

**ROZWÓJ NAUK
PEDAGOGICZNYCH
W POLSCE LUDOWEJ**

Ostatnie dwa lata, w których podsumowujemy dorobek naukowy 20-lecia Polski Ludowej, przyniosły szereg opracowań dotyczących rozwoju nauk zajmujących się wychowaniem. W opracowaniach tych mówi się o rozwoju nauk pedagogicznych, przy czym rozwój ten ujmuje się w fazach przyjętych na ogół w analizie 20-letniego dorobku również innych nauk. W aspekcie fazowości rozwoju nauk zajmujących się wychowaniem wszystkie opracowania są na ogół zgodne. Różnią się natomiast, gdy chodzi o systematykę dyscyplin, które uczestniczyły i rozwijały się w badaniach procesów wychowawczych. W jednych z nich (np. w artykule W. Okonia w Ruchu Pedagogicznym nr 1 z 1964 r. pt. **Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce**) akcentuje się zróżnicowanie kierunków, w innych (np. w podręczniku S. Wołoszyna **Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie** — Warszawa 1964 rok, czy w rozprawie W. Okonia **Rozwój nauk pedagogicznych** opublikowanej w Nowej Szkole nr 2 z 1964 r.) dziedzin badawczych. W jednych i drugich uwzględnia się przy tym na ogół w jednej płaszczyźnie prace zarówno czysto pedagogiczne, jak i socjologiczne (np. **Spółczeństwo i wychowanie** J. Chałasińskiego), czy psychologiczne (takie jak S. Bailey'a **Psychologia wychowawcza w zarysie**, M. Żebrowskiej **Psychologia rozwojowa**, nawet prace nie dotyczące bezpośrednio procesów wychowawczych, takie jak T. Tomaszewskiego **Zasady psychologii w ZSRR**, J. Pietera **Historia psychologii w zarysie** i in). Takie ujmowanie rozwoju nauk zajmujących się wychowaniem jest zrozumiałe ze względu na brak konsekwentnego usystematyzowania

ich w metodologii nauk. O naukach zajmujących się badaniem procesów wychowawczych mówi się po prostu jako o naukach pedagogicznych. Mamy wtedy do czynienia z szerokim pojęciem nauk pedagogicznych. W tym szerokim znaczeniu wyrażeniem „nauki pedagogiczne” obejmuje się nie tylko pedagogikę właściwą i jej dziedziny, lecz również takie dyscypliny zajmujące się badaniem procesów wychowawczych jak higiena szkolna, psychologię rozwojową, psychologię wychowawczą, socjologię wychowania, historię oświaty i szkolnictwa, historię myśli pedagogicznej itp.

Mówi się wszakże o naukach pedagogicznych w innym, węższym znaczeniu. Wtedy zakres pojęcia nauk pedagogicznych w ścisłym tego słowa znaczeniu (pedagogiki ogólnej albo teorii wychowania) oraz zróżnicowanych kierunków i dziedzin obejmuje takie jak: pedagogika porównawcza, pedagogika społeczna, pedagogika specjalna zróżnicowana na dziedziny (według rodzaju nienormalności wychowanka) takie jak pedagogika głuchoniemych albo głuchych, niewidomych, umysłowo upośledzonych, rewalidyzacji chorych, resocjalizacji moralnie zaniedbanych albo społecznie wykolejonych, — dydaktyka ogólna zróżnicowana na dziedziny metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów; pedagogika przedszkola, pedagogika wczesnego nauczania, pedagogika szkoły średniej i wieku dojrzewania, pedagogika szkoły wyższej, pedagogika pracy itp.

W niniejszym omówieniu dorobku nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej ograniczymy się w zasadzie do ich drugiego, węższego zakresu chociaż z konieczności na tle szerszych nauk, które zajmują się procesami wychowawczymi. Rozpatrywanie ich bowiem na tym szerszym tle niezbędne jest z rozmaitych względów, a mianowicie:

1. ze względu na powiązanie nauk ściśle pedagogicznych z jej sojuszniczkami (biologią, psychologią, socjologią, historią i in.) w samym badaniu procesów wychowawczych, a tym samym w ich rozwoju,
2. ze względu na dyskutowane od dawna zagadnienia pedagogiki jako nauki, jej przedmiotu, metod, zadań, autonomicznego charakteru wobec innych nauk zajmujących się wychowaniem,
3. ze względu na aktualną integrację badań naukowych, charakterystyczną przede wszystkim dla nauk pedagogicznych.

Omówienia tego dokonamy przy tym według faz rozwojowych nauki przyjętych powszechnie w podsumowywaniu dorobku 20 lecia Polski Ludowej. Postaramy się wszakże w miarę możliwości uwzględnić — czego w zasadzie dotychczas nie czyniono — proces różnicowania się, jak również kształtowania się systemu nauk ściśle pedagogicznych i nauk współdziałających z nimi w badaniu procesów i rozwiązywaniu problemów wychowawczych, proces, który w kolejnych fazach w swoisty sposób się zaznaczył i wreszcie w ostatnich latach (w ostatnim stadium rozwoju nauk pedagogicznych) w poważnym stopniu się rozwinął.

W okresie 20 lecia Polski Ludowej nauki pedagogiczne, choć w swoisty sposób — przechodziły przez te same co inne nauki — trzy powszechnie przyjęte okresy:

1. okres wznowienia pedagogiki po przerwie wojennej, nawiązujący do dorobku przedwojennego i kontynuujący go (lata 1944—48/49),

2. okres krytyki marksistowskiej nazywany okresem przełomu (1949—1956),

3. okres intensywnego rozwoju — włączenia się pedagogiki w dzieło przebudowy społecznej, różnicowania się, a równocześnie integrowania kierunków i dziedzin pedagogiki w badaniach procesów wychowawczych na (w środowiskach wychowania procesów wychowawczych) (w środowiskach wychowania „naturalnego”, instytucjach kulturalno-oświatowych) na gruncie rozmaitych dziedzin aktualnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej naszego kraju.

OKRES POWOJENNEGO WZNOWIENIA

W okresie pierwszym pedagogowie odbudowali zakłady pracy, pracowali nad likwidacją strat wojennych wznawiając prace okresu międzywojennego, bądź kończąc i publikując prace nowe, przed wojną nie dokończone. Na twórczości tego okresu ciążyły oczywiście przeżytki pedagogiki burżuazyjnej — biopsychologistycznej, kulturalistycznej, socjologistycznej. Równocześnie wszakże przenikały ją, jak to ukazał S. Wołoszyn¹⁾ — dynamizowane przez ideologię lewicy, m.in. lewicy nauczycielskiej — jej postępowe myśli (w pracach A. Dobrowolskiego, J. Chałasińskiego, M. Falskiego, H. Radlińskiej), jak również przez osiągnięcia skrajnie opozycyjne, wywodzące się z nauki i ideologii marksistowskiej (w twórczości I. Krzywickiego, S. Rüdniańskiego, W. Spasowskiego i in.).

Te w warunkach międzywojennych antagonistyczne kierunki i doktryny w nowej powojennej rzeczywistości nadały w pewnym stopniu ton twórczości pedagogicznej tego pierwszego, powojennego okresu. Wszakże szereg wznowień jak i prac nowych w podstawowych dziedzinach pedagogiki i jej nauk sojusznicznych (w dziedzinie pedagogiki ogólnej: K. S o ś n i c k i e g o **Pedagogika ogólna** — 1948, H. R o w i d a **Podstawy i zasady nauczania** — 1946, B. S u c h o d o l s k i e g o **Wychowanie dla przyszłości** — 1947, w zakresie wychowania moralnego B. S u c h o d o l s k i e g o **Wychowanie moralno-społeczne** — 1947, w zakresie dydaktyki: B. N a w r o c z y Ń s k i e g o **Zasady nauczania** — 1947, w zakresie psychologii wychowawczej i rozwojowej: S. B a l e y ' a **Zarys psychologii w związku z rozwojem psychicznym dziecka** — 1946 i **Psychologia wychowawcza w zarysie** — 1947, bądź S. S z u m a n a **Psychologia wieku szkolnego** — 1947) nie wprowadził zasadniczych zmian. W dużym stopniu charakteryzuje tę literaturę, jak to stwierdził B. Suchodolski:

„niezrozumienie istoty walki politycznej toczącej się w kraju, uległość wobec filozofii i bardzo silne obciążenie tradycjami okresu międzywojennego w zakresie stawiania i analizowania problemów naukowych”.

