

Okoń, Wincenty

Zarys autobiografii naukowej

Kwartalnik Historii Nauki i Techniki 34/2, 177-216

1989

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

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



Wincenty Okoń

ZARYS AUTOBIOGRAFII NAUKOWEJ

DZIECIŃSTWO

Do sześćdziesiątego roku życia nie odczuwałem potrzeby pisania pamiętnika. Byłem widocznie zbyt aktywny i nazbyt zaambarasowany swoimi i nie tylko swoimi sprawami i zadaniami, aby jeszcze dodatkowo obciążać się stałym relacjonowaniem tego, co dane mi było przeżyć i przemyśleć. Toteż gdy Redakcja „Kwartalnika Historii Nauki i Techniki” zwróciła się do mnie o napisanie autobiografii naukowej, zaproszenie to przyjąłem z mieszanymi uczuciami. Przede wszystkim jako wyróżnienie i zaszczyt, lecz także jako konieczność podjęcia trudu pisarskiego, jakże innego niż zwykły trud, jaki bywał moim udziałem przy pisaniu dotychczasowych prac. Przystępując do napisania czegoś, trzeba było mianowicie najpierw zgromadzić fakty, które miały stać na straży obiektywizmu moich wypowiedzi, tu natomiast — nie dysponując wystarczającymi, choćby tylko subiektywnymi notatkami, miałem napisać rzecz w zasadzie subiektywną, bo i o sobie, i opartą na osobistych niebogactwach materiałach. Jeśli w końcu podjąłem się tego zadania, musiałem się oprzeć na posiadanych dokumentach, a zarazem przywołać ważniejsze fakty ze swego życia i na nich zbudować możliwie zobiektywizowaną całość. Świadom jej ułomności, apostrofa do idei prawdy, niełatwej do osiągnięcia w tych okolicznościach, rozpoczynam te swoje wynurzenia. Oby mi stale przyświecała.

Urodziłem się 22 stycznia 1914 roku we wsi Chojeniec, powiatu chełmskiego, położonej w połowie drogi między Chełmem a Lublinem. Z wsią Chojeniec do dziś nic mnie poza tym nie łączy, gdyż spędziłem tam zaledwie pierwsze dwa lata życia. Wojna zmusiła moich rodziców do porzucenia wsi i ostatecznego urządzenia się we wsi Majdan Zahorodnyński, odległej o 10 kilometrów od miejsca urodzenia. Tam rodzice moi prowadzili gospodarstwo rolne na około 10 ha ziemi ornej, łąk i pastwisk,

tam spędziłem lata swego wczesnego dzieciństwa i pierwsze lata nauki w szkole.

Ojciec mój, Władysław, syn Piotra, urodzony w 1879 roku, pochodził z licznej rodziny, osiadłej w Majdanie i okolicy. Nie miał wykształcenia i zapewne nie umiał czytać ani pisać, był jednak człowiekiem doświadczonym i rzetelnym. Los miał niełatwy. Aby utrzymać dom z dużą gromadą dzieci, trzeba było nie tylko stale troszczyć się o uprawy rolne i o hodowlę, tudzież o sporą pasiekę (dodajmy, jedyną we wsi), ale jeszcze zarabiać dodatkowo, zwłaszcza w okresach, gdy nie było prac w polu. W gospodarstwie radził sobie doskonale, a gdy trzeba było, sam dzięki swym uzdolnieniom technicznym sporządzał wszystko to, co było mu potrzebne, nawet narzędzia rolnicze tak złożone, jak młynek do czyszczenia zboża, bądź wszystkie ule czy maszynę do „pędzenia” miodu z ram pszczelich. Zmarł nieoczekiwanie, gdy miałem dopiero 14 lat, spadł mianowicie z dachu, który wymagał naprawy po burzy, i doznał takiego skręcenia kręgosłupa, że pomoc lekarska okazała się bezskuteczna.

Matka moja, Anna urodzona w 1889 roku, z domu Mojska, podobnie jak ojciec pochodziła z rdzennie polskiej rodziny. Jej ojciec, dziadek Mojski, ogromnie mi imponował, w kościele chodził bowiem zawsze przed księdzem zbierającym pieniądze „na tacę”. Była typową gospodynią wiejską, zajęta gospodarstwem i gromadą dzieci, zawsze zapracowaną, ogromnie pobożną i aż do przesady uczciwą. Lubiła czytać książki, lecz miała na to czas chyba tylko zimą. Całe swoje życie spędziła na wsi, zmarła w 1974 roku.

Rodzeństwo miałem liczne. Najstarszy brat, Stanisław był rolnikiem i pszczelarzem, po śmierci ojca prowadził całe gospodarstwo, następnie przeniósł się do Ryglie w województwie tarnowskim i tam zmarł w 1976 roku. Zachorował na dziwną chorobę — mielomę, na którą leczący go w szpitalu krakowskim sławny profesor Julian Aleksandrowicz nie mógł znaleźć sposobu. Starsza siostra, Bronisława, zmarła młodo, już jednak jako mężatka. Byłem trzeci w rodzinie i jako pierwszy w mojej wsi wywędrowałem w świat, „do szkół”. Młodszy o trzy lata (dzieci rodziły się co trzy lata) brat Jan, też rolnik, żyje we wsi Wola Korybutowa do dziś. Kolejny brat, Leonard, był w czasie okupacji niemieckiej wywieziony na roboty do Niemiec, po wojnie został geodetą. Do śmierci w 1984 roku mieszkał i pracował w Gdańsku. Z dwu młodszych siostr: Róży Marii i Janiny, starsza jest nauczycielką szkoły podstawowej w Kozicach, koło Dębłina i obecnie przechodzi na emeryturę, młodsza zaś jest gospodynią wiejską, jedyną z nas siedmiorga, która pozostała na gospodarstwie rodzinnym. Najmłodszy brat, Marian, urodzony 1 stycznia 1929 roku, do dziś pracuje w Stoczni Gdańskiej. Wszyscy założyli rodziny, mieli sporo dzieci, doczekali się też wnuków, a niektórzy nawet prawnuków. Ja wstąpiłem w związek małżeński ze Stefanią, z domu Nakonieczną, w 1939 roku. Córka, Irena Golczewska, jest aktorką w Szczecinie, syn, Tadeusz,

po ukończeniu Politechniki Warszawskiej jest elektronikiem i pracuje w ośrodku badawczym kolejnictwa. Mieszka w Warszawie wraz z żoną i dwoma synami.

O ile pamiętam, od najwcześniejszych lat miałem skłonność do książek. Z opowiadania rodziców wiem, że gdy musieli z powodu działań wojennych opuścić Chojeniec i wędrować w świat, zauważyli w czasie jazdy, że mnie nie ma na wozie. Musieli wracać do miejsca ostatniego postoju i tam odnaleźli swego dwulatka, siedzącego nad skrzynką z jakimś książkami. Sam już pamiętam, jak jeden z moich krewnych otrzymał skądś wiele książek i mnie zaprosił, abym sobie je obejrzał. Cóż to było za przeżycie dla pięcioletniego chłopca, który bez jakichkolwiek pobudzeń z zewnątrz tak polubił książki.

Czytać nauczyłem się nawet nie wiem jak i kiedy. Mój starszy o sześć lat braciszek wprawdzie zaczął chodzić do szkoły, ale na krótko, gdyż z Majdanu wyjechał nauczyciel i szkołę zamknięto, mnie zresztą od swoich książek odpędzał. W dodatku na jakąś naukę czytania i nie było czasu, gdyż należąc do rodziny, która wspólnym wysiłkiem prowadziła gospodarstwo, byłem podporządkowany jego prawom.

Życie moje biegło wówczas w sposób zgodny z tokiem naturalnym: nadchodził w lecie świt, więc trzeba było wstawać, krowy musiały pójść na pastwisko; kiedy były sianokosy i świeciło słońce, trzeba było grabić siano; w czasie żniw „podbierać” żyto czy pszenicę za kosiarzem, w jesieni zaś kopać ziemniaki i robić wiele innych rzeczy. Nie zdawałem sobie wówczas sprawy z tego, jakim powietrzem oddychałem, jak zdrowe (choć skromne!) potrawy jadałem, w jaki naturalny system pracy byłem włączony.

Ten rytm zakłóciło pójście do szkoły, którą ponownie po paroletniej przerwie otwarto. Mój opóźniony awans do klasy pierwszej nie obył się bez niespodzianek. Po dwu tygodniach pobytu w tej klasie, to jest gdy tylko po okresie przygotowawczym zaczęła się nauka czytania, „pani” przesunęła mnie do klasy drugiej, bo umiałem już nieźle czytać i rachować. Zresztą i w tej nowej klasie, i w następnych nauka szła mi gładko, toteż w majdańskiej dwuklasówce czułem się jak w swoim żywiole. Życie było w niej zajmujące: w lecie robiliśmy przedstawienia, w zimie różne imprezy i choinkę, urządzaliśmy wycieczki do lasu, prenumerowaliśmy czasopismo dla dzieci i tak niecierpliwie czekało się na kolejny numer, rozpocząłem nawet korespondencję z redakcją „Płomyka”. Najważniejszą sprawą stała się jednak biblioteka szkolna, do której przysłano ponad sto książek, nowych, pięknie wyglądających i tak ciekawych. W ciągu trzech lat pochłonałem wszystkie, głównie zimą, przy byle jakim oświetleniu. Pamiętam, że na temat trylogii Sienkiewicza uciałem sobie nawet rozmowę z inspektorem szkolnym, Janem Lachcikiem, w czasie jego wizyty w szkole. Musiało w tym wszystkim być wiele zasługi

mojej świetnej nauczycielki, Janiny Kubalakówny, i jej współtowarzyszki, Marii Ulańskiej-Skrzypkowej.

Po ukończeniu klasy czwartej trzeba było szukać szkoły poza własną wsią. Zacząłem więc chodzić do siedmioklasowej szkoły powszechnej w Siedliszczu, tam też ukończyłem klasę piątą i szóstą. Do szkoły miałem pięć kilometrów, codziennie musiałem więc przejść pieszo dwa razy tyle, a w okresach, gdy wieczorem odbywały się próby przedstawień, w których z reguły brałem udział, nawet jeszcze dwa razy, gdyż na obiad przychodziłem do domu. Życie szkolne było jednakże tak urozmaicone, a lekcje tak interesujące, że drogi do szkoły nie pamiętam jako czegoś szczególnie uciążliwego.

W nowej szkole zastałem atmosferę prawdziwej pracy, nie mogłem więc w niej czuć się źle. Nauczyciele bardzo przejmowali się swoimi obowiązkami, utrzymywali też dobry kontakt z młodzieżą szkolną. Wśród nich wyróżniały się dwie wspaniałe nauczycielki. Jedna z nich, Zofia Szkulnikowa, tak uczyła geografii, że lekcje jej do dziś pamiętam, a druga, Stefania Szpanbruker, tak wiele serca i trudu wkładała w naukę języka polskiego, że przynosiło to zaskakująco dobre efekty. Szkołę lubiłem, nauka nie sprawiała mi żadnych trudności, musiałem się również cieszyć zaufaniem nauczycieli, skoro powierzono mi prowadzenie sklepiku szkolnego. Oprócz przyborów szkolnych były w nim cukierki i codziennie świeże bułki, które po drodze do szkoły zabierałem z piekarni. Moim pomocnikiem był Eli Apfelbaum, którego ojciec — zawodowy krawiec — zwykle zimą gościł w naszym domu, aby poszyć domownikom ubrania.

SEMINARIUM NAUCZYCIELSKIE

Po ukończeniu w roku 1929 klasy szóstej zrezygnowałem z nauki w klasie ostatniej. Odważyłem się zdawać egzamin wstępny do Seminarium Nauczycielskiego w Chełmie bez ukończenia klasy siódmej, co było dość powszechnie stosowanym wymogiem. Była to prawdziwa próba sił, gdyż ogół kandydatów na kurs pierwszy seminarium stanowili absolwenci pełnej szkoły powszechnej, zdający tylko z języka polskiego i matematyki. Ja musiałem zdawać egzamin ze wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole, której nie ukończyłem, aby zaoszczędzić jeden rok. Zmusiła mnie do tego trudna sytuacja materialna rodziny — po stracie ojca w 1928 roku. Ponieważ egzamin wypadł całkiem pomyślnie, od 1 września 1929 roku rozpocząłem pięcioletni okres nauki, sposobiąc się tym samym do zawodu nauczycielskiego.

Pięć lat nauki w Seminarium i pracy nad sobą to okres ważny w moim rozwoju. Uczelnia miała wielu wybitnych nauczycieli, których ambicją nie było bynajmniej zadawanie czy „przekazywanie wiedzy”, lecz wszechstronne oddziaływanie na umysły i serca przyszłych nauczycieli,

rozbudzanie ich zainteresowań, bądź wręcz zamiłowań w dziedzinie literatury, teatru, plastyki, muzyki, techniki czy sportu. Najwspanialszy z nich to Kazimierz Andrzej Jaworski, słynny KAJ, poeta, pisarz, nauczyciel języka i literatury, szkolny reżyser teatralny, a zarazem przedwojenny i powojenny redaktor „Kamenu”, jedyne w Polsce czasopisma literackiego, które po wojnie kontynuowało swą przedwojenną działalność. Przez całe swoje życie nie spotkałem nauczyciela, który by z taką fachowością, z takim zapałem i w tak twórczy sposób wykonywał swój zawód nauczycielski. Wyróżniał się także Aleksander Wilczyński, skrzypek-wirtuoz i nauczyciel muzyki, który nie tylko świetnie uczył nas śpiewu i gry na skrzypcach, lecz także prowadził chór i orkiestrę symfoniczną, których występy spotykały się z uznaniem zarówno młodzieży szkolnej, jak i melomanów chełmskich. Inni nauczyciele, to Bolesław Wirski, zapalony miłośnik kultury fizycznej i organizator imprez sportowych, jakich dziś nie urządza żadna szkoła w naszym kraju; to Helena Mertówna, dobra germanistka, której zawdzięczam swoje, całkiem spore postępy w opanowaniu języka niemieckiego, a w konsekwencji uratowanie sobie życia w czasie okupacji; to Adam Skorupa, wyjątkowy nauczyciel robót ręcznych, u którego ostatnią moją pracą było wykonanie (we dwójkę) fotela — do umeblowania świetlicy szkolnej; to Jan Wasilewski, historyk o ogromnej erudycji, to Alojzy Szubartowski, znakomity nauczyciel fizyki (byłem w pracowni fizycznej jego „asystentem”) i późniejszy znany dyrektor liceów ogólnokształcących w Lublinie (im. Zamojskiego) i w Puławach, to wreszcie Zenon Waśniewski, utalentowany malarz i potrosze poeta, nauczyciel rysunków.

