

Kwieciński, Zbigniew

Z badań nad poziomem szkoły wiejskiej w rejonie płockim

Notatki Płockie 15/4-58, 41-48

1970

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych oraz w kolekcji mazowieckich czasopism regionalnych mazowsze.hist.pl.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

- 6 Archiwum U. J. Akta Senatu. S. I 529 Kajetan Sarbiewski do Michała Dymidowicza, 19 VII 1810 z Lublina oraz 6 opinii o kwalifikacjach naukowych Sarbiewskiego, wydanych przez M. Jabłonowskiego, J. Owidzkiego, A. Załęskiego, J. A. Puchalę, M. Zgliczyńskiego. Odbitka kserograficzna rękopisów w Oddziale Prac Naukowych i Dydaktycznych Biblioteki UMCS w Lublinie.
- 7 M. Wełna-Adrjanek: Instytut Bibliopoliczny — pierwsza biblioteka publiczna Lublina (1811—1813). — Roczn. bibliot. R. 12: 1968 s. 199—221.
- 8 Na publiczny popis uczniów Szkół Departamentowych Lubelskich... Lublin 1813.
- 9 Wezwania, ustawy i raporta Towarzystwa Dobroczynności w Departamencie Lubelskim. Lublin 1815.
- 10 St. Małachowski-Łempicki: Wolnomularstwo w Lubelszczyźnie 1811—1822. Lublin 1933.
- 11 Gazeta Warszawska 1812 s. 1037.
- 12 Archiwum U. J. Akta Senatu. S I 529 K. Sarbiewski do M. Dymidowicza 19 VII 1810 z Lublina.
- 13 Almanach Lubelski na rok 1815 dla amatorów literatury ojczystej. W Lublinie s. 105—115.
- 14 Dostrzegacz Ekonomiczny i Polityczny Lubelski. Lublin 1816 nr 39 s. 464—467, nr 40 s. 476—479 i dodatek do nr XLI s. 487—491.
- 15 K. Lipska: Biblioteka Miejska w Siedlcach 1919—1933. Siedlce 1934 s. 1.
- 16 Na popis publiczny uczniów Szkół Wojewódzkich Lubelskich. W Lublinie 1817 s. 2—3.
- 17 WAP Lublin GWL 56 A. Smolikowski do K. Morzykoniego 29 I 1819 z Lublina.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

Z badań nad poziomem szkoły wiejskiej w rejonie płockim

Artykuł ten zawiera wstępne informacje i niektóre wyniki z badań nad istotą, tempem i czynnikami sprawczymi zmian w poziomie funkcjonowania szkoły podstawowej na wsi w rejonie uprzemysławianym (na przykładzie rejonu płockiego). Studia te prowadzone są w ramach badań kompleksowych Zakładu Badań Rejonów Uprzemysławianych PAN w zespole II (badań instytucji oświaty i kultury), kierowanym przez dra M. Kozakiewicza.

SZKOŁA WIEJSKA JAKO PROBLEM SPOŁECZNY

Jednym z koniecznych warunków realizacji podstawowych zadań szeroko rozumianego wychowania jest znajomość związków zachodzących pomiędzy środowiskiem społecznym i wychowaniem. Środowisko społeczne jest z jednej strony, ważnym czynnikiem decydującym o tempie i charakterze rozwoju jednostki, z drugiej zaś decyduje także o poziomie i jakości działania instytucji i organizacji oświatowych i wychowawczych. W Polsce współczesnej istnieje jeszcze poważne zróżnicowanie środowisk społecznych pod względem ich struktury ekonomicznej, społecznej, zawodowej, pod względem ich specyficznej przeszłości i dziedzictwa, pod względem perspektyw i tempa rozwoju. Niewystarczające uwzględnienie tego zróżnicowania w badaniach i działaniach reformatorskich, utrudnia organizowanie systemu oświaty i wychowania w pełni jednolitego, wyposażającego dzieci i młodzież jednakowo bogato, wszechstronnie i wyrównującego ich „start życiowy”.

Silne tempo przemian społecznych i cywilizacyjnych oraz konieczność systematycznego reformowania systemu świadomego i planowego wychowania szczególnie ważnym czyni zadanie

rzetelnego poznawania społecznych i środowiskowych uwarunkowań pracy szkoły zwłaszcza w ustroju socjalistycznym. Do podstawowych zasad naszego ustroju szkolnego należą bowiem zasady jednolitości i demokracji systemu oświatowego. Pierwsza z nich wymaga oparcia całego systemu szkolnego na takich podstawach organizacyjnych, aby wszystkie szkoły danego szczebla pracowały na jednakowo wysokim poziomie realizacji jednolitych programów, aby szkoły wszystkich typów były drożne, to znaczy, by zapewniały przejście do szkół średnich i wyższych szczebli. Druga zasada żąda stworzenia równych szans wszystkim dzieciom, bez względu na pozycję społeczną, zawód, warunki materialne i kulturowe, miejsce zamieszkania ich rodziców, żąda równości w dostępie do kształcenia na szczeblach ponadpodstawowych.

Dość dobrze wiemy, na ile te zasady są realizowane. Powszechnie znane i nie zaprzeczane są bardzo poważne osiągnięcia polskiej szkoły powojennej w tym zakresie. Mniej natomiast wiemy o tym, czego jeszcze nie osiągnęliśmy i dlaczego. A odpowiedź na to ostatnie pytanie jest niezbędna dla maksymalnej realizacji wskazanych zasad. Na brak w Polsce systematycznej diagnostyki i krytyki naukowej przyjętych do realizacji zasad funkcjonowania instytucji oświatowych wskazywano w ostatnich latach kilkakrotnie. W odpowiedzi Wydziału Nauk Społecznych PAN na ankietę UNESCO z 1967 r. „wśród problemów badawczych szczególnie ważnych dla organizacji współczesnego życia społecznego, a nie podejmowanych” wymieniono między innymi: „badania nad skutecznością funkcjonowania instytucji i przedsięwzięć społecznych”¹. Na pilną potrzebę podjęcia badań nad funkcjonowaniem instytucji oświatowych

wskazywano także na III i IV Zjeździe Socjologicznym. Za szczególnie ważne uznano badania skuteczności i warunków funkcjonowania szkoły wiejskiej. Mocno akcentował to w swoim referacie, wygłoszonym na Kongresie Kultury Polskiej, prof. Jan Szczepański.

