

Włodzimierz Goriszowski

Progresywistyczne i poprogresywistyczne tendencje we współczesnej edukacji

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (18-19), 9-24

2003

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Włodzimierz Goriszowski

Progresywistyczne i poprogresywistyczne tendencje we współczesnej edukacji*

Wprowadzenie do problemu

Naukowy charakter pedagogice z początkiem XIX wieku, oparty na intelektualizmie i instrumentalizmie, nadał J.F. Herbart. Przyjmując do analizy dawne dydaktyczne systemy, szczególnie te związane z klasyczną koncepcją tradycyjnej herbartowskiej szkoły, można zgodzić się z tezą, iż w każdym przypadku system dydaktyczny odzwierciedlał w jakimś sensie określony system filozoficzny, wspomniany intelektualizm pedagogiczny i instrumentalizm XIX wieku legł u podstaw koncepcji dydaktycznej J.F. Herbarta. Uważał on, „że dziecko należy poddać od początku dyscyplinie. Funkcją wychowania jest kształtować dziecko, nie zaś pozostawić je jego własnym pomysłom.”¹

Koniec XIX i początek XX wieku w Europie, jak i na ziemiach polskich pod zaborami zaznaczył się w oświacie istotną zmianą w stosunku do tradycyjnej organizacji procesu nauczania dzieci. Wybitni myśliciele ówczesnej epoki, szczególnie koncepcji naturalistycznej i socjologicznej, uznali konieczność wprowadzenia zmian w funkcjonującej wówczas w szkołach podstawowej relacji nauczyciel - uczniowie, a wynikającej z pełnionych ról zleceńodawców - tj. organizatora i kierownika procesu dydaktycznego przez nauczycieli oraz roli zleceńobiorców - przez uczniów z narzucanymi im programami i metodami kształcenia. Obowiązek uczniów polegał na realizacji zadań przyswojenia sobie wskazanych treści i względnie wiernego ich reprodukowaniu na polecenie nauczyciela. Cz. Kupisiewicz w dydaktyce ogólnej napisał, że szkoła herbartowska, tradycyjna polegała na przekazywaniu dzieciom i młodzieży gotowego materiału do zapamiętania i rygorystycznemu egzekwowaniu go².

* Skrót tego tekstu w Księdze poświęconej prof. dr hab. W. Tusleckiemu w Uniw. Opolskim

¹ B.A.G. Fuller, Historia filozofii, t. 2, Warszawa 1967.

² C. Kupisiewicz, Dydaktyka ogólna, Warszawa 200, s. 46. Również R. Dottrens w 1955 roku ocenił krytycznie dydaktykę tradycyjną pisząc (cyt. za Cz. Kupisiewiczem), że pod względem wychowawczym szkołę tradycyjną cechuje autorytaryzm, któremu dziecko musi się bezwzględnie podporządkować. O wpływie kierunków filozoficznych na modele pedagogiczne tego okresu pisał Stefan Kunowski w pracy pt. Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa 1996, s. 35-36.

Analizę krytyczną ówczesnej dydaktyki tradycyjnej i jej skutków przedstawił H. Aebli autor dydaktyki psychologicznej, przetłumaczonej i wydanej w 1958 roku w języku polskim, wybitny uczeń i współpracownik Jeana Piageta³.

Koncepcje filozoficzne i psychologiczne u podstaw teoretycznych pedagogiki

W powstałym w Lipsku Instytucie założonym przez W. Wundta, twórcy psychologii doświadczalnej, dyskutowano, a następnie podejmowano badania eksperymentalne w zakresie psychologii uczenia, fizjologii działań pedagogicznych, których celem było inne podejście do organizacji i metodyki nauczania dzieci i młodzieży oraz uwarunkowań mających wpływ na efektywność tych procesów. Przykładowo eksperymentowała J. Joteyko nad znużeniem i zmęczeniem, nad czynnikami pobudzającymi do rozwoju zainteresowań ogólnych i szczegółowych, nad konstruowaniem takich środków dydaktycznych, których zastosowanie wpływałoby na kształtowanie podstaw postaw a w tym postawy intelektualnej, a przede wszystkim tworzenie szkoły na miarę dziecka (subiektywistyczna koncepcja psychiki, introspekcjonizm, oparcie o fizjologię, paralelizm psychologiczny - J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1963)

Duży też wpływ na zmianę podejścia w pedagogicznym kształceniu dzieci i młodzieży wywarła filozofia, a szczególnie takie jej kierunki, jak empiryzm, czy pragmatyzm⁴. Idee empiryzmu, jakkolwiek nie nowe, stały się bliskie innowatorom myśli pedagogicznej w osobach M. Montessori, C. Washburne'a, W.H. Kilpatricka, O.J. Decroly'ego, H. Parkhurst, R. Cousinet'a, C. Freinet'a, G. Kerschensteinera, H.

³ H. Aebli, *Dydaktyka psychologiczna*, Warszawa 1958, rozdz. I § 3, s. 22 i nast. zawierają krytykę dydaktyki tradycyjnej.

⁴ Empiryzm - kierunek filozoficzny, według którego wszelkie poznanie ludzkie wywodzi się od doświadczenia. W myśl poglądów empirystów (J. Locke) umysł ludzki to pierwotnie tabula rasa, kształtuje go wyłącznie doświadczenie zewnętrzne i wewnętrzne. Empiryzm stanowi podstawę sensualizmu, który wyolbrzymia znaczenie poznania zmysłowego (W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 93)

Pragmatyzm - ocenia każde pojęcie według jego praktycznej użyteczności i korzystnych następstw. Najbardziej charakterystyczne przekonanie, że skuteczność praktycznych zastosowań - co działa najbardziej skutecznie i rozstrzyga o prawdziwości stwierdzeń, słuszności działań i wartości ocen. Cyt. za T. Honderichem, *Encyklopedia filozofii*, t. 2, Poznań 1998, s. 718-720. Wszystkie nasze przeświadczenia są prawdami postępowania, cała funkcja myśli polega na wytwarzaniu przyzwyczajień do działania, aby zatem ocenić znaczenie myśli należy zbadać, jakie ona wytwarza nawyki, do jakich wyników prowadzi, jakie potrzeby zaspokaja (L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 54-55). Główny przedstawiciel Wiliam James zawarł idee pragmatyzmu w teorii wychowania: *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Life's Ideals*, New York 1899, tłumaczenie I. Moszczeńska, *Pogadanki psychologiczne*, Warszawa 1918, W. James, *Pragmatyzm*, tłum M. Szczubińska, Warszawa 1998. Także poglądy na ogół zgodnie z ideą pragmatyzmu głosili Ch.S. Peirce i J. Dewey.

