

Moroz, Kazimierz / Kwieciński, Zbigniew

Związki socjologii i pedagogiki w badaniach radzieckich

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 3 (108), 3-121

1979

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.

Kazimierz Moroz

ZWIĄZKI SOCJOLOGII I PEDAGOGIKI
W BADANIACH RADZIECKICH

TORUŃ 1979

Redaktor Zeszytu
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

Recenzent
MIROŚLAW SZYMAŃSKI

Tłumaczenie streszczenia
MIROŚLAWA SZTOLBERG-BYBLUK

Redaktor *Feliksa Kwiecińska*
Redaktor techniczny *Jadwiga Gosieniecka*

Korektor
Agnieszka Bojarska

UNIWERSYTET MIKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU

Wydanie I. Nakład 500+70 egz. Ark. wyd. 8,3. Ark. druk. 8,75.
Papier druk. III kl. 70 g. Podpisano do druku w grudniu 1979 roku.
Druk ukończono w grudniu 1979 roku. Zam. 663. B-12/240. Cena zł 33,—

ZAKŁAD POLIGRAFII UMK W TORUNIU

PRZEDMOWA

Rozprawa dra Kazimierza Moroza jest rezultatem badań Autora wykonanych w latach 1976—1978 w ramach seminarium „Społeczne aspekty wychowania” toruńskiej grupy socjologów wychowania z UMK i ze Stacji Naukowej Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk. Zgodnie z „zamówieniem” zespołu celem tych badań było dokonanie analizy ewolucji związków pedagogiki i socjologii radzieckiej (w treściach i sposobie naukowego podejścia do problematyki funkcjonowania i przemian środowisk i instytucji wychowawczych). Źródłem, na którym Autor oparł swoje studia, były treści czołowego radzieckiego czasopisma pedagogicznego „Sowietskaja Pedagogika” z lat 1960—1975, tj. z okresu stopniowego odradzania się, rozwoju i rozkwitu tamtejszej socjologii wychowania. Taki dobór źródeł był szczególnie trafny i ze względu na reprezentatywność czasopisma, i ze względu na większą — niż w książkach — aktualność treści, obecność dyskusji, i — wreszcie — z powodu możliwości równoległego dopełniania się przez to badanie i mój studyjny wyjazd do głównych radzieckich ośrodków socjologicznych (nie pedagogicznych), mający na celu uchwycenie tego co najnowsze na warsztatach socjologów wychowania instytucjonalnie nie związanych z Akademią Nauk Pedagogicznych. Badania nasze miały być i są początkiem programu intensywnej współpracy toruńskiej grupy socjologów wychowania z naukowcami krajów socjalistycznych (Węgier, Czechosłowacji, NRD). Na początek tej współpracy obraliśmy sobie największe i najstarsze państwo socjalistyczne, spodziewając się tam zastać reprezentatywne trendy problematyki, metodologii i metodyki socjologii wychowania, po jej ponad trzydziestoletnim trudnym okresie, a także odnaleźć odbicie podstawowych kontrowersji, kłopotów i swoistości socjologii wychowania na gruncie państwa socjalistycznego najbardziej poddanego konfrontacji z krajami zachodnimi na wszelkich polach.

Autor tej rozprawy stanął przed nie byle jakimi trudnościami. Pierwsza — to słabo zbadane u nas związki pedagogiki z socjologią. Poza pracami Stanisława Kowalskiego (choć także Aleksandra Kamińskiego i Bogdana Suchodolskiego na I sesji socjologii wychowania w Ja-

blonnie w 1968 r.) niewiele znajdujemy pogłębionych analiz tego problemu, choć zarazem Polska była jedynym krajem socjalistycznym, w którym socjologia wychowania uprawiana była nieprzerwanie, acz z różnym nasileniem. Druga trudność — to konieczność przebrnięcia przez ogromny, liczący kilkadziesiąt tysięcy stron materiał źródłowy obcojęzyczny, dokonania jego wstępnej analizy i selekcji, kwalifikacji, porównywania, oceny itd. Trzecia — to poszukiwanie kryteriów analizy i struktury jej treści, pozwalających na zwięzłe ukazanie w postaci książki jej efektów. I czwarta wreszcie trudność — to niewystarczający stan informacji naukowej w Polsce o stanie radzieckiej socjologii wychowania, konieczność pokonania bariery uprzedzeń w polskim środowisku naukowym, wzmacnianych przez chętnie a bezpodstawnie wygłaszane deklaracje o rzekomej intensywnej współpracy i wymianie informacji.

Kazimierz Moroz trudności te pokonał na tyle całkowicie, że wypada nie zgodzić się z jego samooceną zawartą przy końcu *Wprowadzenia*, jakoby była to próba ekspertyzy, służąca tylko celom praktycznym, informacyjnym. Choć, co prawda, praktykę rozumie Autor szeroko — także jako uprawianie nauki — godzi się podkreślić, że mamy do czynienia ze znakomitą monografią problemu przemian stosunków pedagogiki i socjologii z punktu widzenia rezultatów i metod ich badań środowisk i instytucji wychowawczych. Równocześnie książka ta jest nieocinionym wprost, bo kompletnym, a zarazem przejrzystym i bardzo zwięzłym źródłowym przewodnikiem, zbiorem uporządkowanych informacji naukowych w zakresie badanej problematyki.

Jako główne kryteria analizy Autor obrał założenia marksistowskiej filozofii bytu i człowieka oraz socjalistyczną wizję społeczeństwa, metodologiczne założenia marksizmu oraz jego filozofii wychowania. Ujawnia je na wstępie i w zakończeniu rozprawy. Strukturę całej pracy * K. Moroz stanowią części: merytorycznej i metodologicznej analizy, poprzedzone celnie orientującym Czytelnika w przedmiocie, problematyce i metodzie badań Autora *Wprowadzeniem*, a zamknięte kapitalnym w swej zwięzłości i trafności ujęcia *Zakończeniem*. Zwrócić też trzeba od razu uwagę Czytelnika na bardzo daleko posuniętą zwięzłość wypowiedzi oraz bogate dopełnienia treści rozprawy przez noty bibliograficzne wewnątrz tekstu, ważne treści komentarza w przypisach oraz obszerną (i dodatkowo komentowaną wewnątrz) bibliografię.

Autor ukazał ewolucję przedmiotu i roli socjologii w teorii wycho-

* Cała druga część metodologiczna rozprawy K. Moroz złożona jest w maszynopisie w bibliotece Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Warszawie i w Stacji tegoż Instytutu w Toruniu, a jej skrócona wersja została opublikowana w *Socjologii Wychowania II*, AUNC, Toruń 1978.

wania, dowodząc przejścia od całkowitej nieobecności — a nawet negacji — socjologii w pedagogice „pojęciowo-postulatywnej” początku lat sześćdziesiątych ku wzajemnym bogatym związkom socjologii i pedagogiki w teorii wychowania jako procesu społecznego w połowie lat siedemdziesiątych. Odsłonięty został — przy unikaniu ocen przez Autora — trudny proces tych przeobrażeń, walka stanowisk, spory, dyskusje wewnętrzne i międzynarodowe.

Ten obraz trudnego procesu przejścia od teorii, w której przechodzi się do maksymalistycznych dyrektyw praktycznych wprost z analizy pojęć, do teorii opartej na rzetelnym rozpoznaniu procesu i tego, co typowe w rzeczywistości i w psychice przedmiotu, podmiotu i warunków wychowania, ma i dla Autora, i dla zespołu szczególny, osobliwy wręcz wyraz. Tę drogę, jak się wydaje — niechże mi Autor i Czytelnik wybaczą ten wtór — przeszedł i on, i my z polską pedagogiką; ta droga dla niektórych urwała się, innych zaprowadziła na ślepe pobocza, dla wszystkich nie jest zakończona. Rozprawa zawiera także analizę zmian w teorii osobowości, dyskusje autorów radzieckich z głównymi orientacjami w tej kwestii w świecie, ukazuje kierunki zmian od dogmatycznych do otwartych i dynamicznych koncepcji marksistowskich. Zasadniczą treść pracy K. Moroza stanowi analiza ewolucji teorii środowisk i instytucji wychowawczych, a zatem problematyki znajdującej się w centrum zainteresowań badawczych toruńskiego zespołu socjologów oświaty i wychowania. Autor posiłkuje się tu klasycznym schematem F. Znanieckiego analizy grup i instytucji wychowania naturalnego i bezpośredniego, szczególnie dużo miejsca poświęcając związkom rodziny z innymi instytucjami wychowawczymi, problematyce młodzieży, a zwłaszcza szkoły i nauczyciela (tu zaś sprawom upowszechnienia szkoły średniej, funkcjonowaniu szkoły wiejskiej oraz kwestii roli oświaty w egalitaryzacji struktury społeczeństwa). W okresie kolejnej reformy systemu edukacji narodowej w Polsce warto może i wejrzeć w radzieckie badania, dyskusje na temat dialektycznych związków szkoły z systemem środowiska lokalnego i z systemem społecznym, i przypomnieć konstatację prezydenta ANP, że jedną z przyczyn niewydolności nauk pedagogicznych w zakresie reformy oświaty był brak związku pedagogiki z innymi naukami podstawowymi. Choć co prawda I. Kairov podkreślał, że minął okres, w którym kraje socjalistyczne ograniczały się do korzystania z doświadczeń radzieckich w zakresie oświaty, to niezależnie od tego bardzo cenne jest przypomnienie wcześniejszych doświadczeń radzieckich w zakresie upowszechnienia szkoły średniej ogólnokształcącej, zakończonych uczynieniem szkoły ośmioletniej fundamentem powszechnego różnicowanego wykształcenia średniego.

We wcześniej opublikowanej — metodologicznej części swej rozprawy

Autor podjął ogólnometodologiczne problemy ewolucji związku pedagogiki z socjologią, problematykę nauk pogranicznych pedagogiki oraz kwestie metodyki badań empirycznych, najbardziej odpowiedniej wobec filozoficznych założeń metody. I w tej części pracy — jak w całej — obecna jest filozofia i jako układ odniesienia, i jako przedmiot analizy.

Rozprawa Kazimierza Moroza dowodzi szybkiego rozwoju, a także otwartości i dynamiczności teorii w radzieckiej socjologii wychowania, bogatego i krytycznego korzystania z dorobku światowej nauki, przewyższania w krytyce naukowej dogmatyzmu i ideologicznej powierzchowności, przy jednoczesnej pełnej świadomości koniecznego związku określonej wizji świata, człowieka i społeczeństwa z uprawianiem socjologii wychowania, niemożności uprawiania nauki „czystej”, nie uwikłanej w wartości.

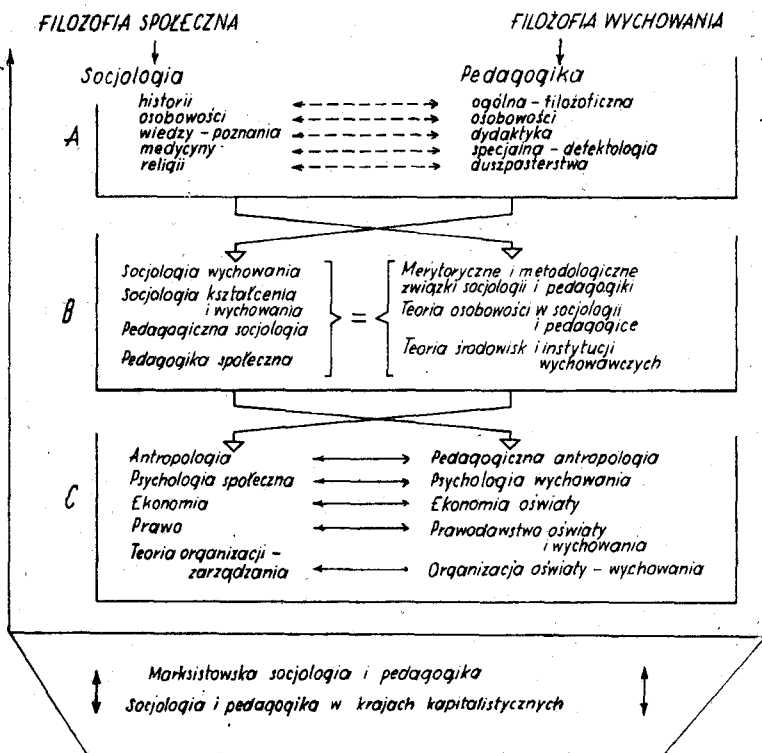
Ta gruntowna, rzetelnie wykonana i bogata w treści rozprawa naukowa dra Kazimierza Moroza powinna przyczynić się także do pełniejszej samoświadomości i ożywienia dyskusji, badań w polskiej socjologii wychowania.

Zbigniew Kwieciński

WPROWADZENIE

Szerokie i dyskusyjne zakresy przedmiotu nauk socjologii i pedagogiki: społeczeństwo—człowiek—wychowanie, interdyscyplinarny charakter procesu ich rozwoju są wiodącymi motywami podjętej w tej pracy analizy związków tych dyscyplin w dziedzinie socjologii wychowania i pedagogiki. Istota tej analizy, jej całościowe wymiary wymagają systemowego ujęcia, koncepcji filozoficznej syntezy. Jako pomocnicze narzędzie koncepcji tej analizy przyjmujemy schemat podstawowych jej elementów (schemat 1).

Schemat 1
Elementy analizy problemu



Rozwój i stan wiedzy socjologii i pedagogiki wskazują, że te dyscypliny nie mają zamkniętego, wyczerpującego charakteru, lecz obie swe ostateczne źródła i uzasadnienie znajdują w określonych poglądach na świat i człowieka, tj. w filozofii bytu i człowieka. Taki charakter przedmiotów tych nauk uwidaczniają utworzone i tworzące się specjalizacje i w konsekwencji profesjonalizacja socjologii i pedagogiki (por. schemat 1A). Wszak w socjologii, obok dziedzin wymienionych w schemacie 1A, zjawiska i aspekty działalności społecznej zawarte są m.in. także w socjologii nauk, miasta, wsi, pracy, *mass media*. Między nimi a odpowiednimi naukami pedagogiki niewątpliwie zachodzą procesy „krzyżowania się” wiedzy, o różnym natężeniu bezpośredniości, na różnych poziomach uogólnień w dążeniu do coraz wyższego stopnia abstrakcji, procesy transformacji pojęć, teorii. W związku z przenoszeniem do pedagogiki pojęć i teorii z innych nauk wydaje się, że nie zawsze mogą one być skutecznie zastosowane w pedagogice. Bowiern obiekt pedagogiki, jak zresztą i socjologii, jest nie tylko bardzo złożony i specyficzny, ale zawiera wysoki stopień odpowiedzialności, gdyż w nim zawsze zakładane są także realne zadatki możliwości dalszego rozwoju społecznego. Rozwoju, w którym społeczeństwo ulega przemianom ekonomiczno-społecznym, kulturalnym i ideologicznym obejmującym sferę świadomości społecznej i życia umysłowego w całym jego zakresie.

W przedstawionych uwarunkowaniach ukształtowały się i kształtują pograniczne dyscypliny między socjologią i pedagogiką (por. schemat 1B). Zakresy ich przedmiotów, chociaż wszystkie zawierają aspekty problematyki socjologii i pedagogiki jako teorii wychowania, są wieloznaczne, co wyraża się choćby w różnym ich nazewnictwie. Wydzielenie się z socjologii dyscyplin pogranicznych nie nastąpiło od razu. Określanie ich przedmiotu i specyfiki metod badania, rozpoczęte już na przełomie XIX/XX w. polegało, jak to wskazywaliśmy, na wydzieleniu się z ogólnofilozoficznej i ogólnospołecznej problematyki socjologii. W tym procesie różne postacie socjologii wychowania uzyskiwały różne stopnie naukowej samodzielności swych przedmiotów i metod, przechodząc od badań stosowanych do coraz wyższego stopnia samodzielności w badaniach podstawowych, np. w socjologii kształcenia i wychowania. Tak więc proces tworzenia się socjologii wychowania między pedagogiką i socjologią dokonywał się w dwóch płaszczyznach: merytorycznej i metodologicznej. W pierwszej — za podstawę interdyscyplinarności socjologii wychowania można przyjąć specyfikę teorii osobowości w socjologii i pedagogice oraz środowisk i instytucji wychowawczych jako instytucji społecznych, jako form i środków życia społecznego.

Metodologiczne i metodyczne „uzbrojenie” uzyskuje socjologia wychowania z dyscyplin współdziałających z samą socjologią, jak na przykład

psychologii społecznej, ekonomii, prawa, teorii organizacji i zarządzania a przede wszystkim antropologii. Dyscypliny te miały i mają *in statu nascendi* miejsce i w pedagogice (por. schemat 1C). Antropologia i rozwijająca się na jej podstawach pedagogiczna antropologia są świadectwem potencjalnej naukowo syntetyzującej i ogólnofilozoficznej specyfiki pedagogiki jako teorii wychowania zaznaczonej już w przykładach schematu 1A. W ten sposób problematyka wychowania rozpatrywana w pedagogice wykracza w swej współpracy z innymi naukami poza tzw. nauki społeczne, wchodząc w dziedziny wszystkich nauk o człowieku, a więc nie tylko humanistycznych, lecz i przyrodniczych w sensie bio-psycho-socjologicznej jedności świata i człowieka, która dla współczesnej nauki jest ciągle jeszcze tylko pytaniem.

Przedstawiona w zarysie koncepcja interdyscyplinarnych związków socjologii i pedagogiki w zakresie socjologii wychowania i z natury rzeczy towarzysząca jej walka między marksistowskimi i kapitalistycznymi pozycjami filozoficznymi i ideologicznymi sprawiły, że jako o b i e k t a n a l i z y naszego problemu wybraliśmy zawartość miesięcznika „Sowietskaja Pedagogika” w latach 1960—1975 (dalej: SP). W szczególności wybór wynika z następujących powodów:

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

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

— wydobycie 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 (dalej: ANP) utworzonej w 1943 r. jako ANP-RSFSR (ANP Republiki Rosyjskiej) do 1966 r. Od 1967 r. ANP przekształciła się w naukowo-badawczą instytucję ogólnozwiązkową, tj. ANP-ZSRR. Przekształcenie wyrażało znaczenie pedagogiki w społeczeństwie socjalistycznym, potrzeby jej rozwoju i rozwoju szkoły, szczególnie realizacji powszechnego średniego wykształcenia zgodnie z wymogami postępu naukowo-technicznego i społecznego. Republikańskie naukowo-badawcze instytuty ANP nadal kontynuują swoją działalność. W latach 1960—1975 redaktorami naczelnymi byli: do 1962 r. N. K. Gonczarow, do 1970 r. F. F. Korolew, do 1975 r. S. A. Czernik. Zespoły redakcji (10—13 osób) składały się z przedstawicieli nauk pedagogiki i psychologii, w tym ANP.

Współpracownikami, autorami publikacji w SP byli reprezentanci wielu instytucji naukowych (np. instytuty Akademii Nauk ZSRR: Filozofii, Historii Przyrodoznawstwa i Techniki; Naukowo-Badawcze Instytuty Ministerstwa Oświaty ZSRR), wśród nich głównie pracownicy specjalistycznych instytutów ANP. Wielorakie treści SP znajdują wyraz w ilościowej i jakościowej charakterystyce miesięcznika. Każdy jego numer ma 150—160 stron. Zróznicowana jest struktura działów i poddziałów. Podstawowe rozprawy i artykuły wraz z poddziałami orientowane są na problemy pedagogiki w ZSRR i za granicą, jak: *Szkoła i pedagogika za granicą*, *Życie nauki 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 okresie były to Zjazdy: XXI — nadzwyczajny (1960), XXII — nowy Program Partii (1961), XXIII — podstawy i zadania ANP do 1970 r. (1966), XXIV — społeczno-polityczne zadania oświaty, zakończenie przejścia do powszechnego średniego kształcenia w dziewiętej pięcioletce 1971—1975 r. (1970). Głównymi kierunkami działalności ANP są 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 opierająca się na postanowieniach KC 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; do priorytetowych zaliczane są badania społeczno-ekonomicznych problemów oświaty, „kolektywu i jednostki” — szkoły — rodziny — społeczności oraz współczesnego stanu niesocjalistycznej pedagogiki i systemów oświatowych.

Wobec bogactwa zawartości treści SP analiza związków socjologii wychowania i pedagogiki ogranicza się tylko do tych danych i nie wykracza poza nie. Zgodnie z przyjętą koncepcją będą one eksplorowane z merytorycznego i metodologicznego punktu widzenia. Merytorycznie — analiza obejmuje przyjęte u nas typowe dla socjologii wychowania treści w jej pograniczu z pedagogiką; interpretacja przedmiotu i roli socjologii wychowania w teorii wychowania, teoria osobowości środowisk, systemów i instytucji oświatowo-wychowawczych. Metodologicznie — analiza dotyczy różnych odmian socjologii wychowania, genezy i zróżnicowania się ich przedmiotów, zadań i metod badawczych, współdziałania z innymi naukami w rozpatrywaniu funkcji wychowania.

W zakresie sposobów analizy i oceny danych SP w naszym problemie przyjmujemy kilka kryteriów jako zasady robocze.

Analiza genezy i ewolucji problemu w merytorycznych i metodologicznych aspektach nie zmierza do ukazania jego historycznej całości, lecz wydobywa tylko te dostępne w SP dane, które wyznaczają podstawy filozoficzne, teoriopoznawcze i interdyscyplinarne refleksji badań rodzimych i zagranicznych nad zjawiskami, obiektami i procesami wychowania. Ukazanie takich danych może inspirować i naszą refleksję naukową. Analiza orientuje się na wydobywanie z danych SP krytycznego stosunku do tendencji apologetycznych i banalizowania interpretacji założeń marksizmu w problematyce socjopedagogicznej na przykład takich, jak formuła „budownictwo socjalizmu”, troska o człowieka, stosunek między pierwiastkiem materialnym i duchowym. Dążyć więc będziemy do ukazywania danych, które zgłaszają zasadne sprzeczności retorycznemu operowaniu ideami socjalizmu za pomocą tautologii i łatwych alternatyw rozłącznych w rozpatrywaniu dynamiki zjawisk wychowania w warunkach przemian ekonomiczno-społecznych, kulturalnych i ideologicznych społeczeństwa. Na przykład poszukiwać będziemy dowodzeń wykazujących upraszczanie założenia — „zaspokajanie potrzeb”. Występuje ono przecież w każdym społeczeństwie. Tymczasem chodzi o dowodne ukazywanie jego istoty w kapitalizmie („być” czy „mieć”) i dowodzenie specyfiki tego założenia w socjalizmie. Mianowicie, jakie są możliwości i ograniczenia społeczeństwa socjalistycznego, gdy rozwiązuje ono ten postulat w całej złożoności życia społecznego, w realizacji szlachetnego celu — budowy społeczeństwa bezklasowego.

Tak więc analiza ukierunkowuje się na wydobywanie wysiłków stosowania założeń marksizmu w socjopedagogicznej problematyce na drodze dowodzenia rozgraniczającego to, co w tej problematyce „jest”, „jak jest i może być” od tego „co być powinno”. I tak poszukiwane będą badania, które nie ograniczają się na przykład tylko do odniesień w sensie bezpośrednio politycznym, lecz ukazują w społeczeństwie socjalistycznym zróżnicowania rozwoju i dojrzałości stosunków społecznych. Szczególnie chodzi tu o badania zróżnicowań różnych warstw ludności, a więc rozpatrywanie problemów wychowania nie tylko z punktu widzenia samych zasad socjalizmu, lecz i ich realizacji w przemianach społeczeństwa socjalistycznego. Dlatego podjęta analiza będzie preferowała te dane, które liczą się z tym, że przemiany w wychowaniu społeczeństwa socjalistycznego nie dokonują się w warunkach reglamentacji i stosunkowo utrwalaonych mechanizmów jak w społeczeństwach niesocjalistycznych, lecz w warunkach wątpliwości i braków wynikających ze zmian w różnych środowiskach społecznych, wynikających ze zmian sprawowania w nich władzy, ze zmian w samych ludziach.

Do istotnych elementów sposobu analizy danych naszego problemu zaliczamy śledzenie stopnia ich naukowej wiarygodności, prawomocności dociekań empirycznych i teoretycznych. Czy mianowicie dane te ograniczają się tylko do pierwotnej rejestracji faktów (wąski empiryzm), czy też obejmują one i konstruowanie uogólnień na podstawie już zdobytej wiedzy; w jakim stopniu wiedza ta wyprowadzana jest z dowolnych uogólnień, a w jakim — ze sprawdzalnych empirycznie danych.

Zatem w analizie naszego tematu eksplorować będziemy zawartość danych SP z punktu widzenia sposobów uprawiania metodyki badań socjopedagogicznych. Przede wszystkim, jak są stosowane tzw. „wskaźniki”, analiza jakościowa, diagnoza i prognoza, całościowe ujmowanie zjawisk i procesów wychowania. Penetrować będziemy stan liczenia się w danych SP z faktami „przyśpieszenia cywilizacyjnego”. O ile dane te respektują zjawisko, że obecnie wiele zmian dokonuje się nie w dziesięcioleciach, ale w ciągu roku i miesiąca.

Zakładamy także śledzenie w analizowanych materiałach objawów uwzględniania samej trudności dotarcia do informacji pełnej, źródłowej, wiarygodności. W związku z pojawieniem się w badaniach zjawisk społeczno-wychowawczych tendencji do tzw. „mody na socjologię” będziemy koncentrować uwagę zwłaszcza w okolicznościach takich badań, gdy dążą one do ukazania zjawisk krótkotrwałych, przemijających, nie pozostawiających śladów w źródłach i dostępnych dokumentach, jak na przykład niektóre migracje (migracje wieś—miasto) czy tzw. sytuacje wychowawcze. W tych badaniach będziemy kierować się czujnością, jak mogą one dotrzeć do całej, nie podrobionej prawdy, jak uniknąć złudzeń.

Innym aspektem naszej analizy będzie poszukiwanie informacji, jak w badanych problemach SP występuje kryterium prawdopodobieństwa? Mianowicie, czy ujmowanie problemu dokonywane jest z punktu widzenia zawartych w nim trwałych tendencji, głębszego znaczenia, wyrażającego się na przykład w poglądach na podstawowe problemy człowieka, młodzieży, czy też badane zjawiska mają wymiar tylko lokalny, przemijający. W tych badaniach dopatrywać się będziemy, w jakim stopniu ujmowanie problemów odznacza się selektywną postawą w ocenie badanych zjawisk czy poglądów.

Ale nie tylko o same poglądy tu chodzi, lecz również o to, czy i co można zrobić, aby było trochę lepiej, aby nie były zaprzepaszczone szanse dalszego rozwoju w określonych dziedzinach społeczno-wychowawczej działalności. Dlatego właśnie przedstawione poprzednio przykłady przyjmowanych przez nas zasad roboczych w analizie i ocenie danych SP zmierzają do krytycznego ustosunkowania się wobec niektórych wniosków z badań. Mamy na uwadze poglądy o takim charakterze, jak ten na przykład, który głosi, że z coraz wyższą organizacją infrastruktury spo-

lecznej następuje zaspokajanie potrzeb młodzieży. Jesteśmy bowiem przekonani, że taka optymistyczna wiara w instytucje społeczne nie jest uzasadniona.

Całość przedstawionej koncepcji pracy nad związkami pedagogiki i socjologii wychowania nie pretenduje do osiągnięcia nowych uogólnień i rozstrzygnięć, lecz usiłuje tylko opracować pragmatyczną informację w formie ekspertyzy.

Rozdział I

INTERPRETACJE PRZEDMIOTU I ROLI SOCJOLOGII W TEORII WYCHOWANIA

Znaczące dane o socjologicznych komponentach pedagogiki jako teorii wychowania znajdujemy w SP przede wszystkim:

— w poglądach radzieckich pedagogów — prekursorów idei społecznego charakteru wychowania;

— w kierunkowych danych socjopedagogicznych koncepcji ANP — jej instytutów i reprezentantów;

— w dyskusji nad strukturą i treścią podręcznika pedagogiki dla instytutów pedagogicznych i uniwersytetów oraz w koncepcji przedmiotu sformułowanej pogranicznej dyscypliny pedagogiki i socjologii — „pedagogicznej socjologii”.

Pedagogika radziecka, wraz z rozwojem marksistowskiej socjologii, od pierwszych lat po Rewolucji Październikowej podejmowała idee społecznego charakteru wychowania. W maju 1918 r. W. Lenin przygotował projekt uchwały Rady Komisarzy Ludowych „O socjalistycznej Akademii nauk społecznych”. Pisał w nim, że „jednym z pierwszych zadań jest uruchomienie szeregu badań społecznych” (*Filosofskaja Encyklopedija*, t. 5, Moskwa 1970, s. 92). W latach dwudziestych-trzydziestych wraz z badaniem różnych stron życia społecznego, w radzieckiej myśli pedagogicznej prekursorami socjologii wychowania byli m.in. — P. P. Błoński (1884—1941), N. K. Krupska (1869—1939), S. T. Szacki (1878—1934). „Sowietskaja Pedagogika” zawiera liczne dane o ich twórczości i działalności. Tu zaznaczymy tylko ich pionierskie inspiracje w rozwoju stosunku: pedagogika-socjologia, który w ZSRR ma długą i złożoną ewolucję. Z końcem lat trzydziestych nastąpiło pewne zahamowanie (w zasadzie aż do lat sześćdziesiątych) wielu dyscyplin nauk społecznych. Okres kultu jednostki nie sprzyjał rozwojowi tej dziedziny nauki.

Interpretacje dorobku P. Błońskiego podkreślają trwałą jego aktualność nie tylko w filozoficznym, ogólnoteoretycznym i krytycznym stylu uprawiania pedagogiki, ale i opieranie się w pracy badawczej „na

wielkim empirycznym — faktycznym materiale” [1, s. 137]. To założenie znajduje wyraz w jego pracach już przed Rewolucją Październikową: *Szkoła i ustrój społeczny; Szkoła i klasa robotnicza*. Zaś w pierwszych latach władzy radzieckiej opracował koncepcję nowego typu szkoły kształcącej pedagogów, w której praca oparta jest „nie na wykładach o szkole pracy, nie na szeregu »nowych« metodyk, słowem nie na »nowo-seminaryjnym przygotowaniu«, lecz na reedukacji całej osobowości nowego pedagoga” [1].

W latach dwudziestych N. Krupska była redaktorem czasopisma „Na drogach do nowej szkoły”, które było organem naukowo-pedagogicznej Sekcji GUS (Gosudarstwiennyj Uczonyj Sowiet) [2]¹. Jej działalność i twórczość naukowa w zakresie społecznych komponentów procesu wychowania młodego pokolenia jest wielostronna. Wyróżnia się ona dialektycznym traktowaniem tych komponentów, rozpatruje je nie tylko w odniesieniu do współczesności, ale i do perspektyw rozwoju społecznego. W ten sposób ujmuje przede wszystkim wpływ szkoły na wychowanie młodzieży wraz z uwarunkowaniami oddziaływania rodziny, ulicy, książek, radia i kina [3]. W swoich uwagach do projektów programu pedagogiki w 1932 r. postuluje „wpływ otaczającego środowiska”; w 1936 — wskazuje na braki „organicznych związków z całym układem społecznym”; w 1937 — zarzut: „usunięcie wpływu środowiska [...] szkoła ukazuje się jak jakieś zamknięte przedsiębiorstwo”; w 1938 — „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” [4]. Krupska wyróżnia się wnikliwymi analizami roli środowiska społecznego w kształtowaniu się osobowości. Podkreśla, że niedocenywanie go może znacznie ograniczyć możliwości wychowawcze i postuluje potrzebę skupienia się na środowisku młodzieży wiejskiej, gdyż „ten front u nas jest jeszcze zaniedbany” [5]. Wyróżniając aktualność dorobku N. Krupskiej dla społecznych aspektów pedagogiki, wskazuje się m.in. na obecne badania przyczyn przestępczości w wieku dorastania. W 90% tkwią one w braku nadzoru ze strony rodziców; roczny czas wolny uczniów, nie licząc wolnych godzin każdego dnia, wynosi ok. 160 wakacyjnych i niedzielnych dni. W te wolne dni w zasadzie nie jest zapewniony nadzór ze strony szkoły, społeczności i rodziny [5].

Stanisław Szacki badał wielostronnie socjologiczne aspekty wychowania w latach dwudziestych w założonej z jego inicjatywy pierwszej oświatowej stacji doświadczalnej przy Narodowym Komisariacie

¹ Państwowa Rada Naukowa Komisariatu Oświaty RSFSR złożona ze specjalistycznych sekcji obejmujących wszystkie dziedziny oświaty; czynna w latach 1919—1933.

Oświaty RSFSR w 1919 r. [6] i w założonej szkole-kolonii „Bodraja zizń” w 1911 r., będącej eksperymentalną bazą badań [7]. Szacki podjął w niej „próby wyjaśnienia niektórych prawidłowości rozwoju społeczności dzieci [...] sądząc, że z tego punktu widzenia rozwój życia kolonii ma i teoretyczną wartość” [7, s. 46]. Od 1919 do 1932 r. szkołą-koloniją kierowała W. Szacka [8]. W dorobku S. Szackiego szczególnie ceni się badanie związku nowej szkoły, dziecięcych społeczności z życiem [9], zależności szkoły i środowiska w mieście i na wsi oraz jego pogląd, że od rozwiązania tych problemów „zależy nie tylko przyszłość naszej ekonomiki, ale i sama trwałość naszego rewolucyjnego czynu” [10, s. 144]. Swoją stację nazywał on „pedagogicznym lodolamaczem” i podkreślał, że „pomagała ona badać ten proces pedagogiczny, który przebiega w otaczającym środowisku, badać te czynniki, które wpływają na wychowanie młodego pokolenia w tym środowisku [...]. W takim wielkim pedagogicznym masywie możemy obserwować i te procesy społeczne, które w nim zachodzą, możemy śledzić stopniowe zmiany form życia codziennego środowiska” [10, s. 145]. W kompleksowym badaniu procesu pedagogicznego zmierzał on do „określenia związków między procesem pedagogicznym przebiegającym w masach ludności a tym, który organizuje szkoła” [10, s. 145]. Wartość poznawcza badań S. Szackiego tkwi także w ewolucji jego poglądów pedagogicznych. Będąc w pierwszych latach po Rewolucji Październikowej pod wpływem idei pedagogiki pragmatyzmu stopniowo rewiduje swój stosunek do tych idei i ukazuje zasadnicze różnice pozycji radzieckiej i burżuazyjnej pedagogiki [10, s. 145].

Problematyka socjologiczna i jej związki z pedagogiką (teorią wychowania), w kontekście działalności i twórczości ANP, rozwijały się stopniowo merytorycznie i metodologicznie. Szesnastolecie tego rozwoju, wyrażone w złożonej i bogatej zawartości treści SP, ma zasadniczo trzy fazy:

1) pierwsze lata sześćdziesiąte, w których socjologia i pedagogika w ogóle i stosunek socjologii wychowania do systemu nauk pedagogicznych pojawiają się zaczątkowo, kontrowersyjnie, nawet w postaci „za i przeciw”;

2) druga połowa lat sześćdziesiątych, w których zasadniczo kończy się mutacyjny charakter relacji: socjologia-pedagogika i utrwala się merytorycznie i metodologicznie właściwie w ZSRR nowa subdyscyplina na pograniczu pedagogiki i socjologii — „pedagogiczna socjologia”;

3) w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych treści wzajemnych zależności socjologii i pedagogiki wzbogacają się dzięki postępującym analizom interdyscyplinarnych stosunków nauk współdziałających z socjologią, a z socjologią wychowania i naukami pedagogicznymi w szczególności. Są to przede wszystkim inicjatywy o ogólnometodologicznym cha-

rakterze. Wywodzone są one z założeń naukowego socjalizmu, z marksistowskiej filozofii społecznej (z materializmu dialektycznego i historycznego) w odniesieniu do kształtującej się marksistowskiej socjologii i jej konsekwencji dla badania faktu wychowania jako całościowego społeczno-pedagogicznego zjawiska. W tych zakresach stawiane są i rozwiązywane podstawowe pytania dla interesujących nas związków socjologii i pedagogiki. Jakie są możliwości i ograniczenia strukturalnego badania „wychowania”? O ile w teorii wychowania mogą mieć zastosowanie filozofia w postaci metodologii i metody dialektyki, zwłaszcza w teorii procesu pedagogicznego? Generalnie — podejmowane są próby rozwiązywania węzłowych problemów metodologii badań przedmiotu wychowania jako zjawiska społecznego z pozycji dowodzenia wiarygodności naukowego socjalizmu jako inspiracji tych badań.

W działalności ANP, w ocenie publikowanych prac pedagogicznych stopniowo narasta niezadowolenie z ograniczania się w pedagogice tylko do tradycyjnego, izolowanego traktowania zjawisk i procesów wychowania jako poszczególnych dziedzin: wychowanie umysłowe, politechniczne, moralno-społeczne, estetyczne i fizyczne. Potrzeba kompleksowych badań problemów wychowania, traktowania ich w socjologicznych aspektach znajduje różnorodne odzwierciedlenie w SP. Postuluje się wszechstronne badanie życia i pracy szkoły, jej związków z rodziną i społecznością środowiska, działalność uczniów w szkole i poza nią; stosunków między uczniami i ich roli w kształtowaniu osobowości; podejmowanie tematyki o kompleksowym charakterze, mającej ogólnopolskie znaczenie. „Zupełnie nie prowadzi się badań z socjologii wychowania — czytamy w programowym artykule redakcji — chociaż wiadomo, że obecnie nie można w uzasadniony naukowo sposób projektować szkoły bez głębokiej analizy wymogów współczesnej wytwórczości, nauki i techniki wobec wychowania i kształcenia człowieka. [...] Obecny rozwój społeczny, nauki i techniki wymaga nie tylko głębokiej wiedzy pedagogicznej, ale i podstawowej wiedzy nauk pogranicznych. Wychowanie i kształcenie w naszych czasach jest zjawiskiem nadzwyczaj złożonym w swej wewnętrznej strukturze, związanym z wieloma innymi zjawiskami społecznymi” [11, s. 7—8].

Członkowie ANP domagają się rozszerzenia tematyki badań o socjologiczne aspekty wychowania, np. badanie skutków przewyciężenia braku nadzoru i przestępczości w środowiskach dzieci i młodzieży [12]. W rezultacie od 1967 r. zaczęto w ANP usuwać drobiazgowość tematów w jej pracach [13]. W sprawozdaniu ze stanu badań ANP za 1965 r. stwierdza się, że „Problemy socjologiczne dotychczas zupełnie nie występowały w planach akademii. [...] Pedagogika jest ważną nauką społeczną. Żyjemy w czasach, w których problemy wychowania mają ostry polityczny

charakter i jeżeli ukazujemy braki w organizacji wychowania młodego pokolenia, to jest to nie tylko pedagogika, ale i polityka. [...] Trzeba doskonalenia kwalifikacji pracowników nauki akademii w nowych kierunkach i metodach nauki [...] w szczególności w metodyce społeczno-pedagogicznych badań, zastosowania w badaniach pedagogicznych metod cybernetycznych i matematycznych, modyfikacyjnej statystyki, metod modelowania” [14, s. 24—26]. Także recenzje nowych badań pedagogicznych wykazują nieobecność zagadnień teorii wychowania młodego pokolenia i ograniczanie się do teorii nauczania, co jest charakterystycznym brakiem w systemie badań pedagogicznych. Ale i w teorii nauczania nie ma badań o szerszych uwarunkowaniach takiego procesu jak drugoroczność i możliwości jej przewycięzania [15]. Nowej publikacji z teorii wychowania wytyka się brak badań o wychowawczym oddziaływaniu rodziny i społeczności, opinii społecznej, prasy, radia i telewizji, organizacji pionierów i komsomolców, a także nieformalnych małych grup [16]. Tak więc w pierwszych latach sześćdziesiątych w zasadzie nie są podejmowane zagadnienia socjologii wychowania, 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, wskazuje się na możliwości badawcze tych problemów w psychologii, fizjologii bez socjologii [17, s. 21 i n.].

Od 1966 r. wśród głównych problemów badań ANP znajdujemy: „11. Socjologiczne i ekonomiczne problemy oświaty” — zadanie badania realnego procesu wszechstronnego rozwoju osobowości. Podkreśla się nie przewycięzone niedoceniecie badania socjologicznych problemów wychowania, wąskie funkcjonalne podejście do nich [18].

W planie pracy ANP na lata siedemdziesiąte nauki pedagogiczne mają odpowiedzialne i wiodące problemy ekonomiki i organizacji oświaty a w szczególności mają „określić drogi i środki związków systemu przed-szkolnego kształcenia i szkoły ogólnokształcącej, wzajemne związki i ciągłość w 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), przewidywane liczby uczniów w różnych typach szkół, przygotowanie kadr itd.” [19, s. 21]. Te pedagogiczne problemy mające w swej istocie socjologiczny charakter wymagają, jak głosi ANP, pomocy m.in. filozofów i socjologów, badań jej

wszystkich instytutów a szczególnie instytutu ogólnych problemów wychowania. Aby zapobiec dublowaniu i powielaniu tych samych problemów utworzono w 1969 r. Radę Koordynacji badań przy Prezydium ANP [20]. Rada opracowała dokument „Podstawowe kierunki badań naukowych w dziedzinie nauk pedagogicznych w 1971—1975 r.”

