

Materne, Jerzy

Elementy składowe oddziaływań wychowawczych szkoły : wstępna próba analizy empirycznej

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 2 (90), 113-132

1978

Artykuł został 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.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Stacja Badawcza IRWiR PAN

Jerzy Materne

ELEMENTY SKŁADOWE
ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH SZKOŁY

WSTĘPNA PRÓBA ANALIZY EMPIRYCZNEJ

Zarys treści. Wprowadzenie w problematykę artykułu. Elementy szkoły oddziałujące wychowawczo na uczniów. Mechanizmy oddziaływań wychowawczych szkoły. Rodzaje procesów oddziaływań wychowawczych szkoły. Formy realizowania oddziaływań wychowawczych szkoły. Uwagi końcowe.

WPROWADZENIE

Społeczeństwo nasze coraz częściej domaga się pełniejszego i wszechstronniejszego włączania wychowania do stymulowania, regulowania dynamicznej i skomplikowanej praktyki współczesnego życia. Wiele nadziei wiąże z funkcjonowaniem instytucji wychowujących, wśród nich zaś szczególnie ze szkołą powszechną¹. Równocześnie rzeczywiste wychowawcze funkcjonowanie tej szkoły, z punktu widzenia założonych ideałów wychowawczych i realnych potrzeb społecznych, budzi cały szereg poważnych zastrzeżeń². Doskonalenie skuteczności wychowawczej szkół leżało i leży ciągle w centrum zainteresowania teorii wychowania. Nauka ta, opierając się na teoretycznych rozważaniach a także empirycznych eksperymentach wychowawczych starała się podawać praktyce szkolnej zasady i wskazania wychowawczego postępowania. Pedagogika opracowała szereg bardzo ciekawych i cennych rozpraw z zakresu metodyki wychowania. Mimo to praktyka szkolna w niewielkim stopniu przyswajała sobie owe zalecenia, a skuteczność wychowawcza szkół nie wzrastała. Nie da się przy

¹ B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki*, Warszawa 1970.

² Np. *Dylematy wychowawcze*, red. A. Lewin, Warszawa 1972; Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim*, Warszawa 1972; tenże, *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym*, Warszawa 1972; H. Myszkiński, *Aktualne problemy wychowania ideowo-moralnego i światopoglądowego*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3/1973; *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973.

tym owego stanu wyjaśnić niechęcią czy nieudolnością szkół i nauczycieli. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że istotne przyczyny niezadowolającego funkcjonowania wychowawczego szkół są głębsze i leżą w obiektywnych, nie rozpoznanych jeszcze w pełni, prawidłowościach współczesnego wychowania. Wszak nowe, socjalistyczne warunki życia społecznego niosą z sobą nowe, coraz bogatsze zjawiska i nowe, często bardziej niż dawniej skomplikowane problemy gospodarcze, socjalne, polityczne, kulturalne. W takiej sytuacji również wychowanie, jako zjawisko społeczne, przybiera inny niż dawniej kształt i jest wyznaczane innymi prawidłowościami. Konstruowanie więc funkcji wychowawczej szkoły na miarę aktualnych warunków społecznych wymaga znajomości owych nowych prawidłowości wychowania. Pedagogika zatem nie może się już ograniczać tylko do wywodzenia zasad i metod pracy wychowawczej z dawnych teorii wychowania i najróżniejszych eksperymentów pedagogicznych (choć to jest aktualnie także potrzebne), ale musi również podejmować osobne badania w celu wyjaśniania samych podstaw współczesnych zjawisk wychowawczych — wyjaśniania ich „natury”.

Niektóre współczesne prace z teorii wychowania wyraźnie wskazują na to, że wychowanie szkolne w warunkach ustroju socjalistycznego jest silnie związane z całością życia społecznego, że jest wyjątkowo skomplikowane i złożone³. W owej złożoności procesów wychowawczych upatruje się też źródła wielu trudności wychowawczych szkół. Wydaje się więc, że właśnie złożoność procesów wychowania staje się jednym z podstawowych problemów współczesnej teorii wychowania wymagających pilnego rozwiązania. Obiektywne odzwierciedlenie struktury wychowania w poważnej mierze mogłoby się przyczynić do wyjaśniania jego „natury”. Mało tego, wydaje się, że bez wyjaśnienia struktury wychowania nie da się w ogóle wyjaśnić „natury” wychowania. Wyjaśnianie struktury wychowania wiąże się z koniecznością rozwiązania bardziej szczegółowego i równocześnie zasadniczego pytania: z czego oraz jak jest złożony proces wychowania. Pierwsze pytanie (z czego) dotyczy elementów składowych wychowania. Drugie pytanie (jak złożone) dotyczy związków, zależności między owymi składnikami. Współczesna teoria wychowania nie daje jednoznacznych i w pełni udowodnionych odpowiedzi na powyższe pytania. Opierając się na aktualnej literaturze naukowej można zaledwie formułować hipotezy dotyczące struktury wychowania⁴.

³ Np.: B. Suchodolski, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, Warszawa 1957; K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964; R. Miller, *Proces wychowania i jego wyniki*, Warszawa 1966; S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974.

⁴ J. Materne, *Struktura wychowania jako zjawiska społecznego*, AUNC, Socjologia wychowania I, Toruń 1976.

W pełni uzasadnione staje się więc podejmowanie systematycznych badań nad strukturą wychowania szkolnego jako zjawiska społecznego. Sens takich badań zależy od spełnienia kilku warunków. Po pierwsze, badania takie muszą być badaniami empirycznymi, bowiem tylko w samej realnej rzeczywistości wychowawczej można szukać odpowiedzi na postawione pytania dotyczące struktury wychowania. Po drugie, badana rzeczywistość wychowawcza musi być ujmowana taką, jaka jest, zarówno w jej pozytywach, jak i negatywach. Po trzecie, ze względu na poszukujący charakter oraz na brak wzorów takich badań we współczesnej teorii wychowania muszą to być badania wielostopniowe, poprzedzone wstępnymi próbami badawczymi.

Prezentowany artykuł jest właśnie wstępną próbą wyjaśniania struktury wychowania odbywającego się w szkole. Jego wstępny i próbny charakter polega na tym, że: 1) wyjaśnia oparto na wtórnej analizie materiałów z badań empirycznych nad wychowawczym funkcjonowaniem szkoły podstawowej; 2) wyjaśnieniu poddano nie cały problem struktury wychowania, a jedynie jego część dotyczącą elementów — składników procesu wychowania, pomijając bardziej skomplikowany problem związków zachodzących między nimi; 3) próba służy nie tyle pełnemu wyjaśnieniu postawionego problemu, ile wstępnej empirycznej weryfikacji istniejących hipotez oraz sprecyzowaniu związanych z tym problemów do dalszych etapów badań.

Zadanie empirycznego dociekania jakie komponenty składają się na proces wychowania zachodzący w szkole, pociąga za sobą konieczność odpowiedniego zoperacjonalizowania pojęcia wychowania.