Gaudiga i wielu innych. K. Sośnicki w artykule dotyczącym kierunków pedagogiki psychologicznej, tak mocno rozwijającej się w I połowie XX wieku, zwrócił uwagę na jej dalszy rozwój przedstawiając „... zasadnicze rysy pedagogiki neorusseizmu i pedagogiki psychoanalitycznej... Zasadniczą podstawę dla pedagogiki subiektywizmu psychologicznego wytworzył kierunek neorusseistów tzw. „Szkoła genewska”. Kierunek ten uznawał - jak pisze K. Sośnicki - istnienie wrodzonych zadatków różnych właściwości psychicznych, które rozwijają się w ciągu życia dziecka samorzutnie, według również wrodzonego im prawa rozwoju...” Prowadzi to do dalszych wniosków, a wręcz do postulatu „negatywnej pedagogiki” ograniczonej do pielęgnowania samorzutnie rozwijającej się psychiki dziecka. Ogranicza się w ten sposób rolę wychowania. Drugą konsekwencją tego założenia było stwierdzenie, że rozwój dziecka przebiega określone etapy, fazy, a rolą wychowawcy jest ich znajomość i dostosowanie działań wychowawczych do specyficznych faz tego rozwoju. Kazimierz Sośnicki w dalszej części publikowanej rozprawy odniósł się twórczo do pedagogiki opartej o filozofię pragmatyzmu i psychologię behawioryzmu przyjmując założenie samorzutnego rozwoju człowieka w jego działaniu. Działanie człowieka stanowi jego istotną właściwość i jest wyrazem jego natury, a stąd jest też jedynym zgodnym z jego naturą środkiem uczenia się. „Uczyć się nie znaczy jedynie rozwijać swe zdolności umysłowe, ale rozwijać na równi z nimi swe uczucia i chcenia oraz wszelkie swe reakcje ruchowe. Przez uczenie się naturalne człowiek staje się „wiązką nawyków” a zadaniem wychowania jest właśnie wytwarzać sytuacje, które dziecko zdołałoby rozwiązywać przez własne działanie, eliminować błędy, uzyskując tą drogą wiedzę i sposoby właściwego postępowania.

Podobne rysy wykazuje pedagogika opierająca się o elementy intuicjonizmu. Rozwój indywidualności stał się niemal kanonem, a różnicowanie jednostki od innych celem wychowania. U podstaw pedagogiki personalistycznej leży pogląd na istotę pojęć „istnieć” i „mieć wartość”. Na poglądy psychologizujące kierunki pedagogiczne miała też wpływ psychologia głębi i psychoanaliza. Należy jednak uznać, iż obok wpływu różnych kierunków psychologicznych na polską myśl pedagogiczną XX wieku miał niewątpliwie zarówno empiryzm jak i pragmatyzm, a na koncepcję nauczania zindywidualizowanego neorusseizm i częściowo subiektywizm i intuicjonizm⁵”.

Pragmatyzm J. Dewey'a leży u podstaw wielu kierunków nauczania zindywidualizowanego. Stąd u początków XX wieku daje się zaobserwować postęp pedagogiczny w podejściu do uczniów, u których z kolei zaznacza się lepszą pracę i lepsze jej wyniki. Przemija intelektualizm i nauka książkowa, a założeniem staje się szkoła „przez życie i dla życia”. A więc zauważalny staje się trend do doskonalenia systemów, a w samych w szkołach pewien **progres**. Źródłem dla pro-

⁵ K. Sośnicki, Kierunki pedagogiki psychologicznej, „Nowa Szkoła” 1959, nr 11, s. 18-21

gresywnego nauczania stały się właśnie takie kierunki filozoficzne jak empiryzm i pragmatyzm.

Wyjaśnienia terminologiczne

Rozważając próby unowocześniania systemów dydaktycznych przełomu XIX i XX wieku, jako systemów dydaktycznych progresywnych, warto wyjaśnić kilka zasadniczych pojęć, takich jak progres, progresja, progresywna metoda, progresywizm pedagogiczny, progresywne nauczanie.

Czym jest sam progres?, jak go można zdefiniować? Oto kilka zaczerpniętych ze źródeł leksykalnych propozycji:

Przez **progres** należy domniemywać rozwój, wzrost, postęp; **progresem** jest nie tylko rozwój czegoś, ale posuwanie się naprzód, postęp, **progresistą** nazywano dawniej zwolennika postępu, z kolei **progresja** to stopniowe wzrastanie, postęp, wzrost.

Stąd też **progresywna metoda** - to metoda badawcza polegająca na ustalaniu i interpretacji następstw faktów na podstawie źródeł wcześniejszych od nich lub im współczesnych np. stosuje się zwłaszcza w badaniach historycznych⁶.

Progresywizm pedagogiczny, zapoczątkowany przez J. Deweya i rozwinięty przez wielu innych pedagogów (m.in. H.H. Kilpatricka i C. Washburne'a) uznaje się jako prąd pedagogiczny, którego głównym założeniem było skoncentrowanie zasad doboru treści i metod kształcenia wokół psychicznych właściwości dziecka, jego potrzeb i zainteresowań. Wszystkie kierunki progresywizmu pedagogicznego zajmowały się działalnością doświadczalną, obejmującą głównie niższe klasy szkoły ogólnokształcącej. Wywarły jednak znaczny wpływ i na szkołę średnią, powodując przesadne liczenie się z potrzebami uczniów, lekceważenie wykształcenia umysłowego, opartego na systematycznej wiedzy i zdolności logicznego myślenia, a zarazem hołdowanie zasadzie doraźnego przystosowania się do aktualnych warunków życia⁷.

Progresywne nauczanie - to ogólne nastawienie na teorię i praktykę nauczania wywodzące się przede wszystkim z teorii J. Deweya, elastyczność, funkcjonalizm, holizm oraz pragmatyzm. Większość programów nauczania progresywnego odzwierciedla koncentrację na poszczególnych uczniach i ich wewnętrznych zain-

⁶ *Leksykon Filozofia*, Warszawa 2000, s. 273, red. W. Łagodzki i G. Pyszczek. Progresywny "postępujący naprzód, rozwijający się, wzrastający, postępowy. Progresywność postawa wyrażająca się uznawaniem postępowych ideałów i wprowadzania ich w życie, stanowiąca przeciwieństwo tradycjonalizmu. Słownik języka polskiego, t. 2, Warszawa 1995, s. 890.

