

HISTORIA WYCHOWANIA I OPIEKI

ROCZNIKI NAUK SPOŁECZNYCH
Tom XXV, zeszyt 2 – 1997

ALINA RYNIO
Lublin

OSTATNIE TRZYDZIESTOLECIE XX WIEKU PEDAGOGIKI WŁOSKIEJ W UJĘCIU MAURO LAENGA*

WPROWADZENIE

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie ostatniego trzydziestolecia pedagogiki włoskiej od strony dających się wyodrębnić nurtów myślowych i kierunków reprezentowanych przez mało znanych w Polsce przedstawicieli. Zostaną ukazane technologie edukacyjne, rozdzwienki i kontestacje, a także rysująca się przyszłość współczesnej pedagogiki włoskiej w ujęciu znanego i uznawanego nie tylko we Włoszech teoretyka i historyka wychowania Mauro Laenga.

TRZY GŁÓWNE NURTY

W pierwszym dwudziestoleciu tego stulecia wyróżnikiem, który dało się zauważyć pomiędzy różnymi nurtami pedagogicznymi, był rozdział pomiędzy pozytywizmem i idealizmem. W drugim dwudziestoleciu dało się odczuć wpływ pierwszej wojny światowej i różnorodnych ruchów irracjonalnych,

* W niniejszej publikacji wykorzystano publiczne wystąpienie współcześnie żyjącego profesora rzymskiego uniwersytetu La Sapienza M. Laenga, autora licznych publikacji z zakresu pedagogiki i filozofii wychowania. Tekst stanowiący podstawę niniejszej publikacji został zamieszczony w międzynarodowym czasopiśmie „Rassegna di pedagogia”, (Pädagogische Umschau), Aprile-Dicembre, 1992, Nr 2-3-4, s. 183-198 (Pisa).

które towarzyszyły pedagogii i za nią poszły. Do tych ostatnich M. Laeng zalicza tzw. aktywizm i z trochę inną motywacją także faszyzm. Po jego upadku, w kolejnym trzydziestoleciu, od lat trzydziestych poczynając aż po lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte, ów wyróżnik przesunął się w kierunku linii podziału typu ideologicznego.

Zdaniem M. Laenga silne potwierdzenie pozycji katolickich, zarówno w dziedzinie kultury, jak i w ruchach politycznych i związkowych, tak zwanych spokrewnionych typu umiarkowanego, znalazło naturalnego antagonistę w stanowisku marksistowskim. W tym czasie wkroczyła także „trzecia siła”, zwana „demokracją laicką”, która po stronie lewicy mogła znaleźć odpowiednik polityczny w pozycjach tzw. akcjonariuszy (akcjonariusz – historycznie we Włoszech członek Partii Czynu (1942 rok)), a następnie pozycjach republikańskich i socjalistyczno-reformatorskich, zaś po stronie prawicy w pozycjach liberalnych. Nie zabrakło także starych sympatii masońskich. Powoli jednak stawały się one coraz bardziej marginalne i mniej skuteczne od tych, jakie miały miejsce (jak to wykazał T. Tomasi) siedemdziesiąt lat wcześniej. Znacznie bardziej decydująca okazała się obecność aktywnych grup w pedagogice walczącej o autonomię w zarządzaniu szkołą, udziały społeczne, prawa ludzkie, promowanie równouprawnienia, kwestię feministyczną, otwartość na środowisko, internacjonalizm.

Należy zauważyć, píše M. Laeng, że każda z trzech dróg we wspomnianym okresie posiadała własne racje teoretyczne, a jeszcze ściślej pedagogiczne; jednakże fakt, iż znajdowały one wsparcie w dialektyce politycznej bądź religijnej, powodował ich umocnienie w opinii publicznej i dynamizmach władzy. Ponieważ pedagogika posiada również znaczenie praktyczne, oznaczało to, że oddziaływała na ruchy reformy szkolnej i uniwersyteckiej i na cały szeroki świat, jaki rozciąga się wokół instytucji formacyjnych.

Stowarzyszenia zawodowe katolickie, (typu L'associazione Italiana Maestri Cattolici AIMC i L'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi UCIIM), jak również laickie (typu MCE – Movimento Cooperazione Educativa i CIDI – Centro di Iniziativa Democratica delli Insegnanti), w których aktywnie byli zaangażowani także profesorowie uniwersyteccy, wywarły faktycznie niebagatelny wpływ na opinię publiczną i w pewnych wypadkach na trendy rządowe. Także najbardziej autorytatywne czasopisma podzieliły się mniej więcej w taki sam sposób. Wśród czasopism katolickich na uwagę zasługują „Orientamenti pedagogici” (Kierunki Pedagogiczne) wydawane przez salezjanów, „Scuola italiana moderna” (Współczesna szkoła włoska) oraz „Scuola e Didattica” (Szkoła i Dydaktyka) wydawane przez grupę katolików z Bresci zarówno dla nauczycieli nauczania początkowego, jak i szkoły podstawowej. Wśród

czasopism marksistowskich na czoło wysuwa się „Riforma della scuola” (Reforma szkolna) – pismo grupy socjalistów florenckich, i przez pewien czas „I diritti della scuola” (Prawa szkolne) dla nauczycieli nauczania początkowego, które potem zmieniło adresata, a nadto periodyki z różnych dyscyplin. Wymienione czasopisma stały na czele potężnych placówek wydawniczych, drukujących także podręczniki.