Życie w szkole i w internacie, w którym przez cały czas nauki mieszkalem, było urozmaicone. Poza lekcjami, które u takich nauczycieli niekiedy bywały pasjonujące, u innych nudne, istniało bogate życie społeczno-kulturalne. Dobrze funkcjonowała drużyna harcerska, dynamicznie rozwijały się koła zainteresowań literackich, teatralnych i muzycznych. W szkole wychodziło czasopismo literackie „Pióro”, a w mieście między-szkolna „Spójnia”, w której byłem jednym ze współredaktorów. Organizowaliśmy wiele imprez szkolnych, również dla szerszej publiczności, często poza murami szkoły. Najwięcej dobrze zorganizowanego trudu wymagały, ale i największą sławą się cieszyły nasze przedstawienia, a wśród nich tak wiele kunsztu wymagające, jak *Świętoszek*, *Odprawa posłów greckich* czy *Wesele*, nie mniej wysiłku trzeba było wkładać w organizowanie wieczorów tańca i poezji, poświęcane kolejno różnym regionom Polski, w tym i Lubelszczyźnie, gdzie miała pracować większość absolwentów szkoły. Cóż to były za lekcje patriotyzmu!

Pasjonowaliśmy się literaturą współczesną, głównie poezją, a klub literacki „Pryzmaty” skupił grupę utalentowanych ludzi pióra. Tylko w mojej klasie znaleźli się tacy poeci, jak Waclaw Mrozowski, autor *Mostów nad życiem* (1933), wydanych na rok przed jego maturą, oraz

kilkunastu książek, w tym tomu poezji pt. *Z Johnem Barleycornem* (1966), jak Waław Iwaniuk, mieszkający do dziś w Kanadzie, autor wielu tomów poezji w języku polskim i angielskim, m. in. wydawanych przez „Kulturę” paryską, jak Zdzisław Popowski, autor kilku tomików poezji, w tym wydanych jeszcze w czasie pobytu w szkole *Gwiazd w popiele* (1934), który to tytuł dał asumpt jednemu z kolegów do żartu, że popiołu tu dużo, ale gwiazd nie widać. Spośród kolegów z mojej klasy wyróżniał się także Kajetan Sosnowski, znany w latach powojennych malarz warszawski. Osobną grupę stanowili sportowcy, którzy odnosili sukcesy na zawodach międzyszkolnych, skupiających młodzież ze wszystkich szkół średnich. Mnie jako najlepszemu w klasie skrzypkowi wiele czasu pochłaniała gra na skrzypcach oraz próby i występy szkolnej orkiestry symfonicznej, tudzież solowe. Gdyby warunki materialne na to pozwoliły, pewnie zostałbym muzykiem przez całe życie, tak się jednak nie stało. Owszem grałem jeszcze przez wiele lat — solo i w zespołach, nawet występowałem przed mniejszym audytorium, ale kiedyś trzeba było tego zaniechać.

To bogactwo zainteresowań, w połączeniu z próbami samodzielnej twórczości już na ławie szkolnej (np. prowadziłem chór rewelersów, w którym śpiewaliśmy skomponowane przez siebie piosenki), było jednocześnie najlepszym przygotowaniem do zawodu nauczycielskiego. Same przedmioty pedagogiczne, włącznie z psychologią, traktowaliśmy po macoszemu, dopiero pierwsze doświadczenia własne w szkołach, w których odbywaliśmy praktykę, ukazały nam czym jest ten zawód i czym być może. Z hospitacji zajęć w jednej ze szkół w osadzie Rejowiec przypominam sobie swoje zaskoczenie, że niektórzy ówczesni nauczyciele mogli być aż tak źli. Zastanawiałem się nad tym, dlaczego nie zdają sobie sprawy z tego. Kończąc szkołę w roku 1934, wiedziałem, że będę nauczycielem, nie zakładałem jednak tego, że będę zajmował się kiedyś naukami o wychowaniu.

Po otrzymaniu dyplomu byłem o rok za młody, aby być powołanym do służby wojskowej. Ponieważ pracy nauczycielskiej nie mogłem rozpocząć, gdyż droga do niej prowadziła przez rok bezpłatnej praktyki, zatrudniłem się w leśniczówce Deputycze, 10 km od Chełma, gdzie w ciągu roku uczyłem 13-letnią córkę pp. Witczyków. Dobrze wspominam ten rok, spędzony w lesie, w kręgu sympatycznej rodziny. Dużo wówczas przeczytałem i wiele przemyślałem.

SŁUŻBA W WOJSKU I PRACA W SZKOLE

Po ukończeniu 21 lat czekała mnie obowiązkowa roczna służba w Dywizyjnym Kursie Podchorążych Rezerwy w Łucku. Była to twarda, ale niezła szkoła życia, gdy trzeba było podporządkować się całkiem mądrym

oficerom, wśród których wyróżniał się nasz wspaniały dowódca Kursu, kapitan Skulski, i beznadziejnie głupim podoficerom, którzy wyżywali się na „rekrutach z cenzusem” ile wlezie, aby sobie powetować własne niedokształcenie. Podchorążówkę ukończyłem równie pomyślnie jak Seminarium i już jako sierżant podchorąży rezerwy mogłem ze sobą robić, co mi się żywnie podobało.

Ponieważ moje starania o zatrudnienie w zawodzie nauczycielskim na razie nie dały efektu, jeszcze przez pół roku przebywałem w swojej leśniczówce, aby wreszcie w końcu stycznia 1937 r. otrzymać w powiecie puławskim swoją pierwszą posadę nauczycielską. Był to tzw. lotny kontrakt, polegający na tym, że trzeba było udawać się tam, gdzie z powodów losowych ubywał jakiś nauczyciel. Tak więc w ciągu pięciu miesięcy pracowałem kolejno we wsi Noworąbłów, w jednej, a następnie w drugiej szkole puławskiej, aby kończyć rok szkolny w Zalesiu koło Ryk, gdzie zmarł nauczyciel. Była to w sumie znakomita próba moich możliwości nauczycielskich.

Praca ta otworzyła mi drogę do stałego zatrudnienia w siedmioklasowej szkole powszechnej w miejscowości Czechy-Trąbki koło Garwolina. Tam w działalności nauczycielskiej znalazłem swoje powołanie. Zacząłem szukać w niej własnej drogi, rychło zrozumiałem jednak, że lektura dzieł naukowych z dziedziny psychologii czy pedagogiki niewiele może mi w tym pomóc. Tym niemniej zacząłem intensywnie studiować dzieła tak popularnych wówczas autorów, jak Adler, Freud, Kreutz czy Piaget, oraz Hessen, Nawroczyński, Rowid czy Suchodolski. W tym przedwojennym okresie jeszcze zdałem swój egzamin nauczycielski przed komisją, której przewodniczył inspektor szkolny z Puław, Franciszek Świgost, i w której m. in. brał udział Piotr Jaroszewicz, ówczesny kierownik szkoły podstawowej w Pilawie. Rozpocząłem też wtedy studia pedagogiczne w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Na wykłady, ćwiczenia i seminaria dojeżdżałem dość systematycznie, nie mogąc jednak powiedzieć, aby któryś z profesorów wywarł na mnie jakiś wyraźny wpływ.

Wybuch wojny w dniu 1 września 1939 roku zaskoczył mnie całkowicie. Trzeba było zrezygnować z realizacji swoich planów i jeszcze w końcu sierpnia znaleźć się w 15 pułku piechoty w Dęblinie, gdzie — już jako podporucznik rezerwy — dostałem przydział do Kompanii Samodzielnej Karabinów Maszynowych. Byłem zawsze za samodzielnością, ale nie o takiej samodzielności marzyłem. Wojnę wrześniową przeżyłem jako okres zagrożonej egzystencji mojego kraju, mego pułku, mojego własnego plutonu i mojej własnej, trzeba więc było robić wszystko, aby bić wroga i jej bronić. Dowodziłem najpierw obroną prawego brzegu Wisły na południe od Dęblina, a następnie wraz z całym pułkiem zawędrowaliśmy pod Krasnystaw, gdzie w dniu 17 września stoczyliśmy pod Surchowem całodzienną bitwę, nie dając się Niemcom zepchnąć z bronio-

nych pozycji. Pamiętam szczególnie niebezpieczny moment tej bitwy, gdy pod wieczór Niemcy zwinęli nasze lewe skrzydło i weszli w bezpośredni kontakt z moim plutonem. Wówczas poprowadziłem kontrnatarcie i Niemców udało się nam odrzucić. Niestety, zginął wówczas podporucznik Tutaj, dowódca rozbitego plutonu. Spod Surchowa z całą 27 Dywizją Piechoty znaleźliśmy się w okolicach Zamościa. Tam brałem udział w zażartej, trzydniowej bitwie pod wsią Cześniaki — w sławnym lesie, który parokrotnie przechodził z rąk do rąk. Kiedy w dniu 26 września wojska nasze znalazły się pod Krasnobrodem, a Armia Radziecka tuż, tuż, otrzymaliśmy rozkaz demobilizacyjny.

W październiku 1939 roku wróciłem do swojej pracy nauczycielskiej, przerwanej przez wybuch wojny. Poza pracą w szkole zacząłem prowadzić rozległą działalność oświatowo-kulturalną i — jako podporucznik Armii Krajowej — wojskową działalność konspiracyjną. Były to najtrudniejsze lata w moim życiu: niebezpieczne w dzień, gdy w każdej chwili mogli mnie zgarnąć gestapowcy, ale i w nocy, gdy trzeba było zajmować się szkoleniem przyszyłych żołnierzy.

Już zimą z roku 1939 na 1940 zaczęliśmy naszą młodzież szkolną douczyć — w stosunku do programów oficjalnych — głównie uzupełniając program nauki o treści dotyczące historii Polski, jej geografii i kultury. Ten typ pracy uzupełniającej nie ustawał, lecz rozszerzał się z roku na rok. Stopniowo obejmowaliśmy wpływami młodzież pozaszkolną, m. in. w roku 1940 stworzyłem w Czechach chór mieszany „Lutnia”, do którego należała młodzież robotnicza z miejscowej huty szkła. Chór od czasu do czasu występował w miejscowym kościele, kilka razy wspólnie ze sławnym trio Wiłkomirskich, ale swoją działalność opierał głównie na bogatym repertuarze pieśni patriotycznych.

W roku 1940 zaczęły powstawać pod kierunkiem miejscowych nauczycieli tajne komplety uczniowskie zajmujące się studiowaniem zabronionych przez okupanta treści. Zorganizowany przeze mnie jeden z takich kompletów rozpoczął w roku 1941 realizację programu klasy pierwszej gimnazjum ogólnokształcącego. Tę klasę prowadziłem sam, w klasie drugiej i trzeciej do pracy w tym tajnym Gimnazjum Ogólnokształcącym wprowadziłem nauczycieli języka polskiego, łaciny i matematyki. Od września 1943 roku pracowały już pełne trzy klasy.

Równocześnie zorganizowałem tajny Kurs Ogólnokształcący, którego praca opierała się na programie zaleconym przez Tajną Organizację Nauczycielską (TON), lecz realizowanym z dużą swobodą — w zależności od zainteresowań jego kilkunastu uczestników. Kurs ów powstał częściowo z inspiracji TON, którego aktywnym działaczem, kontaktującym się ze mną był Marian Jaworski, częściowo zaś z powodu zachęt ze strony aktywnej, intelektualnie rozbudzonej grupy młodzieży nieco starszej, pochodzącej z Czech-Trąbek i z okolicznych wsi. Realizując program kursu, najwięcej kłopotów miałem z ekonomią polityczną, której sam mu-

siałem się nauczyć z nabywanych w Warszawie książek. Pod koniec okupacji udało mi się również stworzyć mini-liceum pedagogiczne, które skupiło młodzież okoliczną z ukończoną tzw. małą maturą. Wprawdzie moja praca w liceum została przerwana w grudniu 1943 roku, lecz większość uczestników tej grupy ukończyła zaraz po wojnie naukę i rozpoczęła pracę nauczycielską.

Mimo tak licznych zatrudnień pamiętałem i o swoich rozpoczętych przed wybuchem wojny studiach. Udało mi się odnaleźć w Warszawie kilku profesorów WWP, m. in. Mariana Odrzywolskiego i Andrzeja Boleskiego, i zdać u nich egzaminy. Boleskiemu przedstawiłem również przygotowaną z niemałym trudem, obszerną pracę seminaryjną pt. „*Mój świat*” Kasprowicza. Analiza krytyczna tego ostatniego w życiu wybitnego poety temu wierszy żywo mnie zainteresowało. Niestety, praca ta pod koniec okupacji zaginęła. Rozpocząłem również wtedy swoje studia nad wybranymi zagadnieniami filozofii.

Zajęcia ze wszystkimi grupami i kompletami młodzieży odbywały się najczęściej w moim mieszkaniu. W dniu 8 grudnia 1943 roku lekcję z uczniami klasy trzeciej gimnazjum zakończyłem około 14,30, po czym wyszedłem w stronę huty szkła, po drodze dołączając do jednego z robotników huty. Na ulicy minęło nas kilka aut z gestapowcami, w jednym z nich zauważyłem swego ucznia z klasy trzeciej, Andrzeja Demineta. Jechali po mnie, w jego teczce znaleźli zabronione podręczniki gimnazjalne. Na szczęście, gdy na nasz widok zapytali, kto to idzie, odpowiedział przytomnie, że to są robotnicy z fabryki.

Od tego dnia zmuszony byłem przerwać swoje zajęcia i ukrywać się aż do lipca następnego roku: najpierw w powiecie garwolińskim, następnie w węgrowskim, oczywiście pod innym nazwiskiem. Tam kiedyś — z „lewym” dowodem w butach oficerskich i w koszuli z jedwabiu spadochronowego — znalazłem się w polu w czasie przeprowadzanej przez Niemców oblawy. Groziło mi nie jedno, lecz kilka rozstrzelań. Na szczęście trafiłem na jakiegoś względnie przyzwoitego oficera, który wysłał mnie do pobliskiej szkoły po dowody osobiste: mój i nauczycielki, która wybrała się ze mną do plewienia własnego ogrodu warzywnego. Ponieważ ją zatrzymał, musiałem jak najprędzej wrócić z dowodami, co widocznie wzbudziło jego zaufanie. Pod koniec tego okresu brałem udział w szkoleniu i formowaniu kompanii AK, która wraz ze sztabem batalionu znalazła się w lasach pod Węgrowem. Zanim front przesunął się na zachód, moi chłopcy mieli potyczkę w lesie z grupą żołnierzy Wehrmachtu. Zginęło trzech Niemców, a reszta uciekła, zginął również dowódca naszego patrolu, podchorąży Słowik. Ukryci w zagajnikach, o głodzie, przez dwa dni czekaliśmy na powolne przesunięcie się całej armii niemieckiej. Następnie, po uporządkowaniu swojej kompanii przeprowadziłem z nią klasyczne natarcie na Węgrów, który udało się nam opanować bez większych strat, zanim nadeszły wojska radzieckie. No

a potem dowódca batalionu, major zawodowy, wydał rozkaz, aby każdy robił to, co uzna za właściwe. Odtąd straciłem kontakt z żołnierzami, a sam wróciłem do miejsca mego dawnego zatrudnienia, to jest do szkoły w Czechach-Trąbkach.