⁷ Progresywizm pedagogiczny, hasło [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 317-318. Th. Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, New York 1955 (tłum. M. Łobocki, rec. M. Łobocki, „Ruch Pedagogiczny” 1963, s. 60.

teresowaniach oraz potrzebach, umiejętnościach i pragnieniach, np. system szkoły pracy, plan jenajski, nauczanie łączne⁸.

Z progresywnego nurtu edukacji wykorzystuje się to wszystko, co służy nowoczesnemu człowiekowi, jego nowoczesnej myśli o współczesności. Będzie to na pewno rozwój zainteresowań poznawczych, krytycyzm metodologiczny, tendencja do stałej weryfikacji twierdzeń i sądów, rozszerzanie czynników uwarunkowań pozytywnych funkcjonujących w procesach edukacyjnych, ale i pewien pragmatyczny stosunek do wiedzy w aspekcie nie tylko teoretycznym ale i praktycznym.

Podstawą pedagogicznych poglądów przedstawicieli progresywizmu jest ich teoria uczenia się. Według tej teorii istnieje osiem podstawowych czynników procesu uczenia się, mianowicie: 1) zainteresowanie, 2) wysiłek, 3) cel, 4) inteligencja, 5) nawyk, 6) rozwój, 7) organizm i 8) kultura. Od współdziałania powyższych czynników zależy skuteczność uczenia się.

M. Łobocki tłumacząc i recenzując publikację Th. Bramelda napisał „... Ciekawy i oryginalny jest pogląd progresywistów na program nauczania. Są oni zdania, że wszelkie poczynania szkoły wyrastać powinny nie z góry powziętych założeń, lecz z podłoża konkretnych doświadczeń. Proponowany przez nich program ma charakter eksperymentalny; nastawiony jest na rozwój całej osobowości osób uczących się, uwzględniając w szczególności ich potrzeby i zainteresowania, ostro odgradza się od wszelkich tradycyjnych form nauczania opartych na zasadzie pamięciowego przyswajania materiału. Usiłuje wiązać nauczaną treść z ogólnymi potrzebami życia. Metodą nauczania propagowaną przez progresywistów jest metoda indukcyjna w przeciwieństwie do dedukacji, polegającej na podawaniu uczniom gotowych problemów, dotyczących konkretnych spraw życiowych. Tak więc centralnym zagadnieniem nauczania - w myśl progresywizmu - jest zawsze problematyka związana jak najściślej z życiem. Progresywiści są na ogół przeciwnikami uczenia się przez powtarzanie. W przypadku jednak kiedy powtarzaniu przyświeca pewien wartościowy cel, wówczas nie tylko nie przeciwstawiają się, ale zalecają taki właśnie sposób uczenia się. Powtarzanie jednak nie może być wynikiem nakazu, ale skutkiem zrozumienia jego znaczenia dla osiągnięcia określonego pożytecznego celu...”

Spór o pedagogikę jako naukę czy tylko sztukę

W tym nurcie poprogresywistycznych refleksji jawi się kolejny problem czy pedagogika jest nauką czy sztuką? A może jednym i drugim. Podstawowym kryterium wyróżnienia powinny być jej funkcje, zadania i zakres. Dla lepszego uzmysłowienia poprogresywistycznych koncepcji edukacyjnych, rozwijających się w dru-

⁸ A.S. Reber, Słownik psychologii, Warszawa 2000, s. 552, hasło: progresywne nauczanie.

giej połowie XX wieku - sensownym staje się przytoczenie kilku charakterystycznych wypowiedzi.

Dyskusje na ten temat trwają od bardzo dawna i brak jest całkowitego rozstrzygnięcia. Pod szerszą opinię oświatowców, pedagogów a także naukowców poddano ten problem w roku 1959 z inicjatywy Mieczysława Kreutza, który na łamach „Nowej Szkoły” rozpoczął merytoryczno-metodologiczną dyskusję, a następnie wrócił do pewnych wcześniej postawionych tez w 1964 roku⁹. W dyskusji wypowiedzieli się czołowi profesorowie nauk pedagogicznych¹⁰. Podniesione zostały wówczas kwestie merytoryczne, dotyczące celu, funkcji, treści oraz pedagogiki, jak i metodologiczne dotyczące specyfiki jej przedmiotu badań, systemu twierdzeń i przesłanek oraz aparatu metodologicznego i języka. Szczególnie ta ostatnia kwestia terminologii budziła kontrowersje wśród dyskutujących.

Oto krótki zarys dyskusji. M. Kreutz w artykule dyskusyjnym, dotyczącym braków współczesnej pedagogiki, podjął niebagatelne kwestie - co z ogólnych treści pedagogiki jest jej przynależne, a co zapożyczone z filozofii, psychologii, socjologii, prakseologii czy historii. Jego zdaniem „... pedagogika jest więc nauką obejmującą pewien dział filozofii, socjologii, psychologii i historii, mianowicie dział dotyczący wychowania. Poza tymi działami jakiejś innej pedagogiki nie ma. Innymi słowy, nie ma specyficznych problemów pedagogicznych, lecz każdy rozpatrywany przez nią problem może być rozwiązany jedynie metodami bądź filozofii, bądź socjologii, bądź psychologii, bądź historii. Konkludując pedagog powinien mieć pełne wykształcenia w obrębie wymienionych nauk...”. Pojedyncze stanowisko zajęli wybitni pedagodzy polscy, uważając słusznie, że humanistykę winno się ujmować całościowo, treściowo i metodologicznie, natomiast interpretować w zależności od specyfiki danej dyscypliny. Stąd narodził się termin: nauki humanistyczne współdziałające z pedagogiką.

Przykładowo, tak znaczący dział aksjologii, teleologia nie może być w pedagogice oderwany od filozofii, bowiem wybitni filozofowie, szczególnie antropolodzy filozofii kultury, wyrażali zawsze swoją opinię na temat wychowania, a w zależności od kierunku filozoficznego, który reprezentowali, udzielali społeczeństwu rad pedagogicznych na temat wychowania dzieci i młodzieży.

