

Maria Kuchcińska
Zakład Pedagogiki
WSP Bydgoszcz

W S P Ó Ł P R A C A T P D Z E S Z K O Ł A I J E J
Ś R O D O W I S K I E M^{1/}

Ilość kursokonferencji, akademii, apeli, zebrań, kół TPD, porad etc. oraz ilość uczestników tych spotkań nie może stanowić wskaźników skuteczności poczynąń dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych instytucji. Mierników skuteczności upatruje się m.in. w zmianach systemu wartości i postaw, w przeobrażeniach w sferze norm i wzorów, w przekształceniach stosunków międzyludzkich. Nie to jest więc najważniejsze, kto, kiedy, dla kogo, jak często organizował "Święto latawca" czy spotkanie w Uniwersytecie dla Rodziców, lecz to, co wynieśli z tych spotkań uczestnicy. Ważne jest też, na ile w środowisku udało się zintegrować najrozmaitsze bodźce i procesy uruchamiane przez liczne instytucje funkcjonujące w osiedlu obok szkoły; na ile te właśnie instytucje współpracują między sobą i jak tę współpracę optymalnie organizować. Lektura piśmiennictwa traktującego o problemie szkoły środowiskowej dostarczy wielu przykładów autentycznej współpracy szkoły z instytucjami pozaszkolnymi lub wysuwa pewne postulaty. Przykłady oraz propozycje budzą szereg obaw i wątpliwości praktyków, czemu dają dowód wypowiedzi m.in. studiujących nauczycieli. Zatrzymajmy się przy wybranych 2 źródłach niepokoju. Pierwsze z nich sformułować można w pytaniu; czy wprowadzenie w życie koncepcji szkoły środowiskowej oznacza konieczność rezygnacji z aktualnie realizowanych w szkole form pracy. Nie miejsce tu na szczegółową analizę różnych eksperymentów czy weryfikowanych systemów, w wyniku której wykazać by można, że różne tzw. "prądy", "fale", "mody", innowacje pedagogiczne tak niepokojące nauczycieli z powodzeniem mogą funkcjonować obok siebie. Poprzestańmy jedynie na poddaniu pod

rozważę twierdzenia, iż nic nie stoi na przeszkodzie, aby w jednej szkole w dziedzinie dydaktyki z powodzeniem łączyć metodę problemową z metodą zespołową w określonych przedmiotach i odpowiadających temu jednostkach tematycznych, natomiast w innych przedmiotach i przy innych treściach stosować jedną z tych metod lub zupełnie inne. Absolutnie nic nie stoi na przeszkodzie, aby w tejże szkole w dziedzinie wychowania realizować w trakcie pobytu dziecka w szkole - elementy tzw. poznańskiego systemu wychowawczego i jednocześnie po skończonych lekcjach pracować wg koncepcji szkoły środowiskowej. Nie jest prawdą, że koncepcja szkoły środowiskowej wymaga rezygnacji z tych elementów /dydaktycznych czy wychowawczych/ innych koncepcji, które w środowisku danej szkoły sprawdziły się. Nie stoi ona w opozycji do nich, lecz uzupełnia je o postulat objęcia świadomym, ukierunkowanym działaniem przede wszystkim tej części życia dzieci i młodzieży, która toczy się po skończonych lekcjach. Nie jest również prawdą, iż ta ukierunkowująca aktywność dzieci i młodzieży działalność odbywać się ma wyłącznie siłami nauczycieli. Teoretycy szkoły środowiskowej dobitnie wskazują siły społeczne funkcjonujące w środowisku szkoły. Przykładowo E. Trempała wylicza blisko 20 instytucji i w wyniku analizy ich statutów wyraźnie unaocznia, iż każda z nich w sferze normatywnej notuje albo wychowawczą, albo opiekuńczą, albo opiekuńczo-wychowawczą funkcję^{2/}. Nie w tym więc problem, kto to ma robić, ale w tym, jak skutecznie przekształcać postawy dorosłych, aby członek organizacji społecznej nie uznawał, iż spełnić powinność wobec organizacji, do której należy, wyłącznie zapłaciwszy składki członkowskie. W tym też problem, jak dzielić zadania, aby współpracować w realizacji jednolitego programu wychowania bez nadmiernego obciążenia pracą jednego partnera i kwiecistej wyłącznie sprawozdawczości u innego.

Na tym drugim właśnie źródle niepokoju praktyków skupiła swoją

uwagę autorka artykułu, podejmując próbę przedstawienia propozycji dzielenia zadań między TPD i inne instytucje /na przykładzie pedagogizacji dorosłych, drugiego obok poradnictwa pedagogicznego czynnika podnoszącego kulturę pedagogiczną społeczeństwa/.

