 lat zapisują się przede wszystkim na kursy o charakterze zawodowym, natomiast tylko niewielki odsetek ludzi dorosłych, posiadających przy tym wyższe niż przeciętne dla wszystkich uczestników oświaty dorosłych wykształcenie, zapisuje się na kursy o charakterze niezawodowym. Zwykle jednak wszyscy uczestnicy różnego rodzaju kursów oświatowych dla dorosłych legitymują się wyższym poziomem wykształcenia, niż wynosi przeciętna krajowa. Ponadto korzystającymi z tych kursów są najczęściej mieszkańcy miast, a wśród nich szczególnie ci, którzy posiadają krewnych lub znajomych korzystających w przeszłości z różnych form oświaty dla dorosłych.

Obecnie jednak uczestnictwo w różnego rodzaju formach oświaty dla dorosłych niewiele się różni — jeżeli chodzi o tzw. efekt końcowy — od zdobywania wykształcenia w szkołach. Zarówno świadectwo szkolne, jak również zaświadczenie czy dyplom ukończenia jakiegoś kursu zawodo-

¹⁴ M. H. Huberman: *Some models of adult learning and adult change*. Strasbourg 1974, s. 14—18.

wego (studiów zaocznych itp.) jest wyznacznikiem przyszłej kariery zawodowej i pozycji społecznej danej jednostki.

Nasuwa się w związku z tym pytanie, czy podobny charakter będzie miało uczestnictwo w przyszłościowym systemie edukacji permanentnej? Innymi słowy, czy system ten będzie, podobnie jak szkoły, określał z góry role społeczne lub też na odwrót — będzie czynnikiem przeciwdziałającym utrzymywaniu się starych podziałów społeczeństwa na warstwy? Poszczególni zachodni oświatowcy traktują przyszłościowy system edukacji permanentnej i ustawicznego kształcenia zawodowego jako swoiste panaceum na wszystkie bolączki społeczne systemu kapitalistycznego. Odmienne stanowisko zajmują marksistowsy pedagodzy i socjologowie oświaty, którzy twierdzą, że w kapitalizmie żaden, chociażby najlepiej zaprojektowany system kształcenia ustawicznego nie może doprowadzić do egalitaryzacji społeczeństwa — nawet nie tyle już pod względem udziału w podziale dochodu narodowego, co w zakresie równego dostępu do szeroko pojętej edukacji czy do poszczególnych zawodów. Znany ekonomista holenderski J. Pen wyraził podobne zastrzeżenia przeciwko tak pojmowanemu systemowi kształcenia ustawicznego. Stwierdził on m.in., że jeżeli nawet wykształcimy każdego do granic jego możliwości, to może zaistnieć sytuacja, w której zaznaczy się silniej niż obecnie nierówność w podziale dochodów, ponieważ „nietalentowane i mniej zdolne” jednostki będą pozostawać w tyle... „Istnieje też poważne niebezpieczeństwo, że edukacja permanentna może doprowadzić do permanentnego stressu, do zmuszania ludzi do osiągania coraz to większych sukcesów za wszelką cenę, do robienia spektakularnych karier i tym samym do permanentnej nerwicy”¹⁵.

Z kolei w społeczeństwie socjalistycznym, które osiągnie odpowiednio wysoki poziom dobrobytu, przesłanki ekonomiczne przestaną determinować podejmowanie nauki przez ludzi dorosłych i nie tylko dorosłych. Pozostaje jednak sprawą dyskusyjną, czy wówczas oświata stanie się jak gdyby samoczynnie „dobrem samym w sobie, a nie wyłącznie środkiem do osiągnięcia celu”¹⁶. Nie jest również wcale pewne, czy wówczas ludzie dorośli będą zaspokajać swoje potrzeby na dobra wyższego rzędu (dobra kulturalne) właśnie poprzez uczestnictwo w kształceniu ustawicznym. Istnieje przecież cały szereg innych możliwości zaspokajania popytu na dobra kulturalne, a należy pamiętać, że oświata jest tylko jednym z wielu, i to wcale jeszcze nie konkurencyjnym w obecnym wydaniu dobrem kulturalnym.

Rola prasy, radia i telewizji, a także innych bardziej „konwencjonalnych” form oświaty dla dorosłych nie powinna się ograniczać — jak się wydaje — tylko do pomocy w podnoszeniu wiedzy, jej rozszerzaniu

¹⁵ J. Pen: *Income distribution*. London 1971, s. 408—409.

¹⁶ Zob. S. Krawcewicz: *Kształcenie ustawiczne*. Geneza i treść pojęcia. *Ruch Pedagogiczny* 1978, nr 4, s. 450.

i doskonaleniu. Otwartość wielu nowych form oświatowych, czego przykładem może być polski Radiowo-Telewizyjny Uniwersytet „Nurt” oraz bardzo szeroki program tego uniwersytetu, czyni audycje „Nurtu” interesujące nie tylko dla osób profesjonalnie związanych ze szkolnictwem (tzn. dla nauczycieli zdobywających w ten sposób dyplom studiów wyższych), lecz dla szerokiego grona odbiorców. Korzystanie z różnorodnych form oświatowych powinno doprowadzić do wyrobienia nawyku systematycznego korzystania z poszczególnych „środków kształcenia” w celu rozwoju własnej osobowości, pełniejszego rozwoju własnych zainteresowań i zdolności i czynnego uczestnictwa w tworzeniu kultury.

Oświata ma właśnie tę przewagę nad innymi „dobrami kulturalnymi”, że korzystanie z niej wiąże się z czynną postawą intelektualną podmiotu, w odróżnieniu od biernej konsumpcji takich dóbr kulturalnych, jak telewizja, radio itp. Jak potwierdzają to liczne badania, coraz mniejszą popularnością w wielu krajach wysoko rozwiniętych cieszą się poszczególne formy „biernego” spędzania wolnego czasu czy też biernej konsumpcji (nie wymagającej żadnego wysiłku) różnych dóbr i usług. W tym też można upatrywać szansę upowszechnienia się nawyku stałego uczestnictwa w różnorodnych formach systemu kształcenia ustawicznego, pod warunkiem jednak, że zarówno przyszłościowe formy oświatowe, jak również ich treści i metody kształcenia będą na tyle atrakcyjne, że w stosunkowo szybkim czasie potrafią przyciągnąć do stałego uczestnictwa w edukacji permanentnej najszersze kręgi społeczeństwa.

DOŚWIADCZENIA – PRÓBY – BADANIA

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI
KRAKÓW

WYCHOWANIE INTEGRALNE A PROBLEM RESOCJALIZACJI UCZNIÓW NIEDOSTOSOWANYCH SPOŁECZNIE

Wychowanie integralne należy do tych problemów, które w dobie przebudowy systemu oświaty w naszym społeczeństwie zaliczyć należy do zagadnień priorytetowych, od których realizacji zależeć będzie cały złożony ciąg skutków natury opiekuńczo-wychowawczej. Skutków, które świadczyć będą o stopniu przygotowania młodych pokoleń do życia w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym. Wyrazem wagi, znaczenia i zainteresowania tym problemem są coraz liczniejsze artykuły w prasie pedagogicznej oraz wydawane pozycje książkowe¹. Tego typu piarstwo naukowe posiada dużą rangę dla praktyków, którzy inspirowani i wspomagani siłą argumentów, podejmują trud wcielania w życie głoszonych idei. A opierając się o przeprowadzone badania diagnostyczne, utwierdzają się w słuszności i celowości podejmowanych przez siebie działań eksperymentalnych.

U wszystkich piszących na te tematy autorów przejawia się zgodna troska o wychowanie, o należyte przygotowanie do życia w przyszłości młodego pokolenia. Twierdzą Oni, że efekty wychowawcze zależą od łącznego oddziaływania na dziecko różnych grup, instytucji i czynników, a w oddziaływaniu ich należy dostrzegać wzajemne powiązania. Tylko integracja owych czynników może przynieść spodziewane efekty. W obecnej rzeczywistości samo oddziaływanie wychowawcze szkoły już nie może wystarczyć, dlatego też uzasadniona w tych warunkach staje się dyrektywa, że wszyscy powinni być wychowawcami, zatem należy dążyć do stworzenia zintegrowanego systemu wychowania (jako że proces wychowania jest jeden i niepodzielny), obejmującego całe „wychowujące społeczeństwo”. Znamienne słowa, a zarazem bardzo liczące się, znajdujemy na ten temat w Raporcie o Stanie Oświaty w PRL. Autorzy tego dokumentu m.in. stwierdzają: „Dla polityki oświatowej będzie więc zadaniem szczególnej wagi zintegrowanie i skoordynowanie różnych poczynań rodziny, szkolnictwa, kształcenia ustawicznego w zakładach pracy i wpływów wychowawczych całego systemu instytucji oświatowych” (str. 378, 379).

Licznych autorów tej problematyki napawa troską fakt, że zagadnienie wychowania integralnego nie znalazło, jak dotąd, należytego miejsca w badaniach pedagogicznych, które winny koncentrować się na wypracowaniu odpowiednich rozwiązań programowo-organizacyjnych w zakresie integracji wychowania.

O brakach w tym zakresie świadczy przeprowadzona ekspertyza w sprawie funkcjonowania systemu wychowania dokonana w ramach prac Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (Studia Pedagogiczne, T. XXXII). Autorzy opracowanej ekspertyzy stwierdzają, że organizacja systemu wychowania w słabym stopniu

¹ E. Dziewulak, A. Kosel i inni: Osiedle i wychowanie. PZWS, Warszawa 1973 r.
J. Mukulski: Szkoła środowiskowa w wielkim mieście. Warszawa 1972 r.

J. Szczepański: Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym. PIW, Warszawa 1975 r.

E. Trempała: Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej w szkole. Bydgoskie Tow. Nauk. 1969 r.

M. Winiarski: Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa. Książka i Wiedza, Warszawa 1975 r.

J. Wołczyk: Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach. PZWS, Warszawa 1969 r.

opiera się na podziale celów cząstkowych czy szczegółowych między poszczególne grupy i instytucje wychowawcze oraz na ich integracji wokół celów ogólnych. Autorzy podkreślają, że uderzającym zjawiskiem jest zaniedbanie w naszej pedagogice zagadnień funkcjonowania całokształtu instytucji wychowawczych w konkretnym środowisku oraz po prostu kształtowanie modelu środowiskowego systemu wychowawczego. Z. Zaborowski² pisze: „... to, jaki system wychowawczy realizowany jest w szkole, jakie są jego treści, jaki zespół sankcji stosuje się w praktyce, zależy nie tylko od założeń programowych i ideowo-wychowawczych, lecz pozostaje w ścisłym związku ze strukturą społeczną środowiska, w którym szkoła istnieje, z zespołem norm i wzorców funkcjonujących w tym środowisku, z treściami i formami życia rodzinnego, grup rówieśniczych”. Autor daje nam wyrażenie do zrozumienia, że w obecnej dobie sama szkoła nawet z najlepiej wypracowanym modelem dydaktyczno-wychowawczym niewiele może zdziałać, potrzebne jest zespolenie oddziaływań wszystkich instytucji i grup społecznych.

W świetle przytoczonych wypowiedzi jawi się potrzeba realizowania w praktyce postulatu wychowania integralnego, czyli stworzenie systemu planowych działań, wewnętrznie spójnych, kształtujących w sposób kompleksowy osobowość wychowanka.

Jeżeli w stosunku do wychowania integralnego panuje wśród autorów pełna jednomyślność i zgodność stanowisk, to w stosunku do odpowiedzi na pytanie, która z instytucji, która z grup działania ma pełnić w toku wychowania integralnego funkcję koordynatora, różni autorzy reprezentują w tym względzie różne, a nawet sprzeczne stanowiska.

Przykładowo A. Dziewulak, E. Kosel³ twierdzą, że rola koordynatora w systemie wychowania integralnego winna spoczywać na radzie osiedla. Podobne stanowisko reprezentuje St. Wawryniuk⁴ dowodząc, iż szkoła nie tylko nie pomaga w tej działalności, ale jeszcze przeszkadza.

Trudno byłoby się zgodzić z takim poglądem autorów. Zdajemy sobie sprawę, że obok jeszcze wielu braków i mankamentów, jakie mają miejsce w licznych szkołach, to jednak jest to placówka, która najbardziej się liczy w każdym środowisku, placówka, która cieszy się największym autorytetem, placówka, która dysponuje odpowiednio przygotowaną kadrami.

Odmienne punkt widzenia przyjmuje zdecydowana większość autorów, jak np. J. Mikulski, J. Szczepański, J. Wołczyk, E. Trempała, Z. Zaborowski. Stwierdzają oni, iż szkoła, współdziałając z rodzicami, organizacjami społecznymi, instytucjami i władzami terenowymi, powinna spełniać funkcje kierownicze i koordynujące w zakresie wychowania, winna wpływać na kształtowanie się środowisk wychowawczych.

Pośrednie stanowisko reprezentuje M. Winiarski⁵ postulując, by w praktycznej działalności opiekuńczo-wychowawczej powołać dwa organy. Organ ustawodawczo-koordynacyjny, który przejęłaby rada osiedla, i organ wykonawczy realizowany przez miejscową szkołę. Zarówno stanowisko M. Winiarskiego, jak i E. Kosel, A. Dziewulak czy St. Wawryniuka, przy całym szacunku dla autorów, jak i rad osiedla, w swej konsekwencji musi godzić w rangę i autorytet szkoły. Wątpliwe jest, czy rady osiedla ze względu na swoje kompetencje są władne w koordynowaniu działalnością wychowawczą, czy ich pozycja w środowisku jest na tyle

² Z. Zaborowski: Problemy wychowania integralnego w środowisku. *Nauczyciel i Wychowanie* 1968, nr 2.

³ A. Dziewulak, E. Kosel i inni: Osiedle i wychowanie. PZWS, W-wa 1973, str. 49.

⁴ S. Wawryniuk: Rada osiedla jako ognio koordynacji w lokalnym systemie wychowawczym. *St. Ped. T. XXXII*, str. 96.

⁵ M. Winiarski: Problemy wychowania w osiedlu mieszkaniowym. PWN. Warszawa 1974, str. 177.

licząca się, że podejmowane przez nią postulaty spotkają się z pełną aprobatą społeczną.

Sondażowe badania przeprowadzone w dwu osiedlach krakowskich wśród 524 mieszkańców nie dały najlepszych w tym względzie wyników. 252 mieszkańców, tj. 48%, przyznało, że nic nie wie o istnieniu rady osiedla na ich terenie, a jedynie 15 mieszkańców, tj. 2,8%, stwierdziło, iż działająca rada potrafiła nawiązać ścisły kontakt z mieszkańcami. Natomiast 424 osoby, co stanowi 81% badanych, odpowiedziało się zdecydowanie za podjęciem przez szkołę działalności związanej z organizacją czasu wolnego dzieci i młodzieży w osiedlu. Być może są to osiedla i działające tam rady zbyt młode, bez potrzebnych w tym względzie umiejętności i doświadczeń, ale chyba raczej jest to stan typowy dla większości nowych osiedli.

Czy w tej sytuacji można sobie pozwolić na ryzyko eksperymentu, na przekazanie ogromnie ważnych spraw rzutuujących na kształtowanie się osobowości młodego wychowanka w niedoświadczone ręce?

W podjętym eksperymencie krakowskim przyjęliśmy, że właśnie szkole należy powierzyć funkcję inspirującą i koordynującą w zakresie wychowania integralnego.

ZAŁOŻENIA EKSPERYMENTU PEDAGOGICZNEGO

W roku 1972/73 grupa pracowników Instytutu Nauk Pedagogicznych z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie⁶ podjęła się opracowania założeń teoretycznych i wdrażania do praktyki lokalnego systemu wychowawczego. Naczelną dewizą owego systemu stało się właśnie wychowanie integralne, które jest realizowane od 1973 roku w Szkole — laboratorium WSP Nr 35 w Krakowie.

Przez lokalny system wychowawczy rozumiemy⁷ objęcie określonymi wpływami wychowawczymi wszystkich komórek, grup oraz instytucji społecznych występujących w konkretnych środowiskach. Wpływy te i oddziaływania mają charakter skoordynowany i wynikają z nadrzędnych celów wychowawczych. Teza, iż szkoła współczesna, zmieniając się i dostosowując do nowej funkcji integrującej i sterującej poczynania wychowawcze środowiska lokalnego, musi równocześnie przejąć inspirującą rolę w przeobrażeniach wszystkich elementów tego środowiska, wśród których zajmuje miejsce i pozycję wiodącą, stała się punktem wyjścia struktury organizacyjnej systemu.

Temu celowi służąc powołano 5 zespołów:

1. Zespół wychowawczy — realizujący zadania związane z organizacją życia wewnątrz klas. W skład jego weszli wychowawcy wszystkich klas.

2. Zespół dydaktyczny — realizujący cele wychowania w procesie nauczania. Składa się on z nauczycieli pełniących funkcje przewodniczących komisji przedmiotowych oraz opiekunów kółek przedmiotowych.

3. Zespół opiekuńczy⁸ — realizujący zadania opiekuńcze szkoły i współdziałający ze środowiskiem lokalnym. W skład tego zespołu weszło aż 35 osób, w tym tylko 3 nauczycieli (kierownik zespołu opiekuńczego, nauczyciel wf, nauczyciel matematyki), resztę stanowią instruktorzy zajęć pozaszkolnych, przedstawiciele rady osiedla, kierownik klubu środowiskowego, samorząd młodzieży szkolnej i pozaszkolnej,

⁶ W. Polmiński: System wychowawczy szkoły środowiskowej. Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1975 r.

⁷ H. Muszyński: Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły. Warszawa—Poznań 1972 r., str. 18.

⁸ Szczegółowe założenia teoretyczne zespołu opiekuńczego zostały opublikowane w artykule pt. „Funkcjonowanie zespołu opiekuńczego w środowiskowej szkole wielkomiejskiej”. *Ruch Pedagogiczny* 1975 r., nr 3.

MO, przedstawiciele zakładów opiekuńczych, szczepowy, przedstawiciele miejscowej spółdzielni mieszkaniowej, zespół rodziców z sekcji opiekuńczej działającej przy Komitecie Rodzicielskim, przedstawiciel d/s nieletnich, kierownik zajęć pozaszkolnych.

4. Samorząd szkolny.

5. Komitet rodzicielski.

Do koordynacji wymienionych wyżej pięciu zespołów został powołany kolektyw kierowniczy, w skład którego weszli: dyrektor szkoły, kierownicy poszczególnych zespołów, przedstawiciele komitetu rodzicielskiego i rady osiedla.

Zadaniem kolektywu kierowniczego było:

- ustalenie i opracowanie zadań (planów pracy) dla całego systemu wychowawczego;
- kierowanie pracą komórek wykonawczych z przydzieleniem im określonych zadań;
- kontrolowanie i korygowanie wykonanych zadań, przy równoczesnym udzielaniu pomocy oraz instruktażu o charakterze metodycznym.

Tak zaprogramowana organizacja lokalnego systemu wychowawczego miała na względzie praktyczną realizację wysuwanych postulatów przez czołowych naszych teoretyków w zakresie wychowania integralnego, a w tym wypełnienie szczególnie odczuwalnej luki, jaką stanowi realizacja częściowych celów i zadań przypadających szkole, rodzinie, świetlicy szkolnej, klubowi, radzie osiedla, samorządowi młodzieży itp.

Podstawą wdrażania naszego systemu stanowiły roczne plany pracy, które pod koniec każdego roku szkolnego były szczególnie dokładnie i drobiazgowo projektowane, by potem na radzie pedagogicznej mogły zostać poddane dyskusji i ostatecznemu zatwierdzeniu.

Plan pracy zawierał na każdy miesiąc odrębne hasło z określeniem celu oraz formy i metody realizacji przez sekcję kierowniczą i pozostałe pięć zespołów. Tak zatem cel główny został podzielony na cele i zadania częściowe, których realizację podejmowali praktycznie prawie wszyscy (jeśli nie bezpośrednio, to pośrednio) mieszkańcy środowiska lokalnego.

Przystępując do opracowania założeń eksperymentalnych postawiliśmy przed sobą pytanie:

„Czy i w jakim stopniu zintegrowana i skoordynowana działalność opiekuńczo-wychowawcza wpłynie na intensyfikację procesu wychowawczego?”

Z problemu głównego wyłoniono dalsze pytania szczegółowe:

- czy w wyniku zintegrowanych poczynań wychowawczych zmniejszy się wskaźnik niedostosowania społecznego uczniów;
- czy nastąpi wzrost aktywności społecznej dzieci i młodzieży;
- czy rozwiną się i wzbogacą zainteresowania pozaszkolne uczniów;
- czy nastąpi odczuwalny spadek przestępczości wśród nieletnich na terenie osiedla.

Zasadniczą wagę przywiązywaliśmy do problemu zmniejszenia wskaźnika uczniów niedostosowanych społecznie. W związku z tym większość naszych metod i form pracy podporządkowaliśmy temu zagadnieniu. Same badania przebiegały w trzech etapach, tj. dotyczyły ustalenia stanu wyjściowego, badania w połowie trwania eksperymentu i badania końcowe.

W pierwszym etapie objęto nimi wszystkich uczniów od klasy I—VIII, tj. 482 przypadki, sukcesywnie liczba badanych zmniejszyła się o odchodzące klasy ósme, tak że ostatnia grupa w trzecim roku trwania eksperymentu wynosiła 306 uczniów. (Do badań nie włączaliśmy nowo przybywających klas pierwszych). Badania kontrolne zostały przeprowadzone w sąsiedniej Szkole Nr 119 w Osiedlu Azory. Objęto nimi 200 przypadków. W celach diagnostycznych przeprowadzono także badania wśród rodziców, którym poddano łącznie z dwu osiedli 524 osoby.

W Szkole Nr 35 szczególną troską profilaktyczno-resocjalizacyjną objęto następujące grupy uczniów:

1. Grupę dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie.
2. Grupę uczniów zaburzonych.
3. Grupę uczniów zagrożonych.

Łącznie, stanowili oni w roku 1973 — 83 osoby, w 1975 — 69 osób, w 1976 r. — 62 osoby.

W toku badań nad niedostosowaniem dzieci i młodzieży zastosowano: Arkusz Diagnostyczny D. H. Stotta, Kartę Uspołecnienia Dziecka w opracowaniu J. Konopnickiego, karty indywidualne z nanoszonymi na bieżąco uwagami wychowawców i instruktorów oraz wywiady z instruktorami i wychowawcami.

ZAŁOŻENIA W ZAKRESIE DZIAŁALNOŚCI PROFILAKTYCZNO-RESOCJALIZACYJNEJ

Problem niedostosowania społecznego stanowi nadal istotne zagadnienie społeczne i psychologiczne. Zarówno dla teoretyków, jak i praktyków staje się w obecnym etapie (po zbadaniu i ustaleniu etiologii niedostosowania) sprawą pierwszoplanową — szukanie sposobów skutecznej resocjalizacji tych, którzy stali się już niedostosowanymi oraz objęcie działalnością profilaktyczną potencjalnych przypadków (tzw. uczniów zagrożonych).¹

Pomimo, jak wykazały badania J. Konopnickiego², że uczniowie niedostosowani stanowią zaledwie 10—12% ogółu zbiorowości szkolnej, to jednak ze względu na manifestowane, niezgodne z powszechnie przyjętymi formy zachowania (szczególnie przez uczniów tzw. wrogich), mogą oni wpłynąć na zakłócenia prawidłowości przebiegu i skuteczności procesu wychowania. W stosunku do uczniów niedostosowanych, zaburzonych i zagrożonych zastosowano następujące formy i metody pracy:

1. Opracowano karty indywidualne, w których odnotowano rodzaj i wielkość niedostosowania, diagnozę środowiskową i proponowaną terapię. Karty rozdano wychowawcom, instruktorom, a także przedstawicielom rady osiedla oraz dzielnicowemu MO.

