Logotyp	Nazwa instytucji	
USTROŃ GÓRY RADOŚCI	Muzeum Ustrońskie	
Tytuł jednostki / publikacji / fotografii Refleksje nad oświatą		
Ilość stron oryginału 209	Ilość skanów 209	Liczba plików publikacji 421
Autor Szczepański Jan	Wydawnictwo / zakład fotograficzny Państwowy Instytut Wydawniczy	Skan okładki
Miejsce wydania Warszawa	Rok wydania / Data powstania 1973	
Sygnatura ---	Rodzaj zasobu (np. zdjęcie, czasopismo itp.) książka	
Wymiary (wys x szer) 10,5x17,4cm	Stan zachowania ---	Charakterystyka skanowanego obiektu Zbiór wypowiedzi prof. Jana Szczepańskiego powstałych w toku jego kilkuletnich badań nad stanem edukacji narodowej i pożądanymi kierunkami jej reformy. Ukazuje on przyczyny niedostatków szkolnictwa w PRLu, analizuje wielorakość związków systemu szkolnego z całością życia społecznego i postuluje kierunki zmian tego systemu dla jego ścisłego powiązania z ogólnymi celami rozwoju społeczeństwa socjalistycznego.
Hasła przedmiotowe (okres historyczny, postacie, miejsce) XX wiek, Jan Szczepański, Polska Rzeczpospolita Ludowa,		
Hasła tematyczne (np. miasto, przemysł, kuźnia, letnicy itp.) Filozofia, Socjologia, oświata, szkolnictwo, komunizm, socjalizm, społeczeństwo, młodzież,		
Prawa autorskie ---		

Inches
Centimetres
Colour Chart #13
DANES-PICTA.COM
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
Grey Scale #13
R G B C M Y K
DANES-PICTA.COM

Jan Szczepański
REFLEKSJE NAD OŚWIATĄ

POLEMIKI

Jan Szczepański (ur. 1913) socjolog; w latach 1966–1970 przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia Socjologów (ISA); do 1972 roku dyrektor Instytutu Filozofii i Socjologii PAN; wiceprzewodniczący PAN.
Kieruje badaniami socjologicznymi nad przemianami w strukturze społecznej PRL. Autor prac z zakresu historii socjologii, socjologii ogólnej i szczegółowej (między innymi: „Socjologia, rozwój problematyki i metod", „Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia", „Odmiany czasu teraźniejszego" i ostatnio – „Rozważania o Rzeczypospolitej").
Przewodniczący Komitetu Ekspertów do przygotowania „Raportu o stanie oświaty".

REFLEKSJE NAD OŚWIATĄ

ROK NAUKI POLSKIEJ
1973

Jan
Szczepański

REFLEKSJE NAD OŚWIATĄ

Państwowy
Instytut
Wydawniczy

Marian

Okładkę i obwolutę
projektował
WOJCIECH FREUDENREICH

PRZEDMOWA

Refleksje nad oświatą powstawały w ciągu ostatnich pięciu lat, a zwłaszcza w okresie prac nad „raportem o stanie oświaty w naszym kraju". Niedomagania systemu szkolnego były oczywiste dla wszystkich pracowników szkolnictwa, a zwłaszcza dla nauczycieli. Prowadząc od lat badania nad szkolnictwem wyższym i pisząc na ten temat rozprawy socjologiczne zdawałem sobie sprawę z tego, że podstawowe źródło tych niedomagań leży w stosunkach między szkolnictwem i określonym społeczeństwem. To, co się dzieje wewnątrz murów szkolnych, jest oczywiście bardzo ważne, ale procesy tutaj zachodzące nie są autonomiczne i ich przyczyn trzeba szukać poza murami szkół. Byłem także zawsze przekonany, że reformy szkolne ograniczające się do przetasowań w organizacji, programach, czasu trwania studiów, tworzenia nowych typów szkół i kierunków nauczania itp. pozostaną bezskuteczne, dopóki nie zostaną uregulowane sprawy podstawowe, to znaczy zasady funkcjonowania szkolnictwa w społeczeństwie, i dopóki nie zostaną uregulowane stosunki między szkolnictwem a całkowitym systemem oświaty, czyli ogółem instytucji i grup, urządzeń i procesów kształtujących osobowości obywateli naszego kraju. W tym całkowitym systemie szkoła jest tylko jed-

nym elementem i jej efektywność pedagogiczna jest w znacznej mierze przesądzona poza nią.

Stąd wydawało mi się, że reforma oświaty powinna być reformą „wychowującego społeczeństwa", że trzeba stworzyć skoordynowany system wszystkich instytucji kształtujących osobowość człowieka, by ich wzajemna działalność wzbogacała się i wspierała nawzajem. Idea ta znalazła swój wyraz w „raporcie" i wywołała pewne nieporozumienia. Niektórzy czytelnicy zrozumieli ją jako chęć stworzenia zunifikowanego systemu, w którym wszystkie te instytucje będą podporządkowane szkole, tymczasem chodzi przecież o coś wręcz przeciwnego, a mianowicie o to, aby instytucje kulturalne, organizacje, środki masowego przekazu, zakłady pracy itp. wzbogacały i uzupełniały działalność szkoły, aby stała się ona bardziej interesująca, pociągająca i skuteczniejsza.

Poniższe szkice zawierają bardzo sceptyczny pogląd na możliwości szkoły. Może zbyt sceptyczny. Sądzę jednak, że trzeba bardzo otwarcie spojrzeć prawdzie w oczy. Sygnały dochodzące ze szkół o rozwoju w nich „drugiego życia", o powstawaniu w niektórych z nich gangów terroryzujących dobrych uczniów i narzucających szkole negatywne wzory postępowania (Janusz Rolicki: *Git narkomanii*, „Kultura" 22 IV 1973, nr 16) są niepokojące nie dlatego, że zjawiska takie występują, ale dlatego, że szkoła i nauczyciele są wobec nich zupełnie bezsilni. Szkoła mogła działać sprawnie, gdy miała za sobą pełne poparcie moralne, pełne bezwarunkowe uznanie całego społeczeństwa, kiedy była wartością powszechnie i spontanicznie podtrzymywaną przez opinię publiczną, kiedy wątpliwości, że szkoła jest czymś „niedobrym", w ogóle nie istniały. Kryzys w stosunkach szkoły ze społeczeństwem podcina jej efektywność pedagogiczną. Powoduje on także wiele zjawisk negatywnych w samej szkole, w samym procesie nauczania i wy-

chowania. Nauczyciele są bezradni wobec tych zjawisk. Byli oni przyzwyczajeni do działania w sytuacji, kiedy uczeń wynosił z domu zinternalizowany szacunek dla nauczyciela, kiedy autorytet nauczyciela był nie kwestionowany. Kiedy jednak uczeń począł się zachowywać arogancko, kiedy nauczyciel stracił swój prestiż, kiedy nie ma już tego nie kwestionowanego poparcia moralnego społeczeństwa, faktu tego nie można pomijać, trzeba się z nim liczyć, dostosowując do niego pozycję nauczyciela, organizację szkoły, metody nauczania i wychowania, słowem, trzeba doprowadzić do tego, by nauczyciel dysponował umiejętnościami i środkami, dzięki którym nie stawałby bezradny wobec nowych sytuacji.

Reforma systemu oświaty musi więc iść w wielu kierunkach. I to właśnie jest ta bardzo prosta teza zawarta w niniejszych rozważaniach. Chodzi mi tutaj o wskazanie, że same zmiany w organizacji szkoły, programach kształcenia nauczycieli nie wystarczą, jeżeli nie zostaną zmienione podstawowe założenia, na których opiera się działanie szkoły w społeczeństwie. Proces reform musi więc iść szeroko. W tym sensie poniższe refleksje są jakby komentarzem do niektórych socjologicznych tez „raportu o stanie oświaty".

Książeczka ta jest zbiorem refleksji pisanych w latach 1968—1973. Stąd wiele myśli powtarza się często, stąd także nie jest ona jednym i wewnętrznie spójnym tokiem rozumowania. Stawia także więcej pytań, niż daje odpowiedzi. Niektóre z tych pytań były stawiane w czasie opracowywania kolejnych faz raportu o stanie oświaty, stąd też odpowiedzi na nie zostały tam zawarte.

J.S.

NOWOCZESNOŚĆ I OŚWIATA

Podstawową cechą nowoczesnego społeczeństwa jest system oświaty zapewniający każdemu obywatelowi zdolność do takiego podejmowania decyzji w każdej sytuacji życiowej, aby te decyzje były optymalne z punktu widzenia interesów osobistych oraz interesów społeczeństwa. Wtedy mógłby on uczestniczyć we wszystkich dziedzinach życia społeczeństwa, w pracy, w rodzinie, w społeczności lokalnej, w organizacjach celowych, w polityce i gospodarce w taki sposób, że jego czynności będą podnosiły ogólną zdolność społeczeństwa do rozwoju. Możemy mówić o wielkim wyścigu czy współzawodnictwie narodów współczesnych, walczących coraz ostrzej o miejsce na ziemi, o możność wzrostu stopy życiowej, o lepsze życie pod każdym względem dla coraz większej liczby obywateli. Państwa socjalistyczne uznały za najważniejsze zadanie stałe podnoszenie poziomu zaspokojenia potrzeb swoich obywateli. Zakłada to nieustanny wzrost możliwości rozwojowych wszystkich dziedzin życia społeczeństwa, zaczynając od nauki i techniki, przez wszystkie działy gospodarki, do działalności kulturalnej, życia społeczności i grup, rodziny itp.

Jakie zachodzą związki między podnoszeniem możliwości rozwojowych całości społeczeństwa a oświatą? Pytanie to jest stawiane coraz czę-

ściej przez wielkie organizacje międzynarodowe, a zwłaszcza Narody Zjednoczone, które przygotowując się do drugiej Dekady Rozwoju, w tak zwanym międzynarodowym roku oświaty, zleciły UNESCO zajęcie się tymi zagadnieniami. Powstały wtedy koncepcje „wychowania dla postępu", opracowane przede wszystkim dla narodów Trzeciego Świata, dla których podniesienie możliwości rozwoju jest sprawą zasadniczą. Lecz nie tylko narody Trzeciego Świata, odstające od poziomu osiągniętego przez narody wysoko rozwinięte, są zainteresowane podniesieniem swoich możliwości rozwojowych. Są nimi zainteresowane także wszystkie kraje socjalistyczne i dlatego przywiązują tak wielką wagę do właściwego zorganizowania swoich systemów oświatowych.

Jest bowiem rzeczą oczywistą, że samo przekazywanie określonego zasobu wiedzy przez system oświatowy, a przede wszystkim przez system szkolny, nie rozwiązuje automatycznie zagadnienia kształcenia dla rozwoju. Znamy nie tylko z historii (na przykład Polski z połowy XVIII wieku) systemy szkolne utrzymujące zacofanie. Zjawisko to występuje obecnie w niektórych krajach Ameryki Łacińskiej i Afryki, gdzie zorganizowane są bardzo „nowoczesne" systemy kształcenia, wzorowane na zachodnioeuropejskich, lecz przekazujące wiedzę nieużyteczną dla obywateli tych krajów lub kształcące nadmiar pewnych kategorii zawodowych, dla których w tych społeczeństwach nie ma zatrudnienia. Trzeba więc zastanowić się nad tym, jaka ma być organizacja szkolnictwa, a przede wszystkim, jaka ma być treść nauczania w tym szkolnictwie, aby mogło się ono stać czynnikiem przyspieszającym rozwój społeczeństwa przez podnoszenie jego możliwości rozwojowych.

Przez cały XIX wiek, do drugiej wojny światowej, panowało przekonanie, że podstawową funkcją szkoły jest przekazanie uczniom określonej

wiedzy naukowej w wybranych dziedzinach i na określonych poziomach. Humboldt nazwał tę koncepcję „wychowaniem przez naukę". Różniło się takie wychowanie radykalnie od poprzednich koncepcji, a ponieważ w wieku XIX nauka rzeczywiście stawała się czynnikiem postępu, więc te kraje, które swoich obywateli kształciły na wyższym poziomie wiedzy naukowej, rozwijały się szybciej. Proces oczywiście nie był tak prosty, gdyż zależności między poziomem wykształcenia obywateli a rozwojem poszczególnych dziedzin społeczeństwa są złożone, ale nie chcemy tutaj wnikać w szczegóły.

Chodzi mianowicie o to, że w drugiej połowie XX wieku trzeba wykształceniem sterować precyzyjniej. Zakres wiedzy naukowej wzrasta niepomiernie, rośnie specjalizacja naukowa i techniczna i powstaje pytanie, czy usiłowanie wprowadzenia wychowania w całkowity zakres wiedzy naukowej rzeczywiście zapewni pełną orientację w praktyce i pozwoli na optymalne rozwiązanie spraw zawodowych i życiowych. Ponadto szkoła jest bardzo ważnym, ale tylko jednym ogniwem rozwijającego się systemu oświaty, w którym środki masowego przekazu, różne formy dokształcania w toku pracy, organizacje społeczne itp. grają coraz większą rolę. Trzeba więc wykształcenie szkolne specjalizować, pogłębiać w określonych dziedzinach, trzeba dawać taki zakres wiedzy i umiejętności, który byłby rzeczywiście optymalny.

Kształcenie dla rozwoju zakłada więc nie tylko specjalną strukturę systemu szkolnego, zapewniającego optymalne wykorzystanie czasu, optymalne kształcenie siły roboczej, ale także taki dobór treści nauczania, który da obywatelom możność optymalnego działania. Przyjmuje się tutaj określoną teorię zależności między oświatą, rozumianą jako wykształcenie obywateli, a rozwojem społeczeństwa. Rozwija się szybciej takie społeczeństwo, którego

obywatele pracują sprawniej i ekonomiczniej, z posiadanych środków wyciągają wyższe korzyści, lepiej i sprawniej organizują swój czas, swoją pracę, lepiej wykorzystują możliwości stwarzane przez naukę i technikę, lepiej wykorzystują zasoby naturalne i zasoby zdolności społeczeństwa, w którym rodziny lepiej i racjonalniej prowadzą swoje gospodarstwa domowe i gospodarują zarobionymi środkami, lepiej wychowują dzieci w okresie przedszkolnym itp.

Wynikają stąd poważne wnioski dla konstruowania programów kształcenia w szkołach. Chodzi bowiem o to, aby programy te dawały każdemu obywatelowi wiedzę potrzebną nie tylko do wykonywania technicznych zadań zawodowych, ale także by uczyły go organizacji pracy, i to na wszystkich poziomach wykształcenia. Jeżeli narzeka się powszechnie na braki organizacyjne w każdej dziedzinie naszego życia publicznego, to jedyną radą jest powszechne uczenie wszystkich obywateli umiejętności organizowania własnego czasu pracy i czynności poza pracą, by w sposób zorganizowany umieli podchodzić do własnej działalności. Jeżeli skarżymy się na braki w metodach kierownictwa i twierdzimy, że z tych braków wynikają milionowe straty w gospodarce, to trzeba zacząć kształcić przyszłych kierowników, systematycznie ucząc ich zasad kierowania, a wszystkich obywateli — zrozumienia wagi odpowiedniej współpracy z kierownikami. Jeżeli skarżymy się na biurokrację, to trzeba wykształcić urzędników o odpowiednio wysokich kwalifikacjach, by umieli sprawnie działać i aby rozumieli wszystkie społeczne aspekty swojej działalności, rozumieli skutki społeczne i ekonomiczne swojej pracy i aby mieli możność działania w sposób optymalny. Jeżeli ubolewamy nad szerzeniem się chuligaństwa, pasożytnictwa, to spróbujmy odpowiedzieć na pytanie, ilu z tych wykolejonych młodych ludzi ani w rodzinie, ani

w szkole nie dowiedziało się, jak żyć racjonalnie, jak organizować własne życie, jak stawiać sobie cele życiowe i jak je osiągać, jak kierować swoimi dążeniami i aspiracjami. Wykształcenie polega nie tylko na przyswajaniu matematyki, fizyki i języka czy historii. To wszystko jest bardzo ważne, ale trzeba także do systemu oświatowego wprowadzić nauczanie sztuki efektywnego i rozsądnego życia; trzeba uczyć umiejętności potrzebnych do rozwiązywania takich sytuacji życiowych, jak założenie rodziny, kierowanie życiem małżeńskim, wychowywanie dzieci, wprowadzanie tych dzieci do dziedzictwa kulturalnego. Wiedza czy niewiedza rodziny o wychowywaniu dzieci stwarza pierwsze, a nieraz i trwałe bariery i nierówności społeczne. Trzeba więc nauczyć wszystkich rodziców sztuki wprowadzania dzieci do dziedzictwa kulturalnego narodu w taki sposób, by wychowanie w rodzinie nie stało się pierwszą, zasadniczą dyskryminacją obywatela.

Jest rzeczą bardzo ważną, aby system szkolny kształcił dostateczną liczbę elektroników, matematyków, ekonomistów itp., a więc te kategorie zawodowe, bez których nowoczesna gospodarka nie może istnieć, ale jest również bardzo ważne, aby system szkolny dawał każdemu obywatelowi możność optymalnego wkładu w rozwój całości społeczeństwa. Z tego punktu widzenia trzeba będzie spojrzeć na metody konstruowania programów nauczania w naszych szkołach.

Nasz system szkolny w dziesięcioleciach powojennych wykształcił setki tysięcy ludzi z wyższym wykształceniem, miliony z wykształceniem średnim, stworzył przemysłową, kwalifikowaną siłę roboczą, która dokonała uprzemysłowienia i zmieniła oblicze naszego kraju. System szkolny umożliwił także rewolucję w dziedzinie podniesienia poziomu kulturalnego ludności. Stworzona sieć szkolna i wykształcona kadra nauczycieli pozwala

na szybkie doskonalenie tego systemu i na dostosowanie go do nowego etapu rozwoju gospodarczego, technicznego i kulturalnego. Sądzę, że nowa polityka socjalna, obejmująca także oświatę i podkreślająca jej wagę, pozwoli na szybkie przeprowadzenie tego procesu doskonalenia naszego systemu szkolnego, tak by stał się czynnikiem jeszcze bardziej dynamizującym i przyspieszającym rozwój społeczeństwa.

NARODOWY CHARAKTER — 1970

Dzieje narodu polskiego w ciągu minionego tysiąclecia dawały nieraz podstawę do sprzecznych spekulacji na temat cech narodowych Polaków. Od małego państewka słowiańskiego w X wieku, które jednak było zdolne przeciwstawić się germańskiej inwazji, do silnego królestwa w wieku XI, przez okres podziałów na małe księstwa do wielkiego imperium Jagiellonów i wreszcie od zupełnego upadku politycznego zakończonego rozbiorami do wykazania niesłychanej żywotności i siły oporu w XIX wieku i w czasie okupacji hitlerowskiej — cały ten ciąg wzlotów i upadków skłaniał do szukania przyczyn takich losów w cechach charakteru narodowego. Trzeba stwierdzić, że Polacy pod tym względem są może bardziej niż inne narody uczuleni na sprawę oceny swego charakteru. Być może ciągle jeszcze w świadomości narodu pokutuje uraz rozbiorów i okupacji, którego Polacy jako naród nie potrafili się skutecznie pozbyć, i stąd to wyczulenie opinii publicznej na występujące w życiu zbiorowym przejawy ujemne i niepożądane, które są zawsze odczuwane jako zagrożenie bytu narodowego.

Profesor Jerzy J. Wiatr w książce *Naród i państwo* zestawia i analizuje różne definicje i teorie charakterów narodowych i na tym tle przedstawia różne opisy polskiego charakteru narodowego.

Odnotowuje on dwa typy opisów. Jedne, raczej negatywne, podkreślające ujemne cechy, które doprowadzały Polskę nieraz do kryzysów, drugie — gloryfikujące własny naród jako siedlisko wszelkich cnót i zdolności. Jedne i drugie są nieuzasadnione, nie istnieją natomiast systematyczne studia i analizy empiryczne. Polski charakter narodowy jest na ogół zgodnie utożsamiany z cechami klasy szlacheckiej, panującej w przedrozbiorowej Polsce, a potem inteligencji, wywodzącej się z tejże szlachty lub pozostającej pod urokiem jej stanowej kultury. Z opinią tą wiąże się twierdzenie, że ten zespół cech narodowych pozostawał także pod wpływem katolicyzmu. Wskazuje się także, że w Polsce kapitalizm był słabo rozwinięty, że wskutek tego cechy charakterystyczne dla klas średnich Europy Zachodniej znalazły uznanie i zostały przyjęte tylko przez nieliczne warstwy mieszczaństwa i drobnomieszczaństwa w Polsce, ale nigdy nie zdobyły uznania powszechnego. Klasa chłopska, najliczniejsza część narodu, mogła zaznaczyć swój wpływ na jego charakter dopiero w XX wieku, po odzyskaniu niepodległości, a klasa robotnicza dopiero w Polsce Ludowej. Do 1939 roku, jeżeli można mówić o reprezentacyjnych cechach narodu, liczyły się tylko cechy klas posiadających oraz inteligencji, tworzącej reprezentacyjną kulturę narodową.

Tradycje historyczne w Polsce są trwalsze niż w wielu innych krajach i historia silniej ciąży nad współczesnością, niżby się mogło wydawać. Złożyło się na to wiele przyczyn obiektywnych, których nie będziemy tu rozważali. W każdym razie, kto nie zna polskich dziejów i nie ma klucza do sposobów pojmowania tych dziejów przez Polaków, temu trudno zrozumieć charakter tego narodu. Z tych tradycji historycznych wynika polskie pojmowanie demokracji jako nieograniczonej wolności działania i mówienia, gdyż polska demokra-

cja szlachecka polegała na pielęgnowaniu „złotej wolności". Z tych tradycji wynika kult indywidualizmu i intelektualnej błyskotliwości. Z tą tradycją także związane są wyobrażenia o obywatelskich obowiązkach, postawie wobec rządu, wyobrażenia o sztuce rządzenia krajem i o zabezpieczaniu przyszłości narodu. Polska nie miała okresu rozwoju kapitalistycznego w XIX wieku i nie wytworzyła się w niej kultura drobnomieszczańskiej pracowitości, oszczędności, własności i prawa gwarantującego tę własność. Zawsze przeważała romantyczna postawa walki zbrojnej o niepodległość i wolność i za główne cnoty narodowe były uznane nie systematyczna i dobrze zorganizowana praca, lecz gotowość do najwyższej ofiary życia w walce. Okres dwudziestolecia, chociaż wiele zmienił i wytworzył nowe siły społeczne wywodzące się z chłopstwa i klasy robotniczej, chociaż rozwinął także klasy średnie, to jednak w sposób zasadniczy nie zmienił reprezentowanych przez inteligencję systemów wartości narodowych, pozostających pod wpływem ziemiaństwa i burżuazji.

Byłoby interesujące prześledzić dokładnie zmiany zachodzące w latach 1945—1970. Były to bowiem lata zasadniczych przemian w życiu narodu, które musiały wywrzeć także wpływ na postawy, kryteria ocen i systemy wartości, wzory postępowania i charaktery. Reorientacja wynikała z działania wielu czynników, wśród których na pierwszym miejscu trzeba wymienić funkcjonowanie uspołecznionej gospodarki. Ta gospodarka bowiem stworzyła nie znaną przedtem organizację pracy i wyznaczyła nowe możliwości dróg zawodowych, karier, stworzyła nowe stanowiska społeczne i nowe typy stosunków. Moim zdaniem, wpływ instytucji uspołecznionej gospodarki, stwarzający możliwości zaspokajania potrzeb, realizacji aspiracji, otwierający możliwe kariery życiowe i ustalający wyraźne, nieprzekraczalne granice zarobków,

awansu, ustalający poziom stopy życiowej i możliwości stylu życia — jest znacznie ważniejszy niż wpływ wszystkich innych instytucji z wychowawczymi łącznie. Funkcjonowanie gospodarki uspołecznionej pokazuje bowiem, jakie ideały, jakie motywacje, jakie dążenia można rzeczywiście realizować, jakie się opłaca realizować. Młodzież wchodząc w życie zawodowe przekonuje się konkretnie, jak trzeba się zachować, aby osiągać optymalne zarobki, aby awansować, dochodzić do stanowisk i realizować swoje aspiracje. Rzeczywiste działanie gospodarki jest więc dla młodzieży praktycznym, realnym testem, sprawdzającym te zasady, które wpajano jej w szkole, w organizacjach młodzieżowych, i jeżeli w życiu nie znajduje ich potwierdzenia, to jej poglądy ukształtowane przez dotychczasowe wychowanie ulegają zmianom.

Powojenna Polska Ludowa dokonała ogromnego dzieła odbudowy zniszczeń wojennych; odbudowała miasta, rozbudowała przemysł, system szkolny, dokonała wielkich przesunięć ludności ze wsi do miast, stworzyła nowoczesną przemysłową siłę roboczą, rozpoczęła wielki proces modernizacji. Jest interesujące, że w tym procesie tradycyjne cechy romantycznego charakteru narodowego w pełni wykorzystywano. Wielkie inwestycje traktowano jako wielką przygodę, budowano je z entuzjazmem i zapałem, apelowano do romantyzmu młodzieży. Teraz jednakże, pod koniec lat sześćdziesiątych i u progu lat siedemdziesiątych, do głosu dochodzą inne postawy. Trzeba przestawiać gospodarkę na nowe, bardziej intensywne metody, wymagające trzeźwej kalkulacji, wysokich kwalifikacji, optymalnych decyzji ekonomicznych, aby w wielkim wyścigu modernizacyjnym nie pozostawać w tyle.

Toczy się obecnie w Polsce szeroka dyskusja, czy na tym nowym etapie — w którym tradycyjne cechy charakteru narodowego — romantyczny po-

ryw, entuzjazm — mniej już znaczą, a znacznie więcej wiedza racjonalna, dobra organizacja pracy, konsekwencja działania, upór i wytrwałość, precyzja planowania i wykonania — Polacy nie znajdą się w gorszej pozycji wobec swoich sąsiadów, którzy lepiej wykształcili te cechy racjonalności, trzeźwej kalkulacji, precyzji i dokładności planowania, organizowania i wykonania, a zatem mają więcej szans niż Polacy, aby w tym wielkim wyścigu modernizacji iść naprzód prędzej. A wiadomo, że kto idzie wolniej, zostaje w tyle, a kto zostaje w tyle, ten się nie liczy w międzynarodowym zespole.

Dyskusje są szeroko zakrojone, zestawia się różne argumenty i przeprowadza różne porównania Polaków z innymi narodami, ocenia się szanse i możliwości.

Podkreśla się więc, że zasoby zdolności tkwiące w naszym narodzie są duże. Podkreśla się, że w niektórych warunkach Polacy potrafią pracować konsekwentnie, z uporem i wytrwałością. Wszyscy są nastawieni patriotycznie i zależy im na tym, aby Polska jako państwo rozwijała się pomyślnie. System szkolny kształci dostateczną liczbę specjalistów, sieć szkół wyższych i instytutów badawczych zatrudnia dostateczną liczbę pracowników nauki. Są więc spełnione podstawowe warunki potrzebne do tego, aby naród rozwijał się pomyślnie. Skąd więc ta dyskusja?

Dyskusja została wywołana obawami, że w wielu dziedzinach życia publicznego, zjawiska niepożądane występują w nadmiernej intensywności.

W jakiej mierze zjawiska te wynikają z cech narodowych Polaków, w jakiej mierze wynikają one z niedoskonałości organizacyjnej układu instytucji, w jakiej mierze z braku kwalifikacji kadr w tych instytucjach zatrudnionych, w jakiej mierze wynikają z niedoskonałości pracy wychowawczej? Powszechne jest przekonanie, że przy tych nakła-

dach, jakie łoży się w rozwój gospodarki, wyniki powinny i mogą być lepsze, że gospodarka jest zorganizowana w sposób niedoskonały, że za dużo jest w niej marnotrawstwa, jej efektywność jest zbyt niska. Czy jednak są to wady wynikające z siły roboczej, czy z układów organizacyjnych, które nie potrafią wyzwolić wszystkich rezerw?

Zdajemy sobie sprawę, że przed podobnymi trudnościami stoi wiele współczesnych państw i że nie wynikają one z cech Polaków. Pytanie istotne brzmi jednak: Czy Polacy potrafią je rozwiązać lepiej, czy tak samo dobrze jak inne narody? Cała dyskusja jest jakby niespokojnym pytaniem, czy zdamy ten egzamin, a niepokój wynika z urazów zrodzonych jeszcze w wieku XVIII, kiedy Polacy nie umieli utrzymać swojego państwa ani go obronić, ani dobrze zorganizować, by jego obrona stała się pewna. Za dużo różnych urazów przeszkadza tym dyskusjom, aby były prowadzone spokojnie i rzeczowo, bez emocjonalnego podkładu.

Bo Polacy zdają sobie sprawę z tego, że w tym nowym świecie i ustroju trzeba przebudować celowo, świadomie i szybko system wartości, tak by zachowując to, co stanowi o identyczności narodu i jego istocie, jego kontynuacji, zarazem zmienić to, co nie odpowiada już dzisiejszym potrzebom. Ustrój socjalistyczny działa przez układy ideologii, instytucje polityczne, administrację państwa i uspołecznioną gospodarkę. W jego ramach istnieje wiele możliwości działania. Chodzi o to, aby nowy ustrój połączyć z takimi zaletami i cechami charakteru, aby wydobyć jego możliwości optymalne nie tylko w sferze produkcji materialnej. Zdajemy sobie sprawę, że trzeba podtrzymywać tradycję gotowości do obrony, lecz wiemy również, że ta obrona będzie wymagała zupełnie innych cech wiedzy, umiejętności, organizacji — słowem, że może się obronić przed ewentualną agresją tylko naród w pełni nowoczesny. Bada się w Polsce procesy

przemian w psychice Polaków przez liczne konkursy na biografie, wspomnienia, pamiętniki, gdyż w nich odbija się zmieniająca się psychika ludzi nowego pokolenia. Materiały te mogą stać się podstawą opracowania wielkiego planu przebudowy psychiki narodu, opartego na konkretnej znajomości procesów rzeczywiście zachodzących przemian.

Chodzi bowiem o naukowo uzasadnione, a nie wyrażające tylko życzenia czy marzenia o pożądanym, plany wychowania narodu w duchu socjalizmu, mogącego stawić czoła każdej konkurencji. Przez wypowiadanie życzeń i postulatów, magicznych formuł czy zaklęć, wygłaszanie apeli i przemawianie do rozsądku czy uczuć nie wychowuje się narodu. Naród wychowuje się przez stwarzanie racjonalnej organizacji, w której zapewnia się każdemu człowiekowi realizację jego aspiracji przez realizację ideałów ustroju. Jeżeli człowiek realizujący ideały ustroju nie może zrealizować swoich aspiracji, wtedy ta rozbieżność podcina skuteczność metod wychowawczych. Naród wychowuje przede wszystkim sprawnie działająca gospodarka, administracja państwowa, instytucje regulujące życie publiczne; jeżeli one nie realizują postulatów idei, wtedy idee nigdy nie staną się siłą materialną. Stąd uwaga Polaków zwrócona jest na organizację gospodarki i układy instytucji.

Nie jest to bowiem tak, że ta organizacja to tylko wyraz cech charakteru narodowego. Oczywiście, ludzie w nich pracujący nadają im swój wygląd i wyciskają na nich swoje piętno. Wystarczy porównać, jak działają identyczne instytucje socjalistyczne w różnych krajach naszego bloku, aby zobaczyć wpływ cech i tradycji narodowych na metody załatwiania spraw, na stosunek do klienta, na organizację pracy, na postawy wobec pracy, na wydawanie przepisów i ich przestrzeganie itd. Oczywiście instytucje są systemami złożonymi, w których te wszystkie czynniki działają jako

sprzężenia zwrotne, ale na dłuższą metę to właśnie struktura i organizacja instytucji kształtuje sposoby zachowania się, myślenia, nawyki i postawy, a więc i trwałe sposoby postępowania, nazywane skrótowo charakterem narodowym. Dziś w Polsce opinia publiczna, zniecierpliwiona niedołęstwem wielu instytucji, wyraża dezaprobatę i żąda pociągania do odpowiedzialności tych, którzy ponoszą winę za złą gospodarkę. Z drugiej strony, wywiera nacisk na obywateli, aby każdy własną inicjatywą, poczuciem odpowiedzialności, osobiście na swoim odcinku pracy przyczyniał się do zmiany na lepsze, aby każdy był gospodarny, czynny, odpowiedzialny. Sądzę więc, że ten podwójny nacisk opinii publicznej, wraz z podejmowanymi reorganizacjami gospodarki, systemu bodźców, płac i cen, wraz z zabiegami wychowawczymi podejmowanymi przede wszystkim w zakładach pracy, w konkretnych sytuacjach, gdzie rozstrzygają się sprawy obywateli, wszystkie te usiłowania razem, pozwolą Polakom włączyć się w wielki wyścig modernizacji i utrzymać właściwe miejsce w rodzinie państw socjalistycznych.

SZANSE WSPÓŁCZESNEJ OŚWIATY

Otwierając kampanię przedwyborczą towarzysz Edward Gierek powiedział, że w nowym Sejmie, sprawy oświaty zajmą poważne miejsce, „...być może właśnie w dwuchsetlecie Komisji Edukacji Narodowej uchwali on kompleksowy program oświatowo-wychowawczy..." To przypomnienie wielkiego dzieła Komisji Edukacji jest dla nowego Sejmu szczególnie zobowiązujące. Warto więc wymienić poglądy na temat warunków i możliwości dokonania takiego dzieła przez nowy Sejm.

Wydana przez GUS broszura pod tytułem *Ludność w wyborach do Sejmu PRL* powinna być pierwszą lekturą przyszłych posłów, którzy w tym Sejmie podejmą debatę nad nowoczesnym systemem oświaty dla Polaków. Mówi się często — a Komitet Ekspertów przyjął to za podstawową zasadę — że oświata zabezpiecza przyszłość narodu, a w naszych czasach to zabezpieczenie polega przede wszystkim na przyspieszeniu tempa rozwoju społeczeństwa. Jakie społeczeństwo ma popychać do szybszego marszu nowy system oświaty i jaka oświata może podołać temu zadaniu?

Do głosowania w dniu 19 marca 1972 uprawnionych było około 22,3 miliona obywateli. Jakim dysponują oni wykształceniem? Około 670 tysięcy z nich posiada wykształcenie wyższe, a około 350 tysięcy aktualnie studiuje w szkołach wyż-

szych. Czyli ponad milion ma lub zdobywa wykształcenie wyższe. Wykształcenie średnie posiada około 3,4 miliona, a w trakcie zdobywania wykształcenia średniego jest około 720 tysięcy, czyli razem około 5,2 miliona. Wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe zalicza 9,8 miliona wyborców. Są to liczby bardzo podnoszące na duchu. Ale 8,4 miliona obywateli nie ma wykształcenia podstawowego. Jest to liczba zaskakująca i ona musi być punktem wyjścia w rozważaniach nad systemem oświatowym.

Jedna trzecia wyborców nie ukończyła szkoły podstawowej. Biorąc pod uwagę, że elementy wykształcenia obywatelskiego zdobywa się w klasie VII i VIII, można zatem przypuścić, że prawie jedna trzecia wyborców to jakby „polityczni analfabeci". Jest wśród nich sporo ludzi młodych, nawet w wieku 18—20 lat, a więc głosujących pierwszy raz.

Sądzę zatem, że punktem wyjścia do rozważań nad nowoczesną oświatą w Polsce powinny być odsetki niekwalifikowanej siły roboczej pracującej w gospodarce narodowej, we wszystkich jej działach i sektorach z nieuspołecznionym włącznie. W 1970 roku na 1000 pracowników zatrudnionych w gospodarce uspołecznionej (a więc skupiającej przewagę sił kwalifikowanych) mieliśmy 383 niekwalifikowanych. Gdybyśmy uwzględnili także rolnictwo nieuspołecznione, to odsetek ten byłby znacznie wyższy, lecz przy braku określenia rzeczywistych kwalifikacji rolniczych tego rodzaju szacunku nie podajemy. Mając w gospodarce nieuspołecznionej około 38 procent pracowników niekwalifikowanych oraz ponad 30 procent wyborców bez wykształcenia podstawowego, musimy spojrzeć realistycznie na rzeczywisty poziom naszego wykształcenia i związane z nim możliwości przyspieszenia tempa rozwoju, co przecież zależy od poziomu kwalifikacji społeczeństwa. Na 9313 tysięcy

zatrudnionych w gospodarce uspołecznionej w 1970 roku 5421 tysięcy miało wykształcenie podstawowe lub podstawowe nie ukończone. Sądzę, że unowocześnianie gospodarki Polski, a zatem także i systemu oświaty, w pierwszym okresie powinno przede wszystkim skupić się na przełamaniu zapór postępu gospodarki.

Co oznacza te 38 procent pracowników bez wykształcenia podstawowego dla procesu modernizacyjnego kraju? Niecierpliwi zwolennicy komputeryzacji mówią nam: projektujcie system oświaty, który dokona radykalnego skoku, system oświaty oparty na nowoczesnej technice, na maszynach uczących, na środkach audiowizualnych, na zamkniętej telewizji itp. Są to myśli bardzo nęcące. Bo i po cóż w siedemdziesięciu szkołach wyższych męczyć studentów słuchaniem kiepskich wykładowców, kiedy za pomocą telewizji może do nich dotrzeć żywe słowo tych kilku najlepszych, jakich mamy w kraju? Po co trzymać setki przypadkowych wykładowców, kiedy przez telewizję możemy ograniczyć się do kilku naprawdę dobrych znawców? To samo zresztą można powiedzieć o wykładach z fizyki i matematyki, i to nie tylko w szkołach wyższych, lecz także już od wyższych klas szkoły podstawowej. Wszystko to jest prawda. Rzeczywiście, nowoczesna technika, a przede wszystkim elektronika, zrewolucjonizuje nauczanie bardzo szybko i na to trzeba się przygotowywać. Jednakże ta rewolucja, zwłaszcza przy zastosowaniu środków audiowizualnych, wymaga, aby uczeń był na pewnym poziomie zdolności recepcji tego, co widzi lub słyszy przez telewizję, radio czy co dociera do niego przez prasę, popularyzację wiedzy itp.

I tutaj dochodzimy do problemu przezwyciężenia zapory modernizacji nie tylko nauczania, ale i całej gospodarki, jaką stanowią ludzie bez wykształcenia podstawowego lub z pozornym wykształceniem podstawowym. O tych ostatnich wie-

my niewiele. Zawsze nam pozostanie około 10 procent dzieci defektywnych, które z różnych przyczyn (obciążenie psychiczne, ociężałość umysłowa, defekty fizyczne, moralne upośledzenie itp.) nie ukończą szkoły podstawowej i nie zdobędą kwalifikacji zawodowych, lecz obok nich istnieje jeszcze nieokreślona liczba ludzi z dyplomem siedmiu czy ośmiu klas szkoły podstawowej, lecz z zasobem wiedzy nie pozwalającym na włączenie się do uczestnictwa w pełnym życiu społecznym, kulturalnym i politycznym. Ci, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej lub nie zdobyli rzeczywiście wiedzy przez nią przekazywanej, są poza zasięgiem rozumienia około 75 procent programów telewizyjnych, poza zasięgiem około 75 procent programów niemuzycznych radia, nie rozumieją ponad 70 procent treści gazet i czasopism, nie są zdolni do zrozumienia natury zachodzących procesów politycznych, które sprowadzają do karykaturalnych schematów. Pocieszaliśmy się, że podobnie jak analfabeci są oni reliktami przeszłości. Tymczasem wśród wyborców w wieku produkcyjnym mamy ich 30 procent, to znaczy że te kategorie ludności nie giną, lecz nawet się reprodukują w przyspieszonym tempie w ostatnich latach.

Wynika stąd chyba dostatecznie jasno, że rewolucja naukowo-techniczna przenoszona do zakładów pracy, do rolnictwa, do życia publicznego, do kultury itp. musi napotkać zaporę nie do pokonania w postaci masy ludzkiej żyjącej na poziomie pierwszej połowy XX wieku, odciętej od postępu niewiedzą, czyli „zaporą lepszą niż mur", mówiąc słowami profesora Czesława Znamierowskiego. Wynika stąd także dostatecznie jasno, że rozebranie tej zapory jest pierwszym warunkiem unowocześnienia systemu oświaty w Polsce i potem dokonania skoku modernizacyjnego.

Zajmijmy się teraz wyższym poziomem wykształcenia, tym, które przygotowuje pracowników

kwalifikowanych, a więc kształceniem zawodowym na poziomie zasadniczym i średnim. Można na to patrzeć oczyma optymistów, czyli urzędowych sprawozdań sporządzanych przez resorty prowadzące te szkoły, można patrzeć oczyma pesymistów, czyli w świetle analiz dokonywanych przez Najwyższą Izbę Kontroli. Czytając obie serie dokumentów odnosi się wrażenie, że dotyczą one dwóch różnych, nieprzenikalnych światów. „Raport o stanie oświaty" rozważał sprawy kształcenia zawodowego w świetle potrzeb przyszłego rozwoju społeczeństwa. Jest bowiem oczywiste, że szkolnictwo to umożliwiło przeprowadzenie uprzemysłowienia, dostarczyło kadry pracującej w tym przemyśle, oczywiste jest również, że jeżeli nie zostanie ono ulepszone i zmodernizowane, nie stanie się podstawą wielkiego skoku modernizacyjnego gospodarki. W szkolnictwie zawodowym niepokojący jest zbyt długi okres kształcenia dającego wiadomości zawodowe na poziomie przeciętnych kwalifikacji, przypadkowy dobór uczniów, w wielu wypadkach niski poziom kwalifikacji absolwentów, wysoka stopa odpadu i odsiewu i wysoki odsetek absolwentów nie pracujących w wyuczonym zawodzie. Sądzę, że analizy NIK dotyczące tego szkolnictwa powinny być szerzej wykorzystywane, żeby wniosły trochę więcej rzeczowych informacji do toczących się dyskusji.

Szkolnictwo średnie ogólnokształcące i wyższe budzi podobne wątpliwości. Poziom wykształcenia w wielu nowo utworzonych szkołach wyższych istniejących w wojewódzkich środowiskach miejskich budzi poważne troski. Wynika to po prostu z braku wyposażenia, braku bibliotek, niedostatku kadr nauczających, wśród których znajduje się spory odsetek pracowników naukowych raczej przypadkowych, pospiesznie awansowanych. Szkoły wyższe, włączając w to wszystkie nasze stare uczelnie, działają pozbawione nowoczesnego wyposażenia,

z bardzo ograniczonym dostępem do czasopism światowych, mając niewielkie możliwości kontaktów międzynarodowych i kadrę zasklepiającą się w niezmiennym gronie z powodów tak prozaicznych, jak niemożność uzyskania mieszkania po przeniesieniu się z miejsca pracy, jak niemożność uzyskania etatu, jak zależność zatrudnienia od pensum, i z innych utrudnień wynikających z przepisów regulujących zatrudnienie w szkole wyższej. Stąd tendencje do izolacji nawet między ośrodkami i szkołami wewnątrz kraju. Nie zamierzam tutaj wchodzić w szczegółową analizę szkolnictwa średniego i wyższego z punktu widzenia jego przydatności w przyspieszaniu rozwoju społeczeństwa, gdyż zostanie to uczynione gdzie indziej. Jakie zatem mamy szanse na unowocześnienie naszego systemu oświatowego, by stał się rzeczywiście czynnikiem przyspieszania postępu, by umożliwił skok modernizacyjny społeczeństwa we wszystkich dziedzinach jego aktywności?

Wydaje się, że trzeba tu mówić o dwóch etapach działalności. W pierwszym etapie trzeba przezwyciężyć zacofanie tego systemu i na to zejdą nam lata siedemdziesiąte. Drugi etap — lata osiemdziesiąte — trzeba będzie wykorzystywać na wprowadzenie w życie zasadniczej reformy systemu oświatowego w celu jego modernizacji.

Etap pierwszy polegać będzie na usuwaniu niedostatków w ramach istniejących struktur, na korektach organizacyjnych, programowych, korektach mechanizmów selekcji, kształcenia i wykonywania zawodu nauczycielskiego itp. Nazwa „reforma" została pozbawiona znaczenia i wywołuje tylko niepokój wśród nauczycielstwa i pracowników administracji szkolnej, ponieważ każda nie zawsze przemyślana zmiana określana była nazwą reformy. Reformy te rzadko przynosiły pożądane cele, gdyż nie były przed wprowadzeniem badane pod kątem ich efektywności. Wstępem do wszystkich zmian

musi być zatem opracowanie kryteriów pozwalających na ocenę przewidywanej skuteczności działań pedagogicznych, społecznych i ekonomicznych proponowanych zmian. Odnosi się to zarówno do zmian wprowadzanych *ad hoc* z myślą o usprawnieniu, jak i do zasadniczych reform długofalowych.