1) S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 739/740

OKRES KRYTYKI, CZYLI OKRES TZW. PRZEŁOMU

Już w pierwszym okresie postępową myśl pedagogiczna toruje sobie drogę nie tylko poprzez prace o na wskroś marksistowskim ujęciu, jak np. S. Rudniańskiego **Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej** — 1949, granicząca z okresem drugim, lecz również w dużym stopniu w takich dziełach jak: J. Chałasińskiego, **Spoleczeństwo i wychowanie** — 1948, czy w pierwszej próbie krytycznej oceny pedagogiki burżuazyjnej dokonanej przez K. Sośnickiego w artykule **Kierunki pedagogiczne w początkach XX wieku i ich aspekt polityczny** — (Nowa szkoła — 1947) a zwłaszcza we wnikliwej analizie krytycznej głównych teorii pedagogicznych okresu imperializmu przeprowadzonej przez B. Suchodolskiego w artykule **O krańcowych kierunkach wychowawczych** (Ruch Pedagogiczny 1947/48 nr 4).

Te postępowe tradycje przenikają twórczość pierwszego powojennego okresu — w zasadzie konserwatywnego, kontrowersyjnego i niewątpliwie w dużym stopniu reakcyjnego — sprawiły, że okres przełomu w naszych naukach społecznych (drugi z rzędu) przebiegał w pedagogice w sposób swoisty, po prostu łagodniejszy niż w innych naukach nawet w naukach sojuszniczych pedagogiki. Nie dostrzegamy w jej rozwoju tak ostrych przejawów krytyki i samokrytyki, jak np. w psychologii (np. w samokrytycznym artykule S. Bailey'a, **Psychologiczna problematyka wieku dojrzewania** (Myśl współczesna — 1950 nr 7), czy zwłaszcza w socjologii, której pedagogika postępy swoje niewątpliwie w dużym stopniu zawdzięcza (np. w ostrej marksistowskiej krytyce A. Schaffa i J. Hochfelda idealistycznych przesłanek szkoły F. Znanieckiego, czy w samokrytyce J. Chałasińskiego — na łamach **Myśli Filozoficznej** w latach 1951/52). W okresie przełomu w nauce, który dokonywał się na gruncie zjednoczenia partii politycznych oraz ideowego ruchu ludowego i młodzieżowego, a którego punktem kulminacyjnym był Pierwszy Kongres Nauki Polskiej²⁾, w pedagogice śledzimy raczej ciągłość postępu zarówno w przenoszeniu na nasz grunt dorobku pedagogiki radzieckiej jak i w pracach własnych. We wczesnych latach tego okresu (1949—1953), w których jak to podkreślił Wołoszyn (**Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie**) w zasadzie dominują prace naszych autorów o pedagogice radzieckiej (I. Altszuler, **Wybrane zagadnienia z pedagogiki i szkolnictwa w ZSRR** — 1949 oraz liczne artykuły tejże autorki i innych — Lewina, Nowackiego, Polnego, Suchodolskiego, Szulkina) i tłumaczenia prac radzieckich autorów: Makarenki, Kairova, Gonczarowa i in.; rozwija się na marksistowskich przesłankach metodologicznych, również twórczość własna — kontynuująca krytykę pedagogiki burżuazyjnej, do niej należy np. analiza historycznej genezy głównych kierunków pedagogiki imperializmu jako wypaczenia postępowych idei wychowawczych okresu rewolucji barżuazyjnej, przeprowadzona

2) J.w. s. 740/741 oraz W. Okoń, **Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce**, „Ruch Pedagogiczny” — 1964, 1 s. 7/8

przez Suchodolskiego w artykule **W sprawie klasyfikacji i krytyki nowożytnych prądów pedagogicznych** — *Myśl Współczesna* — 1950 nr 1 stanowiąca wraz ze wspomnianym artykułem **O trzech krańcowych kierunkach wychowawczych** pierwsze zreby późniejszego, powszechnie znanego dzieła **O pedagogikę na miarę naszych czasów** — 1958, tu należy też zbiór prac (pod red. Suchodolskiego) w VII tomie *Studiów Pedagogicznych*, poświęconych szczegółowej, krytycznej analizie poglądów pedagogicznych głównych przedstawicieli burżuazyjnej teorii wychowania, jak również poszukujące podstaw pedagogiki socjalistycznej w dziełach klasyków marksizmu (artykuły Suchodolskiego jako zreby stopniowo dojrzewającego dzieła **U podstaw materialistycznej teorii wychowania**, opublikowanego pod koniec okresu — 1957), w tym przecież okresie dojrzewały drukowane na przełomie II i III okresu prace oświatlające problemy wychowania i problemy kształtowania osobowości w oparciu o założenia metodologiczne materializmu dialektycznego i historycznego oraz nauki Pawłowa np. Kowalskiego, **Zagadnienie osobowości w świetle psychologii marksistowskiej** — 1956) jak również ukazujące wsteczne i postępowe elementy w dziejach wychowania. (Obok wznowionej pracy Rudniańskiego **Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej** prace: np: I. Szaniawskiego **Diesterweg i Wiosna Ludów** — 1949, Łukasza Kurdybachy, **Kuria Rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej** — 1949 oraz **Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII wieku** — 1949 i in.): intensywnie też już w tym okresie rozwijały się prace terenowo-badawcze nad szkołą w środowisku — W. Szczerba, **Szkoła na wsi** — 1951, S. Ignar, **Historia szkoły w Łaznowie** oraz nad procesem dydaktycznym i wynikami nauczania prowadzone z ramienia Katedry Pedagogiki UW oraz Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Naukowych, później od grudnia 1952 Instytutu Pedagogiki — przy szerokim udziale nauczycielskim w akcji tzw. odczytów pedagogicznych. W wyniku tych badań powstały już w okresie tzw. przełomu prace na temat wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących (1951 i 1952), jako prace zbiorowe oraz szeroko znana, tłumaczona na kilka języków książka W. Okonia **Proces nauczania** — 1954, wreszcie liczne prace w zakresie metody nauczania rozmaitych przedmiotów (języka ojczystego i języków obcych, nauk przyrodniczych, fizyki, chemii, matematyki, rysunku i zajęć praktycznych, wychowania fizycznego i in.), publikowane przeważnie w czasopismach specjalistycznych. Szczególnie owocnie rozwinęła się pedagogika przedszkola i wczesnego nauczania (w oparciu o bogaty dorobek radziecki) przede wszystkim w ośrodku warszawskim, a w sojuszu z psychologami również w krakowskim (S. Szuman) i poznańskim (S. Kowalski).

Tak więc w okresie przełomu pedagogika nasza w oparciu o przesłanki metodologiczne materializmu dialektycznego i historycznego o własne postępowe tradycje i dorobek pedagogiki radzieckiej przezwyciężyła przeżytki burżuazyjnych teorii wychowania oraz poczyniła pierwsze kroki tak w teoretycznej przebudowie jak i pracach empiryczno-badawczych, w swoim rozwoju na miarę potrzeb społeczno-gospodarczych i oświatowo-kulturalnych kraju. Osiągnięcia te, które stanowią podstawę bujnego

rozwoju badań pedagogicznych w trzecim okresie zawdzięczamy niewątpliwie w wysokim stopniu sprawności organizacyjnej trzech podstawowych instytucji pedagogicznych:

1. Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Naukowych, później Instytutu Pedagogiki, który pod kierownictwem prof. Okonia jako pedagoga i prof. Tomaszewskiego jako psychologa rozpoczął terenowe prace badawcze angażując do współpracy z naukowcami szerokie rzesze nauczycieli w ramach akcji „odczytów pedagogicznych”;

2. Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, który koordynował prace badawcze katedr uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, i wreszcie,

3. Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, który stanowiąc główny ośrodek pedagogiczny w Polsce na terenie szkolnictwa wyższego przodował w tym okresie w uprawianiu najważniejszych dziedzin pedagogiki, w opracowywaniu programów studiów itd.

Podsumowując okres przełomu od jego strony pozytywnej należy spytać, jak dalece ciążyły na nim wypaczenia kultu jednostki. W. Okoń czyni dyskretną uwagę:

„Szkoda — pisze — że rozwój marksistowskich podstaw przebiegał pod nieobecność przedstawicieli kierunków idealistycznych, co nie pozwoliło na skuteczne wyparcie tych kierunków w toku dogłębnej dyskusji.

Postęp pedagogiki w warunkach okresu przełomu musiał z konieczności prowadzić do spłylenia niektórych problemów (zwłaszcza w pracach autorów młodszej generacji) — do dychotomicznego przeciwstawiania ideologii i światopoglądów, systemów teoretycznych, typów osobowości, po prostu do charakterystycznego dla tego okresu dogmatyzmu. Konsekwencje tego dogmatyzmu i monopolizmu wyraziły się przede wszystkim w dorobku ilościowo względnie ubogim i jednostronnym. Mimo tego wypaczenia pozytywny dorobek okresu przełomu był decydujący w przygotowaniu podstaw dla teoretyczno-metodologicznego i terenowo-badawczego rozwoju nauk pedagogicznych w okresie trzecim — na nowym etapie, w atmosferze swobodnej wymiany myśli, w warunkach poszukiwania naukowych przesłanek dla postępu społeczno-gospodarczego i kulturalno-oświatowego naszego kraju.