Ta luka badawcza wydaje się niepokojąca z punktu widzenia potrzeb polityki społecznej i oświatowej. Istnieją bowiem łatwo zauważalne fakty świadczące o tym, że przeciętna współczesna szkoła wiejska funkcjonuje znacznie poniżej wymagań programowych, oraz że ustępuje poziomem swojej pracy przeciętnej szkole miejskiej. Statystyki GUS i Pracowni Ustroju i Organizacji Oświaty Polskiej Akademii Nauk wykazują istnienie wysokiego odsetka osób nie kończących na wsi pełnej szkoły podstawowej. Z tych samych danych wynika, że tzw. sprawność dydaktyczna szkół, mierzona procentem tych uczniów, którzy otrzymali promocję do następnej klasy, jest w szkołach wiejskich niższa. Mniejszy też procent absolwentów szkół podstawowych na wsi (niż szkół miejskich) kontynuuje naukę w szkołach ponadpodstawowych. Rozmieszczenie młodzieży w szkołach ponadpodstawowych jest nieproporcjonalne ze względu na strukturę społeczną młodzieży według jej miejsca zamieszkania. Zasadniczą część absolwentów szkół wiejskich — młodzież chłopska stanowi najniższy odsetek uczniów średnich szkół ogólnokształcących, które są główną drogą do wyższych uczelni. Znaczna część młodzieży wiejskiej odpada w czasie nauki w pełnych szkołach średnich. Młodzież chłopska stanowi najmniejszy odsetek studentów wyższych uczelni, zwłaszcza na kierunkach studiów, zapewniających szczególnie poszukiwane, atrakcyjne zawody i wysokie płace².

Zaskakujące jest to, że w badaniach nie ma jednolitości stanowisk co do efektywności funkcjonowania szkoły wiejskiej. Obok badań potwierdzających rozbieżność stanu rzeczywistego i postulowanego są badania zaprzeczające istnieniu tej rozbieżności oraz badania specjalistów od niepowodzeń szkolnych pomijające ten stan.

Badania nad funkcjonowaniem szkoły wiejskiej, nad poziomem jej pracy, nad przyczynami trudności, nad sposobami polepszenia jej stanu, stały się obecnie ważną i pilną sprawą społeczną. O randze tej potrzeby w skali światowej świadczy zwołanie w 1958 roku konferencji UNESCO i Międzynarodowego Biura Wychowania (BIE) na temat szkoły wiejskiej oraz w 1967 roku konferencji ministrów oświaty i szkolnictwa wyższego krajów europejskich na temat dostępu młodzieży wiejskiej do szkół średnich i wyższych szczebli.

CHARAKTER I ORGANIZACJA BADAŃ

Pragnąc przyczynić się do systematycznego wypełniania tej luki badawczej, podjęliśmy studia nad wyjaśnieniem istoty trudności w funkcjonowaniu szkoły wiejskiej we współczesnych warunkach polskich. Referowane tu badania poprzedzone były monograficznymi bada-

niami kompleksowymi nad poziomem i warunkami funkcjonowania szkoły we wsi peryferyjnej i chłopskiej w rejonie rolniczym. Celem ich było uzyskanie obrazu możliwie najtrudniejszych warunków w rejonie o powolnym tempie rozwoju, obrazu z jednego krańca continuum „wieś tradycyjna” — „wieś nowoczesna”. Rejon płocki jest natomiast wielkim „laboratorium społecznym”, w którym pod wpływem intensywnego uprzemysławiania, zachodzą wielostronne przemiany, stanowiące czasowy skrót, „zgęszczenie” zmian toczących się w całym kraju. Można tu więc obserwować te same procesy, przebiegające w tempie przyspieszonym i wyprzedzające zarazem procesy w rejonach o wolniejszym rozwoju. Procesy te zaś mają silny wpływ na warunki funkcjonowania systemu oświatowego jako całości i każdej konkretnej szkoły. Stopień realizacji podstawowych postulatów, które ma spełniać w naszym ustroju (jednolitość poziomu, drożność, wyrównywanie „startu życiowego” młodzieży z różnych środowisk itd.) jest uwarunkowany złożonym kompleksem czynników społeczno-ekonomicznych, społeczno-kulturowych, biopsychicznych, społeczno-pedagogicznych i ekologicznych, w pewnej mierze pozostających w zasięgu wpływów pojedynczej szkoły, pojedynczego nauczyciela. Rzeczywista funkcja szkoły jest modyfikowana przez te czynniki³. O tyle też funkcjonowanie szkoły podstawowej, jako ważnego narzędzia polityki egalitarnej, jest ograniczone, o ile istnieje rzeczywiste zróżnicowanie wspomnianego kompleksu uwarunkowań. Na podstawie dotychczasowych badań można przypuszczać, że im bardziej rolniczy jest rejon, im bardziej peryferyjnie usytuowana jest wieś i szkoła, im niższy jest stopień urbanizacji wsi i rejonu, tym siła modyfikacji rzeczywistej funkcji szkoły jest większa. I odwrotnie, w miarę przechodzenia do rejonów coraz bardziej zurbanizowanych i intensywniej rozwijających się można oczekiwać poprawiania się warunków realizacji postulatów jednolitości szkolnictwa przez szkołę wiejską.

