

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XI (XLIII) LISTOPAD — GRUDZIEN 1969

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

REFERATY KONGRESOWE

BOGDAN SUCHODOLSKI: Proces kształtowania się ludzi w Polsce i jego znaczenie dla dalszego rozwoju pedagogiki	877
F. F. KOROLOW: Problem wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości	700
ARNOLD CLAUSSE: Problem jedności i różnorodności w kształceniu człowieka	709

ARTYKUŁY

KAZIMIERZ SOŚNICKI: Zagadnienie najogólniejszych zasad wychowania	727
WALDEMAR KAMIŃSKI: Rola i zadania dziecięcych i młodzieżowych organizacji w procesie realizacji celów wychowawczych szkoły i domu	750

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW RADWAN: Główny przedmiot pracy wizytacyjnej	761
--	-----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

STEFAN A. RADOWSKI: O pracy opiekuna ZMS w szkole	769
WŁADYSŁAW SAWICKI: Ryszard Radwiłowicz, Krystyna Pauzewicz, Czesław Kosiński — Pytania uczniów a treść nauczania	773
MIKOŁAJ WINIARSKI: K. Przeclawski — Miasto i wychowanie	778
ANNA KRÓL: Juif Paul, Dovero Fernand — Manuel bibliographique des sciences de l'éducation. Paris 1968	781

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	784
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	788
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	792
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Nowe sposoby organizacji kursów i konferencji (z „Adult Education”)	796

KRONIKA KRAJOWA

WACŁAW WOJTYŃSKI: Wyszę szkoły nauczycielskie w roku szk. 1969/70	799
---	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

JAN KONOPNICKI: Europejskie Towarzystwo Naukowe Pedagogiki Porównawczej i jego IV Kongres w Pradze	801
--	-----

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

OD REDAKCJI

We wrześniu br., czyli w trzy tygodnie po oddaniu niniejszego numeru do druku, odbył się w Warszawie kongres pedagogiczny zorganizowany przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Badań Pedagogicznych (Association Internationale des Scientes de l'Education). Dzięki uprzejmej zgodzie Przewodniczącego Komitetu Przygotowawczego Kongresu, prof. dra B. Suchodolskiego, Ruch Pedagogiczny uzyskał możliwość opublikowania na swych łamach najważniejszych referatów. Szczegółowe sprawozdanie z obrad kongresowych ogłosimy w numerze następnym. Druk referatów rozpoczynamy już od numeru bieżącego. Są to wystąpienia kongresowe prof. dra Bogdana Suchodolskiego, członka Akademii Nauk Pedagogicznych ZSSR — prof. F. F. Korolewa i pedagoga belgijskiego — Arnoulda Clauce z Liège.

REFERATY KONGRESOWE

PROF. DR BOGDAN SUCHODOLSKI

Czł. rzecz. PAN

**PROCES KSZTAŁTOWANIA SIĘ LUDZI W POLSCE I JEGO
ZNACZENIE DLA DALSZEGO ROZWOJU PEDAGOGIKI****I. Wstępne założenia**

Referat jest próbą odpowiedzi na pytanie, jakie wnioski ważne dla rozwoju nauk pedagogicznych mogą być wyprowadzone z wychowawczych doświadczeń krajów socjalistycznych, a w szczególności Polski?

Uzasadnienie racjonalności i ważności tego pytania jest następujące. Jakkolwiek różne są określenia pedagogiki, zdaje się nie ulegać wątpli-

wości, iż jest ona nauką, której przedmiotem jest konkretna rzeczywistość wychowawcza. Rozwój pedagogiki jest nie tylko wyrazem postępu, jaki zachodzi w badaniu określonej postaci tej rzeczywistości, ale jest również skutkiem zmian, jakim ta rzeczywistość podlega. A zmiany te są bardzo bogate i różnorodne. Mówiąc o tej rzeczywistości należy jednak wyraźnie odróżniać dwa znaczenia tego terminu. Rzeczywistość wychowawcza oznacza tę rzeczywistość, która powstaje w wyniku świadomych i celowych czynności wychowujących rodziny, szkoły, różnych instytucji oświatowo-kulturalnych. Ale rzeczywistością wychowawczą jest również ta społeczna i kulturalna rzeczywistość, w której ludzie żyją i pod której wpływem kształtują się w określony sposób. Oba te rodzaje rzeczywistości wychowawczej są ściśle i wzajemnie powiązane. Nie możemy tu jednak analizować tych zależności. Stwierdzimy tylko, iż charakter świadomej i celowej działalności wychowawczej formującej w określony sposób wychowanków musi być określany w łączności z tym procesem kształtowania się ludzi, jaki zachodzi w społecznej i kulturalnej rzeczywistości ich życia.

Istnieje — oczywiście — pewien stopień rozbieżności między obu tymi procesami wychowania, ale w zasadzie i na dłuższą metę wychowanie świadome i celowe było i będzie zawsze realizować ten model człowieka, jaki urzeczywistnia się równocześnie w samym życiu.

Właśnie z tej racji pedagogika powinna być szczególnie wrażliwa na te procesy przekształcania się ludzi, jakie zachodzą w samym życiu, aby móc zgodnie z ich zasadniczym kierunkiem określać charakter i zadania wychowania zorganizowanego. Temu właśnie poświęcamy nasze rozważania i dlatego mówiąc o rzeczywistości wychowawczej będziemy mieć na myśli te warunki i ten proces, jaki powstaje bezpośrednio w ludziach pod wpływem warunków i zadań ich życia.

Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, iż tak zasadnicze przekształcenia życia gospodarczego i społeczno-politycznego, jakie zostają dokonane przez socjalistyczną rewolucję, muszą równocześnie przekształcać w sposób podobnie zasadniczy wychowawczą rzeczywistość. Jest więc rzeczą zrozumiałą, iż ta zmieniona rzeczywistość wychowawcza musi się stawać punktem wyjścia dla nowych refleksji badawczych, nowych pojęć i teorii pedagogicznych.

Istnieje, oczywiście, w różnych kołach naukowych dużo rezerwy i wiele sceptycyzmu w stosunku do proponowanej tutaj tezy. Głosi się często hasła, iż pedagogika jest jedna, wszędzie ta sama i że jakiegokolwiek odstępstwo od tej zasady powinno być traktowane jako mistyfikacja i propaganda.

Nie sądzę, by zastrzeżenia te były słuszne. Ogólna teza, iż nauka jest wszędzie ta sama, nie jest bez zastrzeżeń prawdziwa. Zachowuje swą wartość np. w stosunku do fizyki, gdyż rzeczywistość, jaką bada fizyk, jest ta sama w różnych krajach, niezależnie od ich społecznego ustroju. Nie jest

jednak wcale taka sama, gdy chodzi o nauki społeczne lub ekonomiczne, ponieważ rzeczywistość, którą nauki te badają, bywa bardzo różna w różnych krajach; różnice te wcale nie zawsze są różnicami stopnia, niekiedy są one różnicami jakościowymi. W tych warunkach np. ekonomia kapitalizmu ustala w znacznym stopniu inne związki, zależności i prawa niż np. ekonomia feudalizmu.

Podobnie rzecz ma się z pedagogiką. Wnioski, które wyprowadzała ona z wychowawczych doświadczeń minionych epok, wcale nie są całkowicie wystarczające dla charakterystyki rzeczywistości wychowawczej współczesnej, uwarunkowanej przez naukę, technikę i postępy demokracji, w obrębie zaś tej współczesności rzeczywistość wychowawcza tak swoista, jak ta, która się kształtuje w krajach socjalistycznych gospodarczo rozwiniętych, musi prowadzić z kolei do odpowiednio odrębnych wniosków.

Wskazując na tę odrębność nie chcemy — oczywiście — głosić absurdalnej tezy, iż tzw. pedagogika socjalistyczna nie ma niczego wspólnego z tzw. pedagogiką burżuazyjną. Byłoby to podobnie niesłuszne, jak sądzić, iż socjalistyczna cywilizacja przemysłowa jest całkowicie różna od kapitalistycznej postaci tej cywilizacji.

Jest oczywiste, iż pewne elementy są tu wspólne. Procesy industrializacji i urbanizacji, problemy organizacji pracy i produkcji, rola nauki i techniki, zagadnienie kształcenia kadr oraz podnoszenia wydajności pracy i jej jakości, skracanie dnia i tygodnia roboczego, wzrost czasu wolnego — występują w obu tych omawianych cywilizacjach w postaci podobnej.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż zarówno funkcjonowanie społeczne tych elementów, jak i wiele innych czynników — różnych w różnych warunkach życia społecznego — prowadzi do konsekwencji bardzo różnych. I w rezultacie życie i działalność ludzi w warunkach kapitalistycznej i socjalistycznej cywilizacji przemysłowej układa się bardzo odmiennie. Powstają inne układy stosunków i zależności międzyludzkich, inne i nowe orientacje życiowe, inne są wybory wartości naczelnych, kształtują się inne rodzaje potrzeb i zamierzeń.

Jest rzeczą ważną, aby dostrzec i zrozumieć, iż ten właśnie proces formowania się ludzi dokonywa się przede wszystkim pod wpływem rzeczywistości powszechnej, w której żyją. To, w jaki sposób spędza się dni powszednie i świąteczne, tygodnie, miesiące i lata z nich złożone, kształtuje potrzeby i doznania ludzi, ich zamierzenia i ambicje, ich motywy i wyobrażenie. To rzeczywistość ludzkiego życia czyni ludzi takimi, jakimi właśnie są.

Jest oczywiste, iż ta rzeczywistość i udział w niej są przedmiotem sensownej interpretacji, która ukazuje mechanizm społecznego świata i możliwości jego przebudowy; jest oczywiste, iż określona filozofia świata i filozofia życia, określone poglądy polityczne i społeczne warunkują —

na równi z nauką, techniką i sztuką — treść wychowania. Ale korzenie tego procesu kształcenia świadomości i postaw tkwią głęboko w samej rzeczywistości.

Właśnie dlatego głoszone czasami poglądy, iż wychowanie w krajach socjalistycznych polega tylko na tzw. indoktrynacji są powierzchowne i fałszywe. Poglądy tego rodzaju nie pozwalają widzieć rzeczywistości i autentyczności procesów przekształcania się ludzi w niej uczestniczących. Nie pozwalają też zrozumieć roli, jaka w procesie wychowania świadomego, organizowanego w tej rzeczywistości, ma do spełnienia ten zespół ideałów i poglądów, które określamy mianem socjalizmu.

Jest więc prawdą podstawową, iż socjalistyczna rzeczywistość społeczna wymaga i kształtuje „nowych ludzi” oraz to, iż tylko nowi ludzie zdolni są rozwijać dalej socjalistyczną cywilizację. Współzależność ta powinna być zasadniczym przedmiotem badań nauk społecznych, a zwłaszcza nauk pedagogicznych, badań tak prowadzonych, aby pozwalały one na formułowanie pożytecznych i skutecznych dyrektyw, zarówno dla polityki społecznej, jak i dla polityki oświatowo-wychowawczej.

Założeniem tych badań powinno być poprawne, tj. dialektyczne określenie stosunku, jaki zachodzi między procesem kształtowania się ludzi pod wpływem konkretnej rzeczywistości, w której uczestniczą, a procesem oddziaływania ideowo-wychowawczego, które ma kształtować ich świadomość i postawę. Niesłuszne jest przyjmowanie tezy, niekiedy głoszonej, iż nowa rzeczywistość sama przez się kształtuje i kształtować będzie ludzi; ta niesłuszna teza prowadzi do zlekceważenia, a częściowo i do likwidacji działalności wychowawczej, mającej w określony sposób formować świadomość i kształtować motywy postępowania. Z drugiej strony niesłuszna jest też teza, według której formowanie nowych ludzi jest zadaniem postawionym wyłącznie pracownikom frontu ideologicznego, a zwłaszcza nauczycielstwu; ta niesłuszna teza prowadzi do zlekceważenia roli pozawychowawczych czynników w procesie wychowania ludzi. W pierwszym przypadku ulegamy i optymistycznym, i złudnym nadziejom na automatyczne kształtowanie się ludzi na miarę socjalistycznej cywilizacji, w drugim przypadku ulegamy również optymistycznym i złudnym nadziejom, iż proces wychowania może — niezależnie od oddziaływań środowiskowych — osiągnąć wszelkie postawione mu cele.

Przyjęcie programowych założeń wyraża się w dyrektywie równoczesnego badania warunków powszedniego życia ludzi i zadań, jakie przed nimi są stawiane, oraz badania treści i kierunku wychowawczych oddziaływań. Powinniśmy umieć odpowiadać na pytanie: co i jak może i powinno być poprawione w organizacji powszedniego życia — w pracy, działalności społecznej, wypoczynku, aby osiągać maksymalnie możliwe wyniki w zakresie kształtowania się ludzi. I powinniśmy — równocześnie — umieć odpowiedzieć na pytanie: co i jak może i powinno być poprawione w działalności wychowawczej, aby była ona jak najbardziej

zgodna z tymi procesami rozwoju socjalistycznej cywilizacji, które stawiają ludziom swe wymagania.

Zgodnie z tymi wstępnymi rozróżnieniami skoncentrujemy naszą uwagę w tym referacie na niektórych — szczególnie ważnych — procesach formowania się ludzi w nowych warunkach społecznego i kulturalnego życia w Polsce, a następnie będziemy się starali odświeżyć pedagogiczny sens tych procesów oraz konsekwencje, które z takiej ich analizy wynikają dla dalszego rozwoju nowoczesnej pedagogiki.

II. Człowiek w wymiarach społecznej wspólnoty

Pierwszy krąg spraw obejmuje społeczno-zawodowe życie ludzi.

To życie było — z początku — bardzo trudne. W kraju, którego rozwój gospodarczy był opóźniony tak znacznie, iż w latach międzywojennych dochód narodowy i stopa życiowa ludności lokowały Polskę na szarym końcu krajów europejskich, w kraju zniszczonym i wyniszczonym przez wojnę i okupację tak bardzo, iż miliony jego obywateli utraciły dosłownie cały dobytek — w kraju tym start w roku 1945 był niełatwy. Pod wielu względami i dla wielu ludzi trudne warunki życia trwały długo; odbudowa miast i osiedli, fabryk i warsztatów, rozwój gospodarki i wzrost dobrobytu dokonywały się powoli; jeszcze i dziś nie wszędzie i nie dla wszystkich warunki życia są w pełni zadowalające.

Wszystko to było i jest bodźcem do energicznego działania, które miało usuwać najbardziej przykre braki, stwarzać warunki lepszego życia. Hasła odbudowy były nie tylko dyrektywą polityki państwa, były równocześnie planem indywidualnego postępowania, zakończone odbudową stawały się następnie punktem wyjścia dla programu dalszego podnoszenia stopy życiowej, wzrostu indywidualnego dobrobytu.

Ale ten zespół zjawisk, który mobilizuje uwagę wychowawców, leży na innej osi niż ta orientacja życia ku materialnym sukcesom, która jest tak dobrze znana z doświadczeń społeczeństw kapitalistycznych. Uwaga wychowawców kieruje się głównie ku tym procesom i tym postawom ludzkim, w których ujawniały się i ujawniają zjawiska nowe. Spróbujmy je opisać.

Jeśli stosunki międzyludzkie panujące w wielkokapitalistycznych metropoliach ujmowane są w kategorii konkurencji, samotności i tłumy, to kategorią charakterystyczną dla tych stosunków w naszym kraju staje się w sposób coraz bardziej wyraźny — wspólnota. Ma ona wymiar dwojaki. Po pierwsze, jest to wspólnota opieki i odpowiedzialności umiejętnie organizowanej.

Wiadomo, iż społeczno-gospodarcza struktura naszego życia opiera się na założeniu, iż materialne życie ludzi organizowane jest tylko częściowo na podstawie ich zarobków; w znacznym zakresie jest ono organizowane

dzięki tzw. funduszowi spożycia zbiorowego, w którym uczestniczą wszyscy ludzie pracy. Znaczy to, iż w bardzo szerokim zakresie zaspokajanie potrzeb ludzkich dokonywa się ze środków społecznych, a nie indywidualnych. W społeczeństwie socjalistycznym oświata jest nie tylko bezpłatna na wszystkich szczeblach, ale dostęp do niej jest ułatwiany przez system stypendialny bardzo rozbudowany; bezpłatna jest opieka lekarska, a różnorakie świadczenia społeczne — od budownictwa mieszkaniowego do wczasów wypoczynkowych i leczniczych — pozwalają na organizację życia na wyższym poziomie, niż pozwalałyby na to dochody indywidualne.

Ale nie ten rozrachunek ekonomiczny jest tu ważny. Gdy zestawiamy system wysokich zarobków i niskich świadczeń społecznych z systemem skromnych zarobków i wysokich świadczeń społecznych, różnicą najważniejszą z pedagogicznego punktu widzenia jest właśnie to, iż drugi z tych systemów. wyraża się w bardzo rozwiniętej organizacji pomocy różnego rodzaju, w bogatym zestawie instytucji i placówek opiekuńczych. W tej rzeczywistości człowiek nie jest właściwie nigdy pozostawiony sobie samemu w organizacji jego własnego życia.

System ten, funkcjonujący lepiej lub gorzej, stanowi swoistą rzeczywistość społeczną, w której jednostki mogą zawsze odnaleźć w określonych formach umiejscowienie swych potrzeb i dążeń, mogą nawiązać łączność z innymi jednostkami, z zespołem.

Ta wspólnota powszedniego życia ludzi przechodzi w inną, drugą postać wspólnoty o charakterze ogólnospołecznym i narodowym. Jest to wspólnota tych, którzy rzeczywiście osiągnęli zrównanie w prawach obywatelskich i możliwościach osobistego rozwoju; wspólnota ludzi związanych zarówno narodową tradycją, o której uczą szkoły i którą w sposób widoczny przedstawiają rekonstruowane pomniki przeszłości, nawet całe miasta zabytkowe, jak i perspektywami zespołowo planowej i budowanej przyszłości kraju.

I ta wspólnota — podobnie jak przedstawiona poprzednio — nie ogarnia wszystkich ludzi z jednakową rzeczywistością. Ale manifestuje się w świadomości szerokich mas jako przeświadczenia, iż „idziemy razem”, iż „idziemy naprzód” po drodze planowanego rozwoju kraju, iż każdy uczestniczy w wielkich i ważnych sprawach wspólnych. W świadomości tej zaczyna się kształtować coraz silniej kategoria wspólnej odpowiedzialności za przyszłość, jako zasadnicza kategoria organizacji aktualnego życia i społeczno-indywidualnych postaw ludzi, ich poważnego zaangażowania.

Powstaje w tych warunkach nowe i ważne nastawienie, które można określić jako poczucie współzależności losów indywidualnych i zbiorowych, jako perspektywa nadziei, która pozwala rzeczywistość istniejącą oceniać surowo, ale jednocześnie w ten sposób, aby program jej nieustannej naprawy stawał się coraz bardziej angażujący.

To nastawienie wspólnotowe i prospektywne jest rzeczywiście nowym elementem postawy wobec życia, w której zawsze dotychczas dominowało przeświadczenie, iż życie nie jest sprawą wspólną, lecz terenem działania zatowizowanych jednostek, oraz przeświadczenie, iż jedynym wymiarem przyszłości jest plan życiowy indywidualnego powodzenia, a nie perspektywy rozwoju całości.

Nowość tych elementów jest tak wielka, iż dopiero powoli i z trudem torują sobie one drogę wśród nawyków i postaw tradycyjnych.

Znajdujemy się dopiero na początku wielkich i nowych procesów rozwoju świadomości i postaw ludzi. Dotychczasowa tradycja całym swym ciężarem utrwala konserwatywne metody postępowania ludzi i ich dawniejsze sposoby reagowania wobec nowoczesnych sytuacji społecznych. Dlatego nowe formy organizacyjne i instytucjonalne nie bez trudności zakorzeniają się w świadomości i postawach ludzi. W tych warunkach powstają konflikty między tym konserwatywnym obciążeniem a tą świadomością i tą postawą, które kształtują kierunek rozwojowy nowoczesnych przemian społecznych.

Przemiana kapitalistycznych stosunków społecznych na socjalistyczne nie jest więc tylko przemianą w zakresie form własności i mechanizmu władzy. Jest to równocześnie taka przemiana, która, stwarzając ludziom określone warunki życia i określone zadania, stwarza równocześnie określone bodźce postępowania, zachęca do określonego wyboru wartości, otwiera określone perspektywy. W tych warunkach dawny typ człowieka przestaje funkcjonować adekwatnie do nowej rzeczywistości społecznej; potrzebny staje się typ nowy, który by się krystalizował w związku z jej nowym kształtem.

I tu właśnie rozpoczyna się ważna teoretycznie problematyka pedagogiczna. Organizując bowiem wychowanie jako sojusznika tych wielkich przemian społecznych, które kształtują nowych ludzi, przeciwstawiamy się dotychczasowym założeniom teorii i praktyki wychowawczej.

Przypomnijmy, iż zasadniczą kategorią pedagogiki było i jest pojęcie przygotowania do życia, pojmowane jako przystosowanie. Przystosowanie miało decydować zarówno o psychicznym zdrowiu i psychicznej równowadze jednostek, jak i o ich życiowych sukcesach. Ale kategoria przystosowania wyraża filozofię, która akceptuje istniejący układ stosunków społecznych jako słuszne i niezmiennie ramy działania jednostkowego oraz która ujmuje człowieka jako istotę „urządzącą się” w życiu.

Sięgając głębiej do podstaw tych koncepcji, docieramy do bardzo zasadniczej problematyki filozofii człowieka. Koncepcja przystosowania jako kategorii wychowawczej opierała się na określonej odpowiedzi, którą na pytanie: kim jest człowiek? proponowali uczeni i filozofowie. Nie możemy tu wnikać w szczegóły, ale możemy stwierdzić ogólnie, iż pedagogika nowoczesna w wielkiej mierze opierała się na koncepcji człowieka wytworzonej w warunkach kapitalistycznych. I jeśli nawet nie nawiązała bez-

pośrednio do teorii homo oeconomicus, przyjmowała ją w postaci zamaskowanej, traktując istotę ludzką jako jednostkę izolowaną, która buduje swe własne życie materialne w konkurencyjnej walce, a swe życie duchowe w prywatnym wyosobieniu na drogach sublimowanych popędów lub intelektualnego elitaryzmu.

Te właśnie założenia nie potwierdzają się w naszych doświadczeniach, a przynajmniej nie potwierdzają się jako jedynie i wyłącznie słuszne.

Ludzie bowiem okazują się istotami gotowymi walczyć o przyszłość społeczną lepszą niż ta, która istnieje w teraźniejszości, a ich najważniejszą regułą życia nie jest przystosowanie do rzeczywistości, realizowane dla własnych korzyści, lecz jej przekształcanie według planów wspólnych, stanowiących teren i ramy indywidualnego działania. Skoro w procesie takich przekształceń świadomości i postawy ludzi bierze udział wychowanie, sprzężone tendencjami społecznego rozwoju, skoro są takie nasze wychowawcze doświadczenia, to teoria pedagogiczna powinna zdawać sprawę z tych procesów, powinna wyjaśniać ich podłoże i mechanizmy, powinna również formułować odpowiednie dyrektywy. Powinna być nową teorią pedagogiczną, adekwatną do tego, co nowe w życiu i rozwoju ludzi.

Są to problemy niezmiernie trudne, ale i bardzo ważne. Wiadomo, iż w różnych kołach pedagogicznych rodzą się wątpliwości co do tej problematyki, a niekiedy i przeświadczenie, iż postulat wychowania „nowego człowieka” jest postulatem mitologicznym. Ale ta rzekoma „mitologia” stanowi zasadniczy klucz do rzeczywistości i główną drogę w przyszłość. Właściwie wszystko zależy od należytego rozwiązania problematyki wychowania nowego człowieka.

Cywilizacja współczesna jest bowiem równocześnie cywilizacją „samotnego tłumu” i cywilizacją „ludzkiej wspólnoty”, jest cywilizacją obfitości i cywilizacją głodu, wyrzeczeń oraz ciemnoty, jest cywilizacją konsumpcji i przesytu, a także cywilizacją pracy i twórczości, cywilizacją jednostkowych egoizmów i wygodnictwa, ale równocześnie jest cywilizacją ryzyka, ofiarności, cywilizacją społecznego heroizmu dla wielkich celów życia.

W tym sensie jest prawdą, iż w naszej epoce cywilizacja znajduje się na rozdrożu. Wszystko zależy od wyboru właściwej drogi: rozwój lub katastrofa. Dlatego tak wielkie znaczenie ma wizja nowej przyszłości społecznej i nowego człowieka.

Przeświadczenie, iż powinniśmy wyjść poza horyzonty burżuazyjnej cywilizacji i poza burżuazyjną filozofię człowieka, nie jest dziś wcale przeświadczeniem głoszonym wyłącznie w krajach socjalistycznych. Wystarczy przypomnieć, że współczesne ruchy studenckie są alarmującym sygnałem niepokoju i niepewności doświadczanych przez młode pokolenie oraz świadczą, iż ani dobrobyt i wzrost konsumpcji, ani organizacja wła-

dzy i zarządzania, ani nawet nauka i technika same z siebie nie potrafią rozwiązać tych węzłowych i palących problemów współczesności.

Problem społecznego rozwoju i sensu życia ludzkiego wymaga wielkiej ideologii, proponującej zasadnicze rozwiązania teoretyczne i zasadniczą przebudowę organizacji społeczeństw. Główna bowiem problematyka powszedniego życia współczesnych ludzi dotyczy właśnie pytania o sens rzeczywistości społecznej oraz o sytuację i rolę człowieka.

Ta wielka, ideowa koncepcja życia, jaką przynosi socjalizm, była i jest podstawą politycznego wychowania pokoleń w PRL. Gdy zestawiamy pierwsze lata po wojnie z dniem dzisiejszym, dostrzegamy bardzo jasno, że dokonał się ogromny postęp w zespoleniu młodego pokolenia z Polską Ludową. W ciągu tych lat przezwycięzaliśmy opory i trudności, likwidowaliśmy konflikty różnego typu; literatura piękna i film — na równi z pamiętnikami — stanowią wielki dokument tych lat przełomu, tego okresu rozdroża, w którym ciężar tradycji i wroga propaganda stwarzały — na równi z wielu popełnianymi wówczas błędami — liczne przeszkody na drodze postępu.

Dziś pojęcie Polski Ludowej w jej geograficznej i społecznej treści stało się żywym i konkretnym pojęciem w świadomości milionów jej młodych obywateli. Nie jest już ważne określanie dokładnie, w jakiej mierze zawdzięczamy to po prostu historii lat powojennych, w których narodziło się nowe pokolenie nie znające już dawnej rzeczywistości, a w jakiej zawdzięczamy to świadomej i celowej akcji wychowawczej. Ważne jest stwierdzenie, iż w świadomości i postawie młodego pokolenia Polska Ludowa jest doświadczana jako „ojczyzna” i że jej nowe geograficzne granice i nowa społeczna treść zrosły się nierozdzielnie z tym wszystkim, co w jej dawnej historii było wielkie i wartościowe. W tym związku wielka akcja odbudowy zabytków i różnorodna działalność wiążąca terazniejność z postępowymi nurtami tradycji w różnych jej dziedzinach stanowi ważną przyczynę rozwoju nowoczesnego ludowego patriotyzmu, jak i skutek jego ukształtowania w tej postaci, w jakiej Polska Ludowa stała się dziedzicem tego wszystkiego, co najlepsze w Polsce wieków dawnych.

Równocześnie życie samo kształtowało zaangażowanie młodzieży w aktualne dzieło budownictwa socjalistycznego i wiązało ją z perspektywami jego dalszego rozwoju. Wychowanie społeczno-polityczne współdziałało w tych procesach, ale rola jego — jak oceniamy to dzisiaj — nie była dostateczna.

Dlatego coraz ważniejszą się staje sprawa wypracowania zasad i metod wielokierunkowego i zintegrowanego wychowawczego działania, które organizowałyby świadomość i kształtowało postawę zarówno przez intelektualno-artystyczną edukację, jak i przez doświadczenia w pracy i działalności społeczno-użytecznej.

Przed pedagogiką stają w tej dziedzinie ogromne zadania teoretyczne i praktyczne.

III. Rozwój ludzi w procesie pracy

W obrębie rozważanego tu kręgu spraw uwagi szczególnej wymaga problem pracy zawodowej. Proces uprzemysłowienia kraju oraz podnoszenie poziomu pracy rolniczej wiązał się z procesem wzrostu kwalifikacji zawodowych szerokich kręgów społeczeństwa.

Rozpoczynaliśmy nasz start w roku 1945 jako kraj zacofanego rolnictwa i nierozwiniętego przemysłu; jako kraj, w którym od wieków miliony ludzi zmuszanych było do pracy bardzo ciężkiej i wyczerpującej, a zarazem bardzo mało nowoczesnej, mało inteligentnej, mało zdyscyplinowanej i mało wydajnej. Dokonaliśmy w tych latach powojennych wielkiego skoku w zakresie uprzemysłowienia kraju; stworzyliśmy nowe gałęzie produkcji przemysłowej, przekształciliśmy zasadniczo strukturę zatrudnienia i wprowadziliśmy do nowoczesnych zakładów pracy przemysłowej miliony ludzi. Dziś zaostrzamy wymagania w zakresie jakości produkcji i wydajności pracy; formułujemy bardziej surowe postulaty ekonomicznej rentowności i racjonalnego wykorzystywania surowców, maszyn, ludzi; zarysowujemy perspektywiczne plany rozwoju, w których wzrost produkcji — zarówno przemysłowej, jak i rolniczej — zależeć będzie w dużym stopniu od podnoszenia poziomu jakości i wydajności pracy. Wymaga to wytworzenia w szerokich rzeszach ludzi umiejętności pracy inteligentnej i odpowiedzialnej, pracy zdyscyplinowanej i maksymalnie wydajnej, pracy nowoczesnej, odpowiadającej dzisiejszej strukturze technicznej i dzisiejszym wymaganiom organizacyjnym.

Nie ulega wątpliwości, iż w nowoczesnej gospodarce liczy się coraz bardziej nie tylko umiejętność sprawnego wykonywania określonej pracy, ale i wynalazczość. Być może wynalazczość właśnie stawać się będzie coraz bardziej decydującym czynnikiem rozwoju gospodarki narodowej w epoce błyskawicznego postępu nauki i techniki, w epoce, w której nauka staje się „bezpośrednią” siłą wytwórczą. Wielkie i ważne zadania zasadniczego polepszenia warunków dla pracy twórczej stają przed nami: reorganizacja systemu bodźców materialnych, reorganizacja struktury i metod administrowania, umożliwienie eksperymentowania.

Wprawdzie podnoszenie kultury pracy i wzrost elementów nowatorstwa zależą w jak największej mierze od czynników kształtujących warunki życia i działania ludzi dorosłych, ale rola, jaką spełnia w tym odpowiednie kształcenie i wychowanie, jest ogromna. Czy nasze wysiłki i wyniki w tym kierunku były w minionym dwudziestopięcioleciu wystarczające?

Na to pytanie niełatwo odpowiedzieć. Możemy wskazać, iż dostrzegano doniosłość wychowania dla pracy, iż podejmowano wiele wysiłku, aby wychowaniu temu nadać nową treść i nowe formy. Rozwinięto szeroki program politechnizacji, program prac społecznie użytecznych, program wiązania nauczania z działalnością produkcyjną. Jednak w żadnej z tych trzech dziedzin nie osiągnęliśmy wyników poważniejszych i w skali po-

wszechnej. Mimo wielu dyskusji sprawy nie są jeszcze całkowicie jasne teoretycznie, a materialne i organizacyjne możliwości realizowania tych programów szerokim frontem jeszcze ograniczone. Nie wydaje się, abyśmy osiągnęli poważniejsze wyniki w dziedzinie podniesienia kultury pracy technicznej absolwentów szkół podstawowych i średnich.

Nie wydaje się też, abyśmy takie wyniki osiągnęli w zakresie umiejętności pracy umysłowej. Wyniki egzaminów do szkół wyższych — a właśnie na tym szczeblu ujawnia się wartość kultury umysłowej, osiągniętej w toku dotychczasowej edukacji — są raczej niepokojącym sygnałem, świadczą one, iż ogromna większość zdających nie umie „posługiwać się własnym umysłem”, nie potrafi inteligentnie wykorzystywać i wiązać wiadomości, które posiada, nie jest zdolna do bardziej samodzielnego rozumowania. Oczywiście należy wystrzegać się wszelkich pośpiesznych prognoz; można sądzić, iż stan rzeczy nie ulega pogorszeniu, iż w niektórych przedmiotach nauczania lub pewnych szkołach ujawnia się szybszy postęp w tym zakresie. Trzeba jednak pamiętać, iż równocześnie szybko rosną wymagania społeczne i ekonomiczne: gospodarka narodowa potrzebuje dziś więcej niż dawniej ludzi lepiej przygotowanych. Podniesienie wyników „produkcji” szkolnej musi więc być mierzone nie tylko w stosunku do jej poziomu z lat ubiegłych, lecz przede wszystkim w stosunku do stale rosnących zapotrzebowań.

Pytanie, czy nasze szkoły opuszcza młodzież dobrze przygotowana w zakresie kultury pracy, wiąże się jeszcze i z innym kręgiem zagadnień. Chodzi o to, w jakim zakresie dzięki działalności oświatowo-wychowawczej rozbudzone zostają i rozwinięte zamiłowania i uzdolnienia? Jak wspomnieliśmy bowiem, umiejętność pracy twórczej staje się coraz bardziej potrzebą społeczną; praca twórcza nie jest zaś możliwa bez wczesnego i gruntownego kształtowania zdolności i zamiłowań.

W tej dziedzinie działalności oświatowo-wychowawczej możemy zarejestrować bardzo wartościowe formy pracy, realizowane w pałacach młodzieży i młodzieżowych domach kultury. Różnorodność tych prac jest bardzo duża; w zestawieniu z okresem międzywojennym są one znacznym krokiem naprzód w kształceniu indywidualnych zainteresowań i umiejętności. Jednak społeczny zasięg ich działania jest jeszcze stosunkowo niewielki. Przez pracownie i warsztaty tych instytucji przechodzi mały procent młodzieży; nie można się spodziewać, aby procent ten miał szybko wzrastać w latach najbliższych. Zapewne tak jak dziś, tak i w przyszłości szkoła pozostanie główną instytucją masowego kształcenia. A właśnie w dziedzinie indywidualizacji kształcenia szkoła nasza nie uczyniła postępów.

Wciąż jeszcze utrzymuje się pogląd, według którego wszelka próba różnicowania wykształcenia ogólnego stanowi zagrożenie społecznej spójności; wciąż jeszcze utrzymuje się przekonanie, iż całkowita jednakość programów, podręczników oraz zajęć lekcyjnych stanowi główną

treść działalności szkolnej. W tych warunkach — mimo głoszonych niekiedy zaleceń i haseł — działalność szkoły w niewielkim stopniu rozwijała indywidualne zamiłowania i uzdolnienia. Prawdopodobnie właśnie w tym zakresie oczekują nas szczególnie trudne zadania. W krajach naszych sąsiadów podejmuje się już bardzo poważne wysiłki w dziedzinie kształcenia młodzieży wybitnie zdolnej; pogodzenie tych wysiłków z demokratycznym postulatem powszechności i równości wykształcenia staje się jednym z ważniejszych i trudniejszych problemów. Jednak tylko dzięki rozwiązaniu tego problemu będziemy mogli uruchomić w całej pełni „rezerwy” sił ludzkich, wydobyć całą „moc produkcyjną”, jaka się kryje w ludzkich zamiłowaniach i uzdolnieniach. Tylko wówczas system szkolny spełni zadanie, jakie mu stawia nowoczesny rozwój cywilizacji, zadanie kształcenia ludzi, którzy będą umieli pracować twórczo.

Wyniki w zakresie podniesienia umiejętności i kultury pracy wiążą się bardzo ściśle z osiągnięciami, jakie przynosi działalność oświatowo-wychowawcza w dziedzinie uspołecznienia. Praca nowoczesna jest w stopniu większym niż dawniej pracą zespołową; jest równocześnie bardziej niż dawniej pracą społecznie odpowiedzialną. Nawet w krajach kapitalistycznych, w których stosunki między ludźmi pozostają tradycyjnie sferą chronioną przed ingerencją polityki społecznej, dostrzega się dziś, że coraz większe znaczenie dla poziomu i wydajności pracy ma ukształtowanie tych stosunków zgodnie z potrzebami ludzi. W krajach naszego obozu sprawa ta zyskała szczególne znaczenie: socjalizm jest przecież nie tylko swoistą organizacją materialnej działalności ludzi, ale — równocześnie i przede wszystkim — swoistą organizacją ich współżycia i współdziałania.

Reformy społeczne w naszym kraju, których podwaliny położono w latach 1944—1945, zlikwidowały wyzysk człowieka przez człowieka, zniosły prywatną własność środków produkcji, będącą źródłem społecznych nierówności, usunęły podstawy podziału klasowego; reformy te stworzyły zręby naszego ustroju, w którym działalność produkcyjna ludzi miała tworzyć dobra dla wszystkich, w którym współdziałanie i współodpowiedzialność pracujących ludzi miała stanowić główną dyscyplinę pracy, w którym dla wszystkich stawał się otwarty dostęp do kultury, wykształcenia, stanowisk różnego szczebla. W tym ustroju stworzone zostały obiektywne warunki dla kształtowania się nowego typu stosunków międzyludzkich i stosunków jednostki do społecznej całości.

Czy tym obiektywnym warunkom dorównały osiągnięcia wychowawcze w zakresie postawy i przeżyć ludzi? Czy potrafilismy wychować ludzi w duchu nowo rozumianego patriotyzmu, wyznaczonego społeczną treścią ludowego państwa i w duchu nowo pojętego humanizmu, określonego przez socjalistyczne stosunki produkcji? I na te pytania trudno jest dać odpowiedź ściśłą i udokumentowaną. Dysponujemy tylko wynikami bardzo fragmentarycznych badań w tym zakresie. Wydaje się, iż zarejestro-

wać możemy znaczne osiągnięcia w zakresie wychowania patriotycznego, niezbyt wielkie w dziedzinie kształtowania wzajemnych stosunków między ludźmi. Stosunek człowieka do człowieka nie dorównuje dziś tym strukturom obiektywnym, które wyznaczają podstawy tych stosunków. Nie jest jasne, czy osiągnęliśmy w tych latach rzeczywisty postęp w zakresie umiejętności współdziałania, w zakresie lojalnego dotrzymywania umów i zobowiązań, w zakresie pomocy wzajemnej i życzliwości jednych ludzi wobec innych. Z pojęciem socjalistycznego stosunku człowieka do człowieka wiążemy określone treści moralne; są one jednak dość często zagrożone przez sposób postępowania wielu ludzi. Likwidacja obiektywnych czynników, które w dawnym ustroju prowadziły do różnych form wrogości człowieka wobec człowieka, nie mogła automatycznie spowodować polepszenia tych stosunków; potrzebna tu była i nadal jest potrzebna wielka praca wychowawcza, mająca zmieniać postawy ludzi, wielki wysiłek organizacyjny, mający stwarzać takie formy współpracy i współdziałania, które będą mogły maksymalnie zapewniać lepsze funkcjonowanie całości ustroju społecznego i zmniejszać niebezpieczeństwa starć i konfliktów.

Wychowawcza działalność szkoły i organizacji młodzieżowych, a zwłaszcza harcerstwa i związków młodzieży, przyniosła pewne osiągnięcia w zakresie kultury społecznego współżycia. Nie wydają się one jednak wystarczające w stosunku do wymagań, jakie chcemy stawiać ludziom w socjalistycznym społeczeństwie. W tej dziedzinie oczekują nas wielkie zadania. Są one trudne, ponieważ organizacjom masowym zawsze grozi pewna powierzchowność i fasadowość działalności, a przerosty biurokracji stanowią zwykle wielkie zagrożenie dla humanizacji stosunków między ludźmi.

Problem zadań w zakresie kształtowania patriotyzmu i humanistycznej postawy wiąże się jeszcze i z innym zespołem zagadnień. Chodzi o motywy ludzkiego działania. Być może, dotykamy tu sprawy centralnej, mającej znaczenie podstawowe i dla naszego ustroju społecznego, i dla rozwoju ludzi, którzy w nim żyją.

Jest przecież jasne, iż tzw. wyższość ustroju socjalistycznego powinna polegać na tym właśnie, że zapewnia on ludziom możliwości pełniejszego rozwoju, bogatszego życia w różnych zakresach, większego zaangażowania w ważne sprawy, pełniejszego doznania osobistego zadowolenia i poczucia szczęścia dzięki działalności twórczej, dzięki uczestnictwu w życiu społecznym, dzięki rozwojowi własnych zamiłowań i uzdolnień.

Perspektywy te są w różnych zakresach różnie odległe od aktualnych warunków życia. Staje się to punktem wyjścia konfliktów między teraźniejszością a przyszłością; niezmiernie charakterystycznych dla społeczeństw budujących swe nowe życie. Żyjemy właśnie w obliczu tych konfliktów. Podejmowano wielokrotnie dyskusję nad szczególnym obciążeniem współczesnego pokolenia, powołanego przez historię raczej do

stwarzania podstaw ustroju niż do korzystania z jego dobrodziejstw. Dyskusja ta toczyła się raczej w wymiarach polityki ekonomicznej, mającej ustalać proporcje między nakładami inwestycyjnymi a spożyciem. Sprawa miała jednak zasadnicze aspekty moralne, ale nie zwracano na nie dostatecznej uwagi nawet w teorii i praktyce pedagogicznej, dla której były one szczególnie ważne.

Te aspekty moralne wyrażały się zrazu w dość prostym przeciwieństwie między „heroicznymi” cnotami służby sprawie rewolucji a programem działania zapewniającego maksymalne korzyści indywidualne. Z czasem ta problematyka stała się znacznie bardziej skomplikowana. Program dobrobytu nie jest w społeczeństwie socjalistycznym programem egoistycznego wzbogacenia się; pewien poziom materialnego dobrobytu jest warunkiem koniecznym pełnego rozwoju ludzi; walka o podnoszenie stopy życiowej jest walką o podnoszenie poziomu kulturalnego. Ale bardzo nieostra granica oddziela dążenie do dobrobytu jako podstawy prawdziwie ludzkiego życia od dążenia do dobrobytu jako jedynej treści życia ludzi. W tych warunkach „cnoty pozytywistyczne” mogły się okazywać elementem budowania większej gospodarki socjalistycznego społeczeństwa, przyśpieszeniem jego ekonomicznego rozwoju, szybszym podnoszeniem stopy życiowej mas, a mogły się też okazywać narzędziem egoistycznej i zmaterializowanej postawy, zasadniczo podobnej do burżuazyjnego indywidualizmu, który miał być właśnie przezwyciężony. Jak odciąć się od tych wypaczeń i jak „socjalistyczne cnoty pozytywistyczne” powiązać z socjalistycznymi cnotami heroicznego działania dla przyszłości — oto są najważniejsze i może najbardziej dramatyczne pytania młodzieży: Dlaczego mam żyć właśnie w taki, a nie inny sposób? Czy rzeczywiście powinienem się za coś i dla czegoś poświęcać? Czy godne człowieka jest życie skoncentrowane wokół zdobywania pieniędzy? Czy rzeczywiście sukcesy w tym zakresie świadczą o wartości i energii jednostki, o jej wyższości? Czy może pełniejszą wartość i większe szczęście osobiste uzyskam przez zaangażowanie się w określoną działalność obiektywną?

Jesteśmy dopiero na samym początku wielkiej dyskusji nad moralnością człowieka epoki socjalizmu. Dyskusja ta musi być ściśle związana z przemianami samego życia ludzi i z czynnikami, które je kształtują. W obecnym momencie wiele jeszcze spraw bardzo ważnych nie zostało rozstrzygniętych. Należy do nich przede wszystkim problem materialnych i moralnych bodźców pracy. Przedwczesne likwidowanie tych pierwszych obniża wydajność pracy i dążenia do podwyższania kwalifikacji. Jednostronne akcentowanie bodźców materialnych blokuje możliwość przekształcania pracy „dla zarobku” w pracę „z powołania”. Przeciwności te są zresztą tylko jednym z aspektów wielkiego problemu przechodzenia z socjalizmu do komunizmu; przejście z rzeczywistości zorganizowanej według zasady „każdemu wedle pracy” do rzeczywistości, która ma być oparta na zasadzie „każdemu wedle potrzeb”, jest przejściem w świat ja-

kościowo nowy. Pytanie: jak można przygotowywać ludzi do tego, by umieli żyć w pierwszym z tych światów, będących ich codzienną rzeczywistością, a zarazem przygotowywać ich do tego, aby umieli wejść w rzeczywistość zupełnie inną, stanie się najtrudniejszym pytaniem okresu, w którym żyć będzie pokolenie powołane przez historię do realizacji tego przejścia. Jest więc jasne, iż nie musieliśmy pytania tego stawiać w okresie budowania podstaw socjalizmu w naszym kraju; jest również jasne, iż będziemy je musieli postawić w najbliższym czasie.

IV. Uczestnictwo kulturalne

Następny, wielki krąg zagadnień obejmuje kulturalne życie ludzi, ich uczestnictwa w nauce i technice, w literaturze i sztuce.

Wszystkie nasze obserwacje dotyczące naukowo-kulturalnych zapotrzebowań szerokich kół społeczeństwa, wszystkie analizy bardzo licznych pamiętników i dzienników ludzi różnego wieku, różnych zawodów i pochodzących z różnych warstw społecznych wskazują na bardzo niezwykle proces pogłębienia zainteresowań i podwyższenia poziomu potrzeb naukowych i kulturalnych oraz intensyfikacji działalności różnego rodzaju w tej dziedzinie.

Można by bez trudu zebrać i zacytować długie szeregi danych statystycznych, wskazujących na rozwój wydawnictw popularnonaukowych i artystycznych, na wzrost czytelnictwa, frekwencji w teatrach, kinach, muzeach i na koncertach, na potwierdzany w licznych badaniach rosnący wymiar czasu przeznaczanego na tzw. życie kulturalne.

Te suche, ale bardzo efektywne liczby statystyk informujących o „kulturalnej konsumpcji” wskazują, iż dokonywa się w naszym kraju rzeczywisty i społecznie rozległy proces „przebudzenia kulturalnego” szerokich mas.

Charakterystyka tego procesu nie byłaby jednak pełna, gdybyśmy nie wyszli poza te wskaźniki i nie podkreślili, iż polega on nie tylko na tzw. konsumpcji kulturalnej, to znaczy na biernym przyswajaniu jej treści, ale i na bardzo niezwykle procesach aktywności i twórczości w tej dziedzinie. Obserwujemy bowiem od lat coraz silniejszą i bardziej powszechną aktywizację postaw ludzi w dziedzinie kultury. Rozwój takich zjawisk, jak samorodny teatr studencki i robotniczy, ogólnokrajowe turnieje poetyckie, różnorodne lokalne imprezy kulturalne, rozpowszechnienie społecznego ruchu naukowego i technicznego, liczne kluby aktywizujące miłośników, dyskusyjne spotkania z twórcami i wiele innych faktów, świadczą o tym, iż „przebudzenie kulturalne mas”, o którym mówimy, ma głębokie korzenie w autentycznych potrzebach zbiorowych i jednostkowych, że wytwarza się swoista atmosfera sprzyjająca rozwojowi tych potrzeb, naelektryzowana zainteresowaniami i dyskusjami, pełna dyna-

miki poszukiwań i ekspresji oraz przeświadczeń, iż chodzi tu o wielkie i ważne sprawy.

Dzięki czemu tak się dzieje?

Jest oczywiste, iż głównym czynnikiem tego „kulturalnego przebudzenia” są społeczne przemiany. Ale ta ogólna odpowiedź jest niewystarczająca i dopiero próba bardziej szczegółowa odsłania istotnie ważną problematykę pedagogiczną.

Spytajmy więc dokładniej, dlaczego społeczne przemiany są czynnikiem „kulturalnego przebudzenia”? Odpowiedź nasuwająca się bezpośrednio na to pytanie wskaże na wzrost liczby instytucji kulturalno-oświatowych i na rozszerzenie zasięgu ich działalności. Ale jest to odpowiedź informująca tylko o pewnych obiektywnych sytuacjach — organizacyjnych i instytucjonalnych — ułatwiających szerszym rzeszom ludzi kontakt z kulturą. Odpowiedź ta, aczkolwiek ważna, wymija problem istotny: dlaczego ludzie w ogóle szukają kontaktów z kulturą? Instytucjonalne ułatwienia w tych kontaktach są tylko w niewielkim stopniu ich przyczyną. Jest wprawdzie ludziom zawsze łatwiej sięgać w życie po rzecz łatwą niż po rzecz trudną, ale nawet i po rzeczy łatwe sięga się tylko wówczas, gdy są one w jakiś sposób atrakcyjne.

Dlaczego atrakcyjna jest kultura?

Formułując w ten sposób pytanie wchodzimy już bardzo wyraźnie na teren pedagogiczny. Ostatecznie bowiem cóż innego najbardziej pragną osiągnąć wychowawcy jak właśnie to, aby dla ich wychowanków kultura stała się rzeczą cenną i pożądaną?

Ale jeśli w nowych warunkach społecznych staje się ona cenną i pożądaną dla szerokich mas, które nie były wcale do tego przygotowane przez wychowawców, to powstają z kolei dalsze pytania, już nieco bardziej kłopotliwe i zastanawiające. Jak się to dzieje, że kulturalne potrzeby i zainteresowania ludzi mogą powstawać i wzrastać na innych drogach niż te, które budują wychowawcy?

Stawiając to pytanie nie ulegamy podszeptom konkurencyjnej zazdrości, iż ktoś za nas, wychowawców, wykonywa tę pracę, o której sądzimy, że jest właśnie naszym powołaniem i że mamy na nią swoisty monopol? Kierują tu nami względy poznawcze, niepokoi nas teoretyczny aspekt sprawy.

Jeśli bowiem nie jest przenośnią powiedzenie, iż społeczna rewolucja jest wielkim wychowawcą mas w zakresie ich kulturalnego rozwoju, to co słowa te znaczą realnie? Dzięki czemu i w jaki sposób może się tak dziać, iż „kulturalne przebudzenie” ludzi dokonywa się bez udziału wychowawców? Co to właściwie znaczy, jeśli powiemy: społeczna rewolucja wychowuje ludzi, wykształca w nich potrzeby kulturalne, wzmacnia ich dynamikę? Czy strategia działania społecznej rewolucji będącej wychowawcą mas obejmuje tę samą metodykę wychowania ludzi, którą stosują

ich zawodowi wychowawcy? Czy też strategia ta uruchamia inne motywy, oddziaływa w odmienny sposób, osiąga skuteczność dzięki innym metodom? Ale jeśli tak, to jaki walor teoretyczny i praktyczny przyznać należy koncepcjom pedagogów, głoszących, iż to ich wychowawcza działalność „wprowadza w kulturę”?

Zaczynamy rozumieć, że rozważania, w których poszukujemy odpowiedzi na te pytania, są dla pedagogiki podstawowymi rozważaniami. Ukazują one bowiem, iż proces kulturalnego rozwoju jest znacznie bardziej wielowymiarowy, niż się to zazwyczaj przyjmowało. Fakt, iż poza zasięgiem działalności wychowawców zawodowych powstawać może i może się rozwijać proces „kulturalnego przebudzenia” ludzi, stawia w zupełnie nowym świetle zarówno sam mechanizm stosunku człowieka do kultury, jak i dotychczasowe teorie, które na ten temat formułowali pedagogowie, opierając się wyłącznie na doświadczeniach z ich własnej działalności.

Teorie te, zresztą różne w różnych systemach pedagogicznych, zakładały zawsze taką mechanizm „dojrzwania kulturalnego”, który miał być uruchamiany przez działalność nauczającą szkoły. Nawet tzw. pedagogika kultury, która miała stosunkowo największe zrozumienie dla poza-intelektualnych czynników dojrzwania kulturalnego, zamykała również ten proces w granicach wychowawczych stosunków i czyniła go owocem działalności wychowawców. W ten sposób teorie te pozostawiały poza swym zasięgiem te wszystkie czynniki, które miały pozaszkolny i nawet pozawychowawczy charakter.

