

Chylińska, Helena

Z dyskusji pedagogów nad ideałem wychowawczym w okresie rewolucji społecznej w Polsce (1944-1948)

Rozprawy z Dziejów Oświaty 19, 223-252

1976

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

HELENA CHYLIŃSKA

Z DYSKUSJI PEDAGOGÓW NAD IDEAŁEM WYCHOWAWCZYM
W OKRESIE REWOLUCJI SPOŁECZNEJ W POLSCE (1944—1948)

Dyskusje o ideałach i celach wychowania toczyły się u nas w różnych kręgach społeczeństwa, nasilając się spontanicznie w okresie przemian politycznych, kiedy zachodziła potrzeba analizy i przewartościowania uznanego dotąd systemu wartości. Należy przyjąć, że po trzydziestu latach istnienia Polski Ludowej a więc okresie krótkim dla procesu przemian społecznej świadomości, współistnieją poglądy reprezentowane w ciągu tych wszystkich lat. Dla dużej grupy społecznej wiążą się one z okresem młodości, pierwszych działań i doświadczeń, a więc łączą się z silnymi przeżyciami.

Szczególnie interesujący dla charakterystyki rozwoju poglądów na wychowanie jest okres rewolucji społecznej, rozpoczynający nową epokę w życiu społeczno-politycznym naszego narodu. W latach 1944—1948 formułowano poglądy, w których wyrażano nadzieje i wizje świata uporządkowanego według określonych potrzeb człowieka i zasad współżycia społecznego i międzynarodowego, przymierzano oczekiwania do realiów ekonomiczno-kulturowych i psychologicznych, stosując różną hierarchię wartości.

Spójrzmy na te ideały w kontekście ówczesnego życia, ale spróbujmy również ukazać ich trwanie i przemijanie.

POLITYCZNE PODSTAWY IDEAŁU WYCHOWAWCZEGO

Okres 1944—1948 to lata ostrej walki politycznej w Polsce. Już w 1945 r. ukształtowały się podstawowe elementy określające charakter władzy, najważniejsze jej organy znalazły się bowiem w ręku partii reprezentujących interesy klasy robotniczej i radykalnych grup chłopskich. Jednakże w okresie do wyborów w 1947 r. toczyły się gwałtowne polemiki polityczne, które znalazły także wyraz w dyskusjach nad rozwojem kultury i oświaty. Wygłaszano i drukowano koncepcje opracowane w czasie wojny, przerabiano materiały publikowane w okresie międzywojennym oraz „na gorąco” pisano artykuły uwzględniające nowy

układ sił i perspektywy, zawierające polemiki o wyraźnych akcentach politycznych.

Autorzy zgodni byli w jednej sprawie: wszyscy przedstawiali ideał wychowania demokratycznego. W propozycjach wychowania demokratycznego występowały jednak istotne różnice, wynikające z interpretacji treści politycznej demokracji. Wyraźnie wyodrębniają się dwie główne tendencje. Jedna utożsamia demokrację z hasłami Rewolucji Francuskiej, przedstawiciele tego poglądu stwierdzają, że dopiero obecnie istnieją w Polsce warunki do realizacji tych haseł¹. Druga grupa wiąże demokratyczne wychowanie z treściami walk społecznych wieków XIX i XX, w których obok haseł wolności i równości obywatelskiej występują hasła sprawiedliwości społecznej w programach partii robotniczych i chłopskich².

Różnice te zarysowują się również w ocenie zasadniczych zmian zachodzących w Polsce: dla jednych odzyskanie niepodległości stanowi podstawowy (i wystarczający) warunek do wprowadzenia demokratycznego ładu, drudzy wolność polityczną i demokrację wiążą z zasadniczymi zmianami stosunków społecznych, które powstają dzięki reformie rolnej i nacjonalizacji przemysłu. Pojawiają się również koncepcje „idealnej” demokracji, która nie posiada wzorów w żadnym z dotychczasowych krajów³.

Poglądy polityczne pierwszych miesięcy wolności poddawane są konfrontacji z przebiegiem budowy nowej demokracji w Polsce i ulegają dalszym zmianom. Polaryzacja następuje najczęściej w toku rozwiązywania konkretnych zadań.

Treść demokracji na zjeździe łódzkim wiązano przede wszystkim ze stworzeniem warunków kształcenia dla klas społecznych, które dotąd w Polsce w praktyce nie miały dostępu do oświaty. To zadanie, akceptowane przez wszystkich, stawało się kontrowersyjne dla niektórych działaczy ruchu ludowego, gdy zgodnie z projektami Ministerstwa Oświaty przewidywano w pierwszej kolejności zaspokojenie potrzeb edukacyjnych środowisk robotniczych. O charakterze demokracji w koncepcji lewicy społecznej świadczy postulat W. Bieńkowskiego (wiceministra) stworzenia odpowiednich warunków do wychowania nowej kierowniczej kadry, która obejmie sterowanie życiem gospodarczym i kulturalnym. Przypomnijmy dane przytoczone przez referenta: 50% ogółu studiujących w Polsce międzywojennej to młodzież z klas społecznych, które stanowiły 85% społeczeństwa — robotnicy i chłopci, tak więc 15% pozostałej ludności wypełniało w 95% wyższe uczelnie. Obok postulatu tworzenia kadry kie-

¹ Por. J. Pieter, *Ideał wychowawczy nowej szkoły — człowiek uspołeczniony*, „Nowa Szkoła”, 1945, nr 4—5.

² Por. referaty przedstawicieli Ministerstwa Oświaty w: *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi*, wyd. Ministerstwa Oświaty, Warszawa 1945.

³ B. Suchodolski, *Demokracja i wychowanie*, „Ruch Pedagogiczny”, 1945/46, nr 1—4.

rowniczej, odpowiadającej nowemu układowi sił politycznych, grupa ta akcentowała konieczność zorganizowania szkoły podstawowej o jednako-
wym „poziomie wiedzy dla wszystkich obywateli, niezależnie od środowiska”, i to wiedzy w takim zakresie, aby umożliwiała rozwój kulturalny i społeczny jednostki.

Wydawałoby się, że ten ostatni postulat nie powinien być budzić sprzeciwu, że — głoszony już przez ideologów Rewolucji Francuskiej — stanowi nieodłączny element przemian politycznych, które określa się jako demokratyczne, a jednak wyrażono obawy o „barbaryzację kultury”, która nastąpi w wyniku przedłużenia szkoły powszechnej obowiązkowej kosztem kształcenia średniego. Po wielu latach istnienia ustrojów politycznych nazywanych demokratycznymi można było uzasadnić, że panujące w tych krajach stosunki społeczne hamowały proces oświatowej równości. Jednak w wypowiedziach pedagogów na łamach czasopism nie spotykamy analizy różnic między formalną demokracją a rzeczywistą równością polityczną, między formalnym a rzeczywistym dostępem do oświaty. Wskazywano, że w rozwoju świata w wiekach XIX i XX realizują się stopniowo ideały demokracji. Formułowano nawet tezę o samorzutnym rozwoju demokracji.

W wizji ustroju demokratycznego zawarte zostały ideały polityczne, społeczne i kulturalne, które stanowiły dążenie różnych postępowych grup społecznych w różnych krajach i warunkach politycznych. Ze względu na ogólnikowy charakter sformułowań trudno je odróżnić od ideałów socjalistycznych, a nawet komunistycznych postulatów przemian społecznych. W ustroju demokracji zniknie „ucisk polityczny i wyzysk gospodarczy, przywileje jednostek czy grup” — tak pisze Józef Pieter⁴. „Przez ustrój demokratyczny rozumieć będziemy ustrój, w którym nie ma uciskających i uciskanych, uprzywilejowanych i upośledzonych — pisze Maria Ossowska⁵ — ustrój, w którym jak największa liczba obywateli pociągnięta jest do kształtowania życia zbiorowego, ustrój, w którym w atmosferze swobody każdy rozwinąć może swoje możliwości. Mówiąc o uprzywilejowaniu czy upośledzeniu mamy na myśli wszelkie typy uprzywilejowań i upośledzeń, nie tylko ekonomiczne. Demokracja w tym rozumieniu będzie wykluczała istnienie jakichkolwiek obywateli pierwszej i drugiej klasy, czy to będą bogaci w stosunku do biednych, czy jakaś większość w stosunku do mniejszości narodowej, czy ludzie jakiegoś wyznania w stosunku do ludzi innych wyznań, czy mężczyźni w stosunku do kobiet itd.” Polityczną treść demokracji Henryk Rowid wiąże z ideą równości ogółu obywateli wobec prawa, z ich udziałem w rządzeniu krajem i gminą, z kontrolą obywateli nad rządem odpowiedzialnym

⁴ Pieter, *op. cit.*

⁵ M. Ossowska, *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*, Warszawa 1946, s. 8.

przed narodem. „Zadanie demokracji pod względem społecznym — pisze Rowid — polega na zapewnieniu każdemu obywatelowi warunków pożytecznej i twórczej pracy i możliwości zaspokajania potrzeb odpowiednio do wartości i wyników jego pracy, do jego wysiłków i możliwości twórczych”. Poza stworzeniem odpowiednich warunków bytowych, opieki socjalnej, odpoczynku i spędzenia wolnego czasu demokracja w znaczeniu kulturalnym polega na takich urządzeniach, które zapewniają warunki i możliwości współuczestnictwa w wytwarzaniu dóbr kulturalnych tudzież korzystania z nich celem rozwoju własnej osobowości. Demokracja przyznaje każdemu obywatelowi na jego drodze do kultury jednakoowy start, a kres i wyniki, jakie osiągnąć zdoła, zależą przede wszystkim od wrodzonych zdolności, od siły woli i charakteru jednostki”⁶.

Tak więc idea demokracji roztacza perspektywy organizacji życia zgodnie z ideą humanizmu. Jednego tylko w tych wypowiedziach nie znajdujemy — odniesienia tej wizji do aktualnego życia, które zapoczątkowało nowy ład, określenia jakie siły są zanierosowane w budowie demokracji, przeciwko komu toczy się o nią walka. Stwierdzano, że trudności realizacji demokracji tkwią w człowieku samym — w jednostce — w jej wychowaniu, powoływano się na psychiczne właściwości natury ludzkiej. Dostrzeganie tych oporów nie może jednak przesłonić podstawowych trudności, tkwiących wciąż jeszcze w stosunkach społecznych i politycznych i związanych z nimi układach między różnymi grupami społecznymi.

Tymczasem wysiłkom przy odbudowie kraju i organizacji życia na podstawie przeprowadzanych podstawowych reform gospodarczych towarzyszyła coraz ostrzejsza walka z opozycją jawną i podziemną. Właściwa ocena kierunku przemian w tym okresie rewolucyjnych poczyniła i sprzecznych uczuć, ofiar i nowych możliwości dla szerokich mas wymagała przewartościowania systemu wartości uznanego przez liczne grupy polskiej inteligencji.