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| | Techniczne przygotowanie tych narzędzi | administracja szkolna TPD |
| | Dobór badanej zbiorowości | Samorząd Mieszkańców /Komisja Wychowania/ TPD |
| | Przeprowadzenie badań | TPD |
| | Opracowanie wyników badań | szkoła TPD Sam.Mieszk./K.W./ |
| Przygotowanie strony organizacyjnej | Wyszukanie lokalu w celu odbywania spotkań 4/ | TPD Sam.Mieszk. |
| | Czuwanie nad wyposażeniem lokalu /krzesła, stoły, tablica, ekran, rzutnik, magnetofon, grafoskop itd/ | właściciel lokalu TPD |
| | Wypożyczanie, dostarczanie, wykonywanie ruchomego wyposażenia lokalu /zdjęcia, przezrocza, filmy, nagrania, książki, czasopisma, plansze, wykresy, itd./ | TPD |
| | Ustalenie stałych terminów spotkań z uwzględnieniem życzeń dorosłych | TPD |

W prezentowanej propozycji zakłada się zróżnicowaną intensywność poczynań TPD: od zaplanowania niskiej do wysokiej - bowiem nie w każdej dziedzinie ta organizacja jest i nie w każdej może /a nawet powinna/ być instytucją wiodącą. Przede wszystkim zdecydowano się nie obarczać TPD merytoryczną stroną kształcenia pedagogicznego z uwagi na ograniczenie możliwości Towarzystwa w tym zakresie. Przyjęto, że TPD w dziedzinie podnoszenia kultury pedagogicznej spełniać powinno jedynie pomocniczą rolę. Ta rola wymaga jednak sprecyzowania trybu przydziału cząstkowych zadań do realizacji. Przydział taki uzależniony być musi od warunków istniejących w konkretnym osiedlu. Niżej prezentowana propozycja, abstrahująca z konieczności od realiów środowiska, stanowić może jedynie podpowiedź drogi myślowej, a nie nadający się bezpośrednio do zastosowania w każdym kole TPD czy każdej szkole gotowy wzór do naśladowania. Autorka wychodzi z założenia, iż koło TPD funkcjonujące w środowisku szkoły x wespół z tą szkołą będzie wprowadzało korekty w zależności od potrzeb i możliwości zarówno w zakresie zadań, jak i formułowania oczekiwań co do intensywności udziału TPD w realizacji zadań szczegółowych. Korekty opartej na realiach środowiska wymagać też może zakres i zasięg partycypacji innych partnerów współpracy oraz sam ich dobór ^{3/}.

Propozycja zadań TPD w prowadzeniu pedagogizacji dorosłych

| Zadania globalne | Zadania szczegółowe | Wykonawca |
|---|---|--|
| Przeprowadzenie diagnozy potrzeb dorosłych w zakresie pedagogizacji | Merytoryczne przygotowanie narzędzi pomiaru stanu kultury pedagogicznej dorosłych z osiedla | ● szkoła /jednostka merytorycznie odpowiedzialna za pedagogizację/ ▲ TPD |

| | | |
|--|--|--|
| | Wstępne rozmowy z kadrami i jej pozyskanie ^{5/} | ● TPD |
| | Zabezpieczenie strony finansowej /opłata za wypożyczenie środków, wynagrodzenie dla prowadzących zajęcia/ | ● administracja szkolna ▲ TPD |
| | System informacji /werbowanie uczestników pedagogizacji, afisze, komunikaty i in. propaganda/ | ● TPD ● szkoła |
| Przygotowanie strony merytorycznej | Opracowanie programu pedagogizacji dorosłych dla różnych kategorii odbiorców ^{6/} . Wyznaczenie celów, treści, metod, technik, środków oddziaływania | ● szkoła ● TPD /proponowany wkład pracy TPD autorka wskazuje dalej/ |
| Przeprowadzenie diagnozy skuteczności oddziaływań i życzeń pedagogizowanych | Zadania szczegółowe i wykonawcy jak przy pierwszej diagnozie | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● instytucja pełni wiodącą rolę, ● instytucja pełni rolę wspomagającą, ▲ działalność instytucji ograniczona do akceptacji poczynań innych. | | |

We współczesnej pedagogice nie ulega wątpliwości, że osobowość kształtuje się /a także przejawia/ wyłącznie w działaniu i to niezależnie od wieku jednostki. Wychodząc z tego założenia, należy stworzyć taką organizację procesu pedagogizacji, która w mniejszym stopniu niż to jest dziś praktykowane zasadzałaby się na odbiorze przez rodziców treści przekazywanych im w trakcie wykładu, natomiast preferowałaby tworzenie sytuacji wychowawczych ^{7/} i ich ukazywanie.

Zatrzymajmy się przy kilku obowiązkach spoczywających na organizatorze sytuacji wychowawczych, aby na tym tle ukazać możliwy wkład pracy TPD. Uruchomienie celowo tworzonej sytuacji wychowawczej i /lub/ wykorzystanie sytuacji powstałej spontanicznie wymaga uprzedniego precyzyjnego określenia celów operacyjnych /inaczej mówiąc, standardów zachowań/.

