

Klaudia Błaszczuk

BLISKIE I DALEKIE CELE SZKOŁY ŚRODOWISKOWEJ

Korzenie szkoły środowiskowej, zwanej też szkołą otwartą¹, sięgają XVIII wieku. Za prekursora „szkoły przetwarzającej środowisko” uważa się wybitnego szwajcarskiego pedagoga J. H. Pestalozziego (1746–1827), który w swojej powieści *Lenard i Gertruda*² zawarł podstawową myśl integralnego traktowania pracy wychowawczej szkoły z oddziaływaniem na pozaszkolne środowisko życia ucznia. Jego zdaniem, nauczyciel powinien przekształcać środowisko zgodnie z przyświecającymi mu ideałami wychowawczymi przy pełnym zaangażowaniu sił samego środowiska (Pańtak, Winiarski 1982).

Przedstawiony pogląd na genezę szkoły środowiskowej nie jest jedyny. Uważa się także, iż szkoła ta wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych, gdzie obok szkolnictwa konwencjonalnego w latach siedemdziesiątych XX wieku ukształtowało się alternatywne szkolnictwo, którego struktura obejmuje alternatywne szkoły, alternatywne programy i alternatywne ścieżki. Uważa się, iż w swoich założeniach jest to szkolnictwo środowiskowe (Bródka 1980, 82).

W ujęciu pedagogów amerykańskich szkoła środowiskowa jest szkołą, której program pracy dydaktyczno-wychowawczej rozwija się w życiu środowiska i służy jego poprawie. W relacji szkoła – środowisko zawarto dwa blisko związane, choć całkiem różne podejścia pedagogiczne. Pierwsze koncentruje się na regularnym programie szkolnym dla uczniów, w którym to programie uczenie się i warunki życia połączone są na korzyść szkoły. Programy szkolne wyprowadza się z klas szkolnych do środowiska w celu nabywania przez uczniów doświadczenia w uczeniu się. W tym podejściu środowisko jest swoistego rodzaju naturalnym laboratorium zdobywania wiedzy

¹Nazwy *szkoła otwarta* i *szkoła środowiskowa* używane są często zamiennie. Choć rodowód tych terminów jest odmienny, to analiza konkretnych ich zastosowań w opracowaniach pedagogicznych i socjologicznych oraz w codziennej praktyce pedagogicznej nie wskazuje na występowanie istotnych różnic między ich zakresami znaczeniowymi, Por. *Szkoła otwarta...*, Warszawa 1976, 5.

²Pierwsze wydanie *Lenarda i Gertrudy* ukazało się w 1781 r., nakładem G. J. Deckera (Berlin–Lipsk) (za: Pańtak, Winiarski 1982, 9).

przez uczniów. Szkoła wychodzi daleko poza przypadkowe wycieczki. Ludzi i środki materialne ze środowiska regularnie wprowadza się do szkoły, a nauczyciele i uczniowie są wyprowadzani ze szkoły do środowiska, aby usamodzielniać uczniów, wciągnąć ich nie tylko w studiowanie, ale i w rozwiązywanie problemów społecznych (Bródka 1980, 83).

Drugie podejście kładzie nacisk na budowanie centrum wychowawczego dla środowiska poprzez otwieranie szkół dla różnych grup wiekowych od wczesnego rana do późnego wieczora. Propozycje włączania do programów wszystkiego, od twórczego pisania do sportu, i kształtowania umiejętności obserwowania świata są określane przez potrzeby i zainteresowania środowiska. Wszystkie ośrodki w szkole i w środowisku (laboratoria, pływalnie, pracownie sztuki, centra techniczne, ośrodki zdrowia, centra przemysłowe i handlowe) są otwarte dla wszystkich, którzy chcą się uczyć. W takiej koncepcji szkoła jest centrum życia sąsiedzkiego i społecznego. Kładzie się akcent na uczestniczeniu uczniów w samodzielnym zarządzaniu, na opiece zdrowotnej, organizowaniu rekreacji i aktywności socjalnej, ciągłości uczenia się, odżywianiu i wypoczynku – na stałym poprawianiu życia społecznego w skomplikowanych i zaniedbanych często środowiskach wielkomiejskich. Wyznaje się ideę: pomagaj sobie, pomagając innym ludziom. Środowisko uczy się być na usługach szkoły, a uczniowie i nauczyciele muszą się nauczyć służyć środowisku. Tak rozumiana szkoła środowiskowa oparta jest na filozofii, w której większy nacisk kładzie się na czynności wychowawcze niż poznawcze. W związku z tym od dyrektora szkoły wymaga się, aby był ekspertem w sprawach kierowania taką szkołą, natomiast od grona pedagogicznego – kompetencji zawodowych oraz głębokiego zaangażowania w realizację szkoły środowiskowej (Bródka 1980, 83).

Inny pogląd na dzieje szkoły środowiskowej prezentuje J. Mikulski. Jego zdaniem szkoła ta powstała w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i ma mocne oparcie w amerykańskiej tradycji szkoły jako instytucji społeczności lokalnej. Ruch emigracyjny do USA w XIX i na początku XX w. spowodował powstanie lokalnych grup narodowościowych i wyznaniowych, które broniły się przed utratą władzy nad swoimi szkołami. Szkoły te były (i jak się wydaje – są nadal) dla emigrantów czynnikiem integracyjnym podtrzymującym więzi społeczne między mieszkańcami (Mikulski 1972, 42). Jak pisze J. Chałasiński (1966, 88) „lokalna społeczność tworzyła się tutaj jako podstawowa komórka nowej kultury narodowej, w tej roli społeczności lokalnej szkoła uczestniczyła jako jej instytucja”.