Nowe spojrzenie na procesy społeczne zawiera analiza dążeń demokracji współczesnej przedstawiona przez Bogdana Suchodolskiego w książce *Wychowanie dla przyszłości*. Wskazując na rzeczywisty charakter demokracji liberalnej, w której formalna równość wobec prawa nie zapewnia realnej możliwości korzystania z tej zasady, stwierdza, że obecnie społeczeństwa nie godzą się na rozwiązania „pozorne i czysto słowne”. „Powiązanie się prądów demokratycznych z ruchem socjalistycznym rozszerzyło horyzonty zadań i wzmocniło energię działania. Sięgnięto — mniej lub więcej śmiało — do ekonomicznych podstaw przywileju i do ekonomicznych warunków równości i pełni ludzkiego życia. Demokracja

⁶ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946, s. 27. Rzecz Rowida sformułowana była w latach wojny. Po wojnie Rowid już nie żył.

poczęła nabierać nowego akcentu, z ogólnikowej demokracji politycznej miała się stać demokracją społeczną, demokracją ludową⁷.

Autor podkreśla znaczenie zapoczątkowanego „na wielką skalę przez rewolucję rosyjską” procesu uspołeczniania wielkiej własności przemysłowej, rolnej i kapitałów dla rzeczywistej demokratyzacji życia społecznego, procesu, który wydzwiga warstwy uciśnione, powołując je do uczestnictwa i odpowiedzialności [...] Dokonanie tej przebudowy, obalającej ostatecznie ustrój klasowy, jest wielką sprawą naszej epoki” — stwierdza autor — jest to „kształtowanie się i urzeczywistnianie się [...] nowego — socjalistycznego — sensu demokracji”⁸.

Po raz pierwszy w publikacji pedagogicznej spotykamy określenia — demokracja społeczna, demokracja ludowa, demokracja socjalistyczna — jako pojęcia równoważne. Oznaczają one ustrój, w którym obalone zostały podstawy ekonomiczno-społeczne ustroju klasowego. W ten sposób zostały stworzone warunki do realizacji pełnej demokracji. Ale przejście od realizacji podstaw do realizacji szczegółowych postulatów, do rozwiązywania konkretnych problemów codziennego życia okazuje się trudne i złożone. Tymczasem — jak twierdzi B. Suchodolski — „sprawdzian konkretnego życia jest surowym sprawdzianem. Wykrywa on z łatwością fałsze takiego głośnego wyznawania idei, które nie obowiązują do działania [...] Epoka współczesna poczyną odnosić się z nieufnością do wielkich haseł i wielkich programów. Pragnie widzieć rozwiązanie konkretnych problemów życia codziennego każdego człowieka”⁹.

Analiza relacji między ideałami i ich realizacją w rzeczywistości, niezależnie od tego, że wypadnie zawsze na niekorzyść rzeczywistości, wyraźnie wykazywała, że w tym okresie konkretne wymagania mogły być tylko stopniowo i częściowo spełniane. Czy stanie się to jasne w oderwaniu od wskazania drogi realizacji ogólnych zasad demokracji ludowej? Czy w chwili, kiedy autor pisał te słowa, należało zrezygnować z przedstawiania programów? Chodziło raczej o to, aby aktualna działalność nie stanowiła zaprzeczenia ukazywanych perspektyw rozwoju. W omawianym okresie rozwiązywanie bieżących spraw codziennego życia odbywało się w szczególnie trudnych warunkach ekonomicznych i politycznych. Pozytywne działanie szerokich mas w warunkach niedostatku dnia bieżącego, wzmaganych często nie dość jeszcze sprawnym funkcjonowaniem nowej władzy i toczącą się bratobójczą walką, wiązało się jednak z oczekiwaniami, które mniej lub bardziej wyraźnie łączono z programami odbudowy kraju.

Wychowanie dla przyszłości stanowi samo zresztą odpowiedź na potrzebę programowania przyszłości, aby do niej odpowiednio przygotować

⁷ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947, s. 27.

⁸ Por. *ibidem*, s. 27—28.

⁹ *Ibidem*, s. 28.

pokolenia ludzkie. Koncepcja edukacyjna przedstawiona przez autora wyraża zasadniczą opinię o relacji między procesem i celem wychowania demokratycznego: utrwalenie demokracji jest uzależnione od odpowiednio wychowanych ludzi, a ludzie ci mogą być wychowani jedynie w demokratycznych warunkach życia¹⁰. Akceptując kierunek przemian społeczno-politycznych zachodzących w Polsce, autor rozwiązał podstawowy dyalekt wysuwany przez wielu pedagogów. Z tej drogi, posiadającej właściwie wyznaczone kierunki docelowe, nie znikły oczywiście trudności towarzyszące przeobrażeniom społecznym.

Interesujący przyczynek do analizy rozwoju poglądów politycznych stanowi wykład socjologa szczególnie zainteresowanego zagadnieniami pedagogicznymi, uczestnika Zjazdu Oświatowego w Łodzi, Józefa Chałasińskiego. W grudniu 1947 r. wygłosił on odczyt na Uniwersytecie Łódzkim na temat: „Idea narodu i idea socjalizmu w dziejach Europy nowoczesnej”. Główne wywody uzasadniają tezę, według której idea narodu i idea socjalizmu posiadają wspólne źródła w tendencji do ujęcia cywilizacji w ramy społeczno-moralnego ustroju. Szczególnie bliski związek idei narodu i idei socjalizmu wystąpił w okresie Wiosny Ludów. W drugiej połowie XIX w. idea narodu służy państwom burżuazyjnym jako sankcja moralna w walce z klasą robotniczą i socjalizmem. Wykorzystanie idei narodu przez państwa imperialistyczne, odwoływanie się do patriotyzmu narodowego, przybiera charakter „konserwatywnego nacjonalizmu”.

„Współlistnienie tych dwóch zasad organizacji społeczeństwa — moralnej zasady narodu i ekonomicznej zasady klasy należy — zdaniem J. Chałasińskiego — do istotnych socjologicznych rysów struktury nowoczesnego społeczeństwa”¹¹. Związek socjalizmu z narodem wynika ze wspólnoty ideałów społeczno-kulturalnych i moralnych.

Analiza J. Chałasińskiego stanowi interesującą próbę wiązania idei szczególnie bliskiej społeczeństwu polskiemu — idei narodu, z ideałami socjalizmu, które mają kierować działaniem w nowych warunkach społecznych i stać się rzeczywistością jeszcze za życia tego pokolenia, szczególnie w sferze akcentowanej przez autora — stosunków międzyludzkich. Wskazanie rozbieżności interesów imperialistycznego państwa i narodu zawiera pośrednio, ostro brzmiącą w tym kontekście, krytykę demokracji liberalnej. Mimo że podobne wywody krytyczne stosowali już dawniej przywódcy socjalistyczni, analiza J. Chałasińskiego mogła być wzorem właściwego przedstawienia rozwojów ideałów społecznych ściśle związanych z tendencjami dokonujących się przemian.

¹⁰ *Ibidem*, s. 29.

¹¹ J. Chałasiński, *Idea narodu i idea socjalizmu w dziejach Europy nowoczesnej. Odczyt wygłoszony na Dorocznym Zebraniu Uroczystym dnia 14 grudnia 1947 r. Łódź 1948*, s. 19.

WOLNOŚĆ I RÓWNOŚĆ

Spróbujmy przeanalizować znaczenie pojęć, które uznawano za podstawowe elementy demokracji.

Po raz pierwszy w historii nowożytnej wolność polityczna narodu staje się warunkiem jego biologicznego istnienia; w świadomości Polaka niewola kojarzyła się dawniej z uciskiem politycznym, ekonomicznym, kulturalnym, natomiast okupant hitlerowski zmierzał do unicestwienia ludności. Toteż wolność polityczna tworzyła przede wszystkim elementarną szansę życia — istnienia.

Wolność polityczna — niezbędny warunek samodzielnego organizowania się narodu na własnym terytorium — nie przesądza jeszcze o zakresie swobód obywatelskich i warunkach ich realizacji. Formułowane postulaty są skierowane w okresie walki wewnętrznej o władzę przeciwko komuś lub czemuś i stają się hasłami walki politycznej.

W środowisku nauczycielskim zaraz po wojnie lansowano pogląd, według którego o demokratycznym charakterze władzy decyduje wielopartyjność¹². W pierwszym okresie, kiedy poszczególne partie reprezentowały wyraźnie odmienne stanowiska polityczne, sprawę wielopartyjności akcentowała opozycja polityczna (PSL), która występowała przeciwko podstawom ustroju poddanym głosowaniu w referendum. Po wyborach w 1947 r. sytuacja zmienia się zasadniczo, stopniowo ulega ograniczeniu, a później likwidacji działalność partii opozycyjnej, w sejmie i w rządzie pozostają jedynie przedstawiciele tych partii, które przyjęły wspólną platformę polityczną. Zmienia się charakter wielopartyjności w organach przedstawicielskich, partie reprezentują różne grupy społeczne, ale nie posiadają już przeciwstawnych programów politycznych. Zasada wielopartyjności nie została formalnie naruszona, ale w praktyce młode państwo nie tolerowało działalności antyrządowej, godzącej w osiągnięcia rewolucji społecznej. W tym duchu określono również wymagania pod adresem nauczycieli¹³.

Już w czerwcu 1945 r. na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym wyłoniła się sprawa treści politycznych programu nauczania. Akceptowano projekt programu historii, w którym zwracano uwagę na treści poświęcone postępowym ruchom społecznym, jednocześnie uznano, że nie powinny być eksponowane rodowody i działalność jakiejś jednej partii, należy, zgodnie ze stanem współczesnych badań, przedstawić obiektywnie znaczenie i zasięg tych ruchów.

W trosce o jednolite oddziaływanie wychowawcze szkoły ustalono program, który nie powinien budzić kontrowersji, stanowi on bowiem

¹² Por. Cz. Wycech, *Podstawowe zagadnienia pracy społeczno-wychowawczej szkół*, Warszawa 1946.

¹³ Por. S. Skrzyszewski, *Zjazd kuratorów 26—28 VIII 47 r.*, „Nowa Szkoła”, 1947, nr 2—3.

wyraz koncepcji wychowania politycznego i patriotycznego, eksponującej ideę dobra narodu. Stwierdzono, że szkoła nie może być terenem walki przedstawicieli różnych ugrupowań politycznych ani ze względu na przynależność rodziców, ani też na poglądy uczniów. Podobnie wypowiadali się o tych sprawach autorzy w czasopismach pedagogicznych.

Pierwszy okres powojenny obfitował w napięcia polityczne tak ostre, że obawiano się włączania młodzieży w te sprawy, aby nie dopuścić do dezinformacji, do ukształtowania niewłaściwych postaw.

Funkcjonując w atmosferze codziennych politycznych spięć szkoła miała realizować proces wychowania wolny od tego rodzaju konfliktów. W tych warunkach wyrastała więc nowa próba realizacji apolityczności szkoły i powstawały koncepcje wychowawcze w aspekcie sprzeczności między moralnością i polityką.

