

<p>Logotyp</p>	<p>Nazwa instytucji</p> <p>Muzeum Ustrońskie</p>	
<p>Tytuł jednostki / publikacji / fotografii</p> <p>Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym</p>		
<p>Ilość stron oryginału</p> <p>104</p>	<p>Ilość skanów</p> <p>104</p>	<p>Liczba plików publikacji</p> <p>211</p>
<p>Autor</p> <p>Szczepański Jan</p>	<p>Wydawnictwo / zakład fotograficzny</p> <p>Państwowy Instytut Wydawniczy</p>	<p>Skan okładki</p>
<p>Miejsce wydania</p> <p>Warszawa</p>	<p>Rok wydania / Data powstania</p> <p>1973</p>	
<p>Sygnatura</p> <p>---</p>	<p>Rodzaj zasobu (np. zdjęcie, czasopismo itp.)</p> <p>książka</p>	
<p>Wymiary (wys x szer)</p> <p>10,5 x 17,4 cm</p>	<p>Stan zachowania</p> <p>---</p>	<p>Charakterystyka skanowanego obiektu</p> <p>Trzecia – po „Rozważaniach o Rzeczypospolitej” i „Refleksji nad oświatą” książka Jana Szczepańskiego wydana z serii „Polemik”, stanowi rozwinięcie zawartej w jego „Raportie o stanie oświaty” tezy o kondycji całego systemu oświaty jako istotnej drodce do przezwyciężenia trudności współczesnego szkolnictwa oraz do rozwiązania problemów związanych z zawodem nauczyciela, prestiżu i zakresu tego zawodu.</p>
<p>Hasła przedmiotowe (okres historyczny, postacie, miejsce)</p> <p>XX wiek, Jan Szczepański, Polska Rzeczpospolita Ludowa,</p>		
<p>Hasła tematyczne (np. miasto, przemysł, kuznia, letnicy itp.)</p> <p>Filozofia, Socjologia, oświata, szkolnictwo, komunizm, socjalizm, społeczeństwo, młodzież,</p>		
<p>Prawa autorskie</p> <p>---</p>		

Jan Szczepański  
RZECZ  
O NAUCZYCIELACH  
W WYCHOWUJĄCYM  
SPOŁECZEŃSTWIE  
SOCJALISTYCZNYM

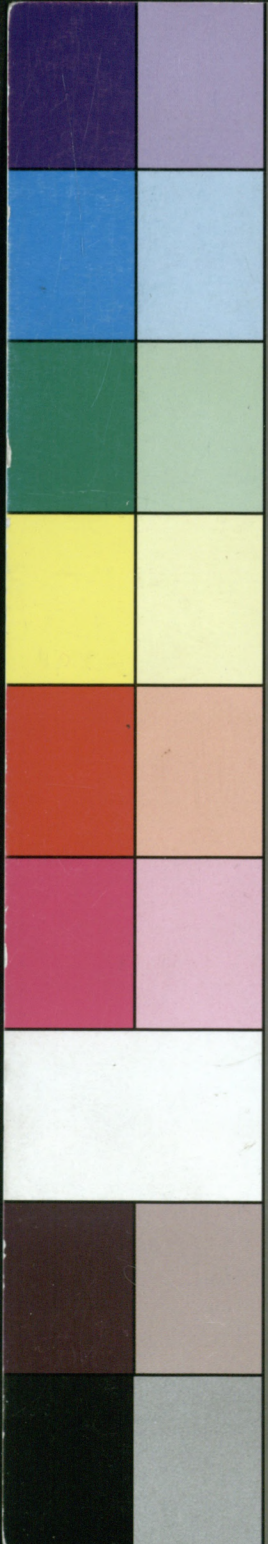


Inches 1 2 3 4 5 6 7 8

Centimetres 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

# Colour Chart #13

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

DANES PICTA .COM

K

Y

M

C

Grey Scale #13

B

G

R

DANES PICTA .COM

# POLEMIKI

„Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym” jest trzecią z kolei książką prof. Jana Szczepańskiego wydawaną w serii Polemik.

Książka ta stanowi rozwinięcie szczególnie ważkiej tezy zawartej w „Raporcie o stanie oświaty”, tezy o koordynacji całego systemu oświaty jako istotnej drodze do przewyciężenia trudności współczesnego szkolnictwa oraz do rozwiązania problemów związanych z zawodem nauczycielskim: roli, prestiżu i zakresu tego zawodu.

Jan Szczepański  
RZECZ  
O NAUCZYCIELACH  
W WYCHOWUJĄCYM  
SPOŁECZEŃSTWIE  
SOCJALISTYCZNYM

Państwowy  
Instytut  
Wydawniczy



Wydawnictwo  
Książnica  
Warszawa  
1975

**Wydawnictwo  
Książnica**

Okladkę i obwolotę  
projektował  
Wojciech Freudenreich

PRINTED IN POLAND

Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975 r.

Wydanie pierwsze

Nakład 20 000 + 290 egz. Ark. wyd. 4,4. Ark. druk. 6,25

Papier m/gł. kl. IV, 70 g, format 74×90/32

Oddano do składania 17 stycznia 1975 r.

Podpisano do druku w marcu 1975 r.

Druk ukończono w kwietniu 1975 r.

Wrocławska Drukarnia Dzielowa — Wrocław, ul. Olawska 11

Nr zam. 979/A — B-52

Cena zł 13,—

## WSTĘP

Książka ta powstała w roku 1973 w wyniku refleksji i prac związanych z przygotowaniem *Raportu o stanie oświaty*. Sądzę więc, że będzie interesujące, z jakimi problemami i trudnościami borykali się autorzy *Raportu*, jak je rozwiązywali, jakie przyjmowali dyrektywy i założenia, jakie metody działania.

Wydaje mi się, że znajomość tych zagadnień wyjaśni także czytelnikowi tej książki niektóre kierunki myślenia warunkujące rozważania nad rolą nauczyciela w społeczeństwie socjalistycznym. Dlatego wstęp uzupełniam artykułem, jaki ukazał się w roku 1973 w 3 numerze „Nowych Dróg”.

Zadanie postawione przez kierownictwo partii przed Komitetem Ekspertów było bardzo złożone: zaprojektować udoskonalony system oświaty, tak by mógł on stać się czynnikiem optymalizującym procesy kształcenia i wychowania; tak by dawać jednostkom, grupom, kategoriom pracowników, a przede wszystkim całemu socjalistycznemu społeczeństwu możliwość lepszego i sprawniejszego rozwiązywania problemów życiowych występujących we wszystkich sytuacjach, nie tylko zawodowych, ale i osobistych, rodzinnych, społecznych, politycznych, ekonomicznych itp. Inaczej mówiąc: *Raport* powinien więc zaproponować udoskonalenie mechanizmów zależności i wzajemnych powiązań

między pozostałymi dziedzinami życia socjalistycznego społeczeństwa. Co jednak wiemy konkretnie o tych zależnościach i mechanizmach sprzężeń? Czy pedagogika może odpowiedzieć dokładnie na pytanie, jakie istnieją zależności między takim czy innym skomponowaniem programów nauczania i działalnością absolwentów w życiu społeczeństwa po opuszczeniu szkoły? Czy istnieje precyzyjna wiedza stwierdzająca, że uczniowie odpowiadający w taki czy inny sposób wymaganiom szkolnym będą rzeczywiście odpowiadali także wymaganiom życia w społeczeństwie, w zawodzie, rodzinie itp.?

Badania nad losami absolwentów różnych szczebli szkół zdawały się raczej wskazywać na to, że wielu prymusów zawodzi w sytuacjach życia poszkolnego. Jak więc włączyć w system funkcjonowania szkoły te mechanizmy życia społeczeństwa, które mogłyby zapewniać lepszą odpowiedniość między efektami pracy szkół a optymalnym postępowaniem absolwentów we wszystkich sytuacjach życiowych? Odnosi się wrażenie, że programy kształcenia i wychowania opierają się na ogólnych — raczej sugerowanych niż wyraźnie sformułowanych założeniach, że opanowanie pewnego zakresu wiedzy naukowej oraz pewnych umiejętności werbalnych, pewnych cech charakteru i pewnych postaw wystarcza wychowankowi, aby wraz z wiedzą wyniesioną z uczestnictwa w życiu dostatecznie dobrze radził sobie ze wszystkimi sytuacjami życiowymi.

Oczywiście, Komitet Ekspertów widząc to zagadnienie mógł je tylko postawić, a nie rozwiązać we własnym zakresie. Mógł tylko zwrócić uwagę przyszłym konstruktorom koncepcji nauczania, że nie klasyfikacja wiedzy ani wymagania pewnego opanowania jej podstaw powinny stanowić cel ich pracy. Zakres wiedzy bowiem tak się rozrasta, że tego rodzaju dążenia stają się absurdalne. Toteż podstawą konstruowania programów może być tyl-



ko możliwie dokładne określenie wymagań stawianych absolwentom przez życie w opartej na tej wiedzy socjalistycznej cywilizacji.

Rozwiązywanie zagadnień treściowego modelu szkolnictwa jest jednak zawsze ściśle powiązane z modelem organizacyjnym. Od wielu już lat zawsze uderzała mnie ta prawie magiczna postawa wobec zagadnienia modelu organizacyjnego i wyrażającego się w nim zestawienia liczby lat nauczenia na poszczególnych poziomach. Dlaczego pewne przedmioty trzeba wykładać w szkołach wyższych w ciągu sześćdziesięciu, czterdziestu pięciu czy trzydziestu godzin, skoro każdy wykładowca wie, że zakres przyswojonej wiedzy nie zależy od liczby godzin? Słowem to przywiązanie do magii organizacji procesu nauczania zawsze mnie zastańniało, ale dopiero w toku prac nad *Raportem* uświadomiłem sobie pełną potęgę tych wyobrażeń i tradycji, które muszą utrudniać modernizację i optymalizację kształcenia, stąd *Raport* zawiera sugestię, że radykalne udoskonalenie nauczania i wychowania wymaga także radykalnych zmian w organizacji szkoły i wyobrażeń o szkole.

Zagadnienie zakresu nauczania wiąże się z zagadnieniem optymalnej pojemności pamięci, możliwości zapamiętania, możliwości przyswojenia wiedzy skojarzonej z działaniem i postępowaniem w konkretnych sytuacjach. Wymaga to odpowiedzi na wiele pytań, na które, być może, psychologowie umieją odpowiedzieć. Ale w praktyce szkolnej mniej interesujemy się, czy, co i jak uczeń zapamięta z przerobionego materiału, lecz raczej, czy nauczyciel przerobił dany materiał na lekcjach. Tutaj także panuje konwencja irracjonalna, że materiał przekazywany przez nauczyciela nawet pobieżnie jest niejako automatycznie przez ucznia przyswajany i uczeń powinien umieć się nim posługiwać w życiu poszkolnym. Gdybyśmy na zagadnienie nauczania spojrzeli od strony racjonal-

nej i zapytali, jakie są psychologiczne granice pojemności umysłu i pamięci, jakie granice wykorzystywania wiedzy, czy ma sens przekazywanie wiedzy zapominanej w ciągu kilku miesięcy po jej wyuczeniu się, kiedy pozostaje po niej tylko zespół mętnych wyobrażeń i wspomnień, i gdybyśmy zastanowili się, ile godzin trzeba, aby takie wyobrażenia i wspomnienia w umyśle wywołać — to całe potężne programy moglibyśmy skrócić do kilku godzin. Ale czy można było „poważnie” wystąpić z taką propozycją?

Wreszcie zagadnienia wychowania. Komitet Ekspertów wychodził z podstawowego założenia, że cele wychowawcze, które powinien realizować system oświaty, wynikają z zasad socjalizmu. W myśl tej dyrektywy Komitet Ekspertów formułował zadania wychowawcze szkoły. Najtrudniejszą jednak sprawą była kwestia metod wychowawczych, czyli znalezienie odpowiedzi na pytanie, jakie działania wychowawców — i w jakich warunkach — wywołują trwale, pożądane, to jest zgodne z zasadami socjalizmu, postawy, aspiracje, wzory postępowania w różnych sytuacjach życiowych. Wychowanie szkolne, którego intencją ma być celowe kształtowanie osobowości, zgodnie z przyjętym ideałem wychowawczym, opiera się na dość szerokim zestawie założeń. Wydaje się natomiast, że na podstawie aktualnie istniejącej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej możemy wysuwać różne hipotezy co do takiej czy innej efektywności różnych zabiegów i metod wychowawczych, lecz nie wystarczają one, aby na ich podstawie zaproponować w pełni efektywny system wychowania.

Prace Konstantego Lecha, Heliadora Muszyńskiego, Aleksandra Kamińskiego, wreszcie wiedza czołowych przedstawicieli pedagogiki, którzy znaleźli się w Komitecie Ekspertów, mogły pozwolić na stwierdzenie, że proces wychowania jest jeden

i niepodzielny, że wychowanie w szkole nie może być efektywne, jeżeli przeciwdziałają mu procesy zachodzące w społeczeństwie poza szkołą i po szkole, że trzeba tworzyć skoordynowany system wychowania obejmujący całe „wychowujące społeczeństwo”, pod który to proces kładą podstawy rodzina i szkoła. Stąd i dyskusje nad modelem działania wychowawczego przyszłego szkolnictwa będą stale mogły dotyczyć jedynie spraw ogólnych i nauczyciele będą otrzymywali tylko ogólnikowe dyrektywy pozwalające przewidywać, że w ramach bardzo szerokich odchyień indywidualnych wychowankowie będą przejawiali mniej więcej takie, a takie postawy i zachowania.

Przykładowo wymieniłem cztery zagadnienia, bez których rozwiązania nie można zaprojektować modelu szkolnictwa optymalnie wpływającego na rozwój jednostek i społeczeństwa. Takich zagadnień jest znacznie więcej. Będą one stawiały przed władzami kierującymi systemem oświaty problemy trudne do rozwiązania. Ich trudność powoduje, że w kierowaniu oświatą panuje tradycjonalizm i uporczywe trzymanie się metod ustalonych i zatwierdzonych przepisami. Jedynym bowiem usprawiedliwieniem wychowawców nie osiągających pożądaných wyników kształcenia i wychowania jest stwierdzenie, że działali zgodnie z przepisami. Przepisy wyrażają tradycję uświęconą rutyną. A że nie daje ona wyników? Za to ponosi odpowiedzialność bliżej nie ustalony „ustawodawca”, który te przepisy kiedyś sformułował.

Trudno więc powiedzieć, że w krytyce istniejącego systemu oświaty i projektowaniu ulepszanego *Raport* w pełni wykorzystał istniejący potencjał wiedzy naukowej pedagogiki i jej nauk pomocniczych. Na pewno nie i przedstawiciele nauk zajmujących się kształceniem i wychowaniem będą mieli okazję wypowiedzieć w dyskusji swoje poglądy.

Studiując różne materiały zebrane przez Komitet Ekspertów oraz literaturę przedmiotu, bardzo często odnosiłem wrażenie, że nie można precyzyjnie odróżnić racji pedagogicznych, ustalających czas trwania nauczania w szkole, od racji polityki zatrudnienia i polityki społecznej. Wyobraźmy sobie eksperyment łatwy zresztą do przeprowadzenia: zbadajmy dokładnie, co pozostaje „w głowach” absolwentów wybranych na próbę z różnych szkół wszystkich szczebli mniej więcej w dwa lata po zakończeniu szkoły. Jest to bowiem końcowy efekt nauczania. Badania pokazałyby nam, co absolwenci pamiętają z przerobionego materiału nauczania na przykład w ciągu dwunastu lat nauki szkolnej. Opisawszy dokładnie tę treść wiedzy zapamiętanej, zapytajmy, ile lat trzeba, aby wychowanek mógł sobie przyswoić ten zakres wiedzy, jaki rzeczywiście zapamiętał. Nie wyciągam stąd wniosku, że różnica czasów — rzeczywiście spędzonego w szkole i rzeczywiście potrzebnego do opanowania wiedzy zapamiętanej — jest czasem w pełni zmarnowanym, lecz sądzę, że trzeba się zastanowić nad efektywnością wykorzystania czasu spędzonego w szkole.

Twierdzę, że ten tradycyjny, ustalony i ciągle nienaruszalny system uczenia w klasach sprzyja marnowaniu czasu, energii i zdolności uczniów. Wyjście widziałbym w daleko posuniętym indywidualizowaniu nauczania, tak żeby uczeń zdolny nie musiał przechodzić przez szkołę w tempie swojego najmniej zdolnego kolegi, żeby nie musiał marnować swojego czasu, dlatego że uczeń mniej zdolny czy leniwy musi z nim razem przejść do następnej klasy. Taka indywidualizacja nauczania wymagałaby jednak rozbicia tradycyjnych struktur szkolnych, co nie jest takie proste i łatwe.

Problemy metodologiczne, z jakimi borykał się Komitet Ekspertów, były dwojakiego rodzaju; jedne dotyczyły metodologii prac nad *Raportem*, dru-

gie metodologii, a raczej metod i technik przekształceń samego systemu oświaty. Zajmijmy się na razie drugą grupą zagadnień.

Na plan pierwszy wysuwało się tutaj zagadnienie kryteriów ocen stanu i efektywności systemu oświaty oraz jego poszczególnych elementów składowych. Komitetowi Ekspertów przedstawiono wiele propozycji reform. Według jakich kryteriów je oceniać? Jak poznać ich konieczność? Jak przewidzieć ich efektywność?

Jako podstawową dyrektywę Komitet Ekspertów przyjmował systemowe, kompleksowe ujmowanie sprawy oświaty. Chodziło zatem o to, aby ocenić pedagogiczne, społeczne, polityczne, kulturowe i ekonomiczne rezultaty istniejącego systemu, a ponadto zaprojektować zmiany, które by przyniosły pod tymi właśnie względami bardziej pozytywne skutki. Rozwój oświaty należy do najpoważniejszych osiągnięć Polski Ludowej. Dorobek ten trzeba cenić i kontynuować wszystkie jego trwałe wartości. Równocześnie jednak nowe potrzeby dyktują konieczność zmian. Te dwa założenia wymagały zharmonizowania. Nie było to zadanie łatwe.

Jeżeli, jak to pokazywałem w pierwszej części tych refleksji, merytoryczne zagadnienia pozostawiały tyle wątpliwości, to i zagadnienia metod i technik przekształcania, doskonalenia i przystosowywania oświaty do zasad funkcjonowania przyszłego społeczeństwa socjalistycznego i ludzi w tym społeczeństwie musiały także budzić wiele wątpliwości. Przyjmowaliśmy np. tezę o spadku pedagogicznej efektywności szkolnictwa i konieczności wsparcia go przez skoordynowany system wszystkich instytucji i procesów wpływających na kształcenie i wychowywanie obywateli w naszym kraju. Pięknie. Ale jak to przełożyć na ogólną, logicznie i merytorycznie spójną koncepcję takiego całkowitego, skoordynowanego systemu, jak

przewidzieć takie metody tworzenia go, które by uwzględniały wszystkie zagadnienia programowe i organizacyjne? Jak uwzględniać interesy resortów i jak godzić egoizmy instytucjonalne? Jak praktycznie koordynować prace i działalność instytucji pracujących w różnych regionach, na różnych poziomach kulturalnych? itd., itp. Oto jedna wielka grupa zagadnień. Czy są one możliwe do rozwiązania? Oczywiście, będą jednak wymagały wiele pracy, poważnych studiów przygotowawczych, dużo dobrej woli, dużo cierpliwości i dużo konsekwencji w działaniu.

Drugie wielkie zagadnienie polegało na rozważeniu metod wprowadzenia zmian, tak by uniknąć większych dezorganizacji i niepokoju, jakie wywołują wszelkie zmiany organizacyjne w życiu społecznym. Każdy stan instytucjonalny w każdej dziedzinie, gdy trwa dłużej, tworzy trwałe struktury organizacyjne, trwałe grupy i systemy stosunków. Ludzie przyzwyczajają się, urządzają, opierają na istnieniu tego stanu swoje plany na przyszłość i wiążą z nim określone aspiracje. Trzeba zatem liczyć się z tymi faktami. Każda zmiana wywołuje poczucie zagrożenia, niepewności, a więc także niechęci do zmian, a co za tym idzie, przeciwstawiania się im w miarę możliwości. Jak tego uniknąć lub zminimalizować?

Przyjmowaliśmy więc prognozy demograficzne jako podstawę propozycji wprowadzania zmian, aby rozpoczynać reformy wtedy, gdy roczniki wchodzące do szkoły będą najmniej liczne. Przyjmowaliśmy studia nad siecią osiedleńczą jako podstawę zmian sieci szkół oraz rozważaliśmy ekonomiczną stronę reform, wielkość wydatków itp. Lecz bardzo trudno jest ustalić dyrektywy reform i zmian koniecznych, które nie naruszyłyby interesów kolektywów i jednostek oraz układów instytucjonalnych. W każdym razie sprawa wprowadzania innowacji do oświaty powinna być

przedmiotem co najmniej tak intensywnych badań, jakie przeprowadzono w przemyśle, gdzie socjologowie opracowali metody minimalizowania ujemnych skutków innowacji.

Projektując doskonalenie oświaty, trzeba sobie postawić pytanie: co jest decydującym ogniwem w tym procesie?

Wydawało się nam, że tym decydującym ogniwem jest nauczyciel i jego umiejętności pedagogiczne, jego kwalifikacje fachowe w zakresie przedmiotów, których naucza, i jego wola przodowania swoim wychowankom. W każdym razie wielkie nakłady pieniężne włożone w inwestycje, w wyposażenie, w przygotowanie programów mogą zostać zmarnowane, jeżeli nie przygotuje się nauczycieli wykształconych, chętnych, umiejących współdziałać z uczniami i umiejących kierować ich działalnością.

Szkoła jest systemem społecznym uczniów i nauczycieli. Uczniowie bowiem nie są biernym materiałem obróbki, lecz partnerami, a ponieważ rozwój cywilizacji poza szkołą będzie stale podnosił samodzielność młodzieży, więc nauczyciele muszą się nauczyć kierowania w tym partnerstwie. Powstaje zatem problem takiego przygotowania nauczycieli, aby rozumieli sens proponowanych zmian, akceptowali je, byli wystarczająco wykształceni oraz chcieli i umieli zasady reformy wprowadzać w życie. Drugim ogniwem jest administracja szkolna. Musi ona nie tylko „ducha” reformy „przełożyć” na język konkretnych przepisów, ale musi także stworzyć takie warunki realizacji, aby ducha tego nie zagubić. Postulujemy więc także utworzenie systemu kształcenia administracji szkolnej, by dobrych nauczycieli nie zmieniać w słabych urzędników. Osobiście jestem skłonny sądzić, że administracja szkolna nie jest jeszcze przygotowana do wpro-

wadzenia innowacji i tak, jak się to dzieje z zawodami przyuczonymi, jest skłonna do powielania znanych sobie stanów rzeczy.