W realizacji postanowień Rady grupa pracowników ANP i przedstawiciele redakcji SP uczestniczyli w konferencjach organizowanych w republikach Kazachstanu, Kirgizji i Tadżykistanu, w ich instytutach badań pedagogiki a także w katedrach pedagogiki uniwersytetów i instytutów pedagogicznych. Precyzowano możliwości badań i współpracy nad tematami o znaczeniu ogólnokrajowym i rozwiązywaniu problemów według potrzeb i specyfiki każdej republiki. Wśród nich ujawniano m.in. trudności powstające w procesie wprowadzania w szkołach nowych treści kształcenia i opanowania przez uczniów nowych programów, w szczególności w szkołach wiejskich, w bezpośrednich spotkaniach z nauczycielami. Przedstawiciele redakcji SP zebrali także opinie nauczycieli o dodatnich i ujemnych stronach tego miesięcznika. Szczególne braki dotyczą m.in. niedostatecznych materiałów dotyczących orientacji i konsultacji zawodowej uczniów, walki z drugorocznością, pracy z młodzieżą dorastającą, potrzeby głębszego badania kryteriów wychowania, dróg kształtowania ideałów moralnych. Akcentowano, aby w publikacjach SP podwyższyć wymagania w ich dociekliwości i emocjonalnym stylu prac orientowanych na nauczycieli a także zwiększyć ilość recenzji o pracach pedagogicznych wydawanych w lokalnych wydawnictwach [20 por.].

Szerokiej, socjologicznej orientacji w badaniach pedagogicznych ma służyć „Rekomendacja Nr 60 dla Ministerstwa Oświaty dotycząca organizacji badań pedagogicznych” przyjęta na XXIX Sesji Międzynarodowej konferencji UNESCO i BIE 15 VII 1966 r. w Genewie z udziałem 84 krajów [21]², w której stwierdza się, że „w instytutach akademii prowadzone są badania problemów pedagogicznej socjologii, osiągnięto wstępne dane o przygotowaniu absolwentów szkół średnich do życia i pracy społecznie użytecznej” [19, s. 22]. „Ale — stwierdza się także — pedagogowie w małym stopniu podejmują badania dróg kształtowania

² W ukierunkowaniu wszelkiej działalności pedagogicznej m.in. przyjmuje się: systematyczne poznanie dziecka i człowieka; wzrastające znaczenie problematyki pedagogicznej i wiedzy w niej zawartej dla poszerzania postępu ludzkości w dziedzinie moralnej, kulturalnej, socjalnej i ekonomicznej; wzrastające zapotrzebowanie na ekspertów w zakresie socjologii kształcenia; badanie wpływu na rozwój człowieka czynników niepedagogicznych, jak wpływ mas ludzkich, ogólne warunki życia, pracy i wypoczynku a także znaczenie zmian w rozwoju fizycznym młodzieży; zakłada się też, aby badania pedagogiczne były prowadzone w bezpośrednim związku ze szkołami [21, s. 155—157].

zyciowych planów absolwentów szkół i ich przygotowania do pracy i działalności społecznej, stąd zagadnienie bezpośredniego włączania uczniów do pracy jest nie rozwiązane" [24, s. 84].

Instytut Ogólnych Problemów Wychowania (dyrektor — G. N. Fiłonow) skupia się na węzłowym temacie — Badanie społecznych i psychologiczno-pedagogicznych problemów treści i metodyki działalności wychowawczej komsomolskich i pionierskich organizacji w szkole. Temat badają różne sekcje i laboratoria, jak: laboratorium wychowawczych problemów kolektywu szkolnego (kierownik Ł. I. Nowikowa), w którym bada się społeczne i psychologiczno-pedagogiczne aspekty planów życiowych uczniów w starszym wieku szkolnym, sekcja socjologicznych problemów wychowania (kierownik R. G. Gurowa) bada naukowe podstawy określenia kryteriów przygotowania uczniów klas wyższych do pracy i kontynuacji kształcenia oraz ich plany życiowe, sekcja badań przyczyn i profilaktyki przestępczości nieletnich (kierownik G. N. Dawydow) skupia się na problemach diagnostyki pedagogicznych zaniedbań uczniów, na profilaktyce ich przestępstw i reedukacji [22]. Wstępny artykuł SP, syntetyzując podstawy poglądów pracowników wymienionego Instytutu m.in. stwierdza: „Osobowość nie może być sprowadzona do biologicznej, psychologicznej czy socjologicznej struktury właściwości. Jest ona ich jednością”. Postulując systemowe podejście do badania osobowości w poszukiwaniu jedności i wzajemnych związków między wymienionymi stronami człowieka, jako linię kierunkową przyjmuje się system właściwości społecznych ukazujących osobowość, natomiast biologiczne i psychologiczne struktury są mechanizmami zapewniającymi kształtowanie, rozwój i działalność osobowości w systemie społecznym [22, s. 23]. W kilkuletniej pracy Instytut Ogólnych Problemów Wychowania nie podjął badań stosunku i przygotowania młodzieży do pracy („trudowe obuczenie — wospitanie”), w których, pomimo kompleksowości problemu podejmowanego w całej ANP, ma rolę wiodącą [23].

Socjologiczne aspekty pedagogiki występują w badaniach ANP nad podstawowymi uwarunkowaniami i perspektywami rozwoju teorii wychowania w wymiarach jej ogólnoteoretycznej autonomii, praktycznych zadań oraz sytuacji w warunkach walki ideologicznej.

Analiza problemu możliwości badań podstawowych w pedagogice i kryteriów ich efektywności głosi, że niesłuszny jest pogląd, iż pedagogika jest nauką stosowaną, praktyczną, zatem jej prerogatywy są ograniczone zaleceniami praktycznymi i wobec tego nie ma w niej miejsca na badania podstawowe — fundamentalne [24].

W dowodzeniu tego założenia M. A. Daniłow opiera się na ogólnych właściwościach podstawowych badań w innych naukach i na tej podstawie rozpatruje specyfikę tych właściwości w pedagogice. Do ogólnych

właściwości zalicza: teoretyczną aktualność problemu, koncepcyjność, historyzm, krytyczną analizę prób poprzedzających rozwiązywania problemu, wykorzystanie adekwatnych zadań badania systemu metodyk, nowość i naukową wiarogodność uzyskanych rezultatów. W konkluzji za naczelne kryterium badania podstawowego w pedagogice uważa on wpływy, zmiany, które wnoszą jego rezultaty do logiki wewnętrznej teorii pedagogicznej, przekształcają ją.

Wśród ogólnych warunków efektywności („produktywności”) badań podstawowych w pedagogice Daniłow akcentuje potrzebę naukowo uzasadnionego określania głównych kierunków rozwoju teorii pedagogicznej. Badania określające te kierunki nie powinny ograniczać się tylko do przeglądu problemów charakteryzujących te kierunki. Powinny one uwzględniać nie tylko znaczenie, jakie w tych kierunkach mają idee wiodące, ale i ogólne orientacje samych badań, na podstawie których byłaby możliwość sformułowania hipotezy i przyjęcia prawomocnych dróg jej realizacji [24, s. 83].

Laboratorium prognozowania i planowania badań pedagogicznych w Instytucie Pedagogiki Ogólnej ANP (kierownik I. A. Makarowskaja) poszukuje sposobów obiektywnej oceny wyników (ich wartości), tj. bazy, na której tworzy się ocena efektywności badania w ogóle. Tę wiarogodność rozpatruje się w dwóch komponentach: naukowo-poznawczym i praktycznym. W odniesieniu do badań podstawowych znaczący aspekt mierzy się kryteriami nowości i perspektywiczności. Miary dokonuje się za pomocą tablicy czterech poziomów: najwyższy, wysoki, średni, nieznaczący, które mają odpowiednią ilość stopni (współczynniki ważkości). Na przykład, na poziomie najwyższym są te badania, które „w istotny sposób zmieniają dotychczasowe ujęcia lub ukazują nowe kierunki w pedagogice” (współczynnik ważkości — 50). Jako nieznaczące określa się te badania, które „uogólniają i systematyzują poprzednie osiągnięcia w danej dziedzinie pedagogiki, stanowią podstawę dla określenia dróg dalszych badań w tej dziedzinie” (współczynnik ważkości — 10) [24, s. 86]. Te ogólnometodologiczne problemy pedagogiki, integralnie związane z merytorycznymi aspektami związków pedagogiki i socjologii zawarte są w artykule *Metodologiczne aspekty związków socjologii wychowania i pedagogiki w czasopiśmie „Sowietskaja pedagogika” w latach 1960—1970*, AUNC, Socjologia Wychowania II.

W przedstawionej tu działalności ANP na uwagę zasługują dążenia opierania badań na kompleksowej, naukowej prognozie odpowiednich zjawisk społeczno-ekonomicznych i pedagogicznych. Wyrazem tych dążeń jest organizacja systematycznych krajowych seminariów metodologii pedagogiki i metodyki badań pedagogicznych przy ANP [24].

W latach siedemdziesiątych związku socjologicznej orientacji z peda-

gogiką nasilają się. Występujące prognozowanie oświaty utrwała się jako istotna dziedzina pedagogiki obejmująca planowanie, organizację i ekonomikę oświaty. Wchodzą tu takie treści, jak: naukowe podstawy planowania oświaty, kierowanie szkołą w warunkach urzeczywistniania powszechnego średniego kształcenia młodzieży, racjonalne utworzenie sieci szkół wiejskich, warunki podniesienia poziomu ich nauczania, ekonomika zawodowo-technicznego kształcenia i in. [30].

Dyskutowany jest problem prakseologicznego charakteru pedagogiki. Mianowicie, jaki jest w niej stosunek ogólnoteoretycznej i stosowanej wiedzy, jakie zachodzą relacje w badaniu pedagogicznym między „rzeczywistym i powinnościowym”. W poszukiwaniach odpowiedzi na te złożone problemy wskazuje się na braki pedagogiki polegające m.in. na tym, że po teoretycznej analizie pojęć przechodzi się bezpośrednio do rozpatrzenia systemu środków w określonym zadaniu, tj. stosuje się styl powinnościowy, w którym wszystkie badane środki ujęte są w pozytywnych a także maksymalizujących sformułowaniach. W rezultacie zalecany system środków pochodzi tylko z hipotetycznych wymogów powinności, a nie konkretyzuje się na podstawie analizy typowego stanu praktyki [rzeczywistości]. Jest to łamanie podstawowej zasady badań pedagogicznych — jedności teorii i praktyki. Istnieje potrzeba stosowania specjalnych metod analizy typowości w stanie praktyki w powiązaniu z charakterystyką idealnego, powinnościowego. Opieranie się w badaniu na stanie praktyki umożliwia: wyróżnienie szeregu najbardziej aktualnych aspektów problemu, maksymalne zacieśnienie pola podejmowanego eksperymentu, uzyskanie przekonujących praktycznych argumentów dla sformułowania hipotezy. Przy badaniu stanu zjawiska w masowej praktyce istotne jest ukazanie właśnie jego typowego obrazu, a nie przypadkowych i rzucających się w oczy momentów [25, s. 59]. Na przykładach badania masowej praktyki (np. zapobiegania niedostatecznym postępom w nauce uczniów) rozpatruje się możliwości procedur badawczych chroniących przed subiektywizmem w ocenach za pomocą opierania się na faktach o socjologiczno-pedagogicznym charakterze, m.in. na ocenie sędziów kompetentnych, samoocenie [25]. Ale nie oznacza to jednostronnego gloryfikowania metod badań socjologicznych. Przyjmując za bezsporne dążenie pedagogiki do poznania obiektywnych prawidłowości zjawisk pedagogicznych podkreśla się, że to poznanie powinno w rezultacie dostarczyć praktyce nie tylko ogólnych ustaleń, idei — punktów wyjścia, ale i określonych, teoretycznie uzasadnionych zaleceń. Zbadanie realnych zjawisk pedagogicznych, obiektywnych prawidłowości, ich rozwoju, nie powinno się przeciwstawiać zbadaniu powinności, tj. norm działania pedagogicznego. Aby skutecznie rozwiązać bardzo złożone zadania pedagogiczne, które dyktuje cały bieg rozwoju

naszego społeczeństwa, potrzebna jest systematyzacja i uściślenie praw, zasad i reguł, co może sprzyjać poprawnej synchronizacji pracy w zakresie metodologii pedagogiki z teorią i metodyką działalności dydaktyczno-wychowawczej [26, s. 75].

Tymczasem badania pedagogiczne przyjmujące bezkrytycznie założenia socjologiczne w postaci rozróżnienia wychowania w szerokim znaczeniu jako „obiektywnego zjawiska społecznego” i w wąskim znaczeniu jako „specjalnie organizowanej pracy wychowawczej” poważnie błędą [53]³. Błędą, gdy mechanicznie stosują prawa historycznego rozwoju społeczeństwa do procesu wychowania młodego pokolenia, utożsamiają te procesy. Twierdzą, że całe życie dzieci i młodzieży, ich wychowanie przebiega obiektywnie, zgodnie z obiektywnymi prawami, według których następuje społeczno-historyczny proces rozwoju ludzkości. Głosząc tę ocenę M. I. Komarow przyznaje słuszność badaniom procesów wychowania, gdy stosują one znaną tezę K. Marksa, że w procesie historycznym ludzie zmieniają i warunki, i równocześnie samych siebie. Istotnie — przyznaje — proces historyczny przebiegający jako rewolucyjna praktyka nie potrzebuje stojącego nad społeczeństwem wychowawcy, który kierowałby nim. Ale kłopot polega na tym, że gdy stosuje się to założenie do procesu wychowania dzieci, badania i dzieci pozostawione są bez wychowawcy. Twierdzą — pisze — że młode pokolenia same „przystosowują się” do warunków, które otrzymały od starszych pokoleń od urodzenia, że z natury i charakteru wychowanie nowych pokoleń jest zjawiskiem obiektywnym i w swym przebiegu nie zależy od czyjejś świadomej woli i pragnień, lecz od obiektywnej prawidłowości rozwoju społecznego, potrzeb społecznych i sposobu produkcji. Badania te nie wspominają nawet o wychowawcy — podkreśla często Komarow — który stoi między dziedzictwem od starszych pokoleń i urodzonym pokoleniem (pod termin „wychowawca” Komarow podkłada nieobecność w krytykowanych badaniach „wychowania” jako świadomych zabiegów — K. M.). Głoszą tylko — pisze — że dzieci, chcą czy nie chcą, same powinny „przystosować się” w procesie życia do okoliczności i w tej ich działalności badania nie widzą różnicy w stosunku do rewolucyjnej praktyki dorosłych pokoleń, tworzących historię. Tymczasem — akcentuje Komarow — między urodzonym pokoleniem z jednej strony, i społeczeństwem ludzi dorosłych z drugiej, zawsze stoi osoba trzecia —

³ Komarow pisze, że *Encyklopedia pedagogiczna* akcentuje potrzebę takiego właśnie rozgraniczania, zaznacza, iż w pedagogice przedmarksistowskiej charakterystyczna była tendencja traktowania kierownictwa pedagogicznego jako bezpośrednio oddziaływanie wychowania na wychowanków. I właśnie badania — jedności wychowania i życia dzieci, społeczno-pedagogicznych zależności i ich roli w procesie wychowania — pokrywają się ze stwierdzeniami *Encyklopedii* [53, s. 84].

wychowawca, któremu społeczeństwo daje odpowiednie funkcje i pełnomocnictwa. Nie zauważać tego oznacza zamieniać twierdzenie o wychowaniu jako „obiektywnym zjawisku społecznym” w martwy i bezpłodny frazes zarówno dla teorii, jak i dla praktyki. Taka interpretacja wychowania pozostawia dzieci na pastwę losu, co w żadnym wypadku nie wiąże się z pojęciami „prawidłowość” i „społeczne”. Komarow ostro krytykuje np. taki tok dowodzenia w badaniach: nauki społeczne badają prawidłowości, które przejawiają się w stosunkach społecznych, zatem pedagogika powinna badać prawidłowości i stosunki kształtujące się w środowisku dzieci i badanie znajduje w tym środowisku również „system stosunków społecznych”. „Wobec tego — pisze — dzieci wydorosłały, ich życie zostało zsocjologizowane i »środowisko dzieci« przekształcone w swego rodzaju fetysz, w którym społeczeństwo i głównie pedagogika czyż mogą znaleźć prawidłowy system »stosunków społecznych«, wszak bez wychowawcy w tym »środowisku dzieci« oprócz żywiołu niczego nie będzie” (s. 84—85).

W konkluzji Komarow w przedmiocie pedagogiki jako teorii wychowania upatruje konieczność koncentrowania się na wychowawczej działalności ludzi dorosłych, a nie na życiu i działalności „samych” dzieci. W tej ostatniej pedagogika może tylko upatrywać odzwierciedlenie wychowawczej działalności dorosłych, wobec której działalność dzieci jest pochodną. I właśnie w działalności dorosłych pedagogika powinna szukać prawidłowości wychowania jako zjawiska społecznego (s. 87). Przedmiotem pedagogiki jest działalność wychowawcza jako jeden z rodzajów działalności ludzkiej z jej określonymi możliwościami pedagogicznymi (tj. zdolnością skutecznego spełniania społecznych funkcji wychowania); jej treść, formy, środki i metody są związane z innymi zjawiskami społecznymi, które warunkują jej genezę i rozwój historyczny. To jest działalność wychowawcza bez żadnego „szerokiego” i „wąskiego” znaczenia, z jej prawidłowościami i tendencjami rozwoju (s. 88). Spór o pojęcia wychowania w szerokim i wąskim znaczeniu stał się bezprzedmiotowy, bowiem „praktyczna działalność pedagogiczna” została sprowadzona do zera. Zlikwidowano i pojęcie wychowania w węższym znaczeniu, a pozbawione „praktycznej działalności pedagogicznej” pojęcie wychowania w znaczeniu szerokim, jako „obiektywno-prawidłowe zjawisko społeczne” także traci swoją podstawę i realnie przestaje istnieć (s. 86).

W interpretacji zadań stojących przed naukami pedagogicznymi wyróżnia się szereg konkretnych okoliczności i przyczyn, które te zadania warunkują. W skali światowej szereg tych przyczyn ma wspólne źródła, ale wiele z nich zależy od społeczno-ekonomicznej struktury społeczeństwa i dlatego są one specyficzne — stwierdza prezydent ANP W. N. Stoletow. Szczególnie charakter działania tych przyczyn i skutki,

które one wywołują — podkreśla — są inne w krajach socjalizmu i zasadniczo inne w krajach kapitalizmu [27, s. 20 i n.]. Wynika stąd pilna potrzeba — pisze — takiego wychowania młodego pokolenia, aby ono odróżniało naukowy socjalizm od burżuazyjnej ideologii. Z tych powodów w pedagogice radzieckiej analizuje się m.in. takie zagadnienia: zasada związku szkoły z polityką; szkoła, socjalistyczne społeczeństwo i państwo, szkoła i oświata narodu, dwa typy inteligencji, zdolności i talenty. Zatem pedagogika, analizując relacje: szkoła, socjalistyczne społeczeństwo i państwo, walnie przyczynia się do przygotowania młodego pokolenia do kierowania sprawami socjalistycznego społeczeństwa, zarządzania państwem. Tak ujętego zadania — kontynuuje autor — nie aprobują burżuazyjni socjologowie⁴. „Żywią oni przekonanie — pisze — że w społeczeństwie zawsze istniała i istnieć będzie kierownicza »elita« i kierowana »masa«. Stąd dla uzasadnienia »elitarystycznej« teorii powołują się oni na doświadczenie burżuazyjnej szkoły i na biologiczną nierówność ludzi. Doświadczenie szkoły burżuazyjnej rzeczywiście ukazuje, że do wybranej »elity« (»utalentowanych«) wchodzi przede wszystkim spadkobiercy burżua i burżuazyjnej inteligencji, a do »masy« kierowanej — spadkobiercy robotników i innych warstw eksploatowanych. Nie o biologię tu chodzi. Zjawisko to jest następstwem struktury burżuazyjnej szkoły i społeczno-ekonomicznych mechanizmów kierujących nią” [27, s. 22]. Akcentując potrzebę ścisłych związków między praktyczną i teoretyczną działalnością, pedagogów-badaczy i pedagogów-praktyków w żywym pedagogicznym procesie, W. Stoletow przytacza pogląd wybitnego realizatora tej idei W. A. Suchomlińskiego⁵, który głosi, że pedagogika opóźnia się w takim stopniu, w jakim nie bada ona dziesiątków i setek zależności, wzajemnych uwarunkowań oddziaływania na jednostkę. Będzie ona ścisłą, rzeczywistą nauką tylko wtedy, gdy zbada i wyjaśni subtelne, złożone zależności i wzajemne uwarunkowania zjawisk pedagogicznych [27, s. 27—28].

W zakresie związków socjologii z pedagogiką SP zawiera różnorodne dane źródłowe charakteryzujące walkę ideologiczną socjologii i pedagogiki krajów kapitalistycznych z założeniami marksizmu w społecznych aspektach pedagogiki i szkoły w krajach socjalistycznych. Charakterystyczne mechanizmy zderzeń idei, ideałów i światopoglądów tych

⁴ W. N. Stoletow wskazuje na rozpowszechniane w krajach kapitalistycznych liczne „teorie” „liberalnego”, „humanistycznego” i innych rodzajów mieszczańskiego socjalizmu [27].

⁵ W. A. Suchomliński (ur. 1918 r., zmarł 1970 r.). Ponad 20 lat dyrektor wiejskiej średniej szkoły (Pawłysz, woj. Kirowograd), członek korespondent ANP, pedagog-humanista, autor 300 prac głównie z zakresu teorii wychowania, w tym 27 książek tłumaczonych w 32 językach.

„dwóch światów” będą występowały w całej analizie podjętego problemu, w jego merytorycznych i metodologicznych aspektach. Objawy tych „zderzeń” znajdujemy przede wszystkim w teorii „deideologizacji” nauki, w koncepcjach „społeczeństwa industrialnego” i w teorii „jednolitej ideologii”.

Teoria „deideologizacji”, przeciwstawiająca ideologię nauce, według tradycyjnych pozytywistycznych poglądów głosi, że nauka jest obiektywna, beznamiętna, a ideologia związana z interesami klas i grup społecznych fałszywie odzwierciedla realny świat [28]. Stąd teorie kształcenia i wychowania mogą stać się naukowymi, według tej teorii, przez wyzbycie się wszelkiej ideologicznej i politycznej orientacji⁶. Takie odrzucanie „wszelkich» zasad światopoglądowych i norm — głosi SP — oznacza przygotowanie do istniejącej koniunktury społecznej, »deideologizacja« pedagogiki oznacza ogłoszenie najbardziej ostrych społecznych problemów kształcenia i wychowania jako nieistotnych czy też już rozwiązanych, zatuszowanie związku systemu oświaty ze społeczno-polityczną strukturą społeczeństwa burżuazyjnego” [28, s. 5—6].

Przykładem tendencyjnych interpretacji rezultatów badań socjologii i pedagogiki są koncepcje głównie socjologii francuskiej, związanej z twórcą teorii „industrialnego społeczeństwa” z końca lat pięćdziesiątych — R. Aron, *Dix-huit leçons sur la société industrielle*, Paryż 1962 [29]. Wulfson na podstawie źródłowej analizy literatury przedmiotu⁷, z pozycji marksizmu, polemizuje z teorią „społeczeństwa industrialnego” w dwóch zakresach: ogólnej problematyki socjologicznej teorii i jej implikacji występujących w problemach oświaty

⁶ Rozpatrując związki nauki i ideologii, ich walkę, SP zaznacza, że „zanika typ uczonego, który stoi »ponad tą walką«, indyferentnego wobec istotnych problemów rozwoju społecznego”. Nie jest bowiem do przyjęcia, w rzeczywistym i wszechstronnym rozumieniu złożoności procesów kształcenia i wychowania, pragmatyczne zalecenie omawianej teorii głoszące np., że „podejściu politycznemu trzeba przeciwstawić medyczny punkt widzenia. Nie jest on związany z walką partyjną; lekarz pomaga choremu, nie oczekując na zmiany społecznych czynników” [28, s. 3, 5].

⁷ Literatura m.in. obejmuje: J. Fourastié, *Les 40 000 heures*, Paryż 1965; J. Ellul, *The Technological Society*, Nowy Jork 1967; A. Tonraïne, *Le Mouvement de Maïon le Communisme utopique*, Paryż 1968; R. Aron, *La révolution introuvable*, Paryż 1968; Ph. H. Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, Préface de R. Aron, Paryż 1968; J. Capelle, *Contre le baccalauréat*, Paryż; Ph. Salomon, *Théorie économique et stratégie d'enseignement*, Paryż 1967; H. Théry, *Les groupes sociaux*, Paryż 1964; J. L. Cros, „L'explosion” scolaire, Paryż 1962. Krytyka koncepcji industrialnego społeczeństwa w krajach kapitalistycznych zawarta jest w pracach: G. Fridmann, *Où va le travail humain?*, Paryż 1960; H. Marcuse, *One Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, Londyn 1964; E. Faure, *L'Education nationale et la participation*, Paryż 1968 [29].

i kształcenia, w interpretacjach społecznych funkcji procesu wychowania i kształcenia, społecznych determinantów instytucji kształcenia. Dla badań socjologii kształcenia i wychowania szczególnie cenne są wysiłki autora w podejmowaniu następujących problemów: miejsce systemu kształcenia w ogólnej strukturze społecznych stosunków i instytucji, wzajemne związki kształcenia i innych procesów życia społecznego, podstawowe determinanty kształcenia. Polemika autora skierowana jest przede wszystkim na tezy R. Arona definiujące pojęcie „industrialne społeczeństwo” jako społeczeństwo, w którym najbardziej charakterystyczną właściwością wytwórczości jest wielki przemysł, przedsiębiorstwa, podobne do fabryk Renault i Citroën. Zatem dominującym czynnikiem współczesnego życia społecznego krajów uprzemysłowionych jest wysoki poziom rozwoju techniki i potężny aparat wytwórczy. Według tej teorii zagadnienie własności narzędzi i środków produkcji w warunkach współczesnych nie jest istotne, gdyż kraje uprzemysłowione — kapitalistyczne i socjalistyczne — są tylko różnymi wariantami tego samego „społeczeństwa industrialnego”. Według Arona są to „dwie odmiany jednego rodzaju” [29, s. 128]. Wulfson konkluduje, że interpretacje teorii industrialnego społeczeństwa w sposób otwarty i zamaskowany bronią w swych koncepcjach oświaty dychotomii społeczeństwa kapitalistycznego („elita” i „warstwy niższe”), panowania technokracji, głoszą antymarksistowskie koncepcje „klasowego pokoju” i „społecznego partnerstwa”.

Przytaczane w SP źródła ukazują, jak liczni socjopedagodzy krajów kapitalistycznych, przyjmując założenie społecznego uwarunkowania głównych zjawisk i procesów pedagogicznych, ulegają wpływom różnych teorii i koncepcji socjologicznych i wśród nich teorii „społeczeństwa industrialnego” głoszącej ewolucyjną transformację kapitalistycznych stosunków społecznych i możliwość przezwyciężenia sprzeczności kapitalizmu pod wpływem postępu naukowo-technicznego i wzrostu produkcji [28]. Są to teorie „konwergencji” kapitalizmu i socjalizmu, „demokratycznego socjalizmu”, „technokratycznego społeczeństwa”, „narodowego kapitalizmu” [30, 31]. W pedagogicznych konsekwencjach tych teorii nawet ich realne ujęcia rozwoju oświaty występują w zniekształconej postaci, np., że przy „właściwie” postawionej sprawie szkolnictwa jest możliwa „destratyfikacja” kapitalistycznego społeczeństwa, formalnie głoszona równość możliwości oświatowych staje się dla nich synonimem rzeczywistej równości społecznej [28, s. 8].

W ostatnich 10—15 latach wielu filozofów, ekonomistów i socjologów głosi różne idee „integracji” kapitalizmu z socjalizmem. Szczególnie w USA są autorzy teorii utworzenia „jednolitej cywilizacji w poindustrialnym etapie” nawołujący do zbudowania „jedynej wiary”, „jedynego

kompleksu idei", „jednolitej ideologii” [32, s. 117]. Na przykład Th. Brameld twierdzi, że „kształcenie jest głównym instrumentem zdolnym przekształcić świat”, że zadaniem szkoły jest stworzenie „światowej wspólnoty”, irracjonalne powinno zająć w szkole pierwsze miejsce, nauczanie i wychowanie powinno sprzyjać swobodnemu samoujawnieniu się osobowości, ujawnieniu się jej „pierwszej zasady”; niepotrzebne są żadne dzwonki, oceny, nagrody, narzucane dziecku programy (*Education for Emerging Age*, Nowy Jork 1961; *Education as Power*, Nowy Jork 1966) [32, s. 120—121].

Reprezentatywna konferencja świata nauki radzieckiej (lipiec 1968 r., 90 uczestników, obok przedstawicieli ANP reprezentanci Akademii Nauk ZSRR i różnych instytucji naukowych) na temat: Wychowanie rozpatrywane jako całościowe społeczno-pedagogiczne zjawisko i jego struktura — w ocenie sytuacji walki ideologicznej między kapitalizmem i komunizmem w aspekcie wychowania m.in. stwierdziła: Istota różnych wariantów teorii „jedynego industrialnego społeczeństwa” głosi, że socjalizm i kapitalizm w końcu tracą cechy przeciwieństwa [...], burżuazyjni socjologowie dochodzą do wniosku, że pomimo różnorodnych tendencji techniczno-ekonomicznych, współczesne industrialne społeczeństwo odznacza się coraz bardziej wspólnotą etycznego rzędu. Amerykańscy socjologowie już teraz próbują znaleźć symptomy świadczące jakoby o moralnym odradzaniu się radzieckiego społeczeństwa [...], głoszą oni, że moralny ideał przeciętnego radzieckiego człowieka jest prawie adekwatny moralnemu ideałowi przeciętnego Amerykanina” [33, s. 40—41].

Do sytuacji pedagogiki i jej socjologicznych aspektów, w warunkach walki ideologicznej, ustosunkowała się także naukowa konferencja krajów socjalistycznych, rozpatrująca całokształt problemów pedagogiki tych krajów (sierpień 1971 r.) [34]. Między innymi wskazano na: pesymistyczny obraz danych o człowieku, który jakoby niewiele odbiega od zwierzęcia, przyziemny praktycyzm, gdy podejmuje się rozwiązywanie teoretycznych problemów, akceptację istniejącego ustroju burżuazji i pragnienie wszystkimi środkami zatarcia jego antagonistycznych sprzeczności, gdy w rezultacie walki klas i sił demokracji zachodzi konieczność podjęcia pewnych reform oświaty w kierunku jej demokratyzacji.

Wraz z tym podkreślono, że analiza i ocena tych zjawisk winna mieć charakter konkretno-historyczny w taki sposób, aby nie stosować formuły „sprowadzania idealistycznej filozofii po prostu do absurdu, lecz upatrywać w niej zdeformowane, jednostronne, zubożone odbicie obiektywnej rzeczywistości, dlatego cała współczesna myśl pedagogiki burżuazyjnej nie powinna być redukowana tylko do jej ideologicznych aspektów i funkcji. Istotne jest, aby demaskując jej idealistyczne podstawy, jej wąskoklasową orientację, wyróżniać w niej obiektywny materiał nau-

kowy, rezultaty konkretnych badań, ich filozoficzną interpretację i ideologiczne spekulacje wokół nich” [34, s. 7].

Charakterystyczne dane dla pojmowania miejsca i roli socjologicznej problematyki w pedagogice, stosunku do tej problematyki znajdujemy w dyskusji nad strukturą i treścią podręcznika pedagogiki dla instytutów pedagogicznych i uniwersytetów, które wykorzystane są w sporze między rzecznikami orientacji „socjologicznej” — włączania do przedmiotu pedagogiki jako dyscypliny naukowej i jako przedmiotu nauczania roli radzieckiej społeczności w wychowaniu [35], odzwierciedlenia w nim życia szkoły, realnego procesu pedagogicznego [36], a zwolennikami tzw. „syntetycznego” kursu pedagogiki, tj. połączenia z teorią pedagogiki jej historii i psychologii pedagogicznej ze względów „naukowych” [37], aby uniknąć niejasności szerokiego pojmowania przedmiotu pedagogiki jako nauki o wychowaniu obejmującym całość wpływów środowiska społecznego [38].

Zróżdłami argumentacji domagających się wprowadzenia do kursu pedagogiki wiedzy socjologicznej stały się inspiracje XXII Zjazdu z 1961 r. Nowy Program Partii uchwalony na tym Zjeździe m.in. postulował rozpatrywanie prawidłowości kształtowania się nowego człowieka z punktu widzenia całego systemu pracy wychowawczej partii, państwa i organizacji społecznych. „Pedagogika powinna odpowiedzieć na pytanie, jak przebiega kształtowanie się dorastającego pokolenia, licząc się z tym, że proces ten ma specyficzne właściwości [...] niepomierne wzrasta rola radzieckiej społeczności w ekonomicznym, socjalnym i kulturalnym budownictwie, a w konsekwencji i w wychowaniu dorastającego pokolenia [...] powstaje konieczność ukazania roli radzieckiej społeczności w wychowaniu dzieci, formy uczestnictwa w tej pracy różnych organizacji społecznych i poszczególnych obywateli” [35, s. 129, 135]. Zmiany w kursie pedagogiki powinny iść w kierunku „bardziej pełnego odzwierciedlenia w nim życia szkoły, realnego procesu pedagogicznego [...]. Wychowanie i kształcenie urzeczywistnia się nie tylko w szkole, ale i w przedszkolach i w rodzinie, w pozaszkolnych instytucjach. W nich, jak i w szkole, są własne, specyficzne rodzaje działalności pedagogicznej, swoiście konkretne pedagogiczne procesy, które umożliwiają realizację zadań wychowania i kształcenia [...]. Włączenie do programu pedagogiki problemów pozadydaktycznej pracy wychowawczej i kształcącej wcale nie prowadzi do obniżenia poziomu teoretycznego nauczania i nie sprowadza metodyki wychowania do metodycznych rad i zaleceń, jeżeli jednocześnie wyjaśnia się, dlaczego należy czynić właśnie tak, w jakich warunkach ten czy inny środek będzie dostatecznie skuteczny, efektywny, jakie są wewnętrzne związki między różnymi pedagogicznymi czynnościami [...]. W omawianym kursie powinny znaleźć się: a) charakterystyka

ogólna pozadydaktycznej wychowawczej i kształcącej pracy, jej specyfika w porównaniu z nauczaniem, jej miejsce i znaczenie w ogólnym systemie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły; b) podstawy nauki o kolektywie, struktura kolektywu, stosunki kolektywów klasowych z ogólnoszkolnym, drogi ich organizacji i zwartości [...]. W rezultacie student opanowujący proponowany kurs pedagogiki stopniowo poznaje: jak urzeczywistniają się ogólne zadania wychowania i kształcenia w konkretnych warunkach pracy, w procesie nauczania, pracy, pozalekcyjnej pracy; jakim powinien być nauczyciel, aby sprostać swoim zadaniom, kto pomoże mu w jego pracy” [36, s. 132—140].

Argumenty zwolenników syntetycznego kursu pedagogiki: „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 interesujące 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 „pedagogika” [37, s. 143]. Całość wpływów środowiska społecznego „miesza się z polityką i socjologią, zatracą się specyfikę przedmiotu” [38, s. 76].

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” [39, s. 130]. „Pedagogika nie może być zredukowana do jakiejś receptury czy zbioru metodycznych instrukcji [...], aby zostać dobrym nauczycielem, należy wytrwale opanować pedagogiczną taktykę, metodyczną technikę, umiejętności stosowania twierdzeń nauki w praktyce i umiejętnie korzystać z przodującego doświadczenia. Tymczasem pedagogika radziecka, mimo osiągnięć, mało zajmowała się opracowaniem zagadnień problemowych, dążąc do odpowiadania przede wszystkim na pytania codziennej praktyki” [39, s. 131]⁸. Zwolennikom syntezy w podręczniku pedagogiki zarzuca się nie dbanie o syntezę, lecz tendencje likwidatorskie [40, s. 138]. Na przykład A. A. Tichonow sens tej syntezy upatruje w tym, aby „nie zadusić” studentów fak-

⁸ Przeciwnicy połączenia w jeden przedmiot teorii i historii pedagogiki, jej tzw. „syntetycznego” kursu akcentują wyjątkową złożoność zjawiska wychowania w jego związkach z całym światem rzeczywistości, w którą wchodzi wychowanek, a szczególnie w niekończącą się ilość stosunków (A. Makarenko) [38, s. 151].

tycznym materiałem, a odwrotnie, śpieszyć im z pomocą. Konkluduje się, że wśród dyskutantów są i tacy, którzy krytykują nie sam problem, lecz podają w wątpliwość prawo istnienia pedagogiki jako nauki. Na przykład Ł. Leonidow wzywa do „rozproszczenia” pedagogiki w naukach pogranicznych [40, s. 144]. Z podkreśleniem, że wychowanie jako 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” [39, 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” [38, s. 151]. W licznych poglądach dyskusji o kształceniu pedagogicznym postulowana jest potrzeba umieszczenia takich problemów jak: oświatowo-wychowawcza polityka społeczeństwa radzieckiego i system oświaty w ZSRR; teoria działań wychowawczych; praca wychowawcza rodziny, społeczności; współdziałanie szkoły, rodziny i radzieckiej społeczności w komunistycznym wychowaniu młodego pokolenia [41].

Przedstawiona dyskusja „za i przeciw” socjologicznym aspektom w pedagogice jest wyrazem poglądów występujących w początkach lat sześćdziesiątych. Dalsza penetracja ewolucji tych poglądów wskazuje na ich wzrastającą jednoznaczność w odniesieniu do przedmiotu i roli socjologii wychowania w pedagogice. Swoistym wyrazem zmian w tym zakresie są poglądy z lat siedemdziesiątych uzasadniające wprowadzenie do programów nauczania pedagogiki pojęć: „rozwinęte socjalistyczne społeczeństwo; naukowo-techniczna rewolucja; naród radziecki — nowa historyczna społeczność; radziecki sposób życia; radziecki człowiek (socjalistyczny typ osobowości)” [42, s. 71]. Iljina m.in. przytacza pogląd G. Smirnowa na proces kształtowania osobowości typu socjalistycznego, w którym głosi on, że idzie tu o wyjątkowo szerokie kształtowanie typu człowieka w wymiarach całego społeczeństwa, o fundamentalne właściwości treści społecznych w ukierunkowaniu osobowości, charakteryzujących społeczny typ, co „wcale nie wyklucza specyficznego i indywidualnego w świadomości i postępowaniu ludzi” [42, s. 78].

W pierwszej połowie lat sześćdziesiątych w SP socjologia wychowania jako dyscyplina naukowa nie występuje. Również podkreślane na jej łamach związki pedagogiki z naukami społecznymi, jak z filozofią, psychologią dokonywane są bez socjologii. Nie oznacza to, aby w rozwoju radzieckiej myśli pedagogicznej nie istniały problemy społecznego wychowania. Stale, z różnym nasileniem, akcentowane są jego socjalne aspekty, zgodnie z klasycznymi założeniami marksizmu. Zaznaczmy, że w latach sześćdziesiątych rozwija się marksistowska socjologia w kontek-

ście filozofii materializmu dialektycznego i materializmu historycznego i SP podkreśla rolę filozofii w pedagogice, głównie materializmu historycznego, który m.in. „pomaga 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” [38, s. 83]. Ta wysoka ranga przypisywana marksistowskiej filozofii społecznej będzie występowała i dalej w różnych kontekstach stosunku: socjologia — pedagogika. Jednocześnie często występuje stwierdzenie, że „Żadna z nauk, w tym filozofia i psychologia, nie mogą dać bezpośredniej odpowiedzi na specyficzne problemy pedagogiki” [38, s. 84].

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 [43, s. 7], nieodzowna dla kompleksowego badania realnego procesu dydaktyczno-wychowawczego i rozwoju dzieci [44, s. 11]. Przy pisując pedagogice szczególnie ważne miejsce wśród nauk społecznych, wyróżnia się 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” [45, s. 9]

Tak więc, podczas gdy jeszcze w sprawozdaniu ze stanu badań ANP za 1965 r. „socjologii” w nich nie było, od 1966 r. znajdujemy ją w głównych kierunkach badań — por. [47, s. 14]. W ANP wyróżnia się problemy badań społecznych⁹, a rozwój myśli pedagogicznej uzależnia się od rezultatów nauk pogranicza pedagogiki (psychologii ogólnej, rozwojowej i pedagogicznej, genetyki, fizjologii rozwojowej) z wyróżnieniem „pedagogicznej socjologii”, precyzując jej przedmiot i rolę [47].

Koncentracja pedagogiki radzieckiej na socjologicznej problematyce wynika z pilnej potrzeby opierania jej badań na obiektywnych prawach rozwoju zjawisk społecznych [49] i z powodu „wielkich zapóźnień” w badaniach wychowania w porównaniu z innymi zakresami badań podstawowych pedagogiki [47]. Stąd przedmiot i rola pedagogicznej socjologii są rozpatrywane w odniesieniu do związków pedagogiki i socjologii w ZSRR w ogóle [49, 50]. Podstawowym założeniem tych związków jest pogląd, że materializm historyczny jest nauką filozoficzną

⁹ „Szybkie tempo procesu rozwoju społeczeństwa wymaga ustawicznej pracy teoretycznej, głębokiej analizy nowych zjawisk społecznych i bardzo szybko zmieniającej się sytuacji światowej” [46, s. 4].

i spełnia metodologiczną funkcję z jednej strony, z drugiej — jest marksistowską socjologią badającą ogólne i specjalne prawa rozwoju społecznego i poszczególnych formacji społecznych [50, 51 por.].

Socjologia marksistowska wyróżnia dwa poziomy teorii socjologicznego uogólnienia: wyższy i średni. Na tych poziomach badane są w pedagogice socjopedagogiczne zagadnienia kształcenia i wychowania a także socjologiczne problemy pedagogicznego kształcenia, rodziny, miasta, wsi i inne. Wraz z najogólniejszym badaniem prawidłowości i tendencji rozwoju zjawisk społecznych badane są i ich specyficzne zagadnienia [50].

