

Moroz, Kazimierz

Metodologiczne aspekty związków socjologii wychowania i pedagogiki w czasopiśmie "Sowietskaja pedagogika" w latach 1960-1970

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 2 (90), 31-51

1978

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Seminarium Stacji Badawczej
IRWiR PAN

Kazimierz Moroz

METODOLOGICZNE ASPEKTY
ZWIĄZKÓW SOCJOLOGII WYCHOWANIA I PEDAGOGIKI
W CZASOPISMIU „SOWIETSKAJA PEDAGOGIKA”
W LATACH 1960—1970

Zarys treści. Wprowadzenie. Geneza i ewolucja związków socjologii wychowania i pedagogiki w systemie nauk pedagogicznych. Interpretacje przedmiotu, roli i zadań socjologii wychowania w pedagogice radzieckiej. Metodologiczne i metodyczne problemy socjologii i pedagogiki. Wnioski.

Szczególnie interdyscyplinarny charakter pedagogiki jako nauki jest głównym motywem podjętej tu analizy jej związków z socjologią wychowania. Analiza dynamiki stosunków zachodzących między tymi dziedzinami wiedzy, pomimo trudności występujących z reguły w naukach pogranicznych, może być metodologicznie płodna.

Wybór czasopisma „Sowietskaja Pedagogika” (dalej: SP) jako obiektu analizy stosunku socjologii i pedagogiki wynika z następujących powodów:

— zawartość treści SP jest reprezentatywna dla radzieckiej myśli i praktyki pedagogicznej; można więc założyć, że zawartość ta ujmująca koncepcje pedagogiczne kompleksowo jako funkcje nauk o człowieku, orientowanych marksistowsko-leninowską nauką o społeczeństwie, może sprzyjać skuteczności analizy porównawczej badanego obiektu;

— otwarte i elastyczne łamy periodyku rokują bogatsze ujmowanie problemu aniżeli druki zwarte; sprzyja to zastosowaniu krytycznej i zróżnicowanej metodyki penetracji socjologicznej rzeczywistości;

— wydobywanie z SP materiałów źródłowych może wzbogacić naszą informację naukową w badanym zakresie.

Miesięcznik SP ukazuje się od 1937 r. Jest on teoretycznym organem Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR (ANP). W latach 1960—1970 było dwóch redaktorów naczelnych: do 1962 r. N. K. Goncezarow, rzeczywisty

członek ANP i do 1970 r. F. F. Korolew, rzeczywisty członek i członek prezydium ANP. Zespoły redakcji (10—13 osób) składały się z przedstawicieli nauk pedagogiki i psychologii, w tym ANP.

Współpracownikami SP, autorami publikacji byli reprezentanci wielu instytucji naukowych, wśród nich głównie pracownicy specjalistycznych instytutów naukowo-badawczych ANP. Wielorakie treści SP znajdują wyraz w ilościowej i jakościowej charakterystyce miesięcznika. Każdy jego numer ma 150—160 stron. Zróżnicowana jest struktura działów i podziałów. Podstawowe rozprawy i artykuły oraz inne działy orientowane są na problemy pedagogiki w ZSRR i za granicą. Znaczące dla naukowej strategii nauk pedagogicznych są artykuły wstępne. Są to głównie opracowania związków między odpowiednimi decyzjami Zjazdów KPZR a pedagogiką, tj. działalnością teoretyczną i praktyczną ANP. W analizowanym dziesięcioleciu były to Zjazdy XXI — nadzwyczajny (1960), XXII — nowy Program Partii (1961), XXIII — podstawy i zadania ANP do 1970 r. (1966). Do tych podstaw i zadań należą m.in.: orientowanie nauki o wychowaniu według stanu rozwoju nauk o człowieku, głównie według marksistowsko-leninowskiej nauki o społeczeństwie; praca nad fundamentalnymi problemami teorii pedagogicznej, jej metodologii i metod opiera się na postanowieniach CK KPZR — o głównych kierunkach działalności ANP i o sposobach dalszego rozwoju nauk społecznych oraz podwyższeniu ich roli w budownictwie komunistycznym; badanie obiektywnych prawidłowości procesu pedagogicznego i zjawisk wychowania komunistycznego według dialektycznego charakteru ich rozwoju w związku z zadaniami naukowo-technicznego postępu i doskonaleniem stosunków społecznych; pilne są badania społeczno-ekonomicznych problemów oświaty, „kolektywu i jednostki” — szkoły—rodziny—społeczności oraz współczesnego stanu burżuazyjnej pedagogiki i systemów oświatowych.

Analiza związków socjologii wychowania i pedagogiki z bogatej zawartości SP może więc być eksplorowana z akcentowaniem jednego z dwóch aspektów problematyki, metodologii i metodyki badań oraz merytorycznych zakresów tych dyscyplin. Pierwszy aspekt koncentrować się może na naukoznawczej analizie socjopedagogicznych zagadnień, na zróżnicowaniach ich przedmiotów, zadań i metod badawczych, współdziałania z innymi naukami, na genezie tych zróżnicowań w rozpatrywaniu funkcji wychowania. Drugi — może obejmować analizę typowych dla socjologii wychowania treści w jej pograniczu z pedagogiką, na przykład: socjologiczna teoria osobowości dzieci i młodzieży, teoria środowiska wychowawczego, funkcjonowanie instytucji wychowawczych, socjologia zawodu nauczycielskiego, funkcje systemów oświatowych itp.

W tym artykule podejmujemy pierwszy aspekt tego zagadnienia. Naszym zamierzeniem nie jest historyczne przedstawienie całości ewolucji

związków socjologii wychowania i pedagogiki, lecz głównie ich aspekty metodologiczne, do których odnoszą się elementy filozoficzne, teoriopoznawcze i interdyscyplinarne, wyznaczające podstawy refleksji radzieckich i zagranicznych nad zjawiskami, obiektami i procesami wychowania.

I

Dla genezy analizowanego problemu charakterystyczne jest rozumienie problematyki socjopedagogicznej i stosunku do niej wyrażone w dyskusji nad strukturą i treścią podręcznika pedagogiki dla instytutów pedagogicznych i uniwersytetów. Znajdujemy je zwłaszcza w ostrym sporze między rzecznikami orientacji „socjologicznej” — włączania do przedmiotu pedagogiki jako dyscypliny naukowej i jako przedmiotu nauczania, roli radzieckiej społeczności w wychowaniu [1, s. 135], odzwierciedlenia w nim życia szkoły, realnego procesu pedagogicznego [2, s. 132] — a zwolennikami tzw. „syntetycznego” kursu pedagogiki, tj. połączenia z teorią pedagogiki jej historii i psychologii pedagogicznej ze względów „naukowych” [3, s. 143, 145], aby uniknąć niejasności szerokiego pojmowania przedmiotu pedagogiki jako nauki o wychowaniu obejmującym całość wpływów środowiska społecznego i „mieszania w ten sposób pedagogiki z polityką i socjologią” [4, s. 76]. Ci ostatni podkreślają ostro błędy obecnego programu¹. Rzecznicy orientacji socjologicznej zarzucają przeciwnikom objawy „nihilistycznego stosunku do pedagogiki”, upraszczanie i technizację wiedzy pedagogicznej, sprowadzanie jej do roli „sztuki”, „książki kucharskiej czy przewodnika farmaceutycznego” [5, s. 130]. Zarzucają projektom syntezy w podręczniku pedagogiki nie dbałość o syntezę, lecz tendencje likwidatorskie [6, s. 138]. Na przykład A. A. Tichonow sens tej syntezy upatruje w tym, aby „nie zadusić” studentów faktycznym materiałem a odwrotnie, śpieszyć im z pomocą. Konkluduje się, że wśród dyskutantów są i tacy, którzy krytykują nie sam problem, lecz poddają w wątpliwość prawo istnienia pedagogiki jako nauki. Na przykład L. Leonidow wzywa do „rozprowadzenia” pedagogiki w naukach pogranicznych [6, s. 144]. Z podkreśleniem, że wychowanie jako złożone