KRYZYS ORTODOKSJI

Ostatni okres naszego stulecia odznacza się, zdaniem cytowanego autora, pewnymi cechami, które po części pozostają w zależności od poprzednich, a po części od nich się odrywają. Fenomenem drastycznie rzucającym się w oczy jest to, co swego czasu zostało określone jako „kryzys ortodoksji”. Modernizm u początku tego stulecia był faktem dotyczącym niewielu uczonych i nie miał naśladowców wśród mas, natomiast tworzące się w środowisku katolickim nowe idee, którym sprzyjał klimat posoborowy, a także liczne wspólnoty „podstawowe”, mniej lub bardziej autonomiczne w zakresie posłuszeństwa hierarchicznego, osiągnęły w minionym trzydziestoleciu zauważalny rozwój. Prasa często przeceniała znaczenie tego rodzaju grup.

Zdaniem M. Laenga pewne akcenty pochodzące od najwyższego autorytetu Kościoła, nawet kiedy wyrażają zaniepokojenie, nie odwołują się już do ducha krucjat, z wyjątkiem niektórych wielkich kwestii moralnych.

Prawie taki sam proces dokonał się na polu marksistowskim, gdzie nawracające kryzysy (już wyprzedzające ten okres, ale wówczas mocno przyspieszone) na Węgrzech, w Czechosłowacji i w Polsce stworzyły wrażliwą diasporę. W następstwie tych kryzysów liczni reprezentanci stanowisk indywidualistycznych zaczęli się odcinać od monopolizmu partyjnego do tego stopnia, że wielu uczonych w udzielanych wywiadach przestało uważać siebie za „komunistów”. Wszystkie te postawy wymieszały się wskutek powszechnego kryzysu socjalizmu „spełnionego, realnego”.

Zdaniem M. Laenga tego samego nie można było powiedzieć o „trzeciej drodze”, która zawsze charakteryzowała się odrzucaniem wszelkiej ortodoksji. Utożsamiała ona swoje własne poglądy dotyczące walk o szkołę publiczną (państwową) z ADESSPI (Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola public in Italia) oraz przeciwko nauczaniu konfesyjnemu z ALRI (Associazione per la libertà religiosa in Italia). Zasadniczo nurt ten wyrażał skłonności pójścia w kierunku socjalizmu libertyńskiego. Ta „trzecia droga” z biegiem lat rozluźniła więzy ze swymi duchowymi ojcami, przybliżyła się

w pewnym sensie do lewicy, która zerwała przymierze z sowietyzmem. Wreszcie i laicyzm, który miał w zanadrzu polemiczne, nader gorzkie zarzuty przeciwko zwolennikom klerykałów, zaczął słabnąć w miarę, jak zanikał wojujący konfesjonalizm.

Cytowany autor zwrócił uwagę, iż faktem, którego nie sposób nie docenić, a który wpisuje się w ową przemianę, jest coraz bardziej znacząca obecność tzw. działań sprzężonych. Autorzy katoliccy zaczynają pisywać do czasopism marksistowskich i na odwrót. Kolokwia „interideologiczne” prawie wyjątkowo promowane w drugim trzydziestoleciu przez „Ateneum Salezjańskie” z jednej strony, a przez Instytut Gramsciego z drugiej, stały się modelem i dzisiaj są czymś zupełnie normalnym. Katolicy i marksiści z jednej strony manifestują otwarte dążenie ku demokracji laickiej, przez postawę nowego ekumenizmu bądź nowej jedności wszystkich sił progresywnych, z drugiej jednak zdradzają wątpliwości i niepewność; jednak jak się wydaje, kończy się – choć może niezupełnie – kultura „podejrzliwości”. Przykładem interideologicznych zachowań ostatnich dwudziestu lat zdają się być działania podjęte w związku z *Encyklopedią Pedagogiczną* (sześć tomów), która została wydana przez Scuola di Brescia (Szkołę z Brescia), a która skupiła współpracowników z różnych nurtów.

Kolejny przykład rozwoju dotyczy konkursów na katedry akademickie. Przykro mówić, pisze cytowany autor, „że jesteśmy jeszcze dalecy od selekcji czysto naukowo-merytorycznej. W aktualnej sytuacji najlepsze prognozy uwzględniają jeszcze losowania i wybór komisarzy; podział katedr, który jest z tym związany, jest jakby proporcjonalny. Jednakże odmienne sygnały napływają z tych konkursów, w których powyższe kryterium zostaje niekiedy odsunięte na rzecz nadzwyczajnych kandydatów spoza listy” (art. cyt., s. 185).

Także obecnie punktem odniesienia pozostają szkoły utożsamiane z konkretnymi siedzibami, związanymi z długotrwałą obecnością prestiżowej, a na pewno wpływowej katedry (są to: Turyn, Bolonia, Florencja, Messina, Rzym i Mediolan). Zdarza się jednak także pewien *turn over* (rotacja) w świecie akademickim, tak iż niektóre sytuacje zmieniają się wskutek przesunięć bądź nowych nominacji. M. Laeng pisze: „jesteśmy już trzecim powojennym pokoleniem akademickim i dawniejsi mistrzowie zaczynają się powoli wykruszać. Wielu z nich już zmarło i nie jest bez znaczenia, że fizyczne odejście niektórych spowodowało szybkie zepchnięcie ich w niepamięć. Aktualnie liczba osób przynależących do Wydziału lub Instytutów bardzo wzrosła. Wśród nich znajdują się współpracownicy o bardzo różnej proweniencji” (s. 185).

Zdaniem omawianego autora ten fakt zwalnia od ścisłego konfrontowania każdej indywidualnej pozycji. „Nie jesteśmy tutaj w stanie dokonać jakiegos

przeglądu, który ograniczyłby się do pewnej serii fiszek bio-bibliograficznych. Uczyniliśmy to już zresztą w wydanym przez nas tomie *Contemporanei* (Współcześni) na początku lat osiemdziesiątych. Dzisiaj realizacja tego zadania, możliwa w pełni do zaakceptowania, domagałaby się nowej edycji wspomnianego tomu, tego zaś nie da się dokonać w ramach jednego artykułu. Warto natomiast spróbować uchwycić znaczenie owego ruchu myśli, jaki się rozwinął” (s. 185).