Na ile więc uprzemysłowienie rejonu dotąd rolniczego i słabo rozwiniętego gospodarzo, staje się przyczyną zmniejszania niepożądanego rozbieżności pomiędzy rzeczywistym i postulowanym poziomem funkcjonowania szkoły podstawowej na wsi? Jaki jest mechanizm, iak przebiega proces owego podnoszenia funkcji rzeczywistej szkoły? Jakie specyficzne potrzeby, wymagania i możliwości stawia przed szkołą i szkolnictwem proces intensywnych zmian? Czy, jak i na ile szkoły wiejskie te zmiany, wymagania i szanse spełniają i wykorzystują? Co należy zmienić, ulepszyć, poprawić w tym zakresie — Te pytania stawiamy sobie w podjętych badaniach, nie zamykając ich listy i oczekując, że spełniają one dodatkowo funkcję eksploracyjną, że odsłonią nowe problemy.

Przedmiotem tych badań są z jednej strony obiektywne oraz subiektywnie przejawiane wskaźniki funkcji rzeczywistej szkoły. Z dru-

giej strony są nim związki efektów szeroko rozumianego wychowania z przemianami środowiska lokalnego i rejonu.

Stosowane tu są dwa dopełniające się sposoby organizacji badań terenowych. Z jednej strony prowadzone jest studium o charakterze monografii problemowej jednej instytucji z zastosowaniem kilkuletniej obserwacji uczestniczącej (i innych technik pomocniczych: testów, skal, wywiadów, krytyki dokumentów, ankiet). Mamy nadzieję, że właśnie długotrwała obserwacja uczestnicząca pozwoli uchwycić istotne związki pomiędzy warunkami funkcjonowania szkoły i że pozwoli zweryfikować jakościowo diagnozy i oceny wynikające z zastosowania innych procedur badawczych. Z drugiej strony prowadzone są badania reprezentatywne nad zasobem i poziomem wiadomości szkolnych uczniów powiatu płockiego z różnych stref wpływów Petrochemii, ze wsi różnego typu i z miasta.

Poniższe materiały dotyczą oceny realizacji przez szkołę wiejską w rejonie płockim podstawowego postulatu wyrównywania startu życiowego młodzieży wiejskiej poprzez zwiększenie szans terminowego i pełnowartościowego (w sensie poziomu podstawowych umiejętności szkolnych) kończenia szkoły podstawowej. Ograniczymy się tu do zwięzłego podsumowania wstępnej diagnozy z badań monograficznych⁴ oraz do przedstawienia niektórych tylko wyników badań ilościowych, weryfikujących wnioski z owej diagnozy wstępnej. Posługiwaliśmy się dwoma rodzajami ocen poziomu szkoły: bezwzględną (w stosunku do programowych wymagań) i względną (w stosunku do poziomu szkół miejskich i szkół wiejskich w rejonach rolniczych).

DIAGNOZA WSTĘPNA

We wstępnych, eksploracyjnych badaniach diagnostycznych posłużyliśmy się dwoma wskaźnikami: procentem uczniów każdego rocznika demograficznego przerywających naukę szkolną przed ukończeniem ostatniej klasy (wskaźnik odpadu szkolnego) i wskaźnikiem poziomu podstawowych umiejętności, w które powinna wyposażać uczniów szkoła podstawowa.

Po rozpoczęciu budowy kombinatu petrochemicznego w Płocku w badanej szkole wiejskiej nastąpił najpierw dość gwałtowny spadek ilości uczniów przerywających naukę szkolną, potem jednak wskaźnik odpadu „zatrzymał się”, utrzymując się na względnie wysokim poziomie (średnio ok. 20%). Jak wskazuje analiza danych z obserwacji, wywiadów i krytyki dokumentacji zjawisko to jest skutkiem:

— nieprzystosowania i inercji szkolnictwa podstawowego wobec intensywnych zmian społecznych w rejonie;

— przyjmowania do pracy na budowie przemysłowej ludzi bez świadectwa ukończenia szkoły;

— uruchomienia łatwych i skróconych kursów dokształcających;

— zakłóceń w równowadze rodzinnego systemu gospodarowania u chłopów-robotników;

— braku wpływu zachodzących zmian na rodziny chłopskie w peryferyjnych wioskach, należących do obwodu szkolnego.

W liczbie młodzieży, która przedwcześnie opuściła szkołę, przeważali chłopcy (51 chłopców, 8 dziewcząt), dzieci chłopskie i chłopsko-robotnicze, dzieci pierwsze lub jedyne w rodzinie oraz mieszkańcy odleglejszej strefy obwodu szkolnego (powyżej 2 km odległości z domu do szkoły). Choć w każdym konkretnym przypadku przerwanie nauki spowodowane było splotem kilku przyczyn, podjęliśmy próbę uchwycenia przyczyny najsilniejszej, dominującej w tym splocie. W 46,7% dominowała sytuacja w gospodarstwie oraz niekorzystny skład rodziny, powodujący konflikt obowiązków szkolnych i domowych ucznia. W 28,3% przypadków dominującą przyczyną były choroby, niedorozwoje itp. czynniki biopsychiczne. Jako przyczyny dominujące działały także: sytuacja materialna rodziny (13,3%); atmosfera wychowawcza rodziny lub wpływ grupy rówieśniczej; zbyt duża odległość od szkoły; wady i braki w funkcjonowaniu systemu oświaty i opieki (np. brak selekcji dzieci szczególnej troski do zakładów i szkół specjalnych). W badanej wsi w rejonie płockim przyczyny ekonomiczne, związane z sytuacją produkcyjną i materialną rodziny i gospodarstwa były słabsze niż we wsi porównawczej w rejonie rolniczym i wystąpiła tu tendencja do zwiększania się względnego udziału czynników biopsychicznych wśród przyczyn odpadu szkolnego (podobnie jak w szkołach miejskich, w których te przyczyny występują jako zdecydowanie dominujące lub jedyne).