Podstawą wielu analiz pedagogicznych bywa szerokie pojęcie wychowania, rozumiane jako nierozzerwalny proces psychospołeczny. Takie pojęcie przyjęte za podstawę analizy komponentów wychowania uniemożliwia jednak jego empiryczne badanie.

W takim ujęciu proces wychowania przedstawia się jako struktura trzech składników: procesu interakcji między najróżniejszymi sytuacjami społecznymi i osobowością człowieka; procesu wewnętrznych przemian w osobowości człowieka oraz określonego efektu tych przemian w postaci względnie trwałych zmian w osobowości człowieka⁵. Empiryczne badanie tej złożonej całości na obecnym etapie rozwoju nauk pedagogicznych nie jest jeszcze możliwe. Nie da się bowiem w tej chwili ani wyodrębnić w sposób pewny tych procesów zewnętrznych, które rzeczywiście doprowadzają do względnie trwałych zmian w osobowości, ani nie da się też w sposób empiryczny badać samych procesów przemian psychicznych. Warunkiem empirycznego badania jest zmysłowe rejestrowanie faktów

⁵ K. Sośnicki, op. cit., s. 9.

składających się na określony proces. W przypadku wychowania musiałby to więc być proces dostępny obserwacji, a więc odbywający się poza osobowością wychowywanego człowieka. Czy możliwe jest sprowadzenie wychowania do procesów zewnętrznych? Na możliwość a nawet konieczność traktowania wychowania jako procesu zewnętrznego w stosunku do osobowości wskazuje K. Przecławski. W szerokim procesie kształtowania osobowości człowieka wyróżnia on dwa procesy składowe — zewnętrzny proces oddziaływania świata społecznego oraz wewnętrzny proces przemian osobowościowych. Krzysztof Przecławski proponuje, by wewnętrzny proces przemian osobowościowych uznać za proces socjalizacji, zaś zewnętrzny proces oddziaływania czynników społeczno-kulturowych uznać za proces wychowania⁶. Zewnętrzny proces — proces wychowania — powoduje występowanie procesu przemian osobowościowych — socjalizację. Przez socjalizację zaś K. Przecławski rozumie taki proces trwałych przemian wewnętrznych, które dokonują się wyłącznie pod wpływem czynników społeczno-kulturowych. Muszą to przy tym być wyłącznie przemiany społecznie pożądane. Posługiwanie się terminami „socjalizacja” i „wychowanie” w powyższym znaczeniu może budzić pewne wątpliwości.

Owe terminologiczne niejasności nie zaciemniają jednak istoty koncepcji K. Przecławskiego. Trafność i przydatność rozróżnienia dokonanego przez K. Przecławskiego staje się w pełni zrozumiała, gdy ujednoczyci się nomenklaturę przez odrzucenie kontrowersyjnych terminów „wychowanie” i „socjalizacja”, wprowadzając w ich miejsce określenia opisowe. W ten sposób da się przede wszystkim wyodrębnić podstawowy szeroki proces kształtowania osobowości ludzi w toku ich życia. Taki proces odbywa się zarówno pod wpływem czynników biologicznych, jak i czynników społecznych (oddziaływania ludzi, sytuacji społecznych, wytworów pracy, sztuki). Pedagogikę interesuje głównie proces kształtowania osobowości ludzi pod wpływem najróżniejszych czynników społecznych. Społeczny proces kształtowania osobowości ludzi, jako proces interakcji, złożony jest zatem z dwu procesów składowych: z procesu oddziaływania różnych elementów lub całości życia społecznego oraz z procesu przemian osobowościowych. Pedagogika nie jest wystarczająco kompetentna w zakresie badania procesu przemian osobowościowych. Może natomiast badać proces zewnętrznych oddziaływań sytuacji społecznych na osobowość. Nie orzekając więc ostatecznie czy proces wychowania jest całością złożoną z zewnętrznych oddziaływań społecznych i wewnętrznych przemian osobowościowych, czy też tylko jednym z tych procesów, za przedmiot analiz w zakresie pro-

⁶ K. Przecławski, *Instytucje wychowania w wielkim mieście. Wybrane problemy socjologii wychowania*, Warszawa 1971, s. 12—14.

blematyki struktury wychowania można przyjąć — na tym etapie badań — wyłącznie ten proces, który jest uchwytny empirycznie, to znaczy proces zewnętrznych (w stosunku do osobowości człowieka) oddziaływań życia społecznego. Proces ten odbywa się zarówno w skali społeczeństwa jako całości, w skali poszczególnych środowisk lokalnych, jak również w skali pojedynczych instytucji.

W odniesieniu do szkoły, jako instytucji, przedmiotem próby powinny być wszystkie oddziaływania życia szkolnego. Z tej racji próbę badań oparto na konkretnym materiale empirycznym z badań przeprowadzonych w dwu szkołach miejskich i dwu szkołach wiejskich. Obserwacje w tych szkołach objęły zajęcia lekcyjne w klasach V, VI, VII i VIII każdej szkoły oraz różne sytuacje w czasie przerw lekcyjnych i zajęć pozalekcyjnych. Celem przeprowadzonych badań było stwierdzenie, w jaki sposób odbywa się proces wychowawczy w szkole oraz jaką wartość społeczną ma ten proces⁷. Materiał z powyższych badań posłużył do: 1) wyodrębnienia zasadniczych rodzajów składników oddziaływań wychowawczych szkoły, 2) wyodrębnienia głównych rodzajów procesów wychowawczych odbywających się w szkole, 3) wyodrębnienia form realizowania się tych procesów.

RODZAJE ELEMENTÓW SKŁADOWYCH ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH SZKOŁY

Analizując całość życia szkoły można łatwo zauważyć, że na oddziaływania te składają się dwa różnego rodzaju elementy. Jeden rodzaj to elementy, które wywierają pewien wpływ na uczniów i są swego rodzaju podmiotami wychowania. Nie są to wyłącznie oddziaływania nauczyciele—wychowawcy. W analizowanym materiale wyodrębnia się kilka kategorii takich podmiotów. Przede wszystkim są to ludzie — wychowawcy i uczniowie. Jednak zaobserwowano też wpływy samej pracy szkolnej, jak również wpływy niecodziennych wydarzeń a także wpływy otoczenia materialnego — wyposażenia, urządzeń, wystroju wnętrz szkolnych.

Analizując materiał obserwacyjny zauważono, że poszczególne podmioty oddziałują w określony, stały sposób. Można zatem mówić o drugim rodzaju elementów — o pewnych stałych, szczegółowych procesach oddziaływania poszczególnych podmiotów na ucznia, czyli o swego rodzaju mechanizmach oddziaływań wychowawczych szkoły. Zarówno podmioty,

⁷ Cały materiał obserwacyjny, na którym oparto treść powyższego artykułu zawarty jest w dwu publikacjach: J. Materne, *Wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej. Konstrukcja metody badań i próba jej empirycznego zastosowania w szkołach miejskich*, Toruń 1977; tenże, *Praca wychowawcza szkoły wiejskiej. Próba diagnozy*, IRWiR PAN, Warszawa 1977.

jak i mechanizmy oddziaływań wychowawczych szkoły wymagają osobnego omówienia.