Niektórzy nauczyciele przyjęli izolację szkoły od bieżącej polityki z aprobatą, pamiętali bowiem przedwojenną sytuację, kiedy szkoły podporządkowano wymaganiom „wychowania państwowego”. Jak w okresie międzywojennym bronili swojej niezależności poglądów i szkoły przed narzuconymi ideałami, tak też obecnie — mimo zmienionej sytuacji — usiłowali tę postawę zachować.

Gdy po wyborach w 1947 r. tekę ministra oświaty objął ponownie Stanisław Skrzeszewski, władze szkolne rozpoczęły wzmożoną działalność ideowo-wychowawczą w szkolnictwie. Ton i treść wypowiedzi ministra oświaty¹⁴ do nauczycieli, a szczególnie do kuratorów, świadczą o niepokoju wywołanym konsekwencjami dotychczasowego wychowania młodzieży. Przedstawione kuratorom zasady polityki kadrowej zmierzały do zmiany nastawienia nauczycieli, do włączenia szkoły w zagadnienia związane z budową nowych stosunków społecznych.

W czasopismach pedagogicznych ukazują się artykuły Teofila Wojeńskiego i Zygmunta Mysłakowskiego polemizujące z rozpowszechnianymi poglądami, które hamowały zbliżenie szkoły do życia, do realizowanych nowych zasad społecznej organizacji. T. Wojeński rozważa zagadnienie relacji między moralnością i polityką. Sugerowano bowiem w środowisku nauczycielskim, że istnieje diametralne przeciwieństwo między pojęciami moralność i polityka, „przy czym z terminem moralność wiąże się treść dodatnią, z polityką — ujemną. W związku z tym wychowanie moralne uważa się za konieczną część zabiegów wychowawczych szkoły, wychowanie polityczne, jeśli nie za szkodliwe, to co najmniej za zbędne”¹⁵.

Taki pogląd T. Wojeński uznaje za bezpodstawny, moralność i polityka służą bowiem „temu samemu celowi — doskonaleniu stosunków mię-

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ T. Wojeński, *Wychowanie — moralność — polityka*, „Nowa Szkoła”, 1947, nr 1—2.

dzyludzkich". Stanowisko autora wydaje się być polemiką z oficjalnymi oświadczeniami ogłoszonymi na zjeździe łódzkim o stosunku szkoły do partii politycznych, twierdzi on, że aktualne życie polityczne „ogniskuje się w partiach politycznych”, młodzież musi poznać zasadnicze zagadnienia tego życia, „nie może być wychowywana w przeświadczeniu, że są to rzeczy mało ważne [...] albo — co gorsza — rzeczy znajdujące się w kolizji z moralnością, od których lepiej trzymać się z daleka”¹⁶. Wypowiada się przeciwko stanowisku, które lansuje „wychowanie na długiej fali”¹⁷ (jedynie oparte na tzw. trwałych zasadach i wielkich ideałach), jeśli pozostaje ono w sprzeczności z wychowaniem orientującym w bieżącym życiu politycznym.

Analizując zagadnienie stosunku między wychowaniem a polityką (i partiami), mamy na uwadze zawartą w nim interpretację wolności, którą należałoby uznać za charakterystyczną dla okresu rewolucji społecznej. Jednym z elementów wolności jest jak najpełniejsza informacja o bieżących wydarzeniach, o posunięciach kierownictwa politycznego. Tymczasem właśnie w okresie szybko następujących przemian społecznych środowisko szkolne było na ogół pozbawione tej orientacji.

Mniemanie, jakoby wolność w wychowaniu polegała na jego niezależności od polityki, rozwiewa artykuł Z. Mysłakowskiego — *Spór kompetencyjny o wychowanie*. Autor wskazuje na dwie podstawowe prawidłowości wychowania.

Pierwsza dotyczy zależności celów wychowania od ustroju polityczno-społecznego. Wychowanie jest podporządkowane potrzebom społecznym, a te potrzeby określa klasa, „która znajduje się na szczycie układu mocy”¹⁸. O celach wychowania decydują więc potrzeby ustroju. Autor zastanawia się, kto w nowoczesnym społeczeństwie posiada kompetencje i autorytet w dziedzinie stanowienia celów wychowania. Powierza je „gremium ludzi stojących blisko zagadnień ustrojowych”, przedstawicielom partii politycznych, organizacji przemysłowych i rolniczych, związków zawodowych. „Teoretycy wychowania powinni brać udział w ustaleniu decyzji z głosem równoprawnym”¹⁹.

Druga prawidłowość dotyczy funkcji wychowania w okresie gwałtownych przemian społecznych.

W warunkach stabilizacji społecznej nacisk świadomości grupy — jej systemu wartości, obyczajów, wierzeń — wpływa silnie na kształtowanie jednostki. Natomiast w okresie szybkich przemian, rozkładu starych wspólnot i braku nowych tworzących się dopiero form życia społecznego wzrasta znaczenie szkoły i planowego wychowania, uzyskuje ono szansę

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Por. Wycech, *op. cit.*

¹⁸ Z. Mysłakowski, *Spór kompetencyjny o wychowanie*, „Nowa Szkoła”, 1948, nr 5/6.

¹⁹ *Ibidem*.

odegrania ważkiej roli w życiu jednostek i grup społecznych. „W tym znaczeniu można powiedzieć, że wychowanie jest funkcją społeczną, uzupełniającą politykę [...], że wychowanie stanowi odmianę polityki, prowadzoną innymi środkami”²⁰.

Z wywodów autora, zarówno w związku z pierwszą, jak i drugą prawidłowością, wypływają wnioski dla ustanawiania celów wychowania. Tak jasne sformułowanie tezy o zależności wychowania od ustroju politycznego narzucało wymaganie, aby w państwie wielopartyjnym nastąpiło pełne porozumienie w tej dziedzinie społecznego działania.

Inny aspekt wolności wiązał się z drażliwą sprawą stosunku szkoły do religii.

Już na Zjeździe Oświatowym w Łodzi zarysowały się istotne różnice w poglądach na wychowanie religijne. Propozycje niektórych wojewódzkich ogniw ZNP, zmierzające do eliminowania ze szkoły wychowania religijnego, wydawały się być zgodne z duchem swobód demokratycznych i dokonujących się przemian. Odmienne stanowisko w imieniu Rządu Tymczasowego reprezentował minister oświaty — opowiedział się za swobodą nauczania religii w szkole oraz praktyk religijnych, zastrzegł się jedynie przed stosowaniem przymusu wobec młodzieży²¹, co oznaczało traktowanie tego przedmiotu jako nieobowiązkowy²².

Czy taka interpretacja swobód demokratycznych w dziedzinie „życia wewnętrznego jednostki” wynikała z taktyki politycznej w okresie kształtowania się nowej władzy? Częściową odpowiedzią na to pytanie jest fakt, że dopiero po 15 latach nastąpiły w szkole zmiany w tej dziedzinie — ustawa „O rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej” z dnia 15 lipca 1961 r. wyraźnie określa świecki charakter szkoły. Przypomnijmy, że w ciągu tych 15 lat sprawy wychowania religijnego w szkole budziły w naszym społeczeństwie niepożądane emocje. W Polsce lat czterdziestych radykalne posunięcia władz w tym zakresie byłyby przedwczesne ze względu na stan oświecenia ludności i rolę religii w życiu osobistym i kulturalnym zwłaszcza ludzi na wsi.

Zauważmy, że na Zjeździe Oświatowym w Łodzi podstawowe zadania wychowania wiązano przede wszystkim z wychowaniem umysłowym. Zadania poznawcze miały odegrać rolę głównego ogniwa w podnoszeniu poziomu szerokich mas w przedłużonym (do ośmiu klas podstawowych) obowiązkowym kształceniu. Wychowanie oparte na solidnej wiedzy miało wpłynąć na ukształtowanie światopoglądu „racjonalnego, materialistycznego”. Uwolnienie człowieka od irracjonalnego stosunku do sił przyrody i własnego życia, wprowadzenie jednostki w świat współczesny tak, aby nie musiała mu poddawać się ślepo, aby mogła uniezależnić się od

²⁰ *Ibidem*. Por. S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944—1948*, Wrocław 1974, s. 193—194.

²¹ *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi*, s. 59.

²² Por. Mauersberg, *op. cit.*

„oświeconych” i umiała sama sobie w tym świecie poradzić — oto akcenty charakteryzujące szczególne społeczne zadania oświaty. Wykształcenie, jako istotny element wyzwolenia społecznego szerokich mas, powinno stać się powszechną wartością.

Pedagogiczna interpretacja idei wolności, rozwijana w badaniach wielu pedagogów ostatniego pięćdziesięciolecia, została poddana w tym czasie analizie w świetle nowych wymagań społecznych. B. Suchodolski przeciwstawia się swobodnemu wychowaniu liberalistycznej pedagogiki, „bezkierunkowemu wychowaniu dojrzewających sił”, lansowanemu w imię wolności jednostki, nie skrępowanej narzuconymi wymaganiami. Opowiada się za wychowaniem kierunkowym, za kształtowaniem jednostki zgodnie z zadaniami społecznymi, które staną się w przyszłości treścią jej życia. „Epoka, w którą wchodzimy — pisze w *Wychowaniu dla przyszłości* — nie może już być epoką wolności, rozumianej w sensie dawnego liberalizmu, jako upoważnienie do niezależnego i nieskoordynowanego działania poszczególnych jednostek. Ale nie chcemy, by była epoką niewoli i przymusu”²³. Jeśli żyjemy w społeczeństwie, w którym wolność jest chroniona, a więc istnieje wolność polityczna narodu, jego prawo do tworzenia własnego państwa, przestrzegana jest wolność jednostki zagwarantowana prawnie, wtedy nowa rola wychowania polega na przygotowaniu jednostki do „korzystania z daru wolności w duchu współdziałania, owocnie i skutecznie w nowych warunkach życia społecznego”²⁴. Wprawdzie elementarnym warunkiem wolności w zorganizowanym społeczeństwie jest przestrzeganie prawa i podporządkowanie się określonym w nim zasadom współżycia, ale nie świadczy to bynajmniej o wystarczającym rozumieniu granic wolności. Dorastanie do wolności wymaga czynnego udziału w tworzeniu warunków społecznego istnienia. „Wolność bowiem nie tylko ofiarowuje coś człowiekowi, ale również czegoś i wymaga od niego. Ofiarowuje możliwości wyboru i rządzenia sobą, wymaga umiejętności wyboru i kierownictwa”²⁵. Nie toleruje samowoli, nie uznaje bierności, wymaga aktywności, która wynikałaby nie tylko z cudzego rozkazu, ale „z nas samych”. Niezbędna jest zatem człowiekowi umiejętność podejmowania decyzji, za które będzie również ponosił odpowiedzialność. Jedynie biurokratyczne i totalistyczne systemy zwalniają jednostkę od decyzji i odpowiedzialności. Odpowiedzialność tę należy rozszerzyć, bo powinni ją ponosić nie tylko ci, którzy wydają zlecenia, ale również ich wykonawcy”²⁶.