Istnieje także metodologiczny problem przystosowywania systemu oświaty do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa. Przystosowanie to wyraża się nie tylko w programach i treści nauczania, ale także w formach organizacyjnych, ujmujących poszczególne szczeble i zakresy kształcenia w sposób pozwalający kierować „strumień” młodzieży przez szkolnictwo w sposób optymalny, odpowiadający rzeczywistym potrzebom i jednostek, i społeczeństwa, to znaczy dający odpowiednie wykształcenie, które i jednostki, i całe społeczeństwo mogą wykorzystać w sposób najbardziej właściwy.

Rzecz jasna, że społeczeństwo socjalistyczne znajduje się w procesie szybkiego rozwoju, a przyszłość powinna przynieść zwiększenie jego dynamiki. Jak zatem dostosowywać szkolnictwo do tych zmian? Nie można tego robić w sposób stosowany w ubiegłych dziesięcioleciach: to znaczy przeprowadzać gruntownej reformy, a po pewnym czasie, kiedy rozbieżności między ustrojem szkoły a potrzebami społeczeństwa staną się zbyt ostre, znowu reformować. Proponujemy więc, aby szkolnictwu umożliwić samoadaptację i samodoskonalenie przez systematyczne wprowadzanie korekt i zmian. Polegać to będzie na systematycznej modernizacji treści nauczania, na doskonaleniu podręczników i pomocy naukowych, na wprowadzaniu udoskonaleń organizacyjnych przeprowadzanych na wszystkich szczeblach zarządzania szkolnictwem. Wymagać to będzie rozbudowania placówek badawczych sygnalizujących braki i dysfunkcjonalności, jak również współpracy administracji z tymi placówkami, w celu wykorzystywania wyników badań do bieżących ulepszeń.



Nie są to oczywiście wszystkie zagadnienia dotyczące metodologii reform, którymi Komitet Ekspertów musiał się zająć i przynajmniej sformułować postulaty ich opracowania, gdyż jego własne środki i możliwości nie pozwalały na ich systematyczne rozwiązywanie. Zadaniem placówek badawczych będzie więc podjęcie i opracowanie całości spraw związanych z metodologią reform systemu oświaty.

Przypomnijmy jeszcze problemy dotyczące organizacji pracy nad *Raportem*. Pracę rozpoczęto od sformułowania zadań Komitetu — co zostało dokonane w zarządzeniu powołującym — przez wszystkie etapy ustalające, jakie materiały powinny być zebrane, jak opracowane, jak od tych materiałów przejść do ustalenia treści *Raportu*, jak włączać materiał uzasadniający i jak organizować współpracę członków Komitetu nad formułowaniem pełnego tekstu *Raportu*. Wyrastały tutaj problemy merytoryczne, metodologiczne, narastały sprawy ludzkich postaw i ambicji, kompetencji naukowych i doświadczeń praktycznych, stosunek środowisk naukowych do prac Komitetu, oczekiwania i postawy szerokich rzesz nauczycielskich, różnych układów instytucjonalnych zainteresowanych w różny sposób szkolnictwem i różnymi formami działalności oświatowej, z których jedne powitały powołanie Komitetu Ekspertów z nadzieją na oczekiwane zmiany, inne widziały w tym fakcie możliwość zagrożenia.

Komitet Ekspertów, a przede wszystkim jego prezydium, musiał opracować metodę właściwego postępowania. Nie mieliśmy bowiem doświadczeń, które można by wykorzystywać ustalając tryb pracy. Należało więc najpierw określić system oświaty, ustalić zasady jego powiązania ze społeczeństwem, jego istotne elementy w możliwie szerokim kontekście, aby zorientować się, jakie rodzaje materiałów i opracowań będą nam

potrzebne. Rozpoczynaliśmy więc pracę od opracowań metodologicznych i porównawczych, od analiz istniejącego systemu oświaty, zdefiniowanego jako ogół instytucji i form życia społecznego kształtujących osobowość obywateli, od opracowań modelowych, szukających optymalnych form szkolnictwa i oświaty, i wreszcie od opracowań syntetyzujących, które starały się wszystkie te opracowania przygotowawcze zebrać w formie umożliwiającej bezpośrednio opracowywanie poszczególnych części *Raportu*. Ustalenie treści *Raportu* i ustalenie ogólnych zasad doskonalenia i reformy oświaty były podstawami koordynującymi tok prac.

W pracach tych występowały różne trudności z punktu widzenia organizacji wewnętrznej Komitetu Ekspertów. Członkowie Komitetu nie byli zwolnieni z innych, dla niektórych bardzo rozległych i czasochłonnych obowiązków i zajęć służbowych. Prace nad *Raportem* trzeba więc było prowadzić w „czasie wolnym” od innych zajęć. Zaplecze organizacyjne, sekretariat Komitetu Ekspertów także były skromne. Chciałbym to podkreślić z naciskiem, żeby sprostować wyobrażenia o tym, że Komitet Ekspertów dysponował ogromnym zapleczem badawczym i dużymi możliwościami. Podstawowym czynnikiem w pracach Komitetu Ekspertów było wysokie poczucie obowiązku jego członków, z jednej strony do wykorzystania tej możliwości wypowiedzenia się i przeprowadzenia analizy oświaty, z drugiej — świadomość zobowiązania wobec kierownictwa partii i państwa. Apel do pracowników oświaty, aby zaprojektować udoskonalony system przyszłego kształcenia i przyspieszenie rozwoju Polski, zobowiązywał, by w pracę tę włożyć wszystkie siły i wykorzystać wszystkie istniejące możliwości wiedzy naukowej i nagromadzonego doświadczenia społecznego. Nie mogę stwierdzić, aby ta

postawa była powszechna we wszystkich środowiskach, do których zwracaliśmy się o współpracę, jednakże bez tej postawy Komitet nie wykonałby swojego zadania.

Podstawowe pytanie: jak wykorzystać optymalnie istniejące zasoby wiedzy naukowej i doświadczenia społecznego dla oceny oświaty i zaprojektowania udoskonaleń — było więc rozwiązywane stopniowo, w miarę gromadzenia własnych doświadczeń Komitetu Ekspertów oraz w miarę rzeczywistych możliwości merytorycznych i organizacyjnych. Te możliwości organizacyjne znalazły odbicie w listach obecności zarówno na zebraniach plenarnych, jak i na zebraniach prezydium.

Czy w tych warunkach, w moim odczuciu, *Raport* spełnia stawiane mu wymagania? Sądzę, że członkowie Komitetu Ekspertów, a zwłaszcza grono redagujące, są w pełni świadomi braków tego dokumentu. Natomiast mogę stwierdzić, że w tych warunkach, w jakich pracowaliśmy, i z tym wsparciem, jakie mieliśmy w środowiskach naukowych, jest to dokument optymalny. Przecież dyskusja da jeszcze okazję tym wszystkim, którzy w pracach związanych z przygotowaniem *Raportu* nie brali udziału, do przedstawienia innych, lepszych rozwiązań merytorycznych, metodologicznych i organizacyjnych problemów oświaty, niż mógł zrobić to Komitet Ekspertów. Jeżeli więc Komitet Ekspertów nie wykorzystał wszystkich zasobów, ujawnią je dyskusje.

Co można uznać za ważne osiągnięcia pracy Komitetu Ekspertów? Osobiście uważam, że idea skoordynowanego systemu oświaty, idea społeczeństwa wychowującego, wspierającego działania szkolnictwa, jest ideą ważną. Idea ta odpowiada potrzebom społeczeństwa socjalistycznego i w tym społeczeństwie znajduje warunki do realizacji. Uważam dalej, że pełne równouprawnienie kształ-

cenia zawodowego i ogólnego byłoby krokiem końcowym długiego procesu w dziejach oświaty od chwili, kiedy system kształcenia zawodowego był określony przez hasło: „Od strony ręki, a nie od strony głowy trzeba uczyć nasz lud pracujący.” Sądzę także, że zaproponowanie podziału zadań kształcenia między okres szkolny i okres pracy zawodowej może znacznie podnieść efektywność oświaty. Za osiągnięcie uważam także mocne postawienie zagadnień metodologii przygotowywania reform i metod ich wprowadzania. *Raport* powtarza także wiele tez głoszonych od dawna, a często zapomnianych w praktyce. Chciałbym ponadto podkreślić, że sam fakt istnienia Komitetu Ekspertów wyzwolił wielką aktywność różnych kół, które kierując się odmiennymi motywami: od gotowości współpracy do niechęci czy obaw: zaczęły we własnym zakresie szukać nowych rozwiązań w dziedzinie oświaty. Trzeba więc odróżniać to, co *Raport* wnosi — a też innowacyjnych jest w nim sporo — od zjawisk i procesów wywołanych w administracji szkolnej i wśród nauczycielstwa, wśród rodziców i różnych układów instytucjonalnych, na które sam fakt powołania Komitetu Ekspertów podziałał aktywizująco.

Wreszcie na zakończenie chciałbym podkreślić, że Komitet Ekspertów ustalił pewne sposoby pracy, które mogą być wykorzystane w analogicznych pracach w przyszłości. Relacje „ekspert-polityk” mogą się układać w bardzo zróżnicowany sposób, zależnie od tego, jak eksperci pojmują swoje zadania, a przede wszystkim od tego, jak pojmują je politycy i czego od ekspertów oczekują. Gdybyśmy chcieli poszukać w historii i etnologii genezy funkcji eksperta jako pomocnika władcy, to na początku znaleźlibyśmy maga, który swoimi czarami miał sprowadzać pożądane stany rzeczy, potem wróżbitę, zastąpionego

w średniowieczu przez astrologa przepowiadającego przyszłość, błazna nadwornego, który miał prawo mówienia przykrych prawd, mędrca znającego prawa natury i doradzającego władcy działania zgodne z naturą rzeczy — do współczesnego uczonego i znawcy przedmiotu, który potrafi merytorycznie rozstrzygać zagadnienia. Otóż Komitet Ekspertów działał w szczególnie korzystnej dla ekspertów sytuacji — kiedy kierownictwo Partii i państwa przykłada szczególnie wielką wagę do wykorzystania wiedzy naukowej dla wypracowania takich rozstrzygnięć w dziedzinie socjalistycznej polityki społecznej, które będą najbardziej poprawne merytorycznie i optymalne z punktu widzenia skutków społecznych i politycznych. W tym leżała podstawa dobrego klimatu do prac Komitetu Ekspertów oraz wszechstronnego dlań poparcia ze strony kierownictwa politycznego kraju.

Poniższe rozważania są próbą spojrzenia w przyszłość. Problemy zawodu i funkcji społecznych nauczycieli są w tej chwili omawiane, poczynając od dyskusji nad *Kartą praw i obowiązków nauczyciela*. Nie będę jednak wracał tutaj do zagadnień aktualnych, nie będę nawet poruszał czy komentował problemów szkoły i nauczania podjętych w *Raporcie o stanie oświaty*. Chcę raczej zatrzymać się nad tymi problemami, które wyłonią się w niedalekiej już przecież przyszłości, kiedy nasz system oświaty zostanie zreorganizowany i kiedy zostanie zrealizowana wizja stanu nauczycielskiego zarysowana w *Raporcie*. Jedno jest bowiem pewne: bez względu na to, jaki ostatecznie będzie kształt organizacyjny naszego szkolnictwa, reforma będzie musiała rozwiązać podstawowe problemy stosunku szkolnictwa do gospodarki, kultury, układów administracyjnych i społecznych, w którym to stosunku upatrujemy podstawowe źródła trudności i kłó-

potów współczesnego szkolnictwa, a rozwiązywanie tych problemów zmieni także w dość szerokim zakresie podstawowe zadania i warunki działalności nauczycieli.

Ujmując sprawę krótko: zreformowana szkoła będzie musiała stać się „szkołą otwartą” czy „szkołą środowiskową”, szkołą współdziałającą ze wszystkimi instytucjami, których wpływ kształtuje osobowość człowieka w naszym społeczeństwie, które przekazują obywatelom wiedzę, poglądy, wartości, idee i wpływają na ich postawy, aspiracje i cele życiowe. Słowem — zreformowana szkoła, jeżeli będzie chciała przewyciężyć istotne trudności napotymane w murach szkoły, będzie musiała znacznie rozszerzyć zakres swojego działania, będzie musiała podjąć współdziałanie z tymi wszystkimi instytucjami, grupami, organizacjami, które aktualnie stają się jej „konkurencją”, które — jak środki masowego przekazu — są bardziej atrakcyjne dla młodzieży i dlatego osłabiają atrakcyjność szkoły jako zasadniczego źródła wiedzy i informacji. Praca w takiej szkole i praca poza szkołą stanie się odmienna od tradycyjnego nauczania na lekcjach i wychowywania uczniów tylko w murach szkolnych.

Jeżeli zostanie zrealizowany postulat skoordynowanego systemu oświaty, w którym wszystkie wpływy wychowawcze wprowadzające człowieka w życie społeczeństwa będą na tyle skoordynowane, że będą się nawzajem dopełniały, wzmacniały, że nie będzie między nimi rozbieżności i konfliktów, to znaczy jeżeli świadomość faktu, że wychowuje całe społeczeństwo i że w naszych czasach te instytucje, które zaspokajają podstawowe potrzeby, wywierają poważniejszy wpływ na postępowanie jednostek i grup niż tradycyjne instytucje wychowawcze, stanie się powszechna — powstaną nowe potrzeby kierowania tymi

skoordynowanymi oddziaływaniami, a zaspokajanie tych potrzeb przypadnie w sposób naturalny nauczycielstwu. W ten sposób rozszerzy się zakres prac i obowiązków nauczyciela, lecz powstanie także szansa poważnego podniesienia efektywności jego pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Chcę więc dokonać tutaj przeglądu zagadnień związanych z funkcjonowaniem nauczyciela w społeczeństwie; w społeczeństwie, którego szkolnictwo będzie świadomie i celowo łączone z całością zjawisk i procesów społecznych, w których toku dokonuje się również proces socjalizacji i wychowania jednostek.

Będzie niewątpliwie rzeczą użyteczną wprowadzenie kilku rozróżnień pojęciowych: wyróżniam zjawiska spontanicznego wzrostu biologicznego i psychicznego jednostki, a więc procesu naturalnego, nie kierowanego; wyróżniam wpływ całkowitego środowiska geofizycznego, społecznego i kulturowego na człowieka; procesem socjalizacji nazywam całość tych wpływów środowiska społecznego i kulturowego, które spontanicznie uczą jednostkę przystosowywania się do struktur grup, do obyczajów i zwyczajów, do wzorów postępowania — tak by mogła zaspokajać swoje potrzeby i współżyć z ludźmi; wychowaniem nazywam proces intencjonalnego kształtowania osobowości w stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą według przyjętego ideału wychowawczego.

Wszystkie te cztery procesy są ze sobą sprzężone i wszystkie one decydują o rezultatach wychowania. Jeżeli bowiem proces wzrostu zostanie zakłócony chorobami, trzy pozostałe procesy także ulegną zmianom.

Trzeba także podkreślić wagę spontanicznie zachodzącego procesu wrastania młodego człowieka w społeczeństwo, czyli procesu socjalizacji, kiedy

w codziennych stycznościach i wzajemnych oddziaływaniach między nim a rodzicami, rodzeństwem, rówieśnikami, sąsiadami, znajomymi itp. uczy się przystosowywania swoich zachowań i postępowania do zachowań i postępowania jego bliźnich. Wychowanie w ścisłym tego słowa znaczeniu zaczyna się zazwyczaj później, gdyż bardzo często wychowanie w rodzinie w okresie przedszkolnym jest tylko „wychowaniem naturalnym”, nie kierowanym intencją kształtowania osobowości zgodnej z określonym ideałem wychowawczym. Wychowanie intencjonalne zaczyna się najczęściej dopiero w szkole, a jego wynik jest poważnie uzależniony od tego, jak przebiegają procesy wzrostu, wpływ całkowitego środowiska, w którym wychowanek żyje, oraz jak przebiega proces „naturalnego” wchodzenia do całokształtu życia społeczeństwa pozaszkolnego. Biorąc to pod uwagę, trzeba coraz poważniej w pracy wychowawczej zdawać sobie sprawę z rezultatów, jakie w osobowości wychowanek wywołują zachodzące spontanicznie trzy wyżej wymienione procesy.

Spółczesne społeczeństwa przechodzą przez fazę nazywaną niekiedy okresem osłabienia ich zdolności socjalizacyjnych i wychowawczych, przejawiającego się w natężeniu procesów kształtowania się negatywnych postaw młodzieży wobec wartości i ideałów dorosłych, procesów kontestacji, buntu czy otwartej rewolty. Występują także w wielu krajach zjawiska niechęci czy buntu wobec nauczyciela i szkoły, występują postawy lekceważenia nauczyciela i szkoły. W wielu krajach szkoła staje się instytucją nie lubianą przez młodzież uczącą się w niej, przez nauczycieli i rodziców, a równocześnie rośnie rola szkoły jako czynnika awansu społecznego, zawodowego, politycznego. Wszystkie te procesy powodują wiele napięć i konfliktów, ważących przede wszystkim na pracy nauczyciela.



Najważniejsze źródło tego rodzaju trudności współczesnego szkolnictwa byłbym skłonny upatrywać w zalewie informacji, które docierają do młodzieży i dorosłych potężną falą przez prasę, magazyny ilustrowane, radio, telewizję i kino, dalej, przez turystykę i rozszerzone kontakty między środowiskami i narodami. Młodzież otrzymuje w ten sposób informacje dające jej znacznie szerszą wiedzę o świecie, niż przekazuje jej szkoła. Nie jest to wprawdzie wiedza usystematyzowana; jest chaotyczna, nie porządkuje wyobraźni i myślenia, ale jest atrakcyjna i pobudzająca. Ideały wychowawcze przekazywane przez szkołę, rodzinę, przez dorosłych w świetle tej wiedzy stają się niekiedy naiwne, wydają się nieraz nierealne, niezgodne z innymi, pozaszkolnymi doświadczeniami.

Proces ten ujawnił się w jaskrawy sposób we Francji w czasie wojny algierskiej oraz w Stanach Zjednoczonych w czasie wojny wietnamskiej. W obu wypadkach szkoła i społeczeństwo dorosłych, co znaczy jego oficjalne instytucje, przedstawiały wojny jako krucjaty cywilizacyjne w obronie tradycyjnych ideałów, a równocześnie prasa, radio i telewizja przekazywały prawdę o brutalnej i cynicznej agresji kolonialnej. Młodzież miała więc pełne informacje, a tym samym powody, aby odnosić się do oficjalnej propagandy z niechęcią, niedowierzaniem, potem zaś z pogardą przechodzącą w otwarty bunt. W tych warunkach rola nauczyciela, który z racji swoich obowiązków służbowych jest przekąźnikiem systemu wartości i idei państwa, była niesłychanie trudna, a jeżeli chciał wykonywać swoje obowiązki w sposób subdynamowy, spotykał się z niechęcią młodzieży.

Tak w wielkim uproszczeniu przedstawia się jeden proces zachodzący w społeczeństwie i podcinający autorytet i powagę zawodu nauczycielskiego oraz prestiż szkoły jako instytucji wycho-

wującej. A przecież takich dziedzin, w których występują rozbieżności między ideałami przekazywanymi przez szkołę a ideałami przekazywanymi przez telewizję i filmy, między tym, czego uczy szkoła, a tym, co jest rzeczywiście wymagane w zakładach pracy, co jest konieczne, aby osiągnąć sukces życiowy, między wartościami przekazywanymi przez szkołę a wartościami uznawanymi przez rodziny i środowiska zamieszkania — jest znacznie więcej.

Procesy tego rodzaju zachodzą także w pewnym zakresie w naszym społeczeństwie. Mogą one wywoływać wśród nauczycielstwa, w toku ich pracy, różne napięcia, niepokoje, konflikty, niepowodzenia. Wiele z tych trudności ma swoje źródło w samej szkole i te mogą być usuwane przez doskonalenie organizacji szkoły, podnoszenie kwalifikacji nauczycieli, ulepszanie administracji szkolnej, podnoszenie poziomu wyposażenia szkoły itp. Jednakże wiele z tych trudności ma swoje podstawy poza szkołą i poza zasięgiem wpływu nauczyciela. Tymi zjawiskami chcę się zajmować przede wszystkim w tej pracy, koncentrując uwagę na zależnościach między życiem i działaniem całego społeczeństwa a szkoły jako jego instytucji.

Rozważania poniższe są jakby kontynuacją i rozwinięciem niektórych idei wyłożonych w *Raporcie o stanie oświaty*, a mianowicie tezy o konieczności rozwinięcia polityki oświatowej i wychowawczej obejmującej całe społeczeństwo, a przede wszystkim harmonizującej wszystkie te instytucje, organizacje, procesy, które wpływają na ostateczne ukształtowanie się osobowości obywateli naszego kraju. Wychodzimy bowiem z założenia, że systemy szkolne, aby podnieść swoją skuteczność pedagogiczną, będą musiały w coraz szerszym zakresie współpracować z wszystkimi instytucjami pozaszkolnymi, a całość tych instytucji będzie musiała stopniowo uczyć się — w swoim własnym

interesie — coraz skuteczniejszej współpracy ze szkolnictwem wszystkich szczebli. W tym procesie nauczyciele będą mieli ważną rolę do odegrania.

Niektóre aspekty tej roli nauczyciela w jego współpracy z całym wychowującym społeczeństwem socjalistycznym chciałbym rozpatrzeć poniżej. Społeczeństwo socjalistyczne posiada szczególne warunki realizowania idei społeczeństwa wychowującego. Właściwie uspołecznione przedsiębiorstwa już teraz w szerokim zakresie pełnią funkcje wychowawcze. To samo można powiedzieć o innych instytucjach i organizacjach w tym społeczeństwie, gdyż pod politycznym kierownictwem partii prowadzą one pracę wychowawczą. Wydaje się jednak, że byłoby rzeczą pożądaną zanalizować te formy pracy wychowawczej, aby zdać sobie lepiej sprawę z treści wychowawczych wszystkich wykonywanych przez nie czynności, aby lepiej i skuteczniej tworzyć politykę wychowawczą harmonizującą całość działań pedagogicznych. W tych analizach nauczycielstwo także ma ważną rolę do spełnienia.

Książeczka niniejsza była pisana w roku 1973, w okresie przygotowania uchwały podjętej przez Sejm w dwusetną rocznicę powołania Komisji Edukacji Narodowej. Jest ona rozwinięciem jednej tezy *Raportu o stanie oświaty*, szczególnie drogiej autorowi, mianowicie tezy o koordynacji całego systemu oświaty jako istotnej drodze do przezwyciężenia istotnych trudności współczesnego szkolnictwa.