Elementy szkoły oddziałujące wychowawczo na uczniów

W życiu potocznym — w praktyce szkolnej, a nawet w literaturze pedagogicznej — panuje przekonanie, że nauczyciel jest głównym, centralnym wychowawcą młodzieży i to nie tylko w szkole, ale także w całym społeczeństwie. Zaprzeczają temu przekonaniu cytowane badania empiryczne. Nauczyciel jako osobowość stanowi na pewno ważny podmiot oddziaływań wychowawczych szkoły. Na pewno też nie wszyscy nauczyciele oddziałują jednakowo silnie na uczniów. W analizowanym materiale badawczym wyraźnie można wyodrębnić nauczycieli o tak silnych osobowościach, że oddziaływali nie tylko bezpośrednio na własnych uczniach, ale także na tych, z którymi nie mieli zajęć, a znani im byli jedynie z przerw międzylekcyjnych i opowieści kolegów. Można tam też wyodrębnić nauczycieli prawie nie zauważanych przez uczniów a także bardzo słabych (z punktu widzenia siły oddziaływań), stanowiących przedmiot nieustannych docinków i złośliwości uczniów. Oczywiście duża czy mała ekspresyjność nauczycieli nie musi być równoznaczna z uzyskiwaniem silnych czy nawet znaczących efektów wychowawczych. Te bowiem są prawdopodobnie funkcją bardziej skomplikowanych związków między przedmiotem wychowania (ucznem) a procesem oddziaływań wychowawczych. Nauczyciele, jak wskazują na to obserwacje, nie są też wcale jedynymi, czy nawet głównymi podmiotami wychowującymi uczniów. Równie silnie, a niekiedy nawet silniej, oddziałują na uczniów inne elementy szkoły. Są to więc w pierwszym rzędzie poszczególni uczniowie oddziałujący w różnym stopniu na siebie. Wiele razy, zarówno w szkołach miejskich, jak i wiejskich, zauważono wywieranie wpływu jednych uczniów na innych. Często były to wpływy wzajemne, często też było to systematyczne podporządkowywanie się określonych osób pewnym indywidualnościom.

W badanych szkołach zaobserwowano też intensywne oddziaływania grup uczniów. Szczególnie rzucało się to w oczy w szkołach miejskich. Na przykład w jednej z badanych szkół grupka uczniów skupiona wokół tak zwanego „ucznia trudnego” potrafiła systematycznie demobilizować kolegów w pracy dydaktycznej i doprowadzać niekiedy do zupełnego zdezorganizowania lekcji. W drugiej z badanych szkół miejskich, obok podobnych faktów zaobserwowano też systematyczne pozytywne wpływy formalnej grupy uczniów należącej do samorządu klasowego na uczniów i tok pracy.

Za ważny element oddziaływań wychowawczych szkoły uznać należy

tok pracy umysłowej na lekcjach. Zaobserwowano na przykład, że na lekcjach o wyraźnym porządku organizacyjnym, lekcjach przeprowadzanych z pewną koncepcją logiczną, więcej uczniów przejawiało pozytywną aktywność, mniej też było na tych lekcjach destrukcyjnych zachowań uczniów. Zaobserwowano też, że na niektórych lekcjach nauczycieli systematycznie nie radzących sobie z dyscypliną uczniów zachowania negatywne uczniów były minimalne, a aktywność umysłowa większości uczniów stosunkowo wysoka. Przy bliższej analizie okazało się, że czynnikiem różniącym takie lekcje od lekcji zdecydowanie nieudanych była właśnie wyraźnie uporządkowana praca umysłowa uczniów. Mimo prawdopodobnego związku organizacji pracy lekcyjnej z osobowością nauczycieli, analiza powyższa upoważnia do wyodrębnienia toku organizacyjnego lekcji jako osobnego „podmiotu” oddziałującego wychowawczo na uczniów.

Z organizacją pracy umysłowej na lekcjach ściśle związany jest następny element pracy szkoły, który wyodrębnia się jako silnie oddziałujący na uczniów. Są nim treści nauczania. Zauważono, że jeżeli pojawiały się jakieś wiadomości, które zainteresowały uczniów, to nawet na lekcjach nauczycieli najmniej radzących sobie z dyscypliną uciszał się hałas, zanikał rozgardiasz. Zaobserwowano również inne zjawiska wskazujące na duże możliwości oddziaływania treści nauczania. Na wielu lekcjach poważnie zaburzonych ze względu na negatywne zachowanie uczniów, lekcjach, na których czasami wykład nauczyciela był ledwo dosłyszalnym monologiem, zauważano uczniów uważnie wsłuchujących się w ten monolog, niekiedy zadających nauczycielowi pytania dotyczące wykładanych treści. Świadczy to o tym, że treści nauczania (wiadomości, umiejętności realizowane w toku nauczania) bez względu na formę ich realizowania przez nauczycieli mogą stanowić bardzo poważny, obiektywny „podmiot” oddziaływań wychowawczych szkoły.

Następnym elementem wyraźnie oddziałującym na uczniów są najróżniejsze niecodzienne wydarzenia szkolne. Najczęściej są one związane z zachowaniem uczniów, z wystawianiem ocen, przychodzeniem do klasy osób z zewnątrz (dyrektora, innych nauczycieli, higienisty itp.).

Wpływ na uczniów pozostających na lekcjach mają też niecodzienne wydarzenia spoza szkoły. W jednej z badanych szkół wiejskich na przykład zarejestrowano następujący fakt. W pobliskiej wsi był pożar, w którym wraz z całym domem spłonął gospodarz. Cały dzień szkolny zarówno w formalnym nurcie, jak i nieformalnym był poświęcony omawianiu tego wydarzenia. Nauczyciele na wszystkich lekcjach analizowali przyczyny pożaru i nawoływali uczniów do ostrożności. Uczniowie także w czasie lekcji szeptem podawali sobie i komentowali sensacyj-

ną wiadomość, że gospodarz był nietrzeźwy i dlatego nie uratował się z płomieni.

Odnotowano podobne wpływy środowiskowych i ogólnospołecznych wydarzeń kulturalnych, gospodarczych, politycznych. Bardzo często wydarzenia te nie były transmitowane na teren szkoły przez nauczycieli, a były wnoszone w postaci rozmów, dyskusji nieformalnych (poza tokiem nauczania) przez samych uczniów. Tego rodzaju wydarzenia z całą pewnością stanowić mogą także osobny „podmiot” oddziaływań wychowawczych szkoły.

Omówione wyżej „podmioty” oddziaływań wychowawczych szkoły z pewnością nie wyczerpują wszystkich, jakie istnieją w praktyce szkolnej. Na przykład można by do takich „podmiotów” zaliczyć nie omawiane tu środki techniczne, sprzęt, wystrój wnętrza szkoły, które prawdopodobnie tak jak nauczyciele, uczniowie, tok pracy umysłowej, oddziałują znacząco na uczniów. Wypada jednak przypomnieć, że prezentowana próba empirycznej analizy oparta jest na konkretnym materiale obserwacyjnym i w związku z tym ujmuje tylko te składniki oddziaływań, które są wyraźnie w nim zawarte. Na znaczący wpływ na uczniów wzmiankowanej infrastruktury szkoły (wyposażenia, dekoracji) w analizowanym materiale nie ma wystarczających dowodów.