Jednakże istnieją dość poważne trudności zaplanowania dalekosiężnych reform. Tutaj na plan pierwszy wysuwa się stan nauk społecznych, na których powinna się opierać taka planowana reforma. Oczywiście nie tu jest miejsce na szczegółowe analizy, ale można stwierdzić, że stan zaawansowania teoretycznego i metodologicznego tych nauk nie zawsze pozwala na precyzyjne rozstrzygnięcie wątpliwości, na decyzje w sprawach organizacyjnych, na przewidywanie skutków zabiegów organizacyjnych, programowych i wprowadzanie takich czy innych modeli strukturalnych. Zanim więc zostanie zaplanowana reforma w jej ostatecznym kształcie, trzeba będzie przeprowadzić wiele badań z zakresu pedagogiki, socjologii wychowania, psychologii i ekonomiki kształcenia. Prace nad „raportem" pozwolą także na ustalenie rejestru zagadnień wymagających zbadania, zanim zostaną podjęte wiążące decyzje o przyszłej reformie.

Zastanawia stan zaniedbania instytucji badawczych, na których ma się opierać modernizacja systemu oświatowego. Jest ich mało, są słabo wyposażone, nie liczono się z nimi i otrzymują niewielkie fundusze na badania. Ich prace miały niewielki wpływ na postęp w systemie szkolnym. Rozbudowa tego systemu badawczego to podstawowy warunek modernizacji oświaty w Polsce. Drugim warunkiem jest rozbudowa przemysłu produkującego „środki oświaty", to znaczy wyposażenia szkół, pomoce naukowe, maszyny i urządzenia techniczne, audiowizualne potrzebne do modernizacji procesu

nauczania. Aktualny stan produkcji pomocy naukowych jest niesłychanie zaniedbany. Sądzę, że wyniki badań NIK dotyczące tego zagadnienia powinny być szerzej brane pod uwagę, aby rozwiać różne złudzenia.

Z tego pobieżnego przeglądu wynika, że nowy Sejm, rozważając sprawy przyspieszenia rozwoju społeczeństwa i rolę oświaty w tym procesie, stanie przed bardzo złożonymi zagadnieniami. Minęły bowiem czasy, kiedy o nowoczesności systemu oświatowego decydowała nowoczesna doktryna i nowoczesna filozofia wychowania. Dzisiaj o nowoczesności decyduje technika, a ta rodzi się na podstawie określonego poziomu już istniejącej kultury technicznej, naukowej, intelektualnej całego społeczeństwa. Najwięcej wysiłku będziemy musieli włożyć nie w opracowanie takiej nowoczesnej doktryny — chociaż jest ona bardzo ważna — ale w stworzenie warunków i szans niezbędnych, aby ta nowoczesna doktryna mogła się stać rzeczywistością. O tych warunkach — przyziemnych, trudnych, podcinających skrzydła fantazji — była mowa powyżej.

UKŁADY SPOŁECZNO-INSTYTUCJONALNE WYZNACZAJĄCE FUNKCJONOWANIE SZKOLNICTWA

Nasilone od stycznia 1971 roku dyskusje nad systemem oświaty koncentrują się wokół problemów szkolnictwa. Wygłaszany przeze mnie pogląd, że rekonstrukcję szkolnictwa trzeba rozpoczynać od układów społecznych i instytucjonalnych, wyznaczających funkcjonowanie systemu szkolnictwa, był podejmowany i dyskutowany raczej rzadko. Ton dyskusji sprawia wrażenie, że przedmiotem oceny i analizy powinien być sam system szkolnictwa, że jego działanie jest rezultatem jego własnej organizacji, jego kadr nauczających i zarządzających, że czynników jego doskonalenia trzeba zatem szukać wewnątrz systemu. Nie przeczę, że w tych uwagach jest bardzo wiele racji i że wewnątrz systemu jest także bardzo wiele do zmiany i ulepszenia. Jednakże wydaje mi się, że przeoczenie czynników zewnętrznych może prowadzić do pomyłek i rozczarowań i dlatego chciałbym zastanowić się nad nimi bliżej. Jest bowiem rzeczą oczywistą i wyraźną, co zależy w szkołach różnego typu od poziomu nauczyciela i od organizacji szkolnictwa, co od sieci rozmieszczenia w przestrzeni itp., ale mało się zwraca uwagi w publicznych dyskusjach na system finansowania szkolnictwa, na rozbieżności w płacach i nagradzaniu nauczycieli w różnych resortach, na produkcję „środków oświaty". Żeby więc uzasadnić koniecz-

ność uzupełnienia analiz i ocen szkolnictwa, podejmuję poniższą próbę wyliczenia czynników zewnętrznych, współwyznaczających działanie systemu szkolnego.

Problem ten ma jeszcze jeden aspekt zasługujący na uwagę. Wszelkie zmiany w systemie szkolnictwa budzą szerokie zainteresowanie. Powołanie Komitetu Ekspertów wywołało potężną falę takiego zainteresowania i trudno było uchronić pracę Komitetu od bezpośredniego nacisku zainteresowanych sił społecznych. Najpewniej proponowane przez Komitet zmiany w systemie szkolnym znajdą się w centrum powszechnej uwagi i nie wszystkie siły społeczne, zbiorowości i układy instytucjonalne będą zadowolone z projektowanych zmian, a zatem będą one z różnych stron atakowane. Trzeba więc zdawać sobie sprawę z różnych interesów społecznych, instytucjonalnych, związanych z funkcjonowaniem aktualnego systemu szkolnictwa i jego stanem organizacyjnym.

I

Stanem organizacyjnym, bazą materialną i funkcjonowaniem obecnie istniejącego systemu szkolnego interesuje się około 8,3 miliona uczących się, ponad 500 tysięcy nauczających, rodzice uczących się i ich rodziny, pracownicy administracji i zarządzania, instytucje zatrudniające absolwentów wszystkich typów szkół, związki zawodowe skupiające nauczających oraz absolwentów, administracja państwowa na tych szczeblach, które planują i koordynują działania obywateli i siły roboczej wymagając określonego poziomu wykształcenia, partia i stronnictwa polityczne z wielu powodów ideologicznych i techniczno-politycznych, organizacje młodzieżowe, grupy wyznaniowe, wreszcie możemy mówić także o interesach

klasowych związanych z działalnością systemu szkolnego — a więc określone interesy robotnicze, chłopskie i inteligenckie. Te interesy klasowe mogą znaleźć wyraz w działalności organizacji różnego typu, mogą się wyrażać w postawach ludności należącej do danych klas lub też w opinii publicznej. Działalnością systemu szkolnego zainteresowani są dziennikarze i z racji swojej pracy zawodowej, i z racji dążenia do wyrażania opinii społeczeństwa oraz z racji dążenia do kształtowania społeczeństwa i swoich nie zawsze wyraźnie uświadamianych funkcji nauczycielskich. Wymienione powyżej organizacje, zbiorowości, zakłady instytucjonalne nie wyczerpują całości sił społecznych zainteresowanych w ukształtowaniu systemu szkolnego zgodnie z ich interesami.

Nie trzeba dokonywać dokładnych analiz, gdyż już na pierwszy rzut oka można stwierdzić, że interesy tych wszystkich sił i zbiorowości nie są identyczne. Istnieje jeden ogólnonarodowy interes, zespół celów narodowych, które państwo stara się realizować. Jest także oczywiste, że każda jednostka pracująca w systemie szkolnym, każda instytucja z nim związana i zależna od jego funkcjonowania bezpośrednio lub pośrednio, każda grupa społeczna czy inna zbiorowość z biegiem czasu w sposób naturalny kształtuje i rozwija pewne zainteresowania i prezentuje interesy, które z jej punktu widzenia będą optymalnie zaspokajane tylko przez jedną z wielu możliwych form organizacyjnych czy innych systemu szkolnego. Zwłaszcza jeżeli ten system działa przez dłuższy czas w określonej postaci, to wtedy z tą właśnie postacią wiążą się nawyki, przyzwyczajenia, postawy, a przede wszystkim interesy, i każda zmiana tego systemu musi naruszyć ten kompleks przyzwyczajeń, postaw i interesów. A ich naruszenie musi wywoływać sprzeciw i opór. Stąd to znane zjawisko przeciwstawiania się innowacjom nie tylko w systemie

szkolnym, ale we wszystkich dziedzinach życia społeczeństwa.

Możemy więc mówić, że kształt oświaty zależy od wypadkowej współdziałania, krzyżowania się, wspomagania czy konfliktów wielu interesów. Są to interesy narodu i państwa, klas i warstw społecznych, różnego rodzaju organizacji, dalej występują interesy lokalne określonych jednostek terytorialnych, interesy grupowe i osobiste. Jest to potężny układ sił, które mogą bezpośrednio lub pośrednio ingerować w przebieg reform systemu szkolnego, które idee reformy będą interpretowały i realizowały przede wszystkim w taki sposób, aby nie naruszać własnych interesów. Są one także zainteresowane tworzeniem projektów zmian i nie rezygnują z możliwości wpływania na ich postać. Oczywiście żaden projekt zmian nie zadowoli wszystkich rozbieżnych interesów, a zatem wokół projektów reform szkolnictwa rozegra się walka, nad której przebiegiem trzeba się zastanowić dostatecznie wcześnie, by zdać sobie sprawę, które interesy zostaną naruszone i z której strony spodziewać się należy najsilniejszego ataku.

II

Chciałbym najpierw zwrócić uwagę na różne grupy zawodowe bezpośrednio czy pośrednio zainteresowane w formach organizacyjnych i zasadach funkcjonowania systemu szkolnego: 1. administracja szkolna zatrudniona w resortach prowadzących szkoły, administracja terenowa w województwach i powiatach, personel administracyjny pracujący bezpośrednio w szkołach; 2. nauczyciele we wszystkich typach szkół — od przedszkoli do szkół wyższych i wszystkich typów wykształcenia i kwalifikacji — lepiej byłoby powiedzieć „personel nauczający i wychowujący", wykonujący w różnych

szkołach dość zróżnicowany zakres prac; 3. pracownicy aparatu partyjnego kierujący na różnych szczeblach systemem szkolnym; 4. pracownicy administracji państwa zatrudnieni w Ministerstwie Finansów, radach narodowych, instytucjach kontroli itp.; 5. pracownicy instytucji „obsługi" systemu szkolnego, a więc przemysł produkujący „środki oświaty", wydawnictwa, autorzy, recenzenci, redaktorzy podręczników, czasopism naukowych i zawodowych itp.

Z systemem szkolnym wiążą oni własną sytuację życiową, własne cele życiowe, własne aspiracje, z organizacji i zasad funkcjonowania tego systemu wynikają pośrednio lub bezpośrednio ich płace i możliwości dodatkowych zarobków, mieszkania, kształcenia dzieci, możliwości awansu itp.

Trzeba wziąć pod uwagę, że płace wszystkich tych kategorii pracowników, bezpośrednio lub pośrednio związanych z systemem szkolnym, są poważnie zróżnicowane i że zatem ich interesy materialne i interesy zawodowe zostały związane z istniejącym systemem ustrojowym szkolnictwa. Naruszenie tego systemu mogłoby zagrażać ich interesom materialnym i zawodowym, dotyczyłoby bowiem awansów, doskonalenia zawodowego, prestiżu związanego z pozycją zajmowaną w istniejącym systemie.

Resortowe zróżnicowanie płac i przywilejów jest istotnym czynnikiem, który trzeba brać pod uwagę, gdyż kształtować on będzie stosunek niektórych wyżej wymienionych kategorii zawodowych do wszelkich zmian organizacyjnych. Pierwsze pytanie, z jakim wystąpią, dotyczyć będzie interesów materialnych i zawodowych. Jakiej reakcji można by na przykład oczekiwać proponując utworzenie jednego resortu skupiającego wszystkie typy szkół z zachowaniem płac obecnego Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Nie możemy przecież wymagać, żeby wszyscy pracownicy innych resortów, otrzy-

mujący znacznie wyższe płace, zrezygnowali z nich bez oporu. Nie możemy także oczekiwać, że jakakolwiek grupa zawodowa związana z systemem szkolnym bezpośrednio czy pośrednio zrezygnuje bez oporu i walki z jakiegokolwiek przywileju na rzecz udoskonalenia organizacji i funkcjonowania szkolnictwa.

Drugi czynnik budzący opory i sprzeciwy wobec zmian, a następnie po ich zrealizowaniu sprowadzający je do dawnych schematów — to lokalne, terenowe zróżnicowanie warunków pracy, pewne interesy i przywileje w różnych województwach i rejonach. Sprawa jest oczywista. W niektórych rejonach wysoko uprzemysłowionych, uzdrowiskowych, w niektórych wielkich miastach itp. warunki pracy w szkolnictwie są znacznie lepsze. Stąd określone warunki terytorialne także mogą się stać ważnym czynnikiem wyznaczającym postawy i zachowania pracowników szkolnictwa lub instytucji z nim związanych.

Trzeba również wziąć pod uwagę szczególną sytuację szkolnictwa zawodowego, podlegającego resortom gospodarczym, gdzie duża kadra nauczycieli zawodów jest bezpośrednio kierowana przez zakłady pracy. Ta kadra nauczająca ma specjalne interesy zawodowe, dość różne od interesów zawodowych na przykład nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, i o tym także trzeba pamiętać w projektowaniu nowego modelu ustroju szkolnictwa.

Interesom zawodowym towarzyszą: rutyna działania, przyzwyczajenia, swoista „ideologia własnej niezbędności", swoiste „myślenie zawodowe" ujmujące wszystkie sprawy we własnych kategoriach. Zmiana tych sposobów myślenia i postrzegania rzeczywistości społecznej jest niezwykle trudna, a dla znacznej części pracowników po prostu niemożliwa.

W każdym razie zmiany w ustroju szkolnictwa

dotyczą nie tylko interesów zawodowych pracowników bezpośrednio w szkolnictwie pracujących. Interesy grup zawodowych związanych ze szkolnictwem pośrednio mogą być w niektórych sytuacjach znacznie ważniejsze.

III

Szkolnictwo jest niezwykle czułym instrumentem działania politycznego i ideologicznego. Stąd z jego organizacją są powiązane bardzo silne interesy polityczne i ideologiczne. Trzeba pamiętać, że są grupy, które zawsze będą broniły ustalonych schematów, bez względu na ich rzeczywistą efektywność.

Wiadomo powszechnie, że atmosfera polityczna i ideologiczna w systemie szkolnym jest podstawowym czynnikiem wyznaczającym efektywność merytoryczną nauczania i efektywność wychowania. Nie można więc podnosić efektywności systemu szkolnego nie zmieniając tej atmosfery. Ale każdy, kto zechce dotknąć tych zagadnień, musi zdawać sobie dobrze sprawę z zakresu konsekwencji, które wywoła.

IV

Spójrzmy teraz na zagadnienia z punktu widzenia interesów uczniów i studentów wszystkich typów szkół. Chcą oni zdobyć wiedzę, która pozwoli im zrealizować cele życiowe i aspiracje. Chcą ugruntować swą sytuację w społeczeństwie — zdobyć zawód, awansować, rozwijać osobowość, założyć rodzinę, chcą żyć zgodnie z własnymi wyobrażeniami i marzeniami. Szkoła z jednej strony kształtuje ich postawy, ambicje i pokazuje racjonalne cele życiowe, a z drugiej daje wiedzę, umiejętności zawodowe, przekonania, wzory postępowa-

nia, ideologię itd., które powinny im pomóc w realizacji celów życiowych. Uczniowie wszystkich poziomów są więc zainteresowani w tym, aby szkoła w czasie stosunkowo krótkim, oszczędzając ich, dawała wiedzę możliwie użyteczną we wszystkich dziedzinach życia. Oczywiście uczniowie i studenci nie są siłą zdolną do bezpośredniego czy pośredniego nacisku na system szkolny, tak jak inne grupy zawodowe, o których była mowa powyżej. Jednakże trzeba brać pod uwagę ich interesy, gdyż zsumowane i zsyntetyzowane stają się interesami społeczeństwa. Jest to bardzo skomplikowany problem, ale przecież cały sens reform szkolnych polega na tym, aby nauczanie i wychowanie było optymalne, a nie będzie takim, jeżeli nie uwzględni postaw i aspiracji uczących się.

Za uczącymi się stoją ich rodzice i opiekunowie. Oczywiście olbrzymia masa społeczeństwa dorosłego (około 17 milionów obywateli) o wykształceniu podstawowym i podstawowym nieukończonym w znacznej mierze bezkrytycznie podporządkowuje się systemowi szkolnemu i nie ma poglądu, jak powinien on być zorganizowany i jak funkcjonować. Jednakże nie można nie liczyć się z naciskiem opinii tych pozostałych milionów obywateli, którzy wiedzą, czego od szkoły oczekują. Bezpośrednio po rewolucji szkoła musiała odgradzać się od rodziny, która była kontynuatorem tradycji przedrewolucyjnych, ale obecnie współpraca z rodziną jest konieczna i wpływ rodzin na funkcjonowanie szkoły będzie wzrastał, dlatego nie można lekceważyć opinii rodziców i ich postaw wobec proponowanych zmian systemu szkolnego.

V

Wreszcie kilka słów o układach instytucjonalnych. Moja teza jest tu krótka: podstawowym wa-

runkiem reformy systemu szkolnego jest udoskonalenie kierowania politycznego szkół, udoskonalenie działania administracji państwa, a przede wszystkim rad narodowych, udoskonalenie metod finansowania systemu szkolnego, reforma prawodawstwa regulującego działalność szkoły. Bez zmian w tych zakresach doskonalenie systemu szkolnego jest iluzją.

SPOŁECZNE WARUNKI REALIZACJI IDEAŁÓW I CELÓW WYCHOWANIA

Zastanawiając się nad materiałami porównawczymi historii społeczeństw, nad różnymi ideałami wychowania spotykanymi w dziejach, nad tym, dlaczego niektóre z tych ideałów były niezwykle efektywne i w pełni realizowane, a inne mimo ogromnej pracy wychowawczej i ogromnego nacisku systemów zinstytucjonalizowanych nigdy nie mogły osiągnąć pełnej realizacji — możemy oczywiście konstruować różne hipotezy. Najprostsza, stwierdzająca na przykład, że ideały wychowawcze społeczeństw wojowniczych — od plemion pierwotnych do Hitlerjugend — były niezwykle efektywne i realizowane w pełni, orzeka, że ideał wychowawczy jest realizowany w pełni, jeżeli odpowiada podstawowym cechom natury ludzkiej, to znaczy jeżeli apeluje do wojowniczości, do okrucieństwa, dąży do potęgi i dominowania nad innymi. Natomiast ideał chrześcijaństwa, uczący pokory i nakazujący uderzonemu w prawy policzek nadstawić lewy, miłować nieprzyjacioły itp., nigdy nie uzyskał powszechnej akceptacji i nie stał się zasadą codziennego postępowania ludzi.

Byłbym jednakże skłonny nie przypisywać decydującej roli cechom natury ludzkiej, gdyż literatura etnologiczna podaje liczne przykłady, kiedy ideały wychowawcze zbliżone do chrześcijańskiego rzeczywiście bardzo efektywnie realizowano. Efektywność ta była jednakże wynikiem spełnienia wa-

runku podstawowego: postępując zgodnie z tym ideałem człowiek zdobywał uznanie, wysoki prestiż, stanowiska i sławę. Realizacji ideału chrześcijanina stawała na przeszkodzie codzienna rozbieżność między ideałem a prowadzącymi do sukcesu życiowego zasadami postępowania.

Badania prowadzone w Polsce nad absolwentami różnych szkół pozwalają twierdzić, że w wyniku wypaczeń praktyki życia codziennego realizowanie zasad postępowania wpajanego w szkołach nie zawsze prowadzi do sukcesu w pracy zawodowej, że niekiedy zasady osiągania powodzenia i awansu praktycznie zależą od innych czynników niż zasady socjalistycznego ideału wychowawczego. Jeżeli ideału tego nie podpierają mocno rzeczywiste zasady postępowania prowadzące do sukcesu życiowego, jeżeli jest on pozbawiony możliwości wyznaczania postępowania ludzi w codziennym życiu, wtedy zawisa w próżni i staje się nieefektywny.

Stąd wniosek prosty: aby nasz system wychowawczy był efektywny, rodzina, szkoła i zakłady pracy muszą działać w sposób skoordynowany. Są to trzy instytucje, które w decydujący sposób wyznaczają zachowania ludzi w codziennym życiu. Nie jest bowiem tak, jak to sobie niektórzy świadomie czy nieświadomie wyobrażają, że szkolnictwo może swoim wychowankom wpoić zasady postępowania, których będą się trzymali całe życie bez względu na wszystkie późniejsze doświadczenia życiowe. Wychowanie jest procesem ciągłym, ustawicznym i doświadczenia w zakładzie pracy są ostatecznym i najważniejszym czynnikiem kształtującym osobowość ludzi socjalizmu. Wokół tych trzech instytucji istnieje rozległy system organizacji, prasa, radio, telewizja, instytucje kulturalne i inne, które także wnoszą swój wkład w wychowanie obywateli, i o nich także trzeba pamiętać tworząc system wychowania kierowany jednolitym układem zasad moralnych.

OŚWIATA I ROZWÓJ SPOŁECZEŃSTWA

Nie można określić zadań systemu oświaty ani ustalić dyrektyw doskonalenia systemu oświaty, jeżeli nie odpowiemy sobie na podstawowe pytania: po co? dla jakich celów? co chcemy osiągnąć przez udoskonalenie oświaty? Jakie są zatem ogólne mechanizmy zależności między oświatą a społeczeństwem, działające w obu kierunkach — mówiąc inaczej — w jaki sposób struktura społeczeństwa i zachodzące w nim procesy życiowe wyznaczają funkcjonowanie oświaty, jej formy ustrojowe, jej metody i wyniki, a z drugiej strony, jak na całość procesów życiowych społeczeństwa wpływają zmiany w systemie oświaty.

Wydawałoby się, że sprawa jest pozornie prosta: oświata to przede wszystkim system szkolny. Szkolnictwo przekazuje pewien zasób wiedzy, który wykorzystywany przez absolwenta w jego pracy zawodowej przekształca się w społecznie użyteczny produkt, podnoszący w jakiejś dziedzinie życia poziom rozwoju społeczeństwa. Szkoła ma jednak także inne pozytywne skutki: przygotowuje absolwentów do uczestnictwa w życiu zbiorowym, podnosi zwartość wewnętrzną społeczeństwa, przygotowuje obywateli do kontynuowania i rozwijania kultury, wpływa na obyczaje, jest podstawą porządku i ładu społecznego itp. Ustalając takie ogólne zależności między funkcjonowaniem szkoły a życiem społeczeństwa można by przez systema-

tyczną analizę dojść do stwierdzenia, jakie powinny być cechy szkolnictwa, to znaczy jego ustrój, formy pracy, programy i zakres nauczanej wiedzy, metody wychowania, jakość nauczycieli, wyposażenie szkoły itp., aby osiągać optymalizację pożądanych cech wychowanków, pozwalających im na efektywne działanie w społeczeństwie.

Nie jest to jednak takie proste: zależności między działaniem szkoły a cechami wychowanków są nie tylko rezultatem działania szkoły. Nie jest ona systemem zamkniętym i odizolowanym od realnego życia. Okres nauki szkolnej jest dla dzieci i młodzieży okresem przygotowawczym. Są one wtedy poddawane wpływom szkoły i uczestniczą w jej działaniach, które z natury rzeczy różnią się od działań ludzi dorosłych w zakładach pracy. Uczniowie i studenci rozwiązują zagadnienia szkolne mające im dać wiedzę ogólną, uczą się pewnych zasad i reguł, dzięki którym będą mogli w przyszłości rozwiązywać realne problemy życiowe. Nie są to jednak problemy realnego życia. Gdyby szkoła była systemem zupełnie odizolowanym, wtedy mogłaby osiągać sukcesy we wdrażaniu uczniów do sposobów postępowania dających pożądane wyniki w rozwiązywaniu zagadnień szkolnych, co jednak nie daje gwarancji, że wychowankowie osiągaliby analogiczne sukcesy w rozwiązywaniu problemów życiowych po ukończeniu szkoły. Otwarcie szkoły i zbliżenie jej do życia realnego daje większe gwarancje, że wychowankowie będą lepiej umieli rozwiązywać własne problemy życiowe, ale takie otwarcie, wystawienie szkoły na stałe wpływy z zewnątrz, powoduje rozmnożenie liczby czynników ingerujących w działania szkoły i modyfikujących jej oddziaływanie na wychowanków.

Zwłaszcza szkoły współczesne znajdują się w sytuacji znacznie trudniejszej niż — na przykład — szkolnictwo przed półwiekiem. Młodzież jest wystawiona równocześnie na oddziaływanie bardzo

dużej liczby instytucji, organizacji, grup społecznych, środków masowego przekazu. Uczestnicząc w życiu rodzinnym i w różnych formach życia zbiorowego poza szkołą, coraz silniej może ona konfrontować treść nauczania, ideały wychowawcze z realnym, nieszkolnym, życiem dorosłych. Zatem możliwości modyfikowania wpływu szkoły przez te wszystkie pozaszkolne oddziaływania są ogromne.

W ten sposób dochodzimy do stwierdzenia, że szkolnictwo współczesne jest tylko jedną z form działalności kształcącej i wychowującej, że procesy kształcenia i wychowania stają się obecnie bardziej złożone i że ich efekty są wyznaczane przez bardzo skomplikowane układy czynników życia społeczeństwa.

Oczywiście planowe, systematyczne wpajanie określonych programami treści dokonuje się tylko w szkole. Zatem to, co się dzieje między nauczycielem i uczniem, jest decydujące dla wszystkich wpływów pozostałych czynników oświaty. Ostatecznie absolwent szkoły może korzystać z innych źródeł wiedzy tylko w takim zakresie, w jakim przygotowała go do tego szkoła. Proces nauczania w szkole musi więc być ciągle w centrum uwagi. Ale równocześnie trzeba sobie zdać sprawę z tego, że zwłaszcza w procesach wychowania wpływ instytucji, grup, środków oddziaływania pozaszkolnych stale wzrasta, że szkoła staje się coraz bardziej zależna od procesów zachodzących poza nią.

Proces wychowania jako działalności intencjonalnej kształtującej celowo osobowość wychowanka według przyjętego ideału wychowawczego, dokonuje się więc nie tylko w szkole, ale także w rodzinie, organizacjach młodzieżowych, organizacjach społeczno-politycznych, w zakładzie pracy, a ponadto każdy obywatel w toku całego życia, przystosowując się i biorąc udział w działaniach i życiu różnych form aktywności społecznej, w róż-

nych instytucjach, grupach i zbiorowościach, uczy się, podlega wpływom, które mogą poważnie modyfikować rezultaty celowego wychowania. Chcąc więc celowo i efektywnie kierować procesami wychowania i kształcenia, dla optymalizacji ich wyników trzeba zdać sobie sprawę z ich złożoności, a równocześnie ustalić, chociażby bardzo wstępnie, względną wagę działania każdej z tych instytucji w osiąganiu finalnego efektu wychowawczego. Ponadto trzeba przyjąć jako tezę oczywistą stwierdzenie, że wychowanie w szkole nie jest najważniejsze, że człowiek w społeczeństwie współczesnym jest kształtowany przez całe życie, że zatem proces wychowania jest procesem ciągłym i polityka oświatowa kierująca kształceniem i wychowaniem nie może się ograniczać tylko do szkolnictwa. Jest to pierwszy zespół założeń, na którym się opiera „raport o stanie oświaty". Drugi dotyczy natury systemu oświaty.

Zgodnie z wynikami analizy natury i złożoności procesu wychowania i kształcenia przyjmujemy, że polityka oświatowa musi kierować tymi wszystkimi instytucjami, które wnoszą specyficzny wkład w ostateczne kształtowanie osobowości obywateli naszego kraju. Trzeba więc zdefiniować system oświaty jako układ tych wszystkich źródeł i kanałów, którymi do obywateli dociera wiedza naukowa, treści ideologiczne, wartości i wzory postępowania. Są to: rodzina, szkolnictwo, organizacje młodzieżowe, zakłady pracy, środki masowego przekazu, instytucje upowszechniania wiedzy naukowej, instytucje upowszechniania kultury, teatry, kina, muzea, sport i turystyka, także instytucje wymiaru sprawiedliwości i te wszystkie instytucje państwowe, które regulują sprawy obywateli i zaspokajają ich potrzeby. Zamiast więc mówić o złożonym systemie oświaty, można mówić o wychowującym społeczeństwie. Aby móc coś dorzecznego powiedzieć, jak można i trzeba usprawnić

funkcjonowanie tego systemu, trzeba było uświadomić sobie, że doskonalenie systemu oświaty to nie tylko doskonalenie systemu szkolnego, ale doskonalenie funkcjonowania i optymalizacji pozytywnego wpływu całego wychowującego społeczeństwa na osobowość wychowanków; trzeba było poznać naturę zależności zachodzących w tym systemie i w świadomości wychowanków.

Wyjaśnienie następnego problemu nie było wcale prostsze. Doskonalić — dobrze, ale jak i w jakim kierunku? Tutaj trzeba było sięgać do ideału wychowawczego socjalizmu na aktualnym etapie rozwoju ustroju socjalistycznego oraz do wizji społeczeństwa w najbliższej perspektywie. Aby zaprojektować system oświaty przyszłości, mający kształcić i wychowywać ludzi umiejących żyć i rozwiązywać problemy osobiste i społeczne, publiczne i prywatne w następnych dziesięcioleciach, trzeba wiedzieć, w jakim społeczeństwie wychowankowie tego systemu oświatowego będą działać i jakie będą to problemy do rozwiązania. Komitet Ekspertów miał tu do dyspozycji wizję rozwojową społeczeństwa polskiego zarysowaną w materiałach szóstego zjazdu PZPR, opracowania prognostyczne Komitetu PAN *Polska 2000* oraz plany perspektywiczne zarysowane przez Komisję Planowania. Wszystkie te materiały przyjmują, że konieczne jest wybitne przyspieszenie rozwoju gospodarki i kultury naszego społeczeństwa. Wizja zbudowania w następnych dziesięcioleciach „drugiej Polski" zakłada jako fakt oczywisty, że pokolenie, które tę Polskę będzie budowało w przyspieszonym tempie, będzie lepiej wykształcone i wychowane, będzie dysponowało lepszym zasobem wiedzy, większymi sprawnościami fachowymi, umiejętnościami organizacyjnymi i kierowniczymi, trzeba więc było myśleć o systemie oświaty, który mógłby im to dać.

Ideał ideologiczny wychowania jest sformuło-

wany w podstawowych zasadach marksizmu-leninizmu. Osobowość obywateli, ich postawy, dążenia i aspiracje muszą być zharmonizowane z podstawowymi cechami struktury i organizacji gospodarki. Każda formacja społeczno-gospodarcza ma swój określony ideał człowieka, zakładany jako „naturalny" dla jej ustroju. Trzeba więc było projektować system wychowawczy, który by ten ideał mógł realizować najefektywniej. Wymagało to zaprojektowania, zharmonizowania i skoordynowania działalności całościowego systemu oświaty, aby te oddziaływania się potęgowały, a nie niweczyły.

W swoich pracach oceniających istniejący system szkolnictwa i cały system oświaty oraz w projektowaniu nowych rozwiązań mających lepiej odpowiadać zwiększonym wymaganiom przyszłego rozwoju społeczeństwa Komitet nie tracił z oczu sprawy najważniejszej: indywidualności jednostki. Społeczeństwo bowiem może tylko wtedy przyspieszać kroku jako całość, jeżeli każda jednostka będzie mogła optymalnie rozwijać swoje zdolności i talenty, jeżeli będzie dysponowała wiedzą i umiejętnościami, wartościami i kryteriami ocen pozwalającymi jej w każdej życiowej sytuacji osiągać optimum swoich możliwości.

Ocenę i projekty zmian w systemie oświaty wyznaczała potrzeba przyspieszenia tempa rozwoju. Jedno już zostało przesądzone: powszechne wykształcenie średnie. Decyzja w tej sprawie już zapadła. Trzeba zatem było znaleźć optymalny system szkolnictwa z powszechną szkołą średnią.

Komitet rozpatrywał wiele możliwości, wybierając i przedstawiając do decyzji kierownictwa cztery możliwe warianty: doskonalenie systemu szkolnictwa bez zmiany jego ustroju, to znaczy zachowując istniejącą organizację szkolnictwa, poddając tylko doskonaleniu programy, wyposażenie, kształcenie nauczycieli, kadry administracji, sieć szkolną itp. Jednakże Komitet nie ukrywał

sceptycyzmu, czy w takiej postaci uda się osiągnąć cele postawione przed szkolnictwem. Ocena bowiem wykazała zbyt wiele braków strukturalnych tkwiących w tym systemie, by mógł on sprostać dodatkowym wymaganiom. Drugi wariant przewidywał powszechne kształcenie średnie w szkołach dwunastoletnich ogólnokształcących lub zawodowych. Większość członków Komitetu wypowiedziała się za szkołą ogólnokształcącą jedenastoletnią, która ewentualnie, gdy w przyszłości zostaną spełnione różne warunki dodatkowe, będzie mogła przekształcić się w szkołę dziesięcioletnią.

Komitet zdawał sobie sprawę, że planując szkolnictwo dla przyszłości, nie można go planować w postaci sztywnego układu, nie zmieniającego się przez dziesięciolecia, aż do następnej generalnej przebudowy w dalekiej przyszłości. Bez względu na to, jaki model ostatecznie zostanie zaakceptowany, trzeba będzie w system oświaty wmontować wiele różnych dodatkowych urządzeń, zapewniających jego efektywne funkcjonowanie.

A więc szkolnictwo wymaga rozbudowanego systemu poradnictwa wychowawczego, szkolnego i zawodowego, aby dopomagać młodzieży w racjonalnym doborze drogi przez różne stopnie i kierunki kształcenia oraz w racjonalnym wyborze zawodu i specjalności. Może to być system powszechny, obejmujący wszystkie rodziny i wszystkie dzieci.

Dalej, system szkolny wymaga odciążenia przez połączenie z systemem kształcenia ustawicznego, tak by każdy obywatel zdobywał potrzebną mu przez całą aktywność życiową wiedzę, nie „na zapas" w czasie lat szkolnych, ale wtedy gdy będzie mu potrzebna. Wiedza szkolna starzeje się szybko, wymaga uzupełnień, i system kształcenia ustawicznego powinien jej dostarczać, dając także w razie

potrzeby reorientację zawodową, konieczną przy zmianach wywołanych postępem technicznym.

Kształcenie ustawiczne nie może być jednak nastawione tylko na doskonalenie zawodowe, musi ono mieć także swoje odgałęzienia zaspokajające potrzeby bezinteresowne, dążenia do wzbogacenia życia wewnętrznego, samokształcenia. Aby być dobrym społeczeństwem wychowującym, naród nasz musi być także społeczeństwem kształcącym się, w którym wzbogacanie życia będzie się dokonywało nie tylko przez podnoszenie poziomu materialnego, ale i kulturalnego, a dążenia kulturalne będą częściowo zastępowały skomercjalizowane dążenia społeczeństw masowej konsumpcji.

Wreszcie w system oświaty trzeba wmontować dwa mechanizmy: samoadaptacji i samodoskonalenia. W tym celu należałoby stworzyć system stale działających badań diagnostycznych systemu oświaty, sygnalizujących dostatecznie wcześnie objawy i zjawiska niepożądane, aby nie dopuścić do ich rozrośnięcia się i skumulowania, aby je w porę usuwać i usuwać także ich przyczyny. Wymagałoby to także swobody działania ogniw kierowniczych — od dyrektora szkoły przez wszystkie stopnie zarządzania — które w ramach własnych możliwości usuwałyby te zjawiska ujemne i ich przyczyny, które leżą w zakresie ich kompetencji. Dalej mechanizmy te polegałyby na możliwości wprowadzania ulepszeń w zakresie kompetencji, ulepszeń stopniowych. Równocześnie trzeba, aby każda zmiana, zanim zostanie wprowadzona, została przestudiowana z punktu widzenia jej konieczności i jej przewidywanej efektywności.

Niezależnie od tego, jaki model ustroju szkolnictwa zostanie przyjęty, będzie on poddany zabiegom modernizacyjnym w zakresie treści nauczania, odciążenia programów, podziału pracy między szkołą a nauczaniem w systemie kształcenia w czasie pracy, modernizacji środków nauczania,

a przede wszystkim zapewnienia wszystkim nauczycielom wyższego wykształcenia. Jest to bardzo szeroki zakres zagadnień, bez których rozwiązania doskonalenie systemu oświaty jest niemożliwe.

Wreszcie raport podkreśla, że zwiększone zadania szkolnictwa zostaną spełnione, gdy szkoła zostanie włączona w całkowity system oświaty, skoordynowany, kierowany jedną polityką oświatową. Jest to podstawowy warunek powodzenia każdej rekonstrukcji i każdego doskonalenia systemu oświaty. W nowoczesnych społeczeństwach system szkolny nie może działać efektywnie, jeśli nie uwzględnia innych wpływów i nie wykorzystuje ich do uzupełniania i kontynuowania własnych. Wszystkie instytucje składające się na system kształtujący osobowość obywateli mają własne autonomiczne cele, ale w tych aspektach działalności, w których uzupełniają lub kontynuują wpływ szkoły, powinny być koordynowane przez politykę oświatową.

Idea skoordynowanego systemu oświatowego, łączącego wszystkie instytucje kształcące i wychowujące, gra w raporcie ważną rolę. Jest ona podstawową koncepcją określającą politykę oświatową i jest traktowana jako zasadniczy warunek realizacji wysokich zadań systemu oświaty. Sam system szkolny nie zdoła zrealizować tych zadań. Polityka oświatowa powinna być polityką kierującą całym wychowawczym wpływem wychowującego społeczeństwa.

Wreszcie raport postuluje rozbudowę systemu badań oświatowych, badań nad funkcjonowaniem systemu oświatowego, nad jego efektywnością i warunkami optymalizacji jego wpływu. Powinny to być badania pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne, ekonomiczne, organizacyjne, medyczne i inne. Zaniedbania tego systemu badań dawały ujemne efekty w przeszłości. Nie można utrzymywać tego błędu.

Trzeba także podkreślić, że raport oparty jest na realistycznych obliczeniach demograficznych i ekonomicznych; kosztowne skutki realizacji różnych wariantów ustroju szkolnictwa odzwierciedla dziś struktura zatrudnienia w gospodarce narodowej. Pod tym względem raport jest kompromisem koniecznego z możliwym.

JEDNOSTKA I SPOŁECZEŃSTWO SOCJALISTYCZNE

Powszechnie wiadomo, że każda kolejna formacja społeczno-gospodarcza stawiała jednostkom różne wymagania i stosownie do tych wymagań inaczej je kształtowała. Wystarczy porównać opisy typów osobowości rycerskiej, ideał rycerza średniowiecznego lubującego się w bitwach, turniejach, wyprawach wojennych, polowaniach itd., tak jak je znajdujemy w pieśniach i balladach średniowiecza czy opisach historyków, przedstawiających biografie wybitnych feudałów, z opisami ideału osobowości przedsiębiorcy nakreślonego w słynnych radach Franklina. Wychowanie rycerskie na dworze feudalnym a wychowanie w kantorze kupieckim czy w banku różniły się od siebie tak, jak różniły się społeczeństwa, których ustroje utrzymywały się dzięki tym systemom wychowawczym. Zarówno ideał rycerski, jak i ideał przedsiębiorcy były wcielane w życie w sposób adekwatny. Założone cechy rycerza i przedsiębiorcy były realizowane w życiu, a człowiek, który je spełniał bez reszty, osiągał wysokie uznanie w społeczeństwie i był otoczony szacunkiem. Znamy jednakże jeszcze jeden ideał osobowości — ukształtowany przez chrześcijaństwo, który nie doczekał się nigdy pełnej realizacji. Można więc postawić pytanie, kiedy jakiś ideał osobowości jest w społeczeństwie realizowany bez reszty? Nie powołu-

jemy się tutaj na żadną teorię natury ludzkiej i nie żądamy, aby ten ideał był z nią zgodny. Odpowiedź jest inna. Na podstawie obserwacji historyków i etnologów wiemy, że ideały osobowości przyjmują się w jakimś społeczeństwie wówczas, gdy ich realizacja pociąga za sobą uznanie i szacunek, gdy ideał ten doceniany jest także w codziennej praktyce i gdy realizując go, jednostka może szybciej i pewniej osiągać uznanie, awans, nagrody. Tak było w plemionach indiańskich w formacji społeczeństwa pierwotnego, gdzie wojownik posiadający cnoty wojownika i realizujący je w życiu otoczony był czcią i szacunkiem. Tak było z ideałem rycerskim i ideałem przedsiębiorcy kapitalistycznego. Dlaczego więc ideał osobowości chrześcijańskiej nie był realizowany? Ponieważ człowiek, który zachowywałby się jak doskonały chrześcijanin we wszystkich społeczeństwach: niewolniczym w starożytności, rycerskim w średniowieczu i przemysłowym w społeczeństwie kapitalizmu — byłby uważany za jednostkę odbiegającą od normy, niepoważną, niezdolną do życia, nie osiągałby ani szacunku, ani własnych celów życiowych, narażałby się na szykany i represje.

Ten krótki wstęp pozwoli nam spojrzeć na nasze zagadnienie z perspektywy historycznej. Społeczeństwo socjalistyczne w swoim formatywnym okresie również zakłada określony ideał osobowości człowieka posiadającego cechy, które z jednej strony umożliwiają sprawne funkcjonowanie instytucji budującego się ustroju, z drugiej strony zmierzają do osiągnięcia ideału człowieka socjalizmu, który jest ostatecznym celem tego ustroju. Porównując ten ideał człowieka socjalizmu czy też — inaczej mówiąc — jego założony model, z osobowością modelową przedsiębiorcy kapitalistycznego, widzimy od razu uderzające różnice. Człowiek modelowy umożliwiający pełne funkcjo-

nowanie kapitalizmu kierował się przede wszystkim egoistycznym zyskiem. Celem jego działalności było dążenie do optymalnego zysku we wszystkich poczynaniach gospodarczych i społecznych. Jego egoizm w najlepszym razie mógł być egoizmem racjonalnym, to znaczy obliczonym na respektowanie potrzeb i interesów innych ludzi, jeżeli w przyszłości mogło z tego wyniknąć coś korzystnego. Ustrój kapitalistyczny niczego bowiem jednostce nie dawał (nie licząc działalności filantropijnej, uważanej jednakże za sprzeczną z celami ustroju). Relacja jednostka—społeczeństwo była więc oparta na zasadzie wolnej gry sił. Jednostki silne dążąc do realizacji własnych interesów, decydowały o sile społeczeństwa, jednostki słabe musiały wegetować lub ginąć.

Ta podstawowa relacja w ustroju socjalistycznym kształtuje się zupełnie odmiennie. Wartością dla społeczeństwa jest każdy człowiek. Każda jednostka ma prawo do życia i rozwoju. Społeczeństwo musi dbać o wszystkich, lecz celem działalności jednostek jest dobro całego społeczeństwa, a nie osobiste interesy. Podstawowy model osobowości człowieka socjalizmu zakłada więc jako podstawowy czynnik motoryczny działań nie egoizm, ale dążenie do dobra wszystkich. Czy to oznacza, że jednostka musi rezygnować ze swoich osobistych aspiracji i dążeń? Społeczeństwo socjalistyczne nie jest zbiorowością ascetów, lecz ludzi o osobowościach w pełni rozwiniętych i zharmonizowanych. Oznacza to, że osobowości te żywią nie tylko aspiracje ekonomiczne jako podstawę wszelkich dążeń, ale w równej mierze także aspiracje społeczne, kulturalne, polityczne, poznawcze, zawodowe itd.