Analizowany poprzednio proces rozwoju wzajemnego przenikania treści socjologii i pedagogiki cechuje wyraźne różnicowanie się przedmiotu tej ostatniej. W rezultacie tego rozwoju powstają nowe dziedziny pedagogiki, wśród nich pedagogiczna socjologia. Ta dyferencjacja przedmiotu pedagogiki, wzbogacana socjologicznymi aspektami, przebiegała i przebiega w różnych kierunkach. I tak, zakres treści, obejmujących tylko wychowanie młodego pokolenia, rozszerza się na problemy kształcenia i wychowania dorosłych. Dotychczasowe skupianie się pedagogiki na dwóch podstawowych rodzajach instytucji, mianowicie na instytucjach wychowania przedszkolnego i szkole, staje się niewystarczające, a zainteresowania pedagogiki obejmują i inne formy kształcenia i wychowania. Zdecydowanie przewyżczone jest ograniczanie się tylko do samego wychowania celowego, intencjonalnego. Pedagogika coraz wyraźniej orientuje się na problematykę kierowania społecznym kształtowaniem osobowości w mikrośrodkach. Są to problemy wychowania w rodzinie, w grupach rówieśniczych, przenikania oddziaływań wychowawczych pod wpływem *mass media* oraz innych zjawisk społecznych [50].

Do socjopedagogicznych badań w wyższym i średnim wymiarze uogólnienia zalicza się dwie grupy problemów:

- 1) oddziaływanie socjalnego makrośrodkowiska na proces wychowania i kształcenia a także wpływ wychowania i kształcenia na postęp socjalny;
- 2) problemy badane w pedagogicznej socjologii, tj. formy i metody pedagogicznego kierowania socjalnym kształtowaniem osobowości w mikrośrodku.

Badania socjopedagogiczne pomagają w rozwiązywaniu podstawowych zagadnień pedagogiki dotyczących środków i rezultatów kształcenia i wychowania. Dostarczają pedagogom koniecznych danych transformujących socjalne wymagania życia w konkretne zadania kształcenia i wychowania z uwzględnieniem właściwości wieku dzieci [50]. Kierunkowymi treściami badań socjologicznych w zakresie kształcenia i wychowania młodego pokolenia według współczesnych potrzeb społeczeństwa są: charakter pracy wytwórczej współczesnej i przyszłej (współczesny

uczeń będzie pracował i w XXI w.); wzrost kierowniczych funkcji społecznej samorządności; kształtowanie u ucznia podstaw komunistycznego poglądu na świat w warunkach walki ideologicznej, wolny czas ludzi pracy [51 por.]. Do socjopedagogicznych zakresów badania w pedagogice środków wychowania, w warunkach zależności kształtowania osobowości w środowisku lokalnym i jej wychowania w szkole, zalicza się: sytuację wychowania w warunkach urbanizacji, obiektywnej tendencji społecznego wzrostu miast i ludności miejskiej, *mass media* w ideologicznym oddziaływaniu i wolny czas uczniów; przemiany w rodzinie i niejednoznaczność jej wpływu na kształtowanie się osobowości dziecka, określenie poziomu wychowania i przygotowania do życia absolwentów szkoły [51 por.].

W przedmiocie pedagogicznej socjologii, ocenianej w SP jako w istocie nowy kierunek badań, upatruje się z jednej strony wyjaśnienia wymagań stawianych przez społeczeństwo wychowaniu i dróg kierowania społecznymi czynnikami, wpływającymi na wychowanie i rozwój osobowości, z drugiej — pomocy w rozwiązywaniu licznych szkolnych problemów, jak przejście do powszechnego średniego kształcenia młodzieży i związane z tym bardzo złożone perspektywy rozwoju szkoły i oświaty. Te szerokie zakresy badań wymagają wsparcia badaniami ekonomiki oświaty i naukowego jej planowania [48, 47].

Uszczegółowione treści przedmiotu i roli pedagogicznej socjologii obejmują różne problemy:

— w jakim stopniu przygotowanie młodzieży do życia 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;

— 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 liczb uczniów, którzy po ukończeniu kl. VIII przechodzą do różnych typów szkół, a kończący pełną szkołę średnią do szkół wyższych, problemu zawodowej orientacji młodzieży w szkole wiejskiej — zróżnicowanie wieś—miasto, przechodzenie do szkół wyższych, przewyciężenie braków ośmioletniego kształcenia — zagadnienie odsiewu, podniesienie wyników nauczania i ograniczenie drugoroczności, która w znacznej mierze warunkuje odsiew);

— jakie czynniki społeczne wpływają na ucznia poza szkołą, jakie są możliwości pedagogicznego kierowania nimi [48, 47].

Inspirujące elementy dla wzbogacenia rozumienia przedmiotu i roli pedagogicznej socjologii wnosi dyskusja w ANP [52]. Referat wprowa-

dzający sformułował następująco kierunki badań i zadania tej dyscypliny:

1) transformacja wymagań społeczeństwa wyrażona w konkretyzacji zadań wychowania;

2) konkretyzacja środków wychowania, uwzględniająca właściwości środków wychowania, zróżnicowanie podejścia w procesie celowego wychowania, pedagogiczna korektura i kompensacja w rozwoju osobowości dziecka;

3) ukazanie finalnych rezultatów wychowania, dodatnie i ujemne strony u absolwentów szkół;

4) marksistowska analiza i krytyka socjopedagogicznych dyscyplin, ich metodologicznych podstaw i funkcji społecznych (R. Gurowa).

W dyskusji poruszono wiele problemów. Czy zastosowanie metod socjologii w pedagogice ma oznaczać powstanie nowej dziedziny wiedzy? Pedagogiczna socjologia to dziedzina socjologii (T. Iljina). Tę pograniczną naukę należałoby nazwać socjologią kształcenia i wychowania. Termin „pedagogiczna socjologia” jest niewłaściwy, gdyż w ten sposób można wyróżnić nie kończącą się ilość „socjologii”: medycyny, prawa, sztuki i inne (M. Mieńszikowa). Socjologiczne problemy powstają, gdy w świadomości społecznej występują fakty socjalnego zróżnicowania. Stąd zadania socjologii — określić źródła i środki jego przewyżczania niezależnie od tego, czy pedagogiczna socjologia to dziedzina socjologii, czy pedagogiki. Istotne są problemy zróżnicowania, takie jak: specyfika miasta i wsi, republik związkowych, klas i socjalnych grup w ich stosunku do kształcenia i wychowania. Tak więc nowa dziedzina badań problemów kształcenia i wychowania, uwzględniająca socjologiczny punkt widzenia, powstała z praktycznych potrzeb. Jej powstanie jest tym pilniejsze, że dotychczasowe badania pedagogiczne tych potrzeb nie zaspokajają. Wszak badania te rozpatrują swe obiekty jako społecznie zupełnie niezróżnicowane. Na przykład uczeń i dziecko badane są tylko jako uczeń i dziecko „w ogóle”. Tymczasem pilne są badania nie ucznia i dziecka „w ogóle”, lecz ich pozycji w społeczeństwie, w różnych rodzajach społeczności, w całej gamie socjologicznych czynników i warunków. I właśnie z punktu widzenia socjologicznych uwarunkowań, z punktu widzenia przyczyn i następstw społecznych, zachodzi pilna potrzeba badania każdego problemu pedagogiki. Takie właśnie badania mogłyby przewyżczać dominującą tendencję w dotychczasowych badaniach pedagogicznych, które ekstremalnie skupiają się albo na jakimś niezróżnicowanym obiekcie badania, albo badają pojedyncze jednostki (P. Rudniew).

W tworzącej się pedagogicznej socjologii istnieje potrzeba precyzacji treści jej przedmiotu i zadań. Powinny się w nich znaleźć takie proble-

my, jak: specyfika mikrośrodowiska, jego ekonomiczne, demograficzne i regionalne czynniki. W przedmiocie tej dyscypliny znaczącymi rozdziałami powinny być — praca profilaktyczna i zagadnienia pedagogicznej diagnostyki. Nie może być pominięty także problem celów wychowania, który jest zagadnieniem nie tylko pedagogiki i socjologii, ale i filozofii. W związku z tym powinien być postawiony w pedagogicznej socjologii istotny problem dla związków socjologii i pedagogiki, mianowicie rozpatrzenie ich stosunku w świetle procesów integracji i dyferencjacji nauk. Jest to istotne dla relacji: socjologia—pedagogika i wymaga uwzględnienia pogranicznych sektorów, przez które zachodzi transformacja danych jednej nauki na język drugiej. Związki pedagogiki i socjologii rozpatrywane w pedagogicznej socjologii wymagają także wprowadzenia różnych stopni ogólności występujących w tych związkach. I tak związki te charakteryzuje wysoki stopień ogólności w odniesieniu do teorii materializmu historycznego. Natomiast średni stopień ogólności występuje w teoriach badających poszczególne podsystemy społeczeństwa oraz w konkretnych badaniach obejmujących wzajemne wzbogacanie się socjologii i pedagogiki metodami badań. Trzeba jednak zaznaczyć, że socjologia potrzebna jest pedagogice nie tylko jako metodologiczna baza. Istnieje potrzeba pedagogizowania szeregu tradycyjnych socjologicznych problemów. Wynika ona z rozszerzania się przedmiotu pedagogiki, z przyśpieszenia tempa socjalnego rozwoju i z konieczności programowania celów wychowania (Ł. Bujewa). W uproszczonych ujęciach nauk pedagogicznych (niezróżnicowany obiekt lub izolowana jednostka), środkowe ogniwo (więcej czy mniej uczniowie itp.) w jakiś sposób „odpadło”. Tymczasem socjologiczne problemy powstają wtedy, gdy w świadomości społecznej występuje fakt socjalnej niejednorodności, więc pedagogika, niezależnie od jej metod, ma zróżnicowany socjalnie obiekt — klasę szkolną, szkołę jako całość w ramach określonego rejonu czy miasta, określonej republiki. Zatem przedmiotem pedagogicznej socjologii jest nauka o prawidłowościach przewyższenia wpływu socjalnej niejednorodności społeczeństwa na kształcenie i wychowanie młodego pokolenia. Stąd istotny, złożony problem: wybór kryterium tej socjalnej niejednorodności. Dlatego zadaniem pedagogiki i socjologii jest ustalenie kryterium, na podstawie którego można sądzić, że dana ostatnia klasa szkoły, złożona z dzieci różnych rodzin, z różnym przygotowaniem, ma socjalnie jednorodne, ogólne przygotowanie do pracy i życia (J. Kozaryew).

Częstotliwość uprawiania w SP problematyki socjologicznej w pedagogice zawiera poniższa tabela. Zestawiono w niej ilości podstawowych haseł — terminów występujących w tytułach artykułów i innych działach jako ich podmioty. Na zasadzie reprezentacji obliczeniu poddano

roczniki z pięcioletnich przedziałów. Są one w SP znaczące jako podsumowania i inauguracje pięciolatek w zasadzie pokrywających się z odpowiednimi wytycznymi Zjazdów KC KPZR.

Tabela
Przegląd podstawowych haseł-terminów w SP

Hasła-terminy	Artykuły				Inne działy				Razem
	1960	1965	1970	1975	1960	1965	1970	1975	
Socjologia		1	1		1		1		2/2
Socjalny	1		2	5			2	2	8/4
Społeczny	4	4	2		1			2	10/3
Środowisko				2					2/—
Grupa			1	1					2/—
Jednostka-kolektyw	2	5	3	8	1	4	2		18/7
Rodzina		3			1		1	2	3/4
Wieś	8		3	5	2			3	16/5

W dążeniu do jednoznaczności doboru wskaźników reprezentacji różniono i uściślono hasła odznaczające się wieloznacznością. Są to: socjalny, społeczny, jednostka-kolektyw. Dwa pierwsze w naszej terminologii naukowej przeważnie występują zamiennie z przewagą terminu „społeczny”, natomiast w języku rosyjskim w naukowym określaniu zjawisk społecznych najczęściej stosowany jest termin „socjalny”. Na przykład, u nas — psychologia społeczna, nauki społeczne, w języku rosyjskim — *socjalnaja psychologija, socjalnyje nauki* a także socjalny i naukowo-techniczny postęp, socjalno-pedagogiczne idee, socjalna integracja, socjalne aspekty pedagogicznej etyki, socjalne problemy pracy. Termin „społeczny” natomiast występuje w języku rosyjskim jak i u nas, na przykład: opinia społeczna, społeczne wychowanie, udział społeczności w wychowaniu. Hasło „jednostka-kolektyw” w relacji i oddzielnie obejmuje prace dotyczące osobowości (osoby) ucznia w kolektywie, w klasie, w procesie nauczania, w szkole; metodykę badania właściwości osobowości ucznia. Spośród zawartych w tabeli haseł, trzem poświęcono po jednym artykule wstępnym: socjalny (1970 r.), jednostka-kolektyw (1975 r.), wieś (1970 r.).

TEORIA OSOBOWOŚCI W SOCJOLOGII I PEDAGOGICE

Wieloaspektowa problematyka teorii osobowości i praktyki jej rozwoju i kształtowania występuje w całej strukturze analizowanego problemu związków socjologii i pedagogiki. W zawartości treści SP problemy osobowości występują w danych radzieckiej i zagranicznej socjologii — filozofii i psychologii człowieka jako całości. Socjologiczna specyfika wyraża się w teorii osobowości koncentracją na jej filogenetycznych czynnikach, psychologiczna — na jej ontogenetycznych aspektach. Konsekwencje tak pojętej teorii osobowości występują w teorii i praktyce całego procesu wychowania, jego treści i celów, zasad i dróg realizacji a także systemów oświatowo-wychowawczych i ustrojów w szkolnych. Tak więc problemy teorii osobowości obecne są zarówno w merytorycznych aspektach związków socjologii a przede wszystkim socjologii wychowania i pedagogiki, jak i w metodologicznych aspektach tych związków, zwłaszcza w interdyscyplinarnych skrzyżowaniach, na przykład w koncepcjach i teoriach filozofii człowieka, psychologii i psychologii społecznej, ekonomiki oświaty. W konsekwencji, w obecnym rozdziale, muszą być wydobyte najogólniejsze problemy teorii osobowości jako inaugurujące a także inspirujące analizę jej koncepcji w pozostałych częściach pracy.

Naukowa konferencja pedagogów krajów socjalistycznych (sierpień 1971 r., Moskwa) [54] m.in. rozpatrzyła zależności pedagogicznych i socjologicznych badań prawidłowości wychowania społecznego i wychowania socjalistycznej osobowości [55] i rolę czynników społecznych i biologicznych w wychowaniu i rozwoju człowieka [56]. W kompleksowej teorii osobowości współpracują przedstawiciele nauk społecznych i przyrodniczych — filozofii, teorii kultury i etyki, socjologii i biologii, fizjologii, medycyny i badacze różnych dziedzin pedagogiki i psychologii. Przeciwwstawiono się pojmowaniu kompleksowości badań jako prostej sumie danych na rzecz wspólnych badań dla osiągnięcia celów pedagogicznych. Dla badania istoty wychowania i rozwoju człowieka

w pedagogice potrzebne jest naukowe rozumienie i wyjaśnienie wpływów wzajemnych dziedziczności (przede wszystkim problemu genetycznego kodu), środowiska i wychowania, czynników obiektywnych i subiektywnych, wewnętrznych i zewnętrznych, tego co racjonalne i emocjonalne w naukowej i praktycznej działalności pedagogicznej [54, s. 2]. Skuteczność całości badań nad problemami osobowości w wychowaniu i rozwoju człowieka jest zależna od przyjęcia jednolitych zasad ideologicznych i teoretycznych, tj. danych diamatu o rozwoju osobowości i ich konkretyzacji w każdym kierunku badań z ukazaniem kontrowersyjności procesów, dokonujących się w socjalizmie i kapitalizmie.

W socjologii osobowości znajdujemy na przykład takie dziedziny jej badania:

- 1) istota poglądów marksizmu na stosunki jednostki i społeczeństwa;
- 2) ontogeneza osobowości;
- 3) poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jak w miarę społecznego rozwoju rozwija się konkretna osobowość, jaka jest jej psychologiczna struktura, jej świat subiektywny;
- 4) zakresy kształtowania osobowości w warunkach socjalizmu i perspektywy jej rozwoju [57].

Wymienione dziedziny problemów osobowości są przedmiotem żywych interpretacji i dyskusji zarówno w płaszczyźnie podstaw problemu, jak i jego realizacji. W ANP postuluje się krytyczne a nie spekulatywne i retoryczne operowanie danymi filozofii i socjologii w badaniu problemów — jednostka i społeczeństwo, jednostka i kolektyw, kolektyw i wolność osobista [58]. Dowodzi się błędności interpretacji określeń K. Marksa, że każdy człowiek jest ogółem stosunków społecznych. Wszak to określenie istoty człowieka odnosi się do ludzkości jako całości. „Istota człowieka” i „konkretna osobowość” to nie to samo [57, s. 145]. Szczególnym przedmiotem rozważań jest osobowość jako rezultat rozwoju stosunków społecznych i jako ich podmiot, osobowość, która jest społeczna, ale i indywidualna, niepowtarzalna. Jest ona ukazywana w credo poglądów np. A. Łunaczarskiego na wychowanie kolektywistycznej osobowości, gdy przeciwstawia się on rozwijaniu instynktu stadnego, roztapianiu osobowości, zacieraniu oryginalności, twierdząc, że tylko zróżnicowane w swych poszczególnych ludzkich osobowościach społeczeństwo, dzielące się na dobitnie wyrażone indywidualności, jest rzeczywiście kulturalnym, bogatym społeczeństwem [58 por.]. W analizie natury indywidualnych różnic ludzi i ich uwarunkowań (indywidualne doświadczenie życiowe oraz czynniki o decydującym znaczeniu — właściwości wychowania, nastawienia itd.) I. Kon pisze: „W żadnym momencie swego życia [...] człowiek nie jest zupełnie amorficzną masą, gotową przyjąć jakąkolwiek »nałożoną« z zewnątrz formę. Człowiek jest

niezwykle plastyczny, ale w jego indywidualności zawarte są w dialektycznie ujętej postaci wszystkie etapy jego poprzedniego rozwoju, z wszystkimi zygzakami i sprzecznościami” [57, s. 147]. Stwierdzając, że indywidualność jest nierozdzielna z twórczością, z bogactwem form współpracy między ludźmi, podkreśla szczególną rolę kolektywu w rozwoju „osobowości — indywidualności”.

Ale kolektyw — podkreśla — może być środkiem pozbawiania oblicza osobowości, niwelowania ludzi. Antoni Makarenko nie bez podstaw podkreśla przeciwieństwo dyscypliny przewyciężenia, dyscypliny walki i ruchu naprzód dyscyplinie hamowania, opartej na systemie zakazów. Dyscyplina hamowania — naczelną zasadą autorytarnej pedagogiki — „wychowuje u jednych pokorę i konformizm, a u innych — totalny indywidualistyczny protest nie tylko przeciwko irracjonalności przymuszających norm, ale i przeciw kolektywizmowi jako takiemu [...] tylko kolektyw, złożony z wolnych jednostek, odznacza się twórczą siłą, przekraczającą możliwości każdego ze swoich członków wziętych oddzielnie [...] jedną z ważnych przesłanek twórczości i samorealizacji jest zdolność osobowości wykraczania poza ramy swego bezpośredniego otoczenia. Im bardziej znacząca jest życiowa perspektywa osobowości, tym bogatszy jest świat wewnętrzny i jej kultura, tym mniejsza jest zależność od bezpośredniego otoczenia, tym większa jest wolność duchowa. I tym bardziej jest ona potrzebna dla otaczających [...]. Perspektywa ku przyszłości, którą daje aktywne uczestnictwo w walce postępowych sił społecznych, pozwala wznieść się ponad poziom powszechności i codzienności, w których wielkość czasem jest nieodróżniana od nikczemności. Taki człowiek nie potrzebuje codziennej opieki i drobiazgowego kierownictwa. Pewność i jasność celu pozwalają mu wytrzymać taki nacisk, któremu nie podoła mieszczuch” [57, s. 147—148].

Krytycznej analizy interpretacji problemów osobowości dokonuje Kon na przykładzie rozumienia zagadnienia ról społecznych w socjologii, psychologii i pedagogice. Przyznając konieczność stosowania kategorii pełnienia ról społecznych w opisie postępowania określonych jednostek uważa, że w tym opisie istotny jest stosunek jednostki do swych obowiązków — czy ma ona skłonności do określonej sprawy, czy dana działalność jest jej powołaniem. Tymczasem w literaturze — pisze Kon — rola społeczna pojmowana jest wprost przeciwnie. Redukuje się ją do danego systemu jako zbioru prawideł, sposobów i form postępowania. Więc rola jakby wymagała od jednostki działania według podanych prawideł i prowadzi do stanu, w którym forma a nie istota postępowania utrwała się, staje się właściwością osobowości. Na przykład dyskusyjna interpretacja związków ról społecznych z osobowością: „Zbiór ról społecznych realizuje się w osobowości jako jakościowo swoi-

sty »system« zdolności, cech charakteru, właściwości umysłu, uczuć, wymaga określonych wiadomości, poglądów, ocen, reglamentuje się odpowiednimi normami itp.” [59]. Wiedzienow upatruje w tym ujęciu ról społecznych typowy behawioryzm, modernizowany nieco teorią interioryzacji, która ma naukowe znaczenie w odniesieniu do rozwiązania problemu niektórych elementarnych czynności umysłowych, ale nie może być odnoszona do rozwoju osobowości w całości [57]. Natomiast Kon przestrzega, że „nie należy socjalnej roli fetyszyzować, mechanicznie odgraniczać od spontanicznego zespołu sił życiowych” [57, s. 146]. Licznymi przykładami ilustruje Kon tezę, że pełnienie określonej roli zależne jest od indywidualności, tzn., że pełniąc różnorodne role człowiek jednocześnie pozostaje samym sobą: przez ich pełnienie realizuje się dana indywidualność człowieka. Oczywiście doświadczenie określonej roli jest wchłaniane przez osobowość, ale nie role ją kształtują. Wszystko to winni brać pod uwagę teoretycy, którzy chcieliby sprowadzić problem wychowania do tresury zgodnie z pewnym kręgiem prawideł postępowania, związanych z wykonaniem tych, czy innych ról [57].

Dotychczasowe badania pedagogiczne osobowości ucznia w aspektach psychologicznych budzą niepokój u wielu autorów publikacji SP. Bowiem badania „duchowego świata dorastającego pokolenia” nie dają dostatecznego materiału do rozwijania aktualnych problemów wychowania młodzieży [60], np. obszerne badania A. Sznirmana [60 por.]. Nie wystarcza ukazanie moralnych przedstawień uczniów w różnym wieku dla rozwiązywania moralnego kształtowania osobowości, gdyż jej rozwój uwarunkowany jest przede wszystkim charakterem pobudek człowieka, przeżyć moralnych i realnych czynów, a nie tylko samą znajomością norm moralnych [60, s. 61]. Dlatego, aby zorientować się w sporach nad pytaniem, jaka jest nasza młodzież, trzeba przejść od zbytniego optymizmu i rejestrowania objawów przestępstwa do autentycznych, wiarogodnych danych o „ogólnych” i „typowych” właściwościach jej osobowości, mianowicie, jaki jest jej świat moralny, potencjalne siły natury moralnej, wiodące podstawy jej „duchowego świata”, co ją wzrusza, pasjonuje, czego oczekuje od życia i swojej przyszłości w życiu osobistym, zawodowym, rodzinnym itd. [60, s. 61]. Szkoła pomimo rozprawiania o wychowaniu, programowania i planowania w ciągu wielu lat pracy nie zawsze zna uogólniony, reprezentatywny, lecz tylko jednostkowy rezultat („produkt”). Niedostatek aspektów socjologicznych w badaniach pedagogicznych osobowości dzieci i młodzieży w procesie wychowania kwestionuje skupianie się w nich głównie na instrumentalnej stronie działalności pedagoga i wymaga badania zmian dokonujących się w osobowości ucznia. Takie właśnie badania mogą pomóc w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jak pedagog

może doprowadzać uczniów do rozumienia norm moralności zawartych w świadomości społecznej i wdrożonych w praktyce postępowania członków społeczeństwa [61].

Skrzyżowania analizy problemów osobowości młodzieży z punktu widzenia socjologii i pedagogiki dotyczą głównie jej aktywności społecznej i swobody wyboru swej roli w społeczeństwie [62], społecznego kierowania działalnością młodzieży [63] i kolektywu jako ważnego czynnika kształtowania się osobowości [64, 65]. Te zakresy problemów osobowości młodzieży podejmowane są w licznych badaniach radzieckich [66].

W rezultacie analizy problemu aktywności i roli społecznej młodzieży K. Nowikow wskazuje na różnice poglądów w badaniach na temat stopnia wolności wyboru przez młodzież jej społecznej i zawodowej roli w społeczeństwie radzieckim. Bowiem same „nasze konstytucyjne prawa do pracy i kształcenia nie zapewniają pełnej wolności wyboru rodzaju działalności” [62, s. 67 por.]. Wskazując na społeczne przyczyny uniemożliwiające w społeczeństwie kapitalistycznym realizację wolności człowieka właśnie z powodu osobowości, która jest zduszona tyranią pracy najemnej, konkurencją [62], przytacza się poglądy marksizmu głoszące, że w bezpośredniej zależności ze wzrostem wartości świata rzeczy rośnie deprecjacja ludzkiego świata — K. Marks [62, s. 68]. Akcentowana jest także, jako podstawa dla badań problemu swobody wyboru przez młodzież swej roli, znana metodologiczna teza filozofii marksizmu o wewnętrznej i zewnętrznej wolności człowieka, która, niestety, nie zawsze jest konsekwentnie wykorzystana [62 por.].

W zakresie społecznego kierowania działalnością młodzieży badane są: możliwości i ograniczenia tego kierowania, model określenia pedagogicznego celu, rola *mass media* w procesie kształtowania osobowości, problem oceny wskaźnika moralnej konfliktowości działalności wychowanków [63]. Badania te zawarte są w wielu publikacjach zarówno o ich stanie w ZSRR [67 por.], jak i polemizujące z poglądami w innych krajach [68 por.].

„Sowietskaja Pedagogika” przytacza bogaty stan współczesnych badań kolektywu jako czynnika komunistycznego wychowania osobowości. Jako oś konstrukcyjną tych badań przyjmuje się pogląd, że socjalistyczny kolektywizm jest istotą stosunków społecznych w socjalizmie. Stąd badania relacji: kolektyw—jednostka, kolektyw jako podmiot wychowania dążą do ukazania rzeczywistej kolektywności w społeczeństwie socjalistycznym w odróżnieniu od iluzorycznej, „pozornej kolektywności” w warunkach antagonistycznych stosunków społecznych [69]. Chodzi bowiem o kolektyw jako integralną składową część całościowego organizmu społecznego, tj. nie prosty zbiór abstrakcyjnych jednostek zjednoczonych tylko na podstawie formalnej organizacji czy też według cech

psychologicznej komunikatywności. Kolektyw z punktu widzenia charakteru stosunków ludzi, które są oparte na społecznej własności, stosunków wolnych od społecznych antagonizmów, przenikniętych jednością ekonomicznych i politycznych interesów, określanych przez cele i potrzeby postępu społecznego, stosunków warunkujących harmonijny rozwój osobowości. Chodzi o badania kolektywu wpływającego na kształtowanie integrujących właściwości osobowości w procesie wychowania ucznia w określonym środowisku przy różnorodności wpływów czynników mikrośrodowiska, badania charakteru różnych wpływów i możliwości doboru pedagogicznie uzasadnionych oddziaływań na osobowość wychowanka. Na przykład badania ustaliły, że zmiany w stosunku dzieci do nauki są w określonym stopniu związane z osiągniętym poziomem dojrzałości kolektywu uczniów, z charakterem kontaktowych więzi uczniów poza szkołą, z niektórymi tradycjami rodzinnymi itd. W badaniach tych dowodzi się, jak jakościowe wyróżniki kolektywu poddają się ilościowym badaniom. Główne znaczenie w nich ma treść wspólnej działalności. Pozwala to wydzielić eksperymentalnie takie istotne parametry, jak „górowanie w kolektywie przejawów kolektywnego samookreślenia i wyraźne obniżenie konformistycznych reakcji w znaczących dla kolektywu sytuacjach” [69, s. 5].

Wymieniony już podręcznik dla wychowawców T. Malkowskiej [65] na temat wychowania społecznej aktywności uczniów w starszym wieku szkolnym zawiera sporo materiału dla badań socjologicznych, głównie w zakresie socjalizacji osobowości. Rozpatrując ten problem w ścisłych związkach z aktualnymi zagadnieniami współczesności autorka ukazuje je w świetle stosunków i zależności w kolektywie klasy szkolnej ilustrując w nich problemy kolektywu i jego lidera, stosunków nauczyciela i uczniów [69]. Problemy klasy szkolnej i tzw. „małych grup” wystąpią i w dalszych danych SP w odpowiednich kontekstach, np. w problemach środowiska wychowawczego, socjalizacji.

Obecnie przytoczymy krytyczne poglądy na funkcje małej grupy w rozwoju osobowości.

1. Przede wszystkim konkretny kolektyw (mała grupa) nie może być rozpatrywany poza socjalną całością, w której funkcjonuje. Tymczasem wiele badań „małych grup” w USA orientuje się według psychologizacji prawidłowości życia społecznego. Wyraża się to w poglądzie, że stosunki między jednostkami w grupie traktowane są jako pierwotne w odniesieniu do wszelkich innych form wzajemnego oddziaływania między ludźmi. Utożsamiając właściwości zachowania się jednostek w małych grupach z makrosocjalnymi procesami, psychologiczne badania przyjmują tendencję ujmowania ich jako środków uchronienia świata od wojen, klasowych antagonizmów i międzynarodowych konfliktów.

2. Mała grupa jest opisywana jako formalny system, którego komponentami są wchodzące w nią jednostki zbliżające się i oddalające na skutek sił nacisku, przyciągania, odrzucania itp. Taki opis nie ma nic wspólnego z działalnością w życiu i pracy realnego kolektywu ludzkiego, który ma swoją „biografię”, orientacje wartości, perspektywiczne linie rozwoju itd.

3. Traktując kolektyw według typu formalnego systemu ignoruje się jego realną, przedmiotową działalność, która właśnie może nadać wspólnocie jednostek rzeczywiście integralny charakter.

4. Teoretyczne i eksperymentalne badania amerykańskich psychologów społecznych u podstaw przyjmują zasadę antagonizmu indywidualności i kolektywu, jednostki i społeczeństwa. Same eksperymenty prowadzone są w taki sposób, że aktywność jednostki nie może być wyrażona inaczej niż w formie niezgodności z grupą. Tymczasem w rzeczywistości realizacja właściwych jednostce twórczych zdolności, samodzielność sądów i działań są możliwe tylko dzięki bogactwu jej ideowo-przedmiotowych więzi z kolektywem. Psychopedagogiczne badanie rzeczywistego kolektywu wymaga wykrycia warunków, w których dokonuje się w nim kształtowanie urzeczywistnionego wewnętrznego przekonania kompetentnej i twórczej osobowości [70, s. 129].

Współpracujący nad istotą zjawisk i procesów kształtowania osobowości psychologowie, socjologowie i pedagodzy w Instytucie Ogólnych Problemów Wychowania ANP wskazują m.in. na następujące zakresy badania tego problemu: pedagogiczne kierowanie, mechanizm percepcji oddziaływań na ucznia, konkretna fiksjacja jakościowych zmian w świadomości i postępowaniu ucznia pod wpływem czynników mikrośrodowiska i w rezultacie korygujących pedagogicznych oddziaływań łącznie. Koncentrują one w sobie ogół celowej działalności podstawowych sił wychowawczych społeczeństwa socjalistycznego [69, s. 6; 72 por.].

W przedstawionym dotąd stanie problematyki socjologicznej teorii osobowości w ogóle a osobowości w teorii wychowania w szczególności dominują dwie właściwości jej podejmowania: dyskusyjność, a często i kontrowersyjność. Występują one jeszcze wyraźniej w różnicach poglądów na tę problematykę i jej konsekwencje pedagogiczne w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym, w jego systemie kolektywnych stosunków [69] i w społeczeństwach kapitalistycznych, w ich koncepcjach psychospołecznych [70].

Dla marksistowskiej pozycji badania socjologicznych problemów osobowości istotne jest pojęcie stosunku „psychicznego i społecznego”, który w historycznym uzasadnieniu K. Marksa i F. Engelsa wyrażony jest w tezie „o jedności cielesnego, psychicznego i społecznego życia konkretnej jednostki wraz z warunkującym znaczeniem czynni-

ków społecznego rozwoju" [70, s. 119]. Natomiast koncepcje technokratyczne, akcentujące w procesach rozwoju życia społecznego „ekonomiczne wartości” m.in. jako rozwojowe siły industrialnego społeczeństwa, domagają się „podniesienia konsumpcji do rangi światopoglądu” i „awansu do rytuału — kupna i spożycia” (V. Packard, *Die grosse Verschwendung*, Düsseldorf 1961) [71, s. 13]. Zarówno te koncepcje, jak i inne, np. „humanistycznego socjalizmu”, kwestionują możliwość wychowania i rozwoju w społeczeństwie socjalistycznym nowego typu osobowości. Głoszą, że żadne polityczne i społeczno-ekonomiczne przemiany socjalistycznego czy komunistycznego charakteru nie mogą mieć pozytywnie kształtującego wpływu na sferę duchową człowieka, bowiem głoszą, że „życie człowieka” jest niezależne od warunków społecznych oraz od formy społecznej i stopnia jej ekonomicznego rozwoju. Według nich podstawą funkcjonowania osobowości jest „swobodna, twórcza aktywność”, jej ruch po własnych prawach do celu, tkwiącego w samej jednostce i niezależnego od realnych warunków życia społecznego” [69, s. 4]. Poglądy autorów z krajów kapitalistycznych na socjologię osobowości wyrażone są także w tzw. krytycznej pedagogice ukierunkowanej na zagadnienia społeczno-polityczne. Jej centralnymi pojęciami występującymi w oficjalnych dokumentach są: „samorealizacja jednostki”, „emancypacja”, „polityczna dojrzałość”, „samookreślenie”, „wolność”. Pojęcia te, wyrażające równocześnie zarówno cele kształtowania osobowości jak i określoną koncepcję człowieka, przeciwstawiają się marksistowskiej nauce o społecznej istocie człowieka. Na przykład w koncepcji wychowania w duchu politycznej dojrzałości głosi się, że jakoby we współczesnym społeczeństwie wychowanie nie może być orientowane w duchu określonych ideałów. Dziś celem wychowania jest kształtowanie „autonomicznego, politycznie dojrzałego człowieka”, który nie pozwoli manipulować nim, wypracowanie w nim samodzielnego, krytycznego postępowania w społeczeństwie (Th. Adorno, *Erziehung zur Mündlichkeit*, Stuttgart 1971) [71, s. 17].

Przedstawiając, z punktu widzenia pogranicza pedagogiki i socjologii wychowania, elementy socjologicznej teorii osobowości stwierdziliśmy, jak rozpatrywanie jej w SP nie w ogóle, lecz w konkretnych uwarunkowaniach, prowadziło nas do obcowania z różnymi pogranicznymi dyscyplinami. W związku z tym przytoczone dane wskazują na trzy strony problemu osobowości w społeczeństwie socjalistycznym: radykalne zmiany stosunku osobowości i struktury społeczeństwa, tworzenie się nowego typu osobowości o charakterze społecznym, powstawanie warunków dla jej wszechstronnego rozwoju. Są one obecne w SP tak w postaci teorii, jak i praktyki, mają otwarty charakter, zwłaszcza w podejmowaniu dyskusji nad trudnościami problemu. Niełatwe są bowiem pytania —

jak uczynić społeczeństwo ludzkim, jak subiektywnie przeżywana jest indywidualna świadomość, moralne i twórcze siły jednostki a głównie jak ukierunkowują one postępowanie człowieka w konkretnych warunkach historycznych i społecznych. Na przykład recenzenci książki o rozwoju wychowawczych funkcji kolektywu [73] kwestionują niezupełną słuszność sądów m.in. o obiektywności procesu moralnego rozwoju dziecka determinowanego ostatecznie warunkami życia, społecznymi stosunkami, normami zachowania się środowiska, tradycjami i obyczajami. Jest to — piszą — zbyt uproszczenie. Przyznając, że na rozwój dziecka działają obiektywne, niezależne od niego czynniki, „ale sam ten rozwój znacznie a czasem zupełnie determinowany jest czynnikami subiektywnymi, wewnętrznymi, którymi są jego potrzeby, zainteresowania, motyw i aktywna działalność. Nie uwzględniając tego, trudno zrozumieć, dlaczego w tych samych środowiskowych warunkach kształtują się osobowości z dodatnimi i ujemnymi cechami” [73, s. 141].

Reprezentatywnym przykładem złożoności i kontrowersyjności socjologicznej i pedagogicznej teorii osobowości zarysowanej w tym rozdziale jest dyskusja na posiedzeniu Prezydium ANP nad książką W. Suchomlińskiego *Kształtowanie komunistycznych przekonań młodego pokolenia* [74, s. 157—160].

Dyskusja unaoczniała nie tylko wiele uogólnień teorii osobowości z pogranicza socjologii i pedagogiki, ale przede wszystkim sugerowała konsekwencje tego pogranicza dla teorii procesu wychowania jako swoistej całości. Pewnym wyrazem tego stanu rzeczy jest pogląd E. I. Monoszona, upatrującego w tej książce treści o różnych zakresach uwarunkowań społeczno-pedagogicznego rozwoju i kształtowania osobowości młodzieży nie tylko w procesie wychowania intencjonalnego, zorganizowanego, ale i wychowania naturalnego, bezpośredniego. Wskazuje on, że autor dąży do ujęcia treści pedagogicznych za pomocą socjologicznego pojmowania istoty wychowania moralnego, akcentując szczególnie aspekty psychologiczne, moralne i społeczne występujące w procesie przygotowania młodzieży do pracy, w metodyce wychowania przez pracę.

Ten komplementarny punkt widzenia Suchomlińskiego w rozpatrywaniu treści pedagogicznych zakwestionował A. K. Buszla. Uznał on za niesłuszne przyjęcie przez autora „dwóch czynników, wpływających na świadomość: samorzutne wzajemne oddziaływanie stosunków społecznych i konkretnej celowej działalności pedagogicznej”. Ale Suchomliński broni istnienia żywiołowego czynnika w procesie wychowania i pojmuje go jako „realne życie, otaczające dzieci, ze wszystkimi jego ujemnymi stronami, których nie można nazwać świadomie organizowanymi”.

Liczne dane teorii osobowości przedstawione w tym rozdziale świadczą o tym, że różne koncepcje filozofii człowieka i nauk o człowieku są

znaczące dla badania istoty wychowania i rozwoju człowieka, że koncepcje te zależne są od przyjętych założeń i zasad teoretycznych i ideologicznych. I właśnie w sygnalizowanej tu dyskusji zdecydowany sprzeciw wysunął N. K. Gonczarow wobec pojmowania przez Suchomlińskiego miejsca i roli czynnika materialnego i idealnego w życiu człowieka. Opierając się na założeniach marksizmu kwestionuje on w koncepcji Suchomlińskiego absolutyzację pracy wbrew realiom życia. Zarzuca autorowi „odrywanie ideałów i zasad od realnego życia [...] nawoływanie do »zwycięstwa nad sobą« jako wyższej formy walki o komunistyczne zasady [...] głoszenie jakiegoś komunistycznego ascetyzmu”.

Suchomliński przypomina, że w książce nie ma kategorycznego odrzucania materialnych bodźców pracy, „...sądzi on tylko, że nie należy uważać ich za decydujące w wychowaniu. Wychowujemy młode pokolenie, człowieka jutra, który pokocha pracę niezależnie od zapłaty za nią, a jeżeli my wszystko będziemy łączyć tylko z materialnym bodźcem, to i uczeń będzie kochał pracę tylko w zależności od zapłaty za nią”. Ponadto wyjaśnia, że „oczywiście, nie tylko praca stanowi sens życia człowieka. W książce nie chodzi o ascetyzm, ale praca postawiona jest na plan pierwszy dlatego, że obecnie naszym ważnym zadaniem politycznym i ideologicznym jest wychowanie młodego pokolenia w miłości do pracy”.

Kontrowersja: Gonczarow — Suchomliński, to zasadniczy spór o wartości i ich pozycję zarówno w teoriach osobowości, jak i w ich konsekwencjach dla teorii i praktyki wychowania. Jest to przykład kontrowersji występujących wokół teorii osobowości, w której np. I. Kon sprzeciwia się obiegowym interpretacjom pojęcia ról społecznych. Kon popiera, naszym zdaniem, stanowisko Suchomlińskiego, gdy odrzuca ograniczanie pojmowania ról społecznych do zbioru prawideł, sposobów i form postępowania. Gdy w istocie pełnionych ról społecznych upatruje stosunek jednostki do swych obowiązków, a przede wszystkim — czy dana działalność jest jej powołaniem.

Czyżby więc właśnie Suchomliński a nie Gonczarow reprezentował, rozpatrywane przez nas w tym rozdziale, marksistowskie pozycje w ujmowaniu socjologicznych problemów osobowości? Czyżby Suchomliński a nie jego adwersarz wyrażał pogląd marksizmu, że w rozpatrywaniu socjopedagogicznej problematyki osobowości istotne jest pojęcie stosunku „psychiczne i społeczne” w odniesieniu do życia konkretnej jednostki i warunkujących je czynników społecznego rozwoju? Czyżby właśnie Suchomliński najskuteczniej przeciwstawiał się, analizowanym przez nas w tym kontekście, niektórym technokratycznym koncepcjom, które w procesach rozwoju życia społecznego akcentują nie osobowość ludzką, lecz „ekonomiczne wartości”.