2. Wychowawcy oraz instruktorzy przeprowadzili rozmowy w klasach na temat roli i znaczenia zajęć pozaszkolnych. Szczególnie zależało nam, by do sekcji zajęć pozaszkolnych zapisałi się uczniowie niedostosowani społecznie i zagrożeni.

3. W toku zajęć pozaszkolnych, zgodnie z proponowaną terapią, instruktorzy prowadzili systematyczną obserwację i starali się w zależności od rodzaju niedostosowania stosować odpowiednie metody pracy. Przykładowo — w stosunku do uczniów z cechą zahamowania odnoszono się zawsze łagodnie i spokojnie, starano się organizować im tak zajęcia, by zapewnić możliwość sukcesu, dążono do włączenia ich w grupy rówieśnicze. Każdy sukces potwierdzono pochwałą słowną lub notatką w dzienniczku. W stosunku do uczniów demonstracyjno-bojowych (wrogich) wymagano absolutnego przestrzegania reguł gry, zdyscyplinowania, przy równoczesnym przekazaniu inicjatywy, organizacji zajęć, spotkań z drużynami podwórkowymi w ręce samej młodzieży. Uczniowie łamiący ustalone zasady współzycia byli zawieszani okresowo w tych zajęciach w zależności od stopnia winy. Uczniom wyróżniającym się wpisywano w dzienniczkach odnośne uwagi.

4. Przy wystawianiu ocen ze sprawowania wychowawcy brali pod uwagę zachowanie się uczniów w czasie zajęć pozaszkolnych.

5. Wszyscy nauczyciele, a głównie wychowawcy mieli obowiązek, zgodnie z proponowaną terapią, otoczyć opieką uczniów niedostosowanych, dążyć do nadrobienia

¹ J. Konopnicki: Niedostosowanie społeczne. PWN, Warszawa 1971.

przez nich zaległości (tu z pomocą pospieszili studenci z Koła Pedagogów) oraz zapewnić im możliwość odnoszenia sukcesów w szkole — w niektórych przypadkach nawet na kredyt.

6. Autor niniejszego artykułu przeprowadził z kilkunastoma rodzicami, głównie uczniów zahamowanych, rozmowy, w których zaproponowano zmianę metod wychowawczych, a głównie zaprzestanie stosowania kar cielesnych, zrezygnowanie ze stylu autokratycznego, oraz otoczenie dziecka większą opieką i serdecznością.

7. Na okresowych zebraniach zespołu opiekuńczego analizowano wybrane przypadki mając na uwadze ich zachowanie się w różnych miejscach i sytuacjach, tj. zachowanie się na lekcji, w czasie zajęć pozaszkolnych, na podwórku i w klubie. Wnioski z tego typu analiz były bardzo pouczające, pozwalały na dokładniejsze określenie sylwetki danej osoby na zachodzące w niej zmiany, na ustalenie dalszego toku postępowania resocjalizacyjnego:

Organizując działalność profilaktyczno-resocjalizacyjną, wyszliśmy z założenia, że należy większość naszych wysiłków skupić na zapewnieniu dzieciom i młodzieży takich warunków w czasie wolnym, by pozostając pod dyskretną opieką osób dorosłych mogły realizować swoje naturalne potrzeby, a w tym głównie: aktywności, ruchu, uznania, poznania i rozrywki. Szczególnie bowiem w skupiskach wielkomiejских w nowych osiedlach mieszkaniowych, które w naszym przypadku nie dysponowały prawie żadnymi ośrodkami rekreacyjnymi, problem gospodarowania czasem wolnym jest niezwykle istotny zarówno z punktu widzenia działalności profilaktycznej, jak i resocjalizacyjnej. Jest chyba bliski prawdy J. Ciosek¹⁰, który pisze:

„Uczniowie w niedostateczny sposób wiedzą o tym, w jaki sposób powinni wykorzystywać swój czas wolny, a szkoła nie spełnia całkowicie pokładanych w niej nadziei w zakresie kultury czasu wolnego ucznia”. I dodajmy jeszcze, iż rażące braki w zakresie bazy rekreacyjno-kreacyjnej stanowią dopełnienie nieprawidłowości w tym względzie.

M. H. Viellard-Cybulsky¹¹ wykazał, że przestępczość nieletnich (dalsza, logiczna faza niedostosowania społecznego — przyp. M. Ś.) jest prawie zawsze wynikiem nadmiaru czasu wolnego, często wynikiem czasu niczym nie zastąpionego i nie zorganizowanego. Stąd umiejętność rozsądnego wykorzystania tego czasu stała się koniecznością — a szkoła mogłaby uczestniczyć w tym w znacznej mierze. Niestety, rzeczywistość jest jednak inna.

Szkole wymyka się bardzo ważne ogniwo działalności opiekuńczo-wychowawczej, w nadmiarze zajęć dydaktycznych problem organizacji czasu wolnego dla ucznia jest zawieszony w przysłowiowej próżni.

A może czynią to rodzice? Niestety, badania W. Przybylskiego¹² wykazały, że na zbadanych 2700 rodziców, tylko 11,9% zajmowało się organizacją czasu wolnego swoich dzieci, a aż 50,2% rodziców nie interesowało się w ogóle tym, co robią ich dzieci w czasie wolnym. Według badań autora niniejszego artykułu wskaźnik matek nie interesujących się tym, co robią ich dzieci w czasie wolnym, był nieco mniejszy i wynosił 41%, ale ojców już 66%.

Sytuację pogarszał fakt stosunkowo dużego wskaźnika rodziców pracujących na zmiany (38,9%). W związku z tym dziecko często do późnych godzin wieczornych pozostawione było samemu sobie, co szczególnie przykre musiało być dla jedynaków, których w Szkole Nr 35 stwierdzono aż 27% ogółu badanych.

¹⁰ J. Ciosek: Czynniki wpływające na ilość czasu wolnego ucznia szkoły podstawowej w środowisku wielkomiejским. Katowice 1963 r., str. 36.

¹¹ M. H. Viellard-Cybulsky: Nieletni przestępcy w świecie. PWN, Warszawa 1968 r., str. 101.

¹² W. Przybylski: Niektóre czynniki wpływające na zagrożenie moralne dzieci i młodzieży. Prace Komisji Pedagogiki i Psychologii. PWN, Warszawa—Poznań 1975, str. 66.

A. Kamiński¹³ stawia retoryczne pytanie: „Co ma robić młody człowiek z wolnym czasem, jeżeli nie posiada przyzwyczajenia, a często biegłości w czytaniu książek i czasopism, nie znalazł nawyku czynnego uprawiania gier sportowych, nie uświadamia sobie istnienia teatrów, muzeów, wystaw, koncertów, nie nauczone go interesować się krajem, jego przyrodą?”.

R. Wroczyński¹⁴ akcentuje ten problem bardzo dobitnie twierdząc, że czas wolny jest wartością społeczną, a o sprawie wykorzystania tej wartości decyduje wychowanie, które musi być tak zorganizowane, aby od najmłodszych lat kształtować umiejętność racjonalnego spędzania czasu wolnego.

Warto w tym miejscu wspomnieć o badaniach przeprowadzonych przez H. Gratiot-Alphandery i A. Racine¹⁵, którzy udowodnili, iż właściwa organizacja czasu wolnego może skutecznie wpływać na resocjalizację młodzieży przestępczej, na zapobieganie wykolejaniu się młodzieży. Autorzy podkreślają, że zarówno szkoła, jak i rodzina często nie zdają sobie sprawy ze znaczenia czasu wolnego w życiu dziecka, stąd też brak nawyku celowego organizowania dziecku tego czasu. Kiedy poproszono rodziców szkół belgijskich o wymienienie 10 najważniejszych spraw, którymi winna zajmować się szkoła, na pierwszym miejscu 55% badanych wymieniło „pracę i sukces w szkole”, a dopiero na 8 miejscu (29%) organizację czasu wolnego.

W świetle przytoczonych wyżej wypowiedzi i naszych przemyśleń powołaliśmy 16 sekcji zajęć pozaszkolnych ujętych w grupy: sportową, artystyczną, turystyczną i techniczną. Prowadzenie ich powierzyliśmy częściowo rodzicom, a głównie instruktorom — studentom z kierunków pedagogicznych. W ostatnim roku trwania eksperymentu zorganizowaną formą zajęć pozaszkolnych zostało objętych 85,2% ogółu uczniów, a w tym 82% uczniów niedostosowanych społecznie.

EFEKTY RESOCJALIZACJI NIEDOSTOSOWANYCH SPOŁECZNIE

Po trzech latach trwania działalności profilaktyczno-resocjalizacyjnej można było stwierdzić określone efekty naszej działalności. Zanim się o tym przekonamy, powróćmy do stanu wyjściowego, do sytuacji zastanej przed przystąpieniem do eksperymentu.

Tabela 1
WSKAŹNIK NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO W 1973 R.

Szkoła	Kl. I-IV		Kl. V-VIII		Łącznie	
	I	%		%	I	%
Eksperymentalna	12	4,3	27	11,8	39	8,3
Kontrolna	7	6,3	20	17,5	27	12

Z przytoczonej tabeli nr 1 wynikają następujące wnioski:

1. Średni wskaźnik niedostosowania społecznego był wyższy w szkole kontrolnej i wynosił 12% (co jednak mieści się w tzw. skali normalności) niż w szkole eksperymentalnej, który wynosił 8,3%.

¹³ A. Kamiński: Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychow. Wrocław 1965, PAN, str. 33.

¹⁴ R. Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa 1966 r., PWN, str. 185.

¹⁵ H. Gratiot-Alphandery, R. Racine: Loisir et delinquance juvenile. Bruxelles 1966 r.

2. Zarówno w jednej, jak i w drugiej szkole zdecydowanie mniejszy wskaźnik niedostosowania stwierdzono w klasach młodszych. Było to spowodowane prawdopodobnie tym, iż nasilenie kontaktów w niekontrolowanych grupach rówieśniczych przypadało dopiero na klasy starsze, oraz okresem rozwojowym uczniów klas starszych.

Nie stwierdzono natomiast korzystniejszej sytuacji rodzinnej w grupie dzieci młodszych, a co za tym idzie, prawdopodobnie w wielu przypadkach niekorzystna sytuacja domowa „nie zdążyła” jeszcze ukształtować u dziecka postawy niedostosowania społecznego.

Tabela 2

PRZEDZIAŁY KLASOWE OSTRYCH ZAKRĘSZEŃ ZA ROK 1973

Szkoła	Ostre zakreślenia		9—15 Zakreśleń		16—20		21—25		26—30		powyżej 30		Średnia
			1.	%	1.	%	1.	%	1.	%	1.	%	
	1.	%	1.	%	1.	%	1.	%	1.	%	1.	%	
Eksperymentalna	31	79,4	2	5,1	5	12,8	1	2,5	—	—	—	—	13,5
Kontrolna	21	77,7	4	14,8	2	7,4	—	—	—	—	—	—	13,9

Przed przystąpieniem do analizy danych zawartych w tabeli 2 należy wyjaśnić, co rozumieć będziemy przez tzw. ostre zakreślenia. D. H. Stott¹⁶, ustalając narzędzie metodologiczne do badania rodzaju i wielkości niedostosowania, wydzielił spośród cech niepożądanego zachowania się tzw. odcinki ostre (zaawansowane), które zgrupowane w określonym syndromie stanowią o wielkości i rodzaju niedostosowania społecznego. Tego typu cech znajduje się w Arkuszu Diagnostycznym w wersji dziecko w szkole — 80, na ogólną liczbę 202 odcinków. Czyli im więcej stwierdzimy u danego ucznia ostrych zakreśleń, szczególnie zgrupowanych w jednym syndromie, tym określony rodzaj niedostosowania jest bardziej zaawansowany.

Z tabeli nr 2 wynika, że najwięcej uczniów niedostosowanych ukształtowało zakreślenia mieszczące się w pierwszym etapie zaawansowania niedostosowania społecznego.

Ze szkoły eksperymentalnej w grupie zakreśleń ostrych w przedziale 9—15 znalazło się 79,4% niedostosowanych, ze szkoły kontrolnej — 77,7%. Należy również podkreślić, że w przedziale 21—25 zakreśleń, ze szkoły eksperymentalnej było 12,8% badanych, a ze szkoły kontrolnej tylko 7,4% niedostosowanych.

Ogółem średnia ostrych zakreśleń przypadających na jednego ucznia była zbliżona w obu szkołach (13,5 i 13,9).

Po trzech latach działalności profilaktyczno-resocjalizacyjnej dała się zaobserwować odczuwalna poprawa w zachowaniu się uczniów niedostosowanych. Potwierdziły to również badania Arkuszem D. H. Stotta.

Tabela 3

UCZNIOWIE ZAGROZENI, ZABURZENI I NIEDOSTOSOWANI¹⁷

Rok	Zagrożeni		Zaburzeni		Niedostosowani		Zakreśl. 1-4	
	1.	%	1.	%	1.	%	1.	%
1973	29	34,9	14	16,8	39	46,9	1	1,2
1975	20	28,9	11	15,9	24	34,7	14	20,2
1976	17	27,4	12	19,3	15	24,1	18	29,0

¹⁶ J. Konopnicki: Niedostosowanie społeczne. PWN, Warszawa 1971 r.

¹⁷ Procent obliczono w roku 1973 od 83 wychowanków objętych działalnością profilaktyczno-resocjalizacyjną, w 1975 od 69, a w 1976 od 62 uczniów.

Z przytoczonej tabeli 3 wynika, iż największy postęp w tzw. zasadniczej grupie badawczej (w której mieścili się obok niedostosowanych także uczniowie zaburzeni, tj. tacy, którzy uzyskali od 5 do 8 zakreśleń ostrych, oraz uczniowie zagrożeni, którzy jakkolwiek na początku badań nie byli niedostosowanymi ani zaburzonymi, a część z nich uzyskała zakreślenia w granicach zaledwie 1—4, jednak wykryte nieprawidłowości, głównie natury wychowawczej domu, mogły spowodować zejście ich na drogę niedostosowania) stwierdzono w podgrupie niedostosowanych. Jeżeli w roku 1973 niedostosowani stanowili 46,9% całej grupy objętej działalnością profilaktyczno-resocjalizacyjną, to w 1975 r. było ich już 34,7%, a w 1976 — tylko 24,1%. Część osób z tej grupy przesunęła się do grupy niższej, czyli do tzw. zaburzonych (stąd wzrost procentowy dzieci zaburzonych), a część osiągnęła najniższy wskaźnik zakreśleń (ujęto ich w rubryce „zakreślenia 1—4”).

Tabela 4
ŚREDNIE OSTRYCH ZAKREŚLEŃ UCZNIÓW NIEDOSTOSOWANYCH SPOŁECZNIE
W LATACH 1973—1976

Szkoła	Rok	1973	1975	1976
		średnia	średnia	średnia
Eksperymentalna		13,5	8,6	7,3
Kontrolna		13,9	—	18,4

Z tabeli 4 wynika, iż w przeciągu trzech lat trwania eksperymentu zdecydowany postęp w zakresie zmniejszenia się średniej wartości ostrych zakreśleń stwierdzono w szkole eksperymentalnej. Jeżeli w 1973 r. przypadało na jednego ucznia niedostosowanego 13,5 ostrych zakreśleń, to w 1975 r. było ich 8,6, a w 1976 — 7,3. W szkole kontrolnej stan wyjściowy uległ dalszemu pogorszeniu.

Jeżeli w 1973 średnia wartość ostrych zakreśleń wyniosła 13,9 (w 1975 nie przeprowadzono badań), to w 1976 r. wyniosła ona 18,4 zakreśleń. Dopełnieniem omawianego zagadnienia są zamieszczone dane w tabeli 5.

Tabela 5
WSKAŹNIKI POSTĘPU LUB REGRESU DZIAŁALNOŚCI RESOCJALIZACYJNEJ

Szkoła	Pogorszenie lub const. negat.		Poprawa lub const. pozyt.	
	l.	%	l.	%
	Eksperymentalna	19	30,6	43
Kontrolna	18	81,8	4	18,1

Po trzech latach trwania eksperymentu z ostatecznej grupy profilaktyczno-resocjalizacyjnej liczącej 62 osoby niestety, u 19 uczniów nie stwierdzono żadnej poprawy. Co więcej, u 12 osób wystąpiły objawy niedostosowania społecznego, których na początku badań nie było. Wynika stąd konieczność dalszej modernizacji metod i form działalności profilaktyczno-resocjalizacyjnej. Pocięający był jednak fakt, iż u 43 uczniów (co stanowi 69,4%) stwierdzono poprawę, która uwidoczniła się u części osób w całkowitej ich resocjalizacji, a u pozostałych — w przesunięciu ze stopnia niedostosowania do zaburzenia. Dane zamieszczone w 5 tabeli informują nas o kontrastowo odmiennej sytuacji, jaka miała miejsce w szkole kontrolnej.

Porównajmy teraz ostateczne wyniki uzyskane w szkole eksperymentalnej i kontrolnej.

Tabela 6

NIEDOSTOSOWANI SPOŁECZNIE W LATACH 1973—1976¹⁸

KLASY	1973 r.				1975 r.		1976			
	Sz. eksper.		Sz. kontr.		Sz. eksper.		Sz. eksper.		Sz. kontr.	
	l.	%	l.	%	l.	%	l.	%	l.	%
V—VIII	27	11,8	20	17,5	15	9,1	9	5,2	14	14
I—IV	12	4,3	7	6,3	9	4,5	6	4,4	8	8
Łącznie	39	8,3	27	12,0	24	6,5	15	4,9	22	11

Z zamieszczonych danych w tabeli 6 wynikają następujące wnioski:

1. Wskaźnik niedostosowania społecznego w szkole eksperymentalnej uległ znacznemu zmniejszeniu (z 8,3% w 1973 r. do 4,9% w 1976 r.), osiągając wskaźnik typowy dla środowiska wiejskiego.

2. Wskaźnik niedostosowania społecznego uczniów w szkole kontrolnej uległ tylko nieznacznemu zmniejszeniu (z 12% w 1973 roku do 11% w 1976 roku) będąc nadal typowym wskaźnikiem dla środowisk wielkomiejskich.

3. W szkole eksperymentalnej został zahamowany wzrost niedostosowania społecznego w klasach starszych (w 1973 roku wynosił on 11,8%, a w roku 1976 tylko 5,2%).

4. Utrzymał się w szkole eksperymentalnej na nie zmienionej pozycji wskaźnik niedostosowania w klasach młodszych (w 1973 roku wynosił 4,3%, a w 1976 — 4,4%).

5. Jeżeli w szkole kontrolnej zmniejszeniu uległ wskaźnik niedostosowania w klasach starszych (z 17,5% w 1973 r. do 14% w 1976 r.), to niestety w klasach młodszych stwierdzono wzrost tej choroby społecznej (z 6,3% w 1973 r. do 8% w 1976 r.).

Przeprowadzone badania wśród niedostosowanych Arkuszem Uspołecznienia Dziecka wg opracowania J. Konopnickiego potwierdziły dalszą skuteczność działalności resocjalizacyjnej.

Tabela 7

ŚREDNIA USPOŁECZNIEŃ DZIECI NIEDOSTOSOWANYCH

Szkola	Rok	
	1974	1976
Eksperymentalna	41,7	51,8
Kontrolna	40,0	40,6

Z tabeli 7 wynika jednoznacznie, iż postęp uspołecznienia dzieci i młodzieży niedostosowanej, aczkolwiek powolny, był jednak widoczny, bowiem jeżeli w 1974 r. na 100 możliwych do uzyskania punktów, obejmujących cechy typowe dla dzieci uspołecznionych, średnia na jednego niedostosowanego w szkole eksperymentalnej wyniosła 41,7%, to w 1976 wyniosła ona już 51,8%. Odmianą sytuację stwierdzono w szkole kontrolnej, gdzie postęp ten był minimalny (z 40 w 1974 roku do 40,6 w 1976 roku).

Tak więc, w wyniku zintegrowanej i skoordynowanej działalności opiekuńczo-wychowawczej, na przestrzeni 3 lat udało się nam m.in. wyraźnie zmniejszyć wskaźnik niedostosowania społecznego oraz zwiększyć stopień uspołecznienia dzieci i młodzieży.

¹⁸ W badaniach 1976 r. nie uwzględniono dzieci z kl. I i II.

WNIOSKI KOŃCOWE

W oparciu o przeprowadzone badania możemy sformułować następujące wnioski:

1. Istnieje pilna społeczna potrzeba tworzenia zintegrowanych modeli instytucji i grup wychowujących młode pokolenie.

2. Konieczne staje się wspólne opracowanie planów działania opiekuńczo-wychowawczego w środowisku lokalnym z podziałem na zadania cząstkowe dla poszczególnych grup.

3. Jako jednostkę koordynującą działalnością opiekuńczo-wychowawczą w środowisku lokalnym należy widzieć przede wszystkim szkołę.

4. Jednym ze sposobów zwalczania niedostosowania społecznego jest właściwa organizacja czasu wolnego dla dzieci i młodzieży.

5. Działalność profilaktyczno-resocjalizacyjną należy rozpoczynać możliwie jak najwcześniej, poczynając od klas najmłodszych.

6. Działalność profilaktyczno-resocjalizacyjna prowadzona w Szkole Nr 35 przyniosła oczekiwane efekty w postaci zmniejszenia się wskaźnika niedostosowania społecznego, głównie wśród uczniów klas starszych z 11,8% do 5,2% ogółu uczniów.

7. Zespół działań opiekuńczo-wychowawczych przyczynił się do wzrostu społecznego uczniów niedostosowanych społecznie, którzy na początku badań uzyskali średnią 41,7%, natomiast po dwu latach średnia ta wyniosła już 51,8.

DANUTA PACHULICZ-PAWLIKOWSKA, ZOFIA SROGA
GLIWICE

PRAKTYKA PEDAGOGICZNA I JEJ ZNACZENIE W PRZYGOTOWANIU NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW TECHNICZNYCH

WPROWADZENIE

Niezbędna w pracy nauczyciela gruntowna wiedza pedagogiczna i psychologiczna oraz umiejętności pedagogiczne gwarantujące właściwą realizację programu nauczania wyznaczają poważną rolę w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli praktykom pedagogicznym.

Zdaniem S. Szajka praktyka w procesie kształcenia spełnia trzy bardzo ważne funkcje¹:

- pogłębia zdobytą wiedzę teoretyczną i staje się źródłem poznania teorii;
- sprawdza prawdziwość i wartość wiedzy uzyskanej przez studentów podczas wykładów, ćwiczeń i seminariów;
- służy przekształcaniu rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej w oparciu o poznaną i zweryfikowaną empirycznie teorię.

Autor wymienia szereg szczegółowych zadań, jakie ma do spełnienia praktyka pedagogiczna.

W ujęciu A. Przeclawskiej funkcje praktyki pedagogicznej są następujące²:

¹ S. Szajek: Miejsce i znaczenie praktyk pedagogicznych w uniwersyteckim kształceniu nauczycieli. (W:) *Metodyka kształcenia nauczycieli*. Poznań 1974, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 163—164.

² A. Przeclawska: Rola praktyki w uniwersyteckim systemie kształcenia pedagogicznego. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1972, nr 4, s. 41.

- rozbudowanie informacji o rzeczywistości wychowawczej (funkcja informacyjna);
- konfrontacja i sprawdzenie w konkretnej rzeczywistości słuszności twierdzeń teoretycznych, z którymi student spotyka się w toku studiów (funkcja weryfikacyjna);
- przygotowanie studentów do wykonywania przyszłych czynności zawodowych, wyrobienie określonych postaw, nawyków i umiejętności ułatwiających pełnienie obowiązków na konkretnym stanowisku pracy.

M. Maciaszek podkreśla, że... „w nowoczesnym rozumieniu praktyka powinna być „próbny” budowaniem własnego warsztatu działalności zawodowej, pozwalającego na kształcenie zdolności modyfikacyjnych”³.