Mówiąc w uproszczeniu, na miejsce podstawowego dążenia jednostki w ustroju kapitalistycznym, a mianowicie dążenia do zarobku, zysku, posiadania i majątku, które wyznaczało możliwości do-

stępu do pożądanych dóbr w ustroju socjalistycznym społeczeństwo zakłada, że ustrój dostarcza jednostce tych dóbr w sprawiedliwych rozmiarach, pod warunkiem że pracuje ona sprawnie i wydajnie w ramach instytucji socjalistycznych. Jednokierunkowe dążenia ekonomiczne zostają zastąpione zespołem aspiracji rozwijających całą osobowość człowieka, a dążenie do ich zaspokojenia staje się motorycznym czynnikiem rozwoju socjalizmu. Jeżeli więc rozwój ustroju kapitalistycznego był niejako wynikiem dążenia do zysku i zarobku każdego przedsiębiorcy i każdego człowieka pracującego, to rozwój społeczeństwa socjalistycznego zależy od wszechstronności dążeń każdego obywatela.

Społeczeństwo podejmuje wiele zobowiązań wobec jednostki, ich zaspokojenie jest jednak możliwe, jeżeli wszystkie jednostki wykonują swoje zadania. Jest więc ta relacja bardziej złożona niż w ustroju kapitalistycznym, gdzie państwo i społeczeństwo w początkowych okresach nie podejmowało wobec jednostek żadnych zobowiązań, a los jednostki zależał od jej zdolności, umiejętności, inicjatywy i możliwości wynikających z posiadanych środków. Wprawdzie w późniejszych okresach rozwoju kapitalizm także rozbudował własne ustawodawstwo socjalne, nigdy jednak nie zmienił zasad stosunku jednostki i społeczeństwa i wzajemnych zobowiązań, nigdy państwo kapitalistyczne ani żaden układ kapitalistycznych instytucji nie podejmował zobowiązań zwalniających jednostkę od dążenia do zabezpieczenia własnych środków ekonomicznych i ciągle inicjatywa jednostek zastępuje integralny plan rozwoju społeczeństwa, nawet gdy poszczególne dziedziny są planowane.

To wzajemne oddziaływanie jednostki i ustroju socjalistycznego jest możliwe wtedy, gdy zarówno jednostki, jak i układ instytucji składających się na państwo, przez które społeczeństwo socjalistycz-

ne funkcjonuje, spełniają wiele warunków. I tu dochodzimy do sedna sprawy. Stosunkowo łatwo można ustalić model społeczeństwa socjalistycznego, jego ustroju i państwa, układów jego instytucji oraz określić modelowy zespół cech osobowości jednostek, znacznie trudniej jednak jest zapewnić sprawne funkcjonowanie tego społeczeństwa oraz takie wychowanie i kształtowanie osobowości, by ludzie rzeczywiście zachowywali się zgodnie z tym modelem.

W marksistowskiej socjologii przeważały dotychczas rozważania typu teoretyczno-normatywnego, zmierzające przede wszystkim do ustalenia ogólnych prawidłowości modelu społeczeństwa socjalistycznego i określenia ogólnych pożądanych cech osobowości. Także wzajemne relacje między nimi były ujmowane w kategoriach ogólnej teorii lub pożądanych norm. Nad tą ogólną teorią wyraźnie ciążyły sformułowane przez klasyków postulaty, wynikające z krytyki ustroju kapitalistycznego i zmierzające do stworzenia ustroju, który będzie wolny od wad ustroju poprzedniego. Upraszczając — powiedziałbym, że klasyczne koncepcje światopoglądu społeczeństwa socjalistycznego i osobowości człowieka socjalistycznego wynikały przede wszystkim z krytyki kapitalizmu, a nie z rozważań nad istotą i cechami specyficznymi społeczeństwa socjalistycznego.

Marksistowscy socjologowie współczesności mają jednak społeczeństwo socjalistyczne przed oczami i nie studiują go jako postulatu przyszłości, ale jako konkretną rzeczywistość. Mogą czerpać swoją wiedzę nie tylko z analizy idei marksizmu, ale z działania tych idei w praktyce i z badania rzeczywistości przez te idee kształtowanej. Stąd relacja jednostki i społeczeństwa jest dla nich zbiorem faktów do badania, a nie tylko zagadnieniem konstruowania modeli teoretycznych.

Trzeba przyznać, że empiryczna socjologia mark-

sistowska nie zebrała dotychczas w poważniejszym zakresie materiałów potrzebnych do opracowania naszego zagadnienia. Jednakże z literatury socjologicznej, publikowanej na podstawie badań socjologicznych prowadzonych w krajach socjalistycznych, a dotyczących różnych dziedzin życia i pracy (przemysł, wychowanie, kultura, procesy uprzemysłowienia i urbanizacji itp.), możemy wyciągnąć już pewne uogólnienia.

Szczególnie interesujące są badania w zakresie funkcjonowania przemysłu uspołecznionego. Osobiście uważam, że w procesie krystalizowania się ustroju socjalistycznego uspołecznione przedsiębiorstwa wszelkiego typu, ale przede wszystkim przedsiębiorstwa przemysłowe, są instytucjami podstawowymi dla rozwoju i osobowości człowieka socjalizmu, jak i ostatecznego kształtu całego społeczeństwa. Relacja jednostka—społeczeństwo realizuje się bowiem w działaniu instytucji konstytutywnych ustroju. W pierwszym etapie budowy nowego ustroju socjalistycznego takimi instytucjami były i będą instytucje polityczne. Ich zadaniem jest najpierw zbudowanie układu uspołecznionych instytucji gospodarczych, stworzenie bazy ekonomicznej nowego ustroju i przekształcenie struktury klasowej społeczeństwa. Należy do nich także zbudowanie układu instytucji wychowawczych i kulturalnych. Te wszystkie układy instytucji, tworzących bazę i nadbudowę budującego się społeczeństwa, swoim realnym funkcjonowaniem stwarzają przesłanki kształtowania pożądanej, modelowej osobowości człowieka socjalizmu. Chciałbym tu podkreślić to, co powiedziałem na wstępie, że tak jak we wszystkich poprzednich formacjach społeczno-ekonomicznych, tak i w formacji socjalistycznej tylko ten model osobowości znajdzie ostateczną akceptację obywateli, którego realizacja zapewni im uznanie, szacunek, możliwości awansu i realne osiągnięcie życiowych aspiracji. Jeżeli ten

warunek nie zostanie spełniony, ludzie będą składali pożądane deklaracje, ale ich rzeczywiste zachowanie będzie wyznaczane przez taki model osobowości, który rzeczywiście zapewni im realizację ich aspiracji, to znaczy taki, który jest realizowany w praktyce życia społecznego.

Stąd wniosek prosty: budując ustrój nie można wprowadzać rozbieżności między ideałem wychowawczym socjalizmu a praktyką instytucji socjalistycznych; ideał, który jest wpajany młodzieży w szkołach, musi być także dyrektywą działania w praktyce życia zbiorowego. W tym upatruję podstawowy warunek powodzenia w procesie wychowania człowieka socjalizmu.

Empiryczne badania socjologiczne pozwalają stwierdzić, gdzie ten warunek jest spełniany, a gdzie i kiedy występują odchylenia, pozwalają określić naturę i zakres tych odchyleń. Można także określić źródła trudności w kształtowaniu się pożądanych stosunków między jednostkami a społeczeństwem. Nowe instytucje, aby funkcjonować, wymagają już ukształtowanych, socjalistycznych postaw, motywacji, dążności. Otóż te cechy mogą się rozwinąć dopiero pod wpływem działania socjalistycznego ustroju. Krystalizujące się w długim procesie dziejowym instytucje kapitalistyczne przez wieki kształtowały pożądane cechy osobowości swoich pracowników. Tymczasem instytucje ekonomiczne socjalizmu powstały zaraz po politycznej rewolucji. Pracują i kierują nimi ludzie w większości ukształtowani w ustroju kapitalistycznym, gdyż tylko część obywateli państw socjalistycznych przeszła przez rewolucyjną szkołę ruchu robotniczego. Trudności wynikają zatem z faktu, że i ludzie, i instytucje muszą się przekształcać w tym samym czasie.

Efektywność działania instytucji socjalistycznych, przede wszystkim uspołecznionej gospodarki, zależy od intensywności pracy, poziomu organiza-

cyjnego, precyzji planowania i zarządzania i wielu innych ważnych czynników, lecz najważniejszym elementem jest osobowość ludzi w gospodarkę zaangażowanych, ich aspiracje, motywacje i dążenia. Typ osobowości wyznacza reakcje na bodźce, na potrzeby społeczeństwa, na warunki pracy, na metody kierowania. Zadaniem badań socjologicznych jest więc badanie realnych zjawisk i procesów zmian w działaniu instytucji i przemian osobowości jednostek. Mając przed oczyma ogólną teorię społeczeństwa socjalistycznego i model osobowości założonej, a więc modele wyznaczające cele do osiągnięcia, socjologowie badają ich konkretny przebieg, dostarczają tym samym danych do wypracowania efektywnych metod osiągania tych celów.

WYCHOWANIE I OSOBOWOŚĆ

W wielu współczesnych społeczeństwach występują zjawiska i procesy niezadowolenia, buntu, kontestacji, protestów młodzieży przeciw ideałom, wartościom, systemom organizacyjnym uznawanym przez rządy, klasy panujące, wpływowe grupy, partie polityczne itp. za ważne lub konieczne dla kontynuacji ładu zapewniającego dalszy rozwój tych społeczeństw. Zjawiska te występują z różną intensywnością, można jednak powiedzieć, że stosunki między pokoleniami w drugiej połowie XX wieku układają się w atmosferze nie najlepszego zaufania. Młodzież zarzuca swoim ojcom, zwłaszcza tym, którzy mają władzę polityczną, ekonomiczną czy ideową, że nie umieją rozwiązywać problemów wyrastających z rozwoju cywilizacji technicznej, z nierównomierności tempa rozwoju narodów, że nie potrafią rozwiązywać konfliktów społecznych ani ekonomicznych, ani politycznych. Wojna w Wietnamie jest w skali świata kapitalistycznego jednym z takich uderzających przykładów, który wywołał falę wątpliwości, protestów i otwartej rewolty w niektórych krajach. Także podczas kilku ubiegłych lat trudności w rozwiązywaniu własnych problemów wewnętrznych powodowały niepokoje i protesty wśród młodzieży wielu krajów na wszystkich kontynentach.

Aby wyjaśniać ten kryzys, literatura socjologicz-

na zajmująca się analizami tych zjawisk i procesów wysuwała różne hipotezy i teorie. Wskazywano analogiczne sytuacje w dziejach europejskich, na przykład okres romantyzmu z jego zbuntowaną młodzieżą itp. Inne teorie analizowały struktury klasowe i ich napięcia, tendencje rozwojowe w gospodarce, które powodują, że młodzież czuje się zagrożona nie widząc możliwości zapewnienia sobie miejsca w społeczeństwie, które powinno odpowiadać wzrostowi jej świadomości rozbudzanej przez szybki postęp nauki itp. Najdalej jednak idą hipotezy dotyczące ogólnego kryzysu „wychowującego społeczeństwa". Generalnie mówiąc, teoria ta orzeka, że struktury społeczne i układy instytucji tracą zdolności efektywnego wprowadzania młodego pokolenia do udziału w życiu społeczeństwa, że — zwłaszcza instytucje bezpośrednio wychowujące, takie jak rodzina, szkoła, organizacje młodzieżowe itp. — posługują się technikami i metodami wychowania nie odpowiadającymi współczesnej naukowej cywilizacji, że wskutek tego młode pokolenia mają trudności z akceptacją zasad istniejącego ładu społecznego, jego systemów wartości i jego podstawowych dyrektyw postępowania.

W poniższym eseju chciałbym się zastanowić nad tym, w jakim stopniu rekonstrukcja i doskonalenie polskiego systemu oświatowego i wychowawczego jest związane z przezwyciężeniem kryzysu naszego „społeczeństwa wychowującego"?

II

Pedagogowie i socjologowie analizując proces kształtowania osobowości obywatela wyróżniają kilka warstw tego procesu lub też kilka równoległych procesów: a) intencjonalny wpływ wychowawcy, który świadomymi i celowo dobieranymi sposobami stara się kształtować trwałe postawy,

przekonania, trwałe wzory postępowania, wynikające z przyjętych zasad moralnych, zasad ideologii, zasad systemu gospodarczego i politycznego, z tradycji i obyczajów. Ten proces nazywa się zazwyczaj wychowaniem w ścisłym tego słowa znaczeniu. Jest to bowiem celowa działalność wychowawcza, zmierzająca do ukształtowania osobowości wychowanka według przyjętego ideału wychowawczego, czyli wzoru osobowości idealnej. Wiadomo, że nigdy nie osiągnie się tego pełnego ideału, chodzi jednak o to, aby wychowankowie byli ukształtowani w sposób możliwie podobny; b) wpływ środowiska społecznego, to jest rodziny, kręgów koleżeńskich, grup rówieśników, otaczających jednostek, zbiorowości i instytucji na kształtowanie osobowości.

Pedagogowie mówią czasem o tym procesie jako o wychowaniu naturalnym, socjologowie nazywają ten proces socjalizacją, czyli wprowadzeniem do udziału w życiu społeczeństwa, dokonującym się spontanicznie, przez uczestnictwo, przez przystosowywanie się, uczenie zachowywania metodą prób i błędów, nagród i kar w sposób efektywny. Ten proces wychowawczy dokonuje się przez udział w rzeczywistym życiu, w jego przebiegu obywatel uczy się, jakie są efektywne sposoby postępowania, które mogą rzeczywiście prowadzić do celu, to znaczy do realizacji aspiracji życiowych; c) wyróżnić trzeba także wpływ całkowitego środowiska i otoczenia, zarówno naturalnego jak i społeczno-kulturowego, a zatem tych wszystkich elementów, które oddziałują na jednostkę niezależnie, czy uczestniczy ona w ich przebiegu, czy też nie. Chodzi tutaj o oddziaływanie otrzymywanych codziennie informacji przekazywanych przez radio, prasę, telewizję, o wpływ warunków naturalnych na zdrowie, organizm, o styczności pośrednie z ludźmi, których osobnik tylko obserwuje, ale w których życiu nie uczestniczy, itp.

Jest to wpływ tej sfery zewnętrznej, wewnątrz której przebiega życie jednostki. Sfera ta stanowi trwałą otoczkę jej procesów życiowych i wywiera ogromny wpływ na procesy wychowawcze i socjalizujące.

W ramach tych trzech grup procesów możemy wyróżnić funkcjonowanie różnych układów. Procesy wychowawcze zachodzące w szkole również są bardzo złożone. Stwierdzamy więc, że między tymi trzema grupami procesów mogą zachodzić istotne rozbieżności, lecz mogą one także występować między poszczególnymi układami wewnątrz procesu wychowawczego, na przykład między wychowaniem w szkole i w rodzinie, między oddziaływaniem wychowawczym szkoły i organizacji itp. Jednakże o efektywności wychowania decyduje zgodność między procesami wychowawczymi i socjalizującymi, czyli spójność między zasadami wpajanymi wychowankom w toku wychowania a zasadami wyznaczającymi osiąganie celów życiowych i życiowych aspiracji, praktyką życia zbiorowego. Wreszcie, w społeczeństwach współczesnych niepomiernie wzrasta rola sfery wpływu całkowitego otoczenia, które przez środki masowego przekazu, przez zalew nie skoordynowanych i niespójnych informacji może powodować zwichnięcia w systemie wychowania intencjonalnego, prowokując do porównań i zestawień podważających istotne cechy ideału wychowawczego.

III

Jak wyglądają te problemy w naszym aktualnym systemie oświatowo-wychowawczym? Czy społeczeństwo socjalistyczne ma możliwość efektywnego funkcjonowania jako społeczeństwo wychowujące?

Najpierw kilka słów o wadze tego zagadnienia.

Podejmujemy próby doskonalenia naszego systemu oświatowo-wychowawczego, zdając sobie sprawę z jego doniosłości w procesie kształtowania ustroju. Zdajemy sobie również doskonale sprawę z jego słabości. Jeżeli nie uda się nam rozwiązać występujących tutaj trudności, rozwój społeczeństwa, jego wzrost gospodarczy i kulturalny, jego rozwój moralny będą poważnie hamowane.

Niewątpliwie możemy mówić o systemie sprzężeń zwrotnych istniejących między tymi trzema wyżej wskazanymi układami procesów. Czy jest możliwe, aby instytucje wychowujące w ścisłym tego słowa znaczeniu — szkoła, rodzina, organizacje — były zharmonizowane z pozostałymi układami instytucji socjalizujących, to znaczy uczących w toku bezpośredniego uczestnictwa w życiu praktycznym, oraz przez układy tych instytucji, które dostarczają informacji o świecie? Na pierwszy rzut oka widzimy, że docierające do nas przekazy i informacje — filmy, programy telewizyjne, prasa zagraniczna i wiele innych — są w swej masie poza możliwościami kontroli jakiejkolwiek instytucji. Trzeba zatem, przyjmując, że istnieją w tej postaci, odpowiednio modyfikować te elementy systemu wychowawczego, które możemy kształtować, aby zmniejszać ujemne efekty istniejących rozbieżności.

Trudności wychowawcze społeczeństw socjalistycznych są łatwe do opisania. Powstają one przede wszystkim w pierwszej fazie walki o ustrój, kiedy toczy się walka angażująca wszystkie instytucje i zbiorowości społeczeństwa. Wtedy oczywiście musi dochodzić do konfliktów także wewnątrz systemu wychowawczego i oświatowego, który dopiero się kształtuje, i proces ten nie może przebiegać bezkonfliktowo. Jednakże w fazie, w której znajdujemy się obecnie, trudności te mają inne źródła. Zakończony jest już okres walki o utrwalenie ustroju z siłami temu ustrojowi przeciwnymi.

Głównym źródłem aktualnych kłopotów są niespójności i rozbieżności między strukturą poszczególnych instytucji i ich rzeczywistym funkcjonowaniem a założeniami ideologicznymi, które mają realizować. Konieczności organizacyjne, ekonomiczne i podobne biorą górę nad koniecznościami ideologicznymi. Na przykład, zakład przemysłowy czy inne przedsiębiorstwo znajduje się pod naciskiem konieczności gospodarczych, musi osiągać założone cele, tym celom podporządkowywać swoją organizację, metody działania, musi wymagać od pracowników zachowań funkcjonalnych i efektywnych ze względu na wyznaczone cele, a te nie zawsze dają się zharmonizować z zachowaniami funkcjonalnymi z punktu widzenia osiągania celów ideologicznych. Stąd system wychowawczy w ścisłym tego słowa znaczeniu nie zawsze pozostaje w zgodzie z układami instytucjonalnymi, wyznaczającymi rzeczywiste zachowania i postępowania w codziennym życiu. Ideał wychowawczy zakłada, że — mówiąc w wielkim skrócie — postępowanie obywatela powinno i może być zawsze kształtowane przez ideał ideologiczny, podczas gdy układy instytucjonalne, zbiorowości społeczne różnych typów stwarzają sytuacje wymagające bardzo zróżnicowanych „orientacji". Układy socjalizacyjne, w odróżnieniu od układów wychowujących, wymagają więc zróżnicowania wzorów zachowań jako koniecznych do osiągnięcia sukcesu życiowego.

Trzeba także podkreślić, że nasz ideał wychowawczy i wpajane przezeń wzory postępowania są jeszcze bardziej bezradne wobec lawiny informacji napływającej do jednostki z szerszych układów otoczenia, w których ona nie uczestniczy i które nie wyznaczają bezpośrednio jej postępowania, ale które stwarzają podstawy do wyborów, ocen i możliwości orientacji życiowych.

Co w tej sytuacji można zrobić i co można zmieniać, aby uzyskać zharmonizowanie czynników kształtujących osobowość obywatela, a przede wszystkim młodzieży, dać jej wyjście inne niż ucieczka w jałowy werbalizm i szukanie ideałów na własną rękę.

Nie możemy zmieniać otoczenia, nad którym nie sprawujemy kontroli, i to jest sprawa prosta, gdyż nie ma także możliwości odcięcia się od niego. Nie możemy także zmienić szybko obiektywnej rzeczywistości instytucjonalnej i układów zbiorowości społecznych, gdyż ich przekształcanie jest sprawą bardzo długich i złożonych procesów. Największe możliwości działania mamy w zakresie układów wychowujących, instytucji wychowujących, sformułowań ideału wychowawczego i metod wychowawczych.

W gruncie rzeczy kryzys społeczeństwa wychowującego tkwi w oderwaniu układu wychowującego od rzeczywistości życia społeczeństwa i jego instytucji. W tych wszystkich społeczeństwach — a stan idealny w tym zakresie osiągały społeczeństwa pierwotne, w których zgodność ideału wychowawczego i wzorów postępowania w życiu była zupełna, gdyż społeczeństwa te nie znały wyodrębnionego układu wychowawczego — w których do układów wychowawczych i układów instytucjonalnych odnoszono podobne kryteria ocen, wymagano podobnych ocen osobowości, w których obowiązywały te same zasady działania, efektywność wychowawcza rodziny, szkoły i organizacji była znacznie wyższa.

Jakie mamy dzisiaj szanse, aby w naszym układzie instytucjonalnym obowiązywały te same zasady postępowania i ocen, jakie obowiązują w szkole? Z góry wiadomo, że kierownicy naszej gospodarki nawet próby takich żądań potraktowa-

liby jako kiepski żart. Cóż więc możemy uczynić? Postarać się zbliżyć szkołę do życia przez wprowadzenie do niej identycznych lub podobnych zasad postępowania i ocen, jakie obowiązują w gospodarce, administracji państwa, instytucjach i organizacjach politycznych.

Układ wychowawczy jest bowiem bardziej plastyczny niż układy instytucjonalne w społeczeństwie. Można w nim zmieniać organizację, można kształtować w nim treść nauczania, zmieniać wykształcenie kadry nauczającej i wychowującej itd. Można także postawić postulat zmiany metod wychowania. Czy jednak taki postulat ma szanse realizacji? Wątpliwości wynikają z przyczyny raczej paradoksalnej, mianowicie stąd, że nie można zmieniać tego, czego nie ma.

Gdybyśmy próbowali zmniejszyć izolację szkoły od życia społeczeństwa w taki sposób, żeby do szkoły wprowadzić kryteria ocen, podobne do tych, jakie obowiązują w administracji i przemyśle, podobne zasady wyróżniania uczniów, podobne zasady ich nagradzania itp., słowem, żeby wpływy kształtujące postawy, oczekiwania, wzory zachowań i hierarchię wartości, jaka się wytwarza w umysłach uczniów, były kształtowane w podobny sposób, jak się to odbywa w zakładach pracy i zbiorowościach społecznych pozaszkolnych, to może zmniejszylibyśmy rozbieżności między ideałem wychowawczym a praktyką rzeczywistości, lecz przy takim postawieniu sprawy zostałyby zagrożone inne możliwości.

Zostałyby zagrożone możliwości okazji zetknięcia się wychowanka z idealnym obrazem ustroju, idealnym wyobrażeniem o tym, czym obywatel być powinien, możliwości wpojenia zasad idealizmu, który może później stać się przyczyną klęsk życiowych, ale zapewnia także stan równowagi psychicznej, dając osobowości „żywotne soki nadziei" (by użyć wyrażenia Wellsa). Powstaje więc pro-

blem, czy postawić wyraźny znak równości między szkołą a realiami życia społeczeństwa, zapewniając sobie większą efektywność wychowania przez lepsze przygotowanie wychowanków do udziału w tych realiach, lecz za cenę rezygnacji przekazania im wizji obrazu idealnego ustroju, jego wartości moralnych, jego aspiracji humanistycznych itd., czy też starać się z jednej strony udoskonalić metody wychowania, tak by osiągnąć ich większą efektywność, a równocześnie starać się zmieniać układy instytucji i zbiorowości społeczne zgodnie z podstawowymi zasadami ustroju, których idealnym wyrazem jest ideał wychowawczy.

v

Powiedziałem powyżej, że trudno jest zmieniać to, czego nie ma, czyli trudno jest doskonalić metody wychowawcze, gdyż ich określenie jest bardzo ogólnikowe. Porównanie trzech prac z punktu widzenia określenia metod wychowania wydaje mi się bardzo instruktywne: B. Suchodolski: *Podstawy wychowania socjalistycznego* (Książka i Wiedza, 1967); H. Muszyński (red.): *System wychowawczy szkoły podstawowej* (Wydawnictwo Poznańskie, 1970) oraz Irena Jundziłł: *Program pracy wychowawczej w województwie gdańskim* (Projekt, Gdańsk, Okręgowy Ośrodek Metodyczny, 1971—1972). Pierwsza z tych prac omawia teoretyczne podstawy i założenia wychowania socjalistycznego, druga pewien eksperyment dotyczący wychowania w szkole i jego założeń teoretycznych, trzecia jest programem czynności wychowawczych, opracowanym dla poszczególnych klas różnych typów szkół, i stara się nadać wartości wychowawcze całości pracy szkoły, podobnie zresztą jak to czyni Heliodor Muszyński w swoim „eksperymencie poznań-

skim". We wszystkich tych pracach można jednak znaleźć tezę, przyjętą milcząco czy też mniej lub bardziej wyraźnie sformułowaną, że wychowanie polega na organizowaniu czynności i doświadczeń zaspokajających motywy i aspiracje wychowanków, na wywoływaniu postaw skłaniających wychowanków do przyjmowania w różnych sytuacjach pożądanych typów zachowań. We wszystkich także podkreśla się w sposób mniej lub bardziej wyraźny, że podstawową metodą efektywnego wychowania jest „uczestnictwo", rozumiane jako uczestnictwo w działaniach „rzeczywistych", a nie „ideacyjnych", nie mających wiele wspólnego z sytuacjami życia zbiorowego, do którego wychowanka się przygotowuje, a przygotowanie ma polegać przede wszystkim na tym, aby w tych sytuacjach postępował on w sposób zgodny z ideałem wychowawczym.

Wydaje się jednak na podstawie aktualnego stanu psychologii społecznej, że proces ten komplikują podstawowe mechanizmy psychospołeczne, wyznaczające postępowanie ludzi. Otóż wiemy na pewno, że ludzie akceptują i rzeczywiście stosują się do tych zasad, których przestrzeganie przyczynia się do realizacji ich aspiracji życiowych. Jeżeli więc osobnik stawia sobie i przyjmuje za cel życia doskonałość moralną, wtedy oczywiście będzie on w każdej sytuacji życiowej realizować swój ideał. Jeżeli jednak — jak to czyni przygniatająca większość zjadaczy chleba — chce osiągnąć cele materialne, zaspokoić ambicje awansu, uznania itp., wtedy przestrzega w swoim postępowaniu takich zasad, które są efektywne z tego punktu widzenia i pozwalają na osiągnięcie własnych celów.

Jak więc można osiągnąć taki stan, aby realizacja ideału wychowawczego rzeczywiście była realizacją aspiracji większości społeczeństwa. Tu znowu dochodzimy do zagadnienia stwierdzonego już powyżej: czy zmieniać ideał wychowawczy i układy

wychowawcze, czy też układy instytucjonalne społeczeństwa, czy też oba?

Podejmując postawioną już wyżej tezę, że układ wychowawczy pozwala się zmieniać łatwiej, sądzę, że cały wysiłek w tym zakresie trzeba skierować na opracowanie zasad efektywnego postępowania wychowawczego. Wiele zagadnień w naukach pedagogicznych domaga się szerszego i bardziej wyczerpującego opracowania, ale wśród nich problem metod wychowawczych wybija się na czołowe miejsce. Z bardzo prostej przyczyny: w dziejach ludzkich rozwój i funkcjonowanie ustroju nigdy nie zależały tak bardzo od efektywności metod wychowawczych. Inaczej jest w socjalizmie. Tutaj od efektywności pracy wychowawczej zależy możliwość ukształtowania ustroju zgodnie z jego ideologicznym wzorem. Odchylenia od tego wzoru ideologicznego mogą wynikać albo z nieadekwatności tego wzoru (taką tezę stawiają różne tendencje rewizjonistyczne), albo z błędów konstrukcyjnych układu instytucji, które powinny ten wzór realizować, albo też z nieadekwatności osobowości ludzi, którzy ten ideał realizują i wprawiają w ruch układy instytucjonalne. Wydaje mi się, że ten trzeci aspekt zagadnienia jest szczególnie doniosły.

Na tle tego stwierdzenia uderzająca jest beztroska i niedbałość o stan nauk pedagogicznych, hołdowanie prostactwu wychowawczemu, przejawiającemu się w uporczywym stosowaniu metod werbalnych pouczeń, pogłębiających rozdźwięk między ideałem wychowawczym a wymaganiami konkretnych sytuacji życiowych.

Badania pedagogiczne stanowiące „zaplecze" systemu oświatowego i wychowawczego są najbardziej upośledzone, jeżeli chodzi o nakłady, o istniejący system organizacyjny, o możliwości prowadzenia badań. Trzeba więc dokonać wysiłku i zgromadzić w tym celu środki i kadrę, które mogłyby sprostać zadaniu.

Czy jednak takie rozwiązanie pozwoli przezwyciężyć trudności? Podkreślałem, że społeczeństwo musi być wychowujące z samej natury rzeczy, z prostej konieczności stworzenia sobie możliwości istnienia i rozwoju. Podkreślałem także, co zresztą jest oczywiste, że układy wychowujące nie będą efektywne, jeżeli nie zostaną zharmonizowane z zasadami rzeczywiście funkcjonującymi w układach instytucjonalnych. Doskonalenie ludzi przez wychowanie musi więc iść w parze z doskonaleniem organizacji instytucji. W obu wypadkach nie można ignorować istnienia otaczającego świata pozostającego poza kontrolą naszego układu kierowniczego, a docierającego coraz szerzej do świadomości obywateli. Trzeba się liczyć z faktem, że fala informacji napływająca z krajów o innym ustroju będzie rosła i potężniała. Stawiać to będzie układom wychowującym coraz wyższe wymagania.

Problem przystosowania układów wychowujących do tego zalewu informacji jest bardziej złożony niż dostosowanie do układu instytucjonalnego. Instytucje muszą bowiem stać się integralną częścią „społeczeństwa wychowującego", jeżeli chcą istnieć i rozwijać się. Natomiast otoczenie zewnętrzne, przenikające coraz ostrzej do wszystkich dziedzin naszego życia, musi z konieczności pozostać rozbieżne z ideałem wychowawczym. Sądzę, że jest to jeden z najważniejszych problemów wychowawczych, jakie ma rozwiązać ustrój socjalistyczny.

SPOŁECZNO-EKONOMICZNE WYZNACZNIKI PROCESU NAUCZANIA

Punktem wyjścia naszych rozważań będzie definicja nauczania przyjęta przez Wincentego Okonia: „Przez nauczanie rozumiemy pracę nauczyciela z uczniami organizowaną zazwyczaj w szkole." [1] Do tak zdefiniowanego nauczania wchodzi nie tylko praca nauczyciela, lecz także uczenie się uczniów, przy czym — jak profesor Okoń podkreśla: „O wartości nauczania świadczy przede wszystkim wartość działalności samych uczniów w procesie uczenia się, a więc stopień aktywności i samodzielności, tempo i rytm uczenia się określonych treści oraz efektywność tego procesu." [2]

Nauczanie i uczenie się są więc dwoma elementami składowymi procesu kształcenia. Badaniem tego procesu zajmuje się nauka dydaktyki, którą profesor Okoń określa jako naukę o celach, treści, procesie, metodach, środkach i organizacji nauczania na wszystkich szczeblach szkoły.

Nie ulega wątpliwości, że proces kształcenia we wszystkich swoich aspektach jest wyznaczany przez wiele czynników środowiskowych. Chciałbym więc w tym fragmencie książki zająć się kilkoma zagadnieniami wpływu czynników środowiskowych na przebieg procesu nauczania, zostawia-

---

[1] W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1965, s. 10.
[2] Tamże.

jąc na razie na boku proces uczenia się. Inaczej mówiąc — społecznymi i ekonomicznymi wyznacznikami efektywności pracy nauczyciela w szkołach wyższych.

Spróbujmy najpierw wyliczyć te czynniki, dokonać ich klasyfikacji, żeby następnie postarać się określić zasięg ich wpływu na przebieg nauczania i ich skutki.

Te wyznaczniki środowiskowe grają znacznie większą rolę w szkołach wyższych niż w średnich i podstawowych, gdyż studenci zazwyczaj są świadomi znaczenia studiów dla ich przyszłej pracy i pozycji zawodowej. Student ocenia więc potencjalną przydatność przekazywanej mu wiedzy, a bodźce działające na czynności zawodowe, w których przyswajana wiedza może być użyteczna, kształtują jego motywacje uczenia się.

W analizach procesu i efektywności nauczania czynniki środowiskowe były brane pod uwagę przede wszystkim dla wytłumaczenia niepowodzeń szkolnych. Badania nad nimi są związane z nazwiskiem Heleny Radlińskiej i z nurtem pedagogiki społecznej, który rozwijała. Czesław Kupisiewicz daje ocenę tych badań oraz innych badań prowadzonych nad społeczno-ekonomicznymi wyznacznikami niepowodzeń dydaktycznych [3], zajmując się przede wszystkim sprawą wpływu tych czynników na pracę ucznia i jego możliwości uczenia się.

Wydaje mi się jednak, że na zagadnienie trzeba spojrzeć szerzej. Nie tylko położenie materialne i społeczne ucznia i poziom kulturalny jego rodziny są tutaj doniosłe. Trzeba tu także wziąć pod uwagę położenie społeczne i materialne nauczycieli, wyposażenie szkoły, a przede wszystkim system bodźców działających na proces nauczania,

---

[3] Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Warszawa 1964, PWN, s. 14—27.

takich jak wartość ekonomiczna i kulturalna wykształcenia, przejawiająca się w systemie płac i prestiżu, stopień zaawansowania technicznego szkoły i jakość jej wyposażenia, ogólne procesy przekształceń społecznych, rola wykształcenia w tych procesach itp.

Przyjmując taki punkt wyjścia, całość czynników środowiskowych wyznaczających przebieg i efektywność procesu nauczania w szkołach wyższych można uszeregować w czterech grupach: społeczne, kulturowe, ekonomiczne, techniczne.

Czynniki społeczne można grupować na podstawie zakresu ich działania. Tak więc na pierwszym miejscu wymienimy te czynniki, które działają w społeczeństwie narodowym i w państwie. Należą tutaj przede wszystkim bodźce istniejące w gospodarce i w ustroju państwowym, zachęcające do podjęcia studiów i do intensywnej pracy studenta. W niektórych społeczeństwach, jak na przykład we Francji czy w Stanach Zjednoczonych, student kończący znaną uczelnię z celującymi wynikami ma niejako automatycznie zapewnioną karierę lub przynajmniej doskonałe stanowisko, które jest zupełnie niedostępne dla studenta kończącego studia ze słabymi wynikami. Pod tym względem nasz system zatrudniania wcale nie działa jako podnieta do intensywnego uczenia się. Student kończący studia ze stopniami „państwowymi", to znaczy dostatecznymi, ma takie same szanse zatrudnienia i kariery jak i student z wynikami celującymi. Intensywne uczenie się nie jest więc w pojęciu studentów inwestycją ekonomiczną, która zaraz po studiach zaczyna przynosić odpowiednie korzyści materialne. Niewielkie stypendia czy nagrody przyznawane za dobre wyniki także nie stanowią właściwego dopingu. System płac dla pracowników z wyższym wykształceniem nie jest dostatecznie zróżnicowany, aby stanowił zachętę do podejmowania wysiłku kształ-

cenia się, a równocześnie nie premiuje dobrych wyników osiąganych w czasie studiów. W konsekwencji wylansowany został punkt widzenia, według którego dostęp na studia jest głównie zaszczytem i przywilejem, a student wykorzystując je w maksymalny sposób, powinien odczuwać wdzięczność.

Na drugim miejscu wymienię prestiż społeczny wyższego wykształcenia, który dopinguje do intensywnego uczenia się. Jest on w naszym społeczeństwie tradycyjnie ciągle wysoki, toteż działa bardziej niż premia ekonomiczna za studia. W świadomości społecznej wyższe wykształcenie wciąż daje dostęp do „warstw wyższych", jest drogą awansu społecznego. Ponieważ awans społeczny przez wyższe wykształcenie jest jednakowo osiągalny zarówno dla dobrych, jak i dla złych studentów, prestiż wyższego wykształcenia przestał być bodźcem do intensywnej pracy w czasie studiów.

Znany jest jednak fakt, że wielu dobrych studentów zawodzi w toku pracy zawodowej, co wynika z odmienności wymagań i ocen pracy studenta i absolwenta. Po to, by wprowadzić zgodny z interesami społeczeństwa system premii za dobre wyniki w uczeniu się, trzeba, aby kryteria ocen się nie różniły i aby nauczanie rzeczywiście dawało gwarancję dobrego przygotowania do pracy zawodowej.

Następnym zakresem działania czynników społecznych pobudzających studentów do intensywnej pracy są klasy i warstwy społeczne, do których dany student przynależał. Zmiany zachodzące w strukturze społeczeństwa polskiego — przebudowa jego ustroju, uprzemysłowienie, urbanizacja, rozwój środków masowego przekazu treści kulturowych — zmieniły również środowiska wpływające na przebieg studiów, ich prestiż i ważność. Jednakże w warstwach inteligenckich, w katego-

riach zawodowych pracowników twórczych, wolnych zawodach, w wyższych kręgach urzędników, wśród pracowników zajmujących stanowiska kierownicze potrzeba osiągnięcia wyższego wykształcenia i dobrych wyników pozostała szczególnie silna.

Zmieniający się skład społeczny warstwy inteligenckiej zmienił tradycyjne postawy wobec wyższego wykształcenia, a zatem zmienił także postawy i motywacje studentów pochodzących z tych środowisk. Nie posiadamy studiów porównawczych nad postępami w studiach studentów pochodzących z różnych warstw, jednakże fakt, że wśród przyjętych na studia młodzież chłopska stanowiła około 19 procent, a wśród absolwentów około 24 procent, świadczy o sile nacisku warstwowego i środowiskowego na kończenie studiów [4].

Środowiska i społeczności lokalne wywierają poważny wpływ na proces uczenia się przez kształtowanie motywacji uczniów. Wpływ ten jest szczególnie silny, jeżeli społeczność lokalna jest zarazem miejscem, w którym zlokalizowana jest wyższa uczelnia. Wtedy staje się ona rozszerzonym środowiskiem wychowawczym studenta i może z powodzeniem przeciwdziałać wpływom wychowawczego środowiska szkolnego, przekazując studentowi inny system wartości i norm, wzorów zachowania i stosunku do nauki. Jeżeli środowisko wychowawcze szkolne, a przede wszystkim stosunek między studentem a nauczycielem nie okażą się silniejsze, wtedy społeczność lokalna może skutecznie odciągać studenta od intensywnej pracy.

Rodzina może oddziaływać bezpośrednio na proces uczenia się, na zakres przyswajanych treści, na motywację studenta, na stwarzanie mu sprzyjających warunków pracy, na zainteresowania, na

---

[4] Por. Z. Grzelak, *Pozycja inteligencji w społeczności wiejskiej*, Warszawa 1961.

wytyczanie celów życiowych i dostrzeganie zależności między uczeniem się a realizacją tych celów itp.

Ogólnie mówiąc, mechanizm wpływu czynników społecznych na proces uczenia się i nauczania, na przebieg pracy nauczyciela i ucznia i ich wzajemne oddziaływania polega przede wszystkim na oddziaływaniu na motywacje studenta i nauczyciela i podtrzymywaniu w nich gotowości do intensywnej pracy. Ponieważ w szkole wyższej student wyraźnie powinien już dostrzegać zależność między uczeniem się a realizacją własnych celów życiowych, powinien patrzeć na studia w perspektywie przyszłego uczestnictwa w pracy zawodowej, w życiu społecznym i uczestnictwa w kulturze, więc ten mechanizm wpływu na motywacje jest szczególnie ważny. Nie jest to jednak mechanizm jedyny. Poza tym środowisko społeczne stwarza warunki umożliwiające studentowi i nauczycielowi intensywną pracę, a więc warunki, w których silny motyw może się rozwijać i prowadzić do efektywnej pracy. Wreszcie, środowiska społeczne pozaszkolne grają także ważną rolę w rozładowywaniu konfliktów między nauczycielem a uczniem.

Wymieniając ogólne uwagi dotyczące mechanizmów wpływów, postawmy sobie teraz pytanie: co wiemy o metodach mierzenia czy nawet ustalania tych wpływów i jak nauczyciel w szkole wyższej ma nimi manipulować, aby uzyskać lepsze wyniki w pracy dydaktycznej? Wiedza naukowa w tej dziedzinie nie wyszła poza dość ogólne stwierdzenia. Na zagadnienia te zwracali uwagę socjologowie zajmujący się zagadnieniami szkoły, nauczania i wychowania, lecz dydaktycy badający proces nauczania i uczenia się przyjmowali raczej, świadomie lub milcząco, założenie swoistej „dydaktycznej autonomii", to znaczy pracowali, ograniczając się do badania procesu nauczania jako procesu roz-

grywającego się w szkole i wyznaczanego przez czynniki działające w szkole, a przede wszystkim badali ten proces jako interakcję między osobowościami nauczyciela i ucznia. Stąd zwracali uwagę na cechy nauczyciela i ucznia, na zależność między treściami nauczania a cechami nauczyciela, interesowali się aspektami fizjologicznymi i psychologicznymi nauczania, przyjmując, że warunki społeczne są zawsze dane i że trzeba je traktować jako wielkość stałą, nie interesując się zbytnio ich różnicującym wpływem na sam proces nauczania. Jest to oczywiście pewne uproszczenie, gdyż wielu pedagogów ma głęboką świadomość tego wpływu różnicującego, lecz jak już wskazywaliśmy, byli oni skłonni tłumaczyć za ich pomocą raczej niepowodzenia niż sukcesy pracy dydaktycznej. Wynika stąd wniosek, że trudno pokazać, w jaki sposób można ustalać wpływ czynników społecznych i jak nimi manipulować, aby podnieść efektywność dydaktyczną.

Jest to jednakże problem o wielkiej ważności, tym bardziej że dydaktyka ogólna nauczania na poziomie wyższym, jak i dydaktyki szczegółowe nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach wyższych mają niewiele do ofiarowania w porównaniu z dydaktyką szkoły podstawowej i szkoły średniej. Dlatego właśnie wydaje się, że badanie wpływu czynników społecznych na proces nauczania i wypracowanie technik posługiwania się nimi w celu podniesienia efektywności pracy dydaktycznej są pilną koniecznością.

Czynniki kulturowe. Wyższe wykształcenie jest wprowadzeniem do bardzo wyspecjalizowanej wiedzy, a zatem także do wyspecjalizowanego kręgu kulturowego. Kształci się tutaj tylko niewielki odsetek narodu, którego przeznaczeniem będzie pomnażanie twórcze dorobku naukowego, rozwijanie wyspecjalizowanej twórczości w sztuce, technice, polityce, w tworzeniu kultury współżycia

społecznego itp. Zauważano nieraz i wiele dyskutowano nad tym, że młodzież pochodząca ze środowisk zajmujących się taką wyspecjalizowaną zawodowo twórczością ma łatwiejszy start do studiów, łatwiejsze przystosowanie do wymagań studiów niż młodzież pochodząca ze środowisk nie interesujących się tymi dziedzinami, do których studia wyższe wprowadzają. Zwracano też uwagę, że młodzież gorzej przygotowana do studiów ma większe trudności z opanowaniem wiedzy, większą skłonność do uproszczeń i eliminowania subtelności, trudniej sobie radzi z abstrakcjami itp. Są to sprawy powszechnie znane.

Trzeba jednak zasygnalizować doniosłość różnicującego wpływu środowisk kulturowych na proces uczenia się i nauczania. Poziom ten wyznacza percepcję i zakres zrozumienia pojęć przekazywanych w nauczaniu, indywidualne reakcje ucznia i poziom jego aspiracji intelektualnych. Ponadto poziom ten wyznacza także ocenę nauki i jej treści, wpływa na to, czy uczeń koncentruje się tylko na bezpośrednio użytecznych lub uważanych za użyteczne elementach wiedzy, czy też ma zainteresowania szersze, wynikające z wysokiej oceny pewnych elementów kultury przekazywanych w uczelni. Inaczej mówiąc, zróżnicowanie kulturalne środowisk w pewnym stopniu wyznacza selektywność zainteresowań i ukierunkowanie wysiłków ucznia, który może korzystać ze wszystkich, najszerszych możliwości uczelni lub też ograniczać się do przyswajania sobie elementarnej wiedzy. Środowisko wychowawcze uczelni, a przede wszystkim nauczyciele szkół wyższych muszą rozbudzać te zainteresowania, a więc powinni znać poziom środowisk kulturalnych studentów, ich systemy wartości i rodzaje aspiracji życiowych wyznaczanych tymi środowiskami. Jest to oczywiście bardzo trudne na tych kierunkach, gdzie ma się do czynienia z wielką liczbą studentów i gdzie kontakt nauczy-

ciela ze studentem jest tylko krótki, przelotny i powierzchowny. Jednakże dla nauczyciela uniwersyteckiego ważna jest sama świadomość istnienia problemu.