Kazimierz Sośnicki odniósł swoje poglądy do specyfiki problematyki pedagogiki, jej systemu twierdzeń i przesłanek oraz zadań w celu „... przedstawienia projektu

⁹ M. Kreutz, W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki, [w:] „Nowa Szkoła” 1959, nr 9, s. 2-4 oraz Braki współczesnej pedagogiki, [w:] „Nowa Szkoła” 1964, nr 11, s. 17-20.

¹⁰ K. Sośnicki, Potrzeby współczesnej pedagogiki polskiej, [w:] „Nowa Szkoła” 1959, nr 10, s. 6-9 oraz Kierunki pedagogiki psychologicznej, [w:] „Nowa Szkoła” 1959, nr 11, s. 18-21. Z. Mysłakowski, Pedagogika bez mgły, [w:] „Nowa Szkoła” 1960, nr 1, s. 2-5. K. Kotłowski, W odpowiedzi prof. Kreutza, [w:] „Nowa Szkoła” 1960, nr 1, s. 6-7. B. Nawroczyński, O studiach pedagogicznych i poziomie pedagogiki, [w:] „Nowa Szkoła” 1960, nr 2, s. 2-4. B. Suchodolski, Obrona pedagogiki, [w:] „Nowa Szkoła” 1960, nr 2, s. 4-7. M. Demel, Z powodu artykułu prof. Kreutza, „Nowa Szkoła” 1960, nr 1, s. 7-8.

badania, które zmierzałyby do określenia wyraźnie i możliwie szczegółowo systemu pedagogiki w takiej postaci, jaka możliwie najbardziej odpowiadałaby naszym warunkom. Zasadnicze zagadnienie polegałoby tutaj na jednoznacznym określeniu problemów tej pedagogiki i ich rozwiązań, pojęć, praw, norm i w ogóle jej prawidłowości, były by to trzy zasadnicze grupy zagadnień, a mianowicie: 1) określenie i opracowanie podstawowego ideału pedagogicznego, 2) określenie jednoznaczne i wyraźne pojęć, praw i prawidłowości wchodzących w skład procesu nauczania i wychowania oraz ogólnych charakterystycznych właściwości całego systemu pedagogicznego, 3) zagadnienie metod badania naukowego. K. Sośnicki zwrócił też uwagę na język dyscypliny naukowej, twierdząc iż „...jednym z ważnych powodów braku jednolitości w naszej teorii pedagogicznej jest posługiwanie się w pracach naukowych nieokreśloną terminologią. Język pracy naukowej, zwłaszcza pedagogicznej, musi operować terminami jasno określonymi i używanymi jednoznacznie. Tymczasem panuje tu tak wielka dowolność, że nierzadko wprost trudno zrozumieć, o co autorowi chodzi. Dlatego ustalenie znaczeń podstawowych terminów pedagogicznych jest zasadniczą sprawą dla poprawności systemu pedagogicznego...”.

Autor przypomniał też, iż „...całkowicie od podstaw filozoficznych starał się oderwać empiryzm pedagogiczny. Sądzi on, że wystarczy sięgnąć do doświadczalnych faktów pedagogicznych, aby z nich uzyskać należyte prawa i normy postępowania pedagogicznego...”

W dyskusji czy pedagogika jest nauką Zygmunt Mysłakowski napisał „...nauką jest dyscyplina mająca na celu poznanie pewnej sfery rzeczywistości, a zatem wskazanie pewnego pola faktów, wyznaczenie ściśle lub przynajmniej w przybliżeniu granic tego pola, sformułowanie i sprecyzowanie zasadniczych pojęć, wybór najbardziej stosownych metod, sformułowanie zagadnień i hipotez roboczych, praca badawcza nad ich sprawdzeniem, wreszcie dojście do pewnej sumy prawidłowości, rządzących w wyodrębnionym polu faktów...” i tę definicję odniósł do pedagogiki pisząc następnie, iż „...pedagogika jako dyscyplina naukowa, czyli to jej wyodrębnione pole, które pozostaje poza filozofią wychowania, a więc poza obrębem rozważania celów (polityką wychowawczą) oraz rozbioru pojęć zasadniczych i metod (metodologią), jest pozytywną nauką obejmującą zagadnienia nauczania i wychowania, to znaczy czynności nauczyciela, organizacji, programów, podręczników oraz oddziaływania tych czynników na młodzież. Pedagogika ma za zadanie badać je pod względem ich skuteczności (większej lub mniejszej) w stosunku do założonych celów. Pedagogika jest więc nauką praktyczną, prakseologiczną.

Pedagogika pozytywna ma przed sobą:

- 1) badanie genezy wychowania (w oparciu o etnologię, historię, socjologię, psychologię genetyczną);

- 1) badanie rozwoju historycznych postaci wychowania (instytucje wychowawcze, organizacja, programy, podręczniki, szkoły itd. - tj. historia wychowania);
- 2) badania historycznych poglądów na wychowanie (tj. historia pedagogiki);
- 3) badanie paraszkolnych, nieinstytucjonalnych postaci wychowania (np. historia oświaty, historia kultury);
- 4) badania aktualnych postaci wychowania instytucjonalnego

Maciej Demel polemizując z niektórymi wywodami M. Kreutzza nie bez racji napisał, iż prawa do pojęcia dyscypliny naukowej odmawia się często tym naukom normatywnym (m.in. pedagogice), które są sztukami, wiedzą stosowaną, ale przecież i one prócz strony praktycznej mają swoisty warsztat badawczy. Odpowiadając Mieczysławowi Kreutzowi na zarzut, iż pedagogika korzysta ze stwierdzeń i przesłanek innych nauk (filozofii, socjologii, psychologii czy historii) - B. Suchołolski pisze „... to, że dana nauka korzysta z wyników innych nauk nie tylko jej nie dyskredytuje, ale stanowi - wręcz przeciwnie - czynnik jej wartości... a stosunek pedagogiki do tych nauk musi wynikać z jej własnej problematyki badawczej, dzięki czemu powstają zupełnie nowe ujęcia rzeczywistości, badanej przez tamte nauki z innych punktów widzenia...”.

Tyle odnośnie inspirującej dyskusji wokół miejsca pedagogiki w stosunku do innych dyscyplin naukowych.