W pierwszym okresie, który wspomnieliśmy, a który składa się z dwóch oddzielnych dwudziestolecia rozdzielonych pierwszą wojną światową (1900-1920, a następnie 1920-1945), opanowanym przez idealizm, wystąpiły znaczące postaci, nie związane z żadnym z nurtów. Należeli tu m.in.: P. Martinetti, P. Carabellese, B. Varisco, A. Aliotta i G. Rensi. Idealizm przestał dominować, lecz dopóki trwał, posiadał swoje ortodoksje (i oczywiście swoich zwolenników) wspierane przez kierunek studiów historycznych kroczących śladem poglądów związanych z filozofią, która swój szczyt osiągnęła we włoskim nurcie odrodzenia, a następnie w okresie walk o zjednoczenie Włoch (od R. Fiorentino i G. Saitta, aż po niezależnego uczonego, E. Garina). Obydwie linie, teoretyczna i historyczna, znalazły zwolenników w szkole gentiliańskiej (G. Gentile, V. Fazio Allmayer, V. La Via) i w szkole B. Croce (A. Attisani), następnie doczekały się autonomicznego rozwoju u innych autorów (E. Codignola, G. Lombardo Radice, S. Caramella, G. Ferretti, L. Volpicelli, R. Mazzetti, G. Catalfamo). Nieco odrębnie rysowały się nurty neokantystów i herbartystów. W stosunku do innych były one ukierunkowane bardziej na personalny rozwój.

ROZWÓJ PEDAGOGIKI KATOLICKIEJ

W drugim okresie mijającego stulecia, liczącym ponad 20 lat (1945-1968), po którym nadeszło obecne trzydziestolecie, nastąpił zdaniem cytowanego autora zanik idealizmu. W jego miejsce – poczynając od najmłodszych uczniów-kontynuatorów – rozwija się oparty na założeniach z lat trzydziestych nurt przybierający nazwę spirytualizmu i w pewnych przypadkach personalizmu. (R. Resta, L. Stefanini, G. Flores d'Arcais). Jest on przeniknięty wpływami B. Pascala, A. Rosminiego i M. Blondela, współtworzących tzw. Grupę z Gallarate. Znakiem czasu jest to, iż grupa ta znalazła gościnę w budynkach Alojzjanum ojców jezuitów, którzy w przeszłości nie byli wcale przychylni tego rodzaju nurtom, a obecnie skłonni są szukać punktów stycznych w postawach w jakikolwiek sposób zbliżonych do chrześcijaństwa.

Inspirację z tego doświadczenia czerpie pośrednio inna grupa Scholé (z Brescia), zrodzona z tego samego impulsu, w której jednak znacznie silniejsze były tendencje wywodzące się z tomizmu. Neoscholastyka, powstała w pierwszych latach tego stulecia, rozwijała się niemalże w ukryciu, w bezpiecznym schronieniu Uniwersytetu Sacro Cuore w Mediolanie, gdzie uformowała nowe szeregi inteligencji katolickiej. Zdaniem M. Laenga w lombardzkiej i trydencko-weneckiej twierdzy katolickiej rozwinęły się także inne trendy, a wśród nich, w tradycyjnym środowisku bresciańskim (G. Tovini, G. Montini), grupa „Scuola Italiana Moderna” (A. Zammarchi, G. Tedeschi, V. Chizzolini, M. Agosti, A. Colombo, M. Mazza, a następnie G. Santomauro, M. Mencarelli), natomiast w środowisku Padwy szkoła dość zróżnicowana w swej wewnętrznej ideologii (A. M. Bernardinis, L. Santelli, L. Galliani, M. Peretti, D. Orlando, R. Sartor, M. Chiaranda, A. Genco, C. Xodo). Ponadto salezjanie, rozsiani obecnie po całym świecie, wysłali dość znaczącą grupę współpracowników (Leoncio da Silvia, V. Sinistrero, P. Braido, G. Corrallo, L. Calonghi, a potem M. Pellerey, C. Nanni) do wielce obiecującego Ateneum w Turynie, przeniesionego następnie w znacznej części, zwłaszcza z międzynarodową grupą studentów, do Rzymu.

Z inicjatywy o. A. Gemelli ze spotkań mediolańczyków i brescian z salezjanami oraz z kręgiem UCIIM (G. Nosengo, A. Agazzi) zrodziło się, *Paedagogium*, w którym przez wiele lat pierwszoplanową rolę odgrywał M. Casotti. Był to nawrócony idealista, zwolennik Gentile, profesor Katolickiego Uniwersytetu w Mediolanie.

Nowo powstała grupa o dużym znaczeniu wydawała dziesiątki czasopism i liczne serie stanowiące pierwszoplanowe centrum inspirujące. Z pnia *Paedagogium* wyrosły liczne inicjatywy grup nauczycieli powiązanych między sobą (w Pietralba, Montecastello, w Castelnuovo Fogliani, w Città S. Angelo), które ożywiły ich tradycję.

Neoscholastyka prezentowała mocne założenia systematyczne, które wyraziły się podziałem na trzy dziedziny w łonie pedagogiki, na *antropologię*, *teleologię* i *metodologię*. Na pierwszą z tych dziedzin wpływ miała psychologia rozwojowa, wywodząca się z teorii osobowości i jej twórczego potencjału (P. Braido, G. Corrallo, N. Galli, M. Mencarelli, G. Vico, G. Acone w zakresie pedagogiki ogólnej; a C. Busnelli, R. Zavalloni, F. Montuschi, P. Roveda, L. Pati w zakresie psychopedagogiki). W drugim kierunku znalazła się metodologia i teologia katolicka (G. di Napoli, S. de Giacinto, M. Groppo), a nadto podstawowe założenia wynikające z socjologii i polityki w łonie państwa pluralistycznego i demokratycznego, wywodzące się od J. Maritaina i E. Mouniera (G. Lombardi, P. Viotto, G. Galeazzi, G. Giugni, L. Corradini).