Pedagogiczny punkt widzenia czynił kulturę owocem wychowania. Ale w świetle doświadczeń, o których tu mówimy, byłoby — może — rzeczą dopuszczalną pomyśleć, iż istnieje także zależność odwrotna, że to mianowicie wychowanie możliwe się staje właśnie i tylko dzięki kulturalnemu rozwojowi ludzi, zakorzenionemu w pozawychowawczej rzeczywistości ich życia.

Jako wychowawcy skłonni jesteśmy do wysokiej oceny naszej własnej działalności i fakt, iż coś dokonywać się może poza nami i bez nas, budzi niepokój, zachęca do krytyki i lekceważenia. Ale refleksja głębsza i bardziej bezinteresowna powinna nas chyba przekonać, iż właśnie ten stan rzeczy może budzić optymizm i nadzieję. Oznacza on bowiem, iż kultura jest ludziom potrzebna w sensie głębszym, niż się to na ogół przyjmuje w kołach pedagogów, że jest im potrzebna spontanicznie i wewnętrznie, że nie jest sztuczną nadbudową ich życia, czymś „wmówionym” i „zaszczepionym”, ale bezpośrednim wyrazem ludzkiego istnienia.

Stawiając w ten sposób sprawę musimy szukać odpowiedzi na pytanie dotyczące charakteru tych pozawychowawczych czynników kulturalnego uczestnictwa i wzrostu.

Dlaczego w pewnych warunkach społecznych kultura jest cenna i pożądana? Dlaczego szukają jej ludzie?

Pytanie, dlaczego kultura potrzebna jest ludziom, ukazuje z całą ostrością pewną koncepcję człowieka, związaną z odpowiednią koncepcją wartości jego życia.

Docieramy tu — zapewne — do najgłębszych warstw filozofii człowieka.

Jeśli bowiem człowiek byłby istotą, która pragnie tylko żyć — kultura byłaby wynaturzeniem zdrowych instynktów życia, zahamowaniem jego pędu; byłaby niezwykłą pomyłką dziejową, ale jeśli człowiek jest istotą, która pragnie żyć w określony sposób — to chociaż z punktu widzenia biologicznej ewolucji istot żywych można by chęć taką traktować jako komplikację zbędną, a nawet okrutną — kultura stanowi samą główną treść jego życia.

Toteż jeśli jest tak, że gdy opadają kajdany konieczności materialnych i gdy zerwane zostają więzy dyskryminacyjnej nierówności społecznej, gdy ludziom otwarte zostają możliwości ludzkiego życia — potrzeby kulturalne manifestują się spontanicznie, to znaczy to, iż są one naturalnym wyrazem życia człowieka zawsze wówczas, gdy staje się ono naprawdę „ludzkie”.

Hipoteza tego typu przeciwstawia się radykalnie tym wszystkim teoriom, które przyjmowały założenie, iż między człowiekiem i kulturą zachodzi pewnego rodzaju przeciwieństwo, a nawet wrogość. Psychoanaliza sformułowała z całą ostrością tę teorię „obcości” kultury w stosunku do potrzeb ludzkich, ale pedagogika — nawet jeśli nie akceptowała tej teorii — opierała się również na założeniu, iż człowiek jest „z natury” barbarzyńcą, którego trzeba do kultury doprowadzić.

Gdy psychoanalityczna teoria głosiła „obcość” kultury w stosunku do popędowego, żywiołowego życia ludzi, pedagogika głosiła wielkość i świętość kultury; była to jednak różnica tylko w sposobie wartościowania kultury — obie koncepcje były zgodne w przekonaniu, iż kultura jest w jakimś sensie „obcym ciałem” w życiu człowieka. Różnica polegała na tym tylko, iż psychoanalitycy sądzili, iż z narzucania kultury ludziom wynikają dla nich złe następstwa, podczas gdy pedagogowie wierzyli, iż wynikają następstwa dobre.

Dziś, gdy społeczne doświadczenia wskazują, jak rodzą się i rosną potrzeby kulturalne, przekonania te wydają się niesłuszne. Ale kwestionując w ten sposób jedną z podstawowych założeń pedagogiki otwieramy jej nową drogę w przyszłość. Bowiem działalność wychowawców, wprowadzająca w kulturę i rozwijająca kulturalne uczestnictwo, zwłaszcza w szkole, powinna brać pod uwagę ten społeczny proces „kulturalnego przebudzenia mas”, powinna uwzględniać wszelkie mechanizmy rozwoju kulturalnej aktywności, które się tam manifestują, powinna — we własnej działalności — sięgać do tych potrzeb i motywów, które się tam ujawniają.

V. Dwa wymiary ludzkiego życia i wychowania

Rozważania, któreśmy przeprowadzili, wskazują, iż jeśli pedagogika ma zachować związek z wychowawczą rzeczywistością naszej epoki, kształtującą się w krajach socjalistycznych, musi być podjęta zasadnicza rewizja założeń, pojęć i dyrektyw, które dotychczas obowiązują, zarówno w zakresie problematyki człowieka i kultury, jak i problematyki społecznego życia ludzi.

Jednak postulat takiej rewizji pozwoli nam sięgnąć jeszcze głębiej w ogólnoteoretyczną problematykę doświadczeń wychowawczych, które powstają w socjalistycznych warunkach społecznych. Chodzi mianowicie o wzajemne powiązania obu tych wymiarów ludzkiego życia, o których mówiliśmy dotychczas — kultury i społeczeństwa.

Jest rzeczą wiadomą, iż właśnie te dwa wymiary ludzkiego życia były przedmiotem troski i refleksji pedagogicznej podejmowanej z różnych punktów widzenia od wieków. Odkąd Sokrates wskazał na autonomię wewnętrznego życia człowieka, a Plato na wymagania państwa w zakresie wychowania obywateli — płynął ten dwoisty nurt pedagogicznych rozważań.

Pierwszy z tych kierunków chciał kształcić człowieka w związku z kulturą pojmowaną jako zespół wartości trwałych i międzyludzkich ponadhistorycznych i ponadspołecznych; drugi kierował się ku rzeczywistości społeczno-gospodarczej i politycznej, miał przygotowywać ludzi do realnych warunków i zadań im stawianych przez państwo.

Kultura w ujęciu pierwszego z dwóch nurtów pedagogiki była przeciwstawiana tzw. życiu; stanowiła ona bowiem „królestwo ducha”, a nie należała wcale do tego „brudnego świata”, w którym ludzie walczą o swe interesy. Wypełniała więc „dni świąteczne” ludzkiego rodzaju, nie wchodziła w treść jego „dni powszednich”.

Wyznawcy przeciwstawnych koncepcji pedagogicznych traktowali krytycznie i niechętnie tę wizję uduchowionego życia ludzi, wskazując na rzeczywistość konkretną i codzienną jako na teren ich autentycznej działalności i instancję, która ma ich oceniać. Wychowanie miało właśnie przygotowywać do tego realnego życia, do surowej walki o byt, do posłuszeństwa wobec wymagań państwa.

To przeciwieństwo znajdowało oczywiście swój wyraz w celach wychowania odmiennie formułowanych w obu obozach. Gdy pierwsi głosili, iż najwyższym celem wychowania jest kształcenie osobowości na dobrach kultury i że indywidualność o bogatym życiu wewnętrznym stanowi szczytowe osiągnięcie wychowawczej działalności, drudzy przekonywali, iż celem wychowania jest przygotowanie do życia i — w zależności od sposobu rozumienia wymagań życia — akcentowali różne treści tego przygotowania zawodowego i obywatelskiego. W ten sposób pedagogika przygotowania do życia przeciwstawiała się pedagogice kształcenia osobowo-

ści. Każda z nich tworzyła odrębny aparat pojęciowy, ukazywała inne rodzaje zadań, określała inną strategię.

Czy istnieje możliwość przewyciężenia przeciwieństw dwóch różnych pedagogik zakorzenionych w rzeczywistych sprzecznościach samego życia ludzi? Czy też należy przyjąć, iż przeciwieństwo to będzie się ostawać, a może i pogłębiać? Odpowiedź na to pytanie zależy od tego, jakie są nasze poglądy na dalszy rozwój kulturalnego i społecznego życia ludzi, ponieważ właśnie w jego sprzecznościach zakorzenione są te dwie koncepcje wychowania. W ten sposób pytanie o pedagogikę przekształca się w pytanie o życie ludzi, a mianowicie o to, czy jego wewnętrzne sprzeczności są trwałe, czy też można mieć nadzieję, iż będą przewyciężane?

Jest to może najgłębsze i najbardziej dramatyczne pytanie doby współczesnej. Chodzi przecież o wizję przyszłości, ku której zmierzamy. Czy należy ją sobie wyobrazić jako koszmarną rzeczywistość, w której potęga władzy organizacji i techniki uczynią ludzi niewolnikami i zamkną ich życie wewnętrzne w więzieniu lęku i samotności, czy też mamy prawo wyobrazić sobie tę przyszłość jako proces trudnych, ale ważnych zwycięstw ludzi nad światem, który tworzą, aby jego kształt był zgodny z ich potrzebami i aby mogli w nim właśnie znajdować swe urzeczywistnienie?

Doświadczenia, które prowadzimy w Polsce i do których jako do faktów nowych wciąż się tu odwołujemy, pozwalają na sformułowanie programu nadziei. Droga ta, na której kształtuje się nowy stosunek do ludzi kultury, wydaje się zbieżna z drogą, na której buduje się nową świadomość społeczną i nową postawę obywatelską.

Dostrzegamy wyraźnie, jak zanikają sprzeczności między kulturą a społeczeństwem. Kultura staje się własnością i potrzebą mas w ich powszednim życiu, a nie przywilejem elity w jej dniach świątecznych. Zadania i obowiązki społeczne zyskują postać, w której wartości kultury, a zwłaszcza nauka, technika i sztuka, mają udział coraz bardziej zasadniczy.

W szczególnie sposób powiązania te występują na terenie pracy zawodowej i w zakresie stosunków międzyludzkich. Praca zawodowa ludzi, wyzwalana z więzów konieczności materialnych zakorzenionych w walce o byt, przestaje być wyłącznie źródłem zarobkowania; staje się — dzięki postępom techniki i dzięki postępowi społecznemu — w coraz większej mierze i dla coraz większej liczby ludzi terenem ich samourzeczywistnienia. Stosunki międzyludzkie zostają uwolnione od nacisku walk klasowych, a ich organizacje zyskują w coraz większym stopniu charakter zgodny z zasadami humanizmu.

Te przeciwieństwa i ich przewyciężenia mogą być także sformułowane w innym języku, może nawet bliższym wewnętrznym niepokojem i poszukiwaniom współczesnych ludzi. Chodzi o najgłębsze i autentyczne przeżywanie istnienia. Co znaczy właściwie: być? Co znaczy: istnieć? Jest rzeczą niewątpliwą, iż nasza ludzka egzystencja wyraża się i wyczerpuje

częściowo w naszym życiu zawodowym, społecznym, politycznym, a częściowo w naszym życiu kulturalnym, w uczestniczeniu w postępie nauki, techniki, w rozwoju sztuki. Ale jest także rzeczą niewątpliwą, iż słowo „jestem” wskazuje na jeszcze inny zasób potrzeb, dążeń i przeżyć, bardziej osobisty i prywatny, najgłębiej nasz własny.

Procesy, o których mówimy, są źródłem nadziei, że te trzy postacie naszego istnienia będą się mogły coraz bardziej i coraz powszechniej integrować. Perspektywą przyszłości, możliwą do urzeczywistnienia, jest wzrost osobistego zaangażowania ludzi w działalność zawodową i społeczną, dzięki której tworzone przez nich „królestwo ludzkie” stawać się będzie coraz bardziej zgodne z zasadami i wartościami humanizmu.

Jest oczywiste, iż realizacja tej nadziei jest trudna. Jest oczywiste, iż dramatyczne konflikty wciąż jeszcze trwają i nie będą łatwe do przezwyciężenia. Ale właśnie tej perspektywie nadziei, zarysowującej się tak realnie w naszych społecznych doświadczeniach, powinno służyć wychowanie.

Jaka więc — w świetle tych rozważań — jest centralna problematyka współczesnej pedagogiki?

Jest nią problematyka zbieżności, zachodzącej między postulatami wychowania osobowości i postulatami przygotowania do życia, a więc między wychowaniem dla kultury i wychowaniem dla społeczeństwa, między wychowaniem „odświętnym” i wychowaniem „powszednim”. Wbrew tradycji rozdzielnego i przeciwstawnego formułowania pojęć zasad pedagogiki kształcenia osobowości i pedagogiki przygotowania do życia postulujemy tworzenie pedagogiki zintegrowanej, pedagogiki, w której troska o kulturę i osobowość stawałaby się zbieżna z troską o państwo, społeczeństwo, pracę, politykę.

Gdy burżuazyjna pedagogika osobowości musiała mieć charakter częściowo elitarny, a częściowo utopijny, to w socjalistycznych warunkach społecznych, w których ludzie stają się zasadniczym czynnikiem społecznej i gospodarczej rzeczywistości, staje się ona pedagogiką odpowiadającą zasadniczym potrzebom społecznym. Wychowanie osobowości jest tym kierunkiem działań pedagogicznych, który staje się coraz bardziej społecznie pożyteczny ze względu na to, iż rozwój społeczny w dobie socjalizmu umożliwia i wymaga wychowania ludzi wszechstronnie rozwiniętych i zaangażowanych w różnorodnej działalności zawodowej i społecznej.

I gdy burżuazyjna pedagogika przygotowania do życia musiała akcentować te kwalifikacje jednostki, które nie tylko nie były jej potrzebne w osobistym i kulturalnym rozwoju, ale mu się wręcz przeciwstawiały, to w warunkach socjalistycznych przygotowanie do zawodowych i obywatelskich obowiązków człowieka wymaga właśnie wychowania go jako człowieka.

W tych warunkach nie może być innego przygotowania do życia, jak

tylko przez wychowanie osobowości, i nie może być innego wychowania osobowości, jak tylko przez przygotowanie do życia.

Organizowane w wieloraki sposób wychowanie osobowości powinno by prznikać na wskroś działalność wychowawczą, mającą na celu przygotowanie człowieka do życia i nadawać jej głębsze wymiary, polegające na tym, iż przygotowanie do wypełniania życiowych zadań zyskuje pokrycie w osobowym zaangażowaniu człowieka. Ale — równocześnie — to wychowanie dla zadań życiowych powinno się stawać materiałem dla wychowania osobowości, tym, co może i powinna sobie ona przyswajać z tej rzeczywistości, w której ma się wyrazić. Świat przyszłości bez ludzkich osobowości byłby już tylko martwym i niebezpiecznym mechanizmem, ale osobowość bez świata byłaby już tylko upiorem.

Zadanie stworzenia pedagogiki zintegrowanej, która by umiejętnie połączyła kształcenie osobowości i przygotowanie do życia, jest najważniejszym, ale i trudnym zadaniem naszych czasów. Stworzenie nowego naukowego języka, w którym by można poprawnie wyrazić rzeczywiste procesy współczesne i sformułować pożyteczne dyrektywy działania, napotyka wielkie trudności powodowane tym, iż wciąż jeszcze mamy do dyspozycji albo naukowy język pedagogiki traktującej osobowość w oderwaniu od społecznej rzeczywistości, albo naukowy język pedagogiki ujmującej społeczną rolę jednostki w oderwaniu od jej osobowości. Potrzebna nam jest pedagogika, która by potrafiła — uwzględniając zbieżność procesów rozwoju społeczno-gospodarczego z procesami rozwoju kultury — ustalić kategorie rozwoju jednostki jako ludzi i równocześnie jako obywateli, jako osobowości i zarazem jako pracujących.

Nie mamy tu możliwości rozwinięcia tego programu i ograniczymy się do bardzo ogólnikowej odpowiedzi na pytanie, jakie są główne problemy tej zintegrowanej pedagogiki osobowości i przygotowania do życia?

Pierwszy krąg tych problemów obejmuje te tereny życia i działalności człowieka, na których realizuje się zbieżność jednostkowych i społecznych interesów. Chodzi tu — mówiąc najogólniej — o kształcenie potrzeb, motywów postępowania, zamiarów i uzdolnień.

Drugi krąg problemów wyznaczony jest przez wychowawcze zadania, które można określić jako intensyfikację aktywności ludzkiej. Wychowanie troszczyło się dotychczas raczej tylko o odpowiednie kształtowanie sił, które się już ujawniały; obecnie rzeczą ważną staje się ich wzbogacanie. Intensywność i bogactwo życia jednostki wymagają kształcenia jej ekspresji i twórczości jej „stylu bycia” i sposobu przeżywania siebie, jej pracy. Krąg trzeci obejmuje problemy integracji człowieka i świata oraz wspólnoty z ludźmi, a więc problemy postawy wobec życia i poglądu na świat. Chodzi tu o analizę tej drogi rozwoju, która prowadzi od warunków egzystencjalnych ludzi aż do abstrakcyjnych schematów wiedzy o rzeczywistości uzyskiwanej przez naukowe wykształcenie, i do filozoficznej mądrości, uzupełniającej i interpretującej dane nauki, a uzyski-

wanej przez bardziej osobistą refleksję. Chodzi równocześnie o reorientację w zakresie wyboru wartości, o czynniki tworzące wspólnotę w toku społecznego działania, pracy zawodowej i kulturalnego uczestnictwa.

Wszystkie te problemy wydają się podstawowo ważne zarówno dla nowoczesnego kształcenia osobowości, jak i dla przygotowania jej do życia na poziomie współczesnej cywilizacji. Skupienie uwagi na tych problemach pozwoliłoby na stworzenie podstaw dla integracji dwóch nurtów pedagogiki, uprawianych dotychczas oddzielnie, oraz na pogłębienie strategii działania zarówno w zakresie wychowania osobowości, jak i przygotowania jej do życia.

Perspektywa takiej pedagogiki nawiązywałaby równocześnie do najbardziej wartościowych tradycji tej nauki. Komeński, Pestalozzi, Dewey próbowali — każdy w innej epoce — tworzyć taką pedagogikę zintegrowaną, która przyjmowała, iż rozwój człowieka jest równocześnie „nawprawą wszystkich rzeczy ludzkich”. To zadanie — trudniejsze niż kiedykolwiek — stoi także przed nami. Społeczne doświadczenia, które od ćwierć wieku gromadzimy w Polsce, są — jak starałem się pokazać — ważnym źródłem dla pedagogiki służącej doskonaleniu „królestwa ludzi”, a zarazem wiernej potrzebom rozwojowi ludzkiej osobowości.

PROBLEM WSZECHSTRONNEGO I HARMONIJNEGO ROZWOJU OSOBOWOŚCI

1

Do szeregu fundamentalnych idei pedagogiki socjalistycznej należy idea wszechstronnego, harmonijnego rozwoju osobowości. Służy ona wielkiej sprawie budownictwa komunistycznego i wychowania nowego człowieka. Określa stosunek pedagogiki radzieckiej do zasadniczych problemów wychowania i kształcenia (celów wychowania, wychowania i rozwoju, treści kształcenia, łączenia nauczania z pracą itd.).

Idea wszechstronnego rozwoju osobowości w rozumieniu marksistowskim pojawiła się w pedagogice radzieckiej jako idea nowa. Nie stanowiła ona sobą zwykłego, logicznego uwieńczenia idei wszechstronnego rozwoju, filozoficznej i pedagogicznej myśli przeszłości. Wynikła ona z istoty nowego ustroju społecznego.

Przygotowując jeszcze pierwszy program partii W. I. Lenin wskazywał, że socjalizm ma zastąpić kapitalizm: „...w celu zapewnienia pełnego dobrobytu i swobodnego, wszechstronnego rozwoju wszystkim członkom społeczeństwa” (W. I. Lenin: Полное собрание сочинений т. VI, str. 232). W programie, przyjętym przez XXIII Zjazd Partii Komunistycznej, wysunięto zadanie przygotowania młodych pokoleń na wszechstronnie rozwiniętych członków społeczeństwa komunistycznego. Zadanie to stało się w centrum zainteresowania oświatowo-wychowawczych i kulturalnych instytucji oraz nauk pedagogicznych.

2

Marks i Lenin wiązały wszechstronny rozwój osobowości, rozkwit wszystkich jej talentów i uzdolnień z rewolucyjną przebudową społeczeństwa, z likwidacją wyzysku człowieka przez człowieka, z usunięciem starego podziału pracy, ze stworzeniem nowych warunków społecznych, nowego systemu wychowania i kształcenia, umożliwiających rozkwit osobowości.

Pedagogika radziecka rozpatruje problemy wszechstronnego rozwoju człowieka jako złożone problemy społeczno-pedagogiczne. Teoretycznie można je rozwiązać tylko wspólnym wysiłkiem filozofów, socjologów, ekonomistów, psychologów i pedagogów; rozwiązanie praktyczne tych problemów wymaga łącznych starań rodziny, szkoły, instytucji kulturalnych, produkcji oraz wszystkich systemów stosunków społecznych.

Wszechstronny rozwój osobowości oznacza wzrost jej sił duchowych i fizycznych oraz jej uzdolnień twórczych i cech indywidualnych, kształ-

towanie człowieka jako robotnika-wytwórcy dóbr materialnych i kulturalnych, jako obywatela i działacza społecznego, jako osobowości moralnej i kulturalnej, nosiciela wysokich wartości etycznych i estetycznych.

Systemy wychowania i kształcenia młodych pokoleń zakładają podstawy, przygotowują niezbędny grunt pod rozwój i ujawnianie się osobowości. Rodzina i szkoła troszczą się o rozwój dziecka, jednakże ich możliwości nie są nieograniczone, one same nie mogą stworzyć koniecznych warunków w zakresie życia społecznego, systemu stosunków społecznych, struktury produkcji dla wszechstronnego i harmonijnego rozwoju człowieka. Ukształtować te różnorodne właściwości i cechy osobowościowe, rozwinąć wszystkie ich strony można tylko łącznym wysiłkiem różnych instytucji społecznych i przy wykorzystaniu wszystkich czynników kształtujących osobowość.

3

„Człowiek osiąga swą wszechstronną istotę w sposób wszechstronny, czyli jako cały człowiek” (Marks i Engels: Из ранних произведений str. 591). Zaznacza się tu ogólnohistoryczna tendencja do wszechstronnego rozwoju, wynikająca z uniwersalnego charakteru ludzkiej działalności. Włączenie człowieka w wielostronną działalność — to punkt wyjściowy, grunt dla jego wszechstronnego rozwoju jako osobowości. W rozwiniętych formacjach społeczno-ekonomicznych, opartych na własności prywatnej, działalność człowieka jest skrajnie różna. Własność prywatna odzwierciedla pracę i działalność klasy uciskanej. Marks pisał, że kapitał pozbawia robotnika jego oblicza (obezliczawia), a praca jego przemienia się w ferment samowzrostowy kapitału. Manufaktura, a następnie kapitalistyczna fabryka doprowadziły podział pracy do ostateczności. Zrodzony przez kapitalizm podział pracy wywołuje z kolei sprzeczne tendencje rozwojowe w zakresie społecznej istoty osobowości. Na określonym etapie historycznego rozwoju podział pracy na umysłową i fizyczną, specjalizacja w zakresie pewnego typu pracy odgrywały i odgrywają postępową rolę: rozszerzają i pogłębiają one związki międzyludzkie, wzbogacają społeczne doświadczenie ludzi. Ale podział pracy prowadzi też do tego, że praca robotnika staje się obcą, przeciwstawiającą się jemu siłą. Skoro rezultaty pracy robotników przejmuje kapitalista, praca sama staje się: „czymś zewnętrznym, nie należącym do jego istoty...” W pracy takiej robotnik „...nie rozwija swobodnie swych sił fizycznych i energii duchowej, a zuboża własną fizyczną naturę i niweczy swego ducha”... (Marks i Engels: Из ранних произведений 1965, str. 653), tylko ustrój socjalistyczny rodzi społeczną potrzebę i dążenie każdego człowieka do uniwersalności, do pełni życia, wielostronnego rozwoju, do przejawiania indywidualnych uzdolnień i właściwości. Wszechstronnie i harmonijnie rozwinięta osobowość czer-

pie maksimum z tego, co dać jej może społeczeństwo, oraz w miarę swych zdolności oddaje mu także maksimum.

Autentyczna historia wszechstronnego rozwoju osobowości rozpoczyna się tylko wówczas, kiedy wyzwolona praca staje się źródłem i środkiem wszechstronnego rozwoju uzdolnień człowieka. Przejście od kapitalizmu do socjalizmu zmienia jakościowo społeczną istotę osobowości. Przewidzieli to K. Marks i F. Engels. Głosili oni, że stary podział pracy, przykuwający dożgonnie pracownika do zawodu, do jednej maszyny, zniknie tak, jak znika odrębność różnych dziedzin produkcji w związku z dostosowywaniem do produkcji maszyn, elektryczności, jednych zasad technologicznych. „Wychowanie daje młodym ludziom możliwość szybkiego, praktycznego zaznajomienia się ze wszystkimi systemami produkcji, pozwała ono im przechodzić stopniowo od jednego do drugiego działu produkcji w zależności od potrzeb społecznych lub od ich własnych upodobań. Wychowanie chroni ich zatem przed jednostronnością, którą współczesny podział pracy narzuca każdemu człowiekowi. W ten sposób społeczeństwo zorganizowane na zasadach komunistycznych daje możliwość swym członkom wszechstronnego zastosowania swych rozwiniętych wszechstronnie uzdolnień” (K. Marks i F. Engels: *Соч.* < t. IV, str. 336). Myśl tę rozwinął Lenin w swej pracy „Dziecięca choroba lewicowości w komunizmie”.

4

Zagadnienie wszechstronnego rozwoju osobowości stało się szczególnie aktualne po zwycięstwie socjalizmu w ZSRR, który zapewnił gigantyczny wzrost sił produkcyjnych, kolosalne zdobycze nauki i techniki, podniósł kulturalny poziom narodu. W społeczeństwie naszym przejawiał się w całej swej sile twórczy geniusz narodu w różnych dziedzinach życia zawodowego, społecznego, naukowego i kulturalnego, potęga pracy przeobrażającej życie na nowych, socjalistycznych podstawach. Wyrwane zostały społeczne korzenie wielowiekowych przeciwieństw między miastem i wsią, między pracą fizyczną i umysłową.

W warunkach socjalizmu ujawniła się ostro tendencja do przezwyciężenia starego, zawodowego podziału pracy, który odziedziczyliśmy po kapitalizmie. W toku budownictwa socjalistycznego uzyskaliśmy szerokie możliwości łączenia zawodów, przygotowywania robotników wedle specjalności o profilu szerokim, tworzenia brygad kompleksowych, w ramach których można łączyć wysiłek osób różnych zawodów i specjalności. Nieprzerwany wzrost kulturalno-technicznego poziomu robotników przemysłowych i rolnych, rozszerzenie się ich produkcyjnych i społecznych horyzontów przyniosły dotkliwy cios staremu podziałowi pracy i zlikwidowały starą ograniczoność zawodową. Sam charakter pracy fizycznej zmienił się w sposób istotny, podniósł się naukowy walor pracy wysoko kwalifikowanej.

Różnorodne zajęcia, zmiana wykonywanych funkcji w sferze produkcji materialnej stwarzają warunki dla wszechstronnego rozwoju osobowości.

Nauka i technika w społeczeństwie socjalistycznym nie przeciwstawiają się pracującym jako siła obca i ich ujarzmiająca, a przeciwnie — zatrudnieni w pracy fizycznej i umysłowej zjednoczeni są wspólnym wysiłkiem i wspólnym celem. W sferze produkcji materialnej zaczął się już proces jednoczenia się pracy fizycznej i umysłowej. Praca robotników i chłopów w toku budownictwa socjalistycznego przekształcać się zaczęła w pracę twórczą, związaną z rozwojem techniki i nowymi stosunkami społecznymi. Robotnicy i chłopci wydali ze swych środowisk setki tysięcy wynalazców, nowatorów produkcji, torujących nowe drogi nauce i praktyce.

W socjalizmie powstaje jedność społecznych interesów pracowników umysłowych i fizycznych. Lecz jeszcze nie znikł w pełni stary podział pracy, nie przezwyciężono jeszcze jego negatywnych skutków, nie zdołano jeszcze zapewnić wszystkim swobodnego wyboru zawodu.

5

Wszechstronny rozwój osobowości związany jest z likwidacją starego podziału pracy i (w perspektywie) z pełną eliminacją różnic między pracownikami umysłowymi i fizycznymi.

W związku z przechodzeniem do rozwiniętego budownictwa komunizmu idea wszechstronnego rozwoju osobowości nabiera szczególnego znaczenia. W nowym programie KPZR powiedziano: „W okresie przechodzenia do komunizmu rosną możliwości wychowania nowego człowieka harmonijnie łączącego bogactwo duchowe, czystość moralną i fizyczną doskonałość”.

„W miarę przechodzenia od socjalizmu do komunizmu będzie rósł czas wolny. Dlatego łączenie pracy produkcyjnej z twórczością duchową będzie się stawało stopniowo zjawiskiem masowym. Zmierzamy ku temu, że wzrastać będzie u nas niezmiennie liczba ludzi zajmujących się z głębokiego zainteresowania nauką, literaturą, wszystkimi dziedzinami sztuki na równi z uczestnictwem w produkcji materialnej.

„W miarę skracania czasu na produkcję materialną — mówi się w nowym programie — rozszerzają się możliwości rozwijania uzdolnień, talentów w zakresie produkcji, nauki, techniki, literatury i sztuki. Czas wolny ludzi będzie w coraz większej mierze poświęcany działalności społecznej, obcowaniu kulturalnemu, rozwojowi umysłowemu i fizycznemu, twórczości naukowo-technicznej i artystycznej”.¹

Na oczach naszych powstają materialne podstawy wszechstronnego rozwoju człowieka, ponieważ automatyzacja podważa gruntownie stary po-

¹ Программа Коммунистической Партии Советского Союза М., Госполитиздат. 1961, str. 120.

dział pracy, podważa w zasadzie istniejącą jeszcze dziś jednostronność w rozwoju pracowników fizycznych i umysłowych. „Ze zwycięstwem komunizmu — mówi program KPZR — dokona się organiczne połączenie pracy umysłowej i fizycznej w produkcyjnej działalności ludzi. Inteligencja przestanie być odrębną warstwą społeczną, pracownicy fizyczni swym poziomem kulturalno-technicznym wzniosą się do poziomu pracowników umysłowych”¹.

Należy zaznaczyć, że nie tylko produkcja socjalistyczna wymaga wszechstronnego rozwoju ludzkiej osobowości i stwarza obiektywne po temu warunki, lecz i współczesna nauka nie godzi się z zawodową ograniczonością, jednostronnością, z jednostronnym rozwojem człowieka.

6

Byłoby jednak niesłuszne, gdybyśmy wszechstronny rozwój osobowości traktowali wyłącznie jako obiektywny wymóg socjalistycznej produkcji, nauki i techniki. Społeczną konieczność wszechstronnego rozwoju człowieka dyktuje także socjalistyczny humanizm, zrodzony przez nowy ustrój społeczny i całe nasze życie w interesie samej osobowości, usiłującej ujawnić wszystkie swe uzdolnienia i umiejętności. Tylko w warunkach socjalizmu i komunizmu urzeczywistnia się zasada: wszystko dla człowieka, wszystko w imię zaspokojenia jego rosnących materialnych i kulturalnych potrzeb.

Całe nasze życie wymaga wszechstronnego rozwijania osobowości. Głęboko ludzka natura komunizmu wyraża troskę społeczeństwa o osobowość, o rozkwit jej wszystkich sił i możliwości. Produkcja materialna, praca — stanowią podstawę życia, lecz życie jest pojęciem bardzo szerokim, o znacznie bogatszej treści niż pojęcia „produkcji i pracy”. Zawiera ono w sobie wielostronny potok bieżących stosunków społecznych, różnorodne formy duchowych więzi międzyludzkich, działalność rozlicznych organizacji społecznych, w tej liczbie dziecięcych i młodzieżowych, wszelkie kształty i formy sztuki itd. Tylko człowiek wszechstronnie rozwinięty może znaleźć należne miejsce w naszym społeczeństwie, być aktywnym działaczem rozwoju społecznego, może w pełni cieszyć się szczęściem życia, w wysokim sensie tego słowa może ujawnić swoją indywidualność.

7

Wszechstronny rozwój wszystkich sił i uzdolnień człowieka nie oznacza negowania czynnika powołania i nie zwalnia z obowiązku dokładania szczególnych starań w celu jak najgłębszego opanowania danego rodzaju działalności, aby móc dokonać czegoś wartościowego. Bardzo istotne jest

¹ Jak wyżej, str. 63.

łączenie szerokiego, ogólnego rozwoju z blaskiem talentu w jednej lub kilku dziedzinach. Jako regułę uznać należy — każdy normalny człowiek w czymś jednym utalentowany.

We współczesnej specjalizacji wiedzy nie można nawet marzyć, by każda jednostka była w stanie opanować potok informacji choćby w zakresie wąskiej specjalności. Nie można obecnie już wiedzieć wszystkiego nawet o czymś wąskim, nielicznym. Kurs na uniwersalizm w sensie zakresu wiedzy prowadzi do dyletantyzmu. Wszechstronność rozwoju oznacza kształtowanie na określonym materiale poznawczym uniwersalizmu myślenia, umiejętności krytycznego podejścia do nauki, sztuki, życia społecznego, umiejętności stałego, stopniowego wzbogacania się w przymioty duchowe i doświadczenie społeczne.

Wszechstronny rozwój nie jest potrzebny wszystkim, nie można myśleć kategoriami pedagogicznej „urawniłowki”. Ludzie są różni, proces rozwoju, a nawet jego rezultat jest w dużej mierze zindywidualizowany. Dlatego problem rozwijania indywidualnych uzdolnień i zadatków jest jednym z ważniejszych, aktualnych zadań w zakresie wszechstronnego rozwijania osobowości.

W systemie wychowania młodych pokoleń, poczynając od przedszkola, a kończąc na szkole wyższej, zakłada się jedynie fundamenty — podstawę wszechstronnego rozwoju osobowości. Opierając się na tym, człowiek przez całe dalsze życie rozwija swoje zdolności, rozszerza wiedzę, doskonali swe wartości duchowe i moralne. Im solidniejszy jest fundament wszechstronnego rozwoju założony w szkole, tym efektywniej będzie przebiegał proces wszechstronnego rozwoju człowieka w toku pracy, w jego wielostronnej społecznej działalności, w toku wytwarzania dóbr materialnych i duchowych.

Wychowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości nie wymaga podejmowania przez szkołę jakichś szczególnych przedsięwzięć. Nie może być mowy o tym, aby w planie dydaktyczno-wychowawczym miały się znajdować zamierzenia poświęcane specjalnie wszechstronnemu rozwojowi uczniów.

Wszechstronny rozwój uczniów może i powinien być realizowany w ramach ogólnego systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej, w nauce i pracy, w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, w organizacji czasu wolnego. Obserwujemy to w doświadczeniach przodujących kolektywów szkolnych, które nie deklarują idei wszechstronnego rozwoju, a jednak dzień po dniu, krok za krokiem na wszystkich etapach pracy dydaktyczno-wychowawczej tę ideę realizują.

Zagadnienia podstawowych dróg wychowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości nie można rozumieć w ten sposób, iż są jakieś specjalne wskazania, jakieś specjalne środki, specjalne drogi, które wiodą jakoby do wszechstronnego rozwoju osobowości.

8

W realizacji idei wszechstronnego rozwoju ważna rola przypada kształceniu naukowemu. Tłumaczy się to zasadniczą zmianą roli nauki w życiu społeczeństwa. Nauka stanowi współcześnie decydujący czynnik wzrostu sił produkcyjnych i wydajności pracy; jeszcze więcej, przeobraża się ona w bezpośrednią siłę produkcyjną.

Do niedawna traktowano ją jako tylko jedną z form społecznej świadomości, a włączenie jej do sił produkcyjnych oceniano jako mieszanie zjawisk duchowych i materialnych. Jednostronność tego punktu widzenia jest teraz całkowicie oczywista. Na oczach naszych ośrodki naukowe przeobrażają się w wielkie przedsiębiorstwa, nauka zaś włącza się w proces produkcyjny w sposób organiczny. W wielkich przedsiębiorstwach powstaje coraz więcej laboratoriów i wielkich centrów naukowych. Zadanie szkoły polega na tym, żeby uzbroić młode pokolenie w podstawy współczesnej wiedzy naukowej oraz przygotować je do dalszego rozwijania nauki. Szkoła powinna nie tylko umożliwić opanowanie przez młodzież bogatymi skarbami wiedzy, ich podstawowymi treściami, lecz i pobudzić ją, aby pomnażała ona tę bezcenną spuściznę ludzkiego geniuszu.

9

W produkcji współczesnej jednoczy i łączy się coraz bardziej trud fizyczny z wysiłkiem umysłowym, przy czym ujawnia się wiodąca rola tego ostatniego. W perspektywie będzie on zarówno w sferze produkcji materialnej, jak i w całym życiu społeczeństwa wysiłkiem głównym. Sukcesy produkcyjne będą rozstrzygać się w biurach konstrukcyjnych, laboratoriach zakładowych, w rolniczych stacjach doświadczalnych. W działalności każdego człowieka, jakiej by on nie wykonywał pracy, także będzie przeważał wysiłek umysłowy. Nie technika sama w sobie, nie mechanizacja i automatyzacja podnoszą wydajność pracy i dźwigają wzwyż produkcję społeczną, ale ludzie, którzy opanowali naukę i technikę. Najlepsza technika współczesna, włączywszy w to automatyczne obrabiarki i linie automatyczne, w rękach nieobytych, niewykształconych ludzi nie daje efektów, nie zabezpiecza podwyższenia wydajności pracy. Im wyższy poziom ogólnego i politechnicznego wykształcenia, tym bardziej opłacalne staje się wdrażanie nowej techniki. Jak dla stworzenia nowej techniki potrzeba głębokiej wiedzy, tak i dla jej wykorzystywania i stosowania konieczny jest określony poziom przygotowania teoretycznego.

Nauka i wiedza odgrywają pierwszoplanową rolę w podnoszeniu na wyższy poziom społecznej produkcji, w osiągnięciu komunistycznej (najwyższej) wydajności pracy. Należy przy tym mieć na względzie, iż z każdym nowym pokoleniem nauka wzbogaca się w nowe odkrycia, a wiedza rośnie. Młode pokolenie powinno stać na poziomie wiedzy swego wieku i powinno móc świadomie patrzeć w przyszłość.

10

Postęp naukowo-techniczny, kompleksowa mechanizacja i automatyzacja prowadzą w warunkach przerastania socjalizmu w komunizm do przewyższenia zależności człowieka od jakiegoś poszczególnego zawodu. Sprzeczności rozwoju współczesnego, zawodowego podziału pracy rozwiązuje się poprzez jedność pracy fizycznej i umysłowej ludzi, ich działalność zawodowej i pozazawodowej, co prowadzi do przewyższenia istniejących różnic między pracą fizyczną i umysłową, do spotęgowania procesów integracyjnych. Kształtuje się nowy typ robotnika w sferze produkcji materialnej, robotnika, którego działalność nie ogranicza się tylko do tej sfery, a dopuszcza aktywne uczestnictwo także w sferze życia duchowego (łączenie działalności zawodowej z zajęciami artystycznymi), łączenie pracy fizycznej z aktywną działalnością racjonalizatorską i wynalazczą, z działalnością społeczno-polityczną itd.

Kiedy jest mowa o wszechstronnym rozwoju osobowości w warunkach działania obiektywnych praw podziału i zmiany pracy, to ma się na oku szerokie przygotowanie politechniczne, umożliwiające łączenie i jednoczenie pracy w sferze produkcji materialnej z działalnością w sferze zarządzania (kierowania) produkcją, z twórczością naukowo-techniczną i artystyczną, z czynnym udziałem w życiu społecznym. To miał na myśli W. I. Lenin, kiedy pisał o konieczności wychowania „wszechstronnie rozwiniętych i wszechstronnie przygotowanych ludzi, którzy potrafią wszystko zrobić”. Ku temu, zgodnie z jego słowami, „komunizm zdąży, powinien dojść i dojdzie, lecz tylko poprzez długi szereg lat”. Полное собрание соч. т. 41, стр. 33). Iluzorycznie i karykaturalnie wygląda pogląd, że wszechstronny rozwój oznacza opanowanie przez każdego człowieka wszystkich lub większości specjalności.

11

W latach ostatnich, zwłaszcza po przyjęciu nowego programu KPZR, problem wszechstronnego rozwoju osobowości uzyskał dość szerokie nawiązanie w literaturze filozoficznej³. Rozpatrzono w niej szeroki krąg problemów: historię idei wszechstronnego rozwoju od czasów starożytnych do dni naszych, stosunek osobowości i społeczeństwa na różnych etapach historycznych. Rozwiązanie problemu wzajemnych stosunków

¹ „Гармонический человек” (из истории идей о гармоническом развитии личности). Сб. статей, Изд-во „Искусство”, М., 1965, В. Я. Ельмеев „Коммунизм и развитие человека как производительной силы”, Изд-во „Мысль” М., стр. 315. „Коммунизм и личность”, Изд-во Политической литературы, М., 1964, стр. 343; Д. Люпс „Социализм и личность”. Изд-во Иностранная литература М., 1963, стр. 110 Э. Струков „Всестороннее и гармоническое развитие личности”, Политиздат, М. 1963, стр. 237; В. П. Тугаринов „Личность и общество Изд-во „Мысль” М., 1965, стр. 191; Ф. Ф. Королев: Всестороннее развитие личности на основе соединения обучения с производительным трудом в книге „Школа и труд” Изд-во АПН РСФСР, М., 1963; „Личность при социализме”, Изд-во Наука, М., 1968.

osobowości i społeczeństwa w socjalizmie i komunizmie, jedność społeczeństwa socjalistycznego i osobowości, obiektywna konieczność wszechstronnego rozwoju osobowości w komunizmie, kształtowanie człowieka jako pracownika i działacza społecznego itd. W związku z tym trzeba powiedzieć, że w pedagogice problem wszechstronnego rozwoju osobowości wymaga jeszcze głębszych badań.

12

Stworzenie warunków we wszystkich dziedzinach działalności społecznej (produkcja, życie społeczne, nauka, kultura, organizacja wolnego czasu itp.) dla wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości — to obiektywne wymaganie przejścia od socjalizmu do komunizmu. Bez tego nie jest możliwe efektywne posuwanie się ku komunizmowi. Tępi i krótkowzroczni dogmatycy, zwolennicy „koszarowego” socjalizmu, apologeti drobnomieszczańskiej ideologii maoizmu próbują wyrażać troskę o wszechstronny rozwój osobowości, o rozkwit jej sił fizycznych i duchowych jako fantazję indywidualistów i rewizjonistów. Dogmatycy chcą kanonizować, uwiecznić stan jednakowości i niwelacji. Lecz to wiedzie do zastoju, do gnicia, do odchodzenia od społecznego procesu. Społeczeństwo jest bardziej zainteresowane we wszechstronnym rozwoju osobowości niż sam człowiek.

Socjalizm, zbudowany na podstawie nauki Marksa — Engelsa — Lenina, zapewnia pełny rozkwit osobowości, jej wszechstronny i harmonijny rozwój, maksymalne zaspokajanie jej materialnych i duchowych potrzeb, realizację jej uzdolnień i sił twórczych. O ideę tę walczyć powinna cała postępową ludzkość. Na tym polega głęboki sens życia osobowości we współczesnym społeczeństwie.

Tłum. W. W.

PROBLEM JEDNOŚCI I RÓŻNORODNOŚCI W KSZTAŁCENIU CZŁOWIEKA

Ażeby ukazać w sposób możliwie najbardziej przejrzysty warunki i wymogi współczesnego wychowania, chciałbym państwu przedstawić pewien uproszczony schemat, jak gdyby rodzaj dyptyku: z jednej strony — świat tradycyjny, tzn. ten, który poprzedzał wielką rewolucję naukową i techniczną końca XIX w., z drugiej strony współczesny — zrodzony z tej rewolucji.

1. Świat tradycyjny i tradycyjne wychowanie

Do początku XIX wieku kształcenie czy wychowanie — bez względu na swój poziom — dawało się zdefiniować w sposób ścisły i jednoznaczny poprzez sumę zawartych w nim treści. Stanowiła ona pewien całokształt wiedzy, wartości, norm postępowania i myślenia, który można było uważać za potrzebny, wystarczający i ostateczny, ponieważ odpowiadał niezmiennym w praktyce wymaganiom życia poszczególnych jednostek należących do określonej grupy społecznej i wykonujących pewien określony zawód, jaki przypadł im w udziale. Pod koniec okresu dojrzewania, a nieraz i dużo wcześniej, człowiek był już wyposażony raz na zawsze w pewien zasób nabytych wiadomości czy umiejętności, które wystarczały, by na resztę swych dni okazał się znakomicie przystosowany do wymagań otoczenia — środowiska społecznego i zawodowego — w którym przeznaczono mu było spędzić resztę życia. Podczas terminowania, odbywającego się w szkole lub poza szkołą, zarówno stolarz, szewc, adwokat czy urzędnik, jak i „szlachetnie urodzony” mieli jedynie doskonalić, pogłębiać i stosować z coraz większą wprawą nabytą wiedzę, umiejętność, zasady i reguły, które w nich wpojono.

Tak więc pedagogia zajmowała się jedynie dzieckiem; z chwilą gdy osiągało ono wiek dojrzały, pedagogika przestawała się nim zajmować — człowiek dorosły nie nastrecał żadnych zasadniczych problemów w związku z potrzebą kształcenia i „przygotowywaniem” do życia, wkraczając tym samym poza krąg jej zainteresowań i władzy.

Sprawa ta wymaga jednak dokładniejszego mówienia i dlatego chciałbym poświęcić jej nieco czasu.

Jeszcze do schyłku ubiegłego stulecia świat, określane przez mnie jako tradycyjny, posiadał dwie charakterystyczne, a wiążące się z naszym tematem cechy, które przejawiały się w różnorodnych postaciach, często niejasnych i wieloznacznych, w rozmaitych środowiskach historycznych.

Cecha 1: Trwałość i stabilność, dominujące zarówno w życiu gospodarczym i społecznym, jak umysłowym i moralnym.

Na płaszczyźnie gospodarczej i społecznej w ciągu dwu tysiącleci historii Zachodu istniało — używając klasycznej już dziś terminologii Colin Clarka i Jean Fourastié — 80%—90% funkcji ze sfery pierwszej; 5%—7% funkcji ze sfery drugiej i 5%—7% funkcji ze sfery trzeciej. Ten stan rzeczy nie ulegał zmianie przez całe wieki, ponieważ społeczeństwo, przywykłe do niezmiennych form życia, pogrążone było w jakiejś beznadziejnej stagnacji, której przyczyną był przede wszystkim znikomy postęp nauk i techniki. Choć to nie w smak idealistom, stwierdzić trzeba, że odkrycie siły pary, tego pospolitego kociołka Papina, bardziej przyczyniło się do wyzwolenia i emancypacji zarówno ciała, jak umysłu ludzkiego, niż subtelna dialektyka dialogów Platona lub traktaty metafizyczne Kanta. Z wielu względów — o których nie będę tu wspominać, a co do których nie są dziś zgodni ani jednomyślni zarówno historycy, jak antropologowie kultury — społeczeństwo zachodnie nie mogło lub nie chciało wyrwać się z tego marazmu, który posiadał między innymi tę dobrą stronę, że każdą rzecz ustawiał i pozostawiał na swoim miejscu, a każdej jednostce wyznaczał nieodwołalnie i bezapelacyjnie przypisaną rolę i stan, to jest obowiązki i przywileje, powinności i prawa.

Nieuchronną konsekwencją filozofii wyrażającej i usprawiedliwiającej tę sytuację i jej następstwa jest filozofia trwania, to znaczy filozofia archetypów i absolutu. W takiej filozofii — jakakolwiek byłaby jej forma — mającej swe źródło w Objawieniu, intuicji czy umysłowej spekulacji, prawda, która istnieje, poprzedza wszelkie jej dociekania, a nawet więcej: poprzedza sam byt; podstawowe zasady wyjaśniające rzeczywistość nie są związane z człowiekiem; obce mu i nie znane, istnieją poza nim, raz na zawsze ustalone i nie podlegające dyskusji. Dla uproszczenia rzecz można, że zarówno Platon jak Arystoteles — z ich archetypami oraz niezmiennymi „formami substancjalnymi” — dominują w świecie myśli aż do czasu, gdy pojawiła się nowoczesna filozofia naukowa. Rolą myśli nie było więc osiągnięcie celu, przetwarzanie rzeczywistości, odkrywanie nowych prawd i nowych technik, rozstrzyganie nowych problemów za pomocą nowych oryginalnych rozwiązań, lecz zrozumienie wielkich i niezmiennych prawd oraz dedukowanie wynikających z nich i zgodnych z ich wymaganiami norm i zasad obowiązujących w życiu społecznym, intelektualnym i moralnym.

Cecha druga: Dychotomia, czyli wyraźny rozdział klas społecznych. Struktury gospodarcze narzucają podziały i przeciwieństwa między klasami kierującymi i wykonującymi, między elitą, która myśli i kieruje, a pracującymi, którzy muszą być ulegli i wykonywać robotę. Gospodarka dochodowa jest przywilejem jedynie niewielkiej mniejszości, podczas gdy olbrzymia większość społeczeństwa żyje w warunkach gospodarki prymitywnej, zapewniającej zaledwie minimum środków egzystencji, a ponad-

to skazana jest na regularnie powtarzające się klęski głodu i epidemii, dziesiątkujące ludność. Przynależność do tej lub innej klasy jest z góry przesądzona, bo decyduje o niej przede wszystkim i prawie bez wyjątku urodzenie; sytuacja ta nie ulega zmianie przez całe długie stulecia i jedynie w burzliwych czasach wczesnego renesansu w uprzywilejowanym XII oraz XV i XVI w. dokonano częściowych zmian w istniejącym porządku rzeczy.

Stąd powstanie z biegiem wieków przeciwieństwa między szkołą (można by powiedzieć: „swobodną” — „loisir”) i terminatorstwem, następnie między szkołą dla elity (savante) i szkołą powszechną czy podstawową, a więc między tym, co nazywa się „kulturą”, i tym, co jest tylko przygotowaniem do zawodu i tresurą społeczno-moralną. I czy trzeba podkreślać — przeciwieństwo to jest usprawiedliwione również przez filozofię i psychologię dialektyczną i podstawową, która przeciwstawia myśl — działaniu, inteligencję teoretyczną — inteligencji praktycznej, „Słowo” — czynowi, zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Arystotelesa i przyjętym przez całą filozofię klasyczną: „Na początku było Słowo”, to znaczy: „Logos”, to znaczy: rozum.

A zatem trwałość i dychotomia realizują jeden z ważniejszych imperatywów tradycyjnego wychowania. Ówczesny wychowawca wiedział, że dziecko, które ma przed sobą, żyć będzie w ustalonym raz na zawsze świecie, w określonej klasie społecznej, i mógł być pewien, a przynajmniej mieć nadzieję, że nic nie ulegnie większym zmianom w ciągu 60 czy 70 lat życia wychowanka. Wychowawca znał więc dokładnie cel, do którego zmierzał, wartości i układy odniesień oraz zespół wiadomości, które należało dziecku wpoić zależnie od jego pozycji społecznej.

Pedagogika tradycyjna będzie więc przede wszystkim dogmatyczna i autorytatywna; zadowalać się będzie przekazywaniem wytycznych, informacji i technik znanych, gotowych i ostatecznych. Chodzi o to, by doprowadzić dziecko — zależnie od przynależności klasowej, a zatem zgodnie z przeznaczoną mu rolą — do poziomu wiedzy i umiejętności, jaki zazwyczaj posiadają dorośli, należący do tej samej klasy społecznej. Problem jedności i różnorodności w kształceniu człowieka w ogóle nie istnieje: każdy otrzymuje to, czego potrzebuje zgodnie ze swą rolą przewidzianą w ogólnym układzie. To wszystko jest zupełnie oczywiste w odniesieniu do mas, niemniej odnosi się również do elity — jaka by ona nie była — której „kultura ogólna” jest jasno i wyraźnie określona i sprecyzowana jako kultura abstrakcyjna, bezinteresowna, jaka przystoi ludziom „wolnym”, to znaczy wolnym od troski zarabiania na chleb powszedni. Taki jest prawdziwy sens „sztuk wyzwolonych”, a zwłaszcza tego „trivium”, które przez całe wieki, do dzisiejszego dnia będzie podstawą wykształcenia ogólnego; ukoronowaniem tego wykształcenia jest retoryka, to znaczy — i niewiele w tym jest mojej przesady — sztuka poprawnego oraz wytworzonego wyrażania prawd banalnych, bo powszechnych i wiecznych.