O znaczeniu praktyki w procesie kształcenia nauczycieli piszą również inni autorzy⁴.

Praktyki pedagogiczne są wprawdzie często przedmiotem rozważań w literaturze pedagogicznej, ale wciąż jeszcze nie są w pełni opracowane od strony naukowej i wywołują wiele kontrowersji. Tymczasem, by praktyki te spełniły swoje zadanie, muszą być należycie zorganizowane. Istnieje więc potrzeba przekazywania doświadczeń organizatorów wspomnianych praktyk na szerszym forum.

Artykuł niniejszy przedstawia właśnie problemy związane z organizacją i realizacją praktyki pedagogicznej dla słuchaczy Podyplomowego Studium Pedagogicznego w zakresie szkolnictwa zawodowego Politechniki Śląskiej w świetle wypowiedzi organizatorów i odbywających je studentów. Znaczenie wymiany tego typu doświadczeń wynika z dwóch powodów: po pierwsze — w związku z tym, że wspomniane wyżej publikacje dotyczą głównie praktyk realizowanych w systemie uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli (obejmują one dłuższy okres czasu i bardziej różnorodne formy), a po drugie — ze względu na fakt, że jest to jedyna i dość krótka (tygodniowa) praktyka w szkole w toku 4-semestralnego kształcenia pedagogicznego, co znacznie utrudnia pełną realizację zadań, jakie praktyka ta powinna spełniać.

ORGANIZACJA PRAKTYK

W programie Podyplomowego Studium Pedagogicznego w zakresie szkolnictwa zawodowego praktyka pedagogiczna figuruje jako jeden z podstawowych elementów kształcenia i przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy zawodowej. Celem jej jest nie tylko usystematyzowanie wiedzy przyswojonej w trakcie zajęć, ale również zdobycie doświadczeń pozwalających na przybliżenie problemów pedagogicznych słuchaczom Studium będącym z racji swego podstawowego wykształcenia inżynierami. Odgrywa ona bardzo ważną rolę w procesie pedagogicznego przygotowania absolwentów studiów technicznych, których kontakt ze szkołą w porównaniu ze studentami kierunków nauczycielskich jest znacznie uboższy.

Praktyka pedagogiczna związana z zakresem treści przedmiotów technicznych wyznaczonych kierunkiem studiów realizowana jest w toku czwartego semestru, tj. po wysłuchaniu cyklu wykładów z metodyki nauczania tych przedmiotów. Ma ona dwojaki charakter polegający z jednej strony na gromadzeniu doświadczeń niezbędnych do nauczania w/w przedmiotów, a z drugiej na weryfikowaniu twierdzeń przekazywanych w ramach teorii. Zgodnie z tendencją zawartą w treściach programów metodyk nauczania uwzględniających potrzeby specjalizacji zawodowej

³ M. Maciaszek: *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*. Warszawa 1965, PWN.

⁴ T. Nowacki: *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Warszawa 1973, PWN, s. 517.
S. Kaczmarek: *Kształcące i wychowawcze znaczenie ciągłej praktyki pedagogicznej*. (W:) *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego, Nauki Pedagogiczne i Psychologia*, IV, PWN 1960, s. 28.

w organizacji praktyk położono nacisk nie tylko na zdobywanie umiejętności metodycznych, ale i uzupełnianie wiedzy w kontekście problemów pedagogicznych i wychowawczych funkcjonujących w rzeczywistości szkolnej.

Praktykę odbywali studenci w wyznaczonych szkołach zawodowych typu średniego lub zasadniczego na terenie Gliwic, Zabrze i Chorzowa-Batorego. Były to technika górnicze, elektryczne, mechaniczne, łączności, chemiczne oraz zasadnicze szkoły górnicze i budowlane wytypowane przez władze oświatowe po wstępnych konsultacjach z dyrekcjami tych szkół i kierownictwem Studium Pedagogicznego, przy czym typując te szkoły brano pod uwagę zarówno względy formalne (typ szkoły, jej usytuowanie, odległość itp.), jak i dysponowanie kwalifikowaną kadrą nauczycieli przedmiotów technicznych, którzy mogliby roztoczyć fachową opiekę nad praktykantami.

Prawidłowy przebieg i realizację celów i zadań praktyki zabezpieczali pracownicy Studium, wykładowcy poszczególnych metodyk nauczania oraz nauczyciele i opiekunowie praktyk z ramienia dyrekcji szkół.

Wszystkie czynności wykonywane w toku praktyki rejestrowane były systematycznie w dzienniczkach praktyk zawierających następujące działy zagadnień: sprawozdania z hospitacji lekcji prowadzonych przez nauczycieli przedmiotów zawodowych, konspekty lekcji prowadzonych samodzielnie przez studentów oraz sprawozdania z udziału w innych formach życia szkoły (posiedzenia rad pedagogicznych, praca kół zainteresowań i organizacji szkolnych, pełnienie dyżurów podczas przerw itp.). Ostatnie dwie strony dzienniczka przeznaczone są na ocenę praktyki studentów dokonywaną przez dyrekcje szkół, nauczycieli sprawujących opiekę nad praktykantami oraz opiekuna z ramienia Studium. Jest również w dzienniczkach miejsce na zarejestrowanie uwag studentów o przebiegu praktyki z uwzględnieniem postulatów pod adresem Studium mających na celu ulepszenie sposobu realizacji praktyk.

CEL I METODA BADAŃ

Celem przeprowadzonych badań było wykazanie, czy w toku tygodniowej praktyki obowiązującej uczestników IV semestru Studium zostały zrealizowane funkcje, o których była mowa we wprowadzeniu, oraz cele stawiane przez organizatorów praktyki, a także, czy spełniła ona oczekiwania studentów i jakie przyniosła im korzyści.

Materiał stanowiący podstawę do wyciągania wniosków i formułowania spostrzeżeń i postulatów dotyczących optymalizacji procesu organizacji praktyk zebrano drogą:

- obserwacji przebiegu praktyk,
- wywiadów ze studentami i rozmów z nauczycielami, u których studenci prowadzili lekcje,
- wywiadów z wykładowcami metodyk nauczania przedmiotów zawodowych,
- analizy sprawozdań studentów z praktyki oraz uwag zawartych w dzienniczkach praktyk,
- analizy konspektów zamieszczonych w dzienniczkach praktyk.

Dane dotyczą 120 uczestników Studium z różnych wydziałów Politechniki Śląskiej odbywających praktykę pedagogiczną w latach 1972/73 i 1973/74, w tym 81 mężczyzn i 39 kobiet.

W trakcie analiz usiłowano uzyskać informacje, na ile praktyka przyczyniła się do kształtowania pedagogicznego myślenia studentów rozumianego jako szczególne nastawienie na problemy działalności wychowawczej, a także zorientować się w stopniu rozwoju tego nastawienia na modelowanie działalności uczniów w trakcie prowadzonych lekcji.

WYNIKI ANALIZ

PIERWSZE KONTAKTY ZE SZKOŁĄ

Dla ogromnej większości uczestników Studium Pedagogicznego praktyka w szkole była pierwszym zetknięciem się z jej problemami i z problemami klasy szkolnej. Tylko nieliczni spośród 120 praktykantów zatrudnieni byli w szkole w niepełnym wymiarze godzin, co jak stwierdzają studenci, nie sprzyjało zapoznaniu się z całokształtem życia szkoły. Dopiero praktyka pedagogiczna, podczas której studenci mieli okazję stanąć „po drugiej stronie katedry”, umożliwiła im zetknięcie się z życiem szkoły w szerokim zakresie, co z kolei pozwoliło im na gromadzenie doświadczeń niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej.

Biorąc pod uwagę fakt, że pierwsze kontakty ze szkołą rzutują poważnie na stosunek kandydatów do przyszłej pracy zawodowej, organizatorzy praktyki dokładali wszelkich starań, by kontakty te były ze wszech miar pozytywne, by miłe przeżycia powstające w następstwie wykonywania po raz pierwszy wielu czynności związanych z pracą nauczyciela wpływały na identyfikację kandydatów z tym zawodem.

Z licznych wypowiedzi praktykantów wynika, że do swojej „pierwszej pracy” w charakterze nauczyciela przystępowali oni z dużą dozą tremy i uczuciem lęku, które powodowała obawa, czy podołają oni spoczywającym na nich obowiązkom. Czasem tracili nawet praktykanci wiarę we własne siły, w swoje wiadomości z zakresu przedmiotów specjalistycznych, a przede wszystkim w wiadomości z pedagogiki, dydaktyki i metodyki. Nie wiedzieli bowiem, jak przyjmie ich młodzież, jak ustosunkuje się do nich grono nauczycielskie, jak mają postępować by uzyskać jak najlepsze efekty w swojej pracy. Z relacji większości studentów wynika, że dyrekcje, nauczyciele i młodzież ustosunkowali się do nich przyjaźnie. Poza nielicznymi przypadkami niewłaściwej postawy młodzieży szkół doksztalających, wszyscy praktykanci podkreślają w swoich wypowiedziach życzliwe przyjęcie ze strony nauczycieli i duże zainteresowanie młodzieży prowadzonymi przez nich lekcjami, zwłaszcza jeśli udało się praktykantom znaleźć jakieś oryginalne rozwiązanie danego problemu i przekazać je uczniom w sposób interesujący. Stąd często mówią praktykanci o szerokich zainteresowaniach młodzieży szkół zawodowych, o pewnych ich zdolnościach i aktywności na lekcjach.

Mówiąc o dyscyplinie na lekcjach praktykanci wskazują, że nie bez wpływu na zachowanie się uczniów pozostawała obecność w klasie nauczyciela danego przedmiotu. Ponieważ obecność ta jest niezbędna z punktu widzenia konieczności oceny pracy praktykantów i wskazywania właściwego sposobu ich postępowania, a studenci wyrażają życzenie, by do zdobytych doświadczeń dołączyć również te, które wynikają z samodzielnego (bez udziału nauczyciela) przeprowadzenia lekcji, w programie praktyk należałoby uwzględnić taką możliwość. Pozwoli to praktykantom w sposób bardziej pełny sprawdzić siebie w roli nauczyciela.

Nauczyciele-nowicjusze podkreślają również, że dla stawianych przez nich pierwszych kroków w tym zawodzie olbrzymie znaczenie miało podejście nauczycieli, którzy zawsze oceniali przeprowadzone przez nich lekcje pozytywnie, umiejętnie wskazując wszystkie braki i niedociągnięcia oraz zainteresowanie uczniów i ich radość z umiejętnego rozwiązania danego problemu.

Serdeczny i życzliwy stosunek doświadczonych nauczycieli do pracy kandydatów cechujący się chęcią niesienia pomocy w przewycięzaniu trudności odgrywał istotną rolę w wytworzeniu się pozytywnego stosunku do pracy nauczycielskiej, podobnie jak przeprowadzone w udany sposób zajęcia. Uznanie doświadczonych nauczycieli obudziło w nich wiarę we własne siły, a zetknięcie się z nauczycielami

o wysokiej kulturze umysłowej i moralnej podniosło w oczach praktykantów pozycję nauczyciela i obudziło chęć prowadzenia w taki sposób pracy wychowawczej, by w przyszłości być zaliczonym do grupy przodujących nauczycieli.

Oprócz spraw dydaktycznych bardzo ważne z punktu widzenia zadań praktyki było stawianie pod kierunkiem nauczycieli pierwszych kroków w poczynaniach pedagogicznych. Przebywając wśród młodzieży zetknęli się praktykanci z różnorodnymi problemami wychowawczymi, w stosunku do których zmuszeni byli niejednokrotnie podejmować samodzielnie decyzje. Rozmowy z nauczycielami i analiza opisu zjawisk wychowawczych wskazują, że w wielu przypadkach kandydaci niechętnie i niepewnie podejmowali te decyzje, a przede wszystkim mieli pewne trudności z nawiązaniem kontaktu z młodzieżą (w sprawach wychowawczych) oraz z nazywaniem zjawisk wychowawczych i ich oceną. W dziennikach praktyk tylko nieliczne uwagi dotyczą tych zjawisk, mimo że w życiu codziennym szkoły spotykane były często. Tylko w kilku przypadkach znajdujemy opisy konkretnych zdarzeń wychowawczych i prawidłową ich ocenę. Ten stan rzeczy wskazuje na konieczność zwrócenia większej uwagi w toku kształcenia pedagogicznego na problematykę wychowawczą, umiejętność jej analizy i oceny oraz formułowania na tej podstawie określonych prawidłowości pedagogicznych. Mimo że udostępnienie studentom całego wachlarza problemów, którymi żyje współczesna szkoła, było jednym z podstawowych założeń i zabiegów organizacyjnych (chodziło bowiem o to, by praktykanci zapoznali się z wszystkimi odcinkami pracy szkoły), pierwszy kontakt ze szkołą nie dał studentom — jak wynika z analizy materiału — pełnego obrazu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Duży nacisk położono na sprawy dydaktyki zaniebując inne formy pracy szkoły, jak: udział studentów w posiedzeniach rad pedagogicznych, w zajęciach kół zainteresowań, zapoznanie się z dokumentacją pracy nauczycieli i szkoły itp., w związku z czym praktykanci nie wyrobili sobie poglądu na całokształt pracy nauczyciela szkoły zawodowej. W dużym stopniu wpłynął na to krótki okres trwania praktyki oraz odbywanie jej równoległe z zajęciami w uczelni, co znacznie ograniczało czas udziału praktykantów w tych formach pracy szkoły.

ANALIZA KONSPEKTÓW

Do podstawowych obowiązków praktykantów należało hospitowanie i prowadzenie lekcji z przedmiotów odpowiadających reprezentowanym przez nich specjalnościom. Z analizy danych zawartych w dziennikach praktyk wynika, że studenci w ogromnej większości hospitowali i prowadzili głównie lekcje typu teoretycznego. Ilustruje to zestawienie¹:

Typy lekcji	Hospitacje			Lekcje próbne		
	M	K	Razem	M	K	Razem
teoretyczne	212	96	308	230	99	329
praktyczne	31	21	52	13	18	31
Ogółem	243	117	360	243	117	360

Wynika z tego, że kobiety częściej hospitowały i prowadziły lekcje praktyczne, a ponadto, że w przypadku lekcji prowadzonych samodzielnie, które będziemy nazywać lekcjami próbnymi, ilość zajęć typu praktycznego maleje (głównie w odniesieniu do mężczyzn) w stosunku do hospitowanych lekcji praktycznych. Prze-

¹ Analizując typy lekcji wzięto pod uwagę 3 hospitacje i 3 lekcje próbne przeprowadzone przez każdego praktykanta.

waga w obu przypadkach lekcji teoretycznych wynika z dwóch powodów: po pierwsze — nauczyciele uważają, że na lekcji teoretycznej można pokazać siebie w lepszym świetle (bardziej sprawna organizacja lekcji, większa dyscyplina w klasie itp.), a po drugie — studenci są przekonani, że łatwiejsze do prowadzenia są lekcje typu teoretycznego, chociaż zdają sobie równocześnie sprawę, że prowadzenie zajęć praktycznych pozwala lepiej „sprawdzić siebie” w roli nauczyciela.

Istnieją też czynniki natury obiektywnej, które zdaniem uczestników znacznie utrudniają realizację lekcji typu praktycznego. Przygotowanie do tego typu zajęć jest bardziej pracochłonne, a nakład pracy znacznie większy, co przy odbywanych równocześnie studiach oraz konieczności uwzględnienia harmonogramu zajęć w uczelni i warunków pracy szkoły stanowi czynnik ograniczający częstsze realizowanie tego typu lekcji.

W związku ze znaczną przewagą prowadzonych przez praktykantów lekcji teoretycznych wśród metod przez nich stosowanych dominują metody słowno-poglądowe, tzn. elementy wykładu lub pogadanki połączone z pokazem lub demonstracją. Wykazuje to zestawienie:

Metody	Mężczyźni	Kobiety	Razem
— oparte na słowie	62	43	105
— słowno-poglądowe	169	56	224
— oparte na działalności praktycznej	12	19	31
Ogółem:	243	117	360

Stosunkowo często (częściej kobiety niż mężczyźni) stosowali praktykanci metody nauczania oparte wyłącznie na słowie, głównie elementy wykładu połączone z opisem lub dyskusją. Nawet prowadząc zajęcia typu praktycznego zbyt często odwoływali się oni do rozwiązywania mało skomplikowanych zadań lub ćwiczeń tłumacząc to faktem, że są to ich „pierwsze kroki” w dziedzinie przekazywania wiedzy innym oraz zbyt dużą liczbą uczniów w klasie.

Szczegółowa analiza wszystkich konspektów wskazała na pewne trudności, z jakimi borykali się studenci, zarówno jeśli chodzi o przygotowanie konspektów, jak i prowadzenie lekcji.

Trudności w przygotowywaniu konspektów wiązały się przede wszystkim:

- ze stosowaniem prawidłowego nazewnictwa w odniesieniu do podstawowych zjawisk dydaktycznych,
- z określeniem celów lekcji (zwłaszcza celu wychowawczego) oraz metod i zasad nauczania,
- z doбором odpowiedniego zakresu treści w ramach danego tematu, tzn. odróżnieniem treści najbardziej istotnych, które uczniowie powinni przyswoić, od drugorzędnych. Wynikało to z chęci przekazania uczniom jak największego zakresu danych treści,
- z odpowiednim rozmieszczeniem w czasie poszczególnych części lekcji.

Dalsza analiza posiadanego materiału wykazała jednak, że są to trudności przejściowe, które w toku praktyki i zdobywania doświadczenia pedagogicznego zanikają.

Druga grupa wymienionych trudności sprawiała studentom znacznie więcej kłopotu, zwłaszcza w początkowym okresie praktyki. Trudności te polegały głównie na braku umiejętności w zakresie:

- przezwyciężania tremy, która jak wynika z relacji studentów, nie była czynnikiem sprzyjającym właściwej ich postawie podczas lekcji,
- nawiązywania kontaktu z zespołem klasowym, ustawicznego utrzymywania napięcia uwagi uczniów oraz indywidualnego ich traktowania i pobudzania do aktywności,
- logicznego przechodzenia do poszczególnych części lekcji przy zachowaniu ciągłości rozumowania uczniów,
- odpowiednio jasnego i przystępnego przekazywania uczniom nowego materiału przy zastosowaniu nowoczesnych środków nauczania, z czym niekiedy praktykanci kończący już studia techniczne mieli znaczne trudności.

Analizując dzienniczki praktyk i wypowiedzi studentów zastanawia fakt, że nawet w szkołach dobrze wyposażonych w pomoce naukowe przy realizacji tematów dających duże możliwości stosowania nowoczesnych środków nauczania, środki te stosowane były sporadycznie. Można przypuszczać, że spowodowane jest to niechęcią nauczycieli z uwagi na większy nakład pracy przy udostępnianiu tych pomocy praktykantom i opracowywaniu lekcji z ich zastosowaniem lub brakiem doświadczenia w stosowaniu tych środków. Z relacji studentów i obserwatorów praktyk wynika, że ten ostatni czynnik odegrał najmniej rolę, bowiem studenci w ramach przedmiotu „techniczne środki nauczania” przeszli przez instruktaż dotyczący możliwości i sposobów wykorzystania niektórych urządzeń i środków technicznych. Mimo więc przygotowania w tym zakresie realizacja tematyki lekcyjnej przy zastosowaniu tych środków w konkretnej sytuacji szkolnej była znikoma. Przyczyn tego zjawiska należy więc szukać raczej w pewnym tradycyjnym podejściu nauczycieli, ich konserwatywnej postawie itp.

Trudności, z jakimi borykali się studenci odbywający praktykę, sugerują położenie większego nacisku na te zagadnienia w toku wykładów i ćwiczeń z poszczególnych przedmiotów.

UWAGI NAUCZYCIELI O PRACY STUDENTÓW

Przy ocenie praktyki opierano się również na wypowiedziach i opiniach, jakie o pracy studentów-praktykantów wyrażali nauczyciele, metodycy, opiekunowie praktyk i dyrekcje szkół. Uwagi te dotyczą głównie takich problemów, jak:

- przygotowanie merytoryczne do pracy praktykantów w charakterze nauczyciela,
- sposób prowadzenia lekcji,
- postawa studentów.

Odnośnie przygotowania praktykantów do pracy nauczycielskiej opinie są bardzo jednostronne i bardzo ogólne. Wszyscy nauczyciele podkreślają zarówno duży zasób wiedzy teoretycznej, jak i dobre przygotowanie metodyczne praktykantów.

Informacje odnośnie sposobu prowadzenia lekcji są bardziej urozmaicone i bardziej szczegółowe. Nauczyciele podkreślają przede wszystkim dobre przygotowanie praktykantów do prowadzenia każdej lekcji oraz staranne i bardzo szczegółowe opracowywanie konspektów. Większość nauczycieli, pod opieką których prowadzili praktykanci pierwsze lekcje, podkreśla, że tok tych lekcji był prawidłowy, przeprowadzenie zgodne z zasadami dydaktyki i metodyki, cele lekcji osiągnięte.

Z informacji nauczycieli zamieszczonych w dziennikach praktyk oraz z obserwacji pracowników Studium wynika, że sposób przekazywania wiedzy uczniom przez praktykantów był bardzo przystępny, lekcje w większości przypadków były urozmaicone, prowadzone żywo i ciekawie, przy wykorzystaniu dostępnych pomocy naukowych. Wielu nauczycieli podkreśla, że praktykanci starali się zaktywizować wszystkich uczniów, umiejętnie nawiązywali do posiadanych już przez nich wiadomości, niektórzy przywiązywali szczególną uwagę do pracy samodzielnej ucznia.

Godny podkreślenia wydaje się również fakt, że na ogół praktykanci prowadzili lekcje spokojnie, bez większego zdenerwowania, umiejętnie panując nad zespołem uczniowskim.

W uwagach nauczycieli można znaleźć również informacje odnośnie postawy studentów odbywających praktykę. Niejednokrotnie podkreślają oni, że praktykanci posiadają szereg cech i predyspozycji szczególnie pożądaných z punktu widzenia pracy nauczyciela. Do tych właściwości zaliczają nauczyciele: zamiłowanie do pracy pedagogicznej, takt pedagogiczny, doskonałe podejście do młodzieży, posługiwanie się pięknym językiem itp.

Wywiady przeprowadzone z metodykami prowadzącymi zajęcia w grupach specjalizacyjnych dostarczyły cennych danych dotyczących:

- oceny pracy praktykantów z punktu widzenia ich metodycznego przygotowania,
- warunków pracy szkół, w których odbywały się praktyki,
- sugestii mających na celu dokonanie pewnych modyfikacji w zakresie organizacji praktyki i jej przebiegu.

Na ogół metodycy pozytywnie oceniają poziom przygotowania i przeprowadzenia lekcji przez praktykantów. Podkreślają oni wydatnie, że warunki pracy szkół, ich zaplecze, wyposażenie w pomoce naukowe, a przede wszystkim kwalifikowana kadra nauczycieli stanowią podstawowe czynniki efektywnej pracy studentów i zapewniają im osiągnięcie jak największych korzyści. Problem kadry nauczycielskiej odpowiednio przygotowanej do pełnienia opieki nad praktykantami i przekazywania im doświadczeń pedagogicznych jest niezmiernie ważny ze względu na fakt, że uczestnicy Studium to głównie dyplomanci, a w wielu przypadkach osoby już po ukończeniu studiów.

Sugestie modyfikacyjne metodyków dotyczą przede wszystkim problemów organizacyjnych, m.in. terminów praktyk, które ich zdaniem powinny być bardziej elastyczne, a więc uwzględniające sytuacje szkoły i możliwości praktykantów.

STUDENCI O PRZEBIEGU PRAKTYKI

Bardzo bogate informacje odnośnie warunków pracy poszczególnych szkół, opieki nauczycieli, pod kierunkiem których odbywali studenci praktykę, oraz samego procesu dydaktycznego zawierają uwagi studentów zamieszczone w dzienniczkach praktyk oraz ich bezpośrednie relacje.