Czynniki ekonomiczne. Wspomniałem już powyżej o zespole bodźców do intensywnej pracy studenta i nauczyciela, jakie może stwarzać lub nie stwarzać organizacja gospodarki narodowej. Warunki ekonomiczne mogą wpływać wielorako na przebieg procesu nauczania i uczenia się, a to przez system płac nauczycieli i absolwentów, przez stwarzanie warunków uczenia się, przez wyposażenie uczelni, przez odpowiednią liczbę domów studenckich, stołówek, dobrze wyposażonych bibliotek, miejsc w czytelniach itp. Lecz czynniki ekonomiczne są także warunkiem selekcji i rekrutacji studentów, mogą one sprzyjać temu, że studenci zdolni obierają specjalne kierunki studiów, lub mogą od nich odwodzić — jak stało się to ze szkołami pedagogicznymi, które pozbawiono wielu wartościowych kandydatów, szukających studiów o wyższej — w opinii społecznej — randze i bardziej opłacalnych.

Prowadzone w Zakładzie Badań nad Szkolnictwem Wyższym badania procesu rekrutacji wykazały, że te mechanizmy ekonomiczne nie działają w Polsce z taką samą intensywnością jak w innych krajach, gdyż młodzież przychodząca na studia wyższe bardziej interesuje się, świadomie lub nieświadomie, prestiżem studiów niż ich wartością ekonomiczną. Jednakże w miarę upływu lat kalkulacja ekonomiczna zaczyna stawać się coraz ważniejsza. Wpływ absolwentów na ocenę ekonomiczną studiów staje się także elementem intensywności studiowania, a nie tylko elementem wyboru kierunku studiów. Studia są bowiem okresem długiego i intensywnego wysiłku. Wymagają od studenta wielu poświęceń, wytrwałości, rezygnacji itp. Student chce więc traktować je jako okres inwe-

stycji, który kiedyś okaże się rentowny, zapewniając odpowiednie płace, dostęp do stanowisk, do dobrobytu i innych pożądanych wartości. Tymczasem szanse te są jednakowe dla wszystkich absolwentów, bez względu na to, jak zachowywali się w czasie studiów i jakie osiągali wyniki w nauce. Stypendia, nagrody i inne środki zastępcze nie zastąpią selekcyjnego mechanizmu zatrudnienia, który w tym procesie ma znaczenie doniosłe.

Dla nauczyciela w szkole wyższej manipulacja czynnikami ekonomicznymi jest trudna, gdyż ich stosowanie leży w rękach władzy państwowej, poza resortem szkolnictwa. Minister jest tu równie bezsilny jak i profesor, gdyż decyzje ekonomiczne dotyczące szkolnictwa zapadają poza nim. Jednakże włączanie szkolnictwa wyższego do coraz racjonalniej kierowanej gospodarki uspołecznionej jako istotnego czynnika jej rozwoju będzie musiało także doprowadzić do lepszej organizacji czynników ekonomicznych i lepszego wykorzystania tych bodźców do podniesienia intensywności nauczania i uczenia się.

Czynniki techniczne. Wspomniałem już przelotnie o ważności wyposażenia uczelni, jej pomieszczeń, stanu sal i laboratoriów, bibliotek i innych pomocy naukowych. Jest to problem o podstawowym znaczeniu, zwłaszcza w obecnym okresie szybkiego rozwoju audiowizualnych środków nauczania, zastosowania maszyn do uczenia oraz rozwoju technicznego, wymagającego, aby laboratoria szkolne były lepiej wyposażone niż zakłady pracy. Chodzi o tak zwane wyprzedzenie techniczne, które w kształceniu zawodowym jest konieczne, gdyż przygotowuje ono do pracy trwającej wiele lat, a zatem musi przygotować absolwenta do przyszłych zmian w technice i metodach pracy. Zacofanie techniczne wyższych uczelni może być kompensowane przez specjalne dokształcanie absolwentów w zakładach pracy, lecz wiemy, że nasze zakłady

pracy nie są dobrze przygotowane do takich zadań. Stąd więc wzrastająca ważność czynników technicznych w osiąganiu dobrych wyników nauczania i w dobrym przygotowywaniu do pracy zawodowej.

W naszych czasach, to znaczy w ciągu ostatnich lat, systemy szkolne wchodzą w swoistą rewolucję techniczną. Szkoła i nauczanie były instytucjami z konieczności technicznie zacofanymi, a zwłaszcza metody nauczania pochodziły z epoki mijającej. Metody dydaktyki, organizowania lekcji, podawania materiału i sprawdzania przyswojonej przez uczniów wiedzy obliczone były na psychiczne oddziaływanie dwóch osobowości, i wydawało się, że właśnie cechy indywidualności nauczyciela, zwłaszcza uniwersyteckiego, są decydującym czynnikiem wpływającym na efekty nauczania. Okazuje się jednak, że maszyny do nauczania potrafią lepiej i skuteczniej przekazywać materiał, że mogą pracować bez zmęczenia, a więc bez obniżenia jakości, przez dwadzieścia cztery godziny na dobę, że nie sprawiają żadnych kłopotów ideologicznych i nigdy nie żądają podwyżek płacy. A nade wszystko, że są nauczycielami wymagającymi i surowymi, idealnie sprawiedliwymi, nikogo nie faworyzują, nie kierują się żadnymi emocjami, a na ich ocenach można polegać bardziej niż na ocenach ludzi. Wprawdzie nauczanie za pomocą maszyn nie wyszło jeszcze poza stadium eksperymentowania, lecz zakres tych eksperymentów, ich rozmach i powszechność akceptacji w niektórych krajach każe sądzić, że nauczanie zmechanizowane będzie coraz skuteczniej wypierało czy też zastępowało wiele zrutynizowanych czynności nauczyciela.

Mechanizacja nauczania jest rewolucją kosztowną, wymagającą ogromnych nakładów inwestycyjnych, i dlatego jej postępy zależą nie tylko od stwierdzonej efektywności dydaktycznej, lecz także w ogromnym stopniu od możliwości sfinansowania

jej kosztów. Można jednak przewidywać, że przemysł maszyn do uczenia rozwinie się tak jak przemysł samochodowy i że losy rewolucji technicznej w szkołach zostaną rozstrzygnięte przez przemysłowców, a nie nauczycieli.

Nasze rozważania nad środowiskowymi wyznacznikami procesu nauczania mają na celu nie tylko zwrócenie uwagi nauczycieli na czynniki modyfikujące czy warunkujące efekty ich wysiłków, lecz także uwagi ludzi oceniających wyniki nauczania prowadzonego w szkołach wyższych. Krytyka tych wyników jest zazwyczaj skłonna do rozpatrywania, za wzorem samych dydaktyków, procesu nauczania i uczenia się jako zależnego wyłącznie od jakości pracy nauczyciela, organizacji szkoły, jakości programów itp. Nie można jednak zapominać, że proces nauczania jest także współwyznaczany przez wielość czynników pozaszkolnych i że bez uwzględnienia ich ingerencji nie możemy sobie w pełni wytłumaczyć wszystkich zjawisk zachodzących w procesach nauczania i uczenia się.

SZKOŁA WYŻSZA JAKO SYSTEM

1. Przyjmujemy możliwie prostą, lecz szeroką definicję systemu jako całości złożonej z przedmiotów, ze stosunków między tymi przedmiotami i między ich cechami. Całość ta ma swoje właściwości, funkcje i cele różne od właściwości, funkcji i celów przedmiotów składowych.[1] Zakładam, że nie są potrzebne dokładniejsze definicje terminów „właściwość" (cecha), „stosunek", „funkcja" i „cel", i będę z nich korzystał w miarę potrzeby. System jest całością, to znaczy może zachowywać się jako całość. Szkoła wyższa, w której skład wchodzą elementy niejednorodne, podsystemy mające własne cele, a także i funkcje oraz odpowiadające im właściwości, jest systemem złożonym. Szkoła wyższa pozostając w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem, nie mogącym istnieć bez tych stosunków, jest systemem otwartym. Środowiskiem szkoły wyższej są szersze systemy, takie jak system szkół wyższych, system oświatowy, czyli system całego szkolnictwa, począwszy od podstawowego, system administracji państwa i wreszcie całość społeczeństwa objętego ramami narodu lub państwa. Przyjmujemy dalej, że szkoła wyższa jest systemem samoadaptującym i samodoskonalącym.

[1] Idę tu śladem starych, ale jarych rozważań: A. D. Hall and R. E. Fagen, *Definition of System* w: *General Systems*, 1956.

Istotny dla istnienia systemu jest przepływ informacji wewnątrz systemu oraz między systemem a środowiskiem.

2. Zagadnieniem, które nas tu interesuje, jest kierowanie systemem, aby efektywniej osiągać cele. Trudność kierowania szkołą wyższą polega na tym, że kryteria oceny najważniejszej części jej celów, to znaczy kryteria oceny efektywności pedagogicznej, leżą poza jej zasięgiem i są różne od kryteriów stosowanych wewnątrz szkoły. Efektywność pedagogiczna szkoły polega na efektach osiąganych przez jej absolwentów w pracach poza szkołą, w instytucjach, które zatrudniają absolwentów, ale szkoła nie ma wpływu na stosowane tam wobec jej absolwentów kryteria oceny cech i zachowań. Kryteria te są odmienne od stosowanych w szkole. Podobnie inne są kryteria ocen wyników prac badawczych stosowane w instytucjach, a inne w systemach naukowych. Trudności kierowania szkołą dla osiągania wyższych efektów wynikają także ze składu jej elementów, ze stosunków między jej podsystemami oraz ze specyficznych cech „pamięci" systemu, czyli zespołu tradycji wyznaczających zachowania często dysfunkcjonalne w stosunku do założonych celów.

3. Kilka słów o złożoności systemu szkoły wyższej. Jak każdy system społeczny musi ona posiadać określoną bazę materialną: budynki i wyposażenie; musi dysponować środkami finansowymi, aby mieć warunki do realizacji celów, czyli obok układu przedmiotów materialnych istnieje w niej podsystem ekonomiczny; system ten musi dysponować ludźmi pełniącymi bardzo różnorodne funkcje, musi zajmować się stosunkami między tymi ludźmi i między grupami ludzkimi, organizacją i administracją szkoły oraz podsystemami, które w szkole występują. Są to: katedry, zakłady, instytuty, wydziały, jednostki administracyjne itp.

W szkole wyższej szczególnie istotne są stosunki

między nauczycielem a studentem oraz kierownikiem badań a pracownikami naukowymi. Te dwa typy stosunków decydują o efektywności pracy szkoły wyższej, i dlatego przyjrzyjmy się im bliżej.

a) Stosunek między nauczycielem a studentem (przy czym przez nauczycieli rozumiemy każdego członka ciała nauczającego, od profesora do asystenta czy instruktora) jest podsystemem, którego schemat struktury i czynników wyznaczających czy współwyznaczających wzajemne działania obu partnerów jest następujący:

Nauczyciel powinien przekazać studentowi określony programem zasób wiedzy, określone metody rozwiązywania problemów, które uczeń napotka w swojej pracy zawodowej po wyjściu z uczelni, wpoić mu określone postawy i sposoby zachowania się w sytuacjach zawodowych i pozazawodowych. Student powinien przyswoić sobie przekazywaną mu wiedzę i metody rozwiązywania problemów, nauczyć się samodzielnego ich stosowania, przyswoić sobie i zinternalizować postawy i sposoby postępowania.

Trzeba wziąć pod uwagę, że takich podsystemów występuje w uczelni tyle, ilu jest studentów, a stosunek studenta do nauczyciela w każdym przypadku jest nieco inny, gdyż we wzajemnych oddziaływaniach między nimi różnice indywidualnych cech nauczycieli i studentów dają odmienne efekty w zachowaniach, a zatem i w wynikach procesu nauczania. Stosunek między studentem a nauczycielem jest oczywiście systemem bardzo otwartym i zakres ingerencji różnych czynników zewnętrznych (o których mówiłem szczegółowo wcześniej) jest bardzo szeroki, co niezmiernie utrudnia kierowanie tym stosunkiem.

b) Stosunek między kierownikiem badań a pracownikiem naukowym jest drugim istotnym podsystemem szkoły wyższej, a wyniki badań nauko-

wych stanowią drugi istotny cel istnienia i funkcjonowania szkoły wyższej. Tok badawczy nie jest tu często celem sam w sobie. W szkole wyższej praca badawcza jest także metodą kształcenia i wychowania. Chodzi nie tylko o rozwiązanie zagadnienia, ale także o nauczenie metody, o wdrożenie do toku myślenia naukowego, o wpojenie postaw badacza, to znaczy rzetelności intelektualnej, ścisłości i poprawności logicznej myślenia, krytycznej postawy i dążenia do szukania rozwiązań optymalnych (tradycyjnie mówiło się o dążeniu do prawdy). Tym właśnie cel badań prowadzonych w szkole wyższej różni się od celu badań instytutów PAN czy resortowych, gdzie zakres dążeń dydaktycznych jest znacznie mniejszy.

Stosunek między kierownikiem a pracownikiem w toku badań różni się bardzo od stosunku pedagogicznego. Tam celem jest ukształtowanie osobowości wychowanka — tutaj rozwiązanie problemu. Kierownik może, lecz nie musi interesować się osobowością pracownika. W czystym niejako stosunku w toku badań interesują go tylko te cechy osobowości pracownika, które są funkcjonalne dla rozwiązania problemu.

Oczywiście, czynniki psychospołeczne działające na kierownika i pracownika w wielu wypadkach są takie same jak w stosunku wychowawczym. Jednakże ich funkcjonowanie w całości systemu szkoły wyższej jest inne. W rozwiązywaniu problemu badawczego znaczną rolę może grać przyszły odbiorca rozwiązania, instytucja gospodarcza, polityczna czy społeczna.

Jeden rzut oka na te dwa podsystemy i ich elementy składowe wystarcza, aby zorientować się w złożoności tych dwóch elementów składowych uczelni, a w konsekwencji także w złożoności procesu kierowania uczelnią.

Te dwa podsystemy funkcjonują w trzech układach organizacyjno-kierowniczych. Są to: 1. układ

administracyjny — stwarzający warunki materialno-finansowe działania uczelni; 2. układ dydaktyczno-naukowy — zapewniający realizację podstawowych zadań uczelni, to znaczy nauczania i badań; 3. układ społeczno-polityczny, obejmujący organizacje polityczne, związkowe i młodzieżowe istniejące w uczelni.

W ramach każdego z tych układów istnieją określone urządzenia, instytucje, zespoły przepisów, sformalizowane grupy i kolektywy powołane do wykonywania zadań prowadzących do osiągnięcia zasadniczych celów uczelni. Lecz obok tej organizacji sformalizowanej przepisami i ustalonym rytuałem tradycyjnym istnieją jeszcze w uczelni systemy grup, kręgów i stosunków nie sformalizowanych, opartych na stosunkach przyjaźni, koleżeństwa, współpracy, wspólnoty interesów itp. Ponieważ w uczelni kontrola nad stosunkami między studentami a nauczycielami oraz między kierownikami a pracownikami naukowymi jest bardzo słabo rozwinięta i zależności są tutaj prawie bezwzględne, więc układy stosunków i grup nie sformalizowanych grają bardzo ważną rolę.

4. Kierowanie szkołą wyższą jako systemem jest to:

a) kierowanie administracyjne, które za pomocą aktów normodawczych ustala normy zachowań i działań, a nawet postaw (regulaminy mówią o tym, jakie postawy winien prezentować student czy pracownik uczelni), ustala także zasady użytkowania bazy materialnej, zasady posługiwania się środkami finansowymi i wyposażeniem itp. Planowanie i finansowanie szkolnictwa wyższego opiera się na metodach kierowania administracyjnego. Ponieważ tworzenie norm i przepisów jest zajęciem niesłychanie łatwym i ponieważ twórcy tych przepisów prawie nigdy nie kontrolują bezpośrednio efektywności swoich poczynań i nie interesują się, jak te przepisy wpływają na osiąganie celów za-

sadniczych uczelni, to znaczy na kształcenie i na wyniki badań, spokojnie więc mogą rozwijać radosną twórczość. Zależność między tymi przepisami regulującymi administracyjne funkcjonowanie uczelni a typami osobowości studentów wychodzących z tych uczelni jest dla nich niezrozumiała, więc sobie też takich pytań nie stawiają.

b) Kierowanie organizacyjne, polegające na kierowaniu jednostkami dydaktycznymi (katedrami, zakładami, instytutami) oraz jednostkami badawczymi (zakładami, zespołami, grupami roboczymi), zmierza do ustalenia zasad podziału zadań, koordynacji zadań, zakresu czynności wykonywanych przez poszczególnych kierowników z punktu widzenia celów pedagogicznych i badawczych. Jest to rozległa, dobrze znana dziedzina działalności, której przypisuje się bardzo dużą wagę — oczywiście słusznie — jednakże nie jest to ten typ kierowania, który rozstrzyga o wynikach pracy. Wystarczy uprzytomnić sobie złożoność stosunku pedagogicznego i stosunku w procesie badania, aby zdać sobie sprawę, że elementy administracyjne i organizacyjne nie stanowią elementów dynamicznych, lecz tylko ramy zewnętrzne, w których te elementy dynamiczne działają. A tymi elementami dynamicznymi są postawy, dążenia, aspiracje, motywy ludzi zaangażowanych w te stosunki.

c) Kierowanie merytoryczne procesem nauczania różniące się od kierowania merytorycznego procesem badań. Zastanówmy się najpierw nad pierwszym. Kierować merytorycznie procesem nauczania to tyle co ustalać zakres programów, ustalać sposoby przekazywania wiedzy, kontrolować stosowanie kryteriów ocen, sprawdzać umiejętności pedagogiczne nauczyciela, sprawdzać proces przyswajania wiedzy przez studentów. Powiedzmy od razu, że metody i techniki kierowania merytorycznego procesami pedagogicznymi w wyższych uczelniach są ciągle bardzo niedoskonałe.

Kierowanie merytoryczne procesem badawczym polega na sprawdzaniu poprawności formułowania zagadnień, kontrolowaniu adekwatności stosowanych metod badania, kontrolowaniu poprawności rozumowań, poprawności stosowanych pomiarów i obliczeń, weryfikacji hipotez itp. Wynika stąd, że kierownik musi dysponować szerszą wiedzą, lepszą znajomością metodologii, szerszą wyobraźnią itp. niż pracownik, którym kieruje.

Czy kierowanie administracyjne, organizacyjne i merytoryczne wyczerpuje całość zagadnień kierowania uczelnią? Czy stosowane metody, jeżeli są optymalne, mogą zapewnić optymalne efekty w zakresie kształcenia i badania? Otóż nie. Poza nimi pozostaje jeszcze ten właśnie zakres spraw dynamizujących system szkoły wyższej, który oddziałuje na motywy, ambicje, postawy, aspiracje.

d) Dochodzimy więc do kierowania czynnikami psychospołecznymi systemu uczelni. Wydawało się zawsze organizatorom i kierownikom szkolnictwa, że zapewnienie administracyjnego, organizacyjnego i merytorycznego kierownictwa wyczerpie sprawę. Nigdy jednak nie brakło takich ludzi, jak Dawid, Grzegorzewska, Kotarbiński, Nawroczyński i inni, którzy w kierowaniu szkołami kładli ogromny nacisk na osobowość nauczyciela jako na czynnik decydujący. Znaniecki nazywał ten zasadniczy stosunek zachodzący między nauczycielem a uczniem oraz między kierownikiem a pracownikiem naukowym stosunkiem przodownictwa. Polega on na bezpośrednim oddziaływaniu osobowości nauczyciela i kierownika na wychowanka czy pracownika, który w ten sposób staje się zwolennikiem swojego przodownika. Stosowana tu terminologia jest zaczerpnięta z języka potocznego i obciążona jego wieloznacznością. Wiemy jednak, o co chodzi, mianowicie o mało jeszcze zbadany przez psychologów, a zatem trudny do ujęcia w sformalizowanych kategoriach stosunek, polegający na działaniu

i uznawaniu autorytetu, na uznawaniu norm stwarzanych przez kierownika w sposób spontaniczny i realizowanych przez niego we własnym postępowaniu, na naśladowaniu tych metod działania i stosowaniu tych wartości w ocenach, które przodownik rzeczywiście w swoim działaniu stosuje.

Moja teza w sprawie efektywnego kierowania uczelnią jako złożonym systemem jest bardzo prosta i — powiedziałbym — wynikająca ze zdrowego rozsądku: efektywne kierowanie szkołą wyższą i osiąganie jej celów w sposób optymalny musi być ujednoliconym połączeniem zasad kierowania administracyjnego, organizacyjnego, merytorycznego i przodownictwa. Co wywołuje największe dysfunkcjonalności i zaburzenia w toku pracy szkoły wyższej? Rozbieżności między wymaganiami kierownictwa merytorycznego a zasadami kierownictwa administracyjnego, kiedy na przykład ustala się zasady prawne i finansowe uniemożliwiające efektywne zorganizowanie warsztatów pracy pedagogicznej i badawczej; rozbieżności między wymaganiami kierownictwa merytorycznego a przyjętymi formalnymi zasadami organizacji warsztatów pracy, rozbieżności między wymaganiami stawianymi kandydatom na nauczycieli szkół wyższych a ich zadaniami merytorycznymi, a wymaganiami przodownictwa; stwarzanie nauczycielom i kierownikom badań warunków pracy uniemożliwiających im wykonywanie funkcji przodowniczych; hamowanie przez kierowanie administracyjne zdolności samoadaptacyjnych i samodoskonalących wyższej uczelni, posiadającej przecież własny system badawczy, który mógłby sygnalizować kierownictwu dostatecznie wcześnie wszystkie braki i dysfunkcjonalności i dostarczać informacji potrzebnych do wprowadzania korekt; uniemożliwianie sprawowania funkcji przodowniczych nauczycielom i kierownikom z racji niefunkcjonalnie ustawionych celów społecznych i politycznych.

6. Wnioski są więc także bardzo proste: a) ponieważ system uczelni wyższej w ostatecznym osiąganiu celów zależy od tych dwóch podsystemów, na które składają się stosunki między nauczycielem i studentem oraz między kierownikiem i pracownikiem badawczym, trzeba rozbudować badania nad tymi podsystemami, badania psychologiczne, pedagogiczne, socjologiczne, psychiatryczne.[1]

b) Trzeba w każdej uczelni stworzyć układ sprzężeń zwrotnych od wyników badań do kierownictwa uczelni i stworzyć możliwości wprowadzania korekt do metod i technik kierowania, do układów zewnętrznych wyznaczających i współwyznaczających działanie uczelni.

c) Trzeba eliminować rozbieżności między zasadami i wymaganiami kierownictwa różnych typów i wprowadzić zasady wzajemnego uzupełniania się kierownictwa administracyjnego, organizacyjnego, merytorycznego i przodownictwa. Wymaga to odpowiedniego dokształcania i doskonalenia kadr kierowniczych i administracyjnych szkół wyższych, ministerstw i organów partyjnych.

[1] Badania takie były zapoczątkowane w ZBnSW i niektóre prace zostały już opublikowane, na przykład *Systemy społeczne katedry* (1969) oraz inne. Braki metodologiczne tych prac można wyrównać i osiągać lepsze wyniki, nie rezygnując z problemów.

ELEMENTY PROCESU WYCHOWAWCZEGO

Celem tego szkicu jest rozważenie metod, za pomocą których można zrealizować zadania w zakresie wychowania w szkołach wyższych. Chodzi przede wszystkim o realizację wychowawczego ideału, to znaczy o takie wychowanie obywateli, by wpojone im postawy społeczne, polityczne i przekonania ideologiczne zostały zinternalizowane i stały się zasadą ich postępowania we wszystkich sytuacjach życiowych. Mówiąc inaczej, zadanie postawione nam, wychowawcom w szkołach wyższych, polega na takim ukształtowaniu uczuciowych i rozumowych związków z ustrojem, na takim ukształtowaniu postaw zaangażowania społecznego i politycznego, aby nasi wychowankowie byli nie tylko dobrymi fachowcami, ale aby byli przede wszystkim ludźmi socjalizmu, utożsamiającymi swoje osobiste cele życiowe z celami ustroju, i aby swoje osobiste interesy umieli i chcieli podporządkować jego interesom. We wszystkich rozważaniach na ten temat spotykamy prawie wyłącznie określenia tego ideału, który powinniśmy osiągać, ale bardzo mało konkretnych dyrektyw na temat, jak można dojść do celu, jakie metody są skuteczne, a jakie mniej skuteczne, jakie cechy powinien posiadać lub przejawiać wychowawca, jakie sytuacje społeczne i ekonomiczne w uczelni i poza nią sprzyjają jego wysiłkom, a jakie je

niweczą. Chciałbym się zatrzymać właśnie na pytaniu: jak?

Jest to zadanie dla pedagogów lub psychologów; niech nam opracują taki zestaw wskazówek, dyrektyw metodycznych mówiących, co i jak powinniśmy robić, aby wskazane nam cele wychowawcze osiągnąć z największym prawdopodobieństwem. Mówię — prawdopodobieństwem, gdyż nie trzeba być ani pedagogiem, ani psychologiem, aby z własnego doświadczenia potocznego wiedzieć, że wychowanie człowieka nie jest urabianiem metalu czy drewna, gdzie identyczne metody dają zawsze prawie identyczne wyniki. Wynik procesu wychowawczego jest zawsze niepewny, gdyż podlega ingerencji tylu czynników, że wynik działania wychowawcy nigdy nie da się przewidzieć z zupełną pewnością. Nie jestem ani pedagogiem, ani psychologiem i jeżeli podejmuję się analizy procesu wychowawczego, to tylko dlatego, aby — jako socjolog — wskazać te czynniki szerszego środowiska społecznego, które ingerują w proces wychowania i modyfikują jego przebieg oraz wyniki. Natomiast analizę samego procesu i analizę skutecznych metod wychowywania powinni dać nam specjalizujący się w tej problematyce pedagogowie.

Zacznijmy od wstępnego określenia, co rozumiemy przez wychowanie. Będziemy więc wychowaniem nazywali intencjonalny proces kształtowania osobowości wychowanka według określonego ideału wychowawczego w ramach stosunku wychowawczego. Wychowanie nie jest więc jedynym procesem kształtującym tę osobowość. Jest ona także wystawiona na oddziaływanie środowiska, w którym żyje, z jego wszystkimi procesami i zjawiskami. Równocześnie z wychowaniem zachodzi także proces przystosowania się do tego środowiska, do grup społecznych, w których wychowanek wzrasta, to znaczy do rodziny, grup koleżeńskich, do społeczności miejskiej czy wiejskiej, do zespołów pra-

cy itp. Sądzę, iż warto to podkreślić, że student wychowywany przez pracowników szkół wyższych, asystentów i profesorów (których dalej będziemy nazywać nauczycielami), podlega równocześnie wpływom prasy i radia, telewizji i kina, rodziny i krewnych, znajomych i sąsiadów, kolegów i konduktorów w komunikacji miejskiej, sprzedawców i pracowników rad narodowych, działaczy politycznych i przedstawicieli władzy. Postawmy więc pytanie: czy wychowawca w szkole wyższej ma możność tak urabiać swoich wychowanków, aby przezwyciężyć wszystkie ujemne wychowawczo wpływy tego szerokiego środowiska, aby móc wpoić im właściwe zasady postępowania, nawet wbrew oczywistemu świadectwu codziennych doświadczeń, które uczą, że idąc wskazaną przez uczelnię drogą, nie wybiera się drogi najłatwiejszej? Przykłady znane nam z dziejów pokazują, że takie wychowanie jest możliwe, znamy bowiem przykłady wychowywania ludzi na bohaterów i męczenników. Trzeba się więc zastanowić, jak to jest możliwe.

Wyliczmy najpierw zasadnicze elementy procesu wychowawczego. Muszę znowu podkreślić, że może pedagogowie czy psychologowie inaczej widzą te elementy i że mój punkt widzenia jest socjologiczny. Wyróżniam więc: osobowość wychowanka, osobowość wychowawcy, wzajemne obowiązki i powinności wobec siebie wychowawcy i wychowanka, metody działania wychowawcy, reakcje wychowanka, ideał wychowawczy, warunki zewnętrzne, w których przebiega proces wychowawczy, czynniki modyfikujące wpływ wychowawcy.

Rzeczywistością centralną w procesie wychowawczym jest osobowość wychowanka. Trzeba by więc rozpocząć od pokazania elementów składowych osobowości ludzkiej, pokazania ich plastyczności, zastanowienia się, które z tych elementów pozwalają się kształtować w wieku studiów, to

znaczy między osiemnastym a dwudziestym trzecim rokiem życia. Nie wchodząc w to skomplikowane zagadnienie, powiem krótko, że osobowość składa się z elementów biogennych, czyli cech przekazanych dziedzicznie, cech somatycznych, cech systemu nerwowego itp., które znajdują się prawie poza zasięgiem oddziaływania wychowawcy w szkole wyższej i które mogą być kształtowane w wychowaniu fizycznym. Dalej mamy elementy psychogenne, takie jak temperament, charakter, zainteresowania, wola, popędy, skłonności itp. Wreszcie, elementy socjogenne, takie jak jaźń subiektywna czy subiektywne „ja", role społeczne, kulturowy ideał osobowości. Wszystkie te elementy razem stanowią całość zintegrowaną, zdolną do działania, zachowującą swoją identyczność przez całe życie, mimo zmian zachodzących w różnych jej elementach składowych.

Poszczególne elementy osobowości kształtują się w różnych okresach życia. „Ja" subiektywne kształtuje się w pierwszych latach życia, gdzieś do piątego—szóstego roku, inne rozwijają się w okresie dojrzewania biologicznego i psychicznego, inne są plastyczne i pozwalają się zmieniać przez całe życie. W każdym razie w wieku studiów wyższych wiele istotnych cech osobowości zostało już ukształtowanych przez rodzinę, szkołę podstawową i szkołę średnią. Nas tu jednakże najbardziej interesuje problem kształcenia charakteru, problem kształcenia postaw i przekonań ideologicznych i politycznych, problem wychowania obywatelskiego, to znaczy zapewnienia przez wpływ uczelni, że absolwenci w swojej pracy zawodowej, życiu codziennym, wystąpieniach i aktywności publicznej będą realizowali zasadnicze wytyczne socjalistycznego ideału wychowawczego. Pedagogowie i psychologowie są zgodni, że te cechy osobowości pozwalają się kształtować w ciągu całego życia, że przekonania, postawy i cechy charakteru nie są

zdeterminowane przez wpływ elementów bio- i psychogennych, lecz są plastyczne i kształtowane przez wpływ środowiska społecznego i kulturowego. Wynika z tego, że tak jak możemy w szkole wyższej kształtować wiedzę i poglądy naukowe, rozbudzać zainteresowanie poszczególnymi działami nauki oraz praktycznej działalności zawodowej, tak też możemy kształtować wiedzę o życiu społecznym, politycznym, kształtować poglądy i przekonania i rozwijać postawy emocjonalne wobec rzeczywistości politycznej. Trzeba jednak podkreślić, że w zakresie kształtowania postaw ideowych i politycznych wychowawcy w szkole wyższej nie mają tego monopolu, jaki mają w zakresie kształcenia naukowego. Poglądy oraz postawy ideowe i polityczne są w znacznie szerszym stopniu formowane także przez bezpośredni wpływ życia społecznego niż poglądy naukowe; bezpośrednia konfrontacja z życiem poza uczelnią modyfikuje wpływ wychowawcy znacznie silniej, niż może modyfikować wyniki nauczania zawodowego i teoretycznego.

Zatem osobowość wychowanka z jego wszystkimi cechami, zdolnościami, postawami i przekonaniami nabytymi w dotychczasowym wychowaniu i uczestnictwie w życiu gospodarczym jest pierwszym i podstawowym elementem procesu wychowawczego. Drugim podstawowym elementem jest osobowość wychowawcy. Wiele pisano na temat osobowości nauczyciela w naszej literaturze pedagogicznej. Podkreślmy to, co się wydaje bezsporne: autorytet zdobyty wiedzą, pracą, i zasługami; prawdomówność, brak obłudy i hipokryzji, czyli zgodność głoszonych słów z rzeczywistym postępowaniem, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, będących sprawdzianem charakteru nauczyciela; szczerość wobec wychowanków, zainteresowanie ich sprawami i bliskość we wzajemnych oddziaływaniach; staranne i sumienne wypełnianie obo-

wiązków wobec wychowanków; utrzymywanie dyscypliny i konsekwentne wymaganie od wychowanków spełniania obowiązków; umiejętność rozróżniania istotnych zdolności wychowanka, podtrzymywania jego dążności, pomagania mu w załamaniach i kryzysach, pokazywanie perspektyw życiowych. Niektórzy pisarze zajmujący się tymi zagadnieniami nazywali te cechy zdolnością do okazywania sympatii czy miłości swoim wychowankom. Umiejętności wychowawcze są raczej sztuką niż zwykłym stosowaniem wiedzy. Jak już podkreślałem, nie ma reguł i dyrektyw wychowawczych, które stosowane wobec uczniów zawsze będą dawały identyczne rezultaty, gdyż wyniki działalności wychowawczej zależą od indywidualności ucznia, jego warunków życiowych, jego uprzednio ukształtowanych postaw, przekonań itp. Wychowawca musi w pewnym zakresie posiadać wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, najważniejsza jednak jest sztuka jej stosowania do różnych typów osobowości wychowanków i ich sytuacji życiowych.

Następnym ważnym elementem procesu wychowawczego są wzajemne obowiązki wychowawcy i wychowanka. Jest to sprawa istotna. Zwłaszcza obowiązki wychowawcy, które przecież wychowankowie znają, muszą być przestrzegane rygorystycznie. Przykład bowiem jest bardzo ważnym czynnikiem w metodzie wychowawczej. Nie wystarczy więc wymagać spełniania obowiązków przez wychowanków, trzeba także systematycznie wykonywać obowiązki własne. Przy czym obowiązki wychowawcy są określone nie tylko przez jego zawodowe obowiązki pracownika zatrudnionego w szkole, chociaż sumienne ich wykonywanie jest ważne. Do obowiązków wychowawcy należy jeszcze zainteresowanie osobą wychowanka, sympatyzowanie z jego dążeniami, podtrzymywanie tych dążeń i kierowanie nimi. Obowiązków wychowaw-

czych nie można oczywiście wypełniać z pominięciem bezpośredniego kontaktu, dlatego okazywanie tej postawy wobec całej zbiorowości jest nieuchronną namiastką postawy zajmowanej wobec indywidualnych studentów. Wychowanie przebiega bowiem w ramach stosunku wychowawczego, a stosunek ten jest układem społecznym, który — tak jak dowolny układ mechaniczny — może funkcjonować sprawnie tylko wtedy, gdy wszystkie jego elementy w nim występujące działają dobrze.

Wychowawca musi mieć pewien określony ideał wychowawczy, czyli wizję tej osobowości, jaką chce ukształtować w swoim wychowanku. Ideał wychowawczy jest niejako osobowością modelową, idealną, ma wszystkie cechy pożądane w stopniu doskonałym. A więc ideał wychowawczy chrześcijaństwa, to była osobowość świętego, który wszystkie cnoty chrześcijańskie posiadał w stopniu doskonałym. Ideał wychowawczy socjalizmu, to człowiek uspołeczniony, kierujący się w swojej działalności etyką socjalistyczną, dbający o rozwój ustroju, podporządkowujący swoje osobiste dążności i interesy celom społeczeństwa socjalistycznego. Łatwiej jest określić ideał wychowawczy człowieka walczącego o socjalizm, rewolucjonisty, i takich ideałów mamy wiele, trudniej jest o określenie człowieka idealnego, żyjącego w ustroju życiem codziennym, i tu trzeba wytknąć pedagogom, że dotychczas ten ideał nie jest wyraźnie określony. Na podstawie doświadczeń historycznych można stwierdzić, że skuteczność ideału wychowawczego zależała od stopnia jego zgodności z praktyką życia. Jeżeli realizacja ideału wychowawczego pozwalała osiągnąć pełny rozwój bio-i psychogennych cech osobowości, jeżeli pozwalała realizować pragnienia i dążności jednostki, jeżeli przynosiła jej uznanie i zaspokojenie ambicji, wtedy oczywiście osiągnięcie ideału było sukcesem. Jeżeli jednak ideał wychowawczy zakłada, że wychowawcy po-

winni być czynnikiem rewolucyjnym zmieniającym społeczeństwo, że wychowankowie będą musieli walczyć z potocznie przyjętymi w życiu (to znaczy w tych grupach i środowiskach, w których będą wykonywali swoje zadania zawodowe) poglądami i przekonaniami, że będą musieli zmieniać stosowane tam sposoby zachowania się i praktyczne zasady współżycia, wtedy oczywiście taki ideał wychowawczy wymaga znacznie większego wysiłku ze strony wychowawców, gdyż muszą oni rozbudzać i kształtować nie tylko naturalne skłonności wychowanków, ale także przygotowywać ich do życia trudnego i pełnego wyrzeczeń. Tak ma się także sprawa z ideałem wychowawczym socjalizmu. Wychowankowie naszych szkół wyższych powinni w swoim postępowaniu nie tylko przystosowywać się do warunków istniejących w przyszłych środowiskach pracy, ale powinni je zmieniać i doskonalić zgodnie z idealnymi zasadami ustroju. To zaś wymaga znacznie większego wysiłku i jest dla wychowawców zadaniem znacznie trudniejszym niż wychowywanie do działania w ustroju, który działa sprawnie. Że jest to zadanie trudne, o tym świadczą porażki wychowawcze tych rodziców, którzy sami całe swe życie poświęcili walce o socjalizm, lecz nie potrafili tego żaru przekazać własnym dzieciom.

Przekazywanie ideału wychowawczego wychowankom polega na wzajemnych oddziaływaniach między wychowawcą i wychowankami, czyli na wykonywaniu czynności, które modyfikują postępowanie wobec siebie. Najważniejszym oddziaływaniem nauczyciela jest nauczanie, udzielanie konsultacji, prowadzenie spotkań, egzaminowanie itp. Lecz także wykonywanie obowiązków administracyjnych i organizacyjnych. Jak już podkreślaliśmy, najważniejsze są wzajemne oddziaływania bezpośrednie, gdzie wychowawca może poznać wychowanka i w rozmowach czy we wspólnej pracy

kształtować jego poglądy. Na co patrzy przede wszystkim wychowanek? Obserwuje on bystro, czy nauczyciel rzeczywiście realizuje ideał wychowawczy we własnym postępowaniu. Nauczyciel zawsze musi zakładać w pewnym stopniu, że wychowankowie powinni być od niego lepsi, czyli pewna doza „hipokryzji" jest zawarta niejako z natury w każdym stosunku wychowawczym, gdyż inaczej nie byłoby postępu, jednakże te wymagania wychowawcy nie mogą iść zbyt daleko. Wychowawca nie może swoim zachowaniem ogłaszać: ja jestem taki, jakim mnie widzicie, ale od was wymagam, abyście byli takimi, jak tego wymaga ideał wychowawczy. Nauczyciel może swoim postępowaniem najwyżej stwierdzać: staram się w miarę moich możliwości realizować ideał wychowawczy, ale wy możecie to robić lepiej. Ta szczerość wychowawcy jest konieczna, jeżeli wychowankowie nie mają wykształcać w sobie postaw cynicznych.

We wzajemnych oddziaływaniach wychowawca stosuje własną metodę wychowania, która jest najważniejszym elementem stosunku wychowawczego, i tutaj właśnie oczekujemy odpowiedzi na nasze pytanie początkowe: jak można realizować cele wychowawcze i wszczepiać ideał wychowawczy w osobowości wychowanków?

Wydaje mi się, że można mówić o kilku metodach wychowywania:

a) metoda werbalnego opisywania ideału wychowawczego i werbalnego zalecania wychowankom, aby ideał ten realizowali. Metoda ta nie liczy się ani z rzeczywistością społeczną, ani z cechami osobowości wychowanków, ani z cechami osobowości wychowawcy. Jest więc też metodą bardzo mało skuteczną;

b) metoda nakazu i zakazu, czyli metoda przymusu, polegająca na tym, że wychowankom stwarza się sytuacje i zmusza do postępowania zgodnego z ideałem wychowawczym obowiązującym w tej

sytuacji. Metoda ta mogła niekiedy być bardzo skuteczna, na przykład w wychowaniu janczarów, w wychowaniu zakonnym, a zwłaszcza jezuickim, w wychowywaniu takich formacji, jak SS itp. Przymus był w takich wypadkach łączony z wizją jakiegoś stanu idealnego i dawał wychowankom akceptującym go rekompensaty moralne lub materialne, bardzo wysoko cenione w społeczeństwie. Metoda przymusu w wychowaniu daje efekty tylko w ograniczonych wypadkach;

c) metoda przodownictwa wychowawczego, polegająca na tym, że wychowawca i wychowanek razem wykonują wspólne zadania. Wychowawca w konkretnej pracy realizuje wówczas ideał wychowawczy i w ten sposób w tok pracy, postępowania i działania będącego realizacją ideału wciąga także wychowanka. Wychowanek, chcąc współpracować, musi także realizować ideał wychowawczy. Na tej zasadzie opierała się koncepcja wychowania przez naukę, stworzona przez Humboldta na początku XIX wieku, i ta metoda przyniosła rozkwit uniwersytetów niemieckich w tym wieku. Stosowanie tej metody wymaga jednak, aby profesor był otoczony niewielką liczbą uczniów, aby kontakt między nimi był ścisły, aby tok studiów opierał się na takiej właśnie zorganizowanej i bliskiej współpracy nauczyciela z uczniami, co w dobie masowego rozwoju szkół wyższych napotyka zasadnicze trudności. Jednakże ta metoda jest ciągle bardzo skuteczna tam, gdzie można ją stosować;

d) metoda przodownictwa kierowanego polega na tym, że wychowawca działa nie na jednostki, ale na zespoły, na grupy i jest ich przodownikiem. Celem jego jest wychowywanie nie wybitnych indywidualności, ale wybitnych zespołów. Działa on na całe grupy, realizując ideał wychowawczy w życiu społecznym, zbiorowym. Metoda ta kojarzy się najczęściej z nazwiskiem Makarenki. Metoda ta wymaga szczególnie bliskiego współżycia nauczy-

ciela z grupą. Łączy ona elementy przodownictwa i metody przymusu, dyscypliny i podporządkowania. W metodzie przodownictwa indywidualnego przymus narzuca po prostu samo postępowanie wychowawcy, który podporządkowując się dyscyplinie, własnym przykładem wciąga do tej dyscypliny także wychowanka. W grupie, zwłaszcza dużej, jest to niemożliwe i pewne elementy przymusu formalnego są zawsze konieczne.

W ramach tych metod opracowane są także różne techniki działania, dostosowane do konkretnych sytuacji, jakie mogą powstać w toku procesu wychowawczego, a więc techniki działania wobec wychowanków trudnych, opornych, techniki przezwyciężania kryzysów, rozwiązywania konfliktów między wychowawcą i wychowankami itp. Tymi technikami zajmuje się pedagogika i byłoby rzeczą bardzo ważną, aby nauczycielom w szkołach wyższych systematycznie udostępniać ich znajomość. Powtarzając bowiem tezę dość paradoksalną — sformułowaną przez jednego z badaczy kategorii zawodowej profesorów szkół wyższych w Stanach Zjednoczonych — profesor szkoły wyższej jest to człowiek, który musi wykazać, jak wiele go nauczono, ale od którego nie wymaga się okazania umiejętności uczenia i wychowywania innych, i w procesie formowania przyszłego profesora na te elementy nie zwraca się uwagi.