Nie przebywałem tam długo, gdyż jako oficer rezerwy zostałem powołany do wojska. Jesienią 1944 roku znalazłem się w Lublinie, gdzie wcielono mnie do Samodzielnego Batalionu Morskiego, zaczątku polskiej marynarki wojennej po okresie okupacji. Służyłem w nim dwa lata: w Lublinie, Włocławku, a w końcu w Gdańsku-Nowym Porcie, gdzie osiadłem na stałe. Tam pod komendą komandora Franciszka Dąbrowskiego, ongiś zastępcy majora Sucharskiego w czasie obrony Westerplatte, szkoliłem marynarzy i organizowałem ich życie kulturalne, a także — gdy trzeba było — siedłem z nimi strzec bezpieczeństwa portów, tudzież ratować Gdańsk przed pożarami oraz innymi zrządeniami losu.

W marynarce powodziło mi się nieźle. Jako dowódca kompanii czułem się po trosze pedagogiem, dbałem o swoich chłopców, ale i oni odpłacali mi się dbałością o ład wojskowy i tak rzadkim w wojsku przywiązaniem. Z dowódcą i z kilkoma innymi kolegami współżyło się znakomicie, po roku awansowałem na porucznika, a po dwu latach na kapitana marynarki, nawet z rodziną jakoś się urządziłem w Nowym Porcie.

Rozumiałem wszakże, iż nie mogę wiązać z wojskiem swojej przyszłości. Jednocześnie więc kontynuowałem studia w Wolnej Wszechnicy Polskiej, tym razem w Łodzi, aby je definitywnie ukończyć w okresie odchodzenia — na własną prośbę — z marynarki do pracy w wyższej uczelni. Stało się to realne, gdyż zdając wiosną 1946 roku egzamin z pedagogiki ogólnej u profesora Sergiusza Hessena, otrzymałem propozycję pracy w jego katedrze, już w Uniwersytecie Łódzkim. Znając mistrza z jego prac, przystałem na nią bez wahania i we wrześniu 1946 roku uzyskałem zgodę na opuszczenie marynarki.

POCZĄTKI PRACY NAUKOWEJ

Tak więc moje pełne powiązanie z pracą naukową datuje się od września 1946 roku. Miałem wówczas 32 lata, był to więc start nieco spóźniony, obecnie — gdy piszę te słowa — mam bez mała 75 lat. Wprawdzie byłem już wtedy autorem wspomnianej pracy o ostatnich wierszach Kasprowicza oraz pracy magisterskiej pt. *Niemiecka Hauptschule*, opartej na źródłach niemieckich, ale nie ukazały się one w druku. Pracując w latach 1946—48 bardzo intensywnie, doczekałem się w niedługim czasie pierwszych publikacji. Najpierw Stanisław Nowaczyk zamówił u mnie dla „Życia Szkoły” trzy artykuły na temat genezy błędów w uczeniu się języka polskiego. Ukazały się one w roku 1947. W roku następnym pojawiły się już w druku pierwsze publikacje zwarte. Były

to tomiki wydawanej przez „Czytelnik” encyklopedii wiedzy powszechnej pt. *Sztuka dziecka* oraz *Hasła szkoły twórczej i szkoły pracy*. Pierwsza opiera się na badaniach nad twórczością plastyczną dzieci; zainspirowała ją niewątpliwie piękna książka S. Szumana o sztuce dziecięcej, druga była pracą o pokroju historycznym. Tytuł jej pierwszego rozdziału: „Bunt przeciw szkole biernej” stał się niejako mottem mojej wszelkiej pracy pedagogicznej. Poza tym ogłosiłem w tym drugim roku mojej pracy naukowej dwa artykuły, tudzież recenzje dwu książek: J. Chałasińskiego *Spoleczeństwo i wychowanie* (1948) i A. Kamińskiego *Antek Cwaniak* (1947). Pierwsza zainteresowała mnie ze względu na burzącą konwenanse pedagogiczne treść, a druga — jako wartościowy przykład zabaw dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Właśnie zabawa stała się w ciągu tych dwu lat głównym przedmiotem moich poszukiwań naukowych. Sam temat podsunął mi mój profesor, który od lat interesował się teorią zabawy. Przystępując do pracy nad nim, nie przypuszczałem, że zabawą zajmowało się tak wielu myślicieli, poczynając od filozofów: Arystotelesa i Kanta, poprzez wielu psychologów, socjologów, antropologów, historyków kultury, a kończąc na pedagogach, jak Dewey i właśnie Hessen. Mój zacny promotor wołałby zapewne bym podzielał jego pogląd, że zabawa dzieci to czynność anomiczna, co twierdzi w *Podstawach pedagogiki* (1931), a zarazem żebym pogląd ten umocnił, mnie jednak problem ów wcale nie pociągał. Swoją uwagę skoncentrowałem na dwu funkcjach zabawy: przygotowawczej i wyrównawczej oraz ich znaczeniu w systemie edukacji. Jeden z rozdziałów tej pracy, dotyczący dialektyki zabawy, przedstawiłem na prowadzonym przez S. Hessena seminarium.

Seminarium to było tak osobliwe, że wymaga osobnej wzmianki. Oprócz mego mistrza, który obradami kierował, udział w nim brał stale profesor Tadeusz Kotarbiński wraz z żoną, profesor Janiną Kotarbińską, a od czasu do czasu profesor Bogdan Suchodolski, obok nich zaś spora grupa uczniów Hessena, m. in. J. Koblewska, A. Kamiński, K. Kotłowski, T. Nowacki i ja; wszyscy zostali później profesorami pedagogiki. Tym samym sprawdziło się to, co S. Hessen napisał w r. 1947 w swej autobiografii: „Mam nadzieję, że za dwa-trzy lata uda mi się otrzymać długoterminowy urlop, a do tego czasu wypuszcze ze swego gniazda uczniów, którzy będą mogli zastąpić mnie na moim stanowisku. Spłcę tym sposobem mój dług wobec Polski, w której znalazłem tyle życzliwości, szczerzej przyjaźni, serdecznego koleżeństwa”. Niestety, Hessen zmarł w trzy lata później, nie zdążył wziąć długoterminowego urlopu. Próbując, choćby częściowo, spłacić wobec niego swój dług, jaki w normalnych warunkach obciąża każdego doktoranta wobec jego promotora, podjąłem się wydania jego *Pism wybranych*. Ich edytorem będą Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Swoją rozprawę doktorską ukończyłem wiosną 1948 roku i w czerwcu

tegoż roku obroniłem. Tak więc okres od zdania egzaminu magisterskiego do napisania i obrony pracy doktorskiej trwał niespełna dwa lata. Obecnie, po czterdziestu latach, nie do pomyślenia jest coś podobnego, tak życie nasze uległo deformacjom. Recenzentami rozprawy byli profesorowie: promotor — S. Hessen oraz M. Librachowa i B. Suchodolski. Stanowili oni jednocześnie komisję, która pod przewodnictwem dziekana Wydziału przeprowadziła całkiem trudny egzamin. Regulaminowo miał on trwać dwie godziny, lecz że przebiegał gładko, dziekan skrócił go o 40 minut. Pytania dotyczyły historii filozofii, reformy szkolnictwa we Francji i psychologii procesów poznawczych.

Rozprawą doktorską zainteresowała się „Nasza Księgarnia” i zawarła ze mną umowę. Był to jednak okres nasilających się wymagań ideologicznych, toteż już po przyjęciu pracy do druku dr Ignacy Szaniawski zwrócił się do mnie w imieniu wydawnictwa z propozycją wprowadzenia zmian wskazujących na klasowe zabarwienie zabawy. Ponieważ nie miałem ani możliwości, ani ochoty tego robić, pracę wycofałem z wydawnictwa i żadna jej część nie ukazała się w druku. Wykorzystałem jej rdzenną treść dopiero po bez mała czterdziestu latach, publikując książkę *Zabawa a rzeczywistość* (1987), ale już w innym wydawnictwie.

W tym to okresie stanąłem znowu przed koniecznością wyboru dalszej drogi. Zaświtała mi wówczas szansa odbycia rocznych studiów w Anglii, na co otrzymałem stypendium Komisji do Spraw Odbudowy Nauki Polskiej. Niestety, jakieś machinacje stanęły na przeszkodzie i wyjazd nie doszedł do skutku. Jednocześnie mimo tak dobrego wyniku egzaminu doktorskiego nie mogłem pozostać w Uniwersytecie Łódzkim, gdyż po usunięciu mego promotora z Katedry Pedagogiki Ogólnej jej kierownictwo powierzono dr Marianowi Gluthowi, a ten na adiunktów katedry przyjął mgr Tadeusza Wróbla i dr Wiktora Szczerbę.

Wobec takiego obrotu sprawy skorzystałem z bardzo mi odpowiadającej propozycji prof. Suchodolskiego, aby przejść na adiunkturę do Katedry Pedagogiki Ogólnej w Uniwersytecie Warszawskim. Tak więc pracując w UŁ jeszcze jako starszy asystent do końca czerwca 1949 r., następnie przenieśliśmy się do Warszawy, rodzinę na razie pozostawiając w Łodzi, gdzie żona moja kończyła studia i pracowała jako nauczycielka.

PRACA W WARSZAWIE

Okres, w jaki wówczas wchodziły nauki społeczne, był dla ich rozwoju szczególnie niefortunny. Zaczynała się „pogoń za czarownicami”, każdy, kogo podejrzewano o choćby zbyt małą wierność marksizmowi-leninizmowi-stalinizmowi, mógł łatwo stracić swoje miejsce pracy. Nawet najbardziej kompetentnego i najsolidniejszego pracownika mogły dotknąć i usunąć w cień donosy osób zawistnych lub nadgorliwych. Na łamach prasy i na zebraniach szalała krytyka i samokrytyka. Nigdy nie

zapomnę zebrania, które miało miejsce w Zakładzie Pedagogiki UW przy ul. Spasowskiego 4, gdy samokrytykę składali nasi najwięksi: S. Baley, Z. Mysłakowski i B. Suchodolski. Najgorliwzszymi krytykami „pozostałości burżuazyjnych” w pedagogice byli m. in.: M. Gluth, autor paszkwilu na temat *Zasad nauczania* Nawroczyńskiego, R. Polny, nader ostry krytyk poglądów profesora Kazimierza Sośnickiego, oraz A. Lewin, I. Szaniawski, M. Szulkin i sam Z. Mysłakowski, przy czym ci ostatni łągodzili już swoje wystąpienia krytyczne w prasie pedagogicznej. Ataki te nie pozostawały bez konsekwencji. Jedną z nich, najdotkliwszą, było przeniesienie profesora Nawroczyńskiego z dniem 31 sierpnia 1948 w trybie nadzwyczajnym na emeryturę. Dodajmy, że wraz z T. Kotarbińskim i z S. Pieńkowskim zajmował się on zaraz po wyzwoleniu kraju odbudową Uniwersytetu Warszawskiego i w latach 1946-48 był dziekanem Wydziału Humanistycznego.

Miałem wówczas, pod wrażeniem przebytych lat okrutnej okupacji, ochotę zająć się problematyką wychowania faszystowskiego i już nawet zacząłem gromadzić odpowiednią dokumentację. Zadziwiła mnie efektywność tego wychowania, nie spotykana w takiej skali w żadnej epoce i w żadnym kraju. Nie bez wpływu na to zainteresowanie była również lektura książki Chałasińskiego *Spoleczeństwo i wychowanie*, którą A. Schaff trafnie określił jako „rewolucjonizującą książkę”. Jednakże przemiany zachodzące w Niemczech, a przede wszystkim podział Niemiec na dwa kraje o odrębnej ideologii, podobnie jak namowy przyjaciół skłoniły mnie do rezygnacji z tej tematyki. Ci moi przyjaciele, a przede wszystkim Aleksander Kamiński i Konstanty Lech, zachęcali mnie do zajęcia się zagadnieniami dydaktyki. Nie mniejszą zachętą do tego była lektura nowej książki S. Hessena *Struktura i treść szkoły współczesnej* (1947), którą się pasjonowałem i do której na prośbę autora sporządziłem indeks rzeczowy.

Najtrudniejszą sprawą w tym okresie mego życia było więc ukierunkowanie całej mojej działalności naukowej. Jako uczeń wybitnego przedstawiciela pedagogiki kultury, Sergiusza Hessena, nader wiele mu zawdzięczałem i do dziś podziwiam jego głęboką refleksję nad problemami wychowania i pedagogiki, ale sposób uprawiania nauki, który sam sobie wybrałem, był odmienny od hessenowskiego. Mniej interesowałem się tym, jakie wychowanie być powinno, zacząłem natomiast przemyśliwać nad tym, jakie wychowanie być może i — w związku z tym — jaką rolę ma spełniać. A przede wszystkim czy daje ono szansę rzeczywistego kształtowania ludzi, oddziaływania na ich umysł i charakter, bądź takiego na nich wpływania, by sami chcieli zmieniać siebie i kształtować swoją osobowość. I tak oto stanąłem wobec najważniejszego dla teoretyka pedagogiki problemu: jak rezygnując z pedagogiki „powinnościowej” stworzyć pedagogikę doświadczalną, która na podstawie empi-

rycznego badania edukacyjnej rzeczywistości poszukuje jakiegoś wewnętrznego porządku zjawisk ją tworzących i próbuje doszukiwać się teorii tłumaczącej zasady tego porządku, a tym samym ułatwiającej ingerencję w procesy edukacyjne?

Odpowiedzi na to ważne pytanie poszukiwałem długo i nie bez potknięć. Przede wszystkim należało rozpocząć od przyjrzenia się efektom, jakie zapewnia edukacja. W moim przypadku chodziło tu o osiągnięcia szkolne dzieci i młodzieży. Ich badanie w ciągu kilku lat i to w skali całego kraju, a nawet w skali międzynarodowej, gdy stałem się jednym z organizatorów badań prowadzonych przez International Association for Evaluation of Educational Achievement, pozwoliło stwierdzić znaczne ich zróżnicowanie. Okazało się, że w tej samej szkole i w tych samych przedmiotach jedni nauczyciele osiągalni wybitne wyniki a inni mierne, podobnie rzecz się miała ze szkołami w całym kraju czy w różnych krajach. Ów rozrzut wyników wskazywał na ich zależność od wielu zmiennych, przede wszystkim jednak od pracy nauczycieli, od ich kompetencji i od sposobów kierowania przez nich procesami edukacyjnymi.