Do badań podstawowych umiejętności szkolnych zastosowaliśmy testy cichego czytania ze zrozumieniem, pisania, testy słownikowe i matematyczne. (Przez podstawowe umiejętności szkolne rozumiemy te, które nie tylko są elementarne, ale również warunkują zdobycie innych wiadomości i umiejętności ogólnokształcących i zawodowych)⁵.

Wyniki pomiarów wskazują na to, że poziom podstawowych umiejętności szkolnych (zwłaszcza w zakresie słownictwa) jest wyższy we wsi płockiego rejonu uprzemysławianego niż we wsi porównawczej rejonu rolniczego. Jednakże w skali bezwzględnych wymagań pedagogicznych jest to także poziom bardzo niski oraz niższy od przeciętnego poziomu szkół miejskich badanych tymi samymi testami.

Najwyższe wyniki w testach uzyskiwały dzieci pracowników umysłowych i pracowników usług. Niskie przeciętnie wyniki uzyskiwały dzieci chłopskie i chłopsko-robotnicze. Dziewczęta przeważały nad chłopcami, przy czym przewaga ta rosła w starszych klasach. Mieszkańcy centralnej części obwodu szkolnego przeważali nad dziećmi z jego zależnych (peryferyjnych) części. Uwidoczniły się więc te same zjawiska, które ujawniła analiza odpadu szkolnego. Analiza niektórych zależności uzyskanych wyników od struktury społecznej badanych uczniów po-

twierdza także i to, że przyczyny znacznej jeszcze rozbieżności pomiędzy funkcją założoną i rzeczywistą szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym należy dopatrywać się w zmienionej sytuacji rodziny chłopsko-robotniczej, a w nie zmienionej sytuacji rodziny chłopskiej. Potwierdza się także zmniejszanie się wspomnianego uprzednio konfliktu ról społecznych ucznia i taniego robotnika w gospodarstwie rodziców⁶.

POZIOM UCZNIÓW SZKÓŁ W PŁOCKU I W POWIECIE

Przedstawione wyniki wstępnych badań monograficznych nie mogą być traktowane jako wnioski ogólne, lecz jedynie jako uszczegółowione pytania badawcze i hipotezy wymagające weryfikacji ilościowej. Przedstawimy tu niektóre wyniki badań ilościowych w zakresie drugiego z dwu stosowanych wskaźników (poziomu umiejętności szkolnych). Weryfikacja na dużej próbie wymagała ograniczenia zakresu stosowanych pomiarów do jakiegoś jednego testu, możliwie jednak wielostronnie charakteryzującego uczniów i szkołę. Ponieważ wstępne badania monograficzne wykazały, że szczególnie czuły na różnice międzyrodawkowe jest test słownikowy, do badań ilościowych wybraliśmy testy (zadania) słownikowe opracowane przez zespół prof. dr Jana Konopnickiego z Krakowa. Jest to bateria zadań obejmująca znaczną część najistotniejszych pojęć, które uczniowie mają opanować w toku nauki w szkole podstawowej w klasach od III do VII. Testy są dostosowane do programu nauczania, obowiązującego po jego reformie; były kilkakrotnie wypróbowywane przez autorów. Prof. J. Konopnicki i M. Ziemia wykazali, że testy są dodatnio i silnie skorelowane z testami inteligencji i testami podstawowych umiejętności szkolnych (tymi samymi, które zastosowaliśmy w badaniach wstępnych). Ta cecha testów, jak i fakt, że oparte są one na programie i podręcznikach szkolnych wszystkich przedmiotów nauczania (dlatego też są bardzo obszerne) nadaje im cechę syntetycznego i kompleksowego miernika podstawowych wiadomości i umiejętności szkolnych⁷.

Terenowe badania testowe przeprowadzone zostały we wrześniu 1969 r. przez niewielką, odpowiednią przeszkoloną ekipę. Wszystkie klasy badano w podobnych warunkach, na pierwszych godzinach lekcyjnych, przy podwójnej kontroli uczniów (ze strony nauczycieli i osób z zewnątrz — z ekipy PAN). Do badań wytypowano — z pomocą Wydziału Oświaty szkoły o średnim i dobrym poziomie (w opinii władz szkolnych) w trzech strefach odległości od Płocka (a tym samym od głównej inwestycji przemysłowej): w strefie bliskiej (do 10 km), w strefie średniej (10—25 km), w strefie dalekiej (ponad 25 km). W każdej strefie wytypowano po dwie szkoły o pełnej organizacji położone we wsiach o położeniu i funkcjach centralnych (wsie gromadzkie przy dobrych szlakach komunikacyjnych); po dwie szkoły o

pełnej organizacji we wsiach niedogodnie położonych komunikacyjnie i zależnych pod względem pełnionych funkcji od wsi centralnych oraz po dwie szkoły o niepełnej organizacji, czyli szkoły z klasami łączonymi (także we wsiach położonych peryferyjnie). Razem przebadaliśmy 18 szkół wiejskich w powiecie płockim, 1600 uczniów z 81 klas szkolnych. Badaniami objęto także dość liczne próby porównawcze, którymi były: szkoły w Płocku (6 szkół, 30 klas, 1074 uczniów) oraz szkoły we wsiach dwóch rejonów rolniczych (nowotarskiego i brodnickiego) — 22 klasy, 414 uczniów. Razem zbadaliśmy więc ok. 3100 uczniów szkół podstawowych. Ponadto badaniami objęto 21 klas I czterech typów szkół ponadpodstawowych: liceów ogólnokształcących (2 w Płocku i 3 w powiecie), maturalnych szkół zawodowych (4 szkoły), zasadniczych szkół zawodowych (3 szkoły, 6 klas) i zasadniczych szkół rolniczych (5 szkół).

Postaramy się przede wszystkim odpowiedzieć na główne pytanie badawcze: czy więc, z jednej strony, poziom szkół wiejskich w rejonie uprzemysłowionym jest wyższy niż poziom szkół wiejskich w rejonie rolniczym i czy, z drugiej strony, poziom też jest wciąż niższy od poziomu szkół miejskich w rejonie oraz od poziomu wymagań programowych?