W trzecim kierunku powstały badania eksperymentalne dotyczące dydaktyki czynnej (R. Titone, C. Scurati, E. Damiano, M. Pellerey, D. Gasparini, N. Papparella).

Temu wszystkiemu przewodziło stałe odniesienie do wartości rozumianych nie tylko jako aktualizacja dóbr kultury historycznej i przypadłościowej, ale także w zakresie ich struktury transcendentnej i w odniesieniu do ich transcendentnego źródła. To właśnie znaczenie, zdaniem M. Laenga, pozwala odróżnić katolicką koncepcję wychowania „integralnego” od marksistowskiej koncepcji człowieka wszechstronnego. Są to pojęcia pozornie do siebie podobne, ale linią demarkacyjną jest akceptacja lub odrzucenie wartości religijnych. Ten stały punkt odniesienia nadaje znaczenie wyborom historiograficznym w dziedzinie pedagogiki katolickiej, poczynając od A. Gambaro, po L. Pazzaglia, F. de Vivo, L. Agnello, S. Bucci, L. Chiosso, S. Tognon, R. Sani.

Zważywszy na silny wpływ czynnika religijnego w tym nurcie nie należy zapominać, pisze M. Laeng, że w latach 1961-1965 odbył się w Rzymie z inicjatywy papieża Jana XXIII, a kontynuowany przez papieża Pawła VI, Sobór Watykański II. Sobór podsumował oczekiwania i niepokoje świata katolickiego, jakie nagromadziły się od poprzedniego i nieco mniej szczęśliwego Soboru Watykańskiego I, zwołanego przez papieża Piusa IX. Pewne nurty nowatorskie zaczęły dochodzić do głosu już za papieża Leona XIII, ale uległy ruchowi neomodernistycznemu, któremu kres położył papież Pius X. Powolne odżywanie tych idei za pontyfikatów Piusa XI i Piusa XII doprowadziło przede wszystkim do umocnienia się świadomości społecznej i politycznej katolików. Dokonało się to poprzez pogłębienie filozofii osoby i filozofii wspólnoty, wypracowanej przez Maritaina i Mouniera a będącej w opozycji do ówczesnie panujących dyktatur. Zdaniem cytowanego autora na Soborze Watykańskim II były reprezentowane wszystkie tendencje, a wśród nich szczególne uznanie zdobyły sobie siły progresywne promowane przez Suensa, Lercaro i Montiniego. Oczywiście lata posoborowe pokazały wloty i upadki i kolejne następowanie po sobie to progresistów, to konserwatystów. W gruncie rzeczy jednak pewne zdobycze (jak np. wolność sumienia, pluralizm, świeckość państwa) stały się czymś nieodwracalnym, dochodząc do głosu także w dokumentach papieskich dotyczących wychowania, jak np. *Gravissimum educationis* czy w dokumentach na temat szkół katolickich.

ROZWÓJ PEDAGOGIKI MARKSISTOWSKIEJ

M. Laeng napisał, iż „włoski nurt marksistowski wywodził się po części z doceniającego niezależność rygoryzmu sowieckiej dialektyki marksistowskiej, a po części rozwinął się na podstawie znanych rodzimych nurtów o charakterze krytycznym (A. Gramsci, C. Marchesi, G. Banfi, G. della Volpe, C. Luporini, a później A. Granese, A. Broccoli, N. Siciliani de Cumis, T. de Mauro), i tekstów twórców i budowniczych socjalizmu w relacji z tradycyjną kulturą humanistyczną (M. A. Manacorda) oraz na podstawie historii wychowania ludowego, opierającego się pewnym tendencjom (D. Bertoni Jovine)” (s. 189).

Jego zdaniem do zasadniczych punktów marksistowskich otwartych na inne wpływy dochodziły interesujące aplikacje włoskiego aktywizmu i ruchu współpracy wychowawczej (Movimento Cooperazione Educativa – MCE) inspirowanego przez Francuza C. Freineta, i przeorientowanie pedagogiki naukowej (F. de Bartolomeis). Udokumentowaniem nowatorskiego zapału są pisma dydaktyczne autorstwa B. Ciari, M. Lodi, A. Bernardini i innych, którzy byli prekursorami szkoły „pełnowymiarowej” i szkoły „zintegrowanej”, oraz ich akceptacja wpływu mediów na kulturę masową (F. De Sanctis).

W środowisku marksistowskim pojawiło się również dzieło literackie C. Rodari zilustrowane przez różnych artystów z inicjatywy dobrze prosperujących wydawnictw (stara i nowa seria „Guaraldi”), przedstawiające propozycje dla żłobków, przedszkoli, szkół o pełnym wymiarze, teatrów i atelier w lewicowej sieci administracyjnej (syntezy na temat „poszerzonego i zintegrowanego” systemu formacyjnego syntezy dokonał F. Frabboni). Awangardowa dydaktyka została rozwinięta przez autorów marksistowskich w zakresie nauk matematycznych i przyrodniczych (L. Lombardo Radice, C. Bernardini) oraz w studium nad środowiskiem i terytorium.