## NAUCZYCIEL W ZMIENIAJĄCYM SIĘ SPOŁECZEŃSTWIE

Na temat zawodu nauczycielskiego istnieje bardzo bogata literatura, a powołanie specjalnego instytutu, zajmującego się badaniami nad tym zawodem, na pewno ją jeszcze wzbogaci. Znajdujemy w niej obszerne charakterystyki zawodu nauczyciela, opisy wykonywanych funkcji nauczycielskich w szkole i w społeczeństwie, opisy warunków, jakie muszą być spełnione, aby nauczyciel został właściwie przygotowany do swoich zadań i aby te zadania skutecznie wykonywał. W tym szkicu chodzi nam jednak o podkreślenie zmian, jakie muszą być spełnione, aby nauczyciel do swoich zadań został właściwie przygotowany i aby te zadania skutecznie wykonywał. W tym szkicu chodzi nam także o podkreślenie zmian, jakie muszą się dokonać w następnych kilkunastu latach, a zmiany najlepiej uwidaczniają się na tle aktualnego stanu rzeczy.

Rola i zadania nauczycieli są ściśle powiązane ze stanem społeczeństwa, do którego przygotowują swoich wychowanków. Przejście do etapu rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego musi więc z konieczności zmieniać także zadania, jakie nauczyciele spełniają w naszym ustroju. Kończy się okres przejściowy, kończy się okres uprzemysłowienia kraju, wchodzimy w etap przyśpieszonego rozwoju „rewolucji naukowo-technicznej”, a

zatem trzeba zmieniać metody kształcenia, wychowania, trzeba młodzież i dorosłych w systemie kształcenia ustawicznego uczyć przystosowania do szybkich zmian, do kierowania nimi, do panowania nad nimi. Z tego punktu widzenia chcemy spojrzeć na rolę nauczycielstwa w zmieniającym się społeczeństwie.

Przedstawiając w największym skrócie przebieg ewolucji zawodu nauczycielskiego w Polsce w XX wieku, moglibyśmy wskazać, że w czasie zaborów funkcje nauczycielskie były znacznie szersze niż nauczanie w szkole. Nauczyciel był także organizatorem pozaszkolnej działalności oświatowej i jeszcze w okresie międzywojennym przygotowywano go do tych funkcji w seminariach nauczycielskich. Postępująca specjalizacja, wykształcanie się wyodrębnionych instytucji kulturalnych, społecznych, oświaty pozaszkolnej, powstawanie i rozwój organizacji młodzieżowych dysponujących własną kadrami instruktorską, rozwój środków masowego przekazu, wyspecjalizowanej oświaty rolniczej, zawodowej itp. — wszystko to razem składało się na proces ograniczania wpływu społecznego nauczyciela tylko do terenu szkoły.

W Polsce socjalistycznej ten proces nie zaszedł tak daleko, jak w niektórych krajach kapitalistycznych, gdzie szkoła stała się instytucją „wyspecjalizowaną w nauczaniu szkolnym”, to znaczy że jej zadania były określane coraz wężiej, bo coraz więcej instytucji i organizacji przejmowało jej szersze społeczne funkcje. W Polsce również rozwój prasy, radia, telewizji spowodował, że wywierają one potężny wpływ na postawy, poglądy, przekonania, aspiracje ludzi, ale nie ma tutaj tak szerokiej rozbieżności między nimi a szkołą, jak w innych ustrojach.

Jednakże proces ten zachodził także w Polsce i miał swoje skutki w przemianach pozycji i prestiżu społecznego nauczyciela. Nauczyciel jest bo-

wiem mandatariuszem społeczeństwa, które zleca mu przygotowanie młodego pokolenia do pełnego i twórczego udziału w życiu tego społeczeństwa, do wnoszenia przez każdego wychowanka własnego wkładu w rozwój tego społeczeństwa. Aby więc przygotować młode pokolenie do pełnego udziału w życiu społecznym, szkoła z natury rzeczy powinna w tym życiu także uczestniczyć, nie izolować się od jego trudności, napięć, konfliktów; udział uczniów w życiu szkoły powinien być także udziałem w życiu „realnym”. Oddalanie się życia „szkolnego” od życia „realnego”, toczącego się poza szkołą, jeżeli zajdzie zbyt daleko, staje się przyczyną pedagogicznej nieefektywności szkoły i nawet najdoskonalwsze techniki nauczania i wychowania, stosowane przez nauczycieli w szkole, nie prowadzą do pożądanego skutku pedagogicznego, to znaczy do przygotowania ludzi zdolnych do twórczego rozwijania wszystkich dziedzin życia społeczeństwa. A przecież winę za to — w opinii potocznej — dość często przypisuje się nauczycielowi.

Trzeba jednak podkreślić, że wina leży w zasadzie gdzie indziej. Można by powiedzieć, że dokonuje się tutaj jakiegoś bardzo niekonsekwentnego zwrotu, a mianowicie powierza nauczycielowi w szkole przygotowanie młodego pokolenia do pełnego udziału w życiu, oddzielając równocześnie szkołę od praktycznych dziedzin życia, zwiężając zadania szkoły, stwarzając i mnożąc instytucje „konkurencyjne” nie współdziałające ze szkołą, nawet osłabiające jej wpływ. Jest to więc proces „nieuczciwy” w stosunku do nauczyciela.

Jeżeli bowiem proces ten zajdzie zbyt daleko, wtedy powstanie możliwość, że nauczyciel nie bę-

dzie w stanie wykonać zadań zleconych mu przez społeczeństwo. Sygnalizując możliwość pogłębienia tego zjawiska, trzeba równocześnie wskazać środki zaradcze dostatecznie wcześnie.

Przedstawiam tutaj problem w sposób uproszczony i przejaskrawiony, aby pokazać wszystkie jego aspekty, aby uwypuklić wagę zachodzącego procesu. Wymaga się od szkoły, to znaczy od nauczycieli, by przejęli część zadań rodziny, a równocześnie nie stwarza się im możliwości współpracy z rodziną i wpływu na nią. Wymaga się, by nauczyciel przygotowywał młodzież do udziału w życiu kulturalnym, a równocześnie starannie oddziela się resort kultury od resortu oświaty i stawia się między szkołą a instytucjami upowszechniania kultury bariery administracyjne. Ma on przygotowywać do zawodu, ale zakłady pracy oddzielone są od szkoły kierowanej przez wyodrębniony resort oświaty różnymi przedziałami uzasadniającymi tworzenie własnych form kształcenia. Szczególnie jednak ostro problem rysuje się na przykładzie stosunku szkolnictwa do środków masowego przekazu, wraz z filmem, które stają się niezwykle ważnym czynnikiem kształtowania osobowości, ale nie mają żadnych związków ze szkołą i kierują się własnymi zasadami pedagogicznymi, nie zawsze wyraźnie uświadamianymi.

Rozwój ustroju socjalistycznego i przyspieszony rozwój społeczno-gospodarczy stawiać będą kształceniu i wychowaniu trudniejsze wymagania niż dotychczas i sprostanie im będzie od szkoły wymagało ścisłego współdziałania ze wszystkimi instytucjami pozaszkolnymi, całym wychowującym społeczeństwem, to znaczy całym systemem instytucji i organizacji wpływających na kształtowanie osobowości obywatela. Zwłaszcza gdy szkoła stanie się podstawową częścią systemu kształcenia ustawicznego. Rosnące zadania nauczyciela, rosnące zadania szkolnictwa wywoływa-

ły wiele trudności w pracy szkoły już w przeszłości. Rozwiązywanie tych trudności widziano wówczas w technicznym doskonaleniu nauczania i wychowania wewnątrz szkoły.

Doskonalenie metod nauczania, doskonalenie metod wychowania, lepsze przygotowanie nauczycieli w zakresie dydaktyki i pedagogiki miały być środkami do rozwiązywania trudności w szkole, a także do doskonalenia absolwentów, którzy po ukończeniu szkoły — obojętnie na jakim szczeblu kształcenia — mieli rozwiązywać coraz trudniejsze zadania w życiu społeczeństwa.

Tak w najogólniejszym zarysie przedstawia się proces zwięzania społecznych funkcji szkoły i jej powiązań z rzeczywistymi przebiegami procesów życia społeczeństwa, z funkcjonowaniem gospodarki, przy równoczesnym zwiększaniu zadań szkoły i jej odpowiedzialności za wychowanie młodych pokoleń; powstawały instytucje i formy organizacyjne przejmujące coraz więcej pozaszkolnych funkcji nauczyciela, przy równoczesnym zwiększeniu jego odpowiedzialności za postępowanie obywateli w tych dziedzinach życia, na które nie mógł już mieć wpływu.

W tym widzę podstawowe sprzeczności, w które uwikłały się systemy wychowawcze współczesnych społeczeństw.

Sygnalizowane już na wstępie osłabienie efektywności pedagogicznej systemów szkolnych zwracało oczywiście uwagę władz, uczonych, publicystów, rodziców, opinii społecznej. Szukano dróg wyjścia. Widziano je niekiedy w zwiększaniu nakładów na oświatę, lepszym wyposażeniu technicznym szkół, podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli, doskonaleniu metod nauczania itp. Wszystko to są zabiegi ważne i konieczne. Jednakże — wydaje mi się — że sprawą podstawową jej osobowość nauczyciela i jego stosunek do wychowanków. One decydują o wynikach jego pracy szkol-



nej. Są czynnikiem podstawowym. Drugi czynnik to powiązanie szkoły ze społeczeństwem.

Zmieniające się społeczeństwo nie może wyizolować szkoły z powszechnej tendencji rozwojowej. Wyniki pracy szkoły ocenia się kryteriami praktyki pozaszkolnej. Dlatego te same kryteria muszą obowiązywać również przy ocenie pracy uczniów w szkole. Nauczyciel i szkoła są częścią społeczeństwa, jego działów gospodarki, jego dziedzin aktywności kulturalnej. Jeżeli więc praca szkoły, to znaczy praca nauczyciela, ma być skuteczna w pełni, trzeba uczynić szkołę naturalnym elementem życia tego społeczeństwa. Zmiany wewnątrz szkolne powinny więc stać się częścią zmian zachodzących w życiu „realnym”.

Oba te czynniki są ze sobą sprzężone. Dobrym nauczycielem może być tylko ten, kto także zna życie pozaszkolne z własnego doświadczenia i kto w nim aktywnie uczestniczy. Nauczyciel powinien znać główne tendencje i kierunki rozwoju społeczno-gospodarczego i politycznego, powinien je akceptować i wiedzieć, jak do nich wprowadzać praktycznie swoich wychowanków.

## INSTYTUCJE WYCHOWUJĄCEGO SPOŁECZEŃSTWA

Pojęcie wychowującego społeczeństwa jest *implicit*e zawarte w teorii materializmu dialektycznego i historycznego. Marksowska teoria osobowości przyjmuje tezę, że człowiek jest wytworem całego społeczeństwa, całości stosunków społecznych i warunków, w których wzrasta. Pogląd ten został rozwinięty zarówno przez pedagogów, jak i socjologów. W socjologii wychowania w Polsce systematyczną próbę rozwinięcia tego pojęcia podjął Florian Znaniecki w pierwszym tomie *Socjologii Wychowania* wydanej w roku 1928. Ujmował on społeczeństwo wychowujące jako całość złożoną z czterech podstawowych układów wychowujących: rodziny, szkolnictwa z jego wszystkimi szczeblami i rodzajami, grup rówieśników działających od wczesnego dzieciństwa oraz tak zwanych instytucji wychowania pośredniego, do których zaliczał książki, prasę, instytucje upowszechnienia kultury i inne.

Powstanie społeczeństw socjalistycznych nadało pojęciu społeczeństwa wychowującego nową treść. Nie tylko bowiem po rewolucji stała się konieczna reedukacja dorosłych, ale wszystkie instytucje uspołecznione otrzymały zadania polityczno-wychowawcze. Dalej, szybki rozwój gospodarczy i postęp techniczny także spowodowały znaczne rozszerzenie pozaszkolnych funkcji wychowawczych.

A przejście do rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, rozwinięcie systemu kształcenia ustawicznego znacznie rozszerzą zadania kształcenia i wychowywania w instytucjach pozaszkolnych i poszkolnych.

Zatem termin „wychowujące społeczeństwo” zmienia swoje znaczenie, zmienia swój zakres. Obejmuje ono nie tylko te cztery układy wymienione przez Znanieckiego. W naszych warunkach oraz w warunkach przyszłych w coraz szerszym stopniu stanie się ono systemem, w którym kształcenie nie będzie ograniczone tylko do okresu szkolnego, lecz gdzie wszystkie instytucje będą realizowały celowo określone zadania kształcenia i wychowania.

Syntetyzujący opis tak rozumianego całkowitego systemu oświaty został zawarty w *Raporcie o stanie oświaty*, którego część piąta obejmuje charakterystykę wychowawczego i kształceniowego wpływu każdej ze wspomnianych instytucji na osobowość jednostki w różnych okresach jej życia. Korzystając z tego opisu możemy sformułować następujące uogólnienia:

1. W okresie przedszkolnym życie w rodzinie, w otoczeniu sąsiedzkim, w stycznościach z instytucjami opieki społecznej i instytucjami ochrony zdrowia kładzie podstawy pod przyszły rozwój osobowości, a nawet więcej — kształtuje pewne stałe i trudne do późniejszej modyfikacji postawy, trwałe tendencje subiektywnej i odzwierciedlonej jaźni dziecka. Rodzina daje nie tylko podstawowy zestaw słów i pojęć, za których pomocą dziecko „odkrywa” świat zewnętrzny i siebie, uczy się spostrzegania i interpretowania rzeczy i ludzi w swoim otoczeniu, nie tylko kładzie podstawy pod subiektywną, zinternalizowaną wizję porządku świata, lecz także pobudza intelektualnie, wprowadza w dziedzinę podstawowych odróżnień dobra i zła, daje podstawy obyczajów i nawyków hi-

gienicznych. Nie podzielając nawet poglądów niektórych szkół psychoanalitycznych na znaczenie tego okresu dla przyszłego rozwoju osobowości, musimy podkreślić, że jest to okres stwarzający warunki przyszłych powodzeń lub niepowodzeń szkolnych. Dojrzałość szkolna dziecka, jego start szkolny decyduje się właśnie w tych latach, zanim przyszły uczeń zetknie się ze swoimi przyszłymi nauczycielami.

Wpływ tych pierwszych nauczycieli, jakimi są rodzice lub wychowawcy i opiekunowie w domach dziecka, to sprawa o istotnym znaczeniu. Jest więc rzeczą ważną, aby rodzice wiedzieli, jak przygotować dziecko do startu szkolnego, a nauczyciele — jak kontynuować to, co rozpoczęli rodzice. Innymi słowy, aby rodzice i nauczyciele wiedzieli, jak na dziecko oddziałują i jak mają zachować ciągłość kształcącego i wychowującego wpływu rodziny i szkoły, kiedy dziecko przekracza szkolny próg.

2. Nauczyciel spotyka się z dzieckiem w wieku lat sześciu lub siedmiu. U wielu dzieci przejście do szkoły powoduje poważny kryzys, ponieważ nie ma ciągłości między oddziaływaniem rodziny i szkoły, a ta ostatnia stanowi nową jakość. Jeżeli kryzys jest poważny, efekt oddziaływania szkoły może zostać zahamowany wraz z rozwojem dziecka. Ta nierówność startu szkolnego nie tylko utrudnia pracę szkoły, lecz także odbija się ujemnie na rozwoju dzieci. Trzeba więc zmniejszyć progi między szkołą a rodziną przez przedszkola, a przede wszystkim przez uświadomienie rodzicom zakresu i wagi ich funkcji nauczycielskich oraz nauczenie ich właściwych metod wychowania i kształcenia. Jeżeli rodzice sami nie mogą poświęcać czasu dzieciom, trzeba, aby dziadkowie czy opiekunowie umieli to czynić z równym skutkiem.

3. W okresie przedszkolnym, po drugim czy trzecim roku życia, dziecko styka się już ze znac-

nie szerszym zakresem wpływów i oddziaływań: nawiązuje pierwsze kontakty z rówieśnikami, zaczyna brać udział w grupowych zabawach rówieśników, odkrywa świat książek ilustrowanych i spotyka pierwsze wizje świata w obrazkach; ogląda programy telewizyjne, zarówno te przedstawiające fantastyczny świat filmów rysunkowych „dla dzieci”, jak i filmy dla dorosłych, które są dla niego wizualnymi obrazami rzeczy dziwnych, lecz przecież tak samo realnych. Z książek czytanych dzieciom przez dorosłych wyłania się nowy świat baśni i rojeń.

Istnieje wiele studiów z zakresu psychologii omawiających te wpływy na rozwój umysłu i życia emocjonalnego dziecka w okresie przedszkolnym, lecz mało z nich wyprowadzano wniosków i niewystarczająco analizowano rezultaty owych oddziaływań na postępy dziecka w szkole, na przyswajanie wiedzy zorganizowanej w logiczną budowę języka pisanego. Obrazkowa wizja świata i wizja świata, jaką daje język pisany, są dość odległe i różne. Telewizja i film tworzą zarys porządku świata bardziej podobny do świata baśni, gdzie nie obowiązują zasady przyczynowości, nie obowiązują prawa fizyki i biologii, gdzie dzieją się cuda i małe myszki pokonują olbrzymie koty. Czy ten zakres wychowania i nauczania w okresie baśni i filmów rysunkowych, książek ilustrowanych „dla dzieci” ma być włączony do skoordynowanego systemu kształcenia i czy nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, jakie ten okres buduje dla nich trudności? Czy też może jest przeciwnie, i nauczyciele powinni zaczynać od jego kontynuacji, zostawiając przejście do logicznej kultury języka pisanego na późniejszy okres, nie wywołując nowego wstrząsu w umyśle dziecka? Na te pytania musi odpowiedzieć pedagogika, my natomiast zakończymy wnioskiem, że ten okres wychowania i wpływ tych instytucji w okresie

przedszkolnym poważnie modyfikuje działalność nauczyciela we współczesnych społeczeństwach; z jego wagi nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, powinien dysponować wiedzą naukową, pozwalającą mu modyfikować umysł dziecka kształtowany przez tę kulturę.

4. Rozpoczynając naukę w szkole podstawowej w szóstym czy siódmym roku życia, dziecko pozostaje nadal pod wpływem rodziny (domu dziecka), opieki lekarskiej, kręgów rówieśników — teraz znacznie rozszerzonych — a ponadto dzięki szkole wchodzi w kontakt z organizacjami dzieci, odkrywa świat książek, kino, przez wycieczki i drogę do szkoły uzyskuje szersze możliwości bezpośredniego poznawania świata, styka się ze sportem, prasą, radiem i wchodzi w krąg oddziaływania telewizji w sposób bardziej systematyczny.

Nauczyciel nie jest jedynym źródłem wiedzy, przewodnikiem, wychowawcą. Co więcej, dziecko raczej rzadko przychodzi do szkoły z pełnym przekonaniem, że szkoła jest instytucją o wysokim autorytecie. Krytyczne nastawienie rodziny wobec szkoły, niski prestiż nauczyciela dość szybko znajdują drogę do świadomości ucznia. Jest prawdą, że szkoła uczy go sztuki czytania i w ten sposób otwiera mu drogę do książek, ale raz opanowana sztuka czytania prowadzić może do książek niezależnie od szkoły, książki zaś mogą prezentować inne poglądy niż nauczyciel. Fakt nienowy, znany dobrze z dziejów systemów szkolnictwa (w Polsce z dziejów szkoły zaborczej), ale przecież uświadamiający, że jest to droga do osłabiania wpływu szkoły i unicestwiania jej wysiłków.

Szkoła uczy percepcji dzieł sztuki filmowej, uczy percepcji kina, teatru, telewizji — ale nie panuje nad przekazywanymi przez te instytucje treściami, a przecież są to instytucje uprawiające swoją działalność również dla zysku. Film, pro-

gram telewizyjny, literatura są także towarem, a młodzież nie zawsze jest traktowana jako kategoria wychowanków, lecz bardzo często jako „rynek młodzieżowy”, któremu sprzedaje się odpowiednio „chodliwy” towar. Co z tego wynika dla pracy szkoły? Otóż musi ona wcześniej uczyć młodzież, jak „radzić sobie” z takim towarem, żeby nie być bezbronnym odbiorcą, urabianym przez komercyjne dążenia różnych przedsiębiorców. Nie zakazy ani represje są tu właściwą metodą, lecz otwarte i wczesne uczenie recepcji krytycznej. Dla szkoły i nauczyciela wynika stąd szeroki zakres problemów do rozwiązania.

5. Każdy rocznik młodzieży po ukończeniu szkoły podstawowej wstępuje u nas na różne drogi: część kończy naukę szkolną (na przykład młodzież wiejska zostaje w pracy na gospodarstwie), znaczna część kontynuuje naukę, przy tym ponad połowa w zasadniczych szkołach zawodowych, reszta — w równym mniej więcej procencie — w liceach ogólnokształcących oraz technikach i liceach zawodowych. Drogi szkolne rozchodzą się w trzech kierunkach o nierównomiernej wartości i ważności społecznej w oczach uczniów i rodziców. Lecz to zróżnicowanie szkolnictwa nie jest jedynym zróżnicowaniem wpływów, jakie istnieje w całkowitym systemie oświatowym. Istnieje przecież nadal wpływ rodziny na młodzież, chociaż inny niż w okresie szkoły podstawowej, mniej lub bardziej przystosowany do wieku dziecka. Ponadto na uczniów oddziałuje w całkowitym systemie oświatowym wielu innych wychowawców pozaszkolnych, którzy mogą w zasadniczy sposób modyfikować oddziaływanie szkoły. Są to działacze i instruktorzy organizacji młodzieżowych, z nimi ma nauczyciel możliwość bezpośredniego porozumienia, lecz już redaktorzy czasopism i magazynów młodzieżowych działają zupełnie niezależnie od szkoły, według własnych programów

i koncepcji. Redaktorzy prasy, radia i telewizji zazwyczaj mają poczucie swojej odrębności w stosunku do szkoły i nauczyciela, podają bowiem informacje „żywe”, interesujące, atrakcyjne, w sposób przekonujący i sugestywny. Ich technika działania na postawy, umysły i emocje znacznie przewyższa techniki szkolne, więc są przekonani o większej jej efektywności. Biblioteki są zazwyczaj wiernymi sprzymierzeńcami szkoły, lecz już instytucje upowszechnienia kultury zazdrośnie pilnują swojej autonomii i resortowej niezależności. Sport wywiera na młodzież wpływ fascynujący, zwłaszcza sport widowiskowy, zawodowy i wyczynowy, który kieruje sport szkolny na drogi skomercjalizowanej kariery. Turystyka obejmująca coraz szersze rzesze młodzieży staje się niezależnym przedsięwzięciem, a dla młodzieży ucieczką do niezależności, przede wszystkim od rodziny i szkoły.