OKRES INTENSYWNEGO ROZWOJU KSZTAŁTOWANIA SIĘ KIERUNKÓW I DZIEDZIN PEDAGOGIKI W BADANIU AKTUALNYCH PROCESÓW WYCHOWAWCZYCH

W każdym z uwzględnianych okresów rozwojowych nauki pedagogiczne (w węższym znaczeniu tego pojęcia) łączyły się z innymi teoriami i naukami. W pierwszym nawiązywały do rozmaitych teorii i nauk okresu przedwojennego — do filozofii pozytywistycznej, biologizacyjnej, psychologii i idealistycznej socjologii, w drugim początkowo dojrzewały w oparciu o materializm historyczny — później za wzorem psychologii prze-

zwyctężyły swoje idealistyczne przeżytki przy pomocy fizjologicznej teorii I. P. Pawłowa; w trzecim szukając oparcia w filozofii i psychologii oraz granicząc z pracami historyków, socjologów, ekonomistów, etnografów i in. rozwinęły szeroką działalność teoretyczną i terenowo-badawczą. Na gruncie wzajemnych zależności między naukami badającymi procesy wychowawcze zaznacza się mianowicie odwrót teorii wychowania od filozofii spekulatywno-normatywnej ku filozoficznej syntezie wyników badań empirycznych poszczególnych nauk zajmujących się procesami wychowawczymi oraz ku własnym empirycznym badaniom terenowym. Na tym nowym etapie nie zaniechano więc zagadnień metodologicznych, a przeciwnie coraz intensywniej je uwzględniano. Kontynuowano krytykę burżuazyjnych szkół, wszakże przy próbach ukazywania ich trwałego wkładu do nauki; wznowiano klasyczne dzieła wybitnych uczonych polskich i obcych; na podłożu najcenniejszych tradycji nauki pogłębiano teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki socjalistycznej; badaniami empiryczno-terenowymi obejmowano coraz szersze i różnicujące się dziedziny naszego życia społeczno-gospodarczego i kulturalno-oświatowego angażując się coraz wydatniej w dzieło reformy systemu szkolnictwa i oświaty.

W tym procesie integracji badań naukowych jak i angażowania ich w potrzeby praktyki prace pedagogów zbiegają się coraz bardziej nie tylko na gruncie wspólnego przedmiatu badań, lecz również w sposobie ujmowania go z pracami historyków, socjologów, psychologów.

Zjawisko to charakteryzuje już pierwsze lata omawianego okresu trzeciego (1956—1960). w ostatnich wszakże latach (po 1960 roku) wraz z włączeniem się nauk pedagogicznych w prace nad realizacją współczesnej reformy szkolnictwa i oświaty i bujnym rozwojem zróżnicowanych i różnicujących się dziedzin pedagogiki tak starych (teoria wychowania fizycznego, moralnego, estetycznego, przedszkolnego, wczesnoszkolnego, dydaktyka ogólna, metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania), jak i nowych (takich jak pedagogika pracy, dydaktyka czy pedagogika szkoły wyższej i in.) staje się szczególnie interesujące ze względu na coraz większą swą złożoność, mianowicie ze względu na charakterystyczną zbieżność aspektów i dziedzin w badaniach procesów wychowawczych stanowiącą podstawę zaznaczającej się, choć nie poddanej dotąd próbom syntetycznego opracowania, niezwykle interesującej problematyki metodologicznej kierunków i dziedzin pedagogiki. Z tym wiążą się od dawna aktualne, ale dotąd nie rozwiązane, frapujące problemy metodologiczne dotyczące autonomicznego charakteru pedagogiki i jej stosunku do innych nauk zajmujących się badaniem procesów wychowawczych, poddane w roku 1959 dyskusji przez prof. M. K r e u t z a (artykułem **W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki**, Nowa Szkoła — 1959, nr 9), a wznowione przed dwoma laty przez prof. B. S u c h o d o l s k i e g o (artykułem **O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych**, Ruch Pedagogiczny 1963, nr 2). Żywa wymiana myśli między naszymi czołowymi pedagogami w tych czasopismach, jaką wywołały wspomniane artykuły, choć pogłębiła zagadnienia metodologiczne pedagogiki, bynajmniej nie doprowadziła do zadowalających wyników ani do zgodności stanowisk. Na-

dal aktualne jest i ważne dla oceny dorobku nauk pedagogicznych w 20-leciu Polski Ludowej między innymi zagadnienie kierunków i dziedzin pedagogiki nie poddane systematycznej analizie, mimo że faktyczne kształtowanie się kierunków i dziedzin stanowiło (zwłaszcza w ostatnim okresie) istotny element rozwoju nauk pedagogicznych.

KIERUNKI PEDAGOGIKI

Już na samym wstępie artykułu wspomniałem, że zagadnienie kierunków i dziedzin pedagogicznych nie zostało dotąd uporządkowane czy nawet podjęte jako problem. Niemniej zarówno pojęcie kierunków pedagogiki, jak i jej dziedzin jest w literaturze, nawet w pracach podsumowujących dorobek 20-lecia używane. Nieraz wszakże jest ono używane jakby zamiennie, a pojęcie kierunku pedagogiki bywa rozszerzane na wszystkie prace zajmujące się procesami wychowawczymi.

W. Okoń, jak już wzmiankowałem, rozpatruje dorobek pedagogiczny 20-lecia (zwłaszcza w trzecim okresie jego rozwoju), raz w kategoriach kierunków, drugi raz w kategoriach dziedzin.

W pierwszym z tych ujęć uwzględnia jako kierunki: 1. pedagogikę filozoficzną, 2. pedagogikę eksperymentalną, 3. pedagogikę psychologiczną, 4. pedagogikę społeczną, 5. pedagogikę porównawczą³⁾.

W drugim rozpatruje rozwój badań procesów wychowawczych według dziedzin pedagogiki, różniąc w nim: 1. podstawy metodologiczne, 2. cele, treść i ustrój wychowania, 3. zagadnienia dydaktyczne, 4. zagadnienia wychowawcze, 5. niepowodzenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej, 6. historię myśli pedagogicznej⁴⁾.

Podobnie w kategoriach dziedzin rozpatruje dorobek pedagogiki Polski Ludowej S. Wołoszyn (we wzmiankowanej już pracy „Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie”) różniąc w nim prace w zakresie: 1. historii wychowania, 2. teorii wychowania, 3. dydaktyki ogólnej i metodyk szczegółowych, 4. pedagogiki specjalnej.

Obaj autorzy uwzględniają przy tym w swoich klasyfikacjach wszystkie prace zajmujące się wychowaniem, tak samych pedagogów, jak i przedstawicieli innych nauk (zwłaszcza psychologii i socjologii). Tak np. W. Okoń zalicza do poszczególnych kierunków nie tylko prace pedagogów o odnośnym nachyleniu, lecz również prace przedstawicieli odnośnych nauk dotyczących procesów wychowania.

Do osiągnięć pedagogiki psychologicznej zalicza prace: W. Szewczuka, J. Pietera i Z. Pietrusińskiego nad **uczeniem i zapamiętywaniem**; Szewczuka oraz J. i A. Reuttów nad **uczeniem się dorosłych**, S. Szumana dotyczące wychowania estetycznego i sztuki dziecka, L. Wołoszynowej i S. Gerstmana na tematy **wpływu rodziny na wychowanie dzieci**, H. Spionek na temat **trudności wychowawczych i przestępczości młodzieży**, S. Kowalskiego na temat **osobowości oraz mowy i myślenia dziecka**, w ramach tego kierunku ujmuje

3) W. Okoń, *Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce*, j.w.

4) W. Okoń, *Rozwój Nauk Pedagogicznych*, „Nowa Szkoła” — 1964, nr 2

też pedagogikę specjalną wskazując osiągnięcia M. Grzegorzewskiej w zakresie badań **nad nauczaniem niewidomych** i J. Doroszewskiej w zakresie **terapii wychowawczej**.

Na poczet dorobku pedagogiki społecznej zalicza autor prace zarówno socjologów, np. J. Szczepańskiego, jak również pedagogów socjologizujących bądź psychologizujących w analizie środowisk wychowawczych: R. Wroczyńskiego wyniki badań nad **instytucjami oświaty pozaszkolnej, dorosłych i opieki społecznej**, Tołwińskiej, Parandowskiego i Pasiębińskiego nad **uczeniem się i czytelnictwem dorosłych**, Bardeckiego, Kupisiewicza, Konopnickiego na temat **środowiskowego uwarunkowania procesów wychowawczych** i na temat **niewpodań szkolnych**, M. Kozakiewicza nad **kształtowaniem się światopoglądu nauczycieli** oraz Kuczyńskiego o **światopoglądzie chłopów** i in.