NURT DEMOKRACJI LAICKIEJ

Nurt demokracji laickiej wyróżniał się w swoim czasie wobec niezwykle wówczas rozwiniętej Konstytucji republikańskiej (T. Codignola, A. Santoni Rugiu), stanowiskiem sztywnego wyłączenia „obowiązków państwa” na rzecz szkoły równouprawnionej (z pewnymi dwuznacznymi odnośniami do uszczuplenia konstytucyjnych gwarancji na rzecz rodziny). Nurt ten, poświadczając prawo wolnego wzrostu duchowego i szkoły otwartej (A. Capitini, R. Laporta) wspierał historyczną krytykę autorytarnych postaw w życiu narodowym

(L. Borghi, R. Fornaca, T. Tomasi, G. Cives, L. Ambrosoli). Swój krytyczny i dialektyczny wkład w ów nurt wnieśli nadto: G. Bertin, P. Bertolini i znaczniejsi ich uczniowie.

W tym samym nurcie pogłębione zostały racje rozwoju pozycji Deweyowskich oraz współczesnej krytyki logicznej i epistemologicznej (A. Visalberghi, C. Metelli di Lallo) ze znaczącym otwarciem się na nauczanie pozostające w służbie nie jakiejś selektywności, ale w celu korygowania i integrowania postaw. Ponadto z tym nurtem sprzymierzył się eksperymentalizm (E. Becchi, C. Pontecorvo, L. Lumbelli, M. Corda Costa) oraz podstawowe i wolne od biurokracji inicjatywy oddolne.

Inna grupa, czerpiąca impulsy z tego nurtu, zajęła się technikami „stopniowego przyswajania wiadomości” (tzw. *mastery learning*; R. Maragliano), wyprowadzając z nich nowe podstawy dla krytyki dydaktycznej i oceniania (B. Vertecchi). Tutaj dowartościowane zostały nowe techniki edukacyjne, korzystające również ze środków nauczania na odległość (np. kursy doskonalenia w La Sapienza), cieszące się powszechną zgodą na arenie międzynarodowej oraz setkami tysięcy uczestników.

TECNOLOGIE EDUKACYJNE

Poza szczegółowymi zaszeregowaniami ideologicznymi jeszcze inni autorzy (M. Laeng, G. Ballanti, L. Fontana), działający uprzednio pod kierunkiem Villa Falconieri (CEDE) przy Europejskim Centrum Wychowawczym, w miejscowości Frascati oraz przy Narodowym Centrum Włoskim Technik Wychowawczych (CNITE) w Rzymie, a następnie na Wydziale Pedagogicznym Nauk Wychowawczych „La Sapienza” (obecnie przeniesionym i włączonym w nowy Wydział Humanistyki i Filozofii Uniwersytetu Rzymskiego), skupili się wokół zagadnień praktycznych. Zdaniem cytowanego autora jednym z nich są technologie edukacyjne, inaczej mówiąc dydaktyczne, albo jeszcze bardziej ogólnie – komunikacyjne. Od lat sześćdziesiątych stanowią one jedną z większych nowości. Świadczy o tym włączenie w program nauczania metodologii i dydaktyki środków audiowizualnych na kursach magisterskich Wydziału Pedagogicznego w Padwie (G. Flores d’Arcais, G. Calendoli, L. Galliani), gdzie nauczanie było wspierane praktycznymi ćwiczeniami i przygotowywaniem programów powierzanych samym studentom. Ogólnie rzecz biorąc owe techniki znajdują zawsze sprzymierzeńców w psychologii behawioralnej (od B. F. Skinnera poczynając, aż po E. C. Tolmana i A. Bandury), a w szczególności w technikach „modyfikujących zachowania”. Nie

wyczerpują się jednak w nich, a odnajdują *consensus* w rozległej płaszczyźnie pedagogiki „eksperymentalnej”. Postawę technologiczną charakteryzuje coś więcej, niż tylko posługiwanie się „maszynami i urządzeniami”; cechuje ją ponadto gotowość poddania założeń naukowych działaniom modyfikacyjnym. Oczywiście, tego rodzaju mentalność stawia na pierwszym miejscu „obiektywny”, bardziej naukowy niż filozoficzny kontakt z problemami. Wśród włoskich psychologów uważnych wobec tych założeń w stosunku do procesów wychowawczych M. Laeng wymienia: E. Caracciolo i P. Meazzini jako bardzo żywych animatorów o dużym zasięgu spotkań z setkami nauczycieli.

Zdaniem szerokiej opinii publicznej techniki edukacyjne biorą początek z radia i kina, a zwłaszcza telewizji i informatyki, których imponujący rozwój przypadł na ostatnie dziesięciolecie. Tradycyjnym środkiem (mówionemu słowu i tekstom pisanym, drukowanym) zaczynają towarzyszyć (w niektórych wypadkach wręcz wypierać) nowe środki. Współcześnie dokonuje się niebywały wręcz rozwój cywilizacji obrazu, która obejmuje reklamę, ilustrowane magazyny, szeroko dostępne komiksy, a nadto gry komputerowe.

Jest rzeczą oczywistą, pisze M. Laeng, iż pedagogika nie uchyla się z zasady od korzystania z różnych środków komunikacyjnych, zwłaszcza zaś z tych, które odznaczają się dużą skutecznością. Marzenie Campanelli, aby w jego Città del Sole (Mieście Słońca) zapełnić mury malowidłami, nauczając w ten sposób jego mieszkańców, stało się dziś rzeczywistością, nawet jeśli, jak zawsze, ich zastosowanie jest bardzo różne. Najbliższa przyszłość pokaże czy informatyka, obecna już w tak wielu szkołach, wejdzie we współzawodnictwo ze środkami audiowizualnymi; pewne jest to, że sprzymierzy się z nimi, aby wzmocnić, a po części także zastąpić wszechstronność nauczycieli.