Poszukując zwięzłej odpowiedzi na to pytanie, a unikając zarazem rozwijania w tym miejscu szczegółowej analizy uzyskanych materiałów statystycznych, posłużymy się dwoma miarami: średnią arytmetyczną ważoną, podaną w tzw. procentowym wskaźniku wykonania zadań (jest to stosunek sumy odpowiedzi poprawnych do sumy możliwych do uzyskania punktów pomnożony przez 100) i graficznym obrazem rozsiewu uzyskanych wyników.

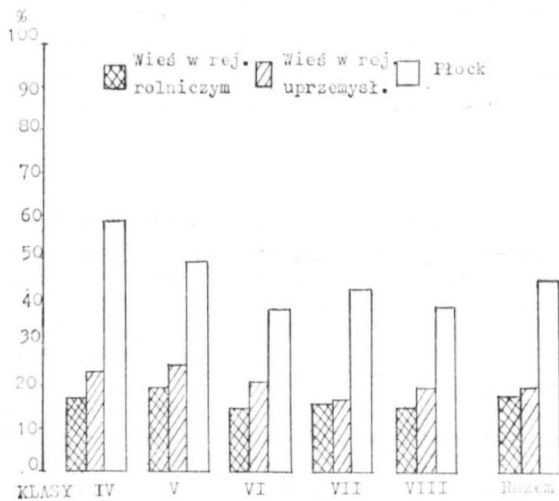
Tabela 1 zawiera tak ujęte średnie arytmetyczne z wyników uzyskanych przez ogół uczniów kolejnych klas ze szkół wiejskich rejonu uprzemysławianego, ze szkół wiejskich rejonu rolniczego i ze szkół miejskich (z Płocka).

W tabeli i w poniższych wykresach ujęliśmy wyniki według klas rzeczywiście badanych, należy więc pamiętać o tym, że odpowiednie wskaźniki odnoszą się do rezultatów klas o 1 rok niższych, gdyż w klasie IV badano uczniów testem dla klasy III, w klasie V — testem dla klasy IV itd.

Tabela 1. Wyniki uzyskane w testach słownikowych (w procentowych wskaźnikach wykonania zadań).

Rejony Klasy	Powiat płocki	Rejon rolniczy	Płock	Różnice pomiędzy szkolami w Płocku i w powiecie
IV	23,1	17,4	59,3	36,2
V	24,9	20,1	49,3	24,4
VI	21,3	15,1	38,4	17,3
VII	17,0	16,1	43,1	26,1
VIII	20,3	15,8	38,8	18,5
Razem	21,02	16,8	44,7	23,5

Tak więc badania ilościowe potwierdziły hipotezę wynikłą z uprzedniego porównawczego rozpoznania monograficznego. Średnie dla poszczególnych klas szkół wiejskich w rejonie przemysłowym są wyższe (przeciętnie o 3,3%) od odpowiednich średnich dla szkół rejonu rolniczego. Zarazem jednak widzimy, że badania ujawniły olbrzymie dysproporcje w poziomie szkół miejskich i wiejskich wewnątrz rejonu przemysłowego. Średni wynik uzyskany przez badanych uczniów szkół miejskich jest ponad dwukrotnie wyższy od średniego wyniku uczniów szkół z powiatu (44,7 : 21,02)! Dysproporcje te przejrzysto ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Poziom poprawnych odpowiedzi

Jak należy jednak ocenić uzyskane wyniki według wymagań bezwzględnych, to znaczy wedle programowych norm pedagogicznych? Tu nieodzowne wydaje się wyjaśnienie pojęcia „normy pedagogicznej”, które jest specyficznie odrębne w stosunku do pojęcia normy w naukach opisowych posługujących się tymi samymi narzędziami pomiaru (testy). Dla psychologa czy socjologa „zgodny z normą” to tyle co „normalny, zbliżony do przeciętności, do wartości średnich”. Jako 100% (centyli) określa się więc w skalach oceny wyników testów psychologicznych inteligencję, czy inną dyspozycję psychiczną, zgodną z przeciętnymi wynikami przedstawicieli tego samego wieku, płci i środowiska. Dla pedagoga „norma” oznacza „to, co być powinno”, a więc oznacza górny pułap możliwych do osiągnięcia rezultatów w teście wiadomości, umiejętności czy sprawności szkolnych, wymaganych przez program. Test pedagogiczny nie może też być — w warunkach jednolitej szkoły — przystosowany do przeciętnych wyników uzyskanych w bada-

niach standaryzacyjnych w różnych środowiskach społecznych. Dostosowany on jest do wymaganego poziomu przez program odpowiedniej klasy. Tak więc, gdy wynik poniżej 70% uzyskany w standaryzowanym teście psychologicznym pozwala przypuszczać psychologowi, że ma do czynienia z niedorozwojem osobnika (pod badanym względem), to w dobrze pracującej szkole, spełniającej w stopniu zadowalającym wymagania programu, średni wynik uzyskany w teście opartym o te wymagania powinien być bliski 50%, odpowiadający szkolnej ocenie „dostateczny z plusem”. Byłoby bowiem dziwne, gdyby w szkole byli sami bardzo dobrzy uczniowie, uzyskujący wyniki w granicach 70%, czy jeszcze wyżej (choć jest to oczywiście możliwe przy wybitnej pracy szkoły i przy wyjątkowo sprzyjających warunkach środowiska, np. szkoła w osiedlu zamieszkałym przez inteligencję albo samych nauczycieli).

I właśnie wyniki uzyskane przez uczniów szkół plockich należy uznać za bliskie wymagań pedagogicznych, a tym samym za przeciętnie pozytywne. Jednakże nie można uznać za pozytywne wyników uzyskanych przez uczniów szkół zlokalizowanych na wsi. W znacznym stopniu odbiegają one przeciętnie od postawionych w programach wymagań.

