

Piotr Husak,
Łesia Martirosian,
Swetlana Lobanowa,

IDEA WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO W EUROPEJSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

Streszczenie

Artykuł dotyczy ewolucji idei wychowania społecznego w europejskiej myśli pedagogicznej od czasów starożytności, kiedy to wychowanie i edukacja były związane z różnymi dziedzinami życia społecznego, aż do współczesnego społeczeństwa post-industrialnego, w którym następuje zmiana wychowania: od ukierunkowanego na życie społeczne do kształtowania człowieka dla samego siebie, a pośrednio także dla społeczeństwa.

Zwraca się też uwagę na mechanizmy wychowania społecznego, przekazywanie doświadczeń nowym pokoleniom w różnych epokach historycznych. Uzasadnia się myśl, że podstawą społeczną wychowania jest model, w którym leżą odpowiednie mechanizmy kierowania procesem socjalizacji osobowości. Rozpatruje się również teorię wychowania pedagogicznego jako zjawiska społecznego w retrospektywie historycznej.

Słowa kluczowe: społeczne mechanizmy wychowania, wychowanie społeczne, socjalizacja, wychowanie w rodzinie, wychowanie religijne, funkcje społeczne wychowania.

Współczesne nauki społeczne i humanistyczne odzwierciedlają tendencję rozpatrywania wychowania jako fenomenu społeczno-kulturalnego. Wychowanie realizuje się na zasadzie wzajemnego związku między osobą i społeczeństwem, czyli współdziałania osoby ze środowiskiem społecznym. Osoba w dynamice swego rozwoju tworzy się jako odpowiedni model społeczeństwa, odzwierciedlenie różnorodności życia społecznego. Proces wychowania jest swoistym odzwierciedleniem filogenezy społecznej w ontogenezie społecznej.

Interpretacja wychowania z pozycji społeczno-kulturowej wskazuje na obiektywny mechanizm społeczny przekazywania pokoleniom niezbędnego doświadczenia życiowego, kształtowania i rozwoju osobowości człowieka pod wpływem obiektywnych i subiektywnych czynników, jako priorytetu w kształtowaniu społeczności ludzkiej.

Charakter społeczny wychowania polega na tym, że kształtowanie osobowości związane jest z ciągłym porównaniem i oceną subiektywnych aspektów wychowania z wymogami norm i wartości preferowanych w społeczeństwie. Przez potrzeby i wartości społeczne wychowania, tworzy się swoisty kanał wzajemnego związku społeczeństwa i jednostki. Wychowanie rozpatruje się jako zabezpieczenie przez społeczeństwo skuteczności wchodzenia poszczególnych ludzi w życie społeczne. Społeczna podstawa wychowania wyznacza jego model, u podstaw którego znajduje się kierowanie procesem socjalizacji wychowanka.

Tendencję przekształcania historii edukacji w historię socjalizacji zauważa wielu autorów końca XX wieku. Niemiecki badacz F. Nikolin pisze: „Historia pedagogiki zaczęła badać warunki wstępne i skutki wychowania, nauki i edukacji w ich konkretnym kontekście i w składzie systemu socjalnego. Przy tym badania historyczno-pedagogiczne starają się wyjaśnić pochodzenie historyczne tych warunków i skutków, podać perspektywę socjalno-historyczną podczas analizy procesu socjalizacji... W taki sposób podaje się wniosek dla wyjaśnienia funkcji socjalnych, celów i norm czynu wychowawczego i jego związków i możliwości instytucjonalnych”.¹

W drugiej połowie XX wieku społeczeństwo zachodnie uświadomiło sobie bezsilność zabiegów szkoły, czyli edukacji formalnej, w przewyżczeniu wpływów środowiska. Powstał problem połączenia ukierunkowanej celowo socjalizacji (wychowania, oświaty i nauki) i socjalizacji żywiołowej, spontanicznej, niezorganizowanej. Amerykańscy historycy pedagogiki, m.in. B. Baylin, L. Kremlin podkreślają, że formalną edukację w historii ludzkości należy rozpatrywać w kontekście ewolucji szerokich procesów socjalizujących i w związku z ogólnokulturalną dynamiką społeczeństwa, przeniknięciem do jego przyszłości.²

Już na początku XX wieku francuski socjolog i teoretyk oświaty E. Durkheim podkreślał, iż fenomeny pedagogiczne mogą być zrozumiałe tylko w kontekście procesów ich powstawania i rozwoju, których one są rezultatami historycznymi. Proces „uniwersalizacji” historii pedagogiki realizuje się powoli, ale ciągle, i sprowadza do tego, że realny proces pedagogiczny, który realizuje się w szkole, rodzinie i innych instytucjach socjalnych, bada się na tle i w związku z wpływem środowiska społecznego, pracy, wszystkich czynników kulturalnych danej epoki”.³

¹ Nikolin F. *Geschichte der Erziehung, Handbuch pädagogischen Grundbegriffe*. – Bd. 1. München 1970. s. 483–484.

² Baylin B. *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities*, Chapel Hill, 1960; Kremlin L., *The Wonderful World of E. P. Gubberly: a Essay on the Historiography of American Education*. N. Y., 1965.

³ Бим-Бад Б. М. *Теоретико-эвристические функции истории педагогики, Теоретико-педагогические вопросы истории педагогики*. М., 1986, с. 65.

Innymi słowy współczesna historia pedagogiki bada historię socjalizacji osoby na poziomach teoretycznym i praktycznym. Socjalizacja to rozwój i samorealizacja osoby w ciągu całego życia w procesie przyswajania i odzwierciedlenia kultury społeczeństwa. Ona realizuje się pod wpływem wielu czynników, takich jak np. wychowanie rodzinne i wpływ środowiska wychowawczego. Jednym z czynników, który najbardziej ulega wpływowi zewnętrznemu, jest wychowanie społeczne. Realizuje się ono w stworzonych w tym celu instytucjach, zarówno w swoich funkcjach podstawowych jak i zajmujących się nim równolegle.

W czasach antycznych wychowanie i edukacja zostały zdominowane dziedzinami życia społecznego wywierającymi podstawowy wpływ zarówno na społeczeństwo jak i na osobowość. Większość filozofów i pedagogów-praktyków uważała, że wychowanie powinno być społecznym („socjalnym”). Termin „społeczne” wychowanie spotyka się jeszcze w pracach starożytnych filozofów greckich, przeciwstawiających go wychowaniu rodzinnemu, które nie znajdowało się pod opieką państwa. Jako podstawowe ośrodki wychowania społecznego widzieli oni zarówno państwowe, jak i niepaństwowe zakłady edukacyjne. Od najdawniejszych czasów wychowaniem społecznym oprócz zakładów edukacyjnych zajmowały się też różne instytucje społeczne: specjalne grupy młodzieńców, pogańskie ośrodki religijne, kapłani, organizacje wojskowe. Takim przykładem mogą być spartańskie „sisitii” lub kreckie „andrii”, w których grupy dorosłych mężczyzn, zbierając się na wspólny obiad, pozwalali uczestniczyć w nich dzieciom (chłopcom) w celu zapoznania się przez nich z tradycjami przekazywanymi z pokolenia na pokolenie. Podobne zwyczaje istniały w starożytnej Grecji okresu archaicznego i klasycystycznego. Wobec tego od chwili swego powstania, wychowanie było społecznym i realizowało pewne funkcje społeczne.

Termin „wychowanie społeczne” spotyka się w pracach filozofów starożytnych, którzy przeciwstawiają go wychowaniu rodzinnemu, niekontrolowanemu przez państwo. Jeśli chodzi o rolę czynników wychowawczych, które rozpatrują wszyscy filozofowie starożytnej Grecji, to najpełniej ukazują je poglądy Sokratesa (469–399 r. przed n.e.). On jako pierwszy próbował połączyć wszechstronny rozwój społeczeństwa z doskonaleniem poszczególnych ludzi poprzez prawidłowe wychowanie. Rozpatrywał przy tym wychowanie jako środek wychowania osoby i jako środek reformowania i budowania społeczeństwa. Podstawową kategorią jego filozofii był ideał samopoznania i samodoskonalenia.