ROZDŹWIĘK I KONTESTACJA

Wiele z tych inicjatyw rozwijających się w latach sześćdziesiątych wkroczyło już w kolejny okres. Zdaniem Laenga ostatnie trzydziestolecie faktycznie rozpoczęło się na przełomie lat 1967/1968. Ukazał się wtedy tekst ks. L. Milaniego *List do Pani Profesor*, który bardzo szybko został przetłumaczony na prawie wszystkie języki świata; był to agresywny „pamflet” polemiczny, który wykraczał poza doraźny cel, jakim miało być oskarżenie wobec szkoły klasowej (społecznie) i selektywnej o ignorowanie prawa ludzi ubogich. Oskarżenie księdza z Toskanii wyprzedzało z założeń ewangelicznych, ale odbiło się głośnym echem także wśród ludzi lewicy. Niektórzy kapłani z grupy Isolotto we Florencji, z grupy księdza Franzoniego i ze wspólnoty

św. Pawła w Rzymie zajęli postawy ekstremalne. We wszystkich tych grupach żywa była troska społeczna, która stawała się troską wychowawczą, poczynając od problemów dzieci z marginesu, aż po tych, którzy podejmowali odpowiedzialność za wychowanie dorosłych i za udział we wspólnotach.

Zdaniem M. Laenga jeszcze inni, którzy z pewnością trwali w posłuszeństwie eklezjalnym, jak ks. P. Mazzolari i grupy z wojowniczego pisma „Adesso”, istniejącego od lat pięćdziesiątych, a następnie ks. L. Bedeschi, ks. Z. Saltini ze wspólnoty z Nomadelfii, ks. Nesi z Corea di Livorno, ks. G. Lutte, o. D. Turollo, o. N. Fabretti, o. E. Balducci, o. A. Bergamaschi - odłączyli się od nazbyt ostrożnej pozycji oficjalnego katolicyzmu, zajmując postawę protestu albo profetycznego świadectwa.

Niektórzy świeccy katolicy występujący na arenie politycznej po stronie lewicy (wśród nich m. in. C. Corghi, W. Dorigo, D. Zolo, L. Brisca Menapace, a następnie M. Gozzini, R. La Valle i inni) porzucali demokrację chrześcijańską i często pozostawali w pierwszych szeregach, we współzawodnictwie z komunistami. Przez stosunkowo długi okres czołową rolę odgrywało Associazione per la libertà religiosa in Italia (ACLI), które potem zasiliło ruch socjalistyczny (np. L. Labor, G. Acquaviva, C. Covatta). Ostatnim, osobnym przykładem była próba uwiarygodnienia tzw. „katolicyzmu zredukowanego” w Nikaragui; podjęli ją liczni katolicy włoscy podróżujący do tego kraju. Zdaniem M. Laenga rozpowszechnianie się takich nowinkarskich doświadczeń, jak choćby tej związanej z L. Boffem w Brazylii, które stało się prawie formą „kryptokomunizmu”, nie jest już możliwe. Nawet jeśli mają tylko przejściowe współdziałanie z lewicą, są autentycznymi oznakami sposobu życia świadectwem ewangelicznym i alternatywą wobec doświadczenia komunistycznego (s. 192).

W latach 1968-1969 wyszedł z Berkeley w USA protest przeciw wojnie w Wietnamie, a następnie jako idea pacyfistyczna stał się racją wszystkich młodzieżowych problemów i rozlał się po całej wolnej Europie, od Berlina do Paryża. Ruch pacyfistyczny objął także szkoły i uniwersytety włoskie. Oceniając to zjawisko Laeng napisał, że „tutaj mało znacząca była idea katolicyzmu, podczas gdy wpływy komunistyczne okazały się bardzo silne. Nowa kultura libertyńska, karmiona przez nurty literackie i artystyczne, przez postawę ostatnich przedstawicieli szkoły frankfurckiej (H. Marcuse) i przez ową nową filozofię paryską, poprzez wspólnotowe ruchy dysydenckie, nie wyłączając doświadczeń typu Greenwich Village, którym nie obca była narkomania «dzieci kwiatów» oraz «wielkowiejskich Indian», stała się wyjątkowym materiałem zapalnym” (s. 193).

Zdaniem M. Laenga protest miał przebłycki genialności i szczerości (krzyk paryskiego maja był „wyobrażeniem przemocy władzy”) i stanowił wyraz tego, co G. K. Chesterton nazwał „oszałą prawdą”, zanim zwrócił się ku samemu sobie i zaniknął. Niektóre radykalne odłamy odnalazły się w usiłowaniach „uderzenia w serce państwa” w latach ołowiowego terroryzmu, a później jeszcze w posępnych refleksjach „skruchy żalu”. W każdym razie można powiedzieć, że odtąd wszystko się zmieniło, od szkół podstawowych aż po uniwersytety. „Niestety – pisze cytowany autor – zegar historii wiedzie zazwyczaj od jednego ekscesu do drugiego, aż wreszcie dawne siły przeważą, nakazując spokój” (s. 193).

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA I SOCJOLOGIA WYCHOWANIA

Wskazane zagadnienia winny być porządkowane i poddawane pewnej krytyce. Zdaniem M. Laenga jest to jedna z racji aktualności pedagogicznego studium faktów społecznych osiągniętych w ostatnich dwudziestu latach. Studiowanie faktów społecznych zostało zaszeregowane bądź jako pedagogika społeczna, bądź jako socjologia wychowania, w zależności od przewagi jednego lub drugiego punktu widzenia. Pedagogika społeczna biorąc pod uwagę ścisły związek wymiaru społecznego z faktem wychowawczym, przebadła zjawiska sekularyzacji i formacji pozaszkolnej, a także wewnętrznej zależności pomiędzy przynależnością klasową a osiągnięciami szkolnymi (M. Gattullo, T. Mazzatoska, P. Orefice, S. Colonna, M. T. Moscato) oraz zjawiska asocjacji młodzieżowego i relacji szkoła–rodzina (L. Corradini).