Opinie o warunkach pracy szkół są krańcowo różne w zależności od tego, w których szkołach odbywali studenci praktykę. Większość z nich ocenia te warunki bardzo pozytywnie, podkreślając dobry stan budynków szkolnych, dobre wyposażenie w pomoce naukowe, wysoki poziom nauczania, aktywnie działające koła zainteresowań, obszerność tematyki rad pedagogicznych itp.

Są jednak i tacy, którzy wskazują na trudne warunki lokalowe szkoły, braki w wyposażeniu w podstawowe pomoce naukowe, brak kół zainteresowań zwłaszcza o charakterze technicznym itp. Studenci doceniają znaczenie właściwej atmosfery panującej wśród nauczycieli danej szkoły dla prawidłowego przebiegu pracy w tej szkole.

Z wypowiedzi praktykantów wynika, że nauczyciele, pod opiekę których zostali oni przekazani przez dyrekcje szkół, otaczali ich serdeczną opieką, udzielali wszechstronnej pomocy w przygotowywaniu i prowadzeniu lekcji. Chętnie też dyskutowali z praktykantami na różne tematy nie szczędząc cennych rad i wskazówek, które skrupulatnie gromadzili studenci do wykorzystania w przyszłej pracy.

Wypowiedzi studentów wykazują również, że praktyka w szkole pozwoliła im inaczej spojrzeć na pracę nauczyciela i znacznie wzbogaciła ich wyobrażenia o tej pracy. Świadczą o tym pewne uwagi dotyczące organizacji procesu dydaktycznego.

Przed wszystkim podkreślają praktykanci, że każde przygotowanie się do lekcji wymaga dużego wysiłku, a sama praca nie przyniesie pożądanego efektu bez osobistego zaangażowania. W opinii praktykantów szczególnie trudna jest praca w szkołach doksztalających i wieczorowych ze względu na fakt, że uczy się w nich głównie młodzież, która nie zawsze wykazuje odpowiedni stosunek do nauki. Niektórzy z praktykantów wskazują, że prowadzenie lekcji wymaga przede wszystkim umiejętności nawiązywania kontaktu z uczniami oraz dostosowywania języka do ich poziomu, że stosowane na lekcjach środki audiowizualne nie tylko urozmaicają zajęcia, ale bardzo aktywizują uczniów i ułatwiają im zdobywanie wiedzy. Problem zainteresowania uczniów przekazywaną wiedzą poruszają niemal wszyscy praktykanci zdając sobie sprawę, że właśnie to zainteresowanie rzutuje w ogromnym stopniu na wyniki nauczania.

KORZYŚCI WYNIESIONE Z PRAKTYKI

Odpowiedź na pytanie, na ile praktyka spełniła swoje zadanie i jakie korzyści przyniosła studentom, wydaje się w tym względzie szczególnie istotna.

Wszyscy studenci, którzy odbyli praktykę, uważają, że jest ona nieodzownym składnikiem procesu kształcenia nauczycieli i zgodnie stwierdzają, że przyniosła im ona wielorakie korzyści:

— pozwoliła skonfrontować z praktyką zdobyte w trakcie zajęć wiadomości teoretyczne z zakresu pedagogiki, psychologii, dydaktyki, metodyki itp. oraz docenić znaczenie wiedzy teoretycznej dla pracy nauczyciela,

— umożliwiła bezpośrednio zetknięcie się z różnymi problemami szkolnymi, które często po raz pierwszy zmuszeni byli samodzielnie lub przy pomocy nauczycieli rozwiązywać, a ponadto dała właściwy obraz pracy nauczyciela i szkoły,

— samodzielnie przeprowadzone lekcje umożliwiły im ocenę własnych sił w pracy nauczycielskiej i przekonały ich, że praca ta jest ciekawa, ale wymaga szeregu umiejętności. Ponadto — zdaniem praktykantów — właśnie samodzielnie prowadzone lekcje kształcą poczucie odpowiedzialności za wyniki pracy z uczniami oraz odpowiedni stosunek do pracy nauczyciela, a także pozwalają wyzbyć się tremy, która niejednokrotnie wywierała ujemny wpływ na pracę praktykantów stawiających pierwsze kroki w zawodzie nauczycielskim. Tymczasem udane pierwsze lekcje — co dobitnie podkreślają studenci — zachęcają do dalszej pracy nad sobą, do uzupełniania i pogłębiania swej wiedzy,

— nieocenione korzyści wynieśli praktykanci z dyskusji z nauczycielami i kolegami, których przedmiotem była nie tylko ocena przeprowadzonych lekcji, ale również szereg problemów wynikających z życia szkoły i pracy nauczyciela. Te właśnie dyskusje pozwoliły praktykantom zgromadzić szereg uwag niezbędnych w przyszłej pracy nauczycielskiej.

UWAGI KOŃCOWE

Reasumując dotychczasowe rozważania podkreślić należy olbrzymią rolę praktyki pedagogicznej w procesie kształcenia nauczycieli dla szkół zawodowych w ramach Studium Pedagogicznego głównie ze względu na fakt, że słuchacze tego Studium są studentami uczelni technicznej, a ich kontakt ze szkołą w trakcie przygotowywania się do pracy nauczycielskiej obejmuje:

- zwiedzanie szkół i warsztatów szkolnych,
- hospitacje kilku lekcji w ramach zajęć z metodyki nauczania,
- praktykę ciągłą w szkole, która musi być tak zorganizowana, by w stosunko-

wo krótkim czasie studenci możliwie dokładnie poznali różnorodną działalność szkoły.

Wyniki dokonanych analiz wskazują, że aby przyniosła ona maksymalne efekty, baczna uwaga należy zwrócić na:

— staranny dobór szkół, w których odbywają się praktyki, oraz przydzielenie praktykantów pod opiekę najbardziej doświadczonych nauczycieli,

— szczegółowe opracowanie instrukcji, planów i harmonogramów praktyk, zapoznanie z nimi studentów oraz osób odpowiedzialnych za ich realizację,

— dokładne omawianie przez nauczycieli i metodyków konspektu każdej lekcji prowadzonej przez studentów oraz kontrolę prawidłowego dokonywania zapisów w tych konspektach,

— organizowanie konferencji pohospitacyjnych mających na celu analizę prowadzonych przez studentów lekcji ze wskazaniem niedociągnięć występujących w tym zakresie,

— umożliwienie studentom przeprowadzenia chociaż jednej lekcji bez hospitowania jej przez nauczycieli, by mieli oni możliwość przekonania się, czy potrafią samodzielnie panować nad zespołem klasowym,

— staranne przygotowanie studentów do rozpoczęcia praktyki w trakcie zajęć na Studium, a przede wszystkim na zajęciach z metodyki nauczania danego przedmiotu,

— częstsze niż dotychczas opieranie się w toku kształcenia pedagogicznego na samodzielności studentów decydującej w znacznej mierze o efektach pracy przyszłego nauczyciela, który preferował będzie metody oparte na samodzielności i aktywności ucznia,

— prowadzenie w większej mierze lekcji typu praktycznego i zajęć warsztatowych. Zastanawia bowiem fakt, że studenci i nauczyciele raczej unikają tego typu zajęć, a właśnie umiejętność ich prowadzenia jest dla przedmiotów zawodowych niezwykle ważna.

Z punktu widzenia osiągnięcia maksymalnych efektów tego typu praktyki niezbędne wydaje się wyznaczenie pewnych warunkujących je czynników, co pociąga za sobą konieczność prowadzenia dalszych badań w tym zakresie.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

JÓZEF KOZIELECKI: O GODNOŚCI CZŁOWIEKA

Czytelnik. Warszawa 1977, ss. 72

Autor wymienionej rozprawy jest wybitnym przedstawicielem młodego pokolenia psychologów, którego prace naukowe charakteryzują się wysokim stopniem matematyzacji. Zdumiewa więc jego ostatnio ogłoszona książeczka, wkraczająca na teren pedagogiki i poruszająca najbardziej podstawowe zagadnienia potrzeb wychowawczych współczesnej cywilizacji. Można ją uważać za głos w dyskusji, jaka od kilku lat toczy się między tzw. „technokratami” a czującymi się nie uznawanymi „humanistami”, a równocześnie jako ustosunkowanie się do przeżywanego przez ludzkość lęku, by rozwój współczesny nie obrócił się przeciwko człowiekowi. Skutkiem toczącej się dyskusji są coraz powszechniejsze działania w kierunku ochrony środowiska naturalnego, idzie jednak o dalszy etap tych działań — o ochronę osobowości ludzkiej. W tym przedmiocie wypowiada się właśnie autor.

Sprawy to w dzisiejszym świecie bardzo kontrowersyjne. Szerzą się — głównie na Zachodzie — teorie o fatalistycznym wpływie środowiska społecznego na człowieka obok teorii marksistowskiej, nie negującej wprawdzie roli czynnika społecznego na rozwój człowieka, jednak podkreślającej znaczenie własnej aktywności człowieka na rozwój samego siebie. Z jednej strony rozwijają się: teoria neobehawioryzmu, obniżająca znaczenie osobowości i opracowująca techniki manipulowania ludźmi oraz teorie psychoanalityczne patrzące na człowieka jako na istotę słabą, zmierzające więc do klinicyzacji życia, z drugiej strony uznaje się człowieka jako samodzielny podmiot posiadający własny system wartości i ideałów oraz głosi się konieczność permanentnego kształtowania jego osobowości.

Autor wypowiada się przeciwko fatalistycznym teoriom środowiskowym i przeciw teoriom manipulowania i sterowania człowiekiem. Uznaje konieczność kształtowania osobowości, a za jej najważniejszy składnik moralny uważa poczucie własnej godności. Godne zachowanie jest przejawem silnej i zdrowej osobowości, wymaga silnej motywacji, kompetencji i odporności na stresy. Osiągnąć godność można tylko w działaniu, tworząc nowe wartości. Efekty aktywności człowieka zależą od umiejętności łączenia tego, co wartościowe, z tym, co możliwe. Strategia permanentnego kształcenia to nie tylko „być sobą”, ale przede wszystkim „stawać się sobą” lub „przekraczać siebie”. Ważna jest więc umiejętność stawiania sobie celów użytecznych i realistycznych.

Trudno w krótkiej notatce recenzyjnej odtworzyć bogatą treść rozprawy Kozieleckiego. Jest ona napisana zwięźle, ale interesująco. Każde zdanie jest wypowiedzią głębokiej myśli i zasługuje na przemyślenie i wyciągnięcie konkretnych wniosków dla wychowania. Autor podkreśla mocno znaczenie szkoły jako instytucji wyposażającej młodzież nie tylko w wiedzę, ale i w wartości. Jego zdaniem współczesna szkoła zbyt jednostronnie kładzie nacisk głównie na rozwijanie takich wartości instrumentalnych, jak umiejętności i zdolności poznawcze. Nie nadają się jednak za nimi wartości moralne i społeczne, takie jak solidarność, poświęcenie, odpowiedzialność, poczucie obowiązku, poszanowanie wolności i godności człowieka. Lepiej umiemy kształtować rozum aniżeli emocje. Zbyt rzadko mówimy o współczesnych normach moralnych. Metody wychowania moralnego są anachroniczne, werbalne i oderwane od współczesnych sytuacji społecznych. Konieczne jest wychowanie przez aktywne uczestnictwo, uwzględniające raczej współpracę niż współzawodnictwo, ludzie potwierdzają przecież swoją moralną wartość w działaniu.

Ta mądra książeczka zasługuje na szerokie rozpowszechnienie i podjęcie dyskusji w zespołach wychowawców. Jeśli się tak stanie, konieczne będzie w krótkim czasie jej powtórne wydanie.

L. Bandura

ZDZISŁAW ZACHA: KIEROWANIE WYBOREM DALSZEGO KSZTAŁCENIA MŁODZIEŻY SZKÓŁ PODSTAWOWYCH.

Warszawa — Poznań 1977, PWN, ss. 125

Powszechność kształcenia w szkołach różnego stopnia ma istotne znaczenie dla rozwoju każdego społeczeństwa. Upowszechnianie szkolnictwa średniego stwarza każdemu absolwentowi coraz większe możliwości podjęcia nauki w szkołach ponadpodstawowych. W rzeczywistości jednak nie wszyscy kształcą się dalej. Występują także różnice szans oświatowych młodzieży podejmującej kształcenie w różnych typach szkół. W dalszym ciągu istnieją znaczne dysproporcje między warunkami kształcenia młodzieży z różnych środowisk, co sygnalizowane jest między innymi w badaniach J. Konopnickiego, S. Kowalskiego, Z. Kwiecińskiego, J. Niemca, J. Szczepańskiego i M. Szymańskiego. Selekcja uczniów jest procesem długotrwałym i złożonym, na który składa się wiele czynników.

Zdzisław Zacha, autor recenzowanej pracy, przyjmuje definicję selekcji szkolnej za J. Szczepańskim. Według tej definicji selekcja szkolna to „ogół procesów wywołanych przez różne siły społeczne w klasach i warstwach społecznych, w państwie, środowiskach lokalnych, rodzinach i szkołach, które tworzą bariery lub stwarzają warunki pozytywne dla otwarcia jednostkom drogi do wyższego kształcenia” (s. 10). Procesy tworzące bariery dla jednych, a warunki korzystne dla innych działają także w trakcie nauki szkolnej. Kierowanie więc procesami selekcyjnymi w toku kształcenia podstawowego i ponadpodstawowego jest ważnym zagadnieniem polityki oświatowej.

Praca Z. Zachy stanowi interesującą pozycję w literaturze dotyczącej szkolnych procesów selekcyjnych. Problematyka recenzowanej książki dotyczy, jak autor określa, „prób eksperymentalnego kierowania selekcjami szkolnymi, zmierzających do prawidłowego, to jest zgodnego z dotychczasowymi sukcesami szkolnymi, rozszewu absolwentów szkół podstawowych w różnych typach szkół ponadpodstawowych”. Badania zostały przeprowadzone w latach 1970—1973 na terenie Szczecina i objęły uczniów jednego liceum i czternastu szkół podstawowych. Stosowanymi technikami zbierania materiału były: badania ankietowe młodzieży i jej rodziców, badania dokumentacji szkolnej, wywiady z przedstawicielami władz szkolnych, dyrektorami, wychowawcami klas VIII. Autor wykorzystał również doświadczenia i wnioski z obserwacji uczestniczącej.

Wyniki badań zostały omówione w sześciu rozdziałach. W rozdziale I autor przedstawia metodologię badań: problemy badawcze, techniki zbierania materiału oraz organizację i przebieg badań. Głównym problemem pracy jest pytanie „(...) jak kierowanie selekcjami szkolnymi u progu przejścia ze szkół podstawowych do dalszego kształcenia wpływa na prawidłowy i zgodny z sukcesami szkolnymi rozszew absolwentów szkół podstawowych oraz na rekrutację do liceum młodzieży uzdolnionej i pokierowanie rozwojem tych uzdolnień?” (s. 16). Zmienną niezależną stanowi — struktura społeczno-przestrzenna badanego środowiska; zmienna pośrednicząca — to m.in. wszystkie formy oddziaływania środków masowego przekazu; zmienną zależną jest struktura młodzieży przechodzącej ze szkół podstawowych do różnego typu szkół ponadpodstawowych jako wynik kierowania selekcjami szkolnymi.

W rozdziale II, poświęconym ekologiczno-stratyfikacyjnym źródlicowaniom bada-

nej młodzieży, autor przedstawia stratyfikację oraz ogólną charakterystykę struktury społecznej badanej młodzieży. Pojęcie stratyfikacji przyjmuje za S. Ossowskim, biorąc pod uwagę wykształcenie oraz zajmowane stanowisko. Jednocześnie przyjmuje podział badanych według kryteriów GUS, dochodząc w podsumowaniu wyników do wniosku, że „(...) korzystniejsza jest stratyfikacja według grup zawodowych, ponieważ wynika z poprzedniej zawierając jej elementy, a jednocześnie przejrzysiej, dokładniej dokonuje podziału warstwowego badanej młodzieży” (s. 49). Jest to, jak sądzę, pogląd dyskusyjny, bowiem w rzeczywistości klasyfikacja według wykształcenia jest dokładniejsza, bardziej jednoznaczna i przejrzysta. Rozdział II kończy się charakterystyką ekologiczną objętych badaniami dzielnic Szczecina.

W rozdziale III omówiono wpływ czynników ekologiczno-stratyfikacyjnych na opinie młodzieży i jej rodziców o karierach szkolnych i zawodowych. Z. Zacha ocenia wybrane przez badaną młodzież zawody i stanowiska według kryterium poważania społecznego i korzyści materialnych. Autor nawiązuje do badań A. Sarapaty i B. Sadaja. Przedstawia planowany wybór zawodu i szkoły ponadpodstawowej, motywy tego wyboru, analizuje również ostateczną decyzję i jej uzasadnienie. W sumie stanowi to interesującą część pracy, ukazano ciągłe zmiany wyboru zawodu i wyjaśniono, na czym one polegają. Autor przedstawia też ocenę wyboru szkoły ponadpodstawowej przez rodziców badanych uczniów. We wnioskach stwierdza, że: „1) istnieją różnice między badaną młodzieżą w planach wyboru szkoły ponadpodstawowej wśród młodzieży z poszczególnych warstw społecznych; 2) badania ankietowe wykazują zbieżność aspiracji rodziców dotyczących karier szkolnych dla swych dzieci z aspiracjami badanej młodzieży; 3) różnice w aspiracjach szkolnych występujące w środowisku szczecińskim są potwierdzeniem badań w innych regionach kraju” (s. 66).

Rozdział IV poświęcony jest formom i efektom oddziaływań pedagogicznych na zgodne z sukcesami szkolnymi kształtowanie się planów życiowych młodzieży, analizuje więc zmienną pośredniczącą występującą w pracy.

Pośród różnych form oddziaływań wpływających na kształtowanie aspiracji młodzieży autor przedstawił: oddziaływanie badanego liceum na młodzież szkół rejonowych, wytyczne władz oświatowych dotyczące pracy preorientacyjnej oraz oddziaływanie poradni społeczno-zawodowej. Omawiane formy działalności dały młodzieży stosunkowo dobre rozpoznanie swych możliwości, stwarzając warunki do prawidłowego wyboru szkoły ponadpodstawowej. Wpływ kierowania selekcjami na wybór szkół ponadpodstawowych przez absolwentów szkół rejonowych jest tematem rozdziału V. Autor analizuje tu wybór szkół ponadpodstawowych przez młodzież badaną w latach 1971—73. Z danych statystycznych wynika, że przy wyborze szkoły powstają różnice nie tylko uwarunkowane pochodzeniem społecznym młodzieży, ale również między młodzieżą z tych samych grup społecznych zamieszkujących w różnych dzielnicach.

Ostatni rozdział pracy poświęcony jest kierowaniu karierami szkolnymi młodzieży badanego liceum. Omówiony został całokształt osiągnięć badanego liceum w zakresie oddziaływania na przebieg selekcji doszkolnej i wewnątrzszkolnej. Autor szczegółowo przedstawia pracę z młodzieżą zdolną, a także rezultaty w zakresie kierowania karierami szkolnymi. Podsumowując swoje badania autor dochodzi do wniosku, że wymienione różnice w sukcesach szkolnych dzieci z różnych środowisk wynikały prawdopodobnie z różnic w stopniu przygotowania ich do startu w szkole podstawowej.

Recenzowana praca ze względu na aktualność problemu dostarcza wiele materiałów do przemyśleń. W całości jest to praca o poprawnej konstrukcji metodologicznej i dobrym ustawieniu teoretycznym. Autor osiągnął cel pracy, a mianowicie dał odpowiedź na pytanie: jak kierowanie selekcjami szkolnymi u progu przejścia ze szkół podstawowych do dalszego kształcenia wpływa na prawidłowy, zgodny

z dotychczasowymi sukcesami szkolnymi rozsiew absolwentów szkół podstawowych oraz na zrekrutowanie do liceum młodzieży uzdolnionej i pokierowanie rozwojem tych uzdolnień. Badania zostały odniesione w szczególności do liceum ogólnokształcącego. Wprawdzie nie zostały przeanalizowane inne typy szkół, ale to przerastałoby możliwości zrealizowania tego zagadnienia przez jednego badacza. Praca Z. Zachy jest cenną i wartą polecenia lekturą dla tych, którzy interesują się problemem selekcji na różnych poziomach nauczania. Umieszczone w tekście schematy postępowania badawczego, przykłady ankiet oraz tabele wzbogacają treść pracy i powodują, że prezentowany materiał jest bogatszy i bardziej czytelny.

Danuta Majkowska

WOJCIECH POMYKAŁO: KSZTAŁTOWANIE IDEAŁU WYCHOWAWCZEGO W PRL W LATACH 1944—1976.

Książka i Wiedza, Warszawa 1977, ss. 508

Problematyka ideału wychowawczego stanowiąca przedmiot badań i analiz jednego z działów pedagogiki, tj. teleologii pedagogicznej, choć od lat rozwijana i szeroko dyskutowana na łamach czasopism pedagogicznych i zwartych drukach, to jednak do dziś nie została w sposób dostateczny i wystarczający tak opracowana, by mogła stanowić podstawę wdrażania przez szerokie rzesze nauczycieli-wychowawców. Najbliższe jak dotychczas praktyki i powszechnie znane wśród nauczycieli koncepcje H. Muszyńskiego choć znalazły dość szeroki rezonans w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej, to jednak również nie są jeszcze w pełni zadowalające.

Dobrze się stało, że ukazała się książka W. Pomykały obrazująca w sposób dość uporządkowany, ale jednak moim zdaniem niepełny owoc prac, sporów i konkretnych dokonań w tym zakresie. Piszę niepełny, bo brak mi w pracy W. Pomykały szeregu informacji, przykładowo tylko podam:

- analizy i wniosków z dyskusji nad sytuacją w naukach pedagogicznych, która toczyła się na łamach *Wychowania* w latach 1969/70,
- tak gruntownej i pogłębionej analizy pracy Z. Mysłakowskiego „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności”, jak tego dokonał W. Pomykało z pracą B. Suchodolskiego „Wychowanie dla przyszłości”.

Co się tyczy pierwszej sprawy, to trzeba zauważyć, że W. Pomykało ukazał spory i stanowiska różnych autorów na łamach czasopism pedagogicznych tuż po II wojnie światowej dość wiernie. Natomiast lata 1966—1976 potraktował pod tym względem dość po macoszemu, czego dowodem niech będzie choćby wspomniana dyskusja nad sytuacją w naukach pedagogicznych na łamach *Wychowania*. Z pierwszych rozdziałów książki dowiadujemy się, jakie stanowisko w dziedzinie teleologii pedagogicznej tuż po wojnie zajmowali (przykładowo podam) B. Suchodolski, I. Szaniawski, Z. Mysłakowski i o ile w dalszych rozdziałach pracy widać, na czym polegała ewolucja poglądów B. Suchodolskiego w tym zakresie (pogłębiona analiza prac Marksa i Engelsa), to odnośnie innych autorów, choćby Z. Mysłakowskiego, takich informacji nie znajdziemy. A przecież Z. Mysłakowski pod koniec życia opublikował trzy cenne pozycje: „Kształcenie i doświadczenie”, „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności”, „O kulturze współzycia”, które w wielu obszernych fragmentach grawitują wokół problematyki ideału wychowawczego, i to moim zdaniem w taki sposób, że będą aktualne wtedy, gdy umilkną drobiazgowie i małoowocne spory w tej kontrowersyjnej sprawie.