W przedstawionej dyskusji znajdujemy także biegunową rozbieżność

w poglądach na podstawowe warunki, dzięki którym w procesie wychowania może zachodzić kształtowanie charakteru młodzieży, jej przekonań. Mianowicie dla A. M. Arseniewa sporne i niezrozumiałe jest akcentowanie i przypisywanie tak dużego znaczenia koncepcji o długotrwałości procesu wychowawczego. „W doświadczeniu autora, głosi Arseniew, zachodzi niebezpieczeństwo zamiany pracy wychowawczej pracą wytwórczą, przekształcania szkoły w jakąś jednostkę wytwórczą. Nie można np. utożsamiać planu pracy wychowawczej z planem uprawiania działki ziemi przez kolektyw uczniowski”. W odpowiedzi Suchomliński kategorycznie stwierdza: „Długotrwały proces wychowawczy jest najważniejszy w pracy wychowawczej”.

Nie jest naszym obecnym zadaniem wyczerpująca analiza i ocena tej skomplikowanej i charakterystycznej dyskusji. Ale jest ona niewątpliwie spektakularnym zarysem podstawowych problemów tego rozdziału naszej analizy, jest jego swoistym uogólnieniem.

Zaakcentowała ona przede wszystkim pilny dla teorii osobowości problem wartości i ich hierarchii. Unaoczniała otwarty charakter pytań tej teorii o stosunek do wartości, do ich obiektywnych i subiektywnych aspektów. Przypomniała, że nie chodzi tu o abstrakcyjny stosunek do wartości, ale o realną rzeczywistość człowieka i jego środowiska społecznego. W poglądach Suchomlińskiego odczytywać możemy próby dowodzenia hipotezy, że istnieje związek między realiami działalności wychowawczej nauczycieli i uczniów a ich systemami orientacji wartości. Jest to przyczynek do dowodzenia hipotezy, że realizujące się osobowości młodego pokolenia nie ograniczają się tylko do obiektywnego aspektu ich życia i pracy, ale obejmują i subiektywny stosunek do nich. Dowodzenie, że np. takie wartości, jak wykształcenie, praca nie mogą być zredukowane tylko do ich instrumentalnej strony (realnej, zewnętrznej), lecz że w osobie — indywidualności człowieka jako istocie niepowtarzalnej wartości te są — stają się samoistne (autoteliczne, duchowe, wewnętrzne). Dyskusja utwierdza nas w przekonaniu, że bez weryfikacji zarysowanych w niej stanowisk trudno postawić wiarogodnie zagadnienie autentyczności uprawiania wszelkiej działalności edukacyjnej.

W konsekwencji dyskusja zaakcentowała także potrzebę analizowanego przez nas interdyscyplinarnego charakteru problematyki teorii osobowości w ogóle, a pogranicza jej socjopedagogicznych zagadnień w szczególności. Zaznaczyła ona, że uwarunkowania kształtowania osobowości młodzieży, jej poglądu na świat i swoje w nim miejsce, wymagają kompleksowych, filozoficzno-pedagogicznych badań, badań pedagogicznych na pograniczu etyki i teorii wartości, psychologii, socjologii i prawa.

TEORIA ŚRODOWISK I INSTYTUCJI WYCHOWANIA

W poprzednich rozdziałach analiza źródeł SP, zawierających dane o związkach socjologii i pedagogiki, orientowana była na ukazanie najogólniejszych elementów tych związków. Ujawniła ona różnorodność interpretacji tych elementów, a w szczególności podstawowe tendencje, które mogą być odczytywane w zjawiskach i procesach wychowania, gdy jest ono rozpatrywane z punktu widzenia społecznych uwarunkowań. Wbrew pozorom oczywistości tych uwarunkowań nasze interpretacje danych SP ukazały, że bliższe sprecyzowanie zasadniczych potrzeb społeczeństwa w odniesieniu do wychowania oraz jego możliwości zaspokajania tych potrzeb to zagadnienia nie tylko o wysokim stopniu złożoności, ale że w ich charakterze ujawnia się dynamizm stawania się oraz otwartość problemów. Te właściwości naszego tematu wystąpiły w procesie analizy zwłaszcza wtedy, gdy zjawiska socjopedagogiczne wymagały systemowego ujęcia za pomocą różnych subdyscyplin, które umożliwiały opis i wyjaśnianie związków między socjologią i pedagogiką (rozdział I).

Złożoność i bogactwo przedstawionych już częściowo danych o zależnościach — „społeczeństwo i wychowanie” dowiodły, że rozpatrywanie ich w samych tylko ogólnych kategoriach dyscyplin socjologii i pedagogiki, aczkolwiek istotne i znaczące, nie jest wystarczające. Nie jest również wystarczające, naszym zdaniem, ograniczanie się w badaniu interesujących nas zależności tylko do, jakże zresztą ważnych, programowych, obiektywnych danych polityki społecznej, polityki państwa. Z przekonaniem bowiem może być broniący pogląd, że wymienionym aspektem badań, określającym obiektywne podstawy funkcjonowania wychowania w społeczeństwie, projektującym działania w kierunku określonych celów, muszą towarzyszyć badania subiektywnego życia jednostki w społeczeństwie, badania jej tendencji do samorealizacji, do realizacji swojej indywidualności. Powszechnie są przecież aprobowane założenia, postulaty, że życie i praca jednostki w społeczeństwie są rezultatem

skomplikowanych wzajemnych relacji między nią a różnymi środowiskami, grupami i instytucjami, w których ona żyje i pracuje. Przedstawione w analizie problemu argumenty za taką właśnie strategią badania zależności — społeczeństwo i wychowanie były zasadniczym motywem, że do dominujących elementów badania socjopedagogicznej problematyki zaliczyliśmy poszukiwanie danych w SP z dziedziny teorii osobowości, występujących w socjologii i pedagogice (rozdział II).

W obecnym rozdziale podejmujemy dalszą analizę rzeczywistości wychowawczej w społeczeństwie z punktu widzenia płodnej formuły socjologicznej analizy „środowisk i instytucji wychowania”. Wiążące są dla nas kierunkowe rezultaty analizy teorii osobowości, przede wszystkim otwarte problemy potrzeby jedności w rozpatrywaniu właściwości osobowości człowieka — mianowicie jedności między różnymi jej stronami, które badane są w naukach biologicznych i w naukach społecznych, w tych ostatnich głównie w psychologii i socjologii. Jest to wyraz dążenia nauk do określenia kompleksowej teorii osobowości. Z tej właśnie teorii wynikają perspektywiczne konsekwencje dla uprawiania teorii i praktyki procesu wychowania jako całości — jego treści i celów, zasad i dróg realizacji w odniesieniu do kształtowania osobowości w konkretnych wymiarach środowisk, grup i instytucji. Ale nie tylko. Potencjalne konsekwencje teorii osobowości zawarte są, jak można by dowodzić, także w odniesieniu do pojmowania metod edukacyjnych w systemach oświatowo-wychowawczych i ustrojach szkolnych.

Ukazane możliwości zastosowań teorii osobowości w socjopedagogicznej problematyce konkretyzują się w różnych jej zakresach. Występuje ona np. w dążeniach do określania i osiągania społecznego typu człowieka, fundamentalnych właściwości społecznych w osobowości jednostki w zgodności ze specyfiką indywidualności w jej świadomości i postępowaniu. Jest to dążenie do kształtowania systemu właściwości społecznych jednostki w sytuacji, gdy różne strony właściwości osobowości mogą sprzyjać, ale i powodować odchylenia w rozwoju i działalności człowieka w systemie społecznym. Występuje więc w procesie społecznego wychowania, już zaznaczony, złożony problem osiągania jedności w strukturze właściwości nie tylko „wychowanka”, ale i „wychowawcy”, np. w socjalizacji osobowości dla pełnienia przez nią różnych ról społecznych.

Przytoczone przykłady naszej interpretacji konsekwencji teorii osobowości występujących w danych SP mają również znaczące miejsce w odniesieniu do warunków walki ideologicznej — mianowicie walki towarzyszącej konfrontacji marksistowskich pozycji w socjologii i pedagogice z teoriami i koncepcjami tych dyscyplin w krajach kapitalistycznych. Ale i same stanowiska marksistowskie nie są wolne od zróżnicowania.

wanych i żywych dyskusji nad problemami interpretacji pojmowania osobowości, rozumienia świata i człowieka oraz jego wychowania. Sądzę, że zanalizowane już poprzednio dane SP upoważniają do przyjęcia stwierdzenia dla naszej dalszej analizy problemu, iż marksistowskie stanowisko w badaniu socjologicznych i pedagogicznych problemów osobowości występuje przede wszystkim w postaci specyficznej synchronizacji jej obiektywnych i subiektywnych aspektów. Z tych właśnie pozycji marksizm podejmuje dyskusje i konfrontacje np. z koncepcjami technokratycznymi w pojmowaniu miejsca i roli kształcenia i wychowania w społeczeństwie.

PROBLEMY STRUKTURY I FUNKCJONOWANIA ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH

Analizy danych SP o strukturach i funkcjonowaniu wychowania w społeczeństwie dokonujemy według ich stanu w ZSRR i za granicą w typowych środowiskach i grupach społecznych. W tych treściach interesują nas przede wszystkim badania podejmowane przez socjologię i pedagogikę, w tym głównie przez socjologię wychowania. Chodzi o sposoby, trudności i wyniki tych badań, gdy dążą one do określania wzajemnych stosunków między wychowaniem i społeczeństwem jako całością.

I tak, dane o współczesnej rodzinie dowodzą, że istnieje potrzeba badania jej w świetle nowych teorii rozwoju społecznego. Pilnym więc problemem badawczym są np. kwestie, jak rodzina może wspierać kierowanie głębokimi procesami społecznymi. W rozwiązywaniu tych kwestii występują trudności badania np. zależności między kształtowaniem się cech osobowości człowieka a stosunkami w rodzinie, badania ogólnospołecznych procesów w niej zachodzących. Badania rodziny w aspektach pedagogiki wywołują szczególny niepokój na łamach SP. W tych badaniach niepokoją wąskie ujęcia potrzeb społecznych współczesnej rodziny, zwłaszcza gdy potrzeby te są ograniczane do pedagogicznej propagandy i uproszczonego oddziaływania szkoły i nauczyciela na wychowanie w rodzinie.

Badania socjopedagogicznej problematyki grupy dzieci i młodzieży, pozycji jednostek i stosunków zachodzących między nimi w grupie występują w SP głównie w postaci konfrontacji badań radzieckich z badaniami socjologii i pedagogiki krajów kapitalistycznych. Spory koncentrują się na orientacjach metodologicznych stron w badaniu problemu podstawowego: jednostka i grupa. Strona radziecka bada konsekwentnie grupy jako kolektywy z pozycji istoty stosunków społecznych ustroju socjalistycznego. Bada grupy z punktu widzenia ich kolektywistycznej

specyfiki, krytykując „pozorną kolektywność”. Natomiast kraje kapitalistyczne zorientowane są na badania socjometryczne i ukrywanie rzeczywistych tendencji polityki społecznej w wychowawczym funkcjonowaniu grupy.

Dane radzieckie, krytycznie rozpatrując stan badań nad relacją — społeczeństwo i wychowanie, ukazują własne braki w dziedzinie penetracji konkretnych zależności, występujących między takimi instytucjami, jak szkoła, związki zawodowe, związki młodzieży, a grupami społeczności lokalnych, jak np. rodzina i jej mikroregion, specyfika społeczności lokalnych w miastach i na wsi. Podkreślany jest zwłaszcza brak badań sytuacji, gdy słabnie skuteczność ingerencji wychowawczej różnych instytucji z zewnątrz a wzrasta znaczenie oddziaływania wychowawczego społeczności lokalnych. Metodologiczne aspekty badania omawianych zależności, głównie między szkołą—rodziną—społecznością lokalną, występują w radzieckich interpretacjach problemu socjalizacji. Interpretacje te koncentrują się na krytycznych analizach danych literatury zagranicznej, zwłaszcza USA.

Przedstawione, zróżnicowane aspekty rzeczywistego funkcjonowania procesów wychowania w społeczeństwie i państwie, szczególnie uwarunkowane przez różne środowiska i instytucje społeczne, znajdują swój wyraz w SP także w badaniach życia i pracy młodzieży.

Problemy wychowania młodzieży badane są głównie w kontekstach zależności od systemów społecznych — socjalistycznego i kapitalistycznego, przede wszystkim USA, w zależności od konsekwencji tych systemów w podsystemach kształcenia i wychowania. Na przykład kompleksowe badania orientacji i aspiracji życiowej i zawodowej młodzieży podejmowane są nie tylko w zakresie wąsko pojętego kształcenia i wychowania, ale także w odniesieniu do specyfiki sytuacji i postaw młodzieży w mieście i na wsi, w stosunku do zjawisk migracji wewnętrznej tej młodzieży ze wsi do miasta oraz w związku z jej aktywnością społeczno-polityczną.

Metodyka badania problemów życia i pracy młodzieży ma charakter interdyscyplinarny. Jak to w naszej hipotezie roboczej zakładaliśmy, w danych SP problemy te rozpatrywane są nie tylko z punktu widzenia pedagogiki, ale także filozofii, socjologii i psychologii. Stawiane są także zagadnienia naukowej wiarygodności badań, pomiaru poziomu rozwoju i trwałości postaw młodzieży.

RODZINA

W 1967 r. SP informuje, że uczeni radzieccy mało zajmowali się problemami rodziny [75]. Potwierdzenie tego stanu rzeczy znajdujemy także

w liczbowych danych tabeli (s. 39). Istotnie, pierwsza połowa lat sześćdziesiątych zawiera tylko początki radzieckich badań rodziny i informacje o jej badaniu za granicą z punktu widzenia filozofii społecznej i pedagogiki. Uczni radzieccy skupiają się w tym czasie na problemach: konieczność i specyfika wychowania rodzinnego, państwo radzieckie a wychowawczą funkcją rodziny, wychowanie w rodzinie w warunkach prywatnej własności społeczeństwa klasowego i w radzieckiej rzeczywistości. Omawianie badań nad zmianami w wychowaniu rodziny radzieckiej na wsi znajdujemy w pracy *Wieś Wiriatino w przeszłości i współczesności*, Moskwa 1958 [76 por.]. Badanie budżetów czasu mężczyzn i kobiet przeznaczonych na wychowanie dzieci w rodzinie oparto na danych Instytutu Ekonomiki Syberyjskiego Oddziału AN ZSRR i Socjologicznego Laboratorium Uniwersytetu w Leningradzie i ogłoszono wyniki w publikacji: *Wiestnik Leningradzkiego uniwersytetu*, Nr 23, Seria ekonomiki, filozofii i prawa, 1961 [76]. W informacjach z badań rodziny w socjologii USA najczęściej przytaczane są i dyskutowane dane m.in. z prac: R. Winch, *The Modern Family*, Nowy Jork 1953; G. Simpson, *People in Families*, Nowy Jork 1960; M. C. Elmer, *Sociology of the Family*, Nowy Jork 1945 [77]. Znajdujemy również źródła badań m.in. z materiałów UNESCO, szczególnie na temat zmian w małżeńsko-rodzinnych stosunkach i w samej treści i metodach wychowania w rodzinie w krajach kapitalistycznych [78]¹⁰.

W drugiej połowie lat sześćdziesiątych i w latach siedemdziesiątych zaznacza się wzmożenie wymienionych badań. Przeważnie nadal występują one w konfrontacji z badaniami z zagranicy i w informacjach o ich danych, a szczególnie: o strukturze współczesnej rodziny, jej wychowawczej funkcji we współczesnym społeczeństwie [79], o zależności między możliwościami kształcenia i rodziną, tj. o wpływie czynników społecznych na te możliwości (H. W. Miller, *Educational Opportunity and the Home*, Londyn 1971, SP, 9/1972). Znajdujemy również dane z radzieckich badań rodziny nie tylko w socjologii i pedagogice rodziny, ale także w aspektach filozofii, etyki, historii, prawa, etnografii, ekonomii, medycyny i architektury. Te różne aspekty występują zwłaszcza na organizowanych w ZSRR sympozjach i seminariach krajowych [80, 81] i międzynarodowych [82].

Inspirujące dane dla badań problemów rodziny są w rozprawach: A. Nusenbauma — o charakterze rodziny współczesnej i jej funkcjono-

¹⁰ Przygotowanie do życia w rodzinie przybiera różne formy. Na przykład: w szkołach szwajcarskich nowy przedmiot „nauka życia”, w RFN systematyczne zajęcia z młodymi nt. gospodarstwa domowego, małżeństwa, rodziny; w USA przygotowanie młodzieży do życia na specjalnych kursach; we Włoszech i Francji — szkoły dla rodziców [78].

waniu według angielskiej literatury pedagogicznej i socjologii wychowania [83], I. Kona [57] i P. Jakobsona [84] rozpatrujących rodzinę jako środowisko rozwoju i kształtowania osobowości z pozycji socjologii.

Nusenbaum analizuje problem w świetle nowych teorii rozwoju społecznego po drugiej wojnie światowej, poszukujących teoretycznych konstrukcji, które pomogłyby udoskonalić kierowanie głębokimi procesami społecznymi (s. 127). W związku z tym przytacza rozróżnienie dwóch typów rodziny: rozszerzonej — w której zachodzą więzi i współpraca między jej szeroko pojętymi komórkami a rodzinnym jądrem (istotą) oraz izolowanej — złożonej z ojca, matki i dzieci. Socjologowie badający rodzinę angielską upatrują w niej następujące funkcje: 1) rodzina jako źródło możliwości kochania i bycia kochanym, 2) funkcja reprodukcyjna (B. Wootton, *Social Science and Social Pathology*, Londyn 1959; P. W. Musgrave, J. W. B. Douglas, *The Home and the School*, Londyn 1966); 3) funkcja ekonomiczna rodziny, która obecnie ma mniejszą niż dawniej rolę (V. Klein, *Working Wives*, [w:] T. R. Fiver, *The Insecure Offenders*, Londyn 1966; A. K. C. Ottaway, *Education and Society. An introduction to the Sociology of Education*, Londyn 1968); 4) socjalizacja jako włączanie dzieci od najmłodszych lat do życia w społeczeństwie, tj. wychowanie ich zgodnie z ideologią i moralnością społeczeństwa angielskiego (C. M. Fleming, *The Social Psychology of Education*, Londyn 1944; J. Argyle, *Psychology and Social Problems*, Londyn 1968). Liczne prace dotyczą badań adaptacji społecznej warunkowanej różnym wiekiem dzieci i młodzieży, zwłaszcza w okresie dorastania. Na przykład w pracy O. Banksa, *The Sociology of Education*, Londyn 1969, poszukuje się zależności między „orientacjami wartości” rodziców a osiągnięciami dzieci w nauce [83].

Jakobson w przeglądzie badań nad zależnością między kształtowaniem się znaczących cech osobowości człowieka w rodzinie wskazuje na trudności tych badań. Tkwią one w zróżnicowaniu warunków życia rodziny i wychowania rodzinnego znajdujących odbicie we właściwościach wychowawczego oddziaływania rodziny. W rezultacie badania socjologii i socjopedagogiki ukazują w różnych wariantach związku między kształtującą się i rozwijającą osobowością człowieka i charakterem kolektywu rodzinnego [84]. Próby pokonywania tych trudności można znaleźć w bułgarskich badaniach G. Cenkowa [85]¹¹.

¹¹ G. Cenkow badał możliwości systematyzacji i klasyfikacji niektórych błędów rodziców w wychowaniu dzieci w rodzinie różnymi metodami, wśród nich metodami modelowania, wykresów ukazujących siłę metod oddziaływania wychowawczego członków rodziny na dzieci w różnym wieku. Badane były dwie grupy metod wychowania: zależne bezpośrednio od wieku dzieci (autorytet i osobisty przykład rodziców, rozmowy i pogadanki rodziców z dziećmi, przekonywanie) i me-

W recenzji książki I. Kona *Socjologia osobowości* [57] zarzuca się literaturze pedagogicznej badanie problemów rodziny według zadań pedagogicznej propagandy i oddziaływania nauczyciela na wychowanie rodzinne. Tymczasem I. Kon analizuje rodzinę jako ważny warunek rozwoju osobowości i to wbrew poglądom niektórych socjologów za granicą, i przez pewien czas w ZSRR, o „zamieraniu rodziny”. W pracy I. Kona podkreślone są zwłaszcza trzy stwierdzenia: „tylko bezpośrednia troska i pieczy rodzicielska mogą zapewnić to emocjonalne ciepło, którego tak potrzebuje dziecko [...] rodzina jest grupą podstawową, w której rzeczywistnia się intymny kontakt nie tylko dzieci i rodziców, ale i dzieci w różnym wieku między sobą, w niej dzieci ciągle włączają się do świata dorosłych [...] uczucia i troska rodziców wobec dzieci — naturalne ludzkie uczucia, wzbogacają jednostkę jako osobowość. Jak dziecko potrzebuje tego, aby o nie się troszczyć, co daje mu poczucie pewności i trwałości świata, tak człowiek dorosły odczuwa potrzebę troski o innego, stawania się oparciem dla słabego, odczuwając w ten sposób własną siłę i znaczenie. Najpełniej przejawia się to w uczuciach rodzicielskich” [57, s. 146].

W przedstawionych tendencjach SP w badaniach rodziny, perspektyw jej rozwoju i znaczenia dla wychowania młodego pokolenia dominuje wielowymiarowość tych badań w różnych specjalnościach. Zatem orzekanie o specyfice wysiłków badawczych socjologii wychowania i pedagogiki pozostaje zagadnieniem otwartym. Sprawia to zwłaszcza szerokość zakresu przedmiotu samej socjologii wychowania, która dąży do zbadania wzajemnych stosunków między wychowaniem i społeczeństwem jako całością. Ta sytuacja, w stosunkowo nowej dziedzinie wiedzy, jaką jest socjologia wychowania, skłania wielu do jej apoteozy. Na przykład liczne są pretensje do jej apologii i subiektywizmu głoszone przez socjologów Anglii, w której pierwsze badania socjologii wychowania zaczęto od 1946 r. (por.: P. W. Musgrave, *The Sociology of Education*, Londyn 1966) [83]. Ale na przykład, wymieniany już A. Nusenbaum nie sądzi, aby te pretensje były uzasadnione. Przestrzega on, że w uprawianiu socjologii wychowania, jak i w każdej innej dziedzinie wiedzy społecznej

tody, które obejmują odwrotną zależność (obserwacja i kontrola nad dziećmi, zachęty i kary, indywidualne podejście). Wykresy ilustrują działanie tych metod, ich siłę w kontrolnym oddziaływaniu na dzieci i przekształcanie się tego oddziaływania w samokontrolę [85]. Także P. Jakobson przytacza z badań w USA sposoby ujęcia rodzajów stosunku rodziców do dzieci za pomocą określonego schematu, którego wskaźniki pozwalają ukazać kategorie rodziców [84, s. 112]. Na czynnikach różnicujących warunki życia rodziny i wychowania rodzinnego skupiają się również w już cytowanych badaniach Musgrave-Douglas i Wootton. Są to: wiek wstępowania w związek małżeński poszczególnych klas, zróżnicowania w tym zakresie między grupami oraz rozwody [83].

(a więc i w pedagogice) liczyć się trzeba z tym, że autor, pomimo powoływania się na obiektywność swoich danych, opiera się na określonych poglądach politycznych, w tym wypadku socjologowie Europy Zachodniej i USA stoją na pozycjach nienaruszalności ustroju kapitalistycznego [83, s. 135].

Objawy tak rozumianej orientacji społeczno-politycznej znajdujemy w poglądach radzieckich i na istotę socjologii, i pedagogiki rodziny. Ta orientacja — naszym zdaniem — umożliwiła specjalistom radzieckim względną jedność i integrację wysiłków badawczych, zwłaszcza gdy dążą oni do spełnienia wymogu kompleksowości badań, zarówno merytorycznej, jak i metodologicznej. Na przykład specjaliści radzieccy na XII międzynarodowym seminarium rozpatrującym problemy rodziny dążyli w dyskusji do wyjścia poza ramy badań abstrakcyjno-teoretycznych i koncentrowali się na zbadaniu współczesnej, realnie istniejącej rodziny. I wtedy wystąpiły różnice ideologiczne i metodologiczne uczonych krajów socjalistycznych i kapitalistycznych. Dotyczyły one podejścia do prawidłowości i tendencji rozwoju rodziny i rozwoju społecznego w ogóle oraz ich oceny. Liczni socjologowie krajów zachodnich poszczególne momenty podobieństwa między dwoma jakościowo różnymi typami rodziny, które powstały w przeciwstawnych warunkach społeczno-ekonomicznych systemów, interpretowali jako wyrazy teorii „konwergencji” dwóch systemów. Typowe różnice charakteryzujące prawidłowości i właściwości socjalistycznej i burżuazyjnej rodziny ujawniły się w stosunku społeczeństwa i członków rodziny do społecznej i zawodowej działalności kobiet, do rodziny, miłości, moralności płci i wychowania młodego pokolenia [82].

Wymieniona tendencja uczonych radzieckich realnego badania ogólnospołecznych i pedagogicznych aspektów współcześnie istniejącej rodziny występuje także na przykład w badaniach porównawczych materialnej sytuacji rodziny radzieckiej, wykształcenia i poziomu kulturalnego rodziców. Porównywanie danych z badań w 1929 r. i 1969 r. pozwoliło prześledzić zależność charakteru wychowania dzieci od społecznej pozycji rodziców, ich wykształcenia, ekonomicznych i mieszkaniowych warunków rodziny i in. Porównanie wyników badań ukazało istotne zmiany, które dokonały się w wymienionych zakresach w rodzinie, w utworzeniu lepszych warunków dla umysłowego i moralnego rozwoju młodego pokolenia. Na przykład determinującymi czynnikami, wpływającymi na wychowanie dzieci, stał się poziom rozwoju wykształcenia i kultury rodziców, a nie materialna sytuacja, jak to było w 1929 r. Ta analiza porównawcza społeczno-pedagogicznych badań w czterdziestoletniej rozpiętości świadczy o utworzeniu w kraju bazy społecznej dla skutecznego rozwoju i doskonalenia wychowania w rodzinie [86].

Stosunkowo nielicznie prezentowane są w SP socjologiczne badania nad grupą, grupą rówieśniczą, szczególnie jej środowiskowymi uwarunkowaniami, nad społecznością lokalną. Sytuację tych badań potwierdzają sondażowe wskaźniki liczbowe uzyskane drogą reprezentacji w tabeli. Problemy pozycji jednostki w grupie, stosunków w niej zachodzących, indywidualnej i grupowej aktywności dzieci i młodzieży przeważnie są badane z punktu widzenia grup jako kolektywów i ich kolektywistycznej specyfiki por. [87—94]¹².

Z podstawowych danych tych badań zainteresować mogą m.in. niektóre stwierdzenia.

W kapitalistycznej koncepcji socjalnej struktury społeczeństwa występują m.in. następujące założenia: mikrogrupa stanowi podstawową komórkę społeczeństwa, punktem wyjścia jest indywidualność jednostki, sam fakt jej istnienia; w odniesieniu do wychowawczego kolektywu stosunki kolektywne redukuje się do interpersonalnych stosunków wyboru, następuje zamiana kolektywizmu korporacjonizmem, ignorowanie znaczenia szerokich socjalnych więzi w wychowaniu. W marksistowskiej teorii kolektywu wychowawczego również można spotkać redukcję pojęcia kolektywu tylko do kontaktowego kolektywu. Ale jednocześnie często wyraźnie niedoceniane są te badania, których bezpośrednim obiektem są intersubiektywne stosunki dzieci, żywiołowo tworzące się grupy, wolne (nie determinowane warunkami działalności) kontakty, spontaniczne procesy różnego charakteru, zachodzące w sferze tych kontaktów [87, s. 59].

Podkreśla się, że D. I. Pisariw (XIX w.) zwalczał pogląd marzycieli o zmianie społeczeństwa przez szkołę, „zapominających o takiej drobnej okoliczności, jak ta, że szkoła [...] jest bardzo silną i nieprzystępną twierdzą różnych tradycji i przesądów [...] marzenie o tym, aby przez wychowanie przekształcić społeczeństwo, oznacza przyjmowanie końcowego rezultatu jako środka pomocniczego” [88, s. 243].

W przeglądzie rezultatów badań nad faktem oddziaływania kolektywu na jednostkę, np. nad charakterem i siłą jego wpływu na osobowość jako „pole moralno-intelektualnego napięcia”, które materializuje się w opinii społecznej, nad tworzeniem warunków dla wydobycia bogactwa

¹² M.in. analiza mechanizmów oddziaływania kolektywu i grupy w ogóle na osobowość ucznia dokonywana jest w dyskusji z poglądami zawartymi w pracach: S. Asch, *Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment*, b. m. w. 1951; D. Krech, K. S. Crutchfield, *Ballachey — Individual in Society*, Nowy Jork 1962; R. N. Mussen, J. J. Conder, J. Kagan, *Child development and personality*, Nowy Jork 1964 [91].

intelektualnej, emocjonalnej i moralnej sfery życia duchowego osoby i jako stymulatora moralnego i intelektualnego rozwoju w wieku dorastania, autor wykazuje błędy np. stanowiska podręcznika pedagogiki z 1966 r. głoszącego, że kształtowanie i wykorzystanie opinii społecznej jest możliwe tylko w zwartym kolektywie. Takie zniekształcenia zachodzą, gdy obiektem oddziaływania pedagogicznego staje się uczeń a nie kolektywna świadomość i gdy nie docenia się logiki samego procesu kształtowania opinii społecznej. Wielu pedagogów koncentruje się tylko na rezultacie zjawiska, tj. na społecznym oddziaływaniu. Tymczasem, przypomina autor, już Hegel w *Fenomenologii ducha* podkreślał, że całość — to *werden*, tj. cały proces stawania się, a rezultat — to tylko finalny punkt tego procesu [92, s. 59].

Według marksistowsko-leninowskiej koncepcji osobowości i procesu jej uspołeczniania, twierdzi B. Wulfow, obiektywne, społeczne warunki określonego faktu, zjawiska czy procesu w środowisku społecznym są konieczne, ale nie wystarczające dla kształtowania osobowości. W związku z występującymi w badaniach tego procesu faktami niezgodności między świadomością a postępowaniem, między słowem i czynem uczniów klas VIII, IX i X autor przytacza pogląd S. Rubinsteina na pojęcie stosunku osobowości i społeczeństwa, w którym ten m.in. pisze: „...dla człowieka jako osobowości fundamentalne znaczenie ma świadomość, nie tylko jako wiedza, ale i jako stosunek do wszystkiego społecznie znaczącego. Bez świadomości, bez zdolności świadomego zajęcia określonej pozycji nie ma osobowości” (*Byt i świadomość*, Moskwa 1957, s. 312) [94, s. 23]. Badania nad liderem w grupie wyróżniły oprócz liderów — organizatorów, liderów — inicjatorów, inspiratorów, generatorów emocjonalnego przyciągania i nastroju, erudyków itp. Stwierdzono m.in., że w grupach o wyższym poziomie rozwoju, liderów jest więcej licznie i są oni jakościowo różnorodni [94, s. 26].

Przytoczone wyżej trendy radzieckich badań małych grup i kolektywów, według kolektywistycznej specyfiki, odznaczają się innym podejściem badawczym niż teorie grupowej dynamiki na Zachodzie, głównie w USA, np. w stratometrycznej koncepcji grupowej aktywności [95]. Tym teoriom przeciwstawia się w ZSRR koncepcje socjalno-psychologicznej teorii kolektywu [95 por.], która struktury zróżnicowania stosunków międzyludzkich w kolektywie, jako grupie dyfuzyjnej, nie ogranicza do badań socjometrycznych, lecz opiera je na eksperymentalnej procedurze „referentometrii” [95 por.]. Wpływ tzw referentnych grup (rodziny, grupy, organizacji dzieci i młodzieży, klasy szkolnej, drużyny sportowej itd.) na rozwój osobowości dziecka w wieku dorastania zawarty jest w eksperymentalnych badaniach Szpalińskiego [96].

W badaniach tych skonstruowano modele zawierające właściwości

struktury norm, orientacji wartości i nastawień, którymi odznacza się każda mała grupa (klasa, brygada itd.) na jakimkolwiek etapie jej organizacji i rozwoju. Badanie stosunków między członkami grupy oparto na założeniu, że tendencje odczuwania podstawowej kontaktowej grupy są źródłem wiodących ukierunkowań i orientacji w tworzeniu znacznej jednorodności w nastawieniach i wartościach wśród jej członków. Ta tendencja wpływa także na kształtowanie struktury motywów i sprzyja temu, że w procesie wzajemnych związków jednostki ze społeczeństwem przez grupy zachodzi rekonstrukcja motywacji w jednostkach. Ta rekonstrukcja powstaje na skutek działania systemu wartości społeczeństwa i ukształtowanych grupowych norm. W eksperymencie zastosowano różne metody badawcze m.in. poziomu zgodności ocen, współczynnik korelacji, matryce wartości [96].

W problemach badawczych kształtowania i rozwoju osobowości w grupie — poczucia wspólnoty u młodzieży, przyjaźni, wpływu złożonych sytuacji życiowych na tworzenie się osobowości, przekształcania wymagań społecznych w osobiste przekonania i normy postępowania uczniów — podkreśla się ich interdyscyplinarność, tj. badanie z punktu widzenia poszczególnych specjalności: fizjologii, psychologii czy socjologii. Dlatego odczuwany jest brak interdyscyplinarnego sformułowania wieloznacznego pojęcia „obszczenie” — kontakt, więź [97]¹³. Zrozumiałe więc są trudności pedagogiki, która zmierza do badania tego zjawiska z punktu widzenia sterowania nim. Takie badania wymienionych sytuacji życiowych podejmowano w zakresie ich treści, charakteru i czynników oddziaływania. Podjęto zagadnienie — prawie nie badane — poziomu napięcia oddziaływania w przekonaniu, że dla wzbudzenia wobec życia głębokich przeżyć moralnych ucznia w starszym wieku szkolnym (kl. IX), sprzyjających tworzeniu się jego złożonych potrzeb, zainteresowań, motywów, konieczne są dostatecznie silne zewnętrzne oddziaływania złożonych sytuacji życiowych, w przewycięzaniu których kształtują się wartościowe cechy moralne [98]. „Sowiecka Pedagogika” informuje także o obszernej literaturze badań nad wdrażaniem uczniów do moralnego postępowania, m.in. rozwoju ich świadomości i samoświadomości w procesie interioryzacji norm moralności komunistycznej [99].

Wykazane wyżej trudności i braki koncentrowania się danych SP na badaniu problemów grup rówieśniczych nie oznaczają nieobecności takich badań poza tymi danymi. Także na łamach SP znajdujemy adresy bibliograficzne świadczące o podejmowaniu problemów struktury i funk-

¹³ Wszak ogólniejsze pojęcie — komunikacja, w językoznawstwie jest funkcją wymiany myśli, w prawie oznacza kontrakt, umowę ale umowa taka nie oznacza w ścisłym tego słowa rozumieniu „kontaktu”, więzi w znaczeniu psycho-socjologicznym a także filozoficznym.

cjonowania grup rówieśniczych w różnych kontekstach badawczych. Ta problematyka, jak można sądzić, występuje przede wszystkim w szerszych zakresach badań filozoficznych a także badań socjologicznych i psychologicznych, a w tych ostatnich zwłaszcza w badaniu mechanizmów samej grupy i małej grupy. W stosunku do wymienionych zakresów pedagogiczne badania interesującej nas problematyki są skromne.

Z filozoficznego punktu widzenia badane są m.in. wzajemne stosunki jednostki i kolektywu w warunkach naukowo-technicznej rewolucji, relacje zachodzące między działalnością człowieka w ogóle i jednostką [100 por.].

Socjologiczne i psychologiczne aspekty badań grupy i małej grupy występują np. w takich problemach, jak: pojęciowe modelowanie procesu kontaktu, więzi między jednostkami (*obszczenie*), modele społeczne, kryteria diagnozowania aktywności społecznej grupy jako kolektywu, mikrośrodowisko i osobowość, metodologiczne problemy badania wartości małych grup, środowisko społeczne i świadomość jednostki, problemy małej grupy w pedagogice i szkole USA [101 por.].

Wśród pedagogicznych badań naszego problemu znajdujemy np. zagadnienie metodyki przekonywania oraz kształtowanie planów życiowych uczniów klas wyższych [102 por.].

SPOŁECZNOŚĆ LOKALNA

Zakres danych badawczych SP o problemach środowiska społecznego jako społeczności lokalnej, w której krzyżują się wpływy wychowawcze różnorodnych instytucji i organizacji, jest nieznaczny. Fradkin, wspominając badania tych wpływów przez S. Szackiego w latach dwudziestych, pisze: „Wiele lat niedostatecznie badano związki i zależności między szkołą i środowiskiem społecznym, nie badano wpływów, którym podlega dziecko w rodzinie, na ulicy, w społeczeństwie dorosłych” [6, s. 64]. Potwierdzają to także dane liczbowe w tabeli. Szczególnie w latach sześćdziesiątych dane te mają z jednej strony postać tylko oficjalnych założeń i postulatów, z drugiej — postać praktycyzmu. Na przykład akcentowana jest idea samorządności społecznej w związku z przechodzeniem radzieckiej państwowości do różnych form samorządności, przez które społeczeństwo będzie regulować swoje stosunki. Dlatego pedagogika winna opracować najefektywniejsze formy uczestnictwa w społeczeństwie lokalnym, wykorzystać wszystkie miejscowe rezerwy dla realizacji ścisłych związków szkoły z życiem, tj. nie tylko organizacje oświatowo-wychowawcze, ale i organizacje społeczne — przedsiębiorstw, zakładów produkcyjnych, kołchozów i sowchozów [103]. W po-

szukiwaniu form współpracy szkoły, rodziny i społeczności znajdujemy wyrazy pewnej izolacji pracowników oświaty od społeczności [104]¹⁴.

W pierwszej połowie lat siedemdziesiątych, w związku z finalizowaniem realizacji powszechnego średniego wykształcenia, podkreślana jest potrzeba skupiania się na zagadnieniach wychowania społecznego, w szczególności na jedności działania szkoły, rodziny i społeczności lokalnej. Tę problematykę, z akcentowaniem kwestii aktywnego uczestnictwa całej społeczności w komunistycznym wychowaniu, rozpatrywała konferencja reprezentantów Rady Ministrów RSFSR, prezydium ANP, organizacji związków zawodowych i młodzieżowych [105]. Również dane z ministerstwa Kazachskiej Republiki Radzieckiej zawierają analizę organizacji pracy pozaszkolnej z uczniami [106]. Rozpatruje się w niej stan doświadczeń społecznych rad ds. wychowania uczniów, współpracujących z oddziałami pionierów wszystkich grup wiekowych w mikroregionach szkół. Ta współpraca ze szkołami i rodziną, realizowana za pomocą różnych form, przyczynia się do podnoszenia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. W tym zakresie działalność wymienionych rad jest znacząca, zwłaszcza w przyczynianiu się do ukończenia przez uczniów ósmej klasy a także w rozwiązywaniu wielu trudności realizacji powszechnego zdobywania przez młodzież wykształcenia średniego [106, s. 54].

Wiele danych SP wskazuje na pilną potrzebę podejmowania zagadnień współdziałania rad pedagogicznych szkół, rodziny i społeczności lokalnej dla pogłębiania procesu wychowania dzieci i młodzieży. Wyrazem tego są inicjatywy kompleksowego badania tej problematyki w różnych instytutach ANP w aspektach psychologii i pedagogiki w skali kraju. Badania te prowadzone są także w terenowych instytutach pedagogiki i w laboratoriach Towarzystwa Pedagogicznego RSFSR [107]. Wymienione badania skupiają się głównie na zjawisku sprzecznego charakteru wychowawczej atmosfery, zwłaszcza w szkole i w domu (w szkole — społecznik, a w domu — egoista). Stwierdzono, że współczesny etap rozwoju „pedagogiki mikroregionu” cechują dążenia teoretyków i praktyków do utworzenia systemu zgodnych oddziaływań w miejscu zamieszkania tak, aby nie były one powtórzeniem, lecz kontynuacją pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły w kształtowaniu pożądanych cech u dzieci i młodzieży. Praca taka w miejscu zamieszkania jest trudna, gdyż w ciągu roku uczeń ma 170 dni wakacji i wolnych dni. Zatem badania skierowane są na realne warunki konkretnego mikroregionu, utworzenie

¹⁴ Autorka pisze m.in.: „Już czas, aby poszczególne funkcje wykonywane przez organy oświaty i kierowników szkół były przekazane organizacjom społecznym” [104, s. 72].

życiowych form wzajemnego współdziałania wszystkich wychowujących sił tak miasta, jak i wsi posiadających swoją specyfikę [107, s. 19].

Wyniki badań, doświadczeń i analizowana literatura w zakresie problemu współpracy szkoły, rodziny i społeczności w wychowaniu młodych pokoleń głoszą, że: ta współpraca jest jedną z wiodących zasad komunistycznego wychowania; radziecka rodzina jest podstawowym socjalnym kolektywem wychowawczym; jedność oddziaływań wychowawczych rodziny i szkoły jest warunkiem koniecznym wpływu społeczeństwa socjalistycznego na nowe pokolenie; ważna jest rola kolektywów wytwórczych i społeczności w wychowaniu dorastającego pokolenia [108 por.]¹⁵. Sidorenko, analizując stosunki zachodzące między szkołą i mikrorejonem, stwierdza, że w rodzinie i w mikrorejonie zachodzą zmiany, a formy pracy szkoły nie zmieniają się. Na przykład, w szkole wychowanie dokonuje się w grupach jednego wieku („horyzontalnie”), a dzieci, zgodnie z logiką życia różnego wieku, szukają kontaktów „na ulicy”. Wysiłki szkoły na rzecz wychowania w organizacjach młodzieżowych, w zajęciach pozalekcyjnych („wertikalnie”) mają przypadkowy charakter, nie sprzyjają kontaktom „jednostka — jednostka”. Autor ocenia, że obecny stan procesu zmian w mikrorejonie szkoły radzieckiej można określić tylko jako pierwszy etap kształtowania „monokolektywu” — zjednoczenia pedagogów, rodziców i uczniów w realizacji wspólnego zadania w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego na podstawie pedagogicznego reżimu, wspólnego dla całego mikrorejonu. Dlatego wysuwa problemy—pytania: w jakim sensie szkoła może być centrum pracy wychowawczej, w jakich warunkach może ona na określonym terytorium być takim centrum? [109, s. 55].