Zdaniem M. Laenga nie należy również pomniejszać uwagi poświęconej problemom edukacji i rozwojowi południowych Włoch, podnoszonej już na przełomie wieków przez uczonych zajmujących się tym obszarem, przez tzw. meridionalistów (G. Fortunato, F. S. Nitti, G. Salvemini, U. Zanotti Bianco) oraz w tym stuleciu przez pisarzy meridionalnych (G. Dorso, I. Silone, D. Dolci).

Socjologia wychowania badała przede wszystkim rozwój fenomenu szkoły, statystyki szkolne, zgodność systemu szkolnictwa z oczekiwaniami systemu produkcyjnego oraz relacje spraw publicznych do prywatnych, a także zależność rozproszenia i śmiertelności młodzieży szkolnej od pochodzenia rodzinnego. Badania te prowadzili: G. Martinoli, G. de Rita, N. Delai, G. Allulli, działający w „nadzwyczajnym centrum” studiów inwestycji społecznych CENSIS.

Socjologia wychowania pozostaje także w relacjach z socjologią religii (G. Milanesi) i z socjologią polityki i prawa, które badają źródła równouprawnienia w prawie do studiów (nauki), jednego z najbardziej charakterystycznych i nowych żądań naszego czasu.

PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA I WYMIANA MIĘDZYNARODOWA

Wraz z latami siedemdziesiątymi w pedagogice włoskiej pojawiły się liczne nowości. Wśród nich autor omawianej publikacji wymienia wzrost wymiany z zagranicznymi kolegami, która doprowadziła do angażujących konfrontacji. W ciągu zaledwie kilku lat dość skromne dotąd studia porównawcze przeżyły szybki rozwój; idąc śladami Francuzów, Belgów i Szwajcarów, Niemców, Skandynawów, Rosjan i Polaków, Hiszpanów a także uczonych włoskich (L. Magnino, G. Gozzer, M. Reguzzoni, A. Leonarduzzi, G. Malizia, J. PELLEZO, B. Orizio) dokonano cennej pracy informatycznej i krytycznej, obecnie kontynuowanej przez E. Gelpi, D. Palomba, S. Chistolini, G. L. Zani, M. Todeschini, C. Ziglio.

Italia uczestniczyła w sposób szczególny w pierwszym wielkim wysiłku światowym celem porównawczego przebadania korzyści szkolnych wynikających z zastosowania technik oceny obiektywnej na podstawie projektu I. E. A. (L. Meschieri, A. Visalberghi, M. Laeng); Uaktywniły się centra międzyregionalne przy współpracy ok. 60 docentów uniwersyteckich, 4000 nauczycieli wszystkich typów szkół i ponad 30 000 uczniów (Comparative Education Society in Europe), mnożą się też udziały Włochów w strukturach międzynarodowych (L. Borghi, A. Visalberghi, M. Laeng, V. Telmon).

Inną konsekwencją tej wymiany stała się częsta obecność zagranicznych uczonych (E. King, W. K. Richmond, T. L. Postlethwaite, S. Marklund, F. Schneider, W. Mitter, W. Böhm, W. Brezinka, G. de Landsheere, B. Suchodolski, J. Garcia Garrido) na kongresach włoskich w tamtych latach i następnych, nawiązujących owocne kontakty również z ich uczniami, w tym także ostatnio z Europy Wschodniej. Jeszcze liczniejsze były wymiany z psychologami. Z inicjatywy Flores d'Arcais i Böhma powstało czasopismo włosko-niemieckie, które zawiera projekty najnowszych rozwiązań międzynarodowych. Istniejąca dziś sieć różnorodnych programów kooperacji międzynarodowej, zwanych Erasmus, Comett, Lingua, Tempus itp. wypełnia się setkami sposobów wymiany pracowników i studentów, mieszkających i studiujących oficjalnie przez jakiś czas za granicą. We Florencji z inicjatywy A. Mo-

nasty powstało centrum informacji pedagogicznej Nicoped, powiązane z powyższymi programami.

Jednak ta wymiana w zakresie badań „podstawowych” na wyższym poziomie nie doczekała się większych nowości. Emigracja osób prześladowanych przez nazizm położyła fundamenty współpracy podczas wojny, po wojnie natomiast wielu wybitnych uczonych włoskich uzupełniało swoje wcześniejsze studia wyższe przez kilka lat w najbardziej prestiżowych uniwersytetach świata, osiągając tytuł doktora habilitowanego. Często zatrzymywali się oni tam przez jakiś czas, aby prowadzić wykłady. Dzieci owych profesorów w naturalny sposób poznawały dwa lub trzy języki. W świecie wytworzyła się już pewna międzynarodowa wspólnota, która żyje niezależnie od wszelkich granic: owa wspólnota, która w minionych wiekach była „republiką literacką”, posługującą się językiem łacińskim, dziś stała się „republiką naukową”, która posługuje się językiem angielskim. (Amerykańskie uniwersytety zapełniają dzisiaj Chińczycy). Laureat Nagrody Nobla Levi Montalcini pokazał na bazie własnego doświadczenia, iż to są właśnie drogi najbliższej przyszłości dla młodzieży uczącej się na wszystkich kontynentach.