Wyodrębniono trzy typy szkół występujące na terenach Stanów Zjednoczonych (zob. Mikulski 1972, 43; Pańtak, Winiarski 1982, 25; Gołaszewski 1977, 108–110; *School and...* 1954, [za: Kowalski 1974, 224]), które – jak

uważa J. Mikulski – można śmiało porównać z naszymi europejskimi szkołami. Są to:

– szkoła typu tradycyjnego (skoncentrowana na książce) – nacisk jest tu położony przede wszystkim na przekazywaniu i przyswajaniu informacji; w skrajnych przypadkach podporządkowuje się cały proces dydaktyczno-wychowawczy werbalistycznie pojmowanej reprodukcji tekstów drukowanych; nie zwraca uwagi na współżycie społeczne i potrzeby osobowościowe uczniów;

– odmiana „nowej szkoły” (skoncentrowana na dziecku) – przyjmuje założenia teoretyczne pascyentryzmu E. Key oraz szkoły wspólnoty J. Deweya. W Polsce J. Korczak podjął próbę stworzenia „republiki dziecięcej” opartej na umowie społecznej między dorosłymi i dziećmi oraz na zasadzie samowychowania; celem tego rodzaju szkoły jest wszechstronny rozwój osobowości, a jego realizacja dokonuje się poprzez wywoływanie emocjonalnego przeżycia świata, wychowanie estetyczne, nauczanie przez działanie, współdziałanie oraz traktowanie zabawy, nauki i pracy łącznie;

– szkoła wspólnoty lokalnej (skoncentrowana na życiu społecznym) – charakteryzuje się udziałem w doskonaleniu warunków życia i samego życia dzieci, młodzieży i dorosłych w społeczności lokalnej, wprowadzaniem dzieci i młodzieży w kulturę tej społeczności i spożytkowanie jej zasobów w pracy dydaktyczno-wychowawczej, udostępnianiem pomieszczeń i urządzeń szkolnych dla życia kulturalnego społeczności lokalnej, wiązaniem programu nauczania z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością społeczności, włączaniem jak najszerszej reprezentacji społeczności do spraw polityki szkolnej i pracy szkoły, uczestniczeniem w koordynacji sił i działań (rozmaitych instytucji) zmierzających do doskonalenia warunków bytu i kultury współżycia społeczności.

Ostatni typ to szkoła środowiskowa. Charakteryzuje się ona między innymi następującymi właściwościami:

– program dydaktyczno-wychowawczy wiąże się z życiem społeczności lokalnej. Skupia się on na „właściwościach lokalnego i regionalnego środowiska naturalnego oraz stosunków międzyludzkich, takich jak doskonalenie życia rodziny, [...] formy uczestnictwa w lokalnej kulturze i życiu obywatelskim, przemiany ideologii” (Kowalski 1969, 135);

– zakłada szeroki udział społeczności lokalnej (grupy społeczne, instytucje) w pracy dydaktyczno-wychowawczej i w jej planowaniu;

– współdziała z rodziną, ze stowarzyszeniami społecznymi, z instytucjami opieki społecznej i innymi placówkami wychowawczymi;

– jest organizatorem czasu wolnego dzieci, młodzieży i dorosłych; udostępnia społeczność lokalnej pomieszczenia i urządzenia (pracownie, biblioteki, ogródki szkolne, sale gimnastyczne, boiska itp.);

– pełni funkcję koordynatora sił społecznych w środowisku (Pańtak, Winiarski 1982, 26).

W ujęciu E. G. Olsena model szkoły powyższego typu zakłada następujące jej funkcje: udział w doskonaleniu warunków życia i samego życia dzieci, młodzieży i dorosłych w społeczności lokalnej; wprowadzenie dzieci i młodzieży w kulturę tej społeczności i spożytkowanie jej zasobów i wartości w pracy dydaktyczno-wychowawczej; udostępnienie pomieszczeń i urządzeń szkolnych dla życia kulturalnego społeczności lokalnej; wiązanie programu nauczania z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością społeczności; włączanie jak najszerszej reprezentacji społeczności do spraw polityki szkolnej i pracy szkoły; uczestniczenie w koordynacji sił i działań (rozmaitych instytucji) zmierzających do doskonalenia warunków bytu i kultury współżycia społeczności (*School and...* 1954, [za:] Kowalski 1974, 224).

Za pedagoga, który pierwszy opracował koncepcję szkoły środowiskowej i poddał ją weryfikacji, uważa się S. Szackiego (1878–1934). Jak pisze W. Łubniewski