Kompleksowość zjawisk społeczno-wychowawczych zachodzących w relacjach: szkoła, rodzina, społeczność lokalna, znajduje charakterystyczne konsekwencje w interpretacjach problemu socjalizacji. W danych SP niektóre interpretacje pojęcia socjalizacji w socjopedagogicznej literaturze zagranicznej poddawane są negacji i równocześnie terminem tym radzieckie prace posługują się w znaczeniu pozytywnym. Tak, czy inaczej, istotne jest wydobycie z tych danych choćby zarysu wieloznaczności tego pojęcia.

Desygnatów pojęcia socjalizacji w sensie pozytywnym upatruje się przede wszystkim we wzajemnym związku między stosunkami społecznymi i wychowaniem, a ich konsekwencjami dla doskonalenia lub przekształcania życia społecznego [110]. Termin ten oznacza także, adaptacje

¹⁵ A. Sawina w recenzji książki: J. Mikulski, *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, Warszawa 1972, podkreśla wartość badań autora nad modelem „szkoły w środowisku lokalnym”, SP, 8/1974.

społeczną dzieci i młodzieży, tj. włączanie ich od najmłodszych lat do życia w społeczeństwie [83]. Ale w analizach takiego pojmowania socjalizacji w literaturze socjopedagogicznej, zwłaszcza Anglii i USA, zarzuca się pragmatyczny charakter teorii socjalizacji bardzo w tych krajach rozpowszechnionej w teorii wychowania. Pragmatyzm polega na dążeniu do podporządkowania swemu wpływowi wychowania osobowości w duchu burżuazyjnej ideologii i moralności, aby osiągnąć główny cel socjalizacji — uprzedzić wszelkie rewolucyjne wystąpienia przeciwko istniejącemu socjalnemu porządkowi [83, s. 135; 77, s. 110]. Inne zastrzeżenia wobec teorii socjalizacji wysuwa I. Kon. W uzasadnianiu przesłanek ludzkiej indywidualności, jako wyższego poziomu rozwoju osobowości, głosi sprzeciw wobec rozpatrywania w zagranicznej literaturze socjalizacji jako procesu wytwarzania jakiegoś standartowego indywiduum, z gotowym systemem motywów, nawyków i ról odpowiadających „potrzebom społeczeństwa”. Freudyści — pisze — i kontynuatorzy E. Durkheima uważają, że indywidualność zawarta jest w biologicznej naturze człowieka, a socjalizacja, tj. nauczanie i wychowanie, powołane są do przewyciężenia wszystkiego asocjalnego w tej naturze, w tym i samą indywidualność. Wbrew temu autor dowodzi, że „indywidualność nie jest przesłanką socjalizacji, lecz jej rezultatem”. Indywidualność — podkreśla — tworzy się i doskonali tylko w procesie współżycia z innymi ludźmi, człowiek staje się „twórcą [...] także w sferze stosunków społecznych — samodzielność, inicjatywa kształtują się tylko w procesie żywego współżycia i opanowania norm życia społecznego” [57, s. 147].

Obszerne są radzieckie analizy i oceny literatury teorii socjalizacji w USA [111, 112]. Ceniony jest stan wiedzy w tej dziedzinie i kierunki poszukiwań amerykańskich uczonych w opracowaniu teorii procesu socjalizacji (jej treść, etapy oraz występowanie w różnych warunkach), a także w doskonaleniu praktyki przystosowania osobowości do życia w warunkach społeczeństwa „powszechnego dobrobytu” (*Handbook of Socialization: Theory and Research*, D. Goslik (ed.), Chicago, Rand McNally and Company 1969). Ale G. Tunsz, recenzent tej publikacji, pisze m.in.: „wszystkie wysiłki autorów odznaczają się adaptacją do idealizowanych warunków kapitalistycznej Ameryki względnie ujmowanych jako *status quo*. Często widoczna jest tendencja autorów do wstydliwego abstrahowania od codziennej szarzyzny życia” [112, s. 142].

ZYCIE I PRACA MŁODZIEŻY

Badania problemów młodzieży (i wieku dorastania) prowadzone są w SP w następujących kierunkach:

1) sytuacja młodzieży we współczesnym społeczeństwie, tj. w warun-

kach walki o młodzież i aktywności — ruchów samej młodzieży w różnych strukturach społecznych i ich systemach wychowania — społeczeństwa socjalistycznego i kapitalistycznego;

2) konkretne problemy młodzieży w tych zróżnicowaniach — stosunki międzypokoleniowe (ojcowie i dzieci) i ich pedagogiczne konsekwencje;

3) przygotowanie do życia i pracy: kształcenie — plany życiowe, zawód, wychowanie — aktywność społeczno-polityczna, czas wolny, seks, przestępczość;

4) metodyka badań problemów młodzieży.

Przeważnie w drugiej połowie lat sześćdziesiątych i w latach siedemdziesiątych podejmowane są badania szeroko pojętej roli młodzieży w rozwoju społecznym i przygotowania jej do tej roli według koncepcji W. Lenina [113]. Ta rola rozpatrywana jest nie tylko w odniesieniu do budowania społeczeństwa socjalistycznego, ale i w konfrontacji z poglądami krajów niesocjalistycznych [114].

Badania wymienionych problemów młodzieży prowadzone są w ramach socjologicznych badań porównawczych oświaty w ZSRR i za granicą m.in. przez A. Zdrawomysłowa, W. Jadowa, J. Orłowa, N. Filatowa w Moskwie, Leningradzie i Nowosybirsku (por.: F. N. Rekurow i in., *Socjologiczne problemy oświaty*, 1967) [115]. Badania porównawcze obejmują zwłaszcza sytuację młodzieży w USA, głównie zróżnicowane buntury młodzieży (hippisi, anarchiści — grupa „Yippies” — „Jouth International Party”), będące nie problemami wieku, jak twierdzą niektórzy socjologowie, ale zjawiskiem klasowym, politycznym, obejmującym nie tylko młodych, ale i starszych [116]. Analiza źródeł dotyczących młodzieży USA na początku lat siedemdziesiątych wykazuje, że „konflikt pokoleń” na Zachodzie wyraża nie tylko zmiany w sytuacji i świadomości młodzieży, ale obecnie występuje i intensyfikuje się z powodu istotnych zwrotów w strukturze i świadomości starszego pokolenia (głównie wśród osób starszych). W ostatnich dziesięcioleciach wyraźnie zmieniły się normy, kulturalne potrzeby, nawyki i tradycje „średniego Amerykanina”, co ma duże znaczenie dla międzyludzkich stosunków różnych pokoleń. Problem „ojców” i „dzieci” komplikuje się pod wpływem bezrobocia w USA zarówno wśród młodych, jak i starszych. Zdaniem KP USA wielostronnym buntom młodzieży stale towarzyszy głęboka świadomość i przekonanie o konieczności podstawowych zmian socjalnych [116].

Problemy przygotowania młodzieży do pracy, jej orientacja życiowa i zawodowa w procesie kształcenia są badane w specjalnym instytucie ANP (instytut „trudowego obuczenia” i orientacji zawodowej) w aspekcie ekonomicznym, społecznym, psychologicznym, medyczno-fizjologicznym i pedagogicznym [117].

Zróżnicowane uwarunkowania problemu orientacji zawodowej są ba-

dane w różnych zakresach. Są to: 1) prognoza potrzeb w kadrach pracowników na długi okres (trzeba wiedzieć, na co powinna orientować szkoła), 2) system wiedzy o zawodach (naukowa profesjografia), 3) metoda poznania zainteresowań i skłonności uczniów, 4) system kształtowania zainteresowań i skłonności, 5) określenie treści i opracowanie metod zaznajomienia z zawodami uczniów klas starszych, 6) analiza programów nauczania z poszczególnych przedmiotów (biologia, chemia) w celu ukazania możliwości prowadzenia orientacji zawodowej w procesie nauczania, 7) eksperymentalne sprawdzenie metodyki systemowego zaznajamiania uczniów klas VIII—X z zawodami konkretnego rejonu, 8) sprawdzenie metodyki nauczania i wychowania zainteresowań zawodowych uczniów z zastosowaniem typowej charakterystyki, kwestionariuszy, niektórych testowych metod, 9) opracowanie metody diagnozowania głównych właściwości systemu nerwowego jako naturalnych przesłanek kształtowania przydatności zawodowej. Do zakresu badań należy również proces uzawodowienia w niektórych masowych zawodach [117].

Pomimo licznych badań zawartych w literaturze o orientacji życiowej i zawodowej młodzieży badaczy niepokoi brak opracowania jej z punktu widzenia socjologii i ekonomiki. Akcentuje się mianowicie potrzebę badania problemu nie tylko w jego zakresie metodycznym (psychologiczno-pedagogicznym), ale przede wszystkim w zakresie społecznym, tj. jego treści, i ekonomicznym — w jego rezultatach [118 por.].

Podejmowanie przez młode pokolenie pracy w zmieniających się współcześnie warunkach komplikuje się, a w związku z tym wzrastają trudności zbadania problemu. Socjologowie, zwłaszcza w Nowosybirsku, badają społeczne problemy zatrudnienia i wyboru zawodu przez absolwentów szkół średnich. W wyborze zawodu poszukiwana jest m.in. zależność między zainteresowaniem jednostki i jej zdolnościami a określoną działalnością zawodową [119]¹⁶. Równocześnie stwierdza się, że młodzież chętniej idzie na studia, do pracy umysłowej aniżeli do pracy ślusarza, warsztatowca, do różnych zakładów usługowych. Istnieje więc potrzeba orientowania pewnej części młodzieży na kształcenie zawodowo-techniczne. W związku z tym przyjmuje się w ZSRR „niepełną średnią (ośmio-

¹⁶ Komisja ekspertów UNESCO krajów zachodnich i socjalistycznych ds. przygotowania młodego pokolenia do życia, jego orientacji w świecie pracy i ciągłego kształcenia członków współczesnego społeczeństwa (Bratysława 1970 r.) rozpatrzyła następujące problemy: 1) rola i miejsce orientacji i konsultacji zawodowej; 2) określenie pojęcia orientacji zawodowej; 3) orientacja zawodowa w zmieniających się warunkach współczesnego społeczeństwa; 4) deontologiczne aspekty; 5) niektóre perspektywy orientacji zawodowej; 6) przygotowanie specjalistów dla zagadnień wychowania i orientacji zawodowej [119 por.].

letnią) szkołę za fundamentalną jakość, na bazie której opierają się w większości średnie zawodowe zakłady kształcenia a także wyższe klasy szkoły średniej. W planie do 1975 r. ok. 40% absolwentów szkoły ośmioletniej powinno być przyjętych do zawodowych zakładów kształcenia, a 60% — kontynuować naukę w wyższych klasach” [120, s. 5]. Wraz z tym zaznacza się respektowanie potrzeby młodzieży ukończenia szkoły średniej. Dialektyczne przeciwieństwa tej sytuacji w wychowaniu młodzieży mają różne interpretacje w SP, np. wprowadzenie do wyboru zawodu rozróżnienia dwóch typów zawodów: nie poddających się programowaniu (zawody twórcze) i zawody, których działalność może być zaprogramowana. Stąd wybór ma sens tylko do zawodów pierwszego typu, natomiast dla zawodów drugiego typu potrzebne jest planowe kształcenie zawodowej przydatności zgodnie z indywidualnymi właściwościami pracowników i stylu działalności wytwórczej [121]. W orientacji zawodowej upatruje się dwie warunkujące się strony: „orientacja społeczna” — „jakim być?”, orientacja zawodowa: „kim być?” [122]. Stąd za błędne traktowanie problemu zawodowej orientacji młodzieży uważa się ekstremalne, resortowe, urzędowe ujmowanie go w przeciwstawieniach: przygotowanie „dla szkoły wyższej” lub „dla życia”, „wabienie” młodzieży do tzw. zawodów praktycznych a omijanie specyfiki zawodów pracy umysłowej. Tymczasem np. orientacja zawodowa w doborze kandydatów do szkół wyższych jest niemniej potrzebna aniżeli do pracy w warsztatach. Generalnie — orientacja zawodowa powinna nie „agitować” za wyborem tej czy innej dziedziny, lecz przekonywać o znaczeniu i umiłowaniu pracy w każdej dziedzinie, ukształtować u młodzieży trwałe pragnienie wiedzy, obronę przed „rozczarowaniem” w wypadku czasowo nie zrealizowanego pragnienia [123, 120] ¹⁷.

Zaznaczyliśmy już tendencję SP nie wąskiego, lecz kompleksowego pojmowania badania problemów wychowania młodzieży. Polega ona na łącznym rozpatrywaniu życia i działalności, kształcenia i wychowania, aktywności społeczno-politycznej współczesnej młodzieży. Wyraża się to w zbiorowych badaniach problemów młodzieży: filozofów, demografów, socjologów, ekonomistów, psychologów, pedagogów

¹⁷ Charakterystyczne są uwagi A. Sołowiewa: Niewątpliwie „wytresowany” i niesamodzielnie myślący uczeń ma więcej szans uzyskania miejsca w szkole wyższej, ale może on okazać się mało przydatny nie tylko do przyszłej pracy, ale i do studiów. Wadliwość orientacji zawodowej, brak zawodowego doboru do szkoły wyższej sprawia, że poza nią często pozostają ludzie rzeczywiście uzdolnieni. Dane dotyczące fizyków z ośrodka badawczego w Dubnej wskazują, że kadry przyszłych fizyków i matematyków pochodzą z terytorium, w którym żyje 1/12 część ludności kraju. Oczywiście pozostałe 11/12 ludności ZSRR są nie mniej utalentowane. Te talenty trzeba odszukać, „nie przeczytać takich, jak Łomonosow” [123, s. 391].

[124 por.]. Wraz z kompleksowością badania koncentrują się na różnych merytorycznych zakresach procesu wychowania młodzieży, a szczególnie na jej aktywności społeczno-politycznej [125 por.]. Aktywność ta jest konkretyzowana jako doświadczenie społeczne młodzieży, gdy uczestniczy ona bezpośrednio w dostępnym jej życiu społecznym, w różnych formach działalności społecznej swego otoczenia, gdy dąży do jego ulepszenia, kierując się swoją orientacją wartości, wyrażaną w postępowaniu [126 por.].

Duże znaczenie dla pedagogicznego diagnozowania i profilaktyki działań w wychowaniu młodzieży przypisuje się badaniom jej wolnego pozaszkolnego czasu. Badania te są swoistą formą wnikania „w głąb” procesu wychowawczego i ukazywania „ukrytych faktów” (A. Makarenko), tak znaczących dla wniosków i działań pedagogicznych [127 por.]. Ten zakres badań podkreślają także dane międzynarodowej konferencji z udziałem socjologów, pedagogów i in. specjalistów z 20 krajów (Budapeszt, wrzesień 1974 r.). Na zebraniach plenarnych i w sekcjach konfrontacja poglądów o możliwościach, granicach i praktycznych konsekwencjach badania wolnego czasu młodzieży i dorosłych obejmowała następujące zakresy: Co to jest czas wolny? Jakie czynniki sprzyjają jego wzrostowi? Jaki powinien być wolny czas, aby zapewniał wszechstronny rozwój osobowości? Jak uczyć ludzi wydobywać największą korzyść z wolnego czasu? Czy można kierować wolnym czasem człowieka? [128].

W badaniu problemu seksualizmu u młodzieży SP akcentuje nie przyrodnicze (medyczo-biologiczne), lecz psychologiczne, a przede wszystkim społeczne jego aspekty. W wychowaniu seksualnym wiodącą rolę przypisuje się prawidłowościom społecznym tak, aby to wychowanie stało się „wychowaniem kultury społecznej osobowości” (A. Makarenko) [129, s. 30].

Takie ujęcie zawierają także socjologiczne interpretacje seksualnej moralności młodzieży [130]:

— stwierdza się, że dojrzewanie płciowe w wieku dorastania jest dziś szybsze o 2—3 lata niż w minionym stuleciu, a dojrzałość społeczna, jako osobista samodzielność, w większości wypadków jest późniejsza;

— w ocenie poglądów o tzw. „liberalizacji” seksualnej moralności młodzieży podkreśla się, że: nieprawomocne są przedstawienia jakiejś „współczesnej młodzieży” w ogóle, nieokreśloność norm seksualnego zachowania (np. przedślubne stosunki) jest tak duża i różnorodna u młodzieży jak i jej nastawienia moralne; istotny dla tej sfery życia jednostki jest system stosunków społecznych, w których ona żyje; „W. Lenin nie bez podstaw, krytykując burżuazyjną teorię »wolnej miłości«, domagał się uściślenia, o jaką wolność chodzi. Jedna sprawa — wolność od liczenia na korzyść, od zakazu rodziców czy od obywatelskiej obmowy. Dru-

ga. sprawa — wolność od powagi w miłości, od odpowiedzialności za swoje seksualne postępowanie, od głębokiego uczucia w ogóle” [s. 70].

Zdaniem I. Kona autorzy burżuazyjni opisujący tzw. seksualną rewolucję XX w. właśnie mieszą te dwa aspekty: przyrodnicze ze społeczno-psychologicznymi i uważają moralną dezorganizację społeczeństwa kapitalistycznego za coś, co jest powszechne, uniwersalne. Autor analizuje obszerną literaturę poglądów (m.in. klasyków marksizmu, papieży epoki Odrodzenia) na elementarny popęd płciowy (seks) i indywidualną miłość płci (romantyczną miłość), np.: S. Freud, *Contributions to the psychology of love*, [w:] S. Freud, *On creativity and the unconscious*, Nowy Jork 1958, D. Riesman, *The lonely crowd*, New Haven 1961, B. Morse, *The sexual revolution*, Derby, Conn. 1962, R. K. Goldsen, *What college students think*, Nowy Jork 1960, E. H. Erikson, *Childhood and society*, Nowy Jork 1963, B. Malinowski, *The sexual life of savages in Northwestern Melanesia*, Nowy Jork 1929.

Rozwój seksualny (uczucie i świadomość płciowa) wypełniany społecznie wartościową treścią uważa się za jeden z głównych elementów kształtowania osobowości [131]. W tym procesie znaczący jest aspekt profilaktyczny, tj. uprzedzenie przedwczesnej świadomości dziecka o znaczeniu niektórych przejawów seksualnego rozwoju. „Postępowanie pedagogów i rodziców nie powinno skupiać uwagi dziecka na seksualnych problemach i dlatego powinni oni dokładnie i pewnie wiedzieć, co w rozwoju seksualnym dziecka jest normalne, a co wykracza poza granice normy” [131, s. 84].

Nieliczne są dane SP o przestępczości młodzieży, o której informowaliśmy już w danych z ogólnej działalności ANP (por. s. 19). Przestępczość nieletnich, ich odchylenia od normy w zachowaniu są rozpatrywane w dwóch zakresach: przyczyn powstania, dynamiki, struktury i towarzyszących przestępczości zjawisk oraz środków jej przezwyciężenia — profilaktyka [132]. W pierwszym zakresie poszukuje się genezy antyspołecznych poglądów i postępowania przestępców, w drugim — praktycznych działań profilaktycznych rodziny i szkoły, specjalnych instytucji wychowawczych, przygotowania dla nich pedagogów-wychowawców oraz współdziałających organów Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, prokuratury i sądu. Przede wszystkim postuluje się pogłębione zainteresowanie samym zjawiskiem, jak np. w książce *Dzieci z odchyleniami w zachowaniu*, 1968 [115]. Podkreśla się, że zjawisko jest przedmiotem i zadaniem pogranicza wielu nauk o człowieku, a szczególnie pedagogiki.

Zaznaczaliśmy już w badanych zakresach życia i pracy młodzieży kompleksowość struktury ich zjawisk. Stąd bardzo zróżnicowana jest i metodyka ich badania. Na przykład badanie społeczno-poli-

tycznej aktywności młodzieży, jej doświadczenia i pracy wymaga metod badania nie tylko w płaszczyźnie pedagogicznej, ale i filozoficznej, socjologicznej oraz psychologicznej [126 por.]. Problemy młodzieży wiejskiej, stosunkowo rzadziej badane niż problemy miejskiej młodzieży, stały się przedmiotem II Sesji rady Prezydiów Akademii Nauk Medycznych ZSRR i ANP: Zdrowie i szkoła (Kijów, maj 1974 r.) [23 por.]. Komplikuje się metodyka badań i problemów seksualizmu, przestępczości młodzieży. Wymienione bowiem poziomy badań muszą być poszerzone o metody dalszych nauk o człowieku, jak np. biologia, medycyna, prawo, kryminologia, etyka, estetyka. Na przykład dla badania wychowania seksualnego postuluje się w ANP utworzenie międzyinstytutowego laboratorium „psychofizjologii rozwoju płciowego dzieci i dorastających” [129]. W metodykach badań wyróżniane są następujące metody: wyboru, wiarygodności uzyskanych informacji, wskaźniki i mierniki poziomu rozwoju i trwałości w nastawieniach młodzieży [126 por.].

Zastosowanie różnorodnych metod w badaniu wymienionych zakresów procesu wychowawczego wśród młodzieży, np. ideałów i dążeń, ukazuje, że powstanie pozytywnych ideałów w wieku dorastania jest koniecznym, a być może decydującym warunkiem wychowania w ogóle. Ujawniono także niezadowolenie części młodzieży ze swej działalności społeczno-politycznej spowodowane bezplanowością tej działalności i słabą organizacją, co utrudnia kształtowanie określonych właściwości osobowości, społecznie znaczących umiejętności i nawyków młodzieży w jej praktycznej działalności [126].

ZARYS SYSTEMU KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Przyjęte poprzednio założenia i określenia w analizie związków socjologii i pedagogiki, a w konsekwencji społecznych funkcji wychowania, są podstawą również w rozpatrywaniu danych SP w zakresie procesu, organizacji i instytucji kształcenia i wychowania.

Badania radzieckiego systemu kształcenia i wychowania dążą z jednej strony do unikania niebezpieczeństw sprowadzania go tylko do zagadnień samej szkoły, z drugiej — postępują, aby rozwiązywanie socjopedagogicznych problemów odzwierciedlało rzeczywiste życie szkoły, realny proces pedagogiczny. Dlatego badania problemów wychowania w wymiarach całościowych podejmowane są z punktu widzenia rzeczywistości społecznej, z pozycji rozwoju w niej osobowości. Są to przede wszystkim badania poszukujące odpowiedzi na pytanie: o ile właśnie te dwa ostatnie zakresy problemów umożliwiają wyjaśnianie i realizację zadań wychowania i kształcenia. W związku z tym postuluje się integralne badanie procesów kształcenia i wychowania. Ale postulat integral-

ności, w interpretacjach SP, wcale nie oznacza nieodróżniania procesu wychowania od procesu kształcenia. Z niepokojem podkreśla się, że procesy kształcenia są częściej badane niż procesy wychowania. Ukazuje się trudności badania tych ostatnich, np. w badaniu związków między kształtującymi się komunistycznymi stosunkami społecznymi a zadaniami szkoły, jej roli w kształtowaniu tych stosunków. Wszak, jak wskazywaliśmy w analizie funkcjonowania szkoły w środowisku, dane SP ukazują szczególnie niepokój o zgodność i jedność w ogóle różnych instytucji z otoczeniem społecznym. Dlatego akcentuje się potrzebę badania źródeł wieloznaczności rezultatów wychowania w szkole w odniesieniu do integralnego wychowania osoby ucznia, jego zdolności — np. w rodzinie, w grupach rówieśniczych, w społeczności lokalnej.

Wysiłki systemowego badania faktów kształcenia i wychowania występują w różnych zakresach danych SP. W szczególności w problemach reformy szkolnictwa i systemu oświaty. Na przykład badania treści kształcenia, jego programów rozpatrywane są nie tylko w zakresie szkoły ogólnokształcącej, ale w odniesieniach od przedszkola do szkoły wyższej. Krytyczne badanie tych programów wykazuje m.in. występujące w nich niebezpieczeństwa subiektywizmu i woluntaryzmu. Prowadzone są badania porównawcze społecznych trudności realizacji programu wychowania w szkołach ośmioklasowych i w szkołach średnich. Analizowane są zjawiska niepowodzeń dzieci i młodzieży w szkole w ich socjologicznych aspektach.

Znaczące miejsce na łamach SP zajmują badania społeczno-pedagogicznych problemów szkoły wiejskiej, przede wszystkim przyczyny i skutki opóźnienia w rozwoju szkół ogólnokształcących na wsi w stosunku do miasta. Badana jest specyfika procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły na wsi, zwłaszcza treści programów kształcenia, orientacja życiowa i zawodowa uczniów tej szkoły, a przede wszystkim ich stosunek do pracy, przyczyny i skutki procesów migracji ze wsi do miasta. Zaawansowane są badania sieci szkół.

Wiedza o nauczycielu, głównie jej socjologiczne aspekty, zawarte są w wielu pozycjach naszej analizy. Ranga tej wiedzy w badaniach radzieckich jest wysoka. Na przykład w ANP prowadzone są specjalne badania nad związkami między doświadczeniem pedagogicznym nauczycieli a istotą badań pedagogicznych.

Osobowość nauczyciela, jego funkcje rozpatrywane są w relacjach zachodzących między pozycją nauczyciela w szkole a wpływem na nią rozwijającej się najbliższej społeczności i społeczeństwa jako całości. Badane są też: wyjątkowość zawodowych obowiązków nauczyciela i warunki ich pełnienia. Obowiązków nie ograniczonych tylko do „dydaktyki”, lecz także w zakresie stosunku wychowawczego: wychowawca —

wychowanek, w odniesieniu do mistrzostwa pedagogicznego. Wyjątkowość tego zawodu wyrażają założenia, że nie każdy może być nauczycielem, a w szkole wiejskiej potrzebny jest nie po prostu nauczyciel, lecz właśnie nauczyciel wiejski. W tych kontekstach badane są zjawiska ucieczki od zawodu nauczycielskiego i wymagania, jakie w tej sytuacji muszą spełniać zakłady kształcenia nauczycieli.

Jak we wszystkich zakresach analizowanego przez nas problemu, w danych SP znajdujemy także konfrontację radzieckiej pedeutologii z badaniami za granicą. Nie jest to jednak tylko konfrontacja różnych stanowisk badawczych, lecz również korzystanie z osiągnięć naukowych za granicą. Na przykład w badaniu modelu współczesnego nauczyciela eksplorowane są osiągnięcia USA w profesjografii ogólnej i inspiracje dla tworzenia profesjografii pracy pedagogicznej.

Obszernie prezentowane są w SP informacje z zagranicy o problemach kształcenia i wychowania w krajach kapitalistycznych. W tym zakresie dominują badania UNESCO o zagadnieniach kształcenia w różnych krajach świata, m.in. o realizacji rzeczywistej równości szans kształcenia. Krytycznej analizie poddawana jest różnorodność teorii kształcenia w różnych systemach społecznych, teorii, inspirowanych przez politykę państwa w określonych socjologiach oświaty. Na przykład: teoria socjalizacji młodzieży urzeczywistniana przez szkołę, która staje się narzędziem politycznej socjalizacji; czy koncepcja wychowania — „samorealizacji”, „socjalnej samorealizacji” w USA i wysiłki społecznej integracji uczniów w szkole RFN, czy wreszcie idee „descolaryzacji” społeczeństwa, likwidacji szkoły. Wymienione dane o problemach kształcenia i wychowania w krajach kapitalistycznych w SP są przedmiotem nie tylko samej konfrontacji, ale i dialogu, dowodzenia, jak różne teorie, idee reformy oświaty są zorientowane na obronę porządku kapitalistycznego społeczeństwa.

RADZIECKI SYSTEM KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Przedstawione poprzednio dane potwierdzają założoną koncepcję, że marksistowska ogólnosocjologiczna teoria kształcenia i wychowania jako zjawiska społecznego rozpatruje je w filozoficznych kategoriach akcentując społeczne funkcje wychowania wraz z podkreśleniem pełnej ważności badania ich z pozycji osobowości, „bowiem proces wychowania zawsze jest istotnym komponentem procesu rozwoju osobowości każdego” [51, s. 141] — por. rec. Ł. Bojarskiej książki A. Meiera, *Soziologie des Bildungswesens*, Berlin 1974. Według tej orientacji radziecki system wychowania poszukuje związków między doskonaleniem nowych stosunków społecznych i wychowaniem młodego pokole-

nia [133]. Zakładając jedność nauki i socjalistycznej ideologii jako podstawy realizacji wychowania młodzieży radzieckiej pedagogika poszukuje form zgodności osiągnięć naukowo-technicznej rewolucji z wyższością wartości ustroju socjalistycznego [134]. Rozpatruje prognozowanie rozwoju szkoły i swego warsztatu naukowego, m.in. stwierdza istniejące i narastające sprzeczności w pedagogicznej praktyce i nauce, znaczne opóźnienie prognozowania oświaty i pedagogiki w stosunku do prognozowania naukowo-technicznego postępu, ekonomiki, procesów demograficznych [135]. Poszukuje oceny działalności szkoły [136 por.], stwierdza poważne braki, jak: powierzchowne traktowanie treści reformy szkoły, administracyjne metody zarządzania i kierowania, które górują nad programowo-metodycznymi, „papierowa twórczość” i „dysponowanie”, nakazy i polecenia zacierające głównie przekonywanie i wyjaśnianie, instruowanie i stymulowanie, dotąd nie przewyżczone zjawiska subiektywizmu i woluntaryzmu [137]. Te wielostronne i krytyczne penetracje radzieckiego systemu kształcenia i wychowania dopełniają badania stosunku młodzieży do kształcenia, zwłaszcza złożonej struktury życiowych planów młodzieży wiejskiej i miejskiej w kontynuowaniu nauki [138]. Bowiern stosunek pewnych grup młodzieży do nauki jest uwarunkowany szerokim kompleksem socjalnych i socjalno-psychologicznych czynników. To trudny problem, bo pewna część młodzieży nie chce kontynuować nauki w szkole średniej, a — jak zaznacza się — w województwie jest młodzież, która nie ukończyła zarówno klasy VIII, jak i nie ma pełnego średniego wykształcenia [138, s. 56]. Dlatego w badaniach kształcenia, jako zjawiska społecznego, postuluje się konieczność wyjścia poza ramy empiryzmu i ujmowanie go w głębokich teoretycznych uogólnieniach — systemowo [139].

Dane SP o radzieckim systemie kształcenia i wychowania ilościowo rozkładają się następująco: stosunkowo najwięcej uwagi skupiają problemy reformy tego systemu jako całości, mniej — szczegółowe zagadnienia kształcenia, najmniej — problemy procesu wychowawczego.

Wysiłki ANP w tworzeniu systemu kształcenia i wychowania, próby zmian w funkcjonowaniu szkolnictwa występują już w pierwszej połowie lat sześćdziesiątych. Wyrażają je przede wszystkim programowe wystąpienia prezydenta ANP I. Kairowa o perspektywach rozwoju nauk pedagogicznych i pracy Akademii (SP, 2/1960 i 3/1961). Podkreślane są pilne potrzeby rozszerzenia „ram pedagogiki” w związku ze zmianami w jej obiekcie badań. Dotąd był nim wiek wychowanków — od 7 do 16 lat, obecnie od 1 do 20 roku życia. Te zmiany są konsekwencją rozwoju społecznego, szkoła jest od tego rozwoju zależna. Zależność „szkoła—społeczeństwo” — akcentuje się — to nie tylko problem pedagogiczny, ale i filozoficzny, i ekonomiczny związany z wieloma innymi

naukami. Główną problematykę wymienionej zależności odnosi I. Kairo do socjologii marksistowskiej, która zawsze stanowiła naukową podstawę pedagogiki. Tymczasem błędem w jej dotychczasowym uprawianiu społecznej problematyki wychowania było ograniczanie się tylko do uwarunkowań historyczno-klasowych bez podejmowania aktualnych, teoretycznych zagadnień funkcjonowania szkoły w społeczeństwie socjalistycznym, zapewnienia przez nią ciągłości zmieniających się pokoleń, a nie rozpatrywanie jej tylko w płaszczyźnie historycznej.

Do wymienionych przejawów ewolucji socjologicznych elementów funkcji szkoły i pedagogiki należą także próby uzasadniania idei wychowania społecznego i realizowania jej w postaci „szkół-internatów”, „szkół (i grup wiekowych) przedłużonego dnia”. Funkcją założoną tych prób było dążenie do organicznego łączenia wychowawczych wpływów rodziny z wychowaniem społecznym instytucji szkolnych, na przykład podkreślanie, że szkoła-internat, to nie tylko instytucja kształcąca, ale swoista wielka rodzina będąca szkołą życia [140 por.].

Znamienny jest także pogląd I. Kairo, że w zakresie oświaty liczy się dorobek krajów socjalistycznych, sprzyjający rozwojowi wspólnych problemów w tym zakresie jak i specyficznych zagadnień własnych krajów. Za miniony uważa on ten okres, w którym kraje socjalistyczne ograniczały się tylko do korzystania z doświadczeń radzieckich w zakresie oświaty¹⁸.

Przytoczone dotąd dane wskazują na złożoność dróg realizacji nie tylko samej reformy szkolnictwa, ale i systemu oświaty radzieckiej jako całości. Reforma rozpoczęta w 1966 r., po XXIII Zjeździe KPZR, przewidująca zakończenie przejścia do powszechnego średniego kształcenia młodzieży w bieżącej pięcioletce, tj. z końcem 1970 r., w ocenie XXIV Zjazdu KPZR była tylko częściowo wykonana ze względu na trudne warunki upowszechniania kształcenia średniego na wsi. W rezultacie

¹⁸ SP informuje o wynikach badań socjologii wychowania w krajach socjalistycznych (np. T. Wiloch, *Ustrój szkolny*, Warszawa 1973, SP, 8/1975), o rozwoju tej dyscypliny w Polsce — pedagogika społeczna i socjologia wychowania, na Węgrzech — pedagogiczna socjologia, w NRD i Czechosłowacji — socjologia kształcenia i wychowania [50, s. 81]. W tym kontekście godzi się podkreślić, że w całości danych radzieckich o socjologii i socjologii wychowania Polska zajmuje znaczącą pozycję. Akcentuje się rozwój badań socjologicznych u nas po 1956 r. głównie dlatego, że i wcześniej w Polsce była zaawansowana socjologiczna tradycja (*Filozofskaja Encyklopedija*, Moskwa 1970, t. 5, s. 93), za świadectwo wzrostu międzynarodowego prestiżu marksistowskiej socjologii poczytuje się wybór (1966 r.) polskiego socjologa J. Szczepańskiego na prezydenta Międzynarodowego Towarzystwa Socjologicznego, zamieszcza się obszerną analizę krytyczną dorobku F. Znanieckiego (tamże, t. 2, s. 181). Także SP wyróżnia inicjatywy badawcze naszych socjologów kształcenia i wychowania — m.in. Z. Kwiecińskiego, J. Mikułskiego, K. Podoskiego.

przedłużona realizacja reformy stała się głównym problemem dla ANP w kolejnej pięcioletce, 1971—1975 r. [141, 142]. Wśród wielu przyczyn niewydolności nauk pedagogicznych w zakresie realizacji reformy oświaty za istotną uznaje się brak współpracy pedagogiki z innymi naukami. Prezydent ANP. W. Chwostow podkreśla, że wprowadzenie zjawisko słabych związków z pogranicznymi dziedzinami jest charakterystyczne nie tylko dla pedagogiki, ale należy ona do tych nauk, w których ten brak przynosi największe szkody [142, s. 6]. Uważa się za niemożliwe i nieracjonalne mniemanie, jakoby powszechne średnie wykształcenie mogło być osiągnięte tylko za pomocą szkoły ogólnokształcącej, że perspektywiczne planowanie oświaty wymaga kompleksowych reform od przedszkola do szkoły wyższej włącznie, że należy się liczyć nie tylko z kontyngentami różnych typów zakładów kształcenia pracujących na bazie „ośmiolatki”, ale i z siecią zakładów wszystkich typów, odpowiednio do warunków wsi, miasta i różnych rejonów kraju [141, 142].

Zawartość SP związana z reformą kształcenia dotyczy m.in. socjopedagogicznej refleksji nad treścią kształcenia w szkole średniej, głównie przedmiotów nauk społecznych, nad niepowodzeniami uczniów w nauce i drugorocznością.

W dyskusji nad programem nauki w szkole średniej, wraz z akceptacją pewnych jego wartości, zarzuca się mu braki w naukowej argumentacji, niejasności teoretycznych podstaw. Nie jest bowiem np. zrozumiałe, dlaczego w planie nauczania liczba godzin na cykl nauk humanistycznych, głównie historii, jest zmniejszona [143, s. 22]. Podkreśla się szczególną rolę tych nauk w szkolnym kształceniu. Dyskutuje się ze zwolennikami poglądu, jakoby nauki społeczne miały kruche podstawy teoretyczne. Argumenty za równouprawnieniem tych nauk z innymi naukami mają charakter zarówno gnoseologiczny jak i pragmatyczny. Podkreśla się poglądy W. Lenina na rolę historyzmu w nauce w ogóle. Wskazuje się na walory materialne i duchowe cyklu nauk społecznych w szkole, np. w ostatniej klasie szkoły średniej w nauce o społeczeństwie zawierającej elementy filozofii i socjologii, ekonomii i wiedzy prawnej. Konfrontuje się wychowawcze cele tych nauk w ZSRR z ich realizacją w szkołach USA, Belgii i Włoch [144]. Wśród braków programu nauczania dyscyplin społeczno-politycznych, głównie historii, wskazuje się „przedwczesne wprowadzenie »uogólnionej wiedzy«, co odznacza się zbędną socjologizacją a także niepokoją nadzwyczajne zachwyty nad zadaniami o logicznym charakterze, gdyż to nie stymuluje emocjonalnej aktywności ucznia” [145, s. 149].

Przedstawione już środowiskowe uwarunkowania niepowodzeń dzieci i młodzieży w szkole, drugoroczności i odsiewu mogą być więc poszerzone danymi o dążeniach do ujawniania i przewycięzania ich przy-

czyn nie tylko według wąskiego „pedagogizmu”, pojmowanego jako panaceum problemu, ograniczającego się tylko do zgodności pracy nauczycieli, wychowawców klas i kontroli nauki uczniów w domu przez rodziców [146]. Preferowane są wobec tego analizy porównawcze tych zjawisk w socjologicznych aspektach (np. w książce: H. Löwe, *Probleme des Leistungsversagens in der Schule. Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Zurückbleiben einzelner Schüler*, Berlin 1971 [147]. Ich przyczyn upatruje się w kompleksie czynników funkcjonowania szkoły, procesu dydaktyczno-wychowawczego, w konkretnych warunkach społecznych. Akcentując słuszność przekonania, że w wychowaniu istotne są „tysiączne nici” związków człowieka-ucznia z życiem, przytacza się znamieny pogląd psychologa S. Rubinsteina na złożoność źródeł pobudzających i hamujących jednostkę w całej jej działalności. Istotne jest, „aby ze wszystkich stron stawały przed nim zadania dla niego ważne, pociągające, które on uważa za swoje, w rozwiązywanie których włącza się...”. Jest to ważne przede wszystkim dlatego, że głównym źródłem wszystkich moralnych trudności, wszystkich przekroczeń w postępowaniu „jest ta duchowa pustka, która tworzy się u ludzi, gdy stają się oni obojętni wobec otaczającego życia, odchodzą na ubocze, czują się w nim postronnymi obserwatorami, gotowymi na wszystko machnąć ręką, wtedy wszystko staje się dla nich nicością” [148, s. 30].

Zatem założenia socjologicznej analizy niepowodzeń uczniów w nauce, ich drugoroczności i odsiewu krzyżują się z koniecznością analizy psychopedagogicznej tych zjawisk. Penetrowanie ich przyczyn wymaga w metodyce badania kompleksowego podejścia do osobowości ucznia, jego zróżnicowanego zachowania się w procesie dydaktyczno-wychowawczym, gdyż nie jest wystarczające ujawnienie tylko przejawów określonych przyczyn tych zjawisk, lecz chodzi o ukazanie ich przyczyn pierwszych, tj. jakby przyczyny tych przyczyn [149]. Na przykład badania niepowodzeń młodzieży, która nie uzyskała indeksu w szkole wyższej, dotyczą masowego i złożonego w ZSRR zjawiska społecznego, gdyż średnio tylko ok. 25% z ubiegających się staje się studentami [150, s. 53]. Badania ukazują procesy reorientacji tej młodzieży w planach zawodowego i społecznego samookreślenia i konieczność ich korygowania. Zarejestrowano bowiem elementy pewnej dezorganizacji, wzrost stopnia wpływu przypadkowości, powstające warunki czasowego pozostawania poza nauką i poza pracą młodzieży z rodzin o wysokim poziomie materialnym [150].

Procesy kształcenia i wychowania szkolnego w swej rzeczywistości integralne i nierozzerwalne w socjopedagogicznych badaniach są i muszą być odróżniane. Procesy kształcenia są częściej badane niż procesy wychowania, na co wskazują także dane SP. Wiele jest powo-

dów tego stanu rzeczy, ale dane SP wymieniają następujące: szerokość zakresu przedmiotu „wychowania”, złożoność jego obiektów, zjawisk i procesów oraz trudności jego badania, brak kryteriów określania specyfiki „wychowania”, jednolitej podstawy naukowo-teoretycznej i praktyki.