Platon (427–347 r. przed n.e.), uczeń Sokratesa, zapoczątkował system pedagogiki teoretycznej, w którym opracował problem wychowania społecznego. Jego marzeniem było zbudowanie wzorowego społeczeństwa, czego praktyczną realizacją było powiązanie tej idei z prawidłowym wychowaniem dzieci, które powinno być społecznym. Platon zaproponował dość ścisły system wychowania społecznego, który zaprezentował w swoich pracach *Państwo* i *Prawa*. Zaproponował maksymalne ograniczenie wpływu żywiołowych czynników socjalizacji, wychodzących spoza dokładnie zorganizowanego systemu pedagogicznego. Jeśli chodzi o cele wychowa-

nia, to dominują w nich motywy społeczne. Wychowanie powinno być sprawą państwową. Celem wychowania powinno być kształtowanie osoby, u której przeważa umysł, a nie emocje i uczucia. [...]

Koncepcja totalitarnego wychowania socjalnego zaproponowana przez Platona została przepracowana i uzupełniona przez Arystotelesa (384–322 r. przed n.e.), który dokonał następnego kroku w pedagogice. Arystoteles podkreślał zadania osoby i obywatela w życiu społecznym i państwowym. Żeby państwo mogło zachować swoją jednolitość, jest rzeczą niezbędną przystosowanie jednostki do jego wymogów poprzez wychowanie. Arystoteles zgadzał się z Platonem co do podstawowej roli rodziny w wychowaniu. Uważał, że atmosfera rodzinna sprzyja uszlachetnieniu wychowanka. W myślach Arystotelesa o wychowaniu rodzinnym dziecka do 7 lat daje się zauważyć idea wdrożenia w proces wychowawczy osoby, która w imieniu państwa go kontroluje. Jego zdaniem, wychowanie powinno dać osobie to, czego nie otrzymuje od natury, ale i nie może odbywać się poza nią. Uważał, że każdy społeczny system powinien mieć specyficzne wychowanie społeczne, które, jego zdaniem, jest bardziej „mądre”, niż rodzinne. Ostrożniej oceniał możliwość wychowania w sprawie kształtowania osoby ludzkiej. Dużą rolę powierza ustawodawstwu, które powinno dać wsparcie normom właściwego postępowania i zmniejszyć niedociągnięcia wychowania rodzinnego. Jednocześnie te dwa typy wychowania mają być ściśle związane ze sobą i rozwiązywać wspólne zadanie, ponieważ, cel życia osoby jakim jest stan szczęścia (gr. eudemonia), można osiągnąć tylko przy mądrej organizacji życia społecznego. Wychowanie powinno być skierowane na kształtowanie idealnej osoby. Zasługą Arystotelesa jest to, że jako pierwszy zaproponował by wziąć wychowanie pod kontrolę państwa. Postulował otwarcie zakładów, które równoległe z funkcją naukową, będą realizować funkcję wychowania społecznego. [...]

Wpływ tradycji hellenistycznych spozstrzega się także w rzymskiej praktyce edukacyjno-wychowawczej. Filozofowie rzymscy tacy jak Cynceron, Seneka, Marek Aureliusz, Kwintylijan z różnych pozycji rozpatrywali problem wychowania rodzinnego i państwowo-społecznego, ukazując przewagę jednego lub drugiego. W ich poglądach filozoficznych i pedagogicznych ideę wychowania społecznego rozpatruje się w kontekście problemu osoby i społeczeństwa. Rozwojowi takiego podejścia do problemu wychowania społecznego sprzyjało obumieranie starych form republikańskich i takiej organizacji społeczeństwa, w której osoba miała poczucie samotności i odosobnienia. W I wieku n.e. wzrasta rola państwa w życiu społecznym i politycznym. Jednocześnie wzrasta znaczenie oświaty szkolnej. W filozofii rzymskiej i pedagogice zagadnienie osoby staje się czymś podstawowym. Charakterystyczne jest to, że kulturze rzymskiej jest głębsze zrozumienie osoby ludzkiej, niż w greckiej. [...]

Stanowcze zmiany w poglądach na cel wychowania i szkoły mają miejsce w pedagogice rzymskiej w zetknięciu się jej z chrześcijaństwem, które w IV wieku staje się religią państwową. Triumf polityczny chrześcijaństwa stał się katastrofą kultury antycznej. To odbiło się też na edukacji: szkoła filozoficzno-retoryczna zaczęła upadać, dokonana się zmiana treści nauki i wychowania, które odtąd miało charakter religijny.

W czasach średniowiecza znacząco zaczęła się zmieniać sytuacja społeczno-kulturalna. Antycznemu ideałowi nabrania pewności siebie przez osobę, chrześcijaństwo przeciwstawiło ideał zaczerpnięty ze Wschodu – samoograniczenia, wspólnej pomocy i niezależności władzy duchownej od świeckiej. W społeczeństwie dokonały się również zmiany w rozumieniu zadań wychowania społecznego. Antropologia chrześcijańska rozpatrywała osobę i jej stosunek do Boga, według obrazu na który została stworzona. To miało doniosłe skutki zarówno dla pedagogiki zachodniej jak dla całej kultury europejskiej. Chrześcijaństwo dało podstawą tradycji personalistycznej w pedagogice. Według niej osobę rozumie się jako swoistą świątynię, absolut.

Autorzy epoki wczesnego chrześcijaństwa koncentrują swoją uwagę na problemach wychowania osoby, wskazując na wagę wychowania rodzinnego. Twórcami pedagogiki chrześcijańskiej byli najczęściej duchowni. Jednym z najbardziej znanych był Jan Chryzostom (354–407), który przywiązywał wielką wagę do problemów oświaty i wychowania. Rozpatrując pytanie o cel wychowania, na pierwszym miejscu postawił wychowanie w swojej treści chrześcijańskiej, które rozumiał go jako całość. Złotousty zaprzeczał tradycji antycznej wychowania społecznego, a edukację świecką rozpatrywał jako dodatkową do podstawowej, czyli religijnej. Chryzostom szczegółowo rozpatruje problem wychowania duszy i uczyć. Interpretuje na nowo idee Platona o wychowaniu osoby jako podstawowego czynnika budowania wzorowego państwa. Uważał, że jeżeli w wychowaniu będzie dominować przygotowanie do życia społecznego, wychowanie duszy i życie wieczne zejdą na drugi plan. Z tej przyczyny wychowanie rodzinne rozpatruje jako dominujące, ponieważ rodzice według Bożego zamiaru, są dla dziecka bliżsi niż nauczyciele szkolni i właśnie oni ponoszą odpowiedzialność za swoje dzieci. Dlatego wychowanie indywidualne ze strony rodziców chrześcijańskich i duchownych nauczycieli powinno znajdować się w centrum całej pedagogiki.

Szczegółową rolę w kształtowaniu pedagogicznej tradycji chrześcijańskiej odegrali św. Augustyn (354–430), Jan Kasjan (360–436), Benedykt z Nursji (480–547), Grzegorz Wielki (540–604). Pedagogika wczesnego chrześcijaństwa nie zaprzeczała całkowicie treści społecznego wychowania, ale widziała w nim niewielką korzyść. W wychowaniu społecznym zmieniają się akcenty – dokonuje się przejście od specjalnie zorganizowanego wychowania w zakładach oświaty do wychowania rodzinnego i wychowania przez instytucje religijne (kościół, wspólnota religijna). Jeżeli w pierwszym wieku n.e. chrześcijaństwo negatywnie odnosiło się do wychowania szkolnego, to z chwilą nabycia statusu oficjalnego, jego stosunek do wychowania społecznego w zakładach oświatowych trochę się zmienił. Kościół zaczął uzupełniać wychowanie rodzinne przez klasztorne, kiedy to młodzieńcy spędzali kilka lat w klasztorach, lecz nie zostawali mnichami. W wychowaniu rozpowszechnił się ideał pedagogiczny ascezy mnichów. Problem pedagogiki mnichów opracowali wspomniany już Jan Kasjan, Benedykt z Nursji, Grzegorz Wielki. Dzięki chrześcijaństwu dokonała się znacząca zmiana determinantów kulturalnych podstawowych tradycji

pedagogicznych cywilizacji zachodniej. Szacunek do osoby, jej świata wewnętrznego nie zmniejszał się, lecz przeciwnie wzrastał, chociaż treściowo modyfikował się, zwracał się do dziedziny emocyjnej, uczuciowej.