Mechanizmy oddziaływań wychowawczych szkoły

Poszukiwanie drugiego składnika oddziaływań wychowawczych szkoły — procesów oddziaływania poszczególnych „podmiotów” — jest czynnością trudniejszą od wyodrębniania samych podmiotów oddziaływań. Trudność ta polega zarówno na uchwyceniu w obserwacji konkretnych sposobów oddziaływania wyodrębnionych podmiotów, jak i na ich nazwaniu. Gdyby jedynym podmiotem oddziaływań wychowawczych byli nauczyciele, trudności byłyby o wiele mniejsze. Można by wtedy, posługując się pojęciem metody wychowania, w sposób stosunkowo prosty scharakteryzować — na podstawie analizy materiału obserwacyjnego — sam proces oddziaływań nauczycieli. Ponieważ jednak, jak wskazano wyżej, w szkole funkcjonuje wiele równorzędnych, ale różnych podmiotów oddziałujących na uczniów, nie da się charakteryzować procesów ich oddziaływań za pomocą pojęcia „metoda wychowania”. Trudno bowiem mówić na przykład o metodach oddziaływania wydarzeń społecznych, treści nauczania czy innych temu podobnych elementów. Trudność tę w znacznym stopniu można przewyciężyć posługując się w charakteryzowaniu procesów oddziaływania pojęciem „mechanizmy”. Pojęcie to bywa stosowane w opisach procesów wychowawczych. Stosuje je na przykład Stanisław Kowalski dla określenia pewnych przemian wychowawczych odby-

wających się w osobowości ludzi (mechanizmy: warunkowania, kanalizacji, interioryzacji, identyfikacji)⁸. W takim rozumieniu pojęcie to oznacza względnie stały, konkretny i naturalny (w znaczeniu „nie sztuczny”) proces psychospołeczny. Można więc mówić także o mechanizmach oddziaływań wychowawczych. W tym znaczeniu pojęcie „mechanizmy oddziaływań” stosowane w poniższej analizie oznacza pewien charakterystyczny (względnie stały) i „naturalny” (to znaczy nie wymuszony, nie sztuczny), proces wpływania konkretnego podmiotu oddziaływań na „przedmiot”, jakim jest uczeń.

Takie rozumienie pojęcia pozwoliło wyodrębnić kilka charakterystycznych procesów oddziaływania opisanych wcześniej podmiotów oddziałujących na uczniów. Charakteryzując te procesy stosowano określenia, które w odczuciu autora najbliższej oddawały ich istotę. Nie znaczy to, że określenia te nie mogą budzić wątpliwości. Wydaje się jednak, że w przypadku wstępnej próby jest to nieuniknione.

Wśród wyodrębnionych mechanizmów oddziaływań wychowawczych dominują te, które związane są z ludźmi, jako podmiotami oddziaływań. Zdołano jednak wyodrębnić kilka mechanizmów oddziaływania podmiotów sytuacyjnych (wydarzeń społecznych, toku pracy umysłowej, treści nauczania).

W grupie pierwszych mechanizmów jednym z najczęściej występujących było *informowanie*, które występowało zarówno w toku nauczania, jak i w sytuacjach pozadydaktycznych. Informacje przekazywali nauczyciele uczniom, uczniowie sobie nawzajem. Proces ten polegał na przekazywaniu różnych treści w sposób jakby obiektywny, bez wyraźnych ubocznych zamiarów. W chwili informowania celem tego procesu było samo przekazanie określonych danych. Przede wszystkim proces ten występował podczas realizowania konkretnych tematów lekcyjnych. Występował on jednak również w sytuacjach pozalekcyjnych, szczególnie w niektórych zajęciach kółek zainteresowań, a nawet na zebraniach organizacji młodzieżowych, gdzie „referowano” nierzadziej sprawy. Stwierdzono, że także uczniowie w czasie przerw międzylekcyjnych, w rozmowach, opowiadali sobie o przeczytanych w książkach ciekawostkach, o obserwowanych w czasie wycieczek faktach, o wydarzeniach z życia nauczycieli, szkoły, środowiska rodzinnego.

Od procesu informowania wyraźnie można odróżnić następny mechanizm oddziaływań — *pouczanie*. Jest to również proces słownego oddziaływania osób na siebie, ale proces mający konkretny motyw — chce wskazania, jak powinno się postąpić. Najczęściej obserwowano występowanie tego mechanizmu w oddziaływaniach nauczycieli na uczniów w takich sytuacjach, jak korygowanie błędów w pracach uczniów, stwierdze-

⁸ S. Kowalski, op. cit., s. 301—316 i s. 341—345.

nia niewłaściwego zachowania w czasie lekcji i przerw międzylekcyjnych (tu przyjmował ten mechanizm najczęściej postać moralizowania). Mechanizm ten pojawiał się również w interakcjach między samymi uczniami. Pouczali swoich kolegów członkowie samorządu klasowego, pouczali koledzy, jak wykonać nałożone przez nauczyciela zadanie, jak uniknąć kary, jak zachowywać się wobec siebie, jak zachowywać się wobec nauczycieli, (w tym także jak ich wprowadzać w błąd). Zaobserwowano też, szczególnie w szkołach miejskich, wcale nie sporadyczne fakty pouczania nauczycieli przez uczniów. Dotyczyło to na przykład pouczania, że w określonym dniu nie powinien nauczyciel zrealizować klasówki, że nie powinien za dużo zadawać, nie powinien karać itp.

Dalszym mechanizmem oddziaływania wychowawczego osób na siebie jest *sugestia*. Jej występowanie zaobserwowano we wszystkich badanych szkołach. Bardzo często występowała ona w sytuacjach szkolnych w postaci słownego ukrytego proponowania — „podpowiadania” zachowań, względnie przekonywania do określonego postępowania. Czasami były to zachowania nauczyciela sugerujące uczniom postępowanie. Część z takich zachowań można określić jako przykład. I znowu jak w przypadku poprzednich mechanizmów i ten występował między nauczycielami a uczniami, pomiędzy samymi uczniami i między uczniami a nauczycielami. Niektóre mechanizmy sugestii występowały między nauczonymi treściami programowymi a uczniami. Tak było na przykład podczas czytania, analizowania niektórych tekstów literackich na lekcjach języka polskiego, czy tekstów opracowań historycznych na lekcjach historii.