[...] od samego początku swojej pracy pedagogicznej S. Szacki zdawał sobie sprawę z tego, że osobowość ucznia kształtuje się w efekcie wspólnego oddziaływania na niego zarówno szkoły, jak i środowiska. Uświadamiał więc sobie w pełni tę oczywistą prawdę, iż szkoła może osiągnąć zamierzone wyniki dydaktyczne i wychowawcze, jeżeli uwzględni w swojej pracy całokształt wpływów oddziałujących na wychowanka ze strony środowiska rodzinnego i lokalnego. W pierwszym okresie swojej działalności wychowawczej sądził jednak, iż zadanie wychowania polega na kompensowaniu braków środowiska lokalnego przez dawanie dzieciom i młodzieży tego, czego w tym środowisku nie mają. [...] Przekonał się jednak wkrótce, że w ten sposób nie rozwiąże trudnych problemów. Mimo wyraźnego oddziaływania szkoły i instytucji wychowawczych, zapewniających dzieciom godziwą zabawę, interesującą lekturę, dobre możliwości samokształcenia i rozwijania swoich uzdolnień, nadal istniało środowisko, które hamowało, a niekiedy uniemożliwiało postępy wychowania. [...] Trzeba było zmienić metody i organizację pracy, zacząć oddziaływać poprzez szkołę na środowisko, planując jego przekształcenie. Po kilku latach doświadczeń S. Szacki doszedł m.in. do sformułowania tezy, która głosiła, iż wychowywać to znaczy stwarzać w danym środowisku sprzyjające warunki dla dzieci, które czerpią z tegoż środowiska zarówno motywy, jak i materiały do swej pracy. Nie wolno mówić o procesie pedagogicznym przebiegającym tylko w specjalnych pomieszczeniach szkolnych, lecz o procesie pedagogicznym w środowisku (tj. we wsi, osadzie fabrycznej, w mieście), jako o czymś, co podlega naszemu poznaniu i wpływowi (Łubniewski 1993, 20).

Pojmując dość szeroko proces wychowawczy, S. Szacki wyznaczał szkole cztery podstawowe zakresy działania:

1) wyposażenie dzieci i młodzieży w wiadomości i umiejętności, czyli danie dziecku wykształcenia racjonalnego;

2) organizowanie życia społeczności dziecięcej lub współdziałanie w jej organizowaniu (przypisuje dużą rolę organizacjom dziecięcym w wychowaniu społecznym);

3) wspomaganie rodziny w jej funkcjach wychowawczych, w szczególności zmierzanie do tego, aby nie istniały rozbieżności między celami wychowania w szkole i w rodzinie oraz aby wychowanie w rodzinie było racjonalne;

4) przetwarzanie środowiska, dokonywanie w nim pozytywnych zmian w tym celu, aby wpływy i bodźce działające na młodzież były pozytywne, wartościowe pod względem wychowawczym (Pańtak, Winiarski 1982, 11).

Dostrzegając konieczność integracji wewnątrzszkolnej pracy z wpływami podstawowych środowisk pozaszkolnych (rodziny, środowiska sąsiedzkiego), widział w tym podstawowy warunek efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Stworzył oryginalne rozwiązania w dziedzinie łączenia nauczania szkolnego z pracą produkcyjną oraz pracą kulturalno-oświatową w środowisku lokalnym. Jego zdaniem działalność szkoły w środowisku powinna się sprowadzać:

- do poznawania specyfiki środowiska, zwłaszcza śledzenia ekonomicznego i kulturalnego rozwoju w aspekcie pedagogicznym,
- do oceny i kontroli wpływów środowiskowych,
- do wykorzystania dóbr środowiska w pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- do różnych form tzw. pedagogizacji rodziców,
- do uczestniczenia w uroczystościach społeczności lokalnej i w miarę możliwości w jej życiu gospodarczym,
- do podnoszenia tradycji kultury wsi i docierania do skomplikowanych właściwości cywilizacji miejskiej, życia politycznego itp. (Kowalski 1969, 125).

Tak więc szkoła środowiskowa S. Szackiego miała być ściśle powiązana z życiem środowiska lokalnego.

Rozważając genezę szkoły środowiskowej, nie sposób pominąć prac H. Radlińskiej (np. 1961), które to przyczyniły się w znacznej mierze do upowszechnienia koncepcji szkoły ściśle zintegrowanej z życiem i potrzebami w społeczności lokalnej, oraz koncepcji społeczeństwa wychowującego i szkoły otwartej F. Znanieckiego (1973, 185). Autor wyraził pogląd, iż społeczeństwo winno czynnie angażować się w proces wychowawczy organizowany przez szkołę i inne instytucje wychowawcze, gdyż jest to nieodzowne z punktu widzenia skutecznego realizowania celów wychowania. Podstawy teoretyczne szkoły środowiskowej w Polsce można odnaleźć także w pracach takich autorów jak: J. Szczepański, B. Suchodolski, R. Wroczyński,

H. Muszyński, A. Kamiński (mimo że nie zawsze używali oni pojęcia *szkoła środowiskowa*) (zob. Pańtak, Winiarski 1982, 29).

W swoich pracach J. Szczepański poświęcił wiele uwagi problemom wychowania i modelowi systemu oświatowego, akcentując niezwykle istotną rolę systemu szkolnego, był jednak zdania, iż:

[...] szkole wyrastają poważni konkurenci, mówiąc dokładniej, wiele z funkcji przekazywania wiedzy, przekazywania dziedzictwa kulturalnego narodu, wpajania systemów wartości i ideologii oraz innych funkcji podejmują się także instytucje czy organizacje i chociaż nie czynią tego tak systematycznie jak szkoła, czynią to nieraz w sposób bardziej atrakcyjny. Szkoła musi się więc ustosunkować do tej zmienionej sytuacji i jej organizacja, programy, metody nauczania i wychowania muszą jakoś uwzględnić istnienie i działalność całego systemu oświatowego pozaszkolnego, w całej jego złożoności (Pańtak, Winiarski 1982, 180).

Tak więc wypływa konieczność współdziałania szkoły z rodziną, organizacjami społeczno-politycznymi, instytucjami kulturalnymi, placówkami wychowania pozaszkolnego, zakładami pracy, środowiskiem zamieszkania itd., ścisłego powiązania szkoły z tymi instytucjami w ramach jednolitego systemu wychowawczego (zob. szerzej Szczepański 1973, 145–165).