Zaznaczając się w pierwszych trzydziestu latach XX wieku na świecie, ale i w Polsce progres pedagogiczny przejawiał się bardziej w ogólnych skutkach wychowania, w tym rozwijania osobowości wychowanków (stosunku do wiedzy, do pracy, do współdziałania, do samokształcenia i do samokontroli ale też i do samooceny), natomiast w znacznie mniejszym stopniu zaznaczył się w rozwijaniu podstaw metodologicznych pedagogiki. Szczególnie jest to widoczne w realizowanych i dokumentowanych systemach indywidualizującego nauczania, o których mowa w pierwszej części. Analizując ów autentycznie pedagogiczny progres tamtych lat, należy uznać za bezsporny fakt, iż w naszym kraju odnośnie progresywistycznej edukacji dysponujemy dość obszerną literaturą, dotyczącą różnych elementów kształcenia. Podręczniki z zakresu historii wychowania, a szczególnie monografie poszczególnych systemów zindywidualizowanego kształcenia, były szeroko opisywane. Zawdzięczamy to w głównym stopniu „Naszej Księgarni”, która w latach trzydziestych XX wieku wszystkie te systemy udostępniła pedagogom poprzez ich przetłumaczenie na język polski. Ponadto w latach 60-tych ukazały się zbiorowe opracowania W. Okonia, St. Dobrowolskiego i T. Nowackiego a także L. Chmaja opisujące szereg progresywnych działań.¹¹ Wzniosłe idee progresywizmu peda-

¹¹ W. Okoń (red.), *Praca eksperymentalna w szkole*, Warszawa 1963; St. Dobrowolski, T. Nowacki (red.), *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900-1964*, Warszawa 1966; L. Chmaja, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.

gogicznego uległy jednak w I połowie XX wieku dynamicznie rozwijającemu się totalitaryzmowi pedagogicznemu (nazizm niemiecki, faszyzm włoski, totalitaryzm sowiecki), który w przeciwieństwie do progresywnego systemu dydaktycznego zwanego „Nowym wychowaniem” traktował młodzież instrumentalnie, a filozofię nowożytnego człowieka zastępował daleko posuniętą ideologią. Jeszcze dzisiaj taki system totalitarny w pedagogice budują np. Talibowie.

Stąd też nie tyle progresywizm pedagogiczny, jego zalety i wady mogą być aktualnie przedmiotem naszych rozważań, ale to co po nim pozostało i jaki jest jego wpływ na współczesną myśl pedagogiczną.

Poprogresywistyczna edukacja jako dalszy etap progresywizmu pedagogicznego XX wieku

Elementy poprogresywistycznej edukacji dostrzec można w następujących kierunkach działań, a mianowicie:

- w dostrzeganiu pozytywnego wpływu filozofii na koncepcje edukacyjne, tym niemniej w zmianie filozoficznego podejścia do edukacji, głównie opartej na personalizmie ale i pragmatyzmie, a częściowo i fenomenologizmie czy egzystencjalizmie i rekonstrukcjonizmie¹²,
- w twórczym korzystaniu z psychologii (m.in. ze strukturalizmu, behaviorizmu, psychologii głębi),
- w zmianie podstawowej relacji społecznej nauczyciel - uczeń - uczniowie, wyrażającej się w doborze zadań przez uczących i pomocy uczniom w ich realizacji, w usuwaniu zbędnych progów trudności, w racjonalnym wykorzystywaniu środków technicznych takich jak komputer czy internet,
- w podmiotowym traktowaniu ucznia, uwzględniającym jego indywidualne potrzeby, zainteresowania, zdolności (np. publikacja J. Rutkowiak a głównie W. Puśleckiego poruszająca kształcenie wyzwalające, standardy walucji, podmiotowość i tożsamość ucznia),
- w rozwijaniu u uczniów postawy innowacyjnej i twórczości wielokierunkowej,
- w uspołeczniającej roli szkoły w środowisku,
- w rozwoju metodologii prowadzonych badań pedagogicznych.

Podstawy filozoficzne edukacji poprogresywistycznej

Truizmem jest już twierdzenie, że sens pedagogiki naukowej leży w oparciu jej na przesłankach filozoficznych, przykładem filozofia wychowania wyjaśniająca zja-

¹² Th. Brameld, *Philosophies of Education...*, op.cit.

wiska i procesy na gruncie teorii rzeczywistości bytu, filozofii człowieka i filozofii wartości¹³.

Oparcie współczesnej myśli pedagogicznej na podstawach filozofii określanej **pragmatyzmem** - nie uległo całkowicie przedawnieniu. Młodzież XXI wieku kierując się wyborem szkoły średniej czy uczelni akademickiej bierze pod uwagę przydatność zdobywanych treści, także nabywane umiejętności w przyszłej pracy zawodowej, w przyszłym awansie, w dostosowywaniu się do wymogów Unii Europejskiej i stąd niektóre tezy pragmatyzmu znajdują wielu zwolenników także wśród nauczycieli, rodziców oraz uczniów.

Innym kierunkiem filozoficznym, na którym można by częściowo oprzeć polską edukację poprogresywistyczną, wyrażoną w aktualnej idei to - **personalizm**¹⁴ uznający szczególną rolę osoby ludzkiej, jako bytu wykraczającego poza naturę i historię, dający prymat wartościom osobowym w życiu społecznym. Jego przedstawiciele B.T. Brown, R.T. Flewelling, E. Mounier przedstawili szereg konstruktywnych uwag dotyczących nowoczesnie podejmowanej edukacji. Szczególnie E. Mounier głosił, że osoba posiada trzy wymiary: w dół - wcielenie się w organizm ludzki, w górę - powołanie duchowe do wyższych rzeczy oraz wymiar wszerz - zaangażowanie się w aktualnej społeczności (cyt. za S. Kunowskim, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 102). Sądzę, że nie można też pominąć **fenomenologizmu**¹⁵ ale w ujęciu nauk Kościoła Katolickiego i jego wpływu na treść i formę kształcenia wychowującego. Nie od rzeczy będzie w tym miejscu wspomnieć o wpływie egzystencjalizmu odzwierciedlonego w poglądzie M. Heideggera na proces wychowania jednostki. Szczególnie na te myśli Heideggera, które dotyczyły analizy sytuacji „bycia” człowieka w życiu codziennym, w otaczającym go świecie ludzi i rzeczy, w czasie i przestrzeni, sytuacji pierwotnego codziennego doświadczenia, wyrażone m.in. w pracy „Budować, mieszkać, myśleć”, tłumaczonej na język polski.¹⁶

¹³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996, s. 50.