Tym samym procesy kształcenia i wychowania trzeba było potraktować jako główne źródło powodzeń i niepowodzeń szkolnych. W badaniach nad nimi nie wystarczyło dokonać diagnozy stanu rzeczy, ale już i ta diagnoza wykazała wiele niedomagań w pracy nauczycieli oraz wiele luk w organizacji nauczania-uczenia się, choćby związanych z lekceważeniem przez nauczycieli pracy nad rozwijaniem samodzielności uczniów w myśleniu i działaniu czy nad łączeniem teorii z praktyką. Dalszym krokiem w badaniu procesu kształcenia musiało więc stać się prowadzenie działalności eksperymentalnej w szkołach różnych szczebli, gwoli wykazania, jak wprowadzenie do tego procesu pewnych czynników modyfikujących stereotypowe sytuacje dydaktyczno-wychowawcze zmienia sam przebieg procesu a zarazem zmienia i zwiększa osiągnięcia dzieci i młodzieży.

Ponieważ miałem za sobą ponad siedem lat pracy nauczycielskiej w jawnym i tajnym szkolnictwie — na różnych szczeblach edukacji i w różnych szkołach — orientowałem się nieźle w tym, jak wielkie są potrzeby inspirowania tej praktyki przez myśl pedagogiczną, postanowiłem więc zająć się bliżej badaniami nad samym procesem kształcenia. Nie mając wzorów takich badań ani w polskim, ani w obcym piśmiennictwie, musiałem do wszystkiego dochodzić samodzielnie, bez pomocy jakiegokolwiek mistrza. Trzeba więc było dopracować się jakichś założeń filozoficznych, w czym wiele mi pomogły studia nad filozofią Tadeusza Kotarbińskiego czy nad poglądami Jana Władysława Dawida i Antoniego Bolesława Dobrowolskiego, nie mówiąc o studiach nad dziełami klasyków pedagogiki, wiele zawdzięczam też materializmowi filozoficznemu, a zwłaszcza jego stosunkowi do związku teorii z praktyką. Jeśli o podstawy metodologiczne chodzi, usiłowałem opierać się na faktach, a po-

nieważ obok bezpośredniej obserwacji procesu dydaktycznego i eksperymentów dydaktycznych za wartościowy rodzaj dokumentów uznałem protokoły lekcji, zacząłem je zbierać po całej Polsce, korzystając z pomocy zespołu współpracowników i studentów.

Nie było to łatwe zadanie. Na każdą badaną lekcję należało uzyskać zgodę władz oświatowych, dyrektora szkoły i przede wszystkim prowadzącego ją nauczyciela. Zapis lekcji, będący najczęściej jej stenogramem, sporządzało kilka osób notujących wypowiedzi nauczyciela (dwie osoby), wypowiedzi uczniów (wystarczała jedna) i dane sytuacyjne (jedna osoba). Potem trzeba było zestawiać ze sobą wszystkie te elementy i przepisywać całość na maszynie. Ogółem udało mi się zebrać dwieście takich protokołów. Znaczną pomocą okazało się 60 protokołów lekcji użyczonych mi łaskawie przez profesora S. Szumana z Uniwersytetu Jagiellońskiego. W końcu trzeba było znaleźć sposób na opracowanie bogatych materiałów z obserwacji, eksperymentów oraz protokołów, przy czym z braku środków na pomoc techniczno-statystyczną wszystko musiałem robić sam.

Książkę pt. *Proces nauczania* (1954) napisałem na podstawie zebranej dokumentacji stosunkowo prędko, bo w ciągu 1953 roku, ukazała się zaś ona już pod koniec 1954 roku, w co obecnie niemal nie można uwierzyć. Czytali ją zapewne nie tylko zawodowi pedagodzy, lecz także dość masowo nauczyciele, skoro miała w Polsce w 6 wydaniach około 100 tysięcy nakładu, a poza tym 1 wydanie w NRD, 1 w ZSRR i 16 w Japonii. Nie wiem zwłaszcza co tak pociągało japońskich czytelników, ale przypuszczam, iż dokładność analizy procesu lekcyjnego oraz sposób interpretacji zwykłych faktów z codziennej pracy nauczyciela.

Pragnąłem, aby książka moja nie tylko zachęciła nauczycieli do samodzielności w myśleniu o ich własnych codziennych poczynaniach, lecz także wprowadziła pewin ferment do warsztatów pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i psychologii pedagogicznej. Głównie zaś zależało mi na tym, aby wzorem medycyny badać rzeczywiste zjawiska — ich etiologię, przebiegi i patologię — a nie wyrokować o nich w ciszy gabinetu. I chyba się to częściowo udało, gdyż nurt badań empirycznych w pedagogice zaczął się stopniowo nasilać i pod tym względem z wielu różnych powodów sytuacja obecna jest całkowicie odmienna od dawnej.

W Uniwersytecie Warszawskim objąłem w roku 1949 stanowisko adiunkta na Wydziale Humanistycznym. Nowa uczelnia stała się odtąd mającą rzeczywistą Alma Mater aż do końca września 1984 roku, kiedy po ukończeniu siedemdziesiątego roku życia stałem się emerytem. Już w 7 lat po doktoracie, to jest w roku 1955, zostałem profesorem nadzwyczajnym, a w roku 1966 — zwyczajnym. Przez długie lata, aż do końca pracy w Uniwersytecie kierowałem Katedrą Dydaktyki Ogólnej, skupiając w niej grono oddanych pracy naukowej współpracowników, jak J. Bartecki, Cz. Kupisiewicz, K. Kruszewski, T. Lewowicki, W. Zaczyń-

ski czy B. Mazur, A. Siemak-Tylikowska, E. Pukiewicz, S. Mieszalski i M. Szymański. W latach 1958-60 byłem również z wyboru dziekanem Wydziału Pedagogicznego oraz przez długie lata — przewodniczącym Rady Wydziału. Wydział przeżywał wówczas okres swojej świetności, stanowił najważniejszy w kraju ośrodek rozwoju myśli pedagogicznej i psychologicznej. Obok 3 katedr psychologii, którymi kierowali profesorowie: M. Żebrowska, M. Kreutz i T. Tomaszewski, funkcjonował kierowany przez profesora B. Suchodolskiego Instytut Nauk Pedagogicznych z 6 katedrami. Były to katedry: pedagogiki ogólnej (kierownik B. Suchodolski), teorii i organizacji szkoły (B. Nawroczyński), dydaktyki ogólnej (W. Okoń), pedagogiki społecznej (R. Wroczyński), pedagogiki specjalnej (M. Grzegorzewska), historii szkolnictwa i oświaty (Ł. Kurdybacha). Niestety, na dalszym rozwoju Wydziału bardzo niekorzystnie odbił się rok 1968, podobnie zresztą jak na wielu innych dziedzinach naszego życia.

PRACA POZAUNIWERSYTECKA

Obok pracy w Uniwersytecie Warszawskim najwięcej trudu włożyłem w działalność resortowego Instytutu Pedagogiki. Nosił on różne nazwy. Gdy za zachętą ówczesnego dyrektora, prof. T. Tomaszewskiego, wstępowałem doń 16 stycznia 1950 roku na pełny etat, nazywał się Państwowym Ośrodkiem Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych (coś takiego można było wymyślić chyba tylko w resorcie oświaty!). Po trzech latach przekształcono go w Instytut Pedagogiki, a w roku 1972 — w Instytut Badań Pedagogicznych. Przez pierwszych 12 lat byłem tam kierownikiem Zakładu Dydaktyki Ogólnej a w latach 1961-74 dyrektorem. Tych 25 lat w powiązaniu z Ministerstwem Oświaty to kawał mego życia. Przez tyle lat musiałem dzielić czas między uniwersytet i instytut a jednocześnie prowadzić dość intensywną własną pracę naukową.

Jako dyrektor Instytut odebrałem w takim okresie, gdy jego egzystencja była całkiem niepewna. W ciągu lat trzynastu udało się zeń zrobić względnie przyzwoitą placówkę naukową, skupiającą — na stałe lub przejściowo — tak znanych profesorów i docentów, jak W. Czerniewski, E. Fleming, I. Janiszowska, A. Janowski, Cz. Kupisiewicz, M. Kwiatowska, K. Lech, A. Lewin, H. Muszyński, H. Mystkowska, T. Nowacki, Z. Pietrasinski, J. Półturzycki, W. Słodkowski, B. Wilgocka-Okoń, T. Woźnicki czy T. Wróbel.

Po uwolnieniu Instytutu Pedagogiki od prac programowych w zakres jego badań zaczęły wchodzić podstawowe problemy nauczania i wychowania w szkołach ogólnokształcących, zawodowych, w zakładach kształcenia nauczycieli, wychowania przedszkolnego, pracy w szkołach specjal-

nych i w szkołach dla pracujących. Duży nacisk położono na badania podstawowe o poważnym znaczeniu dla rozwoju nauk pedagogicznych, np. nad teorią kształcenia ogólnego i zawodowego, nad rozwijaniem samodzielności młodzieży szkolnej, wiązaniem teorii z praktyką, wychowaniem moralno-społecznym, nad systemem dydaktyczno-wychowawczym szkoły polskiej, nad dojrzałością szkolną czy nad aspiracjami młodzieży.

Działalność ta uzewnętrzniła się m. in. w wydaniu wielu monografii naukowych, 31-tomowej *Biblioteki Nauczyciela*, wielotomowej *Biblioteki Kształcenia Zawodowego*, serii metodyk nauczania i wychowania i własnego czasopisma pn. „Przegląd Pedagogiczny”.

Moja praca w instytucie nie była samym szczęściem. Obok wielu budujących przeżyć i przyjaznych uczuć ze strony absolutnej większości pracowników nie zabrakło również goryczy. Dotyczy to zwłaszcza dwu okresów. Przedgomółkowskiego, kiedy jako bezpartyjnemu kierownikowi zakładu często dawano mi odczuć tę moją ułomność, i z lat 1968-70, kiedy trudności szczególnie się zagęściły; na szczęście Instytut był już wówczas tak dojrzałą placówką, że trudności te udało się pokonać. W roku 1974 kierownictwo resortu zaproponowało mi pozostanie na stanowisku dyrektora z równoczesnym przejściem w Uniwersytecie na pół etatu. Ponieważ nie mogłem opuścić swojej macierzystej uczelni, rozstałem się z Instytutem. W roku 1974 objął go prof. Jerzy Wołczyk, pierwszy zastępca ministra oświaty.

Nie mniej ostro niż przeżycia natury politycznej z okresu „kultu jednostki” odczułem przeżycia natury osobistej. Związek małżeński z moją pierwszą żoną okazał się niezbyt szczęśliwy dla nas obojga, ze względu więc na dobro dzieci zakończył się rozwodem. Była to sprawa bolesna dla obu stron i niewątpliwie dla dzieci. Pomagałem im jak mogłem i do dziś utrzymuję z nimi bliskie stosunki. Z mieszkania wspólnego w Warszawie wyprowadziłem się z dwiema walizkami.

Na szczęście dla mnie na drodze swego życia spotkałem osobę ogromnie mi bliską, toteż w rok po rozwodzie wstąpiłem w nowy związek, który w pełnej harmonii trwa już ponad 32 lata. W okresie naszego małżeństwa moja obecna żona, Barbara Wilgocka-Okoń, obroniła pracę doktorską z pedagogiki w Uniwersytecie Warszawskim, uzyskała habilitację w Uniwersytecie Jagiellońskim i została profesorem w Instytucie Badań Pedagogicznych już po moim odejściu stamtąd. Obecnie jest profesorem Uniwersytetu Warszawskiego, kierownikiem Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Ma za sobą m. in. badania nad zasobem umysłowym dzieci, ogólnopolskie badania nad dojrzałością szkolną dzieci polskich oraz nad obciążeniami uczniów w szkołach różnych szczebli i typów, jak również znaczny dorobek piśmienniczy. Mamy córkę, Joannę, która ukończyła architekturę w Politechnice Warszawskiej. Jest ona mężatką, w roku 1988 powiła córkę.

Po tej wstawce na temat spraw całkiem osobistych wspomnę jeszcze, że poza Uniwersytetem Warszawskim oraz Instytutem Badań Pedagogicznych dodatkowo prowadziłem również wykłady i seminaria w Instytucie Pedagogicznym ZNP (jego dyrektorem był wówczas wybitny psycholog S. Baley), w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego i w Akademii Wychowania Fizycznego, gdzie nawet przez kilka lat byłem kierownikiem Katedry Pedagogiki.

OD NAUCZANIA PROBLEMOWEGO DO KSZTAŁCENIA WIELOSTRONNEGO

Badania pedagogiczne i oparta na nich refleksja naukowa to czynniki potwierdzające efektywność wychowania. Jednocześnie obserwacja różnych dziedzin rzeczywistości społecznej mówi o dysfunkcjonalności rozwoju społecznego, o różnych zakłóceniach tego rozwoju, o konfliktach społecznych, czy o takich zjawiskach patologicznych, jak narkomania, alkoholizm, przestępczość, niechętny stosunek do pracy czy dewastacja środowiska. Zakłócenia tego rodzaju były znane i dawniej, dlaczego jednak utrzymują się do dziś, bądź wręcz nasilają, jeśli procesowi zorganizowanego wychowania poddaje się od wielu lat masy ludzkie i na edukację poświęca coraz więcej czasu? Antynomia ta stawia nas wobec ważkiego pytania: czy zorganizowana edukacja może doprowadzić do tego, aby poddane jej oddziaływaniu młode pokolenie było „lepsze” niż społeczeństwo, w którym wyrasta? Otóż przez wszystkie lata swojej pracy dawałem sobie na te pytania odpowiedź pozytywną. Przede wszystkim dlatego, że badania pedagogiczne — co prawda w wąskiej skali — potwierdzają te możliwości edukacji, a po drugie, że o tej pozytywnej roli wychowania — w skali szerokiej — świadczy historia wielu narodów i krajów, choćby takich, jak Japonia, Wielka Brytania czy Szwecja.

Jestem więc przekonany, że wychowanie, a w jego obrębie edukacja szkolna, może i musi odgrywać istotną rolę w naprawie ludzkiego świata. Aby tak było, niezbędne jest naprawianie samego świata w połączeniu z naprawą wychowania. Droga do naprawy edukacji prowadzi poprzez wprowadzenie radykalnych, lecz na właściwą skalę sprawdzonych zmian w doborze jej celów i treści, jak również metod, środków i organizacji kształcenia-wychowania oraz zmian w kształceniu nauczycieli i wybitnym polepszeniu pozycji społecznej tego zawodu. Wymaga to przebudowy całego systemu szkolnictwa, dokonywanej wszakże nie w izolacji od innych dziedzin życia gospodarczo-społeczno-kulturalnego, lecz w integralnym związku z nimi, głównie w powiązaniu z rodziną, zakładami pracy i środkami masowymi.

Mając na uwadze wielkie spustoszenia, jakie w umysłach Polaków spowodowały czasy stalinowskie, kiedy poza nakazy i cytaty trudno było wychylić głowę, postanowiłem w połowie lat pięćdziesiątych zająć się zagadnieniem samodzielności człowieka w myśleniu i działaniu. W książ-

ce *Proces nauczania* przedstawiłem obraz naszej szkoły z tamtych lat: z jaskrawym autorytaryzmem jej nauczycieli, z jej „przekazywaniem wiedzy”, z lekceważeniem bądź nawet zabijaniem wszelkich przejawów samodzielności myślowej dzieci i młodzieży. Okazało się oczywiście, że taka szkoła nie naprawi naszego polskiego świata. Trzeba więc było zająć się sprawą usamodzielnienia nauczycieli i usamodzielnienia uczniów. I tak powstała koncepcja nauczania problemowego.

Model nauczania pseudoproblemowego był u nas znany sprzed wojny jako tzw. heureza, polegająca na zasypywaniu uczniów pytaniami. Nauczyciel jest tu aktywny, ale uczeń pozostaje bierny, bez inicjatywy. We właściwym nauczaniu problemowym obie strony mają być aktywne, obie wykazywać inicjatywę. Sztuka nauczania polega tu na tworzeniu sytuacji problemowych — teoretycznych bądź praktycznych — pobudzających ucznia do zrozumienia istoty problemu, podsuniętego z zewnątrz lub przywołanego przez ucznia, znalezienia pomysłu rozwiązania i jego weryfikacji. Chodzi tu więc o integralne wiązanie metody uczenia się z treścią przedmiotową nauki. Treść ta ma stać się bardziej zrozumiała i bliższa uczniowi, a on sam ma stawać się człowiekiem myślącym i twórczym, przygotowanym do uczenia się przez całe życie i do radzenia sobie w życiu.

Problematykę nauczania problemowego podjęliśmy szerokim frontem w Katedrze Dydaktyki UW i w Instytucie Pedagogiki, obejmując różne przedmioty nauczania na różnych szczeblach nauki szkolnej. Do badań włączyliśmy wielu nauczycieli i całe szkoły eksperymentalne, pozostające pod opieką moją, bądź prof. prof. J. Barteckiego, E. Fleminga, Cz. Kupisiewicza i K. Lecha — w Warszawie oraz S. Baścika, S. Palki i J. Zborowskiego w Krakowie. Badania te i prezentujące je książki spotkały się z dużym zainteresowaniem za granicą; jako badacze byliśmy zapraszani na wykłady zagraniczne, sam prowadziłem wykłady w kilku krajach europejskich, a z dwunastu moich wykładów wygłoszonych w 1968 roku w Japonii powstała książka, wydana tam w 1971 roku. W kraju na temat nauczania problemowego opublikowałem dwie książki: *U podstaw problemowego uczenia się* (1964 i 1965) i *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole* (1975, 3 wyd. 1987), będące mutacją pierwszej. Zostały przetłumaczone na języki: bułgarski, czeski, rosyjski i rumuński.

Zapoczątkowane od roku 1957, kiedy ukazał się pod moją redakcją tom „Studiów Pedagogicznych” pt. *Kształcenie samodzielności myślenia w procesie nauczania*, badania doprowadziły do wyłonienia dalszych modeli o znaczeniu podstawowym dla wszelkiej edukacji. Przede wszystkim głębiej pojąłem, że nawet człowiek dysponujący wiedzą i wyćwiczony w rozwiązywaniu różnych problemów może być człowiekiem marnym, gdy szwankuje jego system wartości. A w systemie tym obok wie-

dzy i świadomości intelektualnej równie ważną rolę spełniają uczucia, zwłaszcza uczucia wyższe, oraz wola i charakter. O tym, jak rozwijać życie uczuciowe dzieci i młodzieży oraz jak kształtować postawy moralne, społeczne, estetyczne i charakter młodzieży, dotąd w pedagogice i psychologii było dość głucho. Trudno było również odwoływać się do doświadczeń nauczycielskich, bo i tych nikt nie badał.

Nasze badania zmierzały do tego, by wykazać, że przez umiejętne wywołanie przeżyć emocjonalnych na lekcji można uzyskać postęp w kształtowaniu pożądanych postaw i tym samym wpłynąć na przekształcanie systemu wartości u dzieci i młodzieży. Tej sztuki prowadzenia zajęć, w których przeżycia dzieci osiągną swoje optimum, trzeba było dopiero uczyć. Jak się okazało, było to całkiem realne, z tym, że łatwo tu, podobnie jak w wielu innych działaniach edukacyjnych, zejść na mieliznę. Tak więc model zajęć był bardziej niż model nauczania problemowego zróżnicowany, w zależności od przedmiotu zajęć i charakteru wartości. Tu wyniki badań moich uczniów, m. in. J. Galanta, B. Komorowskiego, H. Kwiatkowskiej i D. Nakonecznej, uważam za szczególnie cenne.

Nieco mniej kłopotów nastęrczało opracowanie modelu zajęć o charakterze praktycznym, to jest takich, jakie bezpośrednio wpływają na przekształcanie rzeczywistości. Można wiedzieć, jaki jest świat, można też wiedzieć, jaki jest świat i jakie ta wiedza przynosi korzyści, ale przede wszystkim można i trzeba wiedzieć, jaki jest świat, aby z pomocą tej wiedzy go zmieniać i zarazem zmieniać siebie. Takie są trzy podstawowe relacje między rzeczywistością, wiedzą o niej i uczącym się człowiekiem, leżące u podstaw trzech możliwych koncepcji szkoły. Trzecią z tych możliwości przyjąłem za najwłaściwszą i do dziś jestem jej orędownikiem. Legła ona u podstaw koncepcji materializmu funkcjonalnego, zgodnie z którym materia wiedzy funkcjonuje i aktywizuje się w wielorakich działaniach ludzkich, służących tworzeniu nowych wartości materialnych i duchowych. Koncepcję tę najszerzej rozwinąłem — ze wszystkimi jej konsekwencjami dla szkoły — w książkach: *Podstawy wykształcenia ogólnego* (1967, 4 wyd. 1987) i *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe* (1979). W jej rozwinięciu wiele skorzystałem z badań i prac naszych specjalistów w dziedzinie kształcenia politechnicznego, profesorów: K. Lecha i T. Nowackiego, oraz moich uczniów: doc. doc. Z. Dąbrowskiego, H. Pochanego i S. Słomkiewicza.

Wyodrębnienie poszczególnych modeli procesu nauczania-uczenia się oparłem na hipotetycznym założeniu, że istnieją swoiste różnice między uczeniem się przez przyswajanie „gotowej” wiedzy, a uczeniem się przez rozwiązywanie problemów, przez przeżywanie wartości czy przez działanie zmieniające rzeczywistość. Ciągle jednak miałem wątpliwości, czy te różnice są aż tak duże, aby mogły przesłaniać osobowość ucznia jako

zintegrowaną całość. Uczący się człowiek, młody czy dorosły, jest przecież żywym organizmem, wrażliwym we wszystkich sferach swej osobowości, wychowywanym i wychowującym się jako całość i jedność. Te moje zabiegi o syntezę pedagogiczną doprowadziły do sformułowania koncepcji (teorii) wielostronnego nauczania-uczenia się, krócej: koncepcji kształcenia wielostronnego.

Oparta na wynikach wielu badań — moich i moich kolegów — koncepcja ta znalazła dodatkowe uzasadnienie w pracach współczesnych neurologów, zajmujących się współdziałaniem obu półkul mózgowych, oraz psychologów, traktujących człowieka jako harmonijnie funkcjonującą całość: poznającą świat, przeżywającą go i zmieniającą. Przedstawiałem ją w wielu swoich pracach, jej znaczenie dla wszelkiej edukacji szkolnej, jej treści, metod, środków i organizacji rozwinałem szerzej w książce pt. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* (1987). Posłużyła mi tam do ukazania wielu zagadnień po nowemu, m. in. do nowej klasyfikacji metod kształcenia i nowej typologii zajęć lekcyjnych. Zachętą do rozwinięcia teorii kształcenia wielostronnego w tej książce stały się dla mnie pomysłne rezultaty wprowadzenia jej do praktyki szkolnej, przedstawione w książkach: prof. prof. J. Walczyny, B. Komorowskiego, T. Krajewskiego i T. Lewowickiego oraz dr dr D. Nakonecznej i J. Galanta. Uważam za wielce pożądane wprowadzenie jej do szerokiej praktyki dydaktyczno-wychowawczej. Gdyby tak się stało, szkoła nasza zaczęłaby tętnić innym życiem.

Jako nauczyciel akademicki nie mogłem nie zainteresować się bliżej teorią kształcenia w uczelniach wyższych. Jeszcze w latach pięćdziesiątych teoria ta była w całkowitym zaniedbaniu, brak było i w kraju, i za granicą danych o możliwościach i sposobach jej uprawiania. Trzeba więc było zacząć od organizowania badań eksperymentalnych i porównawczych, badania te, zwłaszcza od czasu powołania do życia kwartalnika „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, zaczęły zyskiwać coraz więcej zwolenników. Mając na uwadze krytyczny stan teorii, ale i praktyki kształcenia w szkolnictwie wyższym, zacząłem zastanawiać się nad tym jak swoje koncepcje dydaktyczne, odnoszące się do szkolnictwa podstawowego i średniego, przenieść na ten nowy grunt. W ten sposób idee nauczania problemowego i kształcenia wielostronnego, poparte wynikami badań nad ich zastosowaniem w uniwersytetach i politechnikach — moich i cudzych — znalazły swoje odzwierciedlenie w książce pt. *Elementy dydaktyki szkoły wyższej* (1971, 1973). Książka ta, będąca czymś w rodzaju pierwszego w świecie podręcznika dydaktyki uniwersyteckiej, zapoczątkowała prace tego rodzaju. Ich autorzy to m. in. dwaj moi uczniowie: K. Kruszewski napisał *Kształcenie w szkole wyższej* (1973, 3 wyd. 1988) a T. Lewowicki *Proces kształcenia w szkole wyższej* (1988). Inną moją pracą z tej dziedziny ma być przygotowywana obecnie rzecz o warun-

kach unowocześnienia systemu kształcenia nauczycieli w Polsce. Mniejszą rozprawę na ten temat napisałem na zamówienie Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. Ukazała się ona w 1988 roku.

DRUGI FRONT POSZUKIWAŃ NAUKOWYCH

Użyłem słowa „front”, gdyż jako humanista o coś walczyłem, realizowałem jakieś operacje. Na pierwszy front wysunąłem poszukiwania i prace zmierzające do przebudowy myślenia pedagogicznego naszych nauczycieli, do zaszczepienia u naszej młodzieży potrzeby samodzielnego i twórczego myślenia i działania, a tym samym do wywarcia jakiegoś wpływu na całe społeczeństwo, żeby nie powiedzieć na nasz naród. Inną jest sprawą jakie efekty uzyskałem, ale tak czy owak są one niewy mierne. Poza tym głównym „frontem” moich prac naukowych znalazło się wiele innych poczynań, którym też przyświecały pewne cele, ale już nie tyle strategiczne, co taktyczne. Spróbuję zwrócić uwagę na te prace.

Przede wszystkim nie mogłem zapominać o tym, co działo się z oświatą i myślą pedagogiczną w przeszłości. Kolejno zajmowałem się więc tymi wydarzeniami, tymi postaciami i tymi przejawami myśli, które odegrały jakąś rolę w rozwoju edukacji w Polsce, a i dziś jeszcze nie są bez znaczenia.

Najważniejszą moją pracą z tego obszaru jest wydanie w Niemieckiej Republice Demokratycznej obszernego tomu źródeł do historii wydarzeń oświatowych i myśli pedagogicznej w Polsce pt. *Zur Geschichte der fortschrittlichen Pädagogik in Polen. Von den Anfängen bis zur Befreiung vom Faschismus* (Berlin 1984). Książką tą, poprzedzoną dwuarकुszowym moim wprowadzeniem i zaopatrzoną w komentarze, chciałem udostępnić zagranicznym czytelnikom informacje o rozwoju kultury pedagogicznej w Polsce w toku jej dziejów. Nb. żadnej podobnej publikacji w języku powszechnie znanym dotąd nie było. Do tego odezwała się we mnie żyłka patriotyczna. Mianowicie wielu Niemców pisze, iż w środkowej Europie jako pierwszy powstał uniwersytet w Pradze, co jest prawdą, ale jako drugi — w Wiedniu (1365) i jako trzeci — w Heidelbergu (1386), co nie jest zgodne z faktami. Toteż w swoim tomie na samym początku zamieściłem akt fundacyjny Uniwersytetu w Krakowie, późniejszego Uniwersytetu Jagiellońskiego. No i oczywiście wiele innych dokumentów i tekstów, między innymi, co mnie szczególnie cieszy, wiele informacji o powołaniu i założeniach Komisji Edukacji Narodowej. Jak się o tym dowiedziałem, duże wrażenie na czytelnikach niemieckich zrobił fragment książki J. Krasuskiego o tajnym szkolnictwie polskim w latach okupacji faszystowskiej.

Z innych prac historycznych na wzmiankę zasługuje wydanie dzieła

Jędrzeja Śniadeckiego *O fizycznym wychowaniu dzieci* (1956), i Jana Władysława Dawida *Nauki o rzeczach* (1960) — z obszernymi wstępami i komentarzami. Są to dzieła klasyczne polskiej pedagogiki, obydwa zawierają wiele trafnych do dziś poglądów na wychowanie zdrowotne i kształcenie umysłowe. Drugiemu z wymienionych autorów poświęciłem osobną publikację książkową pt. *Dawid* (1980), jak również wiele rozpraw opublikowanych w czasopismach naukowych. Jestem również autorem rozpraw o innych wybitnych pedagogach: E. Estkowskim, A. B. Dobrowolskim i B. Nawroczyńskim. Przyjąłem także z wdzięcznością zgodę Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych na wydanie pod moją redakcją trzech tomów pism wybranych Sergiusza Hessena. Zbiorę się do tego w roku 1989, mam nadzieję wspólnie z profesorem uniwersytetu w Tübingen, L. Liegłem, który zamierza wydać dwa tomy w RFN.