Do mechanizmów interpersonalnego oddziaływania wychowawczego należy zaliczyć również bardzo powszechne w szkole *wymuszanie zachowań*. Mechanizm ten pojawiał się najczęściej w sytuacjach niedyscyplinowania uczniów i w sytuacjach ściśle dydaktycznych, kiedy to nauczyciele zmuszali uczniów do opanowywania określonych treści programowych. W sytuacjach związanych z brakiem dyscypliny wymuszanie przybierało najczęściej kształt ganienia uczniów, krzyku, ironizowania, a także różnego rodzaju kary, od straszenia naganą, wezwaniem rodziców, oceną niedostateczną z przedmiotu i zachowania, aż po wyznaczanie dodatkowych prac, stawianie przy ławce i w kącie, a nawet bicie i wyrzucanie za drzwi. Swego rodzaju wymuszaniem zachowań uczniów były też niektóre formy nagradzania. Tak na przykład w jednej ze szkół miejskich uczniowie jednej z klas nie chcieli wziąć po lekcjach udziału w pracy fizycznej przy budowie boiska szkolnego. Wychowawczynie obiecała klasie jako nagrodę za wykonanie tej pracy społecznej zorganizowanie zabawy tanecznej. Za taką cenę uczniowie zgodzili się na udział w pracy. Wobec siebie uczniowie bardzo często wymuszali określone zachowania straszeniem skargą do nauczycieli, rodziców, zdradzeniem jakiejś osobistej ta-

jemnicy (najczęściej wśród dziewcząt), odmawianiem pomocy w trudnych sytuacjach lekcyjnych, a także (głównie wśród chłopców) biciem. Zaobserwowano też wymuszanie przez uczniów zachowań nauczycieli. W szkole charakteryzującej się dużą liczbą tak zwanych „trudnych dzieci” dominowało wymuszanie poprzez awantury, ordynarne zachowanie. Wymuszano najczęściej przekładanie klasówek, okresowe odpytywanie, a nawet zmianę tematu lekcji. Kiedyś na przykład uczniowie jednej z klas wymusili w ten sposób pójście na audycję telewizyjną. W drugiej ze szkół miejskich (o dużej liczbie uczniów pochodzących z rodzin pracowników umysłowych i inteligencji) zdarzały się bardziej wymyślne formy wymuszania zachowań nauczycieli. Czyniono to na przykład przez tak zwane „zagadywanie” nauczycieli, wypowiadanie komplementów, organizowanie niespodziewanych uroczystości, na przykład wręczanie nauczycielowi kwiatów z okazji jego rzekomych imienin, albo przez podejmowanie przez samorząd klasowy określonej uchwały, zobowiązującej nauczyciela do pożądanego przez uczniów działania lub wstrzymania się od zamierzonego działania, nie odpowiadającego uczniom. Wiele z mechanizmów wymuszania miało charakter wyraźnie sytuacyjny, to znaczy słowa miały w nich mniejsze znaczenie niż działania, czy pozycja społeczna osób uczestniczących w interakcji.

Zdecydowanie sytuacyjny charakter ma następny wyodrębniony mechanizm oddziaływań wychowawczych. Zauważono, że pewne wydarzenia w klasie, poza klasą, pewne treści nauczania, niektórzy nauczyciele i uczniowie absorbują młodzież, angażują ją do działań ze względu na swą dużą niezwykłość, barwność. Jest to mechanizm oddziaływania, który umownie można określić jako o l s n i e w a n i e atrakcyjnymi cechami. Jego występowanie w obserwowanych szkołach nie było tak częste jak poprzednich mechanizmów, jednak było równie wyraźnie uchytnie.

Do kategorii bardziej skomplikowanych mechanizmów oddziaływań wychowawczych trzeba zaliczyć proces występujący między takimi podmiotami, jak np. struktura organizacyjna zajęć, treści nauczania a uczniami. Zauważono (wzmiankowano już wcześniej o tym), że na lekcjach o konsekwentnym porządku organizacyjnym nawet bardzo trudni uczniowie włączali się w ten porządek, nie dezorganizowali zajęć. Podobnie zaobserwowano na przykład w jednej z klas VII, która nie bardzo interesowała się suchymi treściami gramatyki i która należała równocześnie do bardzo „ruchliwych” klas, że w trakcie lekcji gramatyki realizujących poprzez cichą pracę zmusne, ale intensywne, nie pozwalające „odetchnąć” ćwiczenia, wszyscy bez wyjątku uczniowie pracowali w skupieniu i ciszy. Podobne sytuacje zdarzały się we wszystkich badanych szkołach na różnych lekcjach. Oddziaływanie tych sytuacji polegało na tym, że ich ruch, zdecydowany dynamizm — mimo, a nawet wbrew nastawieniom ucz-

niów — niejako wciągał ich w swój tok. Zauważono też inne zjawisko. Wyjątkowo chaotyczne, dezorganizowane zajęcia, niektóre lekcje prowadzone w słabym tempie, prowokowały, wciągały nawet najspokojniejszych uczniów do negatywnych zachowań.

Ostatni z zaobserwowanych w badanych szkołach mechanizmów oddziaływań wychowawczych to proces, który „również umownie” można określić jako nakładanie się wartości. Zauważono, że niektóre zachowania uczniów, niektóre oceny i sądy przez nich wypowiedzane miały wiele cech wspólnych, jakby „swoisty styl”. W ten sposób można było odróżnić na przykład jedną klasę V czy VII od innej klasy V czy VII tej samej szkoły. Rzuciła się też w oczy różnica między sposobem uczenia się, sposobem bycia uczniów poszczególnych badanych szkół, zarówno miejskich, jak i wiejskich. Równocześnie jednak widoczna była też wyraźnie pewna wspólność, jedność zachowań uczniów, szczególnie w odniesieniu do uczniów tego samego środowiska (wiejskiego, miejskiego). Wydaje się to wynikać właśnie z sumowania — nakładania się specyficznych wspólnych wartości — pracy, infrastruktury szkoły, całości środowiska rodzinnego. Mechanizm ten, w odróżnieniu od innych, funkcjonuje przez dłuższy okres. Jest jakby powolnym ciągiem procesów oddziaływania na ucznia cech szkoły i środowiska, osobowości nauczycieli i kolegów.

Patrząc na całość oddziaływań wychowawczych szkoły można dostrzec układanie się wymienionych mechanizmów w jednorodne ciągi procesów, w których da się wyróżnić wyraźne ich rodzaje.

RODZAJE PROCESÓW ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH SZKOŁY

Sformułowane wcześniej hipotezy wskazywały na możliwość występowania w szkole trzech rodzajów procesów oddziaływań wychowawczych: pracy wychowawczej, systemowo uporządkowanych procesów spontanicznych, procesów całkowicie żywiołowych, nieoczekiwanych⁹. Czy materiał obserwacyjny potwierdza ich występowanie w szkole?

Praca wychowawcza w świetle obserwacji okazuje się wcale nie dominującym w szkole procesem. Występuje ona wyraźnie zarówno na lekcjach i poza lekcjami, jednak jej zasięg jest bardzo ograniczony. Na lekcjach dotyczy głównie działań nauczycieli związanych ze wspomnianym już niedyscyplinowaniem uczniów. Sporadycznie tylko zjawia się jako świadoma czynność w kontekście realizowanych treści nauczania. We wszystkich badanych szkołach pracę wychowawczą nauczycieli charakteryzował duży formalizm, jednostronność celów tej pracy, stosowanie ubożego zestawu środków. Nic więc dziwnego, że praca wychowawcza

⁹ J. Materne, *Struktura...*

wyraźnie ustępowała o wiele szerszemu procesowi spontanicznych oddziaływań wychowawczych.