¹⁴ **Personalizm**, hasło [w:] *Słownika języka polskiego*, t. II, Warszawa 1998, s. 610, oraz J. Legowicz, *Zarys historii filozofii*, Warszawa 1976, s. 468. personalizm koncepcja filozoficzna przyjmująca za punkt wyjścia różnie interpretowaną problematykę osobowości ludzkiej pojmowanej metafizycznie jako osoba - byt natury duchowej, obdarzony świadomością i wolą, twórczy, wolny i odpowiedzialny moralnie. Personalizm może być postawą „życiowego zaangażowania”. Terminem i zakresem tego zaangażowania jest bowiem prywatne, publiczne i społeczne życie człowieka jako osoby.

¹⁵ **Fenomenologia** - kierunek filozoficzny, wg którego poznanie opiera się na czystych przeżyciach, do których dochodzi się przez "redukcję" naturalnego przeświadczenia i istnieniu realnego świata. Przedmiotem fenomenologii będzie więc istota oraz związki istotne zachodzące w fenomenach, stopniowo ujmowane przez intuicję. Głównym przedstawicielem E. Husserl, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 102. Rozszerzoną definicję fenomenologii zawiera publikacja Julii Didier zawarta w *słowniku filozofii* (1984, s. 105), a także w *słowniku encyklopedycznym Godfrey Vesery i Paul Foulkes, Filozofia*, Warszawa 1997, s. 102; J. Legowicz, *Zarys historii filozofii*, Warszawa 1976, s. 432.

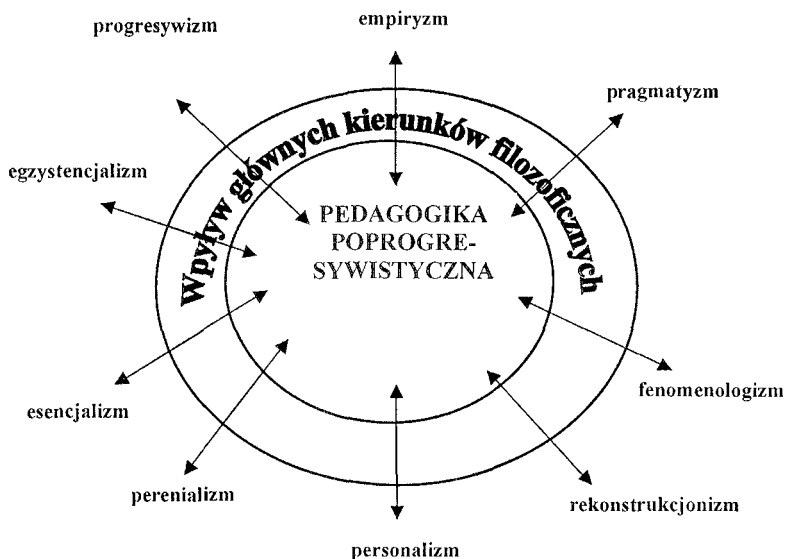
¹⁶ Tekst zaczerpnięty z *Nowej encyklopedii powszechnej PWN*, t. 2, s. 721, także T. Honderich (red.), *Encyklopedia filozofii*, Poznań 1998, s. 242-243 oraz K. Michalski, Heidegger i filozofia współczesna,

Jak więc należy rozumieć pojęcie edukacji poprogresywistycznej? Można uznać, iż jest ona kolejnym etapem w rozwoju myśli pedagogicznej, opartym o kierunki filozoficzne drugiej połowy XX wieku, z wyraźną jednak orientacją metodologiczną z jednej strony, specyficzną dla pedagogiki, ale też i z drugiej strony typową dla nauk humanistycznych i społecznych oraz doświadczeń nabytych w toku naturalnych eksperymentów pedagogicznych.

Tak więc z jednej strony edukacja poprogresywistyczna nawiązuje do wielu wcześniejszych innowacji pedagogicznych, ale z drugiej strony też czerpiąc inspiracje z filozofii i psychologii oraz innych nauk rozwija teorię pedagogiczną, tworząc niezaprzeczalne nowe wartości. W tym kontekście można zgodzić się z tezą, że pedagogika jest zarówno nauką w obrębie nauk humanistycznych jak i sztuką podnoszącą poziom zastosowania teoretycznych, ogólnych praw, zasad i reguł w działaniu praktycznym, a rozwój nauk humanistycznych i społecznych oraz przyrodniczych wpływa konstruktywnie na dalsze kierunki w jej rozwoju a w tym i na logikę i etykę.

Schemat 1.

Wpływ kierunków filozoficznych na rozwój pedagogiki poprogresywistycznej



Warszawa 1978. Na specjalną uwagę zasługuje też rozprawa Małgorzaty Lidii Przanowskiej dotycząca Heideggerowskiej krytyki współczesnej cywilizacji i jej implikacje dla pedagogów, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2002, nr 2 (180), s. 41-65.

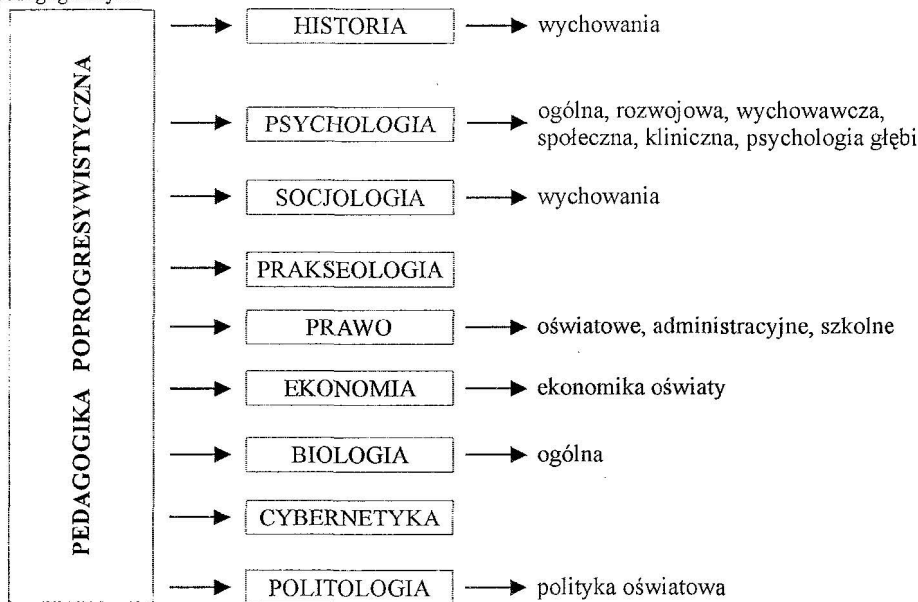
Egzystencjalizm - filozofia która nie zajmuje się rzeczami, lecz sytuacją człowieka. Główną i wyodrębniającą tezę egzystencjalizmu jest istnienie (egzystencja), która poprzedza istotę (czyli esencję). Natura ludzka wyznacza raczej bieg życia niż jest on wyznaczony przez naturę ludzką. Główni przedstawiciele M. Heidegger, W. Jaspers i J.P. Sartre.