Wychowawca musi być w pełni świadomy, jaki poziom w zakresie elementu poznawczego, emocjonalno -wolicjonalnego i behavioralnego/ działaniowego/, postawy /przykładowo rodzicielskiej/ osiągnąć powinna poddawana jego oddziaływaniom jednostka /w tym wypadku rodzic/.

Pomocą w określaniu tych standardów służyć może praktykom poniższe - inspirowane twórczością I.Jundziłk ^{8/} - zestawienie. Jest ono jeszcze dalekie od postulowanego sprecyzowania standardów zachowania. Umieszczenie go w artykule ma ułatwić praktykom pierwszy krok poszukiwań. Zamieszczona propozycja nie dostarcza odpowiedzi na pytania;"ile znać i rozumieć, jak silnie i co akceptować oraz chcieć wykonywać, a także ile umieć wykonać powinien dorosły".

Wobec dotychczasowej wstrzeźliwości wypowiedzi na ten temat teoretyków wychowania i andragogów odpowiedzi na te pytania wykraczają poza kompetencje autorki. Z konieczności na razie oparte być muszą na subiektywnych odczuciach praktyków wspartych prowadzonymi przez nich studiami literatury omawiającej

zwłaszcza postawy rodzicielskie.

Zadanie określenia repertuaru pożądanych form zachowań dorosłego /głównie wobec dziecka/ przypisać należy osobom odpowiedzialnym za merytoryczną stronę kształcenia pedagogicznego. Nie ma więc konieczności obarczania nim TPD.

Globalne cele pedagogicznego kształcenia dorosłych /przykład/

| | | | |
|--|--|--|-------------|
| Elementy postaw dorosłych wobec dzieci i młodzieży | Poznawczy /znać - rozumieć/ | Znajomość celów wychowania socjalistycznego | |
| | | Znajomość ogólnych prac rozwoju człowieka | |
| | | Wiedza o rozwoju | umysłowym |
| | | | fizycznym |
| | | | estetycznym |
| | | | moralnym |
| | Znajomość warunków prawidłowego rozwoju | | |
| | Znajomość zasad i metod wychowania | | |
| | Emocjonalny /akceptować/ | Uznawanie wzorów wychowania socjalistycznego | |
| | | Uznawanie problemów i radości dziecka | |
| | | Poczucie odpowiedzialności za dziecko | |
| | | Prawidłowy stosunek emocjonalny do dziecka | |
| | | Akceptacja zasad i metod teorii wychowania | |
| | Motywacyjno- działaniowy /chcieć - umieć/ | Organizowanie środowiska wychowawczego dziecka | |
| | | Kierowanie nauką dziecka | |
| | | Kontaktowanie się ze szkołą i in. instytut. | |
| Stosowanie kar i nagród w wychowaniu | | | |

Organizowanie sytuacji wychowawczych wymaga dostarczenia wiedzy o możliwościach zachowań i zaprezentowania wzoru aktywności. Truizmem jest stwierdzenie, że trudno dokonywać wyboru i to właściwego wyboru zachowania, jeśli nie wie się lub zbyt mało się wie, w czym w ogóle można wybierać i co jest pożądane.

Dostarczenie tej wiedzy, jeśli nie może ona być czerpana wyłącznie z autentycznych zachowań osób poddawanych pedagogizacji, wymaga przygotowania szeregu przykładów.

Czerpane one być mogą zarówno z literatury fachowej, jak i popularno-naukowej czy beletrystyki, z czasopism, dokumentów /np. sądu dla nieletnich/, filmów, obserwacji środowiska itd. Przykłady wzorów zachowań przekazywane członkom TPD wzbogacających ich osobiste doświadczenia, wiedzę i wyobraźnię.

W wyniku dokonanych obserwacji sporządzenie na piśmie, taśmie magnetofonowej czy filmowej opisu lub rejestracji różnych form aktywności dorosłych, wyszukanie ich w źródłach pisanych czy też filmowych, a więc przygotowanie przemyślanego materiału ilustracyjnego do bezpośredniego użytku osób prowadzących zajęcia może stanowić cenny wkład TPD w proces podnoszenia kultury pedagogicznej środowiska. Wykonanie tego zadania poprzedzone być jednak powinno jasno sformułowanym celem poszukiwań. Konieczne by było wskazanie członkowi TPD konkretnego zachowania dziecka /stanowiącego bodziec dla reakcji dorosłego/ i zalecenie poszukiwania oraz rejestrowania różnych zachowań dorosłych ^{10/}.

Należy też zaznaczyć, że zaproponowanie uczestnikom pedagogizacji zhierarchizowania zaprezentowanych form aktywności: od najbardziej pożądanej - standardowej - poprzez poprawne, tolerowane do zakazanych, wzbogaci ich wiedzę o różnych możliwościach zachowań, pozwoli dzięki powstałemu w dyskusji uzasadnieniu sporządzić hierarchiczną listę, poznać najbardziej pożądane zachowanie i skuteczniej oddziaływać niż odebranie gotowej informacji o tym, co zalecane. Aczkolwiek zachowanie jednostki nie jest - jak widzą to behaviorysty - tylko skutkiem działania środowiskowego bodźca ^{11/}, to jednak w psychologii społecznej nie kwestionuje się wpływu sytuacji społecznych na procesy psychiczne i zachowanie się ludzi. Z tego względu, że postawy o określonej sile i wartości wytworzone w procesie socjalizacji

/jak np. postawy rodzicielskie/ modyfikują m.in. spostrzeganie, a spostrzeganie to modyfikowane jest także m.in. obecnością innych ludzi ^{12/}, wskazane wydaje się włączenie osób poddawanych pedagogizacji do aktywnego uczestnictwa w zdobywaniu wiedzy o repertuarze możliwych form zachowania oraz argumentowaniu zasadności standardów zachowań.

Proponowane sporządzenie hierarchicznej listy form aktywności dorosłych /będących ich reakcjami na określony bodziec/ wydaje się być półśrodkiem w uaktywnianiu jednostek poddawanych pedagogizacji. Bez wątpienia lepszym rozwiązaniem było by wprowadzenie tych osób w autentyczne sytuacje wyboru zachowań. Nie należy jednak przypuszczać, by trafne było rozpoczynanie spotkań od stosowania technik zbliżonych do socjodramy /z bezpośrednim uczestnictwem pedagogizowanych/. Ewentualne stopniowe ich wprowadzanie /za zgodą dość odważnego do tej próby rodzica i równie odważnego dziecka/ jest do pomyślenia po wytworzeniu odpowiedniego klimatu w grupie pedagogizowanych /przede wszystkim zrozumienia celu tego skądinąd teatralnego posunięcia/ i najprawdopodobniej przy uprzednim reżyserowaniu scenek.

Autorka nie jest bezwzględną zwolenniczką behaviorystycznej koncepcji człowieka, lecz trudno zaprzeczyć, iż przy dzisiejszym, nader skąpym stanie wiedzy o człowieku dostępne empirii są - jak to podkreślają zwolennicy tej koncepcji - tylko emitowane przez jednostki w trakcie interakcji zachowania /werbalne i motoryczne/ oraz produkowane przez nią wytwory. W tej sytuacji nie jest wykluczone, że celowe dla pedagogizowanych może być podawanie przykładów aktywności wraz z informacjami:

- a/ do jakiego celu zmierzało dające się zaobserwować zachowanie,
- b/ na jakie przeszkody natrafiła jednostka realizując ten cel,
- c/ w jaki sposób omijała, a zwłaszcza pokonywała te przeszkody,
- d/ jakie i w jakim stopniu ukształtowane dyspozycje /intelektualne lub emocjonalno-wolicjonalne i behavioralne /należy po-

siadać, aby tego typu przeszkody umieć przewycięzać i takie cele móc osiągnąć.

Udzielenie odpowiedzi na te pytania wymaga dużej samoświadomości i umiejętności dokonywania introspekcji. Jest jednak do pomyślenia /nadto do zrealizowania/ taka analiza zachowań przy pomocy zaangażowanej w pedagogizację kadry fachowej, której zadanie w tym wypadku polegać by mogło na przełożeniu na język psychologii i pedagogiki introspekcyjnych wypowiedzi opartych na wiedzy intuicyjnej tych osób, które zdecydowałyby się na odtworzenie i poddanie analizie swych zachowań. Zaprezentowanie autentycznych sytuacji może dokonywać się przynajmniej dwojako. Po pierwsze możliwe jest filmowanie takich sytuacji. Jest to niewątpliwie drogi, lecz z uwagi na wierność odtworzenia korzystny sposób. Daje możliwość zestawienia obok siebie reakcji na ten sam bodziec wychowawców profesjonalnych i nieprofesjonalnych. Możliwe jest też ukazanie bardzo podobnych reakcji różnych osób na zupełnie odmienne bodźce^{13/}. Ze względów finansowych ekonomiczniejsze by było powtórne odegranie wcześniej zaistniałych scenek^{14/}. W tym przypadku "bohaterowie" sytuacji powinni być indagowani o cel, motywy wyboru określonej drogi postępowania, przeszkody napotymane na tej drodze i sposoby ich pokonywania.

Wyszukiwanie i rejestrowanie takich sytuacji, wyszukiwanie osób gotowych zaprezentować swe reakcje czy podjąć trud przypomnienia uruchamianych przez siebie oddziaływań na dziecko, pomoc w pracy reżyserskiej, pomoc w przewyciężaniu zahamowań i niechęci do publicznej prezentacji preferowanych przez siebie reakcji może również z powodzeniem być przejęta przez TPD, jeśli znajdzie się organizator pedagogizacji gotowy podjąć tego typu przedsięwzięcie.

Rodziców najczęściej interesuje problem, jak ma postępować, gdy jego dziecko np. nie jest posłuszne, jest zbyt żywe lub zbyt

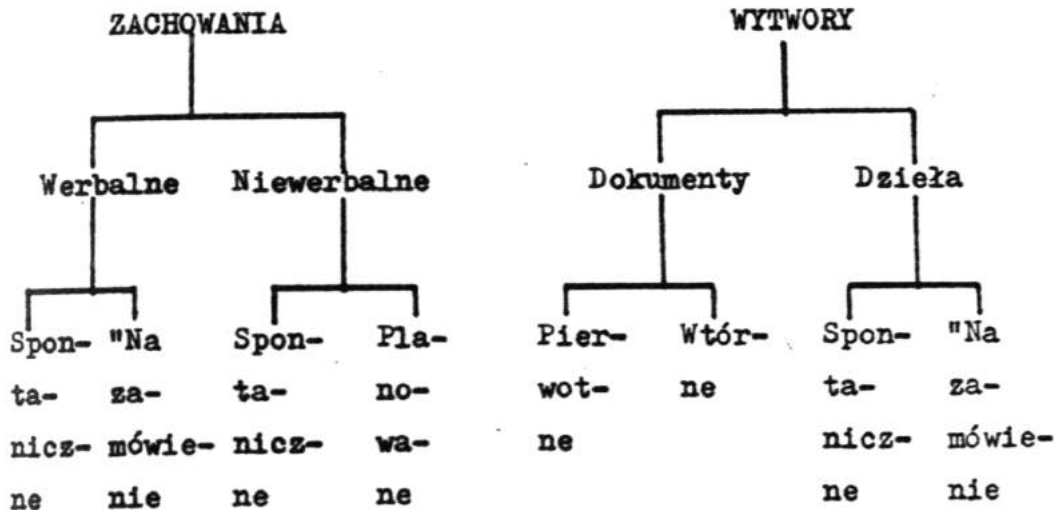
apatyczne, nie okazuje szacunku bliźnim lub jest wobec nich zbyt nieśmiały, gdy nie interesuje się niczym lub rozprasza energię na zbyt wiele zainteresowań. Są to pytania o to, jak reagować na zachowanie dziecka. Dodajmy, że podane pytania dotyczą takich zachowań dziecka, które budzą niepokój rodzica, natomiast rzadziej spotyka się - niestety - pytania o to, jak reagować, gdy dziecko przejawia akceptowane zachowania, co wcale nie oznacza, że w tym zakresie wiedza rodziców i stosowane przez nich praktyki są wystarczające^{15/}. Opanowanie umiejętności odpowiedniego reagowania wymaga ćwiczeń. Można w trakcie pedagogizacji tworzyć warunki do praktycznego działania wykorzystując najrozmaitsze naturalne i celowo przygotowane bodźce. Prezentując niżej listę bodźców, autorka chciałaby zwrócić uwagę osób organizujących pedagogizację na daleko szersze możliwości ich wyszukiwania, niż to jest obecnie praktykowane. Lista ta uwidacznia, iż słowo jest tylko jednym z wielu nadających się do zastosowania bodźców.

Także zbieranie tych bodźców /nagrań wypowiedzi dzieci, zdjęć obrazujących ich niewerbalne zachowania, wytworów pracy manualnej/ i przygotowanie tych materiałów do użytku w czasie spotkań celem wyzwolenia autentycznych reakcji osób poddawanych pedagogizacji może stanowić ważny wkład członków TPD w podnoszenie kultury pedagogicznej dorosłych.

Oczywiście uruchomienie tych bodźców, należące już do osób merytorycznie odpowiedzialnych za pedagogizację musi być na tyle umiejętne, by nie doprowadziło dorosłych do powstrzymania się od ujawniania reakcji.

Duże możliwości prezentowania szczegółowych zadań realizacyjnych stwarza inny, postulowany w dokumentach TPD kierunek działalności tej organizacji, a mianowicie rozwijanie samorządnych grup rówieśniczych i zagospodarowywanie czasu wolnego dzieci i młodzieży w miejscu zamieszkania.

Lista bodźców wzorowana na klasyfikacji wskaźników
Ż. Muszyńskiej x/



x/

Przykłady spontanicznych zachowań werbalnych:

- fantazjowanie dziecka,
- spontaniczna dyskusja "kularowa",
- skojarzona anegdota czy inna dygresja w trakcie wykładu,
- kłótnia,

a także:

- pytania stawiane dorosłym przez dzieci,
- komentarz dziecka do polecenia wydanego mu przez dorosłego,
- spontaniczna relacja dziecka z wydarzeń, w których uczestniczyło, z przeczytanej lektury, obejrzanego filmu itd.

Przykłady zachowań werbalnych "Na zamówienie":

- wykład, odczyt, prelekcja, pogadanka,
 - wypowiedź udzielona w wywiadzie,
- a także:
- odpowiedź na pytanie dziecka,
 - recytatorski popis dziecka,
 - tłumaczenie przez dziecko na rozkaz dorosłych jego motywów działania.

Przykłady niewerbalnych zachowań /przykłady te nie zostały rozdzielone na spontaniczne i planowane zachowania niewerbalne, bowiem w stosunku do podanych istnieje możliwość świadomego wprowadzenia i zaniechania/:

| | | |
|------------------|---------------------|-------------------|
| natężenie głosu, | ogryzanie paznokci, | wycieranie butów, |
| barwa głosu, | zaczyskanie pięści, | mlaskanie, |
| gestykulacja, | tupanie, | ukłon, |
| mimika, | bójka, | placz, |

a także:

delikatne zamykanie drzwi, pomoc przy wnoszeniu wózka dziecięcego i wypychanie dziecka z kolejki, podstawianie nogi przechodniowi, dyskretne wycofanie się z miejsca, w którym nie jest się pożądanym, i otwieranie cudzej korespondencji, przeglądanie zawartości cudzych kieszeni, podglądanie, podsłuchiwanie, sadzenie zieleni, karmienie ptaków, zbieranie makulatury w osiedlu i hodowanie drobiu w łazience, wyrzucanie śmieci oknem, pisanie na ścianach, deptanie zieleni itp.

Przykłady pierwotnych dokumentów:

dziennik lekcyjny, zdjęcie, świadectwo itp.

Przykłady wtórnych dokumentów:

średnie ocen klasy, "krzywa" nieobecności, statystyka przestępczości itp.

Przykłady dzieł /spontanicznie i na zamówienie tworzonych/:

młodzieńcza poezja, pensjonarski pamiętnik, hobbystyczny zbiór a także film, książka, rysunek, haft, wypracowanie, zadanie domowe, wytwór majsterkowania itp.

Autorka zdecydowała się naszkicować wstępną propozycję ogólnych zadań dotyczącą wyłączenia dzieci specjalnej troski, opierając się tu na dostępnych jej dokumentach. Świadomie pominięto zagadnienia związane z funkcjonowaniem grup formalnych rówieśników.

Uzasadnienie tego kroku - proponującego nadto odciążenie TPD w środowisku wielkomięjskim od tego kierunku działalności - jest następujące: w znanych autorce środowiskach TPD nie dysponuje odpowiednią bazą i środkami; nie posiada odpowiednio przygotowanej kadry; w toku wieloletnich prób nie dopracowało się odpowiadającej wymogom teorii wychowania metodyki pracy z dziećmi i młodzieżą. TPD ma godne najwyższej aprobaty doświadczenia w zapoczątkowywaniu różnych form pracy opiekuńczo-wychowawczej i niejako sprawdzaniu ich zanim zostaną przejęte przez jednostki profesjonalne.

W przypadku działalności zmierzającej do ukierunkowywania aktywności dzieci i młodzieży w czasie wolnym autorka nie widzi żadnej potrzeby wykonywania przez TPD pionierskiej pracy wobec istnienia bogatego w tradycje ZHP, które dysponuje własną, wypróbowaną metodyką oraz przeszkoloną kadrami. Właśnie w tej organizacji - a zwłaszcza jej środowiskowych drużynach zawarta jest najbardziej do takiej pracy predysponowana siła, albowiem aspiruje ona do objęcia swym oddziaływaniem nie tylko zrzeszoną w jej szeregach młodzież. Oczywiście autorka nie ma na myśli zdarczającego się w praktyce usztywnionego dydaktyzmem harcerstwa, lecz takie, które w pełni odpowiada duchowi i założeniom tej organizacji.

Opieka nad dziećmi chorymi, kalekami, upośledzonymi

| | |
|--------------------------------|--|
| Rejestracja zgłoszonych dzieci | Obejmuje: wyniki orzeczeń lekarskich, psychologicznych; informacje opiekunów dziecka o jego rozwoju, sprawności, zachowaniu; działaniach rehabilitacyjnych; opis sytuacji rodzinnej i materialnej itp. |
|--------------------------------|--|

| | |
|---|--|
| Udzielenie porad w sprawach wychowania tych dzieci | Obejmuje: podnoszenie wiedzy opiekunów o rozwoju dziecka, potrzebach psychicznych, metodach postępowania opiekuńczego, wychowawczego, rehabilitacyjnego, warunkach sukcesu w pracy z dzieckiem itd. |
| Organizowanie placówek | Obejmuje: dzienne placówki rehabilitacyjne, zespoły przygotowania do pracy, świetlice specjalne, kolonie zdrowotne itp. |
| Inna pomoc rodzicom | Dotyczy: umieszczania dziecka w zakładach i szkołach specjalnych, domach pomocy społecznej; załatwiania indywidualnych spraw mieszkaniowych, rent rodzinnych, zasiłków, alimentów, innej pomocy materialnej; organizowania dowozu dzieci do placówek; kierowania na specjalistyczne badania itp. |
| Organizowanie dzieciom czasu wolnego /życia kulturalnego i towarzyskiego/ oraz zapewnienie opieki w losowych wypadkach rodzin | |
| Propagowanie działalności Koła Przyjaciół Dzieci Specjalnej Troski | |

- 1/ W artykule zostały wykorzystane wyniki badań przedstawione w pracy magisterskiej ob. L. Leksowskiej, promotor dr M. Kuchcińska. Maszynopis pracy znajduje się w Zakładzie Pedagogiki WSP Bydgoszcz.
- 2/ Patrz m.in. E. Trempała, Wychowanie w środowisku szkoły, Bydgoszcz 1974.
- 3/ W prezentowanej tu propozycji autorka uwzględniła obok szkoły i TPD jeszcze tylko dwu partnerów: administrację szkolną i samorząd mieszkańców. To ograniczenie wpływa z przeświadczenia o socjotechnicznej zdatności przysłowia: Gdzie kucharz sześć Dobór natomiast podyktowany został potencjalnymi możliwościami partnerów.