Kręgi rówieśników przekształcając się w grupy koleżeńskie, przyjacielskie lub grupy zabawowe stają się nieraz bardzo ważnymi grupami odniesienia i mogą wywierać decydujący wpływ na losy młodego człowieka w kierunku dodatnim lub ujemnym. Praktycznie jednak są poza zasięgiem informacji i wpływu nauczyciela. Teatr, kino, a zwłaszcza muzyka, kabaret młodzieżowy, piosenka — stawały się nieraz sztandarowymi przejawami kultury młodzieżowej, przekształcającej się często w kulturę negacji szkoły czy nawet antykulturę szkoły. Bunt licealistów francuskich w roku 1973 zrodził się na podstawie tej właśnie młodzieżowej kultury, nie tylko zresztą muzycznej, lecz także politycznej.

W tym okresie przez praktyki szkolne, praktyki wakacyjne, akcje żniwne, czyny społeczne itp. młodzież styka się także po raz pierwszy w sposób zorganizowany z przyszłymi warsztatami pracy. Bardzo często zmienia środowisko zamieszkania,



przenosi się do internatów, stacji, rozpoczyna dojeżdżanie do szkoły, korzysta z różnego rodzaju świetlic.

Cały ten kompleks instytucji, grup, organizacji ma często znacznie większe i lepsze możliwości oddziaływania na młodzież, jednakże — co jest rzeczą paradoksalną — opinia publiczna, podtrzymywana przez środki masowego przekazu, uważa nadal, że szkoła i nauczyciel nie tylko powinni przygotować młodzież do przyszłego uczestnictwa w życiu, lecz także wyrównać, zrównoważyć, zniwelować wszystkie inne wpływy i oddziaływania, nawet te najbardziej szkole przeciwstawne. Uważa się także, że szkolne wychowanie ideologiczne powinno zrównoważyć wpływ Kościoła, religijnego wychowania w rodzinie, organizacji i instytucji religijnych. Zakłada się więc jakby pedagogiczną wszechmoc szkoły, techniczną doskonałość dydaktyczną i pedagogiczną nauczycieli.

Proces ten dokonuje się spontanicznie, ale nie nieświadomie. Trudno bowiem przypuszczać, że działacze sportowi nie zdają sobie sprawy ze skutków pedagogicznych swoich metod szkolenia i kierowania sportem, że redaktorzy programów telewizyjnych i organizatorzy kin sądzą, że działają w próżni, że wiele innych zjawisk i procesów zachodzących w różnych instytucjach dokonuje się bez wiedzy kierowników tych instytucji. Lecz każda z nich ma swoje własne cele, plany i metody ich realizacji, własne grupy interesów — ustalone i zainteresowane w kontynuowaniu dotychczasowej działalności dotychczasowymi metodami. Sądzą, że nie oni są odpowiedzialni za wychowanie, gdyż ich zdaniem ta odpowiedzialność spoczywa na nauczycielach w szkołach. I ta właśnie postawa powoduje narastanie całego zespołu trudnych problemów związanych z kierowaniem szkołami ponadpodstawowymi i z pracą nauczycieli tych szkół. Są oni bowiem z góry skazani

na znaczne niepowodzenia pedagogiczne z racji samego usytuowania szkół ponadpodstawowych w całym kompleksie innych, pozaszkolnych instytucji kształcących i wychowujących, a nie liczących się ze szkołą.

6. Po wyjściu ze szkół średnich niewielki odsetek młodzieży każdego rocznika przechodzi do szkół wyższych i kontynuuje proces przygotowań do życia pod kierunkiem nauczycieli akademickich, pewna część — do jednostek wojska, znaczna część zaczyna swój udział w realnym życiu, rozpoczynając pracę zawodową. Lecz proces wychowania i socjalizacji trwa nadal. W wielu wypadkach zaczyna się właściwie na nowo, na zupełnie innych, „nieszkolnych” zasadach, zwłaszcza dla tych wszystkich młodych ludzi, którzy podejmują pracę zawodową i rozpoczynają samodzielne aktywne uczestnictwo w gospodarce. Wielu z tych młodych usamodzielnionych zakłada także własne rodziny, wychodząc spod wpływu domu rodzicielskiego.

Najważniejszą instytucją kształcenia i wychowania w tym okresie życia jest zakład pracy. Każdy absolwent, czy to zasadniczej szkoły zawodowej, technikum czy liceum ogólnokształcącego, podejmując pracę zawodową przechodzi staż adaptacyjny, uczy się być członkiem załogi, zdobywa specjalizację, musi sobie przyswoić duży zakres wiedzy praktycznej obejmującej czynności zawodowe, stosunki społeczne w zakładzie, odnośnienie się do przełożonych i kolegów, ekonomiczne, polityczne i społeczne mechanizmy funkcjonowania przedsiębiorstwa itp. Podkreślamy, że ten zakres wykształcenia, zdobywany po wyjściu ze szkoły, ma decydujący wpływ na postawy i postępowanie nowego pracownika. Teraz musi się nauczyć tych wszystkich reguł postępowania, które zapewnią mu awans zawodowy, podwyżki uposażeń, życzliwość przełożonych, pomoc kolegów,

pozwoła uniknąć konfliktów itp. Mając określone cele życiowe szybko może ocenić, czy zasady wyniesione ze szkoły i stosowane w praktyce będą użyteczne w realizacji tych celów. Jeżeli stwierdza, że nie będą użyteczne — odrzuca je i przyjmuje te, które obowiązują w „rzeczywistym” życiu. Tak więc zakład pracy jest instytucją sprawdzającą wartość życiową wiedzy, ideologii, zasad moralnych, postaw i wartości wyniesionych ze szkoły.

W tym samym czasie młody człowiek wstępuje do organizacji społecznych i politycznych dorosłych, do związków zawodowych, wchodzi do nowych kręgów koleżeńskich i przyjacielskich, do nowych środowisk zamieszkania, pozostaje pod wpływem środków masowego przekazu, kina, teatru, instytucji upowszechnienia kultury, upowszechnienia nauki; sport, turystyka, wczasy kształtują jego czas wolny itp. Absolwenci szkół wyższych powtarzają ten sam proces na innym poziomie, o kilka lat starsi, z innym zasobem wiedzy i doświadczeń zdobytych w uczelniach.

To życie samodzielne jest okresem wykorzystywania wiedzy i umiejętności zdobytych w szkole, lecz jest także wielkim testem wartości wykształcenia szkolnego, wartości i trwałości postaw, zasad wyniesionych ze szkoły. Gdybyśmy przeprowadzili badania absolwentów po ukończeniu szkoły (dowolnego typu i szczebla), a przed rozpoczęciem pracy zawodowej, ustalając dokładnie zakres wiedzy we wszystkich nauczanych dyscyplinach, ustalając także poglądy moralne, postawy wobec wartości życiowych, a następnie po pewnym okresie pracy zawodowej powtórzyli te badania — wtedy moglibyśmy stwierdzić, czego musi nauczyć się młody człowiek i czym ta wiedza „życiowa” różni się od wiedzy „szkolnej”. Badań takich jeszcze nie przeprowadzono, ale z badań nad absolwentami, z ich wypowiedzi wynika, że róż-

nice między wiedzą szkolną a wiedzą życiową są poważne.

Wychowujące społeczeństwo oddziałuje na jednostkę w ciągu całego okresu jej aktywności zawodowej oraz w wieku poprodukcyjnym. Tutaj jednak interesują nas te elementy wychowującego społeczeństwa, które oddziałują na wychowanków szkół równoległe z nauczycielem i które mogą modyfikować jego wpływ. Stwierdzona powyżej niezgodność wiedzy szkolnej z wiedzą życiową — wyjaskrawiona dla uwypuklenia problemu — nasuwa istotne refleksje. Jeżeli bowiem tak jest, jeżeli zakres rozbieżności jest rzeczywiście szeroki, to wtedy nasuwa się przypuszczenie, że system szkolny ulega wyobcowaniu, że szkolnictwo staje się jakby maszyną idącą na jałowym biegu, że dzieci i młodzież wysyła się do szkół nie po to, aby przygotować je w pełni do życia, ale dlatego że nie wiadomo, co innego można by z nim zrobić, że szkoła staje się przechowalnią, a nie przygotowaniem do życia. Przypuszczenie to potwierdzają odsetki młodych absolwentów nie podejmujących pracy w wyuczonym zawodzie, odsetki odpadu w pierwszych latach nauki w zasadniczych szkołach zawodowych, gdzie są najwyższe, czy na pierwszych latach w szkołach wyższych; odsetki te podawane są jako dowód, że szkoły przestają spełniać swoje zasadnicze funkcje.

Z jednej strony wychowujące społeczeństwo w swojej postaci zorganizowanej — administracja państwowa, instytucje gospodarcze, kulturalne, społeczne i polityczne — rozbudowuje szkolnictwo i stwarza dlań coraz to nowe postacie, a z drugiej — stale rozbudowuje instytucje i urzędy przejmujące coraz szerszy zakres kształcenia i wychowania młodzieży. W swojej postaci spontanicznej, w grupach nieformalnych, w całej mikrosferze życia zbiorowego, nie kontrolowanej i nie planowanej, dokonuje się proces podobny — za-

sady postępowania, wartości, wzory osobowe tutaj przekazywane i narzucane przez wszystkie postaci nieformalnej kontroli społecznej są odmienne od tych, które przekazuje szkoła.

Występuje oczywiście także duży zakres zgodności, ale ten zakres niezgodności, który staje się podstawą lekceważenia szkoły, kryzysu wartości szkoły w oczach młodzieży i rodziców, jest nader niepokojący. Wyjście z tej sytuacji, jakie proponuje *Raport o stanie oświaty*, to podjęcie próby stworzenia skoordynowanego systemu oświaty, który by mógł doprowadzić do istotnego zmniejszenia istniejącej rozbieżności między szkołą a życiem, powiązać harmonijnie szkołę z wychowującym społeczeństwem, wykorzystać wszystkie inne instytucje kształcące i wychowujące do wzbogacenia szkoły, podniesienia jej wartości życiowej, do wypełnienia jej programów treścią potrzebną i wykorzystywaną w życiu praktycznym, słowem — do zlikwidowania różnic między wiedzą szkolną a wiedzą życiową.

## SZKOŁA A POZOSTAŁE INSTYTUCJE WYCHOWUJĄCEGO SPOŁECZEŃSTWA

W całym układzie instytucji wychowującego społeczeństwa szkoła ma wiele atutów, które można wykorzystać do odnowy i odbudowy jej pozycji. Po pierwsze, szkoła przekazuje wiedzę w sposób usystematyzowany i tylko ona uczy metodycznie. Jeżeli szkoła nie nauczy człowieka czytania, pisania, zasad liczenia, nie zapozna z aparatem pojęciowym współczesnej nauki, nie nauczy percepcji i interpretacji dzieł sztuki, nie przyswoi mu języka literackiego, nie zapozna z podstawami techniki — wszystkie inne instytucje całkowitego systemu oświaty zawisną w próżni; ich bowiem metody i środki działania oparte są na założeniu, że szkoła umożliwi korzystanie z tego, co te instytucje oferują. Nie może więc działać samodzielnie resort sztuki i kultury, jeżeli oświata nie przygotuje mu odbiorców, podobnie rzecz się ma z prasą, radiem, telewizją itp.

Tylko szkoła ma formy ustrojowe i organizacyjne nadające kierunek całemu systemowi oświaty, pozwalające na planowanie i kierowanie centralne. Bez podbudowy, jaką stanowi plan oświaty i kształcenia, plan rozwoju kultury, plan rozwoju nauki i techniki, plan rozwoju gospodarczego — pozbawione będą podstaw, to znaczy pozbawione będą ludzi umiających te plany realizować. Co więcej, jak już podkreślałem, formalna

rola szkoły stale rośnie (wymaga się formalnego wykształcenia szkolnego przy obejmowaniu prawie wszystkich stanowisk w gospodarce). Zapotrzebowanie na wiedzę szkolną rośnie wraz z rozwojem nauki i techniki przenikającej wszystkie dziedziny życia publicznego.

Istniejące w całym świecie dysproporcje między zakresem wiedzy przekazywanej przez szkołę a zakresem wiedzy wymaganej w praktyce, wynikają nie z zasadniczej sprzeczności między szkołą i życiem, lecz z braku dostatecznych uzgodnień między szkolnictwem i gospodarką oraz z potęgających się spontanicznie mechanizmów autonomizacji szkoły; ze stosowania do oceny wartości szkoły kryteriów „wewnątrzszkolnych”, powodujących, że kolektywy nauczycielskie interesują się przede wszystkim własnymi ocenami i kryteriami sukcesu. Lecz szkoła ma w zasadzie wszystkie potencjalne możliwości, aby stać się bezpośrednim partnerem gospodarki, doskonale zharmonizowanym z całością życia społeczeństwa.

Podkreślamy te potencjalne możliwości szkoły; trzeba je będzie wykorzystać w konstruowaniu skoordynowanego systemu oświaty. Szkoła jest niezbędnym i formalnie przez wszystkich uznanym czynnikiem i instrumentem postępu społeczno-gospodarczego. Istnieje obiektywna możliwość bliskiego zharmonizowania pracy szkolnictwa jako całości, to znaczy wszystkich typów szkół i wszystkich ich szczebli, z potrzebami wszystkich dziedzin życia publicznego.

Skąd zatem bierze się ten rosnący rozdźwięk, osamotnienie szkoły, skąd te rosnące liczby absolwentów nie pracujących w swoim zawodzie i rosnące odsetki odpadu i odsiewu we wszystkich typach szkół ponadpodstawowych? Wydaje mi się, że wynika to z przedziałów wbudowanych w administrację państwa, powodujących zasklepianie się resortów we własnych zakresach działalności

i dążenie do rozwiązywania problemów we własnym zakresie, a również oczekiwanie od innych resortów, że będą dawały „gotowe rozwiązania”, nie wymagające od danego resortu dalszego przystosowywania się do nich. W rezultacie, zamiast gotowości do współdziałania wysuwa się raczej pretensje i dąży do izolacji. Każdy resort pragnie mieć własne szkolnictwo zawodowe i wyższe, własne instytucje badawcze, własne instytucje rekreacyjne, własne instytucje handlu wewnętrznego i zagranicznego, własną politykę gospodarczą, nie mówiąc już o własnym sporcie. W tym wyścigu samodzielności szkolnictwo jako „dział nieprodukcyjny” usunięte zostało na koniec i stopniowo także zasklepiało się we własnym świecie. Obecnie mamy wszelkie szanse przewyciężenia tego stanu rzeczy, stworzenia skoordynowanej polityki oświatowej, harmonizującej potrzeby resortów z programami, treścią i kierunkami kształcenia szkolnego.

Rozwiązania oczekuje przede wszystkim dylemat zakresu kształcenia zawodowego. Resorty gospodarcze, przedsiębiorstwa i ich kierownictwa domagają się, aby przychodzący ze szkół absolwenci posiadali wykształcenie specjalistyczne, pozwalające im szybko przystosować się do nowej sytuacji, tak by przyjmowanie nowych, młodych robotników nie stanowiło dla zakładu zagrożenia w wykonywaniu planów. Natomiast twórcy polityki kształcenia, patrząc dalej, poza bieżące potrzeby realizacji aktualnych planów, przewidując szybkie zmiany w treści pracy, spowodowane postępowaniem naukowo-technicznym, widząc szybkie zmiany struktury zawodowej i specjalizacyjnej załóg we wszystkich typach zakładów pracy — wysuwają postulaty takiego kształcenia zawodowego, które da pracownikom możliwość, jeśli zaistnieje potrzeba, szybkiej reorientacji zawodowej i specjalizacyjnej, które przygotowuje pracowników do tech-



nicznej zmiany treści pracy w zawodach i specjalnościach. Jest to dylemat pozorny, łatwy do rozwiązania, gdyby tylko przedstawiciele obu tendencji zechcieli bez emocji i egoizmów instytucjonalnych przedyskutować problem. Na razie jednak dylemat istnieje, rodzi niepotrzebne napięcia i odbija się ujemnie na pracy nauczycielstwa.

Podobnie ujemnie odbija się na pracy nauczycielstwa nie rozwiązana sprawa współpracy i współistnienia szkolnictwa i środków masowego przekazu: prasy, w tym magazynów ilustrowanych, radia, telewizji, kina. Mówiliśmy już o tym, że między działalnością tych środków a szkolnictwem istnieją napięcia wynikające z braku jednolitej i konsekwentnej polityki oświatowej. Są to napięcia zupełnie niepotrzebne, gdyż wszystkie te instytucje to naturalni sprzymierzeńcy szkoły, wszystkie one pełnią funkcje nauczycielskie, chociaż nie zawsze w pełni uświadamiane. Istnieją więc możliwości, aby ich działalność stała się pozaszkolnym dopełnieniem pracy nauczyciela i aby wewnątrz szkoły dokonały pełnej rewolucji w technologiach nauczania. I znowu trzeba postawić pytanie: Dlaczego te potencjalne możliwości nie są wykorzystywane i dlaczego szkolnictwo jest traktowane nie jako część jednego i tego samego zakresu działalności, lecz jako jedna z instytucji innego resortu. *Raport o stanie oświaty* omawia obszernie pedagogiczne aspekty działalności środków masowego przekazu, nie ma więc potrzeby powtarzać tutaj przedstawionych tam tez.

Odizolowanie szkolnictwa od resortów gospodarczych, od instytucji kulturalnych i naukowych, od środków masowego przekazu powoduje wiele zjawisk ujemnych, wyrażających się ogólnie w procesie spadku efektywności pedagogicznej szkolnictwa, występowaniem zjawisk ujemnych wśród młodzieży, jej rosnącymi postawami negatywizmu społecznego, wykojeniem się, lekceważeniem

szkoły itp. Te wszystkie zjawiska, które zresztą w pewnym zakresie występowały zawsze i będą występowały w każdym społeczeństwie, stają się niepokojące dlatego, że szkolnictwo jest wobec nich instytucjonalnie bezradne. Rozumiem przez to fakt, że szkoła nie ma specjalnych urządzeń, metod, sankcji i środków do przeciwstawiania się tym niepożądanym zjawiskom ani specjalnych metod ich zwalczania, nie potrafi rozwinąć ani swoich funkcji opiekuńczych, ani resocjalizacyjnych.

Na całym świecie występują te zjawiska, wywołane zalewem informacji, powszechną dostępnością informacji odmiennych, a nawet sprzecznych z wizją społeczeństwa i jego problemów, jaką daje szkoła. Stąd też w każdym współczesnym społeczeństwie obserwujemy mniej lub bardziej wyraźne narastanie napięć i konfliktów w procesach kształcenia i wychowania. Na przykład w Stanach Zjednoczonych pod koniec lat sześćdziesiątych opinia publiczna została zaalarmowana zwiększającym się szybko odpadem wśród uczniów szkół średnich, i to odpadem uczniów zdolniejszych, inteligentniejszych, łatwiej dostrzegających rozbieżności między szkolnym ideałem wychowawczym a rzeczywistością polityczną. Młodzież korzystająca z fali informacyjnej środków masowego przekazu jest dla nauczycieli znacznie trudniejsza, ponieważ nie są to informacje stanowiące uzupełnienie wiedzy szkolnej, są odrębne czy nawet jej przeciwstawne.

Tymczasem młodzież we współczesnym świecie, w którym wskutek postępu naukowego i technicznego warunki życia poszczególnych pokoleń są bardzo różne, przejawia ogromne zdolności do tworzenia sobie nie tylko własnej kultury muzycznej, którą potrafiła narzucić dorosłym, nie tylko mody, lecz także stylu życia i własnych systemów wartości. Wpływ kultury *hippies* na styl

kultury klas średnich społeczeństw kapitalistycznych jest zastanawiający. Trzeba więc liczyć się z tym, że przyspieszone tempo zmian technicznych, gospodarczych, kulturalnych — powodujące, że nastolatki pod koniec stulecia będą żyły w całkiem odmiennym świecie niż ich rodzice będący nastolatkami w latach pięćdziesiątych — spowoduje, iż ta zdolność młodzieży do samodzielności, do własnej interpretacji świata, polityki i kultury będzie rosła, że zatem trzeba będzie do tych cech młodzieży dostosowywać metody kształcenia i wychowania. Nie można będzie zatem czynić środków masowego przekazu narzędziem kultury młodzieżowej z potencjalnym ostrzem antyszkolnym, lecz trzeba będzie, aby te środki i szkoła wspólnie znalazły metody racjonalnego sterowania rozwojem kultury młodzieżowej i stały się czynnikami jej wzrostu. Pozostawiona sama sobie, bez współpracy innych instytucji wychowującego społeczeństwa, pozbawiona „monopolu” informacyjnego, szkoła sama nie rozwiąże tego problemu.

Trzeba sobie uświadomić, że we współczesnych społeczeństwach pojęcie szkoły zmienia zasadniczo swoją treść. Szkołą są nie tylko wyodrębnione instytucje, których celem jest kształcenie. Proces kształcenia w zakresie wiedzy naukowej zachodzi wszędzie. Szkołą staje się każda instytucja ucząca i wychowująca. Trzeba więc rezygnować powoli z resortowego wyobrażenia sobie szkoły jako kompleksu budynków i zatrudnionych w nich pracowników, mających wydzielone zadania. Szkołą staje się całe społeczeństwo. Wszystkie instytucje przyczyniają się do kształcenia i wychowania. Jeżeli więc chcemy przezwyciężyć osłabienia zdolności wychowawczych i socjalizacyjnych społeczeństwa, musimy odpowiednio formować politykę kształcenia i wychowania, by każda instytucja jasno i wyraźnie zdawała sobie sprawę z zakresu

swoich zadań pedagogicznych i aby rozumienie tych zadań znajdowało wyraz nie tylko w słownych deklaracjach, lecz w ich efektywnej realizacji.

Równocześnie zmienia swoją treść pojęcie nauczyciela. Tak jak rozszerza się zakres pojęcia szkoły, tak też rozszerza się zakres pojęcia nauczyciela. W rozwiązywaniu trudnych i pełnych napięć problemów kształcenia i wychowywania rola nauczyciela nie tylko nie maleje, lecz wzrasta. Nie jest to jednak tylko proces narastania zmian ilościowych, wyrażający się wzrastaniem zakresu obowiązków, różnicowaniem się metod działania, technizacją nauczania, rozszerzającym się zakresem przekazywanej wiedzy itp. Jest to proces zmian jakościowych i nad jego opisem zatrzymamy się dłużej.

## ZMIENIAJĄCE SIĘ FUNKCJE NAUCZYCIELA

Zmieniające się funkcje nauczycielstwa są logiczną konsekwencją procesu rozwojowego społeczeństwa i można by je porównywać do zmian, jakie zachodziły po pierwszej rewolucji przemysłowej, po wielkich procesach demokratyzacji szkolnictwa w XX wieku, po rewolucji socjalistycznej; słowem, wynikają one z konieczności przystosowania szkoły, a zatem form i treści pracy nauczycielstwa, do zmian, jakie zaszły w społeczeństwie, dla którego nauczyciel kształci i wychowuje młode pokolenie.

Na czym polega istota funkcji nauczycielskich?