Według propozycji B. Suchodolskiego należałoby przekształcić szkołę w „ośrodek wszechstronnego kształcenia młodzieży, aby stała się rzeczywistym terenem jej życia i dojrzwania, aby się stała ogniskiem oświatowo-artystycznym, promieniującym w szerokim zasięgu społecznym” (Suchodolski 1960, 291). Sugeruje on też, by uczynić ze szkoły instytucję o charakterze otwartym. Uzna je, iż jej działalność nie może być ograniczona do izolowanych od życia i otoczenia zajęć klasowo-lekcyjnych, musi natomiast rozszerzać się na różnorakie kontakty ze środowiskiem, kontakty, w których dzieci i młodzież występują zarówno w roli obserwatorów życia społecznego, jak i w roli aktywnych uczestników (*Szkoła podstawowa...* 1963).

Szkołę środowiskową R. Wroczyński określa jako „uczelnię ujmującą proces wychowawczy w szerokich uwarunkowaniach, na które składa się nie tylko planowa praca wychowawcza na terenie szkoły, ale też różne kanały, którymi oddziaływania i wpływy wychowawcze płyną na dzieci i młodzież” (Wroczyński 1973, 265). Zadania tego typu szkoły autor ujmuje w trzy kręgi wychowawcze: pierwszy, najwęższy, obejmuje pracę wychowawczo-dydaktyczną w toku lekcji szkolnych, drugi to krąg zadań działalności pozalekcyjnej w dziedzinie rozszerzania sfery poznania oraz pogłębiania zainteresowań dzieci i młodzieży, trzeci, najszerszy, wiąże się z działalnością w środowisku pozaszkolnym, z organizowaniem i kontrolą wychowawczą środowiska, współdziałaniem z instytucjami społecznymi w realizacji zadań wychowawczych. Podkreśla przy tym, iż ostatni krąg nabiera coraz większego znaczenia (Wroczyński 1974, 29).

Nowy system wychowawczy szkoły podstawowej opracował H. Muszyński. Jego model szkoły *wychowującej* to:

[...] szkoła współczesna, i jeśli ma być autentycznie wychowująca, musi zostać wzbogacona o szereg cech, które dopiero łącznie dają nową jakość. Musi więc być – po pierwsze – terenem wszechstronnej, zaangażowanej aktywności uczniów, o bogatym i atrakcyjnym życiu wewnętrznym. Po drugie – ma dostarczyć młodzieży nie tylko informacji, lecz także głębokich przeżyć, które ściśle łączą się z działaniem. Po trzecie – ma aktywizować uczniów do działalności zespołowej; zakładamy bowiem, że zanim uczeń przyswoi sobie cechy dobrego obywatela kraju, musi nauczyć się być rzetelnym obywatelem swej szkolnej społeczności (Muszyński 1972a).

Konstytutywne znaczenie dla H. Muszyńskiego ma integralność działań szkoły. W jego opinii „szkoła współczesna o tyle może stać się instytucją autentycznie i efektywnie wychowującą, o ile zorganizuje swą działalność w sposób zintegrowany, a więc obejmując jednolitym planem odcinki życia ucznia, na których zachodzą procesy kształtowania się jego osobowości” (Muszyński 1972c, 16). Tak więc mechanizm działania tego typu szkoły przybrać miał odmienną postać od występującego w szkole tradycyjnej (por. Muszyński 1972b).

Również A. Kamiński dostrzega potrzebę modernizacji szkoły. Według niego winna to być szkoła nie tylko nauczająca, ale i wychowująca, roztańczająca szeroką opiekę nad dziećmi, a także wspomagająca ich rozwój. Tak więc „koncepcja szkoły adekwatnej do potrzeb nowoczesności – to zadanie odpowiadające konieczności kształtowania szkoły jako optymalnie korzystnego środowiska życia dzieci i dorosłych wokół niej skupionych” (Kamiński 1972, 95). Autor proponuje trzy koncepcje nowoczesnej szkoły: szkoły *wychowującej*, szkoły *opiekuńczej* i szkoły *osiedlowej*, wyraźnie zintegrowanej z życiem społeczności lokalnej. Zdaniem A. Kamińskiego środowisko szkolne ma stanowić układ komplementarny ze środowiskiem osiedlowym, wzmagając oddziaływanie wychowawcze na dzieci i ich rodziców.

Ścisłe powiązanie szkoły ze środowiskiem akcentowali też w swoich pracach W. Okoń, C. Kupisiewicz, S. Krawcewicz, A. Lewin, E. Trempała, T. Wiloch i J. Wołczyk.

Jak stwierdza W. Okoń, tylko szkoła zrośnięta ze środowiskiem może stać się ośrodkiem nowoczesnego wychowania. W takiej szkole można wyodrębnić „integralnie związane ze sobą kręgi społeczne: nauczycieli, rodziców i szersze środowisko społeczne, którego częścią są zazwyczaj rodzice uczniów. W szkole współczesnej każdy z tych kręgów musi być otoczony baczną opieką, co więcej, musi się w niej odbywać integracja tych kręgów” (Okoń 1970, 220). Autor dostrzega szansę dobrego wychowania w udziale szkoły i jej wychowanków w przebudowie środowiska, a także w udziale środowiska w przebudowie szkoły.