Zadania i podstawy wychowania analizowane w aspekcie wolności pozostają w ścisłym związku z doświadczeniami ostatnich lat, które do-

²³ Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, s. 48.

²⁴ *Ibidem*, s. 48.

²⁵ B. Suchodolski, *O demokratyczny typ człowieka przyszłości*, „Ruch Pedagogiczny”, 1946, nr 1.

²⁶ *Ibidem*.

bitnie pokazały zależność losów jednostki od polityki klas i wynoszonych przez nią wodzów podporządkowujących sobie ślepo działające masy. Dlatego też hasło wolności w wychowaniu przeciwstawiano tendencjom uniformistycznym. Model hitlerowskiego wychowania, w treści i formach organizacyjnych „zglajchszaltowany”, stanowił odstrasżający przykład kształtowania postaw sprzyjających sukcesom dyktatorskiej władzy.

*

Analizując poglądy na podstawy i rozwój demokracji odwoływaliśmy się do różnych aspektów równości: prawnej, ekonomicznej, kulturalnej. W Polsce po raz pierwszy realizowano rewolucyjne przemiany, umożliwiające ustalenie nowych zasad podziału dóbr i likwidację wielkich różnic ekonomicznych. Niwelacja ta nie zmierzała do równości ekonomicznej, powstały jedynie warunki do funkcjonowania prawa pracy i własności, które podnoszą wartość społeczną wysiłków jednostki i rangę społeczną człowieka pracy. Istotny element równości społecznej stanowi dostęp do kultury.

Pedagogiczna interpretacja równości dotyczy przede wszystkim szans kształcenia, likwidacji wszelkich formalnych ograniczeń w dostępie do poszczególnych szczebli systemu szkolnego. Postulat równości szans kształcenia dyskutowano na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi w aspekcie obowiązkowego kształcenia w ośmioletniej szkole podstawowej i już wtedy zaznaczyły się różne stanowiska w sprawie organizacji szkoły na wsi. Stan sieci szkolnej (analizowany przez wybitnego specjalistę)²⁷ stanowił czynnik hamujący realizację równości szans; zacofania ekonomicznego wsi polskiej i pozostałości zacofania szkolnego nie zlikwidowano aktami rewolucyjnymi. Postulowano stworzenie warunków równego startu szkolnego przez upowszechnienie wychowania przedszkolnego. Jednak ze względu na warunki ekonomiczne plan realizacji tych zamierzeń ograniczono do wielkich ośrodków przemysłowych.

Już w pierwszych powojennych artykułach w prasie pedagogicznej pojawia się jako element równości w wychowaniu — równość opieki²⁸. Postulat równości opieki posiada istotne znaczenie społeczne w warunkach ogromnej rozpiętości poziomu kulturalnego środowiska rodzinnego. Zapewnienie wszystkim dzieciom równych szans i opieki w rozwoju tworzy właściwe sytuacje dla ujawnienia uzdolnień, związanych z indywidualnymi właściwościami biopsychicznymi.

Równość szans i opieki nie oznacza jednak uniformizmu w jego skrajnie socjologicznym ujęciu. Stanowisko socjologizmu, negujące teorię róż-

²⁷ M. Fałski, *Zagadnienie sieci szkół i kadr nauczycielskich w związku z realizacją nowego ustroju*, [w:] *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi*.

²⁸ B. Suchodolski, *O demokratyczny typ człowieka przyszłości*, „Ruch Pedagogiczny”, 1946, nr 1.

nie indywidualnych jako jeden z warunków rozwoju dziecka, spotkało się z ostrą repliką. Równość społeczna nie wymaga kształcenia jednakowych ludzi, powinna wyrażać dążenie, aby istniejące naturalne różnice nie były pogłębiane wskutek warunków społecznych, zarówno w sensie negatywnym u dzieci gorzej przez naturę wyposażonych, jak i przez marnowanie możliwości dzieci zdolnych.

Inny aspekt równości wiąże się z naczelną wartością ideału wychowawczego — z rolą jednostki uspołecznionej. H. Rowid, powołując się na J. Deweya, uważa, że równość polega na odpowiedzialności każdego obywatela za swoją działalność niezależnie od jego pozycji socjalnej. Jest to więc równość, którą uzyskuje się przez rozumienie obowiązku. Jednocześnie według Rowida równość oznacza, że każda osobowość jest niezastąpiona, „jest nieporównalna — słowem jest sobą”²⁹. Pojęcie to eksponuje więc wyraźnie czynnik indywidualności.

Ta społeczna i indywidualistyczna interpretacja równości sięga do psychologicznej analizy poczucia równości. Akcentuje indywidualne poczucie własnej wartości, która powinna znaleźć wyraz w uznaniu społecznym. Nie wyjaśnia jednak społecznych mechanizmów równości, abstrahuje od rzeczywistych kryteriów uznania społecznego, które wpływają na psychikę jednostki, oczywiście w społeczeństwie kapitalistycznym. Wydaje się, że zarówno Dewey, jak i odwołujący się do niego H. Rowid wiązali kryteria równości z innymi stosunkami społecznymi, z takimi mianowicie, w których ocena społeczna jednostki kształtuje się na podstawie jej udziału w tworzeniu dóbr społecznych, i dlatego pomijali istniejące sprzeczności między aspektem psychologicznym — indywidualnym odczuciem równości, a społeczną akceptacją tego poczucia.

PODSTAWY SPOŁECZNO-MORALNE IDEAŁU WYCHOWAWCZEGO

Podstawowe kryterium określające specyfikę ideału wychowawczego w latach 1944—1948 stanowi jego treść polityczno-społeczna. W nowych warunkach społecznych powstawały możliwości funkcjonowania zasad moralnych, które dotąd istniały jedynie w sferze idealnych norm. Zauważmy, że hasło demokratycznych stosunków społecznych interpretowano w kategoriach norm ogólnoludzkich.

Utożsamiano demokratyczne zasady w zakresie stosunków społecznych z zasadami humanizmu. Chodziło w tym przypadku o „idealną demokrację”, w której żadne ograniczenia ekonomiczno-społeczne nie będą hamowały kształtowania stosunków międzyludzkich zgodnie z ideałem humanizmu. Wtedy organizacja życia służyć będzie temu, aby człowiek i jego rozwój duchowy stały się celami wszystkich poczynań³⁰.

²⁹ Rowid, *op. cit.*

³⁰ Por. B. Suchodolski, *Wychowanie moralno-społeczne*, Warszawa 1947.

W okresie przełomu, gdy zaostrzają się formy walki społecznej, różniuje się interpretacja tendencji humanizmu. Specjalnego znaczenia nabierają hasła nawołujące do przestrzegania zasady traktowania przeciwnika jako człowieka; mogą one być także lansowane jako hamulce zdecydowanych działań. Specjalnego znaczenia nabiera kwalifikacja więzi międzyludzkich: jedni uznają za wyższe moralnie więzi bezinteresowne, oparte na związkach uczuciowych, na wewnętrznej potrzebie kontaktów, drudzy uważają, że taka waloryzacja więzi abstrahuje od sytuacji społecznych, w których główną rolę odgrywają związki oparte na uznaniu celów i wspólnym działaniu w imię interesów społecznych, niezależnie od zgodnego z nimi także interesu osobistego. Splot motywów, o różnym charakterze i wartości moralnej, posiada postać szczególnie złożoną w okresie ważkich społecznie zmian, które muszą być dokonane z udziałem wielkich grup ludzkich. Oddzielenie norm moralnych w stosunkach interpersonalnych i w działaniach społecznych wydaje się niebezpieczne, bo tworzy możliwość uzasadniania odmiennego postępowania, a to z kolei pozwala usprawiedliwiać poczynienia, które w jednej lub w drugiej sferze życia zostałyby negatywnie ocenione. Za jednolitą interpretacją norm opowiada się M. Ossowska⁸¹.

Na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym uznano ideały humanistyczne za „trzon wychowawczy” szkoły”, uczestnicy zjazdu akceptowali zgodnie wartości humanistyczne jako podstawowe cele wychowania. Należało przede wszystkim przywrócić uznanie dla wartości poniewieranych w czasie wojny. Zasady poszanowania człowieka, prawdy, wolności i sprawiedliwości stanowiły w przekonaniu całego społeczeństwa podstawowe normy odradzające współżycie społeczne po wojennych latach bezprawia i poniewierania człowieka. Zjazd dał wyraz tym potrzebom społecznym, jednocześnie treści te uznał za trwałe wartości ideału wychowawczego.

W pierwszych powojennych publikacjach pedagogicznych autorzy deklarowali aprobatę dla normy uznającej dobro społeczne jako najwyższą wartość, utożsamiano ją z budową życia na demokratycznych zasadach w wyzwolonym kraju. Zasada podporządkowania dobra jednostki dobru ojczyzny stanowiła podstawę tradycyjnie polskiego wychowania ukształtowanego przez historię narodu.

Ale w chwili, kiedy byt państwowy staje się rzeczywistością, kiedy nie stanowi przedmiotu walki i nie wymaga poświęceń, obok dobra narodu stawia się wartości równej wagi — dobro człowieka. Normy „ludzkie” uznaje się za szersze, w nich mieści się dobro człowieka — obywatela, ale jego dobro — członka narodu, nie może być realizowane kosztem krzywdy ludzi innych narodowości. Pogląd ten stanowi bezpośredni wniosek z tragicznych doświadczeń ostatniej wojny, którą rozpoczął naród niemiecki ogarnięty ideał „herrenvolku”.

⁸¹ Ossowska, *op. cit.*

Między przedstawionymi stanowiskami rozpatrywanymi w konkretnej sytuacji polskiej drugiej połowy lat czterdziestych zachodzi sprzeczność pozorna. Powołując się na nadrzędny charakter norm ogólnoludzkich autorzy pragną przede wszystkim przeciwstawić się ideałom wychowania ostatnich lat przedwojennych w Polsce, frazeologii państwowotwórczej³², obawiają się odrodzenia jej treści nacjonalistycznych pod innymi hasłami. Ale i doświadczenia tego okresu są różnie oceniane, niektórzy pedagodzy aprobują założenia wychowania narodowego, natomiast krytykują jedynie metody realizacji.

Wspomniane kontrowersje, związane z wyborem nadrzędnych wartości w wychowaniu, zanikają w chwili konkretyzacji celów wychowania, określania roli jednostki w społeczeństwie, jej praw i powinności. Nie budzi wątpliwości założenie, że jednostka powinna uzyskać ukierunkowane wychowanie, że ingerencja w rozwój jednostki, a przede wszystkim w jej rozwój społeczno-moralny, jest obowiązkiem społeczeństwa. Za podstawowy cel wychowania uznaje się uspołecznienie jednostki, cel ten formułowany jest w kategoriach określających również składniki wychowania moralnego. Zagadnienie uspołecznienia jednostki jako wspólny element ideału wychowawczego pozwala przezwyciężyć teoretyczne kontrowersje, a tym samym ułatwić porozumienie w tworzeniu jednolitej koncepcji ideału wychowawczego. Jednak w praktyce bezpośredni wpływ na kierunek wychowania będą miały poglądy polityczne, które w tym okresie odgrywały szczególną rolę w kształtowaniu postaw młodzieży.