¹ „Obecnie program jest przeciążony socjologicznym materiałem (...), ma on wiele tematów, gdzie trzeba mówić o zadaniach, o znaczeniu tego lub innego zagadnienia dla społeczeństwa, dla wychowania (...). W ten sposób z kursu pedagogiki odpada część tego, co pedagogiczne, najbardziej interesujący i cenny materiał odpowiadający studentowi na pytanie »jak robić« a nie uprawiać powtórzeń upstrzonych słowami »powinien«, »koniecznie« itd. Kurs pedagogiki stał się u nas więcej światopoglądową, aniżeli pedagogiczną dyscypliną (...). Powinniśmy uczyć pedagogiki i nie wkraczać bez potrzeby w socjologię. Należy ustawić rozumny stosunek między socjologicznym a ściśle pedagogicznym materiałem. Właśnie w kursie pedagogiki a nie w nauce »pedagogiki«” [3, s. 143].

zjawisko społeczne nie może być zredukowane do zbioru metodycznych instrukcji cytuje się pogląd A. I. Hercena: „Wychowanie podziela los medycyny i filozofii: wszyscy na świecie mają o nich określone i zdecydowane poglądy, oprócz tych, którzy serio i długo zajmowali się nimi” [5, s. 130]; akcentując długotrwałość i globalność procesu wychowania, nie tylko zorganizowanego, przytacza się sąd M. I. Kalinina, „że jest jeszcze »szkoła życia«, w której zachodzi nieprzerwany proces wychowania mas” [4, s. 151].

Przedstawiona dyskusja jest charakterystyczna dla początków lat sześćdziesiątych. Socjologiczne aspekty pedagogiki występują w niej wieloznacznie, w sensie ich negacji. Socjologia wychowania jako dyscyplina jest nieobecna. Także w rozpatrywaniu relacji pedagogiki z naukami społecznymi ukazuje się związki z filozofią, psychologią bez socjologii. Podkreślana jest natomiast rola filozofii marksistowskiej, głównie materializmu historycznego². Ta wysoka ranga przypisywana marksistowskiej filozofii społecznej będzie występowała i dalej w różnych kontekstach stosunku: socjologia i pedagogika. Jednocześnie notujemy stwierdzenie, że „Żadna z nauk, w tym filozofia i psychologia, nie mogą dać bezpośredniej odpowiedzi na specyficzne problemy pedagogiki” [4, s. 84].

Na początku lat sześćdziesiątych zasadniczo nie wymienia się socjologii, chociaż w reprezentatywnych wystąpieniach rzeczników pedagogiki podkreśla się potrzeby badania problemów socjalistycznych stosunków społecznych, zmian w świadomości i postępowaniu ludzi, związków rodziny i wychowania społecznego dzieci; podkreśla się tu możliwości badawcze psychologii, fizjologii bez socjologii [7, s. 21—22, 37]. W związku z tym ewenementem jest akceptacja socjologii wychowania w programowym artykule redakcji z 1963 r.³

W drugiej połowie lat sześćdziesiątych kończy się mutacyjny charakter pozycji socjologii w naukach pedagogicznych. Występuje ona już wyraźnie jako dyscyplina pograniczna pedagogiki, wraz z psychologią i filozofią [9, s. 7], nieodzowna dla kompleksowego badania realnego procesu dydaktyczno-wychowawczego i rozwoju dzieci [10, s. 11]. Przypisując pedagogice szczególnie ważne miejsce wśród nauk społecznych wyróżnia się

² M.in. „pomaga on pedagogice ukazać społeczną istotę wychowania, prześledzić powstanie i rozwój wychowania jako zjawiska społecznego (...), uczy rozpatrywania zjawisk pedagogicznych w związkach z innymi zjawiskami życia społecznego, wykrywać wewnętrzne istotne związki i zależności procesu wychowania (...), ujawniać sprzeczności, osiągać orientacje — idee przewodnie w walce przeciwstawnych tendencji” [4, s. 83].

³ „Zupełnie nie prowadzi się badań z socjologii wychowania, chociaż wiadomo, że obecnie nie można w uzasadniony naukowo sposób projektować szkoły bez głębokiej analizy obiektywnych wymogów współczesnej wytwórczości, nauki i techniki wobec wychowania i kształcenia człowieka” [8, s. 7].

potrzebę „kompleksowej pracy teoretycznej nad problemami ekonomiki, filozofii i socjologii, historii i prawa, nauczania i wychowania młodych pokoleń w ścisłych związkach z praktyką komunistycznego budownictwa” [11, s. 9].

Tak więc, podczas gdy jeszcze w sprawozdaniu ze stanu badań ANP za 1965 r. socjologii w nich nie było⁴, od 1966 r. znajdujemy w głównych kierunkach badań „11. Socjologiczne i ekonomiczne problemy oświaty” [13, s. 4—5, 8, 11]. W ANP wyróżnia się problemy badań społecznych⁵, a rozwój myśli pedagogicznej uzależnia się od rezultatów nauk z pogranicza pedagogiki (psychologii ogólnej, rozwojowej i pedagogicznej, genetyki, fizjologii rozwojowej) z wyróżnieniem „pedagogicznej socjologii”, precyzacją jej przedmiotu i roli [15, s. 12, 16]⁶. Znamienne jest, że w 1970 r. wśród wielu nowo utworzonych instytutów ANP, m.in. ogólnych problemów wychowania, ogólnej i pedagogicznej psychologii, socjologia jest jeszcze „nieobecna”. Stwierdza się tylko, że „W instytutach akademii prowadzone są badania problemów pedagogicznej socjologii; osiągnięto wstępne dane o przygotowaniu absolwentów szkół średnich do życia i pracy społecznie użytecznej” [16, s. 22]. Nie oznacza to, aby w rozwoju radzieckiej myśli pedagogicznej nie uwzględniano społecznego charakteru wychowania. W zasadzie zawsze, z różnym nasileniem, pedagogika radziecka akcentowała jego socjalne aspekty, zgodnie z klasycznymi założeniami marksizmu. I tak na przykład w analizowanym okresie SP podkreśla rolę nauk pedagogicznych w ZSRR w rozwiązywaniu odpowiedzialnych, wiodących i złożonych problemów ekonomiki i organizacji oświaty⁷, które wchodzą w zakres kompleksu nauk socjologicznych, a przede wszystkim socjologii wychowania.

⁴ „Problemy socjologiczne dotychczas zupełnie nie występowały w planach akademii (...), pilna jest potrzeba doskonalenia kwalifikacji pracowników nauki akademii w nowych kierunkach i metodach nauki (...), w szczególności w metodyce społeczno-pedagogicznych badań” [12, s. 24, 26].

⁵ „Szybkie tempo procesu rozwoju społeczeństwa wymaga ustawicznej pracy teoretycznej, głębokiej analizy nowych zjawisk społecznych i bardzo szybko zmieniającej się sytuacji światowej” [14, s. 4].

⁶ Por. część II opracowania.

⁷ „Określić drogi i środki związków systemu przedszkolnego kształcenia i szkoły ogólnokształcącej, wzajemne związki i ciągłość pracy ośmioletniej i średniej szkoły z systemem zawodowo-technicznego, średniego specjalnego i wyższego kształcenia, socjalno-ekonomicznej i psychologiczno-pedagogicznej drogi i perspektywy wyrównywania jakości pracy wiejskiej i miejskiej szkoły, opracować socjalno-ekonomiczne i pedagogiczne podstawy dla zgodności między materialno-techniczną bazą dydaktyczno-wychowawczych instytucji z wymogami współczesności; sformułować zasady perspektywicznego planowania rozwoju kształcenia w kraju (sieć szkół, kontyngenty uczniów, przygotowanie kadr itd.)” [16, s. 21].