Powiedzmy jeszcze kilka słów o czynnikach modyfikujących zabiegi wychowawcze. Najważniejszymi czynnikami są procesy życia zbiorowego, rzeczywiste warunki życia rodzin, funkcjonowanie instytucji ekonomicznych i politycznych, administracji państwowej — słowem, tych wszystkich form życia zbiorowego, w których nasz absolwent będzie pracował i żył. Jeżeli w tych dziedzinach ideał wychowawczy socjalizmu nie jest rzeczywiście traktowany poważnie, jeżeli jest on tylko wywieszką odświętną na zebraniach i uroczystościach,

jeżeli w praktyce obowiązują inne zasady, to nasi absolwenci też będą skłonni traktować ideał wychowawczy socjalizmu instrumentalnie, będą mu spłacać haracz słowny, by w praktyce kierować się tymi zasadami, które prowadzą do sukcesu życiowego. Z taką sytuacją wychowawcy muszą się liczyć i na to muszą swoich wychowanków przygotowywać. Lecz i w tej dziedzinie wychowankowie patrzą przede wszystkim na to, jak w praktyce postępuje wychowawca. Jego osobisty przykład jest decydujący. Jak to pisał pięknie Hirszfeld: „Kto chce innych zapalać, musi sam płonąć."

Na podstawie tych rozważań można wysunąć następujące wnioski: w procesie wychowawczym czynnikiem najważniejszym jest osobowość, indywidualność wychowawcy. Skuteczność jego działania wychowawczego zależy od jego osobistego przykładu, od jego własnej dyscypliny, od jego przodownictwa. Jeżeli jest autorytetem naukowym, jeżeli stanowczo i konsekwentnie wymaga, jeżeli traktuje poważnie swoje obowiązki, jeżeli nie pobłaża zjawiskom niepożądanym, jeżeli czynnie ingeruje w zjawiska i procesy zachodzące w uczelni i poza nią, ma wtedy daleko większe szanse zdobycia uznania wychowanków i pociągnięcia ich swoim przykładem. W uniwersytetach typu humboldtowskiego tacy wychowawcy tworzyli wielkie szkoły naukowe, skupiali koło siebie wybitne indywidualności. W naszych uczelniach zatłoczonych dziesiątkami tysięcy studentów trzeba oddziaływać na wielkie zespoły i uczyć zalet organizowania życia zbiorowego, zbiorowej współpracy, zasad konsekwentnego postępowania i służenia ideałowi wychowawczemu przez sprawiedliwe i konsekwentne postępowanie, przez rzetelne traktowanie przepisów, przez konsekwentne wymaganie obowiązków, a przede wszystkim przez przykład całego zespołu nauczycielskiego. Wtedy prawdopodobieństwo, że nasi wychowankowie uznają przekazywa-

ny im ideał wychowawczy za własny i będą go realizowali w życiu, jest największe. Lecz jeśli wychowankowie zdają sobie sprawę z tego, że wychowawcy traktują ten ideał niezbyt poważnie, nie będą się do niego stosować. Szczerość wychowawcy, otwarte mówienie o wszystkich trudnych sprawach, prawdomówność — którą Kotarbiński uważa za najważniejszy warunek powodzenia pracy wychowawczej — są tymi warunkami podstawowymi powodzenia wychowywania.

NAPRAWA SYSTEMU SZKOLNEGO A MOŻLIWOŚCI NOWEJ USTAWY
(artykuł dyskusyjny)

Dyskusje o szkolnictwie wyższym są u nas równie trwałe jak działalność ustawodawcza. Dla badacza zależności między tą działalnością a funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego Polska jest szczególnie wdzięcznym obiektem badań. Na przykład w Dzienniku Ustaw, Monitorze Urzędowym Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego (w jego wszystkich kolejnych postaciach) ukazało się w latach 1945—1967 dwieście jedenaście różnego rodzaju aktów regulujących działalność szkół, wydziałów, sekcji, kierunków, katedr i zakładów ekonomicznych. Tych dwieście jedenaście aktów prawnych wprowadziło pięćdziesiąt pięć zmian organizacyjnych w szkołach ekonomicznych, sześćdziesiąt sześć zmian w organizacji wydziałów, dziewięćdziesiąt osiem zmian w sekcjach, pięćset trzydzieści pięć w katedrach, osiemdziesiąt dwie w zakładach, dziewięćdziesiąt jeden w studiach zaocznych itp. — razem ponad tysiąc zmian organizacyjnych, a gdyby wziąć pod uwagę także zmiany w wydziałach ekonomii w uniwersytetach i innych uczelniach, to liczba zmian przekroczyłaby tysiąc trzysta pięćdziesiąt.[1] Moja własna katedra w Uniwersytecie

[1] Liczby podaję według pracy Jadwigi Szarfenberg o kształtowaniu się zawodu ekonomisty w Polsce, przygotowywanej do druku w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN.

Łódzkim była zmieniana dziewięć razy. Jakie były skutki tych stałych reorganizacji? Trudno odpowiedzieć jednym zdaniem, ale nie ma wątpliwości, że nie było rocznika studentów, który by skończył studia według jednego programu i bez reorganizacji.

Lecz ustawodawcy działali równie aktywnie w przekształceniach całego układu szkolnictwa wyższego. W roku 1945 wydano pięć dekretów, w roku 1947 dekret o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego z 28 października wprowadzał poważne zmiany w układzie szkół wyższych.

Ustawa z dnia 15 grudnia 1951 roku była pierwszą ustawą i regulowała pracę szkół wyższych do 10 września 1956 roku, czyli do ustawy o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, a w dniu 10 X tegoż roku ukazał się jednolity tekst ustawy, w którym znajdujemy dwadzieścia trzy odsyłacze do przyszłych rozporządzeń i zarządzeń. Ukazało się ich tylko szesnaście, reszty nie zdążono przygotować, kiedy ustawa została już zmieniona. W dniu 5 listopada 1958 roku ukazuje się nowa ustawa, skierowująca znowu trzydzieści jeden spraw do rozwiązania w przepisach szczegółowych, z których wykonano dwadzieścia cztery, bo reszta nie zdążyła się ukazać, ustawa bowiem została znowu zmieniona; w dniu 31 marca 1965 roku ukazał się nowy tekst. Jego dwadzieścia trzy sprawy skierowane do rozwiązania poza ustawą także nie zostały wykonane, a już dyskutujemy nad projektem nowej.

Mówiąc krótko, żadna z poprzednich ustaw nie weszła w pełni w życie, bo natychmiast była zmieniana. Dlaczego? Trudno na to odpowiedzieć, gdyż nie można orzec, czy ustawa jest dobra czy zła, jeżeli nie była w pełni zrealizowana. Odnosi się wrażenie, że ustawodawca był tak ogarnięty zapałem doskonalenia swego dzieła, że posuwał je aż do jego lekceważenia. Nie jestem pewny, czy

podliczenia nie wykonanych zarządzeń, na które powołują się poprzednie ustawy, są ścisłe, ale fakt zbyt szybkich zmian jest niezaprzeczalny.

Uczelnie wyższe na całym świecie wymagają reformy. Rewolta studencka w wielu krajach stała się detonatorem poważnych procesów i kryzysów społecznych. Wystarczy wymienić chociażby Francję. Jednakże ta rewolta ma swoje przyczyny strukturalne, tkwiące bądź to w strukturze społeczeństwa czy ustroju gospodarki, bądź też w skutkach postępu naukowego i technicznego (na przykład rosnący bardzo szybko koszt wyższego wykształcenia), w niedoinwestowaniu wyższych uczelni, w systemach przygotowywania kadr nauczających, szybkim wzroście liczby studentów, w nieodpowiednich programach, w brakach dydaktyki szkół wyższych, w organizacji szkół, w stosunkach między profesorami a studentami itp. Co może zmienić ustawa i w jaki sposób można ustawą zreformować szkolnictwo, a jakie istotne sprawy muszą być załatwione innymi drogami?

Wydaje się, że przystępując do reform szkół wyższych w Polsce trzeba by dokonać systematycznego przeglądu problemów i analizy braków ustawy, organizacji pracy szkół wyższych, programów, metod kształcenia, kształcenia pracowników nauki, metod rekrutacji studentów itp. Inaczej mówiąc, trzeba mieć najpierw wykaz braków ustalonych nie intuicyjnie, lecz systematycznie, potem wyjaśnić przyczyny tych braków, a następnie ustalić, co można zmienić przez ustawę, co przez metody pracy, stosunki między profesorami a studentami itp.

Proponowane zmiany w ustawie mogą zaradzić tylko części braków. Poza działaniem ustawy pozostaje wiele istotnych spraw funkcjonowania uczelni. Na przykład, ustawa nie może zmienić metod nauczania, jeżeli dydaktyka przedtem nie upora się z zagadnieniami jeszcze nie rozwiązanymi.

Ustawa w nieznacznym stopniu może wpływać na stosunek profesora do asystenta, nie może bowiem zmusić nikogo, by zajął się asystentem w sposób zapewniający mu rozwój naukowy. Może uregulować sprawy stosunku administracyjnego czy organizacyjnego, lecz nie może uregulować ich współpracy naukowej, gdyż ta zależy od wiedzy, zainteresowań, umiejętności pedagogicznych. Kierowanie pracą naukową polega na swoistym przodownictwie pracownika bardziej zaawansowanego i zainteresowanego i nie może być regulowane ustawą.

Podobnie można powiedzieć, że zmiany systemu rekrutacji i przyznawanie zmiennej ilości punktów kandydatom niewiele zmieni w składzie naszych studentów, gdyż zasadniczy proces selekcji na wyższe uczelnie dokonuje się między szkołą podstawową a średnią. Publikacje Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym już dawno zwracały uwagę, że większość zabiegów rekrutacyjnych jest musztardą po obiedzie.

Projekty nowej ustawy proponują także, by władze uczelni wybierał minister, a nie koledzy. Zabiegowi temu przypisuje się wielką wagę. Byłem kiedyś rektorem z nominacji i wiem, że nie jest ważne to, kto wybiera, tylko kogo ma do dyspozycji, czyli inaczej, kogo może wybrać. Problem polega na tym, że kierowanie uczelnią czy wydziałem ma swoje aspekty administracyjne, organizacyjne i merytoryczne (kierowanie pracą dydaktyczną i pracą naukową), które wymagają specjalnego przygotowania, tymczasem nikt tych kandydatów do tego nie przygotowuje i po wyborze stają nieraz przed trudnościami przerastającymi ich możliwości.

Podobnie mówi się teraz wiele o konieczności wychowywania. Jeżeli termin ten rozumieć w znaczeniu nadawanym mu przez pedagogikę, to sprawa też jest znacznie bardziej skomplikowana, niż

się publicystom wydaje. Pozwolę sobie powtórzyć przytoczone wcześniej pozornie paradoksalne sformułowanie — profesor jest to człowiek, który, aby zostać profesorem, musi wykazać, że nauczono go wielu rzeczy, ale nie musi wykazać, że sam umie uczyć. Ogromny odsetek profesorów obecnie pracujących w toku studiów, asystentury i całej drogi do stanowiska profesorskiego nigdy nie słyszało o metodach i technikach wychowawczych. Mogą profesorowie z łatwością wygłaszać moralizujące pogadanki, ale to nie jest wychowanie, o jakie chodzi.

Toczy się dyskusja na temat organizacji szkół wyższych i wysuwane są projekty zastąpienia katedr instytutami czy innymi formami. Katedra jest jednostką administracyjną i organizacyjną. Załatwia sprawy personalne, planuje badania, załatwia sprawy finansowe itp., lecz przede wszystkim jest jednostką pracy dydaktycznej, wychowawczej i badawczej. Kierowanie nią wymaga pracy we wszystkich tych dziedzinach. Nie spotkałem jeszcze nigdzie w druku systematycznej analizy pracy katedr w ich obecnym stanie, to znaczy rejestru czynności przez nie wykonywanych i dokładnego wskazania, które z tych czynności są źle wykonywane i dlaczego. Bez takiej analizy powołanie instytutów na ich miejsce będzie tylko zmianą nazwy, ale bez wyeliminowania tego, co uważamy za złe. Nie jest jasne, co chcemy osiągnąć przez reorganizację, co wyeliminować, a co wprowadzić. Jedno jest pewne, że błędy w pracy katedr, wynikające z postaw, aspiracji, umiejętności i innych cech profesorów i pracowników nauki, powtórzą się na pewno w instytutach i — jak się należy spodziewać — za pięć lat doprowadzą do nowej reformy.

Te przykładowo wyliczone zagadnienia podałem po to, aby przestrzec przed wiarą w magiczne właściwości ustawy, której rzetelne przygotowanie

również wymaga bardzo długiego czasu, inaczej powstają namiastki, zmieniane, zanim wejdą całkowicie w życie. Chcę także przestrzec przed przekonaniem, że ustawa wystarcza do reformy szkół wyższych. Jest ona tylko pierwszym krokiem, i to nie najważniejszym. Ustawa ma niewielki wpływ na to, co jest istotne w pracy szkół wyższych, a mianowicie na stosunek profesora do studentów i asystentów, na motywacje studentów, na ich postawy i aspiracje zawodowe, na poziom przygotowania kadr naukowych, na inwestycje i wyposażenie szkół.

KŁOPOTY SYSTEMÓW SZKOLNYCH

Szkolnictwo wielu krajów przeżywa różne kłopoty, a jednym ze wskaźników tych kłopotów są liczne komisje czy komitety opracowujące projekty reform szkolnych i doskonalenia systemów szkolnych, powoływane zarówno przez organizacje międzynarodowe, regionalne, jak i przez poszczególne państwa. Niezadowolenie z istniejących systemów szkolnych staje się dość powszechne, powszechnie szuka się lepszych rozwiązań, gdyż wszędzie występują zjawiska niepożądane i budzące niepokój. Nie brak nawet propozycji radykalnych, domagających się — jak na przykład w głośnej obecnie książce I. Illicha *Deschooling Society* (*Społeczeństwo bez szkoły*) — ograniczania roli systemów szkolnictwa na rzecz kształcenia i wychowywania w „życiu i przez życie".

Nie chcąc używać terminu „kryzys", który z jednej strony jest zbyt mocny, a z drugiej strony zbyt wytarty i pozbawiony treści, będziemy tu mówili o kłopotach, jakie mają szkoły z uczniami i nauczycielami, a społeczeństwa i rządy ze szkołami wszystkich poziomów i kierunków kształcenia. Mówiąc ogólnie, kłopoty te polegają na tym, że obniża się jakość wykształcenia, że obniża się ostro poziom efektywności wychowawczej szkół, że młodzież przejawia w niektórych krajach jawnie i manifestacyjnie niezadowolenie z metod, treści i organizacji kształcenia, a w innych krajach młodzież

odnosi się obojętnie do wysiłków szkoły, że spada prestiż i rola nauczyciela w społeczeństwie itp. Nie wchodząc w tej chwili w szczegóły przejawów niezadowolenia z systemów szkolnych, gdyż każdy czytelnik mający dzieci w dowolnej szkole może natychmiast wyliczyć ich pełny rejestr, ograniczę się do podania ogólnych przyczyn, występujących we wszystkich krajach, a wynikających z pewnych ogólnych tendencji rozwoju cywilizacji naukowo-technicznej, ograniczając się z kolei tylko do tych najbardziej rzucających się w oczy. Niektóre z nich występują także u nas.

1. „Eksplozja szkolna", czyli gwałtowny rozrost liczebny szkół — zwłaszcza szybko wzrastająca liczba uczniów w szkołach ponadpodstawowych, średnich i wyższych, plus przedłużenie lat nauki w szkole podstawowej — wymaga równie szybkiej produkcji budynków szkolnych, co wyposażenia, kształcenia nauczycieli wszystkich poziomów, nakładów finansowych i bazy rekrutacyjnej dla pracowników. Systemy szkolne z trudem nadążały za wymaganiami stawianymi im przez rosnące masy uczniów i studentów. Można w ciągu dziesięciu lat podwoić liczbę studentów, ale nie można w tym czasie podwoić liczby kadry naukowej w szkołach wyższych na dobrym poziomie. Stąd obniżanie poziomu nauczania, niemożność objęcia efektywnym wychowaniem rosnących gromad. Słowem, ten szybki wzrost ilościowy doprowadził do silnych napięć wewnątrz systemów szkolnych, zaczęły więc pękać w szwach.

2. Postęp wiedzy naukowej, jej szybki przyrost spowodował rozszerzenie i przeładowanie programów szkolnych na wszystkich poziomach kształcenia. Ilość wiedzy, którą szkoła chce przekazywać — zgodnie ze swoją tradycyjną zasadą, że uczeń ze szkoły wynosi zapas wiedzy wystarczający na całe życie — jest tak duża, że prowadzi do zwiększenia zakresu treści nauczania, przeładowa-

nia programów, przeciążenia pamięci uczniów, w rezultacie do szybkiego zapominania wiedzy przyswojonej pospiesznie, powierzchownie i bez zrozumienia.

3. Wyposażenie szkół, zwłaszcza szkół zawodowych i wyższych, staje się coraz korzystniejsze. Techniczne środki nauczania — przyrządy wymagane w laboratoriach, warsztatach szkolnych, biblioteki, środki audiowizualne, maszyny do nauczania i egzaminowania — są kosztowne, zużywają się szybko, a przy rosnącej liczbie uczniów i studentów kosztują coraz więcej. Dlatego — ogólnie biorąc — szkoły modernizują się wolniej niż gospodarka i życie społeczeństwa poza ich murami. W rezultacie szkolnictwo, które przez wiele wieków było pionierem postępu we wszystkich dziedzinach staje się powoli czynnikiem zacofania.

4. Szkolnictwo przestało być najważniejszym źródłem informacji i wiedzy. Radio, telewizja, magazyny ilustrowane, prasa, kino dostarczają uczniom, studentom i dorosłym interesującym się wiedzą znacznie więcej wiadomości niż system szkolny. Na tle tego zalewu informacyjnego nauczanie staje się nudne i mało interesujące.

5. Wykształcenie szkolne podzielone na podstawowe, średnie i wyższe odpowiadało hierarchii społecznej, utwierdzało ją i na podstawie dyplomów lokowało absolwentów na określonych szczeblach drabiny społecznej.

W świadomości społeczeństwa ilość lat kształcenia nierozerwalnie łączona jest z pozycją w hierarchii społecznej. Tymczasem te dwie hierarchie przestały sobie odpowiadać. Można kształcić się wiele lat po szkole podstawowej, skończyć szkołę średnią, potem jeszcze zawodową szkołę i pomaturalną, a uzyskać kwalifikacje robotnika. Hierarchia dyplomów nie odpowiada także hierarchii zarobków i absolwent szkoły zawodowej może zarabiać znacznie więcej od absolwenta szkoły wyższej, co

również obniża prestiż wykształcenia szkolnego. Stąd w świadomości społecznej rodzą się wątpliwości co do potrzeby i wartości wykształcenia.

6. Tradycyjne struktury i formy organizacyjne szkoły, klasy, toku nauczania, sposoby oceny uczniów, sztywne formy sprawozdawczości statystycznej itp. trudno pogodzić z wprowadzeniem do szkoły telewizji, filmu, szkolnych programów radiowych, maszyn do uczenia i egzaminowania. Nauczyciele i profesorowie nie są do nich przyzwyczajeni, nie umieją dobrze nimi operować, czasami te lekcje telewizyjne i radiowe stawiają im zbyt wysokie wymagania, rozbijają ustalone schematy i dlatego przyjmują się powoli. Jednocześnie wzrasta nacisk na posługiwanie się nimi. Rezultat — niezadowolenie i zamieszanie.

7. Zmienia się pozycja nauczyciela w szkole i w społeczeństwie. Specjalizacja wiedzy naukowej wymaga specjalizacji nauczania. Sztywne wymiary godzin powodują, że nauczyciel uczy jednego przedmiotu uczniów przekazując im fragmentaryczny odcinek wyspecjalizowanej wiedzy, a jego oddziaływanie na wielką liczbę tych uczniów traci charakter osobistego stosunku wychowawczego stając się stosunkiem rzeczowym. Nauczyciel nie ma czasu na interesowanie się osobowościami swoich zbyt licznych uczniów, interesuje go jedynie poziom przyswajania przez nich tej wiedzy, którą im przekazuje. A ponieważ ma mało czasu, gdyż klasy są liczne, nie ma także możliwości specjalnego interesowania się uczniami wybitnymi, poświęcając większość czasu na walkę z ociężałością mniej zdolnych. Rezultat — zmniejszona efektywność nauczania i wychowania.

8. Rozwinięte środki kontroli nad systemami szkolnymi powodują także zmniejszanie się roli indywidualności nauczyciela, który staje się nie tylko bezosobowym przekaźnikiem wiedzy, informacji, lecz także wykonawcą przepisów, zaleceń

i wskazówek. Jak wskazywałem wyżej, obniża to efektywność jego nauczania i wychowania. Administracje szkolne oczywiście rejestrują ten spadek efektywności nauczania, lecz starają się temu zaradzić mnożąc drobiazgowe przepisy regulujące działalność nauczyciela. W rezultacie prowadzą do dalszego ograniczenia jego indywidualności, a zatem i dalszego spadku efektywności pedagogicznej jego pracy.

9. Efektywność wychowania i kształcenia zależy w dużej mierze od aktywności samych wychowanków, i to na wszystkich poziomach nauczania szkolnego. Ponieważ wskutek przyczyn omówionych wyżej ta aktywność wychowanków spada, więc aby ją podnieść, zwiększa się środki administracyjnego nacisku. Są to najczęściej środki typu represyjnego, które z reguły wywołują jeszcze większe obniżenie samodzielnej aktywności wychowanków.

Można by oczywiście podać i wyliczyć jeszcze wiele innych ważnych przyczyn wywołujących kłopoty współczesnych systemów szkolnych. Wymienione powyżej są jednak najczęściej spotykane. Wszędzie szuka się różnych środków zapobiegawczych i dróg wyjścia. Szuka się reform i nowego kształtu szkolnictwa przyszłości. Jednakże reformy napotykają także zdecydowane zapory. Jakie?

Tkwią one w ustalonych układach instytucjonalnych kierujących systemami szkolnymi tworzących silne grupy interesów, które lękają się, że reformy podważą ich stanowiska. Silne opory stawia także nauczycielstwo, które we wszystkich krajach przez swoje organizacje zawodowe zmierza do wywierania nacisku na przebieg reform, tak by nie zostały naruszone jego interesy zawodowe. Rzecz na pierwszy rzut oka zaskakująca, ale przecież normalna, że silne opory przeciw radykalnym reformom szkolnym tkwią w wyższych uczelniach. Wyobraźmy sobie, że w skład Komisji Edukacji

Narodowej powołano by wyłącznie profesorów ówczesnego Uniwersytetu Krakowskiego i zlecono im opracować reformę szkolną. Oczywiście, można przypuszczać, że zaproponowaliby to, do czego byli przyzwyczajeni i co uważali za słuszne, to znaczy system szkolnictwa tradycyjnego. Opory tkwią także w strukturach gospodarczych, które szukają wyłącznie zaspokajania własnych bieżących potrzeb i żądają, by szkolne systemy także kierowały się wyłącznie tymi bieżącymi interesami. Reformy szkolne mogą być również hamowane z przyczyn religijnych, ideologicznych, czy politycznych, wynikających z interesów klasowych, ugruntowywanych przez istniejące systemy szkolne. Stąd nie brak pesymistów dowodzących, że radykalne przebudowanie systemów szkolnych jest niemożliwe, że jeszcze przez długi okres będziemy świadkami ich postępującego rozkładu, aż dojdziemy do dna kryzysu, od którego zacznie się znowu droga w górę, lecz na zupełnie nowych zasadach.

PROBLEMY WYCHOWANIA NOWOCZESNEGO CZŁOWIEKA

W drugiej połowie XX wieku wystąpiły zjawiska i procesy wskazujące na nasilające się negatywne postawy młodzieży wobec ustalonych systemów wartości, porządku życia i organizacji współczesnych społeczeństw.

Zjawiska te wskazują między innymi, że efektywność ustalonych systemów wychowania i kształcenia w drugiej połowie XX wieku znacznie zmalała, że istniejące formy szkolnictwa, rodzina i inne instytucje wychowania nie działają dostatecznie skutecznie.

Systemy szkolne przechodzą okres wyraźnego osłabienia struktur i metod wychowania. Prowadzone w wielu krajach analizy podkreślają wagę tego zjawiska i zaniepokojenie, jakie wywołuje w kręgach kierowniczych państw i w oświeconej opinii społecznej.

Przypomnijmy jeszcze raz przyczyny takiego stanu rzeczy, analizowane przez pedagogów, socjologów, psychologów i przedstawicieli innych nauk; można je podzielić na dwie grupy podstawowe:

a) przyczyny tkwiące w strukturze szkół, w organizacji nauczania i wychowania, w programach i treści nauczania, w przestarzałych i nieodpowiednich metodach wychowania, w brakach wykształcenia nauczycieli i spadku prestiżu społecznego nauczycieli różnych typów i poziomów szkół itd. Są

to niewątpliwie przyczyny ważne. Systemy szkolne po drugiej wojnie światowej bardzo się rozrosły. Eksplozja szkolna, objęcie nauczaniem olbrzymich mas młodzieży, przedłużanie lat nauczania obowiązkowego, rozrost szkół średnich i wyższych — spowodowały obniżenie poziomu i potencjału naukowego;

b) przyczyny tkwiące w układach społecznych i gospodarczych, politycznych i kulturowych wyznaczających funkcjonowanie systemów szkolnych i wpływających na kształtowanie osobowości współczesnego człowieka, zmieniających dość szybko rolę i pozycję szkolnictwa we współczesnych społeczeństwach.

Spróbujmy usystematyzować te procesy, które modyfikują funkcjonowanie szkolnictwa w społeczeństwie:

1. Rosnące zróżnicowanie wpływów i rozrost zakresu informacji docierających do młodzieży. Uczeń szkoły jest wystawiony na oddziaływanie informacji docierających do niego przez radio, prasę, telewizję, kino, instytucje kulturalne, organizacje młodzieżowe, teatry, muzea i inne instytucje. W porównaniu z nimi szkoła staje się nieinteresująca.

2. Te wpływy docierające do młodzieży są bardzo zróżnicowane i chaotyczne. Nie są one ani podporządkowane określonym zasadom moralnym i ideologicznym, ani systematyzacji naukowej. Stąd młodzież podlega niejednorodnemu, często konfliktowemu oddziaływaniu. Ideały wychowawcze szkolnictwa, zasady i wzory postępowania, wzorce moralne wpojone przez wychowanie szkolne bardzo często są kwestionowane, podawane w wątpliwość czy to w rodzinach, czy w filmach, czy przez środki masowego przekazu.

3. Szkoła współczesna wymaga bardzo szybko rosnących nakładów na modernizację, jednakże przy ogromnym rozwoju systemów szkolnych pań-

stwa i społeczeństwa nie zawsze mogą te zapotrzebowania w pełni pokrywać. Gospodarka rozwija się i modernizuje znacznie szybciej, niż mogą to zrobić systemy szkolne. Stąd szkoła staje się w pewnym sensie „technicznie zacofana", a jej absolwenci po podjęciu pracy w zmodernizowanych zakładach muszą nieomal rozpoczynać naukę na nowo.

4. Szybko rosnące zasoby wiedzy naukowej powodują, że szkolnictwo na wszystkich poziomach rozszerza swoje programy, starając się przekazać uczniom możliwie szeroki zasób współczesnej wiedzy. Przedstawiając sprawę w uproszczony i schematyczny sposób — można stwierdzić — że w rezultacie tych usiłowań programy stają się przeładowane, uczniowie i studenci przyswajają sobie do egzaminów duży materiał, który przeciążona pamięć po egzaminie szybko wyrzuca. I tak powstaje paradoks: chcąc dawać coraz więcej, szkoła daje coraz mniej. Stąd rodzą się poglądy, że systemy szkolne w społeczeństwach współczesnych wymagają zasadniczej reformy.

Uważam, że w tych reformach coraz mniejszą wagę mają reformy wewnątrz systemów szkolnych, natomiast coraz większą zyskuje reforma zmieniająca miejsce szkolnictwa we współczesnych społeczeństwach. Wychowanie nowoczesnego człowieka jest bowiem wynikiem procesów zachodzących w całym społeczeństwie, a nie tylko w szkole. Rola szkoły będzie w następnych dziesięcioleciach systematycznie malała — rola wychowania pozai poszkolnego będzie systematycznie rosła. Będzie rosła rola rodziny i zakładu pracy, organizacji społecznych, środków masowego przekazu, instytucji upowszechniania nauki i kultury, sport, turystyka itd.

Stąd przyszłe reformy systemów kształcenia i wychowania muszą ujmować szkołę jako ogniwo tego „wychowującego społeczeństwa" i dążyć do

wyeliminowania przyczyn kryzysu szkolnego, wynikającego z rozwoju współczesnej cywilizacji technicznej i niedostosowania szkolnictwa do życia społeczeństwa na tej cywilizacji zbudowanego. O wychowaniu i zachowaniu człowieka współczesnego decydują bowiem nie zasady szkolnego ideału wychowawczego ani to, czego się nauczył w szkole, lecz realia, zasady osiągania celów życiowych — przede wszystkim w sferze pracy zawodowej. Płyną stąd istotne wnioski dla reformatorów systemów wychowania i kształcenia. Wynika z tego wniosek, że we współczesnych społeczeństwach potrzebna jest nie tylko polityka szkolna koordynująca poczynania wszystkich poziomów i kierunków kształcenia szkolnego, ale polityka oświatowa koordynująca całość procesów wychowania, zachodzących we wszystkich instytucjach w ciągu całego życia człowieka. Reforma wychowania i dążenie do podniesienia jego efektywności muszą się liczyć z faktem, że „wychowanie przez życie i wychowanie w życiu" stają się ważniejsze dla wyznaczenia rzeczywistego postępowania młodzieży wchodzącej do pełnego uczestnictwa w życie społeczeństwa niż wychowanie szkolne.

W społeczeństwach socjalistycznych, gdzie całość instytucji gospodarczych, społecznych, kulturalnych i innych jest kierowana przez politykę państwa, istnieją bardziej sprzyjające warunki do opracowania zasad takiej efektywnej polityki oświatowej, koordynującej oddziaływanie tych wszystkich instytucji, które kształtują osobowość ich obywateli. Równocześnie jednak taka polityka wymaga precyzyjnych metod kierowania szkolnictwem wszystkich poziomów, harmonizujących pracę szkoły z oddziaływaniem wszystkich innych instytucji wychowującego społeczeństwa. Stawia to szczególnie wysokie wymagania naukom społecznym, badającym zależności między funkcjonowaniem szkolnictwa a funkcjonowaniem wszystkich pozostałych

ogniw tego społeczeństwa. Stawia także wysokie wymagania kierownictwu politycznemu.

Czy taka reforma systemu wychowania jest możliwa? Posłużę się tu paradoksem: jest konieczna, nawet jeżeli jest niemożliwa. Kryzys systemów szkolnych jest faktem zbyt doniosłym dla rozwoju przyszłego społeczeństwa, by można było ograniczać się tylko do reform wewnątrz systemu szkolnego. Problem nie jest wymyślony przez uczonych, lecz postawiony przez rzeczywisty rozwój społeczeństw, i musi być rozwiązany przez wspólny wysiłek uczonych, polityków i administratorów.

RODZINA A DOSKONALENIE SZKOLNICTWA

Nie można sobie wyobrazić udoskonalenia pracy szkolnictwa bez równoczesnego zacieśniania współpracy z rodziną. Rodzina bowiem jest pierwszą i bardzo ważną instytucją nie tylko wychowania naturalnego, spontanicznego, ale spełnia także bardzo ważne zadania w dziedzinie nauczania i kształcenia. W okresie przedszkolnym wprowadza ona dziecko w mowę ojczystą, uczy słów, dzięki którym możliwe jest poznanie i identyfikowanie przedmiotów świata zewnętrznego, pobudza intelektualnie i dostarcza elementarnego zasobu wiedzy, umożliwiającej spostrzeganie i interpretację zjawisk zachodzących w bezpośrednim otoczeniu. Rodzina kształtuje pojęcia pozwalające na spostrzeganie i interpretację zachowań ludzi i zjawisk społecznych, pojęcia dobra i zła, wpływa na stan równowagi emocjonalnej. Każda rodzina, bez względu na to, czy zdaje sobie z tego sprawę czy nie, stwarza podstawy przyszłego rozwoju osobowości dziecka. Wiele więc zależy od tego, czy rodzice są do tych funkcji przygotowani, czy też nie, czy wiedzą, chcą i mogą te funkcje wykonywać świadomie, celowo i efektywnie.

To dziecko, które w wyniku różnych zaniedbań wychowawczych rodziny cechuje ubóstwo języka, trudność słownego wyrażania myśli, nikły zasób pojęć, niski poziom funkcji intelektualnych, któ-

remu rodzice nie mogą czy nie umieją stworzyć właściwych podstaw pod przyszłą naukę w szkole, jest społecznie upośledzone i ma mniejsze szanse na sukcesy w szkole, często jest również opóźnione w rozwoju. Jeżeli ponadto dostaje się do szkoły o niskim poziomie nauczania, źle wyposażonej, w której nauczyciele są niedostatecznie przygotowani do wyrównywania takich opóźnień, nierówność szans życiowych pogłębia się.

Młodzież trzeba systematycznie przygotowywać do przyszłych funkcji rodzicielskich, wychowawczych i nauczycielskich. Rodzice bowiem są rzeczywiście pierwszymi nauczycielami, czy chcą tego, czy nie, i do tej funkcji trzeba ich przygotować. Jeżeli w ciągu następnych dziesięcioleci uda się przygotować następne pokolenia rodziców do właściwego wypełniania zadań wychowawczych i kształcących, w rezultacie czego dziecko w wieku przedszkolnym będzie posiadało odpowiednią wiedzę i umiejętności warunkujące sukcesy w nauce w pierwszych klasach szkoły podstawowej, wtedy problemy dojrzałości szkolnej dzieci zostaną w znacznej mierze rozwiązane.

Przygotowanie rodziców do ich zadań ma także inny doniosły aspekt. Jak bowiem stwierdzają specjaliści, gwałtownie rośnie liczba dzieci z różnego rodzaju upośledzeniami fizycznymi i umysłowymi, na co w znacznym stopniu składa się również ignorancja rodziców. Trzeba zatem nauczyć rodziców, od czego zależy urodzenie i wychowanie zdrowego dziecka. Jest to także zadanie dla szkolnictwa, które powinno podjąć się przygotowania rodziców w tym zakresie.

Bez „inwestycji" szkoły w wykształcenie rodziców i przekazania im wiedzy potrzebnej do wychowania dziecka w przygotowującym je do nauki okresie przedszkolnym nie można oczekiwać, że rodzice przyjdą dziecku z efektywną pomocą.

Zarówno rodzice, jak i szkoła sprawują funkcje

wychowawcze. W rodzinie dziecko styka się z konkretnymi przejawami tej rzeczywistości, o której słyszy i uczy się w szkole. Chodzi więc o to, aby między tymi dwoma nurtami wychowawczymi nie było rozbieżności, bo może to spowodować dezorientację dzieci, a starszą młodzież doprowadzić nawet do cynizmu.

Współpraca rodziny ze szkołą ma jeszcze inne aspekty. Rodzina uzupełnia szkołę w wychowaniu. Przez rodzinę i jej działalność życiową dziecko styka się ze społecznością.

Rodzice pomagają dzieciom w odrabianiu lekcji i opanowaniu materiału, i ci uczniowie, którzy mogą korzystać z takiej pomocy domu, są uprzywilejowani w stosunku do tych, którzy takiej pomocy nie mogą otrzymać. Ponadto w okresie dojrzewania wpływ rodziny na normalny przebieg procesu wychowania, na zrównoważenie emocjonalne młodego człowieka jest ważniejszy niż wpływ nauczyciela. Wychowanie w szkole musi więc mieć stale oparcie w rodzinie.

Rodzina ma również poważne zadania w kontynuowaniu swojego wpływu w okresie pracy zawodowej, i to nie tylko w pierwszym okresie adaptacji do zawodu i zakładu pracy. Jeżeli szkoła stanie się instytucją otwartą także dla dorosłych i wykaże aktywność kulturalną w środowisku, wtedy współpraca z rodzinami będzie procesem ciągłym, znacznie bardziej ułatwiającym współpracę w kształceniu i wychowaniu dzieci w okresie przebywania ich w szkole podstawowej i średniej.

Jeżeli zaprojektujemy i zrealizujemy system kształcenia ustawicznego, obejmujący systematycznym kształceniem i doskonaleniem wszystkich dorosłych zatrudnionych w gospodarce narodowej, wtedy będą musiały się znaleźć w nim także elementy ustawicznego kształcenia rodziców w zakresie ich zadań nauczycielskich i wychowawczych.

WYCHOWANIE DLA TERAŹNIEJSZOŚCI

Często wychowanie patriotyczne uznawane bywa za najważniejszy problem wychowania dla teraźniejszości. Sprawa wymaga wyjaśnień i uściśleń. Jeżeli bowiem zgodzimy się na szeroką definicję wychowania patriotycznego jako wychowania przygotowującego do zaspokajania najważniejszych potrzeb narodu w danej chwili dziejowej, to oczywiście treść tego wychowania będzie się zmieniała w zależności od ogólnej sytuacji historycznej. A więc w chwilach kryzysów lub zagrożenia bytu narodowego, takich jak wojna, walka o niezawisłość i wolność, rewolucja itp., najważniejszą cechą wymagana od obywateli jest zdolność do poświęceń dla dobra ogólnego, wymagane jest męstwo i odwaga — słowem, cnoty żołnierskie. W okresach odbudowy i rozbudowy gospodarki potrzebne są takie zalety, jak zdolność do uporczywej pracy, gotowość do wyrzeczeń i ograniczeń własnych potrzeb na rzecz rozwoju całej gospodarki, pracowitość i systematyczność w pracy. W okresach, kiedy naród walczy o stanowisko w świecie, kiedy musi się przeciwstawiać skutecznie konkurencji gospodarczej, gdy chce zdobyć uznanie międzynarodowe — najważniejsze są zdolności organizacyjne, zdolności twórcze, umiejętność tworzenia dóbr i wartości kulturalnych, produktów przemysłowych i rolnych, stojących na najwyższym poziomie

jakości, zdolność tworzenia nowych idei i dzieł zwracających uwagę opinii międzynarodowej.

Obecnie znajdujemy się w tym trzecim okresie, a sytuacja międzynarodowa powoduje, że nasza walka o międzynarodowe uznanie jest toczona na froncie handlu zagranicznego i jakość naszych towarów, ich zdolności konkurencyjne, umiejętności organizacyjne naszych ekspertów, pracujących w różnych krajach, jakość naszych uczonych, artystów występujących na scenie międzynarodowej stają się coraz istotniejszym czynnikiem naszej pozycji. Ale walka o to uznanie jest utrudniona kampanią antypolską, prowadzoną stale przez różne ośrodki międzynarodowe, starające się wykazać, że Polacy są narodem anarchistów, ludzi niezdolnych do zorganizowanej i wytrwałej pracy, że nie stać ich na poważny wkład w dzieło międzynarodowej współpracy i rozwoju. Pod koniec XVIII wieku Europa łatwo pogodziła się z rozbiorami Polski, a dokumenty uzasadniające rozbiory Polski znalazły posłuch w całej Europie prawie bez sprzeciwu. Trzeba więc Polakom przypominać argumenty, jakimi uzasadniano rozbiory Polski, gdyż zawarta w nich opinia o Polsce i Polakach jest ciągle jeszcze wykorzystywana.

Wychowanie dla teraźniejszości musi rozwijać te cechy osobowości, które są decydujące dla utrwalenia pozycji Polski, a droga do tego utrwalenia prowadzi przez szybki wzrost gospodarczy, rozwój społeczny i kulturalny w kraju, ponieważ wkład we współżycie międzynarodowe jest funkcją osiągniętego poziomu ekonomicznego i kulturalnego wewnątrz kraju. Jednakże nie możemy zapominać o stałym zagrożeniu Polski, o stałej gotowości obronnej, zapominać o tej prawdzie, że naród polski zachował swój byt w ciągu ostatnich dwustu lat tylko dlatego, że każde kolejne pokolenie było gotowe do najwyższych ofiar, prawda ta obowiązuje jeszcze dziś. Nie możemy także powiedzieć, że

nasza gospodarka jest już nowoczesna; dorastające obecnie pokolenie studentów nie pamięta prawie nic z pełnego patosu i wyrzeczeń okresu powojennej odbudowy i planu sześcioletniego.

Wzór osobowości współczesnego Polaka i ideał wychowawczy, według którego wychowawcy mają kształtować osobowość wychowanków, musi zawierać elementy ważne dla wszystkich aktualnych zadań naszego narodu. Wydaje mi się, że w wychowaniu w wyższych uczelniach szczególnie doniosłe jest rozwijanie zdolności twórczych i organizacyjnych. Organizacja, sprawność działania, umiejętność kierowania skomplikowanymi zespołami pracujących ludzi i wielkich instytucji, umiejętność operowania ogromnymi środkami w gospodarce planowej — oto są decydujące umiejętności, od których zależy szybki wzrost nowoczesnego społeczeństwa.

Dyskutuje się obecnie wiele o „zaangażowaniu", nadając temu terminowi wprowadzonemu przez filozofów egzystencjalizmu różne znaczenia. Najczęściej przez „zaangażowanie" rozumie się aktywne uczestnictwo w życiu politycznym, w walce ideologicznej. Takie zaangażowanie jest wynikiem postawy emocjonalnej, poczucia związku z ruchem społecznym i politycznym, poczucia odpowiedzialności za wspólne losy narodu itp. W takim zaangażowaniu widzi się także klucz do osiągnięcia ideału wychowawczego. Czy jest to metoda jedyna i efektywna?

Jeżeli zgodzimy się, że ideał wychowawczy musi być kształtowany przez trwałe i aktualne potrzeby narodu, wynikające z jego sytuacji historycznej — a więc w aktualnym okresie jest to ideał człowieka twórczego, organizacyjnie sprawnego, rozumiejącego cele i interesy narodu i gotowego im służyć — to musimy odpowiedzieć na pytanie, jakie formy działalności obywatela są najkorzyst-

niejsze dla całości narodu i czego naród powinien przede wszystkim od swoich obywateli wymagać.

Ustaliło się przekonanie, że Polska albo „nierządem stoi", czyli utrzymuje się mimo anarchii, dezorganizacji, braku społecznej dyscypliny itd. (to przekonanie ciągle jakoś tkwi w polskiej świadomości, że przecież jakoś to będzie, niezależnie od tego, co sami robimy), albo że „Polska stoi" dzięki bohaterstwu, poświęceniu i ofiarności swoich obywateli. To przekonanie jest ciągle jeszcze formułowane i teoretycy zaangażowania zdają się je przejmować jako swoje podstawowe założenie. Jest oczywiste, że ani „nierząd", ani gotowość do bohaterskich poświęceń nie rozwiążą naszych obecnych problemów wewnętrznych i międzynarodowych. Natomiast decydujące są: umiejętność organizacji, zdolności twórcze, umiejętność wykorzystania wszystkich zdolności tkwiących w narodzie; decydujący jest poziom i jakość naszej produkcji we wszystkich gałęziach gospodarki. Zaangażowanie polityczne jest tylko jednym z elementów służących rozbudowywaniu i umacnianiu naszej siły. Jesteśmy narodem średniej wielkości, jeżeli nie małym, i samodzielnie niewiele znaczymy w dialogach między supermocarstwami. Nasza pozycja w świecie wynika z naszego twórczego wkładu w kulturę i gospodarkę światową. Nasze wychowanie powinno więc rozwijać te cechy narodowe i takie typy osobowości, które są niezbędne w realizacji tych celów.