Kierunek badawczo-eksperymentalny obejmuje w systematyce Okonia prace (w zasadzie tylko pedagogów) stanowiące wyniki badań terenowych nad doskonaleniem instytucji i procesów wychowawczo-dydaktycznych w szczególności badań dotyczących podstaw reform szkolnictwa i oświaty, a mianowicie: **nad procesem nauczania** (W. Okonia), **nad aktywizacją ucznia w procesie nauczania** oraz **związkiem nauczania szkolnego z praktyką** (K. Lecha i I. Altszuler) w zakresie **elementarnej nauczania i pracy domowej ucznia** (J. Zborowskiego), **nad nauczaniem zespołowym** (J. Bardeckiego), **nad politechnizacją nauczania w szkołach wiodących i eksperymentalnych** (T. Nowackiego, R. Polnego, I. Szaniawskiego, A. Lewina, W. Szczerby), **nad audiowizualnym upogładowieniem procesu nauczania** (E. Fleminga i T. Woźnickiego) i in.

W nowym a popularnym u nas kierunku pedagogiki porównawczej mieści autor wyniki badań porównawczych doktryn pedagogicznych (Suchodolskiego i współautorów) oraz systemów oświatowych w rozmaitych krajach (monografie: B. Nawroczyńskiego — **Szkolnictwo we Francji**, K. Kotłowskiego — **Szkolnictwo angielskie**, T. Wielocha — **Szkolnictwo radzieckie**, E. Dąbrowskiej — **Szkolnictwo czechosłowackie**, A. Mońka-Stanikowej — **Szkolnictwo belgijskie oraz studia porównawcze** M. Falskiego, M. Pęcherskiego i in.).

Do pedagogiki filozoficznej wreszcie Okoń zalicza prace dotyczące teleologii wychowawczej oraz epistemologii i metodologii nauk pedagogicznych.

Pedagogika filozoficzna potraktowana przez Okonia na równej płaszczyźnie z innymi kierunkami pedagogiki, stanowi pogranicze między kierunkami omówionymi wyżej a dziedzinami pedagogiki. Można ją bowiem sensownie traktować jako jedną z dziedzin (najbardziej syntetyczną) pedagogiki ogólnej. Tu niewątpliwie mieści się cała twórczość B. Suchodolskiego, wzbogacona ostatnio o nowe dzieło **Narodziny filozofii człowieka** — 1963, oraz kilka cennych prac metodologicznych innych autorów: K. Sośnickiego **Podstawowe prawidłowości pedagogiki**, a zwłaszcza gruntowne studium I. Szaniawskiego **Model i metoda** — 1965, stanowiące uogólnienie długoletnich badań autora nad nauczaniem politechnicznym i produkcyjnym oraz kontynuację pracy **Humanizacja pracy**

a funkcja społeczna szkoły przewyżającą tradycyjną dydaktykę przez połączenie systemu klasowo-lekcyjnego, zespołowo-laboratoryjnego i brygadowo-produkcyjnego w tzw. *trynitarny model dydaktyczny* K. Marksa syntetyzujący teorię kształcenia ogólnego, zawodowego i politecznego, tzn. sprzęgający szkołę z fabryką.

Rozpatrywanie rozwoju nauk pedagogicznych w kategoriach kierunków jest niewątpliwie uzasadnione. Pozwala bowiem na ukazanie wzajemnych stosunków między poszczególnymi dyscyplinami zajmującymi się badaniem procesów wychowawczych, pozwala też na wyodrębnienie rozmaitych aspektów dorobku pedagogicznego. Dorobek ten zwłaszcza z ostatnich lat szczególnie zaś takiego wyodrębnienia wymaga. Niemniej systematyka kierunków w naszych naukach nie została jeszcze doprowadzona do zadowalających rozwiązań. Niezbędną jest rzeczą wydzielić kierunki pedagogiki od jej nauk sojusznicznych. Rozróżnienia wymaga np. pojęcie pedagogiki psychologicznej od pojęcia psychologii wychowawczej, czy rozwojowej, pojęcie pedagogiki społecznej od socjologii wychowania.

Dyskusja nad rozróżnieniem tych pojęć sięga odległej przeszłości i jest jeszcze aktualna, inny bowiem charakter mają prace np. pedagogów socjologizujących (społecznych), a inny socjologów wychowania. Niekiedy dyskusja ta ma doniosłe znaczenie praktyczne, ostatnio np. toczył się i nie skończył jeszcze spór, czy historię wychowania jako specjalizację zaliczyć do pedagogiki czy do historii.

W analizie rozwoju badań nad procesami wychowawczymi w naszym dwudziestolecu rozróżnienie tych pojęć pozwala ukazać niektóre swoiste prawidłowości odnośnie wzajemnego uzupełniania się w tych badaniach rozmaitych dyscyplin — na to np., że w okresie przełomu pomysłowość prac badawczych — nad wychowaniem przedszkolnym i wszechszkolnym zawdzięczamy psychologom środowisk — warszawskiego (M. Żebrowska i in.), krakowskiego (Szuman i współpracownicy), poznańskiego (Kowalski), że oświetlenie roli wychowania, szkoły i nauczyciela na kształtujących się Ziemiach Zachodnich — jak również przemian systemów szkolnych w regionach uprzemysłowionych, procesów selekcyjnych w szkolnictwie, że wreszcie żywy ruch w zakresie pedagogiki szkoły wyższej ma swoje źródło w zainteresowaniach rozmaitych fachowców (w szczególności w zakresie nauk ścisłych) poprawą wyników nauczania i stopniowo dopiero przeniósł się do pedagogów — specjalistów i socjologów, czego wyrazem jest znana praca Szczepańskiego **Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia**. Przypatrzmy się bliżej temu zagadnieniu na przykładach szeregu konkretnych prac. Nie ma wątpliwości, że tego rodzaju powszechnie znane prace, jak S. Bailey'a **Psychologia wychowawcza w zarysie**, S. Szumana **Psychologia wieku przedszkolnego i Psychologia wieku szkolnego**, J. Pietera **Poznawanie środowiska wychowawczego** (Wrocław — Kraków 1960) i **Psychologia uczenia się** (Warszawa 1961) należą do psychologii, mimo, że zajmują się procesami wychowawczymi. Z prac autorów młodszej generacji np. środowiska poznańskiego zaliczymy tu M. Tysszkowej **Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka** (Warszawa 1964), czy H. Baczyńskiej **Rozwój mowy pisanej** (Warszawa 1965).

Do pedagogiki psychologicznej natomiast bez wahania zaliczyć możemy za Okoniem M. Grzegorzewskiej **Pedagogikę niewidomych**, jak również prace z zakresu terapii wychowawczej J. Doroszewskiej. Z prac autorów młodszej generacji należy tu świeżo opublikowana rozprawa H. Muszyńskiego **Teoretyczne problemy wychowania moralnego** — Warszawa 1966 — oparta na gruntowych podstawach psychologii społecznej.

Analogicznie dzieła J. Chałasińskiego **Spółczesność i wychowanie**, czy J. Szczepańskiego **Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia** (Warszawa 1963) należą bez zastrzeżeń do socjologii i nie sposób zaliczyć je do nauk pedagogicznych czy nawet pedagogiki społecznej z tego tytułu, że zajmują się badaniem procesów wychowawczych.

Pośród księzek dotyczących nauczyciela i jego osobowości takich jak praca zbiorowa **Osobowość nauczyciela** (zawierająca rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baley'a w opracowaniu W. Okonia, II wyd. Warszawa 1962), studium **Rola społeczna nauczyciela na Ziemiach Zachodnich** A. Kwileckiego, monografia **O pozycji społecznej nauczyciela** J. Woskowskiego (Warszawa 1964) pierwsza należy niewątpliwie do psychologii, dwie pozostałe do socjologii.

W porównaniu z wymienionymi pracami socjologicznymi J. Chałasińskiego, J. Szczepańskiego, A. Kwileckiego, czy J. Woskowskiego do pedagogiki społecznej zaliczymy np. prace zawarte w X tomie Studiów Pedagogicznych pod wspólnym tytułem **Środowisko wychowawcze** pod redakcją R. Wróczyńskiego (Wrocław — Warszawa — Kraków 1963) jak również prace VIII tomu Studiów Pedagogicznych zatytułowanego **Problemy pedagogiczne i społeczne pracy szkoły w środowisku wiejskim** pod redakcją W. Szczerby (Wrocław 1960). Tu też wypada zaliczyć całą literaturę z zakresu oświaty dorosłych, prócz pozycji wyraźnie socjologicznych dotyczących np. kultury masowej czy wolnego czasu takich jak: A. Kłoskiej **Kultura masowa**. Znajdują tu miejsce przede wszystkim takie pozycje jak E. Harwasa **Kształcenie dorosłych a społeczny system wychowania** (Poznań 1959), **Oświata i kultura dorosłych** pod redakcją K. Wojciechowskiego (Warszawa 1959), **Pedagogika dorosłych** pod redakcją K. Wojciechowskiego (Warszawa 1962), T. Ubańczyka **Dydaktyka dorosłych** — Wrocław — Warszawa — Kraków 1965 i in.).

Przeгляд rozmaitych prac zajmujących się procesami wychowawczymi nasuwa pytanie, jakie to kryteria decydują o zaliczeniu konkretnych pozycji do takich czy innych nauk, a wśród nich do pedagogiki oraz jej kierunków i dziedzin. Znaleźnienie tych kryteriów winno wskazywać na różnice między naukami nie należącymi do nauk pedagogicznych w węższym znaczeniu, a zajmującymi się m. in. procesami wychowawczymi (takimi naukami przede wszystkim jak psychologia i socjologia) a między naukami pedagogicznymi (w tym węższym znaczeniu). Powinno ono również wskazać na istotę kierunków pedagogiki oraz na różnicę między nimi a dziedzinami pedagogiki. Pytania o te kryteria są nad wyraz aktualne ze względu na przebogatą i bardzo różnorodną literaturę, narosłą w szczególności w ostatnich latach i stale przyrastającą w tempie, za którym nie nadążają

prace systematyzujące ją. Wszakże próby podsumowania dorobku pedagogicznego 20-lecia Polski Ludowej wzmacniają poczucie potrzeby jak i wskazują na drogi poszukiwania tych kryteriów, a raczej odnalezienia ich jako oczywistych w nauce w ogóle, a zagubionych w pedagogice.

O przynależności konkretnego dzieła do określonej nauki decyduje to, w jakim stopniu opiera się ono na systemie wiedzy i metodzie badawczej tej nauki oraz w jakim stopniu wzbogaca ono ten system wiedzy i ewentualnie doskonali odpowiadające mu metody badawcze. Wszakże odpowiedź na takie pytanie w odniesieniu do konkretnego dzieła nie jest prosta. Poszczególne prace bowiem w bardzo różnym stopniu reprezentują systemy wiedzy i metody badawcze takiej czy innej nauki, a często graniczą między różnymi naukami. To ostatnie odnosi się przede wszystkim do prac z zakresu pedagogiki, której system wiedzy i metody badawcze są w porównaniu z innymi naukami mniej określone i która w szczególnie sposób opiera się na szeregu innych nauk.

Ze względu na stopień przyporządkowania konkretnych prac dotyczących procesów wychowawczych — w dorobku naszej nauki ostatnich lat możemy wyróżnić ich trzy kategorie, a mianowicie:

1. prace reprezentujące w pełni system wiedzy i metodę badawczą nauk pozapedagogicznych przede wszystkim psychologii, socjologii i historii, po prostu prace psychologów, socjologów, historyków dotyczące wychowania,

2. prace w zasadzie pedagogiczne, lecz odwołujące się w niższym albo wyższym stopniu do systemu wiedzy i metod badawczych którejsz z nauk pozapedagogicznych (psychologii, socjologii, historii), po prostu prace pedagogów o nachyleniu psychologicznym, bądź socjologicznym, bądź historycznym,

3. prace czysto pedagogiczne, ujmujące procesy wychowawcze w sposób swoisty — filozoficzny albo terenowo-badawczy — przy równomiernym wykorzystaniu dorobku i metod badawczych wszystkich nauk zajmujących się wychowaniem bez ukierunkowania na taki czy inny aspekt, po prostu prace pedagogów badających procesy wychowawcze na podłożu wyników nauk współdziałających z pedagogiką.

Ten trójpodział wydziela poza zakres nauk pedagogicznych prace pierwszej kategorii zilustrowanej wyżej przykładami prac psychologicznych i socjologicznych oraz wskazuje na to, że kierunki pedagogiki charakteryzują się cechami prac drugiej kategorii. W zależności od zróżnicowania nachylenia prac — w zasadzie pedagogicznych ku filozofii, psychologii, socjologii kształtują się kierunki pedagogiki: filozoficzny, psychologiczny, socjologiczny. Dziedziny pedagogiki, o których oddzielnie, wydzielają się natomiast na zasadzie odrębności zakresów badanych zjawisk i procesów — w ramach prac drugiej i trzeciej kategorii tzn. w zakresie pedagogiki i jej zróżnicowanych kierunków. Jest rzeczą oczywistą, że do nauk pedagogicznych nie możemy zaliczyć prac reprezentujących takie autonomiczne nauki jak psychologia czy socjologia, które rozwinęły specjalne, ale własne dziedziny w zakresie badań wychowawczych procesów — psychologię wychowawczą i psychologię rozwojową oraz socjologię wychowania i socjologię rozwoju dzieci i młodzieży

(znacznie zaawansowaną w socjologii anglosaskiej). Na dowolne zaliczenie takich prac do nauk pedagogicznych nie pozwala ich treść reprezentująca systemy wiedzy oraz metody badawcze — psychologiczne i socjologiczne. Nie zakceptują też takiego zaliczenia autorzy pracy — psychologowie i socjologowie.

Wszakże systemy wiedzy i metody badań rozmaitych nauk jako podstawa odniesienia konkretnych prac są w nierównym stopniu określone co do ich autentyczności. Odnosi się to przede wszystkim do samej pedagogiki ogólnej, a w konsekwencji do jej kierunków. Brak bowiem odpowiedniej podstawy odniesienia po stronie pedagogiki utrudnia oddzielenie konkretnych prac — na podstawie ich treści — jako pedagogicznych o danym nachyleniu kierunkowym od prac należących do nauk stanowiących podstawę ukierunkowania tych pierwszych. Te to względy decydują o szczególnych trudnościach odróżnienia niektórych kierunków pedagogiki od dziedzin odnośnych nauk pozapedagogicznych zajmujących się procesami wychowawczymi, np. pedagogiki psychologicznej od psychologii wychowawczej i psychologii rozwojowej oraz pedagogiki społecznej od socjologii wychowania. W tych to przypadkach kryterium pomocniczym w identyfikacji konkretnych prac jest kierunek specjalizacji autora, a nieraz nawet zakładu naukowego, w którym on jest zatrudniony jako pracownik nauki. Kryterium to ma szczególnie doniosłe znaczenie właśnie w naukach pedagogicznych, gdyż w zakładach pedagogiki w szczególnie dużej liczbie jako pracownicy nauki zatrudnione są osoby z wykształceniem psychologicznym lub socjologicznym. Zajmowanie stanowiska pracownika nauki w zakładach pedagogicznych przez rozmaitych specjalistów nie pozostaje bez wpływu na charakter ich twórczości naukowej, z konieczności bowiem ukierunkowuje działalność badawczą i rozwija system społecznych sił determinujących ją — system tzw. społecznych stosunków nauki.

Względy ukazane wyżej tłumaczą w wysokim stopniu wielką różnorodność prac w naszych naukach pedagogicznych ostatnich lat oraz trudności zakwalifikowania licznych z nich do nauk pedagogicznych, bądź też do nauk pozapedagogicznych, współdziałających z pedagogiką. **Prace R. Wyorczyńskiego** i jego współpracowników na temat środowisk wychowawczych zaliczamy do pedagogiki społecznej, a nie do socjologii wychowania nie tylko na podstawie ich zasadniczo pedagogicznego charakteru, ale również na podstawie pedagogicznej fachowości ich autorów. Na niemałe natomiast trudności natrafiamy, gdy np. chcemy orzec, czy znana powszechnie praca **Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko** J. K o n o p n i c k i e g o, jako pedagoga z urzędu a psychologa z wykształcenia, należy do psychologii klinicznej, czy do pedagogiki specjalnej, albo czy głośna praca **Proces nauczania** W. O k o n i a pedagoga z urzędu i wykształcenia, w znacznym stopniu nachylona ku psychologii, należy do dydaktyki ogólnej czy do dydaktyki psychologicznej jako dziedziny pedagogiki psychologicznej.

Jest rzeczą charakterystyczną, że przewyciężanie — w okresie przełomu — idealistycznych jednostronnych systemów pedagogiki biologistycz

nego, psychologistycznego, kulturalistycznego, socjologistycznego nie oznacza zaniku nachyleń prac pedagogicznych ku naukom pozapedagogicznym — biologii, psychologii, socjologii i in. Przeciwnie, na nowym etapie po przygotowaniu materialistyczno-historycznych podstaw — w procesie rozwoju nauki na gruncie pedagogiki przejawia się niezwykle urozmaicona mozaika o zróżnicowanych co do kierunku i stopnia nachylenia ku różnym naukom. Zróżnicowanie to nie prowadzi wszakże do jednostronności ani do wykluczenia się sprzecznych systemów lecz jest wyrazem dyferencjacji sposobów ujmowania problemów i stanowisk teoretycznych, odwołujących się do rozmaitych aspektów naukowych przy równoczesnej ich integracji, szczególnie charakterystycznej dla pedagogiki. To zróżnicowanie aktualizujące się na podłożu integrującego współdziałania jest zjawiskiem normalnym, charakterystycznym dla procesu rozwojowego współczesnej nauki, a przede wszystkim pedagogiki w szczególnie wysokim stopniu powiązanej z różnymi naukami współdziałającymi z nią.

Uporządkowanie całego dorobku pedagogiki 20-lecia, zwłaszcza jego ostatniego okresu, w którym bujny rozwój wszystkich nauk zajmujących się badaniem procesów wychowawczych wyraził się nie tylko w ogromnej ilości, ale również w olbrzymim zróżnicowaniu jakościowym prac, jest aktualne i nad wyraz potrzebne dla dalszego postępu pedagogiki. Jest aktualne ze względu na wspomniane nagromadzenie i stałe narastanie prac szczegółowych, za którym nie nadążają opracowania syntetyzujące (wspomniane już prace takich autorów jak B. Suchodolski, K. Sośnicki, I. Szaniawski, K. Kotłowski i in.).

Pożądanym jest dlatego, że pozwoliłoby niewątpliwie nie tylko głębiej ocenić istniejące już prace według ogólnych kryteriów naukowych, ale również przygotować bardziej szczegółowe kryteria dla pedagogiki, sprecyzować bliżej pojęcia kierunków pedagogiki, a tym samym odróżnić je od pozapedagogicznych nauk współpracujących z pedagogiką i w konsekwencji pogłębić rozeznanie co do systemu wiedzy i metod badawczych pedagogiki tak niezbędne dla dalszego jej postępu.

Takie uporządkowanie dorobku 20 lecia jest wszakże niełatwe. Nie może bowiem dokonać się metodą teoretycznych rozważań, lecz wymaga gruntownej analizy licznych konkretnych prac odnośnie do sposobu stawiania problemów, metod badawczych, kierunku i stopnia odwoływania się do takich czy innych nauk bądź też autonomicznego wielostronnego ujmowania procesów wychowawczych przy równomiernym odwoływaniu się do całokształtu wiedzy o nich itd.

Niniejszy artykuł, którego celem jest dać ogólny obraz dorobku nauk pedagogicznych 20-lecia Polski Ludowej nie może oczywiście spełnić tak ogromnego zadania, które wymaga systematycznego studium. Autor pragnie wszakże wskazać w nim na samo zagadnienie i jego doniosłość na podstawie wstępnej, próbnej klasyfikacji — na przykładach niektórych prac — podstawowych kierunków pedagogiki i odróżnienia ich od dziedzin wychowania nauk pozapedagogicznych współpracujących z pedagogiką.

DZIEDZINY PEDAGOGIKI

Kierunkiem pedagogiki nazywamy pedagogiczne badanie procesów wychowawczych odwołujące się do systemu wiedzy i metod badawczych którejs z nauk pozapedagogicznych współpracujących z pedagogiką. Różniamy więc kierunki pedagogiki ze względu na sposób podejścia do przedmiotu badania.

Dziedziny pedagogiki natomiast różnicują się według zakresów faktów (systemów działalności wychowawczej) obejmowanych badaniami. Należą tu przykładowo: ogólna teoria wychowania (pedagogika ogólna) wraz z dziedzinami szczegółowymi, takimi jak teoria wychowania moralnego, teoria wychowania estetycznego, teoria wychowania fizycznego; teoria nauczania (dydaktyka ogólna) oraz metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania, pedagogika przedszkola, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika szkoły średniej, zwłaszcza ostatnio aktualna pedagogika kształcenia zawodowego, pedagogika szkoły wyższej, studiowania zaocznego, korespondencyjnego itp. pedagogika szkolnictwa specjalnego zróżnicowana na dziedziny podrzędne — wychowanie umysłowo upośledzonych, niewidomych, głuchych i głuchoniemych, rewalidacji chorych, resocjalizacji moralnie zaniedbanych i społecznie wykolejonych; pedagogika pracy (politechnizacji) i przemysłu, pedagogika wolnego czasu itd.

Jest rzeczą jasną, że dziedziny pedagogiki w stosunku do jej kierunków nie wykluczają się, lecz zająbiają wzajemnie. Każda bowiem z konkretnych prac badawczych zajmująca się faktami wychowawczymi określonego zakresu może być mniej albo więcej nachylona ku którejs z nauk pozapedagogicznych współpracujących z pedagogiką. Tak np. wspomniana książka H. M u s z y ń s k i e g o **Teoretyczne problemy wychowania moralnego** reprezentuje określoną dziedzinę wychowania (moralnego), równocześnie jest w poważnym stopniu nachylona ku psychologii społecznej.

Czyniąc przegląd dziedzin pedagogiki zróżnicowanych i stale różnicujących się w naszej praktyce i teorii pedagogicznej łatwo zauważyć, że na podłożu dziedzin od dawna znanych, a nieraz ostatnio u nas nawet zaniedbanych (jak np. pedagogika i dydaktyka wczesnoszkolna) zaznaczają się dziedziny nowe, stanowiące wynik bujnego rozwoju badań naukowych ostatnich lat, takie jak pedagogika szkoły wyższej, pedagogika pracy czy przemysłu, pedagogika wolnego czasu i kultury masowej, pedagogika resocjalizacyjna czy penitencjarna. Podstawowym czynnikiem rozwoju tych nowych dziedzin pedagogiki (a poniekąd również zastoju niektórych tradycyjnych) jest charakterystyczne dla naszej nauki ostatniego z trzech uwzględnionych okresów zaangażowanie nauk pedagogicznych w realizację reformy systemu wychowania i oświaty ściśle powiązaną z postępem społeczno-gospodarczym i technicznym naszego kraju.

W procesie tego rozwoju różnicowanie się dziedzin pedagogiki (zwłaszcza pojawienie się dziedzin nowych) było i jest bez trudu dostrzegalne. Nietatwe natomiast jest dokonanie wyczerpującej i jednolitej systematyki dziedzin pedagogiki. Trudno bowiem znaleźć dla wszystkich kategorii dzia-

talności wychowawczej i odpowiadających im dziedzin pedagogiki wspólną zasadę podziału. Przyjęcie jako podstawy klasyfikacji tradycyjnego podziału czynności pedagogicznych — ze względu na ich cel — na wychowawcze i kształcące oraz odpowiadającego mu podziału pedagogiki na teorię wychowania i teorię nauczania prowadzi w konsekwencji do tego, że jedne z pozostałych dziedzin pedagogiki mieszczą się co do zakresu badań faktów w jednej bądź w drugiej z nich, inne zaś krzyżują się z nimi. Mieszczą się w teorii wychowania — teoria wychowania moralnego, teoria wychowania estetycznego, teoria wychowania fizycznego — w teorii nauczania — metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania, krzyżują się zaś z każdą z nich dziedziny wydzielone na zasadzie różnicowania instytucji wychowawczych przeznaczonych dla rozmaitych kategorii wychowanków, takie jak pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna, szkoły wyższej, specjalna wraz z dziedzinami podrzędnymi, opieki społecznej, resocjalizacyjna itd., jak również dziedziny wydzielone na zasadzie jakościowego różnicowania czynności wychowawczych, takie jak pedagogika pracy czy przemysłu, pedagogika kultury masowej, czy wolnego czasu itp. Każda z dziedzin ostatnich dwóch kategorii obejmuje bowiem czynności pedagogiczne wchodzące w zakres dwóch dziedzin przyjętych wyżej jako podstawowych — teorii wychowania i teorii nauczania. I tu wszakże należy się zastrzec co do trudności dodatkowych. Tak np. czynności objęte podrzędnymi dziedzinami wychowania mają swój aspekt dydaktyczny (szczególnie silnie występuje on np. w wychowaniu fizycznym) i odwrotnie, powszechnie wiadomo, że w każdej czynności dydaktycznej zawarty jest element wychowawczy. Na trudności tego rodzaju wskazuje szczególnie jasno zestawienie takich pojęć jak nauczanie poprzez zespół i wychowanie w zespole.

Podobnie jak odnośnie do kierunków pedagogiki — artykuł niniejszy nie podejmuje próby logicznego usystematyzowania ani ukazania pełnego dorobku wszystkich przejawiających się w literaturze dziedzin pedagogiki. Również tu autor pragnie jedynie wskazać na potrzebę i trudności podjęcia takiego zadania w warunkach, które zaistniały w wyniku bogatego różnicowania się w ostatnich latach 20-lecia badań przy nie nadążaniu prac syntetyzujących.

Przede wszystkim podstawowa trudność usystematyzowania tak kierunków jak dziedzin pedagogiki wynika ze słabego określenia przedmiotu i zadań tej nauki. Określiłszy kierunek pedagogiki jako pedagogiczne badanie procesów wychowawczych nachylone ku którejś z nauk współpracujących z pedagogiką. Wskazaliśmy również na potrzebę odróżnienia prac pedagogicznych mniej albo bardziej nachylonych ku takiej czy innej z tych nauk od prac zajmujących się procesami wychowawczymi, lecz nie należących do pedagogiki, a stanowiących jedną z dziedzin (dziedzinę dotyczącą wychowania) tamtych nauk.

Jest jednak rzeczą oczywistą, że wszelkie próby w tym kierunku muszą być bezskuteczne, dopóki przedmiot i zadania, a w ślad za tym zakres systemu wiedzy pedagogiki nie zostanie jednoznacznie określony. Trzeba wiedzieć czym jest pedagogika, jaki jest jej przedmiot badań i sposób jego ujmowania, jakie sobie stawia problemy, jaki jest jej system wiedzy,

aby móc orzec czy konkretna praca, dotycząca takiej czy innej dziedziny faktów wychowawczych, należy do pedagogiki czy do którejś z nauk pozapedagogicznych współpracujących z pedagogiką oraz w jakim stopniu — należąc w zasadzie do pedagogiki, odwołuje się do takiej czy innej nauki zajmującej się procesami wychowawczymi, czyli w jakim stopniu reprezentuje ona taki czy inny kierunek pedagogiki.

Innymi słowy chcąc określić przynależność konkretnej pracy do takiej czy innej nauki zajmującej się wychowaniem, to znaczy jej kierunek i stopień odniesienia do jednej z trzech wyżej wymienionych kategorii prac, trzeba znać definicje odnośnych nauk — nie tylko sojuszniczek pedagogiki (psychologii, socjologii, historii i in.), lecz również i przede wszystkim samej pedagogiki oraz jej kierunków. Na podłożu prawidłowego odniesienia konkretnej pracy do pedagogiki i ewentualnie takiego czy innego z jej kierunków możliwe jest właściwe zaliczenie jej do takiej czy innej dziedziny pedagogiki.

Ponieważ zagadnienie przedmiotu, zadań i metod pedagogiki ma, jak widzimy, podstawowe znaczenie dla systematyki, tak jej kierunków jak i dziedzin, rozpatrujemy je dopiero w niniejszym rozdziale na temat dziedzin pedagogiki. Należąc do ogólnej teorii wychowania mieści się ono bowiem wraz z nią na pograniczu między kierunkami i dziedzinami pedagogiki. Stanowi punkt wyjścia oraz przedmiot odniesienia dla jednych i drugich. W pewnym przypadku, mianowicie gdyby uwzględnić podział pedagogiki na dziedziny ze względu na rodzaj problematyki, ogólną teorię wychowania wraz z zagadnieniami metodologicznymi można by potraktować jako jedną z dziedzin pedagogiki, mianowicie jako dziedzinę uogólnień z dziedzin szczegółowych. Przypadek ten również uzasadnia uwzględnienie podstawowych zagadnień metodologicznych w niniejszym rozdziale.

Czym jest tedy pedagogika w porównaniu z innymi naukami zajmującymi się wychowaniem?

W dorobku 20-lecia znajdujemy szereg pozycji metodologicznych przygotowujących grunt dla odpowiedzi na to pytanie. Przygotowują go zarówno prace poświęcone marksistowskiej krytyce burżuazyjnych teorii wychowania, takie jak B. Suchodolskiego **Pedagogika na miarę naszych czasów** — 1959, albo jak zbiór prac (S. Jedłewskiego, K. Kotłowskiego, S. Kowalskiego, T. Pasierbińskiego, A. Rutkowskiego) zawartych w VII tomie Studiów Pedagogicznych — 1959, jak również prace przygotowujące pozytywne przesłanki metodologiczne pedagogiki socjalistycznej — B. Suchodolskiego **U podstaw materialistycznej teorii wychowania** — 1957, tegoż autora **Wychowanie dla przyszłości** — 1960, K. Sośnickiego **Istota i cele wychowania** — 1964, K. Kotłowskiego **Podstawowe prawidłowości pedagogiki** — 1964, I. Szaniawskiego **Model i metoda** — 1965, i in. Bezpośrednio zagadnienie przedmiotu, zadań i metod pedagogiki było przedmiotem dwóch wspomnianych już dyskusji, a mianowicie pierwszej z r. 1959 na łamach **Naszej Szkoły** zagajonej przez M. Kreutza jako psychologa, który sprowokował szereg wypowiedzi pedagogów swoją negacją autonomicznego charakteru pedagogiki oraz drugiej z roku 1963 zapoczątkowanej artykułem B. S u c h o-

dolskiego **O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych** (Ruch Pedagogiczny — 1963 nr 2). Aczkolwiek wymienione prace a zwłaszcza wspomniane dyskusje dużo wniosły do zagadnienia odrębności metodologicznej pedagogiki jako nauki, to jednak różnice co do przedmiotu, zadań i metod pedagogiki w porównaniu z innymi naukami zajmującymi się procesami wychowawczymi nie zostały jednomyślnie określone. Wśród rozmaitych wypowiedzi na ten temat dominuje u pedagogów stanowisko, że pedagogika w porównaniu z innymi naukami zajmującymi się wychowaniem charakteryzuje się tym, że badając prawidłowości procesów wychowawczych ingeruje praktycznie w działalność wychowawczą i wpływa na jej doskonalenie się. Aczkolwiek ingerujący charakter badań pedagogicznych jest istotny i swoisty, to nie charakteryzuje on wyłącznie pedagogiki jako nauki. W miarę pogłębiania się związku teorii z praktyką wszystkie nauki mniej albo więcej ingerują praktycznie w badaną rzeczywistość. Uznając swoistość praktyczno-ingerującej funkcji badań pedagogicznych autor (w ramach drugiej z dwóch wspomnianych dyskusji) w artykule pt. **Warunki rozwoju nauk pedagogicznych** (Ruch Pedagogiczny — 1963 nr 4) próbował wskazać na inną jeszcze podstawę autonomicznego charakteru pedagogiki. Wskazał mianowicie na integrującą funkcję badań pedagogicznych tak syntetyzujących wyniki badań empirycznych innych nauk badających procesy wychowawcze (biologii, psychologii, socjologii, historii), jak również własnych badań empirycznych. Swoisty charakter pedagogiki decydujący o jej autonomiczności w stosunku do innych nauk polega w ujęciu autora na tym, że gdy nauki pozapedagogiczne badają procesy wychowawcze w określonych aspektach (biologicznym, psychologicznym, socjologicznym) to pedagogika korzystając z wyników badań tamtych nauk analizuje owe procesy we wszystkich możliwych aspektach.

Przyjęcie tej podstawy autonomicznego charakteru pedagogiki przejawiającej się wyraźnie w tendencjach rozwojowych pedagogiki współczesnej stwarza właściwą płaszczyznę dla systematyzacji kierunków i dziedzin pedagogiki. Tak pojęta pedagogika — jej metodologiczne założenia i odpowiadający im system wiedzy stanowią bowiem punkt wyjścia i podstawę dla uznania konkretnych prac za pedagogiczne w zakresie takiej, bądź innej dziedziny oraz za reprezentujące taki bądź inny kierunek pedagogiki — ze względu na swoje nachylenie ku którejś z nauk z pedagogiką współpracujących.

Na tak przygotowanym gruncie jasno zarysowują się w analizie narastających prac przekształcenia dziedzin pedagogiki krzyżujących się zmieniając z jej kierunkami.

Analiza naszego dorobku pedagogiki ostatnich lat prowadzona w tym kierunku ukazuje w pełni dynamikę rozwoju badań w rozmaitych dziedzinach — zarówno od dawna uprawianych, jak również nowych, które pojawiły się i pojawiają na gruncie aktualnych przemian i potrzeb naszego kraju.

Ogólnej pedagogice podporządkowują się w swoim rozwoju, a równocześnie stwarzają grunt dla jej rozwoju, dziedziny jej podrzędne. Po stronie teorii wychowania tradycyjne, normatywnie stawiane zagadnienia

wychowania społecznego, moralnego, estetycznego, fizycznego przechodzą w dziedziny odpowiednio ukierunkowane, szukające gruntownych podstaw w naukach sojuszniczych pedagogiki, psychologii, socjologii, fizjologii, anatomii. Tworzą się zwarte koncepcje teoretyczne określonych dziedzin w takich pracach jak wspomniane już H. Muszyńskiego **Teoretyczne problemy wychowania moralnego**, I. Wojnarowej **Estetyka i wychowanie** — 1964, czy R. Trzeźniowskiego **Rozwój fizyczny i sprawność młodzieży polskiej** — 1961. Bujnie rozwijały się zaznaczając się coraz bardziej jako specjalna dziedzina teorii wychowania — badania pedagogiczne (częściowo ukierunkowane na psychologię i socjologię małej grupy) nad wychowaniem w zespole i klasie szkolnej, których wyniki znajdujemy w pracach A. Lewina na temat **wychowania kolektywnego**, w monografiach H. Muszyńskiego **Wychowanie moralne w zespole** — 1964, Z. Zaborowskiego **Stosunki społeczne w klasie szkolnej** — 1965 i szeregu innych.

Po stronie teorii nauczania na tle rozwoju dziedzin o dużej tradycji — metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów: języka polskiego (M. Pęcherski), literatury (W. Szyszkowski), matematyki (Z. Krygowska), geografii (M. Czekańska) i in. w dziedzinach wychowania przedszkolnego i szkolnego zaznaczyły się trzy dominujące problemy stanowiące zaczątki specjalnych dziedzin dydaktyki.

Pierwszy z nich to problem aktywności i samodzielności ucznia w procesie nauczania rozwiązany konsekwentnie w szeregu prac K. Lecha (m. in. w pracy **Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką** — 1960), zmierzających do syntetycznego systemu dydaktyki ogólnej **System nauczania** — 1964, jak również w pracach innych autorów, takich jak J. Bardeckiego **Aktywizacja procesu nauczania przez zespoły uczniowskie** — 1958, A. Kamińskiego **Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej** — 1960, Cz. Kupisiewicz **O efektywności nauczania problemowego** — 1960 i in.

Drugi z tych dominujących problemów dotyczy trudności i niepowodzeń dydaktycznych. Wśród prac z tej dziedziny dominują: J. Konopnickiego (oprócz już wspomnianej, wychodzącej poza zakres dydaktyki pracy **Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko**) **Problem opóźnienia w nauce szkolnej** — 1961, Cz. Kupisiewicza **Niepowodzenia dydaktyczne — przyczyny oraz niektóre środki zaradcze** — 1964.

Problematyka trzeciego rodzaju nawiązująca do zagadnień samodzielności ucznia (zwłaszcza w pracach K. Lecha) dotyczy politechnizacji i wychowania przez pracę. Stanowi ona główny nurt badań związanych ze współczesnymi reformami szkolnymi. Rozwija się od zagadnień kształcenia politechnicznego prezentowanych w pracach I. Szaniawskiego **Kształcenie politechniczne a praca ręczna** — 1959 oraz **Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły** — 1962, T. Nowackiego **Wychowanie przez pracę** — 1964, R. Polnego **Drogi rozwoju teorii i praktyki kształcenia politechnicznego** — 1961, prowadzi przy tym do zapowiadającej się nowej dziedziny pedagogiki pracy czy pedagogiki przemysłu, obejmującej w zakresie dydaktyki przede wszystkim zagadnienia kształcenia

zawodowego implikującego wszakże szeroki wachlarz problemów dotyczących społecznych warunków pracy i szkolenia zawodowego, a więc wymagających odwoływania się przede wszystkim do socjologii. Wśród znanych prac T. Nowackiego, R. Polnego i in. na uwagę zasługuje tu monografia L. Leji **Kształtowanie kadr zawodowych w konińskim i tarnobrzeskim rejonie przemysłowym** — 1964.

Na gruncie tego nurtu wiążącego prace badawcze pedagogiki i innych nauk zajmujących się wychowaniem z rozwojem produkcji w ostatnich latach naszego 20-lecia rozwinęły się szeroko zakrojone zespołowe badania w rejonach uprzemysłowionych (Konin — Turek, Tarnobrzeg, Płock), prowadzone przez Komitet Badań Rejonów Uprzemysłowionych oraz pracownię Socjologii Wsi PAN, w których biorą udział zespoły pedagogów ośrodka krakowskiego (M. Siemiński i in.) oraz poznańskiego (S. Kowalski i in.). Wyżej wymieniona praca L. Leji powstała właśnie w ramach tegoż zespołu poznańskiego.

Z rozwojem badań pedagogicznych w rejonach przemysłowych wiąże się zaznaczająca się w ostatnim czasie szczególnie silna dynamika zainteresowań szkołą i środowiskiem, zwłaszcza środowiskiem wiejskim, wyrażająca się poza wcześniejszymi monografiami W. Szczerby **Szkoła na wsi** — 1957 i St. Ignara **Historia szkoły w Łaznowie** — 1959 — w pracach nowszych — we wznowionej i zaktualizowanej monografii W. Szczerby **Szkoła socjalistyczna na wsi** — 1965, jak również w pracach zbiorowych, np. zawartych w tomie VIII Studiów Pedagogicznych **Problemy pedagogiczne i społeczne pracy szkoły w środowisku wiejskim**, pod red. W. Szczerby — 1960, a zwłaszcza w pracach R. Wroczyńskiego i jego współpracowników, opublikowanych m. in. w tomie X Studiów Pedagogicznych pt. **Środowisko i wychowanie**, pod red. R. Wroczyńskiego — 1963.

W środowisku poznańskim ożywiony ruch badawczy nad szkolnictwem wiejskim, w szczególności nad szkołami rolniczymi rozwija S. Michalski, czego wyrazem jest m. in. jego publikacja **Pozaszkolne kształcenie rolnicze w Polsce Ludowej** — Poznań 1965 r.

W związku z powiązaniem prac badawczych pedagogiki ze zmianami społecznymi na wsi i w mieście, w szczególności z rozwojem rejonów uprzemysłowionych poważne zmiany zaznaczają się w dziedzinie „oświaty dorosłych”. Wynikają one z olbrzymiego tempa rozwoju rozmaitych form kształcenia pracowników przemysłu i rolnictwa (zaocznych, korespondencyjnych itp.) na wszystkich stopniach szkolnych poczynając od zasadniczych szkół zawodowych, a kończąc na studiach wyższych. Poza kontrolnymi problemami dotyczącymi przedmiotu i zakresu oświaty dorosłych w porównaniu z pedagogiką społeczną prace takie jak E. Harwaś **Kształcenie dorosłych a społeczny system wychowania** — 1959, publikacja zbiorowa **Praca oświatowa dorosłych** pod red. M. Żytka — 1960, F. Urbańczyka **Dydaktyka dorosłych** — 1965, uwzględniając obok form tradycyjnych oświaty dorosłych nowe problemy i nowe formy kształcenia (systematyczne kształcenie szkolne) przygotowują metodologiczne podstawy dla tej szczególnie dynamicznej w swym rozwoju dziedziny pedagogiki.

Nie wyczerpując w tej charakterystyce dziedzin pedagogiki, ani nie dokonując ich systematyki ograniczaliśmy się jak już wspomniałem, do próby wskazania — na tle ogólnych tendencji rozwojowych procesów badawczych — na niektóre przesłanki metodologiczne jako podstawę systematyki nauk pedagogicznych, ich kierunków i dziedzin.

Na koniec kilka uogólnień jako podsumowanie przedstawionej wyżej charakterystyki rozwoju naszych nauk pedagogicznych w okresie 20-lecia PRL. W rozwoju badań pedagogicznych dostrzegliśmy szereg prawidłowości ogólnych:

1. Po przewyżczeniu pedagogiki normatywnej, w zasadzie już w okresie międzywojennym, w 20-leciu PRL rozwój nauk pedagogicznych biegnie od filozoficznego syntetyzowania wyników badań empirycznych, nagromadzonych przez nauki współpracujące z pedagogiką do własnych badań empirycznych. W związku z tym pedagogika w swoim rozwoju, zwłaszcza w trzecim okresie 20-lecia, włączyła się systematycznie nie tylko w realizację reform szkolnych, ale również w sam nurt rozwoju społeczno-gospodarczego kraju, zmian stosunku — wieś—miasto, rozwoju rejonów przemysłowych itd. W ten tok rozwoju prac badawczych włączyli się nie tylko zawodowi pracownicy nauki, ale również szerokie masy praktyków, zwłaszcza nauczycieli, organizujące badania wprost dla celów praktyki w tzw. szkołach wiodących i szkołach eksperymentalnych. Należy zauważyć, że ten wprost żywiołowy ruch nie znajduje dostatecznego oparcia o fachowe zakłady naukowe.

2. Z włączeniem się pedagogicznych prac badawczych w rozwój społeczno-gospodarczy kraju wiąże się zespołowy charakter tych badań. Pedagogika jako nauka integrująca w szczególnie wysokim stopniu powiązana jest w historii swego rozwoju jak i we współczesnych pracach z innymi naukami z nią współpracującymi. Planowa organizacja badań kompleksowych, prowadzonych w rozmaitych środowiskach wsi i miast m. in. w rejonach uprzemysłowionych, sprzyjała i sprzyja zarówno różnicowaniu się kierunków i dziedzin pedagogiki na gruncie nauk z nią współpracujących, jak również integrowaniu ich — choć jeszcze w niedostatecznym stopniu — przez ogólną teorię wychowania.

3. Wobec powodzi prac monograficznych tak publikowanych jak zwłaszcza niepublikowanych prac dyplomowych wnoszących nieraz zwłaszcza ze strony autorów — studentów zaocznych — nie nadążają za nagrodzonymi materiałami opracowania syntetyczne, wymagające zaangażowania zaawansowanych pracowników nauki.

4. Należy stwierdzić, że dorobek nauk pedagogicznych w okresie **20-lecia PRL** wyraża się przede wszystkim w przewyżczeniu idealistycznych przeżytków nauki, w ugruntowaniu naukowo-empirycznych podstaw dla prac badawczych i przede wszystkim w ostatnim okresie w ogromnym zróżnicowaniu prac ze względu na kierunki i dziedziny badań, stwarzających podstawę do dalszej syntezy i pogłębienia metodologii oraz systemu wiedzy pedagogiki.