II

W radzieckiej myśli pedagogicznej prekursorami socjologii wychowania byli P. P. Błonskij (1884—1941), N. K. Krupskaja (1869—1939), S. T. Szackij (1878—1934). „Sowietskaja Pedagogika” obszernie informuje o nich (tu wspominamy tylko o nich jako o poprzednikach badanego problemu).

Wskazuje się, że dzieła P. Błonskiego są aktualne dla markistowskiego, krytycznego stylu uprawiania pedagogiki nie tylko w principiach, ale i w opieraniu się „na wielkim empirycznym, faktycznym materiale” [17, s. 137]⁸. W pracach N. Krupskiej wyróżnia się dialektyczny charakter elementów społecznych procesu wychowania młodego pokolenia w odnośzeniu wychowania nie tylko do współczesności, ale i do perspektyw rozwoju społecznego z podkreśleniem wpływu szkoły, rodziny, ulicy, książek, radia i kina [18]⁹. Szacki badał problemy socjopedagogiczne w latach dwudziestych w założonej przez siebie pierwszej stacji doświadczalnej [20] i w szkole—kolonii „Bodraja zizn”, będącej eksperymentalną bazą badań [21]. Innowacyjna dziesięcioletnia praca Szackiego spowodowała renesans jego dorobku [22, 23] z zaznaczeniem szkód przerwania kontynuacji tych badań w latach trzydziestych „z przyczyn o charakterze subiektywnym” [20, s. 124].

Koncentracja pedagogiki radzieckiej na socjologicznej problematyce wynika z pilnej potrzeby opierania jej badań na obiektywnych prawach rozwoju zjawisk społecznych i z powodu „wielkich zapóźnień” w badaniach wychowania w porównaniu z innymi zakresami badań podstawowych pedagogiki [15, s. 15, 16]. W ten sposób na pograniczu pedagogiki i socjologii tworzy się nowa dyscyplina — „pedagogiczna socjologia” [24, s. 12].

W przedmiocie tego perspektywicznego i w istocie nowego kierunku badań upatruje się z jednej strony — wyjaśnienie „wymagań stawianych przez społeczeństwo wychowaniu” [24, s. 12] i „socjalnych czynników wpływających na wychowanie i rozwój osobowości”, z drugiej — „po-

⁸ Na przykład prace: *Szkoła i ustrój społeczny*, *Szkoła i klasa robotnicza*, *Osiem miesięcy jednego pedagogicznego doświadczenia*, *Pierwsze dwa trymestry działalności Akademii społecznego wychowania* [17].

⁹ W jej uwagach do projektów programu pedagogiki znajdujemy: w 1932 r. postuluje „wpływ otaczającego środowiska”; w 1936 r. — ukazuje braki „organicznych” związków z całym układem społecznym” [19, s. 101]; w 1937 r. — zarzut: usunięcie wpływu środowiska... szkoła ukazuje się jak jakieś zamknięte przedsiębiorstwo; w 1938 r. — „charakter pedagogiki jako nauki społecznej zmienia się w zależności od społecznego układu (...) należy wykazać, czym radziecka pedagogika socjalistycznego społeczeństwa odróżnia się od pedagogiki społeczeństwa eksploatorskiego” [19, s. 102].

moc w uściśleniu dalszych perspektyw rozwoju oświaty” [15, s. 16]. Te szerokie zakresy badań wymagają wsparcia badaniami ekonomiki oświaty i naukowego planowania [15, s. 18]. W wymienionych ostatnio źródłach zawarte są uszczegółowione zadania badań pedagogicznej socjologii¹⁰.

W zastosowaniach socjologii w pedagogice m.in. wysunięto ostre zagadnienie stosunku do stawiania celów w założeniach metodologicznych badań. Socjologia zachodnia kwestionuje przyjmowanie w badaniu celów i kierunku poszukiwań, „z góry” określonych opinii jako tendencyjność, natomiast dla socjologii radzieckiej oznacza to likwidację samego procesu naukowego, a także „ignorowanie poprzednio zdobytego doświadczenia naukowego” [25, s. 133]. W sporze „za i przeciw” teleologizmowi w nauce podkreśla się rolę stawiania celów, na przykład w socjologicznym badaniu wybiórczym, a nawet w badaniach statystycznych, mimo ich specyfiki¹¹. Obszerne rozważanie zagadnienia celowości znajdujemy w recenzji książki Van Cleve Morris, *Philosophy and the American School*, Boston, b.r. [26]¹².

Tak więc relacje pedagogiki i socjologii wysuwają ich podstawowe zagadnienia metodologiczne — obiektywności naukowej i roli dowodzenia teoretycznego i empirycznego praw tych nauk. Zagadnienia te będą obszerniej podjęte w części III tego opracowania. Tu zaznaczymy tylko interesujący spór o prawidłowościach wychowania [27]. Sprzeciw N. N. Pie-

¹⁰ Obejmują one: 1. w jakim stopniu przygotowanie młodzieży do życia, pracy i działalności społecznej czyni zadość wymogom społeczeństwa; obiektywne wskaźniki tego przygotowania zbadane na podstawie ocen młodzieży i dorosłych stwarzają możliwość wniesienia korektur do procesu nauczania i wychowania w szkole i poza szkołą; 2. jak utworzone przez społeczeństwo socjalistyczne społeczno-prawne i ekonomiczne możliwości kształcenia przekształcają się w rzeczywistość; na przykład określenie potrzeb gospodarki, obrony kraju, kultury i administracji w stosunku do optymalnych kontyngentów uczniów, którzy po ukończeniu kl. VIII przechodzą do różnych typów szkół, a kończący pełną szkołę średnią do szkół wyższych; czy problem zawodowej orientacji młodzieży w szkole wiejskiej — zróżnicowanie wieś—miasto, przechodzenie do szkół wyższych, przewyciężenie braków ośmioletniego kształcenia, np. zagadnienie odsiewu ze szkoły ośmioletniej — jak może być zapewnione podniesienie wyników i ograniczenie drugoroczności, która w znacznej mierze warunkuje odsiew; 3. jakie czynniki społeczne wpływają na ucznia poza szkołą, jakie są możliwości pedagogicznego kierowania nimi.

¹¹ „Wszak wybór i ugrupowanie wyraża jakościową stronę zjawisk: klasową sytuację ludzi, ich pozycję w konkretnych historycznych warunkach. Ten sam materiał daje diametralnie przeciwstawne rezultaty przy różnych sposobach grupowania. Nie jest przypadkową tendencją badaczy burżuazyjnych ukryć się za »cyfrowymi manipulacjami«, »średnimi cyframi«” [25, s. 134].

¹² M.in. „każda filozofia, jej gnoseologia i metodologia dyktują określoną pedagogiczną politykę i praktykę, ściśłą zależność praktyki od teorii pedagogicznych” [26, s. 145, 146].

tuchowa budzi upatrywanie ich w „wychowaniu przez działanie”¹³. Metodologicznie interesująca dyskusja nad pojmowaniem podstawowych praw wychowania kończy się przyjęciem „dwóch podstawowych grup” tych praw¹⁴.

Oczywiście rozpatrujący prawa wychowania winni się ustosunkować do poglądu W. Lenina na istotę wychowania, który ujmował je jako „wieczną kategorię w stosunku do innych zjawisk społecznych powstających i znikających” [28, s. 33].

Pogranicze socjologii i pedagogiki w SP podejmuje także złożony problem socjalizacji. Są to poglądy na wzajemne związki stosunków społecznych i wychowania oraz ich konsekwencje dla doskonalenia lub przekształcania życia społecznego [29, s. 78]. Analizowana jest obszerna literatura teorii socjalizacji w USA [30]. Na przykład w recenzowanej książce: D. Goslik (ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, Chicago 1969 [31] rozpatrywane jest teoretyczne podejście do procesu socjalizacji, jej treść i etapy oraz występowanie w wyjątkowych warunkach. Jest to obszerne źródło informacji o stanie wiedzy w tej dziedzinie, a także o kierunkach poszukiwań uczonych amerykańskich. Recenzent upatruje je w „opracowaniu teorii i doskonalenia praktyki przystosowania osobowości do życia w warunkach społeczeństwa »powszechnego dobrobytu«”. W ocenie recenzenta „wszystkie wysiłki autorów odznaczają się adaptacją do idealizowanych warunków kapitalistycznej Ameryki względnie ujmowanym jako status quo. Często widoczna jest tendencja autorów do wstydliwego abstrahowania od »codziennej szarzyzny życia«” [31, s. 142].