Pomimo tych braków książka W. Pomykały jest cenną pozycją i szczególnie potrzebną dla studentów kierunków nauczycielskich i młodych nauczycieli, którzy

nie pamiętają tych znamienych dyskusji wokół ideału wychowawczego toczących się w latach powojennych na łamach czasopism pedagogicznych, np. *Nowej Szkoły*, *Głosu Nauczycielskiego*, *Ruchu Pedagogicznego*, *Nowych Dróg* i innych, a którzy mogą mieć trudności z dotarciem do starych roczników tych czasopism. W. Pomykało nie tylko relacjonuje to co na temat ideału wychowawczego pisano, ale również z perspektywy czasu ma możliwość oceny. Kto pamięta znamienne dyskusje nad pracą A. Schaffa „Marksizm a egzystencjalizm”, to wie, że wtedy gdy ona miała miejsce, niełatwo było mieć jasny i zdecydowany pogląd (mam na myśli pogląd przeciętnego nauczyciela, żywo reagującego na spory ideologiczne). Praktyka społeczna lat następnych pogląd ten mogła wyklarować i umocnić. Chodzi jednak o to, aby w dziedzinie ideału wychowawczego konkretny nauczyciel-wychowawca miał zdecydowany pogląd, taki, który będzie przez niego realizowany w praktyce. Sądzę, że w zrozumieniu historii zmagania w okresie powojennym wokół ideału wychowawczego w Polsce praca W. Pomykały dopomoże niejednemu nauczycielowi-wychowawcy. Jednak na wszechstronną pracę z zakresu teleologii pedagogicznej i antropologii filozoficznej napisanej z pozycji marksizmu tak, aby mogła być wdrażana sensownie w codziennej praktyce wychowawczej, nadal czekają ci nauczyciele, którzy swój obowiązek zawodowy traktują całkiem serio.

Marian Janiga
Gorlice

STANISŁAW WAWRYNIUK: KSZTAŁTOWANIE SIĘ SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO W WIELKOMIEJSKIM OSIEDLU MIESZKANIOWYM

Warszawa 1977, Zakład Wydawniczy CZSR, ss. 106

Książka S. Wawryniuka jest gruntowną pedagogiczno-socjologiczną monografią problemową na temat istoty, społecznego podłoża, struktury i funkcjonowania systemu wychowania w wielkomiejskim, spółdzielczym osiedlu mieszkaniowym oraz na temat konieczności i możliwości pedagogicznej stymulacji tego systemu.

Problematyka rozprawy osadzona jest na tle socjologicznych i pedagogicznych badań nad wielkomiejskim osiedlem mieszkaniowym, na tle współczesnych koncepcji systemu wychowawczego w środowisku lokalnym oraz koordynacji działań wychowawczych w miejscu zamieszkania. Dotychczasowy stan wiedzy na podjęte przez autora tematy oraz stan weryfikacji modeli pedagogicznych słusznie ocenia on jako niedostateczny, fragmentaryczny i niewystarczająco zweryfikowany bądź jako weryfikowany w warunkach wyjątkowo sprzyjających korzystnym motywacjom realizatorów wychowania w osiedlu, a niepowtarzalny w warunkach zwykłych, przeciwnych. Zarówno w wyodrębnionym rozdziale teoretycznym, jak głównie w toku przeprowadzonych badań i w tekście swej rozprawy autor wykazuje się kompletną i krytyczną znajomością literatury przedmiotu oraz umiejętnością operacjonalizowania koncepcji i pojęć oraz modeli teoretycznych do badań empirycznych i w zastosowaniu do projektowania działań pedagogicznych.

Treść pracy jest zwarta, a jej struktura stanowi układ elementów wzajemnie się dopełniających i konsekwentnie realizujących przyjęte przez dra S. Wawryniuka cele badań, kolejno weryfikujących przyjęte hipotezy.

We pierwszym rozdziale autor przedstawił teoretyczne podstawy badań nad osiedlem jako systemem wychowawczym oraz zreferował podstawowe pojęcia używane w pracy i własną koncepcję badań na tle współczesnych polskich ujęć koordynacji działań wychowawczych w osiedlu mieszkaniowym lub rejonie szkoły podstawowej w wielkim mieście.

W rozdziałach II i III (analityczno-diagnostycznych) autor przedstawił wyniki badań opisowo-wyjaśniających na temat kształtowania się więzi społecznej w osiedlu oraz na temat wychowawczego funkcjonowania rodziny, szkoły, osiedlowych i pozaosiedlowych instytucji wychowania pozaszkolnego oraz grup rówieśniczych.

W rozdziale IV S. Wawryniuk przeanalizował — na podstawie badań własnych — stan rzeczywisty, pożądany i realizowany sprzężeń i koordynacji wychowania w osiedlu spółdzielczym, dokonał oceny stanu i przyczyn braków systemowej organizacji wychowania oraz podjął problem przyswajania w osiedlu ponadlokalnych i lokalnych innowacji pedagogicznych.

Niezbędnym dopełnieniem pracy jest bibliografia.

Autor zastosował w tej pracy podejście systemowe, traktując wychowanie (zgodnie z metodologią marksistowską) jako funkcję systemu społecznego. Pozwoliło to autorowi wielostronnie spojrzeć i ukazać procesy wychowawcze jako przede wszystkim spontaniczne zjawiska wzbudzone przez różne podsystemy społeczne, w tym między innymi przez te, które są świadomie zorganizowanymi instytucjami wychowawczymi. Szerokie spojrzenie na wychowanie jako funkcję społeczeństwa i środowiska pozwala autorowi realistycznie ocenić rzeczywiste funkcjonowanie szkoły i spółdzielczych instytucji społeczno-wychowawczych, wskazać na jednostronności, brak wzajemnych więzi funkcjonalnych, na nieodpowiednie przygotowanie materialne i kadrowe każdej z nich do koordynowania całokształtu wychowania w osiedlu, jak i do realizowania niektórych podstawowych funkcji wychowawczych (jak na przykład funkcje opiekuńcza czy preorientacyjna szkoły podstawowej).

Szereg szczegółowych ustaleń Stanisława Wawryniuka jest niezwykle interesujących i ważkich społecznie. Zaliczyłbym do nich na przykład analizę dezorganizacji, formalizacji systemu społecznego spółdzielni mieszkaniowej głęboko rozmiągających się z istotnymi funkcjami założonymi spółdzielni mieszkaniowej jako zrzeszenie i powodujących zanik więzi społecznych w osiedlu mieszkaniowym. Ważnym ustaleniem jest także stwierdzenie przewagi procesów spontanicznych nad racjonalnymi, świadomie zorganizowanymi w systemie wychowawczym w środowisku. Niezwykle cenne, bogate w szczegółowe ustalenia badawcze są diagnozy autora, dotyczące wychowawczego funkcjonowania szkoły, rodziny, instytucji wychowania pozaszkolnego i grupy rówieśniczej w wielkim mieście. Niewiele dotąd wiemy bowiem w Polsce na ten temat, a to, co dla S. Wawryniuka stanowiło przesłanki do zaprojektowanych i zrealizowanych osobiście przy współpracy ze szkołą i działaczami spółdzielczości działań wychowawczych, ma wysoką, samoistną wartość poznawczą.

Rezultaty badań diagnostycznych i innowacyjnych prowadzą autora do stwierdzenia konieczności permanentnej stymulacji działalności koordynującej wychowanie dzieci i młodzieży w osiedlu spółdzielczym, opartej na więcej niż jednej instytucji wiodącej w tym zakresie. Autor obala funkcjonujący społecznie stereotyp, iż szkoła jest już — materialnie, kadrowo i jako system społeczny — w pełni przygotowana do koordynowania działalności wychowawczej w wielkomiejskim osiedlu mieszkaniowym. W świetle jego badań wyglądało to inaczej: szkoła jest dotąd skoncentrowana głównie na swojej funkcji kształcącej, nie tylko nie może i nie umie koordynować pracy wychowawczej w osiedlu, ale nawet stawia czasem opór wobec prób głębszego powiązania jej pracy wychowawczej ze środowiskiem pozaszkolnym.

Książkę S. Wawryniuka niezmiernie wysoko trzeba ocenić na tle dotychczasowych polskich prób badawczych na temat integracji wychowania w osiedlu wielkomiejskim. Autorowi udało się bez reszty przewyciężyć żywy wciąż nurt utopijnego, skrajnego pedagogizmu, opartego na ukrytym lub jawnym założeniu, że wychowanie jest nieomal jedynym czynnikiem sprawczym zmian społecznych, a szkoła jest odpowiedzialna za całokształt najszerzej pojętych efektów wychowania

oraz jest jedynie kompetentna do kierowania procesem wychowawczym także poza szkołą, w miejscu zamieszkania dzieci i młodzieży. Nie trzeba dowodzić, że tamto stanowisko przynosi w efekcie szkody szkole i nauczycielowi, których obarcza się obowiązkami ponad ich siły.

Badania empiryczne S. Wawryniuka przeprowadzone są bardzo poprawnie, w oparciu o starannie zaprojektowaną i konsekwentnie zrealizowaną procedurę monograficznych badań terenowych, z właściwą dla tego sposobu prowadzenia badań przewagą technik jakościowych gromadzenia danych oraz z zastosowaniem dopełniającego się zestawu różnych technik. W analizach autor wkraczał w niezwykle szczegółowe, wieloczynnikowo, wieloaspektowo oświetlane zależności pomiędzy zmiennymi. Obok tych nieczęstych u nas umiejętności analitycznych S. Wawryniuk udowodnił umiejętności podejścia całościowego i syntezy, potrafił zachować harmonię pomiędzy teoretycznymi i empirycznymi partiami pracy, pomiędzy diagnostyczno-socjologiczną i innowacyjno-pedagogiczną jej warstwą. Wykazał się też umiejętnością nie tylko zastosowania dotąd wypracowanych koncepcji ogólniejszych do badań szczegółowych (jak np. koncepcji podejścia systemowego do badań pedagogicznych, wypracowanej w poznańskiej szkole prof. S. Kowalskiego), ale także umiejętnością stawiania nowych problemów, jak na przykład, zagadnienia przyswajania przez podsystem społeczny innowacji pedagogicznych wprowadzanych odgórnie i oddolnie. Nie znamy dziś właściwie zdolności polskiego systemu oświatowego do przyswajania planowych zmian i spontanicznych innowacji. Tę lukę stara się częściowo tylko wypełnić autor. Zaletą pracy jest też ostrożność wypracowywanych wniosków i postulatów wynikających z badań dla praktyki; autor wykazał nie tylko znajomość kryteriów społecznej wagi wybranych do badań problemów, ale też udowodnił, że posiada poczucie wysokiej odpowiedzialności badacza przed społeczeństwem w zachęcaniu do wdrożenia do masywej praktyki wniosków nie dość przekonująco udokumentowanych. Wydaje się nawet, że w niektórych miejscach pracy owa ostrożność wniosków jest zbyt daleko posunięta i że autor mógłby potraktować je odważniej.

Zaletą rozprawy jest zwięzłość interpretacji, przejrzystość tablic statystycznych, poprawna, ładna polszczyzna.

Praca dra S. Wawryniuka dotyczy centralnego problemu „społeczeństwa wychowującego” w dużym mieście, jej problematyka stoi blisko węzłowych spraw reformy systemu oświaty w PRL. Dowodzi ona rzetelnego opanowania przez autora warsztatu badań teoretycznych i empirycznych, dojrzałości metodologicznej, umiejętności prawidłowej analizy i dobrego pisarskiego opracowania materiału badawczego, poprawności wnioskowania. Jest to praca nowatorska, która stanowi poważny wkład w polskie studia nad systemem wychowawczym w środowisku lokalnym osiedla wielkomiejskiego. Praca ta powinna być wykorzystana przez licznych odbiorców (studenci pedagogiki, pedagodzy szkolni, dyrektorzy szkół, nauczyciele, działacze spółdzielni mieszkaniowych i rad narodowych, wykształceni rodzice, działacze komitetów nauczycielskich, naukowcy).

Niestety, od strony edytorskiej można by wydawcy niejedno zarzucić. Ta bardzo dobra książka jest wydana w nakładzie uniemożliwiającym szerszy jej kolportaż (500 egz.), wydrukowana jest lichutko i na bardzo niskim gatunku papieru, a przy tym nie jest tania. Jednocześnie jednak w Polsce na podobne tematy na znakomitym poziomie edytorskim wydano kilka książek zupełnie bezwartościowych pod względem poziomu naukowego i pod względem treści, za to bełkotliwie i w niskich pokłonach (a w wysokich nakładach) potwierdzających „teorie” jakiejś WAŻNEJ OSOBY. Czyżby na naszym pedagogicznym rynku wydawniczym działały prawa wypierania dobrej monety przez złą monetę, przed czym przestrzegano na niedawnym kongresie nauczycieli?

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Wielkich syntez z zakresu nauk pedagogicznych jest bardzo mało. To, co się ukazuje, jest albo przyczynkiem, omówieniem konkretnego zagadnienia, po prostu wycinkiem jakiejś rzeczywistości lub uogólnieniem istoty wielu wycinków. Tymczasem tylko wielkie syntezy mogą ukazać prawdziwy obraz dorobku w danej dziedzinie wiedzy. Jak trudno o takie syntezy, przykładem mogą być próby dokonane w ostatnich latach z zakresu nauk pedagogicznych i psychologicznych. W tomie 3 (85) *Kwartalnika Pedagogicznego* próby syntez dają M. Pęcherski oraz K. Obuchowski i M. Sidor. W przeglądzie omówię jedno i drugie ze szczególniejszym zwróceniem uwagi na nauki pedagogiczne. Uwzględnię przy tym dyskusję, gdyż znalazło się w niej wiele cennych myśli.

NAUKI PEDAGOGICZNE A POTRZEBY SPOŁECZNE

Taki jest tytuł artykułu M. Pęcherskiego. Autor nawiązuje do inicjatywy Zespołu Partyjnego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, by dokonać przeglądu dorobku nauk pedagogicznych, gdyż ważna jest rola tej dyscypliny w realizacji historycznych zadań podejmowanych w dziedzinie oświaty i wychowania w naszym kraju. Dokonując przeglądu dotychczasowych poczynań, autor wymienia prace Komitetu Nauk Pedagogicznych, II Kongresu Nauki Polskiej, zorganizowanie czterech nowych instytutów naukowo-badawczych. „Ten kredyt zaufania — pisze prof. Pęcherski — udzielony naukom pedagogicznym i w ogóle społecznym — zobowiązuje. Dlatego w poczuciu odpowiedzialności za stan oświaty i realizację... wielkich zadań, zwłaszcza jeśli idzie o nowy system edukacji narodowej — Zespół Partyjny Komitetu Nauk Pedagogicznych dokonał analizy dorobku nauk pedagogicznych na naradzie partyjnej w grudniu 1973 r. Narada ujawniła obok bezspornych osiągnięć w rozwoju tych nauk także szereg poważnych niedostatków”.

A oto niektóre z tych niedostatków, omówione na naradzie: rozbieżność między wysokim poziomem teoretycznym prac metodologicznych a praktyką badawczą, często opartą na bardzo niedoskonałym warsztacie metodologicznym. „Powoduje to — czytamy — trudności w dochodzeniu do syntez i uogólnień”. Słabe strony są również widoczne w aksjologicznych podstawach kształcenia i wychowania ideowo-moralnego, patriotycznego i obronnego oraz wychowania do pracy. Wiąże się z tym potrzeba opracowania teorii programów szkolnych i teorii podręcznika szkolnego. Pedagogika pracy i kształcenia zawodowego jest słabo uwzględniana w badaniach. Dominują badania nad problematyką szkoły ogólnokształcącej. A oto akcent z podsumowania Narady: „...na terenie nauk pedagogicznych szczególnie widoczny jest proces, który zachodzi również, choć mniej ewidentnie, w innych naukach, mianowicie ścisłego powiązania aspektów teoretycznych, poznawczych badań z ich zastosowaniem i wdrożeniami”. Słabość nauk pedagogicznych polega m.in. na tym, że powstaje wiele ośrodków naukowych pracujących w izolacji. Powoduje to rozbieżności w założeniach metodologicznych, dowolność w stosowanej terminologii, trudności w tworzeniu teorii pedagogicznej opartej na jednolitych założeniach teoretycznych.

Autor wymienia kilka postulatów, których realizacja mogłaby usunąć słabości nauk pedagogicznych: włączenie nauczycieli do badań pedagogicznych, poprawienie polityki wydawniczej przez ustalenie priorytetu dla prac wartościowych, a także poszerzenie kręgu piszących. Tu nasuwa się takie pytanie: czy istniejące organizacje dbają w stopniu wystarczającym o to, ażeby zachęcać do włączania się do prawdziwych badań nauczycieli i pracowników ośrodków? — czy organizowane

badania odpowiadają potrzebom i stoją na odpowiednim poziomie metodologicznym? — czy istnieje właściwa selekcja w gromadzonych i powielanych materiałach? Wydaje się, że istnieje tutaj chaos i bezkrytyczne przyjmowanie do druku prac bez ich gruntownego krytycznego opracowania.

Autor notuje duże braki w zakresie wychowania ideowego. Pisze: „Nie w pełni są znane czynniki i mechanizmy sprzyjające pełnej racjonalnej dialektycznej akceptacji naukowego socjalizmu. Jeszcze mniej wiemy na temat sił, czynników i mechanizmów powodujących jej odrzucanie lub zdeformowane rozumienie i przeżywanie. Marksizm jest pod obstrzałem mieszczańskich nauk społecznych. Tymczasem brak jest pracy pedagogicznej, która by ukazała, jak te mieszczańskie, zniekształcające istotę marksizmu koncepcje filozoficzne docierają do młodzieży i jak przebiega proces »ideologicznej neutralizacji« tych koncepcji w procesie wychowania”.

W rozwoju nauk pedagogicznych obserwuje się nierównomierność. Tak na przykład — notuje autor — panuje przewaga badań historycznych i diagnostycznych, mało jest badań projektujących, innowacyjnych i modelowych. „Tymczasem — podkreśla z naciskiem — dla prawidłowego planowania oświatowego niezmiernie istotne są badania o charakterze prognostycznym, umożliwiające podejmowanie decyzji przez władze oświatowe”. Nasuwa się tutaj taka uwaga: w rozdziale o dorobku nauk pedagogicznych więcej jest mowy o brakach aniżeli o istotnym dorobku. Charakteryzuje to dość dosadnie stan rzeczy i rzeczywistość, jest również wymownym wskazaniem zarówno dla teoretyków, jak praktyków.

Sprawa systemu kształcenia nauczycieli jest odrębnym rozdziałem w artykule prof. Pęcherskiego. Zauważa, na pewno słusznie i chyba zbyt łagodnie: „Wiele przyczyn trudności z kadrą nauczycielską ma swe źródło w niedostatkach — zarówno jeśli chodzi o teoretyczną koncepcję kształcenia nauczycieli, jak i sposób ich kształcenia. Do dziś nie mamy pogłębionej diagnozy na temat wartości obecnie funkcjonującego u nas systemu kształcenia nauczycieli”. Autor zauważa, że brak jest naukowej odpowiedzi na pytanie, jakie daje efekty kształcenie nauczycieli na uniwersytetach, a jakie w wyższych szkołach pedagogicznych? Jest to pytanie dość smętne; chciałoby się, ażeby odpowiedź wyprzedzała odpowiednie decyzje, gdyż tylko wówczas decyzje miałyby podstawy naukowe; smętne to jest, gdyż charakteryzuje trudną do akceptowania rzeczywistość.

Z uwag o sprawach wydawniczych zacytuję krytyczne refleksje związane z czasopismami pedagogicznymi. Pozytywna uwaga dotyczy stanu ilościowego. Można go uznać — pisze prof. Pęcherski — za zadowalający. Autor zauważa: „Polska jest też jednym z niewielu krajów mogących poszczycić się czasopismami funkcjonującymi w skali międzynarodowej, takimi jak *Paideia* i *Sowremniennaja Wyższaja Szkoła*. Uwagi krytyczne dotyczą roli czasopism pedagogicznych w rozwijaniu nauk pedagogicznych. Za mało jest krytyki naukowej, dominuje typ recenzji sprawozdawczych lub jednostronnie pozytywnych. „Zapomina się często — pisze autor — iż słowo «krytyka» wiąże się swym greckim pochodzeniem ze słowem «krino», co znaczy «oceniłam». Brak też było dotąd analizy roli czasopiśmiennictwa pedagogicznego w procesie popularyzowania i wdrażania dorobku nauk pedagogicznych”.

Pisząc o problemie koordynacji i integracji badań pedagogicznych, autor zauważył ciekawe, ale i dziwne zjawisko. Stwierdza: „Niemałe znaczenie tych prac polega na zorganizowaniu szeregu badań zespołowych, interdyscyplinarnych i włączeniu do nich wielu placówek naukowych zarówno ze szkół wyższych, jak instytutów resortowych. Pośrednim osiągnięciem jest wykazanie luk zarówno kadrowych, jak organizacyjnych — jeśli chodzi o sprawy ważne dla oświaty — a nie podejmowane w badaniach. Okazało się np., że nikt właściwie w Polsce nie zajmował się teorią zarządzania oświatą, mimo że w systemie oświaty uczestniczy niemal 1/3 ludności kraju”.

Wiele jeszcze innych zagadnień poruszył autor, zagadnień ważnych i aktualnych, nie sposób jednak w krótkim sprawozdaniu wymienić wszystko. Sygnalizując ważność i aktualność omówionych problemów, zwrócę jeszcze uwagę tylko na zakończenie, które jest jakby syntezą i uogólnieniem. Powołując się na wypowiedź wiceministra R. Jezierskiego na naradzie partyjnej 1973 r., że „badania i rezultaty badań pedagogicznych są potrzebne do podejmowania zarówno makrodecyzji dla władz państwowych i partyjnych, jak i mikrodecyzji do pracy wszystkich nauczycieli” — prof. Pęcherski zauważa, iż jest to niewątpliwie trafna interpretacja sprawy zamówienia społecznego pod adresem nauk pedagogicznych i kończy artykuł: „Środowisko pedagogiczne w pełni podziela ten pogląd i pragnie służyć tak rozumianej praktyce społecznej”.

NAUKI PSYCHOLOGICZNE I PRAKTYKA SPOŁECZNA

O naukach psychologicznych mówiło na naradzie dwu autorów: K. Obuchowski i M. Sidor. Sformułowanie referatu-artykułu: „Nauki psychologiczne w realizacji zadań praktyki społecznej”. Punkt wyjścia — zadanie, jakie III Plenum Komitetu Centralnego PZPR postawiło przed naukami społecznymi: udział w kształtowaniu postaw patriotycznych obywateli Polski Ludowej w zdobywaniu przez nich rzetelnej i dynamicznej wiedzy oraz formowaniu takich cech osobowości, które zapewnią im aktywne i twórcze uczestnictwo w realizacji zadań budowy społeczeństwa socjalistycznego. Zadania, które autorzy przypisują naukom psychologicznym w obecnych warunkach, są sformułowane w 8 punktach. Pierwsze zadanie, które obejmuje wszystkie inne, ma takie brzmienie: „Kształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości współczesnego Polaka, łączącego umiejętność spełnienia obowiązków obywatelskich i patriotycznych z wysokim poziomem wiedzy fachowej i zaangażowaniem w sprawę socjalizmu”. Łatwo zauważyć, że jest to zadanie, które obejmuje łącznie wszystkie nauki i wszystkie czynności wychowawcze szkoły. Zadanie następane konkretyzuje czynności: „Udział w doskonaleniu systemu oświatowego przez realizację prac badawczych i dostarczenie nowoczesnej wiedzy naukowej, dostosowanej do nowych wymagań, jakie stawiają przed oświatą rewolucja naukowo-techniczna i wymagania kształcenia ustawicznego”. I znów widzimy integrację nauk psychologicznych i pedagogicznych, bo jedno jak i drugie jest zarówno psychologią, jak pedagogiką. Inne zadanie: „Położenie szczególnego nacisku na rozwijanie tych działów psychologii, których stan jest obecnie niezadowalający, a które są niezbędne do podniesienia na wyższy poziom gospodarki i kultury narodowej; większe wykorzystywanie w tym zakresie doświadczeń innych krajów, zwłaszcza socjalistycznych”. Powiedziane ogólnie, ale można w tym widzieć m.in. dążenie do spsychologizowania procesów nauczania i wychowania, tak bardzo psychologicznych, a tak mało w praktyce korzystających z nauk psychologicznych. Wiąże się z tym zadanie wymienione w referacie jako ósme: „Podjęcie działań, które mogłyby doprowadzić do rzeczywistej integracji badań psychologicznych z badaniami innych nauk społecznych”. Wiążą się z tym niektóre punkty wymienione w końcowych uogólnieniach: postulat, ażeby rozszerzyć badania psychologiczne na instytuty, które skoncentrowałyby prace wyłącznie na realizację zadań, jakie w danym kraju stają przed naukami psychologicznymi, a także punkt inny stwierdzający, że niedostateczny jest stopień wykorzystania koncepcji psychologicznych w programach wychowania i kształcenia. „Konieczne jest podjęcie przedsięwzięć organizacyjnych mających na celu ułatwienie procesu wdrażania koncepcji psychologicznych do praktyki pedagogicznej”.