Najwyraźniej występuje jedność wychowania moralnego i społecznego w koncepcji B. Suchodolskiego, który akcentuje konieczność przezwyciężenia w praktyce wychowawczej dwoistości, wynikającej dotychczas z dwóch często sprzecznych sfer życia: prywatnego i społecznego.

Rozpatrzmy argumentację autora i jej ówczesne znaczenie. Odmienny charakter wychowania moralnego i wychowania społecznego wynika z rozdzielenia sfery życia prywatnego, z którą wiązano wychowanie moralne, i sfery życia określonej rolą jednostki w społeczeństwie i przestrzegania w tej dziedzinie życia norm społecznych, często sprzecznych z normami moralnymi. Konflikt ideałów moralnych i norm życia społecznego wpływał na kształtowanie postaw sceptycznych i cynicznych. „Najcenniejszy skarb młodości: poryw idealizmu przebudowującego świat, ulegał zupełnemu zmarnotrawieniu”³³. Przezwyciężenie tej dwoistości staje się — zdaniem autora — możliwe dzięki zmianie pojęcia kultury w kierunku rozwoju jego treści humanistycznych — nie tylko nauka i sztuka zostały uznane za sfery rzeczywistości zależne od człowieka, ale również życie gospodarcze i społeczne może być kształtowane przez człowieka zgodnie z „prawami natury”, jednak, przezwyciężając stanowisko

³² *Ibidem*, s. 20.

³³ Suchodolski, *Wychowanie moralno-społeczne*, s. 36.

„naturalistycznego determinizmu”, prawa natury określane są tak, by nie oznaczało to zwolnienia ludzi od odpowiedzialności za życie społeczne. W świetle analiz filozoficzno-socjologicznych traci sens podział na wychowanie moralne związane ze „sferą swobody ludzkiej” i wychowanie społeczne odnoszące się „do sfery konieczności”, ponieważ zarówno normy moralne, jak i normy społeczne są przejawem ludzkiej działalności. Podobnie nieuzasadnione okazało się przeciwstawianie norm moralnych jako odwiecznych i niezmiennych — zmiennym normom społecznym, jedne i drugie bowiem wynikają z sytuacji historyczno-społecznej i zanikają wraz ze zmianą konkretnych warunków, które je zrodziły. Wreszcie argumenty przekonujące o tym, że jednostka ludzka rozwija się i dojrzewa dzięki kontaktom społecznym, stawiały w innym świetle sferę jej prywatnego życia i sferę obowiązków społecznych³⁴.

Zauważmy, że uzasadnienie jedności wychowania moralnego i społecznego nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji radykalnych przemian społecznych, sprzyja wyjaśnieniu społecznych źródeł norm moralnych, wskazaniu potrzeby nowych norm jako regulatorów nowych stosunków. Jednocześnie pozwala odciąć się od wszelkich prób izolacji jednostki od nurtu życia społecznego w imię zasad moralnych. Toteż autor od razu we wstępie określa swoje stanowisko: „wychowanie moralno-społeczne bardziej niż z tradycją związane jest najściślej z nowymi zadaniami, które wyrastają z obiektywnych procesów i sytuacji społeczno-gospodarczych i kulturalnych epoki współczesnej, powinny być przez młode pokolenie podjęte i rozwiązywane”³⁵. Ten zwrot ku współczesności i przyszłości nie oznacza jednak negowania tradycji kulturalnej czy znajomości i oceny wydarzeń z przeszłości. Postawa moralno-społeczna wyraża się we wszystkich dziedzinach: w stosunku do ludzi, do pracy i działania, do kultury i do tradycji³⁶.

Akcentując zmienność norm moralnych autor nie zamierza przeciwstawić ich trwałym humanistycznym ideałom. Teorie faszyzmu i hitleryzmu podporządkowały całkowicie postawę moralno-społeczną człowieka aktualnym interesom narodu i państwa, nie uznając uniwersalnych norm obowiązujących jednako wszystkich ludzi „niezależnie od ich miejsca w czasie i przestrzeni”. Powiązanie trwałości i zmienności w postawie moralno-społecznej autor uważa za jej istotną wartość. Realizacja ideałów w życiu powinna się dokonać w taki sposób, aby jednostka odnalazła uzasadnienie swojej postawy w racjach trwalszych niż aktualne bezpośrednie wymagania. „Wszystkie rewolucyjne prądy społeczne miały ten właśnie charakter, iż wiodąc do przebudowy warunków życia ludzkiego

³⁴ *Ibidem*, s. 38—39.

³⁵ *Ibidem*, s. 6.

³⁶ *Ibidem*, s. 16.

„tu i teraz”, czyniły to w imię i według odwiecznego ideału sprawiedliwości³⁷.

Zadaniem wychowania moralno-społecznego winno być kształtowanie takiego stosunku do zasad „obowiązujących zawsze i wszędzie” oraz do obowiązków i zadań społecznych, który pozwala wiązać „to, co trwałe, i to, co zmienne”.

Jednym z elementów oceny postawy moralnej jednostki jest, zdaniem J. Pietera, jej stosunek do zdobywania dóbr materialnych. J. Pieter przeciwstawia się „egoistycznej indywidualnej walce o byt”³⁸, stosunkom akceptującym zdobywanie bogactwa jako celu życia i uznawaniu wartości jednostki według jej pozycji materialnej.

Krytykując omawiane normy burżuazyjnej moralności, pedagogzy nie wskazywali społecznych źródeł egoistycznej pogoni za zdobycami materialnymi, nie nazywali krzywdą społeczną ani antyhumanistycznymi formy porządku społecznego, który w XX w., mimo elastyczności polityki społecznej rządów burżuazyjnych, nie uległ zasadniczej zmianie. Pozostały bowiem „ekonomiczne podstawy przywileju” i nierówności, wyzwajające wciąż towarzyszące im dążenia ludzkie.

J. Pieter przedstawia także wizję przyszłości, w której troską społeczeństwa stanie się zabezpieczenie materialnych potrzeb jego członków, jednostka zostanie uwolniona od walki o byt. Nie znajdujemy natomiast prób analizy nowych układów gospodarczo-społecznych, nowych konfliktów moralnych i kształtujących się lub postulowanych norm dotyczących warunków materialnych.

Inny aspekt stosunku do wartości materialnych przedstawia B. Suchodolski. Powołując się na W. James’a określa znaczenie „wartości materialnym, jednak powierzchownie analizuje źródła postaw ludzkich. celu dążeń jednostki goniącej za zyskiem i zbytkiem. Wprawdzie James propaguje także umiar, a nawet ubóstwo jako drogę odrodzenia moralnego³⁹, co świadczy o tym, że nadając właściwą rangę wartościom materialnym, jednak powierzchownie analizuje źródła podstaw ludzkich.

Zastrzeżenia powyższe nie mogą przesłonić znaczenia głównej tendencji wywodów J. Pietera i B. Suchodolskiego zawartej w negacji norm moralności burżuazyjnej.

Pedagogzy rozpatrują jako ważne zagadnienie moralno-społeczne stosunki międzyludzkie w zakładach produkcyjnych i instytucjach. Hasłem dominującym w tych rozważaniach jest: właściwy człowiek na odpowiednim stanowisku służbowym. Stosunki w pracy zawodowej, uznanej wszak za podstawową działalność człowieka, powinny być uporządkowane zgodnie z kryteriami kwalifikacji zawodowych, osoby o wyższych kwalifika-

³⁷ *Ibidem*, s. 13.

³⁸ Pieter, *op. cit.*

³⁹ Suchodolski, *Wychowanie moralno-społeczne*, s. 65.

cyjach zawodowych i moralnych powinny kierować ośrodkami produkcyjnymi i administracyjnymi⁴⁰. Szacunek dla przełożonego będzie wtedy wynikiem nie jego stanowiska, ale jego osobistych wartości. Demokratyzacja stosunków służbowych stworzy warunki funkcjonowania kryteriów określających godność człowieka, uznania dla jego postawy moralnej. Odpowiadający powyższym wymaganiom kierownicy powinni posiadać, obok formalnych uprawnień kierowniczych, rzeczywiste kompetencje decyzyjne i instruujące.

Wprawdzie autorzy nie podejmują praktycznego problemu doboru ludzi i abstrahują od mechanizmów władzy w nowoczesnym społeczeństwie, ale ukazali interesujący nas w tym kontekście moralno-społeczny aspekt zagadnienia.

CEL NADRZĘDNY — USPOŁECZNIE NIE

Analizowane w poprzednim rozdziale różne koncepcje ideału demokratycznego wychowania konwenują z określonymi treściami politycznymi demokracji i podstawowymi normami moralno-społecznymi. Jak już wskazywaliśmy, łączą je również niektóre wspólne idee wyrastające przede wszystkim z negacji dotychczasowej organizacji życia społecznego.

Wśród naczelných celów wychowania wymienia się we wszystkich tych koncepcjach uspołecznienie jednostki. Autorzy stwierdzają, że od wychowania ludzi na odpowiednim poziomie uspołecznienia zależy realizacja ustroju demokratycznego.

Spróbujmy zanalizować główne założenia i treści wychowania społecznego w ujęciu różnych autorów. Kierujemy się nie tylko znaczeniem tego zagadnienia w ówczesnych koncepcjach wychowania, ale i jego aktualnym walorem. Ponadto idee uspołecznienia stanowią newralgiczny punkt ideału wychowawczego, wymagają one ustosunkowania się do warunków społeczno-politycznych ich realizacji.

1. Uspołecznienie. Koncepcja humanistyczna

B. Suchodolski reprezentuje w tym czasie humanistyczną koncepcję wychowania społecznego, opartą na następujących założeniach:

1. Wychowanie społeczne powinno zaspokajać głęboko ludzką potrzebę współżycia. Taka potrzeba kształtuje się w procesie rozwoju osobowości i jest właściwa ludziom, którzy dążą w wysiłku intelektualnym i moralnym „do pogłębienia wewnętrznego”, do umiaru i ładu. Samowychowanie, opanowanie pozwala przezwyciężyć „dwoistość człowieka”, w którym tkwią siły dobre i złe.

2. Współżycie między ludźmi opiera się na wiecznych i powszechnych prawach ludzkich i nie uznaje ograniczeń podyktowanych „czasem, prze-

⁴⁰ Pieter, *op. cit.*

strzenią i warunkami”, które autor nazywa ograniczeniami „kolektywizmu”⁴¹. Przeciwstawia im wartości ogólnoludzkie, humanistyczne.

3. Wychowanie powinno kierować rozwojem osobowości zgodnie z ideałami humanizmu.

Jednak w wydaniu powojennym⁴² autor rozszerza ten punkt widzenia wprowadzając istotne uzupełnienia. Stwierdza, że powstawanie wartościowej postawy człowieka wobec człowieka jest zależne nie tylko od wychowania, ale i od odpowiednich warunków społeczno-gospodarczych i politycznych⁴³. Tak więc nie tylko wewnętrzne treści życia jednostki, ingerencja wychowawcza, ale związek człowieka z życiem toczącym się poza nim wpływają na jego postawy.