Wewnątrz zbioru badanych szkół wiejskich i miejskich wyniki były bardzo zróżnicowane. Wyniki szkół wiejskich w pow. plockim zróżnicowane były od $M = 11,5\%$ do $M = 28,8\%$, zaś wyniki szkół w Płocku rozsięły były od $M = 35,8\%$ do $M = 52,8\%$.

Dla dopełnienia dokonywanej tu ogólnej oceny wyników niezbędne jest posłużenie się, obok średnich arytmetycznych, które są elementarnymi miarami tendencji centralnej, również obrazem dyspersji wyników uzyskanych przez uczniów trzech badanych grup. Dane dotyczące owego rozsiewu zawiera tabela 2 i wykres 2.

W tabeli 2 ujęliśmy kolejne przedziały wyników w ten sposób, aby były one czytelne i przekładalne na język ocen szkolnych, przy czym posłużyliśmy się skalą siedmiostopniową i zwykłą czterostopniową skalą szkolną, która jest jednak bardzo uboga, nie zawiera ocen skrajnych (wyników dyskwalifikujących na danym poziomie i wyników wybitnych) oraz oceny średniej.

Podział wyników według przyjętej i szkolnej skali ocen jest tu, naturalnie, umowny, może wydawać się nawet dyskusyjny. Jednakże z przyjętego tu porównawczego punktu widzenia istotne jest przede wszystkim przyjęcie jednakowych kryteriów dla wszystkich porównywanych środowisk.

Tabela ukazuje nam, że w Płocku nie ma w szkołach podstawowych uczniów, których można liczyć do grupy funkcjonalnych pół-analfabetów, których rezultat od 0 do 5% pozytywnych odpowiedzi znajduje się poniżej najliberalniej pojętych choćby wymagań. Tymczasem na wsi plockiej jest jeszcze spora

Tabela 2. Rozsiew wyników w trzech porównywalnych środowiskach społecznych

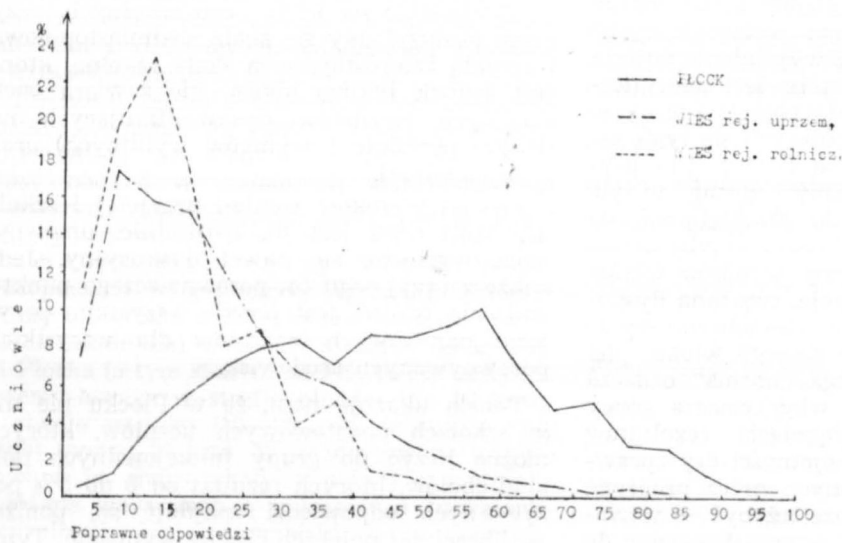
Przedziały wg procentu pozytywnych odpowiedzi	Oceny wyników wg skali		Procent pozytywnych odpowiedzi		
	siedmiostopniowej	szkolnej	w pow. płockim	w Płocku	w rejonie rolniczym
0 — 5	Półanalfabetyzm funkcjonalny	Niedosta- teczny	7,3	0,4	10,9
5,1 — 15	Bardzo niski		32,7	4,4	42,8
15,1 — 30	Dość słaby dostateczny	Dosta- teczny	35,5	19,7	34,2
30,1 — 45	Sredni		16,3	23,7	9,9
45,1 — 60	Dobry	Dobry	5,7	27,3	1,9
60,1 — 75	Bardzo dobry	Bardzo dobry	1,6	17,0	0,3
75,1 — 100	Wybitny		0,4	6,9	0

grupka takich uczniów (wprawdzie mniejsza niż w rejonie rolniczym), pomimo — pamiętajmy o tym — iż na wsi istnieje jeszcze zjawisko opuszczania szkoły przez pewien procent uczniów przed ukończeniem ostatniej klasy. Odzwierciedla to bez wątpienia skutek prawie zupełnego braku selekcji debilnych i ociężałych umysłowo dzieci wiejskich do internowanych szkół specjalnych, podczas gdy miasto posiada już możliwość selekcji takich dzieci, a ponadto także selekcji młodzieży przerośniętej do Szkoły Podstawowej dla Dorosłych.

Rzuca się w oczy, że ok. 40% uczniów szkół wiejskich rejonu płockiego reprezentuje poziom niedostateczny (w rejonie rolniczym ta-

kich uczniów jest połowa). Dość pokaźna liczba uczniów z Płocka osiągnęła wyniki, które można uznać za bardzo dobre a nawet wybitne. Z kolei w szkołach wiejskich powiatu płockiego jest tylko 2% takich uczniów, a w szkołach wiejskich rejonu rolniczego praktycznie nie ma ich wcale.