Odnosi się wrażenie z przestudiowania tekstu referatu, że nauki psychologiczne

większe mają osiągnięcia aniżeli stopień ich wykorzystywania w praktyce społecznej, w procesie nauczania i wychowania, że łącznie z rozwojem badań psychologicznych konieczne są procesy wdrożeniowe.

DYSKUSJA I REFLEKSJE

Wypowiedzi dyskusyjne były dalszym ciągiem referatów i wniosły dużo interesujących uzupełnień i trafnych propozycji. Rozpoczną od głosu Czesława Banacha, gdyż wydaje mi się najbardziej związanych z zagadnieniem powiązania teorii z praktyką. Postawił on pytanie: „Czy praktyka potrzebuje nas bardzo w sensie wdrożeń i zastosowań, czy wytworzył się w praktyce naturalny mechanizm podatności na proponowane przez naukę innowacje?”. A oto odpowiedź na to wielce charakterystyczne pytanie: „Z tym już jest nieco gorzej w stosunku do tego, co uważamy za ideał, aby nauka wyprzedzała praktykę, żeby jak najmniej w niej popełniano błędów. W wielu wypadkach jest to jeszcze tylko naszym życzeniem, niejednokrotnie praktyka nadal w oświacie i wychowaniu wyprzedza naukę. Są to oczywiście sytuacje przymusowe, bo nauka powinna być, a praktyka być musi”. Do tych słusznych uwag dodam z obszernego głosu dyskusyjnego jedno spostrzeżenie: „Zwykle bywa tak, że naukowcy przedkładając innowacje pokazują je często tylko w różowych barwach, pomijając możliwe do przewidzenia trudności wdrożeń, które rodzą w efekcie nieufność do nauki, która ich nie przewidziała, oraz do władz, które aprobują taki stan rzeczy”.

Z głosu T. Nowackiego zacytuję fragment o krytyce naukowej, której jest tak mało, że prawie wcale: „Nasz świat pedagogiczny jest dość niedojrzały, jeśli chodzi o prawdziwą krytykę naukową. Tej krytyki właśnie brak. Mimo że posiadamy tyle czasopism, mimo że jest dość obfita literatura, dyskusji naukowych właściwie się nie spotyka. Każde środowisko naukowe uprawia według swoich założeń pewne badania, ogłasza je i staje się czymś nieprzenikliwym w stosunku do innego środowiska, nie próbuje zrozumieć tego drugiego środowiska ani przymierzyć się do niego”. Smętne to jest, tym bardziej że wiadomo, pod czym adresem myśl wypowiedziana.

Łączy się z tą wypowiedzią głos dyskusyjny prof. W. Okonia, który dał znaną statystykę: „W pedagogice ogólnej możemy się poszczycić dużym dorobkiem i tłumaczeniami na języki zachodnie, jak włoski, francuski czy hiszpański, oraz takie, jak węgierski i serbski. Tych tłumaczeń jest sporo. Również w przypadku dydaktyki mamy dwa tłumaczenia na język rosyjski, cztery — na język czeski, dwa — na język rumuński, trzy — na język węgierski, dwa — na język niemiecki, po jednym — na języki angielski, francuski i hiszpański”.

I jeszcze z głosu J. Walczyny małe fragment o kształceniu nauczycieli: „Pragnę zaznaczyć, że kształcenie psychologiczne, zwłaszcza nauczycieli przedszkoli i nauczania początkowego, musi być przemyślane w sposób wyjątkowo prawidłowy, bo dotyczy małego dziecka, istoty wrażliwej, plastycznej i skomplikowanej. Chodzi przecież o przygotowanie tej grupy pedagogów, którzy kierując rozwojem psychofizycznym dzieci, kładą podwaliny pod to, kim one się staną w przyszłości, jak będą rozumiały świat i jego wartości oraz jak będą postępować i zmieniać rzeczywistość”.

Z wypowiedzi prof. W. Siewczuka wybieram myśl z zakresu czynności dydaktycznych: „Moim zdaniem psychologię na kierunkach nauczycielskich powinni realizować najbardziej doświadczeni pracownicy dydaktyczni, a prowadzą ją często bardzo młodzi ludzie, zaczynający karierę uniwersytecką. Wynika to z faktu, że samodzielni pracownicy naukowcy mają w ramach studiów stacjonarnych obciążenie znacznie powyżej pensum, nikt ich nie zastąpi na seminariach magisterskich,

doktoranckich. W tej sytuacji oddelegowuje się na kierunki nauczycielskie młodych, niedoświadczonych pracowników, którzy nie zawsze potrafią realizować program psychologii w taki sposób, żeby był on przydatny przyszłym nauczycielom”.

Prof. T. Tomaszewski zwrócił uwagę na książkę Brunera i zawartą w niej koncepcję: „Niedawno np. znalazłem znakomity passus w książce Brunera, którego treść przedstawiała się następująco: dobrze byłoby, żeby psychologowie umieli odpowiedzieć na trzy pytania: jak się to dzieje, że człowiek staje się człowiekiem, w czym przejawia się fakt, że jest człowiekiem i co należy zrobić, żeby człowiek był jeszcze bardziej człowiekiem? Ta znakomita myśl reprezentująca bliskie nam podejście skłoniła mnie do zasugerowania Państwowemu Wydawnictwu Naukowemu przetłumaczenie tej książki”. Łatwo zauważyć, że pytania te dotyczą nie tylko badań, lecz w ogóle pracy nauczyciela-wychowawcy, całokształtu pracy wychowawczej. I dlatego z niecierpliwością będziemy czekać na ukazanie się polskiego wydania książki Brunera, tak bardzo cenionego u nas autora.

W dyskusji zabierali także głos: T. Musioł, A. Hulek, M. Maciaszek, X. Gliszczyńska, M. Sidor, K. Obuchowski. W każdej wypowiedzi są rzeczy ogólne, są też konkretne; np. M. Sidor wspomniał o doświadczeniu ze skróconym czasem trwania (30 min.) wykładu, K. Obuchowski wymienił zagadnienia, które by mogły być wspólne dla krajów socjalistycznych w dziedzinie badań, X. Gliszczyńska mówiła o trudnościach w kształceniu psychologów, M. Maciaszek uzasadniał przekonująco konieczność integracji nauk, to samo akcentował T. Musioł mówiąc: „Mówi się o integracji, a tej integracji nie ma nie tylko pomiędzy górą a dołem, ale między dołami. Nie ma jej pomiędzy pracownikami nauki w dolnych ośrodkach i nie ma jej również na szczeblu wyższym”.

Na tle głęboko pomyślnych referatów i interesujących myśli wypowiedzianych w dyskusji rodzi się pytanie-problem: co robić, ażeby wszystko to nie pozostało głosem wołającego na pustyni?

* * *

Uwzględniłem w przeglądzie tylko jedno czasopismo, a jest czasopism pedagogicznych dużo i dużo w nich problemów. Wydawało mi się, że problemy omówione z wielkim znanstwem na naradzie mogą stać się — i powinny — zaczątkiem wielkiego działania na rzecz prawdziwego związku teorii i praktyki, żeby stało się rzeczywistością to, o czym w sposób tak przekonujący mówił Czesław Banach, zalecający specjalną czujność, „bo jesteśmy odpowiedzialni za tysiące i miliony dzieci, których te eksperymenty dotyczą”.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Mimo że punkt kulminacyjny obchodów 60-lecia Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej niedawno minął, przedstawimy w niniejszym przeglądzie jeszcze jeden z okolicznościowych artykułów z cyklu — pedagogika a szkoła radziecka, zamieszczony na łamach *Sowietskoj Piedadogiki*. Jest nim artykuł N. K. Gonczarowa na temat osiągnięć i rozwoju oświaty oraz szkolnictwa radzieckiego w minionym 60-leciu¹.

Sześćdziesiąt lat rozwoju Związku Radzieckiego to — jak stwierdza autor —

¹ Por. N. K. Gonczarow: *Etapy bolszego puti. Sowietskaja Piedadogika* 1977, nr 11, s. 19—27.

cała epoka przetwarzania w życie przez naród radziecki pod kierownictwem KPZR leninowskiego planu budownictwa socjalizmu, stworzenia nowych stosunków społecznych i materialno-technicznej bazy komunizmu, rozkwitu kultury, nauki, oświaty, kształtowanie nowego człowieka — aktywnego, wykształconego, oddanego swojej ojczyźnie budowniczego socjalizmu i komunizmu.

Carskie samowładztwo — pisze N. K. Gonczarow — pozostawiło władzy ludowej ciężką spuściznę. Według spisu z 1897 r. ludności umiejącej pisać i czytać w wieku od 9 do 49 lat było 28,4% (mężczyzn — 40,3%, kobiet — 16,6%). Dlatego też W. I. Lenin jedno z pierwszoplanowych zadań rewolucji socjalistycznej widział w likwidacji analfabetyzmu, przeszkadzającemu wciągnięciu mas do budownictwa nowego społeczeństwa, zbliżeniu ich do ideałów komunizmu.

W. I. Lenin bacznie obserwował przebieg likwidacji analfabetyzmu. Do tej pracy włączony został Komsomoł, związki zawodowe, oddziały oświaty ludowej i inne instytucje. Przez punkty likwidacji analfabetyzmu i szkoły czytania i pisania przeszło ponad 50 mln osób. Postawione przez W. I. Lenina zadanie likwidacji masowego analfabetyzmu — pisze autor — zostało pomyślnie rozwiązane.

Centralnym ogniwem budownictwa kulturalnego była szkoła ogólnokształcąca, której od pierwszych dni władzy radzieckiej partia i młode państwo socjalistyczne udzielały szczególnej uwagi. Naród pragnący wiedzy i kultury — stwierdza autor — aktywnie włączył się do budownictwa nowej szkoły. Następował burzliwy rozwój sieci szkół, szczególnie w rejonach wiejskich.

W latach pierwszej pięciolatki, nie bacząc na wielkie trudności w politycznym i ekonomicznym życiu kraju, w porównaniu z rokiem szkolnym 1914/15 liczba uczniów zwiększyła się o 2,7 raza, liczba szkół — 1,5 raza, liczba nauczycieli — 2,7 raza.

Wielkie trudności napotkano — jak pisze autor — na drodze urzeczywistnienia powszechności nauczania początkowego w republikach narodowościowych, szczególnie w miejscowościach wiejskich, z powodu braku szkół, kadr pedagogicznych itp. O zacofaniu wielu narodów świadczyły — zdaniem Gonczarowa — następujące dane: jeżeli według spisu ludności z 1897 r. ogólna piśmienność ludności w wieku od 9 do 49 lat na terytorium obecnej RFSRR wynosiła 29,6%, to w Uzbekistanie — 3,6, Kazachstanie — 8,1, Azerbajdżanie — 9,2, Kirgizji — 3,1, Armenii — 9,2, Turkmenii — 7,8%. Jednak urzeczywistnienie powszechnego obowiązkowego nauczania początkowego odbywało się w szybkim tempie. Jeżeli w RFSRR liczba uczniów pod koniec pierwszej pięciolatki zwiększyła się w porównaniu z rokiem szkolnym 1914/15 o 2,4 raza, na Ukrainie — 2,6 raza, to w Turkmeńskiej SRR — o 14,7, Kirgiskiej SRR — o 21,0, Tadżyckiej SRR — o 31,2, Uzbekkiej SRR — o 38 razy. Pod koniec pierwszej pięciolatki dzieci wszystkich narodowości ZSRR otrzymywały wykształcenie w języku ojczystym.

W miejscowościach wiejskich w latach władzy radzieckiej w porównaniu z okresem przedrewolucyjnym wzrosła liczba szkół niepełnośrednich o 10,4 raza, średnich — o 29,5 raza, a liczba uczniów odpowiednio o 151 i 687 razy.

Ogromny rozwój ogólnego wykształcenia w republikach związkowych jest — zdaniem autora — poglądową ilustracją do stwierdzenia zawartego w nowej Konstytucji ZSRR. Głosi ono, że społeczeństwo radzieckie jest społeczeństwem o dojrzałych socjalistycznych stosunkach społecznych, w którym na zasadzie zbliżenia wszystkich warstw socjalnych, prawnej i faktycznej równości wszystkich narodowości powstała nowa historyczna społeczność ludzka — naród radziecki.

Przytoczone w artykule przez autora dane świadczą zarówno o gwałtownym wzroście poziomu ogólnego wykształcenia obywateli, jak i o wyrównywaniu wszystkich republik związkowych pod względem rozwoju wykształcenia. Oto dane dotyczące liczby uczniów dziennych szkół ogólnokształcących początkowych, niepełnośrednich i średnich (w tysiącach):

Wyszczególnienie	Lata szkolne	
	1914/15 (w granicach do 17.IX.1939/	1975/76 /w granicach obecnym/
ZSRR	7896	42611
Według republik:		
RFSRR	5483	20176
Ukraińska SRR	1728	7080
Białoruska SRR	266	1586
Uzbecka SRR	18	3545
Kazachska SRR	105	3051
Gruzińska SRR	157	953
Azerbajdżańska SRR	73	1476
Litewska SRR	118	552
Moldawska SRR	17	701
Łotewska SRR	172	329
Kirgiska SRR	7	797
Tadżycka SRR	0,4	901
Armeńska SRR	35	632
Turkmeńska SRR	7	640
Estońska SRR	92	192

Wraz z rozwojem szkolnictwa ogólnokształcącego następował w takim samym tempie rozwój wychowania przedszkolnego. I tak, jeżeli w 1914 r. było ogółem 177 stałych instytucji przedszkolnych z 5,4 tys. wychowanków, to w 1975 r. było ich 115 173, do których uczęszczało 11,5 mln dzieci.

W systemie oświaty ludowej i w urzeczywistnianiu powszechności kształcenia średniego coraz większą rolę — jak stwierdza autor — odgrywają szkoły zawodowo-techniczne, dające ogólne wykształcenie średnie i specjalizację. W latach 1941—1975 przygotowano ogółem 33 mln robotników wykwalifikowanych. O tempie rozwoju tego ogniwa systemu kształcenia świadczą następujące dane przytoczone przez autora.

LICZBA SZKÓŁ ZAWODOWO-TECHNICZNYCH I UCZNIÓW
(WG STANU NA 1 STYCZNIA)

Lata	Liczba szkół	Liczba uczniów w tys.
1941	1551	602
1946	2488	603
1951	2593	520
1956	3145	755
1961	3684	1064
1966	4319	1599
1971	5351	2380
1976	6272	3081

Szerokie rozpowszechnienie w okresie władzy radzieckiej uzyskiwały średnie szkoły specjalistyczne — technika i szkoły przygotowujące specjalistów o średnich kwalifikacjach dla przemysłu, rolnictwa, ochrony zdrowia, kultury, oświaty, sfery usług.

W okresie od 1918 do 1975 r. średnie szkoły specjalistyczne przygotowały 20,4 mln specjalistów. Obecnie liczba uczniów w tych szkołach wynosi ponad 4600 tys. osób.

O rozwoju w ZSRR średnich szkół zawodowych świadczą następujące dane:

ŚREDNIE SZKOŁY ZAWODOWE
(WG STANU NA POCZĄTEK ROKU SZKOLNEGO, W OBECNYCH GRANICACH)

Lata szkolne	Liczba szkół	Liczba uczniów (w tys)
1914/15	450	54,3
1927/28	1037	189,4
1932/33	3509	723,7
1937/38	3496	862,5
1940/41	3773	974,8
1945/46	3165	1007,7
1951/52	3541	1368,9
1955/56	3753	1960,4
1960/61	3328	2059,5
1965/66	3820	3659,3
1970/71	4223	4388,0
1975/76	4302	4524,8

O ogromnej pracy w zakresie rozwoju kształcenia ogólnego i zawodowego, jako istotnego warunku podniesienia ogólnej kultury narodu, rozwoju człowieka i wzrostu wydajności pracy w gospodarce narodowej, świadczy już to, że w latach 1918—1975 średnie (ogólnokształcące i zawodowe) wykształcenie uzyskało 63 mln osób, z których 48,4 mln. ukończyło średnie szkoły ogólnokształcące, 14,1 mln. technika i inne szkoły specjalistyczne i 0,5 mln — średnie szkoły zawodowo-techniczne.

Budownictwo społeczeństwa socjalistycznego — stwierdza N. K. Gonczarow — wymagało przygotowania ogromnej armii specjalistów o wysokich kwalifikacjach dla przemysłu, rolnictwa, kultury i oświaty.

Rozwój sieci szkół wyższych napotykał ogromne trudności. W Rosji carskiej było jedynie 105 szkół wyższych, które znajdowały się w 16 miastach. Na terytorium Białorusi, Środkowej Azji, Kaukazu (oprócz Gruzji), Mołdawii, Litwy nie było ani jednej szkoły wyższej. Obecnie w ZSRR istnieje 800 wyższych uczelni z prawie 5 mln studentów. Autor stwierdza, iż aktualnie nie ma ani jednej republiki, w której nie byłoby szkół wyższych.

Jeżeli w Rosji przedrewolucyjnej w roku szkolnym 1914/15 przypadają na 10 000 mieszkańców 8 studentów, to w ZSRR — 190, tj. o 23,7 raza więcej. Dzisiaj Związek Radziecki w zakresie tego wskaźnika zajmuje wiodące miejsce w świecie. W składzie studentów uczelni wyższych ZSRR 50,4% stanowią kobiety. Jest to najwyższy procent kobiet, kształcących się w szkołach wyższych jakiegokolwiek kraju świata, z wyjątkiem Bułgarii, gdzie kobiety stanowią 53,6% wśród ogółu studentów.

Związek Radziecki wyprzedza rozwinięte kraje kapitalistyczne w zakresie absolwentów wielu specjalności. Liczba specjalistów z wyższym i średnim wykształceniem specjalistycznym zatrudnionych w gospodarce narodowej w 1975 r. wyniosła 22 796 tys. osób, w tym inżynierów — 3683 tys.

W Związku Radzieckim, w kraju realnego socjalizmu, stworzony został elastyczny i rozgałęziony demokratyczny system oświaty ludowej, który uzupełniany jest specjalnymi instytutami podnoszenia kwalifikacji, uniwersytetami ludowymi i innymi typami instytucji kształcenia ustawicznego. W roku szkolnym 1975/76

wszystkimi formami kształcenia objętych było 92 605 tys. osób (bez sieci oświaty politycznej).

Oto — według autora — wyniki przebytej drogi w dziedzinie oświaty, oto rezultaty rozwoju w kierunku wskazanym przez W. I. Lenina. Te wielkie osiągnięcia — pisze w zakończeniu artykułu N. K. Gonczarow — znalazły swoje odzwierciedlenie w zasadniczym ustawodawstwie naszego życia — nowej Konstytucji ZSRR, gwarantującej wszechstronną troskę państwa o przyszłe młode pokolenie.

Józef Zalewski

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ZWIĄZKOWA DYSKUSJA NAD KSZTAŁCENIEM ZAWODOWYM

Związkowa dyskusja nad koncepcją kształcenia zawodowego zapoczątkowana została na posiedzeniu Prezydium Zarządu Głównego ZNP, które odbyło się 21 listopada 1977 roku. Na posiedzeniu tym omówiono udział Związku Nauczycielstwa Polskiego w pracach nad koncepcją kształcenia zawodowego.

Obrazy odbywały się pod przewodnictwem prezesa ZG ZNP dra Bolesława Grzesia. Wziął w nich również udział dyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania Jan Karpiński.

W swoim zagajeniu prezes Bolesław Grześ podkreślił doniosłość zagadnienia, jakie poddano pod dyskusję, jego społeczno-polityczną wagę. Przyszły model kształcenia zawodowego musi być jak najdoskonalszy. Waga tego problemu została zaakcentowana we wszystkich najistotniejszych dokumentach dotyczących przyszłości naszej edukacji narodowej. Podkreślono ją także w czasie obrad Kongresu Pedagogicznego. Nad zagadnieniem tym obradowały dwie kongresowe sekcje: kształcenia zawodowego i kształcenia ustawicznego.

Wprowadzeniem do dyskusji na posiedzeniu Prezydium ZG ZNP było wystąpienie dyrektora Jana Karpińskiego. Najogólniej można powiedzieć, że dotyczyło ono przeszłości, dnia dzisiejszego i przyszłości kształcenia zawodowego.

Dotychczasowy dorobek szkolnictwa zawodowego jest ogromny. Aby zilustrować jego osiągnięcia, warto przytoczyć kilka wymownych liczb.

Od 1945 roku nasze szkolnictwo zawodowe wykształciło 8 mln wykwalifikowanych fachowców, w tym 4,9 mln robotników i pracowników równorzędnych oraz 3,1 mln techników różnych specjalności. Przypomnieć należy, że w 1976 roku na 94,5% ogółu absolwentów szkół podstawowych, którzy podjęli dalszą naukę bezpośrednio po ukończeniu ósmej klasy, aż 73,7% kształciło się w różnego rodzaju szkołach zawodowych. Tylko w minionym, ostatnim pięcioleciu gospodarkę narodową zasilili ponad 2 mln fachowców wykształconych przez szkolnictwo zawodowe, w tym 1,5 mln wykwalifikowanych robotników i 0,5 mln techników.

Ponad 2 mln dziewcząt i chłopców uczy się obecnie w różnego typu szkołach zawodowych — stanowi to przeszło 75% wszystkich uczniów szkół ponadpodstawowych. I jeszcze parę liczb. W kraju pracuje ponad 10 tys. szkół zawodowych (przeszło 7,5 tys. dla młodzieży nie pracującej i pracującej oraz ponad 3 tys. dla dorosłych).

Oczywiście, trzeba przyznać, że szkolnictwo zawodowe nie zostało ustrzeżone przed błędami, że odnotowało też i niedociągnięcia. Zaliczyć do nich należy na przykład nadmierne rozdrobienie szkół, niektóre z nich to placówki małe, słabe organizacyjnie, nie mające perspektyw rozwojowych, wspomnieć też trzeba o zbyt obszernej nomenklaturze zawodów szkoleniowych i o ponad 2 tys. przedmiotów nauczanych w szkołach zawodowych.

Ale też w ostatnich latach podjęto energiczne działania mające na celu usunięcie wspomnianych niedociągnięć. Aby wzmocnić organizacyjnie szkoły, lepiej je wyposażyć, zapewnić pełną kadre wysoko wykwalifikowanych pedagogów, utworzono 1410 zespołów szkół zawodowych, w skład których weszło 5600 jednostek pedagogicznych. Warto dodać, że część tych placówek to zespoły szkół międzyresortowych.

Następnie — w oparciu o obliczenie obecnych i przyszłych potrzeb gospodarki narodowej — dokonano zmian w strukturze kwalifikacji i udoskonalono profilowanie kształcenia zawodowego. W ubiegłym roku znaczny nacisk położono na zwiększenie naboru do szkół rolniczych, zadanie to wypełniono z powodzeniem; przyjęcia do klas pierwszych zwiększono z 62,2 tys. do 77,6 tys. uczniów. Jest to

wynik realizacji, opracowanego wspólnie z resortem rolnictwa, szczegółowego programu kształcenia kadr dla potrzeb rolnictwa do 1980 roku.