II. Świat nowoczesny i nowoczesne wychowanie

Ażeby zrozumieć aktualną sytuację i charakterystyczne dla niej postawy, trzeba — idąc śladem współczesnych ekonomistów — odwołać się do elementarnych pojęć wytwórczości, trzeba pamiętać o zawrotnym postępie nauki i techniki, który doprowadził do drugiej rewolucji przemysłowej, obalili wszystkie dotychczasowe przewidywania i pchnął nas nieodwołalnie, bez możliwości odwrotu, na drogę wyzwalającej się, jeśli nie już wyzwolonej, postępowej demokracji.

Dla tego współczesnego świata charakterystyczne są również dwie naczelnne cechy, stawiające go na przeciwległym biegunie w stosunku do świata dawnego.

Cecha pierwsza: Dynamizm, który zajął miejsce dawnej stabilności i rzucił nas w wir nieustannych przemian. Świat wszedł w cykl przeobrażeń gwałtownych i głębokich, które naruszały cały dotychczasowy porządek faktów, czynów i myśli.

Na płaszczyźnie gospodarczej i społecznej — wciąż i w coraz szybszym tempie wzrastająca produktywność w sposób zasadniczy odmieniła charakter pracy zawodowej, a zwłaszcza pomnożyła ilość i różnorodność procesów pracy. Liczba funkcji ze sfery pierwszej szybko się zmniejsza, w ciągu kilku dziesiątków lat spadając do 8%—10% na rzecz funkcji ze sfery drugiej, które osiągnąwszy pułap 45%—50% ustępują na rzecz funkcji ze sfery trzeciej, które z kolei — jak mówi Fourastié — odnoszą zwycięstwo w tym współzawodnictwie.

Zarówno nasz styl życia, jak kryteria ocen, nasze metody poznawcze, zasady moralne i reakcje uczuciowe, nasze zachowanie się indywidualne i społeczne — zmieniają się w ciągu jednego pokolenia bardziej radykalnie niż kiedykolwiek na przestrzeni wieków.

Cecha druga: Wielka zmienność, wielka elastyczność struktur społecznych. Dawna dychotomia, praktycznie biorąc, znikła. Każdy z nas jest nie tym, czym był w chwili swego startu życiowego, lecz tym, czym się staje dzięki swoim własnym zdolnościom i własnej woli. .

Na płaszczyźnie społecznej i etycznej konsekwencje tych zmian są tak doniosłe, że nie sposób ich nie doceniać.

Zanim rozpoczął się rozwój techniki, społeczeństwo — jak już mówiliśmy — było wyraźnie zróżnicowane i rozbite na stosunkowo niewielkie zbiorowości. Ale w miarę rozrastania się tych zbiorowości zacierają się różnice społeczne, ponieważ poszczególne klasy tracą swą jednolitość, a funkcje społeczne mnożą się i zająbiają. Jak powiada Candeaux, „segmentowa” struktura społeczeństwa, to znaczy taka, w której — podobnie jak w niższych organizmach, np. glisty — całość ciała społecznego jest zlepkiem grup homogenicznych, jednolitych i jednorodnych, żyjących i funkcjonujących względnie autonomicznie, staje się strukturą „organiczną”, to jest taką, w której — podobnie jak u zwierząt wyższych —

różnorodne elementy wzajemnie się przenikają i choć różnią się jedne od drugich, uzupełniają się nawzajem i łączą w jeden nieprzerwany ciąg czynności i wpływów subtelnie zróżnicowanych, obustronnych i wysoce zintegrowanych. Istotnie, organizm społeczny staje się coraz bardziej złożony i musi reagować na sytuacje życiowe coraz trudniejsze, które przekształcają się i ulegając ciągłym zmianom, wymagają coraz większej elastyczności. Organizm taki musi posiadać zdolność łatwej asymilacji oraz bogaty zasób gotowości i możliwości, czego nie może mu zapewnić struktura tradycyjna, dostosowana całkowicie do stałych i niezmiennych warunków życia, natomiast zupełnie bezradna wobec nowych problemów.

Zmieniło się również i miejsce jednostki w zbiorowości, a zatem jej wartość i znaczenie jako jednostki i jako osoby. Solidarność oparta na zasadzie podobieństwa, a więc solidarność, która zespałała jednostki raczej podobne do siebie zarówno pod względem sposobu życia, jak i sposobu myślenia, ustępuje miejsca solidarności organicznej, dużo bardziej skomplikowanej, bardziej elastycznej i subtelnej. Łączy ona jednostki, które dzięki różnym i odmiennym sposobom życia, rozmaitym funkcjom, działaniom i zainteresowaniom stają się bardziej wolne, niezależne, bardziej indywidualne, mimo że jednocześnie związane są węzłem dyskretnej solidarności, mniej formalnym i mniej sztywnym, choć niemniej ścisłym i skutecznym. Więzy łączące poszczególne jednostki stanowią sieć niezmiernie bogatą i gęstą, ale ta sieć nie jest umocowana raz na zawsze ani usztywniona niezmiennymi zależnościami i wzajemnymi stosunkami, lecz wciąż ożywana nieustannym ruchem, który zapewnia znaczenie wszystkim poszczególnym ogniwom i wszystkie je włącza do wspólnego działania.

Różnice ujawniają się i występują niczym nie krępowane, gdyż są warunkiem sine qua non sytuacji wciąż ulegającej zmianom i wielce złożonej. Z drugiej strony grupy drugorzędne (wtórne, *secondaire*) i wielorakie (*multiples*), do których należą poszczególne jednostki, są względem siebie heterogeniczne, niejednorodne i zróżnicowane. Przynależność jednostki do kilku jednocześnie grup — zawodowych, politycznych, wyznaniowych, towarzyskich, rozrywkowych itp. — gwarantuje jej większą swobodę w ramach każdej z tych grup, angażując jedynie część osobowości, a nadto dopuszczając możliwość wycofania się z tej czy innej grupy w każdej chwili i z jakiegokolwiek bądź powodu. Narzucane przez kolektyw ograniczenia wolności są dużo mniej kategoryczne i mniej krępujące. Można być nawet oryginałem i „heretykiem”, a nie skazywać się przez to na pośpiecie.

Filozofia ogólna kroczyła tą samą drogą. Pojęcie trwałości absolutu ustępuje pojęciu względności i zmiany. W całej historii, od starożytności aż do ostatnich czasów, racjonalizm i pozytywizm zawsze towarzyszyć będą ruchom ożywiającym społeczeństwa.

Wielkie konflikty ideologiczne XI i XII wieku rodzą się w społeczeń-

stwie, które próbuje swych sił w handlu i kupiectwie, tworząc nową klasę, czynną i aktywną — burżuazję. Próby pogodzenia prawd objawionych z nowymi potrzebami, to znaczy absolutu ze względnością, doprowadzają do wielkiego sporu, nazywanego Scholastyką. Z jednej strony tacy ludzie, jak św. Anzelm czy św. Bernard de Clairvaux, z drugiej — Abelard czy Roger Bacon. Cała nauka Arystotelesa powraca za pośrednictwem Arabów i Żydów; fizyka, biologia, astronomia, etyka, polityka i poezja znów znalazły się w centrum ludzkich zainteresowań, wywołując niezwykle ożywienie umysłów, związane z rewolucją gospodarczą i społeczną. A zatem pierwsze przejawy liberalizmu intelektualnego występują współcześnie z wielkim ruchem ekonomiczno-gospodarczym, zrodzonym w następstwie wypraw krzyżowych i rozkwitu handlu, który okazał się jednocześnie przyczyną i skutkiem. Pierwsze rysy zaznaczają się w gospodarce rolnej świata feudalnego. I natychmiast ujawnia się sprzeczność między dawnym porządkiem a nowymi potrzebami burżuazji, która powodowana jedynie ekonomiczną koniecznością zaatakuję sztywne ramy społeczeństwa, w którym człowiek przywiązany był do ziemi. A zatem pierwsze zrywy wolnościowe występują na podłożu gospodarczym. Jednocześnie jednak rozwija się niezwykle ruch umysłowy, towarzyszący ożywiłonej działalności kupców. Człowiek, tworząc nowe systemy filozoficzne, ośmiela się szukać oparcia w twierdzeniach świeckich uczonych i filozofów.

Nie ma potrzeby śledzić tu poszczególnych etapów ewolucji tego budzącego się liberalizmu, który krok za krokiem dojdzie w końcu do „konwencjonalnej mistyki”, a którego zmienne losy związane są z kolejnymi przekształceniami nowej gospodarki, opartej w coraz większym stopniu na dobrach ruchomych. Nie ma również potrzeby wykazywać, jakich prób adaptacji dokonywała w tej nowej epoce filozofia wieczności, której najdoskonalszym wyrazem jest tomistyczna synteza, do dziś dnia wykorzystywana przy ciągłych usiłowaniach pogodzenia wymagań absolutu i względności, nostalgicznych tęsknot i coraz bardziej natarczywych żądań ciała oraz ziemskich, doczesnych ambicji.

Chciałbym teraz zająć się początkami tej filozofii, którą nazywamy filozofią naukową i którą słusznie przeciwstawiamy dawniejszym systemom filozoficznym. Słusznie, ponieważ — odrzucając z góry powzięte koncepcje i założenia, rozmaite tabu, przesady, uprzedzenia i nie podlegające dyskusji ortodoksje — chce oprzeć się na rzetelnej obserwacji i kontrolowanych eksperymentach, by tworzyć coraz bardziej gęstą i precyzyjną sieć prawomocnych i sprawdzalnych zależności przyczynowych, to jest rzeczowych.

Narodziny współczesnej nauki — to dzieło Newtona. Wszechświat pomowany jest jako olbrzymi, uporządkowany system, złożony z prostych elementów, z atomów, których ruchy posłuszne są surowym prawom powszechnej przyczynowości. Teza Newtona zapoczątkowała nieprawdopodobny rozkwit techniki i nauki, tak charakterystyczny dla XIX i XX

wieku, wprowadzając nas w epokę, którą mamy prawo nazywać nową erą. Jest to nie tylko filozofia, ale co więcej, potężne narzędzie działania i poznawania. Nie przynosi ona w dosłownym znaczeniu tego słowa nowej prawdy, lecz sposób pełniejszego poznawania zjawisk takich, jakie się nam ukazują, i takich, które są wynikiem naszego oddziaływania na istoty żyjące i na rzeczy. Wszechświat jest realny i obiektywny, a wszystkie jego elementy i wszystkie zachodzące w nim zjawiska są powiązane ze sobą na mocy prawa powszechnej przyczynowości, na mocy istniejącego uwarunkowania przyczyna — skutek, a prawidłowości tej nie może naruszyć jakkolwiek interwencja, nie może mieć na nią wpływu jakkolwiek czynnik zewnętrzny. Odkrywać te prawa, ujawniać i określać „determinizm” świata — znaczy poznawać go i móc z tego wyciągać korzyści, przy zastosowaniu obowiązujących reguł gry.

Lecz oto wyłania się pierwsza trudność, mimo że ten scjentyzm wciąż odnosi oszałamiające sukcesy. Poszukiwania naukowe w zakresie biologii, a także historii i socjologii podsunę i narzucają wkrótce ideę ewolucji, która w niedługim czasie obali wszystkie poprzedzające ją koncepcje. Chcielibyśmy wspomnieć o kilku zaledwie interesujących nas tu sprawach:

Pierwsza — że akt stworzenia nie tylko nie został dokonany raz na zawsze na początku świata, w co jeszcze wierzy Newton, nie tylko nie powołał do życia i nie zorganizował całego wszechświata wraz ze wszystkim, co on zawiera wraz z sumą jego materii i energii oraz ze związkami łączącymi ze sobą różne rzeczy; przeciwnie, ten akt tworzenia jest ciągły i nieprzerwanie trwa nadal. Oznacza to, że warunki, w jakich żyjemy, wciąż się zmieniają, że pojawiają się coraz inne i nowe i zmieniać się będą tak długo, jak długo istnieć będzie wszechświat. Z biegiem czasu nowe wymagania, konieczność nowych adaptacji i nowych reakcji stanie przed innymi żywymi istotami, a w odpowiedzi na nowe warunki pojawiają się nowe formy życia organicznego i społecznego.

Jak z tego wynika, przystosowanie fizyczne, przyzwyczajenia, nawyki i zasady postępowania, czy to moralne, czy inne, obowiązujące w danym społeczeństwie, a będące wyrazem potrzeb przeszłości — niekoniecznie muszą mieć zastosowanie w przyszłości. To, co było prawdą dla jednego pokolenia, następnym pokoleniom może utrudniać szanse przeżycia, a tym samym — stać się fałszem. To tu — jak można się domyślić — potwierdza się tak ważne pojęcie względności naszych koncepcji prawdy. Zgodnie z tezą Darwina przetrwanie staje się kryterium tego, co prawdziwe. Innymi słowy, prawda nie jest już uznawana za absolut, za wyraz rzeczywistości ustalonej raz na zawsze; jest ona po prostu uzależniona od nowych warunków, których nam natura nieustannie dostarcza. Poszukiwanie prawdy staje się ściganiem prawdy, która nas wciąż wyprzedza, a wyścig ten trwać będzie póty, póki sam wszechświat będzie ulegał zmianom.

Niemniej ta nowa koncepcja, choć płodna, nie daje człowiekowi wol-

ności. Chociaż prawda jest względna, nie zależy jednak od naszych pragnień, ambicji czy woli. Czynnikiem determinującym jest sama natura, kosmos. Człowiek sam musi odkryć, czego się od niego oczekuje w kategoriach czasu i przestrzeni, w jakich żyje. To znaczy, że wyższość człowieka zależy będzie od jego zdolności przystosowywania się, od tego, w jakim stopniu adekwatne będą jego reakcje na konkretne warunki, jakie stawia przed nim i narzuca mu.

Nasuwa się tymczasem uwaga: teza transformistyczna uwzględnia trzy aspekty lub trzy stadia powszechnej ewolucji: stadium przedorganiczne, stadium organiczne i stadium poorganiczne.

Jak pisze Huxley („*Evolution after Darwin*”, I, 1960, s. 18) „Chociaż selekcja naturalna jest zasadą porządkującą, działa ona ślepo i postęp, który dzięki niej się dokonywa, jest automatyczny, nie posiada przemysłowego celu lub jakiegokolwiek świadomości z góry wytyczonego zadania. Selekcja psychospołeczna (albo poorganiczna) działa równocześnie jako czynnik porządkujący i jako siła pociągająca człowieka silnie ku przodowi. Towarzyszy jej zawsze pewna świadomość celu, świadomość istnienia czynników teleologicznych. W ciągu całej ewolucji biologicznej mechanizm selekcyjny nie uległ istotnym zmianom, podczas gdy w ewolucji psychospołecznej sam mechanizm podlega ewolucji, zmienia się i przekształca wraz z tym, co tworzy”.

Jak z tego wynika, różnica między biologią i antropologią polega na tym, że na płaszczyźnie biologicznej nie istnieje przekazywanie cech nabytych, natomiast istnieje ono na płaszczyźnie kulturalnej (wychowanie, kształcenie). W ten sposób ewolucja okazuje się jednym z najpotężniejszych i najbardziej skutecznych narzędzi, jakie znamy, potrzebnych nie tylko do rozumienia natury, ale także do kierowania nią (sztuczna selekcja, eugenika, wychowanie). Nie gwarantuje ona charakteru przyszłości, co się rozumie samo przez się, ale daje człowiekowi — jeśli ten tylko tego chce — możliwość stworzenia sobie bogatszej i pełniejszej przyszłości. I może on tego dokonać z szybkością nieskończenie większą niż kiedykolwiek w historii wszechświata i gatunków. „Zamiast liczyć zmiany na przestrzeni dziesiątków tysięcy lat, jak na pierwszych etapach ewolucji, trzeba liczyć je teraz na przestrzeni wieków, jeśli nie dziesięcioleci” (Huxley).

W sumie możemy mówić o dalszej ewolucji człowieka, lecz odbywa się ona na innej płaszczyźnie niż biologiczna. I tu znajduje się — jak powiada Dobrzański („*Mankind in Evolution*” Nowy Jork 1962) — „źródło nadziei w otchłani beznadziejności. Człowiek i tylko człowiek wie, że świat podlega ewolucji i że on sam musi się również jej podporządkować. Zmieniając to, co wie o świecie, człowiek zmienia znany sobie świat, a zmieniając świat, w którym żyje, sam się zmienia. A więc człowiek może kierować ewolucją zgodnie ze swoją wiedzą i mądrością oraz wytwarzanymi przez siebie wartościami”. Wykorzystywanie do maksimum, w praktyce życia,

ofiarowanych nam możliwości — w najgłębszym znaczeniu tych słów — jest najważniejszym zobowiązaniem prawdziwej pedagogiki.

Wraz ze „współczesną rewolucją naukową” umacnia się najbardziej śmiała, najbogatsze z ludzkich możliwości rozwiązanie, które daje człowiekowi maksimum potęgi i godności. Jest ono logicznym następstwem i rozkwitem koncepcji, która precyzuje się stopniowo na naszych oczach w duchu humanizmu coraz bardziej pełnego i autentycznego tak, by człowiek mógł z biegiem czasu podejmować największe inicjatywy i brać na siebie największą odpowiedzialność.

Ta rewolucja naukowa, która wykracza poza granice zakreślone przez Newtona, a jednocześnie poza granice tradycyjnego liberalizmu i lesseferyzmu („laissez faire, laissez passer”), wykazała, że zasady i postulaty przyjęte przez naukę klasyczną są również umowne i dowolne, że można w pewnej mierze zastąpić je innymi umownościami i że taka zamiana jest warunkiem koniecznym, by przekroczyć pewne granice, których nie mogła przekroczyć epistemologia tradycyjna. Ten relatywizm nie prowadzi — jak niektórzy sądzą — do indyferentyzmu. Jest on bowiem w samej swej istocie związany z inną, ważniejszą jeszcze koncepcją, której zawdzięcza swego ducha, swą doniosłość i swoje usprawiedliwienie — koncepcją operatywnego charakteru myśli. Myśl i nauka są narzędziami, które sobie wypracowujemy w miarę naszych wciąż rosnących możliwości, którymi się posługujemy, by możliwie jak najlepiej wypełniać nasze ludzkie zadania. Narzędzia te są „prawdziwe” nie w dosłownym, a więc niepoważnym i jałowym znaczeniu tego słowa, ale w powiązaniu z pojęciem skuteczności, które nakazuje nam ustalać najpierw aksjologię, to znaczy normy, za pomocą których można by samą tę skuteczność mierzyć, oceniać i wartościować.

Rozumiem przez to, że wszystkie „prawdy” są równie dobre i obojętne jedynie w aksjologicznej abstrakcji, w oderwaniu człowieka, jego potrzeb, pragnień i szerokich ambicji, niezależnie od sensu historii, tego progresywnego marszu ku świadomości, ku poczuciu odpowiedzialności, ku wolności. Istnieją prawdy pożyteczne, które przyczyniają się do rozwoju, do wyzwolenia i do szczęścia człowieka, to znaczy całej ludzkości, ale istnieją także prawdy szkodliwe i zgubne, które pomniejszają człowieka w jego godności i szczęściu.

Aby krótko tę sprawę wyjaśnić, chciałbym podać kilka przykładów:

1. Najbardziej znamienny przykład zapożyczę z zakresu nauk ścisłych, które przez długi czas uważane były za domenę absolutu — od matematyki. Platon, oparłszy na niej całą swą filozofię, nie przewidział geometrii nieeuklidesowej, która sprowadza ten absolut do prostej konwencji. Prawdą jest, że ilość kątów w trójkącie jest i zawsze będzie — trzy, ale pod warunkiem, że przyjmiemy za punkt wyjścia wygodną konwencję — nie mniej tylko konwencję — jaką jest pewnik Euklidesa. Dowcipnie powiada Reichenbach, że twierdzenie o kątach nie ma większej wartości absolutnej

niż twierdzenie, według którego kawaler nie jest i nigdy nie będzie żonaty — jako że wychodzimy tu z konwencji semantycznej, że kawaler to mężczyzna nieżonaty.

Geometria euklidesowa pozostaje ważna i prawomocna w pewnych granicach zakreślonych przez swoją skuteczność: śmieszna rzeczą byłoby szkicować plan ogrodu albo wytyczać kierunek drogi posługując się geometrią Łobaczewskiego. Byłoby natomiast błędem trzymać się Euklidesa przy rozwiązywaniu wielkich problemów kosmicznych, teoretycznych i praktycznych, które znalazły się już w zasięgu działań i ambicji ludzkich.

2. To samo odnosi się do prawd fizyki, biologii, filozofii i moralności. Fizykochemia klasyczna jest i pozostaje prawdziwa tylko do pewnego poziomu skuteczności; powyżej tego poziomu okazuje się bezsilna i trzeba odwoływać się do innych nowych interpretacji. Prawda poligamii, usankcjonowanej prostytucji, prawda pierworództwo, niewolnictwa, są prawdami jedynie w określonych warunkach i okolicznościach, w których powstają i przyjmują się w danym środowisku o pewnym ustalonym poziomie świadomości i możliwości. Podobnie i wiara w prawdę absolutną i nienaruszalną była konieczna w świecie znajdującym w narzuconych przez tę wyższą prawdę normach zasadę postępowania, której nie mogła mu dać nie istniejąca jeszcze nauka, zasadę postępowania i myślenia, usprawiedliwiająca zarazem typ organizacji ekonomicznej, społecznej i moralnej. Powoli ta prawda ustępowała miejsca innym prawdom, narzucającym się w miarę jak człowiek wzbogacał swą wiedzę i nabywał umiejętności, to znaczy w miarę jak stawały się możliwe inne układy odniesień, inne normy, inne narzędzia, a jednocześnie inne ambicje i inne ideały.

Einstein wcale nie jest sprzeczny z Newtonem czy Darwinem: on po prostu idzie dalej, prześcignął ich. Podobnie nauka — w pozornych sprzecznościach następujących po sobie „punktów zwrotnych”, w coraz bardziej relatywistycznej interpretacji swoich praw — jest nieustannie doskonalącym się narzędziem, jest środkiem komunikacji, który staje się kolejno: dyliżansem, samochodem, samolotem, rakieta, prowadząc nas coraz dalej drogą rozwoju i samorealizacji każdego człowieka.

W pełnym dynamizmie świecie, w którym żyjemy, koncepcja prawdy ostatecznej w jakimkolwiek zakresie, zarówno w zakresie ekonomii, jak instytucji społecznych czy porządku moralnego — jest niebezpieczna i jałowa, ponieważ staje się pretekstem i usprawiedliwieniem stagnacji; a człowiek skazany jest wtedy na ryzyko, że porwie go i zaleje powódź, której nie będzie mógł powstrzymać ani opanować. Nie potrzebujemy już zastanawiać się nad tym, czy nasza postawa zgodna jest z taką lub inną prawdą. Nasza inteligencja musi być wciąż otwarta i przygotowana na wszelkie ewentualności; musi strzec wolności własnych poczynań, zachować zdolność inicjatywy, której niczym nie można zastąpić i która stanowi o godności i sile człowieka, jak również o szansach jego ocalenia. Jak

powiada Jean Rostand w podsumowaniu swych badań biologicznych: „Człowiek zajmuje miejsce wyjątkowe; staje się on w pewnym sensie odpowiedzialnym za to, w jakim kierunku pójdzie i co ostatecznie osiągnie dalsza ewolucja”. „Le monde futur sera ce que l'Homme le fera” (świat przyszłości będzie taki, jakim stworzy go człowiek).

A więc zdolność do przystosowywania się, zmysł krytyczny, aktywne uczestnictwo jednostki w kierowaniu własnym losem, otwarty umysł, postawa zwrócona ku przyszłości, zaangażowanie i osobisty wkład do postępu ludzkości, który wszystkich ludzi wprowadza we wszechogarniający, nieodwracalny ruch.

Taka perspektywa musi znaleźć swoje odbicie w pedagogice. Przede wszystkim stawia ona „learning” w całokształcie realnych warunków, w których się ono odbywa. Dziecko jest istotą żyjącą, a „żyć” — znaczy nieustannie realizować swoje przeznaczenie, rozwiązywać kolejno nasuwające się wciąż nowe zagadnienia, jakie stawia przed nami życie. Istota ludzka stanowi integralną część nurtu wydarzeń — fizycznych, intelektualnych, społecznych, etycznych — wśród których się obraca, w których potwierdza się i scala, w których można by rzec, tworzy się, w każdej chwili swego istnienia. Jego postępowanie, a więc i jego natura, zamyka się całkowicie w królestwie jego egzystencji. Jeśli różni się od innych istot żyjących, to w rzeczywistości tylko przez swoją większą i subtelniejszą zdolność stawiania czoła nowym problemom i rozwiązywania ich w sposób nowy i oryginalny. W konsekwencji najważniejszą sprawą w procesie kształcenia jest rozwój właśnie tych zdolności, to znaczy — twórczej inteligencji. Ale takie „kształcenie” nie może odbywać się inaczej niż poprzez ćwiczenia, które stawiają dziecko w sytuacjach realnie możliwych i jak najbardziej integralnych, to znaczy w ramach jego środowiska. Trzeba zatem „zanurzyć” dziecko w otaczającym je środowisku, ażeby nauczyć je żyć w nim, przekształcać to środowisko, przezwycięzać je, a także wykorzystywać, by mogło dzięki temu osiągnąć wszystko co najlepsze.

Taki jest właśnie sens słynnego „learning by doing” Deweya, a także tak często powtarzanego i fałszywie rozumianego twierdzenia, że dzieciństwo nie jest przygotowaniem do życia, lecz samym życiem. Nie zaprzecza się bowiem przez to, że dziecko jest istotą, która się „staje” i że celem wychowania jest uczynić z niego istotę dorosłą i dojrzałą. To znaczy, mówiąc po prostu, że właśnie pozwalając dziecku żyć, pozwalając mu przeżywać dzieciństwo jak najpełniej w sposób jak najbardziej integralny, o ile to tylko możliwe, stawiać czoło i rozwiązywać rzeczywiste problemy, jakie przynosi mu życie na różnych poziomach rozwoju — lepiej przygotowuje się dziecko do przyszłych zadań dorosłego człowieka. Człowiek dorosły — jeśli mi wolno tak powiedzieć — nie jest w gruncie rzeczy niczym więcej niż wciąż ulepszanym dzieckiem. On także, ten dorosły, ciągle „staje się” i nie można go raz na zawsze zaszufladkować w jednym określonym i ostatecznym punkcie, chyba ograniczając go — co jest zabiegiem wątpli-

wym — i narzucając mu sztuczne bariery. W porównaniu z pełnią natury człowieka, która realizuje wszystkie swe możliwości, lub nawet takiego, który próbuje je realizować, zarówno „Homo sapiens” klasycznej filozofii, jak „człowiek niemiecki” Hitlera są tylko arbitralnymi tworam, powstającymi i narzuconymi dla przejściowych potrzeb społecznych, politycznych i ideologicznych, w imię najrozmaitszych i najbardziej sprzecznych dogmatyzmów.

Czy trzeba to podkreślać? Z tych wszystkich ogólnych prawd wyłania się cała metodologia, którą można by zgodnie ze współczesną terminologią nazwać „dywergentną”. Współczesna pedagogika jest więc czymś więcej i czymś lepszym niż nową techniką; jest filozofią, która chciałaby sprostać i podołać ludzkim dążeniom do wolności i szczęścia, ofiarowanym człowiekowi przez współczesne społeczeństwo, razem z ogromem środków, które ma do dyspozycji i które bez przerwy gromadzi.

„Le monde de demain sera ce que l'Homme le fera” (świat jutra będzie taki, jakim stworzy go człowiek). W zakresie kultury i wychowania problem przedstawia się następująco: dzięki sumie wiedzy, którą zdobywa i rozszerza z każdym dniem we wszystkich dziedzinach, dzięki niewiarygodnemu rozwojowi środków myślenia i działania, którymi może dysponować, człowiek w szybkim tempie rozszerza zakres swego zabezpieczenia, co pozwala mu krok za krokiem uwalniać się od tradycyjnych obciążeń, zarówno ciała, jak ducha. Ludzkość bojaźliwa i bezsilna ustępuje miejsca ludzkości odważnej i pewnej siebie, zwróconej ku zdobywaniu i wielkiej przygodzie, to znaczy ku powszechnej wolności i szczęściu.

Dawny żeglarz — który nie znał świata rozciągającego się poza najbliższy horyzont i który nie rozporządzając odpowiednią wiedzą naukową i techniczną zmuszony był trzymać się brzegów, bo bliskość brzegu i możliwość schronienia w porcie dawała mu poczucie bezpieczeństwa — wiódł życie przeciętne i nędzne, bez nadziei i radości. Tymczasem marynarz, któremu nauka udostępnia morza coraz rozleglejsze i szersze, a technika dostarcza coraz doskonalszych środków do walki z żywiołem, widzi, jak otwierają się przed nim coraz liczniejsze i coraz bardziej płodne możliwości; ze swych podróży przywozi łupy coraz wspanialsze; coraz bogatsze staje się jego życie, jego myśli, jego doznania i reakcje.

Przed współczesną pedagogiką stoi problem wyboru, od czego zależeć będzie zarówno jej struktura, jej programy, metody, skuteczność, a także znaczenie, jakie osiągnie w świecie, który oczekuje od niej pomocy.

Oznacza to, że chodzi o naszą przyszłość, a nawet o naszą egzystencję. Czyż już Wells nie twierdził, że dzieje ludzkości są wyścigiem wychowania i katastrofy?

Kończę już te ogólne rozważania, które mogą wydać się państwu zbyt długie, były jednak — jak sądzę — konieczne, aby określić i ustalić pewne istotne sprawy dotyczące naszego tematu: zagadnienie jedności i różnorodności w kształceniu człowieka.

Do jakiego więc zmierzamy celu?

Chodzi o to, by kultura, to znaczy wychowanie, które ma być twórcze, tworzyło, utrzymywało, rozwijało i broniło wciąż nowych wartości, prawd umysłu przystosowanego do prawdziwej demokracji. Na wyposażenie tego umysłu składają się wiadomości i sprawności możliwie najszersze, obejmujące wszystkie dosłownie dziedziny życia.

Nasuwa się pierwsza uwaga: gdy mowa o kulturze klasycznej czy nowożytnej, wyróżnia się dwa odmienne typy wykształcenia średniego i tylko na tym poziomie przeciwstawia się te dwie różne koncepcje. W perspektywie tradycji opierającej się na pewnej socjologii — która sama szuka dla siebie usprawiedliwienia, powołując się na pewną psychologię i filozofię — kultura byłaby udziałem kształcenia „na wyższym poziomie” (savant), a niższemu poziomowi pozostawałaby troska o elementarne nauczanie, akulturalne lub prekulturalne, dostarczające jedynie środków koniecznych do nabywania kultury w późniejszym okresie. Zgodnie z taką interpretacją trzeba by rozróżnić technikę rozumowania od rozumu. Na niższym poziomie („nim dziecko zacznie myśleć”) wpoi się w nie poprawne nawyki, da mu się niezbędne podstawy wiedzy i techniki, jak umiejętność pisania, czytania i rachowania (słynne angielskie 3R, trzy klucze kultury). I dopiero w szkołach średnich, opierając się na tych podstawach i wykorzystując je, nauczać się będzie postępowania zgodnego z rozumem i „ku rozumowi”. Anglicy lepiej to wyrażają niż Francuzi, mówiąc: „learning to reason”.

Otóż dla współczesnej psychologii wszystkie czynności umysłowe, zaczynając od najniższego poziomu — maleńkiego dziecka — aż do najwyższego poziomu — największego filozofa — stanowią jedną nieprzerwaną linię wzrostu, a przejście z jednego poziomu na drugi odbywa się bez jakichkolwiek przerw, skoków czy cudownych przemian.

Jak pisze o tym H. W. Bernard („Psychology of Learning and Teaching”, Nowy Jork 1954 r.), „Każdy etap jest następstwem poprzedniego i nie ma żadnych cudownych objawień w rozwoju osobowości, intelektu i mądrości człowieka. Sposób zachowania się i postępowania dziecka jest wynikiem zachowywania się niemowlęcia, a postępowanie i zachowanie dorosłego — dalszym ciągiem rozwoju dziecka. Trudno wyznaczać ścisłe linie podziału między okresem niemowlęctwa, dzieciństwa, wieku dojrzewania i wieku dojrzałości. Istnieją wprawdzie wyraźne różnice między centralnymi punktami poszczególnych etapów rozwoju, ale granice między etapami są niewyraźne. Słuszniej będzie mówić o wyłanianiu się czy wynurzaniu talentów i zdolności niż o nagłych przemianach, metamorfozach i wyodrębnionych etapach”.

W miarę upływu lat zachodzące w człowieku zmiany są w istocie rezultatem mniejszego lub większego doświadczenia czy też gorszej lub lepszej adaptacji. Umysł ludzki, rozum, nie jest przecież jakimś odrębnym, niezależnym organem, który by wykluwał się nagle po pewnym okresie in-

kubacji; jest on funkcją całego organizmu i działania w ścisłym związku z całym ciałem, uczuciami, nawykami i wszystkimi reakcjami człowieka. Przejawia się w jego działaniach, w tym, co robi, by chronić się przed niebezpieczeństwem, utrzymywać się przy życiu i korzystać z niego. Każde nowe doświadczenie, każde nowe „learning”, wzbogacając wszystkie poprzednie, zmienia i kształtuje człowieka. Jest tylko jedna inteligencja na wszystkich poziomach rozwoju, a jeśli nawet przybiera takie lub inne postacie w zależności od wieku jednostki i jej doświadczeń życiowych, różnice między kolejnymi etapami psychogenetycznymi są tego samego rzędu i tej samej natury co różnice zachodzące między kolejnymi etapami historycznymi i różnymi cywilizacjami.

Mój punkt widzenia jest prosty i jasny: noworodek, który powoli wprowadza ład i porządek (początkowo beładnie i nieudolnie) do obrazu świata, jaki mu się przedstawia; niemowlę parotygodniowe, którego wahające się, niepewne spojrzenie powoli zaczyna wyodrębniać otaczające go formy i przedmioty; dziecko, które coraz dokładniej, w sposób coraz bardziej różnicujący i integralny zarazem uczy się posługiwać zabawką; dziecko, które coraz bardziej rzeczowo i logicznie reaguje w coraz liczniejszych i coraz bogatszych kontaktach z innymi ludźmi — oddają się aktywności równie, jeśli nie bardziej „rozumnej” i „kulturalnej”, a mniej dyskusyjnej niż człowiek dorosły, który analizuje tragedie Sofoklesa lub zgłębia zawilności trygonometrii sferycznej.

Następna uwaga dotyczy programów. Trzeba odrzucić, jako nieadekwatną, koncepcję gałęzi uprzywilejowanych, które poprzez ćwiczenie dyspozycji i zdolności miałyby realizować tą formalną kulturę, z której tradycja uczyniła sobie iluzoryczny ideał. Tu wyłania się — jak widać — ciężki i trudny problem programów i metod. Z braku czasu mogę o tym wspomnieć tylko pobieżnie. Dzisiejsza koncepcja transferu i dynamiczna złożoność współczesnego świata narzucają nam realną pedagogikę, biorąc pod uwagę i stawiając sobie za cel ich dyskretną, ale rzetelną koordynację. Szkoła powinna się starać o łączenie rozmaitych działań programów nie ze względu na logiczne powiązania, lecz na przydatność i znaczenie, jakie mają one dla przystosowania się jednostki do środowiska. Nigdy nie wolno zapominać, że przedmioty szkolne nie mają wartości „in spe”. Uczyć się matematyki, współczesnego języka, historii, fizyki, literatury — to znaczy uczyć się żyć lepiej, pełniej, inteligentniej i wydajniej. Przy wyborze przedmiotów i przekazywanych podczas lekcji wiadomości należałoby — uwzględniając oczywiście wiek uczniów — kierować się nie abstrakcyjną logiką poszczególnych dyscyplin, ale zawartymi w nich możliwościami pogłębiania i rozumienia życia. Fakt historyczny na przykład godny jest uwagi nie dlatego, że stanowi istotną część logicznej konstrukcji historii opracowanej zgodnie z wewnętrznymi wymogami dyscypliny, i nie dlatego, że uznany został za ważny i ciekawy zgodnie z przyjętą tradycją czy oficjalnym punktem widzenia, lecz dlatego, że może i powinien dopomóc

uczniom w lepszym rozumieniu środowiska oraz dać im poczucie, że przyswoili sobie i zdobyli coś, co jest dla nich nowym narzędziem, dodatkowym instrumentem pozwalającym uchwycić sens otaczającej rzeczywistości i kształtować ją. Zrozumienie tego jest istotne nie tylko przy opracowywaniu programów, lecz także — jak wiadomo — przy gruntownej reformie naszych metod w duchu rewolucji prawdziwie kopernikańskiej, o czym pisał już Claparède.

Z powyższych rozważań wynika, że dla każdego — bez względu na jego przyszłość zawodową — niezbędna jest kultura ogólna, jak najbardziej wszechstronna i rzetelna. Zanim współczesny człowiek zostanie fachowcem — specjalistą, musi być przedtem i przede wszystkim człowiekiem posiadającym wewnętrzne wartości, nadające mu osobistą godność i umożliwiające mu osiągnięcie szczęścia w ramach społeczeństwa. Jest to obecnie możliwe dzięki swobodzie dysponowania wolnym czasem, wygospodarowanym przy wzrastającej produktywności. A zatem nie może już być mowy o traktowaniu szkoły (zarówno jeśli chodzi o jej organizację, jak o atmosferę panującą w poszczególnych jej sektorach) jako maszyny przeprowadzającej selekcję, mającą na celu wybór pewnej elity spośród dzieci, resztę natomiast, a więc większą część, pozostawiając w ciemnocie. W konsekwencji więc chodzi o to, by stworzyć system nauczania, który obejmowałby wszystkie dzieci, bez względu na to, jak ograniczone są ich zdolności, i który rozwijałby w każdym z nich maksimum jego możliwości.

„We Francji — pisze P. Fraisse („Esprit”, czerwiec 1954 r.) — projekt Langevin-Wallon i ostatni projekt André Marie zgadzają się w tym, że kształcenie — w formie oświaty szkolnej lub pozaszkolnej — powinno być kontynuowane do osiemnastego roku życia. Zastanawiamy się nad drogą, jaką trzeba będzie przebyć, by dojść do tego celu, który powinien być osiągnięty, jeśli nie chcemy, by cała ludność Francji podzielona była na dwie części, z których jedna nie otrzymuje od narodu należnych sobie bogactw kulturalnych, nawet w postaci wykształcenia zawodowego”.

Zresztą nawet na wąskim odcinku zawodowym — a niektórzy wprost do niego będą nawiązywać — poziom kulturalny każdego człowieka musi się wciąż podnosić, i to przynajmniej z dwu powodów:

Po pierwsze: — jest to triumf trzeciej sfery, o czym już pisałem. Raz jeszcze pozwolę sobie zacytować P. Fraisse: „Wszystkie analizy dowodzą, że postęp industrializacji wymaga coraz większej ilości inżynierów, techników i robotników wyspecjalizowanych, natomiast coraz mniej niewykwalifikowanych. Modernizacja rolnictwa przekształca dawnego chłopca, który własnymi rękami wykonywał najcięższe prace, w technika, który używa do pracy maszyn i środków chemicznych, albo w organizatora spółdzielni obrotu produktami rolnymi. Złożoność współczesnego życia powiększa rolę usług publicznych, organizatorów, a nawet profesorów, ponieważ trzeba wychowywać nowe, coraz liczniejsze kadry, przygotowując je do

pracy w najrozmaitszych dziedzinach, aby zapewnić byt nowoczesnemu państwu”.

Druga przyczyna jest może bardziej jeszcze imperatywna. Współczesny świat potrzebuje i zawsze będzie potrzebował umysłów bystrych, przenikliwych i dostatecznie „elastycznych”, by w każdej chwili mogły przystosować się do wciąż następujących po sobie zmian rzeczywistości. Wykształcenie — nawet z czysto zawodowego punktu widzenia — nie jest już prostym wtajemniczeniem w znany zawód; siłą rzeczy jest ono rozwijaniem umiejętności stałego dostosowywania się do zmian. Fachowiec i specjalista, niezależnie od tego, jaką w swoim zawodzie spełnia funkcję, musi być zdolny, to znaczy umieć dostosowywać się do nieustannych zmian, chociaż ani warunków, ani wymagań, ani kierunku tych zmian nie jest w stanie przewidzieć. Stwierdzić można, że pozostając w tym samym zawodzie lub zmieniając go zgodnie ze zmiennymi wymaganiami rynku pracy, inżynier, doktor, elektryk, mechanik, architekt, profesor, rolnik czy urzędnik — często zmuszeni są przystosowywać się do nowych okoliczności, koncepcji, do nowej techniki, a nawet perspektyw i celów. Wymagania specjalizacji bardzo wąskiej, a jednocześnie bardzo elastycznej, ulegającej nieustannym rewizjom i przekształceniom, same narzucają jako warunek sine qua non możliwie jak najbardziej solidną podstawę wykształcenia ogólnego czy kultury ogólnej i nie ma wcale przesady w twierdzeniu, że specjalista (to znaczy każdy z nas) będzie tym lepszym i tym cenniejszym fachowcem, im pełniejsza i bogatsza będzie jego ogólna kultura. Nie ma innego rozwiązania. Ta ogólna kultura dostarczy sposobów i możliwości readaptacji, jest ona bowiem wielkim rezerwuarem środków intelektualnych, do których można sięgać w razie potrzeby.

Lecz oto wyłania się istotne zastrzeżenie. Jeśli ta kultura wyższego poziomu — w swojej jakości raczej niż w swojej ilości — jest niezbędna wszystkim, jeśli dzięki wzrastającej ilości wolnego czasu każdemu mogłaby się stać dostępna, czy jest dla każdego osiągalna i czy nie stanie się udziałem jedynie uprzywilejowanych umysłów?

Bez względu na to, czy nas to cieszy, czy smuci, zwracamy się przecież do mas uczniów mających rozmaite zamiłowania, zainteresowania, zdolności, możliwości i różne cele, ku którym mogą zmierzać.

Otóż wyjście z tej trudnej sytuacji znajdujemy właśnie w proponowanej przez nas definicji kultury. Trzeba to podkreślić, bo sprawa jest niezwykle ważna: dzisiejszy nauczyciel nie przekazuje już predeterminowanej kultury, na którą składa się całokształt logicznie zorganizowanych wartości, wiadomości i cech usposobienia, koniecznych dla człowieka, by mógł osiągnąć ocalenie. Przeciwnie, nauczyciel musi „dopomagać każdemu w odkrywaniu i urzeczywistnianiu jemu tylko właściwej syntezy, która stanie się jego własną kulturą”.

W ten sposób pojmowana kultura — mimo że musi mieć charakter obiektywny i odpowiadać pewnym układom faktów i postaw, by funkcjo-

nować w naszym środowisku historycznym — „powinna pozostawać dziełem indywidualnym i osobistym, zwłaszcza jeśli chodzi o sposoby, metody i drogi jej przyswajania”. Wszystkie drogi prowadzą do Rzymu, ale nie wszystkie drogi odpowiadają wszystkim ludziom. Do nas należy wyszukiwanie tych rozmaitych dróg i dopomaganie dziecka, by odnalazło swoją własną, jemu właściwą, i kroczyło po niej z jak największą dla siebie korzyścią; do nas należy troska, by nie wpełchnąć dziecka na z góry wyznaczoną i utartą ścieżkę, która by je mogła zaprowadzić w ślepej uliczce ograniczonego i jałowego wykształcenia lub przedwcześnie zeszywniałego profesjonalizmu.

To tu i tylko tu — proszę mi wybaczyć, że obstaję przy tym z całym przekonaniem — należy umiejscowić problem różnorodności i jedności w kształceniu i kształtowaniu człowieka. Nie ulega wątpliwości i zawsze należy to podkreślać, że istnieje wiele różnych, ale równie wartościowych typów osobowości. Musimy się uwolnić od przekazanej nam przez tradycję koncepcji, która ustanawia, sporne zresztą, hierarchie umysłów. Nowoczesne społeczeństwo musi pozwolić na pełny rozwój — ujawnienie się i samorealizację — tych rozmaitych indywidualności, co zawsze okaże się korzystne zarówno dla jednostki, jak dla ogółu. Do tych rozmaitych typów umysłowości muszą być dostosowane rozmaite typy kształcenia. Jak to dobrze wyrazili Gaston Bachelard i francuscy reformatorzy z zespołu Langevin, od roku 1949 daremne są na przykład wszelkie usiłowania, by kształcić i wychowywać dziecko, które tymczasem lub na stałe (któż to może stwierdzić z całą pewnością?) reprezentuje typ praktyczny — za pomocą dóbr kulturalnych czysto teoretycznych, związanych z polem działania umysłu abstrakcyjnego. Taką samą stratą czasu byłoby na przykład przymuszanie do robót ręcznych dziecka, które zamiłowaniem i zdolnością skłaniają ku dyscyplinom bardziej spekulatywnym. Pamiętajmy, że problem polega na prowadzeniu wszystkich dzieci rozmaitymi, ale zbiegającymi się drogami, w tym samym kierunku, ku temu samemu punktowi, gdzie spotkać się mogą wszelkie typy umysłowości, i rozmaite poziomy, dostępne dla każdego.

„Ta idea zbiegania się dróg jest rzeczywiście ważna i istotna. I tak na przykład, aby móc postępować naprzód i osiągać swoje własne cele, technika prowadzi nieuchronnie do nauk teoretycznych, a działalność techniczna na pewnym etapie zwraca się ku naukom przyrodniczym. Podobnie nauki ścisłe i techniczne nie mogą być zupełnie oderwane od swojej historii i zawsze może przyjść chwila, że historyczny punkt widzenia okaże się konieczny. Również i wychowanie intelektualne, skupiające uwagę na człowieku i jego historii, musi w którymś momencie ustąpić miejsca naukom ścisłym i technicznym, pojmowanym jako produkt jego działalności i jako warunek jego możliwości i jego przeznaczenia”. Tak twierdzili teoretycy francuscy w latach pięćdziesiątych, w epoce wielkiego entuzjazmu i wielkich ambicji, jaka nastąpiła po pokonaniu bestii hitlerowskiej.

A więc zbliżam się do wyczerpania nie tyle mego tematu, co przeznaczonego na referat czasu. Na pewno spotkam się z zarzutem, że mówiłem ogólnikami, że należałoby wyciągnąć i rozważyć różnorodne wnioski. Że należałoby dokładnie przygotować programy bogate w treści, a jednocześnie dość elastyczne, by nie stawiały sztywnych ram organizacyjnych da wykorzystania ich w praktyce; należałoby zrewidować strukturę naszego systemu nauczania, aby wykluczyć jakiekolwiek „sytuacje bez wyjścia”, i wykorzystać go jako sposób postępowego różnicowania; należałoby przemyśleć ab initio zagadnienie naszych środków i metod w celu aktywizacji, takiej o jakiej mówi współczesna pedagogika, oraz w celu indywidualizacji przeprowadzanej wewnątrz heterogenicznej zbiorowości szkolnej.

Zdaje się, że to Charles Péguy napisał gdzieś, że nie należy mówić o rewolucji w pedagogice, ale po prostu o rewolucji. To jest myśl, o której my, pedagodzy, nigdy nie powinniśmy zapominać. Nasza praca pedagogiczna — jej organizacja, programy, metody, kształcenie nauczycieli — nie będzie prawdziwie demokratyczna, póki prawdziwa demokracja nie obejmie wszystkich dziedzin naszego życia: systemu naszej gospodarki, stosunków społecznych i zasad moralnych, to znaczy, póki myślą przewodnią nie stanie się dobrobyt, szczęście, rozkwit i wyzwolenie każdego człowieka i wszystkich ludzi. Trzeba by też — a nie jest to zadanie ani najłatwiejsze, ani mało ważne — ściśle określić i realizować trudne i wysokie wymagania, jakie stawia się w programach kształcenia nauczycieli na wszystkich poziomach, oraz być przygotowanym do zapłacenia odpowiedniej ceny.

Ale w jaki sposób to przeprowadzić, nie kwestionując tego, co wciąż jeszcze istnieje w dzisiejszym systemie, w którym pracownicy oświaty są zwykłymi urzędnikami, źle płatnymi i niezbyt wysoko cenionymi, podczas gdy powinni oni zajmować miejsce na szczycie hierarchii prawdziwych wartości społecznych, tak jak to przeszło dwa tysiące lat temu rozumiał Platon, który w swej „Republice” wyznaczył żołnierzom drugie miejsce po nauczycielach, a kupcom i ludziom interesu — najniższe szczeble drabiny społecznej?

KAZIMIERZ SOSNICKI

ZAGADNIENIE NAJOGÓLNIEJSZYCH ZASAD WYCHOWANIA

W dziedzinie teorii wychowania zagadnienie to można uważać za centralne dla tej teorii. Możemy zauważyć, że w różnych próbach rozwiązania go zasady takie uważa się za prawidłowości procesu wychowywania czasem w określonym, wybranym systemie pedagogicznym, czasem znów nie dość jasno odgranicza się zasadę od celów wychowania, to obiera się niewłaściwą podstawę dla tworzenia systemu zadań lub szuka oparcia o zasady dydaktyczne, by na ich wzór budować zasady wychowania. Powoduje to nie dające się rozstrzygnąć spory o zasady. Przy tym nie jest jasno i wyraźnie określone samo pojęcie zasady.

Rozprawa obecna ma na celu przyczynić się nieco do wyjaśnienia dotychczasowych niedomagań w badaniach nad systemem zasad wychowania, a więc przedstawić możliwie jasne pojęcie wychowania i pojęcie najogólniejszej zasady, a ponadto ukazać na wybranych przykładach trudności określenia ich treści i zyskanie pewnego układu zasad oraz projekt innego układu, który by starał się uniknąć błędów poprzedników. Całe też swoje rozważania tu podane uważam za projekt dla ewentualnej dyskusji.

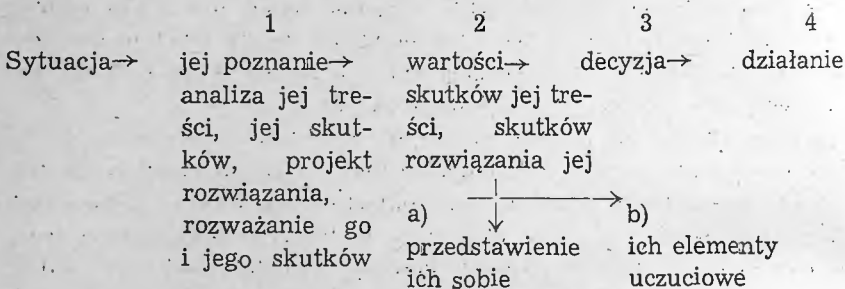
1. Pojęcie wychowania i jego zasad

Wychowanie jest kształtowaniem dyspozycji stanowiących charakter jednostki, a więc głównie dyspozycji dla przeżyć uczuciowych i wolitywnych. Odbywa się ono głównie przez to, że stwarza się sytuacje wychowawcze i oczekuje od wychowanka właściwego ich rozwiązania. Zadaniem jego jest więc możliwie dokładnie poznać złożoność tych sytuacji, zdołać je należycie zanalizować, właściwie ocenić wartość ich różnych składników i skutków, które one mogą spowodować dla rozwiązującego i innych, stworzyć koncepcję planu rozwiązania sytuacji, rozważyć go, powziąć decyzję i czynnie wykonać w swoim działaniu. Występują więc tu bardzo różne przeżycia psychiczne angażujące zarówno stronę intelektualną, jak uczuciową i wolę jednostki. Ten cały proces może być bardzo skrócony, jak to się dzieje, gdy sytuacja jest dobrze znana, już nieraz się powtarzała, i równie znane jest jej rozwiązanie, którego koncepcja występuje prawie nawykowo. Bardzo wiele sytuacji tego rodzaju spotykanych w codziennym życiu rozwiązujemy prawie nawykowo mówiąc, że wiemy już, jak w nich postępować. Ale kiedy wystąpi sytuacja nowa, którą uważamy za

doniosłą dla nas i innych, ten łańcuch prowadzący do decyzji i działania wydłuża się przez różnorakie i często głębokie nasze przeżycia. Jest on nie tylko łańcuchem samych przeżyć, ale też dyspozycji dla tych przeżyć, które pod wpływem bodźców sytuacji się aktualizują.