W epoce Odrodzenia Karolińskiego (768–814) na Zachodzie rozwija się tendencja odnowienia w nowych warunkach kulturalnych (dominowanie chrześcijaństwa) tradycji antycznej wychowania społecznego, która łączyła doskonałość moralną osoby ludzkiej z wiedzą, stymulującą w pedagogice kierunek wychowania umysłowego. Zmieniła się akcent w podejściu do kształtowania osobowości w stronę nauki. W końcu IX wieku Europa znowu zanurzyła się na dwa stulecia w „ciemne wieki”, charakteryzujące się kryzysem kultury, lecz kontynuowane były wysiłki w opracowaniu zasad wychowania umysłowego. W XI wieku w kulturze chrześcijańskiej Europy utwierdzał się pogląd na możliwości osiągnięcia racjonalnej wiedzy, w tym także religijnej.

Przełomowym momentem w rozwoju cywilizacji zachodniej stał się XII–XIII wiek. Zmiany zachodzące w tej epoce można scharakteryzować następująco: innowacje w społeczeństwie zaczęło się oceniać pozytywnie; kultura coraz bardziej nabrała cech świeckich; rozpowszechniała się wiedza świecka i edukacja; edukacja uniwersytecka przestała nosić tylko religijne zabarwienie i zwraca się do nauki; piękność ciała symbolizowała piękność duszy; praca z wartości negatywnej (kara za grzech) przekształciła się w twórczą (udział w czynach dogodnych Bogu). Nastąpił rozkwit scholastyki, która stała się podstawą twórczości św. Tomasza z Akwinu (1225–1274). Podjął się on zadania połączenia wiedzy i wiary. Tomasz z Akwinu głosił prymat „ja” indywidualnego nad ogólnym, twierdząc, że tylko osoba ma duszę i może widzieć Boga, społeczeństwo tego nie może. Potwierdził więc nastawienie racjonalistyczno-indywidualistyczne, które stały się wiodącymi w cywilizacji zachodniej i jej tradycji pedagogicznej. W pedagogice dominowały nie tyle problemy socjalizacji osoby, a raczej problemy kształtowania ludzkiej duszy. [...]

Etap końcowy kształtowania się tradycji pedagogicznej cywilizacji zachodniej odbył się w epoce Odrodzenia i Reformacji (XIV–XVI w.). Był to okres rozkwitu ekonomii, kultury, rozwoju życia duchowego. W tej epoce kształtowały się zręby społeczeństwa kapitalistycznego, co stało się warunkiem przejścia od tradycyjnego do industrialnego typu społeczeństwa. Nowa epoka prezentowała też nowe ideały pedagogiczne i poszukiwała nowych, adekwatnych mechanizmów do ich realizacji. Odrodzenie mieściło się w ramach ideologii chrześcijańskiej, która była fundamentem funkcjonowania wszystkich narodów w obrębie kultury zachodniej. Jednak Odrodzenie zwróciło się także do spuścizny kultury antycznej, w której widziano najwyższy ideał obywatelstwa. Powstał humanizm jako całościowy system poglądów i jako ruch kulturalny. Humanizm tłumaczył osobę jako wolną osobowość mającą prawo na wyrażenie samej siebie. Zadaniem wychowania stało się kształtowanie nowej osoby, gotowej do życia społecznego. Ten cel społeczny wychowania łączył się z celem rozwoju intelektualnego i moralnego jednostki. [...]

W XVI–XVII wieku w Europie powstało wielu utworów filozoficznie-literackich akcentujących potrzebę wychowania społecznego. Najbardziej znanymi były poglądy socjalistów-utopistów Tomasza Morusa i Tomasza Campanelli.

Tomasz Morus ukazywał nieistniejące państwo, w którym panowała całkowita harmonia, w osiągnięciu której pomocne są prawo i wychowanie. Idealne wychowanie zawierało zarówno aspekt rodzinny jak i społeczny. Poglądy T. Morusa mają dużo wspólnych idei z Platonem i Arystotelesem. Podobnie jak i oni, również T. Morus stwierdzał, że przez mądre prawo i prawidłowe wychowanie można zmienić ludzką naturę, a w rezultacie założyć idealne państwo. W przyszłości ta idea była kontynuowana przez filozofię Oświecenia.

Inny wczesny socjalista-utopista Tomasz Campanella doszedł do wniosku, że u podstaw idealnego modelu społecznego jest całkowity brak własności prywatnej. Organizacja wychowania społecznego przedstawia jedną z najbardziej oryginalnych stron utopii Campanelli. Stworzył on olbrzymi obraz państwa, które, podobnie jak u Platona, ma zadanie wychowywać obywateli przez swoje instytucje.

W XVI w. humanizmowi Odrodzenia była przeciwstawiona antropologia religijna Reformacji. Ruch Reformacji, który spowodował wiele krwawych wojen religijnych, dokonał deformacji zwykłych wyobrażeń, zniszczył zaufanie w dobroć natury ludzkiej. Szczególną rolę odegrała tutaj doktryna religijno-filozoficzna Reformacji, która została odzwierciedlona w protestantyzmie. Filozofia Reformacji zaprzeczała konieczność pośrednictwa między Bogiem a człowiekiem. Każdy człowiek ma prawo czytać i tłumaczyć Biblię zgodnie z tym, jak uważa za słusne. Dlatego niezbędną rzeczą jest doskonalenie i rozwijanie umysłu, w rezultacie czego człowiek powinien nauczyć się myśleć. Biblię należy poznawać w języku ojczystym. Ta teza leży u podstaw koncepcji niezbędności ogólnej edukacji początkowej, która została przedstawiona przez czołowych przedstawicieli Reformacji. [...]

W XVI wieku chrześcijaństwo pozostało podstawą życia duchowego wszystkich warstw ludności. Racjonalizm podkreślający wielkość umysłu ludzkiego, nie przeczył wierze religijnej, ale organicznie uzupełniał ją. Człowiek zachował prawo do indywidualności, swobodę wyboru, aktywności życiowej, osiągnięcie praktycznego sukcesu. Racjonalizm XVI wieku charakteryzuje się obecnością różnych tradycji kulturalnych, ich nową interpretacją, wzrastającą dynamiką skutecznej socjalizacji osobowości w nowych warunkach społeczno-kulturalnych.

W XVII wieku został stworzony obraz absolutnie innego świata, nieskończonego i dynamicznego. W jego szerokim łonie człowiek jest „stracony jak atom”, a jego życie jest podobne do „cienia, który przemija i znika na zawsze”. Został naruszony harmonijny związek między człowiekiem i wszechświatem.⁴ Wszystkie te trudności i sprzeczności, które niosła za sobą nowa epoka historyczna, wyznaczyły kierunek badań pedagogicznych, bazujących na tradycjach wychowania społecznego epoki Odrodzenia.

⁴ Стрельцова Г. Я. *Барокко и классицизм. XVIII век, Человек*. – М., 1990, с. 280.

W XVII wieku na Zachodzie narodził się unikalny fenomen kulturalny – pedagogika naukowa. Jej twórca, pedagog protestancki Jan Amos Komeński (1592–1670), po raz pierwszy w sposób całościowy próbował uzasadnić i realizować w praktyce teorię wychowania społecznego w szkole, które stało się potrzebą nowej epoki.

Na określenie przez Komeńskiego zadań pedagogiki i wychowania socjalnego wywarły wpływ swoiste poglądy religijne i szybka zmiana warunków życia politycznego i gospodarczego społeczeństwa. Z jednej strony Komeński za podstawowy cel wychowania uznawał pomoc ludziom w uratowaniu duszy, przygotowując ją do życia na niebie; a z drugiej strony pod wpływem dynamiki życia społecznego uznawał on niezbędność przetworzenia społeczeństwa na ziemi z pomocą „pampedii” (z grec. wszechwychowanie). Podstawową rolę w procesie przebudowy społeczeństwa przypisuje kompleksowemu systemowi wychowania rodzinnego i społecznego, realizowany przez system specjalnych społecznych instytucji oświatowych.

Tworząc swój system pedagogiczny J. A. Komeński wychodził z idei naturalnej równości wszystkich ludzi i posiadania przez nich zdolności, które rozumiał jak wrodzone siły duszy. Właśnie dusza czyni człowieka człowiekiem. Komeński wychodził z religijnego założenia, że człowiek jako najbardziej doskonałe stworzenie jest przeznaczony dla wyższego celu, niż wszystkie inne byty, a mianowicie do połączenia z Bogiem. Cel ten osiąga się mądrością (wiedzą), dobroczynnością i religią, czego nasiona założyła w człowieku natura. Dlatego „niezbędnie wszystkie zdolności rozwijać w doskonałości, żeby człowiek uczył się i działał po ludzku”. Komeński był przekonany, że natura dziecka przez połączenie rozwoju umysłowego i moralnego stanie się dobrą.⁵[...]