Uznanie warunków społeczno-gospodarczych i politycznych za czynniki wpływające na rozwój osobowości zmienia zasadniczo treść i kierunek wychowania społecznego, staje się ono bowiem nie tylko zadaniem realizowanym dla zaspokojenia naturalnej potrzeby ludzkich kontaktów określonych przez napięcie życia jednostki, ale charakter współżycia staje się zależny również od czynników pozajednostkowych, od warunków społecznego życia. Wychowanie społeczne nie może więc abstrahować od treści życia społecznego, od wartościowania dokonujących się w nim zmian.

Jak pogodzić tak różnorodne podstawy wychowania społecznego, jedno — wynikające z humanizmu babbitowskiego, drugie — z materialistycznej socjologii?

Negując ograniczenia „kolektywizmu” związane z określonymi warunkami, autor wiąże wychowanie z odwiecznymi prawami człowieka, którego traktuje jako istotę decydującą w pełni o własnym losie, jako indywidualność uznającą dobrane grono ludzi bliskich intelektualnie. To jednostka urządza swoje życie i określa swoje bezpośrednie powiązania społeczne. „Ze stanowiska humanistycznego bowiem nie jest ważne, by jednostka umiała rządzić światem otaczającym, ale by umiała władać sobą” — pisze B. Suchodolski⁴⁴. Jednostka ta powinna posiadać świadomość przynależności do ludzkości, a nie do ograniczonej w czasie i przestrzeni społeczności. Wychowanie społeczne powinno więc przygotowywać do współżycia, w którym wystąpią nieformalne kontakty i do postępowania zgodnie z normami ogólnoludzkimi.

W tym ujęciu wychowanie społeczne pozostaje w treści indywidualne. Jednostka skoncentrowana jest na kształtowaniu własnej osobowości, nie na działaniu o znaczeniu społecznym. Więzy łączące ludzi mogą również posiadać obiektywnie wartość jedynie indywidualną (jeśli abstrahujemy, że wykształcenie, wychowanie i samowychowanie stanowią wartości spo-

⁴¹ Suchodolski, *Wychowanie moralno-społeczne*, s. 157—158.

⁴² Pierwsze wydanie ukazało się w 1936 r.

⁴³ *Ibidem*, s. 158 (wyd. z 1947 r.).

⁴⁴ *Ibidem*, s. 157.

łeczne), ponieważ nie zakłada się, że zostaną one wykorzystane w działaniu społecznym. A jednak we wstępie do powojennego wydania *Wychowania moralno-społecznego* autor wyraźnie stwierdza, że proces tego wychowania związany jest z nowymi zadaniami społecznymi, które powinny być przez młodzież podejmowane i rozwiązywane.

2. Uspołeczniony indywidualista

Według J. Pietera wychowanie społeczne stanowi główne zadanie szkolnego wychowania. Uzasadniając potrzeby uspołecznienia ludzi XX w., powołuje się przede wszystkim na zmiany cywilizacyjne. Najważniejsze z nich to: „specjalizacja, racjonalizacja i technizacja pracy zawodowej, potężny wzrost wielopostaciowej sieci komunikacyjnej, niezmierna łatwość nawiązywania styczności między ludźmi, depersonalizacja produktów pracy, niezwykle upowszechnienie oświaty, łatwość produkcji konsumpcyjnej na wielką skalę, masowy wzrost potrzeb, a zarazem wzrost szans ku upowszechnianiu dóbr cywilizacji i kultury”⁴⁵. Zmiany te doprowadziły do wzajemnej zależności ludzi i zwielokrotnienia kontaktów. Proces uspołecznienia dokonuje się w tych warunkach samorzutnie. To cywilizacja narzuca model współczesnego wychowania. Oświata wpływa na zmianę osobowości człowieka, daje wiedzę, budzi wyobraźnię, kształtuje potrzeby, a najważniejsze „budzi zrozumienie dla współpracy i czyni jednostkę przystępną dla ideałów solidarności społecznej”⁴⁶. Wychowanie powinno kształtować psychikę ludzką zgodnie z przeobrażeniami warunków życia. Z przemian cywilizacyjno-kulturowych wynika potrzeba wychowania jednostki uspołecznionej, dlatego takie wychowanie należy uznać za nowoczesne.

Człowiek tradycyjny, zdaniem J. Pietera, przeciwstawia się uspołecznieniu, traktuje je jako unicestwienie swej osobowości, jako uniformizm umysłowy i moralny. Przeciwstawiając się tym poglądom, J. Pieter krytykuje zespół cech tradycyjnego człowieka, którego utożsamia ze stereotypem posiadacza. Przypomnijmy jego najważniejsze postawy, które stanowią antytezę uspołecznienia: egoistyczna postawa wobec życia i ludzi, wyrachowane ustępstwa wobec społeczeństwa i państwa wiązały się z obroną prawa indywidualnego posiadania. Pod wpływem niektórych systemów religijnych egoizm ten, pisze J. Pieter, przybierał postać obłudy i sentymentalizmu. Źródło obłudy tkwi, zdaniem autora, w nauce moralności, według której wystarczyło słownie cenić „ideał poświęcenia dla drugich i miłość bezinteresowną”. Podobnie sentymentalizm — zawarty w „miłości charytatywnej”, chociaż wytwarzał pewne uczucia prospołeczne, nie wpływał na zmianę postawy egoistycznej w konkretnych stosunkach międzyludzkich.

⁴⁵ Pieter, *op. cit.*

⁴⁶ *Ibidem.*

Krytykując powyższy stereotyp osobowościowy, J. Pieter również wypowiada się przeciwko standaryzacji i uniformizacji, uważa tendencje te za sprzeczne z demokracją. Wzorem demokratycznego wychowania jest uspołeczniony indywidualista⁴⁷, posiada on prospołeczne postawy uczuciowe, przyzwyczajenia i „osobisty system wartości”. Uznaje zasadę równości w stosunkach między ludźmi, ale nie aprobuje uniformizmu, nie musi baczyć na to, aby nie różnić się od innych osób. Cechuje go wnikliwość i szacunek dla cudzych potrzeb, interesów i nadziei. Mimo że ceni swobodę własnego działania, ogranicza swą niezależność osobistą, kierując się dobrem innych.

Ideał uspołecznionego indywidualisty rozpatruje J. Pieter w aspekcie odległej przyszłości, kiedy bardzo wysoki poziom ogólnej kultury i dobrobytu stworzy odpowiednie warunki wychowania.

A jakie widzi aktualne zadania?

Człowiek uspołeczniony powinien być wychowywany w toku działania. Od wczesnych lat należy w dziecku wyrabiać prospołeczne przyzwyczajenia, umożliwiając mu odpowiednią aktywność społeczną. Wychowawcy powinni działać zgodnie z rozwojem dziejowym, nie mogą „fałszywym rozpoznaniem czy to przestarzałym ideałem — powstrzymywać biegu historii”, co przyczyni się do trudności w procesie przeobrażenia społecznego. Wychowawca może wpłynąć na zmniejszenie cierpień wynikających z przeobrażeń ustrojowych i psychicznych, które są nieuniknione w naszej epoce⁴⁸.

Przedstawiając syntetycznie poglądy J. Pietera na podstawowe w jego koncepcji ideału wychowawczego zagadnienie, staraliśmy się nie zacierać występujących u niego sprzeczności, które stanowią charakterystyczne odbicie sprzeczności okresu dziejowego.

3. Perfekcjonista uspołeczniony

Przechodzimy do analizy koncepcji uspołecznienia w ideale wychowawczym Marii Ossowskiej.

Podstawy wychowania społecznego autorka wiąże z ustrojem demokracji. W kompleksie dyspozycji określających uspołecznienie wymienia następujące czynniki:

- a) zainteresowanie zagadnieniami społecznymi i pewien zasób kompetencji w tej dziedzinie,
- b) przewyciężenie egocentryzmu w myśleniu i w postępowaniu,
- c) ofiarność w kontaktach osobistych i realizacji celów zbiorowych,
- d) umiejętność współdziałania.

Zauważmy, że autorka zasadniczo przeciwstawia się tradycji warcholstwa i *liberum veto*, które „należy tępić w wychowaniu”. Jednocześnie

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ibidem*.

opowiada się z indywidualizmem, wyrażającym się w aspiracjach do osobistego doskonalenia według własnego uznania. Różnice osobowościowe nie pozostają w sprzeczności z ideą uspołecznienia.

Przy opracowaniu „wzoru” wychowawczego posługiwała się definicją T. Kotarbińskiego, który uważa za egoistę tego, „kogo cudza przykrość nie obchodzi tak dalece, by w razie konfliktu na jego wyborze zaważyć”⁴⁹. W artykule opublikowanym w 1947 r. M. Ossowska akcentuje istotną cechę egoizmu — kwalifikuje bowiem jako przejawy postawy egoistycznej te zachowania, w których osoba „narusza ze świadomością jakieś dobro cudze”⁵⁰. To określenie pozwala odróżnić egocentryzm i egoizm dziecięcy, które stanowią pewną fazę w rozwoju społecznym dziecka, od postawy egocentrycznej i egoistycznej człowieka odpowiedzialnego moralnie za swoje postępowanie. Mimo że dopuszcza ono możliwość usprawiedliwienia zachowań, które obiektywnie świadczą o aspołecznej postawie, jednak, jeśli nie wynikały ze świadomej chęci naruszenia cudzego dobra, zachowania te nie mogą być poczytywane za egoizm. Ta ocena czynu nabiera szczególnej wagi w świetle zadań wychowania, które polegają na rozwijaniu świadomości kierującej postępowaniem człowieka.

Jednocześnie autorka precyzuje pojęcie altruizmu — ważne dla analizy postawy prospołecznej. „Gdy ktoś czynnie zabiega o dobra cudze”, nawet w przypadku gdy to zabieganie nie jest związane „z ofiarą z dóbr własnych, z wyrzeczeniem”⁵¹ — ocenimy jego postawę jako altruistyczną. Tak więc za altruistyczną należy uznać każdą działalność społeczną, bo jej istotę stanowi dążenie do wprowadzania zmian dla dobra innych. Analizując ofiarności przy okazji przedstawiania wzoru wychowawczego, M. Ossowska wyodrębniła ofiarności, jako gotowość pomocy potrzebującej jednostce, od ofiarności, związanej z odpowiedzialnością za życie zbiorowe, występującej u osób, które podejmują inicjatywę lub włączają się aktywnie do organizacji życia społecznego, nawet w sytuacjach, gdy narażają własne niebezpieczeństwo. „Oba wymienione gatunki ofiarności — pisze autorka — są w ludziach potrzebne, a cenimy szczególnie tych, którzy, łącząc w służbie społecznej zdolność do ofiary z poczuciem odpowiedzialności za życie zbiorowe, nie pytają, dlaczego tej służby mieliby się podejmować właśnie oni, lecz pytają, dlaczego oni właśnie mieliby się od niej uchylać”⁵².