Toteż wychowanie charakteru polega na kształceniu takich dyspozycji psychicznych, które w tym procesie są zasadnicze dla określonego postępowania człowieka. Wychowanie zatem obejmuje kształcenie zdolności dokładnego poznania sytuacji, analizy jej treści, jej skutków, koncepcji projektu jej rozwiązania, skutków tego rozwiązania, określenia i przeżywania wartości skutków samej sytuacji i skutków jej rozwiązania, rozważenie i ocenienie ich, wybór rozwiązania sytuacji i czynnego przeprowadzenia tego wyboru przez własne działanie.

Możemy ten łańcuch przedstawić w następującym schemacie:



Elementy 1 i 2a są zjawiskami intelektualnymi, elementy 2b i 3 są zjawiskami uczuć i woli.

Rozważania nad faktem decyzji prowadzą do przyznania istotnego znaczenia wartościom. Uważa się je więc za czynnik, który powoduje decyzję, a więc za istotny element motywacji. Dlatego też w procesie wychowania występuje nacisk na motywację spowodowaną przez wartości zawarte w skutkach rozwiązania sytuacji, a w następstwie też w działaniu rozwiązującym ją. Można by w pewnym dużym skrócie powiedzieć, że w wychowaniu charakteru idzie o wychowanie odpowiednich dyspozycji dla wartości, a przez to dla motywacji działania.

Dla określenia zasad wychowania niezbędne jest określenie pojęcia zasady. Określenia jej są dość niejasne. Tak np. u Z. Mysłakowskiego zasady pedagogiczne są określone jako „prawidłowości teoretyczne dotyczące działalności ludzkiej i jej wytworów (prakseologicznej)” (Wstęp do: „zasad wychowania moralnego” M. Krawczyka, PZWS 1960, str. 7). Krawczyk przyjmuje to określenie i uważa „zasady” za „podstawowe twierdzenia”, które są „odzwierciedleniem pewnych ogólnych prawidłowości występujących w procesie wychowania” oraz że one „wymagają dowiedzenia swego obiektywnego charakteru”. Wreszcie dowiadujemy się, że są one „sformułowaniem teoretycznym prawidłowości typu prakseologicznego”.

W tych określeniach kryją się niejasności, gdyż z jednej strony zasady

mają być „teoretycznymi” prawidłowościami, a z drugiej mają mieć charakter „prakseologiczny”, a więc „dotyczyć działalności ludzkiej”. Jako „teoretyczne” prawidłowości są „odzwierciedleniem” obiektywnych faktów pedagogicznych i wymagają swego obiektywnego dowiedzenia, i chyba są prawami naukowymi wiążącymi określone fakty w stosunki przyczynowe i konieczne. Ale jako „prakseologiczne” chyba są tylko dezyderatami zależnymi w swej realizacji od spełnienia ich w działaniu ludzkim, a w takim razie nie są konieczne i obiektywne. Widocznie idzie tu o to, że zasady są z jednej strony wyrazem koniecznych praw sprawdzalnych w rzeczywistości i adekwatnych w stosunku do niej, ale z drugiej strony są one zależne od woli człowieka, który realizuje prawa konieczne w nich zawarte. W takim razie te „prawidłowości prakseologiczne” są zasadniczo różne od praw naukowych, które są konieczne, teoretyczne i prawdziwe — ale są normami, do których te określenia nie mogą się odnosić. Nie możemy norm określać jako „konieczne”, gdyż treść ich postuluje pewne postępowanie człowieka, które jest zależne od jego woli. Są one chyba „powinne”. Nie można ich też określić jako „teoretyczne”, gdyż mają sens praktyczny i są „prakseologiczne”. Nie wyrażają też one jakiegoś obiektywnego stanu rzeczywistości i nie odnosi się do nich określenie „prawdziwości”. Nie można też wykazywać ich „prawdziwości”, a co najwyżej można to robić w stosunku do ich „słuszności”, która wyraża, że one mają „wartość”. Zasady nie są zdaniem w sensie logicznym, ale są normami. Wyrażają one „prawidłowość”, ale taką, która nie jest konieczna i prawdziwa, ale która jest powinna i słuszna. Norma może pochodzić od prawa, które jest prawidłowością konieczną i prawdziwą, ale ma ono inną budowę niż prawo. Jeżeli prawo wyraża związek przyczyny i skutku, to norma skutek uważa za cel i wiąże go ze środkami, które w prawie stanowią warunki składające się na przyczynę. Myślenie prawem przebiega więc od przyczyny do skutku, w normie odwrotnie: od celu do środków. Zarówno zasady jak reguły są normami z tym, że zasady są normami ogólnymi, a reguły bardziej szczegółowymi lub nawet odnoszą się do jednostkowych wypadków. Prawa jako wyrażające obiektywną rzeczywistość w swej treści nie wyrażają wartości, natomiast normy jako powinny zawierają wartość przede wszystkim w swym celu, a pośrednio też w swoich środkach.

Dla zasad wychowania rozróżnienie prawa od normy ma to znaczenie, że tworzenie systemu zasad np. wychowania nie może posługiwać się systemem zasad np. dydaktycznych lub socjologicznych, czy psychologicznych. Podstawą dla takiego systemu może być jedynie sama istota procesu wychowania, jak podstawą dla systemu zasad dydaktycznych może być jedynie istota procesu uczenia się i nauczania. Nie znaczy to jednak, aby w zasadach tych nie znalazły się pewne zasady np. psychologiczne, o ile w procesie wychowania są stosowane pewne prawa psychologiczne wskazujące na sposoby uzyskania przyjętych celów wychowania.

2. Wywód niektórych systemów zasad wychowania

Brak racjonalnej, jednolitej podstawy dla wywodu zasad wychowania daje się spostrzegać w wielu próbach budowy systemu tych zasad zarówno w pedagogice naszej, jak obcej. Można zauważyć cztery charakterystyczne przykłady takich wywodów. Są one następujące:

- 1) Wywód z praw nauk pomocniczych pedagogiki, a zwłaszcza z psychologii oraz z doświadczenia pedagogicznego;
- 2) Wywód zasad wychowania z zasad nauczania;
- 3) Wywód z praw psychologii i socjologii;
- 4) Wywód z pojmowania wychowania jako jednego z procesów życia człowieka.

Poszukiwania zasad wychowania w różnych źródłach, które tylko częściowo są związane z istotą procesu wychowania, prowadzi do pewnej dowolności w ustalaniu ich treści i przyjmowaniu ich ilości. Przy tym nie zawsze znajdziemy w nich możliwie najwyższą ich ogólność, gdyż istotne ogólne zasady mieszają się z celami wychowania, np. wychowania moralnego, społecznego itp. Tymczasem wymagamy od zasad, aby one były najogólniejszymi normami procesu wychowania, a więc zależnymi tylko od jego istoty bez względu na treści, które zawiera w sobie sam proces wychowania. Wszelkie normy regulujące proces wychowania dla pewnej nawet dużej grupy celów, dla wychowania w różnych jego dziedzinach, jak w wychowaniu moralnym, estetycznym, obyczajowym, gospodarczym, społecznym, higienicznym, ideologicznym itp. — są już normami uszczegółowionymi w stosunku do zasad jako najogólniejszych norm. Jest to analogiczne do zasad nauczania, których ogólność pozwala je stosować w nauce różnych treści i różnym układzie tych treści. One też mogą być wyprowadzone jedynie z najogólniej pojmowanego procesu uczenia się, a nie z jego szczegółowych celów.

Rozważmy poprzednio podane źródła wywodu zasad wychowania.

1. Wywód ich z nauk pomocniczych, a zwłaszcza z psychologii i z doświadczenia pedagogicznego podaje M. Krawczyk¹. Te dwie podstawy przyjęte dla wywodu zasad wychowania nie są jednak równorzędne. Z praw naukowych bowiem norma działania może być wyprowadzona jako oznaczająca cel i powinność. Ale z doświadczenia normy są wyprowadzane pośrednio: bezpośrednim rezultatem doświadczenia bowiem jest dopiero wyprowadzone z niego jakieś uogólnienie stwierdzające związki obiektywne zachodzące między zjawiskami, a więc mniej lub więcej prawdopodobne prawo. Dopiero od tego prawa może pochodzić norma. Doświadczenie pedagogiczne może jedynie prowadzić bezpośrednio do tak uzyskanych praw. Zanim z nich wyprowadzimy normę, i to jako zasadę, trzeba wpieryw okazać, jakie jest to prawo. Inaczej zasada jest dowolnością bez uzasadnienia,

¹ M. Krawczyk „Zasady wychowania” (PZWS 1960).

bez oparcia o teorię naukową. Stąd też rzekomy system zasad wyprowadzony tą drogą nie może być rzeczywiście systemem opartym o teorię naukową.

Wykaz tutaj podany zawiera następujące zasady:

- 1) zasada wychowującego nauczania,
- 2) „ zgodności i konsekwencji oddziaływań wychowawczych: szkoły, domu, środowiska,
- 3) „ wiązania celu wychowania z celami budownictwa socjalizmu,
- 4) „ nierozzerwalnej łączności teorii z praktyką,
- 5) „ świadomej aktywności wychowanków,
- 6) „ stawiania wysokich wymagań dostosowanych do aktualnych możliwości poszczególnego ucznia i poszanowania jego osobowości,
- 7) „ wychowania w zespole z jednoczesnym indywidualnym podejściem do każdego wychowanka,
- 8) „ wychowania zespołu wychowanków przez zwarty zespół wychowawców,
- 9) „ dostosowania metod i środków oddziaływań wychowawczych do poziomu intelektualnego i moralnego wychowanków.

Nie jest jasne, które z tych zasad mają za podstawę prawa nauk pedagogicznych, a zwłaszcza psychologii, a które są zaczerpnięte z doświadczenia pedagogicznego. Nie mamy bowiem wyraźnego wywodu poszczególnych zasad z ich podstaw teoretycznych lub praktycznych. Ale jeżeli porównamy ich treści ze sobą, to budzi się wątpliwość, czy istotnie mamy tu do czynienia z zasadami różnymi, czy może niektóre z nich dają się właściwie sprowadzić do pewnej naczelnej, której są uszczególnieniem. Tak więc wydaje się, że zasady 2, 4, 8 właściwie wskazują na postulat konsekwencji w wychowaniu, na zgodność środowiska, teorii i działania i zgodność w postępowaniu wychowawców. Te trzy zasady wtenczas stanowiłyby jedną, zwyczajnie określaną jako konsekwencja w wychowaniu. Zasady 6, 7, 9 znów dają się złączyć w ogólniejszą zasadę indywidualizacji w procesie wychowania (możliwość wychowanka i poszanowanie osobowości, indywidualne podejście do wychowanka, dostosowanie do poziomu intelektualnego i moralnego). Zasady 1, 3, 4 właściwie żądają zgodności nauki z celem wychowania i są następstwem zasady konsekwencji. Zasada 5 jest istotnie osobną zasadą wychowania. Wynikałoby stąd, że wykaz tych zasad właściwie redukuje się do trzech najogólniejszych norm w wychowaniu: aktywności, indywidualności i konsekwencji.

2. Wywód zasad wychowania z zasad nauczania przybiera dwie postaci. Jedna z nich prowadzi do zbędności osobnych zasad wychowania, gdyż według niej proces wychowania charakteru odbywa się tak samo jak proces nauczania. Druga wprawdzie uznaje, że te dwa procesy są inne, ale sprowadzają się one do jednego, nazywanego wykształceniem. Pierwszą znajdujemy w pajdocentryzmie „nowego wychowania”, przyjmujące-

go „uczenie się przez działanie”, drugą w pewnych odmianach pedagogiki kultury.

Naturalistyczne pojmowanie uczenia się przez działanie jest zwolnione od szukania osobnych zasad dla wychowania. Według bowiem tego pojmowania uczenie się przez działanie odnosi się nie tylko do procesu rozwijania umysłu, ale też do wszelkiego ludzkiego działania. Uczymy się nie tylko wiadomości teoretycznych, ale też wszelkich nowych ruchów i wszelkiego postępowania. Tak samo przez działanie i metodę prób i błędów uczymy się np. matematyki, biologii itp., jak jazdy na rowerze, kierowania samochodem, ale też uprzejmości, współczucia, słowności, siły woli itp. Jeżeli więc proces uczenia się jest wszędzie ten sam, toteż nie są potrzebne osobne zasady uczenia się jako najogólniejsze normy, ale mogą tu jedynie występować normy szczegółowe zależne od treści postępowania. Oczywiście taki sposób pojmowania uczenia się ułatwia, a właściwie usuwa cały problem zasad wychowania przenosząc go do dydaktyki.

Pedagogika kultury jednak już nie jest w tak wygodnym położeniu. Dla niej bowiem pojęcie „kształcenia” jest pewną jednością nauczania umysłowego i wychowania charakteru pojmowanego jako osobowość. Są tu więc dwa różne procesy połączone w jedną całość. Jeżeli więc przyjmiemy się zasady dla procesu nauczania, to w tym samym znaczeniu nie są one jeszcze zasadami wychowania, chociaż zasady wychowania mają swą podstawę w zasadach nauczania. Są one bowiem jedynie pewną modyfikacją zasad nauczania. Trzeba więc właściwie przyjąć zasady nauczania i okazać, jakim przekształceniom one podlegają w sferze wychowania. Wielu zwolenników pedagogiki kultury rezygnuje z określenia zasad kształcenia, a zarazem z określania zasad nauczania i wychowania. Jednak są próby, aby przyjąć określone zasady dla kształcenia na wzór zasad nauczania i okazać w nich przejście do zasad wychowania.

Takiej właśnie próby dokonuje F. Eggersdorfer („Jugendbildung” München, 1955). Kształcenie się jest tu określone jako „sieganie dóbr kultury w najgłębsze warstwy duszy”, a więc nie tylko rozumienie „istoty i wartości rzeczy”, ale też „porywanie i kształtowanie wszelkich stron umysłu, uczuć i woli” rozwijającej się osobowości (str. 137). Jest to jednak inne pojmowanie stosunku uczenia się i wychowania niż w „nauczaniu wychowującym” herbartystów. U herbartystów nauczanie i wychowanie to dwa różne procesy, które mogą być w ten sposób łączone, że w treściach nauki są obok strony rzeczowej też zawarte idee moralne. Zrozumienie tych idei prowadzi do wychowania. Ale całe wychowanie leży jak gdyby poza nauczaniem. A jeżeli „karność i pielęgnacja” są środkami wychowania, to są to raczej środki porządkowe, bez których zbiorowa nauka nie byłaby możliwa. Ich działanie wychowawcze jest dodatkowe i uboczne w stosunku do nauczania. Pełne zaś wychowanie odbywać się ma w domu i w społeczeństwie. Inaczej jest w pedagogice kultury: to, co herbartyści

rozdzielali, stanowi jedność organiczną w kształceniu. Co więcej, samo nauczanie nie jest pełnym procesem, jeżeli prowadzi jedynie do poznania dóbr kultury, a nie jest związane z przeżyciami jej wartości, a więc właściwym kształceniem.

Przyjmując monizm nauczania i wychowania w kształceniu Eggersdorfer tworzy następujące zasady kształcenia:

- 1) Zasada spontaniczności jest określona jako postulat „uduchowienia jaźni w uczeniu się”. Wymaga ona „żywego udziału” w procesie uczenia się, aktywności życia psychicznego. Uczenie się nią przeniknięte zbliża się do pojęcia pracy i dzieli z nią trzy właściwości: radość pracy, jej wolność i karność. Spontaniczność łączy w kształceniu się przeżycia z pracą, a zarazem pasywnie odbieranie dóbr kultury z samodzielnym, aktywnym uduchowianiem własnej jaźni.
- 2) Zasada uwagi wymaga napięcia duchowego i zwrócenia całej psychiki do przedmiotu, zarówno gdy idzie o poznanie, jak o udział woli. Między różnymi stopniami uwagi za najwyższy jej stopień uważa autor uwagę dowolną, w której samo „ja” kieruje prądem świadomości. Gdy kieruje ona świadomością na to, co ma być celem rozwoju własnej osobowości, jest „pilnością” i „zainteresowaniem” oraz pobudza spontaniczność i aktywność.
- 3) Zasada wyobrażeniowości wymaga bliskiego zetknięcia się ze światem, dającym głębokie przeżycie rzeczywistości, jasności, żywości treści przeżywanego doświadczenia. Idzie w niej więc o przeżycie doświadczeń wewnętrznych, o jasność przedstawień dla wszystkich treści oraz o bliskość ich w rzeczywistości doświadczalnej.
- 4) Obok „percepcji” zawartej w zasadzie wyobrażeniowości występuje osobna zasada apercepcji, tj. łączenia tego, co nowe, z już posiadanym stanem psychicznym. To łączenie winno być zarówno umysłowe, jak uczuciowe. Jest to zasada łączenia tego, co bliskie, z tym, co odległe i godne uznania za wartościowe. Obok apercepcji intelektualnej występuje apercepcja emocjonalna. Podstawę dla łączenia obu ich odmian stanowi „nauka swojskości” łącząca umysł i serce dokoła pojęcia „ojczyzny”.
- 5) Zasada socjalnego wychowania polega na jednoczeniu człowieka z jego społeczeństwem. Dla rozwijającego się człowieka zakres społeczeństwa coraz bardziej się rozszerza od grupy zapewniającej mu opiekę witalną, na szerszą grupę gospodarczą i jeszcze szersze grupy, jak kulturowe i na państwo.

Oprócz tych głównych zasad kształcenia znajdujemy jeszcze jak gdyby dodatkowe. Są to: zasada łączenia prawdy z wartościami i zasada zachowania rezultatów kształcenia. W zasadzie „prawdy i wartości” łączą się dwie dziedziny, intelektualna i emocjonalno-wolitywna. Jest ona chyba stwierdzeniem złączenia motywacji działania i angażowania całej psychiki, a więc określeniem procesu świadomego kształcenia się. Zasada określona jako „zachowanie rezultatów” jest wymaganiem pewnej stałości dyspozycji nabytych przez kształcenie się.

Już w samych nazwach podanych zasad jest widoczne, że zasady kształcenia mają pochodzenie dydaktyczne i są spokrewnione z pewnymi postulatami nauczania, jak: samodzielność, dowolna uwaga, percepcja i apercepcja, pamięć. Tylko zasada „socjalnego wychowania” i wychowania przez „swojskość” treści jest zasadą programu nauki, a nie procesu uczenia się. Ale wszystkie zasady czerpane z umysłowego uczenia się są przerabiane przez rozszerzanie ich znaczeń na zasady, w których idzie o przeżycia uczuciowe. Ta przeróbka widocznie pragnie uniknąć tylko skojarzeniowego związku między intelektem a uczuciami i wolą, między „prawdą” a „wartością”. Ten skojarzeniowy związek między obiema stronami życia psychicznego jest zakrywany terminologią podsuwającą pewne emocjonalne znaczenie terminom, mającym ułatwiać przejście z jednej sfery w drugą, jak np. przy spontaniczności termin „praca”, z którym łączy się jej radość, przy wyobrażeniowości „przeżycie” i „doświadczenie”, przy „apercepcji” rozróżnienie apercepcji intelektualnej i emocjonalnej, przy zasadzie socjalnej przejście od zaspokajania potrzeb witalnych dziecka do stosunków kulturowych, patriotycznych, państwowych. Ale w czym leży podstawa dla tych przejść, tego już się nie dowiemy, a przyjęcie związków skojarzeniowych dla pedagogiki kultury nie wystarcza, bo związki te nie dają podstawy dla pełnego zjednoczenia nauczania i wychowania w jeden nierozzerwalny kompleks wymagany przez pojęcie „kształcenia”. Zamiast pełnego przejścia wytwarza się w interpretacji zasady wychowania wyprowadzanej z zasady nauczania pewien przeskok od elementów intelektualnych do uczuciowo-wolitywnych. Pochodzi to stąd, że teoria myślenia operuje odniesieniem swoich treści do pojęcia „prawdy” lub „fałszu”, a teoria wartości zawarta w motywacji pojęciami „słuszności” i „niesłuszności”.

Zasady wychowania podane przez Eggersdorfera jednak nie są też od siebie niezależne. Tak więc zasady: 1) spontaniczności wymagająca „uduchowienia”, „pracy”, 2) zasada uwagi, zainteresowania, pilności oraz 3) zasada wyobrażeniowości żądająca żywości, wyrazistości, jasności właściwie są szczegółowymi postulatami pełności przeżyć intelektualnych i opartych na nich przeżyć uczuciowych i woli. Są to postulaty zgodne z zasadą „aktywności świadomej” w systemie zasad M. Krawczyka. Zasada 4) apercepcji jako środka wychowania patriotycznego i 5) zasada socjalnego wychowania są zasadami treści wychowania, a nie procesu niezależnego od treści. Nie mogą więc być uważane za najogólniejsze zasady wychowania. Zasada łączenia prawdy i wartości mogłaby być uważana za zasadę raczej przygotowawczą do samego procesu wychowania, w którym idzie o motywację i decyzje postępowania. Natomiast zasada „zachowania rezultatów” wychowania określa cel wychowania i mogłaby być traktowana jako zakończenie łańcucha całego procesu wychowania od sytuacji i kształtowania dyspozycji nabytych przez ten proces. W całym systemie pozostałyby wtenczas tylko: zasada aktywności, charakteryzu-

jąca przebieg procesu wychowania wraz z postulatem przygotowywania tego procesu przez jasność i wyrazistość myślenia oraz słuszność wartościowania, oraz zasada utrwalenia rezultatów wychowania. Przy tym można nie wątpić, czy postulat aktywności oraz jasnego myślenia i słusznego wartościowania są to dwa postulaty różne. Jest widoczne, że ilość zasad wychowania z siedmiu zmalałaby do dwóch.

3. Inną drogę dla wyznaczenia zasad wychowania wybiera K. Kotłowski („Podstawowe prawidłowości pedagogiki”, Ossolineum 1964). Zasady te występują tutaj jako ogólne normy różne od zasad nauczania. Wywód ich odbywa się z psychicznego życia człowieka oraz z jego życia socjologiczno-historycznego. Przyjęcie tych dwóch podstaw w zestaw zasad wprowadza też dwoistość. Ponieważ proces wychowania jest procesem psychicznym, więc można oprzeć się na nim jako na źródle zasad. Ale przyjęcie tego źródła może prowadzić do zbyt szerokiego pojmowania zasad, gdyż wychowanie jest tylko pewną specjalnością życia psychicznego. Drugie źródło zasad, socjologiczno-historyczne, może być podstawą dla zasad jednego z działów wychowania, tj. wychowania społecznego, a więc można z niego otrzymać jedynie zasady bardziej szczegółowe, a nie ważne dla każdej odmiany wychowania. Tak więc wybór tych dwóch różnych podstaw może z jednej strony rozszerzać zasady poza zakres wychowania, z drugiej zwać do bardziej szczegółowego rodzaju wychowania. Toteż oba te przypadki spotykamy w zasadach, które z nich są wywiedzione.

Z psychicznej strony życia człowieka wywodzą się dwie zasady ogólne i dwie szczegółowe.

Do ogólnych należą:

A. 1. zasada oddziaływania na całą osobowość jednostki i na wszystkie formy jej aktywności

„ 2. zasada indywidualizowania w wychowaniu

Do bardziej szczegółowych zalicza się:

A. 1a. zasada racjonalnej motywacji norm i postępowania

„ 2a. „ „ wiazania norm z uczuciami.

Z socjologiczno-historycznej podstawy pochodzą:
zasady ogólne:

B. 1. zasada oddziaływania przez kolektyw socjalistyczny

„ 2. „ „ organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły

Zasady bardziej szczegółowe:

B. 1b. zasada aktywizowania przez odwołanie się do własnej godności i wartości ucznia

2b. zasada konsekwencji wymagań i postępowania.

Napotykaemy tu najpierw pewną trudność wiazania zasad szczegółowych z ogólnymi. Jeżeli jeszcze można wiazac zasadę racjonalnej moty-

wacji (A1 i A1a) z zasadą oddziaływania na całą osobowość, to trudno zasadę indywidualizowania łączyć z zasadą wiązania norm z uczuciem (A2 z A2a). Podobne trudności spotykamy, gdy idzie o wiązanie zasady oddziaływania przez kolektyw z zasadą aktywizowania przez odwołanie się do własnej godności i wartości (Ba i B1b), chyba idzie o ambicję w stosunku do kolektywu.

Trzeba też zauważyć, że zasada (B1b) aktywizowania przez własną godność i wartość jest szczegółowym wypadkiem zasady (A1) oddziaływania na całą osobowość, a zasada wiązania norm z uczuciami (A2a) jest raczej uszczegółowieniem zasady (A1). Właściwie w zestawie tych zasad zawierają się tylko trzy najogólniejsze różne zasady: zasada aktywizowania przeżyć związanych z działaniem (zasady: A1 wraz z zasadami: A1a, A2a i B1b), zasada indywidualizowania (zasada A2) i zasada konsekwencji (zasada B2 i B2b).

4. Uświadamianie w badaniach pedagogicznych, że najogólniejsze zasady pewnego procesu pedagogicznego winny być wyprowadzane z jednej podstawowej podstawy staje się coraz wyraźniejsze. Toteż taką próbę wykonuje O. Kroh („Revision der Erziehung” Heidelberg, 1959). Podstawą dla niego jest pojęcie życia. Wychowanie bowiem jest związane z istotą życia człowieka, a więc jego podstawowe zasady winny się znaleźć w analizie życia. Życie jednostki ludzkiej ma dwie strony: stronę organiczną i duchową. Stąd też istnieją dwie grupy zasad wychowania, jedna z nich odnosi się do jego strony organicznej, druga do strony duchowej. W grupie organicznej zawierają się zasady:

1. Zasada organicznego wychowania
2. „ konkretnego wychowania
3. „ aktywnego wychowania

W grupie duchowego wychowania są zasady:

1. Zasada autentyczności (Echtheit)
2. „ wewnętrzności
3. „ autorytetu, szacunku (Ehrfurcht).

Między tymi dwiema grupami zasad jest jeszcze zasada siódma: zasada wychowania społecznego.

Zarówno treści jak sformułowania tych zasad są płynne i często niejasne. Możemy je rozumieć następująco:

1) Zasada organicznego wychowania ma swe źródło w naturalnych popędach i instynktach związanych z bytem organicznym i wymaga dostosowania ich w ciągu rozwoju indywidualnego życia jednostki do wymagań życia i potrzeb innych. Dostosowanie to odbywa się stopniowo wraz ze zmianami rozwojowymi dziecka i właściwościami płci. W kierowaniu tym rozwojem mogą zachodzić takie błędy, jak: uwodzenie polegające na przedwczesnym pobudzaniu sił psychicznych, do których jednostka jeszcze nie dorosła, odbieganie cechujące przesadę w wychowaniu i jedno-

stronność. Zasada ta zawiera też postulat chronienia indywidualności dziecka.

2) Zasada konkretnego wychowania wymaga utrzymywania w procesie wychowywania kontaktu z życiem bieżącym. Uczeń powinien pozostawać w bliskim kontakcie z życiem i stykać się z nim przez swoje konkretne doświadczenie. Tymczasem nauka szkolna odbywa się głównie przy pomocy książki, a więc może zachodzić obawa, że wychowanie ograniczy się do wiedzy książkowej i zaniedba realne życie. Wychowanie winno okazywać ważność istnienia rzeczywistości i jej nacisku na nas. Granice tej zasady leżą w tym, aby utrzymać miarę i nie wprowadzać „bieganiny za bódźcami”, które życie może sprowadzać.

3) Zasada aktywnego wychowania jest zasadą samodzielności. W samodzielnym dziele wyraża się psychika człowieka, gdy pracuje on „sam ze siebie” (aus dem Selbst) i zaznacza w swej pracy swoją indywidualność. Ale zarazem w tej pracy dąży on do nadania jej pewnego stopnia doskonałości, przez co też pracuje „nad sobą” (am Selbst). Dążąc bowiem do pewnego stopnia swego wytworu doskonali on nie tylko ten wytwór, ale też samego siebie. Taka praca jest podstawą dla samowychowania i podstawą faktu, że wszelka pomoc w wychowaniu jest tylko pomocą dla samopomocy.

Poprzednie trzy zasady odnoszą się do zagadnień wychowania człowieka jako istoty obdarzonej życiem. Samo życie jest siłą wychowawczą, a celem zasad jest doskonalenie życia jednostki przez jej celowy własny wysiłek.

Druga grupa zasad sięga do wyższych pojęć i postulatów, ale wciąż są one zawrate w potrzebach życia człowieka.

1) Zasada autentyczności, prawdziwości w wychowaniu ma postać antropologiczną lub charakterologiczną. Pierwsza jej postać zmierza do rozwinięcia prawdziwie ogólnoludzkich właściwości człowieka. O takich właściwościach mówimy, gdy przyznajemy komuś, że jest „prawdziwym mężczyzną lub kobietą”. W drugiej postaci autentyczność idzie o jednostkową osobowość człowieka. Zawsze jednak zasada ta zawiera w swej treści wartość. W szczególnym jej znaczeniu idzie o możliwie najwyższe przybliżenie się do ideału rzeczywistości. Jest też w niej dążenie do realizowania swojej indywidualności. Dlatego odmawiamy „prawdziwości” temu, kto w swym postępowaniu tak bardzo odbiega od swej indywidualnej istoty, że staje się obcy wobec samego siebie. W gruncie rzeczy można określić tę zasadę jako zasadę szczerości i otwartości w przeciwstawieniu do zakłamania. Zasada ta wymaga ponadto odwagi skierowanej do doskonalenia siebie (zum besserem Selbst) i zaufania we własne siły w rozwijaniu „zarodków swoich dobrych stron”. Cała ta zasada nie jest dość jasno i jednoznacznie określona.

2) Zasada wewnętrzności wskazuje na konieczność kształtowania psychiki człowieka „od wewnątrz”, tj. „od jej centralnych warstw”. Idzie tu przede

wszystkim o skierowanie uczuć na pozytywne wartości. Szczególnie ważne jest więc zwracanie uwagi na dodatnie strony tych wartości, ich wzmacnianie i usuwanie przeszkód stawianych przez dążenia ujemne. Ważną funkcję może w tym spełniać właściwe użycie „wolnego czasu” (Musse), jeżeli jest użyty dla wnikania w siebie, w swoją „wewnętrzność”. Wgląd w nią wymaga milczenia, gdyż gadatliwość łączy się z reguły z powierzchownością. Widocznie zasada ta jest postulatem kontemplacji samego siebie oświeclającej swoją osobowość.

3) Zasada autorytetu jest zasadą uznawania wartości wskazanych i uznawanych przez ogół, a zwłaszcza przez tych, do których ma się zaufanie i szacunek. W początkach życia dziecko prawie całkowicie jest zdane na opiekę dorosłych i wobec wszystkich nowości, które w życiu spotyka, uznaje autorytet swoich opiekunów. Ale z czasem dążenie do samodzielności usuwa ów początkowy autorytet wychowawców na ubocze. Czasem ucieka się ono do niego jedynie, gdy spotyka nowość tak daleką od swego dotychczasowego doświadczenia, że odczuwa niemożliwość sprostania jej. Wychowanie jednak powinno zachowywać autorytet wartości uznawanych za podstawowe dla społeczeństwa.

Poprzednie dwie grupy zasad wychowania łączy zasada wychowania dla społeczeństwa. Występuje ona zarówno jako punkt wyjściowy dla obu poprzednich grup i jako czynnik regulatywny w ciągu całego wychowania, a zarazem jako cel wychowania. Jest ona zasadą centralną zarówno dla grupy organicznych zasad, jak dla grupy odnoszącej się do ideałów życia. Kiedy pierwsza jest złączona z bytem człowieka, druga wiąże się z jego życiową powinnością.

W przedstawieniu tego systemu zasad jest widoczna nie tylko pewna niejasność i odbieganie od roli zasad jako zasad procesu wychowania do zasad wyznaczających cele wychowania, ale także to, że trudno uznać, iż one między sobą są różne i od siebie niezależne.

Tak więc zasada organicznego wychowania jest ustosunkowaniem procesu wychowania do wrodzonej indywidualności dziecka. Zasada konkretnego wychowania właściwie wskazuje, że odbywa się ono w świecie realnych sytuacji, przy których załatwianiu ma wystąpić aktywność i samodzielność wychowanka, a więc idzie o realizowanie zasady aktywności. Wtenczas jednak zasada konkretności w wychowaniu jest określeniem pewnej właściwości sytuacji wychowania; a nie osobną zasadą. W tej więc grupie byłyby dwie różne zasady: zasada indywidualności i zasada aktywności. W grupie zasad wychowania duchowego spotykamy zasadę autentyczności, która wymaga ostatecznie rozwijania swojej prawdziwości psychicznej i stąd wyznacza wychowaniu pewną cnotę, a więc uzyskanie pewnego celu wychowania. Nie jest więc ona zasadą orzekającą o istocie procesu wychowania, ale o pewnym celu wychowania. Można by przecież zamiast prawdziwości żądać jakiejś innej właściwości charakteru, np. wprost przeciwnej jako celu wychowania. Również rozumienie jej jako

dążenie do doskonalenia siebie lub budzenia zaufania we własne siły jest wyznaczeniem celów wychowania i nie odnosi się do istoty procesu wychowania. Zasada wewnętrzności właściwie żąda głębokiego przeżycia wartości, przeżycia przez „centralne warstwy” psychiki i jest innym określeniem zasady aktywności w wychowaniu.

Wreszcie zasada autorytetu zdaje się wskazywać na źródło rozbudzania głębokich przeżyć, a więc na ogólny środek wychowania i możemy ją uważać za istotną zasadę wychowania.

Ostatecznie więc w systemie zasad Kroha możemy znaleźć cztery ogólne zasady wychowania: zasadę aktywności, indywidualizowania, konsekwencji w wychowaniu i zasadę autorytetu.

Wywód ten ma się opierać na istocie procesu życia człowieka, ale nie dowiadujemy się, jaka jest ich podstawa w procesie życia. A nawet spotykamy pewne milczące, a jednak wyraźne przypuszczenie, że zasady te są raczej krępowaniem wolnego, swobodnego rozwoju życia. Najpierw grupa zasad wychowania „duchowego” zdąża do wychowania dla pewnych ideałów życiowych. Trudno byłoby okazać, że ideały te są rezultatem samego życia człowieka, a nie potrzebą sprowadzoną przez pewne warunki leżące poza samym życiem. Co więcej, jako regulatywy dla obu grup zasad wprowadza się zasadę siódma, która wszystkie je kieruje do centralnego ideału życia, jakim jest życie społeczne. Treść tego życia jest widocznie wywiedziona z jednej specjalnej formy życia człowieka i nie musi być uważana za wrodzoną w psychice człowieka, jak też ideały społecznego życia są rezultatem i celami wychowania, a nie istotą jego procesu. Natomiast różne strony życia człowieka są zarazem różnymi dziedzinami wychowania i stanowią szczegółowe cele wychowania już w swym powstawaniu i rozwoju psychiki. Jako cele wychowania mogą one stanowić o normach wychowania bardziej szczegółowych. Natomiast zasady mają być normami najogólniejszymi, zależnymi od istoty samego procesu wychowania, wspólnej wszystkim szczegółowym działom i celom tego procesu. Regulują one proces wychowania, ale nie jego treść. Treść ta bowiem zależy od bardziej szczegółowych norm, określanych czasem jako środki wychowania, liczących się z ogólnymi celami wychowania, zwłaszcza naczelnym jego ideałem i celami wyznaczonymi przez różne działy wychowania i różne szczegółowe sytuacje wychowawcze. Stąd też wybór podstawy dla zasad wychowania w pojęciu celów życia jest chybiony. W pojęciu tym bowiem zawierają się różne dziedziny tego życia i musiałoby się uwzględnić w ogólnych zasadach specjalne właściwości tych dziedzin. To zaś musi powodować modyfikowanie ogólnej zasady wychowania do specjalnego charakteru każdej z tych dziedzin. Tą drogą nie można więc ustalić w sposób racjonalny najogólniejszych zasad. Mogą one być wyprowadzone jedynie z samego pojęcia procesu wychowania, z jego istoty. Wymaga to jednak określenia istoty tego procesu.

3. Istota procesu wychowania jako podstawa dla zasad wychowania

Proces wychowania w praktyce przyjmuje różne szczegółowe formy, które mogą mu nadawać odmienny przebieg. Określenie tych wszystkich szczegółowych form nie jest możliwe, gdyż są one zależne zarówno od treści wychowania, jego celów ogólnych i specjalnych, jak od rozwoju jednostki i rozwoju życia społecznego, do którego ona ma być przygotowana. W każdym szczegółowym nawet wypadku przybiera on pewne swoiste cechy i inaczej przebiega. Może on też występować w formie pełnej, ale też mniej lub więcej skróconej, może być rozłożony na wiele poszczególnych kroków i trwać długi czas, ale też może być jednorazowy, krótki.

W p. 2. poznaliśmy schemat przebiegu całości procesu wychowania. Jest to w swej istocie proces decyzji i postępowania zgodnego z decyzją. Schemat ten jednak zawiera jeszcze duże uproszczenia, gdyż zaznaczone w nim składniki: sytuacja, przeżycia intelektualne, uczuciowe, woli i postępowania, są z reguły bardzo złożone. Tak więc sytuacja złożona z wielu bodźców zewnętrznych jest nie tylko przedmiotem analizy i poznania, ale też już jest dla nas podstawą dla pewnych uczuć takich, które zwracają na nią naszą uwagę, budzą przypomnienia poprzednich podobnych wypadków, różne uczucia i przedstawienia ich wartości. Jeżeli ta sytuacja ma być podstawą działania, to wysuwa ona potrzebę jej „rozwiązania”, tj. jakiejś odpowiedniej zmiany. Myśli o jej rozwiązaniu znów prowadzą do różnych projektów działania, do koncepcji pewnych norm dla rozwiązania, a więc znów wymagają całej grupy przedstawień, sądów, wartości, środków i skutków rozwiązania, oceniania tych norm, przy czym występują znów różne stany intelektualne, uczuciowe i wolitywne, które zmieniają się w swoich treściach, jakościach, intensywności, trwaniu, aż nastąpi decyzja. Ale znów od decyzji do jej realizowania w czynie może upływać jakiś czas, który często zmienia ją wskutek działania zarówno nowych bodźców dołączających się do sytuacji, a z nimi odmiennych przeżyć umysłowych i uczuciowych i nowego wartościowania. W każdym razie możemy w całości pełnego procesu motywacji rozróżnić różne procesy intelektualne związane z sytuacją, normami, środkami i skutkami działania oraz procesy uczuciowe związane z wartościami i oceną środków i skutków sytuacji, skutków jej rozwiązania i środków tego rozwiązania, oraz procesy woli, powzięcia decyzji i realizowania jej.

Istnieją więc jak gdyby trzy grupy, z których każda obejmuje pewną funkcję w całości budowy aktu motywacji postępowania, a więc grupa przygotowawcza obejmująca analizę sytuacji, przedstawienie norm, skutków postępowania, uczuć i wartości, grupa uczuć przeżywanych faktycznie z przedstawieniami grupy pierwszej oraz grupa związana z decyzją i realizowaniem jej, którą możemy scharakteryzować jako grupę woli. Jeżeli chcemy tedy określić podstawowe zasady wychowania, to możemy

ich szukać w analizie procesu motywacji jako całościowego kompleksu przeżyć, przez które można osiągać rezultaty tworzenia charakteru. Te bowiem przeżycia psychiczne zawarte w motywacji mogą kształtować dyspozycje stanowiące właściwości charakteru.

Byłyby to grupy: 1. grupa zasad przygotowawczych
2. grupa zasad uczuciowych
3. grupa decyzji i jej realizacji

Do pierwszej grupy zaliczymy:

1. Zasadę uświadamiania elementów sytuacji, ich skutków i wartości,
2. „ indywidualizacji zadań wychowawczych,
3. „ aktywności jako zaangażowania w procesie motywacji całej osobowości ucznia.

W drugiej grupie są następujące zasady:

1. Zasada współczuwania z istotami zaangażowanymi w sytuacji,
2. „ kojarzenia uczuć,
3. „ budowania poczucia wzrostu własnej siły i wartości.

W trzeciej grupie są:

1. Zasada autorytetu wartości i uznających je osób,
2. „ jednolitości wychowania,
3. „ konsekwentnego realizowania decyzji.

Możemy zauważyć, że układ tych zasad w całości procesu motywacji spełnia różną funkcję. Tak więc pierwsza grupa tworzy głównie intelektualne podstawy dla decyzji, druga i trzecia są już wyraźnie zasadami zaangażowanymi w sam proces decyzji. Ponadto wśród zasad poszczególnych trzech grup pewne zasady stanowią jak gdyby łącznik między tymi grupami. Tak więc zasada 3 w grupie pierwszej, wymagająca zaangażowania całej osobowości, stanowi krok przejściowy między grupą pierwszą, głównie intelektualną, a drugą, głównie emocjonalną. Zasada 3. grupy drugiej, żądająca budzenia poczucia wzrostu własnej siły i wartości, jest łącznikiem między grupą drugą a trzecią.

4. Główne treści podstawowych zasad przygotowawczych

1) Zasada uświadomienia intelektualnego w przygotowaniu do decyzji bywa różnie nazywana i różnie określana. Występuje ona u Kotłowskiego jako zasada „racjonalnej motywacji”. Ale ograniczona do racjonalnej motywacji obejmuje tylko te procesy intelektualne, które są związane bezpośrednio z powzięciem decyzji, a pomija cały splot przeżyć intelektualnych związanych ze skutkami sytuacji, środkami wymaganymi przez różne normy przedstawione, ze skutkami tych norm bezpośrednimi i pośrednimi, mogącymi wystąpić jako składniki nowej sytuacji itp. Procesy intelektualne są związane z różnymi krokami występującymi w decyzji i mieszają się do całego jej przebiegu, co było powodem intelektualizmu etycznego uznającego w motywacji ich górującą rolę. Uważał on, że

postępowanie złe jest wynikiem złego myślenia, a dobre wynikiem myślenia dobrego. Tymczasem procesy intelektualne możemy uważać jedynie za warunki poznania sytuacji jako podstawy dla wartości i warunki innych dodatkowych wartości, które właściwie stanowią o motywacji.

Zasada ta występuje w procesie motywacji w dwojakiej funkcji: jedna z nich wiąże się z sytuacją, druga z normami mogącymi ją rozwiązać i z ich wartościami.

a) Idzie w niej bowiem o dokładne poznanie sytuacji, w której ma nastąpić decyzja i działanie. Sytuacja jest złożona z różnych elementów. Niektóre z nich są nam znane bezpośrednio z aktualnego doświadczenia, o innych dowiadujemy się z informacji innych albo też tylko domyślamy się ich hipotetycznie. Wskutek tego przedstawienie sytuacji może być subiektywne i przedstawia się nam ona błędnie, co powoduje w konsekwencji nieudane jej rozwiązanie.

Ale z różnymi składnikami sytuacji łączą się też różne uczucia, które mogą oddziaływać na dalszy proces motywacji i na decyzję. Dlatego wychowanie dla obiektywnego poznania i wartościowania sytuacji jest jednym ważnym składnikiem całego łańcucha kształcenia charakteru.

Poznanie sytuacji prócz dokładności i obiektywnej prawdziwości wymaga też rozumienia intencji, która często jest zawarta w sytuacji, zwłaszcza gdy jest ona wytworem np. częściowo innych ludzi. Taką intencjonalność mogą zawierać różne obiektywne elementy sytuacji i w jej rozumieniu można popełniać różne błędy. Określenia łatwości lub nieufności w tym rozumieniu odnoszą się szczególnie do intencjonalnych elementów sytuacji.

Tak więc w poznaniu sytuacji występuje postulat trzech zasadniczych jego cech: prawdziwości, dokładności i intencjonalności.

b) Drugi postulat w obrębie tej zasady polega na uświadomieniu sobie norm, które mogłyby być połączone z postępowaniem według niej. Zagadnienie: „Co w danej sytuacji należy zrobić,” z reguły nasuwa różne odpowiedzi odnoszące się do projektów działania, do ich treści i do ich skutków. W sytuacji możemy spotykać składniki, które czynią ją dla nas mniej lub bardziej obcą i utrudniają w różnym stopniu koncepcję normy postępowania. Znanie nam normy mogą być uważane za częściowo właściwe np. w stosunku do pewnych składników sytuacji, a mylne w stosunku do innych. Nieraz też między nasuwającymi się nam normami spotykamy kolizje komplikujące dalsze rozważanie sytuacji. Te różne możliwości rozwiązania jej nie są dla nas obojętne i są związane z różnym ich wartościowaniem. Pierwotna sytuacja rozkłada się w naszym rozważaniu na sytuacje częściowe i podrzędne w stosunku do głównej. Mogą one wpływać na kierunek szukania normy pozwalającej rozwiązać sytuację główną, na jej sposób rozwiązania, na jego skutki dla działającego i dla innych osób. Widocznie procesy myślowe występujące w decyzji tylko częściowo działają na decyzję, gdyż cały ich kompleks tak różnorodny jest połączony

z różnymi wartościami zmieniającymi się często w czasie przygotowawczym do decyzji, że wybór ostatecznej normy działania sprawia wielką trudność. Ale te różne normy i koncepcje rozwiązania, określone poprzednio jako „podrzędne”, bywają rozważane nie tylko ze względu na ich skutki, ale też ze względu na środki prowadzące do tych skutków. W naszym procesie umysłowe elementy poznawcze nie tylko są związane z samą sytuacją, jej złożonością, przedstawieniem norm jej rozwiązania i skutków tego rozwiązania, ale też z przedstawieniem ich środków, które znów mogą być wartościowane niezależnie od tych skutków.

Tak więc elementy intelektualne występujące w decyzji mogą być bardzo rozmaite, zmienne w swych treściach i w swoim wartościowaniu. Wychowanie może dążyć do tego, aby zwracać uwagę na możliwą pełność uzyskiwania tych tak licznych i tak odmiennych przeżyć naświetlających z różnych stron sprawę rozwiązania sytuacji. Jest to postulat pełności procesów intelektualnych występujących w decyzji.

2) Zasada indywidualności wymaga dostosowania wymagań wychowawczych do możliwości psychicznych ucznia. Stawia ona wychowaniu pewne wymagania, wśród których najważniejsze są następujące:

a) Wymagania muszą liczyć się z właściwościami psychicznymi wskazującymi na osobnicze dyspozycje ucznia, na stopień i jakość jego stanów uczuciowych i wolicjonalnych, na jego charakterologiczny typ. Różnorodność zaznaczająca się w charakterologicznych właściwościach młodzieży może mieć zasadnicze znaczenie dla rozwoju życia społecznego, jeżeli osobnicze talenty i uzdolnienia, zainteresowania i zamiłowania, zdolności uczuciowe i woli młodego pokolenia znajdują właściwe warunki rozwoju i skierowania ku pozytywnym wartościom. Ale brak kierownictwa indywidualności i błędne jej nastawienie mogą być szkodliwe dla społeczeństwa, gdy przybierają one kierunek burzliwy, niszczący ład i porządek życia.

b) Inną stroną zasady indywidualizowania w wychowaniu jest liczenie się z ogólnym stanem charakteru, jaki zastajemy w momencie rozpoczęcia procesu wychowania. Uczeń, który rozpoczyna naukę szkolną, ma już pewną znajomość norm zachowania się, pewne sposoby oceniania spraw znanych mu z doświadczenia, pewne nawyki postępowania. Często jednak ten stan jego psychiki nie odpowiada wymaganiom szkoły. Mimo to stanowi on punkt wyjścia dla działania pedagogicznego, który musi wspierać rozwój zalet pozytywnych i dążyć do zaniku i zmiany zalet negatywnych. U różnych uczniów stan ten jest różny, tymczasem szkoła winna dążyć do właściwej, ograniczonej uniformizacji go tak, aby sposób zachowania się ucznia nie mącił porządku życia i kultury społeczeństwa. Unikając więc uniformizacji liczymy się jednak z indywidualnością jednostek nabytą ze środowiska pozaszkolnego i ciągle na nią wpływający. Staramy się usuwać negatywne wpływy pozaszkolne i wzmocnić ich

działanie pozytywne. Zasada indywidualizacji wymaga wtenczas pewnej cierpliwości, wyrozumiałości i łagodności w wychowaniu.

c) Jeszcze inna postać tej zasady polega na prowadzeniu jednostki od wartości niższych do coraz wyższych. Musi się ono jednak odbywać stopniowo. Czasami określa się ten postulat jako stawianie wychowankowi wysokich wymagań. Jest to o tyle słuszne, że stawiając przed umysłami młodzieży wysokie wartości, pokazujemy jej cel, do którego winna dążyć w procesie wychowania. Ale rzeczywiste osiągnięcie tych wysokich wartości nie zawsze może być oczekiwane. Idzie tu więc raczej o zachętę do zbliżenia się do nich. Zasada sama jednak nie poprzestaje na hamowaniu objawów właściwości ujemnych, ale właściwie w ich miejsce podstawia pozytywne i dąży do stopniowego przekształcenia wad na zalety.

3) Zasada angażowania całej psychiki jednostki do udziału w procesie wychowawczym, określana też jako zasada aktywności i samodzielności, rozszerza zakres działania wychowawczego dwóch poprzednich zasad. Podczas gdy pierwsza z nich głównie odnosiła się do procesów intelektualnych, a druga częściowo wskazywała na procesy emocjonalne, trzecia wyraźnie zaznacza potrzebę udziału całej psychiki wychowanka. W określeniu „angażowania” mieści się postulat aktywnego przeżywania składników psychicznych w procesie wychowania, a więc żywego, głębokiego i o odpowiednim nasileniu i tempie, ale też kierowania nimi stosownie do ich celowości i wartości. Przeżywanie takie określa sposób występowania toku tych składników połączony z ich kierowaniem, a więc czynną, „aktywną” postawę wobec nich. Zawiera się w nim oprócz pobudzania ich występowania w świadomości także hamowanie, zwłaszcza takich, które kolidują z uznawanymi wartościami. Wszakże w powstawaniu procesu motywacji mogą występować różne uczucia zarówno pozytywne, jak negatywne o różnej intensywności, nie wykluczając efektów, które prowadzą do decyzji błędnej i niedopuszczalnej. Własna kontrola nad rozwijaniem się procesu motywacji wymaga bystrości uwagi dowolnej i kierowania dowolnego nie tylko procesami myślenia, ale też procesami emocjonalnymi, pragnieniami i dążeniami. Stąd do ważnych stron wychowywania należy również hamowanie takich składników powstającej decyzji, które mogą być błędne, niemoralne, szkodliwe dla działającego lub jego otoczenia. Szczególnie osobisty interes działającego może mu łatwo zasłaniać wartość rozważanych sposobów rozwiązywania sytuacji i dawać przewagę egoizmowi nad obiektywną rzeczowością, sprawiedliwością i altruizmem. Istnieje więc obok potrzeby aktywności przeżyć motywacji równocześnie potrzeba pewnego jej hamowania, ale zarówno aktywność w sensie pobudzania, jak hamowania jest aktem czynnym w odróżnieniu od bierności, jest ona kierowaniem całym procesem decyzji w jego pełnym przebiegu.

c) Postulat kontroli i kierowania procesem motywacji uzasadniamy tym, że podjęcie decyzji i czynu z reguły nie odnosi się jedynie do jed-

nostki działającej, ale bezpośrednio lub pośrednio obejmuje też innych. Jednostka działająca w swój czyn wkłada jakiś czynnik, który choćby w niezamierzony sposób stanowi nie tylko o jej własnym losie, ale też o losie innych. Aktywne przeżycie motywacji powinno rozważać i ten moment, że czyn człowieka może mieć swój oddźwięk nie tylko w bliskim mu kręgu, ale sięgać daleko w przestrzeni i czasie. Rozumienie tego faktu, że człowiek buduje nie tylko własny los, ale też los innych i nieraz następnych pokoleń, winno się łączyć z psychiczną aktywnością w motywacji i decyzji.

5. Właściwości zasad psychologicznych

Zasady życia emocjonalnego wskazują ogólne drogi dla powstawania przeżyć wartości, w których zawierają się jako główne składniki takie uczucia, jak przyjmowanie lub odrzucanie, uznawanie i potępienie, aproba i dezaproba. Zasady tedy tej grupy żądają realizowania odpowiednich uczuć, a z nimi wartości wymaganych przez proces wychowania. Stąd stanowią one jak gdyby ośrodek tego procesu.

