



# RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK V (XXXVII) MARZEC – KWIECIEŃ 1963

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR  
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI

Józef Bindas

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO  
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Ignacy Szaniawski,  
Wacław Wojtyński  
Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

#### RADA REDAKCYJNA

Łudwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kottowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziennowicz

#### ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

#### Warunki prenumeraty

	rocznie . . . . .	zł 48
w kraju:	półrocznie . . . . .	zł 24
	cena pojedynczego numeru	zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki” specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch” w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1963

Nakład 4.500. Ark. wyd. 0,3. Ark. druk. 0,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.

Oddano do składania 23. IV. 63 r. Podpisano do druku 4. VII. 1963 r.

Druk ukończono w lipcu 1963 r.

---

# RUCH PEDAGOGICZNY

## D W U M I E S I Ę C Z N I K

---

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

---

A R T Y K U Ł Y

BOGDAN SUCHODOLSKI

### O CZYNNIKACH POSTĘPU I HAMULCACH ROZWOJU NAUK PEDAGOGICZNYCH\*

#### Wstęp

Odpowiedź na pytanie, jakie są czynniki postępu i jakie są hamulce rozwoju określonej dyscypliny naukowej, może i powinna być wynikiem analiz dwojakiego rodzaju. Należy zbadać warunki pracy naukowej, to znaczy zarówno jej materialne wyposażenie, jak i organizacyjne formy: ilość i jakość kadr, bliższe i dalsze perspektywy wykształcenia młodych kadr; możliwości badań terenowych i wyjazdów zagranicznych na studia; stan wydawnictw itd. Warunki te w wielu zakresach nauk pedagogicznych nie są wystarczające; są one często gorsze niż w innych dyscyplinach. Analizie ich należy poświęcić osobną rozprawę.

Jednak ten typ analizy sytuacji nie wystarcza; dokładniejsza analiza procesów rozwojowych nauki wskazuje, iż rozwój lub stagnacja w poszczególnych dyscyplinach jest w dużym stopniu wynikiem „sił wewnętrznych” danej dyscypliny, a nie tylko jej organizacyjnych i materialnych warunków zewnętrznych. I chociaż brzmi to nieco paradoksalnie, stwierdzić można, iż bardzo często określona dyscyplina naukowa nie dlatego dobrze się rozwija, iż dysponuje wciąż napływającą dobrą kadrami,

\* Referat ten został przedstawiony na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN w dn. 29. III 1963 r. W dyskusji nawiązywano do jego tez. W tekście niniejszym Autor uwzględnił liczne uwagi dyskutantów.

Artykułami prof. B. Suchodolskiego i F. Korniszewskiego Redakcja rozpoczyna druk wypowiedzi pracowników nauki i przodujących praktyków na temat aktualnego stanu, społecznych warunków i rozwoju nauk pedagogicznych.

Zapraszamy Czytelników „Ruchu” do udziału w dyskusji.

ale ta młoda i dobra kadra wciąż napływa właśnie dlatego, iż dana dyscyplina jest w rozwoju.

Na czym polegają te „siły wewnętrzne” i jaki jest mechanizm, który je uruchamia? Odpowiedzieć na to nie jest łatwo. Jednak zdajemy sobie sprawę z tego, iż ogólnonaukowy postęp nie dokonuje się wspólnym frontem, lecz w ten sposób, iż w różnych okresach różne dyscypliny naukowe stają się jego czołówką. Obserwacja tych procesów ukazuje, jak kryształizują się interesujące i ważne problemy badawcze, jak stają się one w danym okresie centralnymi problemami nauki, jak mobilizują liczną i dobrą kadre. Przeświadczenie, iż dana nauka „żyje”, wiąże się z kolei z jej społecznym rezonansem, dzięki któremu rosną jej siły. Niekiedy wokół tych procesów formuje się swoista moda, dzięki której dana dyscyplina zyskuje powszechniejsze zainteresowanie.

Czy z tych obserwacji miałyby wynikać nieco tautologiczna dyrektywa głosząca, iż najlepszym sposobem rozwijania danej dyscypliny jest sprawienie, by się ona rozwijała? Oczywiście, nie można zaprzeczyć, iż zachodzi takie zjawisko wzajemnego wzmacniania sił: rozwój dyscypliny mobilizuje kadre, przyrost kadry rozwija dyscyplinę. Ale nie jest niemożliwe znalezienie tego podstawowego ogniwa, dzięki któremu udawałoby się uruchomić ten mechanizm współdziałania i wzajemnego wzmacniania się obu czynników, a mianowicie rozwojowej dynamiki problemowo-badawczej i jej atrakcyjności rekrutującej kadre i wydobywającej z niej jak najwięcej wysiłku.

Poszukiwaniu tego podstawowego ogniwa na terenie nauk pedagogicznych poświęcone są te rozważania. Pominiemy w nich — bardzo ważne stądina — sprawy materialnych i organizacyjnych warunków rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce (sprawa ta będzie przedmiotem osobnych rozważań) i skoncentrujemy uwagę na tym, co nazwalibyśmy „wewnętrznyimi siłami” dyscypliny naukowej i na tym terenie będziemy szukać czynników postępu i hamulców utrudniających rozwój.

Tak określone zadanie wymaga bardzo gruntownej analizy współczesnego etapu rozwoju nauk pedagogicznych. Jeśli sytuacja w tych dyscyplinach ma być ujmowana od wewnątrz — a nie od zewnątrz — musimy próbować określić podstawowe problemy badań i teoretyczne warunki ich rozwiązywania, wyznaczające przyszłość tych nauk. Wymaga to głębszej analizy tej historycznej fazy rozwojowej, w której znajduje się współczesna pedagogika, analizy pozwalającej prawidłowo określić jej aktualną sytuację i perspektywy dalszego rozwoju.

#### Pedagogika tradycyjna i jej konflikty

Pozornie nic łatwiejszego niż określić pedagogikę mówiąc, iż jest to nauka o wychowaniu dzieci i młodzieży. Łatwość ta była — być może — jedną z przyczyn, dla których dyskusja nad przedmiotem pedagogiki nie

była nigdy bardzo żywa, chociaż przez tak długi okres czasu stanowiła ona jedno z najbardziej ulubionych intelektualnych zajęć psychologów, a zwłaszcza socjologów. Dyskusje pedagogów nad przedmiotem ich nauki ograniczały się przeważnie do pytania, czy ma ona objąć tylko wychowanie dzieci i młodzieży, czy także i wychowywanie dorosłych oraz czy ma się ograniczać do badania wychowania zorganizowanego celowo, czy ma obejmować analizę wszystkich wpływów kształtujących człowieka. Ale i wówczas zwolennicy rozszerzonego rozumienia pedagogiki chętnie proponowali nowe nazwy dla tych terenów nowych; proponowali nazwę „andragogika” zamiast etymologicznie sprzecznej nazwy „pedagogika” oraz nazwę nauki o wychowaniu lub pedologii dla badań czynników formujących ludzi w sposób niezamierzony i niekontrolowany; pamiętając, iż nazwa pedagogika oznacza etymologicznie „prowadzenie”, nie chcieli mówić o pedagogice środowisk, pracy, przyrody itd.

Ale ta rzekoma jasność określenia pedagogiki jako nauki o wychowaniu dzieci i młodzieży jest pozorna. Przypomnijmy przede wszystkim, iż etymologia tego słowa — a na etymologię powoływano się tak często — nie wskazuje wcale, by chodziło tu o naukę. Greckiego pochodzenia nazwy nauk wskazują zawsze, iż chodzi o opis rzeczywistości (jak nazwy typu geografia) lub o jej wyjaśnienie intelektualne (jak nazwy typu biologia). Pedagogika natomiast jest prosto nazwą działalności wychowawczej, polegającej na prowadzeniu młodzieży. Wcale nie jest nazwą nauki. Nazwa nauki o wychowaniu powinna by mieć strukturę bardziej złożoną; powinna brzmieć: pedago-grafia czy pedago-logia. Nazwa taka nie powstała, ponieważ rzeczywistość w Grecji istniała raczej tylko wychowanie, a nie nauka o wychowaniu.

Można oczywiście stać na stanowisku, iż nie ma innej nauki o wychowaniu niż ta, która zawiera się w samym wychowaniu. Tak zapewne sądzili Grecy i tę tradycję kontynuuje szeroko rozpowszechniony zwyczaj, zarówno w Anglii, jak i w Ameryce, posługiwania się słowem wychowanie (education) dla oznaczania działalności wychowawczej, a także i refleksji nad tą działalnością. Tym słowem tłumaczy się dość dokładnie sens greckiego słowa pedagogika, które nie zyskało sobie prawa obywatelstwa w języku angielskim. Tradycja kontynentalna natomiast, zarówno języków romańskich, jak germańskich i słowiańskich, odróżnia wychowanie od nauki o wychowaniu i określa te dwie dziedziny różnymi słowami, akceptując nazwę greckiego pochodzenia dla nauki o wychowaniu (pedagogika) a nazwę pochodzenia łacińskiego (lub jej odpowiedniki) dla określenia samej rzeczywistości wychowawczej (education).

Z tych różnic wynika jako zasadniczy problem pytanie: czym jest właściwie pedagogika? Wychowaniem samym czy nauką o wychowaniu? Przyjęcie tezy, iż pedagogika jest samym wychowaniem, oznacza, iż teoria tkwi w praktyce wychowawczej; prowadzi to do bardziej empirycznego traktowania teorii, co — jak wiadomo — jest cechą charaktery-

styczną pedagogiki angielskiej; przyjęcie tezy, iż pedagogika jest nauką o wychowaniu, oznacza pewnego rodzaju przeciwstawienie jej praktyce, a tym samym skłania do uprawiania pedagogiki filozoficznej, niekiedy bardzo instrukttywnej, niekiedy dość bezpłodnej. Obie tezy wiążą się z niebezpieczeństwami: w pierwszym przypadku pedagogika może zginąć, zagłuszona przez praktykę, w drugim — może zginąć przez oderwanie od rzeczywistości.

Znalezienie drogi wyjścia z tego dylematu wymaga dokładniejszego rozważenia kluczowego pojęcia: wychowanie. Jakkolwiek bowiem rozumielibyśmy naukowość pedagogiki — czy w ten sposób, iż tkwi ona w działalności praktycznej, czy też w ten sposób, iż się od niej oddziela — zawsze pojęcie wychowania stanowi podstawę rozważań o pedagogice jako nauce.

I tu właśnie dotykamy sprawy szczególnej wagi dla określenia dalszych dróg rozwojowych pedagogiki. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż jej dotychczasowy rozwój historyczny wyrażał przemiany zachodzące w zakresie wychowania. Wychowanie w ciągu wieków podlegało wielu różnym zmianom; przekształcały się jego treści i metody, a także i instytucje, które je organizowały; zmieniała się i społeczna rola wychowania. Pedagogika jako nauka o wychowaniu znajdowała się więc w tej niezwyklej sytuacji, iż rzeczywistość, którą badała, ulegała przekształceniom i rozwojowi. Niewiele nauk jest w tej sytuacji. Przemiany, którym podlega rzeczywistość badana przez nauki fizyczne i chemiczne, dokonują się w tempie bardzo powolnym, liczy się tu na miliony lat. Przemiany, którym podlega rzeczywistość badana przez nauki biologiczne, przebiegają nieco prędzej, ale i ten rytm jest wolny; zmiany organizmu ludzkiego w okresie historycznym nie mają właściwie większego znaczenia dla badań w tej dziedzinie; można nawet wątpić, czy i w zakresie funkcjonowania psychiki ludzkiej dokonały się zmiany poważniejsze od czasów starożytnych. Można wprawdzie twierdzić, iż w rozwoju nauk przyrodniczych dokonywały się ważne i głębokie przemiany w zakresie tematyki i problematyki badań, że sama ich treść, ich przedmiot ulegał przekształceniom, ale zmiany te były tylko skutkiem i przyczyną postępu badań naukowych, postępu w zakresie metod i aparatury, lecz nie były następstwem zmian zachodzących w samej rzeczywistości badanej.

Natomiast np. nauki ekonomiczne mają dziś do czynienia z rzeczywistością zupełnie inną niż ta, z którą miały do czynienia w początkach epoki kapitalistycznej, lub ta, jaką się mogły zajmować w epoce feudalizmu. Podobnie nauki społeczne; badana przez nie rzeczywistość ulegała wielu i zasadniczym przeobrażeniom. Właśnie tak mają się sprawy z pedagogiką.

Słowo wychowanie pozostaje wciąż to samo, ale rzeczywistość, którą tym słowem nazywamy, dziś jest zupełnie inna niż ta, którą mianem

tym nazywano dawniej. Pedagogika jest nauką, która bada zmieniającą się rzeczywistość, toteż jej tematyka i problematyka, jej przedmiot badań zmieniają się w wyniku tych podstawowych zmian badanej rzeczywistości. Jeśli więc pedagogika jest nauką, której przedmiot zmienia się w ciągu wieków, powstaje słusznie zasadnicze pytanie dotyczące przemian tej nauki. Nie jest przecież możliwe, by nauka zostawała taka sama w warunkach, w których zmienia się jej przedmiot. Jest rzeczą konieczną, by i ona się zmieniała. Właśnie dlatego odpowiedź na pytania, jakiej pedagogiki potrzebujemy dziś, jaki jej dalszy rozwój powinniśmy planować, brzmi: pedagogika powinna być taka, aby ułatwiała zrozumienie i kierowanie wychowaniem takim, jakie kształtuje się dziś, takim, jakiego wymaga rozwój społeczny naszej epoki.

Ale to odpowiedź bardzo ogólna. Spróbujemy sięgnąć głębiej w sam proces rozwoju wychowania, aby określić odpowiadający mu rozwój pedagogiki. Nie podejmiemy tu szczegółowych analiz historycznych. Wystarczy, gdy powiemy, iż rozwój wychowania w dobie nowożytnej polega na tym, iż z pozycji marginesowej, jaką zajmowało ono w dawnych wiekach, wychowanie stawało się coraz ważniejszym czynnikiem gospodarczego i społecznego życia; w związku z tym stawało się ono powszechne i obowiązkowe, organizowane przez publiczne instytucje oświatowe. Jeszcze Locke i Rousseau ujmowali wychowanie z punktu widzenia doświadczeń guwenera; ale w wieku XIX podejmowano rozważania wychowawcze już z punktu widzenia doświadczeń nauczyciela, zrazu nauczyciela gimnazjum, później nauczyciela szkoły podstawowej i powszechnie obowiązującej. Działalność wychowawcza wielkiej armii nauczycielskiej w systemie publicznego szkolnictwa różnych stopni dostarczała w wieku XIX niezmiernie bogatych materiałów wychowawczych. Rozwój pedagogiki związany był w wielkim stopniu z tymi doświadczeniami, które wymagały analizy i dyrektyw. Nawet te systemy pedagogiczne, które nie były bezpośrednią odpowiedzią na potrzeby szkolne, rodziły się z tej nowej rzeczywistości, w której wychowanie stawało się ważną i powszechną sprawą społeczną.

Ale działalność nauczycieli była wypełnianiem pewnych ważnych funkcji społecznych. Nie dlatego wychowanie stawało się ważną sprawą społeczną, iż organizowane było przez setki tysięcy nauczycieli, ale było tak organizowane dlatego, iż stawało się ważną sprawą społeczną. Na czym polegała ta ważność? Na tym, iż rozwój nowoczesnej cywilizacji, cywilizacji naukowo-technicznej i demokratycznej, musiał wymagać coraz większej ilości ludzi coraz lepiej przygotowanych do życia w tych warunkach. W średniowieczu nawet królowie nie musieli umieć czytać i pisać; w wieku XIX musieli to umieć wszyscy, a większość musiała umieć znacznie więcej. Przygotowanie ludzi do pracy zawodowej wymagało coraz więcej wiedzy; podobnie uczestnictwo w życiu społecznym wymagało wykształcenia; tak samo okazywało się konieczne polityczne wychowanie.

W tych warunkach, w których wychowanie stawało się coraz ważniejszym czynnikiem przygotowania do życia, pedagogika musiała podejmować tę właśnie problematykę. Rozwijała się więc pedagogika pracy i pedagogika zawodu, pedagogika społeczna i pedagogika przystosowania, pedagogika środowiska i pedagogika polityczna. Wielki rozkwit pedagogiki w wieku XX wynikał właśnie z tego faktu, iż działalność wychowawcza stała się bardzo rozbudowana i zróżnicowana, że dostarczała bardzo wielu nowych materiałów i nowych problemów.

Ale właśnie w tych warunkach zarysował się głęboki wewnętrzny konflikt w pedagogice. Wyrastał on z pytania: czym jest wychowanie prawdziwe? Wielu pedagogów było zdania, iż wszystko to, co społeczeństwo i państwo czyni z młodzieżą w szkołach, ma charakter adaptowania jej do warunków, które istnieją, przygotowywania jej do zadań, które muszą być wypełniane; wszystko to jest przeniknięte utylitaryzmem, staje się przymusem, niekiedy wręcz tresurą. Wychowanie prawdziwe miało być kształceniem osobowości, rozwijaniem jej sił duchowych, wzbogacaniem jej wewnętrzznego świata; w takim wychowaniu miała panować atmosfera wolności i twórczości, a potrzeby i prawa jednostki miały być nienaruszalne. Już Rousseau twierdził, iż wychowanie obywatela jest sprzeczne z wychowaniem człowieka; a Humboldt rozwinął program pedagogiki osobowości. W drugiej połowie stulecia Nietzsche zaatakuję szkoły realne jako instytucje zaprzeczające wychowaniu.

Odtąd coraz ostrzej rozdzielały się drogi tych, którzy bronili pedagogiki kształcenia osobowości, i tych, którzy bronili pedagogiki urabiania obywatela i przygotowywania go do pracy. Po jednej stronie obowiązywały ideały uduchowionej kultury, po drugiej posłuszeństwo wymaganom życia, dyktowanym przez państwo; po jednej stronie pedagogika analizowała problemy wartości, wolności kształcenia, po drugiej — problemy środowiska, gospodarki, polityki.

Ten konflikt na terenie pedagogiki nie był odosobniony w tej epoce. Stanowił on wyraz sprzeczności, jakie zarysowały się między człowiekiem i stwarzanym przez niego światem cywilizacji. Naukowo-techniczna cywilizacja przemysłowa i wielkomięjska, kształtująca się na przełomie XIX i XX stulecia, stawała się przedmiotem licznych i ostrych ataków podejmowanych w obronie człowieka. Wskazywano, iż jej rozwój niszczy naturalne środowisko ludzi, zaprzecza postulatam higieny, odbiera radość pracy, degradowuje człowieka do poziomu niewolnika maszyny, wprowadza brzydotę na miejsce piękna, niweluje różnice narodowe, regionalne, indywidualne. Równocześnie ta cywilizacja nowoczesna miała obrońców, wskazujących, iż oznacza ona postęp w zakresie produkcji dóbr i powszechnego dobrobytu, wzmacnia potęgę człowieka, oddając mu do dyspozycji miliony mechanicznych koni w maszynach i silnikach, odślania wspinała horyzonty; przekonywali oni, iż dla tych triumfów techniki warto



poświęcić tradycyjne wartości, sentymentalne i romantyczne, pochodzące z epoki, gdy człowiek był bezsilny wobec przyrody.

Ten konflikt się pogłębiał. Po jednej stronie stawali uduchowieni prorocy upadku cywilizacji, rzekomo sprzecznej z samą ideą człowieka, po drugiej naiwni entuzjaści tej cywilizacji. I gdy jedni potępiali ten ludzki świat, aby dokonywać wątpliwej wartości obrony samotnego człowieka, w jego życiu wewnętrznym i oderwanym od losów ziemi, inni z okrucieństwem nieludzkim i nieludzka powierzchnością oddawali człowieka w służbę jego własnym tworom, które, nie kierowane rozumną wolą, stawały się rzeczywistością siłami grożącymi powszechnym zniszczeniem. Gdy jedni widzieli ten świat — jak Kafka — jako koszmarny labirynt „zamku”, w którym dokonywa się „proces” człowieka, inni zachęcali go, by ulegał posłusznie woli dyktatorów i cieszył się wulgarną rozrywką kultury masowej.

Ostrość tego konfliktu utrwalała przekonanie, iż musimy wybierać: albo duchową kulturę człowieka, albo nowoczesną cywilizację. W pierwszym przypadku trzeba w różnorodnym sensie tego słowa porzucić ten „brudny świat”, w drugim przypadku trzeba się wyrzec całej humanistycznej tradycji. Przyjęcie tej alternatywy oznaczało jednak ostateczne rozszczępienie działalności wychowawczej i ustalenie nieprzewyżczonego przeciwieństwa dwóch koncepcji pedagogiki, powiązanych z tymi różnymi orientacjami.

Teraz możemy powrócić do naszego podstawowego pytania: Jakiego wychowania potrzebujemy? Jaka ma być pedagogika przyszłości? Czy rzeczywiście musimy wybierać jedną z tych dwóch? Czy musimy za obronę człowieczeństwa płacić wysoką cenę w postaci porzucenia życia społecznego i czy musimy za uczestnictwo w tym życiu płacić wysoką cenę w postaci porzucenia człowieczeństwa? Czy musimy wybierać między pedagogiką samotności i pedagogiką tłumy, między pedagogiką osobowości i pedagogiką kolektywu, między pedagogiką kultury i pedagogiką techniki, między pedagogiką wolności i pedagogiką przymusu, między pedagogiką kształcenia i pedagogiką urabiania, między perspektywami utopii i perspektywami oportunistycznym?

Wybór taki byłby konieczny tylko w przypadku przyjęcia założenia, iż między człowiekiem i jego dziełami zachodzi konflikt nieprzejednany i rosnący w dziejach. Ale założenie takie nie wydaje się słuszne. Między człowiekiem i jego dziełami może zachodzić napięcie i przeciwieństwo; są one jednak zawsze do przewyżczenia; są do usunięcia przez twórczość nową i przez celową, rozumną organizację.

Dotykam tu węzłowego problemu alienacji i jej przewyżczenia. Rzadko które pojęcie pozwala sięgnąć tak głęboko w dramatyczną strukturę nowoczesnego świata jak właśnie pojęcie alienacji. Odkrycie, iż człowiek jest obcy we własnym świecie społecznym, było dziełem renesansowego humanizmu. W doświadczeniach Leonarda da Vinci i Michała Anioła

ujawnił się konflikt wielkiego człowieka i małych ludzi, mających władzę i pieniądze; to Erazm z Rotterdamu zdemaskował ten cały ludzki świat jako królestwo głupoty, w którym człowiek mądry staje się szaleńcem; to Bruegel pokazał tę ludzką rzeczywistość jako „świat na opak”, a Montaigne uciekł do swej samotni; to wreszcie Cervantes i Szekspir ukazali dramatyczne konflikty prawdziwych ludzi z rzeczywistymi ludźmi tych czasów. Renesans, który dokonał tego odkrycia, iż człowiek może być obcy we własnym świecie, nie umiał wskazać dróg wyjścia z tych sprzeczności; pozostawała już tylko wiara w utopię, którą zainicjonował Morus a zakończył Campanella.

Ale już Komeński próbował z utopijnych nadziei zbudować konkretne działania pedagogiczne, mające współdziałać w wielkim dziele „naprawy wszystkich rzeczy ludzkich”. Naprawa świata — jak naprawa szkoły — miała w jego koncepcji oznaczać, iż rzeczywistość przestanie być labiryntem, w którym ludzie giną; stanie się „otwartą przestrzenią”, na którą wyjdą swobodni i szczęśliwi, zdolni do stwarzania — rozumem, mową i ręką — prawdziwego „królestwa ludzi”.

W wieku XIX Marks, nawiązując bezpośrednio do dramatycznych doświadczeń renesansu, rozwinął teorię alienacji, dzięki której wyjaśniał, jak dzieła, rzeczy i stosunki przez ludzi stworzone wywłaszczają ich z człowieczeństwa, oraz ukazywał drogi przezwyciężenia alienacji, przywrócenia ludziom ich człowieczeństwa nie przez ucieczkę z życia, lecz przez zapanowanie nad jego warunkami. Pedagogika w koncepcji Marksa miała współdziałać w tym wielkim dążeniu do wyzwolenia ludzi z więzów, które sobie nałożyli.

Teoria alienacji i jej przezwyciężenia stanowi odtąd problematykę centralną nowoczesnej filozofii cywilizacji. Wskazuje ona drogę wyjścia z tej, rzekomo przymusowej, alternatywy, którą charakteryzowaliśmy poprzednio. Droga ta polega na organizowaniu panowania ludzi nad tworzoną przez nich cywilizacją. Drogi tej nie wyznaczają wskazania spekulatywne ani też sentymentalne marzenia. Jej sens i jej kierunek odczytywany jest przez filozofię cywilizacji z tej rzeczywistej działalności społecznej, jaka w naszej epoce przekształca warunki i perspektywy życia ludzi.

Istotnie, wbrew pesymistycznym teoriom, głoszącym nieuchronny wzrost konfliktu człowieka i cywilizacji, dostrzegamy dziś twórcze możliwości pojednania. Dalszy rozwój urbanizacji i industrializacji przestaje zagrażać biologicznemu i społecznemu zdrowiu ludzi, chociaż na podstawie doświadczeń XIX wieku wydawało się to nieuchronne. Nowoczesne miasta i zakłady przemysłowe mogą być budowane zgodnie z wymaganiami estetyki, medycyny, socjologii. Technika, która w XIX stuleciu wydawała się zaprzeczeniem sztuki, nawiązuje z nią współcześnie najbliższą łączność, staje się piękna i wymaga piękna; sztuka z kolei ukazuje urok ludzkiego świata techniki. Gdy jeszcze niedawno wydawało się, iż rozwój techniki będzie w coraz większym stopniu dehumanizował

pracę ludzi, czyniąc z nich niewolników maszyn, dziś — w dobie automatyzacji i maszyn-robotów — staje się jasne, iż podział pracy między maszynami i ludźmi będzie przebiegał inaczej, że dalszy postęp techniczny będzie uwalniał ludzi od ciężaru pracy fizycznie ciężkiej i monotonnej. Równocześnie praca coraz szerszych mas ludzkich opiera się w coraz większym stopniu na naukowym przygotowaniu, wymaga stałego doskonalenia; coraz więcej ludzi pełni pracę kwalifikowaną, w której może wyrażać własne zamiłowania i uzdolnienia, rozwijać własną inteligencję i potrzeby twórcze. W życiu społecznym likwidowane są nierówności urodzenia i majątku w sposób, który w coraz większym stopniu otwiera wszystkim te same szanse życiowe, mimo sporów zwyciężają ogólne tendencje demokratyczne w ustroju politycznym i formach administracji publicznej: coraz więcej ludzi powoływanych jest do odpowiedzialnej decyzji w coraz większej liczbie spraw. Nowoczesne środki udostępnienia kultury, działające często jako narzędzie oglupiania ludzi, poczynają ujawniać swe wielkie możliwości w kształceniu.

Ta droga pojednania człowieka i jego cywilizacji nie jest drogą łatwą. Prowadzi ona przez liczne przeszkody. Ale jest drogą możliwą do przejścia. Nasze dotychczasowe doświadczenia na niej zdobyte usprawiedliwiają dobre nadzieje na przyszłość, uzasadniają racjonalność wielkiego programu tworzenia cywilizacji przez ludzi i dla ludzi. Programu, który obejmuje zarówno celowe kształtowanie obiektywnych warunków życia, jak i samych ludzi. Oba te elementy muszą być jak najściślej powiązane. Obiektywne warunki życia wytwarzają odpowiednie postawy i dążenia ludzi, ale tylko odpowiednio wychowani ludzie potrafią rozwijać taką działalność obiektywną, jaka jest pożądana. Właśnie dlatego wielki program — nazwijmy go słowami Komeńskiego — naprawy wszystkich rzeczy ludzkich wymaga zarówno akcji ekonomiczno-społecznej i politycznej, jak i akcji wychowawczej.

Z punktu widzenia tego programu najcenniejsze staje się takie wychowanie, które przygotowuje ludzi do udziału w takiej przebudowie ich własnej cywilizacji, aby mogła ona służyć wszystkim ludziom w ich rozwoju. Wychowanie takie przewycięża niebezpieczeństwo utopii i oportunistów. Nie zamierza przystosowywać ludzi do rzeczywistości, która istnieje, ale nie kieruje równocześnie ich zainteresowań wyłącznie ku życiu wewnętrznemu osobowości, izolowanej od społeczeństwa; kieruje te zainteresowania i dążenia ku rzeczywistemu życiu, w którym jest tyle do zrobienia i w którym — dzięki twórczemu zaangażowaniu — rozwija się nasza osobowość. Nie wiążąc więc młodego pokolenia zbyt ciasnym łańcuchem do rzeczywistości stworzonej, wiąże je z perspektywami rzeczywistości, która się tworzy, która może i powinna być tworzona.

Tak określone wychowanie jest szczególnie ważnym nurtem nowoczesnego wychowania. Nawet ci, którzy wzbraniają się akceptować perspektywę i optymistyczny program naprawy cywilizacji, przyjmują bez za-

strzeżeń fakt, iż współczesne tempo przemian cywilizacji jest bardzo szybkie i że wynikają stąd ważne i nowe konsekwencje dla wychowania. Problematyka wychowania w cywilizacji zmiennej jest jednym z najczęściej dziś podejmowanych tematów rozważań. Rozważania te dotyczą — między innymi — sprawy stosunku, jaki powinien zachodzić w wychowaniu między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. A ta właśnie sprawa jest także głównym zagadnieniem wychowania organizowanego w służbie programu naprawy cywilizacji współczesnej.

Rozumiemy dobrze, iż nie powinniśmy tracić tradycji w tych wszystkich zakresach, w których ona jest i może być żywą tradycją nowoczesnych ludzi, i rozumiemy dobrze, iż nie możemy wyrwać młodzieży z teraźniejszości, która jest nie tylko terenem jej życia, ale i sprawdzianem jej działania, ale wiemy zarazem, iż musimy tę młodzież przygotowywać do życia w warunkach jutrzejszych. W epokach, w których tempo zmian cywilizacyjnych było słabe, przygotowywanie do przyszłości polegało na wprowadzeniu w teraźniejszość, a wprowadzenie w teraźniejszość nie było sprzeczne z kontynuowaniem tradycji. W epoce współczesnej nie tylko tempo przemian stało się bardzo szybkie, ale zachodzą też głębokie zmiany jakościowe w różnych dziedzinach: przyszłość nie będzie powtarzaniem teraźniejszości.

W tych warunkach działalność wychowawcza staje się niekiedy zadaniem niemal paradoksalnym, niekiedy wielkim dramatem. Czyż nie jest paradoksem, iż mamy przygotowywać naszych uczniów, a przynajmniej wielu z nich, do zawodów, które dziś jeszcze nie istnieją, ale które powstaną w ciągu ich życia? Jak przygotowywać dziś do warunków pracy, których nie znamy, a które powstaną jutro? A jakże często powstają wręcz dramatyczne konflikty w wychowaniu, gdy wychowawca próbuje angażować młodzież do uczestnictwa w walce o takie życie, jakie powinno być, i gdy napotyka opór wynikający z gorzkich doświadczeń i obserwacji ukazujących, jakie ono jest.

Można twierdzić, iż wychowanie było zawsze przygotowywaniem do przyszłości. Ale w epokach dawniejszych — po pierwsze — przyszłość była bardzo podobna do przeszłości i teraźniejszości, a po wtóre, nie była ona rzeczywistością stwarzaną świadomie przez ludzi, tak jak się to dzieje w epoce planowania społecznego i ekonomicznego. Można też sądzić, iż wychowanie zawsze przygotowywało do tego, co p o w i n n o być, ale kategoria ta miała dawniej znaczenie wyłącznie indywidualne i moralne, podczas gdy dziś oznacza ona, iż człowiek ma być przygotowany do uczestniczenia w społecznych działaniach tworzących rzeczywistość lepszą dla wszystkich ludzi, przekształcających realne warunki ich życia i wzajemne stosunki.

## Pedagogika wychowania współtworzącego rzeczywistość

Ujmując w ten sposób główny nurt nowoczesnego wychowania, możemy teraz wrócić do zagadnienia pedagogiki. Skoro pedagogika jest nauką o wychowaniu, co to oznacza dla niej, iż wychowanie jest właśnie takie? Lub innymi słowy: jak powinna być uprawiana pedagogika, aby stawała się nauką o tym wychowaniu, które — tak różne od wychowania, jakie dotychczas istniało — charakteryzuje naszą epokę?

Oto centralne pytanie naszej nauki. Jej dzieje rejestrują bardzo różne typy myślenia pedagogicznego i badań pedagogicznych, powiązanych z bardzo różnymi odmianami wychowania, które formowały się i zmieniały w ciągu wieków. Ale nie mieliśmy jeszcze pedagogiki, która miała by służyć wychowywaniu dla społecznej naprawy ludzkiej cywilizacji, ponieważ nie mieliśmy dotychczas takiego wychowania. Historia przekazała nam marzenia i projekty pedagogów — utopistów; były one jednak tworzone jako krytyka istniejącego wychowania, jako protest przeciwko niemu; dopiero w naszej epoce tworzy się wychowanie dla nowej i realnej przyszłości społecznej i dopiero w naszej epoce — po raz pierwszy — pedagogika, podejmująca tę problematykę, może się oprzeć na rzeczywistości, jaką stanowią działania wielkich mas ludzkich, tworzących przyszłość.

W tych warunkach problem naukowej struktury pedagogiki i problem jej metod winien być przeanalizowany od nowa. Podobnie jak i problem nauk pomocniczych pedagogiki. Wskażę tylko na niektóre kwestie z tego zakresu. Toczył się długi spór na ten temat, czy pedagogika jest nauką normatywną, czy opisową. Z punktu widzenia pedagogiki przyszłości nie jest ona ani normatywną, ani opisową w dotychczasowym rozumieniu tych określeń. Nie jest normatywną, gdyż nie odwołuje się do wartości wiecznych, wedle których miałyby się formować osobowość, ale daje dyrektywy postępowania wyprowadzone z rozwojowych perspektyw cywilizacji. Nie jest opisową, gdyż to, co istnieje w wychowawczej rzeczywistości, nie jest tak ważne, jak to, co może w niej powstawać; więc próbuje analizować wychowanków w procesie ich dorastania do zadań, które są im stawiane. Z wychowawczego punktu widzenia nie to jest najważniejsze, jakim człowiek jest, ale to, jakim się może stać. Wychowanie jest zawsze racjonalną nadzieją.

Z tego nowego stanowiska pedagogiki przyszłości inaczej niż dotychczas przedstawia się również i sprawa stosunku teorii do praktyki. Trudno przyjąć rozwiązanie, wedle którego dowolna teoria kieruje praktyką, jak również i to, wedle którego teoretyczne rozwiązania w pedagogice nie mają bezpośrednich następstw praktycznych. Jak wiadomo, pedagogika szkół eksperymentalnych przyjmowała pierwsze z tych rozwiązań, pedagogika filozoficzna — drugie. Z punktu widzenia, który tu zajmujemy, praktyka jest działalnością wychowawczą, która się dokonywa

realnie w społeczeństwie; działalność ta powinna zyskiwać cechy wychowania dla lepszej przyszłości świata; pedagogika badająca to wychowanie powinna je równocześnie rozwijać. W tym rozumieniu pedagogika przyszłości stwarza — w pewnym sensie — swój własny przedmiot badań ingerując w wychowawczą działalność.

Wydaje się to nieco zaskakujące. Ale taka jest właśnie metoda całej nowoczesnej nauki: poznaje ona rzeczywistość przez konstruowanie rzeczywistości nowej. Nauka, zwłaszcza przyrodznawstwo, już wyszła z epoki obserwacji i analizy rzeczywistości zastanej, gotowej, dostępnej; weszła w fazę tworzenia w świecie przyrody faktów nowych, dzięki czemu powstaje możliwość głębszego wniknięcia w naturę bytu. Na progę takiej samej ewolucji znajdują się nauki społeczne. Propozycja, którą tu czynimy dla pedagogiki, ma właśnie taki charakter. Jest to poznawanie rzeczywistości wychowawczej przez współudział w tworzeniu takich jej form, które by odpowiadały najlepiej potrzebom rozwijającej się socjalistycznej cywilizacji i zadaniom, które ludzkość musi w tych warunkach rozwiązywać.

#### **Dzisiejsza alternatywa, przed którą stoi pedagogika**

Analiza, którą przeprowadziliśmy, wskazuje, iż przed pedagogiką otwierają się dwie drogi przyszłości. Na jednej z nich pedagogika zachowywać będzie charakter nauki opisującej rzeczywistość zastaną i formułującej ogólne postulaty pod jej adresem, na drugiej rozwijać się będzie jako nauka zaangażowana w tworzenie wciąż nowej rzeczywistości wychowawczej.

Na pierwszej z tych dróg nie należy przewidywać głębszych jakościowych przemian pedagogiki; będzie ona kontynuować dotychczasową linię rozwoju. Będzie ona przynosiła historyczną i filozoficzną analizę określonych problemów teoretycznych; będzie dawała orientację w ustrojowych i organizacyjnych rozwiązaniach zadań oświatowych w różnych krajach i w różnych warunkach społecznych i ekonomicznych; będzie dokonywała różnorodnych analiz związków i zależności zachodzących między warunkami nowoczesnego życia a zadaniami wychowania lub między perspektywicznymi planami rozwoju a postulatami, jakie stąd wynikają dla wychowania; będzie przynosiła różnorodne materiały do charakterystyki dzieci i młodzieży, do pracy szkół i instytucji wychowawczych. Rozwój pedagogiki w tych różnych zakresach będzie — zapewne — coraz bardziej intensywny, ponieważ rzeczywistość sama będzie się stawiała coraz bogatsza w pedagogiczną problematykę. Rozwój socjalistycznej cywilizacji umożliwia w coraz większym zasięgu coraz bardziej wszechstronny rozwój ludzi i wymaga równocześnie w coraz większym stopniu

zaangażowania się tak wychowanych ludzi w społeczną działalność. W tych warunkach problematyką centralną staje się problematyka człowieka, a więc — w gruncie rzeczy — problematyka pedagogiczna. Należy więc przewidywać rozwój tzw. pedagogiki ogólnej, związanej z filozofią człowieka i filozofią nowoczesnej cywilizacji; rozwój znacznie przyspieszony tych dziedzin pedagogiki, które dotyczyłyby procesów wychowania przez naukę i wychowania przez sztukę, jak również wychowania przez pracę i wychowania przez działalność społeczną; rozwój pedagogiki porównawczej, zwłaszcza dzięki rosnącym kontaktom międzynarodowym i upodobnieniu się w większości krajów podstawowej problematyki w zakresie polityki oświatowej; rozwój pedagogiki praktycznej, opisującej i zalecającej określone postępowanie dydaktyczne i wychowawcze.

Jednak cały ten rozwój zachowywać będzie w zasadzie tradycyjny styl myślenia i badania pedagogicznego; pedagogika rozwijać się będzie jako nauka analizująca warunki i zadania wychowawczej działalności, jako nauka opisująca jej formy. Tylko na drugiej z wymienionych wyżej dróg, na drodze zaangażowania w tworzeniu nowej rzeczywistości wychowawczej, pedagogika może zyskiwać jakościowo nowe elementy swego dalszego rozwoju.

Tylko na tej drugiej drodze możliwe będzie rekrutowanie pracowników naukowych z szerokiej bazy społecznej nauczycieli i pracowników oświatowych; tylko na tej drodze możliwe będzie podejmowanie tematów wyrastających z praktyki i przerastających praktykę zarazem. Tylko na tej drodze pedagogika — jak inne nauki — będzie w sposób odpowiedzialny i nowy tworzyć rzeczywistość, aby ją rozumieć i aby ją naprawić.

#### Rozwój nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej

Po tych rozważaniach ogólnych przechodzimy do problemów związanych bezpośrednio z sytuacją i perspektywami rozwoju pedagogiki w Polsce. Spróbujemy, charakteryzując etapy przemian, którym nauki te podlegały w ciągu ostatnich lat kilkunastu, określić ten szczebel rozwoju, na jakim znajdują się one obecnie; dzięki temu będziemy mogli wskazać i na zadania, które przed nimi stają, i na warunki, od których zależy wypełnienie tych zadań.

W rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce odróżnić można poszczególne fazy ich przemian, związanych z przemianami życia społecznego i naukowej problematyki. Trudno stawiać ostre granice chronologiczne między tymi fazami; zachodziły one częściowo na siebie, ponieważ w każdym okresie współistniały propozycje i dążenia nowe z ostającą się jeszcze tradycją. Takie pełne konfliktów współistnienie było zawsze cechą rozwoju nauki, którą rozporządzamy, określające zasadnicze oblicza tych

faz rozwojowych i ich główne tendencje. Można określić drogę, po której nauki pedagogiczne szły, i miejsce, w którym się znajdują obecnie.