Na tę ocenę wyraźnie wpłynęła analiza konkretnych sytuacji z okresu wojny. Dlatego nieprzypadkowo kryteria altruistycznych postaw ulegają pewnej modyfikacji wraz ze zmianą warunków działalności. Każdą

⁴⁹ Por. Ossowska, *op. cit.*, oraz też *je*, *Egoizm i altruizm a typy stosunków społecznych*, „Przegląd Socjologiczny”, 1947, t. IX, z. 1—4.

⁵⁰ Ossowska, *Egoizm i altruizm...*, s. 71.

⁵¹ *Ibidem*, s. 71.

⁵² Ossowska, *Wzór obywatela...*, s. 15.

aktywność w trosce o dobro innych ludzi (wyłączając rodzinę, zakochanych), może to być zarówno działanie dla jednostek, jak i dla grup społecznych, określa jako przejawy postawy altruistycznej.

Rozpatrzmy w świetle wymienionych publikacji M. Ossowskiej pozostałe elementy uspołecznienia. Zainteresowanie zagadnieniami społecznymi wiąże autorka przede wszystkim z obowiązkami obywatelskimi. Pełnienie w sposób świadomy roli obywatela wymaga orientacji w różnych dziedzinach życia politycznego i społeczno-gospodarczego — ten zasób informacji określa mianem kompetencji obywatelskich. Jednocześnie w ten sposób rozszerza się rozumienie świata, jednostka dostrzega swoją rolę w społeczeństwie, kształtują się podstawy dla zwalczania egocentryzmu. Zainteresowania społeczne mogą więc odegrać wiodącą rolę w kształtowaniu postaw prospołecznych oraz w podejmowaniu zadań wymagających współdziałania. Według koncepcji M. Ossowskiej jednostka powinna być otwarta na przemiany w życiu społecznym i dlatego akcentuje potrzebę zainteresowania wychowanka tą problematyką. Już w naczelnej postawie swojego wzoru osobowego, wymieniając aspiracje perfekcjonistyczne na pierwszym miejscu, analizuje je nie tylko w aspekcie doskonalenia indywidualnego, ale przede wszystkim życia zbiorowego.

4. Uspołecznienie a uczestnictwo w społecznym wytwarzaniu

Uspołecznienie w aspekcie stosunku do pracy stanowi w tym czasie ważny kompleks zagadnień wychowawczych. Społeczna rola pracy w nowych warunkach społecznych podkreślana była przy każdej możliwej okazji, jej znaczenie potwierdzały fakty codziennego życia odbudowującego się kraju. W publikacjach pedagogicznych zagadnienie to znajduje różnorodne odbicie, bądź praktyczne jako postulaty demokratycznej organizacji pracy, bądź jako ogólnoteoretyczne rozważania, w których można wyodrębnić dwa stanowiska: w jednym dominuje analiza pracy jako czynnika o istotnym znaczeniu osobotwórczym, w drugim praca zawodowa występuje jako wyraz stosunków międzyludzkich. B. Suchodolski reprezentuje pogląd pierwszy, uważa działalność zawodową za podstawową w życiu człowieka. Człowiek powinien znaleźć zadowolenie w codziennej pracy. Kto w tej działalności nie rozwija się, „ten traci we własnych swych oczach godność ludzką i zdolność głębszego życia, a w rozrywce będzie szukał tylko zapomnienia i odurzenia”⁵³. Jeśli przebieg i wyniki pracy zaspokajają potrzeby pracującego, przeżywa on wysiłek najczęściej jak twórczość. Romantyczną koncepcją nazywa hasło głoszące, że każdą pracę należy uczynić twórczą. Są to według autora szkodliwe utopie, które „z racji swego maksymalizmu uniemożliwiają rzeczywiste wysiłki zmierzające do takiego przekształcenia warunków pracy, by miały

⁵³ B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1947, s. 305.

one wartość dla człowieka; hasła te są równocześnie świadectwem, iż nie dostrzega się w pracy tego, co jest jej zasadniczą wartością moralną: zaprawiania w systematyczności trudu"⁵⁴. Należy jednak odróżnić trud, którego sensu człowiek nie rozumie, od trudu wartościowego nie tylko obiektywnie, ale i subiektywnie. Pierwszy powinien być ograniczony, drugi decyduje o tym, że człowiek może opanowywać przyrodę i stworzoną przez siebie technikę, stanowi on również o możliwościach rozwoju ludzkiego świata.

Analizując współdziałanie w nowoczesnej produkcji B. Suchodolski dostrzega psychologiczne trudności, wynikające z organizacji pracy. Podział pracy oddziela wytwórcę od jego dzieła, nie jest bowiem możliwe wykonywanie całego wytworu przez jednego pracownika. Błędem byłoby postulowanie powrotu do indywidualnej pracy, ale poczucie odpowiedzialności i współautorstwa kształtować się może poprzez wprowadzenie jednostki „w naukowo-techniczny sens wykonywanej pracy oraz [...] w kierownictwo warsztatem. Zniknie wówczas przepaść między ośrodkami wytwórczymi i ośrodkami badawczymi i szkolącymi"⁵⁵. Obok ścisłego współdziałania specjalistów o różnym poziomie przygotowania autor docenia społeczne aspekty organizacyjne. Opowiada się za zniesieniem sztywnego nadzoru i kierownictwa i wprowadzeniem samorządności w zakładach produkcyjnych.

Jak wskazywaliśmy już wyżej, podobnie i w analizie organizacji pracy dominuje aspekt osobotwórczy. Organizacja zbiorowego działania powinna sprzyjać zaspokajaniu potrzeb „duchowo-intelektualnych”.

M. Ossowska uświadamia pedagogom, że najważniejszą sprawą jest kształtowanie umiejętności współdziałania. Dotyczy ona różnych dziedzin życia, zarówno zawodowego, jak i społecznego i politycznego. Podejmowanie solidarnego działania z różnymi zespołami staje się szczególnie ważne w ustroju, „który wciąga jak najszerze masy do organizowania życia zbiorowego"⁵⁶. Tak więc, jak wynika z rozważań M. Ossowskiej i B. Suchodolskiego, współdziałanie w procesie pracy zawodowej może być rozpatrywane z różnych punktów widzenia: w jednym dominuje analiza sytuacji jednostki, która we współczesnej cywilizacji musi uczestniczyć w zbiorowej produkcji, i chodzi o to, aby uczynić ją znowu „ludzką”, aby stanowiła ona zgodnie z istotą człowieczeństwa nadal czynnik rozwoju osobowości. Drugi punkt widzenia, przede wszystkim społeczny, uznaje współdziałanie za potrzebę społeczną warunkującą istnienie współczesnego społeczeństwa, jego życia gospodarczego, oraz co staje się argumentem szczególnej wagi, poziom współdziałania określi możliwości organizacji życia społecznego i politycznego na zasadach demokratycznych.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 326.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 336—337.

⁵⁶ Ossowska, *Wzór obywatela...*, s. 19.

Mimo że poglądy te nie są przeciwstawne, że rozpatrują dwie strony tego samego procesu społecznego wytwarzania — organizację pracy i uczestniczącą w niej jednostkę, mimo że teoretycznie stanowią jedność i nie pozostają w sprzeczności, w określonych warunkach jedna ze stron staje się realnie niezwykle ważna, podczas gdy druga pozostaje w sferze dążeń. Współdziałanie urzeczywistnia się samorzutnie lub też jest organizowane, niezależnie od tego, czy spełnia warunki optymalne dla rozwoju pracujących, staje się bowiem koniecznością społeczną. Zrozumienie tej potrzeby społecznej jest właśnie akcentowane w jednym z tych poglądów, natomiast w drugim współdziałanie interpretować się będzie jako zrozumienie sensu pracy, jeśli jednocześnie widoczne się stanie, że wykonywana czynność jest produkcyjnie sensowna. Zrozumienie sensu pracy zależy często od poziomu intelektualnego lub postawy społecznej jednostki, czynniki te wpływają na współpracę w każdej dziedzinie. Proces współdziałania posiada jednocześnie walory wychowawcze, ale tylko w warunkach odpowiedniej organizacji współdziałania jednostka zdobywa satysfakcjonujące możliwości rozwoju. Jak twierdzi B. Suchodolski, organizacja pracy, atmosfera moralna w zakładzie są zależne od ustroju społecznego i politycznego, ale również od zespołu ludzkiego, który znalazł się w danym warsztacie pracy. Dodajmy, że w okresie przemian społecznych kształtują się nowe zasady współdziałania, które wymagają często zachowań świadczących o rozumieniu zadań ogólnospołecznych.

5. Wychowanie przez życie

W koncepcjach demokratycznego wychowania pedagogzy wyraźnie opowiadają się za włączeniem uczniów w zagadnienia i praktyczne uczestnictwo w życiu toczącym się poza murami szkoły.

Mimo zgodnego formułowania hasła „wychowanie przez życie”, w szczegółowych poglądach występują różnice, które wyrażone zostały w czterech odmiennych stanowiskach.

Jedni kierowali się przede wszystkim wartościami kształcącymi życia społecznego. Uważali, że poznawanie i rozumienie życia młodzież powinna łączyć ze współdziałaniem z instytucjami społecznymi z najbliższego środowiska, które posiadają szczególną wartość dla procesu kształcenia, np. z samorządem terytorialnym, z opieką społeczną⁵⁷. W zadaniach kształcących i społeczno-kulturowych uwzględniono selektywny stosunek do treści życia środowiska, do którego włączanie młodzieży uznano za pożądane. Jednocześnie oczekiwano, że uczestnictwo młodzieży w życiu społecznym wpłynie na tworzenie „jednolitego stylu życia” w różnych zbiorowościach.

Drugie stanowisko wynikało z krytycznego stosunku do aktualnych form życia społecznego. Chociaż uznaje ono potrzebę wychowania spo-

⁵⁷ Por. W y c e c h, *op. cit.*

łecznego opartego na działaniu młodzieży i dlatego aprobuje zasadniczo wymienione wyżej zalecenia, to jednak inaczej interpretuje rolę szkoły wobec życia toczącego się poza jej murami. Działanie wychowawcze wymaga, aby dostosować życie do ideałów wychowawczych, dlatego wychowawca powinien wpływać na zmianę życia społecznego i włączać młodzież do tworzenia życia sprzyjającego rozwojowi człowieka zgodnie z humanistycznymi wartościami⁵⁸.

Postulat zgodności wychowania i życia występuje również w trzecim stanowisku. Zgodność ta warunkuje skuteczność wychowania. Istotne jest, aby w szkole i w życiu panował ten sam system wartości. Szkoła nie może działać w izolacji, te same idee wychowawcze powinny realizować wszystkie ogniwa życia państwowego i społecznego. Jednolite wychowanie w szkole i poza szkołą wymaga dostosowania życia szkolnego do norm życia społecznego, tak np. w regulaminach szkolnych powinny znaleźć wyraz normy prawne obowiązujące w życiu społecznym (dlatego prawnicy powinni pomóc młodzieży w ich opracowaniu). Współpraca wychowującego społeczeństwa demokratycznego i uspołeczniającej szkoły pozwoli uniknąć rozbieżności między ukształtowanymi przez szkołę postawami uczniów a normami dominującymi w życiu społecznym⁵⁹.