W eksploracji problemu tej części opracowania reprezentatywne są poglądy R. G u r o w e j [25]. Przegląd literatury socjologicznej w ZSRR i problemów jej związków z pedagogiką prowadzi recenzentkę do przestrogi przed „modą” na socjologię, tj. „używanie jej środków i sposobów nawet wtedy, gdy nie ma takiej potrzeby” [25, s. 135]. Wymowne są zwłaszcza pozostałe jej konkluzje. 1. Znajomość rezultatów badań pedagogów i socjologów powinna być wzajemna, aby wnioski autorów publikacji były pojmowane „jako dopełnienie, uściślenie i uzasadnienie środkami socjologicznymi badań już znanych w pedagogice zagadnień a nie miały charakteru „odkryć”. Badanie problematyki z pogranicza socjologii

¹³ Oponent głosi, że „jest to szczegółowy przejaw socjologicznego prawa rozwoju osobowości, odkrytego przez K. Marksa i wyrażonego w formułach: »byt określa świadomość«, »sposób życia ludzi określa sposób ich myśli«, »warunki w takim stopniu tworzą ludzi, jak ludzie tworzą warunki«” [27, s. 103].

¹⁴ „Prawa określające charakter i właściwości wychowania jako zjawiska społecznego i prawa, określające skuteczność praktycznej działalności wychowawców” [27, s. 103].

i pedagogiki wymaga poważnej znajomości osiągnięć obu nauk. 2. Uznanie ważności poznania socjologii i wykorzystania jej metod i danych powinna towarzyszyć „świadomość” możliwości i granic zastosowania tych metod w badaniach pedagogicznych. Chyba współdziałanie tych nauk nie stanie się uniwersalnym środkiem, który rozwiąże wszystkie czy prawie wszystkie podstawowe problemy teorii i praktyki pedagogicznej” [25, s. 135]. Tak więc w przedstawionych poglądach odczytać możemy nie tylko złożoność problemów interdyscyplinarności związków socjologii i pedagogiki, ich możliwości i ograniczeń, ale i znamiennej przestrożę przed pochopnością w rozwiązywaniu kwestii teorii i praktyki pedagogicznej.

III

Socjopedagogiczna problematyka występuje w SP w różnych kontekstach metodologicznych pedagogiki. Jej metodologia i metodyka badań to ostre i pilne zagadnienia. Występują one zwłaszcza pod koniec lat sześćdziesiątych jako główne kierunki badań ANP, na przykład w zagadnieniach: „Biologiczne i społeczne w rozwoju człowieka”, „Kształtowanie komunistycznej osobowości jako społeczne i pedagogiczne procesy” [32, s. 38]; są przedmiotem wielu naukowych rozpraw analizujących metodologiczne problemy pedagogiki w ich szerokich związkach z naukami społecznymi na podstawie danych własnych i z zagranicy [33], a także licznych krajowych, międzynarodowych konferencji i specjalistycznych seminariów [34, 35].

Zatem w metodologicznych problemach socjologii i pedagogiki, nad którymi szczególnie skupiamy się w tej części opracowania, pragniemy wyjaśniać przez dowodzenie rozgraniczające to, co w nich „jest”, „jak jest i może być” od tego „co być powinno”.

W oficjalnym stwierdzeniu znajdujemy, że dopiero w 1969 r. po raz pierwszy odbyła się ogólnozwiązkowa (krajowa) konferencja na temat metodologii i metod badań pedagogicznych [16, s. 22]. Istotny jest tu problem stosunku teorii pedagogiki do filozofii, a do filozofii marksistowskiej w szczególności. Główna trudność sprowadza się do pytań, jakie są możliwości zastosowania w teorii pedagogiki filozofii, w postaci metodologii, zastosowania metod dialektyki w teorii procesu pedagogicznego. W tych wymiarach podejmowane są m.in. następujące kwestie: wychowanie jako całościowe społeczno-pedagogiczne zjawisko; możliwości i ograniczenia strukturalnego badania wychowania; stosunek empirycznych i teoretycznych aspektów w metodologii badania zjawisk wychowania [34, s. 40, 41]. W dyskusji nad dialektyką dynamiki procesu pedagogicznego stwierdza się, że „daleko odeszliśmy od naiwnych przedstawień o tym, że ta dynamika tkwi w osobowości nauczyciela czy w bezpośrednich potrzebach uczniów

w zakresie wiedzy, chociaż są to ważne czynniki” [35, s. 149]. W analizie obiektywnych czynników procesu pedagogicznego, jego ewolucyjnego i „skokowego” charakteru, przytacza się pogląd W. Lenina, „że kto podejmuje cząstkowe zagadnienia bez uprzedniego rozwiązania ogólnych, ten nieuchronnie będzie na każdym kroku nieświadomie dla siebie »natrafiać« na te ogólne problemy” [35, s. 148—149]. Ale równocześnie L. Lewszin analizujący podstawowe hasła radzieckiej encyklopedii pedagogicznej nie znajduje w nich żadnych lub prawie żadnych „przejawów materialistycznej dialektyki w sferze pedagogiki” [36]¹⁵.

Przedstawione dotąd poglądy na podstawy badanego problemu uprawniają przekonanie, że relacja: filozofia marksistowska i pedagogika, nie jest w postaci gotowej dana, lecz zadana.

Badaniom metodologii pedagogiki służą także analityczno-porównawcze dane z literatury światowej (USA, RFN, Francji, Japonii), na przykład: H. Röhrs, *Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Verlag Köhlhammer, Stuttgart 1968 [37]. W analizie stanu pedagogiki krajów kapitalistycznych stwierdza się m.in., że przy współpracy filozofów i socjologów radzieckich możliwe jest opracowanie metodologii badania szkoły i pedagogiki za granicą, na przykład tendencji „swoistej próżni” w pedagogice RFN, aby utworzyć syntetyczną teorię opartą na antropologii [38, s. 152]. W dążeniach do oparcia teorii pedagogiki na ogólnometodologicznych podstawach nauki znajdujemy próby zastosowania w niej naukoznawczego punktu widzenia, tj. rozpatrywania struktury pedagogiki według wymogów logiki nauki, z przytoczeniem obszernej literatury tej dziedziny [39].

Filozoficznym aspektem wymienionych dociekań towarzyszy problematyka socjologii w ogóle, socjologii wychowania oraz nauk z nimi współdziałających, jak: antropologia, psychologia społeczna, ekonomika i organizacja oświaty. Generalnie — podkreśla się — nauki te powołane są do badania problemu wszechstronnego rozwoju osobowości, który przecież jest problemem ogólnopolitycznym, związanym z przekształcaniem społecznego układu, z usuwaniem istotnych różnic między pracą umysłową i fizyczną, między miastem i wsią [40, s. 11]¹⁶. W tych inter-

¹⁵ Autor analizy sądzi, że „trudność problemu powoduje u niektórych uczonych dążenie do ominięcia go w ogóle lub ograniczenia się do ogólnikowych deklaracji o znaczeniu dla nauk pedagogicznych marksistowsko-leninowskiej metodologii (...). Bowiem stwierdzenie na przykład, że nauka o prawach społecznego rozwoju pozwala zrozumieć wychowanie jako obiektywny socjalny proces, samo przez się jeszcze nie czyni postępu w rozumieniu specyficznych problemów metodologii pedagogiki” [36, s. 140].