Inne sprawy z „drugiego frontu” to przede wszystkim kontynuacja prac na temat zabawy. Czuję pewien niedosyt z powodu odmowy wydania mej rozprawy doktorskiej o zabawie, zabrałem się więc ponownie do tej problematyki w latach 1985-86. Z dawnej pracy wykorzystałem co najwyżej kilkanaście procent, całość natomiast oparłem na wynikach przeprowadzonych przeze mnie i przez moich współpracowników badań oraz na współczesnej, ogromnej już w językach zachodnich, literaturze. Książka pt. *Zabawa a rzeczywistość* (1987) daje zarys nowej teorii zabawy w jej współczesnym już ujęciu, a więc jako działalności przyjemnej i twórczej, realizowanej w sferze tzw. drugiej rzeczywistości, czyli w dziedzinie fikcji, przygotowującej do życia, lecz także wyrównującej jego braki. W pięknej recenzji tej książki J. Szczepański, nazywając zabawę dowcipnie „socjalistycznym grzechem”, stwierdził, że i w naszych warunkach „praca i obowiązek, nie uzupełniane zabawą, nie osiągają swoich celów”.

Na tym obszarze znalazły się również moje prace z dziedziny leksykografii. Śledząc przez długie lata literaturę naukową z zakresu nauk pedagogicznych i pokrewnych, zarówno w języku polskim, jak angielskim, francuskim, niemieckim czy rosyjskim, nie mogłem nie dostrzec skutków zamętu, jaki poza przyczynami natury ideologicznej jest uwarunkowany głównie niejednorodnością, a często nawet całkowitą dowolnością (którą tak ongiś zwalczał A. B. Dobrowolski) terminologiczną. Chcąc temu, choćby po części, przeciwdziałać, usiłowałem skłonić swoich kolegów z krajów socjalistycznych do współpracy na tym polu, ale nic z tego nie wyszło. Zabrałem się więc początkowo w małym zespole, a z kolei sam, do napisania słownika terminów pedagogicznych, który następnie rozrósł się do sporych rozmiarów i ukazał się jako *Słownik pedagogiczny* (1975, 4 wyd. 1987) i w czterech wydaniach osiągnął nakład 220 tysięcy

egzemplarzy. W przedmowie napisałem, iż podjęcie się opracowania słownika przez jednego autora było „aktem odwagi”. Ale oprócz odwagi w formułowaniu setek definicji z obszaru kilkunastu nauk pedagogicznych i nauk pokrewnych trzeba było nie lada wysiłku oraz inicjatywy w poszukiwaniu danych z niedostępnych często źródeł krajowych i zagranicznych. Co gorsze, w kolejnych wydaniach wiele informacji trzeba weryfikować i zmieniać tak, jak zmieniają się one w życiu. Ponieważ poważniejsze zmiany wprowadziłem tylko do wydania drugiego, nowe piąte wydanie musiałem gruntownie zmienić i mocno rozszzerzyć. W roku 1989 ma ono pójść do druku.

Korzystając dość szeroko z literatury w językach obcych i utrzymując dość żywe kontakty z zagranicznymi kolegami, natrafiałem często na trudności w przekładaniu terminów z jednych języków na drugie. Podjąłem więc niezbyt rozsądną inicjatywę opracowania pięcioletniego słownika terminów z zakresu pedagogiki i nauk z nią współdziałających — w językach polskim, angielskim, francuskim, niemieckim i rosyjskim. Z wielkim trudem i przy współpracy kilku osób przygotowałem pierwszą wersję tego słownika. Potem trzeba było przygotować wersję rozszerzoną — z uwzględnieniem psychologii, socjologii i metodologii lecz wydawnictwo, które słownikowi patronowało, nie mogło go wydać bez uzyskania dotacji. Po kilku latach oczekiwań udało mi się wreszcie przy pomocy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN ów *Pięcioletni słownik terminów pedagogicznych* umieścić w planie wydawniczym Ossoli-um. Powinien ukazać się w roku 1989.

PRACA Z MŁODZIEŻĄ AKADEMICKĄ I NAUKOWĄ

Kształcenie kadr niektórzy profesorowie traktują jako uciążliwe obciążenie, odrywające ich od warsztatu pracy naukowej. Choć i dla mnie było ono obciążeniem, stanowiło wszakże nieodzowny składnik pracy naukowej. Nieodzowny w podwójnym znaczeniu. Przede wszystkim dlatego, że pracownik naukowy pragnie się dzielić każdym owocem swoich przemyśleń z innymi: najpierw z wąskim gronem studentów, współpracowników i kolegów, aby wysłuchać ich życzliwego, co nie znaczy nie krytycznego zdania, a dopiero później — po kolejnej weryfikacji — z szerszym gronem czytelników prasy pedagogicznej i książek. A po drugie dlatego, że w tym bliskim gronie poszukuje przyszłych współpracowników-uczniów, którzy z racji swych zdolności, zaangażowania naukowego i swego charakteru będą go wspierać w jego poczynaniach naukowych i wyrastać na samodzielnych uczonych, tworząc zrab szkoły naukowej.

Praca ze studentami stanowiła najbardziej ustabilizowany składnik

meego bilansu czasowego tygodnia. Mogłem ze względu na różne obciążenia natury organizacyjnej nie posuwać się do przodu w swojej pracy pisarskiej, lecz na swoje wykłady, seminaria czy konsultacje musiałem zawsze mieć czas, do tego zawsze rozpoczynałem je punktualnie. Obecność na tych zajęciach bywała wystarczającym usprawiedliwieniem, aby np. nie wziąć udziału w jakimś zebraniu. Lubilem prowadzić wykłady dla dużego audytorium, złożonego ze studentów czy nauczycieli (stałe byłem zapraszany do szkół, z wyższymi włącznie, tudzież na konferencje nauczycielskie), a przy tym śledzić reakcje słuchaczy na myśli rzucane z katedry.

Będąc zwolennikiem partnerskiego stosunku do studentów, zachęcałem ich do wypowiedzi na temat tych myśli, zwykle pod koniec wykładu, lecz to nie zawsze dawało efekt. Widocznie u nas, inaczej niż np. w USA, studenci nie są do tego przez ogół wykładowców (a może przez samo życie!) przyzwyczajani. Ale już po sporadycznych wypowiedziach orientowałem się nieco o stopniu dojrzałości umysłowej wybranych słuchaczy. Znacznie więcej dawały mi samodzielne prace, jakie zlecałem przynajmniej raz w roku wykładowym. Prace najbardziej wartościowe nagradzałem książką, bądź drukowałem nawet niekiedy w redagowanym przez siebie „Kwartalniku Pedagogicznym”. A gdy kiedyś pewien student napisał taką samodzielną i dość krytyczną recenzję jednej z moich książek, zatrudniłem go po ukończeniu studiów jako swego asystenta i dziś mogę stwierdzić, że wyrasta on na tegoż uczonego.

Za szczególnie płodną formę pracy z młodzieżą akademicką uważam seminarium, zwłaszcza seminarium dyplomowe, które na moim wydziale trwało z reguły dwa lata. Płodną zaś dlatego, że daje uczestnikowi możliwość równoczesnego wgłębiania się w teorię i praktykę pedagogiczną. Z teorią wiązał się na moich seminariach sam temat, zwykle wybierany samodzielnie przez studenta, jedynie przy moim głosie doradczym, dający szansę szerszego wglądu w literaturę zagadnienia po to, aby nie tylko ją rozpoznać, lecz także znaleźć na jej tle miejsce dla własnych badań. Opracowanie tematu wymagało zwykle wejścia w praktykę edukacyjną z danym tematem związaną, a więc albo samodzielnego prowadzenia zajęć pedagogicznych w ramach eksperymentu lub organizowania zajęć prowadzonych przez inne kompetentne osoby, instruowania tych osób i nadzorowania całego procesu badawczego. Prowadząc badania własne i uczestnicząc w dyskusjach nad badaniami kolegów uczestnicy seminarium stawali się badaczami zasobnymi w wiedzę metodologiczną i merytoryczną oraz niezłe zorientowanymi w różnych dziedzinach praktyki kształcenia i wychowania. Wielu z nich podejmowało po studiach pracę naukową w zakresie pedagogiki bądź psychologii.

Nie mniej serca niż w seminaria magisterskie wkładałem w swoje tzw. Seminarium Dydaktyczne, prowadzone na Wydziale Pedagogicznym

UW przez długie lata. Traktowałem je jako właściwą wylegarnię kadr naukowych. Do seminarium, prowadzonego poza limitem zajęć obowiązkowych, przyjmowałem w zasadzie wszystkich chętnych z całego kraju: magistrów, doktorów czy docentów różnych specjalności, głęboko zainteresowanych problematyką dydaktyczną. Liczba uczestników była dość duża, często przekraczała pół setki, ale stan ulegał zmianie, wykruszało się niektórzy czy to z powodu trudności życiowych (np. dojazdów z odległych miejscowości), czy z racji nikłych postępów w prowadzeniu własnych badań. Na posiedzeniach uczestnicy przedstawiali koncepcje bądź wyniki własnych badań. Jeśli w seminarium niekiedy brali udział uczeni spoza jego składu — prezentowali wybrane przez siebie problemy. M. in. takimi gośćmi seminarium byli profesorowie: T. Kotarbiński i B. Nawroczyński. Pierwszy z nich wziął udział w dyskusji nad nowatorską notacją muzyczną, którą prezentował doc. T. Wójcik, drugi — wygłosił referat na temat nudy szkolnej. Warto dodać, że nie było to seminarium „doktoranckie”, lecz raczej seminarium badawcze. Ale gdy czyjaś przygotowana w Seminarium Dydaktycznym praca uzyskiwała postać dojrzałą, stawała się rozprawą doktorską czy habilitacyjną. Aż trudno się przyznać, ale spośród uczestników seminarium wypromowałem 70 doktorów, z czego do końca roku 1988 aż 9 zostało profesorami i to tak znanymi, jak np. H. Komorowska, K. Kruszewski, Cz. Kupisiewicz, T. Lewowicki, B. Niemierko i W. Zaczyński, 13 — docentami habilitowanymi i 8 — docentami.

Praca nad kształceniem kadry naukowej wymaga wiele wysiłku i nawet poświęcenia. Poza wymienionymi formami obejmuje również konsultacje indywidualne i zbiorowe oraz czytanie tysięcy stron maszynopisów, a często i rękopisów oraz pisanie setek recenzji czy opinii (stąd się częściowo biorą moje obecne kłopoty ze wzrokiem). Wypromowanie jednego tylko doktora czy doktora habilitowanego wymaga wieloletniej opieki nad jego studiami, badaniami i nad samą rozprawą, czytania jej i zwracania uwagi na braki, choćby tylko formalne, nie mówiąc o merytorycznych, a wreszcie napisania opinii i patronowania całemu przewodowi aż do obrony rozprawy. Gdy już zostanie doktorem czy docentem lub profesorem, trzeba pisać dalej recenzje o jego dorobku, niezbędne przy kolejnych awansach, a często i opinie w językach obcych w związku ze stażami zagranicznymi. A o tym czy za to wszystko promotorów spotyka tylko wdzięczność, wiedzą najlepiej ci, którzy dochowali się wielu uczniów.

KONTAKTY ZAGRANICZNE

Navigare necesse est... Wprawdzie jako kapitan marynarki powinienem był odbywać swoje podróże zagraniczne statkiem, ale zdarzyło się

to tylko raz, gdy w roku 1960 wracałem z USA statkiem „Queen Mary” do Europy. Pozostałe swoje podróże odbywałem najczęściej samolotem, tylko kilka z nich i to bliższych — koleją. Niezależnie od sposobu podróży, wszystkie moje podróże odegrały istotną rolę w moim życiu naukowym. Zasiłiły mój warsztat badawczy w nowe pomysły, dostarczyły mi informacji sprzyjających pracom porównawczym, wzbogaciły moją domową bibliotekę, liczącą obecnie ponad 20 tysięcy tomów, a także służyły nawiązywaniu kontaktów z czołowymi ośrodkami i przedstawicielami bliskich mi dyscyplin naukowych.

Wielka to szkoda, że moje stypendium na studia w Anglii nie doszło w roku 1947 do skutku. Miałbym wówczas świetną okazję do niezłego opanowania języka angielskiego, którego zacząłem się uczyć zaraz po wojnie, po wzięciu kilkunastu lekcji. Wprawdzie później się go poduczylem, i w czasie pobytu w USA i Anglii nawet sobie z nim radziłem, ale ciągle nie tak, jak bym sobie tego życzył. Na szczęście język niemiecki wyniosłem ze szkoły powszechnej i z seminarium nauczycielskiego, a potem w licznych kontaktach z Niemcami całkiem nieźle opanowałem. Tak, że jako *visiting professor* w Heidelbergu mogłem prowadzić wszystkie zajęcia ze studentami bez szczególnych trudności. Języka francuskiego uczyłem się sam, korzystając z minimalnej pomocy w postaci kilkunastu lekcji. Opanowałem go na tyle, że mogłem w czasie parutygodniowego pobytu w Zairze posługiwać się nim i nawet napisać 60-stronicowy raport, który w czasie powrotu z Zairu pozostawiłem w paryskiej siedzibie UNESCO. Język rosyjski, jako dla nas stosunkowo najłatwiejszy, musiałem opanować już bez żadnej pomocy, posługiwałem się nim wielokrotnie, wygłaszając referaty i biorąc udział w dyskusji nad nimi, m. in. w Moskwie, Wilnie i w kilku międzynarodowych konferencjach.

Po odmowie, z jaką spotkał się mój wyjazd na stypendium do Anglii, rychło okazało się, że Zachód jest dla nas w ogóle zamknięty. Ale kontakty z krajami, jak się wtedy mówiło, z „naszego obozu”, były także całkiem skąpe. Zaszczytu pierwszego wyjazdu do Niemieckiej Republiki Demokratycznej dostąpiłem dopiero w 1953 roku, gdy już byłem zastępcą profesora. W dodatku nie w gronie pracowników nauki, lecz urzędników resortu oświaty, pod wodzą dyrektora departamentu. Był to więc raczej rekonesans ideologiczny, a nie naukowy. Drugi wyjazd na Kongres Pedagogiczny do Lipska w 1956 roku odbył się już w gronie profesorskim (oprócz mnie byli jeszcze: prof. B. Suchodolski i prof. R. Wroczyński), ale znowu pod przewodnictwem dyrektora departamentu.

Na pierwszy samodzielny wyjazd naukowy doczekałem się w roku 1957, gdy jako stypendysta UNESCO odbyłem trzymiesięczną podróż po Szwajcarii, Austrii, Niemczech Zachodnich i Francji. Wprawdzie na pierwszy plan wysunęło się wówczas poznawanie działalności tzw. szkół

stowarzyszonych UNESCO, rozwijających żywą współpracę międzynarodową, ale i na kontakty z przedstawicielami nauki w tych czterech krajach było wiele czasu. Największe wrażenie zrobiły na mnie niektóre szkoły szwajcarskie: Ecole du Mail w Genewie, Gymnase Cantonal w Neuchâtel, gdzie podziwiałem lekcje wspaniałej nauczycielki, E. Montandon, oraz dwuklasowa szkoła w Savosa, gdzie zajęcia G. Zappy wręcz mnie zachwyciły. W Niemczech szczególnie zainteresowała mnie Peter-Petersen-Schule w Wellingsbüttel, gdzie mogłem obserwować praktyczne zastosowanie głośnego przed wojną „planu jenajskiego”. Znając polskie szkoły z lat przed- i powojennych mogłem czynić porównania ze szkołami w krajach zachodnich. Nie wypadają one wówczas szczególnie niekorzystnie dla nas, choć tam znacznie lepiej przedstawiał się stosunek nauczycieli do uczniów, zasób środków wspierających kształcenie, tudzież ład organizacyjny w szkołach. Z wieloma uczelniami, instytucjami naukowymi oraz profesorami nawiązałem wówczas pierwsze kontakty naukowe, poznałem również Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, gdzie zetknąłem się po raz pierwszy z prof. J. Piagetem, oraz centralę UNESCO w Paryżu, z którą nawiązałem odtąd ściślejszą współpracę.

W grudniu tego samego roku miała miejsce moja pierwsza podróż do Moskwy. Tym razem było nas pięciu profesorów Uniwersytetu Warszawskiego, a przyjmowała nas Akademia Nauk Pedagogicznych w Moskwie. Mieliśmy możliwość zetknięcia się i podyskutowania ze wszystkimi czołowymi pedagogami i psychologami w Moskwie i Leningradzie. Najmocniej w pamięci mojej zapisał się Instytut Pedagogiki w Leningradzie kierowany przez B. G. Ananiewa, który potrafił skupić w nim wybitnych profesorów specjalizujących się w dydaktykach przedmiotowych i wraz z nimi dokonać kompleksowej analizy treści kształcenia ogólnego, obejmującej całość edukacji szkolnej. Smutek ogrania człowieka, gdy sobie uprzytomni, że ta najwybitniejsza ongiś w krajach socjalistycznych placówka naukowa została zamknięta rychło przez centralę Akademii i przekształcona w jakiś mało znaczący instytut kształcenia dorosłych. W Leningradzie nawiązałem wówczas bliską współpracę z prof. N. M. Wierziłinem — biologiem i dydaktykiem biologii, która trwała wiele lat. W Moskwie miałem okazję wejść w bliskie kontakty z profesorami A. A. Śmirnowem, ogromnie sympatycznym i mądrym człowiekiem, z M. N. Skatkinem, z N. A. Menczyńską, z I. A. Kairowem, prezesem Akademii, z Z. S. Szapowalenką i z N. K. Gonczarowem. Kontakty te utrzymywały się przez kilkanaście lat, lecz słabły stopniowo, w miarę jak w Polsce zachodziły zmiany, aby pod koniec lat siedemdziesiątych ustać zupełnie. Stąd po przetłumaczeniu w latach 1962-68 dwu moich książek na język rosyjski całkowitym zaskoczeniem była dla mnie propozycja przekładu mojej ostatniej książki pt. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, zgło-

szona w roku 1987 przez moskiewskie wydawnictwo *Wyszaja Szkoła*. Zrozumiałem, że jest to efekt „pierestrojki”.

Spośród wielu innych wyjazdów zagranicznych, których było przeciętnie po kilka rocznie, chciałem zwrócić uwagę na półroczny pobyt w USA, Anglii i Francji w pierwszym półroczu 1960 roku. Otrzymawszy stypendium Fundacji Forda — za pośrednictwem naszego resortu szkolnictwa wyższego — w pierwszych dniach lutego wylądowałem w Nowym Jorku. Tam zaopiekował się mną Institute of International Education, którego pracownicy udzielali mi pomocy w organizowaniu kontaktów ze wskazanymi przeze mnie osobami, w wynajmowaniu miejsc w hotelach i w innych sprawach życiowych. W ciągu czterech miesięcy pobytu w USA odwiedziłem wszystkie ważniejsze ośrodki badań pedagogicznych, rozpoczynając od Columbia University (Teachers College) w Nowym Jorku,¹ poprzez uniwersytety: Yale, Harvard, Chicago, Northwestern, Johns Hopkins, aż do University of California i Stanford University. Ponieważ szczegółowy opis kontaktów i dyskusji zająłby zbyt wiele miejsca, wspomnę tylko, że miałem okazję przebywać dłużej i wymieniać poglądy z najwybitniejszymi psychologami i pedagogami amerykańskimi. Lista byłaby długa, wymienię więc tylko nazwiska uczonych dobrze znanych w Polsce, jak G. W. Allport, J. S. Bruner, B. F. Skinner z Harvardu, Z. F. Bereday, D. Super, R. Thorndike z Columbia University, J. I. Goodland, R. J. Havighurst, H. A. Thelen z U. of Chicago, O. H. Mowrer z U. of Urbana, H. E. Jones z U. of California czy E. R. Hilgard ze Stanfordu. Spośród grona tych świetnych uczonych najbardziej twórczy wydał mi się Bruner. Odbyłem z nim wiele rozmów, wykorzystał mnie nawet jako „osobę badaną” w jednym ze swych badań. Dedykując mi swoją pracę *From learning to thinking* dowcipnie napisał „To Prof. Okoń, who also knows about jumping over the barrier from learning to thinking”. Swoistym wydarzeniem była dla mnie również obecność na ostatnim w życiu wykładzie prof. C. W. Washburne’a, którego prace o systemie Winnetki były kiedyś dobrze znane w Polsce. Nie mogę także nie wspomnieć o wizycie w chicagowskiej Orthogenic School i spotkaniu ze słynnym uczonym B. Bettelheimem i jego autystycznymi dziećmi. Mimo wszystko amerykańska myśl pedagogiczna mnie nie zachwyciła, zapewne dlatego, że po sławnym Deweyu i głośnych eksperymentach szkolnych z pierwszego ćwierćwiecza naszego wieku znacznie więcej od niej oczekiwałem. Wpływ Deweya mogłem jeszcze zaobserwować w wielu zwiedzanych przeze mnie szkołach, ale już spotykały się one z krytyką, gdyż ich efektem stało się daleko idące rozluźnienie dyscypliny. Miał więc rację prof. L. A. Cremin, gdy w rozmowie ze mną powiedział „Baby doesn’t know best”.

W czasie swego pobytu w USA miałem często okazje mówić o Polsce, o rozwoju oświaty i myśli pedagogicznej w naszym kraju i w ogóle

w Europie, wykład o polskiej szkole wygłosiłem również w Instytucie Polskim w Nowym Jorku. Miałem też wiele niezapomnianych spotkań z Polakami. Najciekawsze były, o dziwo, z literatami. Na moje spotkanie przyleciał z Kanady mój szkolny przyjaciel, znany poeta emigracyjny, Wacław Iwaniuk. Wspólnie z nim odwiedzaliśmy Józefa Wittlina, Aleksandra Hertza i Aleksandra Jantę-Połczyńskiego. Dość często widywałem się z prof. A. Tarskim, (w domu jego żony Marii Tarskiej wynajmowałyśmy z prof. J. Łosiem pokoje), z profesorami I. Gelbem w Chicago, W. Lednickim i Lenczowskim w Berkeley, z W. Sworakowskim w Palo Alto i z B. Zawadzkiem w Nowym Jorku.

W Anglii spędziłem, wraz z żoną, która przyleciała do Londynu, urocze dwa miesiące. Ameryka, poza sympatycznymi kontaktami z ludźmi wysokiej kultury, w sumie była dość męcząca, angielska kultura dnia codziennego była mi o wiele bliższa, a kontakty z placówkami naukowymi i ludźmi nauki były równie sympatyczne, do tego zaprawione subtelnym angielskim humorem. Nie rozpisując się wiele, wspomnę, że odwiedziłem University of Reading, gdzie czarujący profesor Ch. H. Dobinson wprowadził mnie w problematykę pedagogiczną swego kraju; w University of London, gdzie odbyłem rozmowy z prof. prof. H. J. Eysenkiem, C. M. Fleming, a przede wszystkim z J. Lauwerysem, czołową postacią w angielskich naukach o wychowaniu; Oxford University, gdzie miałem kontakty z profesorami A. D. Petersonem i A. Yatesem; U. of Cambridge, gdzie długie rozmowy z prof. F. Bartlettem dotyczyły badań nad procesami poznawczymi i ich związkiem z uczeniem się. Poinformował on mnie o tym, że do Cambridge ma przybyć prof. Bruner, aby rozmawiać o stworzeniu w Harvardzie międzynarodowego ośrodka takich badań. Jak się później okazało, prof. Bruner rzeczywiście przybył do Anglii, ale idei swojej nie zrealizował. Byłem także gościem Narodowej Fundacji Badań Pedagogicznych, gdzie przyjmował mnie dobrze znany w Polsce dr W. D. Wall, sporo czasu spędziłem również w szkołach angielskich, m. in. w tak znanych, jak Eton College, gdzie mimo czerwca uczniowie chodzili do szkoły we frakach, Kynaston School czy Elliot Comprehensive School. W każdej praca warta była uznania, a już zaskoczył mnie wysoki poziom zajęć technicznych, zwłaszcza praca 13-letnich uczniów przy obrabiarkach.

Pobyt we Francji to już tylko finał sześciomiesięcznego wojażowania. Przypadł na drugą połowę lipca, czyli w okresie wakacyjnym, kiedy trudno było kogoś spotkać. Tym niemniej udało mi się nawiązać kontakt z UNESCO oraz odbyć rozmowy w dwu ważnych ośrodkach naukowych, a mianowicie w Centre Nationale des Recherches Pédagogiques w Paryżu i w Centre Internationale des Etudes Pédagogiques w Sèvres pod Paryżem.

Łącznie do końca roku 1988 odbyłem ponad osiemdziesiąt podróży zagranicznych; nie mogąc mówić o wszystkich, wspomnę tylko o ważniejszych. Ze względów naukowych ważne były np. moje kilkakrotne wyjazdy do Sztokholmu, związane z powołaniem do życia International Association for Evaluation of Educational Achievement i przygotowaniem w zespole roboczym kolejnych badań. Zespół ów stanowili specjaliści z 20 krajów, pracami jego kierował bardzo umiejętnie prof. T. Husén, pedagog o wyraźnie międzynarodowym profilu. Prowadzone przez nasze towarzystwo badania stały się rewelacją na miarę światową, szkoda tylko, że na włączenie materiałów z przeprowadzonych w Polsce badań nasz resort oświaty nie udzielił ongiś zgody.

Nie mniej płodne naukowo było moje związanie się z międzynarodową grupą badaczy, z którą wspólnie stworzyliśmy International Society for Group Activity in Education. Zajmowaliśmy się badaniami nad indywidualizacją i pracą grupową, a wyniki badań przedstawialiśmy na kolejnych zjazdach w Szwecji, RFN, Austrii i Jugosławii, po czym ukazywały się one w publikacjach książkowych. Motorem tej działalności był prof. E. Meyer z Heidelbergu, wspaniały człowiek, z którym mnie łączy długoletnia przyjaźń. On też jest do dziś przewodniczącym Towarzystwa, ja nim byłem równolegle (jako reprezentant Wschodu!) do roku 1985, od tego czasu jestem honorowym przewodniczącym.

Wiele interesujących podróży zawdzięczam UNESCO. O jednej z nich pisałem wyżej, innych posypało się sporo, zwłaszcza gdy zostałem ekspertem tej międzynarodowej organizacji. Początkowo był to związek z Instytutem Pedagogiki UNESCO w Hamburgu, dokąd wyjeżdżałem na konferencje, podobnie do Paryża, a potem odbyłem podróż do Bangkoku, gdzie wraz z kilkoma ekspertami z Europy pomagaliśmy w przygotowaniu programu innowacji pedagogicznych w krajach południowej Azji i w Japonii. Był to przykład dobrej organizacji pracy koncepcyjnej a zarazem mało znanej strony działalności UNESCO. Ostatnim moim wyjazdem tego typu była podróż do Zairu, gdzie na zlecenie UNESCO dokonałem wszechstronnej analizy działalności Bureau Africain des Sciences de l'Education w Kisangani. Efektem mej podróży, którą rozpoczynał *briefing* a kończył *debriefing* w Paryżu, było opracowanie bardzo szczegółowego raportu o warunkach pracy i osiągnięciach tej afrykańskiej placówki, wraz z wnioskami dla UNESCO, dotyczącymi jej wspierania.

Z serią kilku podróży łączyła się też moja współpraca z Międzynarodowym Biurem Wychowania w Genewie. W grupie specjalistów z kilku krajów pracowaliśmy tam nad wydawaniem serii publikacji pn. *Experiments and Innovations in Education*, wychodzących w językach: angielskim, francuskim i hiszpańskim. W serii tej, liczącej do dziś około 40 tomików, ukazała się również moja i mojej żony broszura pt. *The*

School Readiness Project (1973). Praca w tym zespole była dla mnie świetną lekcją nowatorstwa pedagogicznego.

Nie mogę wreszcie nie wspomnieć o dwu bardzo pouczających podróży. Pierwsza z nich, w roku 1968, to wyprawa do Japonii, dokąd mnie zaproszono na serię wykładów. Ukazało się wówczas tłumaczenie (z niemieckiego przekładu) mej książki *Proces nauczania*. Japończycy chcieli więc poznać autora i jego szersze, to jest wykraczające poza tę książkę, poglądy. W różnych miastach Japonii wygłosiłem wówczas 12 odczytów, które po przełożeniu z angielskiego na japoński ukazały się w osobnej książce pt. *Nauczanie a rozwijanie myślenia* (Tokio 1971). Moi przyjaciele przygotowali całą wędrowkę przez swój kraj z japońską precyzją i niebywałą gościnnością, dostarczyła mi też ona wiele wrażeń naukowych i krajoznawczych.