Czwarte stanowisko wynikało z akceptacji przemian społecznych w Polsce. Wychowanie przez życie powinno wprowadzać młodzież w nowe zagadnienia życia, pomóc jej w zrozumieniu istoty przemian, ich roli w rozwoju całego społeczeństwa. Ideał wychowawczy nie może być sprzeczny z kierunkiem przemian, to właśnie przemiany społeczne wyznaczają ideał wychowawczy. Analizując źródła różnic między ideałami i rzeczywistością wskazywano na odmienny charakter rzeczywistości społecznej, jako istniejącej realnie, i ideałów, które zawierają wzorcowe modele stosunków międzyludzkich i postaw jednostki. Nie gloryfikując żadnych form życia społecznego, ani nawet partyjnego, uważa się, że młodzież powinna je w pełni poznawać. Szkoła powinna przejawiać specjalne zainteresowanie dla organizacji młodzieżowych i udzielać im pomocy, nie może pozostać obojętna wobec faktu, że aktywność społeczna młodzieży odgrywa istotną rolę w przemianach politycznych i moralnych społeczeństwa⁶⁰.

Na uwagę zasługuje publikacja Ludwika Bandury *Szkoła uspołeczniona*⁶¹, w której autor opisuje doświadczenia szkół wiejskich i miejskich w pracy nad wychowaniem społecznym. Wiele uwagi poświęca działalności Michała Sjudaka, z zawodu inżyniera agronoma, nauczyciela w szkole wiejskiej w Turkowicach. Szkoła uspołeczniona, według L. Bandury, to

⁵⁸ Por. Suchodolski, *Wychowanie moralno-społeczne*, s. 162.

⁵⁹ J. Pieter, *Wychowanie ludzi uspołecznionych*, „Nowa Szkoła”, 1945, nr 7.

⁶⁰ T. Wojeński, *Wychowanie — moralność — polityka*, „Nowa Szkoła”, 1947, nr 1—2.

⁶¹ L. Bandura, *Szkoła uspołeczniona*, Bydgoszcz 1947.

szkoła, która włącza się w życie społeczno-gospodarcze środowiska. Współdziałanie uczniów w podnoszeniu poziomu gospodarstw rolnych, w integracji lokalnej społeczności turkowickiej, stanowi przykład realizacji wychowania młodzieży przez uczestnictwo aktywne w życiu środowiska społecznego.

Wychowanie przez życie zostało więc wyrażone w następujących stanowiskach: 1. w koncentracji wychowania społecznego na terenie szkoły i wprowadzeniu norm demokratycznego życia do procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły (J. Pieter), 2. w uczestnictwie młodzieży w wybranych formach życia społecznego i w oddziaływaniu na środowisko społeczne (Cz. Wycech), 3. w podejmowaniu przez młodzież zadania przekształcania życia zgodnie z ideałem wychowawczym (B. Suchodolski), 4. w uczestnictwie młodzieży w całokształcie życia społecznego i politycznego, w organizacjach młodzieżowych, reprezentujących program walki o przemiany społeczne (T. Wojeński).

Wychowanie przez życie znajduje pełną interpretację dopiero w świetle stosunku do polityki partii inicjujących nowe formy życia społecznego. W tym okresie w procesie życia społeczno-gospodarczego przewijały się co najmniej trzy nurty, często zderzające się ze sobą, odznaczające się wyraźnymi sprzecznościami. Nurt pierwszy, rozległy, obejmujący formy indywidualnej gospodarki na wsi i małe przedsiębiorstwa i handel w mieście, które — czując się zagrożone nowymi hasłami społecznymi — trzymały się uparcie tradycyjnych stosunków społecznych i przeciwstawiły się na ogół biernie wszelkim zmianom. Nurt drugi — to tworzące się w niezwykle trudnych warunkach nowe gospodarstwa chłopskie i państwowe na wsi z majątków obszarniczych oraz na ziemiach odzyskanych. Nurt trzeci — wielkie zakłady produkcyjne, w których kształtowały się nowe stosunki produkcyjne, podstawy uspołecznionej ogólnonarodowej gospodarki. W obrębie każdego z tych nurtów ścierały się poglądy i postawy ludzkie. Gwałtowne zmiany społeczno-gospodarcze wyzwały różne dążenia ludzi, stopniowo kształtowało się rozumienie sensu tych zmian, rozmaicie w tych trudnych czasach układały się losy indywidualne, co w konkretnych sytuacjach komplikowało krystalizowanie się punktów widzenia nowego życia.

A jednak w publikacjach pedagogicznych nie lansuje się izolacji szkoły od życia, chociaż w niektórych wskazuje się na niebezpieczeństwa wychowawcze wypływające z rozbieżności norm i rzeczywistości. W *Wychowaniu dla przyszłości* (1947) B. Suchodolski pisze: „Wychowawcze znaczenie szkoły ograniczone jest właściwie tylko do promieniowania wartości intelektualnych, tkwiących w przedmiotach nauczania. Wszelkie inne ambicje są szkodliwym złudzeniem. Trzeba je przekazać tym innym ośrodkom, przez które płyną odpowiednie nurty życia [...] W wielu krajach Europy obserwujemy dziś wzmożoną akcję kształtowania ideologii młodzieży. Doświadczenia z tego zakresu przekonywają, iż szkoła jest na-

rzędziem wychowawczym, które działa powoli i ma zasięg zbyt ograniczony. Lepsza, skuteczniejsza i szybsza droga prowadzi przez organizacje młodzieży”⁶².

Przedstawiliśmy fragment pracy poświęconej zagadnieniom kształtowania się ideału i celów wychowania w Polsce w latach 1944—1948. W całości opracowania analizujemy poglądy pedagogiczne na tle ówczesnych dyskusji na temat demokracji, wolności, równości, humanizmu i innych wartości, dyskusji podejmowanych przez publicystów, działaczy partyjnych i intelektualistów. W tej części jednak, ze względu na określone ramy artykułu, ograniczyliśmy się do poglądów pedagogów na polityczne i społeczno-moralne podstawy ideału wychowawczego.

ЕЛЕНА ХЫЛИНЬСКА

ИЗ ДИСКУССИИ ПЕДАГОГОВ ПО ВОПРОСУ ИДЕАЛА В ОБЛАСТИ
ВОСПИТАНИЯ, В ПЕРИОД ОБЩЕСТВЕННОЙ РЕВОЛЮЦИИ В ПОЛЬШЕ
(1944—1948)

Содержание

Настоящая статья является частью работы на тему идеала и целей воспитания в первые годы существования Народной Польши (1944—1948). Согласно с характером формирующегося политического строя, идеал в области воспитания формулировали в то время в демократических категориях. Однако существенные различия в концепциях этого идеала вытекали из различной интерпретации политического содержания демократии и из оценки коренных изменений происходящих в Польше.

Дискуссии педагогов на тему идеала в области воспитания и школьной реформы следует рассматривать в контексте происходящей борьбы за власть и серьезных политических полемик предпринимаемых деятелями различных партийных группировок и интеллектуалистами. Во взглядах педагогов, так же как и других групп прогрессивной интеллигенции, сотрудничающих в создании нового общественного порядка, происходят изменения в отношении к определенным ценностям. Это находит отражение в концепции „воспитания для будущего” Б. Суходольского, в которой демократические преобразования в Польше рассматриваются как этап в развитии социалистических общественных отношений, в обосновании зависимости между политикой, моралью и воспитанием, различные аспекты которого представляют З. Мыслаковски и Т. Военьски. Во взглядах педагогов, хотя и доминируют общечеловеческие ценности, рассматриваемые в условиях бесконфликтного общественного развития, но одновременно они уже выразительно противопоставляются ценностям признаваемым в странах либеральной демократии.

Авторы концепций, в области воспитания, согласно утверждают, что главной целью демократического воспитания является приобщение личности к общественной жизни, однако различным образом интерпретируют эту идею. Среди многих ее вариантов заслуживают внимания: гуманитарный вариант Б. Су-

⁶² Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, s. 66.

ходольского, „общественник индивидуалист”, в трактовке Ю. Петера, общественник профессионал, приближающийся к совершенству, по М. Оссовской.

При анализе концепции приобщения к общественной жизни проявляются различия по вопросу роли труда в жизни единицы, приобщенной к общественной жизни; некоторые авторы рассматривают этот вопрос в свете антиномии между организацией труда и потребностями формирования личности. Они придерживаются также других взглядов относительно участия молодежи в различных формах общественной жизни.

Разногласия вокруг концепции приобщения к общественной жизни обнаружили противоречия между теоретическими позициями, поддерживающими постулат воспитания путем участия в общественной жизни, а практическими решениями, изолирующими молодежь от общественной действительности периода революционных изменений.

Перевела К. Клёша

HELENA CHYLIŃSKA

FROM DISCUSSIONS OF PEDAGOGUES ON THE EDUCATION IDEAL
DURING THE SOCIAL REVOLUTION IN POLAND (1944—1948)

Summary

This article represents a part of a work in ideals and goals of education in the first years of People's Poland (1944—1948). In accordance with the character of the shaping political system the education ideal was formulated in those years pursuant to democratic categories. But essential differences in the conception of this ideal resulted from different interpretations of political subjects of democracy and the evaluations of basic changes occurring in Poland.

The discussions of pedagogues on the subject of education ideals and school reforms should be viewed in the context of the struggle for power and extensive political polemics led by activists of various Party fractions and by intellectuals. Changes in attitudes to values appeared in the views of both pedagogues and other groups of progressive intellectuals cooperating in the creation of a new social order. This was expressed in B. Suchodolski's conception „education for the future”, where democratic changes in Poland were considered a stage in the development of socialist social relations, in substantiating dependences between politics, morality and education — problems discussed from various aspects by Z. Myślakowski and T. Wojeński. In views by pedagogues there predominated, it is true, general human values scrutinized in conditions of conflictless social development but were at the same time clearly opposed to values recognized in countries of liberal democracy.

Authors of education conceptions were in agreement that the principal goal of democratic education should be a socialization of an individual but their interpretations of this ideal differed.

Out of numerous variants attention should be directed to B. Suchodolski's humanistic version, J. Pieter's „socialized individualist” and M. Ossowska's „socialized perfectionist”.

In analyzes of socialization conceptions there appeared differences on the subject of the role of work in the life of a socialized individual, some authors saw this problem as an antinomy between the organization of work and person-making

needs. They also expressed various on the participation of youth in various forms of social life.

Controversies about socialization conceptions brought out contradictions between theoretical attitudes involving education through participation in social life and practical solutions which isolate youth from social reality in the period of revolutionary changes.

Translated by Jan Rudzki