Doniosłość wychowania politycznego polega na następujących elementach:

a) Wprowadzeniu młodzieży w mechanizmy życia politycznego i przygotowaniu do konstruktywnego udziału w życiu publicznym. Musimy odrobić wielowiekowe złe tradycje, gdyż jedyną formą demokracji, jaką Polska praktykowała w ciągu wieków, była demokracja szlachecka, demokracja jednego stanu, która przez monopol władzy i przy-

wileju rychło zdegenerowała się w najgorszą anarchię. I jeżeli pytać współczesnego przeciętnego Polaka, co rozumie przez demokrację, to ze zdziwieniem stwierdzimy, jak wiele tradycji identyfikujących demokrację ze „złotą wolnością" tkwi w naszych umysłach. Polska musi odrobić okres XIX wieku, kiedy to formowały się nowoczesne narody i tworzyły nowoczesne stosunki między władzą i obywatelami, a u nas władza była obca, postawa zaś patriotyczna obywateli wymagała opozycji, przeciwdziałania, niesłuchania ani władzy, ani prawa, gdyż były one narzucone przez zaborców. Pierwszym więc zadaniem jest wprowadzenie do wychowania politycznego sztuki „konstruktywnego obywatelstwa".

b) Drugim zadaniem wychowania politycznego jest nauczenie rozumienia naszej sytuacji międzynarodowej i wyzwolenie od mitów o tak zwanej „naszej sytuacji". W XVIII wieku Polska przegrała wyścig do potęgi na rzecz lepiej zorganizowanych i sprawniej rządzonych sąsiadów i problem Polski po tej przegranej sprowadzał się do pytania, jak Polacy mogą się utrzymać jako naród między potężną Rosją i potężnymi Niemcami. Zarówno w XVIII wieku, jak i w 1939 roku mieliśmy trzy teoretyczne możliwości: albo z Rosją (ZSRR) przeciw Niemcom, albo z Niemcami przeciw Rosji, albo w federacji tych trzech państw. Dziś tylko jedno rozwiązanie jest możliwe — sojusz z ZSRR; mrzonki o samodzielności w sojuszu z państwami zachodnimi rozwiały się tragicznie w roku 1939. Tę prawdę historyczną, popartą gorzkimi sformułowaniami uzasadnień rozbiorów Polski, powinna poznać dobrze cała młodzież.

c) Trzecim zadaniem wychowania politycznego powinno być uczenie sztuki szanowania władzy, sztuki rządzenia i kierowania życiem politycznym narodu.

Wychowanie polityczne i wychowanie oparte na

zaangażowaniu politycznym czy ideologicznym nie rozwiązują sprawy, trzeba uczyć zaangażowania w całość spraw społecznych i gospodarczych. I tutaj, wbrew wszystkim idealistom, uporczywie głoszę tezę, że najpoważniejszym czynnikiem wychowania w naszym społeczeństwie jest przygotowanie do pełnego uczestnictwa w życiu przez odpowiednie rozwijanie racjonalnych zainteresowań materialnych. Potęga nowoczesnych narodów w XIX i XX wieku nie została zbudowana przez idealistów.

Etyka socjalistyczna i nakazy ideologii socjalistycznej będą tylko wtedy traktowane poważnie i realizowane w życiu, jeżeli słuchając ich, idąc za ich nakazami, każdy człowiek będzie mógł zarazem realizować własne cele i zaspokajać własne interesy. Jeżeli realizując nakazy etyki socjalistycznej każdy człowiek będzie mógł zapewnić dobrobyt swojej rodzinie, dojść do stanowiska i uzyskać poważanie w społeczeństwie, zapewnić swoim dzieciom wykształcenie, zaspokajać swoje zainteresowania kulturalne itp. — jeżeli będzie mógł dzięki własnej pracy dochodzić do znaczenia i dobrobytu — wtedy etyka ta wejdzie w krew społeczeństwa.

Sądzę więc, że zadaniem wychowania dla teraźniejszości jest systematyczne zmniejszanie rozdźwięku między zasadami praktyki społeczno-gospodarczej i zasadami ideologii. Dzieje ludzkości pokazują, że pewne podstawowe dążenia ludzi do awansu, do dobrobytu, do uznania, do władzy, dominacji itp. są trwałe. Nie trzeba przerabiać ludzi na aniołów, by zbudować lepszy ustrój, silne państwo, sprawną i kwitnącą gospodarkę, wysoką kulturę itp., lecz należy w tym celu wykorzystywać mechanizmy, które w człowieku tkwią najsilniej, są to jego dążenia podstawowe. Oczywiście układ instytucjonalny musi dać gwarancję, że realizacja tych dążeń nie będzie się dokonywała z krzywdą

innych. Jestem przekonany, że układ naszych instytucji państwowych, gospodarczych i prawnych potrafi do tego doprowadzić. Sądzę także, że w tym układzie instytucjonalnym nie ma podstawowej sprzeczności między interesem jednostki i społeczeństwa i że społeczeństwo — premiując zdolności, pracowitość, ambicje, sprawność organizacyjną, umiejętności fachowe itp. — przyczynia się do rozwoju całego kraju.

INDYWIDUALNOŚĆ SZKOŁY JAKO WARTOŚĆ WYCHOWAWCZA

Socjologicznie zorientowani pedagogowie widzą podstawowy element efektywnego procesu wychowania w stosunku wychowawczym między nauczycielem a wychowankiem. Rezultat końcowy tego procesu zależy od jakości wychowawcy, od jego umiejętności pedagogicznych, od jego indywidualności, która może być wzorem dla wychowanka, traktowanego jako partner w tym stosunku. Stąd widzą oni spadek skuteczności wychowawczej szkoły przede wszystkim w zanikaniu form stosunków wychowawczych między nauczycielem i uczniami, zaniku indywidualności wychowawców, którzy coraz częściej stają się wykwalifikowanymi i bezsosobowymi przekaźnikami wiedzy wyspecjalizowanej, działającej nie na osobowość wychowanka, ale na fragment jego umysłu.

Założywszy jednak, że szkoła staje się masowa, że specjalizacja wiedzy przekazywanej coraz większej liczbie uczniów powoduje coraz większe trudności w nawiązywaniu tych tradycyjnych form stosunków wychowawczych, trzeba sobie postawić pytanie, czy na miejsce indywidualności nauczyciela nie może wkroczyć indywidualność szkoły jako instytucji, która, tworząc z całego zespołu uczniowskiego spoistą grupę odniesienia dla wszystkich wychowanków i stwarzając wśród nich swoi-

sty *esprit du corps*, może podnieść skuteczność swoich oddziaływań wychowawczych.

Był taki okres, kiedy dążyło się przede wszystkim do ujednolicenia charakteru wszystkich szkół. Chodziło bowiem o to, aby wszystkie szkoły dawały jednakowy zakres wiedzy, aby dawały równe szanse życiowe swoim wychowankom, aby stwarzały im jednakowe warunki. Tak rozumiano demokratyzację i egalitaryzację procesów wychowania. Bez szkół elitarnych i wyróżniających się. A jednak mimo tych usiłowań każda szkoła ma swoiste cechy stanowiące o jej odrębności, ma inne warunki lokalne, inne wyposażenie, innych nauczycieli, innych dyrektorów i te wszystkie swoistości, większe lub mniejsze, powodują, że zawsze każda szkoła naucza i wychowuje w różny sposób.

Mówiąc o indywidualności szkoły mam na myśli te swoiste różnice, które powstają między nimi mimo jednakowych programów, podręczników, podobnych zestawów pomocy naukowych itp. Chodzi jednak o to, aby zachowując wszystko, co jest i co musi być wspólne, wykorzystywać istniejące różnice, tradycje, swoistości uczniów i nauczycieli, aspiracje nauczycieli i uczniów, słowem, indywidualność każdej szkoły jako instytucji i grupy społecznej, w celu realizowania wspólnych dla całego szkolnictwa zadań, programów, zakresów nauczania, celów wychowania.

Czy to jest możliwe? Czy nie jest to złudzenie wynikające z zapatrzenia się w dawne wzory wielkich uczelni, jak Collegium Nobilium Konarskiego, Szkoły Rycerskiej założonej przez Stanisława Augusta, czy wielkich uniwersytetów w okresach ich świetności. Lecz po cóż sięgać do tak świetnych wzorów z przeszłości, kiedy dysponujemy przykładami znakomitych współczesnych szkół średnich, często w małych miasteczkach, jak gimnazjum imienia Ossuchowskiego w Cieszynie, jak pamiętne

gimnazjum w Rydzynie, jak niektóre gimnazja warszawskie, jak gimnazjum w Łodzi i dziesiątki innych, które wykształciły zastępy nie tylko wybitnych pracowników nauki, polityków, lecz przede wszystkim zastępy wspaniałych praktyków osiągających w pracy zawodowej i w życiu społecznym nieprzeciętne rezultaty. Sądzę, że ich doświadczenia i ambicje, przeniesione do naszych szkół wszystkich stopni, mogłyby je udoskonalić. Każda bowiem szkoła, nawet najbiedniejsza, funkcjonująca w najtrudniejszych warunkach, może nabrać indywidualnego charakteru, jeżeli grono nauczycielskie zechce wraz z uczniami stworzyć w niej atmosferę pozwalającą realizować zadania i cele w sposób udoskonalony, odpowiadający lokalnym warunkom, sprzyjającą ambitnym dążeniom.

Co jest warunkiem podstawowym? Indywidualność dyrektora pozbawionego małostkowości, indywidualność nauczycieli? Niewątpliwie tak, ale to nie znaczy, że dyrektorzy i nauczyciele o bardzo przeciętnych zdolnościach nie mogą osiągać doskonałych rezultatów i tworzyć szkół o wybitnie zarysowanych indywidualnościach. Najwięcej zależy od tego, czy nauczyciele potrafią wykorzystać potencjał tkwiący w możliwościach uczniów, w ich dążeniach do wybicia się, do stworzenia czegoś ponad przeciętność, do uczynienia swojej szkoły przedmiotem podziwu i dumy. Przynależność do takiej szkoły pozwala każdemu uczniowi wybić się w miarę posiadanych zdolności i jest silnym bodźcem do pracy. Sądzę więc, że każda szkoła może kształtować własne indywidualne oblicze i wychowywać absolwentów z aspiracjami ponadprzeciętnymi, osiągających ponadprzeciętne wyniki w dorobku życiowym.

ISTOTNE PROBLEMY OŚWIATY

Na czym polega problem współczesnej szkoły? Na stałym spadku jej efektywności pedagogicznej i dydaktycznej. Dotyczy to całego świata — być może z wyjątkiem niektórych krajów — ale w krajach wysoko rozwiniętego kapitalizmu, gdzie szkolnictwo ma do swojej dyspozycji potężne środki techniczne i finansowe, skuteczność działania szkolnictwa wszystkich stopni i poziomów systematycznie spada. Oczywiście obrońcy systemów szkolnych nie będą się zgadzali z taką tezą, a zatem i pozostałe wywody tego szkicu będą dla nich bez znaczenia. Jeżeli jednak zgodzimy się, że we wszystkich krajach występują zjawiska mniej lub bardziej ostrego niezadowolenia z funkcjonowania systemów szkolnych, że szkoła staje się instytucją nie lubianą przez uczniów, rodziców i nauczycieli, a występowanie tego niezadowolenia można łatwo wykazać, wtedy pytanie postawione powyżej nabierze sensu.

Nie jesteśmy jedynym krajem, w którym szuka się środków i metod udoskonalenia szkoły. Chciałbym zastanowić się nad niektórymi sposobami podnoszenia skuteczności szkolnictwa, metodami zbyt uproszczonej modernizacji.

Na przykład, w Stanach Zjednoczonych po pojawieniu się na orbicie radzieckiego sputnika rozpoczęła się wielka dyskusja nad stanem szkolnictwa.

Ogłoszono coś w rodzaju dekady rozwoju szkolnictwa, zainwestowano w szkolnictwo potężne środki materialne. I czym się to skończyło? Rewoltą młodzieży i stanowczym protestem młodzieży przeciw cywilizacji dorosłych! A przecież tak jak Polska dzisiaj, tak rząd federalny w połowie lat sześćdziesiątych widział w szkolnictwie potężny czynnik postępu. Dlaczego te ambitne zamierzenia nie osiągnęły celów? Jeżeli John Goodlad się nie myli (a jego artykuł *Schooling and Education*, wydrukowany w „Saturday Review" w roku 1969 i wielokrotnie przedrukowywany, był uważany za dobrą diagnozę), przyczyny leżały w zbyt technicznym ujęciu funkcji szkoły, w próbie wprowadzenia do szkolnictwa metod wypróbowanych z powodzeniem w innych dziedzinach życia zbiorowego społeczeństwa amerykańskiego, a przede wszystkim w różnego rodzaju przedsiębiorstwach, w traktowaniu wychowanka jako przedmiotu mechanicznej manipulacji. Do szkół wprowadzono nowoczesną technikę w postaci środków audiowizualnych i maszyn, wykorzystano współczesną psychologię, indywidualizację nauczania itp. Program wydawał się być przekonujący i naukowo przygotowany. Dlaczego zawiódł? Bo przekraczał możliwości większości szkół, bo nie odpowiadał wykształceniu nauczycieli, bo nie odpowiadał młodzieży, bo szkoła pozostała w niezgodzie z całością „wychowującego społeczeństwa".

Oczywiście to, co piszę o analizach szkolnictwa amerykańskiego i przyczynach prowadzących do rewolty młodzieży, jest wprost karykaturalnym uproszczeniem, ale nie chcę tutaj wchodzić w szczegóły tych analiz, tylko pokazać problem istotny w naszej dyskusji. A problem tkwi w pytaniu: na czym polega modernizacja szkoły? Czy wystarczy wprowadzić do niej lepsze pomoce naukowe, lepsze programy, lepiej wykształconych nauczycieli, czyli lepiej wyspecjalizowanych w przed-

miotach fachowych i w technologii nauczania; czy taka koncepcja modernizacji szkoły, którą można by nazwać „manipulatorską" lub też „techniczną", podniesie skuteczność prowadzonego przez nią kształcenia i wychowania? Jakie inne środki i czynniki, jakie metody psychologiczne i socjotechniczne, jakie metody pedagogiczne są konieczne, aby skutki odpowiadały zamiarom?

Gdybym miał szukać odpowiedzi czy też wskazówek dla opracowywania podstaw skutecznej modernizacji szkoły, to punkt wyjścia widziałbym w koncepcji wychowania, która w *Socjologii wychowania* przed czterdziestu pięciu laty sformułował Florian Znaniecki, a mianowicie aktywistyczną koncepcję wychowania. Uczeń nie jest przedmiotem manipulacji, lecz jest czynnym partnerem nauczyciela w stosunku wychowawczym. Każda chyba metoda i technologia modernizacji szkoły musi się kończyć fiaskiem, jeżeli przyjmuje świadomie czy milcząco, założenie bierności ucznia czy też w swoim rzeczywistym toku nauczania i wychowania traktuje ucznia jako bierny materiał obróbki.

Ten wzór modernizacji — stosujący zasady podnoszenia efektywności obróbki materiałów, to znaczy lepszą technikę i lepsze umaszynowienie obróbki, lepsze wykorzystanie czasu, skuteczniejsze przekazywanie wiedzy itp., traktujący ucznia jak odbiorcę mającego sobie przyswajać to, co mu nauczyciele przekazują — prowadzi w prostej linii do wywoływania wśród uczniów nienawiści do szkoły.

Sądzę więc, że w dyskusji szukającej optymalnych metod doskonalenia naszego szkolnictwa trzeba przede wszystkim rozważyć środki i metody udoskonalenia szkoły, zbadać dokładnie wyniki eksperymentów prowadzonych przez profesorów K. Lecha, H. Muszyńskiego oraz wielu innych mniej znanych nauczycieli, którzy nieraz wprowadzali pomysłowe koncepcje.

Możemy podjąć próbę stworzenia skoordynowanego systemu oświaty łączącego wysiłki całego wychowującego społeczeństwa w „jedno ognisko", lecz podstawowym i decydującym ogniwem w tym procesie będzie to, co się dzieje w szkole. Jeżeli nie przezwyciężymy kryzysu skuteczności dydaktycznej i pedagogicznej szkoły — wszystkie reformy pozostaną półśrodkami. Żeby jednak tego dokonać, trzeba „uzdrowić" pozycję i sytuację szkoły jako instytucji w całości układów funkcjonalnych społeczeństwa.

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE

Pierwsza „teoria" kształcenia ustawicznego została zawarta w przysłowiu orzekającym, że człowiek uczy się aż do śmierci. Jest rzeczą oczywistą, że każdy człowiek w ciągu całego życia uczy się, czyli mówiąc inaczej, przystosowuje do przeszłych doświadczeń, by unikać wyraźnych błędów i w swoich działaniach osiągać większą efektywność. Jednakże w wysuwanych i dyskutowanych obecnie w świecie koncepcjach ustawicznego kształcenia chodzi o coś innego. Chodzi mianowicie o zorganizowanie systematycznego kształcenia w sensie szkolnym, to znaczy o zdobywanie wiedzy naukowej praktycznie użytecznej lub bezinteresownej, zmierzającej do wzbogacenia osobowości człowieka.

Idea współczesna kształcenia ustawicznego rozwijała się powoli pod naciskiem konieczności rozwoju współczesnych cywilizacji technicznych.

Koncepcje kształcenia ustawicznego formułowane są w sposób bardzo zróżnicowany. Nie będę jednak tymi różnymi poglądami zajmował się szczegółowo, przedstawię natomiast zasadnicze przesłanki i tezy mojego poglądu na ten kompleks problemów.

Obecnie istniejące w Polsce formy, instytucje, zakres i treść oświaty pozaszkolnej i poszkolnego doskonalenia dorosłych tworzą razem bardzo zło-

żony układ, wymagający i otrzymujący poważne sumy, które bardzo nieprecyzyjne szacunki ustalają nawet na kilka miliardów złotych, a którego efektywność — również według bardzo nieprecyzyjnych szacunków — jest wyraźnie niska. Stąd wnioski, aby w toku przyszłej rekonstrukcji i doskonalenia systemu oświaty zbudować w naszym kraju system kształcenia ustawicznego, obejmujący wszystkich obywateli zatrudnionych w gospodarce narodowej.

Założenia, które uważałbym za słuszne i które uzasadniają i wyznaczają organizację takiego systemu, są następujące: 1. Postęp naukowo-techniczny powoduje zmienność treści pracy zawodowej, zmiany zawodów, obumieranie jednych, a rodzenie się i rozwój innych zawodów i specjalności. Jest więc oczywiste, że absolwenci szkół, wchodzący do pracy dziś, w ciągu swej aktywności zawodowej będą musieli kilka razy zmieniać specjalność lub zawody, zdobywać nową wiedzę zawodową itp. Otóż te konieczne reorientacje zawodowe i przekwalifikowania będą się musiały dokonywać w systemie kształcenia ustawicznego. 2. Rozwój nauki powoduje, że wiedza przekazywana przez szkołę bardzo szybko się zwiększa. Szkoły rozszerzają zakres treści nauczania, przekraczając możliwości efektywnego przyswojenia jej przez umysły uczniów. Jeśli będzie istniał system kształcenia ustawicznego, to można będzie dokonywać racjonalnego podziału pracy między szkolnym i poszkolnym okresem kształcenia. Można więc będzie odciążyć programy szkolne, podnosząc w ten sposób także efektywność nauczania. 3. Rozwój cywilizacji naukowo-technicznych stawia obywatelom wszystkich państw i społeczeństw zwiększone wymagania. Zwłaszcza w Polsce — gdzie uchwały VI Zjazdu PZPR oraz plany perspektywiczne zakładają w następnych dziesięcioleciach wybitne przyspieszenie tempa rozwoju — konieczne będzie podniesienie

poziomu efektywności nauczania. Tymczasem nie tylko w Polsce, ale także w wielu innych krajach obserwujemy systematyczny spadek efektywności pracy szkoły. Jestem głęboko przekonany, że podniesienie efektywności kształcenia jest problemem, który nie może być rozwiązany tylko w murach szkół, lecz także przez zmianę stosunków między szkołą a społeczeństwem.

Nasuwają się pytania — jak ten system ma być usytuowany w stosunku do szkolnictwa? Jaki byłby jego stosunek do istniejących już instytucji oświaty pozaszkolnej?

Sądzę, że odpowiadając na te pytania należałoby rozważyć następujące propozycje: 1. System kształcenia ustawicznego obejmuje całe życie jednostki, a zatem zaczyna się w rodzinie w okresie przedszkolnym i pierwszą jego instytucją jest rodzina. Przedszkole i szkoła są zasadniczymi jego ogniwami. Wykształcenie zdobyte w szkole przesądza o tym, czy rodzice będą mogli wywiązać się ze swoich funkcji nauczycielskich, przesądza także o możliwości korzystania z działalności wszystkich pozaszkolnych instytucji oświatowych, kulturalnych i popularnonaukowych. Ale szkolnictwo nie jest w stanie zaspokoić rosnących potrzeb oświatowych społeczeństwa. Stąd system kształcenia ustawicznego musi objąć je siecią kursów i szkół, kontynuujących i uzupełniających pracę szkolnictwa, aż do studiów podyplomowych włącznie. 2. Ten system kształcenia pozaszkolnego może być oparty o zakład pracy. Istotnym bowiem elementem składowym kształcenia ustawicznego będą potrzeby wynikające z ewolucji pracy i zakładów produkcyjno-usługowych. Wydaje się konieczne, aby zakłady pracy brały w organizacji kształcenia ustawicznego aktywny udział, aby ich wysoko wykształcona kadra brała udział w nauczaniu i aby egzaminy, tam gdzie będą one konieczne, były przeprowadzane na stanowiskach pracy. 3. Wszy-

stkich uczniów odpadających wcześniej z systemu szkolnictwa, zanim osiągną dowolny poziom dający świadectwo ukończenia, trzeba będzie objąć układem kształcenia i wprowadzenia do zawodu do chwili dojścia do wieku podjęcia pracy zawodowej. 4. Ważnym czynnikiem w kształceniu ustawicznym jest stworzenie możliwości systematycznego kształcenia, które nazywa się niekiedy „bezinteresownym", to znaczy nie powiązanym bezpośrednio z pracą zawodową. Chodzi o stworzenie wszystkim obywatelom — bez względu na wiek, poziom wykształcenia szkolnego, miejsce w podziale pracy itd. — możliwości zaspokajania zainteresowań intelektualnych, estetycznych, moralnych, społeczno-politycznych i innych. Celem takiego kształcenia ustawicznego jest wzbogacanie własnego życia, przeciwdziałanie komercjalizacji dążeń ludzkich itp. Chodzi o to, aby obok systemu wartości materialnych, rzeczowych, których wartość mierzy się określonymi kwotami pieniędzy, stworzyć jako przedmiot aspiracji system wartości kulturalnych, dostępnych dla wszystkich obywateli i dających im możność rozwijania osobowości. 5. W systemie kształcenia ustawicznego szczególną rolę będzie grała możność skoordynowania wysiłków całego systemu instytucji oświaty pozaszkolnej. Ważne jest, by koordynacja metod kształcenia i wychowania i działalność tych instytucji kumulowały się i wspierały wzajemnie, a nie niwelowały, aby działalność radia, prasy, telewizji, kina, teatru, a przede wszystkim organizacji młodzieżowych, organizacji społecznych, instytucji upowszechniania wiedzy naukowej i kultury były racjonalnie wykorzystane dla podnoszenia efektywności kształcenia.

Na tych założeniach opieram przekonanie, że system kształcenia ustawicznego byłby postacią koordynującą istniejące już obecnie instytucje wy-

chowania i kształcenia pozaszkolnego, że mógłby wykorzystywać formy oświaty pozaszkolnej, aby stały się decydującymi czynnikami podnoszącymi efektywność kształcenia szkolnego.

POWIĄZANIA SYSTEMU OŚWIATY Z CAŁOKSZTAŁTEM ŻYCIA SPOŁECZEŃSTWA

Zajmiemy się obecnie naszkicowaniem zarysu ogólnych zależności zachodzących między systemem oświaty a całością procesów życia społeczeństwa. Wykorzystując istniejący dorobek socjologii wychowania, to znaczy analizy funkcjonowania instytucji kształcących i wychowujących w społeczeństwie, chcę przedstawić ogólne prawidłowości sprzężeń zachodzących między stanem oświaty a poszczególnymi działami życia społeczeństwa. Zależność ta nie jest oczywiście jednostronna i nie można jej rozpatrywać wyłącznie w ramach analizy przyjmującej oświatę za „zmienną niezależną", a stan reszty społeczeństwa za „zmienną zależną", lecz powiązania te trzeba rozpatrywać w ramach analizy systemowej jako układy sprzężeń zwrotnych. Przyjmując, że społeczeństwo jest wielkim systemem złożonym, a oświata jest jednym z podsystemów w nim funkcjonujących, musimy zdawać sobie sprawę z tego, że stan poszczególnych układów społeczeństwa wywiera wpływ na oświatę i tego rodzaju analizy były przedmiotem wielu badań, których wyniki zawarte są w licznych publikacjach. Musimy sobie zdawać sprawę z tego wpływu stanu społeczeństwa na organizację instytucji oświatowych, na ich wyposażenie, na programy, kształcenie nauczycieli i organizację administracji oświatowej, jednakże na-

szym głównym zadaniem jest ustalenie, jaka musi być oświata i jak musi funkcjonować, aby swoim wpływem kształtowała pożądane formy życia społeczeństwa.

Przez „system oświaty" rozumiemy tutaj całkowity system, to znaczy nie tylko system szkolny, od przedszkoli do studiów doktoranckich, ale ogół instytucji kształcących i wychowujących obywateli, nawet tych instytucji, dla których są to tylko uboczne funkcje. Główną uwagę skoncentrujemy tutaj na systemie szkolnym. Przyjmujemy, że system szkolny jest łatwiejszy do sterowania niż inne ogniwa systemu oświaty, a ponadto dysponuje znacznie szerszymi możliwościami oddziaływania.

Problem polega więc na tym, aby na podstawie prac pedagogicznych i przy pomocy pedagogów dokonać przekładu celów narodowych i założonego stanu społeczeństwa na programy kształcenia i wychowywania, tak by szkoła optymalnie przyczyniła się do ukształtowania pożądanego stanu. Zakładamy, że mamy określone cele narodowe, że wiemy, jak system szkolny może się przyczynić do ukształtowania pożądanych typów wychowanków, którzy te cele mogliby najlepiej realizować.

Przyjmujemy, że naczelną dyrektywą społeczeństwa polskiego na najbliższe dziesięciolecia jest przyspieszenie tempa rozwoju społeczeństwa we wszystkich dziedzinach jego aktywności. Zakładamy dalej, że naczelnym zadaniem systemu oświaty, a przede wszystkim systemu szkolnego, jest umożliwienie każdemu obywatelowi, aby w swoich warunkach pracy, zamieszkania i wszystkich form aktywności życiowej był zdolny do podejmowania decyzji optymalnie korzystnych dla niego i dla rozwoju społeczeństwa. Zakładamy, że nie ma zasadniczej rozbieżności między interesami jednostek i państwa, że zawsze można znaleźć sposób załatwiania spraw obywateli i zaspokajania ich po-

trzeb w sposób zharmonizowany z interesami społeczeństwa i że system szkolny (oświatowy) powinien obywateli nauczyć potrzebnej do tego wiedzy i umiejętności praktycznych. Zakładamy, że podstawową dyrektywą systemu oświatowego jest „kształcenie dla rozwoju", to znaczy uczenie obywateli takiego zakresu wiedzy ogólnej i umiejętności praktycznych, aby w swojej pracy zawodowej, aktywności politycznej, obywatelskiej, kulturalnej i społecznej w optymalny sposób rozwiązywali stojące przed nimi zagadnienia.

Jak już powiedziałem, społeczeństwo jako wielki system jest niesłychanie skomplikowane. Stąd konieczność wyróżnienia pewnych działów życia społecznego i przeprowadzenie planowanych analiz w ich zakresie. Wyróżnimy więc — idąc torem przyjętej tradycji — następujące działy:

1. Ludność, jej cechy, skład, tendencje rozwojowe. Analizy demograficzne są niezbędną i nigdy nie pomijaną podstawą planowania i organizowania systemu oświaty we wszystkich jego aspektach. Wpływ systemu oświatowego na takie zjawiska demograficzne, jak rozrodczość, przyrost naturalny, umieralność — żeby wymienić na chybił trafił kilka z nich — jest badany, i na ogół zależności te są demografom znane. Nam chodzi o wskazanie, jaki zasób wiadomości o zjawiskach demograficznych i o prawach rozwoju ludności, o rodzinie, życiu seksualnym, wychowaniu dzieci, higienie, ochronie zdrowia itp. powinien otrzymać każdy obywatel na każdym poziomie wykształcenia, aby mógł celowo i planowo kierować tymi aspektami swojego życia, a równocześnie aby umiał i wiedział, jak je harmonizować z interesem społeczeństwa.

2. Makrostruktura społeczeństwa — przez co rozumiemy układy klas i warstw społecznych, kategorii społeczno-zawodowych, ich wzajemne przyporządkowanie i zależności zachodzące między ni-

mi. Szkoła zawsze była mechanizmem selekcji społecznych (podkreślali to mocno w swoich pracach przed wojną F. Znaniecki, J. St. Bystroń, J. Chałasiński i inni), drogą ruchliwości pionowej, słowem, czynnikiem przemian struktur społecznych. Szkoła także utrzymywała istniejące klasy i warstwy, była czynnikiem ich stabilizacji i kontynuacji. W naszym społeczeństwie Polski Ludowej system szkolny był podstawowym narzędziem polityki przekształceń klasowych i jest nim nadal. Nasuwa się jednak pytanie, w jakim zakresie programy szkół wszelkich typów i poziomów przygotowują obywateli do funkcji produkcyjnych — ekonomicznych, politycznych, obywatelskich, kulturalnych, społecznych — spełnianych przez poszczególne klasy w całości życia zbiorowego; a po zanalizowaniu aktualnych programów nauczania, należy postawić drugie pytanie: jak trzeba zmienić programy nauczania, aby szkoła przygotowywała członków poszczególnych klas do wykonywania ich funkcji?

3. Trzeci dział życia społeczeństwa dotyczy zależności między oświatą a gospodarką. Zależności te są obecnie szeroko badane, lecz głównie od strony ilościowej. Mniej uwagi zwraca się na to, jaka powinna być treść wykształcenia kadr kwalifikowanych, aby mogły one optymalnie rozwiązywać problemy wzrostu gospodarczego kraju. Zależności między liczebnością kadr w poszczególnych zawodach i specjalizacjach a możliwościami rozwoju gospodarczego są na ogół znane, podobnie jak i dotyczące tych spraw opracowania zarówno krajowe, jak i dokonane przez międzynarodowe organizacje. Trzeba ustalić, jakie zmiany w treści wykształcenia naszej siły roboczej są potrzebne, jaki ona powinna w poszczególnych kategoriach zawodowych posiadać profil wykształcenia, jaką wiedzę ogólną humanistyczną, jaką w zakresie nauk ścisłych, nauk technicznych, wiedzy o organizacji

oraz jakie umiejętności praktyczne w zakresie wiedzy o technologii i metodach własnej pracy zawodowej, w zakresie udziału w administracji gospodarki, życiu społecznym itp.

4. Czwarty dział to życie polityczne, spełnianie funkcji ideologicznych i udział w rozwijaniu państwa, w nadawaniu kształtu funkcjonowaniu administracji państwa we wszystkich jej działach. Dla ustroju socjalistycznego i jego możliwości rozwojowych są to zagadnienia kluczowe, ale — jak wykazuje pobieżny rzut oka na programy — realistyczne i efektywne przygotowywanie obywateli do pełnienia tych funkcji przez system szkolny i inne ogniwa systemu oświatowego jest minimalne. Chodzi tu o wiedzę realną i praktyczną, pozwalającą obywatelowi skutecznie wpływać na urzędy i instytucje załatwiające jego sprawy, pozwalającą przeciwstawiać się procedurom biurokratycznym, wiedzę, dzięki której obywatel stałby się równorzędnym partnerem administracji państwa, a nie bezwolnym i bezbronnym obiektem jej zabiegów.

5. Kultura, udział w przejmowaniu, kontynuowaniu i pomnażaniu dziedzictwa kulturalnego to kolejny dział całkowitego życia społeczeństwa. Niestety, system oświaty, a zwłaszcza system szkolny, mimo merytorycznej jedności, są podzielone barierami resortowymi. Chodzi tu także o proces wprowadzania do kultury narodowej, który rozpoczyna się w rodzinie (nauka języka, obyczajów, kryteria ocen wartości, itp.), następnie wprowadzanie do sztuki recepcji dzieł kultury w szkole, nauczanie umiejętności twórczości kulturalnej lub chociażby twórczej postawy wobec jej dorobku. W tej dziedzinie współpraca rodziny, szkoły wszelkich stopni i instytucji kulturalnych pozostawia wiele do życzenia i trzeba zaprojektować wiele zmian w tej dziedzinie.

6. Następny ogromny dział całkowitego życia społeczeństwa stanowią te wszystkie zjawiska

i procesy, które występują w małych grupach i kręgach formalnych i nieformalnych, kołach koleżeńskich, społecznościach lokalnych w miejscach zamieszkania (wieś, osiedle miejskie) — słowem, w tych wszystkich mikroformach życia społeczeństwa, które stanowią jego treść. Zależności między szkołą a zachodzącymi tutaj zjawiskami i procesami były przedmiotem analiz socjologów od czasów *Socjologii wychowania* F. Znanieckiego, lecz rzadko uwzględniano je w konstruowaniu programów przygotowujących obywateli do codziennego współżycia. Trzeba więc zanalizować te zależności pod kątem wpajania przez system oświaty pożądanej z punktu widzenia rozwoju osobowości i społeczeństwa „kultury współżycia".

7. Pozostaje jeszcze jeden dział, dotyczy on stosunku jednostki do własnej osobowości, dążeń i aspiracji człowieka do samokształcenia, do rozwijania pożądanych cech umysłu, charakteru, woli i kultury własnego życia emocjonalnego. Używam tu sformułowań psychologii „popularnej", aby uprościć określenie tej dziedziny. W społeczeństwie, w którym tak wiele zależy od cech osobowości, w którym nie milkną dyskusje na temat ujemnych cech charakteru narodowego, zagadnienia te wydają się szczególnie doniosłe.

Tych siedem działów zawiera podstawowe sprawy dotyczące życia i działania całego społeczeństwa. Przyjmując, że chodzi nam o skonstruowanie modelu systemu oświaty działającego optymalnie dynamizująco na społeczeństwo, musimy się zastanowić, jak ten system powinien być zorganizowany, jak kierowany i zarządzany, jak powinien uwzględniać różne poziomy i zakresy nauczania, jakie mieć programy, jakich nauczycieli, jakie wyposażenie. Proponuję następujące hipotezy kierownicze rozwiązania tych zagadnień. Są one wstępnymi, roboczymi sformułowaniami, które mają ułatwić opracowywanie zamówionych i dostarczo-

nych przez specjalistów i różne instytucje materiałów analitycznych, teoretycznych i modelowych. Na ich podstawie hipotezy kierownicze — obejmujące całość zagadnień systemu oświaty — zostaną skonfrontowane z opracowaniami szczegółowymi, przyjmując formę końcową.

Zgodnie z naszymi założeniami wpływ systemu oświatowego na całokształt życia społeczeństwa dokonuje się wtedy, gdy odpowiednia polityka (ludnościowa, gospodarcza, klasowa, kulturalna, społeczna itp.) zostanie przełożona na dyrektywy polityki oświatowej. Proponowane tutaj hipotezy kierownicze powinny zmierzać do wskazania tych mechanizmów społecznych, przez które politykę centralnie planowanego i zarządzanego państwa można będzie przełożyć na politykę oświatową.

Trzeba więc zanalizować mechanizmy psychospołeczne, polityczne i ekonomiczne, które wyznaczają możliwości i przebieg takiego przekładu. Ponieważ system oświaty przekazuje wiedzę ogólną, umiejętności praktyczne, sztukę logicznego myślenia, kształtuje cechy charakteru, przekazuje wzory postępowania w określonych sytuacjach — trzeba zanalizować wagę poszczególnych elementów zasobu wiedzy, treści wychowania itp. przekazywanych przez oświatę poszczególnym działom życia społeczeństwa. Jest więc zadaniem pedagogów określić, jakie muszą stosować metody nauczania i wychowywania, aby pożądane cechy, mające wpływ na rozwój poszczególnych działów społeczeństwa, stały się cechami ich wychowanków.

Spróbujmy teraz kolejno zastanowić się, w jaki sposób system oświaty, a w szczególności system szkolny, może realizować politykę oświatową zharmonizowaną z polityką partii i państwa w poszczególnych dziedzinach życia społecznego.

1. W zakresie polityki ludnościowej chodzi o to,

aby wychowankom wszystkich typów i poziomów szkół przekazać taki zasób wiedzy, wartości i postaw, aby mogli w ramach konkretnych możliwości istniejących w gospodarce zachowywać się zgodnie z wytycznymi polityki ludnościowej. Jeżeli więc polityka ta zmierza do tego (zakładam tutaj hipotetyczne cele tej polityki), aby każda rodzina w Polsce wychowała co najmniej dwoje lub troje zdrowych dzieci, aby dzieci te były dziećmi pożądanymi, a nie spłodzonymi wbrew woli rodziców, aby były zdrowe i rodziły się bez defektów i obciążeń wynikających z niehigienicznego trybu życia czy alkoholizmu rodziców, aby dzieci te były chowane przez rodziców zgodnie z nakazami higieny i aby do wieku szkolnego rodzina przekazała im podstawową znajomość języka, obyczajów, wartości kultury narodowej, to oczywiście musimy w którymś ogniwie całkowitego systemu oświatowego, a przede wszystkim w systemie szkolnym, wprowadzać do programów odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności praktycznych. Jeżeli, dalej, chcemy, aby nasi obywatele prowadzili higieniczny tryb życia, aby zmniejszyć liczbę ludzi chorych i kalekich, aby zapobiegać kalectwu i możliwym wypadkom, to oczywiście musimy obywateli tego stale uczyć.

Przekładając więc politykę ludnościową na politykę oświatową, to znaczy traktując oświatę jako czynnik wzmacniający politykę ludnościową, musimy tak opracować programy szkolne i programy oświaty pozaszkolnej, wprowadzać kursy i egzaminy w różnych ważnych okresach życiowych, aby w ludności wykształcać umiejętności i wolę takiego postępowania, które zapewnia zdrowy tryb życia, płodzenie zdrowego potomstwa, wychowanie zdrowego młodego pokolenia. Trzeba więc — na przykład — uczyć dzieci szkolne, że złamania, zwłaszcza kręgosłupa, powodują bezwład kończyn, inaczej nie zapobiegniemy tragediom młodych

chłopców, których setki co roku ulega takim wypadkom, ponieważ nie usłyszeli słowa instrukcji, jak można ich uniknąć.

Nie wchodząc w szczegóły, sądzę, że w sposób wystarczający zarysowałem zasadniczą ideę harmonizowania polityki oświatowej z polityką ludnościową i opierania jej na odpowiednich programach kształcenia ludności. Idea ta wymaga oczywiście dalszego opracowania. Trzeba bowiem, aby pedagogowie obliczyli, jaki odsetek wiedzy przekazywany wychowankom w różnym wieku zostanie zapomniany, zdeformowany przez pamięć, i jaka jest efektywność pedagogiczna nauczania na różnych poziomach, efektywność mierzona liczbą zapamiętanej wiedzy i rzeczywiście stosowanej w konkretnych sytuacjach życiowych. Następnie trzeba stwierdzić, jaki jest stopień możliwości stosowania wiedzy w konkretnych sytuacjach życiowych, kiedy jest ona niezgodna z nawykami i tradycjami przyjętymi w środowisku społecznym absolwenta, i do programów nauczania dołączyć także umiejętność przeciwstawiania się poglądom tradycyjnym i tradycją ustalonym sposobom postępowania, które zwłaszcza w życiu seksualnym, małżeństwie, wychowaniu dzieci grają ciągle ogromną rolę. Dopiero na podstawie takiego postępowania można będzie ustalić odpowiednie programy kształcenia zharmonizowane z polityką ludnościową.

2. Problem, jak zharmonizować politykę partii i państwa w zakresie celowego kształtowania struktury klasowej z polityką oświatową, jest znacznie bardziej skomplikowany niż jej harmonizowanie z polityką ludnościową. Sprawy nie wyczerpuje przyznawanie punktów za pochodzenie przy przyjęciach do różnych typów szkół. Każda z istniejących aktualnie w naszym społeczeństwie klas społecznych spełnia określone funkcje klasowe i ogólnonarodowe, ma swoje interesy klasowe,

stanowiące ciągle ważny czynnik życia społeczeństwa, i dążenia poszczególnych klas do realizowania tych interesów wywierają poważny wpływ na przebieg życia całości społeczeństwa. Powstaje tutaj wiele zagadnień — na przykład — jak powinna się mieć polityka oświatowa do dążeń poszczególnych klas społecznych, ich interesów klasowych, ich instytucji klasowych, jak ma oświata przygotowywać ich członków do funkcji, które będą wykonywać, czy „technicznie" jest możliwe takie zorganizowanie nauczania w szkole, aby tym członkom dawać wiedzę szczególnie dla nich doniosłą, powiedzmy, przygotować chłopów do modernizacji rolnictwa, równocześnie nie obciążając uczniów z innych klas społecznych niepotrzebnym balastem.

Trudności tutaj jest wiele. Przede wszystkim nie została wyraźnie określona i sformułowana polityka klasowa państwa, to znaczy polityka kierowania klasami społecznymi, celowym ich kształtowaniem, kierowania aspiracjami i dążeniami wynikającymi z interesów klasowych — a brak takiej wyraźnie sformułowanej polityki utrudnia także sformułowanie właściwej polityki oświatowej. Problem jest niebagatelny. Odpowiednie wykształcenie jest konieczne, aby funkcje polityczne, ekonomiczne, produkcyjne, kulturalne i społeczne mogły być wykonywane w sposób optymalny. A jaka jest polityka oświatowa w tym względzie? W jaki sposób liczą się z taką koniecznością programy nauczania szkolnego na wszystkich poziomach, programy kształcenia w organizacjach, w środkach masowego przekazu itd?

Wychowanie i wykształcenie członków poszczególnych klas społecznych do optymalnego spełniania obowiązków stwarza wiele problemów bardzo rzadko poruszanych w literaturze. Po pierwsze, wychowanie to było raczej utożsamione z przygotowywaniem do realizacji pewnego zakresu funkcji politycznych, bezpośrednio związanych z wykony-

waniem władzy przez partię danej klasy, i było nastawione bardziej na przedstawianie wyidealizowanego obrazu tej funkcji politycznej niż na realne uczestnictwo w życiu politycznym. Ponadto kształcenie było raczej nastawione na grupy przywódców wszystkich szczebli niż na kształcenie całej klasy z uwzględnieniem realiów całości życia danej klasy. Powstaje także pytanie, czy takie wychowanie jest konieczne w okresie celowego zmierzania do społeczeństwa bezklasowego. Jak długo jeszcze interesy poszczególnych klas, ich odrębności pozostaną siłą motoryczną społeczeństwa socjalistycznego?

3. Kształcenie dla gospodarki było i jest ciągle bardzo mocno podkreślane w polityce oświatowej. Jak jednak udawało się zharmonizować politykę gospodarczą państwa z polityką oświatową, jakimi metodami i z jaką efektywnością? Jeżeli chcemy oświatę uczynić efektywniejszym instrumentem rozwoju gospodarki, trzeba to zbadać i zanalizować. Analiza ta musi uwzględnić, jakie cechy osobowości pracowników zatrudnionych w gospodarce optymalnie sprzyjają jej szybkiemu rozwojowi. Zakłada się, że najważniejsza sprawą są tutaj umiejętności zawodowe, a głównym problemem kształcenia zawodowego tak zwany profil absolwenta, mówiąc inaczej, ustalenie, czy ma on posiadać szerszy zakres wiedzy ogólnej i technicznej, pozwalającej na przyswojenie w razie potrzeby kilku specjalizacji i dokonywanie zmian specjalizacji, a nawet zawodu, czy też powinien posiadać wykształcenie jednokierunkowe, pozwalające mu na natychmiastowe wykonywanie pracy wyspecjalizowanej zaraz po zakończeniu nauki szkolnej.

Wydaje mi się jednak, że wzrost gospodarki zależy przede wszystkim od umiejętności organizacyjnych pracowników, od ich postawy moralnej wobec pracy, od ich umiejętności przejawiania inicjatywy, od ich umiejętności i wiedzy, pozwa-

lającej na racjonalne przejawianie gospodarności, oszczędności, unikanie marnotrawstwa w zakładzie pracy oraz umiejętności racjonalnego wydatkowania zarobionych pieniędzy itp. Trzeba tu także wymienić umiejętność planowania i układania własnych ekonomicznych planów życiowych i sztukę ich realizowania.