¹⁶ Charakterystyczny pogląd dla kompleksowego rozumienia źródeł zjawisk socjologicznych: molekularna biologia, antropologia i inne nauki badają naturę człowieka, ale wyjaśnienie jego ewolucji nie jest możliwe bez znajomości praw społecz-

dyscyplinarnych uwarunkowaniach rozwoju pedagogiki znamieną jest jednocześnie przestroga wobec nich ¹⁷.

Założenia filozoficznej antropologii tworzącej ogólnometodologiczne podstawy dla wszystkich nauk o człowieku, w tym nauk społecznych, są z natury rzeczy przedmiotem żywego zainteresowania pedagogiki jako teorii wychowania człowieka [41]. Kompleksowy charakter tej dyscypliny sprawił utworzenie pedagogicznej antropologii. Analizę jej możliwości i ograniczeń w rozwiązywaniu metodologicznych problemów pedagogiki zawiera m.in. obszerna monografia H. R o o t a, *Bildsamkeit und Bestimmung*, Hannover 1966 [42]. Znaczące dla pedagogiki są prace o problemach pedagogicznej antropologii G. Ananiewa [43]. W szczególności jego dowodzenie, że rozwój różnych nauk o człowieku w tym i socjologii sprawia „nieograniczone możliwości pedagogicznych zastosowań (...) ale i niebezpieczeństwa” [43, s. 27] ¹⁸. Autor dowodzi, że przezwyciężenie tych niebezpieczeństw jest możliwe tylko w systemie samej pedagogiki przez ścisłą synchronizację pedagogicznych zastosowań różnych nauk o wzajemnych związkach i optymalnych połączeniach między fizycznymi, umysłowymi, moralnymi i innymi stronami jednolitego procesu rozwoju [43, s. 28]. W licznych pracach G. Ananiew rozpatruje człowieka jako ogólny problem współczesnej nauki („Więstnik LGY”, 11/1957) i jako przedmiot wychowania (SP, 1/1965). W szczególności koncentruje się on na trzech problemach związków między wychowaniem i rozwojem w jego ogólnej strukturze: „1. wielorakość homogennych i heterogennych związków; 2. stosunek między uczeniem się i dojrzewaniem w procesie rozwoju; 3. akceleracja rozwoju dorastających pokoleń w współczesnych warunkach” [43, s. 30].

Pomimo dużego rozwoju psychologii i jej związków z pedagogiką w ZSRR, zbliżenie psychologii do socjologii i odrodzenie psychologii społecznej dokonało się dopiero w latach sześćdziesiątych [44, s. 25]. Wyrazem tego jest analiza artykułów z pracy *Problemy psychologii społecznej* [45, s. 145]. Wśród przyczyn trudności w badaniach psychologii społecznej

nego rozwoju. Antropogenezy — nauki o pochodzeniu i rozwoju człowieka — nie można uprawiać w izolacji od społecznych warunków [40, s. 14].

¹⁷ „Błędne jest oczekiwanie, że zagadnienia, interesujące pedagogikę, będą rozwiązywane w innych naukach” [40, s. 13]. Chociaż pedagogika nie może rozwijać się w izolacji od rozwoju nauk pogranicznych, i przy całym szacunku dla innych nauk, nie należy tracić szacunku dla pedagogiki, gdyż nowe idee pedagogiczne nie powstaną poza związkiem z historycznym rozwojem szkoły i pedagogiki [35, s. 154].

¹⁸ Ta nowa dla pedagogiki sytuacja — czytamy — sprawia, że „niektóre pedagogiczne zastosowania cechuje hipertrofia i przeciwstawiają się one samej pedagogice roszcząc sobie bezpodstawne pretensje do własnej teorii wychowania; wzrasta ułamkowe, drobiazgowość podejście do wychowania i nauczania, uwarunkowane postępującą dyferencjacją poszczególnych nauk o człowieku” [43, s. 27].

wymienia się „utożsamianie całej świadomości społecznej z jedną tylko jej formą — ideologią” [45, s. 146]. Stąd wielostronna i krytyczna analiza problematyki socjologii osobowości [46] rozpatrująca jej rozwój, uwarunkowania oddziaływania społeczności na osobowość oraz jej kształtowania w ujęciu szeroko pojętej psychologii społecznej [47, 48, 49]. Są to m.in. znaczące dla pedagogiki źródła oparte na danych naukowych radzieckich [50] i światowych, na przykład — D. C. Miller, and W. H. Form, *Industrial Sociology. The Sociology of Work Organizations*, N. I. Harper, 1951; S. Asch, *Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment*, 1951; D. Krech, K. S. Crutchfield, *Ballachey-Individual in Society*, New York 1962; R. N. Mussen, J. J. Conder, J. Kagan, *Child development and personality*, New York 1964¹⁹.

Wymieniona socjologiczna orientacja krytycznie ustosunkowuje się do badań problemów wychowania i rozwoju osobowości wychowanków głównie w kolektywie. Upatrując w sporach nad pytaniem, jaka jest młodzież — młode pokolenie, wahania między tanim optymizmem i akcentowaniem zubożenia, wulgaryzmu i przestępstw — stwierdza, że nie mamy wiarygodnych o tym danych, zwłaszcza o prawidłowościach kształtowania się ogólnych i „typowych” właściwości osobowości młodzieży z socjopedagogicznego punktu widzenia [51, s. 61]. Dlatego demonstrowane są i postulowane badania nie ograniczające się tylko do globalnych i syntetycznych ujęć, ale przyjmujące wyższe stopnie zróżnicowania²⁰.

Również metodologia badań problemu „kolektyw i jednostka” jest przedmiotem krytycznych dociekań. Zarzucając dotychczasowym badaniom ograniczanie się tylko do ujmowania go z punktu widzenia społeczno-politycznego i organizacyjnego dowodzi się potrzeby głębokiego badania aspektów filozoficznych i socjologicznych tego problemu. Jednocześnie przestrzega się przed stosunkowo rozpowszechnionym, lekkomyślnym podejściem do socjologii. Zaleca się zwłaszcza walkę z uproszczonym posługiwaniem się filozofią i socjologią w pracach pedagogicznych [52, 53]²¹.

¹⁹ Przytoczone źródła wyróżniają specyfikę socjologicznej orientacji „psychologii społecznej w badaniu osobowości człowieka jako subiekta praktyki społecznej (...), jak ona jest przeżywana subiektywnie w indywidualnej świadomości jednostki, a przede wszystkim jak jej moralne i twórcze siły pobudzają i ukierunkowują jej postępowanie w konkretnych warunkach społecznych (...), gdyż praktyka społeczna realizuje się tylko w warunkach bardzo złożonej, i nawet sprzecznej, moralnej i kulturalnej atmosferze” [47, s. 82].

²⁰ „Nie tylko różne grupy wieku uczniów, ale i różnice chłopców i dziewcząt; to co ogólne i różne w charakterystyce uczniów miasta i wsi, uczniów z różnych rodzin (z ich obyczajami i tradycjami), z różnych narodowych republik, jak i uczniów z różnych środowisk kulturalnych” [51, s. 62].

²¹ Na przykład w jakże częstych interpretacjach cytatu z poglądów K. Marksa „Tylko w kolektywie indywiduum ma środki (...) do wszechstronnego rozwoju (...),

Ekonomika oświaty, nowa dziedzina badań w ekonomice i w pograniczu socjologii wychowania, ma liczne opracowania w SP [54]. Są to dane o badaniu ekonomicznych aspektów średniego, wyższego i zawodowo-technicznego kształcenia, jego wpływu na rozwój sił wytwórczych, na przewycięzanie różnic: pracą fizyczna i umysłowa, miasto i wieś, badanie warunków najbardziej racjonalnej organizacji oświaty i efektywnego wykorzystania środków przeznaczonych na oświatę [55, s. 154]. Pedagogika i socjologia wychowania zainteresowane ekonomicznymi uwarunkowaniami swoich obiektów badań znajdują również źródłowe informacje o poglądach na te uwarunkowania amerykańskich i zachodnio-europejskich ekonomistów, na przykład w pracy zbiorowej M. Blaug' (Ed.), *Economics of Education*, Harmondworth, Middlesex, 1968; określając ekonomikę oświaty „ostatnim krzykiem mody” i „cichą rewolucją” w nauce ekonomiki upatrują je autorzy w takich jej działach, jak czynniki ekonomicznego rozwoju, ekonomika pracy, państwowe i społeczne finansowanie [56, s. 215].