Humanistyczne ukierunkowanie pedagogiki Komeńskiego jest widoczne zarówno w jego podejściu do organizacji procesu naukowo-wychowawczego jak również jego ideałów. Te ideały opierają się na ideach ogólnej edukacji jako panaceum na kataklizmy społeczne, wierze w realność harmonizacji stosunków między społeczeństwem i osobą ludzką. Komeński kontynuował tradycję humanistyczną, która powstała w starożytnej Grecji – tradycję harmonizacji stosunków społeczeństwa i jednostki na podstawie zabezpieczenia wzajemnego rozwoju. Marząc o przekształceniu świata na zasadach sprawiedliwości i humanizmu, Komeński stworzył wielkie dzieło „Ogólna porada o naprawieniu spraw ludzkich”, w którym określił drogi reformowania społeczeństwa. Rozdziałem tej pracy była *Pampedia* – książka „o ogólnym wychowaniu”. W *Pampedii* Komeński utwierdzał ideę różnostronnej ogólnej oświaty, jedność całościowej osobowości jednostki jako ideału społecznego i celu wychowania. Uzasadniał on ideę wychowania uniwersalnego, które doprowadzi ludzkość do świata bez wojen, sprawiedliwości społecznej i rozkwitu. [...]

Idee Komeńskiego próbowali realizować w XVIII w. wybitni filozofowie epoki Oświecenia. Przedstawiciele tego kierunku próbowali zbliżyć szkołę i edukację do nowych warunków społecznych, uwzględniając przy tym naturę człowieka. Myśl

⁵ *Очерки истории школы и педагогики за рубежом*. - ч.1. - М., 1988. - с. 153 -154.

pedagogiczna Oświecenia kontynuowała idee Odrodzenia, podnosząc je jednak na wyższy poziom. W XVIII wieku dokonały się w cywilizacji europejskiej zmiany w rozumieniu zadań i zasad wychowania. Dla epoki Oświecenia idea religijna przestała być dominującą i występowała jako jeden z elementów tradycyjnej kultury. Najważniejszymi stały się zagadnienia społeczne. W filozofii przeważały argumenty racjonalne, podkreślano rangę umysłu ludzkiego; w pedagogice zaczęło dominować wychowanie społeczne. Szczególnie rozwinął się ten kierunek we francuskim nurcie Oświecenia.

Wymownym przykładem nowego tłumaczenia zadań wychowania socjalnego są idee Ch. de Montesquieu (1689–1755), które zostały rozwinięte w poglądach D. Diderota i K. A. Helvetiusa. Najbardziej znaną pracą Ch. de Montesquieu była książka „O duchu praw”, w której autor próbuje ustalić szczegóły rozwoju państwa i określić wpływ tradycji i ustawodawstwa na jego rozwój. Autor zwraca uwagę, że prawo państwa odzwierciedla jego układ społeczno-polityczny i warunkuje zadania i zasady wychowania.

W epoce Oświecenia kształtowała się w Europie cywilizacja industrialna, która czyniła człowieka bytem bezosobowym i przekształcała go „na śrubę maszyny produkcyjnej” i państwowej. Takie niebezpieczeństwo ostro widział Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Jego koncepcja pedagogiczna była zaprzeczeniem ideologii filozofów francuskiego Oświecenia. Filozof ten rozwijał ideę, że człowiek jest zepsuty przez cywilizację, a więc i przez wychowanie społeczne. Problem socjalizacji człowieka rozwiązywał on w kontekście wychowania indywidualnego. Jego zdaniem, można być „zwyczajnym człowiekiem” w rezultacie wychowania odpowiadającego naturze i można być „obywatelem” w rezultacie społecznego (socjalnego) wychowania. Rousseau dawał przewagę „zwykłemu człowiekowi”. Widział on ideał nie w sprawiedliwym systemie społecznym, lecz w naturalnym, gdzie wszyscy mają równe prawa i „ogólny tytuł – być człowiekiem”⁶.

Rozwijając tezę o sprzeczności stosownie kształtowania człowieka i obywatela Rousseau akcentował pogląd, że człowiek powinien patrzeć na świat własnymi oczyma, odczuwać to, co podpowiada mu serce, zależeć tylko od swego umysłu, a nie od życzeń różnych autorytetów. Jedyne rzemiosło, którego powinno nauczyć się dziecko, to rzemiosło życia. Jeżeli Odrodzenie i Oświecenie próbują kształcić człowieka-humanistę, dobroczynnego chrześcijanina, dżentelmena, obywatela, to Rousseau odrzuca te standardy wychowania i deklaruje, że dziecko powinno stać się tym, co jemu wyznaczył los.⁷

U podstaw rozważań pedagogicznych Rousseau są dwie przeciwstawne tezy: jedna o tym, że system wychowania ma być przystosowany do naturalnego rozwoju dziecka, druga, że natura tworzy wszystko prawidłowo, a człowiek wszystko psuje. W swoim tłumaczeniu problemów wychowania i oświaty Rousseau kontynuował i

⁶ Руссо Ж. Ж., *Эмиль или О воспитании*, Пед. соч. В 2 т., М., 1981, Т.1., с. 19.

⁷ Селтар М. *Жан-Жак Руссо*, Перспективы. 1992, № 1-2., с. 157.

znacznie wzmocnił wielką ideę humanistyczną Komeńskiego o organizacji naturalnie-spontanicznego rozwoju dziecka.

Nikt z pedagogów nie miał takiego wpływu na poszukiwania pedagogiczne cywilizacji zachodniej jak Rousseau. On zapoczątkował rewolucję w pedagogice, uzasadniając ją na podstawie całościowej wiedzy o człowieku. W jego koncepcji odpowiednio do naturalnego rozwoju dominowało żądanie dać dziecku możliwość samemu dokonać swego wyboru socjalnego. Taka zmiana była całkowicie nową w pedagogice zachodniej i szczególnie ostro wyrażała pytanie o osobistej odpowiedzialności za swoje czyny, za swoje zachowanie: żyć swobodnie i jednocześnie w zgodzie z innymi ludźmi.

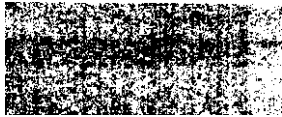
Zasadniczo inaczej rozwiązywał problem socjalizacji osoby J. Pestalozzi (1746–1827). [...] W centrum swego systemu pedagogicznego postawił problem przed-szkolnego wychowania, oświaty zasadniczej i nauki rozwijającej dzieci niezamożnych warstw społecznych ponieważ właśnie one najbardziej odczuwały na sobie negatywne skutki powstania społeczeństwa industrialnego, „niezamożny człowiek ma być wychowany dla życia niezamożnego”.⁸ Ta, na pierwszy rzut oka, niedemokratyczna teza akcentuje, że u dzieci z rodzin niezamożnych mają być kształtowane konkretne nawyki zawodowe i jakości niezbędne każdej wolnej osobie. Dla rozwiązania tych zadań, zdaniem Pestalozziego, nauczanie zawodowe ma realizować się w procesie pracy produkcyjnej, co zabezpieczy pewny dochód instytucji oświatowej. Działalność pedagogiczną rozpatrywał jako pomoc dziecku w przyswajaniu sobie kultury w jej dążeniu do stanu idealnego. Istotę oświaty widział w przyswajaniu sobie przez dziecko sposobów poznania i działalności, która zapewni mu rozwój zdolności twórczych. Pedagog ten starał się podporządkować zadania oświaty zadaniom wychowania moralnego.⁹

Ideje pedagogiczne Pestalozziego przez długi czas wyznaczały rozwój nauki o wychowaniu społecznym w Europie. Lecz druga połowa XIX wieku sformułowała nowe wymogi dla człowieka w dobie ukształtowania się społeczeństwa industrialnego, dynamicznego. Myśl Pestalozziego o tym, że dzieci ludzi niezamożnych obojętnie naśladują zawód rodziców i pozostają w tej samej grupie społecznej, nie zostały potwierdzone przez same życie.

Znaczący wpływ na rozwój masowej praktyki pedagogicznej XIX wieku mieli tacy pedagodzy jak F. W. Fröbel, I. F. Herbart, F. A. Diesterweg, H. Spencer, którzy dla światowej myśli pedagogicznej stali klasykami, a sformułowane przez nich idee stały się źródłem wielu teorii i koncepcji pedagogicznych, określiły wektory rozwoju praktyki edukacyjno-wychowawczej XIX-XX wieku. Oni prezentowali konkretne formy i metody wychowania społecznego, które są najbardziej optymalnie. Ich

⁸ Pestalozzi I. G. *Письма господина Pestalozzi г-ну П.Е.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи*, Избр. пед. соч., В 2-х т, М., 1981, Т., с. 249.

⁹ Бим-Бад Б. М. И. Г. Pestalozzi, *Концепция развивающего обучения*, Сов. пед. 1986. № 3., с. 109.



J ^ ^ f f M f ^ ^

wychowania

spoiecznego...

zdaniem, odzwierciedlaly one potrzeby spoiecznstwa w danej epoce historycznej. Problemy, tresci, organ, zacja wychowania spoiecznego byly rozpatrywan^ przez nich zasadniczo w kontekscie i kontekscie organizacji procesu naukowo-wychowawczego w roznych zakladach oswiatowych. On, okreslili zadania i zalecili metodyk, wychowania praktycc. Ich idee s^ zrodtem dla wspolczesnej pedagogiki

m nyWy WyChOWan,a S p o i e c z n e w tworczości i-ndncha Adol a W.lhelma Desterwega (1790-1866). Byl on za przekształceniem s osunkow spoiecznych na drodze oswiaty narodu. Podtrzymujjde, o^ по Г и Г кiej oswiaty, zadanie szkoły widziai on w wychowaniu swiadomych i human-tonych obywatel. Rozpa^c problem wychowania z okreslonych wyzej poz"e, Diestenev uzasadmt podstawowc zasady wychowania: odpow.ednio^ za przyrod , dzialalnosc¹⁰. Dzialalnosc samodzielna to wolne samoXelne poznanie, pozwalaj^ce w,dz,ec drog. i srodki samokształcenia

Rozwoj masowej praktyki oswiatowo-wychowawczej w Europie w XIX wieku przebiegal w warunkach spoiecznych niepokoju: rewo.ucji i wojen, koniunktua^ ckonomicznej, intensywnego rozwoju przemyslj. W polowie XIX wieku w Euro^ IC Zachodnie, W sposob kompleksowy rozwin* si, kapitalizm, uksztahowala si, ^ hn a Ur/UaZy,Ra_ POWS,ai o typu industrialis. Masowa s/kola burzuaazyjna, pow,4zana z ma .deologia, zorientowana na indywidua izo-lujaca uc^cego щ, wvchowu^a przy pomocy standardowych, jednakowych dla wszystkich metod, norm, mweluj.cych osobowosc i w^czaj.cy h_j_4 do bZ sobo wego systemu panstwowego, stala si, dominujw e c z y w i s t o s 4 D^ego problem osobowosc, mdywidualnosc stal si, podstawowym. Pedagogika szukala dróg oz W kontek_ ic ^ b, d n o. c, stworzenia zwyklych poLTw

B

Od konca XIX wieku zacz^l si, nowy etap w historii cywilizacji zachodniej dokonaly si, istotnc zm.any w rozwoju jej bazowych tradvcj pedagogicznych Na Zachodze zakonczyla s,, rewolucja przemyslowa, uksztahowafo si, spT z e t t^ o industrialne, w skladze ludnosc. zacz,la przewazac miejska, a w ekonomii pTo- dukeja przemyslowa. Procesy zakladania panstwowych systemow oswiaty wp . wadzenie powszechnej oswiaty pocz^tkowej, rozwioj szkoły podstawowej i wysl^ pow,ada y procesom intensywnego rozpadu systemu partarchalnioIzzego ~ Г П Ш Г О Н r o d 2 H I y , W V V y Ch 0 W a m U d z I C C I l z a n i k u - t y t u t a w S Z k X' uwa, jako fontiy przygotowama kadry do produkcji rzemieslniczej. To wszystko spowodowalo ze podstawowe tradveje pedagogiczne determinowane przez^ze- goly zycia kulturalnego wyksztafcionej ludnoscii miejskiej, rozpowszeclty s_? m L sowo. Racjonalizm charakteiystyczny dla miejskiej kultury c^vilizacji zachodnTe

I".

Г, PragmatyZm, kIYIYC2HY StoSUnek do « M * z a c z y n a j ^ - do Pedagogicznego nastawienia swiadomosci masowej.

⁵ Дистерверг Ф. В. А, *Избранные пед<огические сочинения*. М, 1956.

Cywilizacja industrialna otwierając nowe perspektywy materialne dla rozwoju człowieka i społeczeństwa, dla postępu nauki i techniki, dla rozwiązania problemów pedagogicznych, dla rozwoju oświaty i wzmocnienia poziomu kulturowego ludności, stanowiła niebezpieczeństwo dla umocnienia odrębności osoby. Antagonizmy społeczne spowodowały zaostrzenie walki klasowej, rewolucje burżuazyjno-demokratyczne i proletariackie. Koniec podziału terytorialnego świata, stworzenie imperiów kolonialnych wywołały powstanie ruchów ludowych, walkę o podział świata i doprowadziło do wybuchu pierwszej wojny światowej (1914–1918). Wiara w postęp społeczny była połączona z rozczarowaniem co do osiągnięć kultury, nauki, techniki i lękiem przed przyszłością. Zaczęto wątpić we wszechmoc umysłu ludzkiego.¹¹

Spółeczeństwo industrialne znacznie zmieniło tradycyjny proces rozwoju osoby, wyznaczający logikę rozwoju zachodnich tradycji pedagogicznych. Człowiek przekształcił się w dodatek funkcjonalny techniki, w część maszyny społecznej. Społeczeństwo industrialne, które przyczyniło się do wyalienowania osoby, jednocześnie zaostrzyło problem indywidualności ludzkiej, wolności i rozwoju twórczego. Lecz tego typu cywilizacja była skierowana potencjalnie do społeczeństwa obywatelskiego, wolności demokratycznych, państwa prawa. Sprzyjała również utwierdzeniu gwarancji gospodarczych, wolności osoby, edukacja stała się osiągnięciem szerokich mas, traciła swoją elitarność.¹² [...]

W końcu XIX – na początku XX wieku miała miejsce eksplozja tak zwanej „rewolucji pajdocentryzmu”. Hasło nowej pedagogiki, której przyszło wywierać rewolucyjny wpływ na tradycję oświatowo-wychowawczą cywilizacji zachodniej, polegało na tym, że dziecko znajdowało się w centrum procesu pedagogicznego. Chociaż podobne idee funkcjonowały również wcześniej, to jednak teraz stało się możliwe oprzeć je na mocnym fundamencie antropologicznym. Dokonało się to dzięki postępowi wiedzy naukowej w dziedzinie psychologii. Jeden z psychologów pisał w 1919 r.: „metody i programy obracają się wokół dziecka, a nie dziecko ze wszystkich sił stara się obracać wokół programów ułożonych bez uwzględnienia jego potrzeb – takiej „rewolucji Kopernika wymaga psychologia od pedagogiki”.¹³ Pajdocentryzm definiował na nowo pojęcie „wychowania”. Odwrócił się od klasycznego dla pedagogiki zachodniej jego tłumaczenia jako kształtowanie harmonijnie rozwiniętej osobowości.

Najwybitniejszym pedagogiem nowej epoki, który na nowo zdefiniował tradycje nauki i wychowania dla cywilizacji zachodniej, stosownie do perspektyw humani-

¹¹ Bailyn B. *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities*, Chapel Hill, 1960; Cremlin L., *The Wonderful World of E. P. Gubberly: a Essay on the Historiography of American Education*. N. Y., 1965.

¹² Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М., ИТИИМИРО РАО, 1994, с. 161.

¹³ Цит. По, Амлин Д., *Эдуард Клапаред*, Перспективы 1987, № 3. с. 129, 147.

stycznych rozwoju industrialnego społeczeństwa, był Amerykanin John Dewey.¹⁴ Swoje poglądy na temat rozwoju pedagogiki w społeczeństwie industrialnym przedstawił on w książce *Demokracja i edukacja*. Rozwój cywilizacji powiązał ze wzrostem roli wychowania i edukacji w życiu społeczeństwa. Dewey zasadniczo wzmocnił i uzasadnił teoretycznie celowe i racjonalne podejście do działalności pedagogicznej. Wprost i bezpośrednio powiązał go z przygotowaniem dziecka do życiowego sukcesu, czego rezultatem jest filozofia pragmatyzmu. Równocześnie Dewey bronił całościowej wizji człowieka, utwierdzał jedność i harmonię życia indywidualnego i społecznego, łącząc nastawienie na osobisty pragmatyzm ze społecznym znaczeniem systemu wartości osoby. [...] Doświadczenie społeczne i kulturowe cywilizacji Dewey przedstawia jako pole sytuacji problemowych, ich osiągnięcie i rozwiązanie jest treścią życia poszczególnego człowieka. W tym kontekście rozpatrywał również treść oświaty.¹⁶

W centrum życia szkolnego Dewey postawił pracę ręczną, która pozwala przyswoić przez dziecko doświadczenia społeczne. Szkoła powinna stać się środowiskiem pedagogicznym, organizującym działalność życiową uczniów wokół rozwiązywania problemów nauki, zabezpieczającym rozwój ich możliwości i zdolności w procesie aktywnego twórczego poznania świata. Celem takiej szkoły jest danie dziecku możliwość przyswojenia sobie nawyków zachowania społecznego i doświadczenia działalności w ramach społeczeństwa. Dewey był przekonany o niezbędności połączenia wychowania, oświaty, rozwoju duchowego osoby z rozwojem jej zdolności do pracy społecznej. Społeczeństwo nie może istnieć, jeżeli interesy osoby w ogólności nie odpowiadają interesom społeczeństwa demokratycznego. [...].¹⁷

Na przełomie XIX–XX wieku został opracowany model „szkoły pracy”. [...] Został on w sposób najpełniej uzasadniony przez Jerzego Kerschensteinera (1854–1932). Szkoła przez niego była definiowana jako „teoria wychowania społecznego”. Nauczanie uważał za fundament produkcji przemysłowej, natomiast wychowanie, nauczanie i socjalizacja osobowości powinno się rozpatrywać przez pryzmat oświaty zawodowej. Właśnie takiego podejścia wymaga współczesna epoka. W szkole dziecko musi otrzymywać taką wiedzę, umiejętności i nawyki, które pozwolą mu wybrać zawód, poznać jego logikę, znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie. „Droga do idealnego człowieka prowadzi tylko przez osobę nityteczną... Oświata zawodowa stoi u progu ogólnoludzkiej oświaty”.¹⁸ Kerschensteiner mocno akcentuje wychowanie społeczne, które

¹⁴ Корнетов Г. Б., *Ребенок для школы или школа для ребенка*: Взгляд Джона 15. Дьюи, Учительская газета, 31 августа 1993.

¹⁵ Дьюи Дж., *Психология и педагогика мышления*, М., 1919.

¹⁶ Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М.: ИТИиМНО РАО, 1994 г., 164.

¹⁷ Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М.: ИТИиМНО РАО, 1994 г., 165.

¹⁸ Кершенштейнер Г., *Сетиничне културне школној организацији*, Пер. с нем., Пр., 1920, с. 11, 12, 13–14.

powinno kształtować ludzi przekonanych o niezbędności posłuszeństwa prawu państwowemu. Wartościowy obywatel powinien pragnąć i umieć służyć państwu. [...]

Na początku XX wieku rozwój idei pedagogiki społecznej i wychowania socjalnego był kontynuowany w teoriach wielu uczonych w tym m.in. E. Durkheim'a (Francja), W. Dilthey'a, P. Natorpa, E. Schprangera (Niemcy) [...]. Za podstawowe źródło nauki i praktyki pedagogicznej uważali oni wiedzę społeczno-historyczną.

Niemiecki filozof Paul Natorp (1854–1924) uważany jest za pioniera pedagogiki społecznej jako nauki, pomimo tego, że pojęcie „pedagogiki społecznej” zostało zaproponowane już w XIX w. przez niemieckiego uczonego A. F. W. Desterwega. Bazując na teoriach filozoficznych Platona i Kanta, Natorp wykreował ideę prymatu wychowania społecznego. Właśnie z pozycji filozofii idealistycznej, a nie utylitarnych potrzeb socjalnych społeczeństwa, uzasadnił on zasady wychowania społecznego.

Natorp podał kilka definicji pojęcia „pedagogika społeczna”. Przedmiotem pedagogiki społecznej są badania problemów integracji sił wychowawczych społeczeństwa w celu wzmocnienia kultury narodu.¹⁹ Wychowanie społeczne uważał jako najpełniejsze określenie zadań pedagogiki. Natorp był zdania, że wychowanie nie może być niespołecznym, ponieważ człowiek wychowuje się tylko przez człowieka i pod czas komunikowania się z innymi ludźmi. Akcentował on, że człowiek staje się człowiekiem dzięki społeczeństwu. Poszczególne człowiek, bez uwzględnienia jego związku z innymi ludźmi, to zwykła abstrakcja. [...]

Natorp uważał, że poszczególne człowiek i społeczeństwo rozwijają się według jednakowych praw. Potwierdza to jego pozycję o społecznym charakterze wychowania. Określił on trzy podstawowe składniki życia społecznego: organizacja pracy (poziom rozwoju sił produkcyjnych); organizacja polityczno-prawna (podstawowe normy socjalne i prawne społeczeństwa) i organizacja oświaty. Znajdują się one, jego zdaniem, w ścisłym związku. Podstawowym czynnikiem postępu społecznego jest nie tyle doskonalenie środków produkcji, co raczej postęp w świadomości człowieka i społeczeństwa. [...] Wyróżnił trzy typy wychowania społecznego: wychowanie domowe, wychowanie szkolne i samowychowanie. Natorp powiazywał działalność produkcyjną, polityczną i pedagogiczną ludzi z rozwojem umysłu człowieka: etapem skłonności, etapem woli i etapem mądrej woli.

Zdaniem Natorpa na każdym etapie rozwoju człowieka dominuje pewien typ wychowania społecznego. [...] W swojej pracy *Pedagogika społeczna* rozpatruje szkołę jako ważne narzędzie socjalizacji dziecka. W jego rozumieniu szkoła to środowiska wzajemnego współżycia pedagogów i uczniów, w którym brak konkurencji między dziećmi, ponieważ świadomość indywidualna może się kształtować w atmosferze wzajemnej życzliwości. Uczniowi uświadamia to, co on chce sam i czego chce inny, a potem szuka sposobów realizacji pragnień. Dlatego proces wychowania rozpoczyna się z wychowania woli. Nauka musi być skierowana na konkretne potrzeby ucznia, klasy, rodziców i nauczycieli. W relacjach z nimi życzenie osoby staje się jej wolą.

¹⁹ Наторп П., *Социальная педагогика*, СПб., 1911, 86.

Ideę wychowania społecznego uzasadnia jeden z najwybitniejszych przedstawicieli pedagogiki społecznej Emil Durkheim (1858–1917). Przedstawił on i uzasadnił koncepcję „etapów cywilizacji” i „wyobrażeń zespołowych”. Według tej koncepcji ludzkość przeżyła szereg etapów historycznych, każdy z nich ma swoje ideały i systemy wychowania – „wyobrażenia społeczne”. Ideały pedagogiczne współczesnej cywilizacji zawierają przesłania poprzednich etapów i na ich podstawie stworzyły własne ideały pedagogiczne i podał wartości godne realizacji. Proces wychowania polega na przyłączeniu każdej osoby do wartości współczesnego społeczeństwa. Wychowanie naukowe rozpatruje on jako metodyczną socjalizację osobowości, a jako cel procesu nauki i wychowania widzi jako rozwój zdolności intelektualnych, moralnych i fizycznych, których wymaga społeczeństwo i środowisko. [...] Rezultatem wychowania według Durkheima jest osiągnięcie socjalizacji indywidualnej. Dla osiągnięcia takiego rezultatu należy kierować procesem wychowania i oświaty. [...] Kierownictwo powinno uwzględnić poszanowanie godności ucznia. Podstawowym czynnikiem wpływu na osobowość dziecka jest zespół klasowy, który uważa za najbardziej sprzyjające środowisko dla kształtowania moralności dziecka. Jego zdaniem taką drogą dziecko ma uświadomić sobie nieuniknioną kary za naruszenie prawa nie tylko w szkole, lecz i w społeczeństwie.