Problemami szkoły środowiskowej interesował się także J. Wołczyk. W jego pracach można odnaleźć różne jej określenia. W jego ujęciu szkoła środowiskowa to główny ośrodek integracji pracy oświatowej i wychowawczej, szkoła, która inicjuje, koordynuje i organizuje kształcenie i wychowanie w całym jego przebiegu, traktuje wychowanków zarówno jako podmiot, jak i przedmiot oddziaływań własnych i oddziaływań innych środowisk. Szkoła taka integruje działania wszystkich środowisk wychowawczych z uwagi na osiągnięcie ideałów i celów wychowania. Dążąc do osiągnięcia tych celów, winna rozwijać różnorodne formy współpracy ze wszystkimi środowiskami wychowawczymi. Ponadto szkoła taka w swojej działalności lekcyjnej i środowiskowej winna wykorzystywać doświadczenia wychowanków zdobyte w środowisku, a także organizować warunki do pomnażania tych doświadczeń, które sprzyjają rozwojowi osobowości dziecka (Wołczyk 1973, 75).

Koncepcja szkoły środowiskowej, którą stworzył T. Wiloch, oparta została na następujących założeniach:

1. Szkoła środowiskowa – to taka instytucja, która organizuje całą pracę wszystkich swoich uczniów, a jednocześnie współdziała z rodzicami i różnymi instytucjami w środowisku w zakresie wychowania pozaszkolnego.

2. Organizacja pracy w szkole środowiskowej obejmuje przede wszystkim objęte wspólnym planem zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne w zakresie niezbędnym do osiągnięcia pełnej sprawności kształcenia – bez drugoroczności i na możliwie wysokim poziomie.

3. W toku kształcenia stosuje się zróżnicowanie zadań wykonywanych w szkole pod kierunkiem nauczycieli, umożliwiając uczniom wykonywanie zadań odpowiadających ich uzdolnieniom i zainteresowaniom.

4. Do realizacji szerokiego programu pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej w szkole wykorzystuje się w ciągu całego dnia nie tylko wszystkie urządzenia w budynkach szkolnych oraz boiska, warsztaty i ogródki przyszkolne, lecz także urządzenia innych instytucji dostępnych w środowisku.

5. W szkole środowiskowej grono pedagogiczne stanowi zintegrowany zespół – bez stałego podziału na nauczycieli i personel świetlicowy czy półinternatowy, a do współpracy powołuje się także specjalistów (instruktorów) z innych instytucji, zwłaszcza – rodziców i absolwentów tej szkoły.

6. Programy zajęć pozalekcyjnych w szkole środowiskowej są uzgodnione z przedstawicielami uczniów i rodziców, a w miarę potrzeby – także z kierownikami innych instytucji w środowisku (Wiloch 1976a, 75).

7. Rodzina może korzystać z pomocy pedagogicznej szkoły i pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych, a także poradni wychowawczo-zawodowej i innych instytucji w środowisku, mających do tego odpowiednie warunki.

8. Działalność pedagogiczna szkoły środowiskowej i współdziałających z nią instytucji pozaszkolnych podlega nadzorowi władz oświatowych powołanych do koordynowania realizacji celów wychowania socjalistycznego w społeczeństwie wychowującym (Wiloch 1976b).

Można dostrzec, iż autor kładzie szczególny nacisk na usprawnienia funkcji dydaktycznej i opiekuńczej poprzez wprowadzenie zmian organizacyjnych w modelu szkoły.

Koncepcjami szkoły środowiskowej zajmowali się także K. Czajkowski, Z. Zaborowski, J. Mikulski, E. Trempała i M. Jakowicka.

Jak uważa K. Czajkowski, szkoła środowiskowa winna przypominać dom kultury o bardzo złożonej działalności, w którym powinny być czynne następujące działy: opiekuńczy, zajęć pozalekcyjnych i imprez, wychowania fizycznego, pomocy w nauce, klubów i kursów, czytelnictwa, wychowania muzycznego i metodyczny. Za szkołę środowiskową uznaje taką, która

[...] przyjęła na siebie rolę inspiratora i koordynatora wszelkich poczynań i oddziaływań środowiska wychowawczego w jej najbliższym otoczeniu, która stosując odpowiednie formy działania organizuje dzieciom i młodzieży wolny czas pozalekcyjny, umożliwia im kształtowanie zainteresowań i uzdolnień, inicjuje prace społeczne swoich wychowanków w środowisku, ułatwia im odrabianie lekcji i zapewnia pomoc w nauce, a także potrzebującym dożywianie; integruje cały system oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych na terenie środowiska wychowawczego (Czajkowski 1972, 132).

W ujęciu Z. Zaborowskiego szkoła środowiskowa to instytucja otwarta na środowisko lokalne, aktywizująca żywotne siły, grupy i instytucje funkcjonujące w tym środowisku i integrująca ich wysiłki wokół sprawy wychowania młodzieży. W związku z tym szkoła środowiskowa winna pełnić funkcję diagnostyczną, aktywizująco-integrującą, profilaktyczną i rekreacyjną (Zaborowski 1968; por. Zaborowski 1969).

Zagadnieniem organizacji środowiska wychowawczego w miejscu zamieszkania za pośrednictwem szkoły zajęli się M. Z. Małyjasiak i E. Trempała. Ze swoich badań wysnuli kilka wniosków:

1. Instytucją najbardziej predestynowaną do inspirowania pracy opiekuńczo-wychowawczej w środowisku, do organizowania środowiska wychowawczego w rejonie zamieszkania, jest szkoła.