Szczególnie jaskrawo omawiane różnice poziomów uwidacznia wykres. Wyniki uczniów szkół wiejskich są silnie skoncentrowane wokół wartości od 5 do 25%, widać tu zarazem przewagę szkół z rejonu uprzemysławianego. W prawej części wykresu krzywa wyników uczniów szkół miejskich zdecydowanie przewyższa poziom uczniów szkół wiejskich z obu



Wykres 2. Rozkład wyników w testach słownikowych

porównywalnych środowisk. Warto podkreślić, że w szkołach płockich jednak obserwujemy duży rozsiew wyników. Krzywa ma przebieg łagodny, jest stosunkowo płaska. Oznacza to, że — z punktu widzenia stanu pożądanego — zbyt dużo jest jeszcze uczniów, reprezentujących poziom niski i dość niski. Można przypuszczać, że wiodące i eksperymentujące szkoły ze środowisk wielkomiejskich uzyskują wyniki rozrzucone na dość zwartej i spiętrzonyj przestrzeni ograniczonej krzywą dzwonową z punktem najwyższym (modą) między 55 a 65%. Przypuszczenie to sprawdzimy w dodatkowych badaniach.

*

Stwierdzone tu różnice pomiędzy poziomem funkcjonowania szkoły w mieście i na wsi oznaczają także, że przeciętny absolwent szkoły wiejskiej ma mniejsze „szanse umysłowe” na progu szkoły średniej w porównaniu z przeciętnym absolwentem szkoły miejskiej. Jeżeli różnice są w jakimś stopniu uświadomiane przez młodzież, to wpływają — jako jeden z czynników — na odpowiednio niższe aspiracje życiowe i zawodowe młodzieży wiejskiej⁸. Ci, którzy nie uświadamiają sobie tych różnic, przekonują się o nich przy konkursowych egzaminach wstępnych, zwłaszcza do szkół typu licealnego, maturalnych. Zarówno o poziomie aspiracji, planach życiowych młodzieży, jak i o wyborze szkoły ponadpodstawowej i zawodu decyduje złożony zespół innych warunków obiektywnych i subiektywnych. (Jest to w rejonie płockim przedmiotem odrębnych badań prowadzonych przez dra M. Kozakiewicza⁹). W rezultacie tych spontanicznie i wielorako uwarunkowanych selekcji młodzież wiejska znajduje się w klasach pierwszych przede wszystkim szkół: przysposobienia rolniczego, zasadniczych szkół zawodowych oraz liceów ogólnokształcących zlokalizowanych poza miastem — centrum rejonu. Odbija się to na poziomie tych właśnie szkół. Potwierdzają to wyniki uzyskane w przeprowadzonych badaniach.

Tabela 3. Poziom uczniów klas pierwszych w różnych typach szkół ponadpodstawowych (na początku nauki)

Typy szkół	Procentowy wskaźnik wykonania zadań
1. Licea ogólnokształcące w Płocku	53,0
2. Licea ogólnokształcące w powiecie płockim	35,2
3. Technika i licea zawodowe	42,1
4. Zasadnicze szkoły zawodowe	19,6
5. Zasadnicze szkoły rolnicze	15,8

Najwyższe wyniki uzyskali uczniowie klas I miejskich liceów ogólnokształcących. Jest to zrozumiałe: licea te są główną drogą do wyższej uczelni. Uderzająca jest jednak duża różnica poziomów, jaki reprezentują uczniowie liceów ogólnokształcących zlokalizowanych w Płocku i poza Płockiem. Daje to tym ostatnim szkołom już w punkcie wyjścia znacznie trudniejsze warunki pracy dydaktycznej.

Względnie wysoki poziom wyników uzyskali uczniowie zawodowych szkół maturalnych. Natomiast uczniowie zasadniczych szkół zawodowych uzyskali wyniki w granicach średniej szkół wiejskich z powiatu płockiego. W obrębie tych szkół istnieje silne zróżnicowanie (od 14,3 do 28,4%), w zależności od tego, czy nabór do szkoły odbywa się bez egzaminów wstępnych, czy też z zastosowaniem konkursu egzaminacyjnego.

Zasadnicze szkoły rolnicze reprezentują poziom znacznie niższy od przeciętnego poziomu wiejskich szkół podstawowych, co jest dowodem negatywnej selekcji młodzieży (ze względu na poziom uczniów) do tych szkół. Stawia to niepokojące znaki zapytania co do przyszłości kwalifikowanych i wszechstronnie przygotowanych kadr dla rolnictwa

*

Przedstawione fragmentarycznie i skrótowo wyniki badań testami słownikowymi wykazały, że zasada jednolitego funkcjonowania szkół podstawowych nie jest jeszcze w pełni realizowana, że na poziomie progu szkolnictwa ponadpodstawowego — w warunkach jego upowszechniania — istnieją warunki ograniczające pełną realizację przez te szkoły zasady jednolitości poziomów i drożności. Badania wykazały, że spontaniczna i pośrednia stymulacja środowisk wychowawczych pod wpływem intensywnego uprzedyskutowania, nie wystarcza do wyrównania istniejących różnic.

Brak miejsca nie pozwala nam na przedstawienie szczegółowych analiz zróżnicowania wyników badań w zależności od treści zadań (i tym samym od przedmiotu nauczania, do którego należy zakwalifikować poszczególne ich grupy). W innym miejscu zaprezentujemy też bogaty materiał analityczny, dotyczący przyczyn stwierdzonego stanu. Jednakże i tu pragniemy raz jeszcze podkreślić, że byłoby bardzo dużym uproszczeniem obarczaniem nauczycieli wyłączną odpowiedzialnością za różnice poziomów między szkołą wiejską i miejską. Różnice te warunkuje skomplikowany splot warunków lokalnych i pozalokalnych, obiektywnych i subiektywnych, zależnych od konkretnej szkoły czy systemu oświatowego lub niezależnych, możliwych do szybkiej likwidacji lub też w obecnych warunkach społecznych i ekonomicznych niemanipulowalnych¹⁰.