1) Zasada współczuwania lub wczuwania się wymaga, aby przeżycia uczuciowe innych, ich los radosny lub smutny budził u nas zrozumienie ich przeżyć i współodczuwanie z nimi oraz działanie kierowane tym współczuciem. Współodczuwanie to jest równocześnie przeżywaniem wraz z nimi wartości zawartych w sytuacji, jaka ich spotyka, i ewentualnie niesienia im pomocy. Przeżycie współodczuwania jest z reguły bardzo silnym węzłem dla współżycia społecznego.

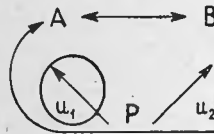
Powstawanie współodczuwania odbywa się w ten sposób, że uczucie, którego ktoś drugi doznaje, wyraża się pewnymi objawami zewnętrznymi, np. w głosie i słowach, które wypowiada, w ruchach ciała, wyrazie twarzy i mimice, w czerwienieniu się lub blednieniu itp. Spostrzegający te objawy łączy z nimi przekonanie, że obserwowany doznaje podobnych uczuć, jakie obserwator kiedyś sam doznawał i wyrażał je w podobny sposób. Mówimy, że „rozumie” on przeżycia drugiego. Jest to rozumienie podobne do rozumienia cudzych myśli wypowiedzianych przez innych.

Współczucie budzi się u dzieci nie tylko w stosunku do bliskich im osób, ale też do zwierząt i nawet do przedmiotów martwych, np. do lalki, misia itp., a nawet do istot fikcyjnych, np. występujących w bajce, opowiadaniu itp. Jego dokończona postać powinna być złączona z działaniem, tak z czynną pomocą w potrzebie, jak współdziałaniem w radości. Szczególnym współodczuwaniem w nauce szkolnej jest współprzeżywanie z postaciami literackimi ich sytuacji, uczuć, dążeń i losów, gdyż z ich stanami psychicznymi przeżywa się też nowe, z reguły wyższe wartości i ideały, przejmując się nimi i na nich budując własny charakter.

2) Zasada kojarzenia uczuć, wskazywana przez psychologię behawiorystyczną jako proces zmiany postępowania. Jest ona zarazem środkiem

zmiany uczuć. Przebieg tej zmiany zachodzi w ten sposób, że osoba A z pewnym przedmiotem P1 początkowo łączy uczucie u_1 . Ale jeżeli ten przedmiot skojarzy się u niej z przedmiotem P2, który jest źródłem uczucia u_2 , różnego od uczucia u_1 , to uczucie pierwotne u_1 może nie tylko osłabić się, ale zupełnie zaniknąć i być zastąpione przez uczucie u_2 . Tak np. dla osoby A muzyka jazzowa może być niemiła, ale osoba B bardzo tę muzykę lubi, a przy tym jest sympatyczna dla osoby A. Ta sympatia dla osoby B przenosi się u osoby A na muzykę jazzową u osoby B tak silnie, że pierwotna niechęć do tej muzyki nie tylko zanikła, ale została zastąpiona przez upodobanie.

Schemat tej przemiany jest następujący:



Zmiana uczuć powoduje też zmianę wartości przedmiotu P i równocześnie postępowanie osoby A w stosunku do tego przedmiotu. Z reguły proces przekształcania się uczuć nie odbywa się tu skokowo, ale z reguły jest powolny i uczucie u_2 powoli wypiera i zastępuje uczucie u_1 . Jest ono wyraźnie zależny od uczuć wiążących osobę A z osobą B i od wzrostu siły tych uczuć zależy też zanikanie u_1 . Z reguły to zanikanie jest równocześnie związane z określonymi procesami intelektualnymi odnoszącymi się do przedmiotu P, które występują u osoby A i pozwalają zająć krytyczną postawę wobec poprzedniego uczucia u_1 .

Zasada kojarzenia uczuć znajduje szczególne zastosowanie, gdy idzie o przeniesienie się wartości z celu na środki, które do niego prowadzą. Tak np. cel może być bardzo pożądanym i wiązany z uczuciami i wartością pozytywną. Ale równocześnie jesteśmy świadomi, że środki do tego prowadzące są trudne i niemiłe. Jeżeli jednak osiągnięcie celu nie jest możliwe, jak tylko przez owe niemiłe środki, to od wartości celu nabierają one dla nas także pozytywnej wartości. Przykładów takiego kojarzenia uczuć i wartości czerpanych z życia znamy bardzo wiele. Zasada, która przy tym występuje, jest również ważna w dziedzinie wychowania.

3) Zasada budzenia wzrostu własnej wartości psychicznej stwierdza ten fakt, że przezwyciężenie każdej trudności budzi przyjemne poczucie własnej siły psychicznej, a przeciwnie, rezygnowanie z pokonania trudności lub niepowodzenie i poczucie własnej bezsilności jest nieprzyjemne. Trudność taka jest związana z zadaniem, którego nie potrafimy rozwiązać, chociaż jesteśmy przekonani, że jest ono rozwiązalne. Zniechęcenie, którego wtenczas doznajemy, jest uczuciem związanym z daremnym naszym wysiłkiem i rezygnacją. Jest ono poznaniem swoich własnych braków i pomniejszeniem własnej wartości. Przeciwnie, rozwiązanie takiego za-

dania okazuje nam naszą siłę psychiczną i zadowolenie z niej. To zadowolenie jest silniejsze, gdy w rozwiązaniu zadania w pewien sposób góruje się nad innymi, gdy się ich może wyprzedzić i konkurencja z nimi jest silną podniętą do uzyskania zwycięstwa. Stąd współzawodnictwo jest tak często stosowane w wychowaniu jako środek pobudzania do wysiłku w pracy nad sobą.

Zasada ta wymaga w posługiwaniu się nią zachowania pewnych granic. Tak jak niepowodzenie we współzawodnictwie może łatwo budzić zazdrość i zniechęcenie, tak z drugiej strony powodzenie może powodować zarozumiałość i pogardę słabszych, wynoszenie się i dumę. Ale równie wzniesienie się nad innych może spowodować brak starań o stałą pracę nad sobą i przedwczesny zastój w rozwoju.

6. Zasady decyzji i jej realizacji

Zasady te możemy uważać za zakończenie procesu motywacji. Jeżeli zasady pierwszej grupy są raczej przygotowującymi materiałem dla decyzji, a zasady drugiej przybliżają do decyzji głównie przez elementy uczuciowe i ocenianie projektowanego rozwiązania jej, to teraz idzie już o samą decyzję i jej wykonanie. Wskutek elementów uczuciowych objęty przez zasady drugiej grupy jeden z projektowanych celów nabiera takiej wartości, że norma jest nie tylko przedstawieniem pewnego działania, ale powoduje poczucie powinności i obowiązku. Te momenty przeżyte motywacji mieszczą się w trzech ostatnich zasadach.

1) Zasada autorytetu wartości wymaga, aby w rozważaniu różnych norm rozwiązywania sytuacji i różnych wartości związanych z ich celami i środkami ta norma, której przyznamy górującą wartość nad innymi, była przyjęta jako powinna do zrealizowania. Norma, która zawiera w swej treści wartość wyższą niż np. inne występujące jako hipotezy rozwiązania, ma też wyższą nad nimi siłę motywacyjną i stanowi o decyzji. Poczucie autorytetu jest szczególnym poczuciem górującej wartości, w którym występują nie tylko elementy uczuciowe, ale też woli obok elementów intelektualnych. Jeżeli o kimś mówimy, że ma on „niezmienne zasady i od nich nie odstępuje”, to znaczy to, że uznaje on wartości w zasadach tych zawarte jako stałe i przyznaje im autorytet nie pozwalający mu od nich odstępować. Przyznaje on siłę motywacyjną zasadom, w których treści zawarta jest wysoka wartość mająca wysoki autorytet motywacyjny dla określonych decyzji.

Ale autorytet zasadniczo związany z wartością i jej siłą motywacyjną często przenosimy na osobę, która uznaje określone zasady postępowania i określone normy. Znaczący to, że przyjmujemy tę wartość i normę, którą osoba ta nam wskazuje jako dla nas górującą nad innymi normami, i staramy się ją zrealizować w naszym postępowaniu, chociaż nie mamy żadnej innej podstawy do tego przyjęcia, prócz tej, że ona jej przypisuje taką

wartość. Autorytet wartości i normy jest właściwie przenoszony z niej samej na osobę wskazującą na tę wartość i normę. Przeniesienie takie powstaje najczęściej stąd, że w poprzednich wypadkach albo osobiście doświadczonych, albo opierając się na opinii innych poznaliśmy, że zawsze miała ta osoba słuszność w uznawaniu określonych wartości i norm. Autorytet osoby więc pochodzi z reguły od wartości norm przez nią uznawanych.

Stąd zasada autorytetu w procesie wychowania wymaga, aby uczeń wiązał motywację decyzji z wartością normy, a nie tylko z autorytetem osoby wyznaczającej normę. To dopiero wartość normy jest podstawą dla autorytetu tej osoby.

2) Zasada jednolitości wychowania polega na zgodności ze sobą norm, dla których się wychowuje. Nie można dopuszczać do wpływów norm niezgodnych ze sobą w treściach i w wartościach. Szczególnie ta sama norma nie powinna być oceniana w różnych środowiskach życia ucznia w różny sposób lub w tym samym środowisku uzyskiwać czasem wartość dodatnią, a czasem ujemną. Ta zasada obowiązuje nie tylko, gdy idzie o wychowanie szkolne, ale też poza szkołą. Nie można też wprowadzać wyjątków w stosowaniu norm w stosunku do różnych uczniów, chyba że taki wyjątek przewiduje sama treść normy. Zasadę tę często określa się jako zasadę konsekwencji w wychowaniu, rozszerzając jej funkcję na inną dziedzinę. W zasadzie tej idzie o jednolitość wartościowania i jest ona nie spełniona nie tylko, gdy jest wartościowana raz jako pozytywna, a kiedy indziej jako negatywna. Ale także stopień uznawanej jej wartości nie może być różny w różnych wypadkach. Tak więc powinność zawarta w normie nie może być raz pojmowana jako poważna, a drugi raz w sposób pobłażliwy. Sposób takiego pojmowania narusza jednolitość autorytetu samej wartości zawartej w normie. W zasadzie tej idzie więc o zachowanie możliwie stałej wartości, a stąd też stałej powinności objętej przez treść normy.

Jednolitość norm praktykowana w wychowaniu buduje stały charakter jednostki i wzmacnia jej wolę w stałości i wytrwałości postępowania. Stałość ta nie jest martwą sztywnością, gdyż mogą w praktyce wystąpić w niej częściowo jednakowe warunki z tą sytuacją, dla której ma służyć pewna norma, a częściowo różne. Te różne jej składniki mogą zasadniczo modyfikować wymagania normy i dla tak zmienionej sytuacji potrzebna już jest inna norma, zmodyfikowana w stosunku do normy poprzedniej.

Sytuacje i postępowanie powtarzające się prowadzą do powstawania nawyku. W nawyku cały proces motywacji pierwotnie ustalony i wykonywany świadomie skraca się z czasem tak, że może z niego pozostać jedynie sytuacja jako bodziec i realizacja jej rozwiązania. Dopiero zmieniona częściowo sytuacja może wymagać nowego postępowania.

3) Zasada konsekwencji odnosi się do wykonania decyzji. Wymaga ona realizacji tej decyzji. Jest ona różna od zasady jednolitości i odnosi się

do stosunku między decyzją a rzeczywistym postępowaniem, podczas gdy poprzednia zasada jednolitości wymaga zgodności treści norm. Określenie tej zgodności zależy od stosunku treści sytuacji do treści normy i leży w obrębie samego procesu motywacji. Natomiast zasada konsekwencji, określając stosunek decyzji do postępowania, wykracza już poza stosunek wewnętrznych składników samej motywacji, gdyż wiąże decyzję z działaniem. Ale też poprzestawanie na samej decyzji nie jest pełnym zakończeniem procesu motywacji, a znaczenie samej decyzji dla rezultatów wychowania jest właściwie bez znaczenia. Dlatego proces wychowania winien prowadzić do zakończenia motywacji nie przez samą tylko decyzję, ale powinien prowadzić do realizowania decyzji, zarówno wtedy, gdy decyzja wymaga określonego działania, jak też wówczas, gdy idzie w niej o zaniechanie jakiegoś postępowania.

ROLA I ZADANIA DZIECIĘCYCH I MŁODZIEŻOWYCH ORGANIZACJI W PROCESIE REALIZACJI CELÓW WYCHOWAWCZYCH SZKOŁY I DOMU

Wspólnym zadaniem szkoły, domu i dziecięcych oraz młodzieżowych organizacji jest jak najlepsze przygotowanie dzieci i młodzieży do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym, maksymalne rozwijanie ich zdolności i talentów, tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju osobowości.

„Celem działalności wychowawczej powinno być kształtowanie wśród młodzieży socjalistycznego patriotyzmu, wpajanie szacunku do rzetelnej pracy i wiedzy, zaszczepianie nawyków postępowania zgodnego z zasadami socjalistycznej moralności oraz przeświadczenia, że kwalifikacja i umiejętności są decydującym wyznacznikiem społecznej i zawodowej pozycji każdego człowieka socjalistycznego społeczeństwa. Całokształt działalności szkoły winien wdrażać ucznia do życia w kolektywie, uczestnictwa w działalności społecznej, wpajając poczucie odpowiedzialności za własne czyny i społeczną dyscyplinę. Młodzież nasza powinna wynosić ze szkoły głębokie przekonanie, że niepodległość Polski, jej bezpieczeństwo i rozwój są nierozdzielnie związane z socjalizmem i sojuszem ze Związkiem Radzieckim oraz innymi bratnimi krajami socjalistycznymi, solidarną walką ludzi pracy wszystkich narodów przeciw imperializmowi i niesprawiedliwości społecznej, że jedynie zgodnym wysiłkiem całego narodu i uczciwą pracą każdego obywatela na swym posterunku można wykuć pomyślność naszej ojczyzny”. Tak zostały scharakteryzowane cele wychowania w sprawozdaniu KC PZPR na V Zjazd Partii.

Realizacja tych słusznych politycznie i moralnie celów jest bardzo trudna i długodystansowa. Wymaga wielostronnego, jednolitego i zintegrowanego oddziaływania szkoły, domu, organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Wymaga precyzyjnego porozumienia wszystkich formujących świadomość i postawy dzieci i młodzieży instytucji i środowisk zarówno co do celów i humanistycznego oraz społeczno-politycznego sensu oddziaływania wychowawczego, jak też co do podziału ról w zakresie kształtowania kultury umysłowej i uspołecznienia dzieci i młodzieży.

Szczególne rolę do odegrania w dziedzinie realizacji ideałów i celów socjalistycznego i patriotycznego wychowania dzieci i młodzieży mają organizacje dziecięce na terenie szkoły. Mam tu na myśli ZHP, ZMS, ZMW. „Wachlarz organizacji młodzieżowych we współczesnej szkole polskiej jest duży. W dziedzinie jednak wychowania ideologicznego podstawową rolę pełnią ZHP, ZMS oraz ZMW. Są to bowiem organizacje ogólnowychowawcze, dobrowolne, ogólnokrajowe, wiążące młodzież polską z ruchem społecznym dorosłych. ZHP jest organizacją o dużych tradycjach

i doświadczeniach w pracy wychowawczej. Stosują metody pracy, które dają szerokie perspektywy oddziaływania na młodzież, rozwijania jej zainteresowań, kształtowania postawy ideowo-politycznej i moralnej, wyzwalania aktywności społecznej. ZMS i ZMW są samodzielnymi organizacjami młodzieży, których celem jest skupienie aktywnej społecznie młodzieży, stworzenie jej warunków do samowychowania i wyrabiania socjalistycznego światopoglądu, do kształtowania twórczej postawy wobec życia. Między tymi trzema podstawowymi organizacjami istnieje ścisłe porozumienie i współdziałanie. ZHP rozwija działalność wśród dzieci i młodzieży do lat 16. W starszych klasach szkół średnich działają ZMS i ZMW¹.

Zarówno cele wychowania umysłowego, jak i społecznego czy patriotycznego nie mogą być urzeczywistniane bez aktywnego, wszechstronnego i skutecznego oddziaływania organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Wiedza naukowa zdobywana przez dzieci i młodzież w szkole socjalistycznej, obejmująca wachlarz różnorodnych treści dających naukowe wyobrażenie o życiu społecznym, społeczeństwie i kulturze byłaby niepełna, abstrakcyjna i niezinterioryzowana, gdyby nie była uzupełniona i sprawdzona właśnie dzięki wielorakim i różnorodnym kontaktom społecznym organizowanym przez organizacje dziecięce i młodzieżowe. Ten wielostronny i aktywny kontakt z życiem społecznym jest dla dzieci i młodzieży źródłem głębokich i autentycznych doświadczeń poznawczych, pozwalających im na konfrontację teorii i praktyki, na konkretyzację ogólnych prawidłowości, na sprawdzenie prawdziwości i przydatności wiedzy naukowej dla zrozumienia życia społecznego i jego problemów. Wiedza teoretyczna przekazywana w szkole w procesie dydaktycznym byłaby powierzchowna, niepełna i niewiarygodna, gdyby nie towarzyszył jej aktywny wysiłek praktycznego poznawania życia społecznego, jego różnorodnych aspektów, sprzeczności, problemów, zjawisk i procesów. Działalność organizacji dziecięcych i młodzieżowych jest właśnie nacelowana na umożliwienie dzieciom i młodzieży tego właśnie bezpośredniego zetknięcia się z życiem społeczeństwa socjalistycznego, udziału w jego walce i pracy, współtworzenia na miarę dziecięcych sił i możliwości materialnych i duchowych wartości. Zasada nauczania i wychowania przez działanie może być realizowana między innymi dzięki istnieniu i funkcjonowaniu organizacji dziecięcych i młodzieżowych jako środowisk wychowawczych. Organizacje dziecięce i młodzieżowe służą rozwojowi zainteresowań, potrzeb i zdolności młodzieży. Ta funkcja organizacji zasługuje na szczególne podkreślenie. W społeczeństwie socjalistycznym możliwości społecznie wartościowego funkcjonowania, twórczego udziału w życiu kulturalnym, awansu będą miały przede wszystkim te grupy ludzkie, które w wyniku działania socjalistycznego systemu oświaty i wychowa-

¹ R. Wroczyński: Wychowanie poza szkołą. PZWS, s. 109—110.

nie uzyskają przygotowanie do pracy zawodowej i które będą mogły swoimi zdolnościami, wiedzą i doświadczeniem służyć temu społeczeństwu. Z tej racji rozwijanie zainteresowań i zdolności dzieci i młodzieży, realizowane w pracy takich organizacji, jak ZHP, ZMS czy ZMW, posiada szczególnie ważne znaczenie społeczne. Przygotowuje bowiem ludzi zdolnych tworzyć nowe wartości społeczne i kulturalne i umiejących korzystać z tych wszystkich dobrodziejstw instytucji i urzędów, jakie tworzy społeczeństwo socjalistyczne. Rozwój uzdolnień i talentów dzieci i młodzieży jest jednym z warunków powstania społeczeństwa socjalistycznego, to znaczy społeczeństwa ludzi wszechstronnie rozwiniętych, mających swoje zamiłowania twórcze, rozumiejących sens swojej pracy zawodowej i społecznej, zaangażowanych w obronę ideałów i zdobyczy socjalistycznych, umiejących swoje najosobistsze marzenia, plany życiowe i doświadczenia łączyć z wizją społecznego, materialnego i moralnego postępu całego społeczeństwa.

Zadania realizowane w tej dziedzinie są również urzeczywistniane przez organizacje szkolne o profilu szczegółowym tego typu, jak: Szkolne Koła Przyjaciół Związku Radzieckiego, Szkolna Kasa Oszczędności, Koło Ligi Obrony Kraju, Szkolne Koło PCK, spółdzielnie uczniowskie.

Szczególnie odpowiedzialne, trudne, złożone i ważne są zadania wychowawcze szkoły, domu, organizacji młodzieżowych i dziecięcych w dziedzinie kształtowania postawy i świadomości ideowo-politycznej, patriotycznej i moralnej, w której akceptacja ustroju socjalistycznego i jego zdobyczy jest nierozdzielnie związana z umiłowaniem ojczyzny.

„Patriotyzm jako postawa społeczna — stwierdził sekretarz KC PZPR tow. Zenon Kliszko — wynika z dwu przesłanek. Jedną z nich to umiłowanie ojczyzny i głębokie poczucie więzi z własnym narodem, przeświadczenie o nadrzędności interesów narodowych w stosunku do interesów własnych, jednostkowych. Dochodzi w tym przeświadczeniu do głosu głęboka ludzka potrzeba więzi ze zbiorowością, gdyż jedynie w ramach zbiorowości i poprzez nią człowiek organizuje swoje życie, znajduje bezpieczeństwo, realizuje swoje aspiracje. Drugą istotną przesłanką świadomości patriotycznej jest trafne odczytanie i rozumienie rzeczywistych interesów narodu. To rozeznanie może zrodzić się jedynie w wyniku racjonalnej refleksji politycznej nad doświadczeniami historii narodu, nad jego aktualną sytuacją w świecie, nad perspektywą jego losów w przyszłości”¹.

W tej dziedzinie, w dziedzinie wychowania ideowego i patriotycznego, moralnego i politycznego, społecznego i internacjonalnego, specjalnie ważna rola przypada właśnie organizacjom dziecięcym i młodzieżowym o profilu politycznym. Poważna odpowiedzialność za kształtowanie postaw ideowo-politycznych spoczywa zatem na ZMS i ZMW.

Dorobek wychowawczy ZHP, ZMS i ZMW w tej dziedzinie jest duży.

¹ Zenon Kliszko: Patriotyzm i internacjonalizm. *Kultura* nr 7 z dn. 16. II 1969 r., s. 1.

Wyrazem tego są liczne formy uznania dla kierownictwa i działaczy tych organizacji ze strony najwyższych władz partyjnych i państwowych, przekazywanych z okazji zjazdów i podsumowań pracy. Jest faktem społecznym, że organizacje te weszły już na trwałe do systemu wychowawczego szkoły socjalistycznej, wnosząc doń niepowtarzalne i specyficzne wartości wypracowane w toku wieloletniej działalności wychowawczej, wzbogacając go o te formy oddziaływania, które umożliwiały dotarcie do najgłębszych sfer zainteresowań i potrzeb młodzieży i dzieci i formowanie ich zgodnie z założeniami socjalistycznego ideału wychowania. Jest również faktem społecznym, że organizacje dziecięce i młodzieżowe działające na terenie szkoły zdołały sobie pozyskać zaufanie milionów rodziców, upatrujących w nich ważne siły wychowawcze i wiążących z nimi nadzieje na lepsze przygotowanie dzieci i młodzieży do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Należy również do bezspornych i powszechnie znanych osiągnięć organizacji dziecięcych i młodzieżowych to, że wypracowały one sobie pozycję i autorytet wychowawczy i moralny tak duży, że są ważnym partnerem szkoły i domu w procesie wychowania. Do niewątpliwych sukcesów tych organizacji należy zaliczyć to, że umiały one nawiązać do postępowych tradycji ruchu dziecięcego i młodzieżowego i spożytkować je twórczo dla rozwoju aktualnie działających organizacji. Zwłaszcza prawidłowo i twórczo została rozwinięta tradycja samowychowania i samorządności młodzieży szkolnej. Do istotnych walorów tych organizacji trzeba również zaliczyć to, że umiały one pozyskać sobie wielu ofiarnych i utalentowanych działaczy i pedagogów. Olbrzymi organizacyjny oraz metodyczny dorobek organizacji dziecięcych i młodzieżowych tego typu, jak: ZHP, ZMS, ZMW, działających na terenie szkoły socjalistycznej, wyrażający się zarówno w ilościowym zasięgu tych organizacji, w dynamice ich działania, różnorodności inicjatyw, jak i wypracowaniu systemu skutecznego oddziaływania na dzieci i młodzież, nie przekreśla potrzeby dalszego doskonalenia funkcjonowania wychowawczego tych organizacji w zakresie uspołeczniania dzieci i młodzieży i przygotowania do życia w społeczeństwie socjalistycznym. Dlatego uprawnione są te wszelkie próby refleksji, analizy i dociekań, które zmierzają do dokonania charakterystyki optymalnych warunków funkcjonowania wychowawczego organizacji dziecięcych i młodzieżowych, do postawienia tych problemów wychowawczych, które wymagają eksperymentów i badań, do wskazania tych szans i rezerw wychowawczych, jakie kryje w sobie dobrze zorganizowana działalność organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Próby takie zmierzają przede wszystkim do jeszcze bardziej precyzyjnego określenia funkcji wychowawczych organizacji dziecięcych i młodzieżowych, do scharakteryzowania związku ich działania z całością systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły i domu, do zarysowania tych możliwości, pogłębienia i zwiększenia skuteczności ich oddziaływania, jakie może ujawnić dociekliwa analiza ich roli i miejsca w całości kształcenia

procesu wychowawczego. Takie uświadomienie sobie różnorodnych możliwości spotęgowania działalności wychowawczej organizacji młodzieżowych i dziecięcych o charakterze ideowo-wychowawczym jest ze wszelkich miar zasadnicze i aktualne.

Z tych względów warto jeszcze raz powrócić do zagadnienia funkcji organizacji dziecięcych i młodzieżowych w procesie wychowania socjalistycznego.

„Organizacje młodzieżowe ZMS, ZHP, ZMW i ZSP — czytamy w sprawozdaniu KC PZPR na V Zjeździe Partii — powinny łączyć interesy i potrzeby młodzieży z ogólnymi wymogami budownictwa socjalistycznego, aktywnie uczestniczyć w pracach organów władzy ludowej”.

W stwierdzeniu tym zawarta jest niezwykle ważna idea i dyrektywa wychowawcza. Organizacje młodzieżowe winny umożliwiać młodzieży aktywny udział w życiu społeczeństwa dorosłego — w jego organach przedstawicielskich. Mają zatem być praktyczną szkołą wychowania demokratycznego, kształtować postawę obywatelskiej inicjatywy i odpowiedzialności. Oznaczają to, że podstawowym zadaniem organizacji dziecięcych i młodzieżowych jest rozbudzanie zainteresowania życiem społeczeństwa dorosłego i wdrażanie do pełnienia ważnych i odpowiedzialnych ról społecznych, uczenie współdziałania i współpracy społecznej, przyzwyczajanie do społecznej dyscypliny, przygotowywanie do tworzenia wartości społecznie użytecznych. Organizacja dziecięca i młodzieżowa ma zatem obowiązek przewycięzania u dzieci i młodzieży postaw egoistycznych i aspołecznych, biernych i lękliwych, tradycyjnych i konserwatywnych. Ma budzić intelektualne i uczuciowe związki z Polską Ludową. Ma wskazywać życie społeczne jako teren zaangażowania zdolności, sił i doświadczeń młodzieży, ma odsłaniać środowisko społeczne jako dziedzinę urzeczywistnień najgłębszych pasji twórczych i aspiracji, ma wreszcie budzić wiarę w rozum ludzki i społeczny postęp.

Analizując z tego punktu widzenia szanse wychowawcze organizacji dziecięcych i młodzieżowych działających na terenie szkoły socjalistycznej należy stwierdzić, że winny one być tego rodzaju środowiskiem wychowawczym, w którym dzieci i młodzież mają możliwość sprawdzić, czy ich własne cechy osobowe (charakter, wola, inteligencja, doświadczenie) mogą zdać egzamin społeczny, czy wytrzymają próbę społecznych rygorów odpowiedzialności, dyscypliny i znajomości zagadnienia. W tej możliwości sprawdzania swoich osobistych szans, uzdolnień widzę olbrzymie perspektywy wychowawcze organizacji dziecięcych i młodzieżowych, ich wartość jako źródła doświadczeń społecznych utrwalających wiarę w sens działania społecznego kierowanego ideą socjalistyczną i patriotycznym umiłowaniem ojczyzny, sterowanego poczuciem obowiązku i odpowiedzialności moralnej. W tej możliwości przekonywania się dzieci i młodzieży, że własnym wysiłkiem woli, myśli i rąk można zmieniać na lepsze życie środowiska i siebie, że można przewyciężyć w sobie sobkostwo

i egoizm i włączyć się w rozwiązywanie problemów ponadjednostkowych, w tym utwierdzeniu się w mniemaniu, że każdy może być współtwórcą postępu — dostrzegam duże szanse wychowawcze tych organizacji, ich społeczną rację bytu, ich miejsce w systemie wychowawczym szkoły i domu. Dopóki bowiem ideały społeczne, wizje, przeświadczenia moralne mają kształt marzeń, myśli i wewnętrznych intuicji, nie ma gwarancji, że nie pozostaną one tylko czysto deklaratywną ich akceptacją.

Z chwilą jednak kiedy dzięki organizacjom dziecięcym i młodzieżowym przybierają charakter działania społecznego, stają się siłą kształtującą postawy i przekonania.

Jeśli zatem chcemy uchronić młodzież i dzieci od choroby neutralności i deklaratywności ideowej, niewiary w możliwość współtworzenia postępu, podatności na pesymizm, zwątpienie i rozpacz, jeśli chcemy, aby umiały w kolektywnym trudzie tworzyć wartości społeczne i odnajdywać w tym sens życia, jeśli chcemy, aby dzieci i młodzież umiały zaangażować swe siły i doświadczenia w służbę społeczną — konieczne jest umasowanie działalności wychowawczej organizacji dziecięcych i młodzieżowych w takim stopniu, aby mogły aktywnie współuczestniczyć w ogólnospołecznym procesie przygotowania dzieci i młodzieży do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym.

Ten proces sprawdzania własnych zdolności, sił, wytrwałości, siły woli, orientacji, umiejętności działania, dokonujący się w działalności społecznej organizowanej przez dziecięce i młodzieżowe organizacje społeczne, potęgowany dobrowolnym uczestnictwem w tych działaniach, posiada ten istotny walor wychowawczy, że utwierdza w przekonaniu, iż nawet najrudniejsze problemy społeczne przy mądrze sterowanym działaniu mogą być skutecznie rozwiązywane. Równocześnie ten proces sprawdzania swojej społecznej przydatności — realizowany w ramach uczestniczenia w działalności organizacji dziecięcych i młodzieżowych — umożliwia młodym pokoleniom poznanie tych wszystkich uwarunkowań, skomplikowań i sprzeczności życia społecznego, które powodują, że postęp nie jest procesem łatwym i natychmiast osiągalnym. Chroni to dzieci i młodzież przed złudzeniami utopii i przed mirażami „immanentnego zła”, uodparnia na wpływy rewizjonistyczne.

Szansa, jaką stwarza dobrze zorganizowana, licząca się z możliwościami percepcyjnymi i poznawczymi dzieci i młodzieży działalność społeczna w dziedzinie sprawdzania samego siebie, swojej wartości społecznej, swojej wytrzymałości na trudności, swoich zdolności, pokonania tych trudności, swojej inwencji w zakresie rozwiązywania różnorodnych ważnych problemów społecznych — jest szczególnie duża. Urzeczywistnienie tej szansy jest w znacznym stopniu uzależnione od tego, czy dobór zadań stawianych przed dziećmi i młodzieżą będzie rezultatem ich inicjatywy, będzie uwzględniał ich zainteresowania, potrzeby i aspiracje oraz społeczne potrzeby i możliwości. Tylko bowiem w warunkach dialektycznego

sprzężenia zainteresowań dzieci i młodzieży z potrzebami społecznymi można ukształtować postawę ideowego zaangażowania i społecznej aktywności. Zadania podejmowane przez dzieci i młodzież zrzeszone w ZHP; ZMS i ZMW oraz innych organizacjach dziecięcych i młodzieżowych o szczegółowym profilu działania (PCK, Szkolne Koła Przyjaciół Związku Radzieckiego i inne) winny zatem z jednej strony brać pod uwagę rzeczywiste, autentyczne, ujawnione i trwale zainteresowania dzieci i młodzieży, ich plany życiowe, aspiracje, zdolności, ambicje, dążenia i cele. Z drugiej jednak strony winny one także mieć taki charakter, aby były jak najściślej związane z ważnymi społecznie procesami, celami i problemami. Wtedy uczestnictwo w pracy organizowanej przez organizacje dziecięce i młodzieżowe na terenie szkoły, miejsca zamieszkania czy środowiska lokalnego nie będzie w świadomości dzieci i młodzieży miało charakteru spełniania abstrakcyjnie pojmowanego obowiązku społecznego, lecz będzie je utwierdzało w przekonaniu, że swoją działalnością służą konkretnym ważnym celom społecznym. Ta świadomość, że wysiłek pracy i zaangażowanie służy ważnym, sprawdzalnym, akceptowanym przez realizatorów sprawom i celom społecznym, że jest nacelowana na realizację doniosłych zagadnień gospodarczych, kulturalnych czy społecznych, powstaje właśnie wtedy, kiedy zadania i czyny społeczne dzieci i młodzieży wyrastają z ich autentycznej potrzeby dołożenia swego wkładu pracy do realizacji tych planów i programów, które w walce i trudzie urzeczywistniają społeczeństwo socjalistyczne. Z tych względów konieczne jest rozwinięcie prac, badań i eksperymentów pedagogicznych poświęconych problematyce planowania działalności społecznej młodzieży, zrzeszonej w organizacjach dziecięcych i związkach młodzieży. Badania, eksperymenty i analiza dotychczasowego bogatego dorobku w tej dziedzinie winny w efekcie umożliwić ustalanie zasad optymalizacji zadań społecznych podejmowanych i realizowanych przez dzieci i młodzież. Już dziś jednak można sformułować pewne warunki, jakimi muszą podlegać zadania społeczne realizowane przez dzieci i młodzież zrzeszone w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych. Podstawowym warunkiem jest konieczność przestrzegania zasady respektowania inicjatywy, pomysłowości i dążeń dzieci i młodzieży. Ponadto konieczne jest maksymalne indywidualizowanie zadań uwzględniające możliwości, uzdolnienia i doświadczenia dzieci i młodzieży. W tych warunkach praca społeczna staje się właśnie okazją do sprawdzenia swoich sił, wytrwałości w realizacji swoich ideałów, zdolności pokonywania przeszłości, umiejętności radzenia sobie z trudnościami, pozyskiwania współpracowników, zdobywania niezbędnych informacji i doświadczeń.

Ważnym warunkiem jest także akceptacja zadań przez zespół dzieci i młodzieży, który ma je twórczo realizować.

Proces uspołeczniania dzieci i młodzieży dokonujący się w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych w Polsce Ludowej charakteryzuje szereg prawidłowości. Do rzędu podstawowych prawidłowości zaliczyć

niewątpliwie należy to, że organizacje te stwarzają możliwość praktycznej realizacji programu budownictwa socjalistycznego, zasad, założeń i celów ideologii socjalistycznej. Walor wychowawczy tego uczestnictwa w praktycznym społecznym realizowaniu ideałów socjalistycznych polega przede wszystkim na tym, że dzieci i młodzież zaangażowane w ten proces mają znakomitą sposobność do sprawdzenia słuszności, racjonalności i realności ideałów socjalistycznych. Wychowanie ideowe tak urzeczywistniane zyskuje wymiar konkretności społecznej. Dzieci i młodzież z racji braku doświadczenia, skłonności do idealizacji życia i absolutyzowania wartości ideowych i społecznych, przejawiają niejednokrotnie tendencję do abstrakcyjnego pojmowania ideałów społecznych i moralnych socjalizmu, do negacji społecznych uwarunkowań. Dzieci i młodzież często nie są w stanie zrozumieć historycznych i cywilizacyjnych uwarunkowań procesu budowy socjalizmu — procesu wcielania w życie ideałów socjalizmu — procesu zbiorowego kolektywnego poszukiwania coraz lepszych rozwiązań zagadnień gospodarczych i społecznych, kulturalnych i wychowawczych, politycznych i militarnych. Dzieci i młodzież mają skłonność do ujmowania ideałów socjalizmu w „próżni społecznej, ahistorycznej, maksymalistycznej”.

Takie ujmowanie ideałów i konfrontowanie ich — z pozycji biernego obserwatora — z przypadkowymi zjawiskami i faktami społecznymi sprzyja tworzeniu się poglądów fałszywych, powstawaniu rozterek i rozczarowań ideowych, utrwalaniu niewiary w zwycięstwo sprawiedliwości społecznej.

Powstanie prawidłowego socjalistycznego światopoglądu, tworzenie się postaw patriotycznych internacjonalnych stają się możliwe tylko wtedy, kiedy dzieci i młodzież mają okazję sprawdzić we własnym działaniu, na podstawie osobistego doświadczenia społecznego, czy socjalistyczne ideały postępu, społecznej sprawiedliwości, demokracji i wolności mogą być zrealizowane. Oczywiście realizacja tych ideałów, jej zasięg i charakter musi być na miarę możliwości poznania i działania dzieci i młodzieży. Organizacje dziecięce i młodzieżowe o tyle mają rację bytu w systemie wychowania socjalistycznego, o ile możliwości tego społecznego realizowania zasad, założeń i idei socjalistycznych tworzą. Jeśli dziecko na podstawie prowadzonej przez siebie działalności społecznej prawidłowo zaprogramowanej i dobrze zorganizowanej stwierdzi, że np. stosunki międzyludzkie można w klasie szkolnej oprzeć na zasadach uczciwości, oceny wkładu pracy, życzliwości, serdecznego współdziałania w rozwiązywaniu ważnych zagadnień środowiskowych, to z całą pewnością nabierze przeświadczenia, że również w życiu ogólnospołecznym można realizować zasady równości i sprawiedliwości społecznej, zasady humanizmu i społecznej dyscypliny. To osobiste przeświadczenie, że ideologia socjalistyczna nie jest utopią, że jest prawdziwa, że może być w codziennym działaniu każdego człowieka urzeczywistniana, że umożliwi tworzenie najbardziej ludzkich wartości społecznych i duchowych — jest, naszym zdaniem, pod-

stawą całego wychowania ideowego. Takie przeświadczenie przerastające w trwałe przekonania oraz postawy społecznej aktywności może powstać przede wszystkim w toku uczestnictwa w działalności organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Przy takim ustawieniu działalność społeczna dzieci i młodzieży urzeczywistniana w ramach organizacji dziecięcej lub młodzieżowej staje się czynnikiem społecznej weryfikacji racjonalności, słuszności i realności ideologii socjalistycznej. W procesie dydaktycznym dokonuje się proces logicznej weryfikacji tej ideologii. Nabiera ona cech słuszności, prawdopodobieństwa i moralnej wartości, staje się teoretycznym drogowskazem, siłą wiodącą, ideą przewodnią działania społecznego. Ale dopiero w praktycznym działaniu społecznym zostaje sprawdzona. To działanie społeczne organizowane przez organizacje dziecięce i młodzieżowe — jeśli jest prawidłowo zaprogramowane i kierowane — odkrywa przed dziećmi i młodzieżą ten cały zespół prawidłowości i trudności, komplikacji i sprzeczności, uwarunkowań i zagadnień, jakie muszą być rozwiązane i uwzględniane w procesie realizowania programu budownictwa socjalistycznego. Poznanie tych uwarunkowań, trudności i komplikacji chroni dzieci i młodzież przed demagogią, symplifikowaniem zagadnień społecznych, skłonnościami do woluntaryzmu lub idealizacji.

W tym tkwi wielka wartość działalności społecznej organizowanej przez organizacje dziecięce i młodzieżowe, ich znaczenie dla formowania postawy socjalistycznego zaangażowania. Równocześnie ten bezpośredni oparty na pozytywnej motywacji kontakt z życiem społecznym, praktyczne zmaganie się z zagadnieniami społecznymi powodują, że ideologia socjalistyczna z teoretycznej wizji przekształca się w wiedzę i doświadczenie społeczne. To doświadczenie społeczne jest później siłą motoryczną społecznej aktywności, zaangażowania, ofiarności i inwencji.

Działalność społeczna dokonująca się w ramach zespołów dziecięcych i młodzieżowych pozbawia ideologię socjalistyczną abstrakcyjności, odrywania od życia, dorosłości i oficjalności. Ideologia ta przestaje być tylko światem ludzi dorosłych, ich problemami, dążeniami i ideami, staje się dzięki uczestnictwu w pracy społecznej dla dzieci i młodzieży bliska, zrozumiała, na miarę ich sił i możliwości sprawdzalna, prawdziwa i piękna. W ten sposób dzięki uczestnictwu w działalności społecznej dzieci i młodzież mają świadomość współtworzenia wartości społecznych, autentycznych, potrzebnych ludziom, humanistycznych. W ten sposób przewycięża się wśród dzieci i młodzieży nastroje i uczucia beznadziejności, zwątpienia, nudy, niewiary w sens życia, niechęci do poznawania i przekształcania życia społecznego.

Bardzo ważną rolę odgrywa tu także wiedza naukowa uzyskana i zdobywana w szkole. Wiedza ta jest naukową podbudową ideologii socjalistycznej, jej racjonalną podstawą. Działanie społeczne sterowane przez organizacje dziecięce i młodzieżowe umożliwia zastosowanie tej wiedzy w praktycznym działaniu, w rozwiązywaniu problemów społecznych,

w podejmowaniu decyzji, analizie i rozstrzygnięciu złożonych i różnorodnych zagadnień społecznych, organizacyjnych i wychowawczych. W socjalistycznym systemie wychowania i oświaty organizacje dziecięce i młodzieżowe tworzą zatem tego typu środowisko wychowawcze i tego typu system sytuacji wychowawczych, w których dzieci i młodzież uczą się wdrażać wiedzę naukową opartą na marksistowsko-leninowskich podstawach, do praktycznej działalności społecznej. Fakt ten decyduje o dużej społecznej randze i znaczeniu wychowawczym tych organizacji.

Wiedza naukowa zdobywana w szkole w procesie uczenia się jest dla znacznej jeszcze części dzieci i młodzieży zbiorem twierdzeń o rzeczywistości społecznej, kulturalnej i przyrodniczej, przyjmowanych na zasadzie dowodu logicznego lub autorytetu uczonego. Nie widzą one często ich praktycznego zastosowania, ich przydatności dla kształtowania życia społecznego. Jeszcze niejednokrotnie wiedza ta jest tylko werbalna, uporządkowana logicznie i jednostronnie, niekiedy powierzchowna i fragmentaryczna. Organizacje dziecięce i młodzieżowe tworzą możliwość konfrontowania tej wiedzy z rzeczywistością społeczną środowiska i kraju, jej dyskusyjnego i refleksyjnego przewartościowania, jej praktycznego zastosowania w działaniu społecznym. Dlatego tak ważny i nieodzowny jest udział organizacji dziecięcych i młodzieżowych, zwłaszcza ideowo-wychowawczych w ogólnospołecznym procesie wychowania młodego pokolenia. Doświadczenia 25 lat Polski Ludowej dowodzą niezbicie, że organizacje te są szkołą aktywności społecznej, uczą mądrego i wartościowego społecznie zaangażowania w rozwiązywanie problemów swego środowiska, przygotowują do podejmowania odpowiedzialności za losy zbiorowości, wdrażają do społecznej dyscypliny, zapoznają z różnymi formami, technikami i modelami organizacyjnymi pracy społecznej, budzą pasję przekształcania świata zgodnie z treścią socjalistycznych ideałów społecznych i moralnych. W tym tkwi ich siła, wartość społeczna i przydatność wychowawcza.

Aby te zadania w zakresie wychowania ideowego i uspołecznienia osobowości dzieci i młodzieży wykonywać coraz lepiej, organizacje dziecięce i młodzieżowe muszą doskonalić swoje programy, metody i techniki działania, muszą szukać optymalnych rozwiązań organizacyjnych.

Funkcjonowanie wychowawcze organizacji dziecięcych i młodzieżowych w PRL jest zależne od wielu różnorodnych czynników. Wśród nich zasadnicze jest ich integralne powiązanie z oddziaływaniem wychowawczym szkoły i domu oraz całego systemu wychowania społecznego. Duże znaczenie dla ich właściwego działania ma koncepcja programowa i proces kształcenia kadry działaczy i wychowawców kierujących pracą tych organizacji. Jest to problem zasługujący na specjalne zbadanie i podjęcie nowych rozwiązań. Dotychczasowy bowiem system kształcenia i przygotowywania kadry działaczy i instruktorów pracujących w tych organizacjach wymaga dalszych ulepszeń i przekształceń idących w kierunku lepszego powiązania teorii i praktyki.

Zasadniczym problemem przygotowania kadry instruktorów, wychowawców i działaczy organizacji dziecięcych i młodzieżowych jest wyposażenie ich w taki system wiedzy i umiejętności, aby potrafili stworzyć takie warunki współpracy z dziećmi i młodzieżą i tak kierowali procesem wychowania, aby mogli wyzwolić w nich jak najwięcej inicjatywy, chęci, ambicji, pragnień i zainteresowań i dać im ujście w społecznym działaniu. Zagadnienie prawidłowego współdziałania i współpracy kadry wychowawców z dziećmi i młodzieżą w rozwiązywaniu ich własnych i społecznych problemów jest — naszym zdaniem — centralnym zagadnieniem procesu przygotowania tej kadry do pracy wychowawczej i miernikiem kultury pedagogicznej. Konieczne jest również zintensyfikowanie badań pedagogicznych, wydobyć i naukowo opracować tych wszystkich przodujących doświadczeń wychowawczych poszczególnych organizacji dziecięcych i młodzieżowych, na gruncie których można zbudować socjalistyczną teorię wychowania i metodykę pracy organizacji dziecięcych i młodzieżowych.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW RADWAN

GŁÓWNY PRZEDMIOT PRACY WIZYTACYJNEJ

Nie tylko zebrane poprzez badania opinie nauczycieli, ale i doraźne obserwacje pozwalają twierdzić, iż wizytator podczas wizytacji najczęściej wysiłku i czasu skupia na jednostkowej pracy dydaktycznej nauczyciela. Prześledźmy więc w tym miejscu stosowaną przez wizytatorów praktykę w dzieleniu czasu wizytacji na lekcje i inne obszary działalności szkoły, a wynik naszej analizy porównajmy z sądami w tym zakresie wypowiedzianymi przez samych wizytowanych.

1. Czas poświęcany wizytowaniu lekcji

Pod pojęciem wizytacji szkoły tak wizytowani, jak wizytujący wyobrażali sobie i wyobrażają przede wszystkim wizytowanie lekcji. Tradycje wizytatorskie nakazują odwiedzenie nauczyciela podczas jego pracy w klasie. Nie ma żadnych pisanych norm określających liczbę lekcji, którą wizytator miałby wprowadzić do planu wizytacji. Ale też i trudno byłoby uzasadnić sens wydania takowych norm. Przecież liczba lekcji, którą wizytator zamierza wizytować w określonej szkole, zależy dotąd od wielu czynników, najczęściej od stopnia znajomości przez wizytatora poziomu pracy dydaktycznej nauczycieli, od liczby nauczycieli o krótkim stażu pracy, od konieczności wystawienia niektórym nauczycielom oceny. Bywa jednak, i to wcale często, że wizytowanie lekcji nie wiąże się z żadnym z tych czynników. Przyjęto od dawna, że wizytacja szkoły to głównie chodzenie wizytatora z klasy do klasy. Mało — niejednokrotnie efekt wizytacji przyrównuje się do liczby zwizytowanych lekcji. Popatrzmy zatem teraz na liczby i wskaźniki obrazujące sumę odpowiedzi 186 wizytatorów na pytanie o wymiar czasu poświęcony wizytowaniu lekcji. W czasie tym mieści się i ta jego część, którą wizytator zużywa na omówienie z nauczycielem spostrzeżeń wyniesionych z lekcji.

Dla ułatwienia interpretacji wyników zawartych w tabeli umówmy się, że przeciętny czas trwania wizytacji przeprowadzanych przez 186 respondentów wynosił 10 dni.

Zauważmy więc na początek, że zaledwie co piąty (20%) z wizytujących odchodzi od praktyki utożsamiania wizytacji szkoły z wizytowaniem lekcji, bowiem z 10 dni (100% czasu wizytacji) tylko przez 2, 3 lub 4 dni (20—40%) odwiedza nauczycieli w klasie, a pozostałe 8, 7 lub 6 dni poświęca już innym, nie dydaktycznym i ogólnoszkolnym zagadnieniom.

Stwierdźmy dalej, iż skracanie czasu na wizytowanie lekcji właściwe jest (w tych badaniach) tylko pracownikom kuratoriów, przy czym szerzej stosują tę praktykę (35%) szefowie komórek organizacyjnych (naczelnicy i kierownicy) niż wizytatorzy (24%). Otrzymany tu ostatni wynik potwierdza pewną prawidłowość w rozłożeniu rodzajów zadań w stosunku do szkoły między wizytatorów i ich szefów. Pierwsi nawiązują częstszy bezpośredni kontakt z nauczycielem, drudzy więcej czasu spędzają w kancelarii szkolnej nad planami pracy i dokumentacją, w rozmowach z dyrektorem czy kierownikiem szkoły.

CZAS POŚWIĘCONY WIZYTOWANIU LEKCJI

Kategorie responden- tów	Liczba odpow.	Jaką część z ogólnego czasu wizytacji poświęca się wizytowaniu i omawianiu lekcji							
		nie wizytują lekcji	%	20—40%	%	41—60%	%	61—80%	%
Inspek- torzy i ich zastępcy	45	—	—	—	—	30	66	15	34
Podinspek- torzy	9	—	—	—	—	6	66	3	34
Naczelnicy, kierownicy działów i oddzia- łów KOS	57	6	11	20	35	13	23	18	31
Wizyta- torzy KOS	75			18	24	30	40	27	36
Razem	186	6	3	38	20	79	42	63	35

Przejdźmy z kolei do tej (dużej) podgrupy wizytujących, którzy lekcjom poświęcają więcej niż 4 z 10 dni wizytacji. Znaleźli się w niej wszyscy badani pracownicy inspektoratów i 67% pracowników kuratoriów. Przy rozpatrywaniu czynności pracowników inspektoratów i pracowników kuratoriów jako całości (186 respondentów) — trzy czwarte (77%) spośród nich zakwalifikowaliśmy do wspomnianej wyżej grupy. Dolna granica czasu dla tej podgrupy wynosi nieco więcej niż 4 dni, górna — 8 dni (41—80%) poświęconych wizytowaniu lekcji.

Wprawdzie w podgrupie tej jest więcej (42%) takich, którzy na wizytowanie lekcji przeznaczają 4—6 dni; a mniej (35%) z największą liczbą dni o takim przeznaczeniu, bo 6—8, to jednak osoby tej podgrupy możemy uznać za nadmiernie koncentrujące swą uwagę i czas na pracy dydaktycznej nauczyciela. Szczególnie uwyraźnia się to w wypadku pracowników inspektoratów, którzy wszyscy znaleźli się w podgrupie „4—8 dni”. Wyraźne różnice między pracownikami inspektoratów a pracownikami kuratoriów w zakresie proporcji czasu wykorzystywanego podczas wizytacji na sprawy dydaktyczne i pozadydaktyczne wymagają uzupełniającego omówienia.

To prawda, że w zasięgu nadzoru inspektoratów szkolnych pozostają typy szkół o niewielkim zróżnicowaniu. Są to przede wszystkim szkoły podstawowe ze względnie stabilną strukturą planu nauczania. W ostatnich latach pod nadzór inspektoratów szkolnych włączono licea ogólnokształcące, szkoły przysposobienia rolniczego i niektóre typy zasadniczych szkół zawodowych (o znaczeniu lokalnym). Takie rozszerzenie obowiązków (oceniane zresztą powszechnie za przedwczesne) pociągnęło za sobą znaczny wzrost wymagań w stosunku do pracowników inspektoratów szkolnych. Nie zapominajmy jednak przy tym, że w jednym z zakresów nowych obowiązków, a mianowicie w nadzorze nad liceami ogólnokształcącymi, przełamanie trudności może nastąpić najwcześniej. Plan nauczania liceum ogólnokształcącego zawiera bowiem te same bądź bardzo podobne przedmioty do występujących w planie nauczania szkoły podstawowej. Pierwszy plan nauczania jest, rzecz generalnie biorąc, kontynuacją planu drugiego. Efektywne nadzorowanie pracy dydaktycznej liceum ogólnok-

kształcącego wymaga więc podwyższania poziomu, a nie rodzaju wykształcenia pracownika inspektoratu. Np. podinspektor o wykształceniu matematyczno-fizycznym w zakresie SN musiałby podnieść swe matematyczne lub fizyczne wykształcenie do poziomu studiów wyższych.

Inaczej już ma się rzecz w wypadku szkół zawodowych, które znalazły się w zasięgu pracy inspektoratów. Jest już w nich większa różnorodność przedmiotów nauczania, dla których wszystkich nie sposób zatrudniać specjalistów w inspektoratach.

Dla zamknięcia tu krótkich rozważań nad trudnościami w nadzorowaniu przyjętych przez inspektoraty szkół trzeba dodać, że efektywność wizytacji tych szkół zależy nie tylko od poziomu wykształcenia wizytujących, bo wykształcenie takie użytkowane jest przede wszystkim na lekcjach, lecz także od stopnia znajomości organizacji pracy nowo przyjętych szkół z ich celami i zadaniami, ze specyfiką pracy wychowawczej i zasadami współpracy w zespole pedagogicznym.

Ale mimo tego przyrostu obowiązków inspektorat szkolny ma do czynienia z mniejszą niż kuratorium mozaiką typów szkół. Dotyczy to porównanie oczywiście nadzoru nad szkołami zawodowymi.

Owo porównanie pozwala zatem po części usprawiedliwić stan przesuwania się zainteresowania wizytatorskiego pracowników inspektoratów na pracę nauczyciela w klasie. Ale tylko po części. Aczkolwiek nie mamy w naszych badaniach gotowej w tym względzie odpowiedzi, można z dużą dozą pewności przypuścić, iż skupianie uwagi inspektoratów na dydaktyce jest wynikiem przyzwyczajenia wynoszonych ze współpracy ze szkołą podstawową, która — w mniemaniu wizytujących — jest instytucją o nieskomplikowanej, a do tego powtarzającej się w każdym wypadku strukturze. Źródeł powodzeń i niepowodzeń szkoły należy się więc doszukiwać przede wszystkim w tym, co szkoły różni, tj. w pracy dydaktycznej przeciw różnych nauczycieli.

Stwierdziwszy raz jeszcze, że ten rodzaj czynności wizytatorskich dominuje w wizytacjach pracowników inspektoratów szkolnych, nie popełnimy przy tym błędu pomniejszenia faktu również wysokiego udziału pracowników kuratoriów w wizytacjach o wysokiej liczbie wizytowanych lekcji. Przecież aż 67% tych pracowników z 10 dni wizytacji przebywa od 4 do 8 dni w klasie, a 51% spośród nich (45 z 88) — 6 do 8 dni.

Cenny czas, wiedza wizytującego zostają w ten sposób rozproszone na dziesiątki nauczycieli, na podkreślanie ich jednostkowych sukcesów i potknięć, na przetargi w usuwaniu drobnych ze względu na całość szkoły błędów, gdy tymczasem całość ta wymaga generalnego oglądu, odkrywania głównych źródeł niedomagań i wytyczania drogi stopniowego postępu.

Zgodnie z uprzednią zapowiedzią zajmijmy się z kolei sumą sądów wizytowanych o sensie wiązania wizytacji przede wszystkim z pracą dydaktyczną nauczyciela.

2. Główny przedmiot pracy wizytatora w szkole w opinii nauczycieli

Na pytanie: „Czy wizytujący powinien swój pobyt w szkole przeznaczać głównie na zwizytowanie jednostkowej pracy nauczyciela?” — odpowiadało 201 nauczycieli. Twierdząco odpowiedziało 34%, przecząco 59% nauczycieli (7% to odpowiedzi wymijające lub ich brak).

Jak widzimy, tylko jedna trzecia odpowiadających nauczycieli różnych typów szkół oczekuje bezpośredniej oceny, pomocy, pochwały (lub nagany) wizytatora. Oczywiście, że nie należy z tej opinii wyciągać wniosków daleko idących, np. takiego, iż pozostałe dwie trzecie nauczycieli mają pełniejsze wyobrażenie o modelu pracy wizytatora. Wypowiadanie się przeciw obecności wizytatora na lekcji wiąże się dziś częstokroć z awersją do obecności kogokolwiek obcego w klasie, z prostą niechęcią

	Czy wizytujący powinien swój pobyt w szkole przeznaczać głównie dla zwizytowaniu jednostkowej pracy nauczyciela?							
	Tak	%	Nie	%	Odpowiedź wymijająca lub jej brak	%	Ra- zem	%
Szkoła podstawowa	35	41	46	55	3	4	84	100
Liceum ogólnokształcą- ce	8	30	15	55	4	15	27	100
Liceum pedagogiczne (lub liceum pedagog. dla wychowawczyń przedszkoli)	5	28	13	72	—	—	18	100
Technikum (lub liceum zawodowe)	14	39	19	53	3	8	36	100
Zasadnicza szkoła za- wodowa	5	56	4	44	—	—	9	100
Studium nauczycielskie	2	8	22	81	3	11	27	100
Razem	69	34	119	59	13	7	201	100

do jakiegokolwiek kontroli własnej pracy, wzmocnionej też nierzadko w świadomości przechowywanymi przykrościami, upokorzeniami doznawanymi w kontaktach z wizytatorami. Powróćmy jeszcze na krótko do grupy opowiadających się za wizytowaniem lekcji jako główną czynnością wizytacyjną.

Opinia taka najliczniej reprezentowana jest przez nauczycieli szkół podstawowych (41%) i nauczycieli techników (39%).¹ Sądzę, iż różne przyczyny leżą u podstaw takiej opinii dwu różnych szczebli i typów szkół. W pierwszym wypadku może się ona łączyć z niedosytem wiedzy nauczycieli szkół podstawowych, których wykształcenie jest przeciętnie niewysokie, w drugim — z brakiem wykształcenia pedagogicznego większości nauczycieli szkół zawodowych, a także z wielością trudnych w realizacji dydaktycznej przedmiotów występujących w tym typie szkoły.

Tam natomiast, gdzie nauczyciele czują się mocniej osadzeni w nauczanych przedmiotach pod względem merytorycznym i pedagogicznym, stopień akceptacji osoby wizytatora jako pomocnika w pracy dydaktycznej jest niski. Najwyraźniej widać to na przykładzie nauczycieli studiów nauczycielskich, którzy tylko w znikomej części (8%) uznali potrzebę obecności wizytatora podczas zajęć dydaktycznych. Jak pozostali nauczyciele SN (81%) uzasadniają odrzucenie praktyki koncentrowania uwagi wizytatora na zajęcia dydaktyczne?

Magister pedagogiki, 39 lat pracy w szkolnictwie:

„Przeważnie celem wizytacji jest kontrola, w której widzi się osoby, a nie ich pracę. Celem zaś wizytacji winno być rozpoznanie pracy instytucji i na tej podstawie udzielenie uwag i pomocy do dalszej pracy. Uwagi winny odnosić się nie do osób, ale do efektów działania. Wynik wizytacji winien uwzględniać 2 strony:

¹ Wprowadźcie nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych w grupie tej zajmują pierwsze miejsce (56%), jednak mała ich liczba (9) nie upoważnia do porównań i wysnuwania wniosków.

- 1) uwagi ukazujące słabe strony i trudności,
- 2) konstruktywną, pozytywną pomoc do dalszej pracy".

Magister geografii, 16 lat pracy w szkolnictwie:

„Nie. Powinny odbywać się dyskusje, prowadzące do konkretnych rozwiązań problemów dydaktycznych i wychowawczych. Powinien (wizytator — dop. Z. R.) wskazywać sposoby działania, poprowadzić przykładowe zajęcia lekcyjne lub pozalekcyjne. Obecnie podsumowuje, daje ogólne zalecenia, niezbyt interesując się ich realizacją”.

Nauczyciel zajęć praktyczno-technicznych, PIRR, 32 lata pracy w szkolnictwie:

„Nie. Wizytujący powinien poznać całość warunków, w jakich nauczyciel (szkoła) pracuje. Powinien zapoznać się z atmosferą współżycia zespołu pedagogicznego, z nurtującymi zespoł sprzecznościami i tendencjami. Poznać pracę organizacji młodzieżowych”.

Zauważmy, iż w każdej z trzech przykładowo przytoczonych wypowiedzi nauczycieli SN eksponuje się różne strony pracy wizytatora. Zdaniem pierwszego respondenta wizytator powinien „rozpoznawać pracę instytucji” i na tej podstawie udzielać „konstruktywnej, pozytywnej pomocy do dalszej pracy”. Nietrudno dostrzec, że jest to tradycyjny wzór pracy wizytatora, zmieniony jedynie o przesunięcie głównego akcentu z nauczyciela na instytucję. Chcąc jednak poznać instytucję, musi się zacząć od podstawowego procesu „produkcyjnego”, który przecież przebiega na zajęciach dydaktycznych. Drugi z respondentów apeluje o „dyskusje, prowadzące do konkretnych rozwiązań problemów dydaktycznych i wychowawczych”. Należy przyjąć w domyśle, iż nauczyciel ten założył uprzednią znajomość pracy szkoły przez wizytatora. Wówczas tylko jest sens dyskusowania o problemach dydaktycznych i wychowawczych. Sądzę, iż propozycję tego nauczyciela można przyjąć jako bliżej (w porównaniu z pierwszą wypowiedzią) potrzebom szkoły leżącą.

Dla trzeciego respondenta najważniejsze są „atmosfera współżycia zespołu pedagogicznego, nurtujące zespoł sprzeczności i tendencje”. Jest to propozycja jeszcze dalej idąca, bo przesuwająca celowo uwagę wizytatora z relacji nauczyciel-uczeń na relację nauczyciel-nauczyciel. Można przypuścić, iż nauczyciel ten za najważniejsze dla prawidłowej pracy szkoły uznaje sprzyjające tej pracy układy międzysobowe wewnątrz rady pedagogicznej, rozładowywanie w niej występujących konfliktów, dodatnie nastawienia nauczycieli do ich podstawowej pracy.

Zestawmy wreszcie opinie nauczycieli co do głównego przedmiotu pracy wizytatora w szkole ze stosowaną przez wizytatorów praktyką: tylko co trzeci nauczyciel (34%) oczekuje od wizytatora pomocy dydaktycznej, natomiast wbrew temu trzy czwarte wizytatorów sprowadza swoją pracę do tej właśnie pomocy dydaktycznej. Wynik badań wskazuje więc, że 41% wizytatorów różni się z opiniami nauczycieli co do celu pobytu wizytatora w szkole.

3. Główny przedmiot pracy wizytatora w szkole w opinii kierujących szkołą

Inne niż nauczycieli są opinie 96 kierowników i dyrektorów szkół wyrażone w odpowiedziach na to samo pytanie. Opinie o potrzebie przechodzenia wizytatora z klasy do klasy jako głównej jego czynności przeważają nad przeciwnymi (47% wobec 44%).

Warto sięgnąć do kilku przykładów uzasadniających jedno i drugie stanowisko.

Kierownik szkoły podstawowej, nauczyciel fizyki i matematyki po SN, 16 lat pracy w szkolnictwie, w tym 8 lat na stanowisku kierownika szkoły:

Kategorie respondentów	Czy jednostkowa praca dydaktyczna nauczyciela ma stanowić główny przedmiot pracy wizytatora w szkole?							
	Tak		Nie		Odpowiedź wymijająca lub jej brak		Razem	
	l. odp.	%	l. odp.	%	l. odp.	%	l. odp.	%
Kierownicy szkół	13	44	12	44	3	12	27	100
Dyrektorzy szkół	33	48	30	43	6	9	69	100
Razem	45	47	42	44	9	9	96	100

„Ocena pracy nauczycieli przez wizytującego jest bardziej wiążąca niż ocena kierownika szkoły. Mam nauczycieli stwarzających trudności w pracy i nie zawsze reagują na wskazówki kierownika szkoły. Określenie w sprawozdaniu powizytacyjnym wyników pracy poszczególnych klas i nauczycieli wpływa bardziej mobilizująco na zespół nauczycielski niż ocena pracy ogólnikowo całej szkoły. Nauczyciel sądzi, że niech kierownik spowiada się z pracy całej szkoły”.

Dyrektor liceum ogólnokształcącego, magister pedagogiki, 38 lat pracy w szkolnictwie, w tym 33 lata na stanowisku dyrektora szkoły:

„O ile wizytuje nauczycieli, to w znacznym stopniu ułatwi to później pracę dyrektorowi. Dobra wizytacja zmobilizuje nauczycieli”.

Dyrektor liceum ogólnokształcącego, studia I stopnia w zakresie fizyki, 15 lat pracy w szkolnictwie, w tym 6 lat na stanowisku dyrektora szkoły:

„Dla dyrektora taka wizytacja jest łatwiejsza. Jeżeli natomiast wizytuje się pracę dyrektora, to wizytujący się tylko przysłuchuje, a swoje uwagi ujawnia dopiero na końcu wizytacji. Wtedy rola dyrektora jest trudna”.

Z wypowiedzi tych jednoznacznie wyciera taka postawa kierującego szkołą, który trudności we współpracy z nauczycielami i ich ocenie przesuwają na barki wizytatora. Źle z autorytetem kierowniczym, gdy nauczyciele „nie zawsze reagują na wskazówki kierownika szkoły”; gdy trzeba nauczyciela wyprowadzić z błędów, że oto nie tylko kierownik musi „spowiadać się” przed wizytatorem; gdy dopiero wizytacja, która przecież nie częściej niż raz na rok, a raczej rzadziej, przeprowadzana ma „zmobilizować” nauczycieli. Nie za mocny także z punktu widzenia interesów szkoły jest argument autora trzeciej wypowiedzi, który rzecz sprowadza do własnego samopoczucia podczas wizytacji, który chętniej sam postawiłby się na miejsce wizytatora, w roli obserwatora wizytowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

W dalszych opiniach za nastawieniem wizytowania na jednostkową pracę dydaktyczną nauczyciela przewijają się podobne uzasadnienia: „brak solidnej pracy w szkole nauczyciele tuszują tzw. pracą społeczną, niech więc wizytator nauczy ich dobrej roboty”, „wobec ustawowych uprawnień nauczyciela dyrektor jest bezsilny”, „wizytator buduje nauczyciela”, „wizytatorowi jako osobie z zewnątrz łatwiej dostrzeć braki i osiągnięcia”. Dwóch dyrektorów wskazuje na prawidłowe wizytowanie lekcji jako niezbędny wzorzec do naśladowania przez dyrektora w jego czynnościach hospitacyjnych. Jeden z kierowników szkół dość chwytnie, ale za to nieprecyzyjnie uzasadnia swoje stanowisko: „Celem szkoły jest nauczanie i wychowanie. Przyszły obywatel jest główną naszą troską, a to zależy od pracy zespołu nauczycielskiego”.

Przypatrzmy się z kolei uzasadnieniom stanowisk przeciwnych do wyżej prezentowanych:

Kierownik szkoły podstawowej, nauczyciel fizyki po seminarium nauczycielskim, 40 lat pracy w szkolnictwie w tym 10 lat na stanowisku kierownika szkoły:

„Oprócz pracy nauczyciela na wyniki nauki i wychowania mają często większy wpływ takie czynniki, jak ilość dzieci w szkole (zmianowość), środowisko, oddziaływanie prasy, radia i telewizji, rodziców, zaopatrzenie szkoły w pomoce naukowe, atmosfera pracy, współpraca ze środowiskiem. Wszystkie te zagadnienia winny być objęte wizytacją i przeanalizowane”.

Dyrektor liceum ogólnokształcącego (brak danych o wykształceniu i specjalizacji), 38 lat pracy w szkolnictwie, w tym 21 na stanowisku dyrektora szkoły:

„Wizytujący winien raczej przeznaczać czas wizytacji na zwizytowanie pracy dyrektora i ogólne wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej. O pracy nauczycieli winna wizytującemu wystarczyć opinia dyrektora. W wypadkach wątpliwych wizytować dopiero nauczycieli”.

Dyrektor liceum pedagogicznego, doktor pedagogiki, 27 lat pracy w szkolnictwie, w tym 14 lat na stanowisku dyrektora szkoły:

„Działalność szkoły jest różnorodna. Dobrze, jeżeli osoba wizytująca spotka się z młodzieżą, może wziąć udział w spotkaniu towarzyskim, może zastąpić w pracy lekcyjnej nieobecnego nauczyciela — jeżeli odpowiada to przygotowaniu rzeczowemu wizytatora”.

Przyznać trzeba, że przeciwnicy koncentrowania uwagi wizytatora na lekcjach podają uzasadnienia bardziej niż ich poprzedników. Przekonywające i wynikające z szerokiego patrzenia na cele, zadania i dobro szkoły. Widzą w szkole złożony organizm, który nie stanowi prostej sumy nauczycieli, klas i uczniów. Chcą naprowadzić wizytatora na te spoiwa, które tamte proste elementy owej sumy z sobą łączą.

I znowu przy ocenie ostatnich wypowiedzi nie należy popadać w przesadny optymizm. Nie ma bowiem wśród nich (i chyba jeszcze nie może być) jakiejś pełnej propozycji „zestawu oczekiwań” dyrektora czy kierownika szkoły, wygotowanego na użytek doskonalenia pracy wizytatora. Przeciwnie, znalazło się wśród tych wypowiedzi i kilka uproszczeń. Przykładem dla nich jest propozycja druga, napisana przez wieloletniego dyrektora liceum ogólnokształcącego. Życzy on sobie mianowicie, aby wizytacja dotyczyła przede wszystkim jego osoby i aby poprzez nią wizytator spoglądał na całość życia szkolnego. Wypowiedź tę należy ocenić raczej jako pisaną (w mniemaniu piszącego) „pod autora” ankiety. Przed kilkoma bowiem laty pojawiła się wśród pracowników nadzoru pedagogicznego „moda” (której ślady można było znaleźć i w prasie pedagogicznej) na sprowadzanie wizytacji szkoły do wizytowania pracy kierującego szkołą. Wyszło się bowiem z nieuzasadnionej przez niego tezy, że „jaki kierownik, taka szkoła”, że od niego zależy pomyślny wynik pracy szkoły.

Kończąc rozważania na temat głównego przedmiotu pracy wizytatora, przypomnijmy, że praktyka wizytacyjna najwięcej czasu wiąże z pracą dydaktyczną nauczyciela, że z takim stanem rzeczy godzi się jedynie jedna trzecia nauczycieli i prawie połowa kierujących szkołą. Przypomnijmy więc przy tej okazji związaną z naszym tematem, jako jedną z kilku możliwych do stosowania propozycję Tadeusza Pasierbińskiego:

„Jeśli się zważy, jak wielką ilość lekcji i klas wizytator wizytuje i opisuje, by potem dawać zalecenia ogólne, nasuwa się pytanie, czy nie można znaleźć lepszej drogi, która by doprowadziła do celu...”

Niewątpliwie droga ta jest. Trzeba tylko umieć ją odnaleźć. Zamiast gubić się w szczegółach opisywania lekcji, lepiej jest chyba zapoznać się

z organizacją pracy kierownika szkoły, odbyć rozmowę z zespołem nauczycieli na temat aktualnie rozwiązywanych zadań, odwiedzić organizację uczniowskie w czasie pracy, wysłuchać opinii opiekunów, a nadto odwiedzić kilka lekcji, na których nauczyciele pokażą trudności, osiągnięcia bądź ciekawsze fragmenty stosowanych metod"¹.

¹ Tadeusz Pasierbiński: Problemy kierowania szkołą. Warszawa 1965, PZWS, ss. 139—140.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

O PRACY OPIEKUNA ZMS W SZKOLE

Współczesny ruch młodzieży w Polsce Ludowej odczuwa coraz bardziej brak naukowych podstaw działalności. Gromadzona w sposób sporadyczny wiedza o młodzieży i jej życiu organizacyjnym posiada charakter fragmentaryczny i niekompletny. Słuszne tedy wydają się wnioski sformułowane przez doc. Heliodora Muszyńskiego, który stwierdza m. in.: „...Jak się okazuje, w ruchu młodzieżowym potrzeba swoistej wiedzy pedagogicznej dostosowanej do tych problemów, sytuacji i procesów, które składają się na jego codzienną rzeczywistość. Trzeba stwierdzić, że współczesna socjalistyczna pedagogika nie nagromadziła jeszcze takiej wiedzy. Ciągłe jeszcze pomoc ze strony pedagogiki na rzecz ruchu młodzieżowego polega na przenoszeniu fragmentów wiedzy zgromadzonej na innym terenie i budowanej dla innych potrzeb. Ciągłe jeszcze stoimy wobec nie zrealizowanej potrzeby zbudowania pełnej, wyczerpującej pedagogiki ruchu młodzieżowego”.¹

O dotychczasowym braku wydawnictw związanych z metodyką pracy organizacji młodzieżowych informuje także Stanisław Kaminiarz-Rostocki w artykule „Z moich doświadczeń opiekuna szkolnego koła ZMS”² pisząc na ten temat: „...Mimo doświadczeń nabytych w pracy organizacyjnej (byłem przecież członkiem ZMW, później OMTUR-u), należało sięgnąć do literatury metodycznej. I tu okazało się — co wciąż jeszcze, niestety, się potwierdza — że literatura dotycząca metodyki kierowania organizacją młodzieżową jest bardzo uboga. W jakimś stopniu mogą ją wprawdzie uzupełniać materiały i uchwały ze zjazdów i posiedzeń plenarnych ZMS, wydawnictwa metodyczne ZHP, zwłaszcza periodyki redagowane dla aktywu tej organizacji, a także doświadczenia organizacji młodzieżowych działających po roku 1945. Jednak okazało się, że sprawa metodyki kierowania organizacją młodzieżową, a szczególnie metodyki kierowania zarządem szkolnym jest jeszcze nie opracowana. Moim zdaniem, sytuacja w ciągu tych lat nie uległa radykalnej poprawie i opracowanie lektury metodycznej z tego zakresu jest wciąż sprawą pilną i nieodzowną”.

Ostatnio, na potrzebę wzmocnienia pracy ideowo-wychowawczej ZMS wśród młodzieży szkolnej w świetle uchwał V Zjazdu PZPR i IV Zjazdu ZMS zwróciło uwagę VII Plenum Zarządu Głównego ZMS, które obradowało w dniach 3—4 lipca 1969 roku.

Zadania instancji ZMS w pracy z organizacjami szkolnymi Związku oraz w współdziałaniu ze szkołą wytyczone w uchwale VII Plenum są zbieżne z treścią książki Ewy Knobloch-Kalety pt. „Z doświadczeń opiekuna ZMS w szkole”, która ukazała się na początku 1969 roku³. Pragniemy zainteresować Czytelników — nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych — treścią tej interesującej publikacji.

Po jedenastu latach istnienia organizacji młodzieżowej ZMS na terenie szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych mamy dziś blisko 650 tys. uczniów-zetemesowców. Opiekunów szkolnych kół ZMS jest w Polsce ponad 4 tys. osób. Ten ilościowy wzrost ZMS w środowisku szkolnym „...stwarza konieczność uporządkowania i ujednoczenia metod i form działania wypracowanych przez opiekunów

¹ Heliodor Muszyński: Problemy pedagogiczne ruchu młodzieżowego. *Nowa Szkoła* nr 12, 1968, s. 11—13.

² *Nowa Szkoła* nr 1, 1969, s. 46.

³ Warszawa 1968, PZWS, wydanie I, s. 92.

organizacji szkolnych. Funkcja opiekuna ZMS w szkole zrodziła się sama. To właśnie nauczyciele — pisze Autorka — tworzyli profil ZMS w szkole i im zawdzięcza się podstawy metodyki pracy tej organizacji. I właśnie potrzeba upowszechnienia doświadczeń moich kolegów w pracy organizacji ZMS w szkole oraz własnych refleksji będących owocem pełnienia przez kilka lat funkcji opiekuna oraz przewodniczącej komisji szkolnej w zarządzie dzielnicowym. Dlatego książkę tę należy traktować jako jeszcze jeden głos w dyskusji o metodyce pracy ZMS w szkole i o modelu opiekuna" (s. 3—4).

Ewa Knobloch-Kaleta, w ciągu 7 lat pracy nauczycielskiej w szkole, poczynając od roku 1959 pełniła równocześnie funkcję opiekuna szkolnej organizacji ZMS. Zebrała wiele cennych doświadczeń i dzieli się nimi na dalszych stronach omawianej książki. Były to początkowo doświadczenia negatywne. W rozdziale I zatytułowanym „Początki są najtrudniejsze” pisze następująco: „...Okazało się, że wielu moich wychowanków nie miało pojęcia o celach i zadaniach organizacji ani obowiązkach i prawach jej członków. O istnieniu statutu ZMS w ogóle nie wiedzieli, składek prawie nie płacili, nie wszyscy wypełnili deklaracje, a część nawet nie bardzo była zorientowana, że należy do Związku” (s. 8). „...Młodym opiekunom nie udzielano żadnych informacji dotyczących ich pracy. Brak było materiałów szkoleniowych, a jeśli były, to dochodziły do szkół bardzo nieregularnie. Dobrą opinią cieszyły się te organizacje szkolne, które były liczne i regularnie opłacały składki. Opiekunom wierzono „na słowo”, „wszystko grało”, jeżeli potrafili dobrze „zareklamować swoją działalność” (s. 9).

Autorka, zwracając uwagę na konieczność bieżącego dostarczania młodym opiekunom zestawu materiałów szkoleniowych, pomocniczych i niezbędnej bibliografii, słusznie przy tym stwierdza, iż „...nauczyciel, który podejmuje się funkcji »opiekunstwa«, musi być do niej przygotowany”. Przygotowanie to nauczyciel musi wynieść z uczelni, gdzie jest przygotowywany do pracy zawodowej. „Czy nie byłoby słuszne zastanowienie się nad celowością wprowadzenia w szerszym zakresie do programu dydaktycznego uczelni pedagogicznych metodyki pracy z organizacjami młodzieżowymi w ogóle? Byłby to chyba czynnik podnoszący zainteresowanie słuchaczy uczelni kształcących nauczycieli tą ciekawą pracą stanowiącą jeden z niedołączonych elementów całości kształtu procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły” (s. 13). I dalej: „Potwierdzenia moich wniosków radzę poszukać w programie kształcenia studiów nauczycielskich, gdzie wdraża się słuchaczy do pracy w ZHP, które w tym względzie zdecydowanie przewyższa ZMS. Wydaje mi się bowiem, że to właśnie przygotowanie w SN kadry instruktorskiej gwarantuje sprawną pracę harcerstwa wśród młodzieży szkolnej stopnia podstawowego” (s. 14).

Autorka podając negatywne przykłady doboru opiekunów szkolnych kół ZMS postuluje, aby problem ten był przedmiotem szczególnej troski dyrekcji szkoły, POP, rady pedagogicznej, które powinny dokładnie przeanalizować kandydatury nauczycieli, którzy mogą zająć się pracą w ZMS.

Wydaje się, iż sprawa doboru opiekunów szkolnych kół ZMS powinna stać się przedmiotem troski także władz oświatowych (inspektoratów oświaty, kuratorów) współdziałających w tym zakresie z odpowiednimi wyższymi instancjami ZMS, które tym zagadnieniom powinny poświęcić uwagę na dorocznych konferencjach sierpniowych omawiających przygotowania do nowego roku szkolnego w podległych zakładach i placówkach oświatowo-wychowawczych.

W rozdziale II pt. „O autorytet opiekuna” Autorka omawia rolę opiekuna szkolnego koła ZMS w stosunku do młodzieży szkolnej, członków ZMS, współkolegów-nauczycieli, dyrekcji szkoły — podając liczne przykłady pozytywne i negatywne, szczególnie zaś dotyczące zdobywania zaufania i szacunku młodzieży, stosowania

właściwego taktu, delikatności i odpowiedzialności w rozwiązywaniu problemów ideologicznych. Autorka stwierdza, iż „...nie wolno nam obniżać swoich wymagań dydaktyczno-wychowawczych wobec uczniów-zetemesowców. Praca w organizacji nie powinna odbywać się kosztem nauki. Dlatego też trzeba ostro reagować, gdy zetemesowcy usiłują swoją nieobecność na lekcji czy brak przygotowania do niej tłumaczyć koniecznością wypełniania obowiązków organizacyjnych. Nie powinniśmy także sami dawać uczniom zrzeszonym w ZMS przykładu lekceważenia naszych obowiązków zawodowych poprzez poświęcanie na działalność z organizacją własnych godzin lekcyjnych, bo młodzież będzie szukać w naszej postawie usprawiedliwienia dla siebie” (s. 21).

Autorka przedstawia i szeroko omawia kształtujące się obecnie 3 negatywne typy opiekunów szkolnych kół ZMS. Wymieńmy je: 1) typ opiekuna-reklamiarza, 2) typ opiekuna-okazjonisty, 3) typ opiekuna „uniwersalnej lokomobili”, w zakończeniu zaś rozdziału II Autorka kreśli pozytywne sylwetki opiekunów spełniających w sposób właściwy swą rolę, na podstawie wypowiedzi nauczycieli uczestników narady zorganizowanej przez Redakcję *Głosu Nauczycielskiego* i Wydział Młodzieży Szkolnej Zarządu Głównego ZMS w grudniu 1966 roku. Z wypowiedzi tych wynika, że opiekunem szkolnego koła ZMS powinien być nauczyciel o wysokich kwalifikacjach pedagogicznych, zawodowych i dużej wiedzy.

Byłoby rzeczą słuszną dokonywanie co roku na terenie szkoły szczegółowej analizy pracy opiekuna ZMS i poszczególnych organizacji młodzieżowych. Sprawa ta mogłaby być przedmiotem wspólnego dorocznego zebrania rady pedagogicznej, POP, Rady Zakładowej ZNP i dyrekcji szkoły wspólnie z przedstawicielami wyższych instancji ZMS i władz oświatowych.

W rozdziale III pt. „Rządzić? Kierować? Inspirować?” Autorka przedstawia problemy samorządności i samodzielności szkolnej organizacji ZMS, pracę Wieczorowej Szkoły Aktywu i form rekrutacji nowych członków, metody uczenia członków ZMS techniki pracy organizacyjnej (np. prowadzenia dokumentacji, opracowania planu działania, przewodniczenia zebraniu, uczestniczenia w dyskusji). Szerzej omówiono w książce problem kierowania i inspirowania w działalności społecznej młodzieży, a także rozwijanie form współpracy z wyższymi instancjami ZMS, zakładami pracy, uczelniami, z byłymi absolwentami szkoły — członkami ZMS, w oparciu o przykłady związane z realizacją w szkole Olimpiady Wiedzy o Polsce i Świecie Współczesnym. Warto w tym miejscu zaszykalizować trafność rozwiązań i dobry wybór przykładów nadających się do realizacji w wielu szkolnych kołach ZMS, w których dąży się do integracji programowej środowiska szkolnego, studenckiego i robotniczego.

W rozdziale IV nt. „Koło klasowe i wychowawca” wiele miejsca poświęcono pracy koła klasowego ZMS i roli wychowawcy klasy, który powinien wspomagać pracę opiekuna szkolnej organizacji ZMS. I słusznie! Analizując ten problem Autorka przeprowadziła specjalną ankietę, równocześnie prowadząc liczne dyskusje z opiekunami kół ZMS cieszących się dużymi osiągnięciami. Oto co czytamy na ten temat: „...Na pytanie: Czy wychowawcy klasowi interesują się pracą kół w swoich klasach? — odpowiedź w 70% brzmiała negatywnie. Tylko 10% ankietowanych odpowiedziało twierdząco, a 20% odpowiedzi stwierdzało: „w małym stopniu” lub „niektórzy”. „W szerszych wypowiedziach na temat możliwości usprawnienia pracy opiekuna ZMS wszyscy ankietowani wymienili konieczność zaangażowania w pracę z organizacją wychowawcy klasowego i aktywizację w tym zakresie całego grona pedagogicznego” (s. 50). Ten fragment książki wydaje się najbardziej interesujący i adekwatny do treści zawartej w tytule pracy, który brzmi: „Z doświadczeń opiekuna ZMS w szkole”.

Podjęcie przez opiekuna organizacji ZMS stałej współpracy z wychowawcami

klas, w których istnieją koła, uzyskiwanie od nich systematycznych krótkich ustnych informacji o przebiegu działalności koła, a także prowadzenie okresowych zebrań wychowawców klas poświęconych omawianiu wyników nauczania i wychowania w swoich klasach może sprzyjać pracy ZMS i wzrostowi jego rangi społecznej w środowisku szkolnym.

Uzupełniając te propozycje warto zasygnalizować potrzebę dokonywania systematycznej oceny pracy kół klasowych ZMS przy końcu każdego okresu szkolnego, np. kiedy ocenia się indywidualne wyniki nauki poszczególnych uczniów i organizuje tzw. „wywiadówki-spotkania z rodzicami”.

Końcowe trzy rozdziały książki dotyczą zadań dyrekcji szkół, organizacji partyjnych, komitetów rodzicielskich, współdziałania ZMS z innymi organizacjami szkolnymi, a więc: ZHP, PCK, kół przyjaciół Związku Radzieckiego, SKS, zespołów uczniowskich (przedmiotowych kół zainteresowań), a także współdziałania ZMS z samorządem uczniowskim będącym reprezentantem całej młodzieży szkolnej.

Oddzielny rozdział przeznaczono na omówienie współdziałania szkolnej organizacji ZMS z instancjami ZMS (Zarządem Głównym, zarządami wojewódzkimi, zarządami miejskimi i dzielnicowymi). Wymieniono tu występujące braki i niedomagania, a także zaproponowano nowe formy współpracy nauczycieli opiekunów kół ZMS z działaczami instancji związkowych.

Z szeregu propozycji przedstawionych Czytelnikowi nowością wydaje się słuszny postulat Autorki powoływania w szkołach tzw. „rad organizacji młodzieżowych”, do których wchodziłoby przedstawiciele wszystkich społecznych organizacji pracujących na terenie szkoły. Zadaniem „rad organizacji młodzieżowych” byłoby koordynowanie i tworzenie wspólnego frontu wychowawczego nauczycieli i młodzieży w realizacji zadań współczesnej socjalistycznej szkoły, a równocześnie pozwoliłoby na wyeliminowanie „fałszywej” rywalizacji licznych organizacji społecznych działających w szkole.

Autorka nie precyzuje jednak szczegółowych zadań „rad organizacji młodzieżowych”. Warto więc zainicjować dyskusję na ten temat wśród nauczycieli umożliwiając im wypowiedzenie się na inne ważne problemy pracy ZMS, które przykładowo wymienimy:

— główną funkcją ZMS jest rozwijanie i pogłębianie wychowania ideowo-politycznego i moralno-społecznego młodzieży poprzez jej działalność społeczną i wychowanie przez pracę. Jak problem ten wygląda w praktyce działalności kół ZMS w szkole?

— czy szkolna organizacja młodzieżowa ZMS może spełniać funkcję oświatowo-wychowawczą w systemie oświaty i wychowania PRL,

A może jeszcze inaczej:

— w jakim stopniu ZMS w dziedzinie swojej działalności oświatowo-wychowawczej na terenie szkoły realizuje ogólne plany w zakresie rozwoju oświaty i wychowania w Polsce Ludowej?

Książka Ewy Knobloch-Kalety jest pierwszą próbą zebrania doświadczeń o pracy opiekuna ZMS w szkole i sądzę, iż nie ostatnią. Nowe wydanie książki (bowiem wydanie I z końca 1968 roku ma bardzo niski nakład wynoszący ledwie 2 tys. 600 egz.) można by uzupełnić zamieszczając w nim więcej przykładów dotyczących bezpośredniej pracy opiekuna szkolnego koła ZMS, tak pozytywnych jak i negatywnych.

Proponuję zrezygnować w przyszłości z licznego cytowania oficjalnych dokumentów organizacyjnych ZMS, a także z wypowiedzi kierowniczych działaczy ZMS. Proponuję także wzbogacić książkę o wypowiedzi i materiały dotyczące problematyki pracy ZMS w szkole zamieszczone w „Płomieniach” i „Sztandarze Młodych” z okresu ostatnich dwu lat. Sądzę, iż władze ZMS mogą pokusić się o próbę przygotowania zarysu „Poradnika koła i opiekuna ZMS” przeznaczonego do użytku aktywu szkol-

nych kół ZMS, nauczycieli szkół średnich oraz studentów kierunków nauczycielskich w uniwersytetach, w wyższych szkołach pedagogicznych i wyższych szkołach nauczycielskich.

W ciągu ostatnich 10 lat władze Zarządu Głównego ZMS wydały kilka wartościowych pozycji¹ użytecznych w pracy nauczycieli i wychowawców, którym powierzono opiekę nad aktywnym ZMS na terenie szkół. Pierwsze wydawnictwa o charakterze podręcznikowym posiadają już organizacje młodzieżowe ZHP i ZMW.²

Książka Ewy Knobloch-Kalety jest próbą, której celem może być przygotowanie podstaw do wydania postulowanego wyżej podręcznika lub poradnika o pracy szkolnego koła ZMS. Równocześnie książka ta wzbogaca wiedzę z zakresu metodyki kierowania organizacją młodzieżową na terenie szkoły.

Zwraca uwagę fakt, iż książka pisana jest językiem żywym, w sposób przystępny i rzeczowy, wzbudzając tym samym zainteresowanie zawartymi w niej informacjami. Autorka wprowadza Czytelnika w problemy pracy ZMS stopniowo, początkowo kreśląc własne wspomnienia z działalności społecznej, aby następnie przejść do rzeczowych rozważań o pracy opiekuna szkolnego koła ZMS. Lektura pracy Ewy Knobloch-Kalety stanowi dobrą pomoc dla tych nauczycieli, którzy stykają się z pracą organizacji młodzieżowych w szkole i niekiedy poszukują rozwiązań powstałych trudnych problemów dotyczących pracy społecznej w środowisku szkolnym.

(Stefan A. Radomski)

**RYSZARD RADWIŁOWICZ, KRYSZYNA PAUZEWICZ, CZESŁAW
KOSIŃSKI: PYTANIA UCZNIÓW A TREŚĆ NAUCZANIA.
BIBLIOTEKA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO**

Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego. Warszawa 1969,
ss. 187, cena zł 22.

Efektywność teoretycznej nauki, jak i w ogóle uczenia się wszelkiej teorii wyraża się nie tyle w formalnych postępkach szkolnych ucznia, co przede wszystkim w jego mniej lub bardziej inteligentnym zachowaniu się w nowych, trudnych sytuacjach uczenia się, a później — pracy zawodowej i życiu. Postępy najwartościowsze dadzą o sobie znać nie wtedy, gdy człowiek działa według opracowanych do najmniejszego szczegółu instrukcji ani w warunkach stereotypowych, z pomocą wyuczonych i już niezmiennych algorytmów, lecz przede wszystkim w sytuacjach problemowych, czyli

¹ Oto wykaz wybranych pozycji książkowych:

- a) J. Lech — ZMS w zakładach kształcenia nauczycieli. Warszawa 1967, PZWS, s. 112.
- b) J. Maciszewski, J. Najdek — ZMS w liceum ogólnokształcącym. Warszawa 1965, PZWS, s. 87.
- c) J. Maciszewski, J. Najdek — ZMS w szkole. Wydanie II Warszawa 1963, PZWS, s. 192.
- d) E. Rafalski — Obóz szkolny ZMS. Warszawa 1963, PZWS, s. 120.

² Są to m. in. prace:

- a) Wł. Grzelak, P. Rządca — Drużyna i ja. Podręcznik drużynowego drużyny młodszoharcerskiej. Wydanie II poprawione i uzupełnione. Warszawa 1968, Wydawn. Harcerskie s. 307.
- b) „Poradnik Koła Związku Młodzieży Wiejskiej”. Praca zbiorowa Warszawa 1965, Iskry, s. 285.

pod jakimiś względami nieznanymi, niejasnymi lub niepewnymi, a zatem trudnymi. Dlatego też najlepszą miarą uczenia się, w tym także uczenia się teorii zawodu, będzie rozumne zachowanie się uczniów w takich właśnie warunkach. Jednym z istotnych przejawów tego rodzaju uczenia się, a zarazem i jego stymulatorów są uczniowskie pytania.

Odczucie i uświadomienie sobie sytuacji problemowej i uzewnętrznienie jej w formie językowej, między innymi w postaci pytań, zdań pytajnych, jest z jednej strony istotnym przejawem żywotności myśli, z drugiej zaś — istotnym środkiem, instrumentem jej dalszego ożywiania, aktywizowania. Stwierdzenie to (bardzo ogólnie sformułowane) stanowi niewątpliwie wystarczające uzasadnienie dla podjęcia badań nad problemowo-pytaniową stroną ludzkiej aktywności myślowej, a aktywności myślowej uczniów w procesie nauczania w szczególności.

Zasadność tego typu badań zwiększa dodatkowo okoliczność, że dotąd zagadnienie to było bardzo zaniedbane. Pochwała należy się więc Autorom za to, że kwestię tę podejmują, a przy tym podejmują ją nie tylko w sferze rozważań czysto teoretycznych, ale na gruncie obserwacji procesu nauczania¹.

Jednakże staje przed nimi bardzo trudne zadanie. Polega ono na gruntownym opanowaniu dwojakiego rodzaju wiedzy i umiejętności potrzebnych dla wypełnienia tak ambitnego zadania. Po pierwsze, potrzebne tu są umiejętności opracowania (choćby wstępnego, roboczego) systemu pojęciowego, który konieczny jest zarówno dla właściwego zaplanowania badań, jak i opracowania ich wyników. Po drugie, konieczna jest rozległa wiedza i doświadczenie z zakresu metodyki przeprowadzania badań szkolnych, w zakresie samego realizowania uprzednio zaplanowanych badań. W jakiej mierze Autorzy ocenianej pracy sprostali sformułowanym wyżej wymaganiom — oto zasadnicze pytanie stojące przed recenzentem.

Przed przystąpieniem do szczegółowej analizy wymienionej w tytule książki można stwierdzić, że tematem jej jest mało dotąd zbadane zagadnienie roli pytań uczniowskich w nauczaniu, a ściślej — zależność tych pytań od struktury treści dydaktycznych. Publikacja zawiera trzy prace trzech różnych autorów. Pierwsza z nich — pióra dra Ryszarda Radwiłowicza pt. „O pytaniach uczniowskich ogólnie” — ma charakter teoretyczno-metodologiczny, dwie pozostałe zaś prezentują badania nad pytaniami uczniowskimi w nauczaniu ekonomiki handlu (mgr Krystyna Pauzewicz „Pytania uczniowskie w związku z tekstami eksperymentalnymi z ekonomiki i organizacji handlu”) oraz rysunku technicznego (mgr inż. Czesław Kosiński „Problem myślenia w nauczaniu rysunku technicznego w związku z analizą pytań uczniowskich”).

W rozdziale pierwszym („O pytaniach uczniowskich ogólnie”) autor zawarł szereg rozważań teoretycznych dotyczących pytań — ze szczególnym uwzględnieniem pytań uczniowskich. Na początku uzasadnia w sposób ogólny tezę, że pytania są przejawem i zarazem stymulatorem rozumnego zachowania się, a następnie przechodzi do omówienia zasadniczych elementów teorii „pytań dobrze postawionych i pedagogicznie wartościowych”. W rozważaniach tych stara się dać odpowiedź na pytanie — czy wszystkie pytania uczniowskie mają wartość kształcącą? I stwierdza, że wartość ta bywa rozmaita — czasem znikoma lub nawet żadna. Twierdzenie to udowadnia: „Inne przecież, właśnie duże, znaczenie dla ogólnego rozwoju ucznia i dla jego po-

¹ Książka ta stanowiąc niezależną całość odzwierciedla jednocześnie kolejny etap badań zespołowych, zainicjowanych przed paru laty przez Zakład Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki. Realizuje je współpracując z Zakładem grupa kilkunastu nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych. W wyniku wcześniejszych badań tej grupy powstała obszerna praca zespołowa pod red. R. Radwiłowicza pt. „Warunki efektywności nauczania w szkołach zawodowych” w ramach Biblioteki Kształcenia Zawodowego wydawanej przez Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego. Warszawa 1968, str. 382.

stępów w konkretnym przedmiocie mają samodzielne pytania, formułowane na gruncie zainteresowań związanych z nabywaniem cennych wiadomości i umiejętności, inne, mniejsze — pytania wyrosłe wprawdzie z zainteresowań, lecz z tych niesistotnych dla nauczania lub wręcz odwodzących od systematycznej nauki, a jeszcze inne, mianowicie nikłe, jest znaczenie kształcające pytań powstałych w rezultacie przelotnego impulsu, będące przejawem rozproszonej, bezkierunkowej ciekawości. Wręcz zaś odmówimy jakiegokolwiek pozytywnej roli pedagogicznej zarówno pytaniom pozornym, zadawanych z zamiarem li tylko zabrania nauczycielowi czasu, jak też «leniwym», to jest takim, na które uczeń mógłby odpowiedzieć sam, gdyby jedynie zechciał pomyśleć lub trochę popracować”.

Następnie autor przechodzi do zwięzłego omówienia pytań wartościowych, wyróżniając siedem podstawowych względów warunkujących o przydatności danego pytania. Cztery z nich dotyczą bezpośrednio ucznia (względ ogólnopoznawczy, zawodowy, psychorozwojowy i motywacyjny), a trzy nauczyciela (orientacyjny dydaktyczny, orientacyjny psychologiczny, wartościujący dydaktyczny).

Po omówieniu tego zagadnienia przechodzi do ustaleń terminologicznych. Zajmuje się omówieniem znaczenia takich terminów, jak „sytuacja problemowa”, „zadanie problemowe”, „problem”, „pytanie”, i choć ustalenia znaczeń tych terminów są w pewnej mierze kwestią umowy, to jednakże wydaje się, że proponowane przez autora ich znaczenie można przyjąć za wyraźne, jednoznaczne, a także posiadające charakter pojęć operatywnych w badaniach i tym samym przydatnych do organizacji badań oraz do opisu ich wyników.

W rozważaniach dra Radwiłowicza (jak również w dwu pozostałych rozprawach) pominięto zupełnie analizę formalnej struktury pytań. A przecież analiza taka prowadzi do bardzo użytecznych w tego typu badaniach rozgraniczeń między pytaniami rozstrzygnięcia a pytaniami dopełnienia (kategorialnymi pytaniami, wśród których można wyróżnić między innymi pytania eksplikacyjne, pytania opisowe czy obserwacyjne itd.). Nawet powierzchowna analiza choćby tych dwóch zasadniczych grup pytań, wyróżnionych ze względu na ich formalną strukturę, pozwala zauważyć, że w zasadzie pytania pierwszego typu trudniej stawiać, łatwiej zaś rozstrzygać, pytania drugiej grupy zaś — odwrotnie, łatwiej stawiać, a trudniej rozstrzygać. Forma więc stawianych przez ucznia pytań może być bardzo istotnym wskaźnikiem zarówno jego wiedzy, jak i sprawności umysłowej. Dlatego też warto by było, aby autorzy w ewentualnym nowym wydaniu tej pracy poświęcili nieco miejsca temu zagadnieniu.

Dalsze swe rozważania poświęca autor zagadnieniu klasyfikacji i oceny pytań. Przedstawia tu szereg badaczy, którzy zajmowali się tym zagadnieniem, wśród których wymienia między innymi nazwiska i prace: Stern¹, Ch. Bühler², E. Claparède³, P. Piaget⁴, S. Szuman⁵ i inni, oraz przedstawia kilka typów klasyfikacji i podziału pytań. Jednakże za najbardziej wszechstronne z dydaktycznego punktu widzenia uważa trzy klasyfikacje pytań opartych na kryteriach: istotności (ważności) merytorycznej, ogólności (uogólnienia, generalizacji) oraz problemowości (sproblematyzowania).

Klasyfikacja ze względu na ważność merytoryczną ma na celu określenie, na ile istotne jest dane pytanie uczniowskie ze stanowiska treściowego: czy dotyczy kluczowych, czy też mniej ważnych zagadnień danego przedmiotu nauczania.

¹ Stern W.: *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig 1914.

² Bühler Ch.: *Dzieciństwo i młodość*. Warszawa 1933.

³ Claparède E.: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Wyd. 3 Warszawa 1936.

⁴ Piaget P.: *Mowa i myślenie dziecka*. Lwów—Warszawa 1929.

⁵ Szuman S.: *Rozwój pytań dziecka*. Warszawa 1939.

Kryterium ogólności ma na celu wyodrębnienie cech istotnych, charakteryzujących daną klasę zjawisk. Chodzi tu o uogólnienia w formie syntezy, która obejmuje powiązania znaczeniowe, objaśnienia prawidłowości i związków między różnymi zagadnieniami, zasady działania itp.

Jeśli idzie o ocenę poziomu sproblematyzowania pytania, to istotną jest umiejętność spostrzeżenia i rozwijania stojącego przed człowiekiem zadania. Najprostszymi pytaniami są z punktu widzenia problemowości pytania zaczynające się od partykuły „czy”, a więc pytania wymagające rozstrzygnięcia. Dają one odpowiadającemu duże możliwości do wyboru: potwierdzenia albo zaprzeczenia.

Następnie omawia opinie pedagogów o pytaniach uczniowskich oraz zaprezentowuje Czytelnikowi zasadnicze stanowiska reprezentowane przez teoretyków wobec pytań uczniowskich. Rozważania te oparł autor na bardzo bogatej literaturze przedmiotu, głównie autorów zagranicznych. Z polskich opracowań zostały uwzględnione głównie prace najnowsze¹, niemniej jednak autor sięgał do dzieł wcześniejszych, szczególnie tych, które zawierają poglądy dotyczące bezpośrednio roli pytań uczniowskich.

Jeśli idzie o zasadnicze stanowiska teoretyczne wobec pytań uczniowskich, to wymienia cztery główne: pierwsze z nich (autor nazywa je herbartowskim) charakteryzowało się poglądem, iż to nie uczniowie, lecz nauczyciel powinien pytać, kontrolując w ten sposób, czy i na ile opanowali oni przepisany programem zasób wiedzy.

Drugi pogląd jest w swoim skrajnym wydaniu odwrotnością podanego wyżej — charakteryzuje go pełne poparcie pytania uczniowskiego i niechęć do zadawania pytań przez nauczyciela, który w myśl postanowień tego kierunku winien, przybrać postawę informatora wobec ucznia, możliwie samodzielnie poszukującego wiedzy.

Zwolennicy trzeciego stanowiska — pytaniowo-indyferentnego — ograniczają się do głoszenia postulatów dydaktycznych dotyczących aktywizacji uczniów i strukturyzacji treści przy mniejszym lub większym nacisku na nauczanie problemowe, którym to postulatom nie towarzyszy jednak docenianie roli pytań uczniowskich.

Wreszcie pogląd czwarty nazywany pytaniowo-algorytmicznym, gdyż jego zwolennicy doceniają pytania uczniowskie, starając się ująć je w tak dalece sztywne ramy, iż uczą uczniów drobiazgowych przepisów, jakie to pytania należy formułować w stosunku do jakich klas, rzeczy i zjawisk.

Wydaje się, że istotną zaletą tej części pracy jest fakt, że autor nie ogranicza się do wymienienia głównych stanowisk i poglądów na pytania uczniowskie oraz ich szerszego omówienia, lecz że zawarł tu szereg własnych uwag krytycznych odnośnie do omawianego zagadnienia, jak też precyzuje własny pogląd.

To swoje własne stanowisko w tej sprawie określa mianem kształtującego, które w tezach wyjściowych uzasadnia: „Autentyczna aktywizacja uczniów nie jest możliwa bez dopuszczenia do głosu samych uczniów, którzy powinni mieć przynajmniej od czasu do czasu okazję formułować własne możliwie wartościowe dydaktyczne pytania, stanowiące świadectwa ich każdorazowego procesu uczenia się, które sygnalizują równocześnie nauczycielowi z jednej strony ich zainteresowanie, a z drugiej — napotykanne przez nich trudności”.