Na przykład wysuwany jest problem związków między kształtującymi się komunistycznymi stosunkami społecznymi a zadaniami szkoły — jaka jest rola szkoły w kształtowaniu nowych stosunków społecznych [151], lub — poszukiwanie jedności między wychowaniem i rozwojem kolektywu (szkoły jako całości) i jednostki [152]. Inaczej, według dotąd przedstawionych danych, można formułować pytanie: o ile szkoła poza wspólnotami rodziny, grup rówieśniczych, organizacji dzieci i młodzieży i in. działa i może działać na rzecz integralnego wychowania osoby? Tak więc dane SP o wychowaniu w szkole orientowane są prakseologicznie, poszukują struktury w jego dynamice jako „ruchu do celu” [152], skupiają się na rezultatach wychowania, np. w recenzji książki G. Stoppe, W. Kessel, *Ermittlung von Erziehungsergebnissen*, Berlin 1966 [153]. Ale badane wyniki wychowania według na przykład uogólniania danych o stosunkach uczniów dają tylko pewne przedstawienie o kolektywie uczniowskim, które jest dalekie od odpowiedzi na istotne pytania o rezultaty wychowania w szkole. Zresztą i autorzy nie uważają, że takie rezultaty wyjaśnili. Traktują bowiem uzyskane dane o stosunkach uczniów jako „przeglądy” (*Übersicht*) nie będące ustaleniem rezultatów wychowania jako celu samego w sobie, lecz stanowiące środek udoskonalenia pracy wychowawczej [153, s. 152]. Zatem wymienione trudności badania procesu wychowania w szkole sprowadzają się m.in. do braku wskaźników w ocenie jego rezultatów.

Dla podniesienia jakości pracy wychowawczej szkoły, usunięcia izolacji wpływów wychowawczych badane są w ZSRR treści wychowania za pomocą przykładowych programów wychowania uczniów szkół ośmioletnich i średnich [154]. W SP są także dane o tych badaniach w krajach socjalistycznych — Bułgaria, Węgry, NRD, Czechosłowacja i w krajach kapitalistycznych — Francja, Japonia, USA. Opracowane projekty tych programów były sprawdzane w procesie ich realizacji w szkołach radzieckich w latach 1957, 1960 i 1965 [154 por.]. Wskazywane są trudności ich realizacji w szkole, m.in. zmienowość zajęć, brak wyposażenia dla pracy pozalekcyjnej, nieprzygotowanie nauczycieli do wszechstronnej działalności wychowawczej z dziećmi, ale i pożytki płynące z wdrażania treści programu w pracy wychowawczej szkoły, jak uwyrażnienie systemu oddziaływania wychowawczego, naukowe podejście do poznania osobowości ucznia, racjonalizacja pracy nauczyciela-wychowawcy [154, s. 64].

Socjologiczne problemy kształcenia i wychowania, szczególnie społeczne aspekty realizacji powszechnego średniego kształcenia w ZSRR, zawiera praca zbiorowa pod redakcją R. Gurowej [155]. Związki nauk pedagogicznych z zagadnieniami szkoły są przedmiotem badań współdziałającej z ANP Rady ds. średniej szkoły ogólnokształcącej Ministerstwa Oświaty ZSRR [156].

Wśród systemowych komponentów oświaty radzieckiej znajdujemy także: badania socjologiczne i pedagogiczne rozwoju zdolności dzieci pod wpływem środków sztuk plastycznych, przedstawione na międzynarodowym kongresie z udziałem 500 uczestników z 25 krajów (Jugosławia, sierpień 1974 r.) [157]¹⁹, socjopedagogiczne badania czytelnictwa oraz tradycji i stanu publikacji książek w ZSRR [158, 159]²⁰.

SZKOŁA WIEJSKA

Od pierwszych lat sześćdziesiątych problemy szkoły wiejskiej są preferowane w SP (por. tabelę): w decyzjach Partii, Rządu i władz oświatowych ZSRR, w pracy ANP. W drugiej połowie lat sześćdziesiątych i w latach siedemdziesiątych prowadzone są liczne badania tych problemów. Skupianie się na nich ma złożone źródła, ale wynika przede wszystkim z faktów, że w miejscowościach wiejskich jest połowa wszystkich uczących się i w nich znajduje się większa część szkół kraju. Tylko w Rosyjskiej Federacji liczba szkół wiejskich jest 5,5 razy większa niż w miastach [160]. W wiejskich szkołach ogólnokształcących aktualnie uczy się 22 mln uczniów, tj. połowa wszystkich uczniów kraju [161]. Dlatego Projekt Dyrektyw XXIV Zjazdu KC PZPR akcentuje konieczność usuwania różnic między miastem i wsią w zakresie ekonomiki, warunków bytowych i kulturalnych, ogólnego i zawodowego kształcenia i wychowania młodzieży wiejskiej oraz przygotowania kwalifikowanych kadr pedagogicznych dla wsi [162 por.]. Specyfika problematyki szkół wiejskich spowodowała powołanie w ANP „rady problemowej” dla koordynacji kompleksowego badania tej problematyki w instytutach Akademii [163].

Do najbardziej niepokojących braków w sytuacji szkół wiejskich należą: znaczne opóźnienie w rozwoju szkół ogólnokształcących, zróż-

¹⁹ Na kongresie m.in. podważono teorie, które rozpatrują rozwój twórczości abstrakcyjnie, poza konkretnymi warunkami społecznymi, a także teorie twórczości jako socjalną adaptację do istniejących warunków życia [157, s. 157].

²⁰ Badania czytelnictwa ukazują środowiskowe uwarunkowania, dynamikę zainteresowań czytelniczych w różnym wieku, chłopców i dziewcząt [158]. Na wniosek ZSRR, ONZ-UNESCO ogłosiła międzynarodowy rok książki. W ZSRR istnieje 70 narodowych wydawnictw książek, czasopism w ok. 90 językach narodów ZSRR. Co czwarta książka świata wydawana jest w ZSRR [159].

nicowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym w stosunku do szkół miejskich i w konsekwencji odpływ młodzieży ze wsi do miast. Wprawdzie wyniki nauczania w szkołach wsi i miast są w świetle wskaźników ilościowych w zasadzie jednakowe, ale zachodzą poważne różnice w poziomie nauczania, w jakości opanowania wiedzy, szczególnie w porównaniu ośmioletniej szkoły wiejskiej i miejskiej [164]. Pomimo obiektywności procesu migracji młodzieży ze wsi, problemem państwowym jest przygotowanie kadr dla rozwoju gospodarki i kultury wsi [165]. Wymienione właściwości sytuacji szkół wiejskich są przedmiotem poszukiwania rozwiązań zarówno w ich aspekcie organizacyjnym, jak i badawczym.

Minister oświaty M. Prokofiew i ANP są zgodni w poglądzie, że pomimo jednolitości planu i programu nauczania dla wszystkich szkół kraju istnieje specyfika w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego i treści nauczania szkoły wiejskiej [166], że wsi potrzebny jest nie po prostu lekarz, nauczyciel, pracownik kultury, lecz właśnie wiejski lekarz, wiejski nauczyciel. Dlatego kadry dla wsi powinny być kompletowane przede wszystkim spośród młodzieży wiejskiej [165]. Tymczasem — podkreśla się — instytuty pedagogiczne przygotowują nauczycieli bez liczenia się ze specyfiką wsi, m.in. wytwórczości gospodarstw wiejskich, wiązania teoretycznych podstaw nauk z praktyką gospodarstwa wiejskiego. Tę specyfikę wspierają decyzje Rady Ministrów ZSRR o uprawnieniach, kształceniu i doskonaleniu nauczyciela wiejskiej szkoły ogólnokształcącej: dostarczenie odpowiednich mieszkań, bezpłatnych dla nauczycieli-emerytów, wprowadzenie odpowiednich dodatków za pracę w różnych rejonach kraju w związku z podwyżką płac nauczycieli o 20—25%, uregulowanie przyjęć abiturientów ze wsi do wyższych szkół pedagogicznych, organizacja zwartego systemu przygotowania i doskonalenia kadr [167].

Wymienione zjawiska są także przedmiotem badań socjopedagogicznych [168]. Szczególnie niepokoją np. ich wyniki z 1968 r. m.in. o prestiżu zawodów. Wykazały one, że 90% mieszkańców wsi chce widzieć w przyszłości swoje dzieci jako pracowników umysłowych przede wszystkim w mieście. Wśród przyczyn odpływu młodzieży ze wsi badania wykazują: pragnienie kontynuowania nauki w szkołach zawodowo-technicznych, w zawodowych szkołach średnich i wyższych nie związanych z gospodarstwami wiejskimi, pragnienie kontynuowania nauki w szkołach znajdujących się poza terenem danej miejscowości, znaczna odległość szkół wiejskich od miejsca zamieszkania uczniów, zła organizacja pracy w miejscowych gospodarstwach (kołchozach, sowchozach), niezadowolające warunki życiowo-bytowe, niski poziom masowej pracy kulturalnej, niedostateczna opieka ze strony kołchozowego i sowchozo-

wego kierownictwa i społeczności nad młodzieżą pracującą, wykorzystywanie młodzieży do prac nie wymagających kwalifikacji [165].

Przedstawione główne zjawiska i procesy — zwłaszcza migracyjne — zachodzące w związku z sytuacją szkoły wiejskiej w ZSRR odzwierciedlają się także we wzroście liczby małych szkół — początkowych i ośmioletnich²¹. W SP są liczne dane o rozwiązywaniu zagadnień koncentracji szkół, ich wielkości, rozmieszczenia — sieci szkół, o badaniach tego złożonego problemu. Traktuje się go nie tylko w wymiarach makro — znaczenie dla budownictwa komunizmu — ale i bezpośrednio, jako wieloaspektowy problem życia społecznego wsi. Problemy sieci szkolnej różnicują się bowiem w różnych administracyjno-terytorialnych rejonach kraju, są różne nawet w poszczególnych województwach [169]. Komplikują się one np. z powodu różnorodności kategorii ludności²². Tworzenie sieci szkół powinno się liczyć z systemem pracy i bytu uczniów, gdyż struktura szkoły, jej formy pracy dydaktycznej dalekie są często od zgodności z życiem i pracą uczniów i ta niezgodność jest znaczącą przyczyną ich odsiewu [171].

W opracowaniu racjonalnej sieci szkół analizowane są czynniki warunkujące ją — demograficzne, społeczne i przyrodniczo-geograficzne. O ile więc sieć szkolna umożliwi rozwiązywanie zadań organizacyjno-pedagogicznych, jak np. objęcie nauczaniem dzieci klas I—III bez odrywania ich od rodziny, ograniczenie zmianowości, o tyle sprzyja realizacji powszechnego średniego wykształcenia. Analizuje się też celowość doboru kadr nauczycielskich pod względem ekonomicznym i pedagogicznym [172]. Wśród warunków, które powinna tworzyć sieć szkolna dla realizacji powszechnego średniego wykształcenia, wymienia się 5 elementów.

1. Przybliżenie szkoły średniej do miejscowości największej koncentracji ludności.

2. Zgodność terytorialnego rozmieszczenia szkół średnich z bliższymi i dalszymi perspektywami rozwoju ludnościowych punktów. Przy wyborze szkolnych punktów liczyć się z perspektywą danego ośrodka ludności pod względem rozmieszczenia sił produkcyjnych, przewidywanych w zadaniach ekonomicznego rozwoju na 5, 10 i więcej lat.

3. Osiągnięcie optymalnej struktury wszystkich typów szkół, szczególnie średnich, zabezpieczającej podniesienie ich pedagogicznej i eko-

²¹ Na przykład 76,2 tys. początkowych szkół na wsi [94,4%], to liczebnie szkoły małe, z których 31,2% ma do 20 uczniów i w tych szkołach z czterema klasami pracuje jeden nauczyciel [163, s. 153]. W RSFSR 67% ośmioletnich szkół wiejskich liczy tylko do 200 uczniów [167, s. 6].

²² Są to różnice narodowościowe — szkoły rosyjskie, tatarskie, kazachskie, baszkirskie, niemieckie — ich język, poziom różnych grup ludności [170].

nomicznej efektywności. W strukturze szkoły średniej konieczne mieć kilka (nie mniej niż 2, 3) paralelnych klas we wszystkich klasach.

4. Język nauczania dobierany według demokratycznych zasad zgodnie z życzeniem uczniów i rodziców.

5. Stosowanie równoczesności pracy nad rozmieszczeniem szkół z zapewnieniem ich materialno-technicznej bazy [172, s. 39]

Próby zróżnicowanego opracowania normatywów sieci szkół ogólnokształcących dokonywane są przez typizację rejonów wiejskich na podstawie dwóch założeń: 1) obiektywny charakter typów tych rejonów nie pozwala na dowolność ich ustalania, 2) ich dynamiczny charakter pozwala przyjmować poszczególne typy na określony, stosunkowo dłuższy czas (1971—1990 r.). Jako wskaźnik zróżnicowanych normatywów przyjęto liczbę szkół i uczniów w nich uczących się [173]. Program budowy nowych szkół, internatów i mieszkań nauczycieli na wsi w RSFSR opiera się na danych procesów migracji: odpływ ludności wiejskiej do miast i koncentracja ludności w znaczących produkcyjnie wiejskich punktach. Przeprowadzono typizację w sześciu rejonach terytorium całej republiki, a rozmieszczenie szkół w tych rejonach orientowano za pomocą matematyczno-statystycznych modeli dla wszystkich sześciu typów [174]. Wraz z tym podnoszone są wątpliwości wobec tendencji tworzenia wielkich średnich szkół wiejskich (600—800 uczniów). Na przykład w Czitńskim województwie jest tylko jedna szkoła początkowa i ani jednej ośmioletniej — wszystkie są średnie. Uczniów dowozi się autobusami, umieszcza w internatach — powstają różne trudności m.in. z uczniami klas początkowych wymagającymi troskliwej opieki rodziców [164].

Skomplikowany problem orientacji zawodowej uczniów szkół wiejskich, ich stosunku do pracy na wsi jest rozpatrywany przeważnie z punktu widzenia realizacji programu nauczania, kształcenia politechnicznego w uczniowskich brygadach produkcyjnych i w szkolnych działkach doświadczalnych [175]. Temu uproszczeniu przeciwstawia się pogląd, że problem związku szkoły z życiem nie powinien być redukowany do doświadczenia, technicznej twórczości i wynalazczości w gospodarce wiejskiej. Istotne jest kształtowanie u uczniów świadomości znaczenia społecznego pracy na wsi, motywów spełnianego obowiązku wobec społeczności wiejskiej [176], podwyższanie rzeczywistego zainteresowania zawodami wiejskimi bez liczenia na szybki ich wybór, ale tworzenie w postawach uczniów warunków, które ich orientację na pracę na wsi czynią bardziej realną i żywą [177]. Rozwiązywaniu tego właśnie problemu, nie na drodze cząstkowych, odizolowanych procedur, ale przez tworzenie zwartego systemu działań w tym zakresie, SP daje wyraz w wielu swych pozycjach [178]. Całościowym ujęciem

problemu są doświadczenia W. Suchomlińskiego przedstawione w jego pracy *Wychowanie komunistycznego stosunku do pracy*, Moskwa 1959 [179]. Szerokie, systemowe i interdyscyplinarne inicjatywy badania problematyki szkoły wiejskiej w Polsce wyróżnia SP w recenzji prac z 1972 r. Zbigniewa Kwiecińskiego i jego współpracowników [180]. Ten zespół bada m.in. merytoryczne i metodologiczne zagadnienia socjologii wychowania w krajach socjalistycznych. Rezultaty badań stanu socjologii wychowania w ZSRR zawiera praca: F. E. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *Kształcenie a plany życiowe młodzieży. Analiza badań radzieckich*, Toruń 1979. Studium związków socjologii i pedagogiki w obecnej książce jest dopełnieniem badań wymienionego poprzednio zespołu w zakresie socjopedagogicznej problematyki radzieckiej.

PROBLEMY KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA W KRAJACH KAPITALISTYCZNYCH

Obszerne i źródłowe opracowania w SP zagadnień kształcenia i wychowania krajów kapitalistycznych obejmują zarówno kraje rozwinięte (m.in. RFN, Anglię, USA, Szwecję) jak i rozwijające się. Problemy zależności rozwoju kształcenia od społeczeństwa są także zawarte w danych z materiałów UNESCO. Materiały te wyjaśniają, jak szanse i drogi kształcenia są uwarunkowane środowiskiem społecznym. Wykazują one na przykład, że zagadnienia szans kształcenia wcale nie rozwiązuje system obowiązkowego początkowego kształcenia w krajach rozwiniętych. Nie oznacza to bowiem likwidacji nierówności; prawie wszędzie występuje domaganie się demokratyzacji nauczania, gdyż nierówność ta rzutuje na perspektywy dalszego kształcenia po ukończeniu szkoły początkowej. Oczywiście w krajach rozwijających się sytuacja ta jest jeszcze poważniejsza [181].

Dane UNESCO dowodzą, że egalitaryzm systemu nauczania nie zapewnił pożądaných rezultatów i okazał się środkiem ochrony przywilejów określonych grup społecznych ludności w zakresie kształcenia, np. we Francji dzieci robotników stanowiły (po urodzeniu) 35% badanej kategorii, z tego w 1957 r. tylko 20% uczyło się w klasie V, w 1960 r. — 14% uczniów w klasie VIII, w 1964 r. było 8% wśród rozpoczynających studia wyższe. Podobna sytuacja występuje w USA i Anglii. Jest ona uwarunkowana wieloma przyczynami, m.in. cenzusem wykształcenia rodziców, warunkami życia, odległością zamieszkania od szkoły, liczbą dzieci w rodzinie. W wielu krajach przewycięża się te trudności częściowo za pomocą stypendiów, szkolnych internatów z żywieniem, dowożeniem dzieci do szkoły. Ale nie rozwiązuje to istoty problemu. Dane

bowiem ze Szwajcarii np. wskazują, że początkową naukę pozytywnie kończyło 62% dzieci z warstw zamożnych, a tylko 23% dzieci robotników niekwalifikowanych [181, s. 137].

Badania UNESCO nad odsiewem szkolnym w różnych środowiskach społecznych wykazują kompleksowy charakter przemian związanych z dążeniami do „równości kształcenia”. Przemiany te odzwierciedlają nie tylko czynniki czysto kształcące, ale i społeczne, polityczne, ekonomiczne. W przykładach realizacji rzeczywistej równości kształcenia materiały UNESCO wymieniają rejony arktyczne ZSRR [182, s. 146].

Krytyka współczesnych kapitalistycznych teorii kształcenia [183] wykazuje ich produkcyjno-funkcjonalny charakter (ekonomiczny funkcjonalizm) preferujący utylitarne cele kapitału, np. w pracy *Inwestycja w ludzki kapitał* (*Economics of Education. Selected Readings*, M. Błaug (Ed.), Harmondworth, Middlesex 1968). Na utylitaryzm teorii kształcenia mają wpływ ci burżuazyjni socjologowie i ekonomiści, którzy strukturalne źródła przemian w ekonomice i społeczeństwie upatrują w ukazaniu się „rynku dla kapitałów i inwestycji” i „masowego rynku” dla ludzi wykształconych o różnych specjalizacjach (*Capitalism Today*, D. Bell, I. Kristoll (Ed.), Londyn 1971) [183, s. 134].

Przedstawione trendy w badaniach przemian społecznych mają wpływ na jednostronne interpretacje reform oświaty. W ich strukturze występuje, w formie mniej lub więcej ukrytej, tendencja do regulowania dostępności kształcenia w zależności od względów własnościowych, klasowych i elitarniej selekcji. „Regulatywne” mechanizmy są stosowane także w manipulowaniu treścią kształcenia, brakuje jednolitych programów, ciągłości między stopniami szkoły, zachodzą wielkie różnicowania w poziomie i treści przygotowania uczniów zależnie od charakteru zakładu kształcenia tego samego typu. Odróżnia się bowiem robotników od „klasy średniej” („The New Left”, US Senate, 90th Congress, 2nd Session, Oct., 9, 1968, Wash.; J. Bensman, A. Vidich, *The New American Society*, Chicago 1971) [183].

Socjologia i pedagogika krajów kapitalistycznych, głównie w USA, w obliczu wymogów życia a także rozwoju oświaty w krajach socjalistycznych (*The Contemporary University USA*, R. S. Morison (Ed.), Boston 1967) bada pozycję szkoły w systemie społecznym. Wyraz potrzeby tych badań znajdujemy w poglądzie J. Kennediego, gdy w orędziu do Kongresu w 1963 r. pisał: „Zła szkoły — to nie tylko zła polityka państwa, ale i zła ekonomika. Kształcenie jest najbardziej dochodowym wkładem. Zapewnia ono 40% wzrostu produkcji w kraju” (*Message on Education, School Life*, Febr. 1963) [183, s. 136—137].

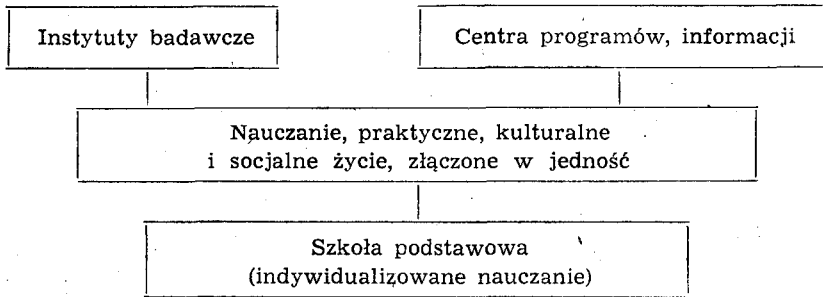
Socjologiczne badania poszukują faktów, „krytycznych podstaw” systemu kształcenia [184]. Badania opinii społecznej o ujemnych stronach

szkoły wykazują: słabą dyscyplinę, obniżenie poziomu kształcenia i wymagań wobec uczniów, brak u pewnej części uczniów i wykładowców zainteresowania wiedzą, zbyt wiele przedmiotów pozostawionych uczniom do wyboru [184, s. 146].

W konsekwencji pod wpływem państwowej polityki socjologia oświaty pomaga „roztapiać” węzłowe problemy w drobiazgach, lokalnych zjawiskach [185]. Bardzo zróżnicowaną „anatomie” reformowania kształcenia w krajach kapitalistycznych odzwierciedlają publikacje: P. Mu sgrave, *Knowledge, Curriculum and Change*, Melbourne 1973, *Swedish Higher Education*, Stockholm 1973, E. J o h n s, *Social Structure of Modern Britain*, Oxford 1972, H. G a m m, *Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*, München 1970, P. D r u c k e r, *The Educational Revolution* — A. H e l s e y, J. F l o u d, C. A n d e r s o n, *Educational Economy and Society*, Nowy Jork 1961, G. P a r k y n, *Towards a Conceptual Model of Lifelony Education*, UNESCO, Paryż 1973, G. H e l l e r i c h, *Some Education Implication of Marx's Communism*, The Education Forum, 4/1970. Radzieckie interpretacje tych źródeł zauważają w nich brak perspektywy, metodologiczną niemoc ze względu na punkt wyjściowy: nienaruszalność istniejącego systemu społecznego [183, s. 137].

Krytyczny stosunek do zagadnień szkoły, jej roli w społeczeństwie współczesnym, niepokoje z tym związane występują we wszystkich kapitalistycznych krajach Europy a także w USA niezależnie od orientacji politycznych, naukowych szkół — filozofii, socjologii, pedagogiki [186 por.]. Sprowadzają się one do głównego pytania: jak szkoła urzeczywistnia swą podstawową funkcję — socjalizację młodzieży. Między innymi idee I. Iljicza o „descolaryzacji” społeczeństwa, o likwidacji szkoły na rzecz jakiejś „nauczającej sieci” nie są w pełni akceptowane jako ekstremistyczne i anarchistyczne ([186] artykuł S. A. Tangiana). Ale autorzy wszystkich modeli kształcenia są zgodni w opinii, że obowiązkowe nauczanie powinno być ograniczone od 5 do 12 roku życia. Opinię tę podziela nawet dokument UNESCO o głównych kierunkach rozwoju kształcenia na świecie zalecający trzymanie się „złotego środka”, wyrzekanie się wprowadzania „długotrwałego obowiązkowego nauczania”, „przyjęcia mniejszego zakresu formalnego nauczania” (*Learning To Be*, Paryż 1972) [186, s. 127]. Radykalny model kształcenia, w którym po szkole podstawowej nauczanie przyjmuje „nieformalny” charakter i jest kontynuowane w tzw. „szkołach wspólnoty”, szczególnie popularnych w USA, opracowali pedagogowie konsultanci Europejskiej Rady (H. E d d i n g, *Possible Future of European Education*, Amsterdam 1970) [186, s. 128] — por. schemat 2.

Schemat 2
Radykalny model kształcenia



Swoiste tendencje kształcenia i wychowania w społeczeństwach kapitalistycznych wyrażają koncepcje politycznej socjalizacji [187], „samo-realizacji” młodzieży [188] w USA i społecznej integracji dzieci we wspólnej (ogólnej) szkole w RFN [189].

Polityczna socjalizacja [187] jest częścią ogólnej socjalizacji jednostki, którą głosi amerykańska socjologia i pedagogika po odrzuceniu znanego hasła „szkoła — poza polityką”. Pojmuje się ją jako proces nauczania, w którym normy postępowania i politycznego uczestnictwa akceptowane są przez dany system polityczny i są przekazywane z pokolenia na pokolenie (*Political Socialisation. Its Role in the Political Process*, *The Annals of the American Academy of Political Science and Social Studies*, 1965, v. 361) [187, s. 128]. Jej istotą jest oddziaływanie na świadomość jednostki i kontrola ze strony państwa. Dlatego system kształcenia jest jednym z kluczowych czynników socjalizujących. Bowiem wysoki poziom kształcenia — stwierdza się — pozytywnie koreluje się z wysokim poziomem „politycznego zainteresowania i politycznej działalności”, i na odwrót (G. Almond, S. Verba, *The Civic Culture*, Princeton 1963, E. Mc Neil, *Human Socialisation*, California 1969, R. Hess, I. Torney, *The Development of Political Attitudes in Children*, Nowy Jork 1968, R. E. Dawson, *Political Socialisation*, *Political Science Annual*, 1966, v. 1) [187, s. 129].

Badania politologii poszukują możliwości politycznego wychowania w młodszym wieku szkolnym i osiągania wyników w politycznej orientacji uczniów zbliżonej do poziomu dorosłych już z zakończeniem szkoły początkowej (R. Le Vine, *Political Socialisation and Cultural Change*, [w:] C. Geertz (Ed.), *Old Societies and New States*, Londyn 1963; M. Gennings, R. Niemi, *Patterns of Political Learning*, *Harvard Educational Review*, 1968, v. 38, N. 3; F. Greenstein, *Revolution Leader: Children's Image of Political Authority*, *American Political Science Review*, 1960, v. 54, T. Parsons, *The School Class as a So-*

cial System: Some of its Functions in American Society, (Harward Educational Review, 1959, XXIX) [187, s. 130—131]. Proces internalizacji u dzieci społeczno-politycznych wartości i „wzorców” politycznego postępowania analizuje się za pomocą określonych modeli [187]²³. Badane są także trudności procesu realizacji szkolnego programu politycznego kształcenia lub politycznej socjalizacji. Trudności, które tkwią we wzrastającej złożoności kierownictwa, co wymaga starannego zaznajomienia się z politycznymi procesami zachodzącymi w kraju. Szkoły wszystkich stopni — czytamy — powinny pracować nad metodami i drogami zaznajomienia uczniów z funkcjonowaniem amerykańskiego systemu, nie w płaszczyźnie przeszłości, nie dla celów reformistycznych, lecz dla ukształtowania w nich rozumienia bardzo złożonego systemu kierowania z tym, aby oni mogli postępować jak kompetentni i świadomi obywatele (D. Elasar, *The American Partnership*, Chicago 1962 [187, s. 133]).

„Sowietskaja Pedagogika” obszernie informuje o niepokojach społeczeństwa USA, jego władz, z powodu braków w systemie kształcenia młodego pokolenia w porównaniu z rozwijającym się poziomem oświaty w krajach socjalistycznych. Podejmowane są badania źródeł tych braków. W 1961 r. ukazała się książka: A. S. Trace, *What Ivan Knows that Johnny Doesn't*, Nowy Jork 1961, 213 p. [190]. Wnikliwa analiza porównawcza procesu nauczania w ZSRR i USA wykazuje znacząco wyższy poziom kształcenia w szkołach radzieckich. Równocześnie autor dowodzi, że przedmioty humanistyczne w ZSRR są ważnym środkiem wychowania dzieci i młodzieży w duchu komunistycznych ideałów i upatruje w tym „środku” niebezpieczeństwo dla kapitalizmu. W konsekwencji sugeruje nie tylko konieczność reformy kształcenia w USA, ale i wychowania młodzieży „w duchu antykomunizmu” [190, s. 144]. W związku z tym już od 1958 r. w USA zwiększa się finansowanie szkolnictwa ze względu na „zagrożenie ze strony Rosji”. Przyjęto też ustawę „O rozwoju kształcenia dla obrony narodowej” [191]. W toku reformowania szkoły krytykowane są szczególnie dotkliwe fakty braku u ludzi poważnych intelektualnych zainteresowań i rozwijanego w nich w procesie kształcenia utylitaryzmu i płaskiego praktycyzmu [191]²⁴. Badane są przyczyny i sposoby zapobiegania przestępczości [192].

²³ Modele: 1) gromadzenie się informacji — z poznania w toku nauczania (*accumulative model*); 2) interpersonalne przenoszenie uogólnionych uczuć żywionych przez dzieci do kogoś z bliskiego otoczenia, np. do ojca, nauczyciela, na polityczne obiekty (*interpersonal transfer model*); 3) utożsamienia — przyswojenie przez podstawięcie imitacji idei innej osoby bez żadnego bezpośredniego naukowego poznania (*identification model*); 4) poznawczo rozwijający się model — przyswojenie zalety od osiągnięcia odpowiedniego poziomu ogólnej poznawczej sofistyki (R. Hess, I. Torney, op. cit.) [187, s. 131].

²⁴ W „wielkiej narodowej dyskusji” nad sprawami oświaty uformowały się

Koncepcja „samorealizacji” czy „socjalnej samorealizacji” stanowi podstawę teoretyczną zadań szkoły amerykańskiej — wychowania „w pełni funkcjonującej, samoaktualizującej się jednostki” (*Perceiving, Behaving, Becoming*, ed. A. Combs, Washington 1962 [188]). Idea społecznej samorealizacji jest wywiedziona z celu humanistycznego społeczeństwa, którego istotą jest człowiek nowy, niezależny i wolny od samego siebie, jak głosi E. Fromm: wszystko zależy od tego, czy zechce on wznieść się ponad „amoralną społeczną rzeczywistość”, zredukować się, zrealizować „samorealizację” osobowości (E. Fromm, *The Revolution of Hope. Toward a Humanized Technology*, Toronto 1968, Ch. Reich, *The Greening of America*, Nowy Jork 1970) [188, s. 129]. W związku z tym pedagogika i psychologia w podstawach kształtowania osobowości przyjmują doświadczenie, moralność sytuacyjną (egzystencjalizm), bez urzeczywistniania wcześniej sformułowanych perspektyw, zasad czy reguł. Wszyscy ludzie — twierdzi się — są jednakowi w dążeniach, życzeniach i w głównych rodzajach działalności; ich zjednoczeniu przeszkadza tylko wzajemne niezrozumienie i nieumiejętność uregulowania swych stosunków (por. Th. Brameld, [188, s. 132]). Zatem uczeni amerykańscy — konkluduje autorka — rozwiązania podstawowych problemów współczesnego społeczeństwa upatrują nie w zmianach warunków społecznych procesu kształcenia, lecz w udoskonaleniu samego człowieka. W koncepcji społecznej samorealizacji, obok wartościowych socjopedagogicznych elementów, dominuje tendencja odciągania ludzi od problematyki istotnych zmian społecznych, od walki klasowej, i orientowania ich w kierunku „bezpiecznej dziedziny psychicznych stosunków ludzkich”. Ta tendencja widoczna jest w wielu źródłach amerykańskich (A. Combs, *The Professional Education of Teachers. A perceptual View of Teacher Preparation*, Boston 1966, A. Blume, A. Newman, H. Wass, *The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*, Boston 1974) [188]. Tak więc w odróżnieniu od pragmatycznego charakteru procesu kształcenia pierwszej połowy XX w., w którym akcentowano opanowanie wiedzy, umiejętności i nawyków, obecnie w USA preferuje się ukształtowanie stosunków i postępowania wobec siebie i otaczających ludzi [188, s. 135].

W RFN reforma szkoły zmierza do utworzenia zróżnicowanej wspólnej ogólnej szkoły, która jednoczyłaby dzieci bez społecznych podziałów, z zapewnieniem „równości szans” i partnerstwa

dwa obozy: konserwatywny — podtrzymujący pogłębianie selektywności szkoły, podział na „zdolnych” i „opóźnionych” według „teorii wrodzonych zdolności umysłowych” i liberalnej inteligencji — domagającej się szerokiej demokratyzacji kształcenia, likwidacji barier społecznych w osiągnięciu przez dzieci „prostego narodu” prawdziwej wiedzy [191, s. 141].

uczniów w kierowaniu szkołą (K. von D o h a n y i (Hrsg.), *Die Schulen der Nation*, Düsseldorf 1971) [189]. Ma to być szkoła „społecznego równouprawnienia”, wychowania dzieci „z różnych warstw społecznych” (H. M a s t m a n n u.a. *Gesamtschule*, Teil I, *Ein Handbuch der Planung und Einrichtung*, Schwalbach 1972) [189]²⁵. Są to subtelne próby pozornej „integracji społecznej”, gdyż np. „równość szans”, realizowana w warunkach awansowania po drabinie społecznej „w górę” według odpowiednich zdolności i skłonności, w procesie ostrej konkurencji z rówieśnikami sprawia, że pochodzenie społeczne pozostaje nadal kryterium podziału uczniów, jest tylko zamaskowane pojęciem „dyferencjacji według stopni postępów” (H. J. G a m m, *Das Slend der spätbürgerlichen Pädagogik*, München 1972, J. B e c k, *Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft*, [w:] *Erziehung in der Klassengesellschaft*, München 1970, R. H e i n r i c h, *Zur politischen Ökonomie der Schulreform*, Frankfurt n. M. 1973) [189]. Odnosi się to także do tzw. „heterogennych grup uczniowskich” — skupiających uczniów z różnych warstw społecznych, dla jakoby wydajniejszej integracji (J. B e c k, u. L. S c h m i d t, *Schulreform oder der sogenannte Fortschritt*, Frankfurt n. M. 1970, W. K l a f k i, A. R a n g, H. R ö h r s, *Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School*, Braunschweig 1970, H. F r o m m b e r g e r, H. G. R o l f, *Pädagogisches Planspiel: Gesamtschule*, Braunschweig 1970) [189]. Kowalenko w rezultacie analizy tych danych i zalecenia Rady ds. kształcenia przy rządzie RFN (Kulturbrief Nr. 8, 1973. *Informationsschrift der Inter Nationes*, Bonn 1973) ukazuje mechanizm „sztuki demagogicznego przyswajania sobie demokratycznych postulatów szerokich mas narodu i takiego ich zniekształcania i transformowania, aby one z funkcji negującej system monopolistycznego kapitału stawały się czynnikami jego stabilizacji” [189, s. 138]. Krytyczna ocena charakteru koncepcji reformy szkolnej przez postępowych pedagogów RFN głosi: „1) głównym problemem uczniowskiego współrzędzenia w ogólnej szkole nie jest równe przedstawicielstwo uczniów, rodziców i nauczycieli w szkolnych konferencjach społeczności, lecz zagadnienie takiego przedstawicielstwa różnych grup społecznych w organach samo-

²⁵ W RFN po drugiej wojnie światowej pod wpływem badań socjologów, którzy dostrzegli w systemie stosunków ludzkich sposób wewnętrznej odnowy kapitalizmu, wprowadzono ten składnik w postaci idei klasowego pokoju i społecznego partnerstwa do wszystkich dziedzin życia ekonomicznego, społecznego i politycznego kraju. Na tej podstawie teoretycy pedagogiki zaczęli konstruować koncepcje wychowania [189 por.]. Ekspersi nauk pedagogicznych krajów socjalistycznych współpracują nad problemem: „Walka z burżuazyjną ideologią w szkolnej polityce i pedagogice krajów kapitalistycznych”. ANP objęła kierownictwo w temacie: „Krytyczne badanie podstawowych kierunków strategii burżuazyjnej polityki w dziedzinie kształcenia” [23, s. 13].

rządu szkolnego, które odzwierciedlałoby klasową strukturę zachodnio-niemieckiego społeczeństwa, 2) problem demokratyzacji samorządu szkolnego powinien obejmować także kwestię społecznej struktury zachodnio-niemieckiego nauczycielstwa, która obecnie nie odpowiada strukturze zachodnio-niemieckiego społeczeństwa" (H. J. C a m m, *Kritische Schule-Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*, München 1970) [189, s. 138].

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA I ZAWÓD NAUCZYCIELSKI

W konsekwencji stosowanego w tej części analizy problemu toku cyklicznego zagadnienia pedeutologiczne występowały już w określonych zakresach, np. poglądy P. Błońskiego; poglądy M. Komarowa; program wychowania i praca nauczyciela-wychowawcy. Socjologiczne aspekty wiedzy o nauczycielu występują w SP przeważnie w dwóch warunkujących się płaszczyznach: o s o b o w o ś c i nauczyciela i z a w o d u nauczycielskiego, według danych radzieckich i z zagranicy. W tym kontekście rozważane są także rola i autorytet nauczyciela, ich możliwości i granice [193]²⁶, m.in. w pedagogice jako nauce. Są to opisy współpracy katedr pedagogiki z nauczycielami np. instytutu pedagogicznego w Saratowie (SP, 1/1960) [194]. W tym zakresie rozpatrywane są skomplikowane problemy możliwości i trudności współdziałania nauczycieli z naukowcami i ich instytucjami, wdrażania nauczyciela do pracy badawczej, realizacji postulatów uogólniania przez niego doświadczenia pedagogicznego. Na podkreślenie zasługują np. doświadczenia z prac laboratorium wdrażania nauczycieli do pracy naukowej działającego na zasadach pracy społecznej w Kazańskim Instytucie Pedagogicznym przy Katedrze Pedagogiki i Psychologii. Laboratorium współpracuje z wieloma instytutami ANP, nauczyciele podnoszą swoje kwalifikacje naukowe, zdają egzaminy kandydackiego minimum [195]²⁷.

²⁶ P. Błoński podkreślał, że nauczyciel nie powinien być encyklopedycznym słownikiem, lecz Sokratesem. Obszerne dane o metodach i kierunkach badania problemów pracy nauczyciela w książkach: H. Grassel, *Probleme der Lehrerwirksamkeit und Lehrertätigkeit*, 1970; *Probleme und Methoden der Lehrerforschung*, Rostock 1969, m.in. stwierdzają — działalność nauczyciela przebiega jako działalność oddzielnej jednostki, chociaż i w otoczeniu społecznym; odznacza się ona długotrwałością cyklu zakończonego, nie można w niej od razu ujawnić sukcesów i błędów; jest to działalność specyficzna, możliwości porównania jej z innymi rodzajami są ograniczone; przeżywanie sukcesów i niepowodzeń w działalności nauczyciela nie zawsze może być obiektywnie ocenione w toku badania (rec. N. Sawin, SP, 3/1971) [193].

²⁷ W realizacji zasady zbliżania nauki do praktyki w ANP utworzono formę naukowych korespondentów spośród przodujących nauczycieli. Propagowanie wie-

Interesujące nas dane znajdujemy w artykule W. Suchomlińskiego *Spoleczeństwo i nauczyciel* (SP, 12/1961). Analizuje on dwa problemy: „jaki powinien być nauczyciel nowej szkoły, aby mógł sprostać wymaganiom, które wysuwa życie; jak podniesienie poziomu kulturalnego rodziców i ludności wymaga renowacji w stawianiu zagadnienia o drogach oddziaływania społeczeństwa na szkołę; jak wzrasta rola społeczności w doskonaleniu kultury procesu pedagogicznego (s. 23). Autor m.in. formułuje pytania-problemy: Jeżeli robotnicy i kołchoźnicy w poziomie swej kultury zbliżają się do nauczyciela, to jakim on powinien stawać się (być), aby być dla ucznia — według słów M. A. Dobrołubowa — wyższym wzorem ludzkiej doskonałości? Jakie nowe wymagania narastają wobec niego w warunkach, gdy jest coraz więcej i więcej ludzi zdolnych wychowywać młode pokolenia swoim przykładem? Jaki powinien być jego intelektualny poziom, jeżeli społeczeństwo czyni w tym kierunku zadziwiająco szybkie kroki? Wniosek: „Wzrost wpływu społeczności na proces pedagogiczny powiększa rolę szkoły i nauczyciela, podnosi teorię i praktykę nauczania i wychowania na wyższy poziom. Zadaniem pracowników szkoły i nauk pedagogicznych jest w porę zauważać nowe wymagania, które stawia życie przed nauczycielem, szkołą i nauką o wychowaniu” (s. 31).

Wobec złożoności zagadnień osobowości nauczyciela i jego zawodowych funkcji stwierdza się, że nie każdy może być nauczycielem. Wyjątkowość tego zawodu wymaga badań m.in. nad: wyróżnieniem specyficznych cech przysługujących nauczycielowi od cech w ogóle przodującego człowieka w kraju; które spośród specyficznych cech nauczyciela kształtują się przed wstąpieniem na studia nauczycielskie; które mogą być rozwinięte w toku nauki; które „ukazują się” i rozwijają w procesie pracy w szkole; czy są cechy wrodzone; opracować sposoby określenia pedagogicznej przydatności abiturienta wstępującego na studia nauczycielskie [196, s. 68].

Kompleksowe propozycje dotyczące rozpatrywania zagadnień osobowości i pracy nauczyciela występują w poglądach W. Suchomlińskiego [197]. Głosi on, że: „Głęboko zakorzeniona w narodowej pedagogice tradycja honoru i godności rodziny ma swe odbicie w wielu metodach i środkach pracy pedagoga wiejskiego” (s. 137). „Duchowe bogactwo nauczyciela zależy od czasu i książek”. W szkole Suchomlińskiego tylko jeden dzień w tygodniu nauczyciel jest zajęty poza lekcjami; pozostałe — są wolne. „Rodzice, partyjna organizacja mówią: po co macie chodzić do brygad, czytać kołchoźnikom gazety — my obecnie sami umiemy i gazety czytać, i prowadzić informację polityczną; główne, o co was pedagogów

dzy pedagogicznej i informacja o naukach pedagogicznych m.in. zawarte są w pracy: *System i zasady naukowo-pedagogicznej informacji w ZSRR* [23].

prosimy — dobrze uczyć i wychowywać nasze dzieci, uczyć i nas, rodziców, wychowywać swoje dzieci” (s. 138). „Jedna rozmowa z uczniem przy półce z książkami, wymiana opinii o tym, co przeczytał, z reguły są efektywniejsze od wielu zebrań i posiedzeń” (s. 140). Suchomliński był przeciwnikiem oceny człowieka tylko według postępów w nauce. Uważał, że jest ona ważna, ale pamiętać trzeba o jednostronności, uproszczeniu tej oceny; nie jest ona bowiem „wielością sfer wyrażania (się) osobowości [...], nie jest sferą wyrażenia i samowyróżnienia osobowości [...]. Już w dzieciństwie, a głównie w okresie dorastania i wczesnej młodości, człowiek może i powinien rozwijać sferę potrzeb duchowych w stosunku do wiedzy, poznania, nauki, sztuki, kultury stosunków ludzkich, moralnego bogactwa i samodoskonalenia się” (s. 143). „Od redakcji: w artykule są twierdzenia, których kolegium redakcji nie podziela” [197, s. 137].

Zjawisko ucieczki od zawodu nauczycielskiego absolwentów instytutów pedagogicznych, ich obojętność a często i ujemny stosunek do niego sprawiły, że podjęto badania studentów jako przyszłych nauczycieli. Między innymi, instytuty pedagogiczne w Moskwie i Nowosybirsku badały zainteresowanie z a w o d e m n a u c z y c i e l a i możliwości jego rozwoju [198], kształtowanie etycznej i estetycznej kultury przyszłych nauczycieli [199] a także ich społeczno-polityczną aktywność [200]. Złożoność faktu świadomości pedagogicznego zawodu i stosunku do niego badano za pomocą wskaźników zawodowo-pedagogicznych zainteresowań: 1) zespół więzi społecznych studenta z uczniami, nauczycielami, rodzicami i organizacjami dziecięcymi, które charakteryzują jego społeczną i zawodową pozycję jako przyszłego nauczyciela; 2) dodatni emocjonalno-poznawczy stosunek studenta do nich i do pracy z nimi; 3) poziom poznawczy jego zawodowo-pedagogicznej wiedzy; 4) zdolność przewyższania trudności zawodowych o różnym stopniu złożoności zarówno w procesie studiów, jak i w samej działalności pedagogicznej [198, s. 76]. Wieloznaczność i trudność mierzalności dwóch ostatnich wskaźników spowodowały zbadanie i opracowanie w 1974 r. skali poziomów zawodowo-pedagogicznego rozwoju nauczyciela [198 por.]. Metodami tych badań były m.in. — oceny sędziów kompetentnych (metodycy, dyrektorzy szkół, ich zastępcy, nauczyciele i wychowawcy klas); niezależne charakterystyki studentów w procesie praktyki pedagogicznej i ich analiza; bezpośrednia obserwacja działalności studentów w czasie praktyki [198, s. 80].

Badania (powtarzane okresowo) duchowej kultury (etycznej i estetycznej) 366 studentów II i IV roku wydziału historyczno-pedagogicznego w toku zajęć fakultatywnych z eksperymentalnie wprowadzonych programów kultury etycznej wykazały m.in., że np. tylko co 7 student mógł podać treść pojęcia moralności, tylko co 3 nazwać problemy moralności najbardziej aktualne dla współczesnej szkoły wyższej i szkoły [199, s. 73]

Organizatorzy badań są przekonani o potrzebie wprowadzenia estetyki jako obowiązkowego kursu na wszystkich wydziałach.

Liczne badania społeczno-politycznej aktywności studentów — przyszłych nauczycieli prowadzili m.in.: Ł. Bożowicz, D. Lewitow, Ł. Jakobson. W szczególności badano poziom ideowości w strukturze osobowości studenta w toku kształtowania się jego aktywności społeczno-politycznej, motywację postępowania i przekształcanie nawykowej formy postępowania w cechę osobowości [200].

Badania socjo- i psychopedagogiczne funkcji nauczyciela-wychowawcy w procesie wychowawczym obejmują m.in. strukturę i dynamikę stosunku wychowawczego: wychowawca—wychowanek [201], mechanizmy zgodności (i niezgodności) w stosunku: nauczyciel—uczeń [203] oraz uwarunkowania organizacyjnej zwartości zespołu nauczycieli [204].

Relacja z badań stosunku wychowawczego: wychowawca — wychowanek jako elementu moralnego wychowania uczniów na przykładzie kl. V—VIII szkół—internatów ukazuje przyczyny różnicowania się tego stosunku i próby ich typizacji. Artykuł zawiera także dane z licznych badań problematyki konfliktów w stosunkach wychowawca—wychowanek i ich społecznych następstw [201 por.]. Recenzja książki N. Bołdyriewa o metodyce pracy wychowawcy klasy wykazuje m.in. brak analizy autentycznego materiału, żywej i twórczej pracy wychowawczej zastępowanej dogmatyzmem rad o „obowiązku i powinności” [202, s. 143].

Badanie właściwości stosunków między nauczycielami z różnym poziomem mistrzostwa pedagogicznego i uczniami o różnych poziomach postępów w nauce i zachowaniu (49 nauczycieli i 155 uczniów), o mechanizmach zgodności (i niezgodności) między nimi zmierzało do ukazania uzasadnionych przesłanek dla opracowania pedagogicznego kierowania tym złożonym procesem [203]. Badano tę zgodność w trzech aspektach: gnostocznym — rozumienie się; komunikatywnym — współdziałanie dzięki kontaktowości; osobistym — jedność poglądów. Wyboru 25 cech nauczyciela znaczących dla efektywności pracy pedagogicznej dokonano na podstawie opracowania danych ich rangowania w poprzednich pracach [203 por.]. Dane różnych zakresów ocen nauczycieli i uczniów opracowano metodami statystycznymi. W rezultatach badań stwierdzono m.in., że z wiekiem uczniów wzrasta pozytywna korelacja między ocenami osobowości nauczyciela przez osoby kompetentne i uczniów. Można więc wnosić, że w miarę rozwoju u nauczycieli umiejętności — zrozumiałe i interesująco tłumaczyć, wyjaśniać, utrzymać dyscyplinę i rozumieć dzieci — ilość organizowanych i zwłaszcza dyscyplinujących oddziaływań zmniejsza się, ale ich efektywność znacznie wzrasta. Minimum oddziaływań przy maksymalnej ich efektywności charakteryzuje optymalną pedagogiczną „komunikabilność” [kontaktowość — K. M.], nauczyciela [203, s. 37—38].

Uwarunkowania zwartości kolektywu nauczycielskiego badano w trzech etapach u 500 nauczycieli [204]. Ankietowe dane poddano analizie korelacyjnej i czynnikowej. Analizę czynnikową wykonano w centrum obliczeniowym ANP [204 por.]. Dla sprawdzenia wiarygodności wniosków uzyskane dane opracowano powtórnie metodą „latentnej analizy” (analizy ukrytej — K. M.). Analogiczne dane uzyskano i w innych badaniach [204 por.]. Ukazują one uwarunkowania zwartości zespołu nauczycielskiego. Wśród tych uwarunkowań autor ukazuje szczególną rolę stosunków kierownika szkoły z nauczycielami, kolegalności i rzeczowości w pracy. Zwartość zespołu nauczycielskiego wynika przede wszystkim z tego, że te cechy stylu wymienionych stosunków są zgodne z najbardziej znaczącymi u nauczycieli orientacjami wartości. Nie jest to aprioryczne stwierdzenie, lecz oparte na specjalnych badaniach pracy dyrektora szkoły, podkreśla autor [204 por.].

Wnioski z badań głoszą m.in., że decydujący wpływ na zwartość kolektywu nauczycielskiego mają subiektywno-dynamiczne czynniki szkolnej sytuacji, tj. styl kierowania i kultura kolektywu. Istnieje ścisły związek między nastrojem i organizacyjną zwartością nauczycielskiego kolektywu i efektywnością procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole [204, s. 70].

Socjopedagogiczne elementy radzieckiej pedeutologii rozwijane są także w konfrontacji i wykorzystaniu koncepcji kształcenia i zawodu nauczycieli z granicą, głównie USA.

Analizowana jest „humanistyczna koncepcja” kształcenia w ogóle, a przygotowania pedagogicznego nauczyciela w szczególności, przyjmująca za podstawę psychologię „trzeciej drogi” (po zakwestionowaniu behavioryzmu i freudyizmu) jako syntezy personalizmu, humanizmu, fenomenalizmu i egzystencjalizmu, koncentrującej się na problemach związanych z istnieniem człowieka i jego stawianiem się (A. W. C o m b s, A. B l u m e, A. J. N e w m a n, H. W a s s, *The Professional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation*, Boston 1974) [205, s. 141]. Omawiając wyniki analizy recenzentka dowodzi, jak wymienione pozornie słuszne dociekania w konsekwencji są subtelnym manipulowaniem ideami humanizmu, obrony praw i wolności jednostki dla przesunięcia analizy narastających społecznych sprzeczności i konfliktów kapitalizmu ze zjawisk społecznych na zjawiska osobowościowe, szczególnie indywidualne [205]. Dlatego autorzy recenzowanej książki postulują przygotowanie „empatycznych” nauczycieli, którzy — aby mogli skutecznie pomóc procesowi duchowego i fizycznego wzrostu dzieci — powinni pełnić rolę „pomocnika, kolegi i przyjaciela uczniów”, powinni sami odznaczać się cechami samoaktualizującej się osobowości według założeń „humanistycznej psychologii” [205, s. 142—143]. Do tych cech autorzy zaliczają: skłon-

ność do pozytywnego widzenia siebie; dokładne i realistyczne spostrzeganie siebie i swego świata; odznaczanie się poczuciem więzi z innymi ludźmi; dobra znajomość rzeczy [205, s. 143]. Ta apoteza „rozpoznawania ludzi, wczuwania się w nich”, jako podstawa przygotowania pedagogicznego nauczyciela, ma swe źródła, podkreśla się, w abstrakcyjnym humanizmie, w typowo burżuazyjnych etycznych ideach „amerykańskiego filozofowania”, które nie może dać, zdaniem A. Bogomołowa, przekonującej odpowiedzi na „przekłete zagadnienia” współczesności [205, s. 143].

Jest charakterystyczne, że autorzy amerykańskiej koncepcji kształcenia nauczycieli nie wysuwają na przykład żadnych konkretnych, praktycznych wniosków co do doboru nauczycieli spośród kandydatów do tego zawodu. Dobór nauczycieli rozpatruje się przede wszystkim z tej ich grupy, w której kandydaci już mają cechy dobrego nauczyciela, a ci, którzy je mają założone potencjalnie, zaliczani są do dwóch kolejnych grup. W ten sposób dobór według teorii „samolokalizującej się” osobowości ma znamię elitarności wybranych, oczywiście nie tyle w sensie psychologicznym, ile w płaszczyźnie społecznej i klasowej [205].

Źródła UNESCO wskazują, że w skali świata rozwój masowego kształcenia spowodował pilne potrzeby w zakresie kwalifikowanych kadr pedagogicznych. Tymczasem w licznych krajach przygotowanie pedagogiczne odbywa się według nadzwyczajnych czy przyspieszonych programów, sprowadza się do minimum lub w ogóle jest pomijane [206, s. 76 por.]. W związku z tym autor przedstawia całokształt problemów kształcenia nauczycieli w ZSRR według danych Ministerstwa Oświaty. W odniesieniu do potrzeb współczesnej szkoły dane te postulują, jako nieodzowne, określone właściwości nauczyciela. Są to: wysokie wyrobienie polityczne i szerokie ogólnokulturalne horyzonty; głęboka znajomość stanu wykładanej przez niego nauki; umiejętność ukazania jej roli w społecznym i naukowym postępie; dążenie do systematycznego uzupełniania swej wiedzy [206, s. 81]. Różne są formy realizacji kształcenia nauczycieli w ZSRR. Czynnymi jest 178 instytutów doskonalenia nauczycieli; we wszystkich republikach zorganizowano w instytutach pedagogicznych i uniwersytetach fakultety podwyższania kwalifikacji dyrektorów szkół dla 10 tysięcy słuchaczy; wprowadzono ocenę nauczycieli szkół ogólnokształcących, a wyróżniającym się nadaje się tytuł „starszy nauczyciel” i „nauczyciel metodyk” [206, s. 80—81].

Kompleksowe badania radzieckich filozofów, socjologów, pedagogów i psychologów skupiają się na modelu współczesnego nauczyciela. Chodzi o opracowanie dokumentu, który by zawierał naukowo uzasadnioną koncepcję systemu wymogów w zakresie osobowości nauczyciela i zawodu nauczycielskiego, zawodu pedagoga [207]. Naukowymi podstawami są tu profesjografia w ogóle i profesjografia pracy pedagogicznej

w szczególności. Artykuł zawiera dane o rozwoju tych dyscyplin w ZSRR od lat dwudziestych oraz za granicą, głównie w USA. Wielokrotnie wyróżnia się wartość źródeł amerykańskich, na przykład pogląd, że brak szczegółowych i zróżnicowanych opisów zawodów pedagogicznych stanowi określone hamulce dla rozwoju zawodu nauczycielskiego, jest hamulcem podwyższania przez nauczyciela jego zawodowych kompetencji i hamulcem w awansie służbowym [207, s. 86] (por.: *The Journal of Educational Research*, 1968, v. 61, No 9). W wydanym wielokrotnie w USA *Słowniku zawodów i rodzajów zatrudnienia wśród 35 550 zawodów i specjalności*, rozpatrywanych w dziewięciu grupach, wydzieloną podgrupą są „Zawody w dziedzinie oświaty” (*Dictionary of Occupational titles*, 1965, 3d ed. Vol. 1—2, Washington 1965. Supplement 1st—1966; Supplement 2d—1968) [207, s. 86].

Opracowanie struktury i treści profesjogramu radzieckiego nauczyciela, zdaniem autorów, wymaga:

— wykonania naukowo zasadnego spisu pedagogicznych zawodów i specjalności; takiego oficjalnego rejestru obecnie nie ma (np. w amerykańskiej profesjografii jako samodzielna jest wydzielona specjalność „nauczyciel szkoły zaocznego kształcenia”);

— opisu podstawowych rodzajów pedagogicznej działalności, zarówno ogólnych dla zawodu jako całości, jak i specyficznych dla określonej specjalności;

— określenia zakresu społeczno-politycznej, ogólnonaukowej i psychologiczno-pedagogicznej wiedzy, umiejętności i nawyków nauczyciela każdej specjalności umożliwiających jego funkcjonowanie na wysokim poziomie nie tylko dziś ale i jutro;

— ukazania psychofizycznych wymogów wobec osobowości nauczyciela;

— przeglądu psychologicznych, anatomo-fizjologicznych i sanitarno-higienicznych przeciwwskazań do pedagogicznego zawodu;

— przedstawienia możliwości podnoszenia kwalifikacji i awansu wraz z zestawem materialnych i moralnych bodźców;

— ukazania w profesjogramie każdej specjalności zakładów kształcenia tych specjalistów, różnic w typach tych zakładów [207, s. 86—90].

Autorzy ukazują także funkcje, jakie może pełnić profesjogram jako system wymogów wobec ludzi wybierających zawód pedagoga. Oto one.

1) Profesjogram jest konieczny dla określenia celu zakładów kształcenia pedagogicznego i wyraźnego rozgraniczenia funkcji i zadań instytucji pedagogicznych i uniwersytetów.

2) Ma znaczenie dla opracowania naukowej teorii planów kształcenia, naukowego uzasadnienia stosunków między specjalistycznymi, społeczno-

-politycznymi i pedagogicznymi cyklami kształcenia, między teorią i praktyką.

3) Jest on ważny dla utworzenia systemu psychologiczno-pedagogicznego i metodycznego przygotowania studentów.

4) Szczególną rolę może on pełnić w rozwiązywaniu zagadnień diagnostyki zawodowej przydatności, w opracowaniu metodyki zawodowego doboru przy przyjmowaniu do zakładów kształcenia pedagogicznego, a także dla realizacji pracy w zakresie zawodowo-pedagogicznej orientacji w szkole średniej; są to problemy o wielkim państwowym (ekonomicznym i moralnym) znaczeniu, a jednocześnie nie ma opracowanych generalnych kryteriów doboru zawodowego do wyższych szkół i zakładów kształcenia pedagogicznego poza lokalnymi inicjatywami, np. stosowania metod badań socjologicznych, kontrolą cech systemu nerwowego itp.

5) Może on wspierać osobowościowe podejście do kształtowania przyszłego nauczyciela; jest on ważny dla opracowania systemu podwyższania kwalifikacji i doskonalenia nauczycieli [207, s. 84—85].

ZAKOŃCZENIE

W miarę realizowania analizy zawartości SP w penetrowaniu jej danych o związkach socjologii i pedagogiki utwierdzaliśmy się w przekonaniu, że źródła tych związków zawarte są w filozoficznych podstawach tych dyscyplin, w aspektach filozofii społecznej w socjologii i filozofii wychowania w pedagogice. Ten punkt widzenia filozoficznej syntezy umożliwił systematyzację opisu i wyjaśniania relacji socjologii i pedagogiki w SP w procesie integracji i dyferencjacji tych nauk, za pomocą ich pogranicznych sektorów transformujących dane jednej nauki na język drugiej. Proces ten weryfikowaliśmy na podstawie szesnastoletniej ewolucji stosunku socjologii i pedagogiki w ZSRR. Stosunku, w którym następowało stopniowe przechodzenie od negacji miejsca i roli „socjologii” w systemie nauk pedagogicznych do wzrastającej, uzasadnionej aprobaty pogranicza socjologii i pedagogiki w postaci socjologii wychowania, w różnych odmianach jej przedmiotu i zróżnicowanych związkach z naukami pogranicza socjologii i pedagogiki.

W rozwoju stosunku: pedagogika-socjologia, w jego mutacyjnym i mozaikowym charakterze, różnicowanie się tych dyscyplin przebiegało w płaszczyźnie ich filozoficznych i metodologicznych podstaw i z nimi sprzężonych, rzeczowych zróżnicowań miasta—wsi, republik związkowych, klas i grup społecznych w stosunku do kształcenia i wychowania w ZSRR. Szerzej — wychowania uwarunkowanego środowiskiem, tj. procesami zachodzącymi w rodzinie i społeczności, wychowania warunkowanego zależnościami ekonomicznymi, przestrzennymi i funkcjonalnymi, społeczeństwem globalnym. W związku z tym kształtowały się różne interpretacje badanego stosunku. Miały one wyraz m.in. w poglądzie, że nie tylko socjologia jest potrzebna pedagogice jako metodologiczna podstawa dla weryfikacji jej teorii, ale zachodzi też potrzeba pedagogizowania szeregu tradycyjnych socjologicznych problemów w miarę, jak przyspiesza się tempo rozwoju społecznego, jak rozszerza się i różnicuje przedmiot pedagogiki. Bowiem problemy pedagogiki, np. programowanie celów wychowania, to nie tylko problem socjologii i pedagogiki, ale m.in. i filozofii.

Dane SP rozpatrują problematykę socjopedagogiczną nie tylko w kontekście nauk społecznych, ale w wymiarach całości nauk o człowieku, które z kolei same są w stanie tworzenia się. Stąd filozofia społeczna marksizmu, orientowana założeniami materializmu dialektycznego i materializmu historycznego, przejawiała i przejawia ukazaną w analizie problemu powściągliwość i krytycyzm wobec niektórych teorii i koncepcji filozofii społeczeństwa, socjologii, a w szczególności w stosunku do ich społecznych konsekwencji w pedagogice, w teorii i praktyce wychowania. Ten krytycyzm wynika ponadto, według danych SP, z dwóch powodów: uprawianie socjopedagogicznych badań wymaga, jak już zaznaczyliśmy, liczenia się z problemami pogranicznymi nauk, wymaga określonej specjalizacji, a równocześnie specyfika pedagogiki jako nauki wskazuje, że żadna z nauk, w tym i socjologia, nie mogą rozwiązać problemów pedagogiki poza nią samą.

W związku z powyższym, analiza interpretacji SP stosunku filozofii marksistowskiej do problematyki socjologii i pedagogiki uprawnia do wniosku, że stosunek ten wcale nie ma charakteru „zamkniętego”. Przeciwnie. Transponowaniu wymogów teorii marksizmu do problematyki naukowej socjologii i pedagogiki oraz ich pogranicza towarzyszą spory, jak wskazują analizowane źródła. Wraz z przyjmowaniem inspirujących założeń tej teorii dla celów eksploracji zastrzeżenia budzą mechanistyczne, nieprecyzyjne jej transpozycje i interpretacje. Na przykład prawa historycznego rozwoju społeczeństwa w odniesieniu do procesu wychowania jako obiektywnego zjawiska społecznego. Zdecydowanej krytyce poddane są interpretacje problemu ideologii w teoriach socjopedagogicznych. Na przykład przestrzega się przed redukowaniem całej współczesnej kapitalistycznej myśli pedagogicznej do jej ideologicznych aspektów i funkcji. Wymaga się, aby wraz z dowodzeniem wąskości orientacji tej myśli wyróżniać jej obiektywny materiał naukowy, rezultaty konkretnych badań, ich filozoficzną interpretację i ideologiczne spekulacje wokół nich. Stwierdza się, że błędem jest utożsamianie całej świadomości społecznej z jedną tylko jej formą — ideologią. Generalizując — dowodzenia o stanie obecności teorii marksistowskiej w problematyce socjopedagogicznej wskazują, że cały problem winien być pojmowany nie jako „dany” lecz „zadany”.

Wraz z ukazywaniem trudności funkcjonowania teorii naukowego socjalizmu w rozwiązywaniu bezpośrednich problemów socjopedagogicznych w danych SP ta teoria jest integrującą inspiracją dla możliwie jednolitego ich rozpatrywania i rozwiązywania, podstawą dla twórczej ich analizy metodologicznej i metodycznej. Paradygmaty marksizmu umożliwiają dowodzenie, że np. relatywistyczne i absolutyzujące koncepcje socjologii i pedagogiki nie tworzą pełnych, wyczerpujących sy-

stemów. wiedzy. Obie swe ostateczne uzasadnienia mogą znajdować w określonej wizji świata i człowieka, tj. w filozofii bytu i człowieka. Jej konsekwencje mogą być weryfikowane np. w antropologii i przez nią w pedagogicznej antropologii, w etyce i aksjologii i przez nie w socjologii i pedagogice. Marksistowskie propozycje w uprawianiu socjologicznych i pedagogicznych teorii w konfrontacji z teoriami kapitalistycznymi zalecają m.in. płodne założenie ostrożnego traktowania supremacji myśli technicznej w procesach badania, gdy zachodzi dominacja nie natury poznania lub rzeczy, lecz instrumentalny punkt widzenia — najskuteczniejszych środków wiodących do celu. Marksistowska socjologia i pedagogika nie preferuje żadnych uniwersalnych metod badawczych, jak to spotykamy niekiedy w światowych tendencjach badań socjopedagogicznych, lecz przyjmuje wielość różnych metod weryfikujących się wzajemnie zależnie od przedmiotu i celu badań.

W toku analizy socjopedagogicznych problemów zawartych w SP, ujawnił się charakter treści SP. Mianowicie dynamizm i kontrowersyjne ujmowanie problemów. Operowanie nie „zamkniętymi” stwierdzeniami, łatwymi wyborami jedynych alternatyw, lecz przybliżeniami i tendencjami do hipotetycznego dowodzenia. Ale szczególnie wyróżniają się w treści SP dane, które cechuje otwartość i dynamiczność. Znajdujemy je m. in.: w uwadze redakcji, która nie podziela niektórych twierdzeń W. Suchomlińskiego o osobowości i pracy nauczyciela wiejskiego; w dyskusjach nad miejscem i rolą socjologicznej problematyki w pedagogice i w strukturze i treści podręcznika pedagogiki; w twierdzeniu L. Lewszina, który po analizie określonych haseł w radzieckiej encyklopedii nie znajduje w nich żadnych lub prawie żadnych przejawów materialistycznej dialektyki w pedagogice; w upraszczaniu teorii marksizmu w niektórych socjopedagogicznych interpretacjach stosunku: społeczeństwo i jednostka, kolektyw i jednostka.

Przedstawione objawy, świadczące o otwartym i dyskusyjnym charakterze zawartości danych SP, znajdują także znaczący wyraz w tych jej pozycjach, które podejmują problemy teorii osobowości. Interpretacje tej teorii w SP wykraczają daleko poza bezpośrednie związki z teorią wychowania osobowości. Bowiem problematykę osobowości rozpatruje się z pozycji filozofii człowieka, z pozycji interdyscyplinarnych uwarunkowań w kompleksowym badaniu tej problematyki. W rezultacie dane SP z teorii osobowości zawierają bogactwo konsekwencji tej teorii dla specyfiki badania socjopedagogicznych zagadnień. Konsekwencje te występują zwłaszcza wtedy, gdy artykuły SP wysuwają fundamentalne pytania o pojmowaniu świata i człowieka i w tym kontekście rozważają możliwości jego wychowania. Gdy poszukują one decydujących elementów procesu wychowania moralnego, gdy podejmują spór o pozycję „idealnego

i materialnego" w życiu człowieka, na przykład w dyskusji nad książką W. Suchomlińskiego *Kształtowanie komunistycznych przekonań młodego pokolenia*.

Na koniec, dla pełności obrazu wykonywanej pracy, kilka informacji natury „warsztatowej”.

Całemu procesowi przeprowadzonej analizy towarzyszyły trzy kierunkowe aspekty jej realizacji, mianowicie — wierność przekładu wobec oryginału łącznie ze ścisłością terminologii, struktura toku analizy i czujność w kwalifikowaniu jej elementów jako obiektywne lub subiektywne.

Pierwszy kierunek realizacji analizy to wiadome dążenie do spełnienia wymogu wiernego odczytywania dokumentu naukowego, jakim są teksty SP, wiernego przekładu obcojęzycznego oryginału na język polski, a przede wszystkim dążenie do przewycięzania jakże częstych sytuacji wieloznaczności, występujących w stosowanej terminologii. Te okoliczności wymagały sprecyzowania wieloznacznych a podstawowych dla weryfikacji naukowej terminów, jak „socjalny” — „społeczny”, w przekładzie na nasz język złożonych kategorii języka rosyjskiego, jak *szkołowiedienije*, *trudowoje obuczenije* i *wospitanije*.

W toku wykonywanej pracy analiza tekstów znaczących dla wszechstronnego opracowania problemu sprawiła, że jej droga w strukturalizacji wywodów przybrała postać nie liniową, lecz cykliczną, spiralną. W rezultacie na przykład zagadnienia wychowania i kształcenia występują w kontekście danych SP z punktu widzenia środowiskowych uwarunkowań — rodzina, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna, a także w przedstawieniu życia i pracy młodzieży oraz w systemie szkolnym, w szkole wiejskiej, a wszystkie zakresy tych treści występują również w konfrontacji określonego stanu rzeczy w systemie radzieckiego, socjalistycznego wychowania i kształcenia ze stanem w krajach kapitalistycznych.

Trzeci aspekt przeprowadzonej analizy to sprostanie podstawowemu przecież w każdym naukowym badaniu, elementarnemu, ale jakże złożonemu obowiązkowi odróżniania obiektywnego stanu rzeczy od subiektywnych ocen i poglądów. Spełnianie tego postulatu w procesie obecnej analizy poddane było wielu próbom. Pomimo założonej z góry ostrożności w spotkaniu z sądami oceniającymi, aby uchronić się przed subiektywizmem, w żywym procesie analizy okazało się, że elementów subiektywnych towarzyszących przedmiotowi analizy nie można uniknąć. Co więcej, doświadczanie tej sytuacji w toku analizy utwierdzało mnie w przekonaniu o niebezpieczeństwach obiektywistycznych, które w badaniach pedagogiki i socjologii wychowania mogą przeradzać się w swoisty agnostycyzm i indyferentyzm. Przypomnijmy, że przeciw tym właśnie tendencjom skierowane są metodologiczne orientacje analizowanych przez nas dyscy-

plin w SP. Dowodzą one w różnych zakresach, jak m.in. również świat wartości współrzadzi działalnością społeczeństwa, działaniem człowieka i jego wychowaniem. Jest to dowodzenie, że żyjemy i działamy w klimacie określonych wartości. Takie bowiem wartości, jak np. ideowość i powołanie, często przestają być tylko abstrakcjami, ale mają siłę przenikania całej naszej osoby, urzeczywistniania się w realnym, codziennym życiu ludzkim. Przypomnijmy wreszcie, dokonaną już poprzednio konkluzję w toku analizy problemu ocen i wartości w SP, że pozycje marksistowskie w badaniu socjologicznych i pedagogicznych zagadnień charakteryzuje synchronizowanie czynników obiektywnych i subiektywnych.

SPIS WYKORZYSTANEJ LITERATURY *

I

1. Бернштейн М. С., *Избранные педагогические произведения П. П. Блонского*, Москва 1961, 12/1962.
2. Зябкин В. Е., *Н. К. Крупская — редактор журнала „На путях к новой школе“*, 5/1973.
3. Гурова Р. Г., *Н. К. Крупская о социальных проблемах воспитания*, 2/1969.
4. Руднев П. В., *Н. К. Крупская о педагогике как науке*, 2/1968.
5. Пятишкин-Потанич В. А., *Н. К. Крупская о борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью как социально-педагогической проблеме*, 1/1975.
6. Фрадкин Ф. А., *Методы изучения социальной среды (Первая опытная станция по народному образованию)*, 9/1966.
7. Шацкая В. Н., *Школа — колония „Бодрая жизнь“ (Воспоминания)*, 11/1962.
8. Скаткин Л. Н., Ветгулина Н. П., *Жизнь в поисках (90-летие со дня рождения В. Н. Шацкой)*, 8/1972.
9. *Из неопубликованных работ С. Т. Шацкого*, 7/1968.
10. Салимова К. И., *Педагогические сочинения С. Т. Шацкого*, т. 3, 9/1965.
11. *Преодолевать отставание педагогической науки*, 10/1963.
12. Дейнеко М., *Общее собрание Академии педагогических наук РСФСР*, 2/1964.
13. Кузин Н. П., *Педагогическая наука на современном этапе*, 3/1972.
14. 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.
15. Березина Т. В., *О новых исследованиях в педагогических науках*, 2/1966.
16. Наумов Н. В., *рес.: О книге Б. Т. Лихачева „Теория коммунистического воспитания“* Москва 1974, 10/1975.
17. Гончаров Н. К., *Решения XXII съезда КПСС и задачи педагогической науки*, 11/1961.
18. Моносзон Э. И., *Основные направления исследований Академии педагогических наук РСФСР*, 1/1966.
19. Кузин Н. П., *Повышать уровень научно-педагогических исследований*, 5/1970.
20. Моносзон Э. И., *Задачи и проблематика исследований в области воспи-*

* Oznaczenia liczbowe na końcu adresu bibliograficznego dotyczą numeru i rocznika czasopisma „Советская Педагогика”.

тания, 9/1971, (пор.: В совете по координации научных исследований по педагогическим наукам АПН СССР, 5/1971).

21. Об организации педагогических исследований, 2/1967.
22. *Навстречу XXIV съезду КПСС (В научно-исследовательских институтах Академии педагогических наук СССР)*, 3/1971.
23. Протченко И. Ф., *О некоторых итогах работы Академии педагогических наук СССР в 1974 г.*, 7/1975 (пор.: Новикова Л. И. и Буева Л. П. (ред.), *Теоретические проблемы воспитательного коллектива*; Гурова Р. Г. (ред.), *Проблемы общения и воспитание, Влияние различных социальных факторов на формирование личности современного школьника*; Марьенко И. С. (ред.), *Примерное содержание воспитания школьников*; Хрипкова, А. Г., Низова А. М., Гребенников И. В. (ред.), *Совершенствование содержания и форм взаимодействия школы, семьи, производственных коллективов и общественности в воспитании подрастающего поколения*; Якобсон П. М., *Личность и социально-психологические проблемы ее формирования*; Чебышева В. В., (ред.), *Психологические вопросы профориентации школьников. Режим дня, работоспособность и состояние здоровья учащихся сельских школ*).
24. Малинин В., *Фундаментальные педагогические исследования: Эффективность и ее критерии, способы внедрения*, 11/1972.
25. Бабанский Ю. К., *О совершенствовании методов научно-педагогических исследований*, 11/1975.
26. Гмурман В. Е., *К вопросу о понятиях „закон“, „принцип“, „правило“ в педагогике*, 4/1971.
27. Столетов В. Н., *Некоторые проблемы развития педагогической науки в СССР*, 12/1972 (пор.: Сухомлинский В. А., *Сердце отдаю детям*, Киев 1969).
28. *Усилить критику идейных и методологических основ буржуазной педагогики*, 2/1971.
29. Вульфсон Б. Л., *Теория „индустриального общества“ и некоторые проблемы образования во Франции*, 2/1971.
30. *В новом году: проблемы и перспективы*, 1/1971.
31. Пор.: Чакыров Н., *Идеологические диверсии империализма и вопросы воспитания*, 9/1969; Гофман Г., *Национализм и теория конвергенции в западногерманской педагогике*, 3/1970.
32. Малькова З. А., *Теория „биной ибологии“ и ее влияние на педагогическую мысль США*, 4/1971.
33. *Проблемы коммунистического воспитания*, 9/1968.
34. *Важная веха в развитии социалистической педагогики*, 12/1971.
35. Огородников И. Т., *О задачах и системе курса педагогики в педагогических институтах*, 2/1962.
36. Анастасьева Г. Н., *О структуре курса педагогики в педагогических институтах*, 4/1962.
37. Москвина М. И., *Об улучшении преподавания педагогики в педагогических институтах*, 5/1962.
38. *Главы учебника педагогики (в порядке обсуждения)*, 11/1962.
39. Храпаль П. А., *О программе курса педагогики*, 10/1962.
40. Бугаевич И. В., *Синтез или ликвидация?*, 6/1963.
41. Баланюк Г. И., *Создать новый курс педагогики*, 2/1963; Беллендир Н. Н., *За курс „педагогики завтрашнего дня“*, 4/1963.

42. Ильина Т. А., *Новые понятия марксистско-ленинской теории и их отражение в курсах педагогики*, 9/1975 (ред.: Смирнов Г. Н., *Советский человек, формирование социалистического типа личности*, Москва 1973).
43. *Навстречу XXIII съезду КПСС*, 2/1966.
44. *XXIII съезд КПСС и задачи школы*, 5/1966.
45. *Навстречу великим датам*, 11/1966.
46. 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.
47. Хвостов В. М., *Основные направления научно-исследовательской работы в области педагогических наук*, 4/1968.
48. Каиров И. А., — *XIII съезд КПСС и задачи повышения уровня педагогической науки*, 8/1966.
49. Гурова Р. Г., *Знать и использовать современную социологическую литературу (О книге „Опыт и методика конкретных социологических исследований“*, Москва 1965), 10/1965 (Бернштейн М. С., *Бессилие буржуазной теоретико-педагогической мысли*, 10/1964; Петухов Н. Н., *К вопросу о законах воспитания*, 8/1967; Гончаров Н. К., *Ленин и педагогика*, 11/1967).
50. Гурова Р. Г., *Педагогика и социология*, 8/1974.
51. Пор.: Чагин Б. А., *Очерк истории социологической мысли в СССР*, Москва 1971; Глезерман Г. Е., *К вопросу о предмете исторического материализма*, *Вопросы философии* 1960, № 3; *Исторический материализм и развитие социалистического общества*, Москва 1973; Федосеев П. Н., (ред.), *Научный коммунизм*, Москва 1972; *Социология: Некоторые методологические вопросы*, *Философские науки* 1968, № 2; Здравомыслов А. Г., *Проблемы методологии педагогики и методики исследований*, Москва 1971; Ядов А. В., *Социологическое исследование (методология, программа, методы)*, Москва 1972; Феофанов О. А., *„Социологическая пропаганда“ в развитых капиталистических странах и идеологическая борьба*, *Вопросы философии* 1974, № 1; Журкина А. М., *Изучение бюджета времени старшеклассников. Социологические проблемы образования и воспитания*, Москва 1973; Боярская Л. Б., *Ценный труд о марксистской социологии образования*, ред.: Meier A, *Soziologie des Bildungswesens, Eine Einführung, Volk und Wissen Volksseigener Verlag, Berlin* 1974, 9/1975.
52. Солдатенков А., Рычкова Г., *Дискуссия по вопросам педагогической социологии*, 11/1974.
53. Комаров М. И., *К вопросу о предмете и методике педагогики*, 7/1971.

II

54. Гончаров Н. К., *Методологические проблемы марксистско-ленинской педагогики*, 12/1971.
55. Коссаковски А., *Взаимодействие педагогических и социологических исследований при изучении закономерностей формирования социалистической личности (NRD)*, 12/1971.
56. Хрипкова А. Г., *Проблема социального и биологического в развитии человека (СССР)*, 12/1971.
57. Веденов А. В., *Социология личности*, ред.; И. С. Кон, *Социология личности*, Москва 1967, 6/1968.

58. Малинин В., *Коллектив и личность*, 12/1966 год.; Новикова Л. И., *Коллектив и личность как педагогическая проблема*, 11/1966; Кабашкина О. Д., А. В. Луначарский о воспитании коллективистической личности, 12/1975).
59. Буева Л. П., *О методологии изучения сознания личности в социалистическом обществе*, Сб. *Общественная психология и коммунистическое воспитание*, Москва 1967.
60. Якобсон П. М., *Социальная психология и проблемы воспитания*, 9/1967; год.: Шнирман А. Л., *Коллектив и развитие личности школьника*, *Ученые записки Государственного педагогического института имени А. И. Герцена*, Ленинград 1962).
61. Марьенко И. С., *Методика воспитательной работы как объект педагогических исследований*, 8/1975.
62. Новиков К. А., *В вопросе об активности личности и свободе выбора ею социальной роли*, 3/1972 (год.; Здравомыслов А. Г., Рожин В. М., Ядов В. А., *Человек и его работа*, Москва 1967; Мысливченко А. Г., *О внутренней свободе человека*, [в:] *Проблемы человека в современной философии*, Москва 1969; *Философские проблемы человека*, [в:] *Ленинизм и философские проблемы современности*, Москва 1970).
63. Петров И., *Управление процессом формирования личности*, 9/1975.
64. Филонов Г. Н., *Коллектив — важнейший фактор коммунистического воспитания личности. Роль производственных коллективов в подготовке подрастающего поколения к жизни и труду*, 12/1975.
65. Пименова В., гес.: Мальковская Т. Н., *Воспитание социальной активности старших школьников*, учебное пособие, Ленинград 1973, 7/1975.
66. Год.: Лисовский В. Т., *Жизненные планы молодежи*, [в:] *Человек и общество*, ЛГУ 1968; Замошкин Ю. А., *Общество и молодежь*, Москва 1968; Рубин Б., Колесников Ю. С. *Студент глазами социолога*, Ростовский госуниверситет 1968; Буева Л. П., *Социальная среда и сознание личности*, Москва 1968; Немченко В. С., Шипакова Г. И., и др., *Профессиональная адаптация молодежи*, МГУ 1969.
67. Год.: Талызина Н. Ф., Рувинский Л. И. (ред.), *Проблема управления процессом воспитания*, МГУ 1971; Зосимовский А. В., Рувинский Л. И., (ред.), *Проблема управления процессом формирования личности*, МГУ 1972; Рувинский Л. И., Тонков Е. В., (ред.), *Проблема управления процессом формирования личности*, *Научные труды*, т. 38, Курск 1974.
68. Буева Л. П., *Общественное управление социальной деятельностью и формирование личности*, 6/1970. Год.: Попова И. П., *Теория социального контроля в американской социологии*, *Вопросы философии* 1965, № 10; Замошкин Ю. А., *Кризис буржуазного индивидуализма и личность*, Москва 1966; Афанасьев В. Г., *Научное управление обществом*, Москва 1969.
69. Филонов Г. Н., *Формирование личности в системе коллективных отношений*, 2/1975.
70. Ярошевский М. Г., *Психосоциальная проблема в трактовке некоторых американских психологов (Критический очерк)*, 6/1974.
71. Кожевников Е. М., *Основные принципы формирования личности в условиях развитого социалистического общества и критика буржуазных концепций воспитания*, 11/1974.
72. Год.: Иванов В. Т., *Коллектив и личность*, Ленинград 1971; Буева

- Л. П., Новикова Л. И., Филонов Г. Н., (ред.), *Проблемы теории воспитания*, ч. 1 и 2, Москва 1974.
73. Умрейко С. А., Харламов И. Ф., *Проблемы общей методики воспитательного процесса*, гес.: Коротов В. М., *Развитие воспитательных функций коллектива*, Москва 1974, 1/1975.
74. *Обсуждение книги В. А. Сухомлинского „Формирование коммунистических убеждений молодого поколения“* (На заседании Президиума АПН РСФСР), 6/1962.

III

75. Кириллова М., Панкратова М., *Симпозиум по исследованию проблем семьи и быта*, 6/1967.
76. Харчев А. Г., *О роли семьи в коммунистическом воспитании*, 5/1963.
77. Кириллова М. А., *Американские социологи о семье*, 11/1964.
78. Харчев А. Г., *Проблемы семейного воспитания в современной буржуазной педагогике*, 11/1965.
79. Харитонова Н., гес.: *Социальные исследования (проблемы брака, семьи и демографии)*, Москва 1970, № 4, 2/1971.
80. Рог.: Кириллова Н., Панкратова М., *Симпозиум по исследованию проблем семьи и быта*, 6/1967.
81. Кириллова М., Панкратова М., *Семинар педагогов и социологов*, 6/1974.
82. Писарева Л., *XII Международный семинар по исследованию семьи*, 8/1972.
83. Нусенбаум А. А., *Вопросы семьи в педагогической литературе Англии*, 7/1971.
84. Якобсон П. М., *Коллектив семьи и формирование личности*, 1/1975 (рог.: Харчев А. Г., *Брак и семья в СССР*, Москва 1965; Волков К. Н., *О времени, детях и о семье*, Москва 1971).
85. Касвин Г., гес.: *Георгий Ценков, Ошибки и ответственность в семейном воспитании*, Народна просвета, София 1970, 4/1971.
86. Харитонова Н. П., *К вопросу о социальной динамике семьи и семейного воспитания (Из опыта сравнительного исследования)*, 1/1972.
87. Новикова Л. И., *Методологические проблемы формирования коллектива*, 5/1972.
88. Коротов В., гес.: Гордин А. Ю., Новикова Л. И. (ред.), *Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли*, Москва 1973, 1/1974.
89. Ценципер А. Б., *Изучение положения ученика в коллективе*, 11/1965.
90. Донцов А. И., *О социально-психологической природе сплоченности коллектива*, 6/1975.
91. Конникова Т. Е., *Механизм воздействия коллектива на личность школьника*, 11/1969 (рог.: Конникова Т. Е., *Особенности формирования отношений между подростками в коллективе*, „Ученые записки“ ЛГПИ им. А.И. Герцена, т. 382, Ленинград 1968).
92. Вайсбург А. А., *О социально-психологической характеристике общественного мнения коллектива подростков*, 1/1972.
93. Радина К. Д., *Особенности процесса формирования общественной позиции пионера в коллективе*, 10/1975 (рог.: Филиппова И. А., *Общественная*

- активность школьников-подростков как социальная проблема, Москва 1969).
94. Вульфова Б. З., *Комсомольский коллектив и развитие общественной активности старшеклассников*, 8/1975 (ред.: Уманский Л. И., *Позднее формирование контактных групп как коллективов*, [в:] *Проблемы общения и воспитание*, ч. 1, Тарту 1974).
 95. Петровский А. В., *Психология межличностных отношений в группах и коллективах*, 4/1974 (ред.: Петровский А. В., *Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности*, *Вопросы психологии* 1973, № 5; Петровский А. В., *К построению социально-психологической теории коллектива*, *Вопросы философии* 1973, № 12; Петровский А. В., *Методика изучения мотивации межличностных выборов в коллективе школьников*; Щедрина Е. В., *Об одном приеме выявления референтных групп в школьном коллективе*; [в:] *Измерения в исследовании проблем воспитания*, Тарту 1973).
 96. Шпалинский В. В., *Влияние референтных групп на развитие личности ребенка*, 4/1975 (ред.: *Экспериментальное изучение параметров малых групп*, *Вопросы психологии* 1972, № 5; *Экспериментально-психологическое исследование плотности малых групп*, *Новые исследования в психологии* 1973, № 1/7).
 97. Кораблева Ю., *Общение, связи и отношения в детской среде*, 3/1974.
 98. Яценко М. М., *Сложные жизненные ситуации и становление личности старшеклассника*, 11/1968.
 99. Гордин А. Ю., *О трансформации общественных требований в личные убеждения и нормы поведения школьников*, 3/1974.
 100. Хоппе Г., *Соотношение индивидуума и коллектива в условиях научно-технической революции*, [в:] *Коллектив и личность*, Москва 1968; Метрошлова Н. В., *Познание и общество (Из истории философии XVII—XVIII веков)*, Москва 1969; Смирнов Г. Н., *Советский человек*, Москва 1971; Парыгин Б. Д., *Основы социально-психологической теории*, Москва 1971; Леонтьев А. Н., *Проблема деятельности в психологии*, *Вопросы философии* 1972, № 9; Спиркин А. Г., *Сознание и самосознание*, Москва 1972; Леонтьев А. Н., *Деятельность и личность*, *Вопросы философии* 1974, № 5.
 101. Андреева Г. М., *Проблемы методологии эмпирического исследования в современной буржуазной социологии (Автореферат докт. дисс.)*, Москва 1965; Морено Дж., *Социометрия*, *Иностранная литература*, Москва 1958; Буева Л. П., *Социальная среда и сознание личности*, Москва 1968; Леонавичус А. С., *Социалистический производственный коллектив и способы его сплоченности*, Москва 1970; Зацепин В. И., *Межличное общение в коллективе*, Ленинград 1970; Новикова Л. И., *Проблемы малой группы в школьной педагогике США*, 12/1971; Уманский Л. И., и др., *Критерия диагностики общественной активности группы как коллектива*, *Ученые записки Курского гос. пединститута*, т. 88, Курск 1971; Киричук А. В., *Понятийное моделирование процесса общения*, [в:] *Измерения в исследовании проблем воспитания*, Тарту 1973; Ядов В. А., *Социологическое исследование*, Москва 1972; Кричевский Р. Л., *Проблема сплоченности малых групп в зарубежной социальной психологии*, *Вопросы психологии* 1973, № 3; Карлсон К., *Социальные модели*, *Исследования в области социологической теории*; Саймон Т. А., Гутцков Т., *Механизмы, вызывающие стремление к единообразию в группах*, [в:] *Математические методы в социальных науках*, Москва 1973; Дуберман Ю. Е., *Роль сплоченности малых групп*

- в функционировании первичного производственного коллектива, Москва 1973; Неймер Ю. Л., Авторитет руководителя и сплоченность первичного производственного коллектива, Москва 1973; Андреева Г. М., Методологические проблемы современного развития американской социальной психологии, Вопросы психологии 1974, № 2; Ньюком Т., Исследование согласия, [в:] Социология сегодня, Москва 1965; Ярошевский М. Г., Психология в XX столетии, Москва 1974; Сычев Ю. В., Микросреда и личность, Москва 1974; Методологические проблемы исследования групповой сплоченности, Социологические исследования 1975, № 2.
102. Славина Л. С., Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам, Москва 1958; Коломинский Я. Л., Психология личных взаимоотношений в школьном коллективе, Минск 1969; Коротов В. М., К вопросу о классификации методов воспитательного процесса, 3/1970; Азаров Ю. П., Мастерство воспитателя, Москва 1971; Коротов В. М., Проблемы методики убеждения, 9/1973; Ефремова М. Н., Формирование жизненных планов старшеклассников, Москва 1973; Стеклов М. Е. Нравственное воспитание старшеклассников в деятельности школьного комсомола, Ленинград 1973.
 103. Советская общественность и школа, 5/1961.
 104. Ростовцева О. П., Новые формы содружества школы, семьи и общественности, 4/1963.
 105. Фоменко Н., Новый шаг вперед в общественном воспитании, 3/1974.
 106. Бультрикова Б. Б., Совместная деятельность школы, семьи и общественности в организации внеклассного времени учащихся, 12/1972.
 107. Хрипкова А. Г., Научная разработка проблем совместной работы педагогических коллективов школ, семьи и общественности в воспитании детей и молодежи, 4/1974.
 108. Хрипкова А. Г., Общественно-педагогические принципы взаимодействия школы, семьи и общественности в области формирования коммунистического сознания и поведения подрастающих поколений, 1/1975 (пр.: Крупская Н. К., О воспитании в семье, Москва 1962; Горький А. М., О молодежи, Москва 1974; Советы содействия семье и школе. Методические рекомендации, Москва 1971).
 109. Сидоренко П. Г., Школа и микрорайон, 1/1975.
 110. Лихачев В. Т., Социально-педагогические зависимости и их роль в процессе воспитания, 11/1969.
 111. Махов Ф. С., Свобода индивидуальности или рабство стереотипа? (Заметки о „социализации” молодежи в США), 10/1969.
 112. Тунш Г., Справочник по проблемам исследований и разработке теории социализации, 10/1970.
 113. Колмакова М. Н., В. И. Ленин о роли молодежи в общественном развитии, Подготовка молодежи к активному участию в коммунистическом строительстве, 1/1969.
 114. Смоленцев Ю. М., Коммунистическая идеология — основа духовного и нравственного становления личности. Идеино-политическое воспитание и развитие общественной активности учащейся молодежи, 10/1975 (пр.: Программы факультативных курсов средней школы, Москва 1974; Основы марксистско-ленинской этики; Янаев Г. И., Борьба молодежи и борьба за молодежь, Москва 1972; Еремин Ю. В., Мит о конфликте поколений,

- Москва 1973; Модржинская Е. Д., *Современный антикоммунизм, критические очерки*, Москва 1972).
115. Мансуров Н. С., *Исследования проблем молодежи в СССР*, 12/1968.
 116. Махов Ф. С., *Молодежь США на пороге 70-х годов: „конфликт поколений“ или кризис духа?*, 2/1972.
 117. Васильев Ю. К., *Проблемы профессиональной ориентации школьников*, 5/1971 (рог.: В Президиуме АПН СССР. О работе НИИ трудового обучения и профессиональной ориентации, 2/1975).
 118. Омеляненко Б. Л., *Профессиональная ориентация школьной молодежи в социалистических странах*, 3/1975 (рог.: Волковский А. Н., *Две методологические концепции — две системы профессиональной ориентации во Франции*, [в:] *Профессиональная ориентация и консультация молодежи*, Костюка Г. С., Назимова И. Н., Никоненко Л. Ф. (ред.), Киев 1966; Киселев И. Я., *Профессиональная ориентация и профессиональный отбор в капиталистических странах*, Москва 1968; Столяр И. Г., Ящишина О. Е. и др., *Проблемы профориентации и профконсультации в школе*, Москва 1969; *Проблемы профориентации и профконсультации в школе. Содержание докладов на Первом Всесоюзном совещании по профориентации и профконсультации в школе*, Москва 1969; *Профессионализация как целевая функция*, [в:] *Теоретические вопросы профориентации*, Ленинград 1970; *Психологические вопросы профориентации школьников*, ред. В. В. Чебышева).
 119. Кочетов Г. М., *Соответствие способностей человека видам деятельности и пути профессионального отбора*, 6/1972 (рог.: Суворов, В комиссии Юнеско по вопросам профессиональной ориентации и профессиональной консультации, 3/1971).
 120. Прокофьев М. А., *Воспитание коммунистического отношения к труду и профессиональная ориентация школьников*, 7/1972.
 121. Косилов С. А., *Научные основы профориентации*, 4/1972.
 122. Парамзин В. П., *К вопросу о сущности и структуре профориентации*, 7/1972 (рог.: Волковский А. Н., *Школа и выбор профессии*, 5/1957; Аверичев Ю. П., *Об ориентации школьников на рабочие профессии*, 7/1972; Марьенко И. С. (ред.), *Нравственное воспитание школьников*, Москва 1969; Васильев А. А., *Социальный и научно-технический прогресс и система трудовой политехнической подготовки молодежи*, 9/1975).
 123. Соловьев А. В., *Профессиональная ориентация в аспекте экономики*, 10/1971.
 124. Лебединский В. В., *Молодежь в современном обществе*, 4/1974 (рог.: гес.: *Общество и молодежь*, Москва 1973).
 125. Гурин В. Е., гес.: *Общественная активность старшеклассников*, 11/1974 (рог.: Ганелин Ш. И., *Обучение и воспитание школьников*, Ленинград 1972; Огурцов Н. Г., *Воспитание общественной активности*, Минск 1972; Мальковская Т. Н., *Старшеклассники и комсомол*, Ленинград 1972).
 126. Сафонова Н. И., *Некоторые пути изучения социально-политического опыта подростков*, 6/1973 (рог.: Ядов В. А., Беляев Э. В., Водзинская В. В., *Междисциплинарный подход к изучению соотношения между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением*, Варна 1970; *Организация и методика научно-исследовательской работы кафедры педагогики Красноярского пединститута по теме „Нравственное воспитание школьника-подростка“*, Ученые записки КГПИ, т. 8, 1957; Шилова М. И., *Воспи-*

- тание интереса у подростков к общественной жизни, Красноярск 1967; Славина Л. С., Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений, [в:] Вопросы психологии личности школьника, Москва 1961; Казакина М. Г., Некоторые выводы о сущности процесса воспитания нравственных идеалов, [в:] О нравственном воспитании школьников, Ученые записки ЛГПИ, т. 341, Ленинград 1968.
127. Котов Н. Ф., Глубоко изучать бюджет внеурочного времени учащихся, 5/1968 (рог.: Полторак Д. И., Использование телевидения в учебно-воспитательной работе школы, Москва 1966; Грушин Б., Свободное время, Москва 1967).
 128. Вершловский С. Г., Юров А., Свободное время и образование, 2/1975.
 129. Колбановский В. Н., О половом воспитании подрастающего поколения, 3/1964 (рог.: Костяшкин Э. Т., Педагогические аспекты полового воспитания, 7/1964).
 130. Кон И. С., Половая мораль в свете социологии, 12/1966.
 131. Хрипкова А. Г., Колесов Д. В., Физиологические основы полового воспитания, 6/1975.
 132. Обухов В., Вопросы перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей и предупреждение преступности, 4/1971.
 133. Болдырев Н. И., Дальнейшее совершенствование новых общественных отношений и воспитание молодого поколения, 1/1972 (рог.: Диалектика строительства коммунизма, Москва 1968; Диалектика объективного и субъективного в развитии социалистического общества, Москва 1970).
 134. Арсеньев М. А., Актуальные проблемы народного образования и педагогической науки, 2/1973.
 135. Скаткин М. Н., Воробьев Г. В., Прогнозирование развития школы и педагогической науки, 10/1975.
 136. Васильев Ю. В. и др., К вопросу о разработке критериев оценки деятельности школы, 12/1975 (рог.: Голубков Е. П., Методы системного анализа при принятии управленческого решения, Москва 1973).
 137. Паначин Ф. Г., Проблемы научного управления системой просвещения, 5/1971.
 138. Косоножкин И. М., Колесников Ю. С., Исайко А. В., Некоторые социально-педагогические отношения молодежи к среднему образованию, 7/1974.
 139. Вершловский С. Г., Отношение молодежи к образованию как социально-педагогическая проблема, 12/1974 (рог.: Копнин П. В., О природе и особенностях философского знания, Вопросы философии 1969, № 4; Руткевич М. Н., Филиппов Ф. Р., Социальные перемещения, Москва 1970; Королев Ф. Ф., Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях, 9/1970; Турченко Н. В., Научно-техническая революция и революция в образовании, Москва 1973; Лебедев О. Е., Некоторые вопросы формирования мотивов учения у учащихся вечерних
 140. Школа продленного дня, 5/1960 (рог.: Костяшкин Э. Т., К истории продленного дня в школе, 8/1962; Довгун А. И., Мельникова Г. М., Опыт работы школ и групп с продленным днем, 1/1962).
 141. Кузин Н. П., Некоторые современные проблемы педагогической науки, 5/1971.
 142. Хвостов В. М., XXIV съезд КПСС и задачи Академии педагогических наук СССР, 7/1971.

143. *Общее собрание Академии педагогических наук РСФСР, 2/1966.*
144. Хвостов В. М., *Роль общественных наук в школьном образовании, 6/1975.*
145. Бендровская Н., *Общее годовичное собрание Академии педагогических наук СССР, 4/1973.*
146. Иванов Б., *Выявление причин и преодоление второгодничества, 1/1969.*
147. Бовина Н. М. гес. *Отставание в учении и пути его преодоления, 2/1973.*
148. Петриченко С. В., *Научно-педагогические основы преодоления второгодничества, 2/1963.*
149. Бабанский Ю. К., *Об изучении причин неуспеваемости школьников, 1/1972.*
150. Журавлев В. И., *О переориентации самоопределения не поступивших в ВУЗ, 8/1975.*
151. Болдырев Н. И., *Формирование коммунистических общественных отношений и задачи школы, 11/1969.*
152. Привалова Л. Ф., Бондаревская Е. В., *Поиски научного подхода к организации воспитательного процесса в школе, 9/1975.*
153. Монахов Н. И., гес.: *Установление результатов воспитания, 9/1967.*
154. Марьенко И. С., *Примерная программа воспитания учащихся восьмилетней и средней школы, 6/1966 (рог.: Брагинская Н. С., Опыт использования „Программы воспитательной работы“ в школах пермской области, 3/1960).*
155. Саперов В., гес.: *Социологические проблемы образования и воспитания, Гурова Р. Г., (ред.), Москва, 11/1974.*
156. Макушкин Т., *Педагогическая наука — школе, 6/1975.*
157. Лихачев Б., *Третий региональный Конгресс Международного общества воспитания средствами искусства (ИНССА), 1/1975.*
158. Тодоров Л. В., *Социально-педагогические проблемы чтения, 5/1974.*
159. Махмутов М. И., *Пятидесятилетие СССР и книга, 12/1972.*
160. *Больше внимания сельской школе, 4/1963.*
161. *Повышение уровня учебно-воспитательной работы сельской школы — важная государственная задача, 9/1973.*
162. *Новый этап в развитии просвещения, 3/1971 (рог.: Кондаков М. И., Проблемы воспитания и образования в свете постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР „О мерах по дальнейшему улучшению условий работы сельской общеобразовательной школы“, 3/1974; Возрастание социальной роли сельской школы в условиях зрелого социализма, 8/1974).*
- 163* Тайчинов М., *Об исследовании проблем сельской школы, 5/1971.*
164. Дворникова Л., *Проблемы сельской школы и педагогическая наука, 7/1975.*
165. Черник О. А., Черняга В. Д., *Школа и некоторые вопросы миграции сельской молодежи, 12/1973.*
166. Суворова Г., *Актуальные задачи сельской школы, 10/1972.*
167. Шустов А. И., *Сельская школа и сельский учитель, 1/1971.*
168. Рог.: Арутюнян Ю. В., *Опыт социологического изучения села, МГУ 1968, гес.: Фрадкин Ф., 5/1969; Проблемы профориентации и профконсультации в школе, Москва 1969; Заславская Т. И. (ред.), Миграция сельского населения; Цели, задачи и методы регулирования, Новосибирск 1969; Шубкин В. Н., Социологические опыты, Москва 1970; Профессиональная ориентация сельской молодежи, Москва 1973; Ахматов А. Ф., Саблин А. Д., Форми-*

- рование интереса к труду в сельскохозяйственном производстве, Горький 1974; Школа и сельское хозяйство, Москва 1974, гес.: А. Е. Кондратенков, Общеобразовательная школа и сельскохозяйственное производство, 3/1975.
169. Селиванов В. С., Некоторые вопросы методики изучения сети школ, 3/1974.
 170. Семькин Н. П., Насущные проблемы современной сельской школы, 6/1968.
 171. Попов А. А., Левинсон А. Г., Литке Ф. Н., Проблемы рационального построения сети школ общего образования взрослых, 4/1975.
 172. Балтабаев М. Р., Рационализация сельской школьной сети в Киргизии, 4/1972.
 173. Мильнер Г. В., Пинский С. Е., Планирование сети общеобразовательных школ в сельской местности, 6/1973.
 174. Пинский С. Е., Оптимальное размещение сельских общеобразовательных школ на прогнозируемый период, 3/1974.
 175. Рог.: Иванович К. А., Актуальные проблемы сельской школы, 10/1964, Иванович К. А., Пути совершенствования политехнического образования и трудового воспитания в сельской школе, 3/1975; Гаринев М. И., Опыт руководства трудовым воспитанием школьников в сельском районе, 10/1975.
 176. Черник О. А., Книги о профессиональной ориентации сельской молодежи, 8/1975.
 177. Логинова Н. П., Роль классного руководителя в ориентации учащихся на сельскохозяйственные профессии (На материалах Алтайского Края), 12/1975.
 178. Рог.: Титков А. Ф., Общественные начала в руководстве сельской школой, 8/1963; Шаврина Т. Ф., Сельские школы и общественность, 11/1964; Вакриев А. А., Совместная работа педагогического коллектива и общественности села в микрорайоне школы, 8/1974; Тищенко Л. Т., Система общеобразовательных и культурно-просветительных учреждений в сельском районе, 12/1975; Александров Н. В., Педагогические кадры: итоги и перспективы, 11/1975.
 179. Гончаров Н. К. гес.: Труд — мощный фактор всестороннего развития детей, 1/1960.
 180. Савина А., гес.: З. Квещинский, Сельская школа Польши и ее проблемы, 12/1973.
 181. Просвещение за рубежом (По материалам ЮНЕСКО), 2/1972.
 182. Обследование ЮНЕСКО: отсев из школ и социальная среда учащихся, „Курьер ЮНЕСКО“, июнь 1972, 1/1973 (рог.: Скловский Д. Ш., Проблемы образования в федеративной Республике Нигерии, 8/1966; Смирнов А. Т., Социально-экономический прогресс и проблемы образования в странах Южной Азии (Индия, Пакистан, Цейлон), 8/1966).
 183. Орел В. М., Критика современных буржуазных социально-экономических теорий образования, 9/1974 (рог.: Преемственность поколений как социологическая проблема, Москва 1973; М. И. Новинская, Студенческая революция в США и кризис буржуазных ценностей, Вопросы философии 1972, № 12; Юлина Н. С., Бунтующая молодежь в поисках идеологии, США, Экономика, политика, идеология 1971, № 9; Кон И. С., Студенческие волнения и теория „конфликта поколений“, США, Экономика, политика, идеология 1971, № 3).

184. Голубева З., *Пятый годичный опрос общественного мнения об отношении общества к образованию института Гэллага*, 1/1975.
185. Кольчугина М. В., *Проблема „Общество и образование“ в современной буржуазной педагогике и школьной практике*, 8/1975.
186. Малькова З. А., *Буржуазные педагоги о школе, ее роли и задачах в современном обществе*, 5/1974 (пер.: Мхитарян Э. пер.: *L'école rurale, L'école et la nation* № 220, février 1973, 11/1973; Тангян С. А., *Концепции „общества без школы“ или призывы к обществу без образования*, 2/1973; Салимова К., пер.: А. Gramsci, *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia. A cura di Giovanni Urbani*, Ed. Riuniti, Roma 1969, s. 767, 2/1972; Пилиповский В. Я., *Педагогические идеи Бертрана Расселя (к 100-летию со дня рождения)*, 5/1972).
187. Ходжаева И. З., *О теории и практике политической социализации школьной молодежи в США*, 3/1974.
188. Катyreва В. А., *Буржуазные концепции „самореализации“ и их влияние на теорию и практику американской школы*, 8/1975.
189. Коваленко Ю. И., *Социальная интеграция детей трудящихся в общей школе ФРГ*, 9/1975 (пер.: Яркина Т. Ф., *Вопросы воспитания и обучения в Федеративной Республике Германии (По страницам западногерманских педагогических журналов)*, 7/1960; Малинин В. И., Соколова М. А., *Идеи „социального партнерства“ и воспитание подросткового поколения в Западной Германии*, 7/1961; Клейн А., *Американская доктрина „человеческих отношений“ и идеология „социального партнерства“ западногерманских социал-демократов*, [в:] *К экономическим теориям социал-демократической партии Германии*, Москва 1958, 7/1961; Соколов Е. М., *Шведская школа и ее реформа*, 6/1960).
190. Эггольм И. К., пер.: *Что знает Иван, того не знает Джонни*, 6/1962.
191. Гончаров Л. Н., пер.: *Малькова З. А., Современная школа США и ее исследование*, Москва 1971, 6/1971.
192. Гаврилов О. А., *Проблема номер один капиталистического мира*, пер.: Махов Ф. С., *Преступность несовершеннолетних в США и Англии*, Юридическая литература 1964, 11/1964.
193. Гончаров Н. К., *Путь в педагогическую науку*, пер.: Блонский П. П., *Мои воспоминания*, Москва 1971, 11/1971.
194. Фурсенко И. А., *Привлечение учителей к научной работе по педагогике*, 8/1960.
195. Ханбиков Я. И., *Общественная лаборатория — форма научного поиска*, 2/1971.
196. Пospelов Н. Н., *Может ли каждый быть учителем?*, 9/1964.
197. Сухомлинский В. А., *Мы — сельские учителя*, 6/1968.
198. Максимов В. Г., *О формировании профессионально-педагогического интереса*, 12/1975 (пер.: Беляева Н. А., *Интерес к профессии учителя*, 7/1969; Спирин Л. Ф., Фрумкин М. Л., *Примерная программа изучения профессионально-педагогического развития студентов педагогического института*, Костром 1974).
199. Шаров Ю. В., *Формирование этической и эстетической культуры будущих учителей*, 10/1975.
200. Александров Н. В., *Научно-педагогические основы формирования общественно-политической активности учителя*, 11/1974 (пер.: Вескина Р. М.,

- Топалер Е. С., *Из опыта работы школы по формированию общественной активности учащихся*, 11/1974).
201. Кутьев В. О., *К вопросу о взаимоотношении воспитателя и воспитанника*, 6/1968 (рор.: Мясищев В. Н., *Личность и неврозы*, ЛГУ 1960; Пивоварова Г. Н., *Затяжные реактивные состояния у детей и подростков*, Москва 1962; Сахаров А. Б., *О личности преступника и причинах преступности в СССР*, Госюриздат 1961).
 202. Ивкина Р. П., Пименов Ю. С., гес.: Болдырев Н. И., *Очерки по методике работы классного руководителя*, Москва 1959, 8/1960.
 203. Кондратьева С. В., Рапопорт И. А., Токарская Т. С., *О социально-психологической совместимости учителя и учащихся*, 7/1975 (рор.: Кузьмина Н. В., *Очерки психологии труда учителя*, Ленинград 1967; Л ю б и м о в П. С., *Практикум по экспериментальной психологии*, Москва 1972; Степкин Ю. С., *Уровни социально-психологической совместимости мастера и рабочих производственных бригад*, Ленинград 1969).
 204. Шакуров Р. Х., *Факторы организационной сплоченности учительского коллектива*, 9/1975 (рор.: Осипов Г. В., ред., *Методика и техника статистической обработки первичной социологической информации*, Москва 1968; Ермолаева Е. А., *Влияние стиля руководства директора на психологическую атмосферу в педагогическом коллективе*, Ленинград 1972; *Организация труда директора школы*, Москва 1971).
 205. Матвеева В. Н. гес.: *О „гуманистическом направлении“ в подготовке учителей в США*, 2/1975 (рор.: Богомолов А. С., *Буржуазная философия США XX века*, Москва 1974).
 206. Розов В. К., *Социально-экономические и педагогические проблемы подготовки и повышения квалификации учителей*, 1/1973 (рор.: *Окончательный доклад Объединенного комитета экспертов МОТ/ЮНЕСКО по применению рекомендации о положении учителя*, Париж 1970).
 207. Алфев Ю. С., Осовский Е. Г., *К вопросу о профессиограмме советского учителя*, 2/1971.

SKOROWIDZ NAZWISK *

- Adorno Th. 47
 Aganbegian A. G. 50 *
 Afanasiew W. G. 49 *
 Almond G. 86
 Ananiew B. G. 41 *, 49 *
 Anasimow A. F. 49 *
 Anderson C. 85
 Argyle J. 56
 Aron R. 28, 29
 Arseniew A. M. 50
 Arutiunian J. W. 50 *
 Asch S. 59, 42 *
- Banks O. 56
 Beck J. 89
 Bekker G. 49 *
 Bell D. 84
 Bensman J. 84
 Bitinas B. 50 *
 Blaug M. 84, 43 *
 Blume A. 88, 94
 Błoński P. P. 16, 90
 Bogdanowa O. S. 48 *
 Bogomołow A. S. 95
 Bojarska Ł. W. 73
 Bołdyriew N. I. 93
 Boskow A. 49 *
 Bożowicz Ł. I. 93
 Brameld Th. 30, 88
 Bujewa Ł. P. 38, 49 *
 Buszla A. K. 48
- Camm H. J. 90
 Capelle J. 28
 Cenkow G. 56
- Chwostow W. M. 76
 Citroen 29
 Combs A. W. 88, 94
 Conder J. J. 59, 42 *
 Coombs Ph. 28
 Cros J. L. 28
 Crutchfid K. S. 59, 42 *
 Cyrempton A. B. 50 *
 Czernik S. A. 11
 Czerpinskij N. W. 50 *
- Daniłow M. A. 22, 23, 48 *
 Dawson R. E. 86
 Dawydow G. N. 22
 Dobrolubow M. A. 91
 Dohanyi K. von 89
 Douglas J. W. B. 56, 57
 Drucker P. 85
 Durkheim E. 65
- Edding H. 85
 Elasar D. 87
 Ellul J. 28
 Elmer M. C. 55
 Engels F. 46
 Erikson E. H. 70
- Faure E. 28
 Filatow N. 66
 Fiłonow G. N. 22
 Fiver T. R. 56
 Fleming C. M. 56
 Floud J. 85
 Fomienko N. 50 *
 Form W. H. 42 *

* Znak (*) dotyczy stronicy metodologicznej części rozprawy opublikowanej w AUNC, „Socjologia Wychowania II”, Toruń 1978.

- Fourastie J. 28
 Fradkin F. A. 62
 Freud S. 70
 Fridmann G. 28
 Fromm E. 88
 Frommberger H. 89

 Gamm H. J. 85, 89
 Geertz C. 86
 Gennings M. 86
 Goldsen R. K. 70
 Gonczarow N. K. 11, 49, 49*
 Goslik D. 65
 Grassel H. 90
 Greenstein F. 86
 Grigoriew G. P. 49*
 Grin B. F. 50*
 Grudnikow N. N. 49*
 Gulczinskij L. I. 49*
 Gurowa R. G. 22, 37, 79, 50*

 Harper N. I. 42*
 Hegel G. W. F. 60
 Heinrich R. 89
 Helsey A. 85
 Hellerich G. 85
 Hercen A. I. 33
 Hess R. 86, 87

 Iljicz I. 85
 Iljina T. A. 33, 37

 Jadow W. A. 66
 Jakobson P. M. 56, 57, 93, 49*
 Jarkina T. F. 48*, 49*

 Kagan J. 59, 42*
 Kairow I. A. 7, 74, 75
 Kalinin M. I. 33
 Kamiński A. 5
 Kennedy J. 84
 Kessel W. 78
 Klafki W. 89
 Klein V. 56
 Komarow M. I. 25, 26, 90
 Kon I. S. 41, 42, 43, 49, 56, 57, 65, 70
 Konnikowa T. E. 49*
 Korobiejnikow W. W. 50*
 Korolew F. F. 11, 48*
 Korolewa I. 50*

 Kowalenko J. I. 89
 Kowalski S. 5
 Kozyriew J. N. 38
 Krajewskij W. W. 49*
 Krakowski A. P. 49*
 Krech D. 59, 42*
 Krewniewicz W. W. 49*
 Kristoll I. 84
 Krupska N. K. 16, 17
 Kuzin N. P. 48*
 Kuzniecowa I. W. 49*
 Kurakin A. G. 48*
 Kutuzowa L. S. 50*
 Kwiecińska F. E. 83, 119
 Kwieciński Z. 8, 75, 83, 119

 Lenin W. I. 16, 66, 69, 76, 48*
 Leonidow L. 33
 Lewszin L. A. 100, 48*
 Lewitow D. Ł. 93
 Löwe H. 77

 Łomonosow M. W. 68
 Lunaczarski A. W. 41
 Łynda A. S. 50*

 Makarenko A. S. 32, 42, 69
 Makarowskaja I. A. 23
 Malinin W. I. 49*
 Malinowski B. 70
 Malkowska T. N. 45
 Marks K. 25, 41, 44, 46, 85, 42*, 43*
 Marcuse H. 28
 Mastmann H. 89
 Meier A. 73
 Mieńskiowa M. A. 37
 Mikulski J. 64, 75
 Miller H. W. 55
 Miller D. C. 42*
 Monozon E. I. 48
 Morison R. S. 84
 Morse B. 70
 Mugunow A. A. 49*
 Mussen R. N. 59, 42*
 Musgrave P. W. 56, 57, 85

 Nanuszian S. S. 50*
 Neil E. Mc. 86
 Newman A. J. 88, 94
 Niemi R. 86

Nowikowa L. I. 22, 48 *, 49 *
Nowikow K. A. 44
Nusenbaum A. A. 55, 56, 57

Orlow J. 66
Osipow G. W. 50 *
Ottaway A. K. C. 56

Packard V. 47
Parkyn G. 85
Parsons T. 86
Pisariew D. I. 59
Podoski K. 75
Popowa I. P. 49 *
Prokofiew M. A. 80

Rang A. 89
Reich Ch. 88
Rekunow F. N. 66
Renault 29
Riesman D. 70
Rolf H. G. 89
Root H. 41 *
Röhrs H. 89, 40 *
Rubinstein S. L. 60, 77
Rudniew P. W. 37

Salomon Ph. 28
Sawin N. 90
Sawina A. 64
Schmidt L. 89
Sidorenko P. G. 64
Simpson G. 55
Smirnow G. N. 33
Smirnow A. A. 49 *
Smirnow A. T. 50 *
Socerdotow N. I. 50 *
Sokrates 90
Sołowiew A. W. 68

Stoletow W. N. 26, 27
Stoppe G. 78
Suchodolski B. 5
Suchomliński W. A. 27, 48, 49, 50, 83,
91, 92, 100, 101
Szabajewa M. F. 50 *
Szacka W.-N. 18
Szacki S. T. 16, 17, 18, 62
Szczepański J. 75
Sznirman A. L. 43
Szpaliński W. W. 60

Tangian S. A. 85
Thery H. 28
Tichonow A. A. 32
Tonraine A. 28
Torney I. 86, 87
Trace A. S. 87
Tunsz G. 65

Verba S. 86
Vidičh A. 84
Vine R. Le 86

Wass H. 88, 94
Wiedienow A. W. 43, 49 *
Wiloch T. 75
Winch R. 55
Wołkowskij A. N. 50 *
Wootton B. 56, 57
Worobiew G. W. 50 *
Wowski I. 50 *
Wulfow B. Z. 60
Wulfson B. L. 28, 29

Zajcew J. A. 50 *
Zamoszkin J. A. 49
Zdrawomysłow A. G. 66
Znaniecki F. 7, 75

СВЯЗИ СОЦИОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ В СОВЕТСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

(Резюме)

Настоящая публикация является составной частью исследований состояния и развития социологии воспитания в социалистических странах, в частности в СССР, проведенных коллективом социологов воспитания из Университета Миколая Коперника в Торунь и Научной станции Института развития села и сельского хозяйства Польской Академии наук в Торунь. Она дополняет анализ источников социологии воспитания в СССР, представленный в труде: Ф. Е. Квечиньска, З. Квечиньски, *Образование и жизненные планы молодежи. Анализ советских исследований*, Торунь 1979.

Исследование затрагивает проблематику связей социологии и педагогики, в частности социологии воспитания и педагогики как теории воспитания, существенные и методологические аспекты этих связей. Возможности проверки их истинности автор видит в анализе философских источников названных дисциплин, общественной философии в социологии и философии воспитания в педагогике (ср. схема I). Эта гипотетически предположенная концепция философского синтеза дала возможность систематизировать описание и выяснение отношения: педагогика — социология на примере его шестнадцатилетней эволюции (1960—1975) во взглядах, выражаемых журналом „Советская педагогика” — теоретическим органом Академии педагогических наук СССР. Анализ этих взглядов концентрируется вокруг процессов интеграции и дифференциации социологии и педагогики: вокруг разных вариантов предмета социологии воспитания — социология образования и воспитания, педагогическая социология, общественная педагогика; вокруг дифференцированных связей с науками рубежа социологии и педагогики, как антропология и педагогическая антропология, общественная психология и психология воспитания, экономика и экономика просвещения, юридические науки и школьное законодательство, теория организации управления и организация просвещения — воспитания. В итоге главными критериями анализа проблемы являются положения марксистской философии быта и человека, социалистическое видение общества и его диалог с другими теориями и концепциями в масштабе наук о человеке в совокупности — не только в контекстах гуманитарных и общественных наук, но и естественных, как основы марксистской философии воспитания.

Своеобразие эволюции советского истолкования отношения: педагогика — социология выражается прежде всего в последовательном сочетании их философских и методологических основ с действительной дифференциацией человеческих взглядов, отношения города и деревни, союзных республик, общественных классов и групп к образованию и воспитанию в СССР. Поэтому анализ выдвинутой здесь социологической проблематики концентри-

руется вокруг тех данных „Советской педагогики“, которые по содержанию и научному подходу показывают состояние и развитие теории личности, а также теории среды и воспитательных заведений.

Размышления о затронутых вопросах ведут к констатации, что так называемым „корнем“ этой проблематики является теория личности в социологии и педагогике. Многосторонняя проблематика теории и практики развития и формирования личности выступает во всей структуре анализируемой проблемы связи социологии и педагогики. Проблематику личности можно найти так в данных советской, как и иностранной социологии-философии и психологии человека в целом: в дискуссии советских авторов с главными ориентациями, выступающими в теориях личности в мире; в процессах их изменений в СССР от догматических к открытым и динамическим марксистским концепциям личности. Перечисленные направления подхода к теории личности выступают тогда, когда затрагиваются вопросы её последствий в рамках социопедагогической специфики и рассматриваются, например, фундаментальные вопросы: какого человека хотим воспитать, что в процессе нравственного воспитания является решающим для личности воспитанника, спор вокруг вопроса „идеального и материального“ в жизни человека.

Основное содержание исследования — это анализ теории среды и воспитательных заведений, как форм и средств общественной жизни; анализ воспитания, обусловленного средой, т.е. процессами, протекающими в семье и общественности, воспитания, обусловленного экономическими, пространственными и функциональными зависимостями, обществом в целом. В частности, это анализ наиболее сложных вопросов: естественное и непосредственное воспитание как связь семьи с другими воспитательными заведениями, группа ровесников и локальная общественность, а также проблематика жизни и работы молодёжи; школа и учитель — в том также вопросы среднего всеобщего, функционирования сельской школы, а также роли просвещения в эгалитаризации структуры общества.

Перечисленные проблемы отношения: социология — педагогика, их развитие в советских исследованиях и исследованиях других социалистических стран (особенно во второй половине 60-ых и в 70-ых годах) часто выступают в форме дискуссии с исследованиями западных стран, например, США, Англии, Франции, ФРГ, а также ЮНЕСКО, в сопоставлении определённого состояния вещей в советской, социалистической системе образования и воспитания с состоянием в капиталистических странах. Это также источники, характеризующие идеологическую борьбу социологии и педагогики капиталистических стран с марксистскими положениями в общественных аспектах педагогики и школы социалистических стран. Характерные механизмы столкновений идей, идеалов и мировоззрений этих „двух миров“ выступают в ходе всего анализа затронутой проблемы. Эти „столкновения“ проявляются прежде всего в теории „деидеологизации“ науки, в концепциях „индустриального общества“ и в теории „единой идеологии“.

Как уже отмечено выше, совокупность анализируемых данных о социопедагогических проблемах раскрывает их главные свойства — динамизм и противоречивость, открытый и дискуссионный подход.

Как в данных советских исследований, так и иностранных, отношение марксистской философии к научной проблематике социологии и педагогики носит „незакрытый“ характер. Напротив, транспонирование требований теории марксизма на научную проблематику социологии и педагогики, а также на

близкие им вопросы сопровождается, как показывают анализированные источники проблемы, спорами. Вместе с принятием вдохновляющих положений этой теории для исследований, вызывают возражения механистические, упрощенные её транспозиции и толкования, например, законы исторического развития общества по отношению к процессу воспитания как объективному общественному явлению. Живые споры ведутся вокруг истолкования проблемы идеологии в социопедагогических теориях. Например, особенно предостерегаем от сведения всей современной капиталистической педагогической мысли к её идеологическим аспектам и функциям. Вместе с доказыванием узости ориентации этой мысли необходимо учитывать её объективный научный материал, результаты конкретных исследований, их философскую интерпретацию и идеологические спекуляции вокруг них. Констатируется, что отождествление всего общественного сознания с одной лишь его формой — идеологией — ошибочно. Обобщая, можно сказать, что доказательства, касающиеся наличия марксистской теории в социопедагогической проблематике, указывают на то, что всю проблему надо понимать не как „данную” а как „заданную”, что она нуждается в лучшем понимании противоположностей и противоречий, нахождения того, что объединяет разные точки зрения, помимо факторов, которые разделяют их политически и идеологически.

Вместе с появлением трудностей функционирования теории научного социализма в разрешении непосредственных социопедагогических проблем, в содержимом анализированных данных она является интегрирующей основой для возможно единого рассмотрения и разрешения их, основой для творческого методологического и методического анализа. Марксистские парадигмы дают возможность доказывать что, например, релятивистские и абсолютизирующие концепции социологии и педагогики не образуют полных, исчерпывающих систем знаний. Свои окончательные обоснования обе могут найти в определённом видении мира и человека, то есть в философии бытия и человека. Истинность их последствий можно проверить, например, при помощи антропологии и посредством её в педагогической антропологии, в этике и аксиологии и посредством их — в социологии и педагогике. Марксистские предложения в социопедагогических теоретических разработках в сопоставлении с капиталистическими теориями рекомендуют, между прочим, плодотворное положение о осторожной трактовке преобладания технической мысли в процессах исследования тогда, когда выступает доминирование не природы познания или вещей, а инструментальная точка зрения — самых эффективных средств, ведущих к цели. Поэтому марксистская социология и педагогика не дают предпочтения никаким универсальным исследовательским методам, как это проявляется иногда в мировых тенденциях социопедагогических исследований, но принимают многообразные методы, взаимно проверяющие свою истинность в зависимости от предмета и цели исследования.