Stąd wynikają poważne i znacznie szersze zadania dla oświaty, a przede wszystkim dla systemu szkolnego. Specjaliści będą się musieli wypowiedzieć fachowo, jak tak pojętą politykę gospodarczą i takie założone wykształcenie ekonomiczne wszystkich obywateli „przełożyć" na organizację systemu oświatowego, jak rozłożyć zadania pomiędzy jej ogniwa, jak takie wymogi wykształcenia włączyć do programów nauczania, jakie i kiedy zorganizować kursy dokształcające, a przede wszystkim, jak zgromadzić taką wiedzę, aby była ona osadzona w rzeczywistości, realistyczna, rozsądna, nie oderwana od codziennego życia, aby nie mówiła wychowankom o stanach idealnych, nie istniejących w rzeczywistości, lecz by kształtowała umiejętności praktyczne, mające w pełni zastosowanie, to znaczy zgrane ze stanem gospodarki i realiami funkcjonowania instytucji gospodarczych, a równocześnie, by dawała możliwość oceny tego funkcjonowania i pozwalała obywatelom na wywieranie nacisku w kierunku ich doskonalenia.

Funkcjonujący obecnie system w Polsce pozostawia ten zakres wiedzy spontanicznemu procesowi uspołeczniania. Młode pokolenie uczy się realiów życia przez codzienne doświadczenie, przyjmując bezkrytycznie uprzedzenia, złudzenia i nawyki starszej generacji. Chciałbym tu szczególnie podkreślić wagę gospodarstwa domowego i umiejętność jego prowadzenia. Decyzje ekonomiczne podejmowane w tych gospodarstwach przesądzają o inwestycjach w środki trwałe gospodarstwa, o oszczędnościach, o spożyciu itp. Pobieżne nawet

obserwacje wykazują, że ta niezmiernie ważna wiedza, mająca ogromny wpływ na rozwój gospodarki, jest wiedzą przekazywaną tradycyjnie, wprowadzenie więc do powszechnego ekonomicznego kształcenia narodu elementów takiej ekonomiki życia codziennego jest tym bardziej konieczne.

Zadaniem socjalistycznych opracowań pedagogicznych będzie takie skonstruowanie organizacji, zasad i programów tego nauczania i jego rozłożenie na różne poziomy, organizowanie kursów itp., aby każdy obywatel dysponował wiedzą pozwalającą mu orientować się w zasadach funkcjonowania gospodarki i stwarzającą możliwości optymalnego prowadzenia własnego gospodarstwa domowego, optymalnego konstruowania własnych ekonomicznych celów życiowych i ich racjonalnego realizowania.

Wydaje mi się także specjalnie ważne położenie nacisku na kształcenie w zakresie wiedzy o organizacji. Nie chodzi tu oczywiście o wiedzę teoretyczną, prakseologiczną na wysokim poziomie abstrakcji. Chodzi o wiedzę praktyczną, użyteczną na każdym stanowisku pracy, nawet niewykwalifikowanej, o wiedzę użyteczną w każdym gospodarstwie domowym, o nauczenie wykorzystywania czasu i umiejętnego operowania posiadanymi środkami na każdym stanowisku pracy, czy to w gospodarstwie rolnym czy to w przemyśle, czy warsztacie rzemieślniczym.

Wpływ oświaty na gospodarkę jest wieloraki. Trzeba tu także podkreślić rolę i wagę wykształcenia wyższego w zakresie kształcenia umiejętności kierowniczych, chociaż są one także potrzebne technikom obejmującym stanowiska wymagające kierowania zespołami ludzkimi. W Polsce wiedza teoretyczna w tej dziedzinie jest znaczna, ale chciałbym znowu podkreślić, że chodzi tu przede wszystkim o rozsądną wiedzę praktyczną, pozwalającą efektywnie mobilizować zespoły do wydaj-

nej i jakościowo dobrej pracy. Ponieważ uważa się, że braki w zakresie organizacji kierownictwa są poważną przyczyną wielu niepowodzeń w naszym rozwoju gospodarczym, trzeba oświacie wyznaczyć racjonalnie ułożony zespół zadań, zmierzających do tego, aby wszystkich obywateli polskich nauczyć podstawowych zasad organizacji pracy i organizacji życia, a wszystkim dać możliwość zrozumienia zasad kierowania, aby ułatwić kierownikom współpracę z kierowanymi.

Taka koncepcja kształcenia dla rozwoju gospodarki opiera się na hipotezach socjologicznych i ekonomicznych, które jednak trzeba będzie przełożyć na konkretne zadania pedagogiczne, czego muszą dokonać pedagogowie i psychologowie.

4. Wyróżniony powyżej czwarty dział życia społeczeństwa to szeroko rozumiana polityka. Życie polityczne przebiega na kilku poziomach, z których każdy wymaga innej wiedzy i innego przygotowania, ale pewne zakresy wiedzy muszą być wspólne, aby ludzie pracujący na tych różnych poziomach rozumieli się nawzajem i mogli ze sobą współpracować. Mam tu na myśli przede wszystkim poziom obywateli, to znaczy aktywność polityczną każdego obywatela, jego udział w funkcjonowaniu państwa, jego kontakty z administracją i jego orientację w działalności tej administracji, jego możliwości wywierania wpływu na jej funkcjonowanie itp. Przygotowanie do takiego udziału w funkcjonowaniu państwa i administracji, udziału w instytucjach przedstawicielskich i samorządowych, decyduje o kulturze politycznej narodu z jednej strony, a z drugiej — o poziomie sprawności osiąganej przez państwo w wykonywaniu jego zadań.

Drugi poziom to kształcenie pracowników administracji państwa i aparatu politycznego, etatowych pracowników partii politycznych oraz aktywistów i kierowników politycznych, dość szeroko

zdefiniowanego średniego aparatu kierownictwa państwowego i politycznego. Walka z biurokracją zaczyna się właśnie na poziomie kształcenia efektywnie pracujących kierowników tego typu i na poziomie kształcenia sprawnych urzędników. Jest to więc poziom bardzo ważny. Wreszcie trzeci poziom kształcenia politycznego to kształcenie kadr przywódczych kierowników na poziomie rządu i na poziomie kierowników partyjnych. Trzeba przyznać, że zagadnienia te nie były przedmiotem badań naukowych ani też przedmiotem zaawansowanej refleksji pedagogicznej. Kształcenie polityczne utożsamiano z kształceniem ideologicznym, podobnie jak kształcenie obywatelskie utożsamiano z przekazywaniem wyidealizowanego obrazu ideologicznego ustroju, który z rzeczywistym funkcjonowaniem tego ustroju ma mało wspólnego. W wychowaniu obywatelskim chodzi przede wszystkim o nauczanie techniki funkcjonowania państwa i jego administracji, tak by obywatel wiedział, jak ta administracja jest zorganizowana, jak powinna załatwiać jego sprawy, aby wiedział, który urząd decyduje o różnych jego sprawach życiowych i kto odpowiada za załatwianie tych spraw, aby wiedział, jak ma dochodzić swoich spraw i u kogo. Taka wiedza jest mu potrzebna, aby skutecznie przeciwstawiać się biurokracji i aby być partnerem, a nie przedmiotem bezwolnie przesuwanym i popychanym przez biurokrację.

Takie wykształcenie obywatelskie, przygotowujące do czynnego udziału w życiu państwa, musi iść w parze z kształceniem administracji. Jest nieporozumieniem stawianie lekarzy na czele administracji służby zdrowia i nauczycieli na czele administracji szkolnej, gdyż tam potrzebni są pracownicy i kierownicy o przygotowaniu administracyjnym, wyspecjalizowani w tych zagadnieniach. Ciągle przy każdej okazji to podkreślam, że urzędnicy są kluczową kategorią społeczeństwa socjali-

stycznego, że od ich poziomu wykształcenia i ich umiejętności pracy, ich postawy i stosunku do spraw obywatelskich zależy przyszłość socjalizmu. Przez urzędników rozumiem tutaj wszystkich funkcjonariuszy wykonujących zadania publiczne, czy to w aparacie partyjnym, państwowym, gospodarczym, czy we wszystkich innych rodzajach administracji, które wymagają odmiennej wiedzy, niż potrzebna jest kierownikom zespołów pracujących w przemyśle, rolnictwie, transporcie. Jeżeli system oświatowy ma przygotować obywateli Polski do sprawnego przeprowadzenia modernizacji życia całego społeczeństwa, musi dawać taką wiedzę.

5. Przygotowanie obywateli do rozwijania dziedzictwa kulturalnego narodu nakłada na system oświaty zróżnicowane zadania. Trzeba tu odróżnić kilka spraw. Z jednej strony dziedzictwo kulturalne jest wartością samą dla siebie. Uczestnictwo w jego pomnażaniu wzbogaca nie tylko cały naród, ale także jest koniecznym warunkiem realizacji zadatków każdej osobowości. Wreszcie trzeba podkreślić, że udział w kulturze pociąga za sobą także podniesienie kultury współżycia zbiorowego, kultury pracy, a zatem daje efekty także w rozwoju innych dziedzin życia gospodarczego. Zapomina się już powoli o roli, jaką odegrały uniwersytety ludowe w Danii, które przez wprowadzanie w kulturę ogólną wywarły poważny wpływ na podniesienie poziomu rolnictwa duńskiego. (Chłopi duńscy dlatego produkują dobre masło, gdyż czytają poezje.) Jest rzeczą jasną, że ta ogólna kultura musi iść w parze z wykształceniem fachowym, aby mogła dawać dobre wyniki w produkcji, ale wydaje się, że jest ona dodatkiem działającym bardzo korzystnie na poziom pracy zawodowej.

Resortowe oddzielenie polityki kulturalnej i polityki oświatowej — o czym wspominałem we wcześniejszym szkicu — ma wiele ujemnych skutków, które trzeba będzie przezwyciężać przez har-

monizowanie obu tych zakresów. Konieczna jest także ściślejsza współpraca instytucji kulturalnych z systemem szkolnym. Resortowe instytucje kulturalne stanowią istotną część całkowitego systemu oświaty. Podobnie ma się sprawa z instytucjami badań naukowych, rozwijanymi poza systemem szkolnym, które również są resortowo oddzielone od oświaty i kultury. Mimo że wszystkie trzy stanowią integralną jedność, resort kultury ma swoje własne szkolnictwo artystyczne, kształcące twórców reprezentacyjnej kultury (plastyka, muzyka, teatr, taniec itp.). Podobnie jak w wychowaniu polityczno-obywatelskim, tak i w wychowaniu narodu do udziału w rozwijaniu dziedzictwa kulturalnego trzeba odróżnić kilka poziomów. Pierwszy to wykształcenie rodziców do ich funkcji kulturotwórczej, polegającej na tym, że rodzice pierwsi dają dziecku podstawy kultury, uczą języka, obyczajów, zasadniczych kryteriów ocen wartości, oni kładą podstawy pod osobowość dziecka. Na tym samym poziomie trzeba rozstrzygać zagadnienia przygotowania do kultury, uczestnictwa w niej i rozwijanie przez nią tych obywateli, którzy kończą wykształcenie w szkole podstawowej. Szkoła powinna dać im podstawy do korzystania z telewizji, radia, prasy, literatury, kina i teatru. Jak to wymaganie przełożyć rozsądnie na programy nauczania, jakie zastosować metody czy technologie nauczania, aby ten cel osiągnąć?

Drugi poziom to kształcenie aktywnych uczestników i organizatorów pracy kulturalnej w różnych środowiskach. O ile pierwszy poziom zakłada znajomość kultury, polegającej wyłącznie na uczestnictwie, to drugi poziom zakłada nauczanie, które pozwala nie tylko na selektywne uczestnictwo z wyboru, ale także na aktywną działalność kulturalną w środowisku zamieszkania czy pracy. Trzeba jednak doprowadzić do jakiegoś przełomu, aby ta aktywność wyzwoliła się z obowiązujących

schematów, sprowadzających ją do działania głównie w zespołach pieśni i tańca, aby rozszerzyło się resortowe rozumienie kultury w domach kultury i świetlicach, aby ukazały się szersze aspekty i implikacje ogólnej kultury dotyczące także kultury pracy i współżycia zbiorowego.

Wreszcie trzeci poziom to kształcenie twórców, zadania, które obecnie należą do szkolnictwa artystycznego.

Te wszystkie trzy poziomy obejmuje jakaś polityka kulturalna, nie zawsze wyraźnie sprecyzowana, ale wymagająca, aby ją także zharmonizować z polityką oświatową w jeden system kształcenia i organizowania działalności kulturalnej.

W omówionych powyżej pięciu wielkich działach życia społeczeństwa problem polega na tym, aby politykę państwa i partii w tych dziedzinach przetłumaczyć na politykę oświatową. Oczywiście, jak widzieliśmy, nie we wszystkich tych działach polityka ta jest wyraźnie sprecyzowana, także stąd oświata borykać się musi z wieloma trudnościami.

Przejdźmy teraz do omówienia dwóch działów życia społeczeństwa, które rozwijają się przede wszystkim spontanicznie, regulowane przez tradycje, obyczaje, wzory postępowania i zachowania przekazywane przez proces uspołecznienia i wychowania głównie rodzinnego i pozaszkolnego.

6. Jak system oświatowy, a przede wszystkim system szkolny, powinien planowo i celowo przygotowywać do udziału w tym wielkim zakresie zjawisk i procesów społecznych zachodzących w grupach nieformalnych i w kręgach społecznych różnego rodzaju społeczności lokalnych w miejscach zamieszkania? Jak przygotowywać do optymalnego kształtowania indywidualnych stosunków z kolegami, przełożonymi, podwładnymi, sąsiadami, klientami, współpasażerami w pociągu, tramwaju, autobusie? Jak kształcić w zakresie kultury współżycia

zbiorowego, tak by obywatele wiedzieli, jak trzeba postępować, aby zmniejszać liczbę możliwych konfliktów, antagonizmów, sporów, kłótni, cichych rywalizacji, rozróbek itp. W ramach jakich przedmiotów nauczania i jak konstruować programy takiej wiedzy? Czy ma to robić szkoła, czy organizacje, czy zakłady pracy, czy może tylko środki masowego przekazu? Sądzę, że tego rodzaju wiedza stanowi istotną część wykształcenia obywatelskiego i powinna się znaleźć w szkole.

Problem polega na trudności skonstruowania odpowiedniego programu kształcenia. Powinien on bowiem zawierać popularnie przedstawione elementy socjologii, rozsądnej socjotechniki, popularnej „mądrości życiowej", psychologii i psychologii społecznej. Program takiego kształcenia powinien przede wszystkim być życiowy, bezpośrednio powiązany z realiami życia zbiorowego, gospodarki, polityki. Nie może on uczyć zasad współżycia oderwanych od rzeczywistości, kształtować idealistów skazanych na przegraną w pierwszym starciu z realiami życia, lecz ludzi praktycznych, umiejących mądrze wykorzystywać cechy, umiejętności, możliwości i środki, którymi dysponują, aby osiągać sukcesy. Tutaj właśnie, w tych programach trzeba przekazywać wiedzę o osiąganiu sukcesów w pracy, o zdobywaniu szacunku i uznania. Lecz równocześnie trzeba także przekazywać wiedzę, tak bardzo obecnie potrzebną, pokazującą, że cwaniactwo się nie opłaca, że rzetelna praca i życzliwość wobec innych są lepszym sposobem osiągania celu życiowego niż brutalnie bezwzględny egoizm. Musi więc to kształcenie opierać się na rozsądnie altruistycznej filozofii życiowej. Oczywiście jego sukces praktyczny, to znaczy możliwość wprowadzenia zmian w atmosferze i kulturze współżycia zbiorowego, zależy od tego, czy taka filozofia stanie się również obowiązująca w pracy instytucji gospodarczych, administracyjnych, politycznych. Nie trzeba chyba

podkreślać sprawy tak oczywistej, że zasady kształcenia wtedy są skuteczne, gdy dają pewność, że postępowanie zgodne z ich wskazaniami rzeczywiście prowadzi do sukcesu życiowego.

7. Przejdźmy teraz do ostatniego działu wyróżnionego uprzednio, mianowicie do zagadnień samokształcenia — czy też inaczej — do zagadnień samowychowania i pracy nad sobą. Każdy człowiek w ciągu całego życia musi się przystosowywać do zmienianych wielokrotnie środowisk (przejście ze szkoły do zakładu pracy, przejście do wojska, zmiany zakładów pracy, zmiany miejsca zamieszkania itp.), a wiemy z własnego doświadczenia, że wielu ludziom sprawia to trudności. Wiemy także, że duży odsetek naszych współobywateli nie umie planować sobie czasu, życia, nie umie wytyczyć sobie celów życiowych, nie potrafi wyraźnie określić swoich dążeń i aspiracji, a tym bardziej nie umie ich realizować konsekwentnie. Nie są to tylko sprawy indywidualne jednostek. Chodzi tu przecież o zagadnienie ogromnej wagi dla rozwoju naszego społeczeństwa, aby te indywidualne dążenia i aspiracje wykorzystywać jako siłę napędową gospodarki, aby je racjonalnie kształtować i obracać w kierunku dążeń konstruktywnych. Nikt jeszcze nie zapytał, jaki odsetek chuliganów i pasożytów stworzył brak umiejętności samodzielnego, dobrego kierowania własnym życiem.

Chciałbym podkreślić, że nie chodzi mi tutaj o wprowadzenie jakiejś nauki o moralności codziennego życia. Chodzi mi o uczenie umiejętności kształtowania własnego charakteru, kształtowania woli i umiejętności kierowania sobą. A zatem byłby to raczej specyficzny rodzaj psychologii, a nie moralności. Byłoby to przekazywanie obywatelom wiedzy, która w ramach posiadanego zawodu, pozycji w społeczeństwie, zdolności itp. pozwoliłaby im w stopniu optymalnym wykorzystać własne dyspozycje i możliwości. Społeczeństwo nie może

rozwijać się w pełni, jeśli jego członkowie nie mają ambicji zdobywania coraz korzystniejszych pozycji, coraz lepszych warunków życia, jeśli nie dążą do pełnej realizacji swoich celów, rozsądnie i realnie określonych, a zadowalają się kontynuowaniem życia w warunkach zastanych.

Kształcenie dla rozwoju jest przede wszystkim kształceniem ludzi, którzy będą chcieli sami się rozwijać, rozwijać swoją osobowość, doskonalić swoje warunki, ulepszać swoje otoczenie itp. Takie dążenie do doskonalenia siebie wywiera potężne skutki na kulturę pracy, produkcję, organizowanie życia zbiorowego, zarówno w zakładach pracy, jak i w miejscach zamieszkania, w organizacjach społecznych, jak i we wszystkich miejscach publicznych.

OGÓLNE PROBLEMY SYSTEMU OŚWIATY W POLSCE

Powołanie Komitetu Ekspertów dla przygotowania „raportu o stanie oświaty w Polsce" zintensyfikowało bardzo zainteresowania tą niezmiernie ważną dla przyszłości narodu dziedziną. Zainteresowanie to jest zrozumiałe. System szkolny obejmuje prawie 8,5 miliona uczących się dzieci, młodzieży i dorosłych, a losami każdego interesuje się jego rodzina, czyli przynajmniej dwie osoby więcej. Z tego prostego szacunku wynika, że ogromna część narodu jest bezpośrednio zainteresowana problemami oświaty w Polsce. Od obecnego stanu oświaty zależy przyszłość gospodarki, kultury i życia zbiorowego ludzi w naszym kraju. Zdajemy sobie sprawę, że w okresie poważnych przemian, jakie niosą ze sobą procesy nazywane skrótowo „rewolucją naukowo-techniczną", stan oświaty będzie przesądzał o dalszym rozwoju społeczeństwa. Stąd więc rosnąca troska o to, aby istniejący system oświaty sprostał swoim zadaniom. Ponadto system oświaty jest czynnikiem podstawowym w kształtowaniu świadomości narodu, a przede wszystkim młodych pokoleń. Mimo że wyniki pracy systemu oświatowego poddawane są licznym korektom innych działów gospodarki, przede wszystkim instytucji ekonomicznych i politycznych, które bezpośrednio kształtują świadomość mas, to jednak system szkolny uczy spostrzegania i recepcji wszystkich oddziaływań na psy-

chikę obywateli. Dlatego systemowi temu stale towarzyszyła wielka czujność ideologiczna i polityczna władz. Ostatni powód zainteresowania systemem oświaty widzę w szeroko upowszechniającym się odczuciu, że nie działa on tak, jak by powinien działać, aby osiągnąć zamierzone cele, że zarówno wśród uczących się wszystkich stopni, jak nauczycieli, rodziców i władz wytwarza się poczucie niezadowolenia z różnych przejawów funkcjonowania systemu oświaty.

Co rozumiemy przez problemy oświaty i system oświaty? Termin „problem" — jak wiadomo — w języku potocznym i w językach różnych nauk posiada wielorakie znaczenie. Tak na przykład przez problemy społeczne rozumie się zazwyczaj zjawiska czy procesy występujące w zbiorowościach ludzkich, dotyczące większej liczby członków tych zbiorowości i budzące jakiś niepokój. W tym znaczeniu mówi się o problemie alkoholizmu, problemie chuligaństwa, problemie przestępczości itp. Czasami, śladem użytku naukowego, problemem nazywa się sprawy wymagające rozwiązania. Problemem wtedy jest zagadnienie praktyczne, dla którego trzeba znaleźć metodę i środki rozwiązania. W tym znaczeniu mówimy o problemie programów nauczania, polegającym na tym, aby dla określonych treści nauczania znaleźć metodę przekazania ich uczniom i stosownie do tej metody ustalić czas na to potrzebny, pomoce naukowe itp. Niekiedy przez problemy rozumiemy po prostu trudności występujące w toku określonej działalności, dla których trzeba znaleźć inne metody i środki działania niż dotychczas stosowane. W tym znaczeniu problemami są sprawy wymagające pewnych innowacji.

Mówiąc o problemach oświaty w Polsce, będę miał na myśli te wszystkie sprawy, które związane są z nauczaniem i wychowaniem nie tylko w systemie szkolnym, ale w tych wszystkich źródłach

i kanałach wiedzy i oddziaływania wychowawczego, które albo budzą pewien niepokój i niezadowolenie, albo też napotykają określone trudności, albo po prostu są sprawami ważnymi, czekającymi jeszcze na rozwiązanie czy też domagającymi się rozstrzygnięcia. Podkreślam, że nie mam tu na myśli wyłącznie spraw, z którymi trudno się uporać lub budzących niepokój, lecz raczej — w szerokim znaczeniu tego terminu — ogół spraw systemu oświatowego, które chcemy poddać systematycznej analizie i weryfikacji ze względu na założone cele lub wyniki ich realizacji.

Termin „system oświaty" występuje w dwóch zasadniczych znaczeniach. Z jednej strony — w węższym znaczeniu — przez system oświaty rozumie się system szkolny, to znaczy układ szkół od przedszkoli do studiów podyplomowych. W szerszym znaczeniu — przez system oświaty rozumie się całkowity układ wszystkich instytucji, grup, organizacji i urządzeń, przez które wiedza naukowa, ideologia, systemy wartości, wzory osobowości — słowem, elementy nauczania i wychowania — docierają do społeczeństwa. Przyjmując to drugie znaczenie, mówimy czasami o „całkowitym systemie oświaty", podkreślając, że chodzi o całość oddziaływań kształtujących postawy, wartości, przekonania, zachowania — słowem, kształtujących osobowość, działania i postępowania obywateli.

Koncepcja całkowitego systemu oświaty przyjmuje, że kształtowanie obywatela dokonuje się nie tylko w toku intencjonalnego procesu wychowawczego przez nauczyciela (wychowawcę), nie tylko w toku procesu socjalizacji, ale pod wpływem oddziaływania całkowitego środowiska społecznego, w którym człowiek wzrasta. Schemat pełnego systemu oświatowego zmierza więc do tego, aby ująć wszystkie te czynniki i wpływy, które składają się na kształtowanie człowieka w procesie jego wzrostu. Wychowanie, czyli intencjonalne oddziaływa-

nie zgodne z przyjętym ideałem wychowawczym, jest tylko jednym z elementów składowych procesu socjalizacji lub — mówiąc inaczej — wchodzenia do udziału w życiu zbiorowym i uczenia się potrzebnych do tego zachowań, a sam proces socjalizacji jest wynikiem tylko części wpływów całkowitego środowiska. Biorąc pod uwagę, że interesuje nas ostateczny wynik tych wszystkich oddziaływań całkowitego środowiska, definiujemy system oświaty dostatecznie szeroko, aby poddać analizie całość wpływów kształtujących człowieka. Zdajemy sobie sprawę z tego, że termin „system" nabiera przez to specyficznego znaczenia, że w tym znaczeniu ta całość oddziałująca na człowieka nie jest systemem zorganizowanym, że jedynym odniesieniem, które łączy elementy tego systemu, jest jednostka poddana jego bardzo zróżnicowanym wpływom. Chcemy rozpatrzyć te wszystkie wpływy, by zdać sobie sprawę z ich natury i rozważyć możliwość podjęcia próby ich zorganizowania, wzajemnego przystosowania i ewentualnego scharakteryzowania.

Poszczególne elementy całkowitego systemu oświaty oddziałują na jednostkę w różnych okresach jej życia. Długi jest wykaz tych instytucji i zbiorowości, z którymi styka się człowiek w toku swojego życia i które wpływają na jego osobowość i postępowanie we wszystkich sytuacjach życiowych. Całość tych instytucji i grup objęta jest dwiema ramami: kultury narodowej, jej wartości, symboli, tradycji i wzorów, oraz ramą: państwa, to jest całości instytucji politycznych, administracyjnych, socjalnych i gospodarczych, kierowanych przez politykę państwa. Można by właściwie powiedzieć, że całkowity system oświaty jest nałożony na tło tych dwóch układów.

Całkowity system oświaty rozpatrujemy na tle drogi rozwojowej jednostki. Właściwe badanie rozwoju jednostki trzeba by rozpocząć od analizy

jej środowiska prekoncepcyjnego i prenatalnego, gdy niewłaściwy tryb życia rodziców, ich stan zdrowia, ich nałogi itp. mogą z góry niejako przesądzić niektóre cechy przyszłego potomstwa. Rosnąca liczba dzieci rodzących się z mikrodefektami, urazami przedporodowymi czy porodowymi, dzieci spłodzonych w upojeniu alkoholowym itp. — słowem, dzieci umysłowo ociężałych, umysłowo upośledzonych, dzieci z innymi defektami — zaczyna stanowić niepokojący problem społeczny. Jednakże właściwa analiza systemu oświatowego zaczyna się z urodzeniem dziecka i przejściem z kliniki lub izby porodowej do domu rodzinnego czy domu dziecka.

Przedstawianie więc tego całkowitego systemu uporządkujemy według okresów rozwojowych człowieka i wyróżnimy w pewnym uproszczeniu okres niemowlęcy, okres wczesnego dzieciństwa, okres dzieciństwa i wczesnej młodości, okres młodości, okres aktywności zawodowej i okres starości (po aktywności zawodowej, który oczywiście nie musi się pokrywać z wiekiem emerytalnym).

W okresie niemowlęcym dziecko poddane jest przede wszystkim wpływom rodziny, domu dziecka, instytucji opiekuńczych i socjalnych i opiekujących się i doradzających rodzicom; ewentualnie żłobek i instytucje ochrony zdrowia mogą być zaliczone do naszego systemu. Decydujący jest oczywiście dom rodzinny i wpływ rodziny, której przypada największa część opieki nad niemowlęciem. Jednakże rodziną coraz bardziej kierują instytucje ochrony zdrowia i opieki.

Wpływ instytucji i grupy oddziałujących na dziecko przypada już na okres wczesnego dzieciństwa, rozpoczynającego się ewentualnym przyjęciem do przedszkola. Główna funkcja przypada oczywiście rodzinie, ale dochodzi ewentualne przedszkole, a więc pierwsza instytucja oświatowa kierowana planowo przez państwo. Następnie po-

jawiają się grupy rówieśników; w zakresie rozszerzonych kontaktów społecznych — także środowisko zamieszkania. Pozostają nadal wpływy instytucji opiekuńczych i ochrony zdrowia.

Dzieciństwo i wczesną młodość obejmuje (można oczywiście wprowadzić tutaj bardziej precyzyjne stopniowanie, odpowiadające lepiej ustaleniom psychologii rozwojowej) okres uczęszczania do szkoły podstawowej lub odpowiednich szkół specjalnych i innych dla dzieci w tym wieku. W tym czasie obok wpływu rodziny i — w dalszym ciągu — instytucji opiekuńczych odnotować należy wpływ szkoły. Dziecko nawiązuje pierwsze kontakty ze światem książek i czasopism, instytucjami kulturalnymi, na przykład świetlicami, środkami masowego przekazu, jak radio, telewizja, kino. Potęguje się wpływ grup rówieśników i wpływ organizacji dziecięcych. Pozostaje wpływ środowiska zamieszkania z jego swoistymi grupami i urządzeniami, tradycjami i wartościami grup rówieśników, instytucji opiekuńczych — w zależności od rozwoju osobnika. Nie trzeba tu podkreślać, że nie tracimy z oczu zmieniającego się charakteru wpływu rodziny.

W okresie młodości na jednostkę oddziałuje nadal rodzina, różne typy szkół średnich, zasadniczych zawodowych, niekiedy połączone z praktykami (szkoły mogą być połączone z obozami), działają nadal instytucje opiekuńcze, zjawiają się organizacje młodzieżowe, wzmaga się wpływ książek, środków masowego przekazu, instytucji kulturalnych. Grupy rówieśników (nieformalne) i środowisko zamieszkania dopełniają wykazu elementów całkowitego systemu oświatowego, działającego na osobnika w tym przedziale wieku.

Drugi okres młodości zaczyna się z ukończeniem szkoły średniej lub zasadniczej, z przejściem do pracy zawodowej lub na studia wyższe. W tym okresie zjawia się szkoła wyższa z jej urządze-

niami i środowiskiem, instytucje naukowo-badawcze, kontynuują i rozszerzają swój wpływ organizacje młodzieżowe, dochodzi służba wojskowa, obok organizacji młodzieżowych zjawia się wpływ organizacji społecznych i politycznych dorosłych — do których młody człowiek w tym okresie wstępuje; wpływ rodziny zmienia się, lecz trwa nadal. Dla wielu zakład pracy staje się nowym środowiskiem pracy, kształcenia i wychowania, pozostaje wpływ książek i instytucji kulturalnych oraz wpływ środków masowego przekazu. Pozostaje nadal wpływ grup rówieśników i środowiska zamieszkania.

Następny okres aktywności zawodowej obejmuje najdłuższy okres życia. Jest to okres czynnego uczestnictwa w życiu. Dotąd zazwyczaj zajmowano się nim tylko pod specjalnymi aspektami z punktu widzenia oświaty. Obecnie, gdy coraz częściej mówi się o kształceniu ustawicznym, gdy rozwój naukowo-techniczny zmusza do stałego odświeżania, uzupełniania i organizowania wiedzy, okres aktywności zawodowej staje się nie tylko okresem, w którym okazyjnie uczęszcza się na kursy dokształcające lub też z opóźnieniem zdobywa wiedzę, zaniedbaną w młodości, lecz kształci się systematycznie.

Zatem w analizie całkowitego systemu oświatowego musimy wziąć pod uwagę procesy dokształcania, doskonalenia zawodowego, kształcenia poszkolnego i inne procesy kształtujące postawy i postępowania ludzi w okresie ich dojrzałej aktywności życiowej. Do tych instytucji, grup i środków należą: rodzina (przy czym chodzi już o rodzinę założoną przez interesujących nas osobników, z uwzględnieniem wpływu rodziny szerszej), zakład pracy z jego rozbudowanymi urządzeniami, instytucje kulturalne, środki masowego przekazu, instytucje dokształcania i doskonalenia zawodowego oraz instytucje kształcenia ustawicznego (gdy

takie zostaną rozbudowane), organizacje społeczne i polityczne, włączając organizacje zawodowe, środowisko zamieszkania oraz wszelkie instytucje i urządzenia spędzania wolnego czasu.

W okresie starości na człowieka oddziałują nadal rodzina, instytucje kulturalne, zjawiają się znowu wyspecjalizowane instytucje opiekuńcze, środki masowego przekazu, instytucje kształcenia ustawicznego, organizacje społeczne i polityczne, środowisko zamieszkania i urządzenia spędzania czasu wolnego.

Ogół instytucji i grup, zbiorowości i urządzeń składających się na całkowity system oświaty możemy klasyfikować i dzielić na różne mniej lub bardziej spójne systemy. Jego podstawowy trzon stanowi przede wszystkim system szkolny, gdyż jest poświęcony wyłącznie kształceniu, podczas gdy inne elementy systemu całkowitego spełniają wiele innych funkcji.

W tym całkowitym systemie oświaty można wyróżnić cztery układy:

— szkolny (od przedszkoli do szkół wyższych);

— pozaszkolny, obejmujący wszystkie instytucje prowadzące w pewnym mniejszym lub większym zakresie działalność oświatową i wychowawczą;

— rodzinny;

— kształcenia poszkolnego.

W literaturze pedagogicznej możemy znaleźć jeszcze inne rodzaje klasyfikacji i grupowania elementów całkowitego systemu oświaty w bardziej spójne podsystemy. (Na przykład klasyfikacja stosowana przez profesora Okonia i przyjęta w pracach Instytutu Pedagogiki.) Takie grupowania ułatwiają analizę i ustalanie zależności pomiędzy poszczególnymi podsystemami, jednakże potrzebna jest całościowa analiza syntetyzująca skuteczność oddziaływania poszczególnych układów na osobowość wychowanka i jego zachowanie.

Poszczególne elementy i podsystemy całkowite-

go systemu oświaty spełniają różnorodne funkcje; harmonizowanie ich efektów pedagogicznych musi być trudne, nawet gdyby określona polityka zmierzała do ich zharmonizowania. Postarajmy się więc krótko scharakteryzować te funkcje.

Rozpocznijmy jednak od kilku słów na temat znaczenia terminu „funkcja". Termin ten ma znaczenie szersze niż terminy „cel" czy „zadanie". Zmierzająca do wyznaczonych celów czy do realizacji zadań działalność każdej grupy celowej czy instytucji wywołuje wiele skutków pożądanych i zamierzonych, lecz także i wiele skutków nie zamierzonych, nie zawsze pożądanych. Ogół tych skutków nazywamy funkcją. Możemy więc mówić o zamierzonych funkcjach instytucji (intencjonalnych, założonych), mając na myśli skutki przewidziane i pożądane, oraz o skutkach rzeczywistych, mając na myśli ogół wszystkich efektów jej działalności.

Rodzina spełnia wiele funkcji: prokreacyjne, wychowawcze, ekonomiczne, socjalne, społeczne itp. Funkcje wychowawcze są częścią przekazywania dziedzictwa kulturalnego młodym pokoleniom. W rodzinie jednostka uczy się języka, podstawowego systemu wartości i obyczajów, uczy się społecznego zachowania i reagowania na sytuacje, kształtuje podstawy osobowości już w wieku przedszkolnym. Mimo wagi tych funkcji dla kontynuacji i rozwoju całego społeczeństwa rzadko rodzice mają fachową wiedzę wychowawczą. Proces socjalizacji i wychowania w rodzinie przebiega bardzo często spontanicznie, metodą tradycji przekazywanej z pokolenia na pokolenie.

System szkolny jest całkowicie nastawiony na kształcenie i wychowanie.

W grupach rówieśników proces wychowania jest niejako ubocznym wynikiem czynności, przede wszystkim zabawowych, towarzyskich i innych, w każdym razie nieformalne grupy rówieśników

nie prowadzą intencjonalnej działalności socjalizacyjnej i wychowawczej.

Środki masowego przekazu pełnią przede wszystkim funkcje informacyjne, polityczne, rozrywkowe, komercyjne. Przekazywanie treści oświatowych oraz wychowawczych stanowi tylko pewien fragment ich działalności, jednakże każdy z nich zawiera elementy kształcące i wychowawcze i dlatego analiza wpływu tych przekazów jest konieczna.

Organizacje dziecięce, młodzieżowe i organizacje dorosłych są grupami celowymi, stawiającymi sobie cele kształcenia i wychowania, lecz ponadto pełnią one funkcje ideologiczne, polityczne, tworzą drogi karier, mają także do wykonania zadania merytoryczne, a zatem nieraz ich funkcje oświatowo-wychowawcze są podporządkowane innym, uważanym za nadrzędne.

Zakłady pracy mają do spełnienia zadania gospodarcze, techniczne, organizacyjne itp.

W ten sposób moglibyśmy dokonać szczegółowej analizy funkcji wszystkich elementów całkowitego systemu oświaty. I trzeba będzie to zrobić, aby ustalić dokładny zakres rzeczywistych skutków oświatowych i wychowawczych ich działalności.

Łatwo sobie można wyobrazić sytuację, w której pewna grupa celowa czy instytucja prowadzi intencjonalną działalność wychowawczą niejako na marginesie swojej działalności — na przykład ekonomicznej, technicznej czy politycznej — przy czym zasady działalności merytorycznej są zupełnie odmienne od zasad głoszonych w toku działalności wychowawczej. Wpływ rzeczywisty na postawy wywiera jednak przede wszystkim działalność merytoryczna i ona też kształtuje uczestników, to znaczy rzeczywiście ich wychowuje. Przeprowadzenie takiej analizy rzeczywistych treści oświatowo-wychowawczych jest konieczne do zaprojektowania polityki oświatowej, której zakres

obejmowałby całkowity system oświaty. Chodzi bowiem o to, że instytucje i organizacje, grupy i zbiorowości, które swoją działalnością merytoryczną wyznaczają postępowanie obywateli, a więc przede wszystkim instytucje administracyjne, polityczne, gospodarcze, te wszystkie, które zaspokajają ich potrzeby i kierują ich postępowaniem, nie zawsze zdają sobie sprawę z oświatowych (kształcących) i wychowawczych efektów swojej działalności, sądząc, że do wychowania wystarczają składane deklaracje. Jeśli wyróżnimy w każdej instytucji, organizacji, grupie jej funkcje naczelne, podstawowe, oraz funkcje podporządkowane, a także funkcje uboczne, to będziemy mogli zdać sobie sprawę z tego, jak wykonywanie funkcji naczelnych wpływa na kształcenie i wychowanie obywateli.

Trzeba wyróżnić dwa zakresy problemów wymagających rozwiązania w całkowitym systemie oświaty:

1. problemy analizy całkowitego systemu oświaty, jakie będzie musiał przeprowadzić Komitet Ekspertów, aby ocenić jego efekty i zaprojektować politykę obejmującą całość;

2. problemy występujące w samym systemie, które trzeba będzie rozwiązywać w praktyce działalności merytorycznej poszczególnych jego elementów.

Widzimy, że obie te grupy łączą się ze sobą, gdyż dokładne poznanie drugich umożliwi rozwiązanie pierwszych. Jest także oczywiste, że jedne i drugie problemy można ułożyć w swoistą hierarchię, w zależności od stopnia ich ogólności i znaczenia dla rozwoju systemu i efektów w życiu społeczeństwa.

Zagadnienie hierarchii problemów oświatowych jest dla Komitetu Ekspertów szczególnie doniosłe. Od samego początku jego działalności nasuwa się pytanie: jaki ma być stopień szczegółowości proble-

mów przez ten Komitet opracowywanych i jak daleko w głąb działalności poszczególnych instytucji oświatowych mają sięgać jego oceny i propozycje udoskonaleń. Spróbujmy więc podjąć to bardzo dyskusyjne zagadnienie i zaproponować pewne rozwiązania.

Jak już wskazywałem uprzednio, całkowity system oświaty jest całością niejednorodną, złożoną z wielu podsystemów, dla których działalność oświatowa jest tylko marginesem innych działań podstawowych. Te poszczególne systemy posiadają cechy sterowalności w bardzo różnym stopniu. Niektóre z nich — jak na przykład szkolnictwo, wojsko, środki masowego przekazu — są kierowane bezpośrednio przez centralny układ kierowniczy państwa i partii. Inne — jak na przykład instytucje kulturalne — są kierowane pośrednio; jeszcze inne — jak rodzina czy organizacje religijne — są względnie niezależne od centralnego układu kierowniczego, a z kolei grupy nieformalne są poza zasięgiem wszelkiej działalności kierowniczej. Stąd wyłaniają się istotne zagadnienia funkcjonowania całkowitego systemu oświaty.

Wydaje mi się, że problemem naczelnym tego systemu jest sprawa jego zharmonizowania czy też, mówiąc inaczej, sprawa jego komplementarności. Nie trzeba prowadzić specjalnych badań, aby stwierdzić rozbieżność między realizowanymi, a przyjmowanymi świadomie lub nieświadomie ideałami wychowawczymi szkoły, środków masowego przekazu, zakładów pracy, nie mówiąc już o Kościele. Komitet zresztą stara się ustalić zakres zbieżności i rozbieżności między ideałami wychowawczymi różnych elementów składowych całkowitego systemu oświaty, aby na podstawie możliwie dokładnych ustaleń stanu faktycznego podjąć jakieś propozycje skoordynowania wysiłków wychowawczych „wychowującego społeczeństwa".

Stwierdzając wstępnie brak zharmonizowania czy komplementarności działań poszczególnych podsystemów oświatowych, dochodzimy do drugiego wielkiego problemu całkowitego systemu oświaty, mianowicie jego dysfunkcjonalności, a w konsekwencji do wzajemnego niwelowania skutków wychowawczych. Tak na przykład zakłady pracy mogą doskonale zaprzepaścić wpływ wychowawczy szkoły przez złą organizację pracy, przez tolerowanie marnotrawstwa, przez tolerowanie „lewych" kombinacji itp., stojących w jaskrawej sprzeczności z ideałem zachowania obywatela i pracownika wpajanym w szkole. Podobnie dysfunkcjonalne efekty mogą osiągać instytucje administracyjne. W ten sposób powstaje praktyczne zagadnienie funkcjonalności całkowitego systemu oświaty, by w miarę możności był on objęty jedną polityką oświatową i wychowawczą i rzeczywiście osiągał cele — czy też mówiąc inaczej — spełniał zamierzone funkcje bez wywoływania efektów nie zamierzonych i niepożądanych.

Przy rozwiązywaniu tych dwóch problemów naczelnych wyłania się od razu wiele innych zagadnień natury bardziej technicznej: ustalenia metod i środków do osiągnięcia komplementarności i funkcjonalności całkowitego systemu oświaty. Można tu wyróżnić problemy pedagogiczne, psychologiczne, ekonomiczne i socjologiczne — gdybyśmy jako zasadę ich systematyzacji przyjęli podział zagadnień między różnymi dyscyplinami nauk społecznych. Możemy także przyjąć inną zasadę podporządkowania, wyróżniając na przykład problemy organizacyjne, problemy kierownictwa (kto ma kierować całkowitym systemem oświatowym i poprzez jakie formy organizacyjne); dalej problemy programowe i instruktażowe, to znaczy, trzeba ustalić jakiś program całkowitego systemu i opracować zespół wytycznych do jego realizacji, albo raczej ustalić zasady jakiejś ogólnej polityki

oświatowej, realizowanej przez wszystkie ogniwa systemu oświatowego. Można wyróżnić istotne problemy polityczne tego systemu, problemy finansowania, problemy prawne itp.

Pozostawiając do przyszłych dyskusji Komitetu decyzje co do przyjęcia najodpowiedniejszej zasady porządkowania i hierarchizowania problemów całkowitego systemu oświaty, chciałbym tylko zwrócić uwagę na jeszcze jedną ważną zasadę. Trzeba mianowicie wyróżnić problemy kluczowe, to znaczy takie, których rozwiązanie posiada istotną wagę dla pozostałych problemów i rozstrzyga sposoby rozwiązywania problemów podporządkowanych. Takim problemem kluczowym dla całego systemu jest ustalenie jednolitej, a w każdym razie konsekwentnej i spójnej doktryny kształcenia i wychowania, która mogłaby być stosowana we wszystkich ogniwach, podlegających bezpośredniej czy pośredniej ingerencji państwa. Nie mniej ważnym problemem kluczowym, może pierwotnym w stosunku do wymienionego, jest ustalenie ogólnych zasad udziału systemu oświaty w realizacji celów narodowych, założonych jako podstawy planów długofalowych i perspektywicznych. Chodzi mianowicie o ustalenie roli systemu oświatowego w kształtowaniu społeczeństwa, które z kolei chce dokładnie zdać sobie sprawę z tego, jakie muszą być cechy systemu oświatowego, jeżeli ma on ukształtować określone cechy narodu, potrzebne do osiągania przyszłych celów narodowych. Są to problemy bardzo ogólne i tutaj z konieczności naszkicowane bardzo fragmentarycznie, ale są to problemy kluczowe. Ich rozstrzygnięcie pociągnie za sobą metody i środki rozstrzygania innych problemów całkowitego systemu oświaty. Opracowanie problemów kluczowych należy na pewno do zadań Komitetu Ekspertów.