Trwają prace nad uporządkowaniem i modernizacją nomenklatury zawodów szkoleniowych. Dokonane już zmiany miały na celu rozszerzenie profilu kształcenia zawodowego. Nad nowym projektem nomenklatury Instytut Kształcenia Zawodowego pracuje wspólnie z instytutami naukowo-badawczymi innych resortów.

Prowadzone jest wdrażanie 15 zawodów o szerokich profilach w stu wybranych szkołach. Dokonano korekty planów nauczania, scalono niektóre rozdrobnione przedmioty zawodowe w bloki programowe. Przysła też kolej na modernizację treści nauczania, na unowocześnianie i udoskonalanie kształcenia praktycznego.

Obecnie opracowany został i poddany pod szeroką dyskusję projekt koncepcji nowego systemu kształcenia zawodowego kadr dla potrzeb gospodarki narodowej i kultury. Jest to druga, uzupełniona wersja projektu. Jako pierwsi oceniali go, dyskutowali nad nim delegaci na Kongres Pedagogiczny.

Jak wypadła ta ocena, jakie zgłaszano uwagi, wnioski, postulaty?

Generalnie projekt zyskał aprobatę delegatów na Kongres. Podkreślano jego komplementarność i systemowe ujęcie, nowoczesność rozwiązań, elastyczność. Stwierdzano, że nowa koncepcja wymaga pełnego, bardziej zaangażowanego i operatywnego współuczestniczenia zakładów pracy w kształceniu zawodowym.

Zgłoszono też szereg wątpliwości. Szczególnie żywą dyskusję wzbudził problem ciągów uzawodowionych po VII i VIII klasie — zastanawiano się między innymi, czy czternasto-, piętnastoletni uczeń potrafi bezbłędnie określić swoje predyspozycje do określonego zawodu, czy system ciągów nie naruszy podstawowej zasady zapewniającej wszystkim dzieciom równy start i rozwój, czy w ciągach tych nie znajdują się głównie dzieci pochodzenia robotniczego i chłopskiego. Pewne wątpliwości budziła także koncepcja kształcenia techników. Wielu dyskutantów zwracało uwagę na problemy wychowawcze, podkreślano, że będzie chodzić przede wszystkim o rozwijanie poczucia odpowiedzialności za wykonywaną pracę, za jej jakość i wydajność, kształtowanie etyki zawodowej, budzenie aspiracji życiowych.

W podstawowych założeniach kongresowa sekcja kształcenia zawodowego zaaprobowwała przedstawioną koncepcję. Jednocześnie stwierdzono, że powinna ona być traktowana jako etap wyjściowy do podjęcia prac nad szczegółowymi założeniami organizacyjno-programowymi szkolnictwa zawodowego.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania pragnęłoby, aby dyskusja w szerokich kręgach nauczycielskich, zbieranie wniosków, postulatów i opinii zamknięte zostały do końca pierwszego kwartału 1978 roku. Równoległe podjęte będą prace nad doskonaleniem koncepcji oraz przygotowaniem założeń organizacyjnych i programowych nowego modelu kształcenia zawodowego. Prace te powinny być zakończone w czwartym kwartale 1978 roku.

Na posiedzeniu Prezydium ZG ZNP wskazywano, że dyskusja w środowisku nauczycielskim powinna przynieść ostateczną odpowiedź także na takie pytania, jak: w jakim wymiarze prowadzone będzie kształcenie ogólne, a w jakim teoretyczne i praktyczne tych absolwentów, którzy po klasie siódmej zdecydują się na naukę zawodu; jak objąć ich jednolitym systemem i programem wychowawczym przewidzianym dla powszechnej szkoły średniej.

Wnikliwie rozważyć trzeba, w jakiej mierze średnia szkoła ogólnokształcąca przygotowywać będzie do pracy zawodowej. Na poparcie zasługuje projekt stworzenia racjonalnego systemu uzupełniania i podwyższania kwalifikacji, czyli system kształcenia ustawicznego.

Prezydium przyjęło program dyskusji w ogniwach związkowych nad projektem koncepcji kształcenia zawodowego. Przewidziano, że dyskusje odbywać się będą w pierwszym kwartale 1978 roku, głównie w ogniskach ZNP działających przy szkołach zawodowych, przy czym należy do nich zapraszać również nauczycieli

szkół ogólnokształcących oraz przedstawicieli zakładów pracy. Następnie komisje konsultacyjno-opiniodawcze przy oddziałach ZG ZNP wspólnie z komisjami oświaty i kwalifikacji WRZZ dokonają podsumowania dyskusji na swoim terenie i zebrane uwagi prześlą do Wydziału Pedagogicznego ZG ZNP.

Na kwiecień 1978 roku zaplanowano wspólne posiedzenie plenarne trzech sekcji ZG ZNP: Szkolnictwa Zawodowego, Szkolnictwa Rolniczego i Oświaty Dorosłych, na którym przedyskutowane będą założenia koncepcji. Następnie Wydział Pedagogiczny zorganizuje w maju sympozjum na temat: „Model nauczyciela zreformowanej szkoły zawodowej”.

Materiały i wnioski zebrane w trakcie dyskusji będą przekazane władzom oświatowym i zainteresowanym placówkom naukowym.

Udział Związku Nauczycielstwa Polskiego w pracach nad koncepcją kształcenia zawodowego, a także powyższy harmonogram dyskusji były następnie przedmiotem obrad Plenum Zarządu Głównego ZNP, które odbyło się 28 listopada 1977 r.

Alicja Racewicz

K R O N I K A K R A J O W A

VII SEMINARIUM SEKCJI SZKOLNICTWA OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO ZG ZNP W GDYNI

W dniach 2–15 sierpnia 1977 r. w Gdyni odbyło się VII Seminarium Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego ZG ZNP. Kierował nim prof. dr hab. Tadeusz Wiloch. W seminarium wzięło udział 56 osób: członków Sekcji, dotychczasowych jej aktywistów, specjalistów współpracujących z Sekcją i Zarządem Głównym ZNP w sprawach związanych z funkcjonowaniem i dalszym rozwojem szkolnictwa ogólnokształcącego. Program seminarium, zaprojektowany na podstawie wniosków Sekcji oraz indywidualnych propozycji członków i aktywistów Sekcji, był realizowany pod przewodnictwem Prezydium Sekcji. Podstawową tematykę seminarium skoncentrowano wokół następujących zagadnień:

1. Infrastruktura szkolnictwa ogólnokształcącego;
2. Opiekuńczo-wychowawcza funkcja szkolnictwa i współdziałanie szkoły ze środowiskiem;
3. Przygotowanie do reformy szkolnictwa ogólnokształcącego;
4. Rola nauczyciela w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym;
5. Reforma kształcenia początkowego;
6. Funkcjonowanie liceum ogólnokształcącego;
7. Dorobek i perspektywy rozwoju szkolnictwa radzieckiego i innych krajów socjalistycznych;
8. Organizacja pracy nauczycieli w szkolnictwie ogólnokształcącym;
9. Organizacja i warunki pracy uczniów w szkolnictwie ogólnokształcącym;
10. Szkoła gminna i szkoła w środowiskach miejskich;
11. Program i organizacja pracy Sekcji oraz wnioski w sprawie udziału Sekcji w realizacji reformy systemu edukacji narodowej.

Prawie wszystkie tematy były opracowane systemem seminaryjnym. Syntetyczne referaty specjalistów i praktyków, potraktowane jako wprowadzenie w problematykę, stanowiły dobrą podstawę do wielostronnej dyskusji zarówno w kwestiach merytorycznych, jak i nieraz — formalnych. Chodziło tu bowiem o wzbogacenie wiedzy wszystkich uczestników i wyrobienie opinii związkowej w sprawach związanych z perspektywami szkolnictwa ogólnokształcącego w naszym kraju oraz o inspirowanie i wspieranie badań w tej dziedzinie. Rezygnując ze szczegółowej analizy zawartości merytorycznej poszczególnych wystąpień, uwagę swoją skupię na treści podstawowych referatów i wysuniętych wniosków.

Dłuższy referat prof. dra hab. K. Podolskiego na temat infrastruktury szkolnictwa ogólnokształcącego stanowił wprowadzenie wstępne, informacyjne do następnych analiz problemowych. Wskazał na wyraźne zróżnicowanie przestrzenne istniejącego obecnie stanu infrastruktury oświatowej oraz podstawowe jego uwarunkowania. Zasygnalizował także niektóre zasady rozmieszczenia instytucji oświatowych, zwłaszcza w warunkach wiejskich. Nie negując poglądu, że prawidłowe, zbliżone do optymalnego rozmieszczenie placówek oświatowych na wsi, związane jest z ustaleniem właściwych modeli organizacyjnych dla tego rodzaju placówek, zaakcentował występowanie zależności o charakterze sprzężeń zwrotnych, przy czym za istotne uznał możliwości inwestycyjne państwa. Nie pretendując do uznawania zagadnień dotychczasowej sieci oświatowej za decydujące, nie można zarazem negować jej wpływu na przyszłe rozwiązania natury organizacyjnej. Równocześnie rozmieszczenie przyszłych szkół 10-letnich i związane z tym obszary oświatowe muszą uwzględniać przebiegające już procesy społeczno-ekonomiczne w środowiskach wiejskich. Istotnym elementem infrastruktury oświatowej, często decydującym o pomyślnej realizacji reformy szkolnej wsi, są mieszkania dla nauczycieli.

Zagadnienie opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły i współdziałania szkoły z najbliższym środowiskiem było przedmiotem referatu doc. dr I. Jundziłł. Wskazano, że celem wychowania opiekuńczego współczesnej szkoły socjalistycznej jest zaspokojenie potrzeb dzieci i młodzieży oraz zapewnienie im warunków optymalnego rozwoju. Referentka dokonując analizy podstawowych potrzeb (biologicznych, psychicznych i społecznych) zaprezentowała pewien model organizacji opieki nad dziećmi i młodzieżą, z uwzględnieniem funkcji i pracy szkoły otwartej (środowiskowej).

Uzupełnieniem tego wykładu była krótka informacja o prowadzonych badaniach mgr K. Piórkowskiej na temat determinant integracji szkoły i rodziny w środowisku wiejskim.

O przygotowaniach do reformy szkolnictwa ogólnokształcącego w naszym kraju wypowiedziano się w podstawowych referatach i na marginesie rozważań bardziej szczegółowych. Doskonałym materiałem do dyskusji i przemyśleń była treść czterech referatów: doc. dra hab. Z. Kwiecińskiego, prof. dra hab. T. Wilocha, dr D. Maszczyk i dra Z. Nowaka.

Doc. dr hab. Z. Kwieciński na podstawie bogatej obcej literatury przedmiotu wyodrębnił i w bardzo interesujący sposób przedstawił pewne wzory, schematy, ukrytych bądź jawnych założeń postaw reformatorów i badaczy reform oświatowych. W wyodrębnieniu owych modeli szczególnie przydatne okazały się trzy kryteria: 1) Czy mamy do czynienia z reformami rzeczywistymi, czy z zabiegami pozorującymi zmiany na lepsze? 2) Czy ich wyniki prowadzą do postępu społecznego, czy do inercji bądź do utrwalania równowagi dotychczasowych struktur? 3) W jakiej relacji pozostają one do marksistowskiej orientacji politycznej i metodologicznej? Nakładając te trzy punkty widzenia na teorie i efekty reform oświatowych (zwłaszcza szkolnych), można, zdaniem doc. dra hab. Z. Kwiecińskiego, wyodrębnić następujące główne ich paradygmaty postaw wobec celowych zmian: 1) pedagogizm (utopie), 2) reformizm, 3) podejście systemowe, 4) podejście dialektyczne, 5) sceptycyzm (podejście ewolucyjne, socjologizm), 6) kontestację, ruch „odszkolenia”, 7) eklektyzm (pozorne reformy). Analiza tych paradygmatów doprowadziła do konkluzji:

„Jedynym rozwiązaniem i realnym, i radykalnym zarazem jest podejście dialektyczne, powiązane z systemowym traktowaniem przedmiotu i metody. Oświata jako całość otrzymuje tu jasno określone zadania bezpośrednio po rewolucji społecznej i w każdym etapie jej realizacji. Staje się realnym instrumentem rewolucji i podstawowym dobrem, które jest sprawiedliwie rozdzielane. Tylko ten paradygmat łączy w sobie zadania rekonstrukcji kulturalnej z zadaniem wychowywania ludzi do zmieniania świata zastanego, w określonym ideologicznie, treściwo kierunku. Nie zakłada wychowania człowieka elastycznie przystosowującego się do zmiennej rzeczywistości, wykształconego kameleona, lecz zakłada wychowanie człowieka widzącego swoje miejsce w przekształceniu zastanego porządku społecznego w kierunku postępowym”.

Prof. dr hab. T. Wiloch w formie skondensowanej omówił kolejne etapy przygotowania do reformy systemu edukacji narodowej i opierając się na bogatym materiale porównawczym zaprezentował własne stanowisko w sprawie kształtu przyszłego systemu szkolnictwa ogólnokształcącego. Tezę wyjściową tego stanowiska, podzielanego przez wielu dyskutantów, stanowi stwierdzenie, iż podstawą systemu edukacji narodowej powinna być 8-letnia szkoła podstawowa. Projektowanie i organizowanie powszechnego 10-letniego kształcenia ogólnego nie może powodować likwidowania dobrych, obecnie funkcjonujących szkół średnich. Dziesięcioletnie kształcenie ogólne powinno również realizować orientację szkolną i zawodową, aby młodzież kończąca klasę dziesiątą była wystarczająco przygotowana do wyboru jakiegoś dalszego kierunku kształcenia ogólnego, przygotowującego do studiów

wyższych lub do specjalizacji na wybranych kierunkach kształcenia zawodowego. Licea (bez względu na to, czy zostanie zachowana ich dotychczasowa nazwa, czy też zostaną nazwane inaczej) „powinny być ogniwem łączącym uczelnie wyższe ze szkolnictwem podstawowym”. Intencją przyświecającą reformatorom oświatowym w naszym kraju powinno być upowszechnianie dobrej szkoły średniej. Systemy szkolne szeregu krajów socjalistycznych, np. ZSRR, NRD, Rumunii, Czechosłowacji, dają nie tylko interesujący materiał porównawczy, ale także mogą być cennym źródłem konstruowania nowoczesnego, odpowiadającego naszym potrzebom i warunkom systemu edukacji narodowej.

Podstawowe problemy przygotowania do reformy systemu oświaty, będące przedmiotem działania przede wszystkim Sejmowej Komisji Oświaty i Wychowania, przedstawiła posłanka na Sejm PRL dr D. Maszczyk. W swoim ciekawym wystąpieniu, zilustrowanym bogatym materiałem faktograficznym, omówiła m.in. kwestie dysproporcji oświatowych występujących między różnymi regionami kraju, funkcjonowania sieci oświatowej, dowożenia i dożywiania uczniów, wyposażenia szkół w sprzęt i środki dydaktyczne, kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli, programów i podreczników szkolnych oraz uwarunkowania lokalowe przyszłej, zreformowanej szkoły. Kończącą część swego wystąpienia, życzliwie przyjętego przez uczestników seminarium, przeznaczyła na krótkie omówienie wniosków, jakie zostały sprecyzowane w toku obrad sejmowej Komisji Oświaty i Wychowania.

Głęszemu poznaniu i wyeksponowaniu treści, które powinny być wzięte pod uwagę w konstruowaniu nowego polskiego systemu oświatowego, służyły referaty obrazujące dorobek i perspektywy rozwoju szkolnictwa radzieckiego i innych krajów socjalistycznych. Referaty z tego zakresu wygłosili: prof. dr hab. T. Wiloch (szkolnictwo w ZSRR), dr. M. Szymański i R. Cieńciała, nauczycielka szkoły polskiej w Czechosłowacji (szkolnictwo w CSRS). Referenci wskazywali na zharmonizowanie jedności programowej i organizacyjnej szkolnictwa z możliwością jego różnicowania oraz na elastyczność rozwiązań niektórych kwestii z zakresu systemu szkolnego. Okazało się, że nasza wiedza na temat spraw oświatowych w krajach socjalistycznych jest niepełna i nieraz może prowadzić do niewłaściwych wniosków dla rekonstrukcji polskiego systemu edukacyjnego. Pogłębieniem tej problematyki był referat doc. dra hab. Z. Kwiecińskiego na temat socjologicznych badań nad oświatą i młodzieżą radziecką. W referacie, wysłuchanym z dużym zainteresowaniem, zostały zaprezentowane niektóre wyniki badań z zakresu społecznego egalitaryzmu w szkolnictwie średnim, uwarunkowań społecznych (rodzinnych), osiągnięć szkolnych oraz planów życiowych młodzieży Kraju Rad. Okazało się przy tym, jak bogate i wielostronne są badania socjologiczne nad oświatą w ZSRR i jak mało spopularyzowane w naszym kraju.

Na seminarium dużo miejsca poświęcono roli nauczyciela w kształceniu osobowości młodego pokolenia w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym. Podstawę do szerokiej dyskusji stanowiły informacje uczestników III Międzynarodowej Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych, która obradowała w czerwcu 1977 r. w Warszawie: prof. dra hab. T. Wilocha, doc. dra J. Kargula i mgra E. Pietrzykowskiego. W wielopłaszczyznowej i wieloaspektowej wymianie myśli można wyróżnić kilka następujących zagadnień: 1) polskie tradycje badań pedeutologicznych: ich zasięg i ograniczoność; 2) wielostronne traktowanie zawodu nauczycielskiego; 3) zakres czynności i wymiary obciążeń nauczycieli; 4) nauczyciel jako wychowawca; 5) kształcenie kandydatów na nauczycieli; 6) rola nauczyciela w społeczeństwie socjalistycznym; 7) sytuacja społeczna zawodu nauczycielskiego; 8) nauczyciel a praktyka innowacyjna.

O funkcjonowaniu liceów ogólnokształcących mówił mgr E. Pietrzykowski, wicedyrektor Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego w Ministerstwie Oświaty i Wychowania. Bliższej analizie poddał sieć i kadre pedagogiczną tego typu szkół

średnich oraz funkcjonowanie i rozwój klas profilowanych. W dyskusji przewijała się myśl utrzymania w nowym systemie edukacji narodowej liceów jako szkół najtrafniej przygotowywujących do studiów wyższych i dysponujących najwartościowszą kadrą pedagogiczną.

Z zakresu organizacji i warunków pracy uczniów szkół ogólnokształcących, wartościowy okazał się referat doc. dra hab. Z. Kwiecińskiego na temat zależności budżetu czasu młodzieży od jej środowiska społecznego. 'Sondaż diagnostyczny nie potwierdził opinii o powszechnym przeciążeniu uczniów nauką szkolną i domową. Czas wydatkowany przeciętnie przez uczniów szkół ponadpodstawowych na naukę mieści się w granicach norm pedagogiczno-higienicznych. Struktura budżetów czasu uczniów tej kategorii, jej zróżnicowanie i zmienność mają charakter socjogeny. Zespół cech położenia społecznego (np. typ zamieszkania w okresie nauki, wykształcenie rodziców i ich kategoria społeczno-zawodowa, praca obojga czy jednego z rodziców) silnie determinują rozmiary strat czasu na drogę do szkoły, na pracę w gospodarstwie (rolnym, przydomowym, domowym) oraz ilość czasu wolnego i snu. Czynniki położenia społecznego działają nierozdzielnie, wzmacniając się nawzajem. Jednocześnie każdy z nich z osobna okazał się aktywny, jak wykazały to próby analizowania ich w izolacji (eksperyment ex post). Szereg badań wskazuje, że czas nauki w niektórych szkołach jest en bloc stracony, gdyż dziewczyna czy chłopak znaleźli się na niewłaściwej drodze, prowadzącej donikąd. Stwierdzenia te prowadzą do ważnych konkluzji pedagogicznych i społecznych, co zresztą potwierdziła ożywiona dyskusja na seminarium.

Interesujące relacje między organizacją pracy uczniów a metodami nauczania zaprezentował dr Z. Nowak. Szczegółowej analizie poddał metodę informatywno-strukturalną, będącą według jego założenia przeciwstawieniem metod tradycyjnych, oraz potrzebę kształcenia myślenia tzw. empirycznego, dedukcyjnego, intuicyjnego, projektującego, abstrakcyjnego, probabilistycznego i algorytmicznego.

Problematyka pracy nauczycieli z olimpijczykami znalazła swoje odbicie w wykładzie dra T. Kowalskiego. Poruszono w nim następujące zagadnienia: 1) funkcje olimpiad przedmiotowych: (diagnostyczną, prognostyczną, selekcji różnicującej i orientacji społeczno-zawodowej); 2) determinanty sukcesów olimpijskich; 3) system pracy szkolnej z olimpijczykami; 4) drogi rozwijania uzdolnień młodzieży olimpijskiej; 5) olimpiady przedmiotowe jako forma „wychowania przez naukę”.

Analizie funkcjonowania szkół podstawowych na wsi i w mieście poświęcono sporo uwagi w pracach sekcji. Realizacja funkcji założonej i rzeczywistej szkoły ogólnokształcącej, zwłaszcza gminnej (dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej), była przedmiotem rozważań doc. dra hab. Z. Kwiecińskiego, dra M. Szymańskiego, dr H. Balińskiej oraz praktyków, np. dr K. Wójtowicz, mgra K. Skierkowskiego, mgra T. Kuźmy, mgra Lewczuka, mgra W. Wójcika, mgr J. Sławuckiej i mgr K. Radzewicz. W wypowiedziach stwierdzono istnienie niewątpliwych osiągnięć w dokonywanej rekonstrukcji szkolnictwa ogólnokształcącego, ale jednocześnie ukazywano fakty i przyczyny rozbieżności między funkcjami — założoną i rzeczywistą. Pewien niepokój budzi nadmierne obciążenie nauczycieli czynnościami zawodowymi, spiętrzenie funkcji gminnego dyrektora szkół oraz funkcjonowanie dojazdów uczniów do szkół. Ta ostatnia sprawa została szerzej omówiona przez dra T. Kowalskiego w referacie opartym na badaniach empirycznych. Zaprezentowany materiał wskazuje, że w obecnej rzeczywistości oświatowo-wychowawczej uczniowie dojeżdżający (dowożeni) znajdują się w gorszej sytuacji tak pod względem wychowawczym i opiekuńczym, jak i dydaktycznym.

Jednym z wątków dyskusji była problematyka związana z normatywami zatrudnienia nauczycieli. Ostatnie dwa dni seminarium poświęcone zostały na omówienie programu i organizacji pracy Sekcji.

KRONIKA ZAGRANICZNA

KONFERENCJA PRL-RFN W SPRAWIE PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

W końcu listopad 1977 r. odbyła się w Bonn konferencja poświęcona roli zaleceń w sprawie podręczników szkolnych, przyjętych przez wspólną komisję działającą przez kilka ostatnich lat pod auspicjami UNESCO. Konferencję zorganizowano staraniem fundacji SPD im. Eberta i polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych, przy czym wzięli w niej udział poza przedstawicielami wspomnianych instytucji pedagogowie i reprezentanci wydawnictw oświatowych obu krajów. Delegacji polskiej przewodniczył wiceminister oświaty i wychowania Romuald Jezierski, a delegacji RFN — zastępca szefa frakcji SPD Bruno Friedrich. Jak podkreślają nasi sprawozdawcy zagraniczni, zarówno polscy, jak i zachodni Niemcy uczestnicy obrad uznali głęboki sens zaleceń i opowiedzieli się za ich praktyczną realizacją. Zdano sobie także sprawę, jak podano w komunikacie, z trudności stojących na drodze do wprowadzenia zaleceń w życie. Strona niemiecka mówiła o formalnych uwarunkowaniach wynikających z federalnej struktury państwa, w wyniku czego rząd bawarski nie ma bezpośredniego wpływu na politykę oświatową „landów”. Stwierdzono zgodnie, iż wychowanie społeczeństw w duchu polityki prowadzonej na bazie układu podstawowego z 1970 r., a także podjętych później porozumień, nie może ograniczać się do zajęć lekcyjnych, lecz służyć mu powinny również poczynania w ramach oświaty dorosłych, kontakty młodzieży, podróże informacyjne nauczycieli itp.