Dla pierwszego dziesięciolecia ta refleksja historyczna jest bardzo ułatwiona przez to, iż pełny obraz rozwoju nauk w tym okresie został przedstawiony w zbiorowej książce pt. „Dziesięć lat rozwoju nauki w Polsce Ludowej” (Warszawa 1956). W referacie dotyczącym pedagogiki wskazano, jak w tej dyscyplinie dokonywał się przełom, związany z socjalistyczną przebudową społecznych i kulturalno-oświatowych stosunków w naszym kraju oraz z marksistowską metodologią. Referat rozróżniał okres 1945—1948, w którym zaznaczyły się dopiero pewne zapowiedzi przełomu, i okres drugi, obejmujący lata 1948—1954, w którym przełom ten zaznaczył się już wyraźniej, zarówno w kierunku prac badawczych, jak i w organizacji prac zespołowych. W tym drugim pięcioleciu pierwszej dziesięciolecia „jednocześnie z tymi pracami, świadczącymi o początkach nowej, materialistycznej orientacji w podstawowej problematyce pedagogiki i psychologii, dokonywał się wyraźniejszy zwrot obu tych nauk ku praktyce. Przewycięzono powoli izolacjonizm charakterystyczny dla poprzedniego okresu i coraz chętniej podejmowano taką tematykę badań, która mogła mieć bezpośrednie znaczenie dla praktyki”<sup>1</sup>.

Jednak tempo tych przemian nie było jeszcze dostatecznie szybkie, a jego konsekwencje dość silne. Referat kończył się twierdzeniem: iż stan tych nauk „nie był zadowalający”, że „nie włączyły się one w dostatecznym stopniu w nurt wielkich prac nad wychowaniem młodego pokolenia”. W dalszym zaś ciągu stwierdzano w referacie: „Najważniejsze decyzje w sprawach ustroju szkolnego, programów nauczania, treści i metod wychowania podejmowano bez wydatniejszego udziału przedstawicieli tych nauk. Codzienna praktyka szkolna, oświatowo-wychowawcza i kulturalna rozwijała się w okresie dziesięciolecia na podstawie wskazań Partii i Rządu, w oparciu o doświadczenia radzieckie i nowatorską działalność aktywu nauczycielskiego, bez ściślejszego związku z warsztatami pracy naukowej. Ten stan rzeczy, który dopiero w latach ostatnich ulega zmianie, odbijał się ujemnie nie tylko na naukach pedagogicznych i psychologicznych, ale również i na samej praktyce”<sup>2</sup>. Podobną diagnozę sformułował już wcześniej prof. St. Żółkiewski w przemówieniu na II Zjeździe PZPR; powiedział on wówczas, iż „odcinkiem szczególnie zaniedbanym przez teorię, a dotyczącym dziedziny, gdzie nowatorska praktyka, nie uzbrojona w nowatorską teorię, może niejednokrotnie chybiać — jest pedagogika”<sup>3</sup>.

Referat podsumowujący dziesięcioletni rozwój nauk pedagogicznych kończył się wskazaniem zadań, rosnących przed tymi naukami. Wskazywał równocześnie, iż „znaczenie rewolucji ludowej i socjalistycznego bu-

<sup>1</sup> Dziesięć lat rozwoju nauki w Polsce Ludowej s. 208.

<sup>2</sup> l.c. 216.

<sup>3</sup> l.c. 218.



downictwa dla nauk pedagogicznych i psychologicznych polega nie tylko na wysunięciu nowych, ważnych i wielkich zadań, lecz i na tym, iż rosnąca praktyka budownictwa specjalistycznego w naszym kraju stwarzała i stwarza zupełnie nowe fakty w tej dziedzinie, która jest właśnie przedmiotem analiz i uogólnień pedagogiki i psychologii". Te fakty dotyczyły człowieka i jego rozwoju w nowych warunkach społecznych<sup>1</sup>.

Drugie dziesięciolecie nauk pedagogicznych rozpoczynało się w atmosferze poprzedzającej październikowy przełom w życiu narodu. W roku 1955 w „Myśli Filozoficznej” (nr 19/20) ukazał się artykuł B. Suchodolskiego pt. „Perspektywy pedagogiki”. Był on próbą wskazania tych ograniczeń, jakie były nakładane na pedagogikę w okresie, który dziś przywykliśmy nazywać okresem kultu jednostki; był próbą wskazania, iż pedagogika unikała podejmowania wielu podstawowych problemów teorii i praktyki; był próbą zarysowania nowych i poważniejszych zadań pedagogiki. Autor wskazywał, iż zawężono badania pedagogiczne do problematyki ucznia w szkole ogólnokształcącej i że pracę szkolną potraktowano jako izolowaną od społeczeństwa, jego życia i jego rozwoju; równocześnie pedagogika zatrzymywała się „na powierzchni zjawisk wychowawczych”, nie docierając do procesów formowania się postaw i przekonań, procesów przebiegających niekiedy wręcz dramatycznie. Równocześnie autor wykazywał, iż układano fałszywie stosunki między teorią i praktyką, że ograniczano teorię do prostego „powtarzania” praktyki, że odrywano ją od podstawowych problemów filozoficznych i społecznych. Z powodu takiej orientacji pedagogika wycofywała się z rozwiązywania tej problematyki, która miała decydujące znaczenie dla polityki szkolnej i dla postępu praktyki. Autor wskazywał, iż „praktyka potrzebuje przodującej teorii, że bez niej może schodzić na manowce, kołować drogami bardzo okólnymi, zbyt powoli posuwać się naprzód... Tworzenie przodującej teorii pedagogicznej nie jest identyczne z opisywaniem pedagogicznej praktyki... niestety, zaniedbaliśmy rozbudowę teorii pedagogicznej. Słuszny apel o łączność z praktyką zbyt często był rozumiany jako wyraz nadziei, iż teoria rodzi się automatycznie z praktyki”<sup>2</sup>. Nieprawidłowo ustalone powiązanie z praktyką wiązało pedagogikę zbyt jednostronnie z pracą szkół, nie pozwalając jej widzieć szkolnictwa jako całości, która, w określony sposób uformowana, spełnia źle lub dobrze społeczne potrzeby. Pedagogika zaś nie powinna ograniczać się — pisał autor — do tego, by „śledzić, jak pracuje dobry nauczyciel i jak można dopomóc słabszemu nauczycielowi, aby lepiej dawał sobie radę; powinna umieć poddawać krytycznej analizie warunki i treść pracy szkół, jakie zostały stworzone przez zarządzenia centralne”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> l.c. 218.

<sup>2</sup> B. Suchodolski: O pedagogikę na miarę naszych czasów. Warszawa 1959 s. 542.

<sup>3</sup> l.c. s. 530.

## Współczesny stan nauk pedagogicznych w Polsce

Rozwój pedagogiki w tym drugim dziesięcioleciu Polski Ludowej poszedł rzeczywiście tymi drogami. Uwalniając się od zawężenia, powierzchowności i schematyzmu pedagogika rozszerzyła teren swych badań, pogłębiła ujęcia zasadniczych problemów. Nie tu jest miejsce na szczegółową dokumentację tego stwierdzenia<sup>1</sup>. Wskażemy więc tylko ogólnie, iż w tym okresie pedagogika podjęła analizę podstawowej problematyki filozoficznej, zarówno w jej aspektach historycznych, jak i współczesnych, przeprowadziła zasadniczą krytykę teorii burżuazyjnych, pogłębiła teoretyczną znajomość marksizmu; równocześnie pedagogika „zobaczyła” społeczną rzeczywistość naszej epoki, a zwłaszcza naszego kraju, warunki i skutki industrializacji, przemiany wsi, zjawiska tzw. kultury mas, popularyzację wiedzy i upowszechnienie sztuki; zainicjowano badania w zakresie pedagogiki porównawczej oraz problemów ustroju, organizacji oświaty, statystyki oświatowej w powiązaniu z przemianami demograficznymi i potrzebami wynikającymi z perspektywicznych planów rozwoju kraju; podjęto w nowy sposób prace w zakresie wychowania przez sztukę oraz w zakresie czytelnictwa dzieci i młodzieży. Równocześnie kontynuowano prace badawcze w dziedzinach dotychczas uprawianych, ale w zakresie szerszym i bardziej nowatorskim; dotyczy to zwłaszcza dydaktyki, która rozwinęła się zarówno w zakresie badań podstawowych, jak i w zakresie metodyk bardziej szczegółowych; dotyczy to także teorii kształcenia politechnicznego; również i problemy wychowania moralnego stały się przedmiotem licznych prac, związanych zarówno z przemianami społecznymi, jak i z praktyką organizacji młodzieżowych i organizacjami kształtującymi świecki pogląd na świat.

W okresie tym rozwinęło się naukowe czasopiśmiennictwo pedagogiczne różnego rodzaju, przeznaczone dla różnych kategorii czytelników, wydawane przez różne instytucje. Po latach posługiwania się tłumaczonymi podręcznikami pedagogiki dorobiono się podręcznika własnego, którego pierwsze wydanie rozeszło się w 30 000 egz., a poprawione i zmienione wydanie drugie zostało całkowicie rozprzedane w ciągu kilku tygodni. Po raz pierwszy w swych dziejach pedagogika polska przekroczyła granice kraju, zyskując za granicą licznych czytelników; w tłumaczeniu na język rosyjski i na różne języki zachodnioeuropejskie ukazało się wiele prac polskich pedagogów — zarówno większych rozpraw, jak i książek — budzących zainteresowanie i uznanie. Wzrosła bardzo znacznie rola polskich pedagogów w międzynarodowych organizacjach naukowych i oświatowych.

Równocześnie w tymże okresie znaczenie pedagogiki dla pracy oświatowo-wychowawczej stało się większe niż kiedykolwiek dawniej. Poja-

<sup>1</sup> Będzie to przedmiotem osobnego studium zespołowego.

wiły się liczne wydawnictwa zespołowe i indywidualne, dzięki którym kształcenie i doksztalcanie nauczycieli zyskało solidne podstawy. Gdy jeszcze przed kilku laty dokonanie zestawu lektury pedagogicznej nastroczało wielkie trudności, dziś w niektórych tylko zakresach występują luki bardziej rażące. Setki kursów i konferencji było i jest obsługiwanych systematycznie przez pracowników naukowych w dziedzinie pedagogiki. Zakłady kształcenia nauczycieli uzyskują — po raz pierwszy w ich historii — podręczniki dla uczniów. Liczne wydawnictwa seryjne i indywidualne znajdują się w fazie przygotowania; wśród nich tak ważna „Historia wychowania” i obszerny wybór źródeł z tego zakresu.

Jak wynika z tej charakterystyki, rozwój nauk pedagogicznych w Polsce był w latach ostatnich znacznie bardziej intensywny niż poprzednio. Badaniami objęto znacznie szerszy niż kiedykolwiek dawniej teren, osiągnięto wartościowe wyniki zarówno w zakresie teoretycznym, jak i praktycznym. Można więc powiedzieć — posługując się językiem stosowanym w naukach technicznych i w przemyśle, iż rozwój pedagogiki osiągnął dziś poziom pozwalający na podjęcie dość szerokiej i różnorodnej akcji wdrażania w praktykę wyników naukowych.

Akcja ta może i powinna obejmować różne kręgi i różne szczeble oświatowo-wychowawczej działalności. Może i powinna dotyczyć zarówno organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej szkół, jak i polityki oświatowej ustalającej treść nauczania i obowiązujące metody.

W toku tych prac wdrożeniowych pedagogika zyskiwałaby ważne i nowe źródła swego dalszego rozwoju. Zgodnie z teoretycznymi rozważaniami, które przeprowadziliśmy na wstępie pedagogika wchodzi w taką fazę badań procesów wychowawczych, która opiera się na ich stwarzaniu, kierowanym zrozumieniem teraźniejszej sytuacji społecznej i perspektyw jej rozwoju. Powtarzana często dyrektywa, iż teoria pedagogiczna powinna uogólniać doświadczenia praktyki, nie jest precyzyjna. Nie chodzi bowiem o wszelką praktykę pedagogiczną, lecz o taką tylko, która realizuje poprawnie planowaną akcję wychowawczą. Poprawność zaś takiego planowania zależy od analizy zadań i potrzeb społecznego rozwoju, od przełożenia na język właściwości ludzkich tego wszystkiego, czego społeczny rozwój wymaga i czym ludzi obdarza. Działalność wychowawcza powinna być organizowana i oceniana z punktu widzenia tych zadań. Dla takiej działalności pedagogika dawać powinna dyrektywy i taką działalność właśnie badać.

Jest oczywiście, iż badania pedagogiczne obejmować powinny całość istniejących procesów wychowawczych i powinny być prowadzone tak, aby zapewniały możliwie pełny ich obraz. Ale jest również oczywiście, iż to, co stanowi o postępie nauk pedagogicznych i o ich twórczej roli w dalszym rozwoju wychowania i oświaty, wyrasta ponad poziom opisowy i rejestracyjny, staje się prawdziwie nowoczesnym badaniem naukowym związanym z konstruowaniem rzeczywistości. Najgłębsze naukowe za-

interesowania pedagogiki nie są wyznaczane przez to, co jest, lecz przez to, co powinno i może być osiągnięte w wychowaniu odpowiednio zorganizowanym.

### Potrzeby działalności oświatowo-wychowawczej

Organizacja prac wdrażających osiągnięcia naukowe do praktyki jest — oczywiście — nie tylko centralnym problemem dalszego rozwoju nauk pedagogicznych, ale jest równocześnie zasadniczym problemem prawidłowego rozwoju praktyki w całym jej zasięgu, to znaczy od polityki oświatowej do konkretnej pracy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

Z tego punktu widzenia należy zdecydowanie odrzucić propozycje i opinie, wychodzące z dwóch przeciwstawnych stanowisk, ale zbieżne z fałszywym i szkodliwym ujmowaniem sprawy. Są ludzie, którzy sądzą, iż pedagogika nie powinna wykraczać poza krąg teoretycznych rozważań, pozostawiając praktykę — to znaczy zarówno politykę oświatową, jak konkretną działalność oświatowo-wychowawczą, swojemu losowi; i są ludzie, którzy sądzą, iż polityka oświatowa i praktyka powinny kierować się własnymi zasadami, ponieważ pedagogika nie dojrzała do udzielenia im jakichkolwiek rad. Opinia pierwszej grupy odcina pedagogikę od jednego z głównych źródeł jej dalszego rozwoju; opinia grupy drugiej odbiera działalności oświatowej naukowe podstawy, bez których nie potrafi ona dawać sobie rady z rozwiązywaniem trudnych problemów. Jest oczywiście rzeczą bardzo łatwą dyskredytowanie pedagogiki jako nauki i usprawiedliwianie w ten sposób konieczności podejmowania decyzji praktycznych, opartych na własnym rozeznaniu rzeczy i na własnych przeświadczeniach; ale jest rzeczą bardzo trudną, działając takimi metodami, zmusić rzeczywistość do tego, by była posłuszna dyrektywom, które nie mają wystarczającego uzasadnienia.

Sytuacja, która w dziedzinie oświaty i wychowania istnieje dziś w Polsce, cechuje się nie tym, iż nauki pedagogiczne nie nadążają za praktyką, ale tym, iż tzw. praktyka — to znaczy zarówno polityka oświatowa, jak i konkretna działalność dydaktyczna i wychowawcza placówek oświatowych — nie nadążają za potrzebami rozwijającego się życia społecznego. Nie tylko w sensie ilościowym nie zabezpieczamy pokrycia tego zapotrzebowania na kadry, jakie stale wzrasta, ale także i jakościowe przygotowanie ludzi do ich obowiązków zawodowych i społecznych nie jest wystarczające. Ogromny odsiew ze wszystkich szczebli szkolnej drabiny wskazuje nie tylko na niedostateczną pracę nauczycieli, ale przede wszystkim na niedostosowanie systemu szkolnego do zmieniających się potrzeb społecznych. Problem społecznych selekcji dokonywanych w tych warunkach przez szkołę wymaga wnikliwego rozważenia; zadania roz-

wijania i kształcenia szczególnych uzdolnień wymagają uzgodnienia z demokratyczną zasadą równego frontu w wychowaniu; wzajemne ustosunkowanie różnych dróg kształcenia, zwłaszcza ogólnego i zawodowego na stopniu średnim, musi być w nowy sposób ustalone, podobnie jak i wielkie zagadnienie dwóch dróg życiowych młodzieży: tej, na której kształci się uprzywilejowana młodzież niepracująca, i tej, na której może lub musi się kształcić młodzież pracująca.

#### Mobilizacja powszechna dla naprawy wychowania

W tej sytuacji konieczna jest szczególnie intensywne koordynacja wszystkich czynników, od których zależy przyspieszenie postępów w zakresie oświatowo-wychowawczej działalności. Wśród tych czynników wymienić należy zarówno te, które warunkują z zewnątrz możliwości szybszego rozwoju oświaty, jak i te, które są jej wewnętrznym motorem. Trzeba więc zmobilizować opinię publiczną, a zwłaszcza opinię Związków Zawodowych, w kierunku silniejszego zaakcentowania zadań oświaty, lepszego rozumienia jej potrzeb, bardziej intensywnego współdziałania w kształtowaniu jej planów; trzeba przewyciężyć staroświecki sposób obliczania kosztów oświaty i przejść na metody odpowiadające tym sytuacjom, w których oświata staje się bezpośrednim czynnikiem produkcyjnym; równocześnie trzeba uruchomić rezerwy inicjatywy i sił tkwiące w terenie, w instancjach lokalnych i organizacjach regionalnych, w oddolnych dążeniach wielu różnych grup zawodowych, a zwłaszcza nauczycielskich. Całość tych zabiegów powinna mieć charakter wielkiej mobilizacji narodowej w dziedzinie oświaty i wychowania. Nie należy lekceważyć skuteczności takiej mobilizacji. Jeśli udało się dokonać mobilizacji cząstkowej w postaci stworzenia społecznego funduszu na budowę szkół, nie stoi na przeszkodzie — prócz szkodliwego przekonania, iż oświata nie potrzebuje od społeczeństwa niczego więcej oprócz budynków szkolnych — rozszerzenia tej akcji. Hasło „Polska krajem uczących się” zyska wówczas konkretną treść, stanie się dyrektywą społecznego działania w różnych zakresach i różnych formach. Szczegółowe ustalenie tych form jest ważną i pilną sprawą.

Ale przyspieszenie rozwoju oświaty i wychowania zależy nie tylko od tych licznych czynników zewnętrznych. Zależy w jak największej mierze od prawidłowej polityki oświatowej i od poziomu pracy nauczycielstwa, od dobrej organizacji nauczania i wychowania, od należytego wykorzystania wszystkich sił rządzących tymi procesami.

Problem osiągania zamierzonej wydajności pracy występuje w różnych dziedzinach w różnej postaci. Na terenie oświaty i wychowania jest on szczególnie złożony, ponieważ chodzi tu o „produkcję duchową” poddającą się znacznie trudniej mierzeniu niż produkcja materialna oraz

dlatego, iż w tej dziedzinie „produkcja” związana jest znacznie ściślej z międzyludzkimi stosunkami niż w tych zakresach, w których surowcem produkcji jest materia. Na terenie wychowania wychowankowie nie są biernym „surowcem” poddawany obróbce; są aktywnym partnerem wychowawczej działalności zorganizowanej w określony sposób, mogą jej pomagać lub przeszkadzać. Wiemy dobrze, iż w zespołach wychowanków tkwią ogromne rezerwy sił, które odpowiednio uruchomione stają się potężnym sprzymierzeńcem zamierzeń wychowawców; gdy siły te są zaniedbane i nie uruchomione, wychowawcy stają wobec muru obojętności; gdy siły te rozwijają się żywiołowo i samoistnie, stawiają wychowawców wobec sytuacji konfliktowych i groźnych. Właśnie z tych względów trzeba z całym naciskiem podkreślić, iż jednym z zasadniczych warunków polepszenia wyników pracy oświatowo-wychowawczej szkół i wszelkich innych instytucji jest uruchomienie tych sił, które tkwią w samej młodzieży. Organizacja i metody pracy powinny być tak określone, aby uruchomienie tych sił było możliwe. Ostatecznie to właśnie było tajemnicą powodzenia wszystkich wielkich systemów wychowawczych.

Równie ważne jest uruchomienie sił drzemających w szerokich rzeszach nauczycielskich. Problem bodźców jest — jak wiadomo — skomplikowanym problemem. Generalna podwyżka uposażeń nauczycielskich, pozwalająca i na lepszą rekrutację do tego zawodu, i na zmniejszenie wymiaru koniecznej pracy zarobkowej dodatkowej, jest oczywistym punktem wyjścia takiej mobilizacji. Ale nie rozwiąże to całego problemu bodźców. Trudno przyjmować, by intensywność pracy nauczycielskiej miała być pobudzana wyłącznie przez indywidualne bodźce materialne. Ale w zawodzie tym bardzo duże znaczenie mają bodźce innego rodzaju, bodźce moralne. Są one związane z różnorakimi aspiracjami i ambicjami, zmierzającymi do ulepszania wychowawczej działalności. Te właśnie siły mogą być rozwijane lub tłumione. Nauczyciel, który czuje się tylko funkcjonariuszem oświatowego aparatu, nie daje tyle, ile dawać może nauczyciel, który czuje się odpowiedzialnym kierownikiem wychowania młodzieży. Właśnie dlatego problem rozbudzania i podtrzymywania inicjatywy działania szerokich rzesz nauczycielskich jest tak ważny dla podnoszenia wyników ich pracy.

Uruchomienie tych dwóch wielkich rezerwarów sił — młodzieży i nauczycielstwa — stanowi, obok szerokiego współdziałania całego społeczeństwa, główny element prawidłowej polityki oświatowej.

W tej mobilizacji sił rola szczególna przypada naukom pedagogicznym. To one mają powiedzieć, co i jak powinno być czynione w wychowaniu, by budzić i wykorzystywać zainteresowania i dążenia młodzieży, by ośmielać i rozwijać inicjatywę nauczycieli. To dzięki nim działalność wychowawcza może się stawać bardziej autentyczna i bardziej angażująca.

Właśnie z tych względów związek nauk pedagogicznych z praktyką,

będący źródłem ich dalszego rozwoju, jest równocześnie ważnym czynnikiem doskonalenia praktyki. Tej właśnie sprawie musimy teraz poświęcić nieco uwagi.

### Nauka i praktyka

Problem stosunku nauki do praktyki staje dziś we wszystkich dziedzinach w innej postaci, niż przywykło się to widzieć dawniej. Składa się na to wiele przyczyn.

Po pierwsze, nowoczesny rozwój nauki jest w coraz większym stopniu rozwojem osiąganym dzięki stwarzaniu nowych postaci rzeczywistości; nauka wyrasta z tej fazy, która cechowała się obserwacją rzeczywistości zastanej lub prostymi eksperymentami czynionymi w jej granicach; nowoczesny przewrót w nauce polega właśnie na tym, iż poznanie ludzkie stwarza nowe postacie rzeczywistości, dzięki którym wnika coraz głębiej w jej istotę. Taki jest charakter rozwoju nowoczesnej fizyki i chemii, takim staje się coraz wyraźniej rozwój biologii, technika w tych warunkach nie jest już tylko „zastosowaniem”, jak się to potocznie sądzi, lecz jest także tą „sztuczną” rzeczywistością, dzięki której stają się możliwe badania wnikaające głębiej niż dotąd w tajemnice materii, życia, wszechświata.

Po drugie, nauka wstępuje w życie i pracę ludzi w zasięgu coraz powszechniejszym i coraz bardziej zasadniczym. Wykonywanie zawodu wymaga opanowania coraz większego zasobu treści naukowych, coraz sprawniejszego posługiwania się naukową aparaturą, naukowym myśleniem. Na wynikające stąd konsekwencje wskazał Program KPZR stwierdzając, iż „nauka stanie się w pełnym stopniu bezpośrednią siłą wytwórczą” i że — w związku z tym — konieczne się stanie zasadnicze przekształcenie dzisiejszych stosunków, w których instytuty badawcze i ośrodki produkcyjne są rozdzielone, wytworzenie ścisłej więzi między pracą naukową a pracą produkcyjną, organizowanie „sieci laboratoriów i instytutów naukowych przy wielkich zakładach przemysłowych w rejonach rolniczych”.

W tych nowych warunkach naukowego i społecznego rozwoju teoria potrzebuje praktyki w tym samym stopniu, co praktyka teorii, ponieważ żaden z tych dwóch elementów nie może już dziś istnieć w izolacji i samoistnie. Nowoczesna teoria obejmuje sobą praktykę, ponieważ powstaje dzięki jej uczestnictwu i ponieważ, kształtując ją, rozszerza własne swe horyzonty, nowoczesna praktyka obejmuje teorię, ponieważ ona właśnie stanowi jej treść i źródło dynamicznego rozwoju. Przeciwwstawienie teorii i praktyki staje się w tych warunkach uleganiem konserwatywnym wyobrażeniom, zrodzonym w epokach, w których rzeczywiście teoria była spekulatywna, a praktyka tokiem „prób i błędów”. Przekonania takie hamują współczesny postęp teorii i praktyki, nie pozwalają bowiem wi-

dzieć, jaki charakter uzyskują prawdziwie nowoczesne badania teoretyczne i jaki charakter przybiera praktyka w epoce postępów nauki i techniki.

Problem takiego ujęcia wzajemnych stosunków teorii i praktyki, który by odpowiadał współczesnym tendencjom rozwojowym i przyspieszał postęp, prowadzi do konieczności nowych rozstrzygnięć w dziedzinie organizacji życia naukowego i organizacji działalności praktycznej. Sprawy te stają się coraz ważniejsze. Doniosłość ich występuje najostrzej w dziedzinie produkcji materialnej, ale zarysowuje się już dość wyraźnie i w pozostałych dziedzinach pracy.

Problem postępu technicznego w gospodarce narodowej i roli, jaką w tym zakresie mają pełnić instytuty naukowo-badawcze, staje się u nas centralnym problemem dyskusji. W dyskusji tej formułowane są postulaty wzmocnienia pozycji instytutów naukowo-badawczych w produkcji, nałożenia na nie poważnych i odpowiedzialnych obowiązków inicjowania, wdrażania i organizowania nowych form i technik pracy, kontrolowania i oceny istniejącego poziomu działalności produkcyjnej. Postulaty te formułowane są w różny sposób, w zależności i od dziedziny, i od punktu widzenia dyskutantów. Jednak charakter tych postulatów jest w zasadzie podobny: chodzi o wzmocnienie więzi teorii i praktyki przez przełamanie staroświeckich nawyków do prowadzenia praktyki w sposób rutyniarski i przez przełamanie równie konserwatywnych nawyków do uprawiania pracy teoretycznej bez widzenia jej praktycznych konsekwencji.

A oto przykład szczegółowego sformułowania tych postulatów. „Propozycje zmian w stosunku do stanu obecnego — pisze W. Barwicz, dyrektor Przemysłowego Instytutu Elektroniki — sprowadzają się do rozszerzania praw i obowiązków instytutów naukowo-badawczych oraz zasięgu ich wpływu na rozwój i poziom techniczny przemysłu i mają na celu:

- nałożenie na instytuty obowiązku koordynacji planów biur konstrukcyjnych i rozwojowych w zakładach produkcyjnych oraz zatwierdzenia tych planów,
- zagwarantowanie instytutom wpływu na powstawanie planów rozwoju przemysłu, a więc umożliwienie im zgłaszania propozycji dotyczących resortowych planów rozwoju przemysłu, planów zjednoczeń czy też zakładów,
- nałożenie na instytuty obowiązku składania ministerstwom raz w roku oceny poziomu techniki przemysłu (w zakresie specjalności instytutu),
- nałożenie na instytuty obowiązku opiniowania projektów nowych zakładów lub fragmentów tych projektów (w zakresie specjalności instytutów)<sup>1</sup>.

Ten punkt widzenia, wedle którego powinny być zwiększone zadania

<sup>1</sup> Nowe Drogi. 1963 nr 1(164) s. 142.



i odpowiedzialność instytutów naukowo-badawczych w dziedzinie organizowania produkcji, zyskał uznanie w toku obrad XI Plenum KC PZPR. Zagadnienie roli instytutów powracało wielokrotnie w toku dyskusji i znalazło swój wyraz w końcowym przemówieniu Władysława Gomułki. Po omówieniu przyczyn, dla których postęp techniczny dokonywa się w naszym przemyśle bardzo powoli, Władysław Gomułka stwierdził, że „rolę instytutów należy podnieść, należy im dać szersze uprawnienia i, rzecz jasna, większe obowiązki. Jeśli chcemy szybciej osiągnąć postęp techniczny, to instytuty i placówki naukowo-badawcze muszą mieć bezpośredni wpływ na kształtowanie planów postępu technicznego w danej branży, a także na opracowanie ogólnokrajowego planu postępu technicznego. Jeśli instytut np. opracował dobry prototyp, to powinien mieć prawo domagania się, aby zaniechać produkcji urządzeń czy wyrobów przestarzałych, nie odpowiadających potrzebom gospodarki narodowej, i wprowadzić na to miejsce te nowo opracowane przezeń urządzenia czy nowy wyrób”<sup>1</sup>.

Zacytowaliśmy nieco obszerniej fragmenty dyskusji dotyczącej roli technicznych instytutów naukowo-badawczych w organizacji produkcji przemysłowej, ponieważ zupełnie analogicznie — naszym zdaniem — ukształtowane powinny być stosunki między ośrodkami badań społecznych i organizacją społecznego działania. Nauki społeczne nie osiągnęły wprawdzie takiego stopnia rozwoju, jaki osiągnęły nauki przyrodnicze, ale dysponują one dziś wiedzą dostatecznie bogatą i pewną, aby móc na niej opierać planowe działanie w wielu zakresach, w których jest ono prowadzone. Istnieją oczywiście zakresy społecznego działania, w których rola nauk społecznych jest ograniczona; wielkie rozstrzygnięcia polityczne rodzą się z dynamiki społecznego rozwoju, odsłanianej wprawdzie w pewnej mierze przez naukę, ale oddziaływającej także i bezpośrednio na decyzje polityków i przywódców społecznych; wiele spraw w zakresie stosunków międzyjednostkowych w rodzinie, instytutach i zakładach pracy rozstrzyga się bez naukowej interwencji, chociaż rola naukowego poznania wzrasta i w tej dziedzinie. Obok tych dziedzin, dość jeszcze opornych w stosunku do idei naukowego kierownictwa, istnieją ogromne tereny społecznej działalności, na których rola nauki szybko i bezapelacyjnie wzrasta. Nowoczesne zagadnienia organizacji pracy, planowania gospodarczego i polityka ekonomiczna, instytucje społeczne różnego rodzaju i ich efektywność — wszystko to wymaga zwiększonego udziału nauki. Gdy udział ten nie wzrasta, rośnie znaczenie czynników irracjonalnych, nawyków i rutyny, niekompetencji i dowolności. Jeśli w organizowaniu społecznej działalności mamy uniknąć tych dwóch niebezpieczeństw, które przywykło się określać mianem „fatalizmu” i „wolularyzmu”, to osiągnąć możemy to jedynie dzięki pomocy nauki.

<sup>1</sup> l.c. s. 29.

Uwagi powyższe stosują się w całej pełni do tej postaci społecznej działalności ludzi, jaką jest ich działalność oświatowo-wychowawcza. I ona właśnie, bardziej niż kiedykolwiek dawniej, powinna być kierowana przez naukę w sposób przed chwilą opisany. Znaczy to, iż rola pracowników naukowych nie powinna być określana w kategoriach obserwacji i analizy, lecz przede wszystkim w kategoriach współdziałania w tworzeniu rzeczywistości wychowawczej, stającej się przedmiotem badań.

Ten nowy charakter stosunku nauki do praktyki, nie dostrzegany jeszcze u nas niemal zupełnie, realizowany jest w ZSRR z pełną świadomością tych różnic, które go dzielą od powierzonych i deklaracyjnych ujęć dawniejszych. „Cechą charakterystyczną organizacji pracy badawczej w dziedzinie nauk pedagogicznych w ZSRR — pisze I. Kairow — jest wciągnięcie do badań wielkiej liczby przodujących nauczycieli, twórczo analizujących doświadczenia swej pracy. Do przeszłości należy praktyka, kiedy właściwe badania naukowe były prowadzone tylko przez naukowców-specjalistów, a nauczyciele spełniali rolę swoistych dostawców faktów i materiałów pedagogicznych, które wykorzystywali naukowcy do swoich uogólnień. Tendencja pozornego łączenia teorii z praktyką, która w przeszłości doprowadzała do faktycznego jej zerwania, obecnie zastąpiona jest przez system współpracy i wzajemnego związku między naukowcami, uczestniczącymi w życiu praktycznym szkoły, a nauczycielami budującymi swą pracę w oparciu o osiągnięcia nauki pedagogicznej”<sup>1</sup>.

Aby tego rodzaju współdziałanie było jednak możliwe, niezbędne są liczne i zasadnicze zmiany zarówno w zakresie obowiązków pracowników naukowych, jak i obowiązków nauczycieli. I. Kairow w cytowanym artykule słusznie zwraca uwagę na organizacyjne konsekwencje, jakie wynikają z tej nowej koncepcji współdziałania teorii i praktyki. Podkreśla on również związane z tym nowe zadania administracji oświatowej, wynikające nie tylko z faktu, iż powinna się ona w coraz większym stopniu opierać na badaniach naukowych, ale i z faktu, iż powinna współdziałać w ich organizowaniu w skali coraz większej w nauczycielskim środowisku. Postulat wyrażony tak jasno w programie KPZR, iż nauka powinna się stawać bezpośrednią siłą wytwórczą, że badania naukowe powinny w coraz większej mierze koncentrować się w zakładach przemysłowej i rolnej wytwórczości, oznacza w zakresie oświaty i wychowania, iż nauka pedagogiczna powinna być wytwarzana nie tylko w instytutach i laboratoriach, ale i w warsztatach „produkcyjnych” tej dziedziny życia społecznego, to znaczy w instytucjach szkolnych i wychowawczych.

Jest oczywiste, iż administrowanie szkolnictwem musi się stawać w tych warunkach zupełnie inne, niż bywało zazwyczaj dotychczas, w warunkach ostrego przeciwstawiania teorii i praktyki.

<sup>1</sup> I. Kairow: Współczesne problemy nauk pedagogicznych i rola badań naukowych *Ruch Pedagogiczny* 1962 nr 6 s. 38.

## Problemy organizacji i administracji

Złożona problematyka wdrażania wyników nauk pedagogicznych do praktyki wiąże się z nie mniej dziś złożoną i trudną sprawą administrowania szkolnictwem i instytucjami oświatowo-wychowawczymi. Sprawa ta jednak powinna być ujmowana na szerszym tle. Tak jak problematyka wdrażania wyników badań naukowych na terenie wychowania nie jest swoistą problematyką tej dziedziny, lecz stanowi jedną z form ogólnego procesu wdrażania nauki w życie, podobnie rzecz się ma i ze sprawą administracji. Jest ona jednym z zasadniczych problemów społecznych w epoce demokratyzacji i planowania.

Są — jak wiadomo — ludzie, którzy sądzą, iż te dwa pojęcia wykluczają się i że rosnące w naszej epoce konieczności planowania prowadzić będą do coraz większej centralizacji władzy i do coraz bardziej autorytatywnych rządów wąskiej elity politycznej lub specjalistycznej. Są jednak inni, którzy uzasadniają nadzieję, iż będzie można zbudować rzeczywistą demokrację, w której współdziałanie ludzi stworzy możliwość planowania i realizowania planów a równocześnie zabezpieczy od wszelkich niebezpieczeństw centralizacji i autokracji. Nie trzeba dodawać, iż z tymi nadziejami wiąże się przyszłość demokracji socjalistycznej.

Działając zaś w tym kierunku stajemy już dziś przed odpowiedzialnymi zadaniami takiego organizowania współczesnego życia społecznego, aby przygotowywało ono ludzi i instytucje do tej przyszłości, aby stosunki ludzkie i rzeczowe stały się czynnikami postępu na drodze wiodącej ku socjalistycznej demokracji. Zadania te występują w wielu różnych zakresach życia społecznego. Można wskazać zarówno na organizacyjno-wychowawczą akcję związków zawodowych, jak i na poszukiwania najlepszych rozwiązań w dziedzinie administracji gospodarczej. Można wskazać na próby i doświadczenia samorządu robotniczego, który ma się stawać demokratycznym gospodarzem zakładów pracy, jak i na liczne tzw. eksperymenty gospodarcze, podejmowane regionalnie i mające mobilizować szersze kręgi ludzi do planowej i zespołowej akcji.

Ostatnio coraz większy zasięg zyskują sobie w tym zakresie dyskusje ekonomistów. Zacytujemy głośny artykuł Wł. Brusa pt. „O pewnych warunkach postępu gospodarczego”<sup>1</sup>. Punktem wyjścia rozważań autora jest stwierdzenie, iż postęp gospodarczy winien być osiągniany przede wszystkim przez wzrost wydajności pracy. Dwudziestoletni plan perspektywiczny zakłada, iż 90% przyrostu dochodu narodowego pochodzić będzie właśnie z tego źródła. Ale wzrost wydajności pracy wymaga stworzenia zespołu warunków sprzyjających. Analizując te postulaty autor wskazuje, iż sprowadzają się one do „głębokich zmian w formach i metodach kierowania gospodarką”, zmian, które by obejmowały zarówno sprawę materialnych i moralnych bodźców, jak i sprawę decentralizacji planowania i odpowiedzialności. Im

<sup>1</sup> Życie Gospodarcze 11, XI, 1962.

bardziej życie gospodarcze będzie centralistycznie administrowane, tym mniejsza będzie wydajność pracy; będzie ona rosła w miarę tego, jak stwarzana będzie atmosfera, która „sprzyjałaby wzrostowi poczucia realnego współuczestnictwa w kształtowaniu dróg i kierunków socjalistycznego rozwoju Polski”.

Rozważania podobne można podjąć w zakresie administracji oświatowej. Parafrazując tytuł artykułu Wł. Brusa można zapytać o warunki postępu oświatowo-wychowawczego i odpowiedzieć, iż jednym z tych warunków jest stworzenie wśród ogółu pracowników oświatowych „poczucia realnego współuczestnictwa w kształtowaniu dróg i kierunków” socjalistycznego rozwoju oświaty i wychowania w Polsce. Jeśli poczucie takie ma mieć poważne znaczenie w dziedzinie gospodarczej działalności ludzi, to tym większe znaczenie musi ono mieć w dziedzinie działalności oświatowo-wychowawczej, ponieważ angażuje ona człowieka znacznie głębiej.

Tymczasem nasza administracja oświatowa jest zbyt scentralizowana. W argumentacji, za pomocą której broni się tego stylu zarządzania, wskazuje się najczęściej na konieczność troski o dobro dzieci oraz na konieczność ujednoczenia norm wymagań w zakresie wykształcenia. Zaden z tych argumentów nie jest przekonujący. Nie ma powodu, aby sądzić, iż dobro dziecka może być chronione jedynie na szczeblu centralnym; nie ma powodu odnosić się tak nieufnie do wszystkich innych szczebli drabiny administracyjnej, a zwłaszcza do samych pracowników oświatowych, w których rękach znajduje się los dzieci i młodzieży. Jest bardzo wątpliwe by, zwiększenie marginesu swobody i inicjatywy władz terenowych, związkowych, zespołów nauczycielskich miało prowadzić do jakichkolwiek szkód wychowawczych. Natomiast szkody takie powstają, gdy nauczyciele i pracownicy oświatowi stają się w coraz większej mierze tylko funkcjonariuszami oświatowej administracji, wykonującymi zalecenia. Jest rzeczą bardzo niepokojącą, że — zwłaszcza w ostatnich czasach — osłabła intensywność inicjatywy nauczycielskiej, zarówno indywidualnej, jak i związkowej. I gdy przywiązujemy taką wagę do rozwijania samorządu robotniczego, nie widać słusnych powodów, dla których nie podejmujemy akcji zmierzającej do stworzenia analogicznych form samorządu nauczycielskiego; musiałyby one — oczywiście — uwzględniać swoiste wymagania i potrzeby tej dziedziny życia społecznego, ale miałyby poważne zadania do spełnienia. Szkoła bowiem w stopniu jeszcze większym niż fabryka jest placówką działalności żywych ludzi, a nie tylko przedmiotem administrowania.

Argument drugi wskazujący na konieczność ujednoczania wykształcenia jest argumentem tylko pozornie słusznym. Po pierwsze, pewien stopień jednolitości wykształcenia urzeczywistniony jest bez żadnych szczególnych wysiłków administracji oświatowej jako następstwo określonego stanu wiedzy i określonych wymagań zawodowych. Szkolnictwo angielskie, jak wiadomo, nie posiada programów nauczania, a mimo to treść i zakres tego, czego się uczy w różnych szkołach angielskich, jest dość podobne. Szczególna zaś

troskliwość administracji oświatowej o jednolitość wymagań programowych i dydaktycznych przynosi więcej strat niż korzyści. Nie wydaje się nam dziś ideałem taka organizacja, dzięki której austriacki minister oświaty mógł — patrząc na kalendarz i zegarek — stwierdzić, iż właśnie teraz, o tej godzinie, we wszystkich gimnazjach cesarstwa przerabiany jest oznaczony tekst Cezara.

Po wtóre, ujednoczenie wykształcenia ma sens tylko w pewnej mierze. Można wątpić, czy rzeczywiście programy nauczania w szkole ogólnokształcącej muszą być jednakowe dla całej młodzieży uczęszczającej do tej szkoły; można wątpić, czy konieczny jest jeden i ten sam podręcznik dla wszystkich. W obu tych zakresach nawet dość znaczne zróżnicowanie jest pożyteczne; zazwyczaj pozwala ono na lepsze dostosowanie nauczania do konkretnych warunków, na zwiększenie dydaktycznej inicjatywy, zarówno nauczycieli, jak i autorów podręczników.

Problem różnicowania pracy szkół jest, oczywiście, bardzo złożonym problemem. Jest jasne, iż jego rozwiązanie nie może naruszać podstawowej zasady demokratycznej jednolitości szkolnictwa, nie może prowadzić do stabilizowania jakościowych różnic między szkołami tego samego stopnia i typu. Jest jednak również rzeczą zupełnie jasną, iż w warunkach pracy różnych szkół istnieją i będą istnieć różnice, które bywają niekiedy bardzo poważne. Nie ma powodu, aby w takich sytuacjach nie różnicować w określony sposób zadań i obowiązków.

#### O tzw. szkołach eksperymentalnych

W tym kontekście powinna być ujmowana problematyka tzw. szkół eksperymentalnych. Szkoły eksperymentalne powstawały w różnych krajach, zwłaszcza w okresie międzywojennym. Miały one bardzo różny charakter. Powstawały one niekiedy z teoretycznych zainteresowań pedagogicznych jako szkoły laboratoryjne, niekiedy były wyrazem dążeń praktyków do lepszego nauczania i wychowania, do pokonywania licznych trudności pedagogicznych, czasami szkoły takie były tworzone przez gminy religijne lub przez grupy polityczne. Ujmując rzecz ogólnie, trzeba stwierdzić, iż w szkołach eksperymentalnych współdziałały — w różnych proporcjach — motywy pedagogiczne z motywami społecznej krytyki panującego porządku i nadziejami na jego zmianę. Właśnie z tej racji szkoły eksperymentalne miały najczęściej charakter „wyspowy”; na tle panujących stosunków społecznych i oświatowych stanowiły one odrębne królestwo, niekiedy izolowane świadomie i celowo od otaczającej rzeczywistości, niekiedy przeciwstawiające się jej utopijnymi nadziejami.

W społeczeństwach socjalistycznych zmieniają się zasadniczo podstawy i zadania polityki oświatowej, zmieniają się również stosunki między ludzimi nadziejami i marzeniami społecznymi a społeczną rzeczywistością. Marzenia te przestają być protestem lub utopią, stają się dyrektywą działania,

skoro działanie ludzi przekształca ich przyrodnicze i społeczne warunki życia. Szkoły eksperymentalne tego typu, jak te, które powstawały w społeczeństwach kapitalistycznych okresu międzywojennego, nie są już potrzebne. Ale nie znaczy to wcale, iż nie są potrzebne inne typy pedagogicznego nowatorstwa, dostosowane do naszych warunków i zadań.

W problematyce szkół eksperymentalnych wysuwa się na czoło sprawdzanie i rozwijanie hipotez naukowych. Jest oczywiste, iż granicami podejmowanego eksperymentu jest tzw. dobro młodzieży i że żadna ze szkół eksperymentalnych nie może podejmować prób, o których można by sądzić, iż przyniosą szkody wychowawcze. Ale w granicach tak oznaczonych zawiera się wiele możliwości. Badania naukowe odwołują się słusznie do eksperymentalnej próby, odpowiednio zorganizowanej i kontrolowanej.

Jest jednak rzeczą bardzo ważną, aby tak rozumianej nazwy „szkoły eksperymentalnej” nie stosować zbyt powszechnie. Były u nas tendencje nazywania wszystkich szkół szkołami eksperymentalnymi, ponieważ — rzekomo — wszyscy nauczyciele są pracownikami twórczymi, realizującymi wielką próbę wychowania nowego człowieka. Na podstawie takich założeń odmawiano prawdziwemu szkolnictwu eksperymentalnemu praw szczególnego istnienia. Ostatnio ustala się niebezpieczeństwo innego rodzaju. Wydziela się chętnie poza nawias „normalnego” szkolnictwa wszystkie szkoły próbujące iść własną nowatorską drogą.

Jednak traktowanie wszystkich szkół odchylających się od powszechnie zalecanych i realizowanych norm postępowania jako szkół eksperymentalnych jest nie tylko niewłaściwe, ale wręcz niebezpieczne i szkodliwe. Tak pojmowane szkoły eksperymentalne staną się łatwo swoistą legitymacją usprawiedliwiającą konserwatyzm i marazm całego szkolnictwa. Pojęcie eksperymentu zakłada przecież określoną wątpliwość, która ma być sprawdzona i ewentualnie usunięta; podjęcie eksperymentu oznacza, iż nie mamy jeszcze gotowej i pewnej wiedzy w danym zakresie. W tych warunkach zaczyna uchodzić za rzecz rozsądną oczekiwanie na wynik eksperymentu. A ponieważ eksperymenty pedagogiczne nieprędko dają jednoznaczne wyniki, oczekiwanie musi być długie. I administracja szkolna różnych krajów z „czystym” sumieniem zachowuje konserwatywny kształt oficjalnego szkolnictwa, ponieważ eksperymenty jeszcze „nie zdały egzaminu”.

W tym wygodnym rozumowaniu nie bierze się jednak pod uwagę, iż obowiązujący system szkolny w Europie utrzymuje się wcale nie dlatego, iż dobrze „zdaje egzamin” przed społeczeństwem, ale utrzymuje się siłą tradycji i nawyków. Większość ludzi podziela słynną zasadę konserwatystów, którzy zwalczali kiedyś rewolucję francuską, głosząc, iż w życiu społecznym lepiej jest robić rzecz głupią, która była robiona od wieków, niż rzecz mądrą, której nikt jeszcze nie próbował. Można jednak wątpić, czy ta zasada jest szczególnie wartościowa jako dyrektywa postępowania w naszych czasach, w naszym kraju, chociaż nie brakuje i u nas jej wyznawców. Z tego punktu widzenia „wypробowany” system szkolny wydaje się doskonały, a wszelkie

nowatorstwo musi się dopiero wylegitymować w przyszłości wynikami „eksperymentu”. W rzeczywistości należałoby postawić sprawę właśnie odwrotnie: w epoce nowej, w epoce socjalistycznego budownictwa, powinny „usprawiedliwiać” swe istnienie te szkoły, które kontynuują tradycje minionych epok i minionego ustroju.

#### Szkoły wiodące

Powinniśmy więc usunąć podstawowe nieporozumienia co do charakteru tzw. szkół eksperymentalnych, pozwalające wykorzystywać zęcnie ich istnienie jako usprawiedliwienie konserwatyzmu, aprobowanego przez administrację szkolną. Podstawowe nieporozumienie polega na tym, iż wcale nie wszystko, co odbiega od norm powszechnie obowiązujących, jest niepewne i wymaga dopiero eksperymentalnego stwierdzenia. Pedagogika współczesna potrafi sformułować i uzasadnić wiele ważnych dyrektyw postępowania dydaktycznego i wychowawczego z całą pewnością. Te dyrektywy nie muszą być „sprawdzane”, powinny być realizowane. Sprawa nie układa się tak szczęśliwie, jak to sobie wyobrażają liczni konserwatyści, iż należy czekać na wynik „eksperymentów”. Niestety — a w istocie rzeczy: na szczęście — nie musimy czekać. Wręcz przeciwnie: powinniśmy się zająć co rychlej tzw. wdrażaniem osiągnięć pedagogicznych.

Stwierdzając ten stan rzeczy nie odrzucamy, oczywiście, pojęcia szkół eksperymentalnych czy też eksperymentów pedagogicznych. Jest bardzo wiele problemów, których pedagogika nie umie jeszcze rozwiązać i których rozwiązania poszukuje. Eksperymenty są w tym zakresie ważne i cenne. Ale nie należy nazywać szkołami eksperymentalnymi szkół, które postawiły sobie jako zadanie po prostu stosować i rozwijać te zasady, które w pedagogice współczesnej są niewątpliwie pewne, chociaż nie są wcale powszechnie stosowane.

Jest rzeczą charakterystyczną, iż takie rozróżnienie szkół, które nazywano dotychczas szkołami eksperymentalnymi, zarysowuje się w różnych krajach. We Francji mówi się o szkołach pilotujących. W Niemieckiej Republice Federalnej o szkołach modelowych. Obie te nazwy wskazują na podobną treść: chodzi o prowadzenie, o nadawanie kierunku, o pokazywanie wzoru. Pilotem jest ten, który zna lepiej drogę; pilot nie jest tym, który eksperymentuje. I modelem nazywamy to, co powinno być naśladowane; nie to, co się wypróbowuje. Wprowadzenie tych nowych akcentów pewności i ukierunkowania wiąże się z postępami wiedzy pedagogicznej; jest ona na tyle bogata, iż może już wskazywać drogi postępowania. Podobne tendencje zwyciężają w ZSRR. Chociaż zachowuje się tam nazwę szkoły „eksperymentalne”, to jednak fakt, iż różne „eksperymenty” organizowane są w skali bardzo szerokiej, wskazuje, iż nie chodzi już wcale o „eksperymenty” laboratoryjnego typu, lecz o tworzenie nowej rzeczywistości wychowawczej szerokim frontem nowatorstwa, mobilizowania ogółu do współudziału.

Rozróżnienie szkół eksperymentalnych i szkół prowadzących staje się ważnym czynnikiem ukształtowania poprawnej polityki oświatowej, wytrąca bowiem oręż z ręki konserwatystów. Polityka oświatowa w epoce socjalistycznego budownictwa powinna czynić wszystko, co możliwe, aby przyspieszyć proces rozwoju oświaty i wychowania, dorównywać kroku szybkim i ważnym przemianom społecznym. Jest oczywiste, iż nie może to być dokonywane równym frontem. Ale jest również oczywiste, iż ten marsz oświatowy nie może być dostosowywany ani do maruderów, ani do tych, którym różnorakie okoliczności nie pozwalają na przyspieszenie kroku. Jak cały postęp dziejący się w Polsce we wszystkich dziedzinach, podobnie i postęp oświatowy musi mieć charakter „klinowy”. Szkoły prowadzące mogą i powinny być wykorzystywane przez administrację oświatową jako straż przednią, torującą drogi postępu, pociągającą za sobą wiele innych szkół. Szkoły te nie miałyby charakteru szkół eksperymentalnych, w których byłyby rozstrzygane jeszcze niepewne naukowe hipotezy; treść ich pracy i ich organizacja byłyby ustalane na tych samych zasadach, na jakich ustala się normalnie dyrektywy dotyczące szkolnictwa. Różnica nie dotyczyłaby podstaw, lecz tylko śmiałości wyciągania wniosków z istniejącej sytuacji społecznej i perspektyw jej rozwoju; śmiałość ta byłaby zaś możliwa dlatego, iż byłibyśmy wolni od tych wszystkich zahamowań, które powstają, gdy się zastanawiamy, czy proponowane dyrektywy mogą być realizowane równym frontem i od razu we wszystkich szkołach. Stworzenie takiej straży przedniej byłoby otwarciem wielkich możliwości przed nauczycielstwem; stawaloby się zachętą do wysiłku i odpowiedzialności, motywem twórczego współzawodnictwa. Stwarzałoby równocześnie pełną możliwość wspólnego języka między pracownikami oświatowymi a pracownikami nauki. We wspólnym działaniu zmieniałyby się i nauka, i praktyka, kształtowałyby się nowoczesny i socjalistyczny model szkoły, nowoczesny i socjalistyczny kształt wszystkich innych instytucji kulturalnych.

#### Zakończenie

Zamykamy nasze rozważania. Postęp nauk pedagogicznych jest w naszych czasach związany szczególnie silnie z ich udziałem w stwarzaniu rzeczywistości wychowawczej na miarę rosnących potrzeb socjalistycznego społeczeństwa. Stwarzanie takiej rzeczywistości jest głównym zadaniem polityki oświatowej w epoce, w której wymagania pod adresem ludzi rosną prędzej niż określone tradycyjnie możliwości szkół i niż wyniki ich pracy. Zadanie to może być pomyślnie realizowane tylko dzięki uruchomieniu szerokiego frontu nowatorskiego działania nauczycieli i oświatowców. Właśnie dlatego śmiała i wychodząca naprzeciw przyszłości koncepcja szkoły, inicjatywa nauczycielskiego aktywu, podejmującego jej realizację, badania pedagogiczne związane z tworzeniem i realizowaniem tej koncepcji — oto są trzy elementy zasadnicze postępu oświaty i wychowania, postępu pedagogiki w naszym kraju.



## JAKA PEDAGOGIKA JEST NAM POTRZEBNA?

### 1. Dlaczego pedagogika jest krytykowana?

#### a) Zarzuty praktyków i zarzuty teoretyków

Pedagogika jest tą nauką praktyczną, od której dużo się oczekuje, a którą mało jeszcze — jak dotychczas — się ceni. Nie cenią jej zbyt wysoko ani nauczyciele i wychowawcy praktycy, ani teoretycy.

Nauczyciele zarzucają pedagogice dość powszechnie, że:

a) nie nadąża ona za potrzebami rozwijającego się życia, oraz

b) nie pomaga dostatecznie praktyce dydaktyczno-wychowawczej, nie wyprzedza tej praktyki w swych pomysłach i rozwiązaniach, nie ukierunkowuje jej, nie ułatwia, nie ulepsza.

Pracownicy naukowcy krytykują teoretyczny poziom pedagogiki zarzucając jej, że:

a) nie bierze na swój warsztat i nie rozwiązuje wielu istotnych zagadnień ze swego zakresu;

b) często zajmuje się zagadnieniami o małej użyteczności praktycznej; oraz

c) w większości wypadków nie stawia i nie rozwiązuje zagadnień, nawet istotnych, w sposób odpowiadający normalnym wymaganiom nauki.

Takie są, przedstawione w największym skrócie, zarzuty przeciw pedagogice, wytaczane ze strony praktyków i ze strony teoretyków.

Czy są one słuszne?

Istotę każdej nauki, zarówno teoretycznej, jak praktycznej, stanowi jej treść poznawcza. Jeśli chodzi o nauki teoretyczne, to treść ta zawarta jest bezpośrednio w określonych twierdzeniach opisujących i wyjaśniających rzeczywistość, odzwierciedlających jej poszczególne strony oraz rządzące nią prawidłowości. Jeśli chodzi zaś o nauki praktyczne, to wyrażona jest ona pośrednio w różnego rodzaju zasadach, normach i wytycznych działaniach, opartych na odpowiednich twierdzeniach o rzeczywistości i znajdujących w nich swoje teoretyczne uzasadnienie.

Ponieważ jakość wiedzy (empirycznej lub teoretycznej) o rzeczywistości decyduje o jakości zasad, norm i wytycznych działania, mającego na celu zmienianie i przekształcanie rzeczywistości, jasne jest, że spośród zarzutów wysuwanych najczęściej przeciw pedagogice, jako nauce praktycznej, za najbardziej zasadnicze należy uznać te, które formułują teoretycy.

Zarzuty te, jak widzieliśmy, są trojakiego rodzaju. Jedne dotyczą zakresu problematyki, jaką zajmuje się pedagogika. Drugie — jakości rozpatrywanych przez nią zagadnień. Trzecie — sposobu rozwiązywania przez nią tych zagadnień.

b) Pomijanie ważnej problematyki pedagogicznej

Jeżeli chodzi o pierwszy rodzaj uchybień, słusznie zarzuca się pedagogice, że pewne zagadnienia, na których naukowym naświetleniu musi zależeć pracownikom oświatowym określonych kategorii, nie stały się dotychczas przedmiotem jej systematycznych rozważań<sup>1</sup>, że pewnym zagadnieniom nie poświęca ona dostatecznej uwagi, że niektóre z nich rozpatruje tylko przygodnie, na marginesie, bez potrzebnego pogłębienia.

Tak na przykład: nie dopracowała się dotychczas pedagogika ani zadowalającej teorii podręcznika, ani zadowalającej teorii programów nauczania. Nie poznanie społeczne bowiem, lecz indywidualne doświadczenie oraz intuicja decydują o tym, jakie przygotowuje się dziś dla młodzieży podręczniki i jakie uchwała przez głosowanie na komisjach programy<sup>2</sup>.

Wiadomo też, że wiele istotnych zagadnień, jak, na przykład, zagadnienia ustroju szkolnego czy zagadnienia pracy nadzoru pedagogicznego i in., pozostawia pedagogika do rozstrzygnięcia politykom, rezygnując z teoretycznego opracowania naukowych wyciecznych, w ramach których poszczególne problemy powinny być rozwiązywane<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> „Są całe dyscypliny — stwierdza Stefan Żółkiewski — właściwie rozwijane tylko w znikomej proporcji do potrzeb społecznych i całości kształtu ich właściwej problematyki [...] Tak jest jeszcze z pedagogiką i psychologią, mimo wyraźnego postępu w ciągu ostatnich paru lat” (Por.: XI Plenum KC PZPR. Węzłowe zadania w dziedzinie szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Warszawa 1962 Książka i Wiedza s. 140. Podkr. moje F. K.).

<sup>2</sup> W tej sytuacji należy z zadowoleniem powitać ukazanie się u nas ostatnio rozprawy Kazimierza Sośnickiego: *Ogólne założenia podręczników szkolnych* (Warszawa 1962 PZWS ss. 91, 1 nlb.), jak również na terenie międzynarodowym publikacji UNESCO na temat „psychologicznych podstaw programów szkolnych” (Zob.: Willard C. Olson: *Les fondements psychologiques des programmes scolaires*. Paris, UNESCO. Etudes et documents d'éducation, No. 26).

<sup>3</sup> Jeśli chodzi o sprawę wprowadzania w życie określonego ustroju szkolnego, to w tej dziedzinie przeprowadza się z konieczności określone badania, stanowiące podstawę decyzji organizacyjnych. Przykładem takich prac mogą być studia statystyczne Mariana Falskiego, prowadzone przed wojną w Referacie Statystycznym Ministerstwa WROIP, jak: *Materiały do projektu realizacji powszechnego nauczania z 1921 roku*, *Materiały do projektu sieci szkół powszechnych na obszarze poszczególnych województw z 1925 roku*, lub *Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmoczonego przyrostu dzieci z 1919 roku*, lub *wzrście Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie z 1937 roku*, względnie studium powojenne, zrealizowane w Polskiej Akademii Nauk, przez tego samego autora, pt.: *Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego* (Wrocław 1957 Zakład im. Ossolińskich).

Nie może się też poszczycić pedagogika dotychczas posiadaniem jako tako dojrzałej teorii kształcenia dorosłych, pomimo że w tej dziedzinie rozwija się przecież na coraz szerszą skalę ożywioną działalność praktyczną.

Podobnych przykładów można by przytoczyć bardzo dużo<sup>1</sup>.

e) Nadmierna spekulatywność oraz ciasny praktycyzm

Jeśli chodzi o drugi rodzaj uchybień teoretycznych pedagogiki, dotyczący jakości rozpatrywanych przez nią zagadnień, nie bez racji krytykuje się niektóre prace pedagogiczne zajmujące się zagadnieniami mało istotnymi i o małej przydatności praktycznej. Ma to miejsce zarówno u autorów podejmujących problemy zbyt ogólne, jak i u autorów rozpatrujących zagadnienia zbyt szczegółowe.

Autorom zajmującym się w swych pracach zagadnieniami zbyt ogólnymi, mało związanymi z życiem, abstrakcyjnymi zarzuca się, że uprawiają bezużyteczną spekulację<sup>2</sup>.

Autorów piszących w sposób filozoficzno-spekulatywny spotyka się na terenie pedagogiki oraz — jak zauważa Stanisław Ossowski w swym interesującym studium metodologicznym<sup>3</sup> — na terenie wielu nauk społecznych. Prace ich są na ogół mało zrozumiałe. Operują oni bowiem w swoich rozważaniach nie tyle językiem nauki, ile raczej językiem mistyki<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Długi rejestr problemów, które należą do pedagogiki, a którymi ta nauka dotychczas nie zajmowała się wcale lub zajmowała się, ale w sposób niedostateczny, przytacza Bogdan Suchodolski w artykule, pt.: *Perspektywy pedagogiki. Myśl Filozoficzna* 1955 nr 5/6 s. 3—31. Przedruk tego artykułu ukazał się w książce wymienionego autora, zatytułowanej: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa 1958 s. 515—549.

<sup>2</sup> Zarzut ten przeciw pedagogice — przy specyficznym pojmowaniu filozofii, jako dyscypliny nie spełniającej wymagań naukowości — wysuwa w sposób stanowczy, choć nadmiernie generalizujący, Antoni Bolesław Dobrowolski pisząc, co następuje: „Im niższy jest stopień rozwoju danej sfery badania, im bardziej jest ona skazana na traktowanie przednaukowe, tym więcej tkwi w powijakach, początkowo przesądów magiczno-mistycznych, później zaś pajęczyn filozoficznych. Od magiomistyki uwalnia się ona względnie wcześniej, nie tak prędko od filozofii [...]. W naukach pedagogicznych, tak mało jeszcze naukowych, tak jeszcze młodych, filozofia czuje się oczywiście jak u siebie w domu; filozoficzne podejście do rzeczy, filozoficzne myślenie grasuje tu powszechnie, spotyka się na każdym kroku, tworząc poważną przeszkodę w badaniach, utrudniając wydzignięcie tej przednauki na stopień naukowy” (Antoni Bolesław Dobrowolski: *Ogólna charakterystyka nauk pedagogicznych i płynące stą konsekwencje i wskazania*. *Nowa Szkoła* 1946 nr 1/2 s. 18. Podkr. moje F.K.).

<sup>3</sup> Stanisław Ossowski: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa 1962 PWN ss. 327.

<sup>4</sup> „Nieprzekładalność na język pojęć skonwencjonalizowanych — pisze S. Ossowski — jest założeniem języka mistyki. Kto posługuje się językiem mistyki, zakłada, że treści, które chcemy przekazać, nie dają się wyrazić za pomocą aparatury konwencjonalnej [...] Apeluje się wtedy do intuicji słuchacza, która ma uchwycić treść wypowiedzianych słów, głębszą niż ich sens pojęciowy [...] Z językiem mistyki, z komunikowaniem treści, które wedle założenia nie



Istnieją prace pedagogiczne, których autorom nie można by wprowadzić zarzucić ani nieistotności, ani małej przydatności życiowej poruszanej problematyki, można natomiast wytknąć: powierzchowność podejścia do zagadnień, brak należytej wnikliwości przy dokonywaniu obserwacji pedagogicznych w szkołach i innych placówkach oświatowych, niedostateczne pogłębienie przeprowadzanych badań, opisywanie procesów pedagogicznych od strony nauczyciela, a zaniechywanie ich analizowania i wyjaśniania od strony ucznia, operowanie w rozważaniach pedagogicznych mętnymi pojęciami, niedokładne wypowiadanie swych myśli, niedoceniając terminologii pedagogicznej, bagatelizowanie definicji, itd., itp.

Przytoczone wyżej trojakiemu rodzajowi zarzuty przeciw pedagogice znajdują swoje potwierdzenie w faktach. Łatwo jest bowiem wskazać prace pedagogiczne, w których znaleźć można potwierdzające przykłady uchybień naukowych, o jakich była wyżej mowa. Prace takie spotyka się wśród dzieł pedagogicznych wydanych dawniej i wśród publikacji ukazujących się współcześnie.

Na ukazywanie się u nas takich prac wskazuje wyraźnie Bogusław Pepel, gdy pisze, co następuje: „Niepokojąca jest przesadna tendencja do rozważań naukowych oderwanych od pilnej problematyki dydaktycznej i wychowawczej, a zwłaszcza propagandystyczna pozycja, z której rozpatruje się zagadnienia systemu szkolnictwa i pedagogiki oraz owa fala badań z amatorstwa — niekompetentnych, pseudosocjologicznych, będących wyrazem mody, często tylko osobistych deklaracji politycznych i światopoglądowych, będących niekontrolowanym żywiołem poza jakąś sensownie pomyślaną hierarchią rzeczywistych potrzeb społecznych”<sup>1</sup>.

„Chyba najwyższy czas — pisze Marian Pyrz — aby naszą pedagogikę — tak od strony praktyki, jak i teorii — mocno przewietrzyć”.

„Pedagogika i praktyka wychowawcza wyraźnie nie nadążają za potrzebami życia współczesnego [...] Sytuację pogarsza fakt, że dość często pod pozorem pedagogiki „na miarę potrzeb” uprawia się pedagogikę na miarę fantazji. Jest ona prawdopodobnie najbardziej zacofaną nauką ze wszystkich nauk społecznych”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Bogusław Pepel: *Wyobrażenia i praktyka. Argumenty* 1963 nr 13 s. 10. Podkr. moje F. K.

<sup>2</sup> Marian Pyrz: *O naukową teorię i rzetelną praktykę pedagogiczną. Głos Nauczycielski* 1962 nr 30 s. 1. Podkr. moje F. K.

## 2. Co jest przyczyną przesadnej krytyki pedagogiki?

### a) Nieporozumienia w sprawie istoty nauki oraz autonomizacji pedagogiki

Obok słusznych zarzutów, o jakich była dotychczas mowa, wysuwa się często przeciw pedagogice także zarzuty niesłuszne. Bywają one czasem przesadne, a czasami zupełnie bezzasadne i błędne. Wysuwają je niekiedy zainteresowani zagadnieniami wychowania teoretycy, a niekiedy nauczyciele i wychowawcy praktycy.

Przesadna i bezzasadna zarazem jest przede wszystkim krańcowa krytyka, dokonywana przez teoretyków posuwających się w swej negacji do twierdzenia, że pedagogika jako nauki odrębnej i samodzielnej właściwie nie ma, gdyż to — utrzymują oni — co składa się na jej treść i co posiada jakąś wartość, jest osiągnięciem poznawczym innych nauk, tych mianowicie, z których pedagogika jest rzekomo złożona<sup>1</sup>.

Niesłuszność tego krańcowego stanowiska teoretycznego<sup>2</sup> wykazać jest nietrudno. Pedagogika bowiem — podobnie jak medycyna, agronomia czy jakakolwiek nauka techniczna — jest nauką praktyczną, mającą swój przedmiot, swoją problematykę i swoje własne, specyficzne zadania.

Przedmiotem jej jest mianowicie nauczanie i wychowywanie dzieci, młodzieży i dorosłych indywidualnie, w zespołach i w całości społeczeństwa.

Problematykę jej stanowią zagadnienia celów, treści, form organizacyjnych, metod, sposobów i środków nauczania i wychowywania, traktowane ogólnie oraz w zastosowaniu do poszczególnych typów szkół, zakładów i placówek oświatowych.

Do zadań zaś jej należy rozwiązywanie wymienionych zagadnień, czyli wypracowywanie, na różnych poziomach uogólnienia, takich wytycznych, które ułatwiałyby wszystkim pracownikom oświatowym należyte wywiązywanie się ze swych obowiązków:

<sup>1</sup> „Sądzę, że to, co rozumiemy przez pedagogikę — pisze Mieczysław Kreutz — obejmuje cztery działy należące do innych nauk; nauk tych żadną miarą nie możemy uważać tylko za nauki pomocnicze [...], gdyż są one częściami pedagogiki i poza nimi odrębnej pedagogiki nie ma [...]. Pedagogika — oświadcza cytowany autor — jest nauką obejmującą pewien dział filozofii, socjologii, psychologii i historii [...]” (Mieczysław Kreutz: W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1959 nr 9 s. 2. Podkr. moje F. K.).

<sup>2</sup> Zob. repliki, jakich dokonali na artykuł Mieczysława Kreutza następujący autorzy: Zygmunt Mysłakowski: Pedagogika bez mgły. *Nowa Szkoła* 1960 nr 1 s. 2—5; Bogdan Nawroczyński: O studiach pedagogicznych i poziomie pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1960 nr 2 s. 2—4; Bogdan Suchodolski: Obrona pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1960 nr 2 s. 4—7; Kazimierz Sośnicki: Integracja a światopogląd w pedagogice. *Ruch Pedagogiczny* 1960 nr 4 s. 1—7.

a) politykom oświatowym — ustalanie prawidłowego ogólnego kierunku rozwoju szkolnictwa i oświaty w kraju, w dostosowaniu do realnych potrzeb i możliwości;

b) członkom administracji oświatowej i nadzoru pedagogicznego — stwarzanie konkretnych ram programowych, organizacyjnych i technicznych sprawnego funkcjonowania szkolnictwa i oświaty, zgodnie z ustalonym przez polityków ich ogólnym kierunkiem rozwojowym i podstawowymi zadaniami;

c) ogółowi nauczycieli, wychowawców i oświatowców praktyków — właściwe realizowanie programu dydaktycznego i wychowawczego poszczególnych szkół, zakładów i placówek oświatowych poprzez dostrzeganie szczegółowych zadań dydaktycznych i wychowawczych w tych placówkach, ich właściwe hierarchizowanie i rozkładanie w czasie, jak również dobieranie stosownych form organizacyjnych, metod, sposobów i środków dydaktycznych i wychowawczych, dostosowanych zarówno do rodzaju zadań, jak i do właściwości psychicznych uczniów na poszczególnych poziomach ich wieku i rozwoju, słowem, skuteczne nauczanie i wychowywanie dzieci, młodzieży i dorosłych.

Żadna inna nauka, poza pedagogiką, nie zajmuje się wymienioną problematyką, żadna inna też nie stawia sobie i nie ma do wypełnienia wspomnianych zadań. Pedagogika jest przeto nauką odrębną, która ani nie zapożycza zagadnień od innych nauk, ani nie przechwytuje ich zadań. Jest nauką na tyle odrębną i potrzebną, że gdyby jej nie było, to należałoby ją czym prędzej stworzyć.

Można mieć zastrzeżenia co do poziomu naukowego pedagogiki, nie można natomiast kwestionować ani jej faktycznego, odrębnego istnienia, ani autonomiczności. Jeśli czynią to jej skrajni przeciwnicy teoretyczni, to przyczyną tego jest wadliwe pojmowanie przez nich nauki i autonomiczności, z jednej strony, z drugiej zaś, niedostateczna znajomość dotychczasowych osiągnięć pedagogiki. O istnieniu nauki stanowi bowiem:

a) swoistość przedmiotu, zagadnień i zadań, jakimi ona się zajmuje;

b) uznana społecznie aktualna lub przewidywana doniosłość tych zagadnień i zadań; oraz

c) ich społeczne rozwiązywanie, polegające zarówno na uwzględnianiu dotychczasowych i aktualnych osiągnięć poznawczych w danej dziedzinie<sup>1</sup>, jak i na stosowaniu, w ramach wymagań metodologii,

<sup>1</sup> „Twórca literacki, choć kształcił się na dziełach swych poprzedników, może od nich abstrahować — pisze S. Ossowski. — Od pracownika naukowego oczekuje się, że zajmie on jakiś stosunek do tych, którzy przed nim pracowali nad tymi samymi

ustawicznej społecznej kontroli dokonywanych przez tę naukę rozwiązań<sup>1</sup>.

To, że dana nauka, zajmując się swym przedmiotem oraz rozwiązując swoje specyficzne zagadnienia i zadania, korzysta w potrzebnym dla siebie zakresie z badań i osiągnięć poznawczych innych nauk, mianowicie jej nauk pomocniczych, nie podważa w niczym ani jej odrębności i autonomiczności, ani powagi. Czynią to przecież normalnie wszystkie poważne nauki, zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Fizyka, jako nauka czysta, teoretyczna, przy rozwiązywaniu swych specyficznych problemów posługuje się przecież matematyką; biologia korzysta z chemii; chirurgia, jako nauka praktyczna, nie może nie brać pod uwagę wiedzy dostarczanej przez anatomię, fizjologię czy bakteriologię; podobnie pedagogika musi liczyć się z wynikami socjologii, psychologii, logiki, metodologii nauk, etyki, estetyki itd. oraz uwzględniać je przy rozwiązywaniu poszczególnych swoich problemów.

b) Błędne pojmowanie funkcji pedagogiki  
oraz zadań nauczycieli i wychowawców praktyków

Drugim równie krańcowym, jak niesłusznym zarzutem przeciw pedagogice jest pogląd skrajnych praktyków, negujących nie istnienie tej nauki, jak to czynią skrajni teoretycy, lecz jej potrzebę oraz praktyczną użyteczność. Stanowisko swoje opierają oni na twierdzeniu, że nie teoria pedagogiczna jest ważna, lecz że ważne są jedynie zdolności, talent pedagogiczny, doświadczenie nauczycielskie, intuicja pedagogiczna.

zagadnieniami, i do tych, którzy zajmują się nimi współcześnie, jeżeli wyniki ich badań są mu dostępne. W szczególności nie wolno mu przejść do porządku nad rozbieżnościami w wynikach: jeżeli wyniki jego badań są w niezgodzie z wynikami innych badaczy, to ta niezgoda staje się dlań problemem do rozwiązania. Poeta, prorok może się w jednym zdaniu załatwić ze wszystkimi swymi poprzednikami: »Depce was wszyscy poeci, wszystkie mędrcy i proroki, których wielbił świat szeroki«.

Uczony tak się załatwić z przeszłością nie może". Toteż „izolację wzajemną poszczególnych badaczy lub myślicieli, albo izolację poszczególnych grup, brak organicznej łączności w procesie rozwoju wiedzy" traktuje cytowany przez nas autor „jako znamię prenaukowego stadium dyscypliny" (Stanisław Ossowski: O osobliwościach nauk społecznych, op. cit. s. 273—274).

<sup>1</sup> „Odpowiedzialność naukowa — stwierdza S. Ossowski — [...] polega [...] na gotowości do pełnego zdania sprawy, dlaczego się [określone] zdania wypowiedziało i dlaczego się je wypowiedziało w taki właśnie sposób. Poczucia odpowiedzialności naukowej nie mierzy się bezpośrednio stopniem weryfikacji tezy, lecz świadomym stosunkiem do ich uzasadnienia i rzetelnym ujawnianiem wszelkich wątpliwości [...] Społeczna realizacja odpowiedzialności naukowej prowadzi do postulatu jawności warsztatu naukowego, postulatu, który również stanowi atrybut społecznej roli uczonego w dzisiejszym jego rozumieniu. Odpowiedzialność naukowa wymaga, aby cały proces badawczy odbywał się w pełnym świetle, tak, aby każdej osobie kompetentnej umożliwić jego kontrolę, jeżeli to jest technicznie możliwe, albo przynajmniej udostępnić ocenę procesu badań na podstawie rzeczowej relacji autora" (Ibidem s. 274—276).



Stanowisko to łączy się, z jednej strony, z niesłusznymi żądaniami kierowanymi pod adresem pedagogiki, z drugiej zaś, z nieznaną wartościami prac pedagogicznych lub z nieumiejętnością korzystania z nich.

Istnieją praktycy, którzy żądają od pedagogiki tego, czego ona dać nie może i dawać nie powinna, np. bardzo drobiazgowych wskazówek dydaktycznych lub wychowawczych typu technicznego na wszystkie możliwe okoliczności. Istnieją też praktycy, którzy potępiają w czambuł wszystkie prace pedagogiczne, oskarżając je o teoretyzowanie i nieprzydatność praktyczną, choć wiadomo, że piśmiennictwo pedagogiczne, polskie i zagraniczne, dawniejsze i dzisiejsze, zwłaszcza piśmiennictwo pedagogiczne lat ostatnich, obejmuje także prace wartościowe, takie, które zawierają potrzebne wyjaśnienia naukowe, które ukierunkowują w sposób właściwy nauczycieli i wychowawców w ich działalności dydaktycznej i wychowawczej.

Spśród ogółu praktyków, negatywnie oceniających pedagogikę i jej użyteczność życiową, jedni nie znają wartościowych prac pedagogicznych dlatego, że ich w ogóle nie czytają, drudzy zaś, czytając je nawet, nie umieją ich docenić, dostrzec ich właściwej wartości.

Na usprawiedliwienie pierwszych można by przypomnieć to, że istnieją prace pedagogiczne pisane mętnie, sloganowo, chaotycznie, że wobec dużej ilości takich prac trudno natrafić na te, które posiadają teoretyczną i praktyczną wartość, że branie do ręki prac słabych zniechęca do poszukiwania wartościowych i odstrasza od lektury pedagogicznej w ogóle.

Na usprawiedliwienie drugich, tych, którzy nie umieją docenić wartości niektórych prac pedagogicznych, można podać to, że nie czytają oni tych prac z należyтым zrozumieniem, lecz nieuważnie i powierzchownie, bo do takiego czytania przywykli wskutek tego, że często mieli do czynienia z mało wartościowymi tekstami pedagogicznymi.

Nie może to być usprawiedliwienie całkowite. W wielu wypadkach przesadne pretensje, nierealne żądania, niesłuszne zarzuty kierują pod adresem pedagogiki ci spośród praktyków, którzy, rezygnując z samodzielnego i twórczego myślenia pedagogicznego, chcieliby się uwolnić zarówno od osobistego wysiłku, jak i od pełnej odpowiedzialności własnej za wykonywaną przez siebie pracę dydaktyczną i wychowawczą.

Tymczasem — jak to słusznie stwierdza Stefan Żółkiewski — „związki teorii z praktyką są dwustronne, nie tylko teoria ma dostarczać rozwiązań i problemów praktyce, ale i praktyka winna korzystać, winna chcieć i umieć korzystać z tych rozwiązań”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Zob.: XI Plenum KC PZPR, op. cit., s. 139. Podkr. moje F. K.

U najgłębszych podstaw przesadnej krytyki pedagogiki ze strony praktyków leży niesłuszne pojmowanie przez nich zadań nauczyciela, wychowawcy i oświatowca oraz niezdawanie sobie należyce sprawy z właściwej funkcji pedagogiki. A dzieje się tak dlatego, że praktycy ci nie posiadają potrzebnej świadomości pedagogicznej, nie otrzymali odpowiedniego wykształcenia pedagogicznego, i z tego powodu brak im często należytej kultury pedagogicznej.

### 3. Jakie warunki powinna spełniać pedagogika, by móc być w pełni pomocną w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły?

W dotychczasowych rozważaniach zwróciliśmy uwagę na to, że przeciw pedagogice wysuwa się różnorakie zarzuty. Niektóre z nich są słuszne, inne polegają na nieporozumieniu. Autorom pedagogicznym stawia się też różnorodne wymagania. Niektóre z nich są usprawiedliwione, inne bezzasadne.

Biorąc pod uwagę zarówno słuszne, jak niesłuszne zarzuty, jakie wysuwa się przeciw pedagogice, jak również słuszne oraz niesłuszne wymagania, jakie się jej stawia, możemy odpowiedzieć na sformułowane w tytule niniejszego artykułu pytanie, jak następuje:

Pracownikom oświatowym potrzebna jest niewątpliwie pedagogika, ale nie jakakolwiek. Nie taka, na przykład, która sprowadza się wyłącznie lub choćby głównie do referowania różnych poglądów, dotyczących nauczania, kształcenia i wychowania, poglądów, które nie zawsze są dostatecznie jasne, wewnętrznie spójne i konsekwentne.

Ani taka, która ogranicza się, na przykład, do kopiowania cudzej praktyki pedagogicznej, polegającego na wyprowadzaniu z tej praktyki szczegółowych wskazań, podobnych do przepisów kucharskich, pozbawionych rzeczowego uzasadnienia, zawieszonych w teoretycznej próżni.

Nie potrzebna jest pracownikom oświatowym pedagogika wyłącznie spekulatywna, ale nie potrzebna jest im też pedagogika wyłącznie praktycystyczna; ani zatem taka, która zbyt odbiega od zagadnień dydaktycznych i wychowawczych dnia codziennego, ani taka, która zbyt ściśle związana jest z niektórymi z nich i od nich całkowicie uzależniona. Żadna z nich nie może dostarczyć pracownikowi oświatowemu dostatecznej podstawy do samodzielnego rozwiązywania w przyszłości tych wszystkich szczegółowych problemów dydaktycznych i wychowawczych, z jakimi będzie miał do czynienia przy wykonywaniu swego zawodu.

Dla należytego rozwijania pracy dydaktyczno-wychowawczej, jej właściwego planowania i wykonywania potrzebna jest pracownikowi oświatowemu pedagogika teoretyczna i praktyczna zarazem, dość ogólna i dość bliska życia. Niekoniecznie musi być ona

oparta na specjalnych badaniach pedagogicznych, w szczególności tam, gdzie może rozwiązywać niektóre swoje zagadnienia bez takich badań, bez ich opisów i protokółów, lecz koniecznie musi to być pedagogika naukowa, tzn. taka, która spełnia co najmniej następujące warunki:

a) rozpatruje zagadnienie celów, zadań i treści dydaktycznych i wychowawczych, opierając się na obiektywnej wiedzy o społeczeństwie, na wiedzy o kraju ojczystym i jego rzeczywistych potrzebach, z jednej strony, z drugiej zaś, na znajomości potrzeb i możliwości rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży;

b) dokonuje należytej selekcji zagadnień pedagogicznych, wysuwając spośród nich jedynie te, które można uznać za podstawowe, ponieważ bądź wynikają z pilnych, podstawowych potrzeb społecznych, bądź utrafią w istotę procesów dydaktycznych i wychowawczych, dotyczą ich struktury wewnętrznej i mechanizmu, inne zaś, choć praktycznie ważne, lecz objęte problemami podstawowymi i w stosunku do nich podrzędne, pozostawia praktykom do samodzielnego rozwiązywania w ramach istniejących rozwiązań ogólniejszych;

c) nie ogranicza się do samego formułowania określonych twierdzeń, reguł, zasad, wskazań i zaleceń organizacyjnych i metodycznych nauczania i wychowania, lecz stara się przede wszystkim o ich należyte uzasadnienie, opierając formułowane twierdzenia, reguły, zasady i wytyczne pedagogiczne na wynikach analizy procesów dydaktycznych i wychowawczych, rozpatrywanych zgodnie z ich naturą i wewnętrzną strukturą, a mianowicie: od strony wychowującego społeczeństwa, środowiska społecznego, szkoły, nauczyciela, oraz od strony wychowywanej jednostki, w aspekcie zatem socjologicznym i w aspekcie psychologicznym;

d) przestrzega elementarnych wymagań logiki zarówno przy stawianiu zagadnień pedagogicznych, jak i przy ich rozwiązywaniu;

e) operuje językiem jednoznacznym, jasnym, wyraźnym i ścisłym, który umożliwi porozumienie i ułatwi współpracę<sup>1</sup>;

<sup>1</sup> „Język nauki charakteryzuje dominacja funkcji opisowej [...] służy [on] przekazywaniu treści pojęciowych [...] W doskonałej postaci musi to być język o jednoznacznej i ostrej aparaturze pojęciowej, z której się korzysta w sposób operatywny, czyli w taki sposób, gdzie każda definicja daje możliwość decyzji, czy dowolny przedmiot jest desygnatem definiowanego terminu, a każde zdanie posiada sens empiryczny, tzn. pozwala ustalić, na czym polegałoby stwierdzenie, że jest prawdziwe, albo stwierdzenie, że jest fałszywe” (Stanisław Ossowski: O osobliwościach nauk społecznych, op. cit. s. 278, 282).

Na ważność tego problemu wskazuje również Adam Schaff, gdy stwierdza, że „język, nierozzerwalnie związany z myśleniem i stanowiący faktycznie wraz z myśleniem jednolitą funkcję, na której opiera się specyfika ludzkiego procesu poznawczego — kształtuje się na gruncie doświadczenia i jest sam faktem empirycznym, nie zaś tworem arbitralnej konwencji” (Zob.: Adam Schaff: Wstęp do semantyki. Warszawa 1960 PWN s. 464. Podkr. moje F. K.).

f) stara się, by wysuwane zagadnienia oraz formułowane wskazania pedagogiczne nie były mechanicznie zestawiane obok siebie, lecz tworzyły zwarty i konsekwentny układ treści poznawczych, wiązały się logicznie ze sobą, wzajemnie uzupełniały się, podbudowywały i wyjaśniały.

Uprawianie tak rozumianej pedagogiki naukowej usunie podstawy do wytaczania tych wszystkich słusznych zarzutów przeciw pedagogice, o których była wyżej mowa. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w ramach i przy pomocy takiej pedagogiki sprawi też, że pracownicy oświatowi, ujmując właściwie swoje zadania oraz zadania teorii pedagogicznej, będą należycie przygotowani zarówno do wykorzystywania w sposób odpowiedni literatury pedagogicznej, jak i do samodzielnego rozwiązywania szczegółowych zagadnień dydaktycznych i wychowawczych, z jakimi będą mieć w przyszłości do czynienia w trakcie wykonywania swego nauczycielskiego zawodu.

#### 4. Uwagi końcowe

Nauczanie i wychowywanie są procesami nieodłącznie związanymi z życiem społecznym i rozwojem indywidualnym każdego człowieka uczestniczącego w tym życiu. Każdy człowiek styka się z nimi bezpośrednio, ma z nimi do czynienia na co dzień, doświadcza ich na sobie, dostrzega w praktyce różne ich rodzaje i jakości.

Z procesami pedagogicznymi wszyscy ludzie mają do czynienia przez całe swoje życie, będąc początkowo, w okresie dzieciństwa, przedmiotem oddziaływań wychowawczych, później zaś, w miarę dorastania, stając się stopniowo w coraz większej mierze także ich podmiotem. Wszyscy w dzieciństwie i młodości podlegają wpływom wychowawczym przede wszystkim własnego domu, własnych rodziców, opiekunów oraz mniej lub więcej planowym i systematycznym oddziaływaniom pedagogicznym, organizowanym przez szkoły, do których uczęszczają. W okresie tym są więc wychowywani i uczeni przez innych, czerpią wzory od innych, korzystają z pomocy innych w procesie swego indywidualnego wzrostu i rozwoju, w procesie uczenia się, kształcenia i wychowywania.

W okresie dorosłości, nie przestając podlegać w dalszym ciągu oddziaływaniom i wpływom swego środowiska społecznego, ucząc się w dalszym ciągu od innych, pod kierunkiem innych, mają poza tym sami również obowiązek wpływania na innych, mają obowiązek przede wszystkim oddziaływania wychowawczego

Dlatego uprawianie nauki wymaga doskonalenia języka. „Za pośrednictwem analizy języka — pisze Adam Schaff — [...] chcemy się w ostatecznym rachunku dowiedzieć czegoś o rzeczywistości [...] Poprzez analizę języka prowadzi droga [...] do poznania pewnych aspektów obiektywnej rzeczywistości, w tym również rzeczywistości społecznej” (Ibidem s. 491. Podkr. moje F. K.).

na swe własne dzieci, mają obowiązek uczenia, choćby przygodnego, innych: tych młodszych, tych mniej doświadczonych, tych, którzy takiej pomocy potrzebują.

Nauczanie i wychowywanie to ważna dziedzina zadań oraz działalności ogółu obywateli, nie tylko wychowawców i nauczycieli, wykonywujących te zadania zawodowo. Przy tym stanie rzeczy nie należy się dziwić, że wszyscy nie tylko interesują się sprawami nauczania i wychowywania, ale interesują się także tym, co się mówi lub co się pisze na temat tych spraw, ale interesują się także teorią nauczania i wychowania, interesują się pedagogiką, mają coś do powiedzenia od siebie, z własnego punktu widzenia, na temat pedagogiki. A jest tak właśnie, między innymi, dlatego, że „wśród wszystkich gałęzi — jak stwierdza A. B. Dobrowolski — praktyka wychowania jest jedyną bodaj praktyką powszechną, przez którą każdy przeszedł biernie i prawie każdy czynnie [...], stąd przeświadczenie ogólne — oparte pozornie na rzeczywistości — że każdy potrafi [...] orientować się w sprawach wychowawczych, że każdy bez specjalnego przygotowania jest tu kompetentny, może zabierać głos”<sup>1</sup>.

W rezultacie wiele osób wypowiada się w sprawach nauczania i wychowania, wysurwa określone dezyderaty pod adresem pedagogiki, pozwala sobie na różne oceny jej poziomu, stanu rozwojowego, dotychczasowych osiągnięć, dotychczasowych niedomagań. Czynią to publicyści i czynią to naukowcy, teoretycy i praktycy, pedagogowie i nie pedagogowie.

W tym, co się mówi powszechnie na temat pedagogiki, bez porównania więcej — jak wiadomo — jest krytyki niż uznania, bez porównania więcej negacji i dyskwalifikacji aniżeli pozytywnej oceny. Odnosi się nieraz nawet wrażenie, że krytykowanie pedagogiki stało się czymś w rodzaju mody. Ten i ów zdaje się po prostu sądzić, że jest w dobrym tonie uprawiać taką krytykę: ujawniać niedomaganie teorii pedagogicznej, wykazywać braki w działaniu pedagogicznym.

Co w tej sytuacji należy czynić? Co powinni czynić pedagogowie? Jakie wnioski praktyczne powinni oni wysnuć z tej sytuacji?

Obowiązkiem tych, którzy zajmują się zawodowo nauczaniem i wychowywaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, oraz tych, którzy uprawiają pedagogikę teoretycznie, obowiązkiem przede wszystkim nauczycieli i wychowawców praktyków oraz pracowników naukowych w zakresie pedagogiki jest, naszym zdaniem, przede wszystkim uświadomić sobie dobrze to, że pedagogika obok pewnych niewątpliwych osiągnięć wykazuje także poważne braki. Fakt poddawania tej nauki częstej i ostrej krytyce świadczy o tym,

<sup>1</sup> Antoni Bolesław Dobrowolski: Ogólna charakterystyka nauk pedagogicznych i płynące stąd konsekwencje i wskazania. *Nowa Szkoła* 1946 nr 1/2 s. 15—16. Podkr. moje F. K.

że nie spełnia ona jeszcze należycie zadań, do których przywiązuje się powszechnie dużą wagę, że ma ona zatem jeszcze wiele do zrobienia.

Pedagogowie — teoretycy oraz praktycy — powinni zdać sobie dobrze sprawę z tego, dla czego pedagogika jest krytykowana, jakie są obiektywne przyczyny tej krytyki, jakie są rzeczywiste niedomagania tej dyscypliny.

Powinni oni zdobyć świadomość tego, kiedy pedagogika jest krytykowana słusznie, a kiedy niesłusznie, oraz świadomość tego, co jest przyczyną przesadnej krytyki tej dyscypliny.

Powinni również uświadomić sobie dobrze to, jakie są właściwe zadania pedagogiki jako nauki, jakie są granice tych zadań i ich możliwości realizacyjne.

Obowiązkiem pedagogów, zwłaszcza teoretyków, jest także zrozumieć dobrze to, jakie warunki powinna spełniać pedagogika, by móc być w pełni pomocną w pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły oraz w stałym ulepszaniu tej pracy.

Zasygnalizowaniu tych wszystkich spraw oraz wstępnemu, najogólniejszemu ich naświetleniu poświęcony został niniejszy artykuł.

## PRZYGOTOWANIE DZIECI W PRZEDSZKOLU DO NAUKI W SZKOLE

Zadaniem przedszkola, pierwszego szczebla w jednolitym systemie wychowawczym, jest wychowanie dziecka w szerokim tego słowa znaczeniu. Obejmuje ono wychowanie fizyczne, moralne, umysłowe i estetyczne.

W wyniku celowo organizowanej działalności dziecko w okresie pobytu w przedszkolu winno zdobyć takie wiadomości i umiejętności, aby bez trudu mogło sprostać wymaganiom, jakie będzie stawiała przed nim szkoła.

Dziecko w przedszkolu, wykonując takie czy inne działania, zdobywa szeroki zakres sprawności manualnych, które będą mu potrzebne przy nauce pisania. W toku zajęć przedszkolnych uczy się współdziałania z innymi dziećmi, budzi się w nim poczucie obowiązku. Otrzymuje zadania i uczy się doprowadzać je do końca. Zdobywa umiejętność, a później i nawyk przestrzegania przepisów regulujących sprawy ładu; zdobywa szacunek nie tylko dla własnych, ale i dla cudzych wytworów, co stanowi podstawę poszanowania własności zarówno osobistej, jak i społecznej.

Zadania, jakie stoją przed dzieckiem w klasie pierwszej, wymagają od niego przede wszystkim umiejętności skupiania uwagi na jednym temacie, na jednym zadaniu. Powodzenie dziecka w klasie pierwszej zależy między innymi od tego, czy umie ono słuchać, czy rozumie to, co się do niego mówi, i czy nauczyło się dokładnie spełniać otrzymane polecenia. W szkole szczególnie często będzie musiało dokonywać takich czy innych spostrzeżeń, i to zarówno na drodze wzrokowej, jak i na drodze słuchowej.

Stąd też „Program wychowania w przedszkolu” zaleca: „przywyczajenie dziecka do obserwacji i do wypowiedzania się na temat obserwowanych przedmiotów i zjawisk, ich porównywania, wyciągania prostych wniosków”<sup>1</sup>... „zwracanie uwagi na szczegóły oglądanych przedmiotów i zjawisk”<sup>2</sup>.

Zdobyte w przedszkolu podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych umiejętności przyczyniają się do rozbudzenia aktywności myślowej dziecka, przygotowują je do nauki czytania, pisania i rachunków, które z kolei opierają się o takie formy myślenia, jak porównywanie, analiza i synteza, indukcja i dedukcja, abstrahowanie, uogólnianie i wnioskowanie.

Dla nauki w szkole nie jest również obojętny stopień rozwoju mowy, jaki osiągnęły dzieci, wstępujące do szkoły.

Dzieci z przedszkola w toku organizowanych dla nich „zabaw ruchowych i twórczych, w toku rozmów, opowiadań i nauki wiersza”<sup>3</sup> opanowują prawidłową mowę pod względem dźwiękowym. Uczą się prawidłowo

wymieniać „spółgłoski sz, ż, cz, dż, s, z, c, dz oraz grupy spółgłoskowe i wszystkie samogłoski”<sup>4</sup>.

Wprawdzie około 20—60% dzieci trzyletnich wymawia na ogół poprawnie wszystkie dźwięki języka ojczystego<sup>5</sup>, ale jak to wynika z badań przeprowadzonych w mieście Poznaniu w klasach drugich<sup>6</sup>, u 4,3% dziewcząt, a u 6,8% chłopców nie zakończył się jeszcze proces opanowywania prawidłowej wymowy spółgłosek sz, cz, ż. Jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że w grupie tej nie było dzieci z łatwymi do uchwycenia objawami wad w budowie organów mowy (zęby, język, podniebienie), oraz to, że wśród dzieci tych prawie nie napotkano na takie, które by przez okres 2—3 lat uczęszczały do przedszkola, to nasuwa się wniosek, że przedszkole dzięki ćwiczeniom ortofonicznym przeprowadzanym w grupach i indywidualnie oddaje na ogół szkole dzieci bez podstawowych wad wymowy.

Przedszkole przygotowuje również dziecko do szkoły przez wszechstronną pracę nad rozwojem jego mowy. Dzieci w przedszkolu wzbogacają swój aktywny słownik, udoskonalają formy dialogu i monologu. W wyniku tego, wstępując do szkoły, umieją słuchać tego, co mówią inni, mówią wyraźnie, czysto, w formie powiązanej i zrozumiałej. Zdobyły bogatą wiedzę o życiu; pojęcia, którymi operują, odpowiadają zdobytym wyobrażeniom. Poza tym dzieci te mają wyrobione nie tylko nawyki kulturalne i higieniczne, ale i ukształtowaną dbałość o estetykę wnętrza przedszkola oraz ogólną wrażliwość estetyczną. Zdobywają ją na zajęciach umuzykalniających oraz na zajęciach artystyczno-technicznych.

Jak z powyższego widać, zakres przygotowania dzieci opuszczających przedszkole jest bardzo szeroki. Obejmuje bowiem nie tylko wiadomości, umiejętności i sprawności potrzebne do nauki w klasie pierwszej, ale i odpowiedni rozwój pod względem fizycznym, umysłowym oraz moralno-społecznym. Sprawności, umiejętności i postawy zdobyte w przedszkolu składają się na przygotowanie dziecka do szkoły w szerokim, a do nauki czytania i pisanie w wąskim tego słowa znaczeniu.

Dzieci, które przeszły przez przedszkole, osiągają w szkole lepsze wyniki od tych, które nie chodziły do przedszkola. Potwierdzają to wyniki badań Sekcji Wychowania Przedszkolnego ZNP, przeprowadzone w roku 1949.<sup>7</sup> W badaniach tych postanowiono ustalić wpływ przedszkola na postępy uczniów I i II klasy szkoły podstawowej. Na podstawie otrzymanych danych stwierdzono, że wśród dzieci, które uczęszczały do przedszkola, było zaledwie 4,9% niedostatecznych, podczas gdy u tych, które do przedszkola nie uczęszczały, było 16% niedostatecznych. Te, które przeszły przedszkole, miały 64,9% ocen dobrych i bardzo dobrych, podczas gdy te, które w przedszkolu nie były, miały 46,4% ocen dobrych i bardzo dobrych. Tego rodzaju osiągnięcia dzieci, które przeszły przez przedszkole, zdają się wskazywać na to, że rozwinięte w przedszkolu



właściwości intelektualne pozwalają im na osiąganie lepszych wyników nauczania.

„Program wychowania w przedszkolu” poza stwierdzeniem, że zadaniem przedszkola jest „wszechstronny rozwój dzieci i przygotowanie ich do rozpoczęcia nauki w szkole”<sup>8</sup>, nic nie mówi na temat ich przygotowania do nauki czytania i pisania.

Aby móc odpowiedzieć na pytanie, jak dziecko jest przygotowane do nauki czytania, trzeba ustalić stopień opanowania przez dzieci wstępujące do szkoły umiejętności słuchowej analizy oraz umiejętności wzrokowego odpoznavania wyrazów. Nie od rzeczy będzie również próba ustalenia znajomości przez dzieci liter, umiejętności czytania i pisania. Badania te przeprowadzono na terenie miasta Poznania wśród 534 dzieci wstępujących do klas pierwszych, z których 200 dzieci chodziło do przedszkola, a 334 dzieci nie uczęszczało do przedszkoli.<sup>9</sup>

Dziecko, chodzące do przedszkola, nie uczy się bezpośrednio ani analizy zdania na wyrazy, ani nie żąda się od niego, aby wymieniało wyraz ze słyszanego zdania czy też by wyodrębniało samogłoski i spółgłoski rozpoczynające i kończące słowa. Umiejętności te, od których zaczyna się nauka czytania i pisania, zdobywa dziecko w wyniku samodzielnie dokonywanych obserwacji i rozwijających się różnorodnych operacji myślowych.

Zajęcia w przedszkolu, w których „pobudza się je (dzieci) do wysiłku umysłowego przez stawianie określonych zadań”, „zwraca się uwagę na szczególnie oglądanych przedmiotów i zjawisk”, pracuje się nad wszechstronnym rozwojem mowy, przygotowują do analizy, która jest niezbędna przy opanowywaniu umiejętności czytania i pisania.

PRZYGOTOWANIE DO PRZEPROWADZENIA ANALIZY SŁUCHOWEJ  
DZIECI WSTĘPUJĄCYCH DO SZKOŁY

Rodzaj zadania	Procent dzieci, które		Różnica
	były w przedszkolu	nie były w przedszkolu	
Analiza zdania na słowa	54,27	52,85	1,32
Wymień 1 słowo ze zdania	79,11	66,56	12,45
Wyróżn. samogłoski			
rozp. słowo	66,49	65,06	1,44
kończ. słowo	24,74	24,39	0,35
Wyróżn. spółgłoski rozp. słowo	51,54	43,97	7,57
kończ. słowo	38,65	34,63	4,02

Z przedstawionej tabeli wynika, że dzieci, które kończyły przedszkole, są lepiej przygotowane do różnego rodzaju analiz opartych na spostrzeżeniach słuchowych niż ich rówieśnicy, którzy nie byli w przedszkolu. Szczególnie wyraźnie przedszkolacy górują przy wyodrębnianiu słowa ze słyszanego i powtórnego zdania. Jest to tym bardziej znamienne, że

rodzice dzieci, które są w domu, mają więcej okazji do obcowania z nimi. Mowa dziecka jest przedmiotem głównego zainteresowania dorosłych.<sup>10</sup> Oni też uczą je ponadto nie tylko czytać, ale i pisać. Umieszczona niżej tabelka informuje nas o umiejętności czytania i pisania.

Rodzaj umiejętności	Procent dzieci, które	
	chodziły do przedszkola	nie chodziły do przedsz.
Czytanie	6,49	20,32
Pisanie	7,74	12,51

Dziecko w przedszkolu, podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych, ma mniej okazji do ćwiczenia mowy niż dziecko w domu. W przedszkolu jest duża grupa dzieci, która pracuje pod kierunkiem jednej wychowawczyni. Wychowawczyni opowiada im, czyta, pobudza do mówienia, przeprowadza ćwiczenia ortofoniczne, ale dzieci mają tu mniej okazji do czynnego uczestniczenia w rozmowie z wychowawczynią niż ich rówieśnicy, którzy przebywają w domu. W przedszkolu nie uczy się dziecka ani wyodrębniania wyrazów lub takich czy innych liter, tym bardziej nie przeprowadza się jakichkolwiek prób nauki czytania i pisania. A ponieważ nauka czytania i pisania opiera się przede wszystkim na umiejętności dokonywania analizy i syntezy słuchowej i wzrokowej, stąd dzieci nie uczone czytania i pisanie mają te formy myślenia gorzej opanowane.

Jeżeli jednak dzieci te lepiej przeprowadzały poszczególne rodzaje analiz, to — jak się wydaje — jest to wynikiem ich ogólnego rozwoju intelektualnego.

Efektywność pracy przedszkola uwidacznia się szczególnie w badaniach, które miały na celu stwierdzenie umiejętności odpoznawania wyrazów (dom, domek, osa, ule, lala). Uczniowie otrzymali odpowiedni rysunek z podpisem, a następnie spośród pięciu wyrazów napisanych na oddzielnych kartkach mieli dobrać taki wyraz, który by odpowiadał podpisowi znajdującemu się pod wskazanym obrazkiem.

Zadanie wymagało od dziecka nie tylko rozumienia polecenia, ale i umiejętności jego wykonania. Dzieci z przedszkola w toku zajęć dydaktyczno-wychowawczych dokonywały nieraz szeregu obserwacji i porównań, stąd też lepiej wykonywały zadanie od tych, które nie chodziły do przedszkola. Ilustruje to niżej umieszczona tablica.

Rodzaj umiejętności	Procent dzieci, które	
	chodziły do przedszkola	nie chodziły do przedsz.
Odpoznawanie wyrazów	92,86	83,18

Z powyższych rozważań widać, że dziecko opuszczające przedszkole jest przygotowane do pracy w szkole nie tylko ze względu na osiągnięty ogólny

ny rozwój intelektualny czy umiejętności analizy słuchowej oraz syntezy głoskowej, ale i dlatego, że nauczyło się panować nad sobą i wykonywać polecenia dorosłego.

## PRZYPISY

- <sup>1</sup> Program wychowania w przedszkolu Warszawa 1962 PZWS s. 6.
- <sup>2</sup> Tamże s. 49.
- <sup>3</sup> Zajęcia w przedszkolu. Projekt tymczasowy. Warszawa 1957 PZWS s. 67.
- <sup>4</sup> Tamże s. 61.
- <sup>5</sup> Kowalski Stanisław: *Rozwój mowy i myślenia dziecka* Warszawa 1962 PWN s. 239.
- <sup>6</sup> Krajewski Tadeusz: O związku wad wymowy z błędami ortograficznymi. *Sprawy oświaty i kultury województwa poznańskiego*. Poznań 1960 s. 86.
- <sup>7</sup> Pawłowska Janina: O przygotowaniu dziecka do szkoły. *Wychowanie w Przedszkolu* 1954 nr 11 s. 160.
- <sup>8</sup> Krajewski Tadeusz: *Przygotowanie dzieci wstępujących do szkoły do nauki czytania i pisania*. Praca w maszynopisie.
- <sup>9</sup> Program wychowania w przedszkolu Warszawa 1962 PZWS s. 6.
- <sup>10</sup> Kowalski Stanisław: *Rozwój mowy i myślenia...* s. 108.

ZOFIA KRZYSZTOSZEK

PODSTAWY NOWEGO PROGRAMU WYCHOWANIA  
W PRZEDSZKOLU

Wprowadzany obecnie w życie „Program wychowania w przedszkolu” powstał w wyniku przewyciężenia na gruncie przedszkolnym niektórych tendencji, które jeśli nawet nie stały się dominującymi, to w każdym razie stanowiły przedmiot wielu dyskusji i licznych kontrowersji. Nie chciałabym określać tych tendencji wręcz mianem przedydaktyzowania pracy w przedszkolach, choć może odpowiadałoby to najbardziej prawdziwemu stanowi rzeczy, i bronię się przed tym określeniem, ponieważ z grona pracowników wychowania przedszkolnego w naszym kraju nikt nigdy nie zadeklarował się zdecydowanie i otwarcie po stronie dydaktyzmu, a wiele osób zajmowało zawsze wobec tych tendencji wyraźnie krytyczne stanowisko.

Dlatego też, sądzę, że można tu mówić raczej o pewnych próbach przenoszenia niektórych wzorów organizacyjnych, programowych i metodycznych ze szczebla szkoły podstawowej na teren przedszkola.

Źródła tego zjawiska były na pewno liczne i złożone. Prawdopodobnie wiązały się one w pewnej mierze z brakiem programowych tradycji przedszkola, jak i — być może — ze słuszną w zasadzie chęcią wykazania, że przedszkole to nie tylko placówka opiekuńcza, ale ważny szczebel w systemie naszego szkolnictwa i naszej oświaty, umożliwiający prawidłowe wprowadzenie dzieci od najmłodszych lat w zjawiska i fakty otaczającej rzeczywistości społecznej i przyrodniczej. Jednocześnie jednak bezprecedensowy w dziejach Polski ilościowy rozwój szkolnictwa podstawowego powodował, iż niektóre sprawy natury jakościowej, sprawy związane z wewnętrznym stylem pracy, formami i metodami stosowanymi przez szkołę, odsuwane bywały na plan drugi. Szkolnictwo przeżywało okres, kiedy coraz liczniejsze rzesze dzieci trzeba było przede wszystkim uczyć, uciekając się do takich organizacyjnych rozwiązań, które pozwalały w maksymalnej mierze wykorzystać przez jak największą liczbę dzieci każdą izbę lekcyjną. I tu zarysowały się od razu sprzeczności. Dlatego też dotychczasowy program przedszkolny zbudowany został wedle tych samych konstrukcyjnych zasad, co program szkoły. Działy programu zajęć w przedszkolu odpowiadały w ogólnych zarysach przedmiotom nauczania na szczeblu klas I — IV szkoły podstawowej, a w ślad za nimi zaczęły funkcjonować organizacyjne i metodyczne zasady realizacji programu.

Miniaturowym odpowiednikiem lekcji w szkole jako podstawowej jednostki metodycznej stało się tzw. zajęcie w przedszkolu. Sprzeczność polegała na tym, że pobyt dziecka w szkole wypełniony był bez reszty następującymi po sobie, określonymi jednostkami metodycznymi, bez możliwości na jakiegokolwiek inne poczynania, gdy tymczasem zajęcia programowe w przedszkolu wypełniały zaledwie znikomą część czasu, a pozostałe długie godziny zaczynały nabierać charakteru właśnie marginesowego, o charakterze niestety tylko opiekuńczym. Program taki mógł sugerować, że obowiązkowe i tym samym najważniejsze są zajęcia programowe, pozostały zaś czas może być przez wychowawczynię i przez dzieci wykorzystywany w sposób całkowicie dowolny.

Reprezentuję pogląd, że w dziedzinie wychowania przedszkolnego w porę dostrzeżliśmy niebezpieczeństwo związane zarówno z marginesowym potraktowaniem węzłowych spraw wychowawczych, jak i z zapoznawaniem dziecka z otaczającą rzeczywistością wyłącznie w trybie obowiązkowych zajęć.

Podjęto więc żmudną pracę nad konstruktywnym rozwiązaniem tego problemu i zespołowym wysiłkiem dopracowano się programu już nie „zajęć”, ale „wychowania w przedszkolu”.

Podstawowa trudność tkwiła w teoretycznych uzasadnieniach, na których przecież trzeba się było oprzeć. Wiele bowiem tradycyjnych systemów pedagogicznych formułowało wyraźnie tezę, iż na najniższym szczeblu materialna strona kształcenia, tzn. poznawanie rzeczywistości, zastępowana być powinna przez treść o charakterze zabawowo-wyobrażeniowym, wystarczającym dla przyswojenia przez dziecko sprawności wyłącznie ekspresyjnych. Te sprawności miały przygotować do przyszłej pracy poznawczej, która na razie jest jeszcze niemożliwa.<sup>1</sup>

Przy takim ujęciu sprawy treści wychowawcze, rozumiane w sensie bardzo ograniczonym, musiały, rzecz jasna, dominować nad wszystkim. To jednak ograniczone wychowanie małego dziecka stawało się jednocześnie oderwane od rzeczywistego życia oraz istniejących w nim faktów i zjawisk.

Dla socjalistycznej pedagogiki takie stanowisko było nie do przyjęcia.

Jeśli dziecko od zarania swojego życia styka się na każdym kroku ze światem obiektywnych zewnętrznych zjawisk, to wychowawca nie może izolować go od nich w zabawowo-wyobrażeniowym kręgu. Głównym bowiem zadaniem staje się kierowanie procesem poznawania otaczającej rzeczywistości — rzecz jasna — uwzględniające charakterystyczne właściwości i potrzeby wieku dziecka. Dopiero bowiem przy wykorzystaniu rzeczywistego materiału, przy wykorzystaniu bogatych treści społecznych i przyrodniczych dostarczanych przez życie, można kształtować zarówno

<sup>1</sup> Por.: Sergiusz Hessen: *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Wrocław 1959 Zakład Narodowy im. Ossolińskich s. 110.

funkcje psychiczne i sprawności ekspresyjne, jak i umiejętność zachowania się w kontaktach z ludźmi i światem przyrody.

Jeśli jednak uznamy i przyjmiemy słuszność takiego właśnie stanowiska, natychmiast wyłaniają się dalsze kłopoty i trudności.

Współczesna rzeczywistość nie jest wcale prosta i w żadnym zakresie nie da się jednocześnie określić i zaklasyfikować. Żyjemy w gąszczu skomplikowanych sytuacji i zjawisk, których poznanie jest bardzo złożone i trudne, wymagające wieloletniej i uporczywej pracy kształcącej. Oczywiście, praca ta nigdy nie doprowadzi do pełnego poznania wszystkiego, co nas otacza. Można mówić jedynie o bliższym poznaniu wybranych dziedzin oraz o zdobyciu bardzo ogólnej orientacji, dotyczącej najważniejszych zagadnień życiowych.

Jakie zatem miejsce w wieloletnim procesie poznawania świata powinno zająć oddziaływanie na dziecko w wieku przedszkolnym, jakich elementów wiedzy należy wychowankowi przedszkola dostarczać, w jakim zakresie i w jaki sposób zainteresować go zjawiskami otaczającego życia?

Oto cykl pytań, na które musieliśmy poszukiwać odpowiedzi w toku prac nad nowym programem.

Fragmentaryczne poznanie przez każdego człowieka wybranej tylko dziedziny życia sprawia, iż ludzie w coraz większej mierze zależni są wzajemnie od siebie. Podział pracy, podział zadań, które ludzie podejmują i rozwiązują, ma sens wówczas, kiedy prowadzi równocześnie do kumulacji różnorodnych wysiłków. Jednostkowe poczynania nabierają znaczenia tylko wówczas, kiedy pozwalają człowiekowi wносить swój udział do wspólnego dzieła.

Szczególnie w naszym ustroju, w którym tworzymy wspólnym wysiłkiem szczęśliwą przyszłość dla wszystkich, zespołowa działalność nabiera szczególnego znaczenia. W tej sytuacji problem osobowych właściwości człowieka, jego umiejętności współżycia i współdziałania z innymi ludźmi, jego odpowiedzialności za to, co tworzy, podejmując zespołowe wysiłki, jego szacunku dla pracy urasta do pierwszoplanowych zadań. Tego typu właściwości nie mogą zostać ukształtowane w oparciu o nierzeczywiste treści, ponieważ wówczas musiałyby one być tworzone w próżni, w przymierzeniu do tworów wyobraźni, mogących nie mieć żadnego pokrycia, nie wiążących się z żadnymi realnymi potrzebami życia. Prawidłowa postawa może być kształtowana tylko wówczas, jeśli proces jej tworzenia pozwala lepiej i głębiej poznać oraz zrozumieć rzeczywistość i zadania, jakie są przez nią stawiane przed człowiekiem.

Wyraźnie więc zarysowuje się konieczność ścisłego powiązania treści poznawczych z oddziaływaniem, zmierzającym do ukształtowania niezbędnych dla członka naszego społeczeństwa postaw osobowych. Mówiąc po prostu, chodzi tu o jedność poczynania wychowawczych i dydaktycznych.

W związku z tym wyłaniają się dalsze pytania: jak organizować pracę w przedszkolu, aby zagwarantować w pełni wiązanie oddziaływania wy-

chowawczego i dydaktycznego, aby nauczanie miało charakter wychowujący, a wychowanie — charakter nauczający, jak kierować poprzez program poczynania przedszkola, aby ta sprawa nie umknęła z pola uwagi?

Przedstawione problemy są, rzecz jasna, ogólnej natury. Cały nasz system wychowania i kształcenia młodych pokoleń staje wobec analogicznych pytań i wątpliwości i dla każdego szczebla trzeba poszukać specyficznych, dla niego właściwych rozwiązań. I jeśli mówimy o szczeblu najniższym, o szczeblu wychowania przedszkolnego, należy zdać sobie sprawę z roli, jaką ma on odegrać.

Istnieją wśród niektórych pracowników wychowania przedszkolnego do tej pory zakorzenione poglądy, iż nie można w odniesieniu do tego wieku mówić o procesach poznawczych i kierowaniu nimi. Za tym stanowiskiem kryje się, jak sądzę, przekonanie, że procesy poznania charakteryzują skomplikowane operacje myślowe, pozwalające docierać do praw i prawidłowości rządzących przebiegiem zjawisk zachodzących w życiu. Oczywiście, tego typu poznanie staje się dopiero możliwe na szczeblu nauczania systematycznego (od klasy V począwszy), ale właśnie dlatego, aby 12-letnie dzieci mogły wejść na drogę zgłębienia niektórych szczegółowych, specyficznych dla poszczególnych dyscyplin praw, muszą być do tego odpowiednio przygotowane.

Zadaniem niższego szczebla jest więc stworzenie podbudowy dla wyodrębnienia szczegółowych zjawisk i faktów z poszczególnych dziedzin życia, tj. dostarczenie dziecku odpowiedniego ku temu, rzeczowego materiału oraz odpowiedniego i możliwie najbardziej uporządkowanego zasobu całościowych obrazów otaczającego życia. Taki jest sens nauczania epizodycznego na szczeblu klas I—IV, takiego tym bardziej sensu właśnie nabiera oddziaływanie na dziecko w przedszkolu. Twierdzą: tym bardziej, ponieważ klasy I—IV obciąża zadanie intensywnego rozwijania sprawności ekspresyjnych tak ważnych, jak czytanie i pisanie. Jeśli więc już przedszkole da wychowankowi solidną podstawę poznawczą i wychowawczą, to realizacja tego specyficznego zadania szkoły będzie znacznie ułatwiona, pozwoli zarówno nauczycielowi, jak i dziecku operować odpowiednim materiałem rzeczowym oraz przyswojoną już w wieku przedszkolnym umiejętnością właściwego zachowania się w różnych sytuacjach.

Powiązanie tych dwóch elementów — kierowania poznaniem z kształtowaniem postaw osobowych dziecka — wymaga z kolei wykorzystywania w jak najszerszym zakresie różnorodnych rodzajów działalności dziecięcej. W toku bowiem aktywnego działania, wychowanek równocześnie poznaje otaczający świat i zdobywa umiejętność postępowania w tym świecie. Zajęcia więc nie są ani jedyną, ani najważniejszą formą pracy z dziećmi. Tylko pełne wykorzystywanie różnych form może przynieść pożądane przez nas rezultaty.

W jaki sposób na konstrukcję nowego programu wpłynęły przedstawione wyżej sprawy?

Pierwsza część programu, jak wiemy, precyzuje szczegółowo zadania stojące przed wychowawczynią. Zadania te autorzy programu starali się tak ugrupować, aby ukazywały one akcentowaną wyżej jedność spraw wychowawczych i dydaktycznych, aby z góry wskazywały, iż jednych od drugich nie da się oddzielić.

Dalsza część programu ułożona jest poziomo, tzn. wedle grup wieku przedszkolnego. Rozdział poświęcony każdej grupie zawiera: tematykę, materiał programowy oraz uwagi o realizacji.

Zgodnie z przedstawionym wyżej postulatem, dotyczącym konieczności zaznajamiania dziecka z rzeczywistością, w której żyje i uczestniczy, zadaniem tematyki jest ukazanie, w jakim zakresie całościowych zjawisk i faktów otaczającego świata trzeba wychowanek kontaktować, jakich materiałów treści mu dostarczać. Przedstawiony wykaz tematów nie jest w stanie, rzecz jasna, uwzględnić wszystkich treści. Codzienne życie jest tak bogate i urozmaicone, że może i powinno na bieżąco dostarczać nowych, w różnych środowiskach różnych treści. Dlatego też wychowawczyni ma prawo zależnie od potrzeb i sytuacji uzupełniać tematy przedstawione przez program, bacząc tylko, aby nie przekraczało to możliwości odbiorczych dziecka. /

/ Materiał programowy nie odnosi się do istniejącej na zewnątrz obiektywnej rzeczywistości. Pokazuje on natomiast, co należy kształtować w samym dziecku, jakie wyrabiać u niego funkcje, umiejętności i sprawności ekspresyjno-fizyczne, umysłowe i moralne oraz techniczne i estetyczne. /

/ Te wszystkie właściwości nie mogą być kształtowane w izolacji jedna od drugiej. Wymagają one możliwie najbardziej łącznego traktowania. I właśnie czynnikiem umożliwiającym ich scalenie powinny być wykorzystywane przez wychowawczynię treści rzeczowe, tj. treści określone przez tematykę programową. Organizując kontakty dziecka z takimi czy innymi zjawiskami, rozwijamy przecież w oparciu o wiadomości dotyczące tych zjawisk myślenie i mowę, niejednokrotnie uczymy je równocześnie liczyć i mierzyć, wdrażamy do właściwego postępowania oraz umożliwiamy wypowiedzianie się techniczne i artystyczne. /

/ I wreszcie uwagi o realizacji programu ukazują, jak organizować różnorodną działalność dziecka, umożliwiającą prawidłowe wykorzystanie czasu pobytu wychowanek w przedszkolu w ciągu dnia, z równoczesną realizacją zadań wychowawczych i dydaktycznych. /

Czy uwagi te są dostatecznie szczegółowe? Na pewno nie! Dokładne rozwinięcie zagadnień metodycznych powinno być przedmiotem odrębnej publikacji, przedmiotem zgodnej z programem metodyki wychowania przedszkolnego.

I wreszcie czytelniczki programu mogą zadać pytanie: dlaczego sprawa pracy w przedszkolu jednodziałowym została w sposób odrębny potraktowana tylko w zakresie uwag o realizacji?



Otóż przedszkole, prowadzące pracę z grupami łączonymi, nie może zrezygnować ani z realizacji zadań wychowawczych, stojących przed wszystkimi przedszkolami, ani z tematów wskazujących, z jakimi zakresami otaczającej rzeczywistości dziecko zaznajamiać, ani też z kształtowania odpowiednich dla każdego wieku funkcji, umiejętności i sprawności. Zmuszone jest jedynie stosować inne formy organizacyjne oraz metody, pozwalające w innych zupełnie warunkach realizować te same treści.

Dlatego też wskazanie tych specyficznych form i metod jest zadaniem metodyki, a w skrótowym ujęciu uwag o realizacji programu.

## O ZAŁOŻENIACH PROGRAMU WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

(dyskusyjnie)

Przewaga problematyki dydaktycznej nad wychowawczą, jaka zaznaczyła się w praktyce naszych przedszkoli, na pewno była — jak słusznie twierdzi Zofia Krzysztosek — konsekwencją poprzedniego programu. Sprawili to zapewne jego układ wprowadzający wzorem szkoły podział treści pracy z dziećmi na dziedziny odpowiadające przedmiotom nauczania w młodszych klasach. Podział ten rzeczywiście eksponował, zajęcia prowadzone z całą grupą, którego forma przez swoje podobieństwo do lekcji szkolnej kierowała zainteresowania wychowawczynie raczej ku zagadnieniom dydaktycznym. W uzupełnieniu warto również podkreślić, że program, koncentrując zainteresowanie wychowawczynie na przygotowaniu zajęć, sugerował niewłaściwą hierarchię ważności zadań wychowania przedszkolnego. Do przerostu problematyki dydaktycznej przyczynił się też niewątpliwie brak wyraźnego ujęcia przez program całej bogatej „reszty”, która poza zajęciami wypełnia dziewięciogodzinny pobyt dziecka w przedszkolu.