Historycznie rzecz biorąc, można by pokazać, że funkcje nauczycielskie nie miały najszczytniejszych początków, że nauczanie było w społeczeństwie starożytnym bardzo często zajęciem niewolników, że prestiż nauczycieli przez długie wieki nie był zbyt wysoki, że w pierwszej połowie XIX wieku arystokracja polska z oburzeniem przyjęła do wiadomości fakt przyjęcia profesury przez Skarbka, że w społeczeństwie amerykańskim przez długi czas zawód nauczycielski był przeznaczony dla tych, którzy niezdolni byli do uprawiania z powodzeniem zawodów przynoszących dobry dochód za inicjatywę. Wszystko to jest zamierzchłe lub nawet bliskie, ale jest to przeszłość. Co prawda i w naszych współczesnych czasach, jeżeli za

podstawę społecznego uznania przyjmować wysokość płac, to trzeba przyznać, że w wielu krajach zawód ten lokował się raczej nisko. Dopiero w ostatnim dziesięcioleciu badania ekonomiczne nad oświatą jako czynnikiem wzrostu gospodarczego i podnoszenia produktywności gospodarki przyczyniły się także do podniesienia prestiżu nauczyciela. Gdy jakość szkoły i nauczania zaczęły w sposób wyraźny wywierać wpływ na gospodarkę, politykę, siłę militarną państw — wzrosło zainteresowanie jakością szkoły i nauczyciela.

Przez długie wieki istotą zawodu nauczycielskiego było przekazywanie wiedzy szkolnej. Jest to najtrwalsze dziedzictwo szkoły średniowiecznej, gdyż w starożytności nauczyciel bywał często raczej mistrzem uczącym sprawności życiowej; przynajmniej od czasów sofistów, którzy uczyli sztuki życia i sztuki sukcesu w działalności. W naszych czasach ciągle jeszcze jesteśmy pod silnym wrażeniem tradycji XIX wieku, kiedy to sądzono, iż wiedza naukowa jest kluczem do powodzenia w życiu, że zatem uczenie wiedzy naukowej, przekazywanie uczniom wyników badań, uczenia wiedzy usystematyzowanej w możliwie wielu dyscyplinach jest istotą zawodu nauczycielskiego. A ponieważ zakres wiedzy naukowej rósł szybko, więc z programów szkolnych zniknęły odpowiednio przedmioty rozwijające uczucia, wrażliwość estetyczną, umiejętności praktyczne; zniknęło uczenie sztuki życia, sztuki stosunków międzyludzkich, społecznych, obchodzenia się z ludźmi, uczenie dobrych manier i obyczajów, słowem — zniknęło stopniowo to wszystko, co oprócz wiedzy naukowej decyduje o powodzeniu jednostki w jej dążeniach do realizacji celów życiowych, a w życiu na-

rodu decyduje o kulturze współżycia zbiorowego.

Dokonywała się więc specjalizacja zawodu nauczycielskiego, który rozwijał się w kierunku podnoszenia efektywności nauczania w poszczególnych zakresach wiedzy wyspecjalizowanej, a zanikały te elementy sztuki nauczycielskiej, które rozwijały harmonijną osobowość wychowanka. Jak jest dzisiaj?

Weźmy konkretnego nauczyciela N, który w miasteczku Z pracuje w szkole nr 6. Uczy matematyki w wyższych klasach szkoły podstawowej, w kilku oddziałach, z których każdy liczy ponad trzydziestu uczniów. Razem jest ich około stu pięćdziesięciu. Ma jeszcze kilka godzin wychowawczych. Jego zadanie polega na tym, aby tym stu pięćdziesięciu uczniom przekazać, przyswoić i sprawdzić przewidziany rocznym programem zakres wiedzy matematycznej. Jego uwaga skupia się przede wszystkim na tym, aby zdążyć z realizacją programu, aby przepchnąć go przez głowy uczniów. Ma wiele kłopotów z uczniami niezdolnymi, mało czasu na interesowanie się zdolnymi; stara się podtrzymywać zainteresowania wybitnie zdolnych, lecz ani go nie interesują ich zainteresowania pozamatematyczne, ani ich wrażliwość emocjonalna, ani ich osobowość. Pod naciskiem organizacji pracy szkoły jego funkcja staje się coraz bardziej zacieśniona do przekazywania wiedzy przewidzianej programem, i interesują go przede wszystkim te przedziały umysłu jego uczniów, w których magazynuje się wiedza matematyczna. Podobnie ma się sprawa w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych, a także w szkołach wyższych. Wszędzie obserwujemy ten sam proces specjalizacji funkcji nauczycielskich, kurczenie się zakresu oddziaływań na całą osobowość wychowanka, w zamian za podnoszenie skuteczności uczenia wiedzy wyspecjalizowanej.

Czy to źle? I źle, i dobrze. Dobrze, bo wiedza wyspecjalizowana jest potrzebna w wykonywaniu funkcji zawodowych i jej dobre opanowanie podnosi efektywność ekonomiczną kształcenia. Źle, bo podstawowe potrzeby rozwoju osobowości wychowanka muszą być zaspokojone, a jeśli tego nie czyni nauczyciel, muszą to uczynić instytucje pozaszkolne. Tak więc szkoła staje się tylko instytucją przekazującą wiedzę, a wszystkie inne elementy procesu wychowania zaczynają się w coraz szerszym zakresie przenosić poza szkołę i — mimo wszystkich deklaracji — faktem staje się pozabawienie szkół treści wychowawczych.

Świadomość owego procesu jest powszechna i mnożą się książki, artykuły, wypowiedzi, okólniki, akty prawne zmierzające do zmiany tego stanu rzeczy. Ale szkoła wciąż jest pod przemożnym naciskiem rozwoju wiedzy naukowej i technicznej. Programy ciągle są układane przez przedstawicieli poszczególnych dyscyplin naukowych, którzy decydują o treści nauczania i piszą podręczniki. Gdy zasiadają do pracy nad programami, mało ich obchodzi sprawy pełnego rozwoju osobowości ucznia, a uwaga skupia się na zakresie wiedzy z chemii, biologii, fizyki, historii, gdyż podstawową dyrektywą konstruowania programu jest nie funkcjonowanie przyszłego absolwenta w społeczeństwie, lecz zakres wiedzy konieczny do opanowania podstaw danego przedmiotu. Nauczyciel zaś stara się realizować te przede wszystkim programy, gdyż oceniany jest właśnie na podstawie stopnia ich realizacji i władze tego przede wszystkim od niego żądają.

Czy można zmienić ten kierunek rozwoju funkcji nauczycielskich? Można i trzeba. Lecz nie w sytuacji, kiedy szkolnictwo wydzielone jest z całkowitego systemu oświaty i skoncentrowane na



przekazywaniu wiedzy naukowej. Wystarczy przeczytać, jakie zadania stawiają szkolnictwu obowiązujące ustawy: na przykład szkoła podstawowa ma dać wykształcenie obejmujące wiedzę o przyrodzie i życiu społecznym, o dziejach i kulturze narodu i ludzkości. Wstępnie zaznajomić z techniką oraz przysposobić do pracy i udziału w życiu społecznym i kulturalnym, wreszcie przygotować do dalszej nauki w szkołach ponadpodstawowych. W zasadzie więc szkoła podstawowa, ogólnie rzecz biorąc, ma przygotowywać do pełnego udziału w życiu. Podobnie sformułowane są cele i zadania szkół ponadpodstawowych.

W jaki jednak sposób ma to robić nauczyciel, który te ogólne cele realizuje przez konkretnie określone programy?

Tutaj dotykamy podstawowego problemu funkcjonowania nauczyciela w szkolnictwie. Jak przy istniejącej organizacji nauczania, organizacji pracy w szkole może on widzieć całą osobowość każdego wychowanka, jak może pogodzić przyspieszone przepychanie wiedzy przez umysły uczniów, wyuczenie ich odpowiedniego zasobu faktów, tez, praw, rozumowań, metod myślenia z troską o ich przyszłe funkcjonowanie w społeczeństwie jako obywateli, rodziców, pracowników?

A jednak we wszystkich dyskusjach nad reformą szkolnictwa w wielu krajach na całym świecie, w dokumentach organizacji międzynarodowych, takich jak na przykład *Raport Faure'a*, opracowany dla UNESCO, podkreśla się jako warunek konieczny, że ten trend w rozwoju funkcji nauczycielskich — prowadzący do rozdrobnienia procesu nauczania i wychowania między specjalistów wypełniających różne przedziały w umysłach uczniów — musi zostać zatrzymany i odwrócony. Jak? Czy każdy nauczyciel w swoim zakresie działania, czy organizacje nauczycielskie, czy administracje szkolne kierujące systemami

szkolnictwa w skali państw, czy podstawowe tendencje rozwojowe cywilizacji zmienianej przez rewolucję naukowo-techniczną pozwalają na taki zwrot, i czy takie wymagania nie stoją w sprzeczności z koniecznościami ich funkcjonowania? Czy wszystkie te czynniki systemu oświatowego są także bezradne, czy też istnieją potencjalne możliwości dokonania owego zwrotu?

## NAUCZYCIEL SZKOLNY A INNI NAUCZYCIELE I WYCHOWAWCY

Dokonujący się spontanicznie — nawet w społeczeństwach planowanych — podział pracy między szkołą a innymi instytucjami wychowującego społeczeństwa jest przede wszystkim podziałem pracy między nauczycielstwem pracującym w szkole a ich świadomymi czy nieświadomymi kolegami w innych instytucjach. Wymienię ich bez próby systematyzacji. Rodzice, wychowawcy z domów dziecka, redaktorzy prasy, czasopism, radia i telewizji, wydawcy, instruktorzy i działacze organizacji młodzieżowych oraz społeczno-politycznych, dyrektorzy i kierownicy wszelkich szczebli w zakładach pracy, urzędnicy rad narodowych i innych instytucji, załatwiający sprawy obywateli i zaspokajający ich potrzeby, działacze kultury, pisarze, artyści, pracownicy muzeów, aktorzy, funkcjonariusze Milicji Obywatelskiej i pracownicy wymiaru sprawiedliwości, oficerowie i podoficerowie wojska.

Większość z nich uważa, że są tylko „odbiorcami i użytkownikami” rezultatów pracy szkoły i nauczyciela, że szkoła powinna im przygotować pracowników zgodnie z ich oczekiwaniami, a jeżeli muszą podejmować zadania pedagogiczne, to tylko dlatego, że szkolnictwo tych zadań nie wykonuje lub wykonuje je źle. Nie mają więc po-

czucia partnerstwa z nauczycielami w realizacji wspólnego celu.

Inni uważają, że tylko kontynuują zadania szkół, jednakże swoistymi metodami i dla swoich celów, zatem bez oglądania się na szkołę i bez poczucia potrzeby współpracy z nią w konkretnych zakresach nauczania i wychowania. Jeszcze inni mają głębokie poczucie całkowitej odrębności swoich zadań, odrębności metod pracy, i współpracę ze szkołą odczuwaliby jako ujmę. Wreszcie są i tacy, którzy gotowi są współpracować ze szkołą, lecz nie widzą możliwości przekroczenia istniejących barier organizacyjnych, zwyczajowych i óbyczajowych, przełamania tradycji i wątpliwości oddzielających ich od szkoły.

Ponieważ ten podział pracy między szkołą a wymienionymi powyżej kategoriami dokonuje się spontanicznie, uważany jest on najczęściej za naturalny, dokonany przez samo życie, a więc ostatecznie sprawdzony jako dobry. Trzeba to jednak podać w wątpliwość i wskazać, że podział ten dokonuje się nie wskutek konieczności naturalnego rozwoju społecznego, lecz w następstwie braków polityki oświatowej, niedostrzegania w porę procesu zważania się zakresu pracy szkoły. Polityka oświatowa ma potencjalne możliwości odwrócenia tego procesu, jednakże dokonanie zwrotu będzie wymagało wielu lat. Możliwość jego dokonania tkwi w podjęciu pracy nad stworzeniem skoordynowanego systemu oświaty, w systematycznej i długotrwałej pracy, w której decydującą rolę powinna także odegrać szkoła, wychowująca przecież i kształcąca wszystkich nauczycieli pracujących w innych instytucjach pozaszkolnych.

Pierwszym krokiem musi być uświadomienie wszystkim pozaszkolnym instytucjom wychowującego społeczeństwa zakresu i skutków ich rzeczywiście wykonywanych funkcji kształcenia i wy-

chowania. Trzeba im uświadomić, w jakim zakresie i przez wykonywanie jakich czynności są oni rzeczywiście nauczycielami, jakie popełniają błędy w tym kształceniu i wychowywaniu, jakie metody przez nich wypracowane i przyjęte można wykorzystać w szkole itp. A zatem badawcze instytucje pedagogiczne muszą podjąć zadanie zbadań tej całej praktycznej pedagogiki rozwiniętej w oświacie poza- i pozszkolnej, jej usystematyzowania, oceny skuteczności, oceny jej stosunku do pedagogiki szkolnej.

Drugim krokiem będzie zatem opracowanie racjonalnych zasad koordynacji prac i ustalenie rozsądnego podziału pracy między tymi wszystkimi instytucjami oraz podjęcie próby jej zharmonizowania.

Trzecim etapem, w którym główne zadanie przypadnie już szkole, będzie opracowanie programów szkolnego przygotowania wszystkich nauczycieli pozaszkolnych do wykonywania swoich funkcji w sposób merytorycznie poprawny.

Czwartym natomiast — stworzenie w systemie ustawicznego kształcenia pozaszkolnego miejsca na doskonalenie pedagogiczne tych pozaszkolnych nauczycieli.

Aktualnie nauczyciel szkolny jest bezradny i bezsilny wobec pozaszkolnych oddziaływań pedagogicznych, wobec modyfikującego jego pracę wpływu całkowitego środowiska społecznego. Potencjalnie może on przygotowywać swoich wychowanków do przystosowywania się do tych wpływów, neutralizować je, jeżeli wydają mu się niepożądane, lecz w praktyce rzadko się to zdarza, właśnie z powodu zacieśniania się zakresu jego funkcji wychowawczych. Równocześnie opinia publiczna oraz opinia wszystkich instytucji zatrudniających wychowanków szkół za skutki tych modyfikacji, dokonanych przez nich samych, czyni odpowiedzialnymi także nauczycieli szkolnych.

Nauczyciele szkolni i ich organizacje nie dysponują zbyt rozbudowanymi możliwościami wpływu na współnauczycieli działających w całym wychowującym społeczeństwie. Nie ma też mowy o tym, żeby szkoła mogła przejąć wszystkie funkcje kształcenia i wychowania pełnione przez instytucje pozaszkolne. Zakład pracy — na przykład — musi nowego pracownika doksztalać, by stał się on wartościowym członkiem załogi, to znaczy musi go wdrożyć do pracy wyspecjalizowanej, którą ma wykonywać, musi go nauczyć umiejętności współżycia i współdziałania z kolegami, przełożonymi czy podwładnymi, a w wypadku zmiany kierunku produkcji musi mu zapewnić możliwość przekwalifikowania się czy reorientacji specjalizacyjnej itp. Tak więc zakład pracy musi realizować swoje zadania pedagogiczne. Jednakże na kształtowanie się osobowości człowieka pracującego największy wpływ wywiera system płac, premii, awansów — obowiązujące kryteria ocen, których przestrzeganie powoduje awans czy podwyżkę, uznanie czy potępienie. One dopiero wyznaczają w pełni postępowanie członka załogi. Chodzi więc przede wszystkim o to, aby te kryteria i zasady postępowania nie odbiegały od tego, czego uczy szkoła. Szkoła nie może też przejąć funkcji wychowawczych wojska, organizacji społecznych i politycznych itp. Będzie się również rozszerzał zakres funkcji pedagogicznych środków masowego przekazu. Trzeba więc znaleźć możliwość koordynacji i współdziałania.

Nauczyciele szkolni powinni sobie przede wszystkim zdawać dokładnie sprawę z sytuacji praktycznych, w których będą działali ich wychowankowie, znać specyfikę warunków wykonywania poszczególnych zawodów, do których młodzież przygotowują. Odnosi się to przede wszystkim do nauczycieli szkół zawodowych oraz szkół wyższych. Jest więc rzeczą pożądaną, aby sami

jakiś czas pracowali czy odbyli praktykę w tych zawodach. Nie jest to rzecz trudna do zrealizowania, a ułatwiałaby znacznie organizację praktyk uczniowskich czy studenckich. Wysyłanie samych wychowanków do miejsc przyszłej pracy nie zbliża jeszcze szkoły i nauczycieli, ich metod kształcenia, do wymagań przyszłych miejsc pracy.

Trzeba więc opracować system praktyk dla nauczycieli. Nauczyciele szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących poznają warunki życia i przyszłą działalność swych wychowanków dzięki praktykom w szkołach wyższego stopnia, do których ich wychowankowie przechodzą, oraz zapoznając się z warunkami życia domowego, materialnego, kulturalnego rodzin tych wychowanków itp. Powinni jednak mieć także możliwość praktycznego weryfikowania, jak funkcjonują w praktyce głoszone przez nich zasady współżycia społecznego, zasady moralności, aby mogli uczyć radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi i kontrowersyjnymi w życiu poszkolnym. Nauczyciel szkolny powinien ponadto wiedzieć, jak wychowują i kształcą jego współkoledzy we wszystkich pozaszkolnych ogniwach całkowitego systemu oświaty.

Jest rzeczą pożądaną, aby wszyscy ludzie rzeczywiście prowadzący działalność kształcącą i wychowawczą czynili to z pełną świadomością skutków, jakie powodują w osobowościach ludzi, na których oddziałują, lecz realizacja takiego postulatów będzie procesem bardzo długotrwałym. Dlatego wydaje mi się, że pierwszym krokiem w tym kierunku powinno być uświadomienie nauczycielom szkolnym zakresu środków, metod, wagi i skutków działalności pedagogicznej wszystkich nauczycieli pozaszkolnych. Sądzę, że byłby to również pierwszy krok w kierunku stworzenia przyszłej koordynacji. Nauczyciel szkolny wiedząc, jak funkcjonuje w całości kształcenie i wychowanie

w społeczeństwie, będzie wiedział, jakie miejsce w tych procesach zajmuje jego praca i jak powinien nią kierować, aby uzyskać trwałe wyniki. Będzie mógł także lepiej ocenić praktyczną efektywność swojego nauczania, przydatność poszczególnych nauczanych treści, przede wszystkim jednak będzie mógł wyraźniej dostrzegać luki wykształcenia i wychowania szkolnego, które z konieczności muszą wypełniać inne instytucje wychowującego społeczeństwa.



## MOŻLIWOŚCI STWORZENIA SKOORDYNOWANEGO SYSTEMU OŚWIATY

Zagadnienie możliwości stworzenia skoordynowanego systemu oświaty zostało podjęte w *Raporcie o stanie oświaty*. Podkreślono tam mocno, że koordynacja nie oznacza podporządkowania szkole całości procesu wychowania i kształcenia w społeczeństwie. Nie chodzi bowiem o to, aby do każdej z instytucji kształcących i wychowujących wprowadzić pedagogikę szkolną i szkolne metody pracy — jak to niektórzy krytycy *Raportu* odczytali. Chodzi o to, aby szkoła mogła wykorzystywać, aby mogły być jej pomocne te zróżnicowane formy działania, które stosowane są — na przykład — w instytucjach upowszechniania kultury (muzea, filharmonie, teatry itp.); żeby działalność kształceniowa i wychowawcza — powiedzmy — zakładów pracy nie była kierowana według odmiennych zasad niż analogiczna działalność w szkole, żeby — na przykład — lepiej wykorzystywać programy oświatowe masowych środków przekazu dla podniesienia efektywności pracy szkoły oraz zharmonizować pedagogiczne oddziaływania innych programów z pracą innych instytucji wychowujących.

Nie chodzi też o to, aby wszystkich nauczycieli pozaszkolnych nauczyć czy zmusić do stosowania szkolnych metod, lecz aby nauczycieli szkolnych

nauczyć efektywnych metod działania wypracowanych w oświatowych instytucjach pozaszkolnych. Przymiotnik „szkolny” nabrał dla wielu działaczy odcienia pejoratywnego i używany jest niekiedy jako równoznacznik słów „dziecinny, niepoważny”, odległy od „realnego życia”. Należy jednak przewidywać, że rozszerzanie zakresu pojęć „szkoła” i „nauczyciel”, świadome i celowe podejmowanie zadań szkolnych przez rosnącą liczbę instytucji pozaszkolnych nada temu przymiotnikowi bardziej pozytywną konotację.

*Raport* wyróżnia kilka rodzajów możliwych sposobów koordynacji różnorodnych działań oświatowych w wychowującym społeczeństwie: koordynację ideologiczną, instytucjonalno-organizacyjną, programową, psychologiczną, kulturalną i socjologiczną. Można też mówić o wyżej wymienionych rodzajach koordynacji jako o podstawach koordynacji lub też potraktować powyższe wyliczenie jako wskazanie czynników warunkujących koordynację. Zastanówmy się teraz krótko nad potencjalnymi możliwościami koordynacji procesów i oddziaływań kształcących i wychowujących w praktyce.

Wydawałoby się, że w naszym ustroju koordynacja ideologiczna, pojmowana jako oddziaływanie na jednostki we wszystkich instytucjach i układach wychowujących zgodnie z przyjętym ideałem wychowawczym socjalistycznego humanizmu, nie musi być sprawą skomplikowaną. Jednakże istnieje kilka czynników komplikujących tę koordynację:

a) wychowanie w rodzinie bardzo często jest wychowaniem tradycyjnym, w duchu religijnym czy też liberalnym, czy też — świadomie lub nieświadomie — bezideowym;

b) istnieją w naszym społeczeństwie różne grupy wyznaniowe, spośród których Kościół rzymsko-katolicki dysponuje potężną organizacją parafial-

na i diecezjalną, dysponuje także siecią czasopism i organizacji wywierających istotny wpływ na postawy obywateli;

c) w organizacjach i instytucjach państwowych, na przykład administracyjnych i gospodarczych, często pod naciskiem konieczności obiektywnych, często przez niedopatrzenie, często przez niewiedzę — ideał wychowawczy socjalizmu jest praktycznie „zawieszany”; oddziałując na obywateli instytucje te stosują zasady uznane w danej sytuacji za skuteczne, choć niezupełnie zgodne z socjalistycznymi zasadami postępowania;

d) można też niekiedy spotkać okazjonalne interpretacje ideologicznych podstaw ideału wychowawczego, zwłaszcza w okresach zwrotów politycznych.

Wszystkie te czynniki powodują, że koordynacja ideologiczna komplikowana jest nie tylko przez domaganie się pluralizmu ideologicznego w wychowaniu przez Kościół czy grupy liberalne, lecz także przez techniczne trudności budowania ustroju, a zwłaszcza jego bazy materialnej. Powoduje to duże trudności w pracy nauczyciela, który w obrębie szkoły nie napotyka tego rodzaju trudności obiektywnych, z jakimi boryka się często gospodarza, i dlatego głoszone przezeń zasady ideologiczne mogą sprawiać wrażenie oderwanych od życia. Nie trzeba specjalnych badań, by stwierdzić, że podważa to skuteczność jego wpływu wychowawczego.