Proces spontanicznych, ale uporządkowanych oddziaływań okazał się procesem dominującym w badanych szkołach. Tworzył on bardzo szeroki nurt nieformalnych oddziaływań uczniów na siebie, nauczycieli na uczniów, wydarzeń szkolnych i pozaszkolnych na uczniów. Procesy te miały z punktu widzenia norm społecznych zarówno charakter pozytywny (zgodny ze społecznymi żądaniami), jak i negatywny. Szczególne znaczenie miały negatywne zachowania uczniów. W jednej z badanych szkół miejskich zachowania te wyznaczały cały styl oddziaływań wychowawczych szkoły. Ich źródłem były obyczaje środowiska rodzinnego uczniów. Duża liczba uczniów tej szkoły wywodziła się ze środowisk zdemoralizowanych. Także wiele zachowań spontanicznych nauczycieli można zaliczyć do kategorii negatywnych ze społecznego punktu widzenia. Wymienić tu głównie trzeba źle organizowane zajęcia szkolne, zajęcia zdeorganizowane, autokratyczne postawy niektórych nauczycieli. Negatywną wartość społeczną należy też przypisać oddziaływaniu nienależytej infrastruktury szkół. Odnosi się to szczególnie do szkół wiejskich i niektórych szkół miejskich. Charakterystyczne dla tego rodzaju oddziaływań jest właśnie to, że nie są one wcale przypadkowe i sporadyczne. Wynikają one ze stanu warunków materialnych szkół podstawowych, z przygotowania nauczycieli do pracy wychowawczej w szkole, z wielu mankamentów zarządzania pracą wychowawczą szkół i przede wszystkim ze stanu warunków środowiskowych, które najbardziej determinują funkcjonowanie szkoły. Znamionną cechą spontanicznych procesów oddziaływań wychowawczych jest nie tylko to, że dominują one w szkole, ale także to, że wydają się ważniejsze od pracy wychowawczej. Potwierdzeniem tego może być fakt, że sama praca wychowawcza pojawiająca się w różnych sytuacjach życia szkoły była nie tyle wynikiem uprzednich zamierzeń nauczycieli, co wynikiem pojawiających się procesów spontanicznego oddziaływania, była jakby reakcją na spontaniczne zachowania negatywne uczniów, spontaniczną reakcją na wydarzenia życia społecznego. Oczywiście nie zawsze tak jest, są w literaturze przykłady dominowania sprawnie organizowanej pracy wychowawczej w szkołach. Są to jednak w skali polskich szkół podstawowych sporadyczne przypadki, mające charakter raczej eksperymentalny.

Procesy oddziaływań wychowawczych całkowicie żywiołowych, to znaczy pojawiających się przypadkowo i wywierających zupełnie nieoczekiwany i nieprzewidywany wpływ na uczniów, wymienione w hipotezach, nie zostały zaobserwowane w badanych szkołach. Nie znaczy to jednak, że nie występują one w ogóle. Po prostu na podstawie materiału obserwacyjnego z relacjonowanych badań nie dało się wyod-

rebnąć tego procesu. Pewne drobne epizody szkolne wykazują cechy procesów całkowicie spontanicznych, jednak ze względu na ich niewielkie rozmiary trudno uznać je za wyraźne i jednoznaczne potwierdzenie hipotezy.

Zwrócenia uwagi wymaga natomiast inny rodzaj procesu oddziaływań wychowawczych, o którym nie wspomniano w zestawie sformułowanych hipotez. Jest to wprawdzie proces, który można by potraktować jako odmianę pracy wychowawczej, jednak ze względu na jego względną samistość i znaczenie dla rozwoju osobowości warto omówić go osobno. Idzie tu o proces *s a m o w y c h o w a n i a*. Zaobserwowano kilka przypadków jego występowania w szkole. Na lekcjach jednej z nauczycielek w szkole miejskiej, która bardzo często starała się nakłaniać uczniów do podejmowania świadomej pracy nad zmienianiem własnych wad zauważono, że rzeczywiście niektórzy uczniowie starali się świadomie panować nad swoim zachowaniem, starali się to zachowanie zmieniać. Kiedy indziej natomiast inicjatorem podobnego procesu okazał się nie nauczyciel, ale sam uczeń. Zaobserwowano też inną sytuację. Jeden z uczniów szkoły miejskiej został na przestrzeni jednego tygodnia „przyłapany” kilka razy przez nauczycieli na odpisywaniu w czasie lekcji zadań domowych, za co dostawał oceny niedostateczne. Przy ostatnim z tych przypadków głośno na przerwie wobec kolegów stwierdził, że to nie ma sensu, że od tej pory będzie starał się systematycznie odrabiać zadania w domu. I rzeczywiście w ciągu najbliższych dwu tygodni (w tym czasie trwały obserwacje) uczeń ten miał odrobione zadania w domu. Na podstawie materiału obserwacyjnego nie da się niczego bliższego o procesie samowychowania powiedzieć. Pewne jest tylko, że proces taki występuje w szkole, że bywa on inicjowany zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów. W tym ostatnim przypadku może być wywołany bezpośrednio określonymi okolicznościami życiowymi.

Na procesy oddziaływań wychowawczych można i trzeba popatrzeć także od strony ich treści, tego co one realizują. Z tego punktu widzenia można wyodrębnić dwa rodzaje procesów. Jeden z nich charakteryzuje się realizowaniem treści, które uczniom nie są bezpośrednio przydatne do działań życiowych. Jest to często proces związany z nauczaniem, polegający na zaznajamianiu uczniów z kulturą narodu, z osiągnięciami nauki, z historią. Obserwując realizowanie się tego procesu odnosi się wrażenie, że jest to proces jakby „bezinteresowny”, realizowany dla niego samego, względnie tylko dla faktu posiadania wiedzy. Umownie można go określić jako proces *a k u l t u r a c y j n y*, rozumiany jako wprowadzenie w szeroko rozumiane wartości kultury. Zauważono, że proces ten nie jest domeną ścisłego nauczania. Pojawia się on też poza czynnościami realizowania programu nauczania w sytuacjach okolicznościowych przez „ubocz-

ne" wskazywania uczniom wartości moralnych, politycznych, naukowych, patriotycznych. Drugi rodzaj procesów oddziaływania wychowawczego charakteryzuje się realizowaniem treści potrzebnych w konkretnych sytuacjach życiowych. Ten proces polega na uczeniu uczniów zachowań wobec nauczycieli, zachowań w konkretnych sytuacjach szkolnych, czasami też w sytuacjach pozaszkolnych. Można go określić jako swego rodzaju proces pragmatyzacji. W obserwowanych szkołach proces pierwszy występował częściej i był zdecydowanie bogatszy od drugiego. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że proces pragmatyzacji występował w nich w postaci szczątkowej. W pracy wychowawczej ograniczał się głównie do urabiania roli ucznia, a w tym przede wszystkim do kształtowania dyscypliny. Nie zaobserwowano na przykład wyrabiania takich praktycznych zachowań, jak załatwianie spraw urzędowych, korzystanie z istniejących praw i instytucji społecznych, załatwianie spraw zawodowych (poszukiwanie pracy, zatrudnienie). Prawdopodobnie niektóre z tych umiejętności nabywali uczniowie poprzez procesy spontaniczne, w nieformalnych wzajemnych interakcjach, poprzez samodzielną obserwację otaczającego życia. Formalny proces pracy wychowawczej charakteryzował się w obserwowanych szkołach znacznym zamknięciem, a w przypadku szkół wiejskich nawet pewnym wyizolowaniem. Nieformalny nurt życia uczniów w szkole, a w nim spontaniczne procesy oddziaływań wychowawczych, stanowił często jedyną szansę normalnego uspołeczniania się uczniów w szkole.