Teoria zarządzania i kierowania oświatą pod nazwą *szkołowiedzenie* jest w pedagogice radzieckiej samodzielną jej dziedziną graniczącą z następującymi dyscyplinami: organizacja oświaty, ekonomika oświaty, prawo administracyjne, prawodawstwo szkolne [57, s. 90]. Przedmiotem badań *szkołowiedzenia* są zadania, treść i metody zarządzania szkolnictwem ZSRR i działalność pośredniego kierowania szkołami i bezpośredniego kierowania szkołą [57, s. 81]²². Socjopedagogiczne problemy *szkołowiedzenia*, jego geneza i analiza publikacji zawarte są w różnych opracowaniach SP [58].

Przedstawione dotąd metodologiczne problemy socjologii wychowania w jej związkach z różnymi naukami społecznymi w tym i z socjologią oraz wynikające stąd konkluzje dla metodologii pedagogiki, pojmowane były jako filozoficzne podstawy uprawiania socjologii wychowania i peda-

tylko w kolektywie możliwa jest wolność osobista”. Droga czysto spekulatywną wywodzi się nieuprawnione konkretne wnioski dla metodyki wychowania w kolektywie. Tymczasem Marks nie rozpatruje szkolnego kolektywu, ani w ogóle kolektywu w naszym zwykłym jego rozumieniu. Przez kolektyw rozumie on — czytamy — „całość społeczeństwa, a przez kolektywność — stosunki społeczne. Stąd, formuła Marksa „tylko w kolektywie« oznacza, że na bazie społecznej własności jednostka otrzymuje środki, siły wytwórcze, które usunęły stary podział pracy, starą ekonomikę, stary burżuazyjny ustrój i w tym sensie otrzymuje możliwości dla swego rozwoju” [52, s. 149].

²² Z projektu programu specjalnego kursu „szkołowiedzenie” (organizacja szkolnictwa) w szkołach pedagogicznych i w systemie kursowym instytutów doskonalenia nauczycieli: „Rozdz. I. Szkołowiedzenie, jego przedmiot, źródła i metody; Rozdz. II. System zarządzania sprawami szkoły; Rozdz. III. System bezpośredniego kierowania szkołą; Rozdz. IV. Przygotowanie i podnoszenie kwalifikacji nauczycielskich” [57, s. 90].

gogiki. W odróżnieniu od tak pojmowanej „metodologii” w SP zawarte są także propozycje dotyczące metodyki badań w interesujących nas zakresach. Idzie tu nie tyle o same metody i narzędzia badawcze, lecz głównie o teoretyczne elementy metod, o metodykę badań.

Wraz z uzasadnianiem tezy, że nie ma bardziej złożonego zjawiska od procesu wychowania stwierdza się, że metody badania problemów wychowania są dziedziną najmniej opracowaną [59]. Wysuwa się wiele wątpliwości wobec badań, na przykład „systemu wychowania” [m.in. przez pracę] czy „modelowania” zjawisk pedagogicznych [60]. Termin „system” przyjmowany jest bez podstaw naukowych i uzasadnienia jako sam przez się zrozumiały, a wyniki takich badań nie dadzą się sprawdzić naukowo [60, s. 138]. Dlatego zaleca się m.in. stosowanie analizy socjologicznej, głównie analizy struktury społeczności dzieci, ich pracy, życia codziennego, typowych konfliktów [59, s. 149]. Ale równocześnie z punktu widzenia poznawczych możliwości metod badania wątpliwa jest skuteczność prostego ich przenoszenia do pedagogiki z innych dziedzin nauki. „Na przykład wychowawczy eksperyment nie jest w ogóle podobny do żadnego eksperymentu w naukach przyrodniczych, nie jest on podobny i do jakiegokolwiek społecznego badania problemów społecznych. On jest czymś nowym i to powinno być zbadane w metodologii i metodyce badań problemów wychowania” [59, s. 153]. Stąd celowe jest stosowanie metodyki socjologii zgodnie z potrzebami badań pedagogicznych, zwłaszcza masowych. Opracowane przez socjologów poszczególne środki techniczne niewątpliwie podnoszą efektywność znanych metod, jak obserwacja, rozmowa, ankietowanie. Podkreśla się jednak, że ich stosowanie wymaga spełnienia warunku kompleksowości, stosowania różnych metod. Dla uzyskania wiarygodności badań metody te powinny doprowadzić do „skrzyżowania” danych obiektywnych z danymi subiektywnymi [61, s. 108; 62, s. 148]. Ten wymóg powinny także spełniać porównawcze socjopedagogiczne badania, na przykład przez korelowanie panelowej metody z metodą „marszrutową” [63, s. 59].

W zakresie metodyki badania rozważa się dalszą trudność. Jest nią alternatywa: czy określone metody mogą być uprawnione do wyłączności ich stosowania, czy też ich wybór jest swobodny. Przeciwno pierwszemu pogładowi występuje komisja ekspertów w zakresie nauk pedagogicznych WAK (*Wysszaja atestacjonnaja komisija*) oceniająca stan naukowy prac doktorskich i kandydackich za 1969 r. Głosi ona, że stosowane w pedagogice cybernetyczne podjęcia i metody badania „nie mogą być uznane jako »panaceum« na wszystkie trudności, jako »klucz« do »tajemnic« procesu wychowania i nauczania. Dla pedagogiki będącej nauką społeczną w tym zakresie badań powstaje wiele trudności, uwarunkowanych tym, że przeniesienie cybernetycznej teorii kierowania w sferę pedago-

gicznego kierowania wychowaniem i nauczaniem wymaga uwzględniania wielości jakościowych specyficznych właściwości" [64, s. 69]. Przeciwno drugiemu pogładowi są dane z Ogólnozwiązkowego sympozjum (Lenin-grad, luty 1966 r.) na temat metodyki badań w naukach społecznych [65]. Czytamy tam m.in., że „każde konkretne badanie socjologii, psychologii społecznej i pedagogiki w swej »naturze« dysponuje tylko określonymi metodami, które mogą być wykorzystane. Pogląd, że badający dysponuje zawsze nieograniczonymi możliwościami w wyborze metod, jest nieuzasadniony" [65, s. 101].

Rozpatrywany jest również problem mierzalności zjawisk pedagogicznych, na przykład właściwości uczniów, kształtowanych w procesie wychowawczym [66]. Trudność polega na tym, „że o wielu zjawiskach psychicznych można uzyskać informację tylko o jakościowym charakterze (...) trzeba przyjmować pewne aprioryczne przesłanki (...) tego braku nie mogą uniknąć także socjologowie konstruujący i szeroko stosujący różne rodzaje skalowania dla zmierzenia socjalnych pozycji osobowości" [66, s. 78]. Mimo tych trudności poszukiwana jest metodyka obiektywnych wskaźników w badaniach, na przykład charakteryzujących pracę ucznia, nauczyciela, szkoły i całego systemu oświaty łącznie [67, s. 157]. W SP dyskutowane są szczególnie dwa zakresy tej metodyki: opracowanie nomenklatury parametrów procesu pedagogicznego; opracowanie metodologii i metodyki mierzalności i ilościowego opracowania faktycznego materiału [67, s. 158].