Wyprawa w roku akademickim 1981/82 do Heidelbergu, gdzie przez pół roku byłem Gastprofessorem, dała mi szansę wypróbowania moich możliwości prowadzenia w obcym kraju systematycznych wykładów i seminariów i to w wymiarze 8 godzin tygodniowo, takie jest bowiem pensum profesorskie w RFN. Obawiałem się, jak będę przyjęty przez młodzież akademicką, zwłaszcza po ogłoszeniu 13 grudnia stanu wojennego w Polsce, ale zajęcia moje cieszyły się powodzeniem i na zakończenie turnusu młodzież zaprosiła mnie do kawiarni. Dobrze wspominam również kontakty z profesorami, którzy chętnie zapraszali mnie na wieczorne spotkania i nie tylko naukowe dyskusje.

Trudno byłoby ocenić efekty moich podróży naukowych, ale ich duża wartość jest dla mnie bezsporna. Rozszerzyły one krąg moich zainteresowań naukowych, uwrażliwiły mnie na wiele nowych problemów, dostarczyły mi ogromnie dużo informacji naukowych, nie tylko ze swojej specjalności, pozwoliły poznać systemy oświaty w tylu krajach, jak również wiele interesujących szkół oraz innych zakładów edukacyjnych. Zawdzięczam im również nawiązanie wielu kontaktów z czołowymi i mniej znaczącymi postaciami pedagogów, psychologów i socjologów wychowania, przy czym współpraca z nimi trwała przez długie lata, a z wieloma trwa nadal.

Jednym z efektów tej międzynarodowej współpracy są tłumaczenia wielu moich książek na języki obce, bądź nawet wydania obcojęzyczne, które nie mają odpowiedników polskich. Obok książek ukazało się za granicą wiele moich rozpraw, artykułów i recenzji, zarówno w publikacjach zwartych, jak w czasopiśmie naukowych. Takich publikacji doliczyłem się aż 87, z tego w języku niemieckim 31 (19 w RFN, 11 w NRD, 1 w Austrii), 16 w języku angielskim, 10 w rosyjskim, 6 we francuskim i reszta w językach: bułgarskim, czeskim, japońskim, hiszpańskim, litewskim, rumuńskim, serbskim i węgierskim.

ZAKOŃCZENIE

Cóż ogólniejszego mam w zakończeniu powiedzieć o swoim życiu? Jak z biografii wynika, nie było ono łatwe, ale czy czyjeś życie może w ogóle być łatwe? Lepiej byłoby, oczywiście, urodzić się w środowisku materialnie niezależnym i — jak to się mówi — kulturalnie zaawansowanym, opanować już w dzieciństwie jakiś obcy język, studiować za granicą, a kierunek studiów wybierać mając pełną swobodę wyboru. W takim przypadku byłbym może skrzypkiem-wirtuozem, może dyrygentem, a może i uczyonym, ale chyba nie pedagogiem. Wprawdzie pedagogika to dyscyplina nie mniej trudna do uprawiania niż inne nauki czy sztuki, ale ocenia się ją niezbyt wysoko, chociaż osiągnęła u nas poziom budzący respekt za granicą. A jednak mimo wszystko nie narzekałem i nie narzekam na swoje wybory. Nie dlatego, że mogłem wybrać gorzej, ale ze względu na znaczenie edukacji w życiu społecznym oraz na potrzebę prowadzenia nad nią badań.

Moje życie naukowe jako pedagoga było dla mnie zawsze swoistym rodzajem służby na rzecz moich uczniów, mego społeczeństwa, mego kraju i mego narodu. Jest to wyznanie szczere, choć potraça ono o patos. Nie badałem niczego ani nie pisałem po to, aby uzyskać jakiś stopień naukowy. Te przychodziły stosunkowo łatwo, ale jako efekt wykonanych prac a nie podjętych przeze mnie lub przez jakiegoś protektora starań. Ze względu na swój, jak bym go nazwał, optymistyczny realizm, raczej poszukiwałem w życiu tego, co mogłoby sprzyjać postępowi (choć nie uniknąłem pomyłek), niż zajmowałem się krytyką tego, co mu przeszkadza. Krytyka zresztą nie była mi obca, trudno się przed nią ustrzec w naszym nadwyrężonym świecie, obce mi było wszakże wszelkie krytykanctwo.

Zajmując się sprawami wychowania, dostrzegałem jak uboga jest kultura pedagogiczna społeczeństwa polskiego. Jaskrawe przykłady tego ubóstwa dostrzegałem nie tylko w szkole, gdzie mówienie niektórym nauczycielom o potrzebie partnerstwa z uczniami czy choćby o szacunku dla ucznia poczytywane jest za herezję, ale i w wychowaniu domowym czy nawet na ulicy, gdzie stale można się spotkać z biciem dzieci przez matki czy dawaniem dzieciom innych złych przykładów. Co gorsza, z niedocenianiem kultury pedagogicznej można się spotkać również wśród ludzi wykształconych, a nawet wśród profesorów uniwersytetu. Przychodzi mi na myśl rozmowa z wybitnym fizykiem, prof. L. Infeldem, którą przeprowadziłem, chyba w maju lub w czerwcu 1956 roku, w czasie jakiejś konferencji w Sopocie. Zajmowaliśmy się wówczas sprawą lekceważenia przez uniwersytety wagi edukacji nauczycielskiej. Na moje pytanie, jaki jest jego sąd w tej sprawie, odpowiedział: „Jako czło-

wiek, który był osiem lat nauczycielem, uznaję tylko dwie zasady pedagogiczne: trzeba traktować młodzież jak dorosłych, po drugie, lekcja musi być interesująca". A zatem cała wiedza pedagogiczno-psychologiczna znakomitego uczonego zamknęła się w tych dwu banalnych zdaniach.

Więc czymże jest kultura pedagogiczna, której szerzenie stało się moim zawodowym i społecznym obowiązkiem? Zdefiniowałem ją po swojemu w *Słowniku pedagogicznym*, tu posłużę się jednak definicją J. Szczepańskiego. Określił ją jako „zespół cech osobowości ludzi, którzy swoimi działaniami wywierają wpływ na przyszłe postępowanie innych ludzi". Jeśli więc przyszłe postępowanie ludzi, *recte* całego społeczeństwa, zależy od kultury pedagogicznej, to jest ona naprawdę czymś godnym zrozumienia, tudzież starań o jej klarowanie i upowszechnianie. Dobrze to sobie uświadomiono w takich krajach, jaki Finlandia, Norwegia, Szwecja czy Japonia, gdzie mimo niesprzyjających warunków geograficznych poziom życia jest wyjątkowo wysoki.

A ileż to problemów wiąże się z tymi „cechami osobowości ludzi", z ich „działaniami", jak też z ukierunkowaniem tego „przyszłego postępowania"? To już nie tylko cała pedagogika, ale i cała psychologia pedagogiczna i cała socjologia wychowania. Do tego trzeba sobie uprzytomnić, że wychowanie występuje w wielorakich układach i relacjach. Obejmuje procesy przekształcania się samej jednostki (samokształcenie, samowychowanie), relacje międzyjednostkowe i międzygrupowe, procesy instytucjonalnego oddziaływania pedagogicznego w placówkach służących przede wszystkim tym celom (rodzina, dom dziecka, szkoła, organizacja młodzieżowa) lub powołanych do innych celów (np. kościół, zakłady pracy, środki masowe, związki zawodowe, organizacje i partie polityczne), może również wiązać się z tym wszystkim, co służy stwarzaniu możliwie najlepszych warunków wywierania wpływu wychowawczego, jak np. systemy oświaty i wychowania, ustroje szkolne, administracja oświaty, wyposażenie w bazę lokalową, finanse oraz inne środki edukacji powszechnej.

Mój udział w tworzeniu i upowszechnianiu kultury pedagogicznej sprowadzał się głównie do badania przez ponad czterdzieści lat zjawisk wychowania i kształcenia, wyjaśniania ich i upowszechniania tej wiedzy za pośrednictwem kilkudziesięciu własnych książek, setek rozpraw, artykułów i recenzji. O tym wyżej była już mowa.

Drugim torem było upowszechnianie książek o wychowaniu, napisanych przez innych autorów, polskich i obcych. M. in. zajmowałem się wydawaniem prac klasyków pedagogiki, redagowaniem wraz z prof. B. Suchodolskim 31-tomowej *Biblioteki Nauczyciela*, jak również przygotowywaniem wspólnie z prof. T. Lewowickim, pierwszych kilkunastu tomów *Biblioteki Postępu Pedagogicznego*.

Wiele troski poświęciłem sprawie kształcenia nauczycieli oraz pozycji

i godności tego zawodu, jak również doskonaleniu pracy czynnych nauczycieli. Wygłosiłem setki wykładów dla nauczycieli: w szkołach, na konferencjach, na kursach wakacyjnych, w zakładach kształcenia nauczycieli oraz w radiu i telewizji. Mój bliski kontakt z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Krakowie zaznaczył się i gestem wobec mnie: obdarzeniem mnie godnością doktora honoris causa tej uczelni.

Uważając że praca nauczyciela zyskuje szczególną wartość, gdy nabiera charakteru twórczego, wielką troską otaczałem nowatorski ruch wśród nauczycieli. W latach sześćdziesiątych zorganizowałem — przy współpracy z ZNP — dwa kursy wakacyjne dla nauczycieli-nowatorów, na których opracowaliśmy zasady tworzenia w kraju sieci szkół pilotujących. Sieć ta objęła wszystkie powiaty naszego kraju oraz szkoły ćwiczeń przy zakładach kształcenia nauczycieli. Zaczęto w nich śmieiej stosować nowe rozwiązania metodyczne i organizacyjne, m. in. dzięki nim upowszechniono metody problemowe w nauczaniu oraz różne formy pracy grupowej. Jednocześnie szkołom tym zawdzięczamy wiele pomysłów twórczych w dziedzinie kształcenia i wychowania. Obok szkół pilotujących, zwanych dawniej szkołami wiodącymi, istniało wówczas więcej niż obecnie szkół eksperymentalnych. Sam opiekowałem się bezpośrednio dwiema takimi szkołami: jedną w Warszawie i drugą w Lublinie. Od roku 1984, to jest od czasu przejścia na emeryturę, znowu mocniej związałem się z nauczycielskim ruchem nowatorstwa pedagogicznego, już przez drugą kadencję jestem mianowicie honorowym przewodniczącym Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego.

W ciągu całego swego życia nie należałem do żadnej partii politycznej, bliższa mi była bowiem prawda, której poszukuje nauka, niż kariera. Przez wiele lat byłem wszakże związany z dwiema organizacjami: ze Związkiem Nauczycielstwo Polskiego i z Towarzystwem Wiedzy Powszechnej. W ZNP przez pewien okres byłem nawet członkiem zarządu głównego i przewodniczącym sekcji szkół eksperymentalnych, w TWP natomiast pełniłem w ciągu dwu kadencji funkcję wiceprezesa zarządu głównego. Obie organizacje stworzyły mi szansę rozszerzenia kręgu mojej działalności pedagogicznej na obszar zawodowego ruchu nauczycielskiego i oświaty dorosłych.

Nie stała się natomiast takim obszarem Polska Akademia Nauk, której członkiem korespondentem stałem się w 1973 roku, a członkiem rzeczywistym w 1983 roku. Pragnąłem wprawdzie stworzyć w Akademii zakład bądź instytut nauk pedagogicznych i przedstawiłem przed kilkunastoma laty projekt powołania takiej placówki przy Wydziale Nauk Społecznych PAN, lecz mimo poparcia sprawy przez ówczesnego sekretarza Wydziału, prof. W. Markiewicza, nie udało się jej przeprowadzić. Na przeszkodzie stanął fakt istnienia w owym czasie pięciu resortowych instytutów pedagogicznych. Całą swoją aktywność związaną z PAN-em

skierowałem więc na działania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, którego przewodniczącym z wyboru byłem w latach 1974-84. W okresie trzech kadencji udało mi się przeprowadzić wiele prac, za najważniejszą z nich uważam działalność Komitetu ukierunkowaną na rozwój młodej kadry naukowej, a w jej obrębie — zorganizowanie trzech konkursów na prace naukowe dla młodych pedagogów oraz dwutygodniowego dla nich kursu, który był swego rodzaju szkołą metodologii badań naukowych. Drugim, nie mniej ważnym osiągnięciem stało się powołanie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Jako przewodniczący Komitetu przez wiele lat czyniłem — przy współpracy z ZNP — próby zorganizowania Towarzystwa, lecz władze nie chciały na to wyrazić zgody. Wreszcie po przyjęciu przez Komitet projektu statutu, sprawę jego zatwierdzenia udało mi się przeprowadzić w Wydziale Spraw Wewnętrznych m. st. Warszawy w 1981 roku.

Kończąc te swoje osobiste wynurzenia, mogę stwierdzić, że za najważniejsze z zadań mego 75-letniego życia uważam swój udział w wykształceniu i wychowaniu całej rzeszy uczniów w różnych szkołach, ogromnej liczby magistrów, przede wszystkim w Uniwersytecie Warszawskim, jak również tak wielu doktorów, docentów i profesorów. Oni to zadaniom, które tak wysoko ceniłem, nadają i długo jeszcze nadawać będą nowy wyraz i nowy sens. Przede mną są już zapewne nieliczne lata pracy, ale przed większością z nich pełnia twórczego życia, życia nie tylko dla siebie.

6 X 1988

В.Оконь

ШТРИХИ НАУЧНОЙ АВТОБИОГРАФИИ

1. Детство. 2. Учительская семинария. 3. Служба в армии и работа в школе. 4. Работа в Варшаве. 5. Работа вне университета. 6. Второй фронт научных поисков. 7. Работа со студентами и научная работа. 8. Зарубежные связи. 9. Окончание.

W. Okoń

AN OUTLINE OF A SCIENTIST'S AUTOBIOGRAPHY

1. Childhood. 2. Teachers' Training College. 3. Military service and work at a school. 4. Work in Warsaw. 5. Work outside the university. 6. The second line of scientific research. 7. Work with students and scientific research. 8. Contacts with abroad. 9. Conclusion.



Ryc. 2. W. Okoń jako młody nauczyciel i opiekun drużyny harcerskiej



Ryc. 3. W. Okoń jako porucznik marynarki wojennej — 1945 r.



Ryc. 4. W Japonii pod Fudzi-Jamą. Z prawej prof. Kiyoo Ohashi, tłumacz *Procesu nauczania*, z lewej prof. Kiyoji Sunazawa



Ryc. 5. Prof. W. Okoń jako promotor pracy doktorskiej — Uniwersytet Warszawski — 1973 r.



Ryc. 6. Prof. W. Okoń jako ekspert UNESCO — uczestnik międzynarodowej Konferencji na temat innowacji pedagogicznych — Bangkok — 1973 r.



Ryc. 7. Rozpoczęcie roku akademickiego 1978-1979