PEDAGOGIKA SPECJALNA I PEDAGOGIKA FORMACJI ZAWODOWEJ

Jeśli pedagogika porównawcza rozciąga zakres studiów na inne kultury i systemy szkolne, to, zdaniem omawianego autora, kolejnym aspektem, który można nazwać nowym lub przynajmniej odnowionym, jest pedagogika specjalna. Zrodzona w poprzednim stuleciu z powodu *depistage* (ułomności) jednostek uznanych za niezdadne do szkoły ogólnej, dziś dokonała całkowitego przeorientowania i za pomocą różnych starań zmierza ku temu, aby być legalnie włączona w system szkolny, a zwłaszcza, aby to włączenie przemienić w skuteczną ingerencję. Jest to efekt powszechnego dążenia demokratycznego i w jakimś stopniu równouprawnienia, obrony praw cywilnych podmiotów słabszych, próba odrzucania wszelkich form marginalizacji i ghetta, kontroli psychiatrycznej i niekiedy czystej i bezpośredniej negacji „inności”. Nie zabrakło i oznak ekstremalnie demagogicznych, ale w gruncie rzeczy lepszymi okazały się idee pozytywne. Znaczącym efektem stało się osłabienie modelu szkoły „masowej” na rzecz nauczania „zindywidualizowanego”, zdolnego do dowartościowania możliwości każdego ucznia. Dziś szkoła włoska przyjmuje to nowe nastawienie, a wysiłki kierowane są w stronę lepszego przygotowania nauczycieli i zagwarantowania koniecznego wsparcia i pomocy.

Kolejnym wreszcie działem pedagogiki, jaki rozwinął się po II wojnie światowej, jest formacja zawodowa i, na wyższym poziomie, menadżerstwo agencyjne. Większa świadomość krytycznego znaczenia ludzkiego czynnika w ekonomii (gospodarce) produkcyjnej, w której nie obca jest obecność związkowa, pomogła dostrzec nowe oczekiwania i możliwości. Z tego zrodziła się pedagogika, której zazwyczaj nie uprawiają pedagodzy akademicy, a raczej ci, którzy zajmują się formacją zawodową, jak również psychologowie, socjologowie pracy, teoretycy organizacji bądź inżynierowie komunikacji, technicy mediów. Interesującym faktem jest to, że ta pedagogika, która bierze impuls z różnych po trosze założeń, odkryła i nadal odkrywa odwieczne problemy, ale ubogacone przez nowe perspektywy, często używając języka zdeterminowanego ekonomicznie. Od pewnego czasu także pedagogika „oficjalna” zaczyna podejmować tego rodzaju kontakty.

NAJBLIŻSZA PRZYSZŁOŚĆ PEDAGOGIKI

Wszelkie prognozy są zawsze ryzykowne. Biorąc wszakże pod uwagę najbardziej żywotne aktualnie tendencje M. Laeng próbuje wyznaczyć początek pewnej drogi. „Moglibyśmy powiedzieć – pisze cytowany autor – iż pedagogika z jednej strony usiłuje głównie pytać samą siebie o umocnienie «swego» statusu pośród innych nauk humanistycznych, z drugiej zaś stara się rozszerzać, ogarniając coraz to nowe przestrzenie badawcze. Pierwsze zadanie zatem jest zadaniem wewnętrznym i intensywnym, drugie zaś ma wymiar zewnętrzny i ekstensywny. Oba te cele nie tylko, że nie są sobie przeciwstawne, a zatem nie pozostają w kontraście do siebie, ale są wręcz komplementarne. Można by zatem powiedzieć, że ich współistnienie stanowi bardzo interesujący znak wzrostu i rozwoju” (s. 196).

Samoświadomość współczesnej pedagogiki, zdaniem M. Laenga, przeżyła momenty surowej autokrytyki (R. Massa, A. Granese, F. Ravaglioli, F. Cambi), która oczyściła bezpodstawne roszczenia. Ponadto został na nowo ukazany wymóg uprawiania pedagogiki wychodzącej od f a k t ó w mających wyraźne i d e e, uwzględniające konfrontację z historią, z filozofią i naukami pedagogicznymi, odrzucające aprioryzmy i dogmatyzmy. W rezultacie wymóg empirycznej nauki wychowania podzielany jest przez większość pedagogów włoskich, ale nie jest ona traktowana opozycyjnie wobec aspiracji wspólnej wizji właściwej filozofii wychowania (R. Laporta). Relacja pomiędzy tymi dwiema wizjami nie jest czymś sztucznym, skoro pierwsza z nich pragnie usytuować swoje badania i poszukiwania w odniesieniu do jednostki,

a druga z nich czuje, że nie jest w stanie odpowiedzieć na niektóre problemy, nie odwołując się do bezpośredniego doświadczenia. W obu wypadkach spotkanie dokonuje się na bazie konieczności wzajemnego uznania.

„Diatryba wokół jedności i autonomii pedagogiki – pisze M. Laeng – traci swą intensywność, a może i zainteresowanie. Jest ona analogiczna do tej, jaka nękała i nadal nęka prawie wszystkie nauki humanistyczne; wystarczy pomyśleć o dyskusjach, jakie towarzyszyły powstaniu antropologii społecznej i psychologii społecznej, nie wspominając o ekologii humanistycznej i socjologii. Zjawiska tego rodzaju są czymś oczywistym i naiwnością byłoby ociąganie się ponad miarę z zakreśleniem i «postawieniem słupków» okalających ogród. Jest czymś znacznie lepszym postępowanie za «samymi rzeczami» (*zur Sache selbst*), za istotą problemów i osiąganie sposobów rozwiązań albo przynajmniej rozwoju. Korpus (= ciało) nauki składa się bardziej z jej badań i efektywnych odkryć, niż niekończących się dyskusji wstępnych co do jej bycia lub nie bycia” (s. 196-197).

„Gdyby Quételet, Mendel, Galton, Fisher – pisze cytowany autor – zapytywali siebie samych o to, czy uprawiają statystykę czy biologię, i gdyby nie wkraczali na cudze obszary zamiast skutecznie pracować na własnych działkach, to nie osiągnęliby tak znakomitych rezultatów, jakie osiągnęli. W rzeczywistości chodziło o statystykę wykorzystywaną do problemów biologicznych: w ich przypadku owe dwa różne języki, po tym, jