

Dariusz Śmierzyński*

ROLA POZASZKOLNYCH ZESPOŁÓW WZASOWYCH
W INTEGROWANIU ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO UCZESTNIKÓW
W WIELKOMIEJSKIM OSIEDLU MIESZKANIOWYM
NA PŁASZCZYŹNIE WYCHOWANIA DO WZASÓW

(Próba modyfikacji kierunku badań pedagogicznych
poszukujących modeli zintegrowanych środowisk wychowawczych)

I. Wstęp

Pozaszkolne zespoły wczasowe są znane powszechnie jako sekcje, koła i zespoły zainteresowań, skupiające dzieci i młodzież szkolną w czasie wolnym od obowiązków wobec szkoły i domu. Zespoły te organizowane są poza szkołą, głównie przez instytucje i placówki różnych typów, specjalnie powoływane dla zagospodarowania czasu wolnego uczestników w sposób atrakcyjny, a zarazem wartościowy społecznie i korzystny wychowawczo. Głównym celem tych zespołów jest więc zapewnienie uczestnikom możliwości kreatywnego uczestnictwa w kulturze, aby w ten sposób rozwijać ich zainteresowania i uzdolnienia, pobudzać aspiracje, przekazywać określony system wartości, w tym szczególnie kształtować pozytywny stosunek do wartości i dóbr kultury. W wielkomiejskich osiedlach mieszkaniowych zespoły takie bywają organizowane głównie przez placówki spółdzielczości mieszkaniowej oraz resortu oświaty i wychowania. Są nimi najczęściej osiedlowe domy kultury, kluby, świetlice i ogniska pracy pozaszkolnej.

Przedmiotem niniejszego artykułu będzie zaprezentowanie prze-

* Mgr, starszy asystent w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ.

słanek teoretycznych i metodologicznych, stanowiących punkt wyjściowy dla poszukiwania ogólnego modelu funkcjonowania zespołu wczasowego, jako swoistej siły społecznej integrującej środowisko wychowawcze uczestników na płaszczyźnie wychowania do wczasów. Trzeba podkreślić, że w dzisiejszym skomplikowanym życiu społecznym, wobec postępującej dezintegracji oddziaływań wychowawczych, a także niepokojącej obojętności i niezrozumienia wobec tych problemów, szczególnie w heteronomicznych osiedlach wielkomiejskich, płaszczyzna wychowania do wczasów wydaje się wyjątkowo wdzięcznym i niedostatecznie dostrzeganym terenem integracji środowiska wychowawczego. Problematyka ta wydaje się zatem posiadać istotne znaczenie naukowe, jak i praktyczne, gdyż uświadamia nowe możliwości oddziaływania wychowawczego poprzez zespół wczasowy i zachęca do szukania oryginalnych rozwiązań w tym zakresie. Należy równocześnie stwierdzić, że brakuje dotychczas nie tylko ukierunkowanych w ten sposób badań empirycznych, ale także teoretycznego opracowania tego zagadnienia.

Podjęta problematyka zostanie przedstawiona na tle dotychczasowych badań pedagogicznych, poszukujących globalnych (w skali osiedla) modeli optymalizacyjnych zintegrowanych środowisk wychowawczych i równocześnie jako niezbędny przyczynnik warunkujący opracowanie takich modeli. Będzie to próba innego niż dotychczas spojrzenia na zagadnienie integracji środowiska wychowawczego, próba modyfikacji kierunku badań pedagogicznych w tym zakresie.

Zaprezentowane w artykule założenia teoretyczne i metodologiczne wynikają z dorobku naukowego pedagogiki społecznej, a w szczególności rozwijających się w jej ramach teorii: pracy kulturalno-oświatowej, wczasowania i wychowania pozaszkolnego. Korzystano również z dorobku socjologii i psychologii społecznej, dyscyplin uznanych za szczególnie użyteczne nauki pomocnicze pedagogiki społecznej¹. Jako pomocnicza posłużyła głównie teoria integracji systemu społecznego, gdyż wszelkie procesy integracyjne są przedmiotem jej badań. Natomiast pedagogika społeczna interesuje się nimi dlatego, że przenikają również procesy wychowawcze (integrują środowiska wychowawcze), wyznaczając im nową, lepszą jakość, warunkują zatem w istotny sposób efektyw-

¹ A. K a m i ń s k i, Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa 1980, s. 11.

ność wychowania. Zasadą było więc spojrzenie na rzeczywistość opisywaną przez wymienione dyscypliny pomocnicze z punktu widzenia pedagogiki społecznej. A jest to po pierwsze "punkt widzenia wartościujący i normatywny w tym sensie, iż ukierunkowany przez wzorce zachowań i instytucji", czyli "modele oparte na empirycznie stwierdzonych cechach optymalnie korzystnych w danym rodzaju środowisk"². Po drugie pedagogika społeczna postrzega zadania wychowawcze instytucji w takim oddziaływaniu na środowisko, które by go stymulowało i aktywizowało wychowawczo, aby następnie przez tak pobudzone środowisko skuteczniej oddziaływać na jednostki ludzkie, grupy i społeczność³. Aby jednak umożliwić bliższe wejście w podjętą problematykę z punktu widzenia tej dyscypliny, konieczne jest wyjaśnienie niektórych pojęć.

Wczasy - to pojęcie usankcjonowane już w literaturze naukowej okresu międzywojennego, dotyczącej problemów czasu wolnego. Dlatego używa się go zamiennie z pojęciami: wczasowanie, rekreacja, wypoczynek⁴. Tak więc wczasowanie, niezależnie od wszelkich szans rozwoju osobowości jakie może stwarzać, przede wszystkim zapewnić powinno regenerację fizyczną oraz niezbędną komfort psychiczny, służący odreagowaniu stressów, napięć i niepokojów. Natomiast celem wychowania do wczasów jest (jak już wspomniano) - przygotowanie człowieka do spędzania czasu wolnego w sposób najbardziej korzystny dla jego rozwoju, a zarazem korzystny społecznie, tzn. umożliwiającą uczestnictwo w kulturze na coraz to wyższym poziomie.

Integrowanie środowiska wychowawczego na płaszczyźnie wychowania do wczasów oznacza pobudzanie i skupianie wszelkich sił społecznych tego środowiska, tkwiących w instytucjach, grupach i jednostkach w celu jego optymalizowania (ulepszania), tzn. by skuteczniej współprzyczyniały się do realizacji tego wychowania.

² A. K a m i ń s k i, Studia i szkice pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 24.

³ K a m i ń s k i, Funkcje..., s. 14.

⁴ Tamże, s. 346.

II. Rola zespołów wczasowych
w integrowaniu środowiska wychowawczego uczestników
na tle dotychczasowych badań pedagogicznych

Pozaszkolne zespoły wczasowe, czyli grupy świadomie tworzone w celu wychowania do wczasów⁵, mają szczególne możliwości w integrowaniu środowiska wychowawczego uczestników na tej płaszczyźnie. Przede wszystkim integrują one swych członków na płaszczyźnie wspólnych potrzeb, wspólnych zainteresowań, ale dysponują także swoistymi możliwościami integrującego oddziaływania na szersze środowisko wychowawcze, głównie rodzinę, szkołę i grupę rówieśniczą. A zatem pełniona w sposób optymalny rola pozaszkolnych zespołów wczasowych w integrowaniu środowiska wychowawczego uczestników na płaszczyźnie wychowania do wczasów oznacza konieczność podjęcia przez instruktorów-wychowawców tych zespołów następujących działań ukierunkowanych odpowiednio na jednostkę, grupę i środowisko:

1) pobudzanie i rozwijanie zainteresowań każdego uczestnika zespołu w toku zorganizowanych zajęć kulturalno-wychowawczych o charakterze kreacyjnym, czyli poprzez umożliwienie twórczego i radosnego przeżycia, przekazywanie im wartościowych wzorów uczestnictwa w kulturze, przygotowanie ich do aktywnego i umiejętnie zorganizowanego spędzania czasu wolnego;

2) integrowanie zespołu na gruncie wspólnych zainteresowań uczestników oraz atrakcyjnych form aktywności zespołowej i takie oddziaływanie na zespół, aby na straży norm moralno-wychowawczych stał "nie tylko wychowawca, lecz również opinia zespołu wyrażona przez zidentyfikowanych z jego celami członków"⁶;

3) oddziaływanie poprzez zespół wczasowy na środowisko wychowawcze uczestników, aby najistotniejsze jego kręgi (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza), a także inne elementy tego środowiska (np. organizacja społeczna) wzmacniały efekty wychowawcze osiągnięte w zespole.

⁵ B. Chmielowski, Pałac młodzieży jako placówka wychowawcza, Katowice 1971, s. 52.

⁶ I. Lepalczyk, Działalność wychowawcza w osiedlu mieszkaniowym, "Biuletyn TWWP" 1976, nr 5, s. 10.

Dopiero więc wszystkie razem, wymienione kierunki oddziaływania zespołu czasowego wyznaczają interesującą pedagogikę społeczną proces wychowawczy, ujmowany ogólnie na skrzyżowaniu wzajemnych oddziaływań jednostki na środowisko i środowiska na jednostkę. Względnie nowym elementem, wymagającym dopiero weryfikacji w toku badań empirycznych, jest tu hipotetyczne założenie, że pozaszkolny zespół czasowy może stanowić, z uwagi na swe właściwości, swoistą siłę społeczną stymulującą środowisko wychowawcze uczestników (rzeczywiste i potencjalne), aby wzmacniało ono oddziaływania wychowawcze zespołu. Zgodnie z koncepcją H. Radlińskiej stymulowanie to polega głównie na "otwarciu oczu" faktycznym, lub potencjalnym realizatorom aktów wychowawczych na istotę wychowania i na świadome kierowanie we własnym zakresie działaniami wychowawczymi⁷. W tym przypadku będą to działania wszystkich współpartnerów w wychowaniu, mające wspólny cel - wprowadzenie jednostki i grupy w wartości kulturalne⁸. Stanowisko takie nawiązuje również do niezwykle optymistycznej koncepcji "wychowującego społeczeństwa", w którym instytucje wychowawcze powinny pełnić rolę stymulującą oraz integrującą siły społeczne. Koncepcja ta jednak, przez wiele lat zapomniana, w ostatnim dziesięcioleciu wbrew intencjom jej inicjatorów⁹ została dotknięta spaczeniem, znanym powszechnie pod pojęciem fasadowości. Wydaje się, iż współprzyczyniły się do tego również w jakimś stopniu zbyt jednostronnie ukierunkowane te badania pedagogiczne, które usiłowały rozwiązać globalnie w skali osiedla problem zintegrowania środowiska wychowawczego. W celu zilustrowania zasadności tej tezy przedstawiona zostanie próba analizy wyników badań naukowych autorów, reprezentujących tę grupę badaczy, która wniosła największy wkład w rozwiązanie problemu wychowania zintegrowanego w środowisku szkoły. Najbardziej reprezentatywne wydają się badania przeprowadzone przez E. Trempałę i J. Mikulskiego, ponieważ ukazują odmienne koncepcje modelowe, aczkolwiek inni autorzy posiadają również znaczący dorobek w tym zakresie¹⁰, np. M. Wi-

⁷ A. K a m i ń s k i, Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, [w:] H. R a d l i ń s k a, Pedagogika społeczna, Wrocław 1961, s. XXVIII.

⁸ Tamże, s. XXVIII.

⁹ Por. m. in. Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973.

¹⁰ M. W i n i a r s k i, Wychowanie integralne a szkoła śro-

niarski. Wspólną cechą tych badań był instrumentalny, praktyczny charakter, o czym autorzy uczciwie sygnalizowali zaraz na wstępie swych prac¹¹. Trzeba obiektywnie stwierdzić, iż jak pisze J. Mikulski, podjęty został niewdzięczny trud dostarczenia optymalnych rozwiązań praktycznych w odpowiedzi na silne zapotrzebowanie społeczne i pod presją tych potrzeb, co nie mogło pozostać bez wpływu na ich wyniki¹². Ponadto badania te miały wówczas charakter pionierski.

Wspomniana jednostronność metodologiczna tych badań polegała na tym, iż główny akcent był w nich położony na organizacyjną stronę procesu integracji. Oznaczało to poszukiwanie rozwiązań głównie na płaszczyźnie socjooperacyjnej, tzn. przy pomocy czynników organizacyjnych i harmonizujących współdziałanie, utworzenie optymalnego porządku operacyjno-funkcjonalnego w oparciu o prymat jednej instytucji wiodącej (głównego koordynatora), którą z reguły była szkoła osiedlowa lub komisja samorządu mieszkańców. A zatem wchodzi tu w grę już element władzy, który aczkolwiek niezbędny, stanowi jednak niezwykle delikatny instrument, zarówno w procesach integracji jak i wychowania. Koordynacja pozioma, czyli harmonizowanie współdziałania sił społecznych środowiska, tkwiących w jednostkach, grupach i instytucjach należy do podstawowych funkcji ogniwa sterującego. Podmiot sterujący spowodować ma bowiem, by działania tych sił nie przeczyły sobie, tylko się uzupełniały, wzmacniały, intensyfikowały wzajemnie w dążeniu do wspólnego celu, aby ostateczny efekt był wyższy od prostej sumy działań nieskoordynowanych. Jednakże mechaniczne stosowanie rozwiązań prakseologicznych od dawna budziło uzasadnione obawy pedagogów społecznych, gdyż istnieje łatwość przerodzenia się koordynacji w manipulowanie ludźmi przez instytucje i osoby posiadające władzę oraz inne formy spaczenia¹³. Dlatego też, jak twierdził A. Kamiński, koordynacji projektów i działań towarzy-

dowiskowa, Warszawa 1975; t e n ż e, Problemy wychowania w osiedlu mieszkaniowym, Warszawa 1974.

¹¹ Por. E. T r e m p a ł a, Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły, Warszawa 1976, s. 5; J. M i k u l s k i, Szkoła środowiskowa w wielkim mieście, Warszawa 1972, s. 20; W i n i a r s k i, op. cit., s. 11.

¹² M i k u l s k i, op. cit., s. 22.

¹³ K a m i ń s k i, Funkcje..., s. 288.

szyc powinna koordynacja potrzeb instytucji i osób współdziałających¹⁴.

W optymalizowaniu środowiska wychowawczego, zarówno w skali osiedla, instytucji czy zespołu wychowawczego, koordynacja ma sens jedynie w strukturach samorządnych, w których nieaktualna staje się zależność: podmiot sterujący - przedmioty sterowane, natomiast niezbędna staje się współzależność: podmiot sterujący - podmioty współdziałające. Istota samorządności tkwi bowiem w świadomości współpartnerów pragnących realizować wspólne cele grupowe, tkwi w atmosferze współodpowiedzialności za realizację tych celów wszystkich członków grupy. Zatem badanie procesów integracyjnych w środowisku wychowawczym głównie na płaszczyźnie socjooperacyjnej nie odpowiada tym wymogom, gdyż stwierdzony stopień integracji może być wynikiem nie tyle wzajemnych uzgodnień wewnątrz danej grupy czy społeczności, co np. rezultatem działania presji zewnętrznej, pochodzącej od władzy nadrzędnej w stosunku do danych struktur społecznych, czy też od instytucji lub organizacji obejmującej te struktury zasięgiem swych wpływów i układów zależności. O ile jednak presja zewnętrzna jako instrument oddziaływania w procesach wychowawczych jest mało skuteczna i może być tylko smutną alternatywą wychowania kreacyjnego, to nie może mieć ona nic wspólnego z procesem integracji środowiska wychowawczego, aczkolwiek z konieczności również bywa jego alternatywą. Jednak wówczas, zamiast rzeczywistej integracji, możemy mieć do czynienia jedynie z integracją pozorną. Ponadto badanie integracji na płaszczyźnie socjooperacyjnej nie stwarza możliwości uzyskania odpowiedzi na bardzo istotne pytanie o granice celowej integracji, tzn. do jakiego stopnia można integrować daną grupę czy społeczność, (ujednolicać cele, harmonizować działania) aby wzrastała jej efektywność¹⁵. Jak twierdzą bowiem socjologowie, nawet integracja oparta na zasadzie consensusu społecznego, czyli na płaszczyźnie wspólnych, uzgodnionych interesów posiada określone granice, których przekroczenie, wynikające z nadmiernej presji zintegrowanych z celami grupy członków, wywołuje dezintegrację, a nawet rozpad grup społecznych¹⁶. Tym bardziej więc zagraża to niebezpieczeń-

¹⁴ Tamże, s. 289.

¹⁵ W. J a c h e r, Zagadnienie integracji systemu społecznego, Warszawa 1976, s. 18-19.

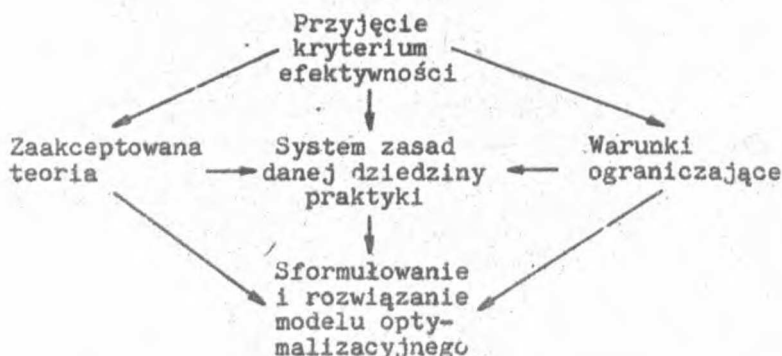
¹⁶ Tamże, s. 19.

stwo integracji sztucznie wzmocnionej czynnikiem władzy szczególnie wówczas, gdy zmniejszy się liczba czynników tej integracji na płaszczyźnie wspólnych potrzeb, a równocześnie wzrośnie dolegliwość presji. Wówczas nawet jeśli grupa się nie rozpadnie, to będziemy mieli najwyżej do czynienia ze współdziałaniem pozornym, czyli fasadą.

Szczególnie zatem w badaniach pedagogicznych przesadne zawężanie problematyki integracji środowiska wychowawczego głównie do problemu koordynacji, a niedostateczne uwzględnianie czynników integracji na płaszczyźnie aksjoafektywnej, czyniących współdziałanie atrakcyjnym i niezbędnym z punktu widzenia podmiotów współdziałających, stwarza ryzyko otrzymywania w wyniku tych badań częściowo lub całkowicie nieprawdziwych modeli optymalizacyjnych. Modele te bowiem zawierają uogólnienie sformułowane na podstawie niewystarczającej liczby przesłanek, zwłaszcza wówczas, gdy przyjęte i udowodnione w badaniach zależności nie wyczerpują zakresu postawionego problemu. Są to w istocie uchybienia metodologiczne, które szerzej można przedstawić na tle ogólnego schematu procedury badań optymalizacyjnych¹⁷.

S c h e m a t 1

Skrócony zarys procedury badań optymalizacyjnych



Schemat ten odnosi się do ogółu nauk praktycznych. W przypadku badań pedagogicznych, poszukujących modeli zintegrowanych śro-

¹⁷ F. K o w a l e w s k i, Zasady pracy kulturalno-oświatowej, [w:] D. J a n k o w s k i i in., Wstęp do metodyki działalności kulturalno-oświatowej, Poznań 1982, s. 70.

dowisk wychowawczych, zakłada on konieczność przestrzegania m. in. dwóch kanonów metodologicznych, które można sformułować jak następuje:

1) uwzględnienie w badaniach warunków ograniczających, tzn. odpowiednie zabezpieczenie wyników badań przed nakładaniem się na nie błędu (lub uwzględnienie wielkości tego błędu), wynikającego ogólnie z nierespektowania zasady consensusu społecznego, czyli umowy, ugody społecznej, co może przybrać np. następującą postać a) w przypadku współpracy między instytucjami podejmowanie przez silniejszą z nich arbitralnych decyzji, zmuszanie pozostałych do realizacji narzuconego celu, ograniczanie im niezbędnego marginesu swobody, zmuszanie do działalności niezgodnej z ich specyfiką, b) współdziałanie jednostkowych "sił społecznych" wyłącznie pod wpływem przymusu wewnętrznego (spodziewanie się korzyści osobistych), bądź przymusu zewnętrznego (np. polecenie służbowe), a nie z wewnętrznej potrzeby i przekonania; współdziałanie osób nadużywających formalnych uprawnień, nietaktownych, arbitralnych, c) w przypadku integrowania środowiska wychowawczego poprzez zorganizowany system zajęć i imprez w czasie wolnym, niepełne respektowanie zasady dobrowolności uczestnictwa i współorganizowania w odniesieniu do dzieci, młodzieży i rodziców, czyli występowanie tzw. dobrowolności pozornej wskutek działania presji i układów zależności, np. na linii szkoła - środowisko lokalne;

2) uwzględnienie w ramach badanych zależności sprawczych rzeczywistej efektywności wychowania zintegrowanego, czyli konieczność empirycznej weryfikacji stworzonego modelu w warunkach zbiektywizowanej kontroli (w tym przypadku przynajmniej zbadanie zgodności oddziaływań wychowawczych podstawowych kręgów środowiska wychowawczego: rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, placówki pozaszkolnej, w której rzeczywiście dziecko przebywa itp.).

Jak stwierdza H. Muszyński, w dziejach "eksperymentu pedagogicznego w świecie uderza to, że były one zwykle dziełem wielkich innowatorów-praktyków. Byli to zwykle ludzie, których działalność miała charakter wręcz reformatorski w stosunku do zastanej praktyki. Byli oni' zawsze bardziej skoncentrowani na wcieleniu w życie własnych idei pedagogicznych, niż na ich naukowej weryfikacji"¹⁸. Wydaje się, iż większość badań innowacyjnych, po-

¹⁸ H. M u s z y ń s k i, Przedmowa, [w:] M. Ż e l a z k i e-

szukujących modeli zintegrowanych środowisk wychowawczych posiada zbliżone cechy, wyprzedzały bowiem nie tylko praktykę, ale i rozwój wielu teorii pedagogicznych, zabrakło im również istotnych przyczynków (badań szczegółowych), aby uzyskać wyniki o zadowalającej wartości naukowej. Badania te nie uwzględniały choćby wymienionych dwóch kanonów metodologicznych, opierały się natomiast w głównej mierze na wskaźnikach socjooperacyjnych oraz ilościowych. Modele opracowywane w wyniku wieloletnich badań eksperymentalnych i akcyjnym wysiłku wielu osób, jak wiadomo, słabo wdrażały się w praktyce, a często wdrażały się w formie niezbyt pożądaną. Dostarczały bowiem rozwiązań iluzorycznych, które w rzeczywistości przynosiły zwykle efekty wychowania zintegrowanego bardziej spektakularne, aniżeli wychowawczo korzystne. Niebezpieczeństwo wdrażania takich rozwiązań modelowych do praktyki było i jest szczególnie wyraźne w przypadku mechanicznego ich wprowadzania przez osoby posiadające większe uzdolnienia organizacyjne niż pedagogiczne oraz przez instytucje zadufane w posiadanej władzy głównego koordynatora, bądź o tę władzę usilnie zabiegające. Takie osoby i takie instytucje pokładają przesadną, irracjonalną nadzieję, że dzięki posiadanym uprawnieniom decyzyjnym i zdolnościom organizacyjnym możliwe jest zorganizowanie i zintegrowanie środowiska wychowawczego bez oglądania się na poszukiwanie naturalnych płaszczyzn integracji i na więzi społeczne. Przynosi to niestety z reguły bardzo negatywne efekty, w postaci integracji "na siłę", fasadowości programów działania, które szybko okazują się nierealne, a następnie naciągania sprawozdań. Rezultaty takiej działalności wywołują uczucie zniechęcenia do współdziałania pozytywnego u wszystkich współpartnerów w wychowaniu, z wyjątkiem sytuacji, kiedy oni sami również potrzebują pozorować swe działania.

Można zatem stwierdzić, że badania tego typu, poszukujące rozwiązań głównie na płaszczyźnie socjooperacyjnej i w oparciu o wskaźniki ilościowe, nadmiernie zachęcają do podejmowania działań spektakularnych (np. częstego organizowania wielkich imprez środowiskowych), natomiast nie pobudzają dostatecznie wyobraźni w kierunku równoczesnego podejmowania działań integracyjnych w to-

ku codziennej, często mało widocznej pracy organicznej, nie tyle w gabinetach dyrektorów, co na najniższym poziomie tej pracy, w stałych kontaktach z dziećmi, ich rodzicami oraz innymi współpartnerami w wychowaniu. Chodzi bowiem o to, aby osoby należące do podstawowych kręgów wychowawczych, czyli rodzice, nauczyciele, instruktorzy w placówkach pozaszkolnych dostrzegali potrzebę wzajemnego wzmacniania swych wpływów wychowawczych.

Na tle skromnego stanu badań nad możliwościami intensyfikacji współdziałania podstawowych kręgów środowiska wychowawczego na poziomie pracy organicznej, przesadne wydaje się zaufanie (widoczne zarówno w proponowanych modelach jak i w rzeczywistości) do koncepcji wychowania zintegrowanego, opartego głównie na koordynacji sił społecznych tkwiących rzekomo w organizacjach i instytucjach należących do dalszych kręgów tego środowiska, przy czym wymienia się ogromnie długie listy tych instytucji. Np. E. Trempała wymienia w swych badaniach aż 35 typów różnych współorganizatorów wychowania w środowisku lokalnym, wychodząc z założenia, iż "Niektóre instytucje uważane za »wychowawcze« mogą takimi wcale nie być, lub też mogą osiągać niższe wyniki w porównaniu z instytucjami »pozawychowawczymi«¹⁹. Zgadając się z tym stwierdzeniem, trzeba jednak zaznaczyć, że pokładanie nadmiernej nadziei w instytucjach "pozawychowawczych", zanim zostaną przeprowadzone podstawowe badania na temat możliwości intensyfikowania współpracy najbliższych dziecku kręgów środowiskowych, prowadzić może do "tworzenia środowisk pozornie korzystnych, ale których oddziaływanie może być sprzeczne z dążeniami ich twórców"²⁰, gdyż jak stwierdza A. Kamiński, przesadne zaufanie do "naturalnej" siły wychowującej niektórych kręgów środowiskowych stwarza niebezpieczeństwo "dyskredytującego panpedagogizmu", kiedy pozyskani w ten sposób "wychowawcy" będą usiłowali nietakownie i nieumiejętnie "wychowywać" podlegające temu jednostki w swym środowisku²¹. W tym sensie niepokojące wydają się na przykład zadania dla aktywistów komitetów obwodowych i domowych oraz dozorców domów, sformułowane przez E. Trempałę w jego koncepcji wychowania zintegrowanego w środowisku szkoły. Wychowawcy ci, oprócz organizowania

¹⁹ T r e m p a ł a, op. cit., s. 20.

²⁰ K a m i ń s k i, Funkcje..., s. 45.

²¹ Tamże, s. 39 i 44.

podwórek i placów zabaw "mogą pilnować punktualnego wyjścia dzieci do szkoły, odwiedzać dzieci w domu w czasie nieobecności rodziców, ingerować przez bezpośrednie wkraczanie lub informowanie szkoły o swoich spostrzeżeniach, gdy rodzice wychowują źle swoje dzieci"²². Przyjmując nawet, że chodzi tu o zorganizowanie skutecznego systemu kontroli społecznej, mającego głównie na celu pomoc rodzinie pracującej i zapobieganie patologii społecznej oraz zakładając, że wychowawcy-ci będą lepiej niż rodzice wiedzieli jak należy wychowywać dzieci, to i tak nie widać tu płaszczyzny porozumienia, zasadniczej podstawy integracji oddziaływań wychowawczych, a przeciwnie, można upatrywać w takim "wychowywaniu" źródła wielu konfliktów społecznych oraz efektów często odwrotnych niż zamierzone. Autor przedstawia w swej pracy obszerny materiał badawczy na temat motywów współdziałania wychowawczego wychowawców społecznych, a także na temat możliwości zintegrowania oddziaływań wychowawców profesjonalnych oraz "licznych zastępów wychowawców społecznych"²³. Natomiast nie przedstawia żadnego materiału na temat zgodności oddziaływań wychowawczych np. rodziny i szkoły (w czym rodzina wzmacnia oddziaływanie wychowawcze szkoły, a w czym je utrudnia). Czyżby zatem rodzina była zbyt mało istotnym elementem w koncepcji "wychowania zintegrowanego w środowisku szkoły" i nie warto badać jej wpływów, a wystarczy skupić się nad problemem koordynacji oddziaływań wychowawców profesjonalnych i społecznych na (!) rodzinę? Ponadto E. Trempała zakładał na wstępie swojej pracy, iż będzie oceniał instytucje nie tylko poprzez ich założone cele wychowawcze, lecz głównie poprzez rzeczywiście pełnione funkcje²⁴. Trudno jednak stwierdzić, jakie były rzeczywiste funkcje wychowawcze (ew. dysfunkcje) tych instytucji oraz rzeczywiste funkcje "wychowania zintegrowanego", gdyż autor nie przedstawił efektów wychowawczych tych oddziaływań, tylko wnioski w formie wskazówek organizacyjno-metodycznych. Wskutek tego również wartość praktyczna tych badań może być podważona, analogicznie jak w przypadku niezweryfikowanego empirycznie eksperymentu. Jak stwierdza bowiem H. Muszyński "Treść innowacyjna eksperymentu interesuje przede

²² T r e m p a ł a, op. cit., s. 194.

²³ Tamże, s. 64 i 65.

²⁴ Tamże, s. 20.

wszystkim praktyków, którzy pytają zwykle o technologię skutecznego działania i warunki jej stosowalności. Toteż nierzadko owa innowacja działań jest utożsamiana z wynikami eksperymentu pedagogicznego. Eksperyment nie zasługiwałby jednak na to miano, gdyby pomijał informacje, które odnoszą się do empirycznej kontroli skuteczności danej technologii²⁵. Sięgnijmy zatem po przykład z zakresu badań eksperymentalnych.

Interesującym przykładem może być eksperyment pedagogiczny przeprowadzony przez J. Mikulskiego, w latach 1965-1969, w osiedlu Koło-Sowińskiego w Warszawie. Jego wyniki wydają się bardziej przekonujące. Przedmiotem badań było "zorganizowanie wychowawczego środowiska pozaszkolnego przez szkołę przy wydajnej pomocy i współpracy wszystkich partnerów wychowania działających w miejscu zamieszkania"²⁶. Na strukturę tego środowiska składały się specjalnie powołane ośrodki decyzji (całkowicie zdominowane przez szkołę i samorząd szkolny), ośrodki działania wychowawczego, organizujące system otwartych zajęć wolnoczasowych, głównie o charakterze rekreacyjnym oraz ośrodki informacji. Jak wynika z relacji autora, główny cel eksperymentu był praktyczny i polegał na tym, aby wskutek inspirujących i organizacyjnych działań szkoły pozyskać współpartnerów w wychowaniu i zorganizować wspólnie pozaszkolne środowisko wychowawcze, zmierzając na tej drodze do osiągnięcia integracji społecznej i wychowawczej²⁷.

Argumentem przekonującym w badaniach J. Mikulskiego jest fakt, iż najbliższymi współpartnerami szkoły uczynił rodziców i młodzież w osiedlu (partnerzy ci stanowili trzon wszystkich ośrodków działania wychowawczego, choć wspomagani byli także przez różne instytucje i organizacje społeczne). Elementem optymistycznym była również próba oparcia tego współdziałania na płaszczyźnie wspólnych zainteresowań i potrzeb rekreacyjnych, których zaspokojenie było uwarunkowane zorganizowaniem w osiedlu zajęć wolnoczasowych w postaci klubów, zespołów zainteresowań, urządzeń sportowo-rekreacyjnych, imprez środowiskowych i czynów społecznych. Była to zatem interesująca koncepcja zorganizowania tych zajęć razem z dorosłymi mieszkańcami osiedla, młodzieżą i dzieć-

²⁵ M u s z y Ń s k i, op. cit., s. 7-8.

²⁶ M i k u l s k i, op. cit., s. 20.

²⁷ Tamże, s. 20 i 207.

mi - dla nich samych. I choć realizacja tego zamierzenia udała się niemal w pełni, to jednak uzyskane wyniki badań trudno uznać jako całkowicie zadowalające z naukowego punktu widzenia. Najwięcej wątpliwości wzbudza ta część wyników badań, która dotyczy wpływu zorganizowanego wspólnie systemu zajęć wolnoczasowych na integrację środowiska wychowawczego.

Pierwsza wątpliwość sprowadza się do pytania dotyczącego wszystkich badań prowadzonych z pozycji tzw. "szkołocentrycznych", a mianowicie: w jakim stopniu zorganizowane współdziałanie było spontaniczne i dobrowolne oraz prowadziło rzeczywiście do powstawania więzi społecznych, a w szczególności więzi ze szkołą, a w jakim stopniu było ono wymuszone przez szkołę, czyli pozornie dobrowolne i to głównie w odniesieniu do młodzieży szkolnej i jej rodziców, ale także w stosunku do innych instytucji i organizacji w środowisku lokalnym? Autor eksperymentu nie omawia bowiem zbyt szczegółowo, jak zabezpieczył badania przed błędem wynikającym z obiektywnego faktu istnienia układów zależności na linii szkoła - środowisko lokalne, jak również nie podaje, w jakim stopniu ten błąd uwzględnił. Przyjmuje natomiast faktyczne przejawy współdziałania środowiska ze szkołą jako wskaźnik "niewątpliwy" istnienia integracji i więzi społecznych²⁸. Mamy tu zatem do czynienia z niepoprawnym metodologicznie wnioskowaniem, gdyż nie znając w pełni motywów tego współdziałania i uczestnictwa, przyjmowano te fakty jako wskaźniki więzi oraz integracji środowiska ze szkołą. Jeśli chodzi o uczniów, przeprowadzono wprawdzie sondaże na temat ich zainteresowań i potrzeb wolnoczasowych oraz, jak twierdzi autor, zorganizowano system zajęć pozalekcyjnych uwzględniający wyniki tych sondaży (przeprowadzonych na próbie reprezentacyjnej), wprowadzono również formalny punkt w regulaminie stanowiący o dobrowolności uczestnictwa. Nie wystarcza to jednak, aby poznać rzeczywiste motywy tego uczestnictwa, choćby w takim zakresie, w jakim uwzględniał je w swoich badaniach inny autor, M. Żelazkiewicz, który miał świadomość iż bywa tak, że w szkole (tradycyjnej): "Część zajęć [pozalekcyjnych - D. Ś.] jest przymusowa w sposób jawny i sformalizowany, część ma zapewnione uczestnictwo na skutek mniej lub bardziej otwartej presji nauczycieli, na nie-

²⁸ Tamże, s. 209.

które zajęcia muszą uczniowie uczęszczać (skoro niebacznie się zapisali na początku roku), wreszcie są i takie zajęcia, w których uczniowie biorą udział z własnej woli, albowiem nie mają innych, lepszych możliwości w środowisku, [...] nie są więc w istocie zajęciami czasu wolnego"²⁹.

Omawiana tu wątpliwość dotyczy tylko rzecz jasna "udanej" części eksperymentu, jednakże o tym, że nie jest ona bezpodstawna, świadczy lepiej jego część nieudana. Przytoczymy zatem odpowiednie fakty z relacji autora. Jeden z nich dotyczy nieudanej próby skoordynowania działań wszystkich klubów młodzieżowych w osiedlu, za pośrednictwem powstałego przy szkole młodzieżowego klubu "Sowińszczaków", skupiającego głównie absolwentów szkoły. Jednakże, jak stwierdza autor: "Młodzież nie chciała »poddąć się« szkole, obawiała się zależności od klubu szkolnego, zarzucając "Sowińszczakom" konsumpcyjny styl życia"³⁰. Klub ten bowiem, jak autor podkreśla był "integralnie związany z systemem szkoły środowiskowej" oraz partnerem szkoły w organizowaniu imprez. Członkowie klubu pomagali szkole, stanowili zwartą grupę "wyspecjalizowanych działaczy młodzieżowych", która "przestała odgrywać w osiedlu rolę negatywną, a stała się jego współgospodarzem i współwychowawcą młodszej generacji mieszkańców"³¹. Pomimo to, czy też właśnie dlatego "Sowińszczacy" słabo "kontaktowali" ze środowiskiem rówieśniczym. Świadczy o tym rozłam w klubie, którego przyczyną było niepodporządkowanie się nowych uczestników regulaminowi i zwyczajom panującym w klubie, wprowadzonym przez dawnych członków. Grupa niezadowolonych ze stosunków panujących u "Sowińszczaków" utworzyła nowy klub, pozaszkolny, pod nazwą "Parasol"³².

Natomiast autor nie wspomina nic o problemach w integrowaniu i koordynowaniu działalności rodziców czy szkolnych zespołów zainteresowań, jako że np. "zobowiązano też wszystkie grupy dziecięce i młodzieżowe do udziału w pracy ośrodków działania i co jakiś czas organizowania imprez otwartych dla środowiska poza-

²⁹ Ż e l a z k i e w i c z, op. cit., s. 31.

³⁰ M i k u l s k i, op. cit., s. 76.

³¹ Tamże, s. 191.

³² Tamże, s. 176.

szkolnego"³³. Warto w tym miejscu wspomnieć, iż w prezentowanym eksperymencie obok systemu otwartych zajęć wolnoczasowych, integrujących społeczność osiedlową, funkcjonował również zorganizowany system kontroli społecznej, momentami niepokojący, jak w koncepcji E. Trempały. O tym, że istniał on w sposób dolegliwy dla nowych uczestników w szkolnym klubie "Sowińszczaków" już wspomniano. System ten opierał się jednak nie tylko na pracy samorządu szkolnego, Młodzieżowej Komisji Środowiskowej czy samorządów poszczególnych ośrodków, lecz głównie na współdziałaniu dorosłych mieszkańców. I tak np. zacieśniono "kontakty z kierownictwem placówek handlowych i punktów usługowych, co spowodowało powstanie w sklepie systemu kontroli wychowawczej sprawowanej nad małymi klientami. Brano tam pod uwagę postawę i zachowanie klienta-dziecka i stosowano system kar i nagród, uprzednio uzgodnionych z kierownictwem szkoły"³⁴. Oddziaływania te autor ocenił następująco: "Jednym słowem, zostały wypracowane sankcje grupowe, których znaczenia nie trzeba udowadniać; kierowały one nie tylko zachowaniem członków w poszczególnych grupach, ale były również bardzo ważnym elementem kontroli społecznej"³⁵. Ostatecznie trudno stwierdzić, jaką relację autor ustalił pomiędzy systemem wychowawczym opartym na "więzi wychowawczej, łączącej kierownictwo i działaczy poszczególnych instytucji z dziećmi i młodzieżą" a systemem kontroli społecznej, gdyż obydwa wymienia jako istotne wskaźniki integrowania środowiska wychowawczego³⁶. Tymczasem wydaje się, iż współistnienie tych systemów wyznacza zależność odwrotnie proporcjonalna, tzn. im mniejsza istnieje możliwość rozwinięcia oryginalnych, finezyjnych oddziaływań wychowawczych, w oparciu o autentyczną więź emocjonalną pomiędzy wychowawcą i wychowankami oraz kreacyjną aktywność wychowanków, tym większa zachodzi potrzeba wzmocnienia i rozbudowania systemu kontroli społecznej. Jest to jednak kierunek społecznie destrukcyjny. Przykładem mogą być szkoły-molochy, liczące po kilka tysięcy uczniów, w których nauczyciel podczas przerwy staje wobec anonimowej społeczności uczniowskiej, a czasem i wobec nie znanych sobie kole-

³³ Tamże, s. 121.

³⁴ Tamże, s. 173.

³⁵ Tamże, s. 173.

³⁶ Tamże, s. 208.

gów-nauczycieli. Jego rola sprowadza się wówczas, z konieczności, jedynie do bezwzględnego egzekwowania porządku i dyscypliny. Jeżeli nie ma więc warunków do wychowania kreacyjnego, opartego na zaspokojeniu najistotniejszych potrzeb, dążeń i motywów dziecka, to jak stwierdza M. Żelazkiewicz, problemy wychowawcze próbuje się opanować przez "przymus i dominację środków represyjnych" oraz "ściśle reglamentowanie aktywności", czyli jej hamowanie, powodujące pasywizm i konformizm u wychowanków, a jeżeli pobudzanie, to głównie takiej aktywności, która zorientowana jest na "unikanie kary i presji"³⁷.

Druga zasadnicza wątpliwość natury metodologicznej wynika stąd, iż J. Mikulski, podobnie jak E. Trempała nie badał efektywności wychowania zintegrowanego, jakie osiągnął w trakcie eksperymentu. Przedstawił on wprawdzie o wiele bardziej przekonujące wskaźniki, jak np. współudział uczniów i ich rodziców we wspólnie zorganizowanych imprezach, lecz sam je wyraźnie nazywa tylko "wskaźnikami integrowania środowiska wychowawczego"³⁸, a nie wskaźnikami integracji, czy wskaźnikami efektywności integrowania. A zatem, nawet przy ewentualnym odrzuceniu poprzednio wysuwanej wątpliwości, że współudział ten mógł nie być oparty na pełnej dobrowolności, wskaźniki te można uznać najwyżej za pośrednie wskaźniki integracji.

W myśl kanonu zobiektywizowanej weryfikacji empirycznej, zadowolające poznawczo mogłyby być tylko takie wyniki badań, które ujawniłyby, w jakim stopniu współudział dzieci i rodziców we wspólnie zorganizowanych imprezach (rozumianych nie tylko jako płaszczyzna wspólnej rekreacji, ale również jako możliwość zaprezentowania rodzicom dorobku dzieci w różnorodnych kołach zainteresowań) wpływa na integrację pojmowaną jako "zgodność oddziaływania bodźców wychowawczych"³⁹ np. rodziny i szkoły, w tym przypadku w zakresie wychowania do wczasów. Niezbędne byłyby zatem wskaźniki świadczące np. o przenoszeniu przez rodziców wzorów nowo poznanych zabaw na teren wypoczynku niedzielnego poza miastem, wskaźniki świadczące o wpływie wspólnych imprez sportowych na stymulowanie przez rodziców rozwoju fizycznego swoich dzieci

³⁷ Ż e l a z k i e w i c z, op. cit., s. 27-29.

³⁸ M i k u l s k i, op. cit., s. 208.

³⁹ Tamże, s. 70.

w czasie wolnym, np. poprzez uprawianie z dziećmi gier sportowych czy zachęcenie ich do codziennego treningu. Są to może przykłady zbyt uproszczone, ale wskazują niezbędny kierunek badań. W odniesieniu do rodziców uczestników zespołów zainteresowań konieczne byłoby zbadanie, w jakim stopniu wzmacniają oni zainteresowania swych dzieci w tym samym kierunku, w którym stymuluje je dany zespół. Ciekawe byłoby więc, czy np. rodzice uczestniczek zespołu tanecznego wybrali się z nią na przedstawienie baletowe, czy ojciec małego modelarza zaczął wykazywać zainteresowanie majsterkowaniem syna i wspólnie wykonują w domu jakieś modele, a może organizują wspólne wycieczki do aeroklubu, na lotnisko, do muzeum techniki? Czy rodzice starają się podsunąć dziecku ciekawą lekturę, celnością wyboru przypominającą "strzał w dziesiątkę" jeśli chodzi o zbieżność z jego zainteresowaniami w kółku.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, iż możliwość obejrzenia występów swego dziecka na scenie czy ukazanie jego dorobku rodzicom w innej formie stanowi niezwykle istotny czynnik integracji wychowawczej, gdyż pozytywnie usposabia rodziców wobec idei wychowania do wczasów, często wzrusza ich autentycznie i "otwiera im oczy" na to, co mogliby zrobić dla dziecka w tym kierunku. Jednakże, pomimo tych walorów integracyjnych, imprezę środowiskową można zaliczyć jedynie do pośrednich czynników integracji środowiska wychowawczego na płaszczyźnie wychowania do wczasów. Czynnikiem pierwotnym, podstawowym są stałe zespoły wczasowe organizowane przez różne instytucje i organizacje pozaszkolne. To one bowiem, w odróżnieniu od imprez, zapewniają ciągłość oddziaływań na swych członków i ich środowisko. To ich działalność sprawia, że rodzice przychodzą na imprezy, aby obejrzeć występ swego dziecka, czy jego pracę wyeksponowaną na wystawie. Zespoły te nie mogą więc działać w izolacji od środowiska. Ich działalność powinna być wmontowana w spójny system imprez i zajęć wolnoczasowych w osiedlu. Imprezę środowiskową można zatem rozpatrywać jako swoisty "wzmacniacz" efektywności zespołu wczasowego, jako siły integrującej środowisko wychowawcze uczestników na płaszczyźnie wychowania do wczasów. Chodzi głównie, jak już wspomniano, o integrację podstawowych kręgów tego środowiska. Obok rodziców, osobami najbardziej znaczącymi w procesie wychowania są nauczyciele i członkowie grup rówieśniczych, rozumianych jako grupy odniesienia. Mogą oni w istotny sposób wpływać na motywację uczestnictwa uczestników zespołów wczasowych.

Wśród nauczycieli występuje cała gama postaw, od całkowitego zakazu uczestnictwa w zajęciach pozaszkolnych, poprzez zupełną obojętność (ta grupa wydaje się najliczniejsza), aż do inspirowania i wzmacniania tego uczestnictwa. Znane są przypadki, że nauczyciel stanowi niezwykle silny czynnik stymulacji zainteresowań i motywacji uczestnictwa swego ucznia w zajęciach pozaszkolnych, poprzez umiejętne wyeksponowanie jego osiągnięć czy nawet niewielkich postępów, które tam mają miejsce, na forum szkoły czy klasy. Integrujące oddziaływanie zespołu wczasowego na szkołę powinno zatem opierać się na stałych formach współpracy z nauczycielami przedmiotów pokrewnych specjalności danego zespołu. Inicjatorem i twórcą oryginalnych pomysłów w tym zakresie powinien być instruktor-wychowawca zespołu, rozumiejący znaczenie tej współpracy w całokształcie procesu wychowawczego uczestnika i we własnej koncepcji wychowawczej.

Opinie grup rówieśniczych na temat działalności zespołu wczasowego w osiedlu również nie pozostają bez wpływu na aktywność uczestników zespołu, którzy są równocześnie członkami tych grup. Grupa taka może bowiem ignorować fakt uczestnictwa swego członka w zespole wczasowym, może skutecznie hamować jego aktywność w tym zespole, ale może też silnie wzmacniać jego motywacje uczestnictwa. Chodzi więc o to, aby zespół wczasowy umacniał swój prestiż w środowisku rówieśniczym i zyskał jak najszybciej jego aprobatę. Przykładem takiego dążenia mogą być udane zawody modeli latających zorganizowane w osiedlu przez uczestników kółka modelarskiego.

Aby jednak idea zespołu wczasowego jako siły integrującej środowisko wychowawcze uczestników stała się realna, zaistnieć muszą wspomniane już warunki, czyli głównie pełna dobrowolność uczestnictwa dzieci i młodzieży w zajęciach i imprezach wczasowych, względnie szeroki wachlarz propozycji, zapewniający możliwość wyboru odpowiednich zajęć i możliwość zaspokojenia tam autentycznych potrzeb, a w szczególności potrzeby satysfakcji i uznania. Konsekwencją tego jest konieczność zapewnienia odpowiednio wysokiego poziomu tych zajęć pod względem atrakcyjności form i treści, aby mogły stanowić znaczącą w środowisku siłę stymulacji wychowawczej. Tego typu jakościowych wskaźników efektywności wychowawczej zespołów również nie znajdujemy w omawianym eksperymencie J. Mikulskiego. Autor stwierdza, że w ciągu 4 lat dzia-

kałości "pracowało ze zmiennym szczęściem, przeciętnie ok. 15 zespołów rocznie"⁴⁰, głównie w oparciu o siły społeczne osiedla. Nie wiemy jednak, w jakim stopniu zespoły te osiągnęły podstawowy dla procesu wychowawczego warunek systematyczności oddziaływań, jaką osiągnęły stabilność uczestnictwa i wewnętrzną integrację, jaką osiągnęły siłę stymulacji zainteresowań i jaką w rezultacie efektywność w integrowaniu środowiska wychowawczego uczestników. Autor przedstawia natomiast głównie wskaźniki ilościowe, jak: zwiększenie liczby ośrodków kulturalno-wychowawczych, zwiększenie liczby uczestników zajęć w tych ośrodkach, liczby wychowawców społecznych, działaczy młodzieżowych, itp.⁴¹

III. Zakończenie

Wszystko, co zostało dotychczas powiedziane, w najmniejszym stopniu nie przeczy potrzebie, a nawet konieczności poszukiwania globalnych (w skali osiedla) modeli optymalizacyjnych zintegrowanych, pozaszkolnych środowisk wychowawczych. Trzeba bowiem w pełni docenić naukową doniosłość i pilną praktyczną potrzebę takich rozwiązań, które wskazałyby skuteczną drogę do bardziej racjonalnego wykorzystania wszystkich rzeczywistych i potencjalnych możliwości oddziaływań wychowawczych, tkwiących w różnych elementach środowiska. Wydaje się jednak, iż pierwszym, niezbędnym etapem na tej drodze powinno być przeprowadzenie szczegółowych i komplementarnych badań na temat swoistych możliwości każdej z osobna instytucji wychowawczej w integrowaniu środowiska wychowawczego na płaszczyźnie wychowania do wczasów. Chodzi więc głównie o ujawnienie czynników integracji na płaszczyźnie aksjoafektywnej, czyniących współdziałanie atrakcyjnym i niezbędnym z punktu widzenia podmiotów współdziałających (poszukiwanie naturalnych płaszczyzn integracji), w odróżnieniu od drugiego etapu badań, poszukujących modeli globalnych, gdzie siłą rzeczy w większym stopniu muszą być uwzględnione czynniki socjooperacyjne. Badania szczegółowe wydają się konieczne choćby dlatego, że podmiot sterujący (w tym przypadku główny koordynator) może osiągać

⁴⁰ Tamże, s. 122.

⁴¹ Tamże, s. 208.

optymalne efekty koordynacji tylko wówczas, jeśli będzie dysponował rzetelną wiedzą naukową na temat swoistych cech i możliwości oddziaływania wychowawczego wszystkich współdziałających podmiotów.

Tymczasem, wskutek niedostatecznego stanu badań nad integracją pozaszkolnych środowisk wychowawczych, autorzy poszukujący globalnych modeli w skali osiedla nie zdołali uporać się nawet z tak podstawowym problemem, jakim jest przekonywająca i optymalna koncepcja ogniwa sterującego w tym modelu. Coraz bardziej nie-realne wydaje się obciążenie tym zadaniem współczesnej szkoły osiedlowej. Zgadza się z tym nawet autor omawianego eksperymentu J. Mikulski. Powołując się na opinię socjologa K. Przeclawskiego zgadza się z nim, że "Szkoła sama przeżywa duże trudności, nauczyciele przeciążeni są pracą, a wychowanie środowiskowe wymaga innych metod, odrębnych od tych, które stosowane są na lekcji. Istnieje więc realne niebezpieczeństwo, że szkoła mogłaby tylko formalnie pełnić powierzoną jej funkcję koordynującą. Argumenty te wydają się słuszne. Doświadczenia Szkoły nr 208 [eksperymentalnej - D. Ś.] wskazują na to, iż w procesie scalania poczynań wychowawczych w osiedlu szkoła nie może rościć sobie pretensji do koordynacji wszystkich działań, a tym samym przyjąć odpowiedzialność za całkowitą opiekę nad dziećmi i młodzieżą szkolną w czasie wolnym"⁴².

Nie wolno zapominać, że w osiedlu obok szkoły i placówki wychowania pozaszkolnego resortu oświaty (która niestety nie jest powszechna), istnieje jeszcze trzeci organizator zajęć wczasowych dla dzieci i młodzieży - spółdzielczość mieszkaniowa, posiadająca wiele predyspozycji do pełnienia tej funkcji i która również domaga się formalnego prawa do koordynowania pozaszkolnej działalności środowiskowej⁴³. Jednakże, jak próbowałem wykazać w toku całego artykułu, znalezienie trafnych, optymalnych koncepcji w tym zakresie będzie możliwe nie wcześniej niż wówczas, gdy przynajmniej każda z wymienionych instytucji zostanie przebadana w trakcie gruntownych badań typu weryfikacyjnego,

⁴² Tamże, s. 207.

⁴³ Wnioski z seminarium zorganizowanego przez Centralny Związek Spółdzielni Budownictwa Mieszkaniowego w dniach 25-26 października 1982 r. w Lublinie.

sprowadzających się do odpowiedzi na pytanie: jaka jest i jaka być może funkcja danej instytucji w integrowaniu środowiska wychowawczego na płaszczyźnie wychowania do wczasów, na tle funkcji (i dysfunkcji) pełnionych przez pozostałe instytucje wychowawcze. A ponieważ instytucje wychowawcze pełnią integrującą rolę na płaszczyźnie wychowania do wczasów głównie poprzez organizowanie zespołów wczasowych, zatem przez pryzmat efektywności oddziaływania wychowawczego tych zespołów określić będzie można rolę danej instytucji.