- 1 Sprawozdania z prac naukowych Wydziału Nauk Społecznych, Wrocław 1967, z. 1 (44) s. 92—93.
- 2 Por. np. J. Bonkowicz-Sittauer: Dalsza nauka młodzieży wiejskiej po szkole podstawowej „Wieś Współczesna” 1966, nr 11; S. Kowalski: Szkoła w środowisku. Warszawa 1969; M. Kozakiewicz: Problemy oświaty w rejonie uprzemysławianym. „Zeszyt Badań Rejonów Uporzemysławianych” nr 36.
- 3 Por. S. Kowalski: op. cit.
- 4 Szersze omówienie tych badań zawarte jest w artykule: Poziom funkcjonowania szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym. „Wieś Współczesna” 1970, nr 1.
- 5 Testy zaczerpnięte zostały z „Dodatku” do książki J. Konopnickiego: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko. Warszawa 1964, s. 148—227.
- 6 Szczegółowe analizy materiałów z badań testowych opublikowane zostały w artykułach: Poziom podstawowych umiejętności językowych uczniów ze wsi w rejonie uprzemysławianym. „Klasy Łączone” 1970, nr 1 i Społeczne czynniki różnicowania poziomu uczniów szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym. „Nauczyciel i Wychowanie” 1970, nr 1.
- 7 Patrz: J. Konopnicki i M. Ziemia (testy) słownikowe i ich zastosowanie. Kraków 1968.
- 8 S. Kowalski, op. cit.
- 9 M. Kozakiewicz: op. cit.
- 10 Obszernie rozwijam i uzasadniam to stanowisko w artykule: Trudności i warunki poprawy sytuacji szkoły wiejskiej. „Nauczyciel i Wychowanie” 1969, nr 4.

JAN PILICH

O języku Płocka i okolicy

Stajenka

Wyraz „stajenka” należy do osobliwości Płocka i okolicy dlatego, że jest używany w innym znaczeniu niż w języku ogólnopolskim. *Stajenka* jest wyrazem zdrobniałym utworzonym od stajnia jak wojenka od wojna czy wujenka od wujna. W obu wypadkach są to budynki gospodarcze dla koni lub bydła, jeśli są pod wspólnym dachem. Wtedy stajnia oznacza miejsce dla koni, a obora miejsce dla krów w jednym budynku.

Tymczasem w Płocku *stajenka* to pomieszczenie na opał, a więc drzewo i węgiel, podręczny skład o różnorodnym przeznaczeniu.

„U nas się mówi, idę do stajenki po drzewo, po kocioł, jak kto idzie ostatni spać, to wstawia rower” — wyjaśnia mi informator. Wyraz *stajenka* ma zasięg regionalny dlatego, że w innych okolicach na Mazowszu używa się określeń: chlew, chlewik lub chlyw, a ostanio budynek gospodarczy („ale skąd chlew — mówi ta sama informatorka — chlew to się świnie trzyma”).

Etymologicznie wyrazy stajnia i *stajenka* łączą się z czasownikiem stać powstałym ze stojąc, co się zestawia z łacińskim *sto*, niemieckim *stehen*. Rodzina wyrazów bardzo bogata: staw, stary, statek, stado, dostać, przystać itd.

Osobiście

Według „Słownika Języka Polskiego”. W. Doroszewskiego *osobiście* to „we własnej osobie; nie korzystając z niczyjego pośrednictwa. Osobiście miałem i mam jeszcze do dnia dzisiejszego wiele sympatii dla tego człowieka”.

W Płocku tego wyrazu używa się w znaczeniu oddzielnie, osobno: „Skarłup *osobiście*, głowa *osobiście*” (zdun zamieszkały w Płocku, urodzony w powiecie płockim). „Kotłownia stała *osobiście*” (palacz z Płocka).

W pierwszym zdaniu użyto wyrazu skarłup w znaczeniu tułów człowieka: tułów oddzielnie,

głowa oddzielnie. Wyraz ten łączy się ze skorupą i wariantami: szkarupa, szkarłupa. Różnica polegałaby na tym, że w przytoczonym zdaniu skarłup oznacza część ciała, zaś w pozostałych to raczej pokrywa (skorupa), co Brückner łączy ze skórą, a to z korą.

Dawniej używano wyrazu *osobie* w znaczeniu osobno, oddzielnie tak jak dziś u nas. *Osobiście*, etymologicznego wywodzące się z wyrażenia syntaktycznego „o sobie”, zestawia się z łacińskim *per se* = dla siebie i stąd *persona*.

Tumy

Tumy to strome zbocze Wisły porośnięte drzewami i krzewami, miejsce spacerowe, promenada. W języku ogólnopolskim *tum* to „kościół katedralny, katedra”. Wyraz ten pochodzi z języka niemieckiego *tuom*, a ten z łacińskiego *domus* = dom, kościół.

Zaszły w nim zmiany fonetyczne, fleksyjne i znaczeniowe. W pierwszym wypadku chodzi o ubezdźwięcznienie nagłosowego *d*, które przeszło w *t*, co można spotkać na Mazowszu (*po* zamiast *bo*, *kompinuje*—*kombinuje* lub odwrotnie: *tektura*—*dektura*).

Zmiana liczby pojedynczej na mnogą: *tum*—*tumy* wiąże się ze zmianami znaczeniowymi. Prawdopodobnie pierwotnie *tum* oznaczał samą katedrę, później również najbliższe otoczenie i wreszcie całe zbocze Wisły z jednej i z drugiej strony. Mamy tu do czynienia ze zmianą znaczenia wyrazu związaną z rozbudową miasta, jego rozprzestrzenieniem się nad Wisłą, co pociągało za sobą zwiększenie się zakresu i treści wyrazu *tum*, który przybrał formę liczby mnogiej. W miarę rozbudowy miasta i porządkowania zbocza Wisły *tumy* będą się wydłużać. Ponieważ dwóch desygnatów: kościoła i zbocza Wisły nie można nazywać tym samym wyrazem, zrodziła się konieczność odmiennych określeń: *Utilitas expressit nomina rerum*.