Zwolennikiem Durkheima odnośnie natury społecznej procesu wychowania był Wilhelm Dilthey (1883–1911). Swoje poglądy na pedagogikę przedstawił on w pracy *Podstawy nauk humanistycznych*. Jego zdaniem proces pedagogiczny to włączenie dziecka do życia społecznego. Proces nauki i wychowania należy organizować na podstawie emocjonalnego przeżycia rzeczywistości, ponieważ jest ona charakterystyczna dla człowieka.

Pod innym kątem problem wychowania socjalnego badał Edward Schpranger (1882–1963). Rozpatrywał on problem wyboru przez człowieka swego miejsca w hierarchii społecznej. Przez wychowanie rozumiał przygotowanie wychowanka do tej roli. Biorąc za kryterium nastawienia psychologiczne osoby, Schpranger wyznaczył takie typy człowieka: ekonomiczny (skłonność do działalności gospodarczej); teoretyczny (skłonność do działalności naukowej); estetyczny (skłonność do sztuki); socjalny (skłonność do altruizmu); polityczny (skłonność do władzy) i religijny. Każdy typ osobowości wymaga swoistych dróg wychowania.

Podstawowe tendencje rozwoju tradycji pedagogicznych cywilizacji zachodniej w pierwsze dziesięciolecie XX wieku przekonująco świadczą, że sprzeczności charakterystyczne dla społeczeństwa industrialnego stymulowały poszukiwanie nowych dróg rozwoju ludzkiej indywidualności. Wychowanie i oświata coraz aktywniej zaczynają jawić się jako środki pokonania wyalienowania osoby ludzkiej. W latach 20-tych na Zachodzie została uświadomiona ta tendencja społeczna i kulturalna, która w ciągu całego XX wieku postawiła przed oświatą zagadnienia wymagające rozwiązania problemów socjalizacji osoby w społeczeństwie współczesnym. Amerykański pedagog Wiliam Kilpatryk (1871–1965) określił dwa podstawowe zadania ówczesnej oświaty. Po pierwsze – pomóc młodzieży przyswoić sobie ogólne, spo-

łecznie pozytywne wartości moralne. Po drugie – przygotować młodzież do życia w stale zmieniającym się społeczeństwie, nie tracąc przy tym swojej indywidualności i zasad moralnych. Właśnie cywilizacji industrialna uczyniła mało użytecznymi metody i zasady pedagogiki autorytarnej. [...]

Głęboką i różnostronną analizę sytuacji, która powstała na Zachodzie, podał niemiecki socjolog Karl Mancheym (1893–1947). Perspektywy rozwoju dynamicznie rozwijającej się cywilizacji zachodniej powiązywał on z zachowaniem demokracji, która powinna być wzmocniona planowaniem społecznym i zabezpieczona poparciem sprawiedliwości społecznej. W rozwiązaniu tego problemu, jego zdaniem, podstawowa rola przypada wychowaniu i oświacie. Uważał, że metody tradycyjnej nauki były usprawiedliwione do czasów kiedy ich podstawowy cel polegał na wychowaniu w duchu konformizmu, niezbędnego do życia w społeczeństwie statycznym. Ale te metody stają się hamulcem w dobie społeczeństwa dynamicznego. [...] Naukowiec ten mówił o niezbędności podwójnej integracji w nauce: po pierwsze – integracja działalności szkoły z działalnością innych zakładów społecznych; po drugie – o integralnym podejściu do wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanka. Szczególnie mocno akcentował on rolę oświaty w odrodzeniu społeczeństwa, zwracając przy tym uwagę na te tendencje, które prowadzą do upadku życia kulturalnego. Mancheym podkreślał, że istnieje problem odrodzenia społeczeństwa. Kiedyś zwyczaje, tradycje i pewną filozofię życiową przekazywało się z pokolenia na pokolenie i to pozwalało poszczególnym ludziom odgrywać określoną rolę w społeczeństwie. Natomiast we współczesnym dynamicznym społeczeństwie może pomóc człowiekowi w tym tylko odpowiednie przygotowanie, swobodny trening umysłu, pozwalający człowiekowi stanąć ponad wydarzeniami, a nie ślepo podporządkować się im. Tylko wykształcony człowiek może odróżnić prawdziwe wartości od tych, które tracą swoją wartość w społeczeństwie dynamicznym.²⁰ [...]

W połowie XX wieku Zachód wstąpił w nowy okres, idąc w kierunku nowej formy świadomości, kultury, nowym systemom wartości i formom organizacji społecznej. Tym nowym typem życia społecznego stało się społeczeństwo postindustrialne (informacyjne). Pojęcie „społeczeństwo postindustrialne” powstało w Stanach Zjednoczonych w 50-tych latach, i od początku wiązywało się z racjonalnym tłumaczeniem ciągłego postępu, wzrostu ekonomicznego, dokonującego się na podstawie postępu technicznego i zwiększenia się wolnego czasu człowieka. Od końca lat 60-tych akcentuje się rangę wiedzy teoretycznej, która staje się podstawą powstania nowych technologii, wzrostu gospodarczego, nowej stratyfikacji społeczeństwa. Od lat 70-tych, a szczególnie od lat 80-90-tych, społeczeństwo postindustrialne rozpatruje się jako nowy jakościowo poziom rozwoju nie tylko cywilizacji zachodniej, ale ogólnoludzkiej.

²⁰ Манхейм К., *Диагноз нашего времени (Очерки военного времени написанные социологом)*. Пре. С англ. М., 1992, с. 83-84.

Postindustrializacja powiązana jest z indywidualizacją procesu pracy i przekształceniem jej w środek samorealizacji osoby ludzkiej oraz z humanizacją i demokratyzacją wszystkich dziedzin życia społecznego. Cywilizacja postindustrialna bazuje na technologii informacyjnej. To warunkuje przekształcenie się pracy w „żywą” i twórczą. Dokonuje się proces standaryzacji i unifikacji produkcji i życia socjalnego oraz rozwoju różnych form życia społecznego. Miarą wszystkich zjawisk socjalnych staje się ludzki intelekt, energia twórcza, siły moralne i duchowne. Człowiek ze „śruby” maszyny socjalnej przekształca się w realny podmiot swego życia, ma coraz większe poczucie własnej wolności i możliwości wyboru rodzajów swej działalności. Zmniejsza się zależność człowieka od jego środowiska społeczno-kulturalnego. Przeciwnie struktury społeczne zaczynają być coraz bardziej zależne od stanu świata duchowego osoby ludzkiej i procesów realizujących się w jej świadomości. Człowiek staje się wartością społeczną, a podstawową funkcją społeczeństwa skierowaną jest na stworzenie warunków dla rozwoju wolnej osoby, twórczej z wyraźną indywidualnością i szczęśliwym oraz sensownym życiem.

We współczesnych warunkach społeczeństwa postindustrialnego zachodzi zmiana kierunku ideału pedagogicznego od społecznie zorientowanego celu wychowania i oświaty do zorientowanego indywidualnie, który polega na kształtowaniu osoby dla samej siebie, a tylko pośrednio dla społeczeństwa. Przy tym akcentuje się kształtowanie w młodzieży odpowiedzialności za los społeczeństwa i gotowość pomocy jej w tej współpracy. Współcześnie można mówić o antropozorientowanym paradygmacie pedagogicznym. To, po pierwsze, pozwoli podkreślić organiczne połączenie indywidualnego i społecznego celu w ideale oświaty i wychowania („antropos”; gr. „człowiek”); po drugie – dać nowy jakościowo poziom paradygmatowi pedagogicznemu typu humanistycznego, pokonującemu sprzeczności wskazanych wyżej tendencji, które osiągnęły w społeczeństwie informacyjnym wysoki etap rozwoju.²¹

Bibliografia

1. Nikolin F. Geschichte der Erziehung, *Handbuch pädagogischen Grundbegriffe*. – Bd. 1. München 1970. s. 483–484.)
2. Bailyn V. *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities*, Chapel Hill, 1960; Cremlin L., *The Wonderful World of E. P. Gubberly: a Essay on the Historiography of American Education*. N. Y., 1965.
3. Бим-Бад Б. М. *Теоретико-эвристические функции истории педагогики, Теоретико-педагогические вопросы истории педагогики*. М., 1986, с. 65.
4. Стрельцова Г. Я., *Барокко и классицизм. XVIII век, Человек*. – М., 1990, с. 280.
5. *Очерки истории школы и педагогики за рубежом*. – ч.1. – М., 1988. – с. 153–154.
6. Руссо Ж. Ж., *Эмиль или О воспитании*, Пед. соч: В 2 т., М., 1981, Т.1., с. 19.
7. Созтар М. *Жан-Жак Руссо, Перспективы*. 1992, № 1-2., с. 157.

²¹ Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М. ИТИиМИОРАО, 1994, 238с.

8. Песталоцци И. Г. *Письма господина Песталоцци г-ну Н.С.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи*, Избр. пед. соч., В 2-х т, М., 1981, Т., с. 249.
9. Бим-Бад Б. М. И. Г. Песталоцци, *Концепция развивающего обучения*, Сов. пед. 1986. № 3., с. 109.
10. Дистервег Ф. В. А, *Избранные педагогические сочинения*. М., 1956.
11. Дистервег Ф. В. А, *Избранные педагогические сочинения*. М., 1956.
12. Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М.: ИТИиМИРО РАО, 1994, с.153–154.
13. Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М., ИТИиМИРО РАО, 1994, с. 161.
14. Цит. По, Амлин Д., *Эдуард Клапаред*, Перспективы 1987, № 3. с. 129, 147.
15. Корнетов Г. Б., *Ребенок для школы или школа для ребенка: Взгляд Джона 15. Дьюи*, Учительская газета. 31 августа 1993.
16. Дьюи Дж., *Психология и педагогика мышления*, М., 1919.
17. Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М.: ИТИиМИО РАО, 1994 с. 164.
18. Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М.: ИТИиМИО РАО, 1994 с. 165.
19. Кершенштейнер Г., *Основные вопросы школьной организации*, Пер. с нем., Пр., 1920, с. 11, 12, 13, 144.
20. Наторп П., *Социальная педагогика*, СПб., 1911, 86.
21. Манхейм К., *Диагноз нашего времени (Очерки военного времени написанные социологом)*, Прс. С англ, М., 1992, с. 83–84.
22. Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М. ИТИиМИОРАО, 1994, 238с.

THE IDEA OF SOCIAL EDUCATION IN THE EUROPEAN CONCEPT OF EDUCATION

Summary

The article deals with the problem of evolution the social education from the period of antiquity and to the modern postindustrial society.

A special attention is paid to the nature of social education. Education is considered as a way of providing a person for the effective entry into social (connections) communication. A model of social education is represented in the article. The basis of this model are special mechanisms of management by the process of person's socialization.

Key words: social nature of education, social education, socialization, home education, religious education, social functions of education.

Postindustrializacja powiązana jest z indywidualizacją procesu pracy i przekształceniem jej w środek samorealizacji osoby ludzkiej oraz z humanizacją i demokratyzacją wszystkich dziedzin życia społecznego. Cywilizacja postindustrialna bazuje na technologii informacyjnej. To warunkuje przekształcenie się pracy w „żywą” i twórczą. Dokonuje się proces standaryzacji i unifikacji produkcji i życia socjalnego oraz rozwoju różnych form życia społecznego. Miara wszystkich zjawisk socjalnych staje się ludzki intelekt, energia twórcza, siły moralne i duchowne. Człowiek ze „śruby” maszyny socjalnej przekształca się w realny podmiot swego życia, ma coraz większe poczucie własnej wolności i możliwości wyboru rodzajów swej działalności. Zmniejsza się zależność człowieka od jego środowiska społeczno-kulturalnego. Przeciwnie struktury społeczne zaczynają być coraz bardziej zależne od stanu świata duchowego osoby ludzkiej i procesów realizujących się w jej świadomości. Człowiek staje się wartością społeczną, a podstawową funkcją społeczeństwa skierowaną jest na stworzenie warunków dla rozwoju wolnej osoby, twórczej z wyraźną indywidualnością i szczęśliwym oraz sensownym życiem.

We współczesnych warunkach społeczeństwa postindustrialnego zachodzi zmiana kierunku ideału pedagogicznego od społecznie zorientowanego celu wychowania i oświaty do zorientowanego indywidualnie, który polega na kształtowaniu osoby dla samej siebie, a tylko pośrednio dla społeczeństwa. Przy tym akcentuje się kształtowanie w młodzieży odpowiedzialności za los społeczeństwa i gotowość pomocy jej w tej współpracy. Współcześnie można mówić o antropozorientowanym paradygmacie pedagogicznym. To, po pierwsze, pozwoli podkreślić organiczne połączenie indywidualnego i społecznego celu w ideale oświaty i wychowania („antropos”; gr. „człowiek”); po drugie – dać nowy jakościowo poziom paradygmatowi pedagogicznemu typu humanistycznego, pokonującemu sprzeczności wskazanych wyżej tendencji, które osiągnęły w społeczeństwie informacyjnym wysoki etap rozwoju.²¹

Bibliografia

1. Nikolin F. Geschichte der Erziehungslehre, *Handbuch pädagogischen Grundbegriffe*. – Bd. 1. München 1970. s. 483–484.)
2. Bailyn V. *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities*, Chapel Hill, 1960; Cremlin L., *The Wonderful World of E. P. Gubberly: a Essay on the Historiography of American Education*. N. Y., 1965.
3. Бим-Бад Б. М. *Теоретико-эвристические функции истории педагогики, Теоретико-педагогические вопросы истории педагогики*. М., 1986, с. 65.
4. Стрельцова Г. Я., *Барокко и классицизм. XVIII век, Человек*. – М., 1990, с. 280.
5. *Очерки истории школы и педагогики за рубежом*. – ч.1. – М., 1988. – с. 153–154.
6. Руссо Ж. Ж., *Эмиль или О воспитании*, Пед. соч: В 2 т., М., 1981, Т.1., с. 19.
7. Созтар М. *Жан-Жак Руссо*, Перспективы. 1992, № 1-2., с. 157.

²¹ Корнстов Г. Б., *Цивилизационный поход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М. ИТИиМИОРАО, 1994, 238с.

8. Песталоцци И. Г. *Письма господина Песталоцци г-ну Н.С.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи*, Избр. пед. соч., В 2-х т, М., 1981, Т., с. 249.
9. Бим-Бад Б. М. И. Г. Песталоцци, *Концепция развивающего обучения*, Сов. пед. 1986. № 3., с. 109.
10. Дистервег Ф. В. А, *Избранные педагогические сочинения*. М., 1956.
11. Дистервег Ф. В. А, *Избранные педагогические сочинения*. М., 1956.
12. Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М.: ИТИиМИРО РАО, 1994, с.153-154.
13. Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М., ИТИиМИРО РАО, 1994, с. 161.
14. Цит. По, Амлин Д., *Эдуард Клапаред*, Перспективы 1987, № 3. с. 129, 147.
15. Корнетов Г. Б., *Ребенок для школы или школа для ребенка: Взгляд Джона 15. Дьюи*, Учительская газета. 31 августа 1993.
16. Дьюи Дж., *Психология и педагогика мышления*, М., 1919.
17. Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М.: ИТИиМИО РАО, 1994 с. 164.
18. Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М.: ИТИиМИО РАО, 1994 с. 165.
19. Кершенштейнер Г., *Основные вопросы школьной организации*, Пер. с нем., Пр., 1920, с. 11, 12, 13, 144.
20. Наторп П., *Социальная педагогика*, СПб., 1911, 86.
21. Манхейм К., *Диагноз нашего времени (Очерки военного времени написанные социологом)*, Пре. С англ, М., 1992, с. 83-84.
22. Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, М. ИТИиМИОРАО, 1994, 238с.

THE IDEA OF SOCIAL EDUCATION IN THE EUROPEAN CONCEPT OF EDUCATION

Summary

The article deals with the problem of evolution the social education from the period of antiquity and to the modern postindustrial society.

A special attention is paid to the nature of social education. Education is considered as a way of providing a person for the effective entry into social (connections) communication. A model of social education is represented in the article. The basis of this model are special mechanisms of management by the process of person's socialization.

Key words: social nature of education, social education, socialization, home education, religious education, social functions of education.