Wpływ szkoły i nauczyciela na koordynację ideologiczną jest nieznaczny. Może on w okresie kształcenia szkolnego nauczyć intelektualnych zasad ideologicznych, może wskazać i nauczyć społecznych racji ich akceptowania, może wywołać postawy emocjonalnego przywiązania do nich, lecz nie ma wpływu na ich przestrzeganie i stosowanie w codziennej praktyce życia poszkolnego. O tym decydują już instytucje, pod których wpływem

wychowanek znajduje się po wyjściu ze szkoły i w których realizuje swoje cele życiowe.

Wpływ nauczyciela na koordynację ideologiczną może się dokonywać poprzez nauczanie i instruowanie nauczycieli pozaszkolnych, wykazywanie, jakie skutki wywołuje nieprzestrzeganie przez nich zasad ideologicznych w praktycznym działaniu. Jak zwykle, wiedza jest tutaj pierwszym, lecz nie najważniejszym warunkiem powodzenia. Przekonania i poglądy ideologiczne są zbyt silnie powiązane z systemami wartości, często irracjonalnych, z tradycyjnym przywiązaniem do wartości wyłącznie emocjonalnych; na ostateczne ukształtowanie postaw ideologicznych wpływa zatem znacznie szerszy układ czynników.

Jakakolwiek by była droga koordynacji ideologicznej, jest rzeczą pewną, że zwycięstwo ideologii dokonuje się nie tam, gdzie jest ona przedmiotem nauczania, ale tam, gdzie sprawdza się w praktyce: to znaczy poza zasięgiem wpływu nauczyciela. Praca nauczyciela stwarza najważniejszy warunek zwycięstwa ideologii — daje jej poznanie, jej analizę, emocjonalne nastawienie do niej — ale o jej zwycięstwie w życiu społeczeństwa decyduje praktyka życia poszkolnego.

Nazwa: „koordynacja instytucjonalno-organizacyjna” może sugerować, że chodzi o koordynację typu administracyjnego, o stworzenie jakiejś instytucji administracyjnej, kierującej całym układem wychowującego społeczeństwa. Chodzi tu jednak o coś innego, o to mianowicie, aby każda instytucja kształcąca i wychowująca miała w swoim składzie komórkę informacyjną, posiadającą dokładne dane o zakresie prac kształcących i wychowawczych prowadzonych w innych instytucjach, i aby te wiadomości wykorzystywała do autonomicznego przystosowania swojej działalności do działalności tych innych instytucji. Pisał kiedyś Znamierowski, że „niewiedza jest zaporą

lepszą niż mur". Chodzi więc o przewycię-  
żenie izolacji, o przekazywanie informacji orien-  
tujących w zakresie prac prowadzonych gdzie in-  
dziej. Jest to także bardzo ważne dla szkolnictwa  
i nauczycielstwa. Nauczyciel powinien wiedzieć,  
z jakimi formami informacji i kształcenia spoty-  
kają się jego uczniowie poza szkołą oraz na co  
mogą liczyć po wyjściu ze szkoły. Wiedza ta jest  
także niezbędna do racjonalnego kształtowania  
programów szkolnych, aby z jednej strony przy-  
gotowywać do kształcenia równoległego i po-  
szkolnego, a z drugiej — żeby lepiej wykorzysty-  
wać czas, eliminując treści przekazywane przez  
innych. Ten rodzaj koordynacji pociąga za sobą  
różnego rodzaju trudności techniczne. Chodzi tu  
bowiem o zapewnienie instytucjonalno-organiza-  
cyjnych możliwości stałego przepływu informacji,  
co jest łatwiejsze do osiągnięcia, lecz także, co  
jest już znacznie trudniejsze, o zapewnienie orga-  
nizacyjno-instytucjonalnych możliwości ich wyko-  
rzystywania w pracy każdej instytucji, w ukła-  
daniu programów, kształtowaniu treści nauczania,  
wzajemnym dostosowywaniu metod wychowania w  
różnych instytucjach.

Jest to niezbędne dla zapewnienia koordynacji  
programowej. Może się ona dokonywać autono-  
micznie, można sobie wyobrazić także jakiś organ  
społeczny czy naukowy pomagający w ustaleniu  
racjonalnego podziału pracy między instytucjami  
wychowującego społeczeństwa, zwłaszcza w dzie-  
dzinie nauczania i kształcenia. Każda z tych in-  
stytucji wnosi pewien wkład do wiedzy szkolnej  
i wiedzy życiowej wychowanka. Podkreślmy, że  
mówiąc o wiedzy życiowej, mamy na myśli zasób  
i zakres doświadczeń zwanych mądrością życiową,  
umiejętnością postępowania w sytuacjach prak-  
tycznych, rodzinnych, zawodowych, w którym nie  
dysponujemy jeszcze usystematyzowaną wiedzą  
naukową, dającą się zamknąć w podręcznikach

i objąć programem nauczania w szkole. Do tej mądrości życiowej należy umiejętność kierowania swoim życiem, tworzenia celów życiowych, kształtowania i kierowania swoimi ambicjami i aspiracjami itp. Każda jednostka ludzka w mniejszym czy większym zakresie przyswaja sobie taką wiedzę w spontanicznych procesach socjalizacji przez udział w różnych formach życia zbiorowego. Trzeba podjąć jakąś próbę skodyfikowania tych umiejętności praktycznych, poznania, w jaki sposób są one przyswajane i w jaki sposób można by ich uczyć w sposób efektywniejszy w całym systemie oświaty.

Niezależnie od wiedzy życiowej istnieją szerokie zakresy wiedzy naukowej i szkolnej przekazywanej w sposób usystematyzowany przez instytucje upowszechniania wiedzy i kultury, zakłady pracy, przez instytucje oświaty dorosłych itp., wiedzy adresowanej bądź do anonimowego odbiorcy, bądź do określonych grup uczestniczących w kursach, konferencjach, odczytach organizowanych dla ludzi objętych systematycznym doszktałaniem. Cała ta działalność — niezwykle rozbudowana, obejmująca chyba niemal połowę pracowników zatrudnionych w gospodarce społecznej i kosztująca ogromne, chociaż trudne do dokładnego ustalenia sumy — prowadzona jest z zachowaniem pełnego policentryzmu decyzji co do dysponowania wiedzą i przeznaczonymi na nią środkami.

Gdyby więc istniała instytucja przynajmniej rejestrująca, kto prowadzi takie kursy, czego naucza, jakimi dysponuje środkami nauczania i jaką kadrą nauczającą oraz jakie osiąga efekty — chociażby tylko ujęte w liczbach, bez wnikania w rzeczywiste efekty pedagogiczne (co dałoby dopiero obraz rzeczywistych skutków społecznych) — gdyby taka instytucja istniała, to stwarzałaby pierwszą podstawę do racjonalnego gospodarowa-

nia środkami i kadrami w nauczaniu poza- i pozaszkolnym. Instytucja ta mogłaby także wskazać szkołom, jak i gdzie mogą wykorzystać — na przykład instytucje upowszechniania wiedzy, upowszechniania kultury, muzea, filharmonie — wzbogacając własną działalność, rozszerzając pomoce naukowe służące do realizacji programów szkolnych itp. W drugim etapie można by wokół gminnych szkół zbiorczych, szkół zawodowych i szkół wyższych skupiać te wszystkie instytucje kształcące, stosując merytoryczny podział pracy, w żadnym zaś wypadku metody administracyjne.

Czy taki system współpracy funkcjonujący na podstawie skoordynowanych programów jest utopią? W warunkach istniejących podziałów resortowych jest oczywiście utopią. Lecz podkreślimy, że stan obecny prowadzi do niesłychanego marnotrawstwa środków, energii, czasu i powoduje, że większość istniejących form kształcenia może prowadzić do kształcenia fikcyjnego.

W warunkach koordynacji programowej zreformowana szkoła — bez względu na jej kształt organizacyjny — może stać się czynnikiem decydującym o efektywności nauczania i wychowania. Można sobie — na przykład — wyobrazić, że zbiorczą szkoła gminna skupi wokół siebie działalność bibliotek, świetlic, domów kultury, klubów czytelniczych, upowszechnianie wiedzy rolniczej, politycznej i społecznej, że będzie współpracowała z domami kultury, muzeami itp. Wówczas dyrektor szkoły, układając programy nauczania, mógłby także brać pod uwagę pomoc tych wszystkich instytucji we wzbogacaniu pracy szkoły; dla przykładu: możliwość korzystania z pomocy naukowych, z udziału nauczycieli pozaszkolnych w pracy szkoły itp. Nie wchodząc w szczegóły, wskazujemy tylko ogólną drogę realizacji tej idei.

Zarysowana wyżej koordynacja programowa nie zmierza bynajmniej do pozbawienia wszyst-

kich instytucji wchodzących w skład całkowitego systemu oświaty ich funkcji specyficznych, które wypełniają poza swoją działalnością oświatową, lecz do szerszego wykorzystania ich funkcji oświatowych i podniesienia efektywności ich działania, nie naginając na przykład funkcji i zadań muzeów, bibliotek, filharmonii, teatrów itp. do potrzeb szkoły.

Jednakże takie postaci koordynacji ideologicznej, informacyjnej i programowej zakładają określone przesłanki psychologiczne, socjologiczne i kulturowe. Inaczej mówiąc: przy tej koordynacji musi się brać pod uwagę stan świadomości społeczeństwa w różnych regionach kraju, zróżnicowania kulturalne regionów, a także klas i warstw społecznych oraz kategorii zawodowych. Pedagogika takiej koordynacji musi się zatem opierać na psychologicznych i socjologicznych prawidłowościach przebiegu procesów nauczania i wychowania. Wymaga więc stałych badań naukowych i przed zapleczem badawczym oświaty stawia wysokie wymagania. Stawia takie wysokie wymagania instytucjom tworzącym i realizującym politykę oświatową, która będzie wymagała stałej inwencji, twórczego dostosowywania jej do zmieniających się warunków, kierowania procesami samoadaptacji i samodoskonalenia systemu oświatowego, zmiany metod administracyjnych na merytoryczne, wykorzystujące wyniki badań naukowych itp.

Nas jednakże możliwości stworzenia systemu racjonalnej koordynacji interesują tu najbardziej z punktu widzenia pracy nauczyciela, jego interesów zawodowych, skuteczności jego poczynań szkolnych, koniecznych zmian w warunkach jego pracy i koniecznych zmian w kształceniu go i przygotowywaniu do przyszłych zadań.



## NAUCZYCIEL W SKOORDYNOWANYM SYSTEMIE OŚWIATY

Z punktu widzenia pracy nauczyciela koordynacja oświaty potrzebna jest po to, aby mógł on zharmonizować swoją działalność w zakresie nauczania i wychowania z rodzicami i wszystkimi kolegami nauczycielami funkcjonującymi w wychowującym społeczeństwie. Szczególnie istotną sprawą pozostanie tu jeszcze czas jakiś platforma stosunków między szkołą a Kościołem — w ich rzeczywistym przebiegu — gdyż wpływ Kościoła pozostanie faktem ważącym na efektywnym przebiegu procesów wychowania. Pozostawiając jednak ten problem, jako wymagający specjalnej uwagi i specjalnych zabiegów polityki oświatowej, zajmijmy się innymi zagadnieniami roli nauczyciela w skoordynowanym systemie oświaty.

Wyobraźmy sobie nauczyciela X, w miejscowości N, uczącego matematyki w kilku oddziałach, ale już w szkole zbiorczej, dziesięcioletniej, otwartej, środowiskowej, dobrze wyposażonej, mającej odpowiednio dobrany pod względem specjalności i wystarczająco liczny zespół nauczycieli, nauczyciela mającego pełne studia wyższe, zakończone dyplomem magistra. Szkoła korzysta już z pomocy wszystkich znajdujących się na jej terenie — to znaczy w gminie oraz w powiecie — instytucji kulturalnych, instytucji oświaty pozaszkolnej, z pomocy muzeów i kin oraz utrzymuje kontakty

z innymi instytucjami: z zakładami pracy, jednostkami wojskowymi, organizacjami społecznymi itp. Wyobraźmy sobie także nauczycieli innych przedmiotów, zwłaszcza humanistycznych, czy też nauczycieli przedmiotów praktycznych, które do takiej szkoły zostaną niewątpliwie wprowadzone. Jak będzie wyglądała ich praca, jakie będzie im stawiała wymagania? Jakie będą musieli mieć przygotowanie?

Spróbujmy rozpatrzyć te kwestie pod kątem widzenia wszystkich trzech zasadniczych funkcji szkoły: nauczania, kształcenia, wychowania i funkcji opiekuńczej.

W tworzeniu programów nauczania systemu oświaty skoordynowanej będą musiały uczestniczyć znacznie szersze zespoły specjalistów, składające się nie tylko z przedstawicieli nauki i szkoły, lecz także z nauczycieli pozaszkolnych; celem tych programów będzie bowiem nie tylko opanowanie przez uczniów wiedzy naukowej, lecz także umiejętności praktycznych, zapewniających jednostce optymalne funkcjonowanie we wszystkich sferach życia zbiorowego oraz umiejętność kierowania własnym życiem, stawiania sobie i realizowania optymalnych celów życiowych.

Rzeczą nauczyciela w procesie tworzenia programów będzie stwierdzenie, jak dalece zadania z nich wynikające są pedagogicznie realne, czy znajdują w istniejących metodykach nauczania, metodach wychowania, wyposażeniu szkół, wiedzy pedagogicznej itd. wystarczające środki i narzędzia realizacji. Do nauczyciela będzie zatem należała ocena realności i konkretności proponowanych mu programów. Będzie on także musiał wskazać, jakich nauczycieli pozaszkolnych trzeba zaangażować do pomocy w realizacji programów.

Organizacja toku nauczania musi przewidzieć udział nauczycieli pozaszkolnych w pracy szkoły, przenoszenie niektórych lekcji do instytucji poza-

szkolnych, wykorzystanie na przykład muzeów jako instytucji pomocniczych w nauczaniu historii, wiedzy obywatelskiej i politycznej, przeprowadzanie lekcji wykształcenia obywatelskiego w komitetach partii i radach narodowych, lekcji biologii w gospodarstwach rolnych, chemii w zakładach przemysłowych itp.

Organizacja nauczania będzie wymagała od nauczyciela znacznie większej samodzielności w toku prowadzenia lekcji, niż tego wymaga aktualny system nauczania. W zależności od specyfiki nauczania przedmiotu nauczyciel będzie mógł lub musiał wciągać do współpracy rodziców — właśnie jako rodziców — działaczy organizacji młodzieżowych, społecznych i politycznych, działaczy i instruktorów instytucji upowszechniania kultury, lekarzy i pracowników instytucji ochrony zdrowia, oficerów wojska, redaktorów i pracowników środków masowego przekazu, bibliotekarzy, działaczy sportowych, pracowników MO i wymiaru sprawiedliwości. Niektóre przedmioty nauczania z dziedziny nauk społecznych, humanistycznych, będą wymagały znacznie szerszego wykorzystania istniejących instytucji administracyjnych, społecznych, kulturalnych i ekonomicznych, z dziedziny zaś nauk przyrodniczych, ścisłych, technicznych — współpracy z przemysłem, rolnictwem, wojskiem.

Wszystko to nie jest utopią, lecz postulatem ściślejszego powiązania nauki szkolnej z problemami życia pozaszkolnego, z instytucjami, które te problemy rzeczywiście rozwiązują, postulatem zapoznawania młodzieży z rzeczywistym funkcjonowaniem tych instytucji, a nie z ich wyidealizowanym obrazem. W nauczaniu przedmiotów z zakresu nauk przyrodniczych, ścisłych i technicznych nauczyciel będzie mógł korzystać w pewnym zakresie z warsztatów i laboratoriów instytucji produkcyjnych; jeżeli nawet nie w sposób regularny, umożliwiającą eksperymentowanie, to w każdym razie

będzie mógł pokazać uczniom funkcjonowanie nowoczesnych warsztatów badawczych i produkcyjnych. A przy tym inżynierowie, technicy, pracownicy naukowcy tych instytucji będą musieli także pełnić funkcje pedagogiczne. Zreformowana i zmodernizowana gospodarka będzie miała na te cele przewidziane rezerwy czasu i środków, w najlepiej rozumianym własnym interesie, gdyż po tak prowadzonych uczniach może się spodziewać lepiej przygotowanych pracowników.

Problem pomocy naukowych i wyposażenia szkół będzie rozwiązywany przy współpracy wszystkich dostępnych instytucji całego systemu oświaty. Materiały Najwyższej Izby Kontroli Państwa, dotyczące aktualnego stanu zaopatrzenia w pomoce naukowe, wskazują, że problem ten nie może być rozwiązany tylko w ramach środków budżetowych Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Trzeba ponadto wziąć pod uwagę, że szkolnictwo zmodernizowane będzie wymagało znacznie większych nakładów na środki nauczania, że trzeba przewidzieć wprowadzenie mechanizacji nauczania i egzaminowania, która okaże się bardzo kosztowna. Koszty modernizacji musi zatem pokrywać nie samo szkolnictwo, lecz całkowity system oświaty, te wszystkie instytucje, które będą współpracowały ze szkołą w ramach skoordynowanego systemu. Dodajmy, że w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych konieczne będzie okresowe przeprowadzenie modernizacji wyposażenia szkół, zwłaszcza szkół wyższych, zaopatrzenie ich w bardzo kosztowny sprzęt. W związku z tym powstanie ekonomiczna konieczność przerzucenia znacznej części zadań oświatowych, przede wszystkim w zakresie technicznego kształcenia na poziomie wyższym, do tych instytucji, które modernizując się, podnoszą także bezpośrednio stopę dochodu narodowego.

Jednakże modernizacja wyposażenia szkoły to nie tylko sprawa techniki — to przede wszystkim

sprawa kwalifikacji nauczycieli. Materiały zebrane przez Komitet Ekspertów, a dotyczące wykorzystania w szkolnictwie filmu, radia i telewizji, maszyn uczących i egzaminujących, wykazują, że główną barierą utrudniającą ich wykorzystywanie są kwalifikacje, postawy, umiejętności, niepokoje nauczycieli. Jest to bardzo zróżnicowany zbiór postaw i musimy się nad nim zastanowić bliżej.

Tradycyjne metody nauczania i wychowania utrwały się systematycznie wskutek opisanych wyżej tendencji szkoły do zasklepiania się w kręgu swoich zadań „szkolnych”, to znaczy do coraz wyraźniejszego oddzielania się od resortowo określonych zadań życiowych jednostek i grup. Fragmentalizacja zadań resortowych szła w parze z fragmentalizacją zaspokajania potrzeb osobowości i potrzeb grupowych. Radio, prasa, telewizja, instytucje upowszechniania kultury coraz bardziej oddalały się od szkoły, rozwijając swoje własne zadania i metody ich realizacji, a równocześnie rosło poczucie nauczyciela, że te instytucje, mając swoje autonomiczne cele, stanowią jakieś niejasne zagrożenie dla autonomiczności zadań szkolnych. Ponadto nie przygotowywano nauczycieli do korzystania ze środków masowego przekazu. W toku kształcenia nauczycieli poświęcano tym środkom niewiele uwagi, koncentrując się głównie na sprawie opanowania przez nauczyciela wiedzy merytorycznej z zakresu jego specjalizacji oraz na umiejętnościach prowadzenia tradycyjnej lekcji i tradycyjnego przekazywania wiedzy naukowej. Trzeba więc nauczycieli przygotować merytorycznie do rewolucji mechanizacyjnej w technologiach nauczania i kształtować pozytywne wobec niej postawy.

Trzeba ponadto wziąć pod uwagę, że unowocześnianie szkoły — tak kosztowne, że zmusza system oświaty szkolnej do coraz szerszego wykorzystywania do realizacji swoich zadań wypo-

sażenia instytucji gospodarczych i innych instytucji całkowitego systemu oświaty — będzie wymagało nie tylko organizacyjnego przełamania izolacji resortowej szkolnictwa i przewyciężenia barier administracyjnych oraz barier wynikających z metod finansowania gospodarki, lecz także przygotowania nauczyciela do funkcjonowania w szkolnictwie włączonym do rzeczywistego życia pozaszkolnego. Trzeba go do tego przygotować merytorycznie, metodycznie i psychologicznie, gdyż to przejście od szkoły „szkolnej” do szkoły „życiowej” będzie dla nauczyciela prawdziwą rewolucją w jego zawodzie.

Trzeba również przygotować nauczyciela do nowych metod mierzenia skuteczności kształcenia i wychowywania w szkole. Obejmuje to kilka spraw: egzaminowanie uczniów, które w szkole otwartej będzie czymś znacznie więcej niż sprawdzaniem przyswojonej przez nich wiedzy książkowej; ocenę realizacji funkcji opiekuńczej szkoły i roli nauczyciela w realizacji tej funkcji; ocenę, skuteczności wychowania szkolnego; ocenę efektywności współpracy szkolnictwa, a więc nauczycielstwa, z całkowitym systemem oświaty.

Twierdzi się niekiedy — i moim zdaniem słusznie — że podstawową miarą efektywności szkolnictwa jest funkcjonowanie absolwentów we wszystkich dziedzinach ich aktywności życiowej: zawodowej, politycznej, społecznej, kulturalnej, prywatnej. Tworzenie skoordynowanego systemu oświaty ma zatem na celu przede wszystkim właściwe przygotowanie młodych ludzi do optymalnego funkcjonowania we wszystkich tych dziedzinach. Jeżeli więc aktualnie w szkole przywiązuje się podstawową wagę do stopnia i zakresu przyswojonej przez wychowanka wiedzy podręcznikowej, to droga do oceny jego funkcjonowania we wszystkich dziedzinach aktywności życiowej jest jeszcze daleka. Miarą wartości szkoły nie jest jed-

nak jej wartość mierzona kryteriami „szkolnymi”, lecz wartość mierzona kryteriami „życiowymi”.

Z punktu widzenia tradycyjnego wyobrażenia o szkole takie stawianie zagadnienia wygląda na niepoważną demagogię. W jaki bowiem sposób można zrealizować dokonywanie postulowanych ocen? Jakie stworzyć formy egzaminowania, skąd znaleźć czas na to w napiętym rozkładzie zajęć szkolnych? Jak wyeliminować możliwe dowolności itp.?