Sądzę, że uświadomienie instytucjom, grupom, zbiorowościom ich problematyki oświatowej i wy-

chowawczej, pokazanie, jak ich działalność sumuje się (lub nie) z działalnością innych, jakie zajmują miejsce i jaką spełniają rolę w całkowitym systemie oświaty, co zależy od nich i jakie są skutki oświatowo-wychowawcze ich działalności — będzie miało duże znaczenie.

Powiedziałem już, że system szkolny jest trzonem systemu oświatowego. Jest to oczywiście truizm, ale wart podkreślenia. Zarówno rodzina, jak wielkie organizacje celowe i środki masowego przekazu w ich obecnej postaci nie posiadają ani konsekwentnego programu, ani kadry specjalnie przygotowanej, ani wyposażenia, którymi dysponuje system szkolny prowadzący nauczanie.

System szkolny jest ponadto kierowany centralnie przez państwo, może zatem elastycznie dostosowywać się do celów przez państwo realizowanych. Opiera się na długiej tradycji, która nie zawsze będąc czynnikiem korzystnie wpływającym na jego funkcjonalność daje mu jednak duży kapitał społecznego uznania.

Jednakże rozwój współczesnych społeczeństw wywołuje zjawiska i procesy pokazujące w nowym świetle miejsce szkoły w całkowitym systemie oświatowym. Szkoła staje wobec poważnych konkurentów: mówiąc dokładniej, wiele z funkcji przekazywania wiedzy, przekazywania dziedzictwa kulturalnego narodu, wpajania systemów wartości i ideologii oraz innych funkcji podejmują różne instytucje czy organizacje, i chociaż nie czynią tego tak systematycznie jak szkoła, czynią to nieraz w sposób bardziej atrakcyjny. Szkoła musi się więc ustosunkować do tej zmienionej sytuacji, a jej organizacja, programy, metody nauczania i wychowania muszą jakoś uwzględniać istnienie i działalność całego systemu oświatowego pozaszkolnego w pełni jego złożoności. Nikt jednak dotąd nie wie, jak system szkolny ma się przystosować do tej nowej sytuacji, to znaczy jak zmie-

niać organizację, programy, metody pracy i kształcenia nauczycieli itp.

Zagadnienia te trzeba rozpatrywać biorąc pod uwagę przede wszystkim stan zaawansowania rozwoju ustroju socjalistycznego w naszym kraju, osiągnięty poziom rozwoju gospodarczego, stan ogólnej kultury społeczeństwa, poziom rozwoju socjalnego. Szczególnie ważna jest tutaj analiza struktury społeczeństwa, jego klas i warstw, ich interesy, aspiracje i dążenia, gdyż przecież gra tych sił ciągle wyznacza istotne procesy zachodzące i zmieniające nasze społeczeństwo.

Miejsce systemu szkolnego w całkowitym systemie oświaty jest wyznaczone przez powiązania bezpośrednie i pośrednie z innymi jego ogniwami oraz sprzężenia zwrotne zachodzące między nimi. Analiza tych powiązań i zależności, analiza sprzężeń jest konieczna nie tylko do określenia miejsca systemu szkolnego w tej całości, lecz przede wszystkim do realizacji racjonalnej i efektywnej polityki oświatowej, starającej się sterować naturalnymi procesami zachodzącymi w całkowitym systemie oświatowym.

Wytyczne linie analizy tych powiązań i zależności można sobie wyobrazić następująco:

1. System szkolny i rodzina.

Rodzina przygotowuje dziecko do podjęcia nauki szkolnej przez proces wychowania i socjalizacji, przez nauczanie języka, wprowadzenie do podstawowych obyczajów itp. Rola rodziny w jej dalszej współpracy ze szkołą jest przedmiotem wielu badań i publikacji. Na różnych szczeblach systemu szkolnego ten stosunek kształtuje się w sposób zróżnicowany. Zadanie polega więc na tym, aby dokonać systematycznej analizy tych zmieniających się relacji zależnie od wieku wychowania i typu szkoły i ewentualnie opracować „jakieś" zasady współpracy i „jakieś" wytyczne dla rodziców, jak mają wychowywać swoje dzieci w wieku przed-

szkolnym i jak współpracować ze szkołą. Ta forma „instruktarza", która znalazłaby się w rękach (i umysłach) wszystkich rodziców oraz byłaby konsekwentnie przestrzegana przez personel nauczający, mogłaby ułatwić i uporządkować wiele spraw.

2. System szkolny a organizacje dziecięce, młodzieżowe, społeczno-polityczne.

Ta dziedzina wzajemnych stosunków wydaje się najlepiej uporządkowana i oba układy najlepiej zharmonizowane. Jednakże w rzeczywistości nie wszystko tu jest jeszcze ułożone i sprawy te są także przedmiotem systematycznych analiz.

3. System szkolny a środki masowego przekazu (prasa, radio, telewizja, kino, ilustrowane magazyny).

W tej dziedzinie dalecy jesteśmy od harmonii. System szkolny dość opornie przestawia się na współpracę, na przykład z telewizją (z różnych powodów, wśród których nakłady finansowe grają niepoślednią rolę), a tymczasem telewizja i inne środki masowego przekazu stają się potężnym „konkurencyjnym" kanałem przepływu wiedzy i wartości do społeczeństwa. Cały ten system zależności, możliwości rozwojowych, które tutaj tkwią, modernizacji technicznej szkoły przez zastosowanie środków masowego przekazu czeka w Polsce na systematyczne zbadanie, chociaż mamy już w tym zakresie wiele opracowań. Podkreślam pilność tego zadania, które narzuca się wraz z szybkim postępem technicznym w tej dziedzinie.

4. System szkolny a instytucje kulturalne.

Podział resortowy na oświatę i kulturę przyniósł dość fatalne skutki dla całkowitego systemu oświaty. Z natury rzeczy te dwa działy są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie od siebie zależą. Szkoła uczy korzystania z kultury narodowej członków tych wszystkich klas i warstw, których rodziny pozostają na poziomie kultury ludowej

lub popularnej. Z drugiej strony, poziom kulturalny (w resortowym rozumieniu terminu „kultura") wyznacza możliwości efektywnego funkcjonowania szkoły. Tutaj także trzeba podkreślić rolę bibliotek i książek, które przecież są organicznymi dziedzinami pracy szkoły, a podlegają innemu resortowi.

5. System szkolny a wojsko.

Wzajemne sprzężenia między tymi dwoma układami są jasne: bez wykształconej w szkołach kadry wojsko nie może istnieć jako nowoczesna armia. Z drugiej strony, wojsko jest potężnym czynnikiem modernizacyjnym współczesnych społeczeństw, który przez swoje postulaty wywiera silny wpływ na system oświatowy. Prace Komitetu stwarzają okazję, aby te relacje zbadać dokładnie i aby je ukształtować racjonalnie.

6. System szkolny a system badań naukowych.

Te dwa systemy przecinają się w szkołach wyższych, lecz ponadto istnieje między nimi wiele innych zależności. Oświata musi mieć nowoczesne i dobrze rozbudowane zaplecze badawcze. W tej dziedzinie mamy wiele zaległości do odrobienia. Nowoczesny system szkolny musi się opierać na dobrze rozbudowanym i dobrze pracującym zapleczu instytucji badawczych w zakresie nauk pedagogicznych i pomocniczych nauk społecznych. Bez tego nie do pomyślenia jest stała modernizacja systemu szkolnego. Zresztą — dodajmy — nie tylko system szkolny, ale i całkowity system oświatowy musi mieć swoje poważne zaplecze badawcze.

7. System szkolny a zakład pracy.

Jest to fragment szerokiego układu zależności (sprzężeń) między szkolnictwem i gospodarką. Sprawy te, znajdujące wyraz przede wszystkim w szkoleniu zawodowym (lecz nie tylko), wymagają szczególnie starannej analizy. Szkoła nie może w pełni przygotować do wykonywania zadań technicznych, których aktualnie wymaga stan pro-

dukcji. Nie wchodząc w tej chwili w gąszcz tych zagadnień, chcę tylko podkreślić, że relacja: szkoła (zwłaszcza wyspecjalizowana szkoła zawodowa wszystkich stopni) — zakład pracy — jest bardzo ważnym problemem funkcjonowania systemu szkolnego w gospodarce narodowej.

8. System szkolny a pozaszkolne środowisko zamieszkania, a przede wszystkim rozwijające się wszystkie nieformalne formy życia zbiorowego, a wiec grupy towarzyskie, przyjacielskie, koleżeńskie, które na różnych stopniach szkoły w różnych okresach życia grają różne role o zmienionej ważności.

Trzeba przeprowadzić systematyczną analizę tych relacji z punktu widzenia ich wykorzystania w procesie kształcenia i wychowania, gdyż jak wiemy z licznych badań, grupy te są raczej podstawą postaw negatywnych wobec systemu szkolnego. Jest to rozległy kompleks zagadnień psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych.

W tych wszystkich analizach interesuje nas przede wszystkim możliwość sterowania całkowitym systemem oświatowym poprzez odpowiednią (jaką?) organizację systemu szkolnego i przez celowe kształtowanie wszystkich wyżej wymienionych stosunków zależności i sprzężeń.

Dyskusja o miejscu szkoły w systemie oświaty nie wyczerpuje problemów dotyczących miejsca szkoły w społeczeństwie. W toku budowania ustroju socjalistycznego system szkolny jest narzędziem celowego przekształcenia struktury klasowej. Spełnia on także wiele ważnych funkcji politycznych i ideologicznych. Jest narzędziem celowego przekształcenia składu i struktury siły roboczej jako podstawy uprzemysłowienia. Szkoła jest potężnym czynnikiem ruchliwości społecznej. Jest ona także podstawowym czynnikiem modernizacji społeczeństwa.

W jaki sposób te szeroko zakreślone funkcje

społeczne, dalekie cele systemu szkolnego mogą być realizowane przez codzienne zrutynizowane czynności administracji szkolnej, nauczycieli, przez zachowanie i pracę uczniów — słowem — jak te doniosłe funkcje szkoły przetłumaczyć na codzienne proste działania, aby je zrealizować w sposób optymalny? Jak rozwiązać problem wielkiego kompleksu zagadnień ekonomiki systemu szkolnego — jest to inny aspekt stosunku szkoły do gospodarki. Jaki odsetek dochodu narodowego można przeznaczyć na system szkolny i jak ten system szkolny powinien być zorganizowany, jak działać, jakie mieć programy, nauczycieli itp., aby przeznaczona szkole część dochodu narodowego przyniosła optymalne efekty?

Analiza miejsca szkoły w społeczeństwie jest więc analizą funkcjonowania szkoły jako czynnika dynamizującego rozwój społeczeństwa i wymaga połączenia analiz socjologicznych z ekonomicznymi i pedagogicznymi. Te ostatnie powinny nam powiedzieć, jakie formy organizacyjne szkół wszystkich poziomów nauczania są optymalnie efektywne, w sensie efektywności wyników pracy dynamizujących rozwój społeczny. Żeby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba przedtem dysponować wynikami kompleksowych analiz rozwoju społecznego czy też roli kształcenia i wychowania w rozwoju społeczeństwa. Słowem, trzeba znać zależności i sprzężenia oraz wiedzieć, jakie efekty wychowawcze i kształceniowe przynoszą: określona organizacja szkoły, programy, metody nauczania, a w konsekwencji, jakie efekty polityczne, ekonomiczne i społeczne.

Te analizy muszą być powiązane z analizami psychologicznymi procesów wzrostu człowieka, rozwoju osobowości, rozwoju umysłu, rozwijania zdolności twórczych. Taka wiedza pozwala na racjonalne kierowanie szkołą i racjonalne ustawianie programów, opracowanie podręczników, orga-

nizowanie współpracy szkoły z innymi elementami systemu oświaty, tak by optymalnie osiągać podstawowe cele systemu szkolnego, to znaczy jego cele dalekosiężne. W ostatecznym rozrachunku produktem pracy szkoły jest jej absolwent, posiadający taką wiedzę ogólną, umiejętności zawodowe, umiejętności współżycia i współdziałania z innymi obywatelami, postawy obywatelskie i umiejętności kierownicze — słowem, zdolności i umiejętności wykonywania prac wyspecjalizowanych oraz postępowania w życiu codziennym, które pozwalają mu optymalnie wykonywać powierzone zadania, a zarazem osiągać pełnię osobistych możliwości. Mówi się czasami, że w nowoczesnych społeczeństwach system szkolny zabezpiecza ich przyszłość. Jeżeli to hasło przetłumaczyć na język empiryczny, to sprowadza się ono do ogólnej dyrektywy, aby szkoła w swoich wychowankach rozbudzała i wytwarzała cechy potrzebne społeczeństwu w przyszłości. Od tej ogólnej dyrektywy trzeba przejść do konstruktywnego rozwiązywania codziennych problemów szkoły, tak by system szkolny rzeczywiście zabezpieczał rozwój narodu.

Takie określenie miejsca szkoły w społeczeństwie pozwala spojrzeć z szerszej perspektywy na problemy pracy szkolnictwa w naszym kraju.

Prasa przynosi prawie codziennie artykuły, notatki, listy — zwracając uwagę na różne sprawy systemu szkolnego. Dotyczą one organizacji szkoły, programów, ich przeciążenia, czasu pracy uczniów i studentów, funkcjonowania administracji szkolnej, wyposażenia szkół, kształcenia nauczycieli, warunków życia i pracy nauczycieli, podręczników, wakacji, kolonii i obozów wypoczynkowych dla młodzieży, nauczania poszczególnych przedmiotów, egzaminów do szkół średnich i wyższych itp. Po powołaniu Komitet zaczął otrzymywać listy, uwagi, memoriały dotyczące najróżniejszych spraw funkcjonowania systemu szkolnego, od ogólnych

zasad działania szkoły do spraw wentylatorów w salach.

Nikt nie ma wątpliwości, że ustalenie hierarchii ważności tych problemów jest sprawą doniosłą dla ich rozwiązywania. Rozpoczynając od spraw najogólniejszych i opierając się na analizie aktualnego i przyszłego stanu społeczeństwa oraz stanu pożądanego, który chcemy osiągnąć w określonych granicach czasowych, trzeba najpierw ustalić ogólne cele systemu szkolnego. Cele te powinny być tak określone, aby ich realizacja dynamizowała rozwój społeczeństwa. Cele systemu szkolnego są więc wynikiem celów narodowych oraz celów jednostkowych, wynikających z immanentnych potrzeb rozwoju osobowości ludzkiej. Dając każdemu wychowankowi możność pełnego rozwoju zadatków jego osobowości, szkoła powinna równocześnie zabezpieczać możliwość realizacji celów narodowych przez działanie wykształconych osobowości. Jest to problem niesłychanie złożony, zwłaszcza w warunkach ustroju socjalistycznego. Przykładem pomyślnego rozwiązania tego problemu było w XIX wieku zastosowanie reform Humboldta, mających na celu rozwijanie osobowości twórczych w społeczeństwie opartym na gospodarce liberalnej, gdzie w warunkach konkurencji te właśnie twórcze osobowości były jego rzeczywistą siłą, zharmonizowaną z zasadami rozwoju gospodarki. W ustroju socjalistycznym trzeba dopiero znaleźć klucz do rozwiązania problemu wychowania osobowości uspołecznionych, a do gospodarki wbudować mechanizmy umożliwiające wykorzystywanie tych typów osobowości jako siły napędowej ustroju socjalistycznego. Nie jest trudno rzucić na papier kilka pięknie brzmiących sformułowań i nazwać je celami systemu szkolnego, znacznie trudniej jest wykazać i stwierdzić, jakie będą rzeczywiste skutki społeczne, jeżeli system szkolny te cele zrealizuje.

Należy podkreślić, że system ten powinien być funkcjonalny, to znaczy tak zorganizowany, wyposażony, kierowany, aby rzeczywiście osiągał cele założone i nie wywoływał ubocznych skutków niepożądanych.

Zasada powszechności daje wszystkim obywatelom — w zależności od ich zdolności i pracowitości — możliwość osiągnięcia każdego poziomu wykształcenia.

Zasada drożności systemu ma zapewnić możność przejścia z każdego typu szkoły na wyższe poziomy, do szkół wyższych włącznie.

Zasada elastyczności kształcenia zapewnia możliwość indywidualizacji nauczania w zależności od zdolności ucznia, a w szczególności opiekę nad młodzieżą wybitnie uzdolnioną oraz młodzieżą nie radzącą sobie z normalnym programem szkolnym.

Zasada szerokiego profilu kształcenia wymaga, aby absolwenci szkół posiadali możność reorientacji zawodowych i możność dostosowywania się do zmian w treści pracy zawodowej.

Zasada orientacji szkolnej i zawodowej zakłada, że kandydaci na uczniów szkół przygotowujących do określonych zawodów mogą korzystać z pomocy i rady instytucji poradnictwa, tak by wybór szkoły i zawodu odpowiadał cechom kandydata.

Zasada ustawiczności kształcenia zakłada, że absolwenci szkół będą w toku pracy zawodowej ustawicznie uzupełniali swoje wykształcenie i utrzymywali się na bieżącym poziomie wiedzy naukowej i technicznej.

Zasad takich oczywiście można by ustalić więcej lub też sformułować je inaczej. Problem polega na tym, aby nie były one pięknie brzmiącymi dedukcjami z ogólnych założeń ideologicznych czy filozoficznych, lecz by rzeczywiście były pochodnymi ustalonych celów i aby określały cechy systemu szkolnego osiągającego założone cele, aby były sprawdzone na podstawie wiedzy teoretycznej z za-

kresu pedagogiki i jej nauk pomocniczych oraz badań empirycznych nad rzeczywistym funkcjonowaniem szkoły w społeczeństwie.

Zasady określają zagadnienia organizacyjne systemu szkolnego. Jest to bardzo skomplikowany układ problemów o różnorodnej doniosłości. Dla wielu praktyków problem modelu systemu szkolnego sprowadza się do spraw jego organizacji. Jest w tym wiele racji, chociaż nie cała racja. Organizacja systemu szkolnego, to znaczy ustalanie jego podziałów na poziomy kształcenia i zakresy kształcenia (na przykład przedszkola, szkoła podstawowa, średnia, wyższa czy szkoła ogólnokształcąca i szkoła zawodowa, kombinacje poziomów i zakresów, mnożenie poziomów i zakresów kształcenia itp.), jest pochodną wielu czynników. Nie wchodząc tutaj w szczegółowe rozważania na tematy mające bogatą literaturę, chcę tylko podkreślić doniosłość tych rozważań oraz doniosłość przyszłych decyzji organizacyjnych. Wewnętrzna budowa systemu szkolnego przesądza o tym, do jakich typów szkół określone odłamy młodzieży mogą wejść, jakie wykształcenie zdobyć, jaki będzie jakościowy poziom otrzymanej wiedzy, a więc sprawy demokratyzacji szkolnictwa. Gra tu także rolę rozmieszczenie przestrzenne szkół i zasady organizacji. Te wszystkie zagadnienia organizacji szkolnictwa i jego rozmieszczenia przestrzennego są przedmiotem opracowań specjalistycznych, wykorzystujących istniejący dorobek w tej dziedzinie.

Problemy organizacji szkolnictwa są wielostopniowe. Trzeba dokonać analizy całości systemu szkolnego i na tle tej całości rozważyć koncepcje poszczególnych poziomów i zakresów nauczania. Wyodrębnione w ten sposób typy szkół tworzą z kolei określone podsystemy ze swoistymi problemami (szkolnictwo ogólnokształcące, zawodowe i wyższe).

Kolejny etap analizy to organizacja poszczegól-

nych szkół (uczelni) i jej specyficzne problemy. Wyłania się tutaj zagadnienie hierarchii tych problemów, podobnie jak przy omawianiu całkowitego systemu oświaty. Oczywiście problemy systemu szkolnego można także podzielić na kluczowe i podporządkowane, i w zależności od tego wyróżnić problemy rozstrzygane na różnych poziomach decyzji.

Następna grupa problemów systemu szkolnego to programy. Konstruowanie programów jest właściwie przekładaniem celów i zasad systemu szkolnego na język codziennej praktyki. Technika konstruowania programów jest niestety bardzo obciążona rutyną, opartą z jednej strony na utrwalonych klasyfikacjach nauk, z drugiej strony na nie zawsze dokładnie określonych potrzebach życia. Najczęściej jednak decyduje tradycja, nie zawsze sprawdzone indywidualne poglądy ludzi, którym te zadania powierzono. W tej dziedzinie, a przynajmniej w znanych mi bliżej technikach konstruowania programów dla szkół wyższych, ciągle dominuje intuicyjne wyczucie i ustalona tradycja. Tymczasem konstruowanie programów wymaga bardzo skrupulatnych badań naukowych, wykorzystujących zarówno wiedzę psychologiczną o funkcjonowaniu umysłu przyswającego sobie dany zasób wiedzy przewidzianej programem, jak i wiedzę socjologiczną o funkcjonowaniu wykształcenia w społeczeństwie oraz wiedzę prognostyczną o przyszłych potrzebach i zadaniach ludzi danego poziomu i typu wykształcenia. Zatem modernizacja techniki konstruowania programów jest bardzo pilnym zadaniem.

Z problemami programów łączą się ściśle zagadnienia nauczania, metod i technik dydaktycznych, modernizacji nauczania, podnoszenia jego efektywności itp. W tej dziedzinie dokonują się obecnie poważne przemiany wynikające z szybkiego rozszerzenia się zakresu wiedzy, którą trzeba przeka-

zać efektywnie uczniom (studentom), oraz z procesu szybkiego starzenia się tej wiedzy (oba zjawiska wynikają z przyspieszonego postępu naukowo-technicznego). Programowanie nauczania, konstruowanie i wykorzystywanie maszyn uczących i egzaminujących, specjalne kształcenie nauczycieli — oto kompleks zagadnień stąd wynikających, które także muszą być rozwiązywane na różnych stopniach decyzji. Również perspektywa przejścia do kształcenia ustawicznego otwiera nowe możliwości przed dydaktyką.

Organizacja systemu szkolnego, siatki godzin, programy (o różnym zakresie w zależności od znaczenia nadawanego terminowi „program") zbliżają nas do następnej wielkiej grupy problemów, a mianowicie selekcji kształcenia, zatrudnienia, wykorzystywania wiedzy i kierowania kadrą nauczającą na wszystkich poziomach kształcenia. Tutaj oczywiście trzeba jednym tchem wymienić także problemy warunków życia i pracy tej kadry. Mówi się zawsze, że jakość szkoły to jakość nauczyciela. Dobry nauczyciel nawet w złych warunkach, przy złej organizacji szkoły, kiepskich programach i słabym wyposażeniu osiągnie lepsze wyniki niż zły nauczyciel w lepszych warunkach. W Polsce skumulowały się niekorzystne wpływy niedobrej selekcji i warunków życiowych (niskich płac); budziło także wątpliwość rozproszenie zadań kształcenia kadry nauczycielskiej między wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety itp. Nie zamierzam tu wymieniać wszystkich grup zagadnień składających się na ten kompleks problemów, gdyż są one wszechstronnie rozpatrywane przez Komitet.

Poważny problem w systemie szkolnym stanowi szkolnictwo specjalne, kształcące dzieci o naruszonej sprawności umysłowej lub cielesnej, niezdolne do ukończenia szkoły normalnej. Zaliczamy tu dzieci zarówno głęboko upośledzone umysłowo, jak

i umysłowo ociężałe oraz dzieci posiadające różne defekty od mikro- do poważnych uszkodzeń. Trzeba najpierw zebrać materiały zweryfikowane, pozwalające na dokładne ustalenie liczby tych dzieci, gdyż posiadamy bardzo rozbieżne szacunki: od bardzo alarmujących do uspokajających, a następnie rozważyć zagadnienia włączenia szkół specjalnych do toku nauczania i systemu szkolnego. Nie trzeba specjalnie zaznaczać, że jest to złożony układ spraw: budynki, specjalnie wykształceni nauczyciele, specjalne pomoce, zaplecze badawcze, służba lekarska, stała współpraca z instytucjami zatrudniającymi absolwentów, instytucje opieki itp.

Następną grupę problemów stanowią sprawy administracji szkolnej, zarządzania i kierowania systemem szkolnym. Jak w każdej organizacji, tak i w szkolnictwie, jakość kierownictwa przesądza o ogólnym stanie systemu. Podział systemu szkolnego między wielu resortami, podporządkowanie administracji terenowej prezydiom rad narodowych, wynikające stąd krzyżowanie się kompetencji i podporządkowanie kuratoriów, inspektorów, dyrektorów szkół władzy ministerstw i prezydiów rad narodowych, dysponowanie możliwościami omijania decyzji władzy państwowej i ustalania zakresu prac zgodnie ze swoimi aktualnymi potrzebami, nie zawsze sprzyjało systematycznemu prowadzeniu spraw szkolnych. Problemy te — jak widać — zazębiają się z organizacją władzy politycznej i państwowej i dlatego będą trudne do rozwiązania.

Wszystkie wymienione tutaj grupy problemów można scharakteryzować bardziej szczegółowo — wyróżniając problemy podporządkowane, węższe, aż do zagadnień bardzo szczegółowych, takich jak na przykład szerokość linijek w zeszytach szkolnych. Programy wiążą się z podręcznikami (budzącymi obecnie wiele złej krwi, zwłaszcza niektó-

re podręczniki pisane przez profesorów szkół wyższych bywają podobno niezrozumiałe także dla nauczycieli), sprawy organizacji szkoły łączą się z wymiarem godzin, z zakresem obowiązków nauczyciela i kierownika (dyrektora) szkoły itp. Nie wchodząc więc tutaj w te wszystkie zagadnienia węższe i podporządkowane naczelnym, wspominam tylko o zagadnieniach opieki zdrowotnej nad młodzieżą, wychowania fizycznego i sportu (lekarze także podnoszą alarm), o zagadnieniach organizacji zawodowych w szkolnictwie, o problemach technik i metod planowania w szkolnictwie, o tych wszystkich sprawach, o których tak obficie pisze dzisiaj prasa. Chciałbym podkreślić, że konieczna jest ocena stanu aktualnego, opis przebiegu procesów, w których te sprawy się przejawiają.

ZAKOŃCZENIE
DYSKUSJA NARODOWA A REFORMA OŚWIATY

W roku 1930, w drugim tomie *Socjologii i wychowania* Florian Znaniecki dał pewne ogólne sformułowanie, które brzmi jak przestroga w naszej aktualnej sytuacji.

Od 1971 roku toczy się w kraju ogólnonarodowa dyskusja nad systemem oświatowym, nad wychowaniem młodego pokolenia. Obradował nad tymi zagadnieniami Komitet Centralny PZPR, Sejm powziął specjalną uchwałę, a po ogłoszeniu „raportu o stanie oświaty w PRL" i „programu Ministerstwa Oświaty i Wychowania", dyskusja weszła na tory rozważań nad konkretnymi propozycjami zmian, doskonaleń, reform. Dlaczego więc przypominamy tekst Znanieckiego, doszukując się w nim ostrzeżenia? Zacytujmy najpierw, przepraszając, że cytat jest długi. Brzmi on tak: „Od czasu do czasu jakaś wybitna jednostka lub mała grupka osób, zwykle zajmujących stanowiska urzędowe, stwierdzając, że zadania, stawiane dotychczas wychowaniu, nie czynią zadość nowym lub nowo uświadomionym potrzebom społeczeństwa, celowo obmyśla jakieś dopełnienie lub zmianę programu wychowania, bądź ogólnego, bądź specjalnego w takiej lub innej dziedzinie, w dostosowaniu do tych potrzeb. Tak opracowany lub przekształcony program za pośrednictwem grupy panującej w danym społeczeństwie wchodzi w życie, to jest

zostaje narzucony wychowawcom jako cel, do którego mają dążyć. W czasie tego wchodzenia w życie, jeśli zmiany przedstawiają się jako bardzo ważne, opinia publiczna danego społeczeństwa interesuje się nimi i na czas krótki mniej lub bardziej wyraźnie uświadamia sobie związek między programem wychowania w danym zakresie a życiem społecznym. Mniej ważne zmiany interesują tylko opinię zawodowych wychowawców oraz tych kół, które będą miały do czynienia bezpośrednio z osobnikami wychowanymi według nowego programu w tej sferze działania, której program dotyczy. Potem jednak świadomość związku nowego programu wychowania z określonymi potrzebami społecznymi przestaje być aktualna w społeczeństwie w ogóle i wśród wychowawców. Nowy program staje się ustawowo sankcjonowaną wytyczną działalności wychowawczej; grupa przez swych funkcjonariuszy, rzadziej przez opinię publiczną, sprawuje nadzór nad jego stosowaniem i wywiera nacisk na wychowawców. Czyni to jednak głównie dlatego, że ten program wszedł w skład ustaw obowiązujących. Nie wzgląd na znaczenie, jakie wychowanie kandydata posiada dla potrzeb grupy, lecz dążność do zachowania uznanych wzorów prawnych jest motywem tego nadzoru i nacisku; nie myśl o przyszłości społeczeństwa, lecz spontaniczna lub pod wpływem władz i opinii wyrobiona lojalność względem obecnego ustroju i ustawowo określonych, obecnych wymagań tego społeczeństwa jest aktualną w świadomości wychowawcy społeczną racją, dla której stosuje się on do programu" (II, s. 38—39).

Powyższy tekst jest nie tylko ostrzeżeniem, lecz także podstawą do ustalenia dyrektyw działania, gdyż wyraźnie pokazuje, jakie grożą nam niebezpieczeństwa wypaczeń podstawowych idei reformy, zarówno w okresie dyskusji, jak i realizacji, chociaż nie traktujemy go jako prawa naukowego

nie budzącego żadnych wątpliwości. Opisuje jednak stan rzeczy wysoce prawdopodobny.

Zgodnie z uchwałami VI Zjazdu PZPR przygotowujemy na podstawie „raportu o stanie oświaty" i innych dokumentów reformę naszej edukacji narodowej, zmierzając do stworzenia zmodernizowanego systemu szkolnictwa wszystkich stopni, wspartego skoordynowanym systemem instytucji i organizacji oświaty pozaszkolnej, współdziałającego z rodziną i wszystkimi formami życia zbiorowego, które wywierają wpływ na kształtowanie osobowości człowieka w naszym kraju, uzupełnionego systemem kształcenia poszkolnego. Dyskusja toczy się więc nad modernizacją szkolnictwa, nad warunkami, jakie muszą być spełnione, aby ustrój szkolny, organizacja szkoły, programy, metody nauczania i wychowania zostały zmodernizowane zgodnie z wymaganiami stawianymi przez aktualny i przyszły rozwój naszego społeczeństwa we wszystkich sferach jego aktywności. Wymienia się tutaj na pierwszym miejscu kształcenie nauczycieli, dokształcanie administracji szkolnej, modernizację systemu finansowania szkolnictwa, a w dalszej kolejności zmiany w tych wszystkich czynnikach zewnętrznych, mających pośredni, lecz istotny wpływ na funkcjonowanie szkół. Toczy się więc dyskusja nad podstawowymi koncepcjami, nad optymalnym wyborem modelu szkolnictwa, których kilka różnych wariantów zostało opracowanych przez Komitet Ekspertów, Główną Komisję Prognozowania przy Ministerstwie Oświaty i Wychowania i inne instytucje. Równocześnie dyskusja z natury rzeczy musi wkraczać w sprawy szczegółowe, nad którymi debatują przede wszystkim specjaliści o stosunkowo wąskim zakresie specjalności, nie interesujący się całością spraw oświaty. Oczywiście, całość stanowi system w ścisłym tego słowa znaczeniu, zatem poszczególne zagadnienia szczegółowe powinny być zawsze rozpa-

trywane z punktu widzenia funkcjonowania całości. Najlepsze nawet uregulowanie zagadnień nauczania jakiegoś szczegółowego przedmiotu — na przykład kształcenia w zakresie techniki skrawania — może nie spełnić oczekiwań, jeżeli równocześnie nie zostaną rozwiązane zagadnienia nauczania tych wszystkich przedmiotów, jakie są konieczne do przygotowania ucznia, aby mógł wykorzystać w pełni te cząstkowe wiadomości, chociażby były one opracowane bez zarzutu. Słowem, reforma oświaty musi być przygotowywana systemowo, aby stopniowo, w sposób zharmonizowany przejść do rozwiązywania zagadnień szczegółowych i szczególnych.

Tymczasem w dyskusjach ogólnonarodowych zawsze przewagę zdobywają rozważania szczegółowe, zabierają głos specjaliści od spraw konkretnych, odnoszący się z niechęcią lub nawet pogardą do „ogólnych teorii", nie zdając sobie sprawy, że regulowanie i doskonalenie wąskich wycinków bez rozwiązania spraw podstawowych jest utopią i marnowaniem czasu. Jednakże w dyskusjach „praktyków" i „specjalistów" taki punkt widzenia przeważa w sposób zdecydowany. Zatem pierwsze niebezpieczeństwo ogólnonarodowej dyskusji polega na skoncentrowaniu uwagi na sprawach szczegółowych, wysuwaniu propozycji udoskonaleń, które bez rozwiązania zagadnień podstawowych nie przyniosą właściwych skutków, nawet jeżeli będą zrealizowane zgodnie z intencjami proponujących.

Drugie niebezpieczeństwo dyskusji ogólnonarodowej polega na tym, że zawsze dochodzą w niej do głosu określone „grupy interesów", to znaczy grupy ludzi specjalnie zainteresowanych w pewnego typu rozwiązaniach, które odpowiadają ich interesom materialnym, zmierzają do utrzymania ich pozycji, prestiżu itp. Wszystkie te grupy, których interesy materialne i społeczne są związane z istniejącym stanem rzeczy w naszym systemie

oświaty, będą rzecz jasna sprzeciwiały się reformom, argumentując także — co jest oczywiste — nie argumentami swoich interesów, lecz argumentami merytorycznymi czy ideologicznymi. Nie zawsze można wyraźnie oddzielić interesy narodowe i ogólne od partykularnych interesów poszczególnych klas, warstw, grup społeczno-zawodowych czy też interesów grup związanych z poszczególnymi układami instytucjonalnymi. Jednakże o tym aspekcie procesu dyskusji trzeba pamiętać, aby nie dać się sugerować argumentom pozornym.

Trzecim niebezpieczeństwem sprowadzenia dyskusji na jałowe tory jest werbalizm, jałowe gadulstwo. Rozwadnia ono, a nawet ośmiesza proponowane rozwiązania, wywołuje niechęć do pewnych sformułowań lub wręcz pozbawia je treści. Śledząc w dyskusjach losy takich sformułowań, jak „wychowujące społeczeństwo", „skoordynowany system oświaty", „modernizacja szkolnictwa", „kształcenie dla rozwoju" itp., możemy wyraźnie obserwować proces pozbawiania tych sformułowań określonej treści, wywoływanie przekonania, że są to hasła werbalne i puste, że zatem podstawowe koncepcje reformy są zbiorem ogólników niewartych zainteresowania i nie wnoszących niczego, w odróżnieniu właśnie od konkretnych rozwiązań szczegółowych, nad którymi trzeba się skupić. Wystarczy bowiem, aby na temat tych ogólnych koncepcji napisać kilkanaście artykułów pełnych nadętego gadulstwa i płaskich ogólników, żeby wywołać wśród czytelników wrażenie, że tu właśnie nie ma żadnych rzeczywistych problemów, i że są to hasła puste.

Podsumowując dyskusję i wyciągając wnioski należy nie tracić z oczu podstawowych intencji reformy i dokładnie zdawać sobie sprawę z istotnych problemów. Z proponowanych uogólnień tej dyskusji trzeba wyciągnąć dane weryfikujące hipotezy przewodnie i założenie ogólne reformy, nie

zatracając w nawale rozwiązań szczegółowych obrazu funkcjonowania całego systemu.

Te same tendencje, które dochodzą do głosu w okresie dyskusji, mogą także ingerować w sam przebieg i realizację reformy.

Przeprowadzając reformę przede wszystkim nie wolno tracić z oczu jej całościowego sensu, jej celów podstawowych, jej podporządkowania nadrzędnym interesom społeczeństwa jako całości. Nie można dopuścić do tego, co tak trafnie i ostro widział Znaniecki, aby reforma oświaty stała się tylko „techniczną" sprawą specjalistów zajmujących się zagadnieniami nauczania, siecią szkół, technikami wychowania, programami itp. Wszystko to są sprawy bardzo ważne, ale przecież nie one spowodowały kryzys w funkcjonowaniu współczesnego szkolnictwa. Nie w murach szkolnych trzeba przede wszystkim szukać zasadniczej potrzeby reformy, ale w stosunkach między szkolnictwem i społeczeństwem, gospodarką, organizacją przedsiębiorstw itp. Tutaj tkwią istotne przyczyny braków w systemie szkolnictwa, które powodują, że w pewnym zakresie staje się on wielką maszyną idącą na jałowym biegu.

Reforma oświaty jest sprawą całego społeczeństwa i w chwili rozpoczęcia reformy kierowniczą rolę w jej realizacji powinni sprawować ci działacze i politycy, którzy mogą „uzdrowić" stosunki szkolnictwa ze społeczeństwem jako całością, a nie ci, którzy mogą udoskonalić „techniczne" problemy funkcjonowania szkolnictwa.

Drugi wielki problem oświaty, pochodny w stosunku do wymienionego powyżej, to sprawa stosunku kształcenia ogólnego do zawodowego, specjalizacji w murach szkoły. Bardzo często można spotkać głosy, że „raport" nie dostrzega zagadnień kształcenia robotników, że chciałby na robotników kierować tylko „odpady" z roczników uczących się normalnie, że nie pokazuje rozwiązań przygotowy-

wania robotników do przemysłu, usług itp. Każdy, kto przeczyta uważnie pełny jego tekst, zauważy, że wszystkie te zagadnienia były brane pod rozwagę, że wariant „raportu", za którym opowiedziała się większość Komitetu Ekspertów, daje możność stworzenia w latach osiemdziesiątych nowoczesnych form kształcenia zawodowego, odpowiadającego przyszłym potrzebom kraju. Niebezpieczeństwem dla reformy i społeczeństwa byłoby uwzględnienie tylko bieżących, przejściowych trudności. Nie można dopuścić do tego, aby problemy kształcenia zawodowego rozpatrywać jedynie z punktu widzenia kłopotów związanych z wykonaniem aktualnego planu rocznego czy też bieżącej pięciolatki, należy na nie patrzeć w perspektywie rozwoju techniki i organizacji pracy. Trzeba sobie zdawać sprawę z tego, że coraz szybciej w gospodarce zjawiają się nowe zawody i specjalności, do których szkolnictwo nie może przygotować, trudno bowiem uczyć zawodów nie istniejących, jest jednak konieczne, by grupy zawodów i specjalności ulegających szybkim przemianom mogły w systemie kształcenia ustawicznego poszkolnego tak przygotować swych pracowników, aby dysponowali potrzebną wiedzą podstawową i szybko mogli się przystosować do nowych potrzeb. Nie można kształcić zawodowo, widząc tylko aktualne wykonywanie bieżących planów rocznych, na podstawie istniejącej techniki i organizacji pracy, często dość zacofanych. Warianty, za którymi opowiada się większość członków Komitetu Ekspertów, proponują rozwiązania nie dla przemysłu i gospodarki dzisiejszej, ale dla lat osiemdziesiątych, a więc dla gospodarki już zmodernizowanej.

Wreszcie trzeba podkreślić, że istnieje jeszcze jedno niebezpieczeństwo realizacji reformy, mianowicie „rozwodnienie administracyjne". Tak jak w toku dyskusji można przez jałowe slogany sprowadzić do absurdu treść wszystkich propozycji, tak

samo można przez deformującą realizację doprowadzić do absurdu i wykazać bezużyteczność propozycji reformy. Istnieje tu kilka metod. Można zacząć realizację reformy przedwcześnie, kiedy nie są jeszcze spełnione wszystkie warunki potrzebne do jej realizacji, i wykazywać, że reforma „nie zdaje egzaminu życia". Można wydać przepisy realizacyjne nie odpowiadające intencjom i duchowi reformy. Można przeprowadzić swoiste „przystosowanie" propozycji reform do ustalonych sposobów działań i przyzwyczajeń administracji, karykaturując w ten sposób zasadnicze intencje i cele reformy.

Nie należy zapominać, że istnieją silne grupy interesów wytworzone na podstawie aktualnie istniejącego systemu oświatowego, usytuowane w jego organizacji, widzące w reformach zagrożenie pozycji, prestiżu, dochodów itp. Jeżeli reforma jest nieunikniona i zostanie zdecydowana przez władze, grupy te będą się starały ratować własne interesy przez deformacje intencji reformy, przez sprowadzanie nowych form do istniejących uprzednio, przez nadawanie aktom prawnym interpretacji odpowiadającej tym interesom itp. Wiele wprowadzanych do naszej gospodarki udoskonaleń realizowano w ten sposób, że właściwie nic się nie zmieniło. To niebezpieczeństwo grozi także reformie oświaty.

Trzeba więc w proces realizacji reformy oświaty wbudować mechanizmy zabezpieczające przed takimi możliwymi wypaczeniami. Sprawa oświaty interesuje miliony ludzi, gdyż w szkołach wszystkich typów i poziomów uczy się ponad osiem milionów uczniów, a przecież rodzice interesują się ich losami. Jest to potężna siła społeczna, która może wywierać silny nacisk na przebieg reformy. Trzeba jednak, aby istniała instytucja sformalizowana, na przykład Rada do Spraw Wychowania, która skupiając w swoim gronie przedstawicieli

wszystkich zainteresowanych i prowadząc stałe badania naukowe sondowałaby przebieg reformy, wykrywała wszystkie odchylenia, wypaczenia i ingerowała w porę, by nie zatraciły się w drobiazgach i kompromisach jej cele istotne.

SPIS RZECZY

Przedmowa 5
Nowoczesność i oświata 9
Narodowy charakter — 1970 15
Szanse współczesnej oświaty 23
Układy społeczno-instytucjonalne wyznaczające funkcjonowanie szkolnictwa 31
Społeczne warunki realizacji ideałów i celów wychowania 40
Oświata i rozwój społeczeństwa 42
Jednostka i społeczeństwo socjalistyczne . . . 52
Wychowanie i osobowość 60
Społeczno-ekonomiczne wyznaczniki procesu nauczania 72
Szkoła wyższa jako system 84
Elementy procesu wychowawczego 93
Naprawa systemu szkolnego a możliwości nowej ustawy 106
Kłopoty systemów szkolnych 112
Problemy wychowania nowoczesnego człowieka . 118
Rodzina a doskonalenie szkolnictwa 123
Wychowanie dla teraźniejszości 126
Indywidualność szkoły jako wartość wychowawcza 133
Istotne problemy oświaty 136
Kształcenie ustawiczne 140
Powiązania systemu oświaty z całokształtem życia społeczeństwa 145
Ogólne problemy systemu oświaty w Polsce . . 166
Zakończenie 194

PRINTED IN POLAND
Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973 r.
Wydanie pierwsze
Nakład 30 000+290 egz. Ark. wyd. 9,0. Ark. druk. 12,75
Papier druk mat. kl. III, g. 80, 74×90/32
Oddano do składania 5 lipca 1973 r.
Podpisano do druku w sierpniu 1973 r.
Druk ukończono we wrześniu 1973 r.
Nr zam. 1574/A/73. R-6.
Cena zł 20.—

PRINTED IN POLAND
Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973 r.
Wydanie pierwsze
Nakład 30 000+290 egz. Ark. wyd. 9,0. Ark. druk. 12,75
Papier druk mat. kl. III, g. 80, 74×90/32
Oddano do składania 5 lipca 1973 r.
Podpisano do druku w sierpniu 1973 r.
Druk ukończono we wrześniu 1973 r.
Nr zam. 1574/A/73. R-6.
Cena zł 20.—

POLEMIKI

„Refleksje nad oświatą" stanowią zbiór wypowiedzi powstałych w toku kilkuletnich badań i przemyśleń uczonego polskiego nad stanem edukacji narodowej i pożądanymi kierunkami jej reformy. Profesor Szczepański ukazuje przyczyny pewnych niedostatków obecnego szkolnictwa, analizuje wielorakość związków systemu szkolnego z całością życia społecznego i postuluje kierunki zmian tego systemu dla jego ścisłego powiązania z ogólnymi celami rozwoju społeczeństwa socjalistycznego.
Prawdą jest, że „takie rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie" — ale prawdą jest także, zdaje się mówić ta książka — że „takie będzie młodzieży chowanie, jaka będzie rzeczpospolita".

Zł 20.–