Nowy program jest próbą dokonania odwrotu z tej drogi. Zachodzi pytanie, w jakiej mierze ta próba się powiodła?

Dużym krokiem naprzód, jak też nowością w stosunku do programu poprzedniego, jest wysunięcie na czoło zadań wychowawczych, sprawy zdrowia i fizycznego wychowania, postulowanie wiązania treści poznawczych z działalnością wychowawczą oraz ujęcie w osobną grupę zadań kształtowania postawy społecznej dziecka.

Wszystko to mieści się w części pierwszej dokumentu, natomiast część druga, mająca bezpośrednio ilustrować wychowawczynię, nie uwalnia od obaw, czy ze strony programu zostały stworzone warunki, aby postawione zadania były realizowane.

Zarzucono wprowadzić układ programu według „przedmiotów nauczania”, jednak wzięto z kolei wzór z programów szkolnych, dzieląc treści wychowawcze na tematykę i materiał programowy.

Nie ułatwiło to sprowadzenia problematyki dydaktycznej w wychowaniu małego dziecka do właściwych proporcji. Trudno bowiem w sposób wolny od sztuczności zmieścić w schemacie właściwym dla programów nauczania, całej różnorodności zaleceń, kształtujących kontakt wychowawczynie z dzieckiem, a wynikających z wychowawczych, opiekuńczych i tylko w pewnym stopniu dydaktycznych zadań przedszkola.

Jest to chyba rezultatem takiego właśnie układu, że część druga nowego programu jest zbyt słabym odbiciem zadań postawionych w części pierwszej i że, niestety, znów został położony akcent na zagadnieniach dydaktycznych.

Zofia Krzysztozek w swoim artykule wypowiada twierdzenie, które nie pozwala złożyć tych konsekwencji na karb nieporozumień i niejasności dających się usunąć przez retusz redakcyjny. Autorka przyjmuje bowiem założenie, że *głównym zadaniem (przedszkola) staje się kierowanie procesem poznawania otaczającej rzeczywistości* — twierdzi też, że ponieważ poznawanie współczesnej złożonej rzeczywistości wymaga długotrwałej pracy kształcącej, przed wychowaniem przedszkolnym staje zagadnienie *miejsca w wieloletnim procesie poznawania świata oraz rozstrzygnięcia jakich elementów wiedzy należy wychowankowi przedszkola dostarczać, w jakim zakresie i w jaki sposób zainteresować go zjawiskami otaczającego życia.*

W takim postawieniu sprawy tkwi chyba źródło rozbieżności między programem a istotnymi zadaniami przedszkola.

W wychowaniu wymagania życia społecznego krzyżują się z potrzebami i możliwościami rozwojowymi wychowanka. Wymagania muszą więc liczyć się z dzieckiem, dziecko zaś trzeba przygotowywać, aby umiało sprostać wymaganiom życia.

Rozwój społeczny dyktuje potrzebę, aby wszyscy posiadli pewien zasób wykształcenia. Najekonomiczniejszą, masową formą systematycznego kształcenia jest szkoła. Ale szkoła pracuje metodami, które liczą na dojrzałość wychowanka do koncentrowania uwagi i wysiłku, podporządkowania się kierownictwu nauczyciela i określoneemu regulaminowi.

Jest kwestią liczenia się z możliwościami dziecka, że system szkolny wciąga je dopiero w siódmym roku życia (nie przeczy temu fakt wcześniejszego zaczynania obowiązków szkolnego w innych krajach, gdyż metody pracy klas wstępnych mają wiele cech podobieństwa do metod przedszkolnych).

Niemniej okres przedszkolny decyduje o stopniu dojrzałości dziecka do spełnienia obowiązków szkolnych.

Przedszkole podejmuje więc zadanie przygotowania dziecka do szkoły, ale nie dlatego, że wiedzy jest dużo i trzeba wcześniej rozpoczynać jej przyswojenie, tylko dlatego, że wysiłek, jaki dziecko czeka w wieku szkolnym, wymaga zdrowia i sił organizmu, przy czym stan równowagi jego systemu nerwowego odgrywa tu znaczną rolę. W ścisłym powiązaniu z wychowaniem zdrowotnym i przy wzajemnym uwarunkowaniu postępuje naprzód samodzielność dziecka, kształcą się higieniczne i kulturalne nawyki i przyzwyczajenia. Wraz z nimi w toku współżycia z dziećmi i dorosłymi, w kontakcie z przyrodą, wśród zabawy, różnych prac i zajęć toczy się proces społecznego i umysłowego dojrzewania dziecka.

Nie chodzi tu więc o zakres elementów wiedzy „przypadających” na przedszkole, ale o warunki dla dziecięcej aktywności poznawczej i społecznej, która pobudza ciekawość, stwarza pole do działania i czynienia własnych doświadczeń. Przedszkole powinno zatem jak najwszechstronniejszym zajmować się fizycznym wychowaniem dziecka, stwarzać dla jego aktyw-

ności społecznej i poznawczej zaspokajania i rozbudzania potrzeb estetycznych.

Autorów nowego programu oczywiście nie trzeba o tym wszystkim przekonywać, zwłaszcza że te rzeczy zostały wypowiedziane w części określającej zadania wychowawcze przedszkola.

Nie zmienia to jednak faktu, że w nowym programie brak w jego drugiej części uszeregowanych według hierarchii ważności wskazań i wymagań, które z tych znanych i elementarnych prawd wynikają. W ich miejsce na czoło wysuwa się tematyka (zakres wiedzy), której znaczenie jest w istocie drugorzędne, jakkolwiek pewne sugestie w tym zakresie byłyby pożyteczne, przy utrzymaniu oczywiście właściwych wymiarów dla tej sprawy.

Autorka poprzedniego artykułu wyraża też obawę o związek życia i zainteresowań dziecka z otaczającą je rzeczywistością, od której mogłoby je odsunąć zamknięcie w *kręgu zabawowo-wyobrażeniowym*. Obawy te są chyba płonne, nie trzeba bowiem na tym miejscu uzasadniać, że zabawa to specyficznie dziecięca droga poznawania rzeczywistości i wyrażania swojego stosunku do niej. Metody pracy przedszkola nie mogą nie liczyć się z tym faktem i jeśli co w tym zakresie można nowemu programowi zarzucić, to brak dostatecznego wyeksponowania zabawy, zwłaszcza w zaleceniach praktycznych.

Jest jeszcze jedna konsekwencja przyjętego podziału na tematykę i materiał programowy: jego trudna czytelność.

Zofia Krzysztozek wyjaśnia, że tematyka podaje, z jakim zakresem całościowych zjawisk i faktów otaczającego świata trzeba dziecko kontaktować, jakich materiałowych treści mu dostarczyć, zaś materiał programowy pokazuje, co należy kształtować w samym dziecku, jakie wyrabiać funkcje, umiejętności i sprawności... Autorka zastrzega przy tym, że kształtowanie właściwości dziecka powinno być łączne, a tematyka ma pomóc w scalaniu tego procesu.

Abstrahujemy od tego, że w samym programie podział ten nie został przeprowadzony konsekwentnie i że czasem trudno zrozumieć, dlaczego jakieś zdanie znalazło się w tematyce, a nie w materiale programowym czy odwrotnie. Po cóż jednak wprowadzać podziały, które absorbują czas wychowawczy, a nie przynoszą pożytku. Program zawiera np. wskazanie, że 5-latki powinny wiedzieć, jaka praca powierzona jest w przedszkolu różnym jego pracownikom. Dzieci powinny tych ludzi szanować, darzyć ich sympatią i podporządkowywać się ich wymaganiom.

Zalecenie to nie jest jednak podane w wyżej przytoczonej formie. Wychowawczy musi do niego sama dojść drogą kartkowania broszury, bo: „Pracownicy przedszkola, czynności przez nich wykonywane — to tematyka (zakres wiedzy), reszty zaś trzeba szukać o 6 stron dalej w materiale programowym (kształtowanie funkcji, umiejętności, sprawności).

Dobry kontakt z dzieckiem cechuje prostota, toteż program, który ma

ten kontakt ukierunkować nie powinien posługiwać się wyszukaną formą. Bardzo to niepokojący objaw, że na różnych konferencjach poświęconych zagadnieniu realizacji programu „teren” domaga się instrukcji, pouczeń, pomocy w rozumieniu programu. Program bowiem powinien być zrozumiały bez komentarzy.

Dobry przykład daje pod tym względem dokument wydany w 1957 roku w NRD w rozdziale odpowiadającym drugiej części naszego programu. Jest tam w formie zwięzłej, ale opisowej, z użyciem przykładów, powiedziane, co wychowawczynie w toku pracy z dziećmi powinny zrobić w jesieni, w zimie, na wiosnę i w lecie.

Program daje wychowawczynie orientację, co np. powinna przewidzieć w jesieni w związku z początkiem roku, jakie prace organizacyjne ją czekają, jaka będzie treść jej porozumienia z rodzicami, jakie zwyczaje będzie dzieciom zaszczepiać właśnie w tym czasie. Tematyka zajęć, rozmów z dziećmi i innych kontaktów zyskuje w ten sposób na konkretności i zostaje określona w czasie. Tak ułożony program znakomicie upraszcza wychowawczynie planowanie pracy.

Warto pomyśleć o skorzystaniu z tego wzoru i zmodyfikowaniu go na nasz użytek. Dobry program bowiem to nie tylko treść oparta na słusznych założeniach, ale również układ i forma ułatwiająca jego przyswojenie i realizację.

Rozwój wychowania przedszkolnego, tak jak to się już dzisiaj rysuje, pójdzie nie tylko w kierunku 9- czy 5-godzinnych przedszkoli zatrudniających kwalifikowany personel. Będą rozszerzać zasięg tzw. małe formy, „ogniska” przedszkolne dla 5- i 6-latków. „Ogniskom” może dane będzie odegrać poważną rolę w wyrównywaniu, przed wstąpieniem do szkoły, startu społecznego dzieci ze środowisk kulturalnie nie rozbudzonych.

W wielu ogniskach praca będzie prowadzona siłami społecznymi. Staną do niej niepracujące kobiety, młodzież harcerska czy też z innych organizacji — czasem podejmą ją nauczyciele i wcale nie na pierwszym miejscu — wychowawczynie przedszkoli.

Z programu wychowania przedszkolnego, niezależnie od jego oficjalnego przeznaczenia będą czerpać wskazówki ludzie o bardzo różnym przygotowaniu. Dostępność programu, niewątpliwie ważna dla kwalifikowanych wychowawczyń, jeszcze bardziej stanie się potrzebna w miarę rozrostu „małych form” przy szkołach wiejskich, komitetach blokowych itp. Stworzenie więc czytelnego i łatwego w realizacji programu wychowania przedszkolnego to zamówienie społeczne, któremu trzeba sprostać w możliwie niedalekiej przyszłości.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## THEODORE BRAMELD: TOWARD A RECONSTRUCTED PHILOSOPHY OF EDUCATION

New York 1956 The Dryden Press, Inc. ss. XIV, 417

Przedmiotem niniejszej książki jest teoria i program filozofii wychowania, nazwanej przez Bramelda rekonstrukcjonizmem. Nazwa ta pochodzi stąd, że „system” ten zapowiada próbę rekonstruowania modnych w Ameryce filozoficznych systemów wychowania, tj. progresywizmu, esencjalizmu i perenializmu. Trzy wymienione systemy przedstawia autor w poprzedniej swej pracy pt.: „Philosophies of Education in Cultural Perspective”, której sprawozdanie zamieszczone zostało w poprzednim numerze Ruchu Pedagogicznego”.

Rekonstrukcjonizm, podobnie jak progresywizm, esencjonalizm i perenializm, nie stanowi filozoficznego systemu wychowania sensu stricto. Nazywanie rekonstrukcjonizmu „systemem” jest na pewno rzeczą wątpliwą z punktu widzenia metodologicznej poprawności wyrażań. Brameld nazywa każdy ze wspomnianych systemów „filozofią wychowania”, rezygnując celowo z nazwy „system” lub „kierunek”. Używane zatem w niniejszym sprawozdaniu pojęcie „system” stanowi nazwę umowną.

Punktem wyjścia w tworzeniu rekonstrukcjonizmu były niektóre założenia progresywizmu, a także esencjalizmu i perenializmu. Na tej podstawie można by sądzić, że omawiany system w swej zasadniczej konstrukcji przejawia wyraźne tendencje w kierunku eklektyzmu. Brameld nie przeczy temu, lecz zastrzega się, że eklektyczne tendencje nie mogą przesłaniać istotnych nowych, twórczych walorów tego systemu. Głoszone przez siebie twierdzenia rekonstrukcjonizm usiłuje wyprowadzić z konkretnych wydarzeń natury społecznej, politycznej, ekonomicznej itp.

Rekonstrukcjonizm nie ogranicza się do teoretycznych rozważań zagadnień wychowawczych, lecz dąży także do ścisłego powiązania głoszonej przez siebie teorii z praktyką, a zwłaszcza z potrzebami naszych czasów. W książce Bramelda główny akcent spoczywa na rozważaniach teoretycznych. Aspekt praktyczny tego systemu omówiony został tu tylko ubocznie.

Rekonstrukcjonisci usiłują ustalić taki model kultury, który miałby wszelkie szanse realizacji w najbliższej przyszłości. Główną uwagę skierowują na zagadnienia przyszłości. Wydarzenia współczesne stanowią jedynie punkt wyjścia w rozważaniach nad przyszłymi, ulepszonymi warunkami życia. Pomimo kierowania swej uwagi wyraźnie ku przyszłości rzecznicy rekonstrukcjonizmu nie lekceważą dorobku przeszłości, widząc w niej historyczną podbudowę swej teorii. Poprzedników swych dopatrują się przede wszystkim w utopistach, wybiegających w tworzonych przez siebie konstrukcjach myślowych daleko poza otaczającą ich rzeczywistość, tworzących nową wizję przyszłości. Wizja ta — zdaniem Bramelda — nie oznacza bynajmniej ucieczki od rzeczywistości; zawiera ona realistyczne elementy; wskazuje cele, które mogą i powinny być zrealizowane, aby zapewnić człowiekowi, możliwie najlepsze warunki życia.

Do najwcześniejszych utopistów zalicza autor Platona i Augustyna. Późniejszych utopistów reprezentują w XVI i XVII stuleciu T. More, F. Bacon, T. Campanella i J. Harrington, zaś w drugiej połowie XVIII wieku i na początku XIX wieku tacy myśliciele i działacze jak: F. Babeuf, Henri de Saint-Simon, Ch. Fourier i R. Owen. Do utopistów zalicza autor także Marksa i Engelsa. Spośród angielskich współczesnych

pisarzy wymienia takie nazwiska, jak: G. B. Shaw, B. i S. Webb, C. D. H. Cole, K. Mannheim i H. J. Laski. Występują tu także m. in. amerykańscy myśliciele: T. Veblen, R. Bourne i L. Mumford, osobistości świata kulturalnego i artystycznego — poeta: W. Whitman i powieściopisarze: U. Sinclair, T. Mann, J. Steinbeck i inni.

Zaden z powyższych myślicieli nie zaciążył w sposób decydujący na filozoficznych założeniach rekonstrukcjonizmu. Wizja przyszłości bowiem, jaką rysuje rekonstrukcjonizm, wspiera się na konkretnym doświadczeniu zarówno w przeszłości, jak i teraźniejszości, korzystając z możliwie pełnego całokształtu dotychczasowej wiedzy o wychowaniu.

Filozoficzne poglądy rekonstrukcjonizmu omówione zostały w książce od strony ontologicznej, epistemologicznej i aksjologicznej.

Jeśli chodzi o stanowisko ontologiczne, rekonstrukcjonści wykazują dużo punktów zbieżnych z twierdzeniami progresywizmu. Tak więc — ich zdaniem — najwyższą zasadą istnienia jakiegokolwiek bytu jest „doświadczenie i natura”. W ten sposób przeciwstawiają się wszelkim sposobom ujmowania rzeczywistości w aspekcie metafizycznym, zakładającym a priori istnienie rzeczywistości „nadprzyrodzonej” i jej pierwszeństwo przed rzeczywistością „przyrodzoną”. Rekonstrukcjonizm nie zadowala się jednak akceptowanymi przez siebie progresywnymi poglądami odnośnie do rzeczywistości. Poglądy te usiłuje rozszerzyć i ulepszyć. Rekonstrukcjonści zwracają większą uwagę niż progresywiści na społeczeństwo i poszczególne grupy społeczne. Twierdzą, że w progresywnym filozofii wychowania niedostatecznie zajęto się analizą wpływu społeczeństwa na jednostkę. Toteż głównym przedmiotem ich ontologicznych rozważań jest zagadnienie kulturalnych czynników ludzkiego doświadczenia i zagadnienie historii jako rzeczywistości.

Najważniejszymi czynnikami doświadczenia współczesnego człowieka, żyjącego zwłaszcza w sferze kultury zachodniej — zdaniem Bramelda — są: 1) wszelkiego rodzaju konflikty w obrębie poszczególnych grup społecznych (group conflicts), 2) formy wzajemnej uległości, okazywanej przez członków danej grupy (group allegiances) i 3) różne uwarunkowania wewnętrznej struktury grupy zależne od określonych rozwiązań natury organizacyjnej (group conditioners).

W związku z analizą pierwszego czynnika autor przedstawia różne możliwości powstawania konfliktów pomiędzy państwami, jak również pomiędzy grupami społecznymi na terenie niektórych państw, skłóconych wewnętrznie wskutek rozbieżnych poglądów i różnych postaw zwłaszcza wobec zagadnienia rasy, religii i urzędów społeczno-gospodarczych. Formy wzajemnej uległości i posłuszeństwa w obrębie grupy społecznej jako drugi czynnik ludzkiego doświadczenia wyprowadza autor bezpośrednio z konfliktów grupowych, będąc zdania, że każdy konflikt w dalszych swych konsekwencjach pociąga za sobą wyraźne tendencje do konsolidacji wewnątrzgrupowej, wyrażającej się w solidarności wszystkich członków określonej grupy społecznej. W omawianiu ostatniego czynnika rozwoju współczesnej kultury autor podkreśla duże znaczenie znajomości ogólnych wpływów, zwłaszcza natury ekonomicznej, na kształtowanie życia społecznego w tym szczególnie celu, aby w miarę możliwości ograniczyć błędy i wyeliminować niebezpieczeństwa, stojące na przeszkodzie w twórczym przeobrażaniu danego społeczeństwa.

Następne z kolei zagadnienie omówione w książce w związku z reformowaniem ontologicznych poglądów rekonstrukcjonizmu stanowi problem, dotyczący interpretacji „natury i funkcji historii”. W sposobie rozumienia historii rekonstrukcjonści są na ogół w zgodzie w tej sprawie z rzecznikami progresywizmu. Wspólnie z nimi głoszą m. in., że człowiek staje się tym, kim jest, w dużej mierze wskutek specyfiki historycznego okresu, w którym żyje, oraz że każdy taki okres jest skutkiem poprzedzającym go wydarzeń historycznych i stanowi przejście do następnego okresu wydarzeń w historii. Ponadto przyszłe losy historii — według nich — zależą także od człowieka, jego

sposobu myślenia i podjętej przez niego walki o ich urzeczywistnienie. Powodzenie owej walki uzależniają od wyboru określonych celów, jakie zamierza się realizować.

Epistemologiczne poglądy rekonstrukcjonizmu również posiadają dużo podobieństw z twierdzeniami epistemologii rzeczników progresywizmu. Rekonstrukcjonści są zdania, że przedmiotem naszego poznania są sprawy, związane jak najściślej z praktycznymi potrzebami człowieka. Z tych powodów ostro przeciwstawiają się wszelkim usiłowanym poznawaniu zagadnień, wybiegających poza granice ludzkiego doświadczenia. Są przeciwnikami również poznawania prawdy dla samej tylko prawdy. Wiedza w ich mniemaniu ma wtedy tylko sens, o ile służy jako narzędzie dalszego poznania, podporządkowanego celom praktycznym.

Omawiając epistemologiczne poglądy rekonstrukcjonizmu Brameld zwraca uwagę szczególnie na siedem czynników w procesie poznawania rzeczywistości: dążenie do celu (goal-seeking), funkcja pojmowania (prehension), procesy nieracjonalne (unrational), ideologia, utopia, społeczna zgoda w poszukiwaniu prawdy (social consensus in truth-seeking) i „umysł grupowy” jako cel i środek (the „group mind” as end and means). W czynnikach tych dopatrują się rekonstrukcjonści narzędzi badawczych, pozwalających na głębsze wniknięcie w proces zdobywania potrzebnej człowiekowi wiedzy.

„Poszukiwanie celu”, jako pierwszy czynnik w procesie poznania, pozwala — według rekonstrukcjonizmu — nie tylko zorientować nas w sprawie wspólnych naszych potrzeb, lecz także pociąga za sobą konieczność opowiedzenia się za określonymi środkami. Cokolwiek poznajemy, poznawać powinniśmy pod kątem szukania określonych celów, które ukierunkowałyby nasze dążenia tak, abyśmy mogli dostatecznie przyczynić się do spełnienia zadań, wynikających z najistotniejszych potrzeb epoki, w której żyjemy. Potrzeba poszukiwania celów jest tym większa, im większe zaniedbania cechują daną kulturę. Chodzi tu o cele o znaczeniu społecznym.

W poszukiwaniu celów ważną rolę odgrywają takie czynniki naszego poznania, jak wspomniane już pojmowanie i procesy nieracjonalne. Pojmowanie przypomina intuicję. Jest ono formą rozumienia, ale nie utożsamia się z nim. Rozumienie bowiem dotyczy zawsze pewnych fragmentów czy wręcz szczegółów określonych wydarzeń. Pojmowanie natomiast obejmuje zawsze określoną całość „naturalnych” wydarzeń, przy czym procesy emocjonalne wyraźnie tu górują nad procesami intelektualnymi. Postępując się analogią można powiedzieć, że funkcja pojmowania właściwa jest poetom, funkcja rozumienia zaś — uczonym. Pomiedzy jedną i drugą funkcją istnieją ściśle związki: rozumienie może być skutkiem pojmowania i vice versa.

Podobne zależności zachodzą pomiędzy procesami nieracjonalnymi i racjonalnymi w trakcie zdobywania wiedzy o świecie. Pod nazwą procesów nieracjonalnych rozumieją rekonstrukcjonści wszystkie te przeżycia, których źródło tkwi w sferze popędowej człowieka. Znajdują się one w kręgu podświadomości i wywierają na poznawanie otaczającej nas rzeczywistości nie mniejszy wpływ niż procesy świadome.

Doniosłe znaczenie w teorii poznania, głoszonej przez rekonstrukcjonizm, przypisuje się również ideologii i wszelkiego rodzaju wizji przyszłości (utopii). Ideologia w świetle tego systemu stanowi zespół postaw, poglądów, idei, zamiarów i przyzwyczajzeń, które wyrażają bardziej lub mniej dokładnie program i przejawy działalności określonej kultury lub dotyczą przynajmniej jednej z ważnych jej dziedzin. „Utopia”, jako czynnik ludzkiego poznania, jest — zdaniem rekonstrukcjonistów — rzekomo pozbawiona wszelkich elementów fikcji. Kreśli ona obraz przyszłości na podstawie analizy konkretnych warunków rzeczywistości.

Następnym czynnikiem ludzkiego poznania, opisanym w książce Bramelda — jest społeczna zgoda w poszukiwaniu prawdy. Rekonstrukcjonści twierdzą, że zgoda taka wymagana jest przede wszystkim w zakresie poszukiwania celów i wszystkich poczynań, dokonywanych z myślą o przyszłości (future-making). Społeczna zgoda jako kry-



terium prawdy — ich zdaniem — nie może ograniczać się jednak tylko do słownych deklaracji, musi pociągnąć za sobą także konkretne działanie.

Ostatni czynnik poznania, tzw. „umysł grupowy”, mobilizuje grupy społeczne do wzmożonego wysiłku dla realizowania wspólnych celów. Stanowi on zatem przejaw żywotności grupy, zespolonej jednością celów i środków działania.

W zakresie swoich aksjologicznych poglądów rekonstrukcjonści twierdzą, że o wartościach nie można mówić w sensie absolutnym. Wartością nazywają oni zaspokajanie potrzeb (wantsatisfaction). Każda wartość — według nich — ugruntowana była w skłonnościach poszczególnych jednostek i grup społecznych do szukania określonych celów i ich urzeczywistnienia. Wartość najwyższą widzą w „społecznym rozwoju indywidualnych możliwości” (social-self-realization) człowieka i poszczególnych grup społecznych. Jest to rozwój wszystkich wartości człowieka, na jakie tylko stać jednostkę lub grupę. Kierunek owego rozwoju wymaga zgody opinii publicznej. Bywa, że właściwy kierunek rozwoju reprezentowany jest przez mniejszość danego społeczeństwa, zdobywając dopiero z czasem zgodę większości nie tylko w sensie moralnego poparcia, ale i w znaczeniu powszechnego zastosowania głoszonych idei w życiu praktycznym. Każda wartość określa w swoisty sposób dążenie jednostki i społeczeństwa. Mogą to być dążenia natury ekonomicznej, politycznej, naukowej, estetycznej, wychowawczej itp. Wszystkimi tym dążeniami przyświecać powinien cel przebudowy świata, tj. cel podporządkowany wartości najwyższej, czyli „społecznemu rozwojowi indywidualnych możliwości”. Dobrze się dzieje — zdaniem rekonstrukcjonistów — jeśli wartość taka owiana jest ponadto „mitem utopijnej wizji” i wiary, że urzeczywistnienie jej jest nie tylko możliwe i potrzebne, ale także wypływa ono z nakazu obecnych czasów.

Przedstawione wyżej filozoficzne poglądy stanowią podstawowe przesłanki ogólnych twierdzeń rekonstrukcjonistycznej teorii wychowania, będącej przedmiotem rozważań drugiej części książki Brameda. Poprzedników rekonstrukcjonistycznej myśli pedagogicznej można znaleźć w Ameryce wśród wielu teoretyków wychowania. Są nimi: G. S. Counts, Z. Slesinger, H. D. Langford, M. Meiklejohn i J. B. Berkson, który po raz pierwszy użył w filozofii wychowania nazwy „rekonstrukcjonista”. Do rekonstrukcjonistycznej teorii wychowania należą niewątpliwie tacy progresywiści, jak J. Dewey, J. L. Childs, R. Raup i H. Rugg, a także niektórzy młodzi filozofowie wychowania, nazywani niekiedy „społecznymi rekonstrukcjonistami”. mianowicie: K. D. Benne, B. O. Smith i W. O. Stanley. Zwolennicy rekonstrukcjonizmu dużą wagę przywiązują do dwóch dokumentów, uważanych za ważny przyczynek do tworzenia nowej teorii. Jeden z nich wydrukowany w roku 1934 stanowi sprawozdanie Komisji dla Spraw Studiów Społecznych przy Amerykańskim Towarzystwie Historycznym (Commission on the Social Studies of the American Historical Association), drugi zaś drukowany w roku 1944 obejmuje sprawozdanie Komisji Kursów Pedagogicznych przy Narodowym Towarzystwie Wychowania (Education Policies Commission of the National Association). Dokumenty te wskazują na konieczność poczynienia radykalnych zmian w szkolnictwie amerykańskim.

Poglądy rekonstrukcjonistycznej teorii wychowania, podobnie jak ich założenia filozoficzne, dotyczą przede wszystkim zagadnień, związanych z potrzebą przeobrażeń obecnych warunków życia kulturalnego Ameryki ujmowanego w perspektywie przyszłości. Wychodząc z założenia, że we współczesnej epoce jest rzeczą niemożliwą tworzyć pomyślność i dobrobyt społeczeństwa w całkowitym odizolowaniu od rozwoju poszczególnych społeczeństw świata, rekonstrukcjonści wysuwają program przebudowy społecznej, opartej na trwałej spoiwości w odrębnie własnego narodu i na społecznej więzi pomiędzy poszczególnymi narodami, którym przyświecać powinna zasada internacjonalizmu. Tak konstruowany program określa podstawowe cele wychowania, wyzwalanie w wychowankach w codziennej praktyce pedagogicznej dążeń, zgodnych z ogólnym interesem przebudowy kulturalnej Ameryki, a także i pozostałych konty-

mentów świata. Kierunek tych dążeń nie zawsze bywa dostatecznie określony. Wymaga on dalszych rozważań i przemyśleń. Szkoła — zdaniem rekonstrukcjonistów — dzięki stosowanemu przez siebie nauczaniu może odpowiednio przygotować uczniów do wytyczania celów, mających na uwadze dobro społeczne. Nauczanie w rekonstrukcjonistycznej teorii wychowania uznane zostało jako proces, spełniający ważną funkcję w poszukiwaniu celów o znaczeniu ogólnospołecznym (learning as goal-seeking).

Podstawowym kryterium dobrze przebiegającego procesu nauczania — według rekonstrukcjonizmu — jest „społeczny rozwój indywidualnych możliwości”. Rozwój ten stanowi najwyższą wartość człowieka. Nauczanie powinno uwzględniać możliwe wszystkie potrzeby, stanowiące podstawowe składniki społecznego rozwoju indywidualnych możliwości ucznia.

Każde nauczanie, zmierzające do społecznego rozwoju możliwości ucznia, jest procesem złożonym, obejmującym wszystkie elementy przeżyć, nie wykluczając czynnika ideologii i utopii. Nauczanie tak rozumiane kształtuje i pogłębia przekonanie uczniów o tym, że cele i środki procesu nauczania muszą być tego rodzaju, aby mogły uzyskać aprobatę społeczną (social consensus). Społeczna zgoda bowiem — według rekonstrukcjonistycznej teorii wychowania — stanowi ważne kryterium trafności poczynań wychowawczych. Dla wymienianych przez rzeczników rekonstrukcjonizmu form nauczania należą: 1) nauczanie odwołujące się do „bezpośredniego doświadczenia” (learning through evidence); 2) nauczanie poprzez różnego rodzaju przekazywanie informacji (learning through communication); 3) nauczanie, polegające na dążeniu do uzgodnienia różnych stanowisk uczniów i praktycznego zastosowania stanowiska, reprezentowanego przez większość uczniów (learning through agreements and action); wreszcie 4) nauczanie poprzez odpowiednie wykorzystanie wpływu grupy na jednostkę i jednostki na grupę (learning through group dynamics).

Pierwsza wymieniona forma nauczania uznana została jako wstępny etap skutecznego nauczania. Zadaniem jej jest przede wszystkim rozbudzenie zainteresowań, dotąd nie uświadomionych przez uczniów, a mających dla nich kapitalne znaczenie. Chodzi tu o te zwłaszcza zainteresowania, których źródło tkwi w sferze funkcji pojmowania i nieracjonalnych procesów myślenia. Zainteresowania tego rodzaju są — zdaniem rekonstrukcjonistów — najtrwalsze, ponieważ towarzyszy im silny ładunek emocjonalny, i duże poparcie znajdują w nieświadomych motywach, zupełnie niedocenianych w innych dotychczasowych filozoficznych systemach wychowania. Z rozbudzeniem owych zainteresowań wiąże się fakt uświadamiania uczniów o niezaspokojonych przez nich potrzebach.

Nauczanie, polegające na przekazywaniu określonych informacji, łączy się niefortunalnie z pierwszą formą nauczania. Otóż wszelka treść doświadczenia, tak bezpośredniego, jak i pośredniego, może być przekazywana przy pomocy mówionej, jak i pisanego słowa. Pod względem sposobu przekazywania wiadomości rekonstrukcjonisci różnią się zasadniczo od praktyki szkół tradycyjnych. Są oni przeciwnikami ograniczania się tylko i wyłącznie do przekazywania informacji przy pomocy wykładu lub podręczników. Opowiadają się bezwzględnie za dyskusyjną formą przekazywania wiadomości. Ponadto — ich zdaniem — przekazywanie to nie może polegać na biernym odtwarzaniu wyuczonego uprzednio materiału, ale na jego twórczej interpretacji. Najwartościowsze zaś są wypowiedzi powstałe spontanicznie, uzasadnione wewnętrzną potrzebą wypowiedzenia się ucznia na określony temat. Duże znaczenie przywiązuje się także do wypowiedzenia się uczniów z pomocą rysunku, muzyki, gry aktorskiej i tańca, a to zwłaszcza z tego powodu, że słowa nigdy nie są w stanie adekwatnie odzwierciedlić rzeczywistego stanu rzeczy. W związku z tym rekonstrukcjonisci proponują także zapoznavanie uczniów przynajmniej z elementarnymi zagadnieniami semantyki oraz zalecają korzystanie z publicznych środków przekazywania wiadomości, takich jak: radio, telewizja, film, gazety itp.

Forma nauczania, dążąca do uzgodnienia określonych stanowisk wśród uczniów i praktycznego zastosowania stanowiska, uznanego za słuszne przez większość uczniów — jest następnym ważnym ogniwem w procesie nauczania, zalecanym przez rekonstrukcjonistów. Uzgadnianie poszczególnych stanowisk i następnie wypróbowanie przeważającego punktu widzenia w praktycznej działalności wszystkich uczniów w klasie odbywa się w atmosferze poszanowania dla każdego z reprezentowanych stanowisk. Każde stanowisko bywa przedyskutowane; mocy obowiązującej jednak nabiera punkt widzenia, który zyskał zgodę większości uczniów. Wszelkie uzyskane w ten sposób uogólnienia stanowią podsumowanie każdej dyskusji w poszczególnych zespołach klasy i uważane bywają — zgodnie z założeniami operacjonizmu — jako ważne narzędzia w dalszym procesie nauczania. Zakres i stopień trudności wyrażanych sądów ogólnych wzrasta z wiekiem i doświadczeniem uczniów oraz w miarę ich intelektualnego i społecznego rozwoju.

Duże znaczenie przywiązują rekonstrukcjonści także do nauczania poprzez wykorzystanie dynamicznej żywotności uczniów jako grupy. W związku z tym zwracają uwagę m. in. na doniosłą rolę samokrytyki wewnątrzgrupowej i rolę jednostki w grupie jako jej przywódcy.

Przedmiotem nauczania — według rekonstrukcjonistów — są cztery podstawowe dziedziny wiedzy praktycznej (knowlegde-experience). Pierwsza z nich obejmuje problemy dotyczące życia społecznego, jak np. zagadnienia rasy, religii, socjalizmu, kapitalizmu, rodziny i moralności. Centralne miejsce zajmują tu następujące przedmioty: psychologia społeczna, antropologia, ekonomia, nauki polityczne, socjologia i historia.

Druga dziedzina wiedzy praktycznej dotyczy problematyki związanej z różnego rodzaju planami i propozycjami odnośnie uzdrowienia współczesnych sytuacji konfliktowych. Chodzi tu o analizę sposobów przeobrażeń społecznych, propagowanych przede wszystkim przez wpływy czynniki ekonomiczne i polityczne.

Trzecią z kolei kategorią zagadnień, będącą przedmiotem nauczania, zalecanym przez rekonstrukcjonizm, stanowią wszystkie te problemy, które dotyczą usprawnień działalności człowieka w różnych dziedzinach życia. Zagadnienia te obejmują m. in. działalność różnych partii politycznych, związków zawodowych, instytucji religijnych, organizacji społecznych, a także współczesnej techniki, nauki i sztuki jako środków dalszego postępu w tych dziedzinach.

Ostatnia dziedzina wiedzy praktycznej splata się z trzema wymienionymi wyżej kategoriami zagadnień. W zakres podstawowych jej zainteresowań wchodzi problemy, będące ważnym źródłem w poszukiwaniu przez uczniów celów, które posiadałyby szansę na uzyskanie pełnej aprobaty społecznej.

Rekonstrukcjonści sądzą, że nauczanie powinno być podporządkowane kulturalnym, społecznym, gospodarczym i politycznym przeobrażeniom współczesnego świata. Równocześnie jednak zastrzegają się, że cele i środki owych przeobrażeń nie mogą być narzucone; wszystkie one muszą uzyskać zgodę społeczną. Toteż — ich zdaniem — należy omawiać różne problemy w atmosferze pełnej swobody, nie rezygnując z dążenia do nadania mocy obowiązującej uogólnieniom nie uznawanym dotychczas za słuszne przez opinię publiczną. W dążeniu tym nie wahają się oni wykorzystywać propagandowych wpływów oddziaływania.

Następnym problemem, omówionym przez Brameldę w jego książce, jest regulamin szkolny, inny w szkole podstawowej, a inny w szkole średniej i w szkole wyższej. Zasad poszczególnych regulaminów nie uważa autor za sztywne reguły, obowiązujące w sposób konieczny i nieodwracalny.

Najwyższą wagę przywiązują rekonstrukcjonści do regulaminu na poziomie średniego nauczania, które odpowiada mniej więcej dwóm końcowym klasom liceum ogólnokształcącego i studiom uniwersyteckim w ciągu pierwszych dwóch lat nauki. Rekonstrukcjonści wychodzą z założenia, że okres życia uczniów od 17—20 lat jest naj-

bardziej korzystny dla kształtowania ich osobowości. Myślą przewodnią tego regulaminu jest ściśle powiązanie nauczania z potrzebami ogólnego wykształcenia uczniów (a goal-centered general education). W ramach programowego nauczania może mieć miejsce również kształcenie zawodowe i fachowe, ale musi być ono bezwzględnie podporządkowane wykształceniu ogólnemu.

Zgodnie z regulaminem, obowiązującym zarówno w szkole średniej, jak i w szkole podstawowej oraz w szkole wyższej, rok szkolny pokrywa się z rokiem kalendarzowym. Przewiduje się cztery przerwy: letnią i zimową (każda trwa miesiąc) oraz wiosenną i jesienną (każda trwa tydzień). Zajęcia w szkołach odbywają się codziennie z wyjątkiem sobót i niedziel. Całokształt zajęć dziennych ma miejsce na czterech posiedzeniach trwających po półtorej godziny.

Podczas pierwszego posiedzenia uczniowie tworzą kilka zespołów w zależności od indywidualnych ich zainteresowań (group studies). W zespole przedyskutowuje się problemy, nakreślone przez regulamin szkolny. Nauczyciele, wśród których znajdują się różni specjaliści, obchodzą zespoły, pomagając w naświetlaniu niektórych zagadnień oraz sugerując sposoby ich rozwiązania. Oprócz posiedzeń o charakterze dyskusyjnym odbywają się spotkania polegające na systematycznym przyswajaniu wiadomości i umiejętności (skill and content studies). Spotkania te zajmują drugie i ostatnie posiedzenie w ciągu dnia. Podczas tych posiedzeń szczególną uwagę zwraca się na indywidualne uzdolnienia uczniów, starając się o stworzenie możliwie najlepszych warunków dla ich wszechstronnego rozwoju. Trzecie spotkanie uczniów odbywa się w ramach tzw. zgromadzenia ogólnego, podczas którego wszyscy jego uczestnicy biorą udział w jednolitych zadaniach. Wszyscy np. oglądają telewizję lub film, biorą udział w publicznych dyskusjach i naradach, uczestniczą w dramatyzowanych przez siebie sytuacjach (roleplaying), słuchają wykładu połączonego z dyskusją itp.

Podczas pierwszego roku nauki na poziomie średniego nauczania głównym przedmiotem rozważań są problemy natury społecznej, politycznej i gospodarczej. Punktem wyjściowym dla omawiania tych problemów jest odwoływanie się do osobistych doświadczeń uczniów i nauczycieli. Jest to próba analizy braków i niepowodzeń oraz stron pozytywnych określonych środowisk społecznych, z których wywodzą się uczniowie i nauczyciele. Po stwierdzeniu wzajemnych zależności i wpływów różnych środowisk społecznych — dobrze przez nich znanych — rozszerzają krąg swych zainteresowań na środowiska nie znane im bezpośrednio. Celem uczynienia zadość tym zainteresowaniom sięgają do odpowiednich książek, zwłaszcza z zakresu historii, ekonomii i nauk politycznych. Z myślą o tym uczą się m. in. matematyki i języków obcych (język hiszpański, rosyjski lub francuski).

Drugi rok na poziomie szkoły średniej poświęcony jest podstawowemu problemom nauki i sztuki w powiązaniu z centralnym tematem, przewidzianym przez regulamin szkolny. M. in. omawia się społeczną funkcję nauki i sztuki, a przede wszystkim znaczenie nauki i sztuki dla ogólnego postępu w dziedzinie zaspokajania najpilniejszych potrzeb człowieka.

Nauczanie w trzecim roku szkoły średniej obejmuje szczegółowe rozważania nad problematyką pedagogiczną i zagadnieniami, dotyczącymi stosunków społecznych między ludźmi (human relation), szczególnie zaś pomiędzy członkami rodziny, osobami, różniącymi się pod względem wieku, rasy i przekonań religijnych oraz pomiędzy poszczególnymi klasami społecznymi, jak również i pomiędzy narodami.

W czwartym roku studiów uwagę zwraca się na dwie zasadnicze sprawy, mianowicie na różnego rodzaju metody realizowania celów, wobec których wyrażono zgodę społeczną, oraz na wszystkie podstawowe dziedziny, wchodzące w skład studiów na poziomie średniego nauczania. Chodzi o dojście do ogólnej syntezy najważniejszych uogólnień nauki i sztuki, o stworzenie możliwości skontrolowania raz jeszcze uznanych uprzednio celów tak pod względem reprezentowanych przez nie wartości, jak również

pod względem ewentualnego ich niedostatecznego dopracowania i niezgodności z opinią większości.

Nauczanie na pierwszym poziomie — według rekonstrukcjonizmu — obejmuje dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Odbywa się ono w ramach zajęć w przedszkolu (dzieci w wieku 2—5 lat), w niższej szkole podstawowej, w której wiek dzieci wynosi od 6—11 lat, oraz w wyższej szkole podstawowej, do której uczęszczają dzieci w wieku 12—16 lat. Obowiązujące tu metody nauczania i wychowania zbiegają się przeważnie z metodami, głoszonymi przez zwolenników progresywizmu.

Nauczanie w szkole wyższej, zarówno w college, jak i na uniwersytecie, jest kontynuacją nauczania w szkole średniej. Położony tu jest jednakże akcent na dociekania badawcze i na twórcze poszukiwania w zakresie nauk przyrodniczych i humanistycznych oraz w zakresie sztuki i innych dziedzin wiedzy. W szkole wyższej, w przeciwieństwie do nauczania w szkole podstawowej i średniej, zalecane są także studia nie rokujące bezpośrednich korzyści praktycznych. Rekonstrukcjonisci sądzą, że studia takie pozornie tylko pozbawione są znamion praktyczności; często są one podstawą nowych przełomowych odkryć.

Program nauczania dorosłych pomyślany został przede wszystkim z zamiarem podniesienia poziomu wyrobienia społecznego robotników i rodziców jako czynnych uczestników życia politycznego i gospodarczego kraju.

Duże znaczenie przywiązują rekonstrukcjonisci do dobrze funkcjonującej kontroli społecznej działalności szkół. Kontrolę taką spełniać ma pięć komisji (school boards) oraz tzw. naczelna rada szkolna (the all-school council), złożona z przedstawicieli tych komisji, a więc z osób o różnych kwalifikacjach zawodowych i różnej przynależności społecznej, mianowicie z pracowników umysłowych i fizycznych, nauczycieli i rodziców, a także uczniów. Kontrola społeczna dotyczy przede wszystkim karności w szkole oraz roli, jaką spełniać powinni przedstawiciele władz szkolnych.

Szkołom zorganizowanym według koncepcji rekonstrukcjonizmu potrzebna jest wydatna pomoc finansowa ze strony państwa. Powinny one także ściśle współpracować ze związkami zawodowymi. Nauczyciele bowiem działający w odosobnieniu, nie zrzeszeni w związkach zawodowych, tracą — zdaniem rekonstrukcjonistów — wyraźnie pod względem swych możliwości skutecznego oddziaływania wychowawczego, zwłaszcza gdy chodzi o realizowanie przewodnych idei demokracji.

Książkę swą autor kończy epilogiem, w którym omawia stosunek rekonstrukcjonistycznej teorii wychowania do innych teorii pedagogicznych. Jak wynika z rozważań autora, rekonstrukcjonizm nie jest filozoficznym systemem wychowania w postaci ukończonej. Jest to system, który wypracowuje się dopiero. Znane są podstawowe jego założenia, niezmany pozostaje jednak dalszy jego rozwój; nieznane są też wyniki jego zastosowania w codziennym życiu szkoły. Pomysł stworzenia nowego filozoficznego systemu wychowania jest na pewno cenny. Daleki on jest jednak jeszcze od możliwości spełnienia tych nadziei, jakie pokładają w nim zwolennicy rekonstrukcjonizmu.

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI  
Lublin

## BOGDAN NAWROCZYŃSKI: O SZKOLNICTWIE FRANCUSKIM

Warszawa 1961 PWN ss. 144

1. Dwa są działy pedagogiki, których ranga naukowa i przydatność praktyczna bardzo ostatnio wzrosły: dydaktyka i pedagogika porównawcza. Uświadomienie sobie tego faktu zawdzięczamy nie tylko pedagogom i pedagogice. Cybernetyka np.

ujawnia cały szereg nowych punktów widzenia na dydaktykę jako teorię informacji i komunikacji w procesie nauczania. Z innych znowu powodów metodologicznych problemy teoretyczne i praktyczne dydaktyki ujawnia i podejmuje ekonomia polityczna. Wybitniejsi jej przedstawiciele (u nas np. m.in. Lange i Lipiński) znajdują w teorii kształcenia politechnicznego i w teorii kształcenia zawodowego (i w ogóle w nowoczesnej dydaktyce) tereny pograniczne bezpośrednio stykające się z ekonomią polityczną. Ekonomia polityczna poza tym coraz częściej interesować się zaczyna zagadnieniami organizacji szkolnictwa i teorii kształcenia (ogólnego, politechnicznego, zawodowego), widząc w nich, zupełnie słusznie, inwestycje oraz siły produkcji wyjątkowej doniosłości dla nowoczesnego społeczeństwa.

Podobnie rzecz się ma z pedagogiką porównawczą. W wielu państwach pedagogika porównawcza jest szeroko i głęboko rozbudowana, a procesowi jej rozwoju — jako nauki — towarzyszy powstawanie specjalnych instytutów naukowych, specjalnych czasopism, zakładów wydawniczych oraz stowarzyszeń, zwoływanie periodycznych zjazdów naukowych na skalę krajową i międzynarodową. W niektórych środowiskach naukowych zaczyna się, nie bez słuszności, utrzymywać przeświadczenie, że pedagogika porównawcza — to gałąź nauk pedagogicznych, której stopień naukowości i praktyczna przydatność są oczywiste.

I tak w istocie jest — zarówno z dydaktyką (jako teorią informacji i komunikacji w procesie kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego), jak i z pedagogiką porównawczą. W warunkach reformy szkolnictwa na całym świecie, w warunkach strukturalnych przemian wywołanych przez rewolucyjne przemiany w nauce współczesnej i w technice szczególnie płodne są badania z zakresu dydaktyki porównawczej, porównawczej organizacji szkolnictwa.

2. W Polsce uprawia się nie od dzisiaj pedagogikę porównawczą. I chociaż instytucjonalnie i budżetowo, a także pod względem możliwości zaprezentowania specjalnych czasopism i zakładów wydawniczych ustępujemy wielu, bardzo wielu państwom, to jednak gdy chodzi o szereg pozycji naukowych, gdy chodzi o indywidualny wysiłek i o wyniki badań poszczególnych pracowników nauki, polska pedagogika poszczycić się może pozycjami nieraz bardzo poważnymi. Zaliczyć do nich należy opublikowane w okresie międzywojennym dzieła Ziemiłowicza („Problemy wychowania współczesnego”) i Chałasińskiego — („Szkoła w społeczeństwie amerykańskim”) oraz rozmiarami skromniejsze — studia monograficzne o szkolnictwie angielskim (Romana Dyboskiego), niemieckim (Wojciecha Gottlieba), włoskim (Haliny Grotowskiej), austriackim (Jakuba Zylberberga) i inne. Oczywiście wymienione tu i nie wymienione prace różnią się między sobą nie tylko stopniem naukowości i rozmiarami, ale też widocznym mniej lub bardziej ideologicznym zaangażowaniem i metodologicznym stanowiskiem autorów.

W Polsce Ludowej pierwszą chronologicznie biorąc pozycją z zakresu pedagogiki porównawczej jest Żanny Kormanowej „Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji” (PZWS, 1946). Szkolnictwu angielskiemu po drugiej wojnie światowej poświęcona jest książka Karola Kołłowskiego (z 1960 r.). Monografię o szkolnictwie francuskim wydał w rok później Bogdan Nawroczyński (1961 r.). Analizę ostatniej reformy szkolnej w ZSRR i w NRD przynosi książka pt. „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły” I. Szaniawskiego (1962 r.). Ukazały się też prace młodszych pracowników, m.in. monografia dr Eugenii Dąbrowskiej poświęcona szkolnictwu czechosłowackiemu (1963 r.).

3. Monografia Bogdana Nawroczyńskiego zasługuje na omówienie z wielu względów. Mowa w niej wprawdzie o szkolnictwie francuskim, ale, jak każda prawdziwie naukowa praca, przynosi ona nie tylko doborowy i ciekawy materiał informacyjny, którego przestudiowanie daje bezpośrednią odpowiedź na pytania dotyczące sytuacji we współczesnym szkolnictwie francuskim, lecz rodzi pytania i pośrednio zmu-

sza do odpowiedzi w odniesieniu do konkretnych, realnych, aktualnych problemów organizacyjnych polskiej reformy szkolnej.

Gdy się czyta część wstępną monografii Nawroczyńskiego pt. „Dziedzictwo historii” (s. 11—23), otrzymuje się odpowiedź dotyczącą nie tylko genealogii aktualnej sytuacji szkolnictwa francuskiego, ale formułuje się (samemu oczywiście) pytania dotyczące genealogii polskiej teraźniejszości szkolnej. I cóż z tego, że pytania mogą być podobne — inne będą odpowiedzi, bo przecież historia Polski ostatnich 150 lat kształtowała się zupełnie inaczej niż historia Francji. Poza tym we współczesnej Polsce i we współczesnej Francji bardzo różnie pojmuje się np. „ideały demokracji”, którym Nawroczyński poświęca, zupełnie słusznie, tyle uwagi. Te różnice nie mogą przysłonić nam faktu, że Nawroczyński po mistrzowsku analizuje projekty organizacji wychowania — sformułowane jeszcze przez Condorceta, w sposób celny, lakoniczny, wymowny przedstawia nam raz jeszcze trwałą puściznę pedagogiczną Condorceta. Przy tej okazji Nawroczyński podkreśla, że ustawodawstwo szkolne stwarza jedynie możliwości realizacji pewnych politycznych haseł czy idei, np. wolności i równości. Dopiero nauczanie i wykształcenie staje się przesłanką urzeczywistnienia tych idei i haseł. Analiza poglądów Condorceta wiedzie nas do refleksji pedagogicznej ukierunkowanej zarówno na prace pedagogiczne i organizacyjne w Polsce okresu Komisji Edukacji Narodowej, jak i na prace pedagogiczne i organizacyjne naszej administracji szkolnej i współczesnej polskiej myśli pedagogicznej. Inaczej mówiąc: kto chce robić reformę szkolną, musi znać Condorceta i w ogóle — historię reformatorskich idei.

4. Po co jest potrzebna reforma szkolna? Dlaczego w pewnych warunkach gospodarczo-politycznych reforma szkolna staje się nieodwracalną koniecznością? Ale dlaczego koniecznością się staje także krytyka publiczna tradycyjnego, przeżytego systemu edukacji narodowej, poprzedzająca każdą nową reformę? Jaka jest różnica między rzeczywistością, faktyczną, prawdziwą reformą szkolną a organizacyjną łataniną, nie kończącymi się poprawkami, półkrokami i półśrodkami administracji szkolnej, które w sumie i ostatecznie nie przekształcają przestarzałej i przeżytej struktury i treści systemu szkolnego? Na te pytania znajdzie polityk oświatowy i teoretyk wychowania, administrator szkolny i organizator szkolnictwa oraz badacz odpowiedź w rozdziale II monografii Nawroczyńskiego pt. „Założenia ideologiczne, polityczne, ekonomiczne i społeczne”. Oczywiście, gdy w rozdziale tym czytamy o scentralizowaniu administracji szkolnej, czytamy o francuskiej administracji szkolnej, ale myślimy o polskiej. Gdy wraz z Nawroczyńskim zastanawiamy się nad publicznym charakterem egzaminów i dyplomów (m.in. egzaminów konkursowych), gdy rozpatrujemy problemy obowiązku szkolnego i bezpłatności w IV Republice, gdy zastanawiamy się, czym była swoboda nauczania w III Republice i na czym polega neutralność szkoły (a zasadę neutralności wszak sformułował jeszcze był Condorcet), gdy mowa o świeckości albo laickości francuskiej szkoły państwowej, komunalnej i publicznej, otrzymujemy nie tylko naukową, obiektywną analizę sytuacji we Francji XIX i XX wieku, lecz nieprzerwanie konfrontujemy to z odpowiednimi faktami i problemami Polski okresu międzywojennego i Polski współczesnej. Konfrontujemy i myślimy o płodności metod pedagogiki porównawczej zarówno dla teoretyka, jak i dla praktyka. Zanim Nawroczyński doprowadzi nas do IV Republiki (1944—1959 r.), zaprezentuje nam idee i poglądy pedagogiczne i organizacyjno-szkolne wybitnych pisarzy, pedagogów i mężów stanu. Nawroczyński daje tutaj nie tylko suchy i rzeczowy opis, suchą i rzeczową analizę, ale ilustruje nam w świetny sposób zawiłe drogi rozwoju, urzeczywistnianie się tych idei i poglądów i ułatwia zrozumienie sprzeczności, wśród których kształtował się ustrój oświaty we Francji przedwojennej i powojennej. W ten sposób, nie będąc marksistą, jest Nawroczyński dialektykiem. W rzeczy

samej czytelnik polski poznaje życiorys Quineta oraz jego poglądy na świeckość szkoły. Jakżeż patetycznie, ale nowocześnie i aktualnie dla nas brzmią słowa Quineta o świeckości szkoły dla świeckiego społeczeństwa! Przełożone przepięknie i precyzyjnie na język polski (przez Nawroczyńskiego) mogą stać się wzorem publicystyki polityczno-oświatowej zwłaszcza dla działaczy związanych u nas z ruchem szkoły świeckiej. Podobne refleksje budzą się w czytelniku (a takie refleksje budzić się mogą tylko na terenie pedagogiki porównawczej), gdy poznawszy krótki życiorys Julesa Ferry'ego (ojca ustawodawstwa szkolnego III i IV Republiki), przystępuje on do analizy listu Ferry'ego do nauczycieli szkół początkowych we Francji. List to w istocie bardzo wymowny. Te patetyczne, ale głębokie, namiętne, ale realne, poważne i rozsądne słowa, skierowane do nauczycielstwa francuskiego (w 1883 r.), czyta się dziś ze szczególnym wzruszeniem i poznaje atmosferę polityczną, szkolną i duchową owych lat. I to jest dobre. I to jest pożyteczne. I to jest kształcące. Ale równocześnie rzuca się te subtelne, ale jakżeż odważne i bezsprzecznie pouczające dla polityka oświatowego i dla pedagoga słowa na naszą długość i szerokość geograficzną, naszą długość i szerokość polityczno-oświatową. Właśnie pedagogika porównawcza w tym stylu i na tym poziomie naukowym, jak ją nam na konkretnym przykładzie prezentuje Nawroczyński, pozwala ujawnić całą złożoność polityczną, pedagogiczną, ideową i moralną uwikłań i powikłań walki o świeckość szkoły i świeckość wychowania, pokazuje patos tej walki, rolę rzeczywistości (i urojonej) nauczycielstwa w tej walce oraz pozycję granic i możliwości administracji szkolnej we wprowadzeniu i przeprowadzaniu tej walki. Przy okazji niejeden publicysta i niejeden działacz oświatowy dowie się tu wielu wciąż aktualnych, wciąż żywych zagadnień związanych z moralnością świecką oraz zagadnieniami lekcji świeckiej moralności. Przed wejściem do IV Republiki poznajemy jeszcze Jeana Jauresa i Ferdinanda Buissona. Te postacie są już bardziej znane. To już są ludzie teraźniejsi, nowocześni, to już są nieomal współcześni politycy. Oczywiście nie możemy i nie powinniśmy brać dosłownie słów Ferdinanda Buissona skierowanych do nauczycieli, których nazywa pionierami demokracji. Ale nie możemy dziś jeszcze z szacunkiem nie czytać odeszy Buissona (który wszak wraz z Combesem przeprowadził był rozdział kościoła od państwa i jako członek Ligi Praw Człowieka i Obywatela zaangażował się w niejedną bitwę polityczną). I chociaż nie możemy brać dosłownie jego wypowiedzi (ongis deputowanego z ramienia partii radykalnych socjalistów), to jednak po dziś dzień możemy się wiele od niego nauczyć, jeśli chodzi o pozyskanie nauczycielstwa do udziału w walce klasy robotniczej i w ogóle o stosunek nauczyciela do klasy robotniczej. Dni są inne niż 30—40 lat temu. Czasy i problemy oświatowo-pedagogiczne inne. Problemy walki kształtują się dziś zupełnie inaczej w nowych warunkach naukowo-techniczno-politycznych, ale problem: nauczyciel i robotnik, jest godny poznania, zwłaszcza że Buisson jest przecież także autorem słownika pedagogicznego.

I oto jesteśmy już w IV Republice, a więc w latach 1944—1959 we Francji. Dla polskiego czytelnika jest szczególnie ciekawa dramaturgia oświatowo-reformatorska tego 15-lecia. Ciekawe są osoby i polityczne sprzeczności środowiska, problemy społeczne i kulturalne tej dramaturgii. Ciekawe jest kulturalne, ekonomiczne, klasowe, techniczne, ideowo-polityczne oraz gospodarcze powiązanie tej walki, unikanie ofensywy i kontrofensywy, związane z osiągnięciami i potknięciami reformy szkolnej Langevina — Wallona. Pierwszą informację i pierwszą analizę projektu Langevina — Wallona dała u nas, jak wiadomo, Zanna Kormanowa. Stałiśmy wówczas w Polsce u progu socjalistycznej reformy szkolnej. Zanna Kormanowa podówczas w tej reformie, w jej koncepcji i w pierwszych krokach realizacyjnych, bezpośrednio zaangażowana, nie mogła nie uświadomić sobie samej ani też nauczycielstwu polskiemu owych lat (1945—1948) struktury i treści nie tylko radzieckiej szkoły, lecz



także projektu reformy Langevina — Wallona. Dziś, w obliczu nowej reformy szkolnej u nas, nawiązujemy raz jeszcze do projektu komisji Langevina — Wallona, o której z taką rzeczowością i życzliwością pisze w swojej monografii Nawroczyński. Kto zaś ciekaw jest, jak zbudowana jest i na czym się opiera współczesna administracja szkolna, jak wygląda ustrój współczesnego szkolnictwa francuskiego, z pozycją przeczyta rozdział III i IV książki Nawroczyńskiego. Ale przeczytawszy je ujrzy, czym jest i jaką rolę odgrywa morfologia socjologiczna, a więc po prostu naukowy opis struktury władz szkolnych francuskich — władz centralnych, okręgowych itd. Metoda, jaką tu stosuje pedagog, podobna jest i podobna być musi metodzie, jaką stosuje botanik, zoolog lub geograf. Po prostu — naukowy opis. Przy tej okazji czytelnik także się dowie, że urzędnicy pracujący w gabinecie ministra oświaty i stanowiący tzw. gabinet ministra z zasady dzielą losy swego szefa; nie są oni wieczni i gdy minister odchodzi, odchodzą i oni! Obiektywny opis ustroju i organizacji szkolnictwa nie przesłania Nawroczyńskiemu bystrego widzenia ekonomicznych i innych jeszcze, bardziej istotnych problemów, np. klasowych, które rzucają na takie, a nie inne kształtowanie się ustroju. Zanotujemy więc: rzetelność naukowa dyktuje Nawroczyńskiemu konieczność historycznego, dialektycznego i klasowego podejścia zarówno w opisie, jak i w analizie faktów i zjawisk. Dlatego morfologia socjologiczna współczesnego szkolnictwa francuskiego daje mu nieraz jeden aspekt do ujawnienia sił demokratycznych, w szczególności walki klasy robotniczej o demokratyzację ustroju szkolnego i powszechność nauczania (s. 59—62). Przy tej okazji Nawroczyński dostrzega doniosłą problematykę ustrojowo-pedagogiczną także i szkolnictwa zawodowego oraz ekonomicznego i technicznego. To było do niedawna rzadkością u nas.

5. W części drugiej, szczegółowej (swej monografii) autor analizuje współczesne szkolnictwo I stopnia, a w następnej — szkolnictwo II stopnia, i wreszcie szkolnictwo zawodowe i artystyczne, a na koniec szkolnictwo wyższe. I tu znowu uwydatnia się w pełni owocność metod pedagogiki porównawczej. Z jednej strony dowiadujemy się, jaki jest kształt i jaki stan współczesnej francuskiej edukacji narodowej, poznajemy w szczególności siły determinujące po drugiej wojnie światowej dzisiejsze oblicze szkoły podstawowej, pouczającą złożoność francuskiej szkoły średniej, walkę między elitaryzmem a różnymi postaciami demokracji na terenie średniej szkoły ogólnokształcącej i średniego szkolnictwa technicznego. Widzimy, jak swoistość demografii francuskiej z jednej strony oraz rewolucja techniczna na świecie i we Francji z drugiej, jak następnie wnioski z przegranej podczas drugiej wojny światowej, narosłe siły dezorganizujące dawny stan posiadania i dotychczasową moc polityczno-gospodarczą imperium francuskiego i inne doniosłe czynniki zmuszają polityków francuskich do unowocześnienia i przedłużenia szkolnictwa I stopnia. Na terenie szkoły średniej wszystkie te czynniki wpływają również na przekształcenie planów i programów nauczania, zmieniają poglądy Francuzów na egzaminy i kursy, zmieniają rolę i pozycję społeczną nauczycielstwa francuskiego i wreszcie odradzają zaniedbany przez wiele, wiele lat ruch pedagogiczny także i wśród nauczycielstwa szkół średnich. Dostrzega się u Nawroczyńskiego pogłębioną analizę sytuacji, gdy dochodzi do francuskiej szkoły średniej z jej kierunkami: klasycznym (łacina i greka), nowożytnym (łacina i drugi język żywy), matematyczno-przyrodniczym (łacina, matematyka, fizyka) itd.

Czytając te stronicę książki pedagog polski wzbogaca swą wiedzę o systemie szkolnym i wielkiego narodu, myśli równocześnie o przygotowaniach do współczesnej polskiej reformy szkolnej i nie bez uzasadnienia czeka na dyskusję nad modelem współczesnej polskiej szkoły średniej ogólnokształcącej.

Książkę Nawroczyńskiego zamykają dwa rozdziały: przedostatni poświęcony jest wychowaniu pozaszkolnemu, któremu Francja, szczególnie po drugiej wojnie świa-

towej, przypisywać zaczęła i przypisuje w dalszym ciągu szczególnie doniosłą rolę. Rzecz oczywista, że rzutuując tę problematykę na nasz teren i porównując ją z sytuacją w naszym kraju, nie możemy jednak i nie powinniśmy pod względem organizacyjnym, ideowym i treściowym porównywać francuskiego wychowania pozaszkolnego z naszą tzw. oświatą dorosłych i tzw. pedagogiką dorosłych. Ostatni rozdział monografii Nawroczyńskiego, pt. „Reformy”, zawiera analizę naukową działalności „Towarzyszy broni” i Jean Zaya, następnie analizuje projekt komisji Langevina-Wallona, (o której już wspominaliśmy) i wreszcie reformy R. Billeresa (1956—57 r.) i J. Berthoina (1959 r.).

6. Wiosną 1962 r. ukazała się oddzielna rozprawa Bogdana Nawroczyńskiego pt. „Pedagogika porównawcza” („Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1 1962). Jest to rozprawa metodologiczna. Początkującym, młodemu pracownikowi nauki rozprawa ta może dać wyczerpującą, i to praktyczną pomoc w sytuacji, gdy podejmie on badania i spróbuje ująć je następnie pracą monograficzną z zakresu pedagogiki porównawczej. Z rozprawy Nawroczyńskiego młody pracownik naukowy dowie się o pierwszych pomysłach i o współczesnych poglądach na przedmiot i metody pedagogiki porównawczej. Dowie się też, jaką rolę odgrywa fakt, jego opis, i jak należy analizować fakty z punktu widzenia przyszłej monografii. Początkujący pracownik naukowy dowie się, dzięki rozprawie Nawroczyńskiego, bardzo istotnej rzeczy: że zwożenie piasku, wapna, cegieł na plac budowy jest rzeczą bardzo ważną, a także, że rola furmana jest w związku z tym bardzo pożyteczna. Również tragarz i szofer, którzy zwożą belki, szyny, urządzenia i mechanizmy na plac budowy, odgrywają doniosłą rolę w przygotowaniach do zbudowania willi, wieżowca, biurowca, zespołu domów czy całej ulicy. A jednak nie są oni architektami, nie są budowniczymi. I nie każdy pracownik z zakresu pedagogiki porównawczej jest „architektem”. Jeśli ma być prawdziwym naukowcem i chce opublikować pracę naukową z zakresu pedagogiki porównawczej, musi być inżynierem-budowniczym własnego dzieła. Samo zebranie i zwiezienie materiału jest rzeczą wprawdzie pożyteczną, ale nie jest jeszcze pracą z zakresu pedagogiki porównawczej. Nie jest więc pracą naukową.

Tyle, jeśli chodzi o młodszych, początkujących pracowników nauki. Ale i starszy, dojrzały pracownik naukowy, po przeczytaniu świetnej rozprawy Nawroczyńskiego pt. „Pedagogika porównawcza”, uzyskuje bardzo poważny instrument naukowy. Instrument ten pozwala sformułować — tym razem bezpośrednio — kryteria i pytania dotyczące m.in. także omówionej pracy monograficznej Nawroczyńskiego „O szkolnictwie francuskim” oraz prac innych polskich autorów z zakresu pedagogiki porównawczej. Oto pytania: Czy monografia Nawroczyńskiego zawiera dostateczną ilość faktów? Czy fakty te ułożone są z jakiegoś konkretnego punktu widzenia? Czy ujawniono historyczną genealogię tych faktów? Czy po nagromadzeniu faktów autor podejmuje i przeprowadza udalnie ich opis oraz wzajemne ich powiązania? Czy podejmuje on analizę socjologiczną i dydaktyczną pewnych procesów ustrojowo-szkolnych i dydaktyczno-metodycznych, uwikłanych w dzieje polityczne, ekonomiczne i kulturalne danego społeczeństwa? Czy monografia z zakresu pedagogiki porównawczej zawiera jakieś założenia i hipotezy? Czy opis faktów i analiza procesów, a następnie, czy zestawienie, porównanie, przeciwstawienie, porządkowanie oraz związana z tym analiza naukowa służą do weryfikowania hipotez? A więc czy naukowiec sprawdzając i weryfikując odrywa się od faktów? Czy dochodzi do wniosków, uogólnień, tez i, co najważniejsze, czy potwierdza poprzez fakty i ich analizę swoje hipotezy, czy też odrzuca je. Odpowiedź recenzenta brzmi: Monografia o szkolnictwie francuskim Nawroczyńskiego zawiera pełną i pożyteczną odpowiedź na powyższe pytania.

Odpowiedź ta zawarta jest *implicite* w recenzowanej książce, *explicite* — w rozprawie metodologicznej Nawroczyńskiego.

Ale odpowiedź ta dotyczy nie tylko książki o szkolnictwie francuskim. Dotyczy ona również i innych prac naukowych polskich badaczy z zakresu pedagogiki porównawczej.

IGNACY SZANIAWSKI

**A. LEWIN: MAKARENKO**  
(Konfrontacje Pedagogiczne). Warszawa 1960 PZWS ss. 268 \*

Wymieniona w tytule książka Aleksandra Lewina ukazała się w 1960 roku. Nie może więc być mowy o recenzji polecającej czytelnikowi pozycję, na którą warto zwrócić uwagę. Jakiż jest więc sens niniejszego artykułu? Czyżby tylko jubileuszowy rok, w którym czcimy pamięć jednego z twórców pedagogiki marksistowskiej powodował nami? I ten wzgląd nas nie usprawiedliwia. Potrzeba dyskusji, której dziś prawie nie ma na łamach czasopism pedagogicznych, może stanowić wytłumaczenie dla tych kilku stron na marginesie pracy Lewina o Makarence. Chodzi w tym wypadku nie tyle o problemy, wokół których toczy się dyskusja nad koncepcjami pedagogicznymi Makarenki, lecz o bardziej podstawowy problem — o rewolucyjnie nowatorski charakter teorii i praktyki Antona Siemionowicza Makarenki. Chodzi również o nowatorską koncepcję pracy Lewina. Jej podtytuł nie jest przypadkowy: „Konfrontacje pedagogiczne”...

Wzdłuż trzech linii prowadzi nas autor. Stawia przed nami trzy problemy. Kim jest Makarenko na tle współczesnej teorii pedagogicznej na Zachodzie? Kim jest Makarenko na tle innych twórców pedagogiki radzieckiej z lat 1917—1939? Jak Makarenko kształtował teorię pedagogiczną w oparciu o integralny eksperyment? Problemy powyższe w zupełności usprawiedliwiają podtytuł publikacji o Makarence. Co więcej, problemy nadają publikacji Lewina odpowiednią rangę. Wszak monografii na temat znaczenia teorii i praktyki Makarenki jest wiele. Tymi zagadnieniami interesują się nie tylko nauczyciele i pedagogowie Związku Radzieckiego oraz krajów demokracji ludowej. Również na Zachodzie ukazuje się szereg prac na ten temat. Wystarczy wspomnieć o pracy Jamesa Bowena, która ukazała się w 1962 roku pt. „Soviet Education, Anton Makarenko and the Years of Experiment”. Wystarczy spojrzeć na zestaw bibliograficzny na temat tak zwanego „makarenkoznawstwa”, by zdać sobie sprawę, jak trudno coś nowego w tej dziedzinie opracować. Problem więc sprowadza się nie tylko do tego, by czytelnika zainteresować nie znanymi jeszcze faktami z życia, pracy pedagogicznej i twórczości teoretycznej Makarenki. Takich faktów jest wiele w omawianej publikacji Lewina. Ale nie o nich będzie mowa w dalszych rozważaniach. Problem sprowadza się więc do metody, jaką zastosował Lewin, do metody, którą przejąć powinien czytelnik prac Makarenki i publikacji na temat jego dorobku.

Główna teza autora omawianej publikacji mieści się w stwierdzeniu, że Makarenko jest wytworem epoki socjalizmu i w poważnym stopniu wyrazem dorobku pedagogiki marksistowskiej. W ostatnim rozdziale autor, podsumowując swoje

\* Recenzję książki A. Lewina: „Makarenko” umieszczono w związku z 75 rocznicą urodzin Antoniego Makarenki — wybitnego teoretyka i praktyka socjalistycznego wychowania.

wywody, tezę powyższą sformułował w dwu następujących zdaniach: „... nierozzerwalna więź z potrzebami rewolucji i perspektywami jej rozwoju stanowi najbardziej znamiennej cechą koncepcji pedagogicznej Makarenki”<sup>1</sup>... „Dorobek Makarenki, stanowiąc ograniczoną część pedagogiki radzieckiej, zajmuje niewątpliwie poważne miejsce w rozwoju światowej myśli pedagogicznej, reprezentuje całą szkołę pedagogiczną myślenia określonego potrzebami i perspektywami rozwoju rewolucji”.<sup>2</sup> Stwierdzenie wyrażone w ostatnim zdaniu jest szczególnie aktualne w świetle materiałów XI Plenum KC PZPR w sprawie rozwoju nauk, zwłaszcza nauk humanistycznych. W materiałach XI Plenum czytamy: „Nie została jednak przewidywana u części pracowników nauki postawa swoistej neutralności ideologicznej znajdująca wyraz w niechęci do podejmowania najbardziej ideowo zaangażowanych tematów, w skłonności do tematyki odległej od problemów ideowo-politycznych, w unikaniu polemiki z burżuazyjnymi i rewizjonistycznymi poglądami”.

Tezę tę ilustrował przykładami dotyczącymi pedagogiki prezes ZNP — prof. J. Kwiatek, domagając się, aby „umiejętność posługiwania się metodologią marksistowską” była „podstawowym warunkiem zdobycia... stopnia naukowego”.<sup>3</sup>

Tak oto konfrontacja poglądów Makarenki z aktualnymi naszymi zadaniami świadczy o ich nieprzemijającej wartości.

A. Lewin buduje swoją analizę teorii i praktyki A.S. Makarenki na jeszcze jednym podstawowym założeniu metodologicznym. Punkt wyjścia jego (Makarenki — R. P.) analizy zjawisk pedagogicznych — powiada Lewin — stanowi przede wszystkim indukcja, przy czym indukcja przeprowadzona nie na podstawie przypadkowego doboru faktów, lecz na podstawie doświadczenia integralnego. Wydaje się, że nie popełnimy błędu, jeśli stwierdzimy, że wieloletni — nowatorski i eksperymentatorski — wysiłek Makarenki skierowany był przede wszystkim na znalezienie naukowej metody badania zjawisk pedagogicznych”.<sup>4</sup> Tak więc, zdaniem autora „Konfrontacji pedagogicznych”, Makarenko jest pracownikiem nauki nowego typu, którego cechują trzy wartości — umiejętność operowania marksistowską metodologią, bezpośrednie uczestnictwo w procesie kształtowania nowej, socjalistycznej praktyki pedagogicznej i umiejętność koncentrowania swoich wysiłków wokół problemów najważniejszych w świetle aktualnych i perspektywicznych zadań budownictwa socjalizmu.

W ujęciu Lewina, Makarenko jest filozofem, politykiem i pedagogiem, który w sposób świadomy prowadzi swe myśli ku działaniu i od praktyki potrafi przecho-  
dzić do „wielkiej” teorii.

Filozoficzną koncepcję człowieka przejął Makarenko od klasyków marksizmu. Teoretyczne założenia socjalistycznego ideału wychowania sformułował w oparciu o prace Lenina oraz dyrektywy Partii. Makarenko nie zatrzymał się na adaptacji marksizmu-leninizmu. Przeniósł się w swoich pracach z terenu filozofii i polityki na teren pedagogiki. Uważał bowiem, że pedagogika nie może zadowalać się twierdzeniami innych nauk. Jako nauka o postępowaniu (działaniu) społecznym powinna pedagogika formułować własne zasady.

Makarenko sformułował idee projektowania osobowości człowieka. W ten sposób powiązał w jedność dialektyczną społeczny i osobniczy aspekt celów wychowania. Zagadnienia te analizuje Lewin w rozdziale „Koncepcja człowieka i cele wychowania”. Poglądy Makarenki konfrontuje ze stanowiskiem teoretyków pajoocentryzmu, który jeszcze do dziś jest myślą przewodnią wielu koncepcji pedagogicznych. Istotę poglądów Makarenki na omawiane zagadnienie widzi Lewin w następującym sfor-

<sup>1</sup> s. 252

<sup>2</sup> s. 257

<sup>3</sup> XI Plenum KC PZPR Warszawa 1963 Książka i Wiedza s. 427.

<sup>4</sup> s. 256

mułowaniu: „powinniśmy zawsze pamiętać, że chociaż człowiek w szerokim pojęciu abstrakcyjnym wydaje się nam jednolity, to ludzie stanowią do pewnego stopnia wielce różnorodny materiał wychowawczy”.<sup>5</sup> Szkoda, że autor „Konfrontacji” nie podjął polemiki z pozostałościami pajdocentryzmu, jakie znaleźć można w publikacjach pedagogicznych ostatnich lat.

Makarenko jest filozofem, gdyż opracował w sposób dostatecznie rozwinięty problem istoty wychowania. Nie ograniczył się tylko do podstawowego zagadnienia czynników wychowania. Makarenko formułuje dwa nowe pojęcia, które charakteryzują istotę procesu wychowania. I w tym wypadku Makarenko pokazał, jak należy przechodzić z terenu filozofii i polityki na teren pedagogiki. W sformułowaniu Lewina specyfika stanowiska Makarenki polega na tym, że „istota procesu wychowania w ujęciu Makarenki polega na świadomym, politycznie wyraźnie ukierunkowanym organizowaniu nowego doświadczenia społeczno-moralnego dzieci, nowego typu wzajemnych stosunków i zależności. Cała organizacja tego życia powinna być przeniknięta ideą humanizmu pedagogicznego, wysokimi wymaganiami, które pomagają człowiekowi wznieść się na poziom zadań stawianych przez nowy okres dziejowy”<sup>6</sup>. Tak rozumiana logika procesu wychowania dyktuje Makarencę technikę wychowania w kolektywie, którą opracował szczegółowo i ujął w zwarty system teoretyczny. Lewin słusznie wskazuje na to, że dla Makarenki kolektyw jest jednocześnie przedmiotem wychowania i czynnikiem wychowania. Pierwsza strona zagadnienia została przez Makarenkę dostatecznie szeroko potraktowana, drugi zespół zagadnień wymaga dalszych prób i badań. Wydaje się, że poważną przeszkodą w opracowaniu tej ostatniej problematyki jest brak jedności w sprawie stosunku zasady świadomej aktywności do problemu roli kolektywu w kształtowaniu indywidualnych cech osobowości.

I problemy wychowania w kolektywie Lewin konfrontuje ze współczesnymi poglądami tzw. „nowego wychowania” oraz głoszonymi w pierwszym dziesięcioleciu po Rewolucji Październikowej poglądami społecznego wychowania. „Niełatwo było — powiada Lewin — uchwycić i obnażyć właściwy sens głoszonych przez »nowe wychowanie« hasel. Obok elementów niesłusznych, a nawet reakcyjnych zawierały przecież one pewne idee o charakterze postępowym, przede wszystkim w zakresie poszanowania indywidualności dziecka”. Pod rewolucyjną skorupą, która stanowiła walka z urzędową szkolną musztrą Makarenko dostrzegł brak prawdziwie naukowych podstaw i, jak powiada, skłonności do wypadów w dziedzinę biologii.

W świetle powyższych stwierdzeń uzasadniony jest uroczysty ton ostatnich zdań pełnych patosu pracy A. Lewina, że Makarenko „należy do rzędu tych pedagogów, którzy wywierają przemożny wpływ na rozwój myśli pedagogicznej w bardzo wielu krajach. Trwa i długo jeszcze trwać będzie okres przyswajania jego dorobku, będą podejmowane liczne próby nawiązywania do jego spuścizny, będzie rosła literatura na ten temat, podobnie jak na przestrzeni setek i dziesiątków lat przyswajana była i materializowała się w praktyce i teorii szeregu pokoleń spuścizna innych wielkich pedagogów: Komeńskiego, Rousseau, Pestalozziego”. Przypomnijmy jeszcze raz na zakończenie, że w wyrażeniu „spuścizna” mieszczą się teoretyczne koncepcje pedagogiczne Makarenki, jego praktyczne rozwiązania spraw metodycznych a także metoda analizy współczesnej mu teorii oraz własnego doświadczenia.

ROMAN POLNY

<sup>5</sup> s. 136

<sup>6</sup> s. 188

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Z wielu zagadnień omawianych na łamach naszych czasopism pedagogicznych zwrócę dzisiaj uwagę na sprawę pogładowości i uaktywnienia ucznia w procesie nauczania i uczenia się. Jest rzeczą dość znamienne, że z zespołu zasad nauczania te dwie są obecnie przedmiotem najwyższego zainteresowania. Zapewne tzw. „znak czasu” — sygnał, iż zarówno pod względem upogładowienia, jak uaktywnienia ucznia nie tkwimy w praktyce tak głęboko, jakby to wynikało z potrzeb współczesnego życia.

### O ZASADZIE POGŁADOWOŚCI

Interesujące i ważne rozważanie w badaniu procesu nauczania i uczenia się zamieścił doc. dr Ludwik Bandura w numerze 12 „Nowej Szkoły”. Wychodzi z założenia, iż zasada pogładowości budzi ciągle wiele sprzecznych twierdzeń. Nie jest ona zasadą naczelną nauczania, nie może też być stosowaną w izolacji od innych zasad, wprost przeciwnie — jej wartość wzrasta, im bardziej w praktyce jest zespólna z zasadą aktywności i innymi zasadami. Nasuwa się tu, na tle tych rozważań, taka refleksja: czy zasady pogładowości nie należy traktować jedynie jako jednej z form uaktywnienia ucznia w procesie uczenia się, bo omawiając pogładowość z jakiegokolwiek strony, zawsze dojdziemy do konkluzji, iż jej funkcja polega na poruszeniu psychiką ucznia, na dostarczeniu materiału spostrzeżeniowego czy wyobrażeniowego. W jednym z zeszytów „Chowanny” z roku 1957 prof. W. Szewczuk w artykule o psychologicznych podstawach zasad nauczania rzucił myśl, ażeby nazwę: „pogładowość” zastąpić nazwą: „bezpośredniość”, i rozróżnił dwa jej rodzaje — pierwotną — spostrzeżeniową, i wtórną — wyobrażeniową. Autor artykułu dostrzega tę funkcję pogładowości, gdy pisze: „Zasada pogładowości jest efektywna tylko wtedy, kiedy angażuje aktywność dziecka, kiedy musi ono włożyć pewien wysiłek w postrzeganie, by uchwycić istotne elementy eksponowanej treści”. Tak więc pogładowość jest tu jedynie środkiem uaktywnienia dziecka.