Oczywiście, rzecz jest nie do zrealizowania we współczesnej szkole, w szkole, jaką mamy obecnie. Tu zaś mówimy przecież o zreformowanej, otwartej, środowiskowej szkole przyszłości. Przede wszystkim tradycyjne egzaminowanie, czyli sprawdzanie zakresu i stopnia przyswojonej wiedzy może być dokonywane z wielką oszczędnością czasu metodą testową lub powierzone maszynom, które uczynią to o wiele lepiej od nauczyciela. To, co obecnie jest oceną szkolną, stanie się tylko częścią sprawdzania postępów ucznia i to za pomocą metod bardzo odciążających nauczyciela. Natomiast zasadniczym zadaniem nauczyciela będzie sprawdzanie umiejętności pozaszkolnych w instytucjach oświatowych całkowitego systemu oświaty, i tutaj nauczyciel będzie musiał umieć zapewnić sobie pomoc i współpracę swoich kolegów nauczycieli pozaszkolnych, rodziców, aktywistów, działaczy, inżynierów itp. Trzeba będzie bowiem nauczyć ich wszystkich sprawdzania u ucznia wiedzy i sprawności „życiowych”, wypracowanie zaś metod egzaminowania przypadnie jednak w udziale pedagogom specjalizującym się w dziedzinie pedagogiki szkoły otwartej i pedagogiki oświaty skoordynowanej.

Metody oceny efektywności wychowawczej nawet we współczesnej szkole nie doczekały się bardziej wyczerpujących opracowań. Ciągłe bo-

wiem zadania wychowawcze szkolnictwa formułowane są w sposób bardzo utrudniający empiryczną weryfikację wyników. Trzeba więc najpierw doprowadzić do bardziej realistycznego formułowania tych zadań. Gdybyśmy na przykład zapytali autorów programów wychowawczych określających podstawowe cechy ideału wychowawczego — to znaczy pożądane cechy osobowości wychowanków, jakich powinni oni nabyć w wyniku wychowania szkolnego — czy sami rzeczywiście te cechy posiadają i czy uważają za możliwe i realne osiągnięcie tego ideału — pytanie takie potraktowałiby słusznie jako kiepski żart. Wychowanie musi bowiem zakładać ideał wychowawczy; będący ideałem w ścisłym tego słowa znaczeniu, to znaczy zespół cech optymalnych; a więc zakłada się z góry, że nie zostanie on nigdy zrealizowany w pełni. Tylko w niektórych typach społeczeństw pierwotnych i tylko w niektórych grupach społeczeństw rozwiniętych udaje się osiągnąć pełną czy bardzo przybliżoną zgodność ideału z rzeczywistymi osobowościami. W wychowaniu należy się z konieczności liczyć z faktem, że życie zawsze zmusza do kompromisów, że zatem realizacja ideału wychowawczego polega na przygotowaniu człowieka do kierowania swoim postępowaniem w konkretnych sytuacjach zgodnie z określonymi zasadami, stanowiącymi jednakże tylko jeden z wielu wyznaczników rzeczywistego postępowania.

Musimy dalej pamiętać, że każde działanie jest wielowymiarowe i wieloaspektowe. Absolwent szkoły, kierujący jakimś zespołem pracowników, może być wysoko oceniany ze względu na wyniki techniczne i merytoryczne zespołu, lecz wyniki te może on osiągać metodami nieetycznymi, brutalnymi czy wręcz społecznie szkodliwymi. W niektórych dziedzinach działań w życiu publicznym skuteczność jest jednak bardzo wysoko ceniona, chociaż każdy etyk powie nam, że wyniki zostały



osiągnięte z pogwałceniem podstawowych zasad moralnych. Absolwent taki może też utrzymywać na wysokim poziomie stosunki w zespole, może bardzo się troszczyć o sprawy życiowe swoich pracowników, lecz mniej zwracać uwagi na jakość wykonywanej pracy. Są to przykłady bardzo uproszczone, lecz pokazujące, że kryteria oceny pracy wychowawczej mogą być trudne do stosowania nawet wówczas, gdy cele wychowania zostaną określone bardzo konkretnie.

Kryteria oceny efektywności wychowawczej można stosować do zachowania się każdego wychowanka, można jednak również stosować je do całych grup społeczno-zawodowych czy nawet do całych narodów. A więc możemy powiedzieć, że jakiś naród ma skuteczny system wychowania, jeżeli znaczna większość jego obywateli postępuje zgodnie z podstawowymi dyrektywami ideału wychowawczego. Był więc efektywny system wychowania wojowników jakiegoś plemienia koczowniczego, jeżeli na polu walki przytłaczająca większość mężczyzn okazywała się mężnymi wojownikami; efektywny był system wychowania kapitalistycznego w jakiejś społeczności kupieckiej, jeżeli odsetek kupców osiągniętych wysokie zyski był odpowiednio duży.

Jest to jednak raczej kryterium historyczne, które nie nadaje się do zastosowania w bieżącej ocenie efektywności wychowawczej szkolnictwa. Dlatego zadaniem nauk pedagogicznych musi być znalezienie metod oceny wychowawczej szkolnictwa na podstawie wyników wychowania mierzonych zachowaniem się uczniów i absolwentów w czasie trwania nauki oraz bezpośrednio po niej. Istotnym narzędziem dokonywania ocen będą systematyczne badania nad absolwentami, utrzymywanie kontaktu z absolwentami przez nauczycieli, zbieranie obserwacji dotyczących ich funkcjono-

wania w życiu poszkolnym oraz wykorzystywanie tych danych dla doskonalenia bieżącej pracy. Powinny być jednak przyjęte takie kryteria, którymi może się posługiwać każdy nauczyciel do kontrolowania rezultatów własnych wysiłków. Byłoby dobrze, gdyby ponadto umożliwiły ocenę wpływów wychowawczych innych instytucji, z którymi szkoła będzie stale współpracowała i które będą wywierały wpływ na jego wychowanków. Odpowiedzialność za ostateczny wynik powinna być podzielona odpowiednio do możliwości działań szkoły i instytucji pozaszkolnych, nauczyciel nie może bowiem ponosić odpowiedzialności za przebieg procesów, na które nie ma wpływu.

Proces wychowania — mimo wewnętrznej spójności wynikającej ze struktury osobowości wychowanka — dzieli się jednak na pewne dziedziny, zależnie od treści czynności, w których przejawiają się cechy osobowości. Mówimy więc o wychowaniu umysłu, czyli wychowaniu umysłowym, o wychowaniu politycznym — przygotowującym do udziału w aktywności politycznej, wychowaniu moralnym, wpajającym zasady moralności jako wytyczne postępowania w życiu, o wychowaniu estetycznym, kształtującym wrażliwość na piękno, i wreszcie o wychowaniu fizycznym, przez które w szerokim rozumieniu pojmujemy przygotowanie do troski o sprawne ciało, o zdrowie fizyczne jako podstawę sprawności życiowej we wszystkich dziedzinach aktywności, wychowanie we wszystkich zakresach funkcji cielesnych.

Tradycyjny podział zadań nauczyciela sprowadzał jego funkcje wychowawcze do troski o rozwój umysłu wychowanka, głównie przez przekazywanie mu wiedzy, zasad poprawnego myślenia, tworzenia sobie aparatu pojęciowego koniecznego do postrzegania i interpretacji świata.

W skoordynowanym systemie oświaty wychowanie umysłowe zostanie podzielone między ro-

dzinę, która kładzie jego podstawy (rodzice powinni otrzymać wiedzę pedagogiczną potrzebną do właściwego wykonania tego zadania), szkolnictwo i dość długi szereg innych instytucji.

Rosnący zakres wiedzy naukowej i technicznej potrzebnej do optymalnego działania we wszystkich sferach życia sprawia, że szczególnie ważna staje się kultura umysłowa wychowanka, pozwalająca mu na samodzielne korzystanie z dostępnych źródeł informacji; szkoła bowiem może przekazać zaledwie ułamek tej potrzebnej wiedzy. Wpoić wychowankom metody uczenia się i samodzielności w przyswajaniu sobie wiedzy ze źródeł pozaszkolnych, przygotować ich do korzystania z bibliotek, instytucji upowszechniania wiedzy, instytucji kształcenia poszkolnego i samokształcenia, nauczyć korzystania ze środków masowego przekazu, z instytucji kulturalnych o funkcjach kształcenia — staje się ważnym zadaniem wychowania umysłowego, które w tym zakresie obciąża prawie wyłącznie nauczycieli szkolnych.

Wychowanie w zakresie kultury umysłowej, pobudzenie wrażliwości intelektualnej, wrażliwości na problemy intelektualne, na umiejętność ich spostrzegania i metodycznego rozwiązywania, dostrzegania ich wagi dla życia społeczeństwa — może zapewnić korzystanie w okresie poszkolnym ze wszystkich instytucji dalszego kształcenia.

Waga takiego wychowania umysłowego uwidoczni się dopiero w pełni po zorganizowaniu systemu kształcenia ustawicznego (ciągłego), w którym szkolnictwo przypadnie rola osi organizacyjnej, a ponadto funkcja przygotowywania swoich wychowanków do korzystania ze wszystkich instytucji kształcenia poszkolnego. Kształcenie ustawiczne będzie zaczynało się w rodzinie w okresie przedszkolnym, jego głównym ogniwem będzie kształcenie i wychowanie umysłowe w szkole, następnym zaś — kierowane lub samodzielne —

kształcenie się w toku wykonywania pracy zawodowej, życia w społeczeństwie, uczestnictwa w różnego rodzaju organizacjach i dziedzinach życia kulturalnego.

Bez właściwego rozwijania przez szkołę kultury umysłowej każdego wychowanka kształcenie ustawiczne nie będzie możliwe. Wychowanie umysłowe musi zatem coraz szerzej zastępować nauczanie polegające na przekazywaniu wiedzy naukowej i technicznej.

Wychowanie polityczne jest tym fragmentem oddziaływania na osobowość wychowanka, w którym wiedza polityczna o instytucjach, prawach, regułach i metodach sprawowania władzy, utrzymywania władzy, uczestnictwa w wykonywaniu władzy, o obowiązkach i prawach obywatelskich wynikających z politycznych zasad funkcjonowania ustroju oraz wiedza o praktyce politycznej łączy się z postawami ideologicznymi i wartościami ideologicznymi, z postawami obywatelskimi, z patriotyzmem i internacjonalizmem. Wychowanie polityczne jest więc nierozłącznie związane z wykształceniem politycznym. Przebiega ono na kilku poziomach i może być prowadzone różnymi metodami. Metody stosowane w wychowaniu politycznym, powiązane z metodami kształcenia w zakresie wiedzy politycznej i technik działania politycznego, wiedzy o funkcjonowaniu państwa, jego instytucji i zasadach działania, kryją w sobie, zawsze pewne ryzyko. Każda władza, obojętnie, w jakim ustroju, zainteresowana jest w zyskaniu poparcia obywateli, stara się tak kierować wykształceniem i wychowaniem politycznym, by zdobyta przez obywateli wiedza, jak i nastawienia emocjonalne optymalizowały to poparcie. Jednakże wiedza polityczna ma zawsze co najmniej dwa ostrza: pokazuje zalety ustroju, pozwala lepiej dostrzegać zasady jego działania, wyjaśnia jego konieczności, lecz z drugiej strony wyostrza także

postrzeganie jego niedostatków. Tak na przykład we współczesnej Francji politycznie bardzo wykształceni i rozbudzeni licealiści organizowali wystąpienia ogromnie uciążliwe dla władzy i dla ustroju.

Miary skuteczności wychowania politycznego są więc bardzo złożone i zarazem mało zoperacjonalizowane, kryteria oceny niejasne, a zatem trudne w stosowaniu. Miarą taką są przede wszystkim polityczne zachowania wychowanków i absolwentów, ich udział w działaniach politycznych, przejawy ich postaw ideologicznych. Lecz postawy ideologiczne nie są jednoznacznym wyznacznikiem zachowań politycznych i ludzie o różnych poglądach na świat mogą politycznie postępować podobnie. Polityka jest bowiem tą dziedziną działalności ludzkiej, w której przede wszystkim liczy się skutek działania i metody są zawsze dostosowywane do ich efektywności przewidywanej w danej sytuacji.

Naturalnymi współpracownikami nauczyciela lub — lepiej powiedziawszy — naturalnymi wychowawcami politycznymi są działacze polityczni, przywódcy partii i stronnictw politycznych, pracownicy administracji państwowej, słowem, ci wszyscy, którzy polityczne zasady ustroju wcielają w życie. Nauczyciel szkolny uczy przede wszystkim zasad politycznych ustroju, daje ich interpretację, stwarza podstawy emocjonalnego przywiązania do nich, jednakże wpływ zasadniczy na zachowania polityczne jego uczniów i wychowanków mają polityczne realia życia pozaszkolnego.

Przejdźmy do krótkiego omówienia roli nauczyciela szkolnego w wychowaniu moralnym. Obejmuje ono dość szeroki zakres spraw życiowych. Każda bowiem dziedzina działalności człowieka ma swój aspekt moralny. Mówimy więc o moral-

ności pracy, o moralności współżycia społecznego, o moralności seksualnej, mówimy także o podstawowych zasadach moralnych, obowiązujących zawsze każdego człowieka, takich jak zasady lojalności, dotrzymywania zobowiązań i rzetelnego wykonywania obowiązków, wierności głoszonym zasadom itd. Nie będziemy tu wchodzić w rozważania nad istotą moralności ani też zastanawiali się nad jej definicją czy jej funkcjonowaniem w życiu zbiorowym. W każdym wychowaniu szkolnym na te zasady moralne: uczciwości, rzetelności, obowiązkowości, prawości — kładzie się duży nacisk. Są one również bardzo mocno podkreślane w wychowaniu w organizacjach młodzieżowych, zwłaszcza w harcerstwie, które zawsze w dążeniu do wysokiego poziomu moralnego swoich członków widziało zasadniczą wartość swej organizacji.

Badania historyczne nad moralnością różnych ludów i narodów wykazują, że przestrzeganie zasad moralnych jest zawsze związane z dążeniami jednostek i grup do realizacji ich celów życiowych. Jeżeli zasady moralne uznawane w danym społeczeństwie sprzyjają osiągnięciu tych celów — jak było na przykład w społeczeństwach wojowniczych, gdzie podstawowe nakazy moralności dotyczyły zachowania się wojownika w walce, a przestrzeganie zasad moralnych prowadziło do zdobycia wysokiego uznania i korzyści materialnych — to wówczas są respektowane w pełni i funkcjonują jako rzeczywisty, istotny wyznacznik postępowania i działań jednostek i grup. Jeżeli natomiast przestrzeganie zasad moralnych utrudnia osiągnięcie celów życiowych, jak na przykład zasady moralności chrześcijańskiej nakazujące miłować nieprzyjaciół i uderzonemu w prawa policzek nadstawić lewy, mogą być w pełni realizowane tylko w grupach względnie izolowanych, jak zakony, lub też w zakresie tych stosunków między tymi jednostkami i grupami, które także były

względnie izolowane od codziennych realiów walki o byt, walk o władzę, majątek, prestiż itp.

Podobnie jak wychowanie polityczne, również wychowanie moralne związane jest z wiedzą o zasadach moralnych. Jednakże w postępowaniu moralnym człowieka postawy emocjonalne grają znacznie większą rolę. Ważna jest także moralna wizja świata, jaką sobie jednostka wytwarza — często nieświadomie — i która nie zawsze musi być wyraźnie sformułowana. Podstawy takiej wizji świata tworzą się w rodzinie w okresie pierwszych lat życia, kiedy dziecko uczy się podstawowych rozróżnień, co jest dobre, a co złe, na podstawie reakcji rodziców na jego zachowania. Dziecko może przyjść do szkoły w wieku lat sześciu czy siedmiu już ze względnie ustalonymi podstawami moralnej wizji świata i przekonaniami o tym, co jest dobre, przyzwoite, pożądane, godne pochwały itp.

Nauczyciel szkolny w wychowaniu moralnym przekazuje przede wszystkim wiedzę o zasadach moralnych i o kryteriach ocen moralnych. Może to czynić swoim przykładem, stosując te zasady w postępowaniu wobec uczniów, i w tych zakresach swojej działalności, które są dostępne obserwacji uczniów. Dla atmosfery moralnej szkoły wielką wagę posiadają stosunki między nauczycielami. Jednakże w wyspecjalizowanym nauczaniu i fragmentalizacji zadań, w podzielonej pracy dydaktycznej bardzo często nie ma miejsca na wychowanie moralne, na uczenie zasad, na praktyczne wprowadzenie do moralności. Można jednak w każdej sytuacji uczyć moralności pracy, można przez egzekwowanie obowiązków uczyć praktycznie moralności. Jest to dziedzina bezpośredniego stosowania zasad moralnych w codziennej praktyce nauczycielskiej, która — poparta wyjaśnieniami zasad — ma wpływ najważniejszy

na kształtowanie postaw moralnych wychowanków.

Pozostaje sprawą dyskusyjną, czy można kształtować trwale postawy moralne, których wychowanek będzie przestrzegał przez całe życie, we wszystkich sytuacjach życiowych. Nie brak poglądów stwierdzających, że raz ukształtowany przyzwoity człowiek będzie nim zawsze, w każdej sytuacji. Rzeczywiście nie brak takich przykładów, lecz nie brak także przykładów przeciwnych — i chyba jest ich więcej. Pozostaje również sprawą dyskusyjną, czy moralność we wszystkich jej przejawach jest rzeczywiście czynnikiem rozwoju społeczno-gospodarczego, gdyż przykłady historyczne pokazują także coś innego. Pozostawiając na boku te rozważania, stwierdzamy: ideał wychowawczy socjalizmu obejmuje wyraźnie sformułowany wzór moralny człowieka i zadaniem nauczyciela jest jego realizowanie. Działa on tutaj na podstawach zbudowanych w wychowaniu rodzinnym i jego działalności towarzyszy przebiegający w tym samym czasie wpływ organizacji i instytucji społecznych, wpływ zasad moralnych stosowanych rzeczywiście w codziennej praktyce życia społecznego poza szkołą. Testem praktycznym wychowania moralnego, a zwłaszcza werbalnego nauczania zasad moralnych w szkole, jest udział ucznia w życiu rodziny, informacje otrzymywane od rodziców i rodzeństwa, którzy uczestniczą już całkowicie w życiu zakładów pracy, spotykając się z funkcjonowaniem instytucji gospodarczych zaspokajających potrzeby obywateli i załatwiających ich sprawy itp. Jednakże trzeba podkreślić, że wpływ wychowania moralnego w szkole, jeżeli szkoła i nauczyciel dają przykład swoim własnym postępowaniem i stwarzają właściwą atmosferę moralną, może być istotnym czynnikiem moralnej edukacji społeczeństwa, jak na to wskazują przy-



kłady znane z historii. Nauczyciel angażujący się w intensyfikację wychowania moralnego powinien jednak pamiętać, że wchodzi na teren bardzo delikatny i nie może lekceważyć wrażliwości moralnej uczniów, ich wyobrażeń o tym, co jest dobre, a co złe, wytworzonych i utrwalonych w rodzinie; jego oddziaływanie powinno być nie tyle werbalnym nauczaniem zasad, ile stosowaniem ich w praktyce stosunków wychowawczych i zawsze musi pamiętać o tym, że jego oddziaływanie jest modyfikowane przez udział ucznia w życiu pozaszkolnym.

Wychowanie estetyczne jest koniecznym czynnikiem rozwijania osobowości pełnych i wszechstronnych. Chodzi tu z jednej strony o przygotowanie młodzieży do pełniejszego udziału w życiu kulturalnym, do pełniejszego korzystania z dóbr kultury i uczestnictwa w ich tworzeniu, z drugiej — o przygotowanie jej do ciągłego wzbogacania życia wewnętrznego, do szukania wyższych wartości w życiu i przeciwdziałania tendencjom komercjalizowania aspiracji życiowych. Społeczeństwo socjalistyczne, chcąc uniknąć ujemnych zjawisk znanych w wysoko rozwiniętych kapitalistycznych społeczeństwach konsumpcyjnych, chcąc uniknąć podporządkowania osobowości człowieka rzeczom — musi położyć duży nacisk na wychowanie estetyczne jako czynnik podnoszenia poziomu recepcji dóbr kultury, zwiększania zakresu uczestnictwa każdego obywatela w życiu kulturalnym.

Było to oczywiście zadanie bardzo trudne w pierwszym okresie powojennym, w okresie odbudowywania zniszczeń wojennych, kiedy podstawowe dążenia obywateli sprowadzały się z konieczności do odbudowania domu, mieszkania, wyposażenia gospodarstwa domowego, do osiągnięcia względnego dobrobytu. Obecnie jednak, kiedy został osiągnięty pewien poziom zamożności, kiedy

zjawiają się tendencje do bezkrytycznego przejmowania wzorów życia konsumpcyjnego — należy więcej uwagi w wychowaniu poświęcać rozbudzaniu zainteresowań kulturalnych, kierowaniu dążeń w stronę dóbr kulturalnych, a w tym procesie wychowanie estetyczne odgrywa bardzo ważną rolę.

Jak każde wychowanie, również wychowanie estetyczne zaczyna się w rodzinie. Dom rodzinny dostarcza dziecku pierwszych wrażeń estetycznych, poglądy estetyczne i gusty rodziców zaczynają kształtować jego wrażliwość estetyczną. Szkoła swoim wyglądem, wyposażeniem, dekoracjami, urządzeniami itp. może zdziałać wiele, ale najważniejszy jest poziom wiedzy i wrażliwość estetyczna samych nauczycieli. Wychowanie estetyczne nie może ograniczać się do specjalnie temu poświęconych lekcji, chociaż kładą one podstawy pod wszystkie inne oddziaływania. W skoordynowanym systemie oświaty nauczyciel może liczyć na pomoc wielu instytucji pozaszkolnych. Będzie mógł w szerokim zakresie korzystać z pomocy muzeów sztuki i muzeów etnograficznych, z wystaw artystycznych wszystkich działów plastyki, z pomocy filharmonii, teatrów oraz filmu, programów artystycznych telewizji i radia. *Raport o stanie oświaty* zwraca uwagę na te procesy wychowania estetycznego, w których instytucje upowszechniania kultury, instytucje artystyczne, stowarzyszenia twórców są naturalnymi współpracownikami nauczyciela szkolnego i kontynuatorami jego pracy. Wychowanie estetyczne w szkole powinno jednak przygotować młodzież do korzystania z wartości kulturalnych, które te instytucje udostępniają lub które tworzą.

Wychowanie estetyczne może przygotowywać do biernego odbioru wartości artystycznych w ich wszystkich przejawach, może przygotować do ich czynnego poszukiwania i może też dawać pewien

poziom znawstwa, pozwalający na selekcję wartości artystycznych. Może wreszcie przygotowywać do twórczości amatorskiej, do czynnego pomnażania wartości kultury, nie zaś tylko do ich odbioru. Ta forma przygotowywania do czynnego uczestnictwa w kulturze jest niesłychanie doniosła dla kształtowania zmian kierunków aspiracji od świata rzeczy materialnych do świata rzeczy artystycznych, do wszechstronnego rozwijania osobowości jednostki, do wzbogacania jej życia wewnętrznego. W tej dziedzinie istnieją wyspecjalizowane instytucje kulturalne, jednakże nauczyciel musi przygotować wychowanków do korzystania z ich działalności.