Wreszcie metodyka badań pedagogicznych jest także żywo zainteresowana już zaznaczonymi problemami stosunku empirycznego do teoretycznego w naukowym poznaniu. Zachodnia socjologia i psychologia społeczna często absolutyzuje empirię, zwłaszcza w neopozytywistycznej orientacji. Ta absolutyzacja dokonuje się „za cenę degradacji roli teoretycznego myślenia, abstrakcji w poznaniu. Przedstawiciele empirycznego kierunku w socjologii i psychologii społecznej główny nacisk kierują na technikę opracowania faktycznych danych, a nie na ich zrozumienie, uogólnianie z szerokich filozoficznych pozycji. Przyznając technicznemu opracowaniu empirycznego materiału ważną rolę, marksiści niemniej przypisują prymat teoretycznej stronie badań, inaczej mówiąc, poza poprawnie obliczonymi danymi dążą oni do widzenia ogólnej tendencji, charakteryzującej zjawisko społeczne" [65, s. 108].

*

*

*

Złożone, dynamiczne i kontrowersyjne są dane SP o rozwoju i stanie związków między socjologią wychowania a pedagogiką w ich metodologicznym aspekcie. Otwarty i dyskusyjny typ danych sprawia, że sądy

o wymienionych związkach nie mogą być pojmowane jako „zamknięte” stwierdzenia, lecz raczej jako wyrazy przybliżeń i tendencji. Stąd i wnioski muszą mieć taki charakter.

Analizy danych w całości wskazują, że w zasadzie nie zachodzą w nich łatwe wybory jedynie możliwych alternatyw, lecz że ich liczne człony warunkują się, rozłączają, korygują i dopełniają wzajemnie w kontekście nauk o człowieku, których jedność jest również w stanie tworzenia się. W związku z tym, z punktu widzenia filozofii społecznej marksizmu, ujawnia się powściągliwość i krytycyzm wobec charakterystyk niektórych koncepcji socjologicznych, zwłaszcza w zakresie ich konsekwencji społecznych i pedagogicznych.

W ciągu analizowanego jedenastolecia poglądy na elementy związków socjologii i pedagogiki wahają się od akcentów negacji do stopniowo wzrastającej aprobaty. Ich ewolucja, w genezie i aktualnym stanie, ma mozaikową i mutacyjną postać. W swej treści wyrażają one różne poziomy pojmowania samej socjologii i jej miejsca w pedagogice jako teorii wychowania. Kompleksowe i poznawczo płodne rozpatrywanie tego stosunku znajdujemy przede wszystkim w oficjalnych dokumentach KPZR i ANP, w planach i rezultatach jej działalności oraz w wystąpieniach reprezentantów i współpracowników Akademii. Wieloznaczne i błędne interpretacje występują w niektórych dyskusjach, na przykład w poglądach na strukturę przedmiotu pedagogiki.

• Rezultatem przedstawionej ewolucji problemu jest ukształtowanie się „pedagogicznej socjologii”. Charakterystyczne są orientacje metodologiczne i metodyczne, które dają się odczytać w przedmiocie, zadaniach i roli tej nowej dyscypliny. Widoczne są w niej tendencje do odzwierciedlania rzeczywistości społecznej i pedagogicznej ZSRR przez ich realistyczną konkretyzację w kierunkach i wiarygodności badań socjologii wychowania w systemie nauk pedagogicznych. Są to, jak można mniemać, istotne tendencje analizowanego tu problemu.

Dylematy socjologii wychowania i pedagogiki są uwarunkowane z jednej strony metodologicznymi wymogami materializmu historycznego, z drugiej — specyfiką pedagogiki. Pierwsze uwarunkowanie ma najczęściej charakter inspirującego założenia do eksploracji, drugie jest realizowane w dowodzeniach stanowiących w konkluzji, że żadna z nauk, w tym filozofia i socjologia nie mogą ani wyrzęczyć, ani rozwiązać bezpośrednich problemów pedagogiki poza nią samą.

Zawarte w SP paradygmaty problemu w płaszczyźnie dociekań teorio-poznawczych mogą być znaczące. Przede wszystkim rozpatrywanie relacji: socjologia-socjologia wychowania-pedagogika nie w izolacji, czy dominacji, ale w kompleksie treści i metod nauk pogranicznych i to nie tylko wąsko pojętych tzw. „nauk społecznych”, ale całości nauk o człowie-

ku. W tym wymiarze z materiałów analizowanego problemu metodologicznie płodne są propozycje, które wysuwają na przykład antropologia i pedagogiczna antropologia, psychologia i psychologia pedagogiczna i społeczna, ekonomika oświaty, teoria naukowego planowania, zarządzania i kierowania oświatą.

W podkreślanej już złożoności składników warunkujących związku socjologii wychowania i pedagogiki, systemowym czynnikiem umożliwiającym rozpatrywanie ich w możliwie wewnętrznej jednolitości jest teoria naukowego socjalizmu. Teoria ta, pomimo ukazanych trudności jej funkcjonowania w rozwiązywaniu bezpośrednich problemów socjopedagogicznych, jest integrującą podstawą dla ich twórczej analizy metodologicznej i metodycznej. Wskazują na to treści SP konfrontujące marksistowskie koncepcje socjologicznych i pedagogicznych teorii z teoriami kapitalistycznymi oraz z nieuchronnymi ich konsekwencjami społeczno-politycznymi i ideologicznymi.

BIBLIOGRAFIA

„СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА” 1960—1970

I

1. Огородников И. Г., О задачах и системе курса педагогики в педагогических институтах, 2/1962.
2. Анастасьева Г. Н., О структуре курса педагогики в педагогических институтах, 4/1962.
3. Москвина М. И., Об улучшении преподавания педагогики в педагогических институтах, 5/1962.
4. Главы учебника педагогики (в порядке обсуждения), 11/1962.
5. Храпаль П. А., О программе курса педагогики, 10/1962.
6. Бугаевич И. В., Синтез или ликвидация?, 6/1963.
7. Гончаров Н. К., Решения XXII съезда КПСС и задачи педагогической науки, 11/1961.
8. Преодолеть отставание педагогической науки, 10/1963.
9. Навстречу XXIII съезду КПСС, 2/1966.
10. XXIII съезд КПСС и задачи школы, 5/1966.
11. Навстречу великим датам, 11/1966.
12. Моносзон Э. И., Важнейшие результаты исследований АПН РСФСР в 1965 г. и задачи дальнейшего улучшения научно-исследовательской работы по проблемам воспитания и обучения, 5/1966.
13. Моносзон Э. И., Основные направления исследований Академии педагогических наук РСФСР, 1/1966.
14. Хвостов В. М., Постановление ЦК КПСС „О мерах по дальнейшему развитию общественных наук и повышению их роли в коммунистическом строительстве” и задачи Академии педагогических наук СССР, 1/1968.

15. Хвостов В. М., Основные направления научно-исследовательской работы в области педагогических наук, 4/1968.
16. Кузин Н. П., Повышать уровень научно-педагогических исследований, 5/1970.

II

17. Бернштейн М. С., Избранные педагогические произведения П. П. Блонского (Москва 1961), 12/1962.
18. Гурова Р. Г., Н. К. Крупская о социальных проблемах воспитания, 2/1969.
19. Руднев П. В., Н. К. Крупская о педагогике как науке, 2/1968.
20. Фрадкин Ф. А., Методы изучения социальной среды (Первая опытная станция по народному образованию), 9/1966.
21. Шацкая В. Н., Школа — колония „Бодрая жизнь” (Воспоминания), 11/1962.
22. Салимова К. И., Педагогические сочинения С. Г. Шацкого, т. III, 9/1965.
23. Из неопубликованных работ С. Г. Шацкого, 7/1968.
24. Каиров И. А., XXIII съезд КПСС и задачи повышения уровня педагогической науки, 8/1966.
25. Гурова Р. Г., Знать и использовать современную социологическую литературу (О книге „Опыт и методика конкретных социологических исследований”, Москва 1965), 10/1965.
26. Бернштейн М. С., Бессилие буржуазной теоретико-педагогической мысли, 10/1964.
27. Петухов Н. Н., К вопросу о законах воспитания, 8/1967.
28. Гончаров Н. К., Ленин и педагогика, 11/1967.
29. Лихачев Б. Г., Социально-педагогические зависимости и их роль в процессе воспитания, 11/1969.
30. Махов Ф. С., Свобода индивидуальности или рабство стереотипа? (Заметки о „социализации” молодежи в США), 10/1969.
31. Тунш Г., Справочник по проблемам исследований и разработке теории социализации, 10/1970.