2. Niezbędnym warunkiem skutecznej działalności szkoły w środowisku lokalnym jest gruntowne rozeznanie całokształtu warunków i czynników społecznych, które składają się na środowisko życia dziecka.

3. Modyfikacja środowiska lokalnego jest możliwa przy wprowadzeniu w życie takich środków, jak imprezy dla rodziców w szkole i wspólne czyny społeczne, udostępnianie urządzeń sportowo-zabawowych szkoły dla dzieci i dorosłych w godzinach pozalekcyjnych, roztoczenie opieki nad pracą domową ucznia, organizowanie jego czasu wolnego i in.

4. Szkoła wpływa pozytywnie na integrację środowiska społecznego poprzez planową pracę pedagogiczną w środowisku lokalnym i organizowanie środowiska z punktu widzenia potrzeb wychowawczych.

5. Im środowisko lokalne jest bardziej zintegrowane wokół szkoły, tym jego wpływ na efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły jest większy (por. Trempała 1969; 1976; Małyjasiak 1964).

Biorąc pod uwagę wyniki badań wychowania w środowisku, E. Trempała wyodrębnił trzy typy szkół „otwartych środowiskowo”, które realizują tego typu działalność: a) dośrodkowo, b) odśrodkowo, c) w sposób środowiskowo-rozszerzony (Trempała 1974, 118).

Typ pierwszy to szkoła organizująca na swoim wewnątrzszkolnym terenie zajęcia dla dzieci i młodzieży swojego rejonu, udostępniająca bazę lokalową mieszkańcom i instytucjom pozaszkolnym. Szkoły drugiego typu działają w swoim rejonie, tam, gdzie dzieci przebywają po zakończonych lekcjach, przez inicjowanie ich działalności lub pozyskiwanie sił społecznych do działań wychowawczych w środowisku. Trzeci typ to szkoły rozwijające rozszerzoną działalność środowiskową na własnym terenie i poza nim; ten typ szkoły „kieruje wówczas całą działalnością pozalekcyjną i staje się ośrodkiem kultury i oświaty w swoim rejonie” (Trempała 1974, 120).

Według J. Mikulskiego szkoła środowiskowa to taka szkoła, która jest „placówką wiodącą w wychowaniu środowiskowym, inspirującą cały system opiekuńczo-wychowawczy i kulturalno-oświatowy, współdziałającą z organizacjami młodzieżowymi i społecznymi dorosłych, współdziałającą z zakładami pracy, placówkami kulturalnymi, zdrowotnymi i handlowo-usługowymi i integrującą poczynania wychowawcze wszystkich zainteresowanych. Jest to placówka związana z całokształtem życia środowiska lokalnego, z jego historią i potrzebami społeczno-ekonomicznymi i kulturalno-oświatowymi” (Mikulski 1972, 82). Koncepcja tej szkoły wyrosła na gruncie poszukiwań realizacji zasady integracji wychowania w środowisku, które autor określa jako „system działań służących realizacji określonego zamierzenia wychowawczego podejmowanych przez ogół mieszkańców, ugrupowań i instytucji” (tamże, 72). Przez proces integracji rozumie „współdziałanie instytucji i organizacji społecznych w wywieraniu jednolitego merytorycznego wpływu na dzieci i młodzież” (tamże, 207). Na podłożu tych poszukiwań autor rozwijał współdziałanie z różnymi siłami społecznymi w środowisku.

W strukturze organizacyjnej szkoły środowiskowej E. Trempała wyodrębnia trzy główne typy ośrodków: ośrodki decyzji (szerzej: Mikulski 1972, 95–106), ośrodki działania wychowawczego i ośrodki informacji (szerzej: tamże, 141–148). Przez ośrodek działania wychowawczego, właściwą formę pracy szkoły środowiskowej, rozumie „każdą grupę dziecięcą lub młodzieżową utworzoną dla celów wychowawczych, działającą na zasadzie samorządu na określonym terenie pod opieką instruktora i wspieraną stałą lub doraźną pomocą dorosłych” (tamże, 106). Do podstawowych ośrodków działania szkoły środowiskowej autor zalicza:

a) system zajęć szkolnych (godziny wychowawcze, klasy podwórkowe, spotkania zespołu uczniowskiego z kierownictwem szkoły),

- b) system urządzeń opiekuńczo-wychowawczych (półinternat),
- c) system zajęć pozalekcyjnych (koła zainteresowań, klub dziecięcy, ośrodek biblioteczny z rozszerzonym programem działania),
- d) zajęcia pozaszkolne o charakterze sportowym (park wychowania fizycznego, boisko otwarte, lodowisko) (szerzej: tamże, 108–136).

Maria Jakowicka wyraża pogląd, iż szkoła środowiskowa jest „instytucją, która w realizacji swych zadań funkcjonuje w ścisłej współpracy ze środowiskiem w rozwiązywaniu wszystkich problemów dydaktyczno-wychowawczych, jest otwarta na dokonujące się przemiany i treści życia środowiska i uwzględnia je w całości swojej działalności, wpływa na podnoszenie ogólnej pedagogicznej kultury społeczności lokalnej, inspiruje integruje i koordynuje środowiskowy system wychowania” (Jakowicka 1979, 200–201). Autorka skonstruowała trzy modele szkoły środowiskowej w średnim mieście:

- I – model szkoły współdziałającej ze środowiskiem (szerzej: tamże, 206);
- II – model szkoły organizującej i koordynującej działalność wychowawczą w środowisku (szerzej: tamże, 208–210);
- III – model szkoły pełniącej funkcję ośrodka kulturalno-oświatowego w środowisku (szerzej: tamże, 210–212).