Wreszcie wychowanie fizyczne — w społeczeństwach współczesnej cywilizacji przemysłowej i technicznej nabiera ono coraz większego znaczenia. Wychowanie fizyczne należy rozumieć znacznie szerzej niż tylko jako gimnastykę i sport. Obejmuje ono także nauczanie higieny osobistej, dbałości o zdrowie, przekazywanie wiedzy o wszystkich funkcjach organizmu, wyrabianie umiejętności kierowania rozwojem własnego organizmu w takim zakresie, w jakim wiedza na to pozwala. Niezadowolający stan zdrowia młodzieży powoduje, że instytucje ochrony zdrowia będą musiały znacznie intensywniej włączyć się do nauczania w tym zakresie na terenie szkoły i do rozwinięcia akcji nauczającej poza szkołami. Uprawianie ćwiczeń gimnastycznych w szkole i wykształcenie sportowe staną się także nakazem imperatywnym. Jednakże trzeba zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo, jakie może przynieść sport wyczynowy, widowiskowy i sport skomercjalizowany.

Szczególna rola sportu w życiu człowieka, sportu jako czynnika rozwoju osobowości, została we współczesnych społeczeństwach zmodyfikowana i przesłonięta przez rolę sportu jako widowiska, jako czynnika prestiżu narodowego, propagandy

międzynarodowej i jako skomercjalizowanego przedsiębiorstwa, którego negatywne zjawiska wywołują wiele niechęci wśród pedagogów. Sport musi być traktowany jako element wychowania fizycznego, wyrabiający równocześnie wytrwałość, dyscyplinę, hart, odporność psychiczną i fizyczną, uczący koleżeństwa, a także sztuki przegrywania, lecz przede wszystkim woli zwycięstwa.

Takie szerokie traktowanie wychowania fizycznego w skoordynowanym systemie oświaty czeka jeszcze na przygotowanie, podobnie jak współpraca szkoły i instytucji zajmujących się sportem i turystyką.

Już z tego pobieżnego przeglądu widać, że zakres funkcji wychowawczych skoordynowanego systemu oświaty jest bardzo szeroki, ale właśnie system ten ma daleko większe możliwości sprostania zadaniom wychowawczym niż samo tylko szkolnictwo i nauczyciele szkolni. Nie chodzi o to, aby zapewnić jednolitość, uniformizm oddziaływań wychowawczych, aby usunąć wszelkie sytuacje konfliktowe, lecz o to, aby zachowując różnorodność oddziaływań, nauczyć wychowanków rozwiązywania sytuacji konfliktowych bez łatwego rezygnowania ze swoich zasad. Sama szkoła nie potrafi tego dokonać. Skoordynowany system oświaty pozwoli wychowankom wszystkich szczebli szkolnictwa szerzej uczestniczyć w realnym życiu, uczyć się rozwiązywania trudnych sytuacji i spraw życia realnego, według zasad ideału wychowawczego, którego głównym nosicielem pozostanie szkoła. Nauczyciela szkolnego trzeba dobrze przygotować do tak rozumianych zadań wychowawczych, nauczyć go kierować wychowankami w tym rozszerzonym systemie wychowania, a zarazem uczyć efektywnych zasad współpracy z nauczycielami pozaszkolnymi w konkretnym procesie oddziaływania na te same grupy wychowanków.

Przejdźmy do problemów opiekuńczych szkoły.

*Raport o stanie oświaty* określił te zagadnienia w sposób ogólny; materiały zebrane przez Komitet Ekspertów pozwalają w każdym razie ustalić zakres istniejących braków i niedociągnięć.

W zreformowanym systemie oświaty wszystkie szkoły, a zwłaszcza szkoły zbiorcze, będą miały znacznie rozszerzone zadania opiekuńcze, jednakże będą mogły korzystać z wydatnej pomocy innych instytucji. Szkoła zbiorcza musi zapewnić uczniom bezpieczny dojazd, wyżywienie, pomoc w odrabianiu lekcji. Musi w miarę potrzeb zapewnić możliwość korzystania z internatu i jak najlepszą w nim opiekę, zorganizować świetlice do zajęć pozalekcyjnych. Musi także zlikwidować aktualnie ją trapiącą plagę korepetycji, wywołujących niezadowolenie w społeczeństwie.

Przedłużenie pobytu dziecka w szkole ma na celu zwolnienie go od konieczności szkodliwego dla zdrowia noszenia ciężkich książek i zeszytów, zapewnienie równych szans odrobienia lekcji tym dzieciom, którym rodzice nie mogą pomóc, umożliwienie pełnego uczestnictwa w życiu rodziny po powrocie ze szkoły, zlikwidowanie korepetycji, które zastąpi pomoc nauczyciela czy opiekuna po lekcjach. Chodzi o to, aby sześć- czy siedmioletnie dziecko idące do pierwszej klasy nie musiało dźwigać przeszło czterech kilogramów wyposażenia szkolnego, lecz żeby trzymało swoje książki i zeszyty w szafce szkolnej. Chodzi także o to, aby dzieci, których rodzice pracują, nie błąkały się z kluczem na szyi i nie spędzały czasu na ulicy do powrotu rodziców.

Funkcje opiekuńcze szkoły muszą być rozszerzone także na tę młodzież, która z różnych powodów nie mieści się w normalnym toku życia, która wymaga opieki z racji braku normalnej opieki rodziny, która nie mieści się w normalnie działającej szkole i do zawodu dochodzi okrężnymi drogami lub nie dochodzi wcale. Bliższe powiązanie szkol-

nictwa z instytucjami opieki nad dziećmi i młodzieżą także postawi przed nauczycielami szkolnymi nowe zadania.

Trzeba tu odróżnić dwie sprawy: rozszerzone zadania opiekuńcze w stosunku do młodzieży uczącej się oraz zadania opiekuńcze w stosunku do młodzieży pozostającej dotychczas poza zasięgiem bieżącej pracy nauczycieli szkolnych, gdyż współpraca szkoły z instytucjami opieki nad dzieckiem nie była określona wyraźnie. W skoordynowanym systemie oświaty współpraca ta będzie znacznie szersza i nauczycielstwo będzie musiało podjąć wykonujące stąd zadania.

Realizacja tych zadań będzie wymagała z jednej strony rozszerzonej wiedzy psychologicznej, psychiatrycznej i socjologicznej, znajomości współczesnych problemów społecznych, takich jak problemy rodziny, przestępczości młodocianych, alkoholizm i narkomania, chuligaństwo itp., a z drugiej — znajomości metod pracy społecznej. Zjawiska negatywne: wykolejania się młodzieży, uciekania ze szkoły itp., występowały zawsze i będą występowały, gdyż zawsze będzie istniał — z przyczyn chociażby genetycznych — pewien odsetek młodzieży z trudem przystosowującej się do życia w społeczeństwie lub niezdolnej do przystosowania; występowanie takich zjawisk w naszym współczesnym społeczeństwie nie jest niczym wyjątkowym. Jednakże niepokojący jest zakres tych zjawisk, a jeszcze bardziej niepokojąca jest bezradność wobec nich szkoły i nauczyciela, niemożność poradzenia sobie z tymi zjawiskami. Wynika to z jednej strony z braku przygotowania, z braku wiedzy o przyczynach tych zjawisk, a z drugiej strony z instytucjonalnego nieprzygotowania szkoły do rozwiązywania takich problemów.

Rozszerzenie funkcji opiekuńczej szkoły w stosunku do młodzieży trudnej będzie więc wymagało bliższej współpracy z rodziną, z instytucjami opie-

ki, organizacjami młodzieżowymi, instytucjami zdrowia psychicznego oraz określonego zakresu wiedzy nauczyciela.

Zreformowany system oświaty będzie wymagał także zmian w podstawowej dziedzinie, a mianowicie w stosunku nauczyciela do ucznia. Podkreślaliśmy już kilkakrotnie, że tu właśnie rozstrzyga się sprawa skuteczności pedagogicznej szkoły, że najlepsze wyposażenie techniczne i materialne może być wykorzystywane źle, jeżeli nie nastąpią odpowiednie zmiany w stosunkach wychowawczych. Nie powtarzając wiadomości podręcznikowych, chciałbym podkreślić, że stosunki wychowawcze są systemem wzajemnych oddziaływań wynikających z unormowanych obowiązków i powinności, że stosunek wychowawczy nie jest tylko stosunkiem dominacji nauczyciela wymagającego, lecz obejmuje także wykonywanie przez nauczyciela wszystkich obowiązków wobec ucznia i że rzetelność w wykonywaniu tych obowiązków i powinności jest podstawą oddziaływania nauczyciela na osobowość wychowanka.

W kształceniu i wychowaniu intelektualnym najwięcej trudności stwarza nauczycielowi zróżnicowany poziom uzdolnień uczniów. W jednej klasie są zarówno uczniowie wybitnie uzdolnieni, jak i uczniowie mało zdolni lub wręcz umyślowo ociężali, a nawet upośledzeni, którzy powinni znaleźć się w szkole czy klasie specjalnej. Nauczyciele radzą sobie z tymi trudnościami przeważnie w ten sposób, że koncentrują uwagę głównie na jednej kategorii uczniów. Jedni dbają przede wszystkim o uczniów zdolnych, widząc w nich najważniejszy produkt swojej pracy; inni najwięcej uwagi poświęcają uczniom średnim, wychodząc z założenia, że jest to kategoria najliczniejsza i ona decyduje o przeciętnym poziomie umysłowym narodu; jeszcze inni wreszcie, kierując się przesłankami humanitarnymi, najwięcej uwagi poświęcają uczniom

najmniej zdolnym, aby nie pozbawiać ich zupełnie szans życiowych.

W zreformowanej szkole nauczyciel będzie korzystał z rozszerzonego zakresu pomocy instytucji poradnictwa szkolnego, wychowawczego i zawodowego. Jeżeli wczesna selekcja przesunie uczniów ociężałych i upośledzonych do szkół specjalnych, nauczyciele będą mogli poświęcać więcej uwagi uczniom średnio- i szczególnie zdolnym. Obie te kategorie będą wymagały szczególnej uwagi. Przede wszystkim chodzi o to, aby u uczniów średniozdolnych rozbudzać możliwie szerokie zainteresowania, aktywizować ich do intensywnej pracy i doprowadzić do osiągnięcia przez nich wysokiego poziomu kultury umysłowej. Społeczeństwo nasze bowiem, przyspieszając tempo swojego rozwoju, będzie potrzebowało coraz więcej ludzi świątłych, pełnych inicjatywy, sprawnie i odpowiedzialnie wykonujących swoje zadania. Natomiast opieka pedagogiczna nad uczniami szczególnie zdolnymi ma za zadanie pobudzać ich zdolności twórcze. Zadania to niełatwe, wymagające od nauczycieli dużej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, umiejętności współpracy z psychologiem szkolnym i pracownikami instytucji poradnictwa szkolnego i wychowawczego, z instytucjami oświaty pozaszkolnej, które mogą rozwijać zainteresowania i zdolności, jak domy kultury, pałace młodzieży, świetlice, instytucje upowszechniania wiedzy, jak muzea, prasa, telewizja, radio i film. W tych wszystkich instytucjach tkwią wielkie możliwości oddziaływania na pobudzanie i rozwój zainteresowań młodzieży w wyspecjalizowanych kierunkach, jednakże nauczyciel powinien umieć te możliwości wykorzystywać. Będzie to oczywiście wymagało także ze strony pedagogicznych instytucji badawczych stworzenia swoistej pedagogiki rozwijania zdolności, wspierającej nauczyciela w jego pracy i dającej mu praktyczne dyrektywy postępowania.



## PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO ICH ROLI W SOCJALISTYCZNYM SPOŁECZEŃSTWIE WYCHOWUJĄCYM

Dokonany powyżej przegląd zagadnień związanych z rolą nauczyciela w skoordynowanym systemie oświaty daje również pogląd na konieczność zmian w systemie kształcenia nauczycieli. Ewolucja programów kształcenia nauczycieli zmierzała w ostatnich dziesięcioleciach ku koncentracji uwagi na wiedzy naukowej i technologii nauczania, tak by nauczyciel uzyskiwał możliwie najlepsze wyniki w przekazywaniu uczniom wiedzy podręcznikowej. Zanikała w tych programach sprawa przygotowania nauczyciela także do prowadzenia środowiskowej pracy kulturalnej, kierowania oświatą pozaszkolną itp. Nie zamierzam tu postulować powrotu do kształcenia nauczycieli pod kątem funkcji dawno przejętych przez instytucje wyspecjalizowane. Trzeba jednak liczyć się z tym, że szkoła musi współdziałać z instytucjami pozaszkolnymi, że nauczyciel powinien organizować ich współpracę, a nawet — więcej — ich udział w nauczaniu i wychowaniu szkolnym; że nauczyciel powinien posiadać wiedzę niezbędną do poznawania wpływów środowiska pozaszkolnego na jego wychowanków, aby mógł dostosowywać swoje metody nauczania i wychowania do oddziaływań całego wychowującego społeczeństwa.

Oznacza to przede wszystkim konieczność zdobycia przez nauczycieli szerszej wiedzy pedagogicznej i socjologicznej. Wydaje mi się także, że

wszyscy nauczyciele — chociaż w różnym stopniu — powinni znać w praktyce przyszłe miejsca pracy i warunki pracy kształconych absolwentów. Jest to ważne dla nauczycieli wszystkich szczebli szkolnictwa. Konieczne byłyby w związku z tym praktyki nauczycieli szkolnych w instytucjach oświaty pozaszkolnej.

Ogólnie rzecz biorąc, sądzę, że programy kształcenia nauczycieli powinny być tworzone z myślą o uczynieniu szkoły osią kierowniczą całego systemu instytucji kształcących i wychowujących. Chodzi po prostu o to, aby nauczyciel był zdolny do widzenia przyczyn nieefektywności szkolnictwa, aby zdawał sobie sprawę z tego, jakie czynniki, zjawiska i procesy zachodzące poza szkołą modyfikują postawy i wiedzę jego wychowanków i utrudniają pracę szkoły, aby nie był wobec tych zjawisk bezradny, aby posiadał przygotowanie teoretyczne i praktyczne do ich przekształcania i harmonizowania z własną pracą. Chodzi także o to, aby umiał wykorzystywać środki masowego przekazu w pracy szkoły, aby umiał wykorzystać możliwości i środki, jakimi dysponują wszystkie instytucje całkowitego systemu oświaty.

Mówiąc inaczej, trzeba nauczyciela przygotowywać do pracy nie w szkole „szkolnej”, lecz w szkole „życiowej”, otwartej, środowiskowej, skupiającej wokół siebie nie tylko bliskie jej instytucje upowszechniania kultury, lecz także zakłady pracy, z ich całym potencjałem modernizacyjnym, którego szkolnictwo nigdy nie będzie posiadało w takim stopniu. Taka szkoła — a moim zdaniem tylko taka szkoła daje możliwość przewyciężenia kryzysu pedagogicznego współczesnego szkolnictwa — będzie potrzebowała nauczyciela o szerokim zakresie wiedzy społecznej oraz socjologiczno-ekonomicznej dotyczącej rzeczywistych struktur (nie zaś modeli teoretycznych) instytucji wychowującego społeczeństwa, ich zasad działania i te-

chnik organizowania ich współpracy ze szkolnictwem. Będzie wymagała nauczyciela o znacznie wyższej pozycji i prestiżu w społeczeństwie. Odnosi się to do nauczycieli wszystkich szczebli. Rzecz jasna, będzie to wymagało zmian w systemie kształcenia nauczycieli, a przede wszystkim w kształceniu nauczycieli akademickich, które jest najbardziej zacofane i nie przygotowuje nawet do „szkolnych” funkcji.

Przekształcenie szkoły „szkolnej” w szkołę „życiową” będzie więc także rewolucją w kształceniu nauczycieli. Nauczyciel przeszedł bardzo długą drogę od tych czasów, kiedy był przede wszystkim nauczycielem życia — jak w społeczeństwach wczesnych cywilizacji, zanim wykształciły się szkoły jako osobne instytucje — i teraz dochodzi do punktu krytycznego w ewolucji swojego zawodu, kiedy samodoskonalenie wewnątrz instytucji nie usuwa kryzysu szkoły, nie hamuje procesu przekształcania jej w maszynę idącą na jałowym biegu, i kiedy trzeba tę maszynę przełączyć na inny bieg. Szkoła musi się stać integralną częścią społeczeństwa, partnerem uczestniczącym w jego wszystkich realnych procesach i musi też swoich wychowanków kształcić w toku ich uczestnictwa w życiu „realnym”, rzeczywistym, w życiu dorosłych. Skutki tego dla pracy nauczyciela są oczywiste. Powinien być nie mistrzem nauczania szkolnego, ale mistrzem życia. Oto cała treść rewolucji w kształceniu nauczycieli do kierowania procesami kształcenia i wychowania w wychowującym społeczeństwie.

Lecz jak każda głębsza przemiana, włączenie szkoły w skoordynowany system oświaty i zorganizowanie harmonijnej współpracy z tak dotychczas dalekimi i rozbieżnymi układami instytucji będzie stawiało nauczycielstwu nowe wymagania. Przede wszystkim wymaganie praktycznej znajomości treści i metod pracy stosowanych w tych

współpracujących instytucjach, dalej — znajomości ich problemów, znalezienia wspólnego języka z przedstawicielami i szeregowymi pracownikami tych instytucji współpracujących ze szkołą. Mówiąc po prostu, chodzi o szersze wprowadzenie nauczyciela w praktyczną znajomość życia pozaszkolnego, które w coraz szerszym zakresie będzie kształtowało wiedzę, postawy i dążenia wychowanków szkolnych.

Trzeba także podkreślić, że ta przemiana w stylu pracy szkoły i rozszerzeniu jej zakresu nie dokona się bez swoistych napięć i konfliktów. Będzie ona wymagała od nauczycieli szerszego bezpośredniego zaangażowania w różnych dziedzinach życia pozaszkolnego wraz z wychowankami. A zatem nauczyciel będzie musiał włączać się akceptująco w nurt przeobrażeń społecznych i gospodarczych zachodzących w społeczeństwie.

Podkreśla się często, a socjologiczne badania nad skutecznością wychowania to potwierdzają, że wychowanie jest tylko wtedy efektywne, jeżeli wychowawca osobiście w pełni stosuje w swoim życiu te zasady, które wpaja wychowankom. Jest to prawidłowość obserwowana od wieków w systemach szkolnych. Trudno sobie wyobrazić innowierców wychowujących młodzież na przykład w szkołach jezuickich czy klasztornych. Lecz nawet we współczesnych społeczeństwach kapitalistycznych lojalność ideologiczna nauczyciela wobec panującego ustroju jest poddawana sprawdzaniu, a w takich okresach, jak okres McCarthyzmu w Stanach Zjednoczonych, nauczyciele podejrzani o inne przekonania ideologiczne byli usuwani ze stanowisk.

W społeczeństwie socjalistycznym konflikty między osobistymi przekonaniem nauczyciela a zasadami ideologii obowiązującej w państwie występują ostrzej w okresach rewolucyjnych przemian, po zmianie ustroju. Mogło się wydawać, i takie poglądy też były głoszone, że specjalizacja naucza-

nia, ograniczająca rolę nauczyciela do przekazywania wiedzy wyspecjalizowanej, usuwa na plan dalszy i anuluje tego rodzaju rozbieżności. Jednakże pogląd ten nie może być akceptowany. Nauczyciel wyznający inne zasady ideologiczne niż ideał wychowawczy szkoły, dla której pracuje, nie tylko sam jest narażony na konflikty, ale naraża na nie swoich wychowanków. Z punktu widzenia skuteczności pedagogicznej jest rzeczą pożądaną, aby nauczyciel był ideologicznie powiązany z głównym nurtem rozwoju społeczeństwa, dla którego wychowuje i kształci. Jego wychowankowie będą bowiem musieli rozwiązywać swoje problemy życiowe w ramach tego społeczeństwa, bez możliwości odwoływania się do przeszłych doświadczeń, którymi dysponuje współczesny nauczyciel. Nauczyciel powinien — z punktu widzenia etyki zawodowej i lojalności wobec swoich wychowanków — wprowadzać ich w zakres zasad, których akceptacja jest warunkiem dalszego rozwoju społeczeństwa, w którym będą żyli i które pracując powinni rozwijać. Nauczyciel nie wyznający tej prawdy mija się ze swoim powołaniem życiowym. Nie można wychowywać na niby, z przy-mrużeniem oka.

Ten postulat odnosi się nie tylko do nauczycieli „szkolnych”, ale także do „nauczycieli poza- i poszkolnych”, a więc pracowników całego skoordynowanego systemu oświaty. Sformułowane wyżej wymagania odnieść należy w zdecydowany sposób do wszystkich pracowników politycznych, kulturalnych, gospodarczych, społecznych, gdyż ich postawy i wpływ, ich rzeczywiste postępowanie w pracy, działaniu, rozwiązywaniu problemów polityki i gospodarki — są decydującym czynnikiem w kształtowaniu postaw, przekonań i działań obywateli naszego kraju.

Listopad 1973.

## SPIS TREŚCI

Wstęp . . . . .	5
Nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie	26
Instytucje wychowującego społeczeństwa . . . .	32
Szkoła a pozostałe instytucje wychowującego społeczeństwa . . . . .	44
Zmieniające się funkcje nauczyciela . . . . .	51
Nauczyciel szkolny a inni nauczyciele i wychowawcy . . . . .	57
Możliwości stworzenia skoordynowanego systemu oświaty . . . . .	63
Nauczyciel w skoordynowanym systemie oświaty	71
Przygotowanie nauczycieli do ich roli w socjalistycznym społeczeństwie wychowującym .	95

## SPIS TREŚCI

Wstęp . . . . .	5
Nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie	26
Instytucje wychowującego społeczeństwa . . .	32
Szkoła a pozostałe instytucje wychowującego społeczeństwa . . . . .	44
Zmieniające się funkcje nauczyciela . . . . .	51
Nauczyciel szkolny a inni nauczyciele i wychowawcy . . . . .	57
Możliwości stworzenia skoordynowanego systemu oświaty . . . . .	63
Nauczyciel w skoordynowanym systemie oświaty	71
Przygotowanie nauczycieli do ich roli w socjalistycznym społeczeństwie wychowującym .	95

# POLEMIKI

Jan Szczepański (ur. 1913) socjolog;  
w latach 1966–1970 przewodniczący  
Międzynarodowego Stowarzyszenia  
Socjologów (ISA); od roku 1968 dyrektor  
Instytutu Filozofii i Socjologii PAN;  
wiceprzewodniczący PAN.

Autor prac: „Socjologia, rozwój  
problematyki i metod”, „Socjologiczne  
zagadnienia wyższego wykształcenia”,  
„Odmiany czasu teraźniejszego”,  
„Rozważania o Rzeczypospolitej”,  
„Refleksje nad oświatą”, „Zmiany  
społeczeństwa polskiego w procesie  
uprzemysłowienia”.



52