Przykładowo w Ameryce funkcjonują systemy wychowania wyrosłe na gruncie pewnych koncepcji filozoficznych progresywizmu, esencjalizmu, perenializmu i rekonstrukcjonizmu, uznawanych przez Th. Bramelda jako pewne hipotezy¹⁷. M. Łobocki przetłumaczył obie publikacje Th. Bramelda i jednocześnie opublikował merytoryczną recenzję stwierdzając, iż „... w sprawie rozumienia procesu uczenia się esencjaliści pozostają w zgodzie z tzw. teorią zgodności (correspondance theory), głoszącej, że prawdziwe poznanie jest skutkiem zgodności pomiędzy faktami, stosunkami, procesami i prawami określonej rzeczywistości - w myśl tej teorii - pociąga za sobą konieczność odtwarzania przez ucznia tego, co podano mu do ogólnej wiadomości, lub tego, czego był bezpośrednio świadkiem. Podkreśla się przy tym dokładność i adekwatność odtworzenia określonej treści. Cele zatem uczenia się mają charakter wybitnie receptywny...”.

Szczegółowo wpływ nauk humanistycznych i społecznych ukazuje graficznie kolejny schemat.

Schemat 2.

Wpływ nauk humanistycznych i społecznych na rozwój poprogresywistycznych idei i koncepcji pedagogicznych



Z kolei perenializm wszelkie trudności w dziedzinie wychowania usiłował rozwiązać poprzez odwoływanie się do filozoficznych poglądów dalekiej przeszłości

¹⁷ Th. Brameld, *Philosophies of Education...*, op.cit., oraz Th. Brameld, *Toward a reconstructed Philosophy of Education*, New York 1956.

(do rozważań Platona, Arystotelesa i Tomasza z Akwinu). Zwolennikami tej koncepcji byli przedstawiciele wychowania w duchu chrześcijańskim, np. Maritain ale i R.M. Hutchins czy też W.J. Gucken. Główną tezą perenialistów było stwierdzenie, iż zadaniem uczenia się jest ćwiczenie i doskonalenie umysłu możliwie w jak najszerszym zakresie

Podstawy organizacyjno-metodyczne edukacji poprogresywistycznej

Relacje nauczycieli z uczniami oparte na podmiotowym ich traktowaniu wyrażają się między innymi w takich poczynaniach pedagogicznych, jak tworzenie „szkół z klasą”, szkół bez porażek, szkół alternatywnych, waldorfskich - to właśnie mogą być efektywne działania, służące realizacji idei podmiotowego traktowania uczących się, rozwijania w nich zainteresowań, zdolności a następnie szerszych aspiracji edukacyjnych.

Ważnym elementem modernizacji pracy szkół jest troska o wyższą jakość kształcenia, temu sprzyja m.in. systematyczne podporządkowywanie procesów nauczania i kształcenia, szeroko rozumianemu procesowi wychowania ogólnego. Zdobywane w szkole wiadomości nie są na pewno celem samym w sobie, ale winny być środkiem prowadzącym do celu, tzn. do uzyskiwania (pojętego jako proces) wiedzy i to zintegrowanej, pozwalającej rozwijać w pełni osobowość wychowanków, rozwijać ich indywidualne zdolności oraz kształtować pozytywne cechy charakteru.

Podstawy metodologiczne dla edukacji poprogresywistycznej

Dobra praca dydaktyczna wymaga też szerszej podbudowy metodologicznej. Wiele lat temu zwrócił uwagę na tę kwestię Karol Kotłowski, który w swoich pracach naukowych a szczególnie w pracy pt. *Podstawowe prawidłowości pedagogiki* uznał, iż o dyscyplinie naukowej przesądzają cztery istotne elementy: specyficzny przedmiot badań, system twierdzeń i przesłanek oraz zakres teorii, specyfika warsztatu metodologicznego i terminologia.¹⁸ „... pedagogika jest nauką normatywną, jest teorią norm, zasad postępowania celowego, dzięki czemu często zapomina się, że zasady te mają za podstawę pewne kompleksowe prawa konieczne i wskutek tego przechodzi się od razu od tych praw naukowych do

¹⁸ K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław 1964 oraz *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Warszawa 1968.

pochodnych, od nich do praw pedagogicznych, a od nich bezpośrednio do norm i zasad pedagogicznych...".¹⁹ Pedagogika wbrew licznym zastrzeżeniom jest nauką, bowiem buduje w oparciu o twierdzenia i ich ciągłą weryfikację, ogólne prawa, zasady i reguły²⁰, ma ona swój odrębny przedmiot badań, częściowo metodykę badań i terminologię (jakkolwiek ten ostatni element wymaga szeregu uściśleń zgodnych z podstawami logiki i metodologii nauki).

Konkludując można założyć, że gdyby nie było progresywizmu zarówno tego filozoficznego jak i pedagogicznego - to rozwój edukacji nie byłby tak dynamiczny. Z kolei na bazie progresywistycznych koncepcji kształcenia wychowującego powstawały różne eksperymenty pedagogiczne czy to w dziedzinie organizacji, jak i kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Weryfikowane wyniki działalności eksperymentalnej szkół przyczyniają się do ubogacania teorii, do powstania reguł, zasad i praw. Rozwinęła się metodologia prowadzonych badań pedagogicznych.

Edukacja poprogresywistyczna, która jest kolejnym etapem rozwoju myśli pedagogicznej, opartym o kierunki filozoficzne drugiej połowy XX wieku, z wyraźną orientacją metodologiczną z jednej strony, specyficzną dla pedagogiki, ale też i z drugiej strony typową dla nauk humanistycznych i społecznych oraz doświadczeń nabytych w toku naturalnych eksperymentów pedagogicznych²¹.

Nadal aktualne są poglądy Feliksa Korniszewskiego zawarte w artykule: Jaka pedagogika jest nam potrzebna, na łamach „Ruchu Pedagogicznego”. Z uwagi na ich aktualność warto są przytoczenia:

- 1) zarzuty praktyków sprowadzają się do 2 tez, iż:
 - nie nadaża ona za potrzebami rozwijającego się życia, oraz że
 - nie dość pomaga praktyce,
- 2) z kolei pracownicy naukowci czynią zarzuty pedagogice, że nie wystarczający jest jej teoretyczny poziom, a mianowicie:
 - nie rozwiązuje istotnych zagadnień,
 - zagadnienia rozważane przez nią są często o małej użyteczności praktycznej,
 - nie stawia i nie rozwiązuje zagadnień istotnych w sposób odpowiadający normalnym wymaganiom nauki

Są to oczywiście subiektywne odczucia, a przecież pedagogika jako nauka praktyczna ma określoną treść poznawczą - słusznie F. Korniszewski zauważa, że: „... nauki praktyczne, to nauki których treść wyrażona jest pośrednio w różnego ro-

¹⁹ K. Sośnicki rec. książki K. Kotłowskiego, Podstawowe prawidłowości pedagogiki, „Nowa Szkoła” 1964, nr 11, s. 58-60.

²⁰ Pisał o tym E. Fleming w pracy pt. Współczesny system wychowawczo-dydaktyczny, Katowice 1971.

²¹ Przykładowo należy wymienić prace W. Puśleckiego, M. Zaczyńskiego, M. Łobockiego, T. Nowackiego, T. Pilcha, J. Gniteckiego, A.W. Maszke i wielu innych.

dzaju zasadach, normach i wytycznych działania, opartych na odpowiednich twierdzeniach o rzeczywistości i znajdujących w nich swoje teoretyczne uzasadnienie. Ponieważ jakość wiedzy (empirycznej lub teoretycznej) w rzeczywistości decyduje o jakości zasad, norm i wytycznych działania, mającego na celu zmienianie i przekształcanie rzeczywistości, jasne jest, że spośród zarzutów wysuwanych najczęściej przeciw pedagogice, jako nauce praktycznej, za najbardziej zasadnicze należy uznać te, które formułują teoretycy...”.

Autor podsumowując krytyczne poglądy, grupuje je następująco:

1. Pomijanie ważnej naukowo problematyki pedagogicznej.
2. Nadmierna spekulatywność, abstrakcyjność twierdzeń ogólnych.
3. Miejsce języka nauki, często autorzy prac posługują się językiem mistyki.
4. Niewystarczająco ściśle myślenie i naukowe uzasadnianie głoszonych tez.

W konkluzji F. Korniszewski proponuje by pedagogika była jednocześnie w swoim zakresie teoretyczną i zarazem praktyczną, dość ogólną i dość bliską życia, naukową, by twierdzenia były zgodne z wymaganiami logiki i przekazywane językiem jednoznacznym, jasnym, wyraźnym i ścisłym²².

Reasumując pedagogika współczesna w zakresie edukacji poprogresywistycznej z jednej strony nawiązuje do wielu eksperymentów i innowacji pedagogicznych wcześniejszych okresów, ale też czerpiąc inspiracje z różnych systemów filozoficznych, z nauk humanistycznych (w tym logiki i prakseologii), rozwija teorię pedagogiczną, tworząc niezaprzeczalne już nowe wartości.²³ W tym kontekście można zgodzić się z tezą, że pedagogika jest zarówno nauką i to w obrębie głównie nauk humanistycznych, jak i też sztuką podnoszącą systematycznie poziom zastosowania teoretycznych, ogólnych praw, zasad i reguł w działaniu praktycznym, a rozwój nauk humanistycznych i społecznych oraz przyrodniczych wpływa konstruktywnie na dalsze kierunki w jej rozwoju.

Bibliografia

- Aebli H., *Dydaktyka psychologiczna*, Warszawa 1958.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- Dobrowolski S., Nowacki T., *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900-1964*, Warszawa 1966.
- Demel M., Z powodu artykułu prof. Kreutza, [w:] „Nowa Szkoła” 1960, nr 1. *Encyklopedia filozofii*, pod red. Honderich H, Poznań 1998.
- Fleming E., *Współczesny system wychowawczo-dydaktyczny*, Katowice 1971.
- Fuller B.A.G., *Historia filozofii*, Warszawa 1967.
- James W., *Pragmatyzm*, tłum. M. Szczubiałka, Warszawa 1998.
- Korniszewski F., Jaka pedagogika jest nam potrzebna?, „Ruch Pedagogiczny” 1963/2.

- Kotłowski K., Filozofia wartości a zadania pedagogiki, Warszawa 1968.
- Kotłowski K., Podstawowe prawidłowości pedagogiki, Wrocław 1964.
- Kotłowski K., W odpowiedzi prof. Kreutzowi, [w:] „Nowa Szkoła” 1960, nr 1.
- Kreutz M., Braki współczesnej pedagogiki, [w:] „Nowa Szkoła” 1964, nr 11.
- Kreutz M., W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki, [w:] „Nowa Szkoła” 1959, nr 9.
- Kunowski S., Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa 1996.
- Kupisiewicz Cz., Dydaktyka ogólna, Warszawa 2000.
- Legowicz J., Zarys historii filozofii, Warszawa 1976.
- Leksykon Filozofia, Warszawa 2000.
- Mysłakowski Z., Pedagogika bez mgły, [w:] „Nowa Szkoła” 1960, nr 2.
- Nawroczyński B., O studiach pedagogicznych i poziomie pedagogiki, [w:] „Nowa Szkoła” 1960, nr 2.
- Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2001.
- Okoń W. (red.), Praca eksperymentalna w szkole, Warszawa 1963.
- Przanowski M.L., Heideggerowska krytyka współczesnej cywilizacji i jej implikacje dla pedagogów, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny” 2002, nr 2.
- Puślecki W., Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej, Warszawa 1996.
- Reber A.S., Słownik psychologii, Warszawa 2000.
- Sośnicki K., Kierunki pedagogiki psychologicznej, [w:] „Nowa Szkoła” 1959, nr 11.
- Sośnicki K., Potrzeby współczesnej pedagogiki polskiej, [w:] „Nowa Szkoła” 1959, nr 11.
- Suchodolski B., Obrona pedagogiki, [w:] „Nowa Szkoła” 1960, nr 2.