Zaproponowane modele szkół środowiskowych wskazują na konieczność zróżnicowania szkół w warunkach średniego miasta. Różnice te dotyczą przede wszystkim rodzaju i zakresu zadań, kategorii pracowników szkoły, obiektów szkolnych (zwłaszcza do działalności pozalekcyjnej), bazy dydaktyczno-wychowawczej, budżetu, rodzaju i zasięgu inwestycji współdziałających (tamże, 212).

Mimo że modele te odnoszą się do określonych warunków środowiskowych, M. Jakowicka uważa, iż ich wartość może być wielofunkcyjna, gdyż może służyć:

- a) jako model ogólny szkół środowiskowych,
- b) w warunkach analogicznych stanowić może podstawę formułowania działania socjotechnicznego,
- c) w przypadkach częściowo podobnych może inspirować innowację lub dostarczać sugestii ułatwiających proces szukania rozwiązań optymalnych (Jakowicka 1979, 199).

Działalnością szkoły w środowisku zajmowali się też tacy socjologowie wychowania, jak S. Kowalski, K. Przecławski, Z. Kwieciński i T. Gołaszewski.

S. Kowalski wyznacza szkole miejsce jako „instytucji należącej do grupy oddolnej, jaką jest społeczność lokalna, a równocześnie jako reprezentantki dominującej grupy ideologiczno-politycznej i państwa jako czynników odgórnych, kontrolujących i organizujących system wychowania” (Kowalski

1969, 40). Szkoła „jak żadna inna instytucja w terenie jest powołana do organizowania współpracy z innymi szkołami swego środowiska, z rodzicami swej młodzieży i zakładami opiekuńczymi, z organizacjami i instytucjami zainteresowanymi sprawami wychowania i oświaty, wreszcie z różnymi instytucjami produkcyjnymi, usługowymi, administracyjnymi, których pomoc jest niezbędna dla wiązania szkolnej pracy dydaktyczno-wychowawczej z życiem gospodarczym i kulturalnym społeczności lokalnej i regionu” (tamże, 41). W tej roli szkoła „skupia problemy swego środowiska odniesionego do: 1) jej własnej roli w nim, 2) rozmaitych kategorii bądź indywidualnych jej wychowanków” (tamże, 41).

Szkoła środowiskowa w koncepcji S. Kowalskiego zakłada rozwiązywanie wszystkich jej problemów w ścisłym powiązaniu ze środowiskiem. Do najistotniejszych należą: opieka społeczna, kontrola społeczna, realizacja procesu kształcenia, organizowanie wolnego czasu młodzieży kształcącej się, kształtowanie preorientacji zawodowej i aspiracji szkolnych młodzieży oraz rodziców, kierowanie sekcjami szkolnymi, organizowanie życia młodzieży w środowiskach, ogólna organizacja środowiska wychowawczego

Charakter kontaktów i na ich podłożu funkcjonujący system wzajemnej informacji, warunkując właściwe funkcjonowanie środowiskowego systemu wychowawczego, umożliwia ocenę oraz określenie dalszego kierunku jego modyfikacji. Rozwój wyraża się w osiąganiu coraz wyższych stopni integracji – od wpływów jako najbliższego stopnia przez jednostronną lub wzajemną informację do możliwie obustronnego współdziałania. Z tego punktu widzenia autor wyróżnił szkoły: „1) podejmujące zadania w zakresie wymaganego minimum; 2) podejmujące akcje spontanicznie pod wpływem bodźców środowiskowych; 3) organizujące działalność planową na miarę potrzeb środowiska i to: a) jednostronną, zmierzającą do wykorzystania dóbr środowiska dla szkoły, b) wzajemną, polegającą na obustronnych świadczeniach” (Kowalski 1969, 142).

Można więc przypuszczać, że S. Kowalski jest zwolennikiem szkoły współdziałającej ze środowiskiem, z podejmowaniem przez nią inicjatyw w zakresie regulowania i wzbogacania warunków rozwoju i wychowania młodzieży w jej środowisku przez podwyższanie poziomu integracji i koordynacji wychowawczego funkcjonowania różnych instytucji.

Pisząc o tym w latach sześćdziesiątych, K. Przećławski podkreśla szczególnie rolę szkoły na wsi i w małym miasteczku. Jest on zdania, iż szkoła w tych środowiskach jest „ośrodkiem upowszechniania oświaty i kultury – i to nie tylko w stosunku do dzieci i młodzieży, ale także do dorosłych. Często staje się ośrodkiem integracji społeczności dorosłych. Do szkoły przychodzą rodzice korzystać z telewizji, szkoła jest miejscem zebrań dorosłych, w nie-

których miejscowościach istnieją kluby dorosłych działające przy szkole. Poprzez szkołę dokonuje się, można powiedzieć, transmisja wartości kulturalnych, wartości wielkomiejskich” (Przeclawski 1968, 44). Zdaniem autora sytuacja szkoły w wielkim mieście przedstawia się inaczej. Szkoła przestaje tam być głównym źródłem informacji dla dzieci i młodzieży, podstawowym źródłem wiedzy o świecie. K. Przeclawski podkreśla jednak, iż szkoła w procesie nauczania i wychowania jest niezastąpiona. W związku z tym niezbędna jest jej modernizacja (form, metod pracy, zmiana programów nauczania, łączenie teorii z praktyką). Jednak autor wyraża też pogląd, iż przeobrażenia szkoły powinny polegać także na dostrzeganiu potrzeby ścisłej współpracy z nowymi partnerami procesu wychowawczego (tamże, 45–46). Tak więc potrzebne są nie tylko zmiany wewnątrz szkoły, ale także jej otwarcie się na zewnątrz.

Na podstawie analizy treści powyższych definicji szkoły środowiskowej można dostrzec, iż za konstytutywne jej cechy najczęściej uznaje się: współdziałanie ze środowiskiem (instytucjami i placówkami pozaszkolnymi), integrowanie poczynań opiekuńczo-wychowawczych w środowisku, inspirowanie i koordynowanie wpływów i poczynań opiekuńczo-wychowawczych w miejscu zamieszkania, inspirowanie i organizowanie systemu wychowania w środowisku (środowiska wychowawczego, społeczności wychowującej). Nieco rzadziej wymienia się takie cechy, jak wykorzystywanie w procesie kształcenia i wychowania doświadczeń społecznych dzieci i młodzieży, roztaczanie szerokiej opieki nad dziećmi i młodzieżą na terenie szkoły i poza nią, wykorzystywanie treści środowiskowych w procesie kształcenia i wychowania, kompleksowe realizowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej i kształcącej, wdrażanie dzieci i młodzieży do kształcenia ustawicznego, wzmocnienie kadry pedagogicznej i wykorzystanie wychowawców społecznych. Jeszcze rzadziej wymienia się takie właściwości, jak organizowanie przez szkołę czasu wolnego dzieci i młodzieży, indywidualizacja w nauczaniu, wykorzystywanie urządzeń pozaszkolnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, diagnozowanie potrzeb opiekuńczo wychowawczych środowiska, podejmowanie zadań oświatowo-kulturalnych na rzecz dzieci, młodzieży i dorosłych, respektowanie zasady wychowania zespołowego, inne rozwiązania architektoniczne itd.

W tym miejscu chyba warto się zastanowić, czy dzisiejsza „szkoła po reformie” jest szkołą środowiskową? Jednoznaczna odpowiedź wydaje się niemożliwa, z całą jednak pewnością należy stwierdzić, iż powinna nią być!

Literatura

- BRÓDKA P. (1980), Szkoła środowiskowa w systemie szkolnictwa alternatywnego w USA, „Nowa Szkoła” nr 7–8.
- CHAŁASIŃSKI J. (1966), Społeczeństwo i szkolnictwo Stanów Zjednoczonych, Warszawa.
- CZAJKOWSKI K. (1970), Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza, Warszawa.
- GOŁASZEWSKI T. (1977), Szkoła jako system społeczny, Warszawa.
- JAKOWICKA M. (1979), Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście, Zielona Góra.
- KAMIŃSKI A. (1972), Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa.
- KOWALSKI S. (1969), Szkoła w środowisku, Warszawa.
- (1974), Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa.
- LUBNIEWSKI W. (1973), Środowiskowa szkoła pracy Stanisława Szackiego, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- MAŁYJASIAK M. Z. (1964), Integracja środowiska a efekty pracy szkoły, Bydgoszcz.
- MIKULSKI J. (1972), Szkoła środowiskowa w wielkim mieście, Warszawa.
- MUSZYŃSKI H. (1972a), Szkoła wychowująca, „Głos Nauczycielski” nr 3.
- (1972b), Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły, Warszawa–Poznań.
- (1972c), U teoretycznych podstaw systemu wychowawczego nowoczesnej szkoły socjalistycznej, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1.
- OKOŃ W. (1970), O postępie pedagogicznym, Warszawa.
- PAŃTAK G., WINIARSKI M. (1982), Szkoła środowiskowa na wsi, Warszawa.
- PRZECLAWSKI K. (1968), Miasto i wychowanie, Warszawa.
- RADLIŃSKA H. (1961), Pedagogika społeczna, Wrocław.
- SCHOOL and Community (1954), red. E. G. Olsen, Prentice-Hall.
- SUCHODOLSKI B. (1960), Wychowanie dla przyszłości, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J. (1973), Refleksje nad oświatą, Warszawa.
- SZKOŁA otwarta – rzeczywistość i perspektywy (1976), red. J. Wołczyk, M. Winiarski, Warszawa.
- SZKOŁA podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym (1963), red. B. Suchodolski, Wrocław.
- TREMPAŁA E. (1969), Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły, Bydgoszcz.
- (1974), Wychowanie w środowisku szkoły, Bydgoszcz.
- (1976), Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły, Warszawa.
- WIŁOCH T. (1976a), Przyczynek do koncepcji szkoły otwartej, „Nauczyciel i Wychowanie” nr 1.
- (1976b), Zarys koncepcji szkoły otwartej, „Badania Oświatowe” nr 2.
- WOŁCZYK J. (1973), Edukacja dla rozwoju. Niektóre problemy polityki oświatowej, Wrocław.
- WROCZYŃSKI R. (1973), Edukacja permanentna, Warszawa.
- (1974), Pedagogika społeczna, Warszawa.
- ZABOROWSKI Z. (1968), Problemy wychowania integralnego w środowisku, „Nauczyciel i Wychowanie” nr 2.
- (1969), Rówieśnicy, Warszawa.
- ZNANIECKI F. (1973), Socjologia wychowania, t. I, Wychowujące społeczeństwo, Warszawa.