Na dalszych stronach autor informuje o założeniach badawczych zespołu pod nazwą „Metody nauczania”, omawia wyniki ankiety nauczycielskiej oraz przedstawia

¹ Do opracowań najnowszych autor zalicza: Cackowski Z.: *Problemy i pseudo-problemy*. Warszawa 1964; Kupisiewicz Cz.: *O efektywności nauczania problemowego*. Warszawa 1960; Okoń W.: *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa 1964; Racinowski S.: *Pytanie i odpowiedź*, Warszawa 1967; Radwiłowicz R.: *Współzależność zainteresowań i myślenia uczniów w świetle ich własnych pytań*. Rozprawa w *Studiach Pedagogicznych*, t. XI. Wrocław—Warszawa—Kraków 1964; Radwiłowicz R.: *O potrzebie dydaktyki pytań uczniowskich*. *Nowa Szkoła* 2/1967; Sośnicki K.: *Zadanie, pytanie, problem*. *Nowa Szkoła* 1963 nr 5; Tomaszewski T.: *Psychologiczne problemy stosowania metod aktywnych w nauczaniu i wychowaniu*. *Nauczyciel i Wychowanie* 1/1966.

założenia organizacyjne i problematykę badań nad zależnością pytań uczniowskich od struktury treści nauczania.

Przedstawiony tu Czytelnikowi materiał stanowi bardzo dokładne zilustrowanie procesu badawczego, opracowanie uzyskanego materiału oraz niezbędną podbudowę do dalszej analizy treści książki.

Ta część pracy została zaopatrzona w bogaty wykaz pozycji bibliograficznych oraz załączniki. Pierwszy z nich stanowi formularz ankiety nauczycielskiej, drugi zaś — wspólne strony tekstu eksperymentalnego, niezależnie od badanego przedmiotu nauczania i wariantu tekstu.

Rozdział drugi pt. „Pytania uczniowskie w związku z tekstami eksperymentalnymi z ekonomiki i organizacji handlu” pióra K. Pauzewicz oraz trzeci pt. „Problem myślenia w nauczaniu rysunku technicznego w związku z analizą pytań uczniowskich” napisany przez Cz. Kosińskiego posiadają charakter sprawozdania z przeprowadzonych badań empirycznych wśród uczniów szkół zawodowych. Autorzy tych opracowań postawili sobie za cel weryfikację rozważań teoretycznych zawartych w rozprawie dra R. Radwiłowicza w toku zaplanowanych badań, co też w pełni im się udało. Na podkreślenie zasługuje tu zaprezentowana przez autorów (Pauzewicz, Kosiński) procedura badawcza — co w badaniach z zakresu szkolnictwa zawodowego można uznać za swojego rodzaju nowość. Ponadto oba opracowania zostały zaopatrzone w zestaw narzędzi badawczych oraz wnioski końcowe — co uwydatnia szczególnie ich znaczenie praktyczne.

W ogóle wę wszystkich trzech rozpraw słusznie traktuje się pytania jako wyraz zainteresowania, ciekawości, niewiedzy i chęć wiedzy; źle jednak, że autorzy w swych rozważaniach nie uwzględnili pytania jako wyrazu przyswojenia sobie i zrozumienia pewnej wiedzy.

Niemniej jednak nasuwa się w stosunku do obydwu rozpraw pewna uwaga krytyczna. Trudno zrozumieć fakt, że rozprawy te, mające na celu weryfikację rozważań teoretycznych zawartych w rozdziale pierwszym, zostały zaopatrzone w części omawiające teoretyczne zagadnienia związane z pytaniami. To powtórzenie wcale nie podnosi znaczenia tych rozpraw, a wręcz przeciwnie — ponieważ rozważania te z konieczności są bardziej ogólnikowe i o wiele mniej wnikliwie niż w rozprawie pierwszej, zubożają zawarty materiał, a ponadto słabo łączą się w wywodzie z częściami sprawozdawczymi z badań. A ze względów konstrukcyjnych nie wpływają wiążąco na zawarty w książce materiał, eksponując jeszcze bardziej i tak niezbyt mocno powiązanie poszczególnych rozpraw.

Analizując całość materiału zawartego w omawianej pracy trudno jest zaakceptować wyjaśnienie dra Radwiłowicza „...książka zawiera wprawdzie tylko dwa autorskie opracowania przedmiotowe, gdyż tylko one zostały doprowadzone do stadium publikacji, niemniej odzwierciedla ona dorobek szerszego grona osób, a częścią materiału obejmuje wszystkie dziesięć przedmiotów. Bowiem także pozostali członkowie zespołu badawczego brali czynny udział we wszystkich fazach dyskusowania i realizacji ogólnej koncepcji...” i dalej „...Po drugie zaś, w przeciwieństwie do przedstawionego w tej publikacji materiału pytań uczniowskich, dotyczącego tylko dwóch przedmiotów, ankieta nauczycielska reprezentuje dziesięć różnych przedmiotów zawodowych”, gdyż wydaje się, że prezentując w części pierwszej wyniki badań (ankieta nauczycielska) w zakresie dziesięciu przedmiotów teoretycznych nauczanych w szkołach zawodowych, zaś ilustrując całość wywodów dwoma (zresztą dość przypadkowo dobranymi przedmiotami nauczania — ekonomika handlu i rysunek techniczny) szczegółowymi sprawozdaniami z badań, powstaje konstrukcyjna przypadkowość doboru i nieprzemyślenie koncepcji wydawniczej. W takiej sytuacji trudno przyjąć wyjaśnienie autora, „że tylko dwa zostały doprowadzone do stadium publikacji”, gdyż może ono tylko świadczyć, że praca została przedwcześnie zgłoszona do wydawnictwa...

Podniesione tu mankamenty nie mogą jednak przesłonić wartości naukowo-poznawczych, a zwłaszcza praktycznych recenzowanego opracowania. Zasluguje ono na uwagę wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych poszukujących skutecznych metod pracy oraz podniesienia efektywności nauczania w szkole, a zwłaszcza w szkole zawodowej.

Władysław Sawicki

K. PRZECŁAWSKI: MIASTO I WYCHOWANIE

Nasza Księgarnia, Warszawa 1968

Zyjemy w dobie szybko postępujących procesów industrializacji i urbanizacji. Cywilizacja miejska zatacza z roku na rok szersze kręgi: wzrasta liczba miast, powiększają się miasta istniejące, tworzą się nowe zespoły miast, szybko rośnie liczba ludności miejskiej. Dla większości ludzi w naszym kraju miasto stało się środowiskiem życia codziennego, dla pozostałych — ośrodkiem szerokiego oddziaływania kulturalnego. Obserwuje się gwałtowny rozwój spółdzielczego budownictwa mieszkaniowego; przeważnie powstają w pełni wyposażone osiedla mieszkaniowe. Osiedla te, zgodnie z założeniami naszej polityki, mają być nie tylko miejscem zamieszkania ludności, ale ośrodkami życia społeczno-kulturalnego mieszkańców. Nauki pedagogiczne w pełni odsłoniły złożoność struktury procesu wychowawczego i jego uwarunkowań. Wskazały na fakt, iż zorganizowane środowisko osiedlowe może pełnić doniosłą funkcję wychowawczą. Wśród działaczy spółdzielczych na początku lat sześćdziesiątych rozgorzała szeroka dyskusja na temat koncepcji pracy opiekuńczo-wychowawczej w osiedlach mieszkaniowych. Pojawiła się lawina różnorodnych artykułów na ten temat w prasie, czasopismach spółdzielczych i pedagogicznych. Dyskusja ta do tej pory nic nie straciła na sile i aktualności. Praca K. Przecławskiego stanowi jakoby przedłużenie owej dyskusji, a z drugiej strony jest naukowym jej podsumowaniem. Praca ta jest pierwszą próbą w powojennej literaturze polskiej ujęcia systematycznego problematyki wychowawczej w środowisku wielkomiejskim.

Autor wyodrębnił w tej publikacji 5 rozdziałów. Pierwszy rozdział („Wielkie miasto”) traktuje o rozwoju miast w świecie, cechach specyficznych różniących miasto od wsi, cechach wielkomiejskiego sposobu życia oraz czterech aspektach urbanizacji: gospodarczym, demograficznym, przestrzennym i społecznym.

W rozdziale drugim („Wielkie miasto jako środowisko wychowawcze”) autor omawia takie sprawy, jak: pojęcie środowiska wychowawczego, cechy wielkomiejskiego środowiska wychowawczego, zadania i funkcjonowanie instytucji wychowania naturalnego (rodziny, grupy rówieśniczej), instytucji wychowania bezpośredniego (szkoły, innych zakładów kształcenia, placówek wychowania pozaszkolnego, placówek opieki i wychowania specjalnego) oraz instytucji wychowania pośredniego (zakładów pracy, instytucji organizujących wczasy, instytucji służby zdrowia, instytucji upowszechniania sztuki — teatrów, filharmonii, muzeów oraz technicznych środków masowego przekazu). Autor przez pojęcie „wychowanie” rozumie „...całokształt oddziaływań prowadzących do rozwijania względnie przekształcania osobowości człowieka” (s. 29). Mieszczą się w tym zarówno oddziaływania wychowawcze celowe, jak i nie zamierzone. Tak szerokie pojmowanie procesu wychowawczego znajduje wyraz w nowej, zaproponowanej przez autora, typologii placówek wychowawczych w wielkim mieście. Typologia ta jest trafna, a kryteria będące jej podstawą nie budzą żadnych wątpliwości.

Zadania wychowania w osiedlu, funkcjonowanie instytucji opiekuńczo-wychowawczych na terenie osiedla oraz przestrzenny zasięg placówek wychowawczych to pod-

stawowe problemy, które zostały zanalizowane w następnym rozdziale („Osiedle mieszkaniowe jako środowisko wychowawcze”) książki K. Przecławskiego. Należy podkreślić, iż autor dostrzega wielokierunkowość działalności społeczno-wychowawczej na terenie osiedla. Analizuje działalność instytucjonalnych form opiekuńczo-wychowawczych oraz wskazuje na wychowawczą rolę organizacji społecznych. Rozdział czwarty („Wielkie miasto — szansą wychowania”) zawiera rozważania na temat potrzeb człowieka, stopnia ich zaspokojenia w środowisku wielkomiejskim oraz podstawowych konfliktów wychowania w wielkim mieście, tj.: a) konfliktu pomiędzy instytucjonalizacją wychowania a tendencją do samodzielności młodzieży; b) konfliktu pomiędzy ideałem postawy twórczej a rozpowszechnianiem się postawy konsumpcyjnej oraz c) konfliktu pomiędzy miejskim sposobem życia a trudnościami przystosowania się do tego stylu życia. Pracę zamyka rozdział piąty („Poszukiwanie nowych form wychowania”) poświęcony analizie doświadczeń francuskich w zakresie pracy opiekuńczo-wychowawczej w ośrodkach miejskich, tak mało znanych w Polsce, oraz prezentacji problemu koordynacji poczynań opiekuńczo-wychowawczych na terenie osiedla mieszkaniowego, dzielnicy i miasta w Polsce.

Przejdźmy teraz do spraw zasługujących, naszym zdaniem, na szczególne podkreślenie. Otóż, niewątpliwą zasługą autora jest uwzględnienie czynnika przestrzennego w organizacji działalności opiekuńczo-wychowawczej. Wprawdzie już w okresie międzywojennym postępowi działacze społeczni Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej wskazywali na rolę tego czynnika w życiu społecznym określonej zbiorowości, ale znalazło to wyraz jedynie w drobnych publikacjach o zasięgu lokalnym i na łamach czasopisma spółdzielczego „Życie WSM”. Sprawy natury opiekuńczo-wychowawczej nie były tutaj jednak wyraźnie rozpatrywane w aspekcie przestrzennym. W literaturze powojennej jedynie architekci i urbanisci podkreślali znaczenie czynnika przestrzennego w organizacji życia społecznego. Nie dostrzegali oni jednak w jednostkach przestrzennych złożonej problematyki wychowawczej. Dopiero autor niniejszej pracy spojrzął na podstawową jednostkę przestrzenną osiedla jako na teren aktywności wychowawczej, poświęcając temu wiele uwagi. Takie postawienie sprawy ma doniosłą wagę szczególnie w okresie tak szybko rozwijającego się spółdzielczego budownictwa osiedlowego i narastających nowych zadań wychowawczych. Wychodząc z potrzeb w zakresie planowania urbanistycznego i programowania działalności opiekuńczo-wychowawczej, autor rozpatruje całkiem nowy problem zasięgu przestrzennego placówek wychowawczych. Problem ten nie znalazł wyrazu w dotychczasowej literaturze pedagogicznej, jakkolwiek w praktyce wyraźnie odczuwano iż brak fachowych opracowań z tego zakresu. Szkoda jedynie, iż autor nie potraktował szerzej tego problemu, nie zademonstrował w tej dziedzinie własnych materiałów badawczych. Tabela (s. 95) przedstawiająca zasięg przestrzenny poszczególnych instytucji wychowawczych budzić może pewne wątpliwości, a mianowicie: a) pominięto w niej organa samorządu osiedlowego i koła środowiskowe organizacji społecznych; b) zasięg oddziaływania niektórych instytucji wychowawczych nie jest zgodny ze stanem rzeczywistym, np. grupa rówieśnicza, dom kultury (stwierdziłszy w swoich badaniach istnienie szeregu małych domów kultury, tzw. domów społecznych, których działalność nie wykracza poza rejon jednego lub dwóch osiedli!).

W literaturze socjologicznej niejednokrotnie zajmowano się osiedlem mieszkaniowym jako jednostką życia społecznego. Nikt natomiast dotychczas nie spojrzął na osiedle jako środowisko wychowawcze. Dopiero autor recenzowanej pracy nadał odpowiednią rangę temu problemowi. Uwzględnił w swojej pracy w zasadzie najistotniejsze elementy osiedlowego środowiska wychowawczego, sformułował zasady i metody pracy opiekuńczo-wychowawczej, wysunął konstruktywne postulaty, a mianowicie: a) należy w większym niż dotychczas stopniu rozszerzyć współdziałanie między instytucjami odpowiedzialnymi za programowanie i projektowanie osiedli

a instytucjami odpowiedzialnymi za wychowanie; b) działalności opiekuńczo-wychowawczej w osiedlu mieszkaniowym należy nadać charakter planowy i systematyczny.

Przy analizie osiedlowego środowiska wychowawczego nie udało się jednak autorowi uniknąć pewnych uproszczeń, a nawet pominięcia kilku istotnych spraw. Otóż, naszym zdaniem, zbyt lakonicznie został potraktowany problem samorządu mieszkańców osiedla (1 i 2 str.). Autor jakby nie dostrzegał jego roli w inicjowaniu, organizowaniu i prowadzeniu działalności opiekuńczo-wychowawczej na terenie osiedla mieszkaniowego. W gruncie rzeczy sprawa wygląda inaczej. Samorząd mieszkańców jest istotnym elementem środowiska wychowawczego, jakim jest bezsprzecznie osiedle mieszkaniowe. Komitety osiedlowe lub rady osiedlowe posiadają odpowiednie komisje zajmujące się głównie sprawami opiekuńczo-wychowawczymi. Zarówno nasze badania (objęto 4 spółdzielnie mieszkaniowe), jak uzyskane wyniki badań w innych spółdzielniach wskazują na postępujący wzrost roli form samorządu lokalnego w organizowaniu środowiska wychowawczego w związku z szybkim procesem decentralizacji. Jednym z głównych celów pracy społeczno-wychowawczej, zgodnie z zasadami pedagogiki społecznej, jest aktywizacja samych mieszkańców osiedla wokół spraw gospodarowania i organizowania życia społeczno-kulturalnego. Ten problem uszedł też uwagi autora przy omawianiu celów działalności społecznej w osiedlach (s. 77). K. Przecławski nie zwrócił dostatecznie uwagi na fakt, iż koniecznym warunkiem pomyślnego rozwoju pracy opiekuńczo-wychowawczej w osiedlu mieszkaniowym jest ściśle powiązanie wszystkich instytucji wychowawczych z samym osiedlem poprzez aktywny udział samych mieszkańców w inicjowaniu, organizowaniu i prowadzeniu działalności wychowawczej oraz partycypowanie osiedla w zapewnieniu bazy materialnej do rozwijania tej działalności.

I ostatnia sprawa, godzina szczególnego podkreślenia, to podjęty przez K. Przecławskiego kapitalny problem koordynacji działalności wychowawczej na terenie całego miasta, dzielnicy i osiedla. Główną uwagę zwraca jednak na osiedle mieszkaniowe, uważając, iż jest to podstawowa jednostka, gdzie rozproszone działania wychowawcze winny przyjąć określony kierunek i charakter planowy. Według autora całokształtem spraw związanych z koordynacją działalności wychowawczej winien zajmować się wychowawca o wysokich kwalifikacjach pedagogicznych. Jest to propozycja nowego rozwiązania, różniącego się od poprzednich tym, iż powierzano tam sprawę koordynacji działalności opiekuńczo-wychowawczej różnym instytucjom, które miały tym się zajmować jedynie jako sprawą uboczną, drugorzędą.

Propozycja koncepcji koordynacji działalności wychowawczej K. Przecławskiego jest niewątpliwie pewnym krokiem naprzód w tym zakresie, ale zawiera jeszcze w sobie wiele miejsc słabych. Nasuwają się co do tej koncepcji następujące wątpliwości: Czy jest rzeczą realną i celową powoływanie dodatkowej instytucji „społecznego wychowawcy osiedla”, skoro już na terenie osiedla działa szereg różnorodnych instytucji (szkoła, organa samorządu mieszkańców, koła organizacji społecznych, administracja osiedla, środowiskowe placówki wychowania pozaszkolnego, komitety rodzicielskie itd.)? Czy jeden człowiek, nawet gdyby był nim doskonały pedagog, podoła tak rozległym zadaniom? Czy jest rzeczą możliwą, aby „wychowawca osiedla” oderwany od szkoły, samorządu mieszkańców, administracji osiedla (patrz: schemat s. 165) lub znajdujący się „ponad” tymi instytucjami mógł cokolwiek zdziałać? Przedstawiona koncepcja wymaga jeszcze, jak widać, szeregu udoskonaleń.

Praca K. Przecławskiego śmiało stawia szereg ważkich problemów z dziedziny wychowania w wielkim mieście, a wysuwane w niej propozycje rozwiązań w zakresie pracy opiekuńczo-wychowawczej są ciekawe i godne uwagi. Stanowi ona wartość inspirację do dalszej dyskusji i podjęcia szerszych badań nad tą problematyką.

**JUIF PAUL, DOVERO FERNAND: MANUEL BIBLIOGRAPHIQUE
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. PARIS 1968**

Presses Universitaires de France 8° s. 318

Biblioteka I. P. sygn. B. 34691-2

Na półki naszych bibliotek naukowych dotarła interesująca z uwagi na szeroki zakres tematyczny i zawartość informacyjną publikacja pt.: Manuel bibliographique des sciences de l'éducation. Książka wydana w Paryżu przez Presses Universitaires de France w roku 1968.

Powstała w wyniku współpracy pedagoga Paul Juif i dokumentalisty Fernand Dovero, w serii prac Bibliothèque Scientifique Internationale, Section Pédagogie kierowanej przez Marc-André Bloch, Maurice Debesse i Gaston Mialaret. Podręcznik jest bibliograficznym obrazem wiedzy pedagogicznej we Francji, a w pewnej mierze i w krajach francuskiej kultury językowej. Książka została pomysłana jako przewodnik-informator przeznaczony dla szerokich rzesz pracowników oświaty, administracji szkolnej, nauczycieli, wychowawców, personelu służby zdrowia zajmującego się dzieckiem, psychologów, studentów i pracowników nauki. Obejmują piśmiennictwo francuskie głównie ostatnich 25 lat, uwzględniając także pozycje autorów obcych wydane w języku francuskim, jak również prace francuskie wydane dawniej, które nie straciły swej wartości, mają trwałe miejsce w historii wychowania lub doczekały się wznowień i reedycji. Stąd w bibliografii znajdują się prace takich autorów, jak: Locke, Montaigne, Rousseau, Binet, Claparède, Decroly, Dewey, Guizot, Montessori, Piaget, Seguin i in. Bibliografia nie jest rejestrem pełnej produkcji wydawniczej w zakresie nauk pedagogicznych. Autorom przyświecała w pierwszym rzędzie troska o taki dobór publikacji, który oszczędzając czas korzystającego ułatwiłby szybką i racjonalną informację. Dokonali zatem wartościującej selekcji materiału.

Przedmiotem bibliografii określonym najogólniej jest dziecko będące obiektem zabiegów dydaktyczno-wychowawczych od momentu urodzenia aż po wiek dojrzały. Obok prac samoistnych stanowiących główny zrąb bibliografii autorzy rejestrują artykuły z czasopism ze szczególnym uwzględnieniem numerów specjalnych, poświęconych w całości wybranym zagadnieniom. Ogółem zarejestrowano ok. 3000 prac samoistnych (ponad 3000 autorów) oraz 2000 artykułów wybranych z ok. 163 tytułów czasopism.

Są to publikacje, jak wspomniano wyżej, w języku francuskim, które ukazały się głównie na terenie Francji, a także Belgii i Szwajcarii, oraz prace autorów obcych tłumaczone i publikowane w tych krajach. Znalazły się w niej i nieliczne polonica, mianowicie praca prof. Suchodolskiego: *La pédagogie et les grandes courants philosophiques*. Ed. du Scarabée 1960, oraz praca Ireny Wojnar: *Esthétique et pédagogie*. Presses Universitaires de France 1964 r. s. 288¹. Obie prace opatrzone krótkimi charakterystykami otrzymały dodatkowe wyróżnienia w postaci gwiazdek. Znakiem tym autorzy chcieli zwrócić uwagę na pozycje ich zdaniem szczególnie godne zalecenia. Analiz treściowych jest stosunkowo niewiele, ok. 300. Były robione z myślą o czytelnikach mniej zorientowanych i mają na celu zwięzłą i możliwie wierną charakterystykę zawartości, która informując o treści chroniłaby przed zbędną stratą czasu i niepotrzebnymi poszukiwaniami.

Kluczem ułatwiającym posługiwanie się bibliografią jest jej układ. Bibliografia podaje materiał w analitycznych grupach problemowych odpowiadających praktycznie wszystkim ważnym zagadnieniom związanym z rozwojem dziecka, jego wychowaniem i nauczaniem.

14 działów stanowi podstawowe rusztowanie, na którym rozpięto zarejestrowany materiał. Dział I — formalny obejmuje: słowniki, encyklopedie, leksykony i biblio-

¹ Wśród autorów artykułów można znaleźć więcej nazwisk polskich, np. Szuman, Tomaszewski, Choynowski, Żebrowska, Szymańska i in.

grafie. 3 następne działy poświęcone są metodom badań psychologicznych, psychologii rozwojowej dzieci normalnych, patologii dzieci i młodzieży. Oto ich tytuły: II — La recherche en psychologie de l'enfant et les méthodes d'examen (badania w zakresie psychologii dziecka i metody badań z podpunktami: prace ogólne, różne metody kliniczne, testy, techniki badania testami, inne metody), III — Psychologie de l'enfant et de l'adolescent normaux — psychologia dzieci i młodzieży normalnej. Podgrupy: 1) rozprawy, podręczniki i dzieła ogólne, 2) ogólne problemy typologii i wzrostu, 3) badania ogólne rozwoju umysłowego, 4) poszczególne fazy rozwoju, 5) etapy rozwoju z punktu widzenia genetycznego, 6) wielcy znawcy psychologii dziecka. IV — Pathologie de l'enfant et de l'adolescent — patologia dzieci i młodzieży z wyróżnieniem problemów opieki lekarskiej, higieny umysłowej dzieci i młodzieży, dziecko chore i dziecko nieprzystosowane. Zarejestrowano tu wybrane prace z pediatrii, psychiatrii oraz prace dotyczące klęsk społecznych, jak wojna, alkoholizm, prostytutka, rzutuujących na rozwój dziecka i jego przystosowanie społeczne.

Dział V — Problemy obserwacji i orientacji (Les problèmes de l'observation et de l'orientation) obejmuje zagadnienia wchodzące w zakres psychologii wychowawczej, również z podziałem na dzieci normalne i nieprzystosowane. Tu także zostało umieszczone piśmiennictwo poświęcone preorientacji zawodowej i przygotowaniu do pracy. Dział ten stanowi przejście do kolejnej grupy 5 działów zawierających piśmiennictwo interesujące głównie pedagogów.

Otwiera je dział VI — Historia myśli, doktryn pedagogicznych i instytucji szkolnych (Histoire de la pensée, des doctrines pédagogiques et des institutions scolaires) z wyodrębnieniem prac ogólnych i podręczników, oraz poszczególnych okresów chronologicznie: starożytność, średniowiecze, renesans i klasycyzm; okres rewolucji aż do czasów współczesnych, oraz zagadnień specjalnych, jak wolność nauczania i ścisłość szkoły; reforma i demokratyzacja nauczania, nauczanie i planowanie.

Dział VII — L'Éducation comparée. Les systèmes et les méthodes dans divers pays — Pedagogika porównawcza. Termin „éducation” został tu użyty podobnie jak w językach anglosaskich „comparative education”. Ma szerszy zakres pojęciowy niż pedagogika. M. Debesse tak wyjaśnia ten termin: L'éducation est un processus de formation de l'enfant; le mot a un sens plus large que pédagogie¹. Obejmuje piśmiennictwo poświęcone problemom ogólnym i zagadnieniom specjalnym pedagogiki porównawczej oraz pedagogice porównawczej w krajach o bogatych tradycjach pedagogicznych i w krajach rozwijających się (Szwajcaria, Belgia, kraje germańskie, Włochy, W. Brytania, kraje skandynawskie, St. Zjednoczone i Ameryka Północna, Związek Radziecki i kraje demokracji ludowej, kraje arabskie i Afryka, Ameryka Łacińska, Wschód i inne kraje).

Dział VIII — Pédagogie — pedagogika z następującymi podgrupami określającymi zakres treściowy zarejestrowanych dokumentów: 1) filozofia, psychologia, socjologia, polityka i wychowanie, 2) rozprawy i podręczniki z pedagogiki ogólnej, 3) problemy ogólne, tj. wychowanie intelektualne, wychowanie afektywne i moralne, wychowanie estetyczne, różne sprawy, 4) metody w pedagogice, znów prace ogólne, pozycja szkoły aktywnej, techniki pedagogiki aktywnej, badania pedagogiczne, pedagogika naukowa i eksperymenty, nauczanie programowane, maszyny nauczające i różne techniki. Z zarejestrowanego tu materiału można wybrać m. in. bodaj najpełniejszą bibliografię prac Freineta.

Dział IX. Les problèmes d'éducation scolaire — problemy wychowania z wyodrębnieniem zagadnień: 1) przyjęcie do szkoły, wdrażanie do zajęć szkolnych; 2) środowisko szkolne i wzajemne stosunki nauczyciel-uczniowie-rodzice; 3) wyniki nauczania i ich kontrola; 4) osiągnięcia i niepowodzenia szkolne; 5) problem egzaminów; główne etapy wychowania szkolnego (wychowanie przedszkolne, podstawowe itd.).

¹ Debesse M.: Education comparée *Bulletin de Psychologie* 1968 nr 274 s. 371.

W następnym X dziale zarejestrowano piśmiennictwo poświęcone nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Nosi on tytuł: Psychopédagogie des différentes disciplines.

Terapii, reedukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej poświęcony jest dział XI. Dziecko i jego wychowanie poza szkołą to problematyka działu XII, wyodrębniono tu zagadnienia wychowania w rodzinie, wychowanie poza szkołą (dzieci i młodzież nie zrzeszona, czas wolny dzieci i młodzieży, dni dziecka, dzieci i kino, dzieci i teatr, telewizja, zajęcia młodzieżowe, organizacje młodzieżowe). Trzecia podgrupa problemowa w tym dziale obejmuje zagadnienia wychowania dorosłych. XIII dział: L'enfant, la protection et l'aide sociale, zawiera piśmiennictwo poświęcone zagadnieniom prawnym opieki społecznej, opieki zdrowotnej dzieci normalnych i upośledzonych oraz opieki nad dzieckiem i młodzieżą w konflikcie z prawem. Ostatni XIV dział poświęcony jest niejako zagadnieniom profesjonalnym personelu nauczającego i wychowującego. Zarejestrowano tu materiał dotyczący rekrutacji, kształcenia, specjalizacji oraz higienie i deontologii.

Zestawienie działów według liczebności nagromadzonego materiału daje zdecydowaną przewagę piśmiennictwu psychologicznemu. Cała książka liczy 318 stron, z czego na właściwy rejestr przypada ok. 244 stron. Psychologia zajmuje 107 stron, pedagogika 101, inne dziedziny 36 stron. Można zatem powiedzieć, że struktura nagromadzonego materiału z uwagi na obfitość informacji predestynuje do korzystania z bibliografii głównie psychologów, wychowawców, zwłaszcza tych, którzy zajmują się dzieckiem upośledzonym i nieprzystosowanym. Są to zagadnienia wchodzące w zakres psychologii rozwojowej, wychowawczej oraz pedagogiki specjalnej. W doborze i układzie materiału zaznaczyła się tendencja charakterystyczna, zdaniem autorów, dla ostatniego zwłaszcza 20-lecia, powiązania wiedzy o wychowaniu z naukami konkretnymi, jak psychologia, psychiatria, medycyna, socjologia, pedagogika czy prawo, i do wyzwolenia się od spekulacji filozoficznej i technicznego empiryzmu.

Uwagi krytyczne można odnieść do zagadnień formalnych opracowania bibliografii. Opisy i kompozycja omawianej bibliografii są wynikiem inwencji autorów. Zaważyła tu w dużej mierze troska o oszczędność miejsca. Widać to w skąpym z reguły opisie bibliograficznym, który zawiera: nazwisko i inicjał imienia autora, tytuł pracy, wydawcę, rok wyd. i ilość stron. Pomija się miejsce wydania. Poszczególne pozycje bibliografii nie są numerowane, nie stosuje się odsyłaczy, a więc materiał zwłaszcza z dziedzin pokrewnych może ulec rozproszeniu bądź te same pozycje są kilkakrotnie powtarzane. Ułatwieniem dla korzystającego byłby skorowidz przedmiotowy, którego tu brak. Indeks nazwisk obejmuje tylko autorów wydawnictw samoistnych, nie zawiera autorów artykułów z czasopism, które stanowią znaczny procent zarejestrowanego materiału. W poszczególnych działach pozycje uszeregowane wg formy wydawniczej: książki i artykuły. Podział taki nie jest wygodny dla czytelnika szukającego informacji rzeczowych bez względu na to, czy są one zawarte w książkach, czy czasopismach. Dodatkową informację stanowią wykazy firm wydawniczych i tytułów wyzyskanych czasopism zamieszczone na końcu książki.

Wspomniane braki, jak również uwagi krytyczne, jakie mogą wysunąć specjaliści poszczególnych dziedzin przy korzystaniu z bibliografii, nie umniejszają wartości wydawnictwa, które z racji szerokiego zasięgu tematycznego i chronologicznego nie ma odpowiednika w dawnych ani aktualnych pracach francuskich w krajach francuskiej kultury językowej Europy, Afryki i Ameryki.

Dodajmy, iż brak i na naszym terenie analogicznego wydawnictwa dla dorobku nauk pedagogicznych ostatniego 25-lecia. Odczuwają go wszyscy przystępujący do opracowania jakiegokolwiek tematu.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Idea i działanie, teoria i praktyka — taka jest myśl przewodnia omawianych w niniejszym przeglądzie artykułów i rozpraw. Dążenie do coraz skuteczniejszego działania poprzez osiąganie praktycznych wyników jest chyba cechą znamioną czasów dzisiejszych. To jakby coraz głębsze wnikanie w marksowską tezę o potrzebie nie tylko poznawania świata, ale jego zmieniania.

Patriotyzm — idee i działanie

W numerze 4, 1969 czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* prof. Ł. Kurdybacha przedstawia w interesującej relacji problem kształtowania patriotyzmu w wychowaniu młodzieży radzieckiej. Ponura rzeczywistość okresu caratu, wyrażająca się wysokim stanem analfabetyzmu ludności dorosłej (aż 70% w roku 1916), musiała być w szybkim tempie zlikwidowana wobec konieczności realizowania przez całe społeczeństwo „budowy nowej epoki w powszechnej historii” — jak zwycięstwo Rewolucji Październikowej nazwał Lenin. Hasło „uczyć się”, wysunięte przez Partię i Lenina, stało się ideą przewodnią walki o powszechną oświatę i likwidację analfabetyzmu. Znamienne były słowa Lenina, rozumiejącego jak nikt inny związek oświaty z rozwojem ekonomiki: „Trzeba budować nową gospodarkę. A tu z samą umiejętnością pisanania i czytania daleko się nie zajdzie. Musimy podnieść bardzo poważnie poziom kultury. Trzeba, aby każdy człowiek umiał czytać gazety, broszury, aby one wszędzie docierały”. To „każdy” i „wszędzie” było dla Lenina czymś więcej aniżeli tylko hasłem pracy wzdłuż i wszerz — było przede wszystkim dążeniem do jej pogłębienia. Zachęcał nauczycieli, ażeby „złazi się w jedną całość z walczącą masą proletariatu” i współpracowali nad realizacją gigantycznych planów podniesienia poziomu umysłowego całego kraju.

W opracowywanych i doskonalonych planach nauczania i wychowania stale na pierwszym miejscu była stawiana idea aktywności uczniów w szkole i ich działalności społecznej, przystosowanej do lokalnych warunków. Realizacja tych założeń była w różnych czasach różna, nigdy jednak nie zrezygnowano z wpływu szkoły na środowisko. Z rozwojem socjalistycznego przemysłu, kolektywizacji wsi zmieniały się zadania wychowania. Zaczęły górować zadania związane z wychowaniem patriotycznym. Ideę tego wychowania wyraził A. Gajdar (1935 r.) przekonaniem, że „młode pokolenie nie może wiedzieć, co to jest klęska, i nie będzie wiedziało”. Było to, pamiętajmy, w okresie dojścia Hitlera do władzy.

Skuteczność systematycznie i konsekwentnie realizowanego wychowania okazała się w okresie wielkiej wojny. Tysiące i miliony przykładów są tego wymowną ilustracją: praca dla frontu, praca w kołchozach, heroiczna walka na froncie i tyłach wroga, czołgi dla wojska za zarobione pieniądze itd. Cytując te dane Autor mógł stwierdzić: „...śmiertelną walkę z hitlerowską nawałą wygrał Związek Radziecki nie tylko dzięki sile swego oręża, ale także w dużej mierze dzięki dobrze realizowanym programom szkolnym wychowania socjalistyczno-patriotycznego. W wyniku tej pracy olbrzymia większość młodzieży radzieckiej odznacza się szczerą miłością ojczyzny i głębokim rozumieniem jej roli jako przewodniczki całej ludzkości w drodze do zbudowania komunizmu na świecie”.

Cechę podstawową wychowania patriotycznego widzi Autor we wpajanej mło-

dzieży zasadzie sumiennego wypełniania obowiązków wobec ojczystego kraju. Przypomina wypowiedź Leonida Breżniewa (1967 r.), że formowanie cech obywatelskich rozpoczyna się z obowiązkiem szkolnym każdego dziecka, a poziom tego wychowania podnosi się z roku na rok dzięki temu, że jest ono połączone z twórczą pracą społecznie użyteczną.

Formy podwyższania poziomu wyrobienia politycznego i ideologicznego są oparte na działaniu. Autor podaje kilka przykładów: kluby szkolne, które łączą uczniów o wspólnych zainteresowaniach; ogólnoradziecki ruch młodych poszukiwaczy śladów działalności dziadów i ojców; wycieczki naukowe i spotkania z uczestnikami ostatniej wojny. W zorganizowanym w ostatnich latach marszu „po drogach ojców” wzięło udział ponad 10 milionów chłopców i dziewcząt. Plonem marszu są bogate materiały historyczne, które przechowuje się w 59 tys. muzeów, salach i kącikach wojennej chwały. Głównym nurtem życia każdej szkoły stało się rozwijanie uczuć patriotycznych i wychowanie młodzieży w gotowości służenia ojczyźnie na każde jej wezwanie. Wykorzystywane są w tym celu wszystkie przedmioty nauczania, przede wszystkim historia, język ojczysty i literatura, geografia, przyroda. Nie bez znaczenia są takie przedmioty, jak fizyka, chemia, matematyka. Na lekcjach tych przedmiotów nauczyciele opowiadają uczniom o zużytkowaniu osiągnięć badań naukowych w radzieckiej gospodarce, wskazują nieograniczone możliwości dalszego rozwoju nauki i techniki w Związku Radzieckim. „Nie ma bodaj drugiego kraju w świecie poza Związkiem Radzieckim, który by potrafił tak zręcznie wykorzystywać dla wychowania patriotycznego nawet takie przedmioty, jak matematyka, fizyka, chemia, biologia, uchodzące w innych państwach pod tym względem niemal za zupełnie nieużyteczne”.

W przekonaniu radzieckich pedagogów najlepszym sposobem wychowania patriotycznego i dowodem jego skuteczności jest praca społecznie użyteczna. „Nie wzniosłe słowa i deklaracje, nie zapewnienia o miłości ojczyzny cechują prawdziwego i szczerego patriotę, lecz konkretne działania i czyny”.

Obszerna relacja o praktyce wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego jest przeznaczona przede wszystkim dla tych, którzy wierzą w skuteczność wychowywania przez słowa i słowami, często pięknymi, chcą ukształtować postawę człowieka.

Eksperymenty i wykorzystywanie ich wyników

System wychowania patriotycznego jest w Związku Radzieckim nierozzerwalnie związany z wojskiem. Określenie „wojskowo-patriotyczne wychowanie” pojawia się coraz częściej, a powstające kółka wojskowo-techniczne dzieci, obozy sportowo-wojskowe, drużyny raketowe pogłębiają problematykę i wytyczają kierunek dalszego rozwoju.

Problem pedagogiki wojskowej jest przedmiotem artykułu prof. dra W. Szczerby, zamieszczonego w *Zeszytach Naukowych WAP* — seria pedagogiczna nr 19/59. Autor pisze o systemie upowszechniania wyników badań pedagogicznych w wojsku, wytycza dalekie perspektywy organizacyjne i wydawnicze, oparte na potrzebach wojska. Podstawowe pytanie, które Autor stawia na tle konkretnej rzeczywistości, jest tak sformułowane: Jak winien wyglądać aktualnie dobrze funkcjonujący system pedagogiczny w wojsku?

Realizację tego „aktualnie dobrze funkcjonującego systemu” widzi Autor w organizacji pedagogicznych ośrodków wiodących. Opierając się na dotychczasowych doświadczeniach w świecie i w Polsce, kreśli ich charakterystyczne cechy, na pierwsze miejsce wysuwając tezę, że nie są one ośrodkami eksperymentującymi, lecz wykorzystują dotychczasową teorię pedagogiki, efektywne wyniki inicjatyw pedagogicz-

nych, uogólnione doświadczenia, wyniki eksperymentalnych badań w świecie i w kraju.

Tak jasne wytyczenie zadań dotyczyć powinno nie tylko ośrodków w wojsku. Szkoły wiodące, często-gęsto powoływane, i to z szerokim rozmachem, w szkołach podstawowych i średnich, są w wielu przypadkach oceniane ujemnie nie z powodu braku zadań, lecz ich niejasnego sformułowania. Przyjęcie i zdecydowane realizowanie założenia, jakie prof. W. Szczerba wysuwa w stosunku do ośrodków wiodących w wojsku, zlikwidowałoby nieporozumienia i pozwoliło szkołom wiodącym na praktykowanie tego, do czego doszła teoria.

Podkreślając znaczenie eksperymentów w postępie pedagogicznym, Autor wiąże je nierozdzielnie z praktycznym ich stosowaniem. „Każdy eksperyment pedagogiczny nawet o charakterze światowym rozwiązuje tylko pewne, ściśle określone zagadnienia, wynikające z potrzeb praktyki pedagogicznej, którą usprawnia się na podstawie badań nowych teorii pedagogicznych. Na tej osnowie w wyniku eksperymentalnych badań nie tylko pogłębia się daną teorię, lecz jednocześnie pogłębia się i rozbudowuje system zasad dydaktyczno-wychowawczych. Na podstawie tych zasad opracowuje się konkretne, szczegółowe dyrektywy dotyczące sprawnej organizacji czynności pedagogicznych i warunków realizacji określonych zadań”. Tu nasuwa się pytanie: czy istotnie każdy eksperyment usprawnia praktykę? Raczej nie, bo są eksperymenty, które tylko potwierdzają istniejącą praktykę, a są i takie, które nawet tej funkcji nie spełniają. Jednak postulat prof. Szczerby, ażeby pozytywne wyniki eksperymentów miały wartość usługową, jest słuszny. Jeśli jest inaczej i teoria i praktyka stanowią dwa odrębne nurty, rzadko tylko łączące się z sobą i na siebie oddziałujące, przyczyn tego jest wiele i tkwią zarówno w postawie teoretyków, jak praktyków. Autor rozprawy widzi sposób wyjścia z tej dwutorowości. Postuluje, ażeby każda monografia eksperymentu pedagogicznego była podstawą do napisania metodyki szczegółowej. Idzie nawet dalej: „Dobrze jest, gdy zespół eksperymentatorów, po przeprowadzeniu udanego eksperymentu, nie tylko przygotowuje ogólną monografię, lecz także (co jest bardzo istotne dla postępu pedagogicznego) szczegółową metodykę”.

Autor nie wspomina o potrzebie włączenia do działalności eksperymentatorskiej roli wychowującej obrazów z historii naszego wojska, jednak mieści się to w ramach treści jego artykułu. Do proponowanej „Biblioteki Postępu Pedagogicznego w Wojsku” mogłyby również wejść — tak sądzę — tomiki dla „cywilnych” nauczycieli. Byłyby to metodyki szczegółowe do takich przedmiotów nauczania, jak historia, język polski, geografia, wychowanie obywatelskie, w których pokazane byłyby sposoby łączenia zagadnień wojskowych z treściami nauczania. Napisane przez fachowców ustrzegłyby nauczycieli przed mechanicznym czy tylko werbalnym traktowaniem głębokich nieraz wartości wychowawczych treści z życia i działalności wojska. Argumentem na rzecz takiej koncepcji mogą być również materiały zawarte w rozprawie prof. W. Szczerby, zamieszczonej w numerze 2/1969 kwartalnika *Kultura i Społeczeństwo*. Tytuł rozprawy: „Młodzież jako współtwórca Polski Ludowej”. Gdy Autor stwierdza, że „część młodzieży ostrożnie angażuje się lub nawet sceptycznie traktuje nasze perspektywy rozwoju, to przyczyną tego widzi głównie w braku odpowiednich, dostatecznie przekonujących danych o rozwoju naszego narodu i o źródłach tego rozwoju”. Te braki w zakresie przekonujących danych są widoczne na różnych odcinkach, również w odniesieniu do problematyki wychowania patriotycznego.

Prace szkół środowiskowych

Wykonywanie ściśle określonych zadań, związanych ze środowiskiem, jest kierunkiem działania szkół zwanych „środowiskowymi”. Píše o nich w nrze 4 1969 *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych* Witold Kozłowski. Szkoły takie podejmują

prace społeczne na swoim terenie, inicjują również działalność w miejscu zamieszkania. Powodzenie pracy jest zależne od pomocy, jakiej szkołom udzielają wszystkie organizacje działające w środowisku. Program pracy takich szkół może być bardzo rozległy. Autor formułuje go w trzech punktach:

1. Włączenie możliwie wszystkich rodziców, instytucji, organizacji do realizacji podstawowych kierunków wychowawczych. Konkretyzując Autor dodaje: w szczególności w zakresie kształtowania mody i stylu życia młodzieży. Chyba zbytne załączenie problemu!

2. Poznawanie przez dzieci historii i tradycji swej miejscowości.

3. Zaznajamianie się z działalnością instytucji i organizacji społecznych w środowisku.

Jak widać, program jest szeroki; a jego realizacja? Autor nie relacjonuje całości kształtu działalności jednej z takich szkół, lecz postulaty swe ilustruje jedynie przykładami z niektórych środowisk. Jeden z przykładów dotyczy doświadczeń osiedla Koło (WSM). Reakcją na niszczenie przez dzieci trawników, kwiatów i drzewek było powierzenie klasom I—IV drzewek, którymi się opiekowały, a uczniom klas V—VII opracowanie planu zagospodarowania kwietników. Autor nie pisze, jaki był wynik tej akcji, pomija więc sprawę zasadniczą. Bo nie sam plan spełnia funkcję wychowawczą, lecz jego realizacja — pełna, konsekwentna, dokładna. Zadania planuje się w każdej szkole, nie w każdej jednak się je realizuje, co właśnie jest słabością pracy szkoły.

Interesujące są uwagi na temat organizacji wolnego czasu. Autor wymienia takie zajęcia, jak sekcje filumenistów, hodowców, filatelistów, numizmatyków, a wszystko to w ramach samorządu szkolnego. Interesująca jest informacja o opracowywaniu w wielu szkołach bułgarskich modelu planu dnia ucznia, znanego uczniom, rodzicom i wszystkim interesującym się w środowisku wychowaniem. Model taki, mądrze opracowany i wcielany umiejętnie w życie, spełniłby wielorakie zadania; piszę „spełniłby”, bo znów nie wiemy, jaka jest skuteczność modelu.

Wielkie znaczenie przypisuje Autor pismu redagowanemu przez samą młodzież. Powinno ono być nosicielem programu wychowawczego środowiska. „Jest to ważna, mało dotychczas dostrzegana rola. Obok ukazywania osiągnięć osiedla, pismo powinno uczyć młodzież dostrzegać braki, wciągać do ich usuwania”. W zakresie pism dziecięcych i młodzieżowych mamy dość bogate doświadczenia, nieuboga też jest na ten temat literatura, jednak wszystko to z okresu dwudziestolecia międzywojennego. Które szkoły mają obecnie własne pisemka i pisma?

Autor zdaje sobie sprawę z trudności, jakie ma do pokonania szkoła, która realizuje tak szeroko potraktowany plan pracy w środowisku i ze środowiskiem. Wspomina, że na Woli powołano zastępców, kierowników do spraw pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, którzy koordynują działalność wszystkich ogniw.

Warto tu wspomnieć, że w jednej z dzielnic Bydgoszczy realizuje się program pracy szkół w ramach środowiska. Jest to zapewne jeden z niewielu przykładów takiej pracy. Dokładny program wraz ze sprawozdaniem z realizacji jest zawarty w niedawno wydanej książce dra Edmunda Trempały, który był inicjatorem eksperymentu i nim kierował.

Dydaktyka w okresie 25-lecia PRL

Kończąc przegląd, zwrócę jeszcze uwagę na artykuł prof. dra J. Zborowskiego, zamieszczony w nrze 6, 1969 *Zycia Szkoły* („Rozwój dydaktyki w okresie XXV-lecia PRL”). Autor charakteryzuje najpierw sytuację dydaktyki polskiej w latach 1945—1948, następnie opisuje rozwój w okresie lat 1949—1954, nazywając go „okresem

ideologicznego i metodologicznego przełomu”, wreszcie w latach 1955—1968 widzi dwa główne kierunki zainteresowań: rewizja treści nauczania i podręczników szkolnych oraz modernizacja metod nauczania. Te dwa nurty nie płynęły równomiernie. Ilość opracowań związanych z treścią nauczania i podręcznikami „jest niepomiaralnie, a chyba niepokojąco skromniejsza w porównaniu z ilością publikacji traktujących o metodyce nauczania”. Autor widzi również poważny niedostatek badań z zakresu teorii wychowania. Dodajmy: również w teorii nauczania wykazać można luki i niedostatki, szczególnie gdy idzie o podstawy naukowe procesu nauczania.

Ogólną ocenę dorobku treści Autor następująco: „Przede wszystkim nie dopracowaliśmy się dotychczas określonego i adekwatnego do potrzeb naszych czasów systemu wychowania i nauczania. W szczególności nie potrafiliśmy z instytucji szkolnych w całym ich pionie uczynić ośrodków w pełni skutecznego wychowywania kontynuatorów wielkiego dzieła budownictwa socjalizmu w naszym kraju”. Autor kończy artykuł akcentem pozytywnym: „Można mieć nadzieję, że zgromadzony w ćwierćwieczu PRL potencjał naukowy, a zwłaszcza kadra pracowników nauki, zrealizuje te ambitne zadania w tym nowym etapie rozwoju dydaktyki”.

Myszę, że do tak sformułowanej oceny dodać by można jedynie życzenie, ażeby dalszy etap rozwoju dydaktyki oprzeć o gruntowną analizę przyczyn zastoju, braków, niedostatków. Bo tylko gruntowna analiza przyczyn umożliwi wytyczenie dobrego planu i pozwoli go umiejętnie realizować.

*

Zadań, jak widać, jest dużo. Troska o ich umiejętne wykonywanie jest treścią wielu artykułów w bieżących numerach czasopism. Skuteczność działania coraz częściej staje się postulatem: Gdy V Zjazd wysunął żądanie „podniesienia jakości całego systemu wychowania”, jest to nałożenie obowiązku skutecznego realizowania planów, programów, zadań.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Niniejszy przegląd czasopism radzieckich rozpoczniemy od artykułu wiceministra Oświaty RFSRR N. W. Aleksandrowa¹ na temat kształcenia nauczycieli w instytucjach pedagogicznych Rosyjskiej Federacyjnej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej.

Wśród corocznych absolwentów szkolnictwa wyższego Federacji Rosyjskiej 1/4 stanowią absolwenci instytucji pedagogicznych. W instytucjach pedagogicznych RFSRR — czytamy w artykule Aleksandrowa — zatrudnionych jest ponad 22,5 tys. wykładowców, a wśród nich ponad 30% profesorów, doktorów i kandydatów nauk.

Osiągnięcia w dziedzinie kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym — stwierdza wiceminister Aleksandrow — są bezsporne, lecz jednocześnie w stosunku do tych uczelni stawiane są coraz większe wymagania.

Aby w pełni rozwiązać postawione przez partię i rząd zadania w dziedzinie nauczania i wychowania, należy — zdaniem autora — rozpocząć pracę od przygotowywania nauczycieli zgodnie z niżej wymienionymi wymaganiami:

¹ Por. N. W. Aleksandrow: Niektóre problemy wyższego pedagogicznego obrazowania. *Sowietskaja pedagogika*, nr 6 z 1969 r., str. 91—96.

1. Instytuty pedagogiczne powinny przygotowywać nauczycieli, którzy będą władać gruntownie teorią marksistowsko-leninowską, nauczycieli, którzy stale będą podporą partii we wprowadzaniu jej polityki w życie. Potrzebni są nauczyciele-społecznicy w szerokim rozumieniu tego słowa.

2. Należy tak kształcić nauczycieli, aby posiadali dobrą bazę naukową z tych przedmiotów, których będą uczyć w szkole. Jednocześnie trzeba pamiętać, że przygotowanie naukowe nauczycieli wymaga obecnie większej „trwałości”, szerszego uwzględniania perspektyw szybko rozwijającej się nauki i techniki oraz kultury i oświaty.

W dalszym ciągu swego artykułu N. W. Aleksandrow zwraca uwagę na to, że nauczyciel powinien władać metodologią nauki, wyczuwać i rozumieć jej postęp, umieć samodzielnie opanowywać nową wiedzę. Tego wszystkiego trzeba się nauczyć. Przekonywającym przykładem, że tak, a nie inaczej trzeba kształcić nauczycieli, są znane wszystkim trudności, jakie napotykają pracujący w szkołach nauczyciele absolwenci instytutów pedagogicznych w związku z przejściem szkół na nowe programy nauczania. Po wprowadzeniu nowych programów do szkół średnich — stwierdza Aleksandrow — spotkaliśmy się nie tyle z problemem możliwości percepcji nowych wiadomości przez uczniów (choć i to jest niemniej ważnym zagadnieniem), ile z problemem samego nauczyciela, który potrafiłby przekazać nowy materiał programowy, mógłby znaleźć nowy sposób podejścia do przekazywanej uczniowi wiedzy. Trudności te — według autora — nie zostały spowodowane tym, że nauczyciel otrzymał swego czasu w instytucie pedagogicznym czy uniwersytecie niedostateczną pod względem objętości wiedzę, lecz są rezultatem tego, że kształcenie jego nosiło charakter dogmatyczny.

Obecnie kształcenie nauczycieli winno polegać na tym, aby dawało ono możliwości samodzielnego śledzenia rozwijającej się nauki w przeciągu całej pracy zawodowej nauczyciela, aby pozwalało nauczycielowi stosunkowo łatwo reagować na zmiany w programach nauczania, które przecież w przyszłości będą systematycznie następować.

W drugiej części artykułu Aleksandrow zwraca uwagę czytelnika na te problemy, które winny być w pierwszej kolejności uwzględnione w bieżącym planowaniu pracy naukowej instytutów pedagogicznych, a w szczególności katedr pedagogiki i psychologii.