### TELEWIZJA

Żywe zainteresowanie telewizją obserwujemy nie tylko w Polsce. Ta nowa technika budzi wielkie nadzieje u jednych, inni patrzą na nią raczej jako na pewnego rodzaju nowinkę, z której szkoła nie odniesie wielkich korzyści. O tej telewizji pisze Mikołaj Kozakiewicz w numerze 12/62 „Nowej Szkoły”. Na pytanie: czy telewizja unowocześnia nauczanie, autor odpowiada raczej negatywnie, pisząc: „Telewizja w szkole jest jedynie nową techniką prastarej pogładowości, ale niczym jej nie wzbogaca. Szkoła, która posiadałaby dostatecznie bogatą i wciąż odnawianą filmotekę dźwiękową, dostosowaną do programu elekcyjnego, doskonale obyłaby się bez telewizji”. Możliwe. Pozostaje jednak owo warunkowe „gdyby”. Zresztą inny czynnik odgrywa tu dużą rolę, a mianowicie: atrakcyjność samego urządzenia i forma podania. Kozakiewicz tego nie uwzględnił i bierze pod uwagę zupełnie inne czynniki, gdy pisze: „...mimo wszystkich mankamentów obrazu telewizyjnego trzeba uznać wprowadzenie telewizji do nauczania za krok naprzód, gdyż telewizja jest tańsza, łatwiej dostępna, szybsza, bardziej aktualna i elastyczniejsza niż film naukowy”. Autor przytacza wyniki badań P.D. Holmesa. Nie stwierdzono w nich różnicy w wynikach nauczania „twarzą w twarz” z nauczycielem przy korzystaniu z audycji telewizyjnych. Kozakiewicz sądzi, że „telewizja nie zmodernizuje nauczania, ale może je upowszechnić”.

I jeszcze jedno, co podkreśla Kozakiewicz: nie ta telewizja, która przychodzi do klasy lekcyjnej, warta jest uwagi, lecz ta, z którą uczeń styka się na co dzień, w sposób niekontrolowany, poza lekcją, szkołą.

O telewizji pisze również Ludwik Bandura w numerze 1/63 „Życie Szkoły”. Autor dokonuje przeglądu najważniejszych zagadnień związanych z telewizją jako jednym ze środków pomocniczych w nauczaniu. Informuje — na przykład — że pierwsze badania w Anglii wykazały więcej ujemnych niż dodatnich stron telewizji. „Dzieci — jak pisze — interesują się głównie westernami i kryminalistyką, nie oglądają zaś projekcji dokumentalnych i naukowych. Dzieci szukają w telewizji ucieczki z życia w świat fikcji. Przyrost wiedzy ogólnej pod wpływem telewizji jest stosunkowo skromny — daleko mniejszy aniżeli uzyskany poprzez lekturę. Jednak oglądanie projekcji telewizyjnych staje się nawykiem raczej dzieci mniej inteligentnych aniżeli dzieci zdolniejszych”. Dalsze jednak badania — stwierdza autor — nie potwierdziły tych pesymistycznych wniosków. Zauważono, że w szkołach, korzystających z programów telewizyjnych, uczniowie wykazują wyższy poziom umysłowy. Gdy projekcja telewizyjna jest należycie wmontowana w lekcję, efektywność nauczania wzrasta.

Włoska telewizja dla dzieci jest omówiona w numerze 4 „Kwartalnika Pedagogicznego”. Popularne są wśród dzieci takie stałe działy programu jak: Klub Bobrów, Żyrafa czy Przygody w Książarni. Pierwsza audycja — to audycja na wskroś wychowawcza; zachęcanie dzieci do czynienia dobrych uczynków, np. na ulicy, w stosunku do młodszego rodzeństwa; druga — to tematyka społeczna, trzecia — zachęcanie do czytania książek. Prócz tych audycji telewizja włoska nadaje programy teatralne dla dzieci różnego wieku, reportaże, programy dydaktyczne i popularnonaukowe. Innego rodzaju audycją jest Szkoła Telewizyjna (Telescuola), której zadaniem jest kształcenie widzów. W programie są takie przedmioty, jak ćwiczenia z rysunków technicznych, nauka języków, matematyka, obserwacje naukowe, historia, geografia, wychowanie obywatelskie. Uczniami tej szkoły telewizyjnej są przeważnie dzieci w wieku lat 13—14. Program audycji jest urozmaicony, różnorodny, bardzo ściśle związany z potrzebami życia.

#### AUTENTYCZNY PRZEDMIOT

Poglądowość, jak zwrócił na to uwagę L. Bandura w wymienionym już artykule, może być realizowana trzema sposobami: przez zetknięcie ucznia z samą rzeczą czy zjawiskiem w środowisku naturalnym, za pośrednictwem środków poglądowych, zastępujących rzeczywisty okaz, za pomocą barwnego opisu słownego. Wartość sposobu pierwszego scharakteryzowali na przykładzie doświadczenia w Zasadniczej Szkole Górniczej w Zabru Bolesław Kozłowski i Józef Kupisz w numerze 12/62 „Szkoły Zawodowej”.

W stosunku do swoich wychowanków, którymi są słuchacze szkół dokształcających, zastosowali różne formy podawania materiału: tradycyjne lekcje, samodzielne referaty uczniów lub grup uczniowskich, lekcje dyskusyjne oraz wycieczki związane tematycznie z programem nauczania. Z wymienionych typów lekcji największe znaczenie miały pokazy autentycznych eksponatów. Dla młodzieży, która pracuje już w produkcji, każdy rzeczywisty przedmiot i urządzenie przemawia silniej niż najpoprawniej wykonany schemat. Autorzy zauważyli rzecz znamienne: rysunki wykonywane z natury były znacznie lepsze od rysunków przerysowywanych z tablicy szkolnej. „Nawet najdobitniej wyłożony materiał — twierdzą — nie zilustrowany co najmniej modelem, choć w czasie lekcji nie sprawiał trudności słuchaczom, po kilku tygodniach zamienił się w terra incognita. Z drugiej strony nawet skomplikowane zagadnienia, jeśli były omawiane na pokazie, pozostały na długo w pamięci”.

Zwracając uwagę na doświadczenia nauczycieli zasadniczej szkoły, warto podkreślić tendencję, która w szkolnictwie ogólnokształcącym z trudnością toruje sobie drogę,

że mało efektywną formą poglądowości jest samo oglądanie i że zetknięcie się z autentycznym eksponatem jest tak samo konieczne w szkole podstawowej i średniej, jak jest konieczne w szkole zawodowej. W tym tkwi tajemnica rozumienia i zrozumienia, trwałości wiedzy, jej adekwatności w stosunku do rzeczywistości — jak przekonuje w licznych swych pracach, szczególnie w „Humanizacji pracy a funkcja społeczna szkoły” prof. I. Szaniawski. Jeśli autorzy wyniki swych doświadczeń formułują w zdaniu: „Aby w uczniach rozbudzić przekonanie do wiedzy teoretycznej, trzeba jak najwięcej odwoływać się do praktyki” — to jest ta wskazówka natury bardziej ogólnej, aniżeli była w intencjach autorów ciekawego artykułu.

W tym samym numerze „Szkoły Zawodowej” o metodach szkolenia produkcyjnego pisze autor radziecki, A. K. Dranicyn. Uzasadniając potrzebę organizowania wycieczek jako czynnika aktywizującego proces nauczania i wywierającego duży wpływ wychowawczy, autor daje taką wskazówkę: „Można uważać, że cel wycieczki produkcyjnej został osiągnięty, jeśli uczniowie wyciągają podstawowe wnioski i konkluzje o przedmiotach, procesach i zjawiskach, a nowe wiadomości, opanowane podczas wycieczki, zastosowują w swojej działalności praktycznej”.

Łatwo zauważyć, że Dranicyn podkreślił to samo, o czym w swych doświadczeniach przekonali się wymienieni wyżej autorzy — mianowicie, że zastosowanie zdobytych wiadomości we własnej działalności praktycznej jest nieodłącznym czynnikiem w procesie nauczania i uczenia się.

#### MAGNETOFON

Instrument ten staje się coraz częściej środkiem ułatwiającym organizowanie procesu nauczania i uaktywniających ucznia. Na jedną ze stron tego zagadnienia zwraca uwagę Z. Bownik w mało dotychczas znanym, a bardzo pożytecznym czasopiśmie — „Logopedii” (nr 4). Autor omawia rolę magnetofonu w służbie kultury żywego słowa na podstawie własnych doświadczeń w Technikum Ekonomicznym w Lublinie. Przy okazji ćwiczeń w wyrazistym czytaniu i recytacji zespołowej wierszy Tetmajera autor nagrywał na taśmę recytacje uczniów i następnie, po odtworzeniu nagrania, analizował sposób mówienia, popełniane błędy itp. Efekt tego rodzaju ćwiczeń był taki, że indywidualne opracowanie przez uczniów w domu wyrazistego czytania utworu było znacznie lepsze. W drugim etapie ćwiczeń autor użył magnetofonu do kształcenia mowności, która u młodzieży jest słaba „z powodu zahamowań, zbędnych powtórzeń i zająknięć, wynikających bądź z nieśmiałości (występuje głównie u młodzieży pochodzącej ze wsi), bądź ze słabo zrozumianego i opanowanego materiału programowego”. Magnetofon spełnił rolę dodatnią. Młodzież przyzwyczaiła się do mówienia. Wypowiedzi w dyskusji nad „Anielką” Prusa, przeprowadzone na konferencji nauczycielskiej, cechowała żywość i swoboda, a nawet humor. Uogólniając swe doświadczenia autor konkluduje: „Jeżeli się zważy, że na taśmę magnetofonową można bezpośrednio z radia czy telewizji przegrywać teksty przemówień i utworów literackich, muzycznych, wokalnych, trzeba stwierdzić, że w każdej szkole magnetofon powinien stanowić zwykłe narzędzie pracy dydaktycznej, jak to już jest za granicą”.

\*

Radio, telewizja, magnetofon i inne nowoczesne techniki powoli, ale systematycznie przenikają mury szkolne. Pewien niepokój z tym związany nie dotyczy tego, by mogły one wyprzeć nauczyciela, lecz czego innego, mianowicie: czy nauczyciel w doskonaleniu swych umiejętności nadąży za doskonałością wzorów płynących z radia, płyty, telewizora? Problem, który nie może być nie brany pod uwagę w przygotowywaniu nauczycieli do zawodu.



**UCHWAŁY XI PLENUM KC PZPR  
PRZEDMIOTEM OBRAD ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZNP**

W dniach 2 i 3 marca obradowało Plenum ZG ZNP. Na zebranie przybyli: minister oświaty — Wacław Tułodziecki, minister szkolnictwa wyższego — Henryk Golański, zastępca kierownika Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR — Henryk Garbowski, sekretarz CRZZ — Czesław Wiśniewski, zastępca sekretarza naukowego PAN — prof. Maurycy Jaroszyński, przewodniczący NOT — prof. Janusz Tymowski oraz przedstawiciel Wydziału Oświaty NK ZSL — Wawrzyniec Dusza.

Na pierwszy dzień obrad zaproszono, poza członkami Plenum, wielu pracowników szkolnictwa wyższego, aktywistów ZNP. Przedmiotem obrad Plenum tego dnia było omówienie zadań ZNP w świetle uchwał XI Plenum KC PZPR oraz zadań i pracy Sekcji Pracowników Szkół Wyższych i Instytutów Naukowych.

Referaty wygłosili: prezes ZG ZNP — doc. dr Józef Kwiatek oraz przewodniczący sekcji — prof. Zenon Klemensiewicz.

Prezes ZNP podkreślił w swoim referacie, że uchwały XI Plenum KC PZPR odnoszą się nie tylko do pracowników naukowych, ale i do ogółu nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie.

ZNP, zraszający w swoich szeregach nauczycieli szkół podstawowych, średnich i szkół wyższych, jest jak najmocniej zainteresowany uchwałami XI Plenum i czuje się w pełni współodpowiedzialny łącznie z Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwem Oświaty za ich realizację.

W ramach ZNP istnieje możliwość doprowadzenia do ściślej współpracy nauczycieli szkół średnich z pracownikami naukowymi szkolnictwa wyższego.

Jest to konieczne i dla podniesienia poziomu nauczania w szkołach średnich, dla polepszenia doboru kandydatów do studiów w szkołach wyższych, opracowania metodyki kształcenia studentów na pierwszych latach nauki.

ZNP powinno wziąć aktywny udział — poprzez swoje sekcje i instancje związkowe w szkołach wyższych — w pracach nad przebudową programów nauczania młodzieży akademickiej, w dyskusjach na temat ewentualnego skrócenia czasu studiów na niektórych uczelniach i sekcjach, współdziałać w pracy nad doskonaleniem pedagogicznym młodszej kadry naukowej.

Przedmiotem szczególnego zainteresowania ZNP są te wyższe uczelnie, które kształcą nauczycieli. „W zakresie kształcenia nauczycieli — mówił kol. prezes — niektórzy przedstawiciele wyższych uczelni gotowi są pójść na takie rozwiązanie, żeby na poszczególnych sekcjach zorganizować dwa ciągi kształcenia (nauczycielski i naukowy). Ich zdaniem ciąg nauczycielski może być 4-letni, podczas gdy dla pozostałych studentów, którzy nie mają zamiaru zostać nauczycielami, czas studiów wynosiłby w dalszym ciągu 5 lat.

Jako ZNP wyraźnie przeciwstawiamy się takim koncepcjom, a dla uzasadnienia szkodliwości takiego rozwiązania mamy również wystarczające argumenty”.

Jednym z głównych problemów w pracy ZNP — wynikających z uchwał XI Plenum — są studia zaoczne dla nauczycieli. ZNP pragnie współuczestniczyć przy pracowaniu i racjonalnym rozdziale różnych form pomocy dla nauczycieli studiujących zaocznie, przy opracowaniu skryptów, podręczników i materiałów pomocniczych dla potrzeb tych studiów. Pomoc ta powinna obejmować nie tylko nauczycieli kończących systemem zaocznym studia wyższe, ale również tych wszystkich nauczycieli, którzy

bez odrywania się od pracy będą zdobywać stopnie doktorskie. Kończąc swój referat kol. prezes powiedział:

„ZNP w swej działalności, zmierzającej do realizacji uchwał XI Plenum, widzi je w ścisłym powiązaniu z uchwałami VII Plenum odnoszącymi się do szkolnictwa podstawowego i średniego. Wykonanie uchwał VII Plenum stwarza warunki i możliwości realizacji postanowień XI Plenum.

My, jako ZNP, będziemy doprowadzali do nauczycieli szkół podstawowych i średnich uchwały XI Plenum i będziemy analizowali je na naszych zebraniach ognisk, żeby wszyscy nauczyciele mieli pełną świadomość zadań, jakie dla nich wynikają z uchwał XI Plenum.

Chcemy, ażeby w świadomości wszystkich nauczycieli powstało silne przekonanie, że ideał wychowawczy w całym naszym szkolnictwie jest jeden i że wprowadzenie w życie ideału jest możliwe we wspólnej pracy nauczycieli szkół podstawowych, średnich i wyższych”.

Prof. Klemensiewicz w swoim referacie między innymi podał, iż według stanu z dnia 30 czerwca 1962 roku liczba członków Sekcji Pracowników Szkół Wyższych i Instytutów Naukowych wynosi ponad 30 tysięcy. Spośród stu instytutów resortowych personel tylko 11 instytutów należy do ZNP.

Następnie kol. prof. Klemensiewicz poddał gruntownej analizie źródła trudności w pracy Sekcji. Niekorzystna sytuacja sekcji wynikała głównie z trudności, a nieraz i krytycznych sytuacji nauki i szkół wyższych, jakie miały miejsce w ostatnich latach. Były to poważne i trudne do przeprowadzenia prace zmierzające do odnowy szkolnictwa, np.: w zakresie odmładzania kadry naukowej i odesłania w związku z tym przeszło 270 pracowników nauki w stan spoczynku, odciążenia pracowników nauki i ograniczenia ich pracy do jednego etatu, usprawnienia zmierzające w kierunku dopingowania asystentów, adiunktów i zastępców profesorów do zdobywania stopni naukowych.

Poważny wpływ na trudności w pracy sekcji miała również kwestia mieszkaniowa. Według ankiety z końca 1961 roku około 3 tysięcy członków sekcji potrzebuje mieszkań, spośród których około tysiąca znajduje się w bardzo złej sytuacji mieszkaniowej.

Źródła trudności tkwiły również i wewnątrz samej sekcji, sekcja dzieli się na pracowników naukowych i nienaukowych, co wpływa na niejednorodność postaw jej członków. Pracownicy administracyjni, techniczni i obsługi znajdują się na marginesie zainteresowań i działalności Sekcji.

Poza tym wśród pracowników nauki zarysowuje się w obrębie sekcji ostry podział na członków kadry samodzielnej (profesorów, docentów) i członków kadry niesamodzielnej (asystentów, adiunktów, wykładowców).

„Jest smutnym i niepokojącym faktem praktyczna nieobecność kadry samodzielnej w pracach zarządów rad zakładowych, komisji środowiskowych”... — stwierdził prof. Klemensiewicz.

Zadania, jakie stoją przed sekcją, to: „wydobycie z pracownika nauki jego własnym wysiłkiem wszystkiego, co go może udoskonalić, co go może podnieść w oczach społeczeństwa...”

Mówiąc o tym udoskonalaniu pracowników prof. Klemensiewicz wskazał na konieczność stałej pracy naukowej, podnoszenia poziomu pracy dydaktycznej i wychowawczej, tworzeniu klimatu koleżeńskiej dyscypliny moralnej wśród ogółu pracowników.

Przed sekcją stoją również poważne zadania wynikające z przeprowadzonej obecnie reformy systemu oświaty i wychowania w naszym kraju. Pracownicy nauki powinni w pełni włączyć się do prac w tym zakresie, w szczególności do prac programowych oraz udzielania pomocy szerokim masom nauczycieli szkół podstawowych i średnich w podnoszeniu poziomu swej wiedzy i doskonaleniu pedagogicznym.

Kończąc swój referat prof. Klemensiewicz zaproponował podjęcie następującej rezolucji:

„Plenum Zarządu Głównego ZNP, zebrane w dniu 2 marca 1963 roku, zaznajomiwszy się z organizacyjnymi szczegółami, warunkami, celami i trudnościami działalności Sekcji Pracowników Szkół Wyższych i Instytutów Naukowych, postanowiło:

Udzielać sekcji pełnego poparcia przez cały Związek we wszystkich jej działaniach, podejmowanych w ramach postanowień statutu ZNP i regulaminu sekcji;

wzwać urzędujące prezydium i sekretariat ZG ZNP do wzmoczonej i ciągłej opieki nad sprawami sekcji;

powołać komisję, która ma szczegółowo rozważyć i opracować zasady, sposoby i środki ściślejszej współpracy Zarządu Głównego z sekcją;

— trzech członków tej komisji wybierze najbliższa Krajowa Konferencja Sekcji,

— czterech członków wybierze spośród wszystkich siedmiu, powoła jej przewodniczącego prezydium ZG na posiedzeniu najbliższym po Krajowej Konferencji Sekcji;

— materiałową podstawę komisji mają stanowić referaty, głosy dyskusyjne i wnioski przedstawione podczas obrad Plenum ZG z 2 marca 1963 roku;

— komisja przygotowuje swoje wnioski tak, aby można było przedstawić je do ostatecznego załatwienia najbliższemu Krajowemu Zjazdowi Delegatów Związku.

\*

W dyskusji nad wygłoszonymi referatami zabierali między innymi głos kol. kol.: mgr inż. Edward Radwański — Politechnika, doc. Abram Ostaszewski — PAN, doc. Feliks Holeczek — WSE Katowice, mgr inż. Łakomicz — SGGW, mgr Irena Piorunowa — PAN, Bolesław Redlich — prezes Okręgu ZNP w Warszawie, dr Lech Stolarczyk — IBJ, dr inż. St. Koncewicz — Politechnika Śląska, prof. Tadeusz Bigo — Uniwersytet Wrocławski, kol. Gajdowicz.

Po zakończeniu dyskusji plenum podjęło uchwałę, w której przedstawiło, jako obowiązujące wytyczne dla prac ZG ZNP oraz Sekcji Pracowników Szkół Wyższych i Instytutów Naukowych, referaty prezesa ZNP oraz przewodniczącego sekcji, jak również i głosy dyskusji. Przyjęto również i zgłoszoną przez prof. Klemensiewicza rezolucję.

Plenum zaleciło również Sekretariatowi ZG ZNP, ażeby referaty, treść dyskusji i podjętych uchwał opublikować w Biuletynie Organizacyjnym.

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI

### KONFERENCJA REKTORÓW I DZIEKANÓW WYŻSZYCH SZKÓŁ PEDAGOGICZNYCH

W miesiąc po XI Plenum Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, które wyznaczyło podstawowe kierunki rozwoju szkół wyższych i badań naukowych, odbyła się w dniach 29 i 30 stycznia 1963 r. w gmachu ZG ZNP zorganizowana przez Ministerstwo Oświaty konferencja rektorów i dziekanów wyższych szkół pedagogicznych.

Obok rektorów i dziekanów WSP w konferencji uczestniczyli sekretarze komitetów uczelnianych PZPR, przewodniczący zespołów rzeczoznawców prowadzonych w WSP dyscyplin naukowych, kierownicy niektórych katedr i zakładów WSP, profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego, a także kuratorzy okręgów szkolnych i przedstawiciele tych województw, które czynią starania o utworzenie w ich środowiskach nowych wyższych szkół pedagogicznych.

Organizacje i władze centralne reprezentowały na konferencji: Ministerstwo Oświaty — minister Wacław Tułodziecki, Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego — wiceminister Eugenia Krassowska, Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR — zca Kierownika Henryk Grabowski, ZG ZNP — prezes doc. Józef Kwiatek.

Konferencji przewodniczył: minister Wacław Tułodziecki.

Referat pt. „Rozwój wyższych szkół pedagogicznych w świetle uchwał XI Plenum KC PZPR” wygłosił dyrektor generalny Ministerstwa Oświaty Stanisław Dobosiewicz.

Na wstępie dyr. Dobosiewicz przypomniał zebrany doniosłe znaczenie faktu podkreślenia w referacie Biura Politycznego KC PZPR i w uchwałach XI Plenum roli WSP w systemie szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza ich „eksponowanego” miejsca w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Stanowisko Biura Politycznego zalecające rozwój i umocnienie kadrowe wyższych szkół pedagogicznych rozwiłał definitywnie wątpliwości, pojawiające się do niedawna w odniesieniu do przyszłości tych uczelni.

Dokonując krótkiego przeglądu dorobku WSP w okresie 17 lat ich istnienia, referent wskazał m.in. na następujące fakty: przygotowanie do pracy w szkolnictwie średnim i podstawowym około 8 tys. nauczycieli, właściwe krystalizowanie się profilu organizacyjno-programowego i oblicza ideowo wychowawczego uczelni, poważny wzrost poziomu naukowego pracy dydaktycznej i prac badawczych, znaczne wzmocnienie kadry naukowej (przede wszystkim poprzez wzrost liczby samodzielnych pracowników nauki), uzyskanie prawa nadawania stopnia naukowego doktora przez wydziały filologiczno-historyczne we wszystkich uczelniach i przez wydział geograficzno-biologiczny w jednej z nich.

Dalsze prace nad dydaktycznym i wychowawczym profilem WSP oraz nad charakterem prowadzonych przez nie badań naukowych powinny objąć: unowocześnienie programów studiów, umocnienie pracy dydaktycznej, wydätne podniesienie sprawności kształcenia, ulepszenie metod pracy wychowawczej, rozwinięcie frontu prac badawczo-naukowych.

W drugiej części referatu dyr. Dobosiewicz przedstawił główne kierunki rozwoju wyższych szkół pedagogicznych. Konieczność rozwoju tych uczelni wynika z bardzo wysokiej liczby zapotrzebowania na nauczycieli z wyższym wykształceniem.

W ciągu 18 lat (do r. 1980) ogólna liczba nauczycieli z wyższym wykształceniem zatrudnionych w szkołach i placówkach resortu oświaty wzrosnąć powinna przeszło pięciokrotnie w stosunku do stanu obecnego i liczyć ponad 200 tysięcy.

Te ogromne zadania wyższe szkoły pedagogiczne dzielić będą z uniwersytetami, a w zakresie kształcenia nauczycieli szkół zawodowych — również z politechnikami, wyższymi szkołami ekonomicznymi i rolniczymi. Główny ciężar przypada tu wszakże — zgodnie z zaleceniami Biura Politycznego KC PZPR — wyższym szkołom pedagogicznym.

Realizacja zadań ustalonych dla WSP wymaga przyjęcia następujących rozwiązań:

1. Należy osiągnąć znaczny wzrost sprawności kształcenia (z zaangażowaniem w tym celu wszystkich poprzednio już omówionych środków).
2. Okres studiów na niektórych kierunkach musi ulec skróceniu do lat 4 (decyzje co do tego będą podjęte po wielostronnym rozpatrzeniu przez specjalne zespoły rzeczoznawców, po uzgodnieniu z Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego, dla równoległego w czasie wprowadzenia tej zmiany na odpowiednich kierunkach studiów uniwersyteckich).
3. WSP przejmą część zadań w zakresie kształcenia nauczycieli niektórych przedmiotów zawodowych dla szkolnictwa zawodowego. Dotyczy to nauczycieli tych przedmiotów, które wymagają przygotowania głównie teoretycznego. Oznacza to konieczność uruchomienia w WSP kierunków studiów ogólnozawodowych.
4. Nastąpi poważna rozbudowa istniejących WSP (budowa nowych gmachów uczelni

- i domów studenckich, polepszenie stanu wyposażenia pracowni, laboratoriów i bibliotek, wzrost liczby pracowników nauki).
5. Sieć WSP zostanie rozszerzona poprzez otwieranie nowych uczelni. Terminy kreowania nowych WSP uzależnione będą ściśle od spełnienia trzech podstawowych warunków:
    - a) kadrowych, b) bazy lokalowej (w tym mieszkań dla pracowników nauki), c) przygotowania zaplecza naukowego.
  6. Zabezpieczone zostaną optymalne warunki dla przyśpieszenia tempa rozwoju kadry naukowej WSP oraz dalszego dopływu pracowników nauki i innych szkół wyższych i instytutów naukowych (zgodnie z zaleceniem Biura Politycznego KC PZPR — WSP otrzymują w tym zakresie poparcie i pomoc ze strony Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego).

W dyskusji nad referatem zabralo głos 27 mówców. Rektorzy, dziekani i inni pracownicy nauki WSP mówili w swych wystąpieniach z dużą satysfakcją o zasadniczej zbieżności wysuniętych problemów i sposobów ich rozwiązań, postulowanych przez ogół pracowników WSP na specjalnie przed konferencją warszawską zwołanych w uczelniach zebraniach z jednej strony, z drugiej zaś — przedstawionych w wygłoszonym na konferencji referacie.

Gruntowna dyskusja dotyczyła wszystkich problemów zawartych w referacie. Szczególnie wiele czasu poświęcono problemowi sprawności kształcenia i omówieniu środków jej wzrostu.

Charakter prac badawczo-naukowych w WSP był przedmiotem dłuższego wystąpienia prof. dra Z. Klemensiewicza. Jego zdaniem, WSP powinna wiele miejsca w swoich badaniach przeznaczyć na dydaktykę i metodyki nauczania nie tylko na stopniu średnim, ale i na stopniu akademickim, powinna stać się „wielką pracownią podręczników i pomocy szkolnych, ośrodkiem recenzji naukowych rozmaitych poczynień dydaktyczno-naukowych”.

Doc. dr Władysław Szyszkowski z WSP w Krakowie wskazał na konieczność jak najściślejszych związków pomiędzy przedstawicielami przedmiotów specjalistycznych a metodykami tychże przedmiotów. Metodycy bowiem utrzymują stały kontakt pomiędzy szkołą wyższą a szkołą średnią i podstawową i dlatego mogą na bieżąco informować specjalistów o kierunkach ewolucji zachodzących w szkołach niższego szczebla. Związki takie są potrzebne również i ze względu na pomoc metodyków w organizowaniu zajęć dydaktycznych z dziedziny specjalistycznych. Doc. Szyszkowski uznał realność skrócenia okresu studiów, przy czym poza unowocześnieniem treści programowych możliwość takiego skrócenia dostrzega w rozszerzeniu metod samodzielnej pracy studentów (korzystając w tym względzie także i z doświadczeń studiów zaocznych) oraz w ograniczeniu wymagań co do prac magisterskich — nie co do jakości, ale co do ich rozmiarów.

Doc. dr Z. Krygowska z WSP w Krakowie wystąpiła w swym przemówieniu z nader ważnym dla rozwoju młodej kadry naukowej WSP zagadnieniem — trudnością doktoryzowania się młodych matematyków WSP oraz pisania prac habilitacyjnych z zakresu metodyki nauczania matematyki. Trudność tkwi w nieprzyjmowaniu przez uniwersytety prac o tej tak potrzebnej szkolnictwu i rozwijanej w innych krajach problematyce. Wydziały matematyczne w poszczególnych WSP (podobnie jak w wielu innych szkołach wyższych) nie mają wystarczającej liczby samodzielnych pracowników nauki dla uzyskania — wg obowiązujących przepisów — prawa nadawania stopnia naukowego doktora.

Zagadnienie to dotyczy również i fizyki. Kolejni mówcy, powracając do zagadnienia tego, wysunęli projekt utworzenia międzywydziałowej rady dla doktoryzowania w matematyce i fizyce.

Sekretarze komitetów uczelnianych PZPR z WSP w Gdańsku (dr E. Kurpisowa) i z WSP w Krakowie (mgr J. Jarowiecki) wyrazili obawę co do zakładanych w planach

Ministerstwa Oświaty wczesnych terminów otwierania nowych WSP. Ich zdaniem należy przede wszystkim umocnić istniejące WSP i rozbudować je, a nie rozpoczynać pracy w nowych ośrodkach bez odpowiedniego zespołu pracowników nauki. Jest to warunek pierwszy i podstawowy. Nie będzie on zaś mógł być — wg ich orientacji — wcześniej spełniony, jak, najwcześniej, za 2—3 lata.

Podczas dyskusji omówili w streszczeniu referaty przygotowane przez siebie na konferencję: Doc. dr L. Bandura (rektor WSP w Gdańsku): „Sprawność kształcenia na studiach zaocznych w WSP”. Dr I. Jundziłłowa (z Katedry Pedagogiki WSP w Gdańsku): „Selekcja na studia zaoczne na kierunek pedagogiki”. Doc. dr J. Zarembo (prorektor WSP w Katowicach): „Praca kół naukowych w szkołach wyższych”.

(Referaty te oraz referat st. wykł. mgra St. Kędryny pt. „Praktyki pedagogiczne studentów WSP” zostaną zamieszczone w całości w opracowaniu zbiorowym materiałów z konferencji).

Zabierając głos w dyskusji minister Tułodziecki wskazał na ogromne zapotrzebowanie szkolnictwa na nauczycieli z wyższym wykształceniem, wzajemne uwarunkowanie wyników pracy szkoły średniej i wyższej, kierunek zmian w programach studiów, konieczność skrócenia okresu studiów na niektórych kierunkach do lat 4 (rozwiązał przy tym występujące w przemówieniach obawy co do przedwczesnego wprowadzenia tych zmian tylko na podstawie zarządzenia, a bez wnikliwego rozważenia i uzgodnienia z Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego), uzależnienie otwierania nowych WSP od spełnienia wszystkich wymaganych do tego warunków, przychylną atmosferę WSP ze strony Min. Szkolnictwa Wyższego.

Wiceminister Krassowska zwróciła w dyskusji uwagę na malejącą z każdym rokiem liczbę młodzieży chętnej do studiów wyższych. Mówiła również o potrzebie podziału kompetencji pomiędzy dwa zainteresowane resorty, w zakresie zadań i rekrutacji na studia dla pracujących, o podjętych pracach nad zróżnicowaniem studiów na: nauczycielskie i naukowe, o gotowości udzielenia pomocy w zakresie wzmocnienia i rozwoju kadry naukowej WSP — po przedstawieniu konkretnego planu w tym zakresie.

Jako ostatni w dyskusji wystąpił z-ca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR Henryk Garbowski. Omówił trzy sprawy:

- Potrzeb szkolnictwa do 1980 r. — pięciokrotny wzrost liczby zapotrzebowania na nauczycieli zmusza do bardziej radykalnego niż dotąd sposobu realizowania zadań w tym zakresie.
- Konieczność wysokiego wzrostu sprawności studiów, rozbudowy istniejących i budowy nowych WSP, skrócenie okresu studiów z 5 do 4 lat, przebudowy programów studiów, ulepszenia organizacji pracy i metod studiów.
- Pracy nad krystalizacją profilu WSP i wiążącego się z tym zagadnienia prac badawczo-naukowych. W WSP — zdaniem mówcy — powinny dominować badania typu dydaktycznego.

W końcowych zdaniach swego wystąpienia mówca zaapelował do uczestników konferencji o „przeniesienie tej tak cennej dyskusji do ośrodków poszczególnych uczelni”.

\*

Dwudniowe obrady wypełnione rzeczową wymianą poglądów, nieczęsto na konferencjach spotykaną wielością twórczych myśli, zakreślonych problemów i celowości ich rozwiązywania, obrady nacechowane obywatelską troską o prawidłowy rozwój systemu kształcenia nauczycieli na poziomie szkoły wyższej w Polsce były dużej miary wydarzeniem zarówno dla wyższych szkół pedagogicznych, jak i dla Ministerstwa Oświaty.

Konferencja warszawska rektorów i dziekanów WSP, zorganizowana w miesiąc po XI Plenum KC PZPR, które doceniło słuszność systemu kształcenia nauczycieli

w WSP i ich dorobek, zamknęła jak gdyby trudny etap zmagania tych uczelni o uzyskanie należnej rangi w całości szkolnictwa akademickiego, o uznanie ich niezbędności w prawidłowym funkcjonowaniu szkolnictwa polskiego.

Przedyskutowane na konferencji ustalenia posiadają zarazem nader istotne znaczenie w zakresie głównych punktów wyjściowych do następnego etapu — rozbudowy, umacniania i rozwoju wyższych szkół pedagogicznych. Jednolitość poglądów pracowników nauki WSP i kierownictwa Ministerstwa Oświaty w tym zakresie jest niezmiernie ważne dla pomyślanej realizacji trudnych, zwielokrotnionych zadań.

Ministerstwo Oświaty przystąpiło do wykonywania postanowień XI Plenum KC PZPR oraz wniosków z konferencji rektorów i dziekanów WSP.

Do końca roku 1963 Ministerstwo Oświaty ma przedłożyć Radzie Ministrów perspektywny plan rozwoju wyższych szkół pedagogicznych. Sprecyzowanie elementów planu poprzedzą liczne i trudne prace przygotowawcze:

- Dla opracowania planów i programów studiów z kierunkiem na ich unowocześnienie oraz dla zaprojektowania czasokresu studiów na poszczególnych kierunkach powołane zostały w marcu: komisja programowa i zespoły rzeczoznawców dla poszczególnych dyscyplin studiów. Komisja i zespoły pracować będą przez kolejne miesiące do jesieni.
- W celu skoordynowania prac w tym zakresie przewiduje się utworzenie Komisji Głównej z udziałem członków kierownictwa ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, prezesa ZG ZNP, sekretarza Rady Głównej przy Min. Sz. Wyższego oraz rektorów WSP.
- Zadanie poprawy poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej będzie przedmiotem narad dziekanów i kierowników katedr jednoimiennych wydziałów (lub katedr) wszystkich czterech WSP. Narady te odbędą się w kwietniu, maju, październiku i listopadzie.
- Dla usprawnienia studiów dla pracujących przystąpiono do opracowania: sposobów roztoczenia opieki nad nauczycielami studiującymi, wniosków w sprawie rozszerzenia systemu ulg i uprawnień, lepszego zaopatrzenia nauczycieli studiujących w podręczniki i skrypty.
- Zwołane zostaną specjalne konferencje organizacji młodzieżowych poświęcone udziałowi tych organizacji w urealnieniu zadań lepszej pracy wychowawczej w WSP.
- W celu przyspieszenia jakościowego i ilościowego wzrostu kadr naukowych WSP do miesiąca maja zostaną przeprowadzone następujące prace: przesunięcie niektórych nauczycieli ze stopniem doktora ze szkolnictwa średniego do WSP, rozszerzenie rekrutacji na studia doktoranckie, opracowanie bilansu potrzeb kadrowych i planów kształcenia kadr dla WSP.
- Przygotowane zostaną w okresie do rozpoczęcia nowego roku akademickiego programy i zasady organizacji studiów podyplomowych dla nauczycieli z wyższym wykształceniem.

ZBIGNIEW RADWAN

### ZREFORMOWANA SZKOŁA ŚREDNIA

W styczniu br. odbyła się na Uniwersytecie Warszawskim ciekawa dyskusja nad koncepcją reformy szkoły średniej. W myśl zadań reformy gruntownej zmianie ulec ma charakter kształcenia na poziomie średnim. Czego owe zmiany mają dotyczyć, aby zreformowana szkoła była w pełni nowoczesna zarówno pod względem

treści, jak i metod kształcenia — oto pytanie, na które odpowiedź starano się znaleźć w czasie kilkugodzinnych obrad.

W sesji poza pracownikami naukowymi uczelni udział wzięli przedstawiciele KCPZPR z kierownikiem Wydziału Oświaty i Nauki tow. Werblanem, minister oświaty — Waclaw Tułodziecki, prezes ZG ZNP — Józef Kwiatek.

W dotychczasowych rozważaniach nad reformą szkoły średniej dają się zauważyć dwa diametralnie różne kierunki. Zwolennicy pierwszego z nich uważają mianowicie, iż wszelkie prace nad reformą szkoły średniej powinny uwzględniać istniejące warunki, w jakich zmiany te mają być dokonane. Chodzi tu zarówno o bazę materialną szkół, jak i o kadre nauczycielską.

Zupełnie odmienne stanowisko zajmują pozostali, dla których nakreślenie projektów reformy zależy tylko i wyłącznie od ogólnikowego sprecyzowania perspektyw rozwojowych przyszłości.

Podjęcie jakichkolwiek decyzji w sprawie reformy powinna poprzedzić szczegółowa analiza współczesnej cywilizacji, analiza rozwojowych jej perspektyw, wreszcie — analiza tych wszystkich sytuacji, w jakich żyje współczesny człowiek, i takich, które będą sytuacjami przyszłego pokolenia.

Stanowiska takie zarysowały się również na sesji uniwersyteckiej i jest sprawą wielce dyskusyjną, które z nich jest słuszne. Jakakolwiek jednakże tendencja zwycięży — koniecznym już dziś staje się określenie zasadniczych problemów dotyczących koncepcji nowoczesnego wykształcenia ogólnego i w zakresie treści, i metod, jakie kształcenie to powinno obejmować.

Szybkie tempo zmian we współczesnym świecie, dokonywane olbrzymim rozwojem nauki i techniki, sprawia, że charakter szkoły średniej ulec musi poważnej reformie. Do przeszłości należy czas, w którym wykształcenie średnie dawały jedynie szkoły ogólnokształcące, pomyślane jako szkoły przygotowujące wyłącznie do studiów uniwersyteckich. W dobie dzisiejszej, kiedy tylko część młodzieży kończącej liceum ogólnokształcące podjąć może studia uniwersyteckie — **niezbędne wydaje się określenie takiego charakteru szkoły, aby mogła ona wypełnić dalsze dwie funkcje — przygotowania do studiów wyższych oraz przygotowania do życia.** Konieczność tę dyktuje w poważnym stopniu również i to, że przecież zmierzamy do pełnego upowszechnienia wykształcenia na poziomie średnim. Już dziś połowa młodzieży kończącej podstawową szkołę kontynuuje naukę w pełnych szkołach średnich. Z dniem każdym liczba ta będzie wzrastać.

W rozważaniach nad zagadaniem ustroju i organizacji szkoły średniej na pierwsze miejsce wysuwa się problem zróżnicowania dróg kształcenia: dotyczy to zarówno szkół ogólnokształcących, jak i zawodowych.

Zróżnicowanie to może i powinno być utrzymane i co do tego opinie wszystkich są zgodne. Punktem spornym jest natomiast charakter obu dróg kształcenia. Jakiej przebudowie ulec powinno szkolnictwo ogólnokształcące, jakiej zawodowe, jaki zakres obejmować mają treści kształcenia w obu typach szkół, wreszcie jakiej selekcji poddać materiał nauczania, aby szkoła średnia była w pełni nowoczesna?

Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania, a tym bardziej wprowadzenie pełnych zasad w życie — nie jest łatwe, niemniej jednak konieczne. We współczesnym społeczeństwie poważnym zmianom ulec musi jednakże model człowieka wykształconego. Szybki rozwój techniki, przekształcający warunki pracy, sprawia, że przygotowanie zawodowe nie powinno ograniczać się do wyuczenia wąskiej specjalności i mieć charakter czysto mechanicznej umiejętności. Dotyczy to zwłaszcza szkół zawodowych. W kształceniu tym powinno kłaść się duży nacisk na ogólne przygotowanie teoretyczne, co pozwala na wykonywanie określonego wachlarza pracy.

Nowoczesna szkoła średnia ma przygotowywać młodego człowieka do myślenia, umiejętnego wysławiania się, do systematycznej pracy nad sobą. W związku z tym



do procesu kształcenia zawodowego muszą bardziej, niż to miało miejsce dotychczas — **przenikać elementy wykształcenia ogólnego.**

Nie jest dla nikogo tajemnicą, że wykształcenie ogólne w dobie dzisiejszej nabiera dużego znaczenia. Rola jego polega nie tylko na tym, że staje się ono podstawą kształcenia zawodowego. Niezmiernie ważne wydaje się być i to, że człowiek współczesny bierze aktywny udział w życiu kulturalnym, społecznym i politycznym. W związku z tym niezbędne stają się wspólne środki porozumiewawcze.

Zagadnienie powyższe jest bez precedensu. Wartość kształcenia ogólnego we wszystkich typach szkół uznają wszyscy. Znalazło to również wyraz na wspomnianej sesji.

Dylematem trudnym do rozwiązania wydaje się natomiast co innego: ustalenie nowoczesnych treści kształcenia oraz zachowanie właściwych proporcji między kształceniem ogólnym i zawodowym. Jakie prace przeprowadzić, aby proporcje te były słuszne? W szkolnictwie nowoczesnym szczególnie panuje tendencja do określania go w kategoriach prostego przystosowania do ściśle określonych czynników zawodowych. Nie jest to, rzecz jasna, stanowisko powszechne — niemniej i tak wydaje się być szkodliwe. W technikach np. 60% czasu ucznia przeznaczają się na zajęcia praktyczne i przedmioty zawodowe. Czy te proporcje są właściwe, a jeśli nie, jakiej selekcji należy poddać materiał nauczania, aby poziom absolwenta technikum nie budził poważniejszych zastrzeżeń?

Jest zrozumiałe, że problem doboru treści i metod kształcenia ogólnego jest niezmiernie skomplikowany i nie może być rozstrzygnięty w czasie jednej czy nawet kilku narad. Prace te są ściśle związane z reorganizacją programów nauczania i od nich przede wszystkim należy rozpocząć prace nad reformą szkoły średniej. Konieczne też staje się uchwalenie odpowiedzi na pytania, **jaką powinna być zasada doboru tych treści, a także — jak określić treść wykształcenia ogólnego.** Wiadomo bowiem, że wykształcenie to ma być wspólne wszystkim ludziom niezależnie od charakteru wykonywanej przez nich pracy.

Jak wspominałem — prace nad reformą szkoły średniej należy zacząć od programów nauczania. Prace te zostały już podjęte przez Ministerstwo Oświaty. Niezależnie od tego, w jakim stadium się znajdują — na podkreślenie zasługuje fakt, że pracownicy, uniwersytetu zadeklarowali większą niż dotychczas pomoc w tej dziedzinie. Wart podkreślenia wydaje się też wysunięty na sesji projekt zorganizowania przez Ministerstwo Oświaty i Uniwersytet — program badań, które wytyczyłyby centralne zagadnienia związane z reformą szkoły średniej.

Z reorganizacją programów wiąże się ściśle zagadnienie ewentualnego przegrupowania w systemie nauk. A więc — czy usunąć na plan dalszy dyscypliny dawniej ważne, a wysunąć na czoło nowe? Czy mamy myśleć o wprowadzeniu do nich biochemii, socjologii, cybernetyki czy psychologii? Jeśli zaś chodzi o treść wykładanej dyscypliny — czy mamy np. prowadzić nauczanie fizyki klasycznej czy nowoczesnej?

I w tej dziedzinie potrzebna jest pomoc pedagogów.

Drugim bardzo ważnym i mocno dyskutowanym na sesji problemem było zagadnienie kadry nauczycielskiej. Niepokojącym zjawiskiem jest to, że zawód nauczycielski jest wciąż jeszcze mało atrakcyjny. W roku szkolnym 1961/62 zapotrzebowanie na nauczycieli z pełnym wykształceniem średnim nie zostało zaspokojone. Aby poprawić tę sytuację, nauczycieli trzeba otoczyć większą niż dotychczas troską. Chodzi tu o stawianie odpowiednich bodźców ekonomicznych, które pozwoliłyby nauczycielom uwolnić się od nadmiaru dodatkowych zajęć i zająć się systematyczną pracą nad sobą. Wydaje się to o tyle konieczne, że w realizacji nowoczesnego nauczania najważniejszą rolę przypisuje się nauczycielowi.

Sesja uniwersytecka zapoczątkowała obszerną dyskusję nad funkcją nowoczesnej szkoły średniej. Poważna rola w kształceniu opinii społeczeństwa na temat treści

i charakteru kształcenia przypada uniwersytetowi. Spośród różnych szkół wyższych właśnie Uniwersytet wydaje się być szczególnie powołany do zabierania głosu właśnie o tych zasadniczych sprawach.

Uniwersytet — powiedział w swym referacie prof. B. Suchodolski — najbardziej powołany jest do tego, aby ustalić program nowoczesnego wykształcenia ogólnego oraz takie sposoby jego realizacji, by szkolnictwo średnie „produkowało” młodzież intelektualnie żywą, o rozbudzonych zainteresowaniach i zamiłowaniach, zdolną do dotrzymywania kroku postępowi nauki i techniki, do podejmowania nowych zadań społecznych i zawodowych, do aktywnego uczestnictwa kulturalnego.

MARIA RYBARCZYK

## PRACA POZASZKOLNA W WIELKIEJ BRYTANII

Koncepcja instytucji pozaszkolnych w Wielkiej Brytanii nie jest wynikiem zaplanowanej i przemyślanej polityki oświatowej. Jest ona rezultatem stosunków polityczno-społecznych panujących w Wielkiej Brytanii i opiera się na głęboko zakorzenionym liberalizmie w wychowaniu, odzwierciadlając praktyczny i konkretny sposób ujmowania przez Anglików zagadnień społecznych.

Podobnie kształtowały się formy administrowania tą dziedziną działalności. Wyrastały one z życia, z jego historii i potrzeb. Gdy zachodziła konieczność dokonania zmian, wykorzystywano z reguły istniejący aparat, dostosowując go do nowej sytuacji i nowych zadań. Drogą ewolucyjną, stopniowo i powściągliwie, unowocześniano treść i formy pracy, które wskutek tego zachowały nadal swoją odrębność.

Mimo niechęci do zmian i wciąż żywego przywiązania do tradycyjnych form organizowania i spędzania wolnego czasu nietrudno zaobserwować pojawienia się nowych tendencji, zmierzających do wzbogacenia treści pracy i unowocześnienia form zarządzania.

Co wywołało te przemiany? W jakim kierunku one idą? Na czym polegają? Co mają wspólnego z ogólnymi tendencjami zarysowującymi się w świecie w związku z przeobrażeniami społecznymi, kulturalnymi, cywilizacyjnymi? Aby na to odpowiedzieć, należy sięgnąć do historii, gdyż tylko na jej tle stają się zrozumiałe procesy przebiegające aktualnie.

\* \* \*

Działacze oświatowi dzielą zgodnie historię rozwoju pracy pozaszkolnej na dwa okresy: do 1939 r., tj. do wybuchu drugiej wojny światowej, i od 1939 r.

Do tego czasu państwo nie ingerowało w sprawy wychowania młodego pokolenia, nie brało za nie odpowiedzialności. Troska o nie spadała całkowicie na barki miejscowego społeczeństwa i zależała praktycznie od jego inicjatywy. Szkoły, instytucje opiekuńczo-wychowawcze, religijne, rekreacyjne były zakładane przez kościoły, sekty religijne, świeckie organizacje społeczne, wybitne jednostki. W ten sposób kształtowała się żywiłowo sieć placówek i instytucji, regulowana ogólnymi tendencjami polityczno-społecznymi, ekonomicznymi i kulturalnymi, powstawaniem lub rozwiązaniem określonych potrzeb społecznych i wychowawczych, aktywnością miejscowego społeczeństwa, jego możliwościami finansowymi, kadrowymi, lokalowymi. Spontaniczność poczynań różnych ośrodków zbiegała się zazwyczaj w punktach najbardziej zapalnych, co pozwalało działaczom terenowym koncentrować swe wysiłki. W ten sposób nie tylko zapobiegano się anarchii, ale stwarzało się warunki do współdziałania w określonym zakresie na szczeblu miast, miasteczek i wsi lub do podejmowania prac różnorodnych w obrębie jednej placówki lub organizacji. I tak, dla przykładu, warto podkreślić, że w okresach bezrobocia zakładano nie tylko komitety do zatrudnienia młodocianych, które pomagały im w znalezieniu pracy, ale organizowano ośrodki kształcenia i dokształcania zawodowego oraz kluby, gdzie młodzi ludzie mogli spędzać swój wolny czas.

Instytucje społeczne, zajmujące się dziećmi i młodzieżą przestępczą, nie ograniczały swej działalności do opieki nad nimi. W celach profilaktycznych popierały one materialnie i finansowo te wszystkie instytucje, które organizowały wczasy dziecięce i młodzieżowe.

Z kolei liczne kościoły i sekty religijne, które zakładały kluby dla szerzenia zasad wiary chrześcijańskiej i czytania Biblii, nie zadowolowały się propagandą chrześcijaństwa, a rozwijały działalność turystyczną, gospodarczą, rozrywkową, stwarzając możliwość wyższą i młodzieży w wielu kierunkach.

Mimo to rozwój lub upadek działalności pozaszkolnej zależał od wielu nieprzewidzianych okoliczności. Brak odpowiednich ludzi do pracy, lokalu, nierzadko pieniędzy kładł na długi okres czasu kres pożytecznej inicjatywie. Co zaś tyczy się treści i charakteru wychowania pozaszkolnego, to było ono całkowicie zależne od poziomu, zainteresowań, tendencji panujących w danym środowisku. Oparcie całej działalności na ludziach „dobrej woli” miało swoje dobre i złe strony. Brak sił wykwalifikowanych określał prymitywny poziom pracy wielu placówek.

Ta sytuacja zaczęła ulegać zmianie w latach trzydziestych, kiedy to państwo przewidziało w budżecie określone sumy na prowadzenie działalności społeczno-wychowawczej, a szereg nowo powstałych ogólnonarodowych instytucji ożywiło swą działalność. Właściwie jednak dopiero II wojna światowa z jej następstwami społecznymi dla dzieci i młodzieży uświadomiła Anglikom niedostateczność tych poczynań i ujawniła konieczność przejęcia przez państwo współodpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia. Przy „Board of Education” (Urząd Wychowania) powołano „The Service of Jouth” (Służbę Młodzieżową), której zadaniem było zakładanie instytucji typu rekreacyjnego, mającego na celu zaspokojenie potrzeby wyższości społecznej i towarzyskiego, umożliwienie rozwoju umysłowego i fizycznego oraz udostępnienie rozrywki młodzieży dorastającej od 14 (ukończenie szkoły) do 18 lat (wstąpienie do wojska). W obawie przed narastaniem przestępczości wśród młodzieży zwrócono również uwagę na wychowanie moralne. „Młodzież ma nie tylko ciała, które należy ćwiczyć, umysły, które trzeba zająć, ale i charaktery, które winno się kształtować” głosi okólnik nr 1486 z 1939 r. Doceniając wagę zajęć pozaszkolnych dla moralnego wychowania młodzieży, władze oświatowe powołały Ogólnonarodowy Komitet do Spraw Młodzieży („A National Jouth Committee”), przemianowany w następnych latach na Młodzieżową Radę Doradczą (Jouth Advisory Council), i specjalny wydział do zarządzania wychowaniem. Ten zwrot w polityce oświatowej, znamionujący początek ingerencji państwa w sprawy wychowania, nie oznacza jeszcze przejęcia przez nie pełnej odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia.

Zaangażowanie się władz oświatowych ograniczyło się do popierania wysiłków społecznych, zmierzających do organizowania wolnego czasu dzieci i młodzieży i do współdziałania z organizacjami społecznymi w komitetach powołanych przy terenowych władzach oświatowych. Zgodnie z intencją Board of Education, centralnej władzy oświatowej, komitety terenowe miały analizować sytuację ekonomiczną i społeczną młodych ludzi w wieku od 14 do 18—20 lat i wpływać na jej polepszenie, m.in. przez stworzenie warunków do zaspokojenia potrzeb społecznej i towarzyskiej wyższości się w wolnym czasie. W ten sposób na miejscowe władze oświatowe spadł obowiązek inicjowania nowych poczynań i koordynacji działalności różnych ośrodków terenowych.

Rzecz ciekawa, ta skromna i bardzo ograniczona pomoc państwa stała się przedmiotem niepokoju i rozgoryczenia ze strony miejscowych działaczy oświatowych, którzy w tych posunięciach dopatrywali się próby ingerencji czynników centralnych w sprawy dotyczące wyłącznej kompetencji społeczeństwa i tendencję do uszczuplenia jego samodzielności i inicjatywy. Co więcej, gdy władze centralne zasugerowały rejestrację tych wszystkich chłopców i dziewcząt w wieku 16—18 lat, którzy nie przejawiają żadnej aktywności — nie biorą udziału w życiu społecznym, nie czytają książek — w celu nakłonienia ich do udziału w dowolnej organizacji, apel ten (okólnik nr 1577) nie znalazł żadnego poparcia.

Powoli i z trudem dokonującym się zmianom dał wyraz Education Act (Akt Edukacyjny) wydany przez Ministerstwo Oświaty<sup>1</sup> w 1944 r. Ten wielkiej wagi dokument posunął sprawę wychowania o dalszy krok naprzód, uznał pracę pozalekcyjną i pozaszkolną „jako element systemu wychowania w takim samym stopniu, jak nauczanie historii i arytmetyki”.

W ślad za nowym ujęciem teoretycznym nastąpiły propozycje zmian praktycznych. Akt Edukacyjny z 1944 r. zasugerował miejscowym władzom oświatowym przejście od popierania dobrowolnej działalności organizacji do samodzielnych akcji, zmierzających do nasilenia pracy wychowawczej w terenie. Zobowiązywał on terenowe władze oświatowe do zapewnienia wszystkim instytucjom i organizacjom społeczno-rekreacyjnym i rozrywkowym warunków pracy i rozwoju oraz do zakładania nowych instytucji w tych przypadkach, gdy inicjatywa społeczna okazuje się niedostateczna. Zwrócił również uwagę na konieczność ożywienia działalności szkół na odcinku zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, zakładania i rozbudowywania placów gier i zabaw w najbliższym otoczeniu szkoły i intensywniejszego wykorzystania przez nie istniejących instytucji i urzędów.

Akt z 1944 r. ustalił nowy typ stosunków między dobrowolnymi organizacjami a władzami oświatowymi, polegający na współdziałaniu, a nie rywalizacji.

Ale i te sugestie i zalecenia nie zmierzały do zunifikowania systemu organizacyjnego i do narzucenia określonego wzoru administracyjnego. Standaryzacja była i jest nadal uznana w Wielkiej Brytanii za rzecz niepożądaną i niemożliwą do przeprowadzenia. Akt Edukacyjny z 1944 r. nie neguje wcale potrzeby oparcia organizacji wolnego czasu na różnorodnych i spontanicznych inicjatywach. Toteż po dzień dzisiejszy spotykamy w Wielkiej Brytanii dużą różnorodność instytucji pozaszkolnych i wielką swobodę w ich zakładaniu. Głównymi ich organizatorami są nadal stowarzyszenia i federacje użyteczności społecznej, komisje, kongregacje religijne, prywatni przedsiębiorcy, do których należą kina, teatry, ośrodki turystyczne, rozrywkowe i liczne kluby młodzieżowe.

Udział państwa w zakładaniu placówek pozaszkolnych jest w istocie znikomy. Wynika to nie tylko z głęboko zakorzenionych tradycji, ale i z polityki oszczędnościowej państwa, która nie pozwala, w ramach przyznanego na oświatę budżetu, budować szkół i — obok nich — placówek pozaszkolnych. Pewne zahamowanie działalności pozaszkolnej było spowodowane również samym Aktem Edukacyjnym.

Jedną z innowacji wprowadzonych przez Akt Edukacyjny, która odbiła się ujemnie na rozwoju zajęć wolnego czasu, było zniesienie Służby Młodzieżowej („Jouth Service”) i podporządkowanie działalności pozaszkolnej tzw. Further Education<sup>2</sup>.

Jakkolwiek z punktu widzenia teoretycznego powiązanie nauki i pracy z wolnym czasem jest zupełnie słuszne, a skomasowanie tych spraw w jednych rękach — w pełni uzasadnione, to jednak w praktyce okazało się ono szkodliwe dla rozwoju czasów młodzieżowych. Odegrał w tym rolę człowiek, realizator idei, który, mając do rozstrzygnięcia sprawę nauki, pracy i czasów młodzieży, koncentrował swą uwagę na zagadnieniach nie cierpiących zwłoki, a odkładał na dalszy plan sposób spędzania przez nią wolnego czasu.

Toteż po latach ożywienia w okresie wojny i w pierwszych latach powojennych nastąpiło wyraźne zahamowanie w rozwoju działalności pozaszkolnej, trwające do 1958 r.

W 1958 r. Ministerstwo Oświaty zainteresowało się życiem pozaszkolnym młodzieży i korzyścią, jaką może przynieść wznowienie działalności „Jouth Service” (Służba Młodzieżowa). W celu stwierdzenia, jaki jest stan pracy pozaszkolnej, i orzeczenia,

<sup>1</sup> Do 1944 r. w W. Brytanii nie było Ministerstwa Oświaty.

<sup>2</sup> Further Education — organizacja działalności oświatowej, mająca na celu kształcenie i dokształcanie młodzieży po opuszczeniu przez nią szkoły.

„co może dać wznowienie działalności »Jouth Service« w Anglii i Walii dla zaktywizowania młodzieży w środowisku, w nowych warunkach społecznych i ekonomicznych, w świetle nowych prądów wychowawczych”, powołano komisję pod przewodnictwem pani Albemarle. Raport złożony w tej sprawie Ministerstwu Oświaty został opublikowany w lutym 1960 r., a wnioski w nim przedstawione prawie w całości zaakceptowane przez władze centralne. Tak zwany „Albemarle Raport” jest następnym etapem w kierunku nasilenia inicjatywy państwa na odcinku wychowania, wyrazem dążenia do osiągnięcia równowagi między działalnością społeczną a państwową, między „voluntary” a „statutory efforts”. Zaproponowany przez panią Albemarle nawrót do koncepcji „Jouth Service” oznacza nasilenie pracy z młodzieżą od lat 14 do 20. Raport podkreśla konieczność wznowienia działalności tej pożytecznej instytucji oraz zaleca powołanie młodzieży do udziału w pracach Komitetu do Spraw Wychowania. Sugeruje potrzebę opracowania przy jej udziale planu rozwoju działalności pozaszkolnej. Nawołuje czynniki społeczne i państwowe do zapewnienia lepszych warunków dla organizacji pracy wśród młodzieży i podniesienia poziomu instytucji pozaszkolnych.

Autorzy raportu wypowiadają się w sprawie planowania budownictwa placówek pozaszkolnych i doskonalenia kadry kierowniczej. Stwierdzają konieczność zwiększenia nakładów finansowych na te cele ze strony centralnych władz oświatowych. Raport nawołuje do opracowania 10-letniego planu rozwoju oraz do powołania do życia Rady Rozwoju Służby Młodzieżowej (Jouth Service Development Council).

W obecnej chwili raport pani Albemarle jest podstawowym dokumentem i dyrektywą działania. Terenowe władze oświatowe, m.in. L.C.C. (London County Council — odpowiednik naszego kuratorium) podejmują szereg kroków w kierunku realizacji sugestii, zaleceń i wniosków, jakie z niego płyną.

W dokumencie L.C.C. z 1960 r. zapowiada się zmianę i rozszerzenie zakresu działalności pozaszkolnej ze społeczno-rekreacyjnej na „środek społecznego, kulturalnego i zawodowego kształcenia”. Co więcej, pojawia się tendencja, aby uznać Komitety do Spraw Młodzieży nie tylko jako ciała doradcze, ale jako instancje upoważnione do egzekwowania i kontrolowania działalności pozaszkolnej. Przewiduje się zwiększenie liczby pracowników etatowych i ustalenie w stosunku do nich określonych wymagań. Jest to zapowiedź niezwykle znamienitych i decydujących zmian w systemie pracy i zarządzania, zmierzających do scentralizowania żywiłowej i nieskoordynowanej działalności różnych ośrodków i inicjatyw.

Ten pobieżny przegląd etapów rozwoju działalności pozaszkolnej w Wielkiej Brytanii pozwala uwypuklić szereg charakterystycznych dla niego rysów.

1. Zajęcia przypadające na wolny czas, niezależnie od tego, kto je organizuje: szkoła, instytucja pozaszkolna, społeczne organizacje czy władze oświatowe, wiążą się z szeroką działalnością społeczną w podwójnym tego słowa znaczeniu: i jako rezultat wysiłku społecznego, i jako sposób rozwiązywania potrzeb społecznych młodego pokolenia. Klub, będący podstawową formą organizacji wolnego czasu, jest miejscem spotkań towarzyskich i działalności społecznej, niezależnie od tego, czy młodzież czyta Biblię, dyskutuje, gra w piłkę, śpiewa czy tańczy. Jego podstawowym zadaniem jest wychowanie społeczne i rozwijanie działalności rekreacyjnej, a nie „pogłębianie i rozszerzanie działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły”. Ilustracją tego stanu rzeczy może być charakterystyczny fakt, który miał miejsce w jednej ze średnich szkół londyńskich. Dyrektor, zapytany o zajęcia „out-of-school” (pozalekcyjne), nie miał na ten temat nic do powiedzenia. Natomiast gdy sformułowano inaczej pytanie, prosząc o wyjaśnienie, jak kształtuje się życie społeczne w szkole, otrzymano w odpowiedzi obszerny wykaz działających klubów: tańca, żywego słowa, szachistów, pingpongowy, sportowy itd. Wielu działaczy klu-

bowych ogranicza zajęcia typu intelektualnego przeważnie do pogadarek i dyskusji, mających od czasu do czasu miejsce w ramach wychowania moralno-obywatelskiego. W zasadzie jednak ten rodzaj pracy odnosi się do kursów i szkół wieczorowych. To „odintelektualizowanie” działalności klubowej jest jednym z charakterystycznych rysów pracy pozaszkolnej.

2. Polskiego obserwatora uderza drugi znamieny rys działalności pozaszkolnej: duża uwaga zwrócona na młodzież opuszczającą szkołę (wiek 14—18, 15—21) jako na grupę niezmiernie ważną, wymagającą szczególnej troski społecznej. Dla rozwiązania spraw życiowych tej młodzieży powołano specjalną instytucję, „Jouth Service”, która zajmuje się przede wszystkim organizacją jej czasu wolnego. Budzi zrozumiałą aprobatę zainteresowanie, jakie władze oświatowe przejawiają dla młodzieży „chodzącej luzem”, nie uczącej się, nie abonującej książek, nie uczestniczącej w żadnej z dostępnych form życia społecznego. Stworzenie warunków dla jej rozwoju jest niewątpliwie ważnym zadaniem społecznym, które absorbuje uwagę władz oświatowych. Obok tego, jak podaje dokument L.C.C. z listopada 1960 r.<sup>3</sup>, instytucje społeczno-rekreacyjne nigdy nie zadowalały się działalnością wśród absolwentów szkół podstawowych. Obok troski o młodzież, która wchodzi w życie, istniało duże zrozumienie potrzeb dzieci młodszych i konieczności zaopiekowania się nimi w wolnym czasie.

3. Charakterystyczny dla stosunków brytyjskich rozwój opieki społecznej i wychowania, biorący swój początek w inicjatywie i spontanicznej działalności społeczeństwa i rozszerzający się stopniowo na terenowe i centralne władze oświatowe, pociągnął za sobą swoisty system organizacyjno-administracyjny. Podstawą tego systemu jest pełna autonomia każdej poszczególniej placówki, która jest odpowiedzialna za program działania i politykę finansową przed komitetem organizującym. Wszelkie inne instancje, od centralnych i terytorialnych władz oświatowych do wszelkich stołecznych stowarzyszeń i federacji, mają wyłącznie głos doradczy, bez prawa ingerowania i kontrolowania pracy klubów. Stwarza to szczególną sytuację, utrudniającą kierowanie działalnością pozaszkolną w skali państwowej. W obecnej chwili system kierowania polega na współdziałaniu trzech czynników: centralnych władz oświatowych (Ministerstwo Oświaty), terenowych władz oświatowych (Local Education Authorities) oraz społecznych organizacji (Voluntary Organisations).

Do ogłoszenia raportu pani Albemarle działalność Ministerstwa Oświaty prowadziła się głównie do partycypowania w wydatkach na utrzymanie centralnej kadry i budownictwo pozaszkolne oraz do sugerowania podstawowych kierunków działania. Jednak po jego opublikowaniu stało się oczywiste, że państwo musi określić swoją politykę na tym odcinku pracy. Zbyt daleko posunięty liberalizm zaczyna ciążyć samym Anglikom i staje się poważnym hamulcem w rozwoju wychowania pozaszkolnego.

Działalność terenowych władz oświatowych polega głównie na organizowaniu współpracy między istniejącymi instytucjami, na zachęcaniu ich do podejmowania nowych inicjatyw i rozwijania rozpoczętej działalności, a także do zakładania własnych placówek, gdy tego wymagają potrzeby środowiska.

Działalność społecznych organizacji jest całkowicie niezależna od władz centralnych i terenowych. Prowadzą one własną politykę w oparciu o własne organa zarządzania, nie podległe kierownictwu i kontroli państwa. Część z nich wchodzi do „Standing Conference”, która zgłosiła swój akces do współpracy z władzami oświatowymi na „zasadach przyjaźni i sojuszu, w celu wspólnej pracy dla dobra wychowania młodzieży”. Z kolei „The Standing Conference of National Voluntary Jouth Organisation” posiada swoje odpowiedniki w terenie, które są powołane w celu

<sup>3</sup> London County Council — The Provision of Social and Recreative Facilities in London, November 1960.

zorganizowania działalności społeczno-rekreacyjnej i do współpracy z władzami oświatowymi w zakresie planowania i realizacji programu zajęć w terenie.

Cała ta organizacyjna struktura nie jest rzeczą przypadku. Wyrasta ona na gruncie ustroju społecznego, panującego w Wielkiej Brytanii, polityki jej klas rządzących, tradycji narodowych, a przede wszystkim i bezpośrednio z założeń liberalistycznej pedagogiki, określającej angielski system oświaty.

Dziś, po blisko stu latach „spontanicznej inicjatywy”, wyłaniają się nowe tendencje, zmierzające do nasilenia ingerencji państwa w sprawy wychowania. Zbliża się i w Anglii wyż demograficzny. Fala bezrobocia uderza przede wszystkim w młodzież. Modernizacja przemysłu stawia ją przed koniecznością stałego podnoszenia kwalifikacji, a konkurencja i groźba pozostania bez pracy stanowią ważny bodziec, mobilizujący do stałej pracy nad sobą. Wydarzenia na arenie międzynarodowej zaostrzają czujność szarych obywateli. Miłośnicy meczów i wyścigów konnych obok wiadomości sportowych coraz uważniej czytają wiadomości polityczne. Wszystko to razem skłania władze oświatowe do podjęcia kroków w kierunku centralizacji zarządzania, określenia polityki oświatowej, rozszerzenia zakresu i treści działalności pozaszkolnej ze społeczno-rekreacyjnej na „środek kształcenia”, zwiększenia liczby etatowych wykwalifikowanych pracowników, kształconych w zakładach państwowych, do rozbudowy instytucji wychowania pozaszkolnego.

Ten zwrot nie oznacza jeszcze załamania się dotychczasowej struktury organizacyjnej. Jest tylko przejawem tendencji dośrodkowych, zmierzających do jej unowocześnienia. Zgodnie bowiem z coraz wyraźniej zarysowującą się linią rozwoju form zarządzania — ani zbyt daleko posunięty centralizm, ani zbyt daleko posunięty liberalizm i decentralizm nie może się utrzymać w epoce masowego nauczania i wychowania. Gdy jedne kraje odchodzą od zbyt daleko posuniętego centralizmu, Wielka Brytania staje wobec dziejowej konieczności zrezygnowania ze zbyt daleko posuniętego liberalizmu i decentralizmu.

MARIA CZARNIEWICZ



# RUCH PEDAGOGICZNY

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ

### О ФАКТОРАХ ПРОГРЕССА И ТОРМОЗАХ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Развитие педагогических наук зависит от различных факторов, а также и от „внутренних сил“ самой педагогики.

Поиски факторов прогресса и тормозов в этой области являются целью данной статьи.

Основой размышлений о педагогике, как о науке, является понятие воспитания.

Педагогика постоянно находилась в необычной ситуации, т. к. ее предмет—воспитание—подлегал преобразованиям и развитию.

Необходима такая педагогика, которая облегчила бы понимание и руководство воспитанием, которое развивается сегодня, которого требует общественное развитие, стремящееся к будущности. Педагогика в таком понимании не может быть ни нормативной, ни описательной. Она должна быть директивной поведения, возникающего из развивающихся перспектив цивилизации, а также из процесса воспитания, подготавливающего к новым заданиям. Значит, должна развиваться как наука, вовлеченная в создание новой воспитательной действительности.

В Польше закономерное развитие педагогики начинается во втором десятилетии. Она освободилась от узости, поверхностности и схематизма, расширила территорию своих исследований и углубила понятие основных проблем.

Сущность не в том, что педагогические науки не поспевают за практикой, а в том, что практика просвещения и конкретность дидактической и воспитательной деятельности не поспевают за потребностями развивающейся общественной жизни.

Для улучшения воспитания необходима всеобщая мобилизация всех факторов, от которых зависит ускорение прогресса в области просветительно-воспитательной деятельности, а особенно сил, имеющихся в самой молодежи.

ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ

### КАКАЯ ПЕДАГОГИКА НАМ НУЖНА?

Обучение и воспитание представляют очень важную сторону деятельности общества и государства. С этими процессами практически сталкиваются все. Теоретически этим занимается педагогика.

Запинаясь вопросами имеющими жизненное значение для всех, педагогика является предметом всеобщей заинтересованности. Этой науке везде ставят очень большие требования. Часто она поддается очень суровой критике.

Автор статьи пробует упорядочить упреки под адресом педагогики. Выясняет, которые из них справедливы, которые несправедливы, которые из упреков находят подтверждение в фактах, которые выдуманы и возникают из недоразумения.

По мнению автора справедливо обвиняют педагогику в том, что она не занимается всеми проблемами, которые к ней относятся. Справедливо утверждается, что во многих педагогических работах обсуждаются проблемы слишком оторванные от жизни, типа спекулятивного; во многих других — проблемы чересчур раздробленные, типа практического, и что одни и другие имеют небольшое практическое применение.

На справедливый упрек заслуживает также много педагогических работ, рассматривающих проблемы в способ, не соответствующий нормальным требованиям науки. Несправедливым, однако, является по мнению автора оспаривание некоторыми теоретиками автономичности педагогики как научной дисциплины.

Несправедливыми также являются осуждение некоторыми практиками всяких педагогических обсуждений теоретического характера и отказывание им в практическом применении.

Пользуясь случаем, автор статьи выясняет, что является действительной функцией науки, что составляет ее сущность и особенность. Определяет также, что является предметом педагогики, какова у нее проблематика и каковы ее специфические задачи, составляющие ее особенности и автономичности. Указывает также, каким условиям должна отвечать педагогика, чтобы стать полезной для всех категорий педагогических работников, как для политиков образования, так и для членов педагогического надзора, так, наконец, для широкого круга учителей и воспитателей практиков.

ТАДЕУШ КРАЕВСКИ

## ПОДГОТОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ В ДЕТСАДУ К ЗАНЯТИЯМ В ШКОЛЕ

Задачей детсада является всестороннее воспитание ребенка к подготовке его к занятиям в школе!

В детсаду ребенок приобретает различные знания и навыки, а также широкий объем мануальных исправностей, учится совместной деятельности с другими детьми, учится соблюдать согласие и порядок.

Приобретенные ребенком в детсаду навыки способствуют пробуждению его мыслительной активности, а также подготавливают его к науке чтения, писания и счета.

Отсюда вытекает, что ребенок, который пребывал в детсаду, лучше развит интеллектуально, научился осуществлять анализ и синтез голоса, а также выполнять поручения.

## СОДЕРЖАНИЕ

### СТАТЬИ

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ — О факторах прогресса и тормозах развития педагогических наук . . . . .	1
ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ — Какая педагогика нам нужна? . . . . .	31
ТАДЕУШ КРАЕВСКИ — Подготовка детей в детском саду к занятиям в школе . . . . .	45

### ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЗОФИЯ КШИШТОШЕК — Основы новой программы воспитания в детском саду	50
ЗОФИЯ ТОПИНЬСКА — О предпосылках программы дошкольного воспитания	56

### РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МЕЧИСЛАВ ЛОВОЦКИ — Theodore Brameld: Toward a Reconstructed Philosophy of Education . . . . .	60
ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Богдан Наврочиньски: О французском народном образовании . . . . .	67
РОМАН ПОЛЬНЫ — А. Левин: Макареико — Педагогические сопоставления .	73

### ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских журналов . . . . .	76
---	----

### ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ — Постановления XI Пленума КЦ ПЭПР предметом обсуждения Главного Правления С. П. У. . . . .	79
ЗБИГНЕВ РАДВАН — Конференция ректоров и деканов высших педагогических школ . . . . .	81
МАРИЯ РЫБАРЧИК — Реформированная средняя школа . . . . .	85

### ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

МАРИЯ ЧАРНЕВИЧ — Внешкольная работа в Великобритании . . . . .	89
Изложение на русском языке . . . . .	95
Изложение на английском языке . . . . .	98

# RUCH PEDAGOGICZNY

## PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL  
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

BOGDAN SUCHODOLSKI

### FACTORS PROMOTING PROGRESS AND OBSTACLES IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCES

The development of pedagogical sciences depends on many factors and also on „internal forces” of pedagogics itself.

The purpose of this article is to find the factors promoting progress and to reveal the existing obstacles.

The term „education” constitutes the very foundation of all the discussions on pedagogics.

Pedagogics is all the time in an exceptional situation since its subject — education has undergone transformations and marked development has taken place in this field.

What we need is such a pedagogical science which would make it easier to understand and to direct the educational process which is at present taking shape and which is required by the social development.

Pedagogics, understood in such a way, should be neither normative nor descriptive. They should give the general trends of activity, flowing from the perspectives of development of civilization and the educational process which is a preparation for new tasks. Therefore they should develop as a science that creates a new educational reality.

In Poland the correct development of pedagogics started in the second decade. They got away from excessive narrowness and schematism, broadened the field of research and deepened the approach to basic problems.

What is involved here is, however, not that pedagogical sciences do not keep step with practical life, but that educational practice and concrete didactical and educational activity do not keep step with the requirements of the developing social life.

In order to bring about an improvement in education it is necessary to mobilize all the factors on which depends the speeding up of progress in the educational field and mainly to mobilize the forces latent in youth itself.

### WHAT SORT OF PEDAGOGICS IS NEEDED?

Teaching and education are a most important part in the activity of the community and the state. Practically everybody is involved as far as these processes are concerned. Theoretically this is the domain of pedagogics.

Pedagogics are the subject of universal interest, since they handle problems which are of most vital significance for everybody. As a rule much is expected from this branch of science. Very often it is subjected to very severe criticism.

The author of the article tries to tackle objections raised against pedagogics. He also explains which objections are correct, which find a confirmation in facts and which are pure imagination and the result of a misunderstanding.

According to the author it is a correct charge that pedagogics does not tackle all the problems which come within its competence. It is true that many pedagogical works discuss problems too detached from life, of a merely speculative type, while many others deal with too many details of a publicistic character and that one and the other are of little use in practical life. Many pedagogical works also deserve the correct charge that they discuss many problems not in a way compatible with normal requirements of science.

However, it is unjust — according to the author's opinion — to question the autonomous character of pedagogics, as is done by some of the theoreticians. It is unjust to condemn, as done by some practitioners, any kind of pedagogical discussions of a theoretical character, denying that they may be of any practical use.

The author takes advantage of the opportunity to explain in his article the proper functions of this branch of science which determine its specific features and autonomous character. He also indicates what conditions pedagogics have to fulfil, in order to be most useful for all categories of educational workers, including those responsible for the educational policy and the members of pedagogical supervision, as well as the teachers and educators in general.

TADEUSZ KRAJEWSKI

### PREPARING NURSERY SCHOOL CHILDREN FOR SCHOOL

The task of nursery schools is all-round education of the child and its preparation for school.

In the nursery school the child obtains all sorts of information and acquires many capacities as well as a wide variety of manual skill, it learns to cooperate with other children and to keep things in order and the room tidy.

The capacities a child learns in nursery school help to stimulate its mental activity and prepare it for the lessons of reading, writing and arithmetics.

Thus it turns out that a child that went to nursery school is intellectually better developed, has learned to analyze and to synthesize aloud, has been taught self-restraint as well as to carry out orders.

## CONTENTS

### ARTICLES

BOGDAN SUCHODOLSKI — Factors Promoting Progress and Obstacles in the Development of Pedagogical Sciences . . . . .	1
FELIKS KORNISZEWSKI — What Sort of Pedagogics is Needed? . . . . .	31
TADEUSZ KRAJEWSKI — Preparing Nursery School Children for School . . . . .	45

### DISCUSSIONS AND POLEMICS

ZOFIA KRZYSZTOSZEK — The Foundations of the New Educational Programme in Nursery Schools . . . . .	50
ZOFIA TOPIŃSKA — Principles of the Educational Programme in Nursery Schools . . . . .	56

### BOOK REVIEWS

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI — Theodore Brameld: Toward a Reconstructed Philosophy of Education . . . . .	60
IGNACY SZANIAWSKI — Bogdan Nawroczyński: The French School System . . . . .	67
ROMAN POLNY — A. Lewin: Makarenko — Pedagogical Confrontations . . . . .	73

### REVIEWS OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — Review of Polish Periodicals . . . . .	76
---	----

### POLISH CHRONICLE

KAZIMIERZ WÓJCIECHOWSKI — The Resolutions of the Eleventh Plenum of the CC of the Polish United Workers' Party — Subject of the Debates of the General Board of the Polish Teachers' Union . . . . .	79
ZBIGNIEW RADWAN — Conference of the Rectors and Deans of Higher Pedagogical Schools . . . . .	81

### FOREIGN CHRONICLE

MARIA CZARNIEWICZ — Extra-mural Work in Great Britain . . . . .	89
Summaries in Russian . . . . .	95
Summaries in English . . . . .	98

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

BOGDAN SUCHODOLSKI — O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych . . . . .	1
FELIKS KORNISZEWSKI — Jaka pedagogika jest nam potrzebna? . . . . .	31
TADEUSZ KRAJEWSKI — Przygotowanie dzieci w przedszkolu do nauki w szkole . . . . .	45

### DYSKUSJE I POLEMIKI

ZOFIA KRZYSZTOSZEK — Podstawy nowego programu wychowania w przedszkolu . . . . .	50
ZOFIA TOPIŃSKA — O założeniach programu wychowania przedszkolnego	56

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI — Theodore Brameld: Toward a Reconstructed Philosophy of Education . . . . .	60
IGNACY SZANIAŃSKI — Bogdan Nawroczyński: O szkolnictwie francuskim	67
ROMAN POLNY — A. Lewin: Makarenko — Konferencje pedagogiczne . . . . .	73

### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism polskich . . . . .	76
--	----

### KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — Uchwały XI Plenum KC PZPR przedmiotem obrad Zarządu Głównego ZNP . . . . .	79
ZBIGNIEW RADWAN — Konferencja rektorów i dziekanów wyższych szkół pedagogicznych . . . . .	81
MARIA RYBARCZYK — Zreformowana szkoła średnia . . . . .	85

### KRONIKA ZAGRANICZNA

MARIA CZARNIEWICZ — Praca pozaszkolna w Wielkiej Brytanii . . . . .	89
Streszczenia w języku rosyjskim . . . . .	95
Streszczenia w języku angielskim . . . . .	98