FORMY REALIZOWANIA SIĘ ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH SZKOŁY

Formułując hipotezy dotyczące struktury wychowania starałem się wskazać na to, że procesy wychowawcze prawdopodobnie realizują się w pewnych stałych formach — aktach. Wyodrębniono trzy takie formy: elementarny akt wychowawczy, który umownie określono jako moment wychowawczy; bardziej złożony, globalny akt stanowiący strukturę wielu momentów wychowawczych — kompleks wychowawczy oraz globalny, scalający akt — integrujący akt wychowawczy¹⁰.

Występowanie elementarnego aktu realizowania się oddziaływań wychowawczych potwierdziło się w analizie rzeczywistości wychowawczej szkoły. Zaobserwowano bardzo wiele elementarnych sytuacji oddziałujących na uczniów zarówno w czasie lekcji, jak i poza lekcjami. Znamienne jest, że często uczeń podlegał jednocześnie oddziaływaniu wielu takich elementarnych sytuacji. Oto przykład jednej z wielu sytuacji lekcyjnych.

¹⁰ Ibid.

Na lekcji wychowania obywatelskiego nauczyciel zaczyna pracę od omawiania wiadomości prasowych. Uczniowie mają przed sobą gazety. Kilku uczniów o czymś z sobą żywo rozprawia. Jednemu z nich nauczyciel każe czytać głośno notatkę prasową. Uczeń powoli czyta, koledzy w dalszym ciągu wiodą cichym głosem dyskusję. Za słabe czytanie nauczyciel upomina ucznia. Każe mu skomentować notatkę (notatka informuje o schwytaniu niebezpiecznych przestępców). Uczeń nie potrafi tego uczynić, rozgląda się zawstydzony po klasie, potem zaczyna przysłuchiwać się temu, o czym cicho rozmawiają koledzy. Nauczyciel krzyczy na niego. Jeden z kolegów pokazuje, by odpowiadający przeczytał inną notatkę, o której dyskutują cicho między sobą. Nauczyciel sam zaczyna komentować fakt schwytania przestępców.

W tej stosunkowo niewielkiej sytuacji (trwała ona około 3 minut) pytany uczeń podlegał co najmniej siedmiu elementarnym sytuacjom wychowawczym. Oto one: 1) cicha dyskusja na jakiś temat kilku uczniów, w której uczestniczył pytany uczeń, 2) głośne czytanie na polecenie nauczyciela (oddziaływanie treści notatki), 3) próba komentowania notatki przez ucznia, 4) reprimenda nauczyciela, 5) przyglądanie się reakcji klasy, 6) skupienie się na treści podsuwanej przez kolegów notatki, 7) komentarz nauczyciela. Gdyby popatrzeć na opisaną sytuację z pozycji ucznia, można by prawdopodobnie zarejestrować jeszcze więcej takich elementarnych sytuacji wychowawczych. Nie popełniając większego błędu można szacować, że w czasie jednej lekcji na ucznia oddziałuje nawet kilkaset sytuacji podobnych do przytoczonych. Poszczególne elementarne sytuacje oddziałują w różnym kierunku. Są takie, które mają kierunek zgodny ze społecznymi życzeniami, ale jest wśród nich także wiele niezgodnych z takim kierunkiem, a nawet zdecydowanie demoralizujących wpływających na uczniów. W relacjonowanych badaniach w każdej ze szkół zarejestrowano wiele takich demoralizujących momentów.

Występowaniu tak dużej liczby elementarnych aktów wychowawczych towarzyszy zjawisko gromadzenia, kumulowania się różnych oddziaływań wychowawczych. Wydaje się, że „zasięga” występowania tej formy oddziaływań wychowawczych i w związku z tym tworzenia się „natłoku” różnych elementarnych sytuacji wychowawczych jest powstawanie określonej jakości osobowości. W akumulacji tych elementarnych form wyraża się prawdopodobnie dialektyczne prawo przechodzenia ilości w nową jakość, w odniesieniu do zjawisk wychowawczych.

Obserwacje rzeczywistości wychowawczej zdają się potwierdzać istnienie także formy pośredniej między elementarnym aktem wychowawczym a globalną integrującą formą oddziaływań. Zaobserwowano w badanych szkołach, że poszczególne dni życia różnych klas miały swoisty charakter. Były takie dni, które mijały wyraźnie pod znakiem „rozra-

biania" uczniów, inne pod znakiem harmonii między nauczycielami i uczniami, jeszcze inne pod znakiem wzmożonej dyscypliny itp. Charakter czy typ wychowawczy poszczególnych dni wynikał z dominowania momentów o określonym kierunku wychowawczym. Nie znaczy to, że w danym dniu uczniowie wyłącznie „rozrabiali” lub występowała wyłącznie idealna harmonia wychowawcza. Sytuacje te zwykle się przeplatały. Owe sytuacje jak gdyby nakładały się na siebie — pozytywne na pozytywne, negatywne na negatywne. Powstawał w ten sposób pewien zespół, kompleks elementarnych aktów wychowawczych o jednym kierunku oddziaływań. Powstawaniu kompleksów towarzyszy prawdopodobnie proces polaryzacji postaw i zachowań uczniów.

W świetle przeprowadzonych obserwacji w pełni potwierdziło się też występowanie ostatniej formy oddziaływań wychowawczych — globalnego, integrującego aktu wychowawczego. Najbardziej uwidaczniało się to w funkcjonowaniu szkoły miejskiej o dużych trudnościach wychowawczych. Z jednej strony zaburzony stan wychowawczego oddziaływania tej szkoły był wyraźnie funkcją (wytworem) całego zespołu czynników — złych warunków socjalnych szkoły, trudnego kulturowo środowiska rodzinnego wielu uczniów, błędów w organizowaniu pracy szkoły.