III

32. Королев Ф. Ф., Основные направления методологических исследований в области педагогики, 4/1969.
33. Данилов М. А., Марксистская диалектика — методологическая основа педагогических исследований, 3/1970; Королев Ф. Ф., Логическое и историческое в педагогических исследованиях, 3/1970; Данилов М. А., Педагогический процесс и его диалектика, 7/1970; Королев Ф. Ф., Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях, 9/1970; Куракин А. Г., Новикова Л. И., О системном подходе в исследовании проблем воспитания, 10/1970; Богданова О. С., Метод наблюдения в исследованиях проблем воспитания, 11/1970.
34. Проблемы коммунистического воспитания, 9/1968.
35. Семинар по методологии педагогики и методам педагогических исследований, 1/1970.
36. Левшин Л. А., Размышления над педагогической энциклопедией, 7/1970.
37. Яркина Г. Ф., Вопросы методологии и методов педагогического исследования в ФРГ, 7/1970.

38. Совецание по проблемам школы и педагогики капиталистических стран, 7/1966.
39. Краевский В. В., О предмете логико-методологического в области педагогики, 2/1970 (por.: Грудников Н. Н., О категориях „цель”, „средство”, „результат”, „Высшая школа” из 1968; Кузнецов И. В., Структура научной теории и структура объекта, „Вопросы философии” 5/1968).
40. Гончаров Н. К., О некоторых направлениях развития педагогической науки, 6/1966.
41. Яркина Г. Ф., Проблема человека и его воспитание с позиции современного буржуазного антропологизма, 12/1966.
42. Яркина Г. Ф., Педагогическая антропология за рубежом, 12/1968.
43. Ананьев Б. Г., Проблемы педагогической антропологии, 5/1966; Ананьев Б. Г., Важная проблема современной педагогической антропологии (Онтогенетические свойства человека и их взаимосвязь), 1/1966; Ананьев Б. Г., Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии, 1/1968.
44. Смирнов А. А., Пути развития советской психологии, 12/1966.
45. Веденов А. В., В арсенал науки о коммунистическом воспитании, 4/1966.
46. Веденов А. В., Социология личности, 6/1968 (por.: Кон И. С., Социология личности, Москва 1967).
47. Веденов А. В., Личность и её развитие в свете социальной психологии, 12/1969.
48. Конникова Т. Е., Механизм воздействия коллектива на личность школьника, 11/1969.
49. Буева Л. П., Общественное управление социальной деятельностью и формирование личности, 6/1970.
50. Por.: Буева Л. П., О методологии изучения сознания личности в социалистическом обществе. Сб. „Общественная психология и коммунистическое воспитание” Москва, 1967; Краковский А. П., Трудный возраст. Москва, 1967; Анахимов А. Ф., Духовная жизнь первобытного общества. Москва 1966; Григорьев Г. П., Начало верхнего палеолита и происхождение homo sapiens, Москва 1968; Шельдон Глюк, Теория и практика в криминологии. Сб. „Социология преступности”, Москва 1966; Конникова Т. Е., Роль коллектива в формировании личности ребёнка. XVIII Международный психологический Конгресс. Симпозиум 35, Москва 1966; Конникова Т. Е., Особенности формирования отношений между подростками в коллективе, „Ученые записки” ЛГПИ им. А. И. Герцена Т. 382, Ленинград 1968; Попова И. П., Теория социального контроля в американской социологии, „Вопросы философии”, 10/1965; Афанасьев В. Т., Научное управление обществом, Москва 1969; Беккер Г., Восков А., Современная социологическая теория, Москва 1951; Замошкин Ю. А., Кризис буржуазного индивидуализма и личность, Москва 1966.
51. Якобсон П. М., Социальная психология и проблемы воспитания, 9/1967.
52. Малинин В., Коллектив и личность, 12/1966.
53. Новикова Л. И., Коллектив и личность как педагогическая проблема, 11/1966.
54. Гульчинский Л. И., Проблемы рентабельности вложений средств в народное образование, 2/1966 (por.: Гульчинский Л. И., Финансовые проблемы профессионального образования в СССР, „Финансы”, 11/1968); Кривенвич В. В., Экономические основы профессиональной ориентации молодежи, 2/1968; Мугунов А. А., К вопросу об экономических исследованиях в об-

- ласти народного образования, 3/1968; Нанушьян С. С., Проблемы школьного строительства, 10/1966.
55. Королева И., Проблемы экономики народного образования, 5/1966.
 56. Смирнов А., „Экономика образования”, 2/1970.
 57. Волковский А. Н., К вопросу о школоведении как самостоятельной отрасли педагогики, 5/1968.
 58. Соцердотов Н. И., Черпинский Н. В., Школоведение, его предмет и задачи, 9/1969 (ог.: Зайцев Ю. А., О планировании работы школы, ч. 1, Москва 1966; Коробейников В. В., Школа; организация и управление, Москва 1968).
 59. Вовси И., Фоменко Н., Сопещание по методам исследования проблем воспитания, 10/1965.
 60. Воробьев Г. В., Методы исследования в области воспитания, 10/1966.
 61. Гурова Р. Г., Социологические методы в исследованиях по педагогике, 6/1970 (ог.: Йейст Ф., Выборочный метод в переписях и обследованях, Москва 1965; Опыт и методика конкретных социологических исследований, Москва 1965; Аганбегяна А. Г., Осипова Г. В., Количественные методы в социологии, Москва 1966).
 62. Арутюнян Ю. В., Опыт социологического изучения села, Москва 1968, 5/1969.
 63. Гурова Р. Г., Цыремпилон А. Б., Изменения в условиях жизни и облике детей звонков (1929—1966 гг.). Опыт сравнительного социально-педагогического исследования, 11/1968.
 64. Шабеева М. Ф., Лында А. С., О диссертационных работах по педагогике, 5/1970.
 65. Кутузова Л. С., Некоторые вопросы организации методики конкретного исследования в общественных науках, 7/1966.
 66. Витинас В., О многомерном подходе к анализу педагогических явлений, 6/1970 (ог.: Грин Б. Ф., Измерение установки. Сб. „Математические методы в современной буржуазной социологии”, Москва 1966).
 67. Воробьев Г., Международный симпозиум по проблеме школьной оценки и измерений в педагогике, 1/1970.

Kazimierz Moroz

METHODOLOGICAL ASPECTS OF RELATIONS BETWEEN SOCIOLOGY
OF EDUCATION IN THE MONTHLY MAGAZINE
„SOVIETSKAJA PEDAGOGIKA 1960—1970”

(Summary)

The processes of integration and disintegration of science are the major aim of the undertaken study. They have been reflected in the analysis of different ideas published in the monthley magazine „Sovietskaja Pedagogika” in the years 1960—1970.

Concerning relations between sociology, sociology of education and pedagogics, the origin and evolution of the ideas have been considered and discussed in two aspects: 1 philosophical, gnosiological conditioning of these relations by metholo-

gical Marxist paradigms, 2 from the point of view of pedagogics and „pedagogical sociology” as exceptionally complex fields of knowledge. In this aspect the mentioned relations are analyzed not only from the point of view of methods and contents of social sciences but also as integrated knowledge on man comprising philosophical anthropology and pedagogical anthropology, psychology and social psychology as well as pedagogical psychology, economics of education, theory of scientific planning and control of education.