WW

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

A. PRACE AUTORÓW OBCYCH O SZKOLNICTWIE POLSKIM, RECENZJE PRAC POLSKICH, INFORMACJE, DONIESIENIA

1. BĂRBULESCU PETRE, VASILESCU ANTON: A III-a Conferinta a pedagogilor din Tărilor socialiste.
Revista de Pedagogie 1977 nr 7 s. 58—59.
(O III Konferencji pedagogów krajów socjalistycznych, Warszawa—Kraków 6—10.VI.1977 r.).
2. BASOV N. F.: F. E. Dzerżyński i deti. K 100 letiju so dnja rođenija.
Načal'naja Škola 1977 nr 8 s. 93—95.
3. CHIOUT HERBERT: Schule und Bildungspolitik Polen steuert energisch auf eine Reform des gesamten Schulwesens zu.
Westermanns Pädagogische Beiträge 1977 Heft 1 S 2 i 4.
(Wybór informacji na temat przygotowywanej reformy szkolnej zaczerpnięty z materiałów polskich).
4. CIL'ŠTEJN A.: K 100-letiju F. E. Dzerżyńskiego. Iz nezabyvaemoj kogorty borcov-lenincev.
Narodnoe Obrazovanie 1977 nr 9 s. 76—80.
(O Feliksie Dzierżyńskim w 100-lecie urodzin).
5. CRIȘAN CONSTANTIN: Școala poloneza' din mediul rural; Siepraw sau reportajul unui experiment de valoare.
Revista de Pedagogie 1977 nr 7 s. 53—55.
(Reportaż ze zbiorczej szkoły gminnej w Sieprawiu, woj. krakowskie).

6. FALTIN M.: Metodologia pedagogiki społecznej. Praca zbiorowa pod kierunkiem naukowym Ryszarda Wroczyńskiego i Tadeusza Pilcha. (Metodologia socjalnej pedagogiki. Kolektivna praca za vedeckého vedenia Ryszarda Wroczyńskiego i Tadeusza Pilcha) Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk. Wydawatelstwo Pol'skiej akademie wiedz. 1974, 509 stran.
Jednotna Škola 1977 č. 7 s. 677.
(Recenzja).
7. FRIČ DUŠAN: Malá encyklopédia zemepisu sveta.
Vydalo nakladatelství Obzor, Bratislava 1976. Počet stran 560, 40 stran priloch.
Z polskeho originalu: Słownik geografii świata, které zpracovali předni polští geografové pod vedením prof. Jozefa Szaflarského, redakční radu vedl prezident Mezinárodní geografické unie prof. Stanislav Leszczycki.
Přirodni Vědy ve Škole 1976—1977 č. 9 s. 358.
(Informacja o wydany w Bratysławie w jęz. słowackim Słowniku geografii świata. Red. St. Leszczycki)
8. GORNOSTAEV P.: L. TUROS: Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych. Warszawa 1975, s. 404.
L. Turos. Andragogika. Očerki teorii prośceśhenija i vospitanija vzroslych. Warszawa, 1975, s. 404.
Sovetskaja Pedagogika 1977 nr 10 s. 143—145.
(Recenzja)
9. HAAK MANFRED: Internationales Seminar „Die Erfahrungen des polnischen Systems der Radio-Fernseh-Universität für Lehrer”.
Pädagogik 1977 Heft 6 S. 568—570.
(Międzynarodowe seminarium na temat Nauczycielskiego Uniwersytetu Radio-wo-Telewizyjnego — NURT)
10. HÁJEK P.: M. Hausner, S. Kratochvil, K. Höck (Hrsg.).
Psychotherapie in sozialistischen Ländern. G. Thieme, Leipzig, 1975, S. 210.
Ceskoslovenská Psychologie 1977 č. 3 s. 284—285.
(Recenzja, w książce poruszono także sprawy psychoterapii w Polsce)
11. HAPALA D.: X Międzynarodné sympóziom o technologii vzdelávania v Poznani.
Učebni Pomůcky ve Škole a v Osvětě 1976—1977 č. 7 s. 98.
(Międzynarodowe sympozjum na temat technologii nauczania w Poznaniu)
12. HAPALA DUŠAN: Význam televize pre výchovu a vzdelávanie.
Odborná Výchova 1977/1978 č. 1 s. 28—29.
(Obszerny fragment poświęcony roli telewizji w nauczaniu w Polsce, nauczanie poglądowe w ujęciu W. Okonia i E. Fleminga)
13. HENEK TOMÁŠ: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1976 nr 3.
Pedagogika 1977 č. 3 s. 374—376.
(Przegląd zawartości)
14. HOLEŠOVSKY FRANTIŠEK: Bienále umění pro děti v Poznani 1977.
Estetická Výchova 1977/1978 č. 1 s. 24—25.
(Biennale twórczości dziecięcej w Poznaniu)
15. HÜBNER WOLFGANG: 30 Jahre polnische Russistik im Spiegel ihrer Bibliographie. Zum Erscheinen der „Bibliografia Rusycystyki Polskiej”.
Fremdsprachen-Unterricht 1977 Heft 9 S. 447—450.
(30 lat polskiej rusycystyki w publikacji: Bibliografia rusycystyki polskiej)
16. JELINEK STANISLAW: Dwa polskie zbiorniki metodických statí.
Ruský Jazyk 1977 č. 9 s. 429—431.
(Informacja o polskich książkach: Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia, pod red. S. Siatkowskiego. WSiP W-wa 1976, s. 269, Języki obce w szkole. Wybór artykułów z czasopisma *Języki obce w szkole*. Wyboru dokonali: A. Prejbisz, Z. Tomaszewska, T. Woźnicki. WSiP, W-wa 1976, 175 s.)

17. KISS ARPAD: Okoń Wincenty: Az általános didaktika alapjai.
Pedagógiai Szemle 1977 nr 7—8 s. 726—729.
(Recenzja węgierskiego wydania książki W. Okonia: Podstawy dydaktyki ogólnej. Budapest 1976. Recenzję napisał znany pedagog węgierski Arpad Kiss, którego 70-lecie urodzin uczczono w tym samym numerze *Pedagógiai Szemle* artykułem okolicznościowym Simon Gyula s. 743—745)
18. KISS GY. CSABA: A lengyel oktatásügy reformja.
Koznevelés 1977 nr 10 s. 10—11.
19. LADROVA HELENA: Polské učebni pomůcky pro výuku aritmetiky a algebry na základni škole.
Učebni Pomůcky ve Škole a v Osvětě 1976—1977 č. 9 s. 141—142.
20. MACEK: Barbara Zakrzewska: Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu (Náprava u děti s obtíženi ve čtení a psaní). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 1976.
Otázky Defektologie 1976—1977 č. 8 s. 36.
(Informacja o książce)
21. MAREČKOVÁ MARIE: Ze zkušenosti modernizace výchovně vzdělávací práce institutů dějepisu v P.L.R.
Společenské Vědy ve Škole 1976—1977 č. 9 s. 248.
22. NAGY SÁNDOR: A didaktika korszerűsége. Megjegyzések Wincenty Okoń könyvéhez.
Magyar Pedagógia 1977 nr 1 s. 80—90.
(Dydaktyka współczesna. Uwagi na temat wydanej po węgiersku książki W. Okonia: Az általános didaktika alapjai. Budapest 1976)
23. NENOVA N. (SOFIJA): Diferenciacija na obučenieto po fizika v srednite učilišča na socialističeskite strani.
Fizika 1977 nr 3 s. 41—43.
(Nauczanie fizyki w szkołach średnich krajów socjalistycznych. Studium porównawcze)
24. O vývoji a výrobě učebních pomůcek v Polsku. (*Odborna Výchova* ročník XXVII čís. 2).
Učebni Pomůcky ve Škole a v Osvětě 1976—1977 č. 7 s. 112.
25. PAPIAŠVILI AVTANDIL: Lečení neuroz v Raštovské Terapeutické Komunitě v Polsku.
Československá Psychologie 1977 č. 3 s. 274—276.
26. PETRAK HORST: Biblioteki publiczne w liczbach 1975/Sachl. Bearb. Zsstellg. u. Red. Jerzy Maj, Berechn. u. Mitarb.: Ewa Kubisiak, Zofia Sybilska. Warszawa, Biblioteka Narodowa 1975, 98 S.
Der Bibliothekar 1977 Heft 7 S. 500—501.
27. PRIDAVKOVÁ-MINÁRIKOVA M.: III bienále umenia pre dieta v Poznani.
Jednotná Škola 1977 č. 8 s. 759—762.
28. RADIL T.: E. Grodziński: Mowa wewnętrzna. Szkic filozoficzno-psychologiczny. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1976, 185 s.
Ceskoslovenská Psychologie 1977 č. 3 s. 284.
(Recenzja)
29. ROŠCINA N.: Ne perednem krae ideologičeskoj borby.
Učitel'skaja Gazeta 1977 nr 97 s. 2—3.
(Wywiad z prof. Z. A. Maikową, ZSRR, prof. G. Hofmanem, NRD, prof. T. Wilochem, Polska)
30. SAVINA A. K.: Voprosy socialističeskogo vospitanija molodeži na stranicach pol'skich pedagogičeskich žurnalov *Nova Škola i Žycie Szkoły* (1975—1976).
Sovetskaja Pedagogika 1977 nr 6 s. 140—143.

31. SEREBROV N.: O pedagogičeskich bibliotekach PNR.
Sovetskaja Pedagogika 1977 nr 7 s. 156—157.
32. SKALKA JAROLIM: Nowak Jadwiga: Wynalazczość a wychowanie. Wrocław, Ossolineum 1975, 218 s.
Pedagogika 1977 č. 3 s. 376—378.
(Recenzja)
33. SOPKOVA E.: Lester F. Beck: O dojrzewaniu seksualnym (O sexuálnom dozrievaní). Warszawa, Wiedza Powszechna 1975, 136 s.
Jednotná Škola 1977 č. 6 s. 575—576.
34. STOJANOVA S. (Sofia): Polskoto spisanie *Fizyka w Szkole* prez 1976 godina.
Fizika 1977 nr 3 s. 44—47.
(Przegląd zawartości)
35. SUCIU EMILIA: Sistemul scolar.
Revista de Pedagogie 1977 nr 8 s. 5.
(Informacja o książce: Tadeusz J. Wiloch: System szkolny. Warszawa, PWN 1977, 190 s.)
36. SYKORÁ JAROSLAV, MAREČKOVÁ MARIE: Metodické časopisy v socialistických zemích: *Widomości Historyczne*. Dwumiesięcznik Ministerstwa Oświaty i Wychowania.
Společenské Vědy ve Škole 1977—1978 č. 2 s. 54—57.
37. TH. H.: In der polnischen Zeitschrift *Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna* (*Körpererziehung und Schulhygiene*) Warschau 1975.
Körpererziehung 1977 Heft 5 S. 252—254.
(Omówiono artykuły: Skorowski Jerzy: Szkolne wychowanie fizyczne w przeddzień reformy systemu oświaty. *Wych. Fiz. i Higiena Szkolna* 1975 nr 1 s. 3—5, „Godzina sportu” — Zarządzenie Min. Ośw. i Wych. z 10.V.74, upoważniające dyrektorów szkół podstawowych do włączenia w tygodniowy rozkład zajęć szkoły (począwszy od klasy V) tzw. „godziny sportu”, realizowanej na zasadzie zajęć pozalekcyjnych przez szkolny klub sportowy. Wójcik Jadwiga: Młodzi nauczyciele (Junge Lehrer) *Wych. Fiz. i Hig. Szkolna* nr 3 1975 s. 12—14)
38. TMEJ KAREL: 3. Konference pedagogů socialistických zemi ve Varšave.
Socialistická Škola 1977—1978 č. 1 s. 43—44.
(O III Konferencji pedagogów krajów socjalistycznych, 6—10 czerwca 1977 r.)
39. UHRIN P.: Využívanie voľného času mládeže v PL'R.
Jednotná Škola 1977 č. 7 s. 653—655.
(Czas wolny młodzieży polskiej, formy spędzania czasu wolnego)
40. WANIEWICZ IGNACY: Adult learning in Ontario.
Prospects 1977 n° 2 p. 272—279.
(Autor artykułu, dziennikarz, producent filmowy i dyrektor Biura planowania i rozwoju w Toronto — Office of Planning and Development of the Ontario Educational Communications Authority)
41. WEARDEN JOHN: M. Maruszewski: Language, communication and the brain. A neuropsychological study. Transl. by G. W. Shugar. The Hague, Mouton 1975.
Journal de Psychologie Normale et Pathologique 1977 nr 2 s. 246—247.
(Recenzja książki: Mowa i mózg. Zagadnienia neuropsychologiczne. W-wa 1970)

B. PRACE AUTORÓW POLSKICH W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

1. BANACH CZESŁAW: Wystąpienie na 2 Konferencji Ministrów Oświaty krajów socjalistycznych.
Narodna Prosveta 1977 nr 7 s. 80—83.
(Wtóra Konferencja na Ministrze na Narodnata Prosveta i Obrazovaniето ot

- Socialističeskite strani. Sofia 25—27 maj 1977 r. W konferencji brali udział członkowie KC partii komunistycznych i robotniczych. Sprawozdanie z Konferencji Czesława Banacha zob.: *Ruch Pedagogiczny* 1977 nr 5 s. 619—627)
2. BINDER CH.: Razvitie u škol'nikov interesa k izučeniju ruskogo jazyka. *Russkij Jazyk za Rubežom* 1977 nr 4 s. 72—74.
 3. BUTRYMOWICZ BRYGIDA: Pol'ske skúsenosti. *Rodina a Škola* 1977 č. 6 s. 28—29.
(Z polskiego tłum. Alojz Capiak)
 4. CIECHANOWICZOWA ANNA (Ciechanowicz Anna): „Psychologická knihovna” Polského Státniho Školního Nakladatelství. *Pedagogika* 1977 č. 3 s. 353—357.
(Biblioteka Psychologiczna WSiP)
 5. HORNOWSKI BOLESŁAW (Instytut Psychologii Uniwersytetu Poznańskiego): L'influence de l'introversion et de l'extraversion sur la perception de la peinture. *Bulletin de Psychologie* 1976—1977 n° 329 s. 645—653.
(Wpływ postawy introwersyjnej i ekstrawersyjnej na percepcję malarstwa. Nowe perspektywy psychologii sztuki. VI kolokwium estetyki eksperymentalnej 16—17 VII 1976)
 6. KONOPNICKI JAN: A beilleszkesés kudarcainak kutatása. *Köznevelés* 1977 nr 26 s. 10—11.
 7. KUBERSKI JERZY: Referat na 2 Konferencji Ministrów Oświaty Krajów Socjalistycznych. *Narodna Prosveta* 1977 nr 7 s. 43—48.
(W swym wystąpieniu min. Kuberski poruszył temat roli szkoły średniej w przygotowaniu młodzieży do pracy zawodowej)
 8. KUBERSKI JERZY: Rede zur Eröffnung der III. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder in Warschau. *Pädagogik* 1977 Heft 9 S. 799—803.
(Wystąpienie na III. Konferencji pedagogów krajów socjalistycznych w Warszawie, 6—10.VI.1977. Tłum. z polskiego: Dr E. Doberstein)
 9. KUBERSKI JERZY, POMYKAŁO WOJCIECH: Idei Velikogo Oktjabrja — važnejšij istočnik razvitija prosveščenija v PNR. *Sovetskaja Pedagogika* 1977 nr 10 s. 125—130.
 10. LEWANDOWSKA KINGA: La structure et le développement des aptitudes musicales chez les enfants. *Bulletin de Psychologie* 1976—1977 n° 329 p. 804—809.
(Struktura i rozwój zdolności muzycznych u dzieci, autorka reprezentuje Inst. Psych. Uniwersytetu Gdańskiego)
 11. LEWIN ALEKSANDER: A nevelési mikrorendszerek kialakulása, fejlődése és működésük folyamatának elemzése. *Magyar Pedagógia* 1977 nr 1 s. 16—23.
(Mikrosystemy wychowania, budowa, rozwój, analiza ich funkcjonowania)
 12. LEWIN ALEKSANDER, RADZIEWICZ JULIAN, FRANJASZ MARIA: Analyse des systèmes à l'Institut de Recherche Pédagogique de Varsovie. *Revue Française de Pédagogie* 1977 n° 39 p. 40—49.
(Wyjątki z artykułów prof. A. Lewina i współpracowników z zakładu podstaw systemów wychowania Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie. Teksty tłumaczyła Janina Borman)
 13. WILOCH TADEUSZ J.: A nyilt iskola koncepciojanak vázlatá. *Neveléstudományi Közlemények* 1977 nr 1 s. 52—59.
(Zarys koncepcji szkoły otwartej)

14. WIŁOCH TADEUSZ: Změny ve strukturě evropských školských soustav.
W: *Socialistická integrace ve školství a pedagogice*. Praha 1977 s. 178—181.
(Materiály z Konferencje: „Socialistická integrace ve školství a pedagogice”
2—3 prosinec 1975. Hradci Králové)
15. WOŁCZYK JERZY: Die Rolle des Lehrers bei der Entwicklung des sozialistischen Wertsystems in der Schule und im Lebensmilieu der Kinder und Jugendlichen.
Pädagogik 1977 Heft 9 s. 811—823.
16. WOJCIK ZYGMUNT: Oblast' mieleckiej kultury.
Osvetová Práca 1977 č. 16 s. 22—24.
(Z polskiego tłum. Alexej Tahy, w kręgu kultury mieleckiej, z okolic Mielca)
17. ZALEWSKA-TRAFISZ HALINA: Integrovační tendence v socialistické pedagogice a škole.
W: *Socialistická integrace ve školství a pedagogice*. Praha 1977. Výzkumný Ústav Pedagogický v Praze karty 183—185.

*Wybór artykułów z czasopism
Biblioteki Instytutu Badań Pedagogicznych
opr.: A. Król*

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: После Конгресса...	137
МИКОЛАЙ ВИНЯРСКИ: О системном подходе в педагогике	141
ЗДЗИСЛАВ ЗАБОРОВСКИ: Интерперсональное поведение в свете теории интерперсонального равновесия	155
МАРИАН КАЛИНОВСКИ: Принципы и методы ресоциализационного воспитания в системе судовой опеки по отношению к малолетним	167
ЧЕСЛАВ НОВАЧИК: Социометрический тест как один из методов обнаружения подозрений общественного непригодности	184

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

БОЛЕСЛАВ ГЖЕСЬ: Тенденции развития школьного дела в Федерационной Республике Германии	198
---	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

АДАМ ГВЯЗДА: Будущий характер перманентного образования	213
---	-----

ОПЫТЫ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

МАРИАН СНЕЖИНСКИ: Интегрированное воспитание а проблема ресоциализации учеников общественно непригодных	222
ДАНУТА ПАХУЛИЧ-ПАВЛИКОВСКА, ЗОФИЯ СРОГА: Педагогическая практика и ее значение в подготовке учителей технических предметов	232

РЕЦЕНЗИИ И ОТЧЕТЫ О КНИГАХ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Юзеф Козелецки — О достоинство человека	242
ДАНУТА МАЙКОВСКА: Здзислав Заха — Управление выбором дальнейшего образования молодежи начальных школ	243
МАРИАН ЯНИГА: Войцех Помыкало — Формирование воспитательного идеала в ПНР в годах 1944—1976	245
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Станислав Ваврынюк — Самоформирование воспитательной системы в крупногогородском жилищном районе	246

РЕЦЕНЗИИ О ЖУРНАЛАХ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польских педагогических журналов	249
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов	253

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

АЛИЦИЯ РАЦЕВИЧ: Профсоюзные дискуссии по вопросам профессионального обучения	258
--	-----

ХРОНИКА СТРАНЫ

ТАДЕУШ КОВАЛЬСКИ: УП Семинар ГП СПУ на тему общеобразовательной школы	261
---	-----

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ВВ: Конференция ПНР — ФРГ по проблеме школьных учебников	265
АННА КРУЛЬ: Публикации касающиеся Польши в зарубежных журналах	265

CONTENTS

ARTICLES

WACŁAW WOJTYŃSKI: After the Congress	137
MIKOŁAJ WINIARSKI: On the System Approach in Pedagogics	141
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Interpersonal Relations in the Light of the Theory of Interpersonal Equilibrium	155
MARIAN KALINOWSKI: Principles and Methods of Resocializational Education in the System of Care of Juvenile Courts	167
CZESŁAW NOWACZYK: Sociometric Test as a Method of Detecting of Social Maladjustment. School and Pedagogics in the Contemporary World	184

SCHOOL AND PEDAGOGICS IN THE CONTEMPORARY WORLD

BOLESŁAW GRZEŚ: Developmental Trends in the Educational System of German Federal Republic	198
---	-----

DISCUSSIONS AND POLEMICS

ADAM GWIAZDA: The Future Character of Parmanent Education	213
---	-----

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCH

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: The Integral Education Vs. Problem of Resocialization of Socially Maladjusted Pupils	222
DANUTA PACHULICZ-PAWLIKOWSKA, ZOFIA SROGA: The Educational Practice and Its Role in Vocational Preparation of Teachers of Technical Subjects	232

BOOK REVIEWS AND REPORTS

LUDWIK BANDURA: Józef Kozielski — On the Human Dignity	242
DANUTA MAJKOWSKA: Zdzisław Zacha — Educational Guidance of Primary School Pupils	243
MARIAN JANIGA: Wojciech Pomykało — The Modeling of Educational Ideal in PPR 1944—1976	245
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Stanisław Wawryniuk: The Shaping of Educational System in Urban Housing Estate	246

REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Educational Periodicals	249
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals	253

FROM THE ACTIVITIES OF POLISH TEADUR'S ASSOCIATION

ALICJA RACEWICZ: The PTA's Discussion on Vocational Education	258
---	-----

COUNTRY CHRONICLE

TADEUSZ KOWALSKI: VII th Seminar of Comprehensive Education's Section of PTA held at Gdynia	261
--	-----

ABROAD CHRONICLE

WW: PPR — GFR Conference an School-Books Problem	265
ANNA KRÓL: Polish Pedagogical Documents in Abroad Periodicals	265

KOMITET REDAKCYJNY

Mieczysław Puto (sekr. red.), Stefan Słomkiewicz, Władysław Sardyl, Ryszard Więckowski, Wacław Wojtyński (red. nac.)

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Kazimierz Denek, Henryk Gąsior, Irena Jundziłł, Józef Kozłowski, Krystyna Kuligowska, Zbigniew Kwieciński, Stanisław Nowaczyk, Mieczysław Oryl, Alojzy Pawlik, Mieczysław Pęcherski, Zygmunt Wiatrowski

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę przyjmują Oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch” oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:

- do dnia 25 listopada na styczeń, I kwartał, I półrocze i cały rok następny;
- do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch”.

Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorzy indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 55% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

Warunki prenumeraty

rocznie	zł 48
w kraju: półrocznie	zł 24
cena pojedynczego numeru	zł 8

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1978 R.

Nakład 4670 egz. Wydanie I. Ark. wyd. 11,3. Ark. druk. A1-11,4. Papier druk. sat. kl. V, 63 g, 70x100/16. Oddano do składania w styczniu 1978 r. Podpisano do druku w marcu 1978 r. Druk ukończono w kwietniu 1978 r. Indeks 37492

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Plenięznego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2.
Zam. nr 3771 L-5