Z drugiej strony, opierając się na obserwacji i rozmowie z nauczycielami można było stwierdzić, że nawet w tej szkole następował pewien proces pozytywnej socjalizacji uczniów. Poważne trudności wychowawcze rodziły się w klasach piątych. Trudności te narastały stopniowo do klasy VII. W klasach ósmych trudności zaczęły maleć, by na końcu roku szkolnego prawie zupełnie zaniknąć. Wielu nauczycieli nawet z pewnym rozrzewnieniem wspominało przykłady przywiązania do szkoły nawet „najgorszych” uczniów. Oczywiście owej poprawy zachowań uczniów nie da się wytłumaczyć samą pracą wychowawczą nauczycieli, ta nie ulegała zmianie. Da się to natomiast wyjaśnić coraz silniejszym oddziaływaniem właśnie owego globalnego, integralnego procesu wychowawczego, w którym główną siłę ukierunkowującą stanowią ogólnospołeczne stosunki. Wydaje się, że funkcja tego procesu polega na krystalizowaniu się postaw uczniów zgodnie z ogólnospołecznymi tendencjami moralnymi, politycznymi, kulturowymi.

UWAGI KOŃCOWE

1. Przedstawiona wstępna próba empirycznej analizy oddziaływań wychowawczych szkoły zdaje się wskazywać na to, że oddziaływania te nie są prostą funkcją świadomych i celowych działań nauczycieli. W analizie zarysowała się wyraźna prawidłowość współoddziaływania wychowawczego wielu elementów szkoły (nauczycieli, uczniów, realizowanych

treści nauczania, toku pracy umysłowej, niecodziennych wydarzeń szkolnych i pozaszkolnych). W związku z tym także kierunek całości oddziaływań wychowawczych szkoły jest bardzo skomplikowany. Wyraża się to we współwystępowaniu oddziaływań zgodnych ze sobą, jak też ze sobą sprzecznych, oddziaływań zgodnych ze społecznymi potrzebami i oddziaływań sprzecznych z tymi potrzebami. Także stosunki ludzi uczestniczących w pracy szkoły (nauczycieli i uczniów) nie zawsze są zgodne ze sobą. W szkole występują, obok zgodnych interesów, także sprzeczności „interesów” między nauczycielami, uczniami oraz między nauczycielami i uczniami.

Ten złożony i skomplikowany stan oddziaływań nie jest jednak chaotyczny i przypadkowy. Wyraźnie bowiem zaznacza się jego układ systemowy. Układ, który nie jest bezpośrednio wytworem nauczycieli i szkoły, lecz szerszych prawidłowości społecznych — prawidłowości rozwoju społecznego. One to bowiem prawdopodobnie sprawiają, że poprzez funkcjonowanie całego szeregu przeciwieństw, konfliktów, polaryzują i krystalizują się społecznie potrzebne poglądy i postawy uczniów.

2. Praca wychowawcza szkoły nie uwzględnia owej złożoności i skomplikowania struktury oddziaływań wychowawczych. W codziennym życiu szkoła ciągle jeszcze konstruuje pracę wychowawczą czyniąc nauczyciela jedynym, względnie głównym elementem oddziałującym wychowawczo na uczniów. Ciągle jeszcze praca wychowawcza szkoły jest budowana na zasadzie wygładzania, tuszowania sprzeczności i konfliktów codziennego życia, na zasadzie idealizowania rzeczywistości. A więc praca wychowawcza szkoły (a nie wychowanie w ogóle) pozostaje w niezgodzie z podstawowymi prawidłowościami wychowania jako zjawiska społecznego (wielowymiarowością oddziaływań; rozwojem wychowawczym poprzez oddziaływanie przeciwieństw). I to prawdopodobnie jest jednym z poważnych powodów, że praca wychowawcza szkoły stoi na uboczu życia całego społeczeństwa, życia środowiska lokalnego, a nawet życia społeczności szkolnej.

3. Doskonalenie pracy wychowawczej szkoły wymaga więc w pierwszym rzędzie dalszego wyjaśnienia podstawowych prawidłowości leżących u podstaw procesów wychowawczych. Przedstawiona próba dała zaledwie wstępną analizę niektórych problemów istoty oddziaływań wychowawczych szkoły. Konieczne wydaje się przeprowadzenie podobnej, wstępnej próby wyodrębnienia głównych związków zachodzących pomiędzy poszczególnymi elementami oddziałującymi na uczniów. W dalszych badaniach należałoby podjąć analizę całości struktury oddziaływań wychowawczych szkoły w celu ścisłego zweryfikowania hipotez przyjętych na podstawie badań wstępnych. Ważne będzie też empiryczne określenie warunków wytyczających prawidłową organizację pracy wychowawczej

szkół w typowych środowiskach. Dopiero wówczas będzie można wywieść z prawidłowości procesu wychowania podstawowe zasady pracy wychowawczej szkoły funkcjonującej w warunkach ustroju socjalistycznego w zróżnicowanych środowiskach lokalnych.

Jerzy Materne

CONSTITUANT ELEMENTS OF EDUCATIONAL INFLUENCES OF SCHOOL.
PRELIMINARY EMPIRICAL ANALYSIS

(Summary)

The above article was preceded by the work „Structure of Education as a Social Phenomenon” in which — basing on classical pedagogical theory of education several hypotheses concerning the structure of education had been put into words.

In the presented article the mentioned hypotheses were verified preliminarily according to the empirical material enclosed in the work „educational Functioning of Primary School”. The Construction of Research Methods — an Attempt of Empirical Adaptation in Town Schools”.

The empirical analysis of the material was possible thanks to the theoretical assumption that education is an exterior influence of various sociocultural factors on human personality. The analysis showed that the structure of educational influence was more complex than it had previously been assumed.

Education appears to be a very complex arrangement of relatively static components as well as dynamic elements of mechanisms working as processes of „radiation” of these components on human personality.

Preliminary observations lead to an assumption that such are the basic components of the process: teachers, pupils, informal groups of pupils, formal groups of pupils e.g. selfgovernment, youth organizations, other extraschool educational establishments, teaching programmes, organizational structure of classes, special events at school, unusual events outside school.

Detailed mechanisms distinguished during the observation are following: informing, instructing, suggesting, coercion, dazzling, attracting though the situational dynamism, overlapping of values of situations.

Educational mechanisms create more general educational processes among which there are three major types: efforts of the educator, actions taking place spontaneously but in the determined order resulting mainly from the complex of social relations and customs as well as from the process of voluntary influence of the child on himself — so called selfeducation.

Each of these processes may — depending on circumstances — have aculturating character, when the intention are cultural values, or pragmatical — when a person wants to acquire some everyday skills because of the advantages they bring.

Educational influences can be grouped in the following way: 1 as an elementary act of the socially desirable direction, 2 as a complex act of homogeneous elementary acts and 3 global complex act being a structure of various factors connected

with school — which are environmental and social, in the broadest meaning of the word and constituting the educational system.

The discussed forms of influence are accompanied by successive steps of forming human personality: cumulating of values, polarizing of values and attitudes, cristallization of attitudes corresponding with sociocultural tendencies.

Hypotheses verified on the grounds of the empirical materials can be temporarily recognized as the empirical representation of the educational influence although the representation being not complete and not absolutely certain.

Further studies seem to be necessary especially devoted to the structure of the educational influence. Some more attention should be paid to this kind of research work which could first of all reflect the relations among their different elements.