Jednym z najważniejszych problemów o znaczeniu społeczno-ekonomicznym jest zagadnienie doboru studentów do instytutów pedagogicznych. Znaczenie tego problemu polega na tym, że człowiek zainteresowany swoim zawodem będzie znacznie lepiej opanowywać niezbędną wiedzę, umiejętności i nawyki (a stąd wzrost jakości kształcenia nauczycieli). Człowiek, który świadomie wybrał zawód i posiada do niego skłonności i zdolności, nie będzie szukał sobie drugiej pracy (a w konsekwencji zmniejszy się odsiew studentów z instytutów pedagogicznych, nastąpi stabilizacja kadr nauczycielskich w szkole), a na odwrót, stale będzie dążyć do doskonalenia swojej wiedzy, do mistrzostwa. Będzie to z kolei sprzyjać podnoszeniu jakości wiedzy absolwentów szkół ogólnokształcących. W dalszych swych rozważaniach dochodzi autor do stwierdzenia, że istnieje ściśle powiązanie wzajemne szkoły i instytutu pedagogicznego. Związek ten stanowi zamknięty łańcuch: szkoła — instytut pedagogiczny — szkoła. W rzeczy samej, przecież od jakości przygotowania absolwentów szkół ogólnokształcących wstępujących do instytutów pedagogicznych zależy jakość przygotowania przyszłych nauczycieli. Z drugiej strony ogólne przygotowanie młodzieży zależy od kwalifikacji nauczyciela w szkole, tj. od wiedzy i mistrzostwa pedagogicznego zdobytego przez niego w instytucie pedagogicznym. Ścisłej mówiąc, związek ten składa się z następujących elementów: szkoła — abiturient-student I roku — student lat starszych — student ostatniego roku — młody nauczyciel.

Oslabienie jakiegokolwiek z tych wzajemnych i jednolitych ogniw nieuchronnie prowadzi — według Aleksandrowa — do naruszenia całego harmonijnego systemu kształcenia wysoko kwalifikowanych nauczycieli.

Oprócz wyżej wymienionych kryteriów przy doborze do instytutów pedagogicznych — zdaniem autora — nie mniejszą rolę powinny odgrywać kryteria przydatności zawodowej tak, jak to ma miejsce w wielu uczelniach specjalistycznych, a w szczególności artystycznych. Niestety — pisze dalej Aleksandrow — do tej pory nie posiadamy takich naukowo uzasadnionych kryteriów przydatności zawodowej do pracy w zawodzie nauczycielskim. Jednym z najpilniejszych zadań winno być właśnie opracowanie takich kryteriów, w których byłoby określone, co powinien nauczyciel wiedzieć i umieć robić, jakimi powinien władać nawykami. Taka charakterystyka powinna dać również odpowiedź na takie zagadnienia, jak: jakie fizyczne, psychiczne i inne właściwości winien posiadać człowiek, aby mógł studiować w instytucie pedagogicznym, a później pracować w szkole.

Inny poruszony przez N. W. Aleksandrowa problem — to organizacja pracy ze studentami pierwszych lat studiów. Wydziały fizyczno-matematyczne instytutów pedagogicznych kończy ok. 40% wstępujących na studia. Na innych wydziałach procent ten jest wyższy, lecz nie przekracza 80%. Z punktu widzenia planowania — pisze Aleksandrow — tak wielki odsiew ze szkolnictwa wyższego jest nie do wytrzymania. Wnosi on bowiem dysonans do organizacji gospodarki narodowej. Uczelnie nie dostarczają wykładowców do szkół, a stąd i wszystkie pozostałe konsekwencje. Autor przytacza kilka danych, z których wynika, że odsiew studentów z instytutów pedagogicznych RFSRR w 1968 roku wynosił 2,9%. W ciągu 4-letniego okresu nauki absolutna cyfra odsiewu wyniosła 5,5—6,0 tys. osób. Połowa z nich to studenci pierwszych dwóch lat studiów.

N. W. Aleksandrow stawia wobec tego pytanie, jak organizować pracę ze studentami lat pierwszych, aby zabezpieczyć normalne ich wejście do życia studenckiego. Przede wszystkim należy podkreślić polepszenie planowania samodzielnej pracy studentów. W wielu instytutach istnieją grafiki pracy naukowej studentów, w których ustala się terminy konsultacji, kolokwium, prac kontrolnych, składania prac laboratoryjnych itp. Jednak mimo to — pisze Aleksandrow — nie możemy powiedzieć, że dysponujemy naukowo uzasadnionym i pedagogicznie celowym systemem organizacji samodzielnej pracy studenta.

Autor artykułu poruszył jeszcze jeden problem pedagogiki szkolnictwa wyższego. Wyłonił się on w związku z powstałą i coraz bardziej wzmacniającą się sprzecznością między stale wzrastającą objętością wiedzy niezbędnej dla specjalisty z wyższym wykształceniem a istniejącymi formami i okresem studiów. Przedłużenie okresu nauki — pisze Aleksandrow — nie zlikwiduje wymienionej wyżej sprzeczności i nie zapewni wzrostu poziomu naukowego studiów wyższych. Wyjścia należy szukać — zdaniem wiceministra — w naukowej selekcji wiedzy przekazywanej studentowi z jednoczesnym jej powiązaniem z aktywną, samodzielną i twórczą pracą samego odbiorcy tych wiadomości. Przyzwyczajanie i wyrabianie nawyków do samodzielnej pracy należy rozpocząć właśnie już od pierwszego roku studiów.

Podniesienia jakości kształcenia nauczycieli — pisze Aleksandrow — nie można sprowadzać jedynie do „doskonalenia” planów studiów instytutów pedagogicznych poprzez przedstawianie w nich godzin zajęć z jednej rubryki w drugą, lecz trzeba poważnie zastanowić się nad sposobem udoskonalenia programów nauczania i metod ich realizacji.

Problemom kształcenia nauczycieli poświęcony jest również artykuł Ł. Jewładowa-

¹ Por. Ł. Jewładowa: Kto stanie sielskim uczniem *Uczitielskaja gazeta* nr 85, z 19. VII. 1969 r.

wej¹ zamieszczony w czasopiśmie *Uczcielskaja gazeta*. Autorka porusza w nim sprawę kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa wiejskiego w Syberii.

Wiele dzieci wiejskich — pisze Ł. Jewładowa — ubiega się o przyjęcie do różnych uczelni, a m. in. także do pedagogicznych. Zasady rekrutacji przewidują dla młodzieży wiejskiej pewne ulgi. Jednak przywileje te nie zwalniają jej od egzaminów wstępnych. Praktyka wykazuje, że większa część młodzieży wiejskiej nie może przewyżczyć tych egzaminów. W czym tkwi przyczyna — zapytuje się autorka.

Sprzeczności między ulgami a końcowym rezultatem — kontynuuje Jewładowa — można w znacznym stopniu wytłumaczyć niewystarczającym poziomem nauczania w szkołach wiejskich. Bywają w nich często nauczycielami ci, którzy w roku ubiegłym lub dwa lata temu nie dostali się do instytutu pedagogicznego, ponieważ sami nie złożyli wymaganego egzaminu wstępnego. Powstaje w ten sposób zamknięte koło, w którym słabo przygotowany nauczyciel stara się dobrze nauczyć swych wychowanków. Z kolei najslabsi z nich stają się nauczycielami i powtarzają wysiłki swych wychowawców.

Oczywiście, co roku do szkół wiejskich przybywa coraz więcej absolwentów z instytutów pedagogicznych i uniwersytetów, a tym samym sytuacja ulega poprawie. Jednak nie odbywa się to tak szybko, jakbyśmy chcieli. Na przykład w szkołach średnich i ośmioletnich Obwodu Nowosybirskiego ponad 40% nauczycieli matematyki nie posiada jeszcze wyższego wykształcenia pedagogicznego.

W ciągu ostatnich trzech lat do rejonów tego obwodu skierowano 1400 specjalistów z dyplomami wyższych uczelni. Wydawałoby się, że nie ma go. Jednak odpływ kadry stanowił 1000 osób. Wyjechali absolwenci uczelni zachodnich rejonów kraju. Podobna sytuacja jest także w niektórych innych obwodach syberyjskich. Wszystko wskazuje na to — pisze Jewładowa — aby nauczycieli w Syberii zaliczać również do kategorii zawodów deficytowych, a tym samym winni oni korzystać z dodatkowych przywilejów w postaci wyższych zarobków, przydziału mieszkań w pierwszej kolejności itp. Z punktu widzenia ekonomicznego wydatki te będą mniejsze niż wydatki związane ze stałym „przywozem” specjalistów pracujących jedynie po 2—3 lata.

Autorka zastanawia się nad tym, jak przyciągnąć najzdolniejszych do instytutów pedagogicznych, jak pomóc młodzieży wiejskiej przewyżczyć barierę egzaminów wstępnych? W pierwszym rzędzie do instytutów pedagogicznych zgłaszają się ci, którzy z uwagi na słabe przygotowanie ze szkoły średniej nie mieli odwagi startować do egzaminów wstępnych w uczelniach, w których warunki konkursowe były znacznie trudniejsze, a tym samym konkurencja większa. Stąd wniosek — kontynuuje Jewładowa — że do instytutów pedagogicznych wstępnie młodzież nie z powołania, a często z przypadku. Jest to również wynikiem słabej pracy uświadamiająco-wyjaśniającej o zawodzie nauczycielskim ze strony samych nauczycieli. Propaganda zawodu nauczycielskiego — zdaniem autorki — nie mogą poszczycić się także niektóre wyższe uczelnie. Nie można przecież wielkiej i mozolnej pracy informacyjno-uświadamiającej o zawodzie nauczycielskim sprowadzić jedynie do jednego dnia w roku — do „Dnia otwartych drzwi w instytucie” lub do wysłania do szkoły ogłoszenia o zasadach rekrutacji.

Aby zaszczyć komuś zamiłowanie do danego zawodu — stwierdza Ł. Jewładowa — trzeba samemu być zachwyconym i przywiązanim do tego zawodu. Jednak badania syberyjskich socjologów wykazały, iż tylko 35% z ogółu badanych odpowiedziało twierdząco, że gdyby zaczęli swoją pracę od początku — wybraliby znowu zawód nauczyciela. Wynika z tego, że u 65% nauczycieli uczelnia nie wpoila zamiłowania do swego zawodu.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

styczeń — czerwiec 1969 r.

W drugim półroczu r. szk. 1968/69 wyszły 3 zeszyty *Cahiers Pédagogiques* (nr 80—82), dwa z nich o objętości 104 stron, ostatni 72 stron.

Numer 80 otwiera wspomnienie pośmiertne o Gustawie Monod, dyrektorze generalnym w Ministerstwie Oświaty, długoletnim i wybitnym pracowniku i działaczu oświatowym, zmarłym 25 grudnia 1968 roku. Był nauczycielem, inspektorem, kuratorem szkolnym Paryża, ministrem oświaty w okresie międzywojennym itd. Powiązany ściśle z ruchem reformy szkolnictwa, aktywizacji nauczania, „nowych klas” (*classes nouvelles*), pisał na ich temat jeszcze w nrze 78 *Cahiers Pédagogiques*, który ukazał się w listopadzie 1968 r.

Tematem tego zeszytu jest radio i telewizja szkolna (*la radio-télévision scolaire*). We wstępie od redakcji czytamy, iż nr 69 *Cahiers* był poświęcony telewizji jako zjawisku społecznemu, recepcji jej audycji przez miliony młodych Francuzów. W obecnym numerze skupiono uwagę wyłącznie na problemach wykorzystania radia i telewizji w procesie nauczania i wychowania. Większa część zamieszczonych materiałów to sprawozdanie z ankiety przeprowadzonej na terenie Francji w latach 1967—1968.

Całość zagadnienia radia i telewizji szkolnej została ujęta w 4 dużych rozdziałach: 1) problemy radia i telewizji szkolnej w ocenie użytkowników; 2) problemy radia i telewizji szkolnej od strony twórców audycji; 3) przykłady wykorzystywania radia i telewizji; 4) radio i telewizja w nauczaniu w kilku krajach zagranicznych.

W rozdziale pierwszym zamieszczono wyjątki z odpowiedzi uzyskanych na wspomnianą wyżej ankietę, od redakcji pochodzi słowo wiazane, streszczenia opinii, uwagi itp. Dla lepszej orientacji czytelnika odpowiedzi na ankietę drukowane są tłustym drukiem, a tekst od redakcji normalnym, przy tym fragmenty szczególnie ważne, cenne są pisane większymi literami niż całość materiału.

Sprawa wykorzystania w pracy nauczyciela audycji szkolnych radia i telewizji stała się aktualna od stosunkowo niedawna i nastrocza jeszcze wiele trudności zarówno natury technicznej, jak i pedagogicznej. Do pierwszej kategorii należy m. in. kwestia zaopatrzenia szkoły w radiodbiorniki i telewizory. Stan ten ulega stopniowej poprawie, ale dane statystyczne na koniec 1966 r. wykazują istniejącą jeszcze dużą nierównomierność między zaopatrzeniem szkół różnych typów i stopni; i tak wśród liceów ogólnokształcących 71% miało przynajmniej jeden aparat radiowy, a 84% przynajmniej jeden telewizor, ale w szkołach początkowych tylko 8% ma radio, a 7% odbiornik telewizyjny, w liceach technicznych liczby te wynoszą odpowiednio 51% i 79%. Tymczasem każda szkoła o jednym ciągu klas powinna mieć przynajmniej 1 telewizor, a im więcej ciągów klas równorzędnych, tym większa jest potrzebna liczba odbiorników.

Następny problem jest natury lokalowej. Gdzie należy słuchać audycji radiowych i telewizyjnych? Zdaniem nauczycieli francuskich najwygodniej jest korzystać z radia w klasie, gdyż audycja nie stanowi najczęściej całej jednostki lekcyjnej. Przenoszenie radiodbiorników z klasy do klasy sprawia pewne kłopoty, lecz rozwiązaniem mogą być aparaty tranzystorowe, których użycie jest coraz powszechniejsze.

Inna jest sytuacja, jeśli chodzi o audycje telewizyjne. Tu potrzebna jest sala dostosowana do ich oglądania. Nie widać jednak takiego pomieszczenia nawet w najnowszych planach budynków szkolnych z roku 1968. Umieszczenie telewizora w bibliotece, świetlicy, sali rekreacyjnej czy hallu powoduje najczęściej niemożność jego wykorzystania dla celów lekcyjnych, lecz prawie wyłącznie rozrywkowych.

Po to, by móc uwzględnić audycje szkolne radia i telewizji w planie swej pracy, nauczyciel musi wcześniej znać ich tematykę, terminy nadawania, godziny audycji.

Wtedy może zgłosić pewne sugestie kierownikowi szkoły, który układa plan lekcji dla wszystkich klas. Nie zawsze jednak jest możliwe dostosowanie tego planu do pór nadawania audycji radiowych i telewizyjnych. Wielu nauczycieli radzi sobie w ten sposób, iż nagrywa audycję radiową na taśmę magnetofonową, którą można potem kilkakrotnie wykorzystać. Są podobne urządzenia do nagrywania audycji telewizyjnych (magnetoskopy), ale są bardzo kosztowne i stąd prawie niedostępne dla użytku szkolnego.

Obok problemów natury technicznej i materialnej wykorzystanie szkolnych audycji radia i telewizji powoduje również problemy natury pedagogicznej. Prawidłowy ich odbiór ze zrozumieniem nie jest łatwy dla wielu uczniów. Konieczna jest uprzednia praca przygotowawcza ze strony nauczyciela.

W takich przedmiotach, jak literatura, historia, geografia, można korzystać z audycji radiowych i telewizyjnych na wybrane przez nauczyciela tematy, lecz ciągłości wymaga odbiór w zakresie np. matematyki czy języków obcych. Jaki tu będzie stosunek programu radiowego czy telewizyjnego i szkolnego? Jaka rola nauczyciela? Audycje te mają mu pomagać w pracy, a nie zastępować go. Niektórzy nauczyciele traktują telewizję jako konkurenta, podważającego nawet czasem ich prestiż i autorytet u uczniów, którzy w przypadku różnicy poglądów skłonni są raczej przyznać rację prelegentowi telewizyjnemu.

W rozdziale następnym zebrano wypowiedzi twórców audycji. Komuś, kto nie uczestniczył w przygotowaniu audycji, trudno nawet zdać sobie sprawę z tego, ile to wymaga czasu i pracy. Jest to dzieło zespołowe, w którym bierze udział bardzo liczna grupa różnych specjalistów. Na przygotowanie dwudziestominutowej audycji trzeba sto, jeśli nie więcej, godzin.

Obok tych uwag ogólnych redakcja zamieściła w tym rozdziale interesującą historię przygotowania audycji z zakresu orientacji zawodowej, poświęconej zawodowi sprzedawcy, oraz wypowiedzi twórców audycji, będących jednocześnie nauczycielami, którzy wykorzystują te audycje we własnej pracy z uczniami.

Najobszerniejszy jest rozdział trzeci, zawierający przykłady wykorzystania audycji radiowych i telewizyjnych na różnych szczeblach nauczania. Piszą nauczyciele szkół początkowych, tzw. „klas praktycznych” oraz specjaliści poszczególnych przedmiotów w szkołach średnich (języki obce, literatura, filozofia, matematyka, przyrodznawstwo, technika itd.).

W ostatnim wreszcie rozdziale tego zeszytu opisane są doświadczenia w wykorzystaniu radia i telewizji przez nauczycieli w innych krajach, mianowicie na Węgrzech, we Włoszech, w Danii, w Republice Niger w Afryce.

Numer 81 *Cahiers* poświęcony jest problemowi stosunków wzajemnych nauczyciela i uczniów. W krótkim wprowadzeniu redakcja wyjaśnia cel podjęcia tego tematu, ukazuje jego wielką aktualność i znaczenie. Od dwudziestu już lat czasopismo walczy o odnowę i modernizację pedagogiki i nauczania. Początkowo mówiło się o „nowym wychowaniu”, o „metodach aktywnych” i terminy te miały ściśle sprecyzowany sens poprzez przeciwstawianie się panującemu w szkołach tradycjonalizmowi i rutynie.

Od kilku lat, co najwyżej dziesięciu, dają się zaobserwować dwa nowe prądy. Jeden powstał na skutek nadzwyczajnych możliwości, jakie przyniósł rozwój cybernetyki — nauczanie programowane, maszyny uczące itp. to fakty, których nie można ignorować, jeśli chce się być naprawdę człowiekiem współczesnym, na miarę swej epoki.

Drugi z tych prądów dotyczy samej istoty nauczania, stosunku uczący — uczone, czyli instytucji szkoły, jaka istnieje ciągle od pierwszych momentów swego powstania. Właśnie nowe tendencje w tym zakresie stały się tematem prezentowanego czynnika numeru.

Całość zagadnienia została ułożona w 6 rozdziałów, poprzedzonych wstępem napisanym przez C. Delannoy, która zredagowała ten zeszyt. Podaje ona założenia, jakimi się kierowała w pracy nad zeszytem. Postawiła sobie za cel, by numer był możliwie krótki, by przejawiało się w nim jakaś jednolitość koncepcji. Dlatego zrezygnowano z ujęcia całokształtu zagadnienia, podejmując jedynie pewne jego aspekty, pokazując je jednakże zarówno od strony teorii (lekarze, psychopedagodowie, psychosocjologowie), jak i praktyki (nauczyciele-wychowawcy).

Założeniem podstawowym, jakie przyjęto, jest fakt, iż o stosunkach nauczyciel-ucznio wie przesądza z góry system, w jakim one zachodzą, i cele, jakie stawiamy przed nauczaniem. Typ stosunków zależy od rodzaju instytucji. Stąd szukano odpowiedzi na pytanie: jaki typ stosunków jest narzucony przez tradycyjną organizację klasy szkolnej i całość instytucji szkolnej oraz jak i w jakim kierunku trzeba uprzednio wprowadzić zmiany w środowisku szkolnym, jeśli chcemy zmienić panujące tam stosunki wzajemne?

Zagadnienie stosunków nauczyciel-ucznio wie zostało omówione w następującej kolejności: I. Postawienie problemu. II. Głos ma psychologia. III. Szkoła jako instytucja. IV. O nowe stosunki w klasie. V. Warunki ewolucji. VI. Jaka jest przyszłość? Bibliografia.

Punktem wyjścia stała się krytyka stanu aktualnego. Tradycyjne formy stosunku nauczyciel-ucznio wie nie tak dawno wydawały się zadowolające, dziś są coraz powszechniej krytykowane. Złożyły się na to powody różnego rodzaju. Jednym z nich są raczej psychologiczne. W zeszycie zamieszczono wyjątki z obszerniejszych prac bądź artykułów z tego zakresu napisane przez psychologów.

Gilles Ferry, asystent na Wydziale Humanistycznym, pisze na temat stosunku nauczający-nauczany, pokazując zwłaszcza trudności i stan napięcia, jakie tu często występują. Stara się on wyodrębnić te czynniki, które odgrywają zasadniczą rolę po to, by każdy nauczyciel — zdając sobie z nich sprawę — wypracował sobie własny styl i sposób postępowania z uczniami.

Doktor André Haim zajmuje się problemem stosunków: młodzież — dorośli, traktując nauczyciela jako jednego z przedstawicieli „świata dorosłych”. W trudnym okresie dojrzewania młodzieniec przeżywa uczucia ambiwalentne: żąda od dorosłych w ogóle, a od nauczyciela w szczególności, żeby się nim interesował i dawał mu pomoc, opiekę, wiedzę nieodzowne do rozwoju jego osobowości, a jednocześnie, żeby go pozostawił w spokoju i dał mu niezależność i swobodę oraz możliwość odkrywania samemu samego siebie, własnej nowej osobowości.

Charakterystyce wpływu szkoły i klasy na rozwój osobowości ucznia poświęcony jest rozdział III zeszytu. Istnieje tu problem wzajemnego oddziaływania jednostki i grupy, a także kontaktu z otaczającym, realnym życiem. Michel Lobrot, profesor psychologii, pisze o wychowawczych aspektach życia klasy szkolnej. Czy można się dziwić — pyta na zakończenie autor — że życie w grupie, która nazywa się klasą szkolną, ma podstawowe znaczenie dla kształtowania osobowości ucznia? Przecież uczniowie spędzają tam przeciętnie trzydzieści godzin tygodniowo, przynajmniej przez osiem lat trwania obowiązku szkolnego, a wielu przez lat dwadzieścia, co w sumie daje 10 000 do 25 000 godzin.

Interesujące jest zamieszczone w tym rozdziale sprawozdanie nauczycielki, która korzystała z pomocy psychologów dla właściwego ułożenia wzajemnych stosunków z uczniami klasy szóstej (jest to pierwsza klasa drugiego cyklu nauczania, po ukończeniu przez uczniów pięcioletniej szkoły początkowej). Po przeprowadzonej trzy miesięcznej obserwacji w czasie bytności na zajęciach psycholog zorganizował dyskusję z uczniami, a potem razem z nauczycielką. Była ona bardzo pouczająca — stwierdza nauczycielka — gdyż uwidocznili wpływ czynników uczuciowych nie tylko na współzycie klasy, lecz również na osiągane wyniki oraz znaczenie, jakie odgry-

wają takie pozornie drobne sprawy, jak zwracanie się do uczniów po imieniu (we Francji istnieje tu jeszcze kwestia mówienia przez wy czy ty). Ponadto przekonała się ona raz jeszcze słuchając szczerych wypowiedzi uczniów, iż rzadko uznają oni stopnie za wyraz obiektywnej oceny nauczyciela, lecz raczej za odbicie uczuciowego jego stosunku do ucznia.

Jak powinna wyglądać współczesna klasa szkolna, oparta na nowych założeniach pedagogiki aktywnej? Znajdujemy w omawianym zeszycie zarówno rozważania teoretyczne na ten temat (nauczyciel — organizator środowiska wychowawczego), jak i przykłady realizacji praktycznych, dokonywanych przez zwolenników Freineta.

Badania naukowe potwierdziły znany wielu nauczycielom (na podstawie intuicji czy zdrowego rozsądku) fakt wpływu stanu uczuciowego na wydajność pracy w ogóle (w przedsiębiorstwie, biurze, warsztacie), a na uczenie się w szczególności.

Nauczyciel może starać się ulepszać istniejącą sytuację bądź zmieniając własny stosunek do poszczególnych uczniów czy do kolektywu klasowego, bądź oddziałując na organizację i strukturę klasy, pozwalając ujawnić się rzeczywistym motywom istniejącym u uczniów. Inaczej mówiąc — nauczyciel może szukać środków polepszenia stosunków z klasą dla podniesienia wyników nauczania, nie wchodząc głębiej w cele tego nauczania.

Można również rozpatrywać problem stosunków biorąc pod uwagę, iż nauczyciel nie tylko uczy, lecz i wychowuje. Jeśli zaś chce się wychować ucznia na dobrego obywatela, trzeba mu dać możliwość działania, ponoszenia odpowiedzialności itp. Stoi to w sprzeczności z taką organizacją życia klasy, gdzie wszystkie funkcje są skupione w ręku nauczyciela. Jako perspektywa rysuje się więc poszukiwanie nowej struktury szkoły, innego rodzaju stosunków wzajemnych w klasie.

W dziale „dokumentacji” tego numeru umieszczono ponadto informację o zmianach wprowadzonych do szkół początkowych w Anglii.

W zapowiedziach redakcyjnych zeszyt nr 82 nosił tytuł „Oceny, egzaminy, kontrola”. Intencją redakcji było przy tym omówienie dwóch rodzajów kontroli, występujących w nauczaniu: kontroli uczniów poprzez oceny i egzaminy oraz kontroli nauczycieli poprzez wizytacje. To ostatnie zagadnienie rozrosło się jednak do takich rozmiarów, iż zdecydowano się poświęcić mu cały numer, przenosząc do numeru następnego (83, wrzesień 1969 r.) omówienie kontroli pracy uczniów.

Na treść numeru składa się sprawozdanie z dyskusji „okrągłego stołu”, w której udział wzięli czterej wizytatorzy i czterej nauczyciele szkół średnich (we Francji zwani profesorami) oraz uwagi na temat wizytacji w szkołach początkowych. Wizytatorzy (inspektorzy generalni — *inspecteurs généraux*) działają na szczeblu ministerialnym, inspektorzy zaś — w departamentach i podlega im szkolnictwo początkowe.

Na marginesie tego głównego tematu umieszczono ponadto w zeszycie sprawozdanie z ankiety przeprowadzonej wśród dawnych uczniów klasy trzeciej, którym udzielono porad dotyczących wyboru drogi dalszej nauki. Pozwala ona na wyciągnięcie wniosków, jak oceniają uczniowie stosowane w orientacji szkolnej i zawodowej metody, jakie zmiany i ulepszenia należy w przyszłości wprowadzić.

W dyskusji „okrągłego stołu” na temat wizytacji wysunięto i omówiono wiele problemów, ściśle wiążących się z tematem zebrania, jak i zagadnień natury ogólniejszej, dotyczących celów, organizacji, metod itp. szkolnictwa francuskiego. Stwierdzono m. in. iż sprawą ważną jest ściśle określenie zadań szkolnictwa średniego, gdyż ułatwiłoby to kontrolę ich wykonania, a tym samym pracę wizytatora.

Wiele uwagi poświęcono kwestii, jaki powinien być wizytator, czy ma to być nauczyciel posiadający doświadczenie pedagogiczne, jaka jest jego rola itp. Zarówno wizytatorzy, jak i nauczyciele byli zdania, iż podstawowe zadanie to nie sprawdzanie i kontrola, lecz pomoc, udzielanie wskazówek, podsuwanie rozwiązań w celu doskonalenia pracy każdego nauczyciela. Wizytator winien wpływać na ożywienie myśli pedagogicznej na terenie szkoły, wszędzie gdzie ma okazję, podjąć dyskusję,

podzielić się doświadczeniami, obserwacjami, jakich zbiera dużo w trakcie przeprowadzonych wizytacji.

Obok problemów natury pedagogicznej omówiono również kwestie natury administracyjnej, wiążące się z pracą wizytatora. Trudna i powodująca często napięcie w stosunkach wizytator — nauczyciel jest sprawą oceniania. Postulowano, by ocenę zastąpić sprawozdaniem powizytacyjnym, które otrzyma do wglądu nauczyciel.

Obie biorące udział w dyskusji strony były zdania, iż stosunek hierarchii, podporządkowania służbowego nauczyciela wizytatorowi jako przedstawicielowi władz nadrzędnych trzeba zastąpić atmosferą współpracy i wspólnego szukania coraz lepszych rozwiązań dla podnoszenia jakości nauczania. Spotkania i dyskusje tego rodzaju, jak omawiana, zorganizowane przez redakcję *Cahiers Pédagogiques*, wydają się dobrym środkiem realizacji tych zadań.

Irena Janiszowska

NOWE SPOSOBY ORGANIZACJI KURSÓW I KONFERENCJI (Sprawozdanie z „Adult Education”)

Do wejrzenia w angielskie czasopismo *Adult Education* (*Oświata Dorosłych*) składają dwa względy, które tłumacza, dlaczego warto zająć nimi szerszy krąg czytelników aniżeli tylko zainteresowanych problemami analogicznego periodyku polskiego. Oto po pierwsze, godny odnotowania, a być może i częściowego zapożyczenia jest nie znany w naszym obecnym czasopiśmiennictwie pedagogicznym, niejako osobisty język redakcyjny. Po drugie zaś, w jednym z ostatnich numerów tego pisma poruszono nader aktualny również na naszym gruncie problem zwiększenia efektywności złożonego gatunku kursów i konferencji.

Periodyk *Adult Education* jest organem Narodowego Instytutu Oświaty Dorosłych, będącego w Anglii ośrodkiem informacji i badań w odnośnym zakresie. Czasopismo ukazuje się cztery razy do roku. Każdy zeszyt liczy 64 strony małego formatu.

Oto dla orientacji spis treści numeru 1 z 1968 r.:

- Komentarz redakcyjny
- Wychowanie zdrowotne nowym terenem dla współpracy
- Wychowanie zdrowotne przez telewizję
- Sprawozdanie Cohena (o stanie wychowania zdrowotnego) po latach
- Program i kursy nowo powołanej Wolnej Wszechnicy
- Problemy zawodowe

Ten ostatni dział wypełniły między innymi następujące tematy:

- Nauczanie zespołowe
- Nauczanie łączne w dziedzinie oświaty dorosłych
- Osiedle ośrodka atomowego
- Swobodna dyskusja o problemach oświaty dorosłych
- Porady i interwencje
- Ruch personalny
- Korespondencja
- Informacje i wydarzenia
- Recenzje i sprawozdania z książek.

W celu zademonstrowania owego osobistego tonu i stylu redagowania czasopisma wystarczy przytoczyć początki akapitu „Komentarza”:

„Podobała mi się pierwsza audycja z nowej serii BBC pt. »Kształcenie dorosłych...«”

„Jedną z dziedzin, w obrębie których moglibyśmy włączyć nasze fachowe siły do wszczętego dzieła, jest współpraca z Komitetem Programowym Wolnej Wszechnicy...”

„Ferie wielkanocne są okresem nasilenia różnych konferencji w systemie oświaty dorosłych...”

„Niniejszy numer naszego czasopisma jest być może jednym z pożyteczniejszych, poświęcamy go bowiem problematyce wychowania zdrowotnego, którą należy uznać za wyjątkowo ważną dla każdego dosłownie działu oświaty dorosłych...”

„Nawet pogoda okazała swoją przychylność, gdy sir Hardd Shereman przemówił 24 kwietnia do osób zebranych przed willą, położoną w końcu długiej, zacisznej ulicy Ilford. W domu tym mieszkał Albert Mansbridge w latach swojej owocnej współpracy z Robotniczym Towarzystwem Oświatowym...”

Tak jak problemy wychowania zdrowotnego dominowały treściowo w numerze pierwszym *Adult Education*, tak zagadnienia właściwej metodyki kursów i konferencji stały się osią przewodnią zeszytu trzeciego (z września 1968 r.).

Każdy czytelnik naszego czasopisma — pisze Arthur Stock w artykule pt. „A time to confer?” (seria 41, nr 3, wrzesień 1968, s. 152—4) — uczestniczył prawdopodobnie w ciągu roku przynajmniej w jednej konferencji. Nazwa jest obojętna. Mogła się ona nazywać kursokonferencją, zgrupowaniem, sympozjum czy nawet kolokwium. Mogła się odbywać bądź w jakichś pomieszczeniach szkolnych, bądź w warunkach hotelowych, mogła trwać jeden lub więcej dni. Niezależnie jednak od treści, lokalizacji i czasu trwania celem zarówno jej organizatorów, jak i uczestników było zapewne nauczenie się czegoś. Był to więc jakiś fragment oświaty dorosłych.

Niestety, jakże często rzeczywistość różni się zasadniczo z zamiarem, co z kolei rodzi pytanie, czy kursy względnie konferencje przyczyniają się faktycznie do przyrostu wiedzy ich uczestników. Powinniśmy zatem poddać istotnej rewizji nasze odnośne utarte sposoby działania. Dla mnie osobiście — pisze dalej A. Stock — wielką okazją po temu stał się udział w jednej z konferencji Europejskiej Grupy Badań nad Organizacją Warsztatów Szkolnych. Na naradzie tej zastosowano cały szereg różnorodnych sytuacji dydaktycznych, dotyczących różnych problemów. Przy tym żaden z nich nie został sformułowany przez któregoś z referentów. Nie żądano też żadnej kategorycznej odpowiedzi. I nikt nie miał „wykładów”. Natomiast cel licznych zajęć o charakterze ćwiczeń polegał na tym, aby zachęcić poszczególne grupy do ustosunkowania się do konkretnych problemów i nabycia przy okazji pewnych pożytecznych umiejętności bądź technik. Chodziło również o to, aby skłonić uczestników do przejawiania twórczości i do twórczego zachowania się w sytuacjach naturalnych, jako że zrozumienie jakiegoś problemu, uzyskane dzięki wielu różnym doświadczeniom, jest nie mniej ważne od zdobycia określonych sprawności technicznych, dotyczących jego rozwiązania.

Wszystkie najnowsze badania — pisze dalej tenże Stock — dowodzą, że kurs czy konferencja muszą dostarczyć uczestnikom okazji nie tylko do wzajemnego poznania postaw czy stereotypów, ale również do indywidualnych lektur i przemyśleń.

Skoro jesteśmy (w Wielkiej Brytanii) entuzjastami stosowania w oświacie dorosłych nowoczesnych metod i środków nauczania, trudno po prostu zrozumieć, dlaczego w dziedzinie organizacji procesu dydaktycznego na kursach jesteśmy takimi apologetami sytuacji, kiedy to jedyne wyposażenie stanowi szklanka z zakurzoną wodą, przeznaczona dla prelegenta?

Możemy wszak i powinniśmy wypróbować i stosować sposoby i środki pochodzące z różnych źródeł po to, aby organizowane przez nas konferencje były bogate w treść i stymulujące myślenie, co zakłada: pobudzenie uczestników do aktywnego udziału i jego docenianie, badanie potrzeb i problemów słuchaczy i ustosunkowanie się do tych problemów ze strony kompetentnych prelegentów (dosłownie: ludzi będących źródłem informacji — „resource people”), względnie ocenę owych problemów w kontekście programu, a po pierwsze i przede wszystkim — ocenę przez uczestników programu, źródeł i rezultatów konferencji. Jeśli bowiem poddaje się ogólnej ocenie tylko te ostatnie, uzyskuje się wtedy opinie badawcze bezwartościowe, ponieważ nie wiadomo, jakie postawy, oczekiwania i opinie żywili ludzie przed konferencją. Najnowsze doświadczenia dowodzą, że umiejętne zapytywanie „przed” i „po” umożliwia

organizatorom zdobycie właściwej oceny kursu, który uzyskuje pełną aprobatę uczestników w miarę realizacji ich słusznych sugestii już w pierwszej fazie jego trwania.

Stock nie utrzymuje bynajmniej, że wszystkie angielskie konferencje i kursy mają charakter jednostronnie wykładowy, niemniej twierdzi, że próby nowatorskie zdarczają się w tym zakresie raczej rzadko, przy tym częściej, niż w ramach resortu oświaty, znajdują one poparcie w kołach przemysłowych i administracyjno-gospodarczych. Wśród tych poszukiwań wymienia autor między innymi takie formy i metody, jak: stosowanie przygotowanej przez kierownictwo, lecz przeprowadzonej przez uczestników ankiety jako wprowadzenia do zagadnień trudnych wzgl. kontrowersyjnych; odgrywanie ról (przychodzenia) i inne techniki stymulujące; organizowanie tzw. giełdy pomysłów („brain storming”) itp.

Jeden z takich „nowych” sposobów organizacji konferencji opisują R.K.B. Hankinson i Jean Wilson w swoim doniesieniu pt. „Konferencja na odwrót” (*Adult Education* nr 3 z 1968 r. s. 175—6). Stwierdzono — piszą oni — że słuchacze tylko w niewielkim stopniu zapamiętują na dłużej treść jakiegoś referatu. Niewiele pomaga tutaj aranżowanie pytań lub dyskusji po referacie, ponieważ uczestnicy zebrania starają się zadawać takie pytania, których prelegent poniekąd od nich oczekuje. Natomiast — powiadają autorzy — to, co ludzie naprawdę zapamiętują, to nie jest nic innego, jak ich własny udział. W pamięci człowieka tkwi rzeczywiście na długo pytanie, które on sam zadał, jednakże pytanie „nie naprowadzane”.

Stąd też Hans Lobstein i Jack Przsos, organizatorzy jednodniowej konferencji, odbytej w Londynie 15 czerwca 1968 r. na temat polityki populacyjnej, rozpoczęli zebranie od dyskusji w grupach. Referat miał miejsce dopiero potem. Dlatego też najpierw każdy uczestnik konferencji musiał przedstawić się zebranym, podając swój zawód i zainteresowania. Następnie wszyscy odpowiedzieli na piśmie na pytanie, co wiedzą oraz co sądzą o przedmiocie konferencji. W rezultacie powstał wykaz tematów do dyskusji. Z kolei słuchacze podzielili się na trójki, z których każda, wybrawszy przewodniczącego, miała za zadanie ustalić, co myślą oni o polityce populacyjnej i na czym ma ona polegać. Po dwudziestu minutach każda trójka przedstawiła wyniki swojej pracy. Dzięki temu prelegent mógł w referacie ustosunkować się dokładnie do myśli przewodnich poprzedzającej dyskusji, wprowadzić niezbędne uzupełnienia i poprawki oraz ustalić odpowiednie propozycje, wiedział bowiem, do kogo mówi, znał zainteresowania i poziom odnośnej wiedzy słuchaczy.

Jeśli tylko umysł prelegenta jest dostatecznie plastyczny, a jego kompetencja gruntowna, opisana metoda dostarczania informacji okazuje — zdaniem autora — znaczącą wyższość w pracy z dorosłymi, zwłaszcza z nauczycielami.

Zamykając to sprawozdanie z *Adult Education*, nie sposób nie zwrócić uwagi na pewną notatkę pt. „Rewolucja w Bradfordzie” zamieszczoną w dziale „Informacje i wydarzenia” (nr 1 z 1968 r.). Dowiadujemy się z niej o interesującej formie działalności tamtejszej uczelni artystycznej, wystawiającej co 2—3 tygodnie w charakterze eksperymentu widowiska publiczne. Tak na przykład w październiku 1967 r., z okazji pięćdziesiątej rocznicy Wielkiej Rewolucji Październikowej, 300 studentów zmieniło na jeden dzień Bradford w Petersburg i odtworzyło w formie gry dramatycznej kilka epizodów z owych historycznych dni. Było to jedno z serii dwudziestu widowisk masowych, które złożyły się na roczny program wydziału tzw. studiów dowolnych (liberal studies). Reżyserem tego rodzaju programów był Albert Hunt. W tematyce gier znalazły się między innymi takie wydarzenia, jak zbombardowanie Drezna w 1945 r. oraz wojna w Wietnamie. Informację na ten ostatni temat zaopatrzył autor notatki w następujący charakterystyczny komentarz: „Odgrywanie różnych ról (przy użyciu — jak możemy przypuszczać — metody psychodramy) w konflikcie wietnamskim uprzytomniło studentom trudności wypowiedzania się i dyskusowania w warunkach presji osobistej i politycznej”.

Ryszard Radwiłowicz

WYŻSZE SZKOŁY NAUCZYCIELSKIE W ROKU SZK. 1969/70

Reforma szkolnictwa nauczycielskiego zrobiła w roku bieżącym pokaźny krok naprzód. Gdy bowiem w roku ubiegłym powstały zaledwie trzy nowe uczelnie nauczycielskie (Warszawa, Białystok, Szczecin), to dzisiaj się ich zwiększyła się czterokrotnie, zbliżywszy się prawie do połowy ich planowanej liczby. Samodzielnie organizacyjnie wyższe szkoły nauczycielskie powstały w Bydgoszczy, Kielcach, Olsztynie, Siedlcach i Słupsku, zaś wewnątrzuczelniane placówki tego typu zorganizowano w WSP w Krakowie i Gdańsku oraz w UAM w Poznaniu i w UMCS (z siedzibą w Białej Podlaskiej). Utworzono więc już łącznie 12 punktów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w zakresie WSN. Nie można także przeoczyć faktu przekształcenia Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, który działał przez szereg lat powojennych jako zakład 2-letni, w 3-letnią Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej, co można uznać niewątpliwie za spełnienie jednego z głównych pragnień jego zasłużonej Założycielki.

Z wyjątkiem Białej Podlaskiej, gdzie szkoła powstała w całkowicie nowych warunkach, nie mając za sobą tradycji kształcenia w zakresie liceum pedagogicznego lub studium nauczycielskiego, wszystkie pozostałe odziedziczyły znaczny dorobek materialny i przejęły część kadry po istniejących tam studiach nauczycielskich, które ulegną w następstwie stopniowej likwidacji. Sieć studiów nauczycielskich dozna zatem poważnego uszczuplenia, gdyż o dalszych 11 jednostek.

Można by postawić sobie pytanie, czy przyjęty tryb reformy szkolnictwa nauczycielskiego, mający przecież charakter ewolucyjny, gdyż wspiera się o okrzepłą i rozwiniętą w toku minionych kilkunastu lat sieć studiów nauczycielskich, jest słuszny? Czy nie można było zrobić tego kroku znacznie wcześniej, ot choćby wówczas, kiedy powoływano pierwsze studia nauczycielskie? Teoretycznie rzecz rozpatrując, można było to uczynić wcześniej, natomiast gdy zechce się spojrzeć na sprawę okiem praktycznym, nie wyda się to możliwe. Odpowiedź szczegółową na tego rodzaju pytania i wątpliwości znaleźć można w materiałach VII Plenum KC PZPR z 1961 r., gdzie przedstawiono plastycznie stan ówczesnych kwalifikacji nauczycielstwa i możliwości wyjścia z ciężkiego, ówczesnego impasu. Dobrze się zatem stało, iż tak zasadnicze posunięcie, jakim jest tworzenie nowego systemu kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa podstawowego, poprzedzone zostało bardzo intensywną działalnością studiów nauczycielskich, gdyż pozwoliła ona nam uporać się z problemem burzliwego rozwoju ilościowego szkolnictwa, stworzyć względnie szeroką sieć placówek kształcenia specjalistycznego, bo licea pedagogiczne takimi placówkami przecież nie były, stosunkowo dobrze je wyposażać, zorganizować pracownie, warsztaty, laboratoria, skupić i wypróbować kadre, wreszcie zdobyć niemały zasób doświadczenia pedagogicznego i organizacyjnego w studiach dziennych, wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych. Te istotne aktywa można dzisiaj w całości niemal przejąć jako cenne dziedzictwo do nowych zakładów, uzupełniając i wzbogacając je tylko pod kątem wymagań szkoły wyższej, rozszerzając kadre o wysoko kwalifikowanych pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetów, WSP i innych uczelni wyższych.

Nie inaczej powstają też nowe uniwersytety. Uniwersytet Śląski miał swoje poprzedniczki w postaci katowickiej WSP i filii UJ, a uniwersytet, który ma powstać niebawem na gdańskim wybrzeżu, wchłonie również tamtejszą uczelnię pedagogiczną i ekonomiczną wraz z pełnią ich zasobów materialnych i kadrami naukowo-dydaktyczną. Można więc bez obawy popełnienia błędu powiedzieć, iż dzisiejszy, tak przecież szybki proces przebudowy systemu kształcenia nauczycieli, proces tworzenia WSN, dokonuje się na przygotowanym gruncie bliskich profilowo placówek tego typu, jaki-

16 referatów wygłoszonych na tym kongresie stanowi bardzo zwięzłe, a równocześnie wyczerpujące kompendium informacji o tym, co się dzieje w szkolnictwie wyższym w różnych krajach. Trzeci kongres w Pradze poświęcono omówieniu „Programu”, a raczej jego podstawom teoretycznym. Tematem następnego w Genewie (1971) będzie „Kształcenie nauczycieli”.

Konferencja w Pradze została zorganizowana przez: Instytut Pedagogiczny Komenckiego, Czechosłowacką Akademię Nauk, Uniwersytet im. 17 Listopada i Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne w Pradze. W konferencji tej wzięło udział 130 osób, co jest liczbą imponującą (w Gandawie np. było 80 osób). Sporą część uczestników stanowili Czesi, co jest naturalne, w ich bowiem rękach spoczywała organizacja, która, musimy podkreślić, była znakomita. Konferencja ta różniła się od poprzednich i tym, że uczestniczyło w niej dość dużo przedstawicieli krajów socjalistycznych (poza Czechosłowacją), a wiceprezes Akademii Nauk Ped. Związku Radzieckiego prof. A. Markuszewicz wygłosił jeden z głównych referatów.

Zasadniczym tematem kongresu był „Program” i jego podstawy („under lying principles”). Nie wszyscy referenci jednak mówili na ten temat, szereg bowiem referatów dotyczyło innych aspektów „Programu”.

Głównym, niejako wprowadzającym w konferencję był referat prof. Urszuli Springer (Stany Zjedn.) pt. „Rozwój programu na drugim (średnim) etapie kształcenia” („Curriculum development at the second level of Education). Referat ten to krytyczne omówienie podstaw programowych w różnych krajach oparte na wizytach i wywiadach ze specjalistami (w Polsce informatorem p. Springer był prof. W. Okoń). Raport ten był bardzo kosztowny i tylko dzięki subwencji Forda można było otrzymać szeroki przegląd tego zagadnienia. Podobno znacznie rozszerzony ten referat ma się ukazać jako oddzielna książka. Powinna to być bardzo cenna pozycja.

Uzupełnieniem tego wprowadzenia naświetlającym zagadnienie z dwóch stron były referaty prof. S. B. Robinsohna (Berlin Zach.) i prof. A. Markuszewicza (Moskwa). Temat: „Teorie programu i praktyka”. Po południu tego dnia (4 czerwca) na temat „Organizacji programu” mówili prof. prof. J. A. Lauwersy i B. Suchodolski, przy czym prof. Suchodolski w referacie wygłoszonym w języku francuskim omówił zagadnienie „Nowych horyzontów wychowania intelektualnego”.

Z pozostałych referatów na wyróżnienie zasługuje prof. Lamberte Burghiego (Florencja) „Czynniki społeczne i program”. Ten aspekt zagadnienia uzupełnili prof. F. Singule i doc. Pařízek (Praga). Jak z tego widać, każde posiedzenie przedpołudniowe i popołudniowe poświęcone było naświetleniu jednego tematu. Po referatach miała miejsce dyskusja, która, jak to często się zdarza, nie zawsze wiązała się z treścią prelekcji.

W sumie stwierdzić musimy, że kongres jako całość był pod każdym względem świetnie zorganizowany, a uczestnicy wiele z niego skorzystali. Korzyść ta będzie niewątpliwie pełniejsza po otrzymaniu drukowanej książki zawierającej teksty referatów i głosy w dyskusji, co na pewno nastąpi przed spotkaniem w Genewie.

Pewnie niedosyt, jaki się odczuwało, wynikał z faktu, że problem był za bardzo teoretycznie potraktowany i jak gdyby zgubiono dzieci i młodzież, dla których przecież każdy program się opracowuje. Wyjątkiem pod tym względem był referat prof. Borghiego. O drugiej stronie tego kongresu, tj. towarzyskich spotkaniach, zwiedzaniu szkół, trosce o uczestników, można mówić tylko w superlatywach. Od organizatorów czeskich można się wiele nauczyć.

Jan Konopnicki



СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ — Процесс формирования людей в Польше и его значение для развития педагогики	677
Ф. Ф. КОРОЛЁВ: Проблема всестороннего и гармоничного развития личности	700
АРНОЛЬД КЛЁС: Проблема единства и различия в формировании человека	709

СТАТЬИ

КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ: Вопрос самых общих принципов воспитания	727
ВАЛЬДЕМАР КАМИНЬСКИ: Роль и задачи организации ребят и юношей в осуществлении воспитательной цели школы и дома	750

ОТВЕТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЗБИГНЕВ РАДВАН: Главный предмет работы инспекционной	761
--	-----

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТЕФАН А. РАДОМСКИ: О работе опекуна ССМ в школе	769
ВЛАДЫСЛАВ САВИЦКИ, РЫШАРД РАДВИЛОВИЧ, КРЫСТЫНА ПАУЗЕВИЧ, ЧЕСЛАВ КОСИНЬСКИ: Вопросы учеников а содержание обучения	773
МИКОЛАЙ ВИНЯРСКИ, К. ПШЕЦЛАВСКИ: Город и воспитание	778
АННА КРУЛЬ: Juif Paul, Dovero Fernand — Manuel bibliographique des sciences de l'éducation. Paris 1968	781

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	784
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	788
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques	792
РЫШАРД РАДВИЛОВИЧ: Новые способы организации курсов и конференций („Adult Education“)	796

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Высшие педагогические школы в школьном 1969/70 году	799
--	-----

ХРОНИКА ЗАРУБЕЖНЫХ СОБЫТИЙ

ЯН КОНОПНИЦКИ: Европейское Общество Научной Сравнительной Педагогики и его 4 Конгресс в Праге	801
---	-----

CONTENTS

CONGRESS CONTRIBUTIONS

BOGDAN SUCHODOLSKI: The Process of Education in Poland and Its Impact on Further Development of Pedagogy	677
F. F. KOROLOW: Universal and Harmonious Development of Personality	700
ARNOULD CLAUSSE: Unity and Variety in Education	709

ARTICLES

KAZIMIERZ SOŚNICKI: The Most General Principles of Education	727
WALDEMAR KAMIŃSKI: The Roles and Tasks of Children and Youth Organizations in the Process of Carrying Out the School's and the Family's Educational Aims	750

PEDAGOGICAL, EXPERIMENTS, EXPERIENCES, AND TESTS

ZBIGNIEW RADWAN: The Main Task of Inspections	761
---	-----

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

STEFAN A. RADOMSKI: The Work of the Guide of the ZMS Organization at School	769
WŁADYSŁAW SAWICKI: Ryszard Radwilwicz, Krystyna Pauzewicz, Czesław Kosiński — Pupils' Questions and the teaching Matter	773
MIKOŁAJ WINIARSKI: K. Przecławski — Town and Education	778
ANNA KRÓL: Juif Paul, Dovero Fernand — Manuel bibliographique des sciences de l'éducation, Paris 1968	781

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals	784
JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals	788
IRENA JANISZEWSKA: Cahiers Pédagogiques	792
RYSZARD RADWIŁOWICZ: New Ways in Organizing Courses and Conferences (from ADULT EDUCATION)	796

HOME CHRONICLE

WACŁAW WOJTYŃSKI: Teachers' Higher Schools in 1969/70	799
---	-----

FOREIGN CHRONICLE

JAN KONOPNICKI: The European Scientific Association of Comparative Pedagogy and Its 4th Congress in Prague	801
--	-----

KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubiński (sekr. org.), Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewicz (sekr. red.), Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nacza)

RADA REDAKCYJNA

Ludwig Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chalasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

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 „Ruch” bądź dokonać zapłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Pracy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa i 1-6-100020.

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. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”

Nakład 4.856 egz. Ark. wyd. 10,5. Ark. druk. 8,0. Papier druk. sat. kl. V, 70 g. 70×100/16. Oddano do składania w sierpniu 1969 r. Podpisano do druku i druk ukończono w styczniu 1970 r.