- 4/ Autorka wychodzi z założenia, iż nie musi to być koniecznie pomieszczenie w budynku szkolnym, jeśli są warunki sprzyjające opuszczeniu izb lekcyjnych. Nadto reprezentuje także pogląd, że w przypadku istnienia na terenie jednego osiedla /rozumianego jako obszar odpowiadający obwodowi FJN/ kilku szkół podstawowych, nie ma potrzeby organizowania w każdej z nich zajęć z zakresu pedagogizacji. Znacznie ekonomiczniejsze jest poprowadzenie wtedy zajęć dla wszystkich mieszkańców łącznie, a nie rejonami szkolnymi z oczywistym uwzględnieniem oddzielnych spotkań dla różnych kategorii odbiorców. Przy odpowiedniej kulturze współżycia korzyści przynieść może zespolenie wysiłków wszystkich organizatorów pedagogizacji typowanych dziś przez kierownictwa szkół oddzielnie. Skupienie sił i środków przynieść może lepsze wyposażenie /stałe i ruchome/ lokalu, ekonomiczniejszą gospodarkę czasem i energią wszystkich osób zaangażowanych w pracę.
- 5/ W zależności od stwierdzonych niedostatków wiedzy i umiejętności osób poddawanych pedagogizacji /a więc jej celów szczegółowych/ konieczne jest różnicowanie doboru fachowej kadry. Lista możliwości jest jednak szeroka. Przytoczmy kilka przykładów: lekarze różnych specjalności, pielęgniarki /np. szkolna czy środowiskowa/, milicjant, prawnik, pracownik służby penitencjalnej, nauczyciel przedszkola lub świetlicy, bibliotekarz, nauczyciel przedmiotu, nauczyciel akademicki - specjalista w zakresie dydaktyki, teorii wychowania, socjologii, psychologii, etyki itp., pedagog czy psycholog z poradni /np. wychowawczo - zawodowej czy zdrowia psychicznego/ lub zatrudniony w placówkach specjalnych czy resocjalizacyjnych.
- 6/ W odniesieniu do rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, różnym wieku szkolnym, a także w odniesieniu do młodych - jeszcze bezdzietnych - małżeństw, babć i wychowawców społecznych. Nie wykluczone, że wskazane także byłoby oddzielne spotkanie się - skoro konieczne jest odmienne oddziaływanie - z rodzicami reprezentującymi skrajne postawy rodzicielskie /powiedzmy nadmiernej opiekuńczości i odrzucenia/.
- 7/ Aczkolwiek stosowanie pojęcia "sytuacje wychowawcze" wobec dorosłych może budzić emocjonalny sprzeciw, to jednak zdaje się być uzasadnione. Proces socjalizacji /kształtowanie osobowości społecznej/ trwa w zasadzie całe życie jednostki. Jako szczególny przypadek tego procesu przyjmowany jest przez niektórych pedagogów proces wychowania. Jego szczególność nie polega na wieku poddawanych oddziaływaniom jednostek, lecz na podejmowaniu planowych, ukierunkowanych na określony cel osobowościowy - zwłaszcza tzw. cele kierunkowe działań, w obu procesach /socjalizacji i zakresowo węższym -

wychowaniu /istotną rolę odgrywa środowisko społeczne. Kształtuje ono osobowość głównie poprzez interakcje, w jakie w nim /z nim/ wchodzi jednostka. Wiadomo jednak, że nie wszystkie interakcje wywołują społecznie akceptowane zmiany. Prowadzić do kształtowania /i/ lub utrwalania pożądaných kierunkowych cech osobowości mają interakcje wychowawcze, które wymagają określonych okoliczności - sytuacji wychowawczych. Tworzenie sytuacji wychowawczych rozumiane jest przez H.Muszyńskiego jako tworzenie takich warunków towarzyszących interakcjom jednostek, w których możliwe by było dokonanie przez jednostkę wyboru najbardziej akceptowanej społecznie formy aktywności. Na podstawie takiego rozumowania wychodzi się tu z założenia, że bez względu na wiek jednostki można tak organizować jej interakcje /i to nie tylko w zakresie opanowywania nowych technologii produkcji w zakładzie pracy, gdzie nie poddaje się w wątpliwość, czy z racji wieku i utrwalonych stereotypów postępowania jednostka jest w stanie tę technologię przyswoić /aby miała możliwość dokonywania wyboru form aktywności i przyswajania tych bardziej społecznie aprobowanych. Repertuar dozwolonych zachowań może być celowo ograniczony, lecz wśród dopuszczalnych możliwości jedna musi być tożsama ze standardem założonym w celu operacyjnym organizatora /w tym wypadku pedagogizacji/, inaczej - wychowawcy.

Por. m.in. w H.Muszyński, Zarys teorii wychowania, Warszawa 1976, rozdział 7.3.

- 8/ I.Jundziłk, Kultura pedagogiczna społeczeństwa, Nauczyciel i Wychowanie, 1977 nr 1.
- 9/ Por.:W.Dejnarowicz, Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej, Warszawa 1977, rozdział I.
- 10/ Przykładowo: reakcje rodziców, gdy dziecko przyniesie do domu niewiadomego pochodzenia zdobycz /powiedzmy zabawkę, owoce czy antenę samochodową/, reakcje rodziców, gdy dziecko przyniesie nagrodę uzyskaną w konkursie, ostatnie słowa wypowiedziane przez rodziców przed wyjściem na wywiadówkę, reakcje przechodniów na bójkę między dziećmi itd.
- 11/ Patrz m.in. J.Kozielecki, Koncepcja psychologiczna człowieka, Warszawa 1977, wyd. 2., część I.
- 12/ Por. St.Mika, Wstęp do psychologii społecznej, Warszawa 1972, rozdział II.
- 13/ Chodzi tu o sfilmowanie reakcji dorosłego powiedzmy w czasie zajęć lekcyjnych /interakcje nauczyciel przedmiotu - uczeń/, w trakcie zajęć pozalekcyjnych /wychowawca - wychowanek/, podczas niezorganizowanych zajęć w miejscu zamieszkania /interakcje dziecko - rodzic, dozorca domu czy przypadkowy

przechodzeń/. Chodzi też zarówno o reakcje na zachowanie dziecka godne społecznej aprobaty, jak i dezaprobowane. Przykładowo: przejaw troski dziecka o własność społeczną /na lekcji, w świetlicy, na podwórku/ czy agresywne zachowanie dziecka wobec kolegi w bardzo podobnych okolicznościach. Z drugiej strony bardzo podobne czy wręcz tożsame zachowanie dziecka /zarówno jeśli chodzi o motywację, jak i zewnętrzną aktywność /wywołują u dorosłych odmienną reakcję, powiedzmy uśmiech, śmiech, pobłażanie, brak reakcji, zdenerwowanie, gniew, agresję. Przykładowo: dziecko ziewa w trakcie moralizatorskiego monologu dorosłego; obcięło frędzle obrusa, aby zrobić pędzelek natychmiast potrzebny do kolorowania okolicznościowej laurki; po osobistej wizycie u fryzjera ostrzygło "do skóry" blond loki siostrzyczki; rozpruło nowego misia, aby sprawdzić co jest w środku itd.

14/ Lub też odtworzenie ciągu sytuacji. Przykładowo wyobrazić sobie można spotkanie z udziałem 2-3-4 par rodziców, którzy w wyniku świadomych oddziaływań osiągnęli sukces w kształtowaniu prawdomówności swego dziecka czy doprowadzili do tego, iż dzieci obecnie bez napomnień z ich strony sprzątają swój pokój po pracy czy zabawie. Przygotowanie takiego spotkania obejmować powinno odtworzenie z pamięci sytuacji wychowawczych, jakie miały w rodzinie miejsce. Ich analiza powinna, jak się zdaje, dostarczyć na konkretnych przykładach z życia rodziny informacji o tym, jakie były reakcje rodziców na pożądane i niewłaściwe zachowanie dzieci, na jakie przeszkody natrafiali rodzice i jak je pokonywali, jak długo trwały oddziaływania, zanim przyniosły sukces. Proponowane zestawienie relacji kilku par rodzicielskich ma - w intencjach autorki - na celu dostarczenie możliwości poznania różnych dróg, bowiem z wielu względów pedagog nie może dostarczać recept. Może natomiast dostarczać informacji o celach działania, samych działaniach, warunkach ich skuteczności i skutkach.

15/ Zupełnie niesłusznie - jak to dobitnie ukazali na podstawie empirycznych badań behawioryści i co uznać należy za ich wkład w rozwój wiedzy o człowieku - uważa się, iż stosowanie kar jest skuteczniejsze od nagród. Tymczasem okazało się, że tzw. negatywne wzmocnienia /kary/, a także pozbawienie nagród jedynie tłumią i zahamowują aspołeczne zachowania, lecz ich nie eliminują, jeśli wraz z karą nie są jednocześnie poddawane nowe - alternatywne - działania zawierające dla niej źródła nagród. Zbyt często wychowawcy - w tym rodzice - tego nie dostrzegają, opanowując sztukę karania, a zaniedbując umiejętności nagradzania. Por. J.Kozielecki, Koncepcje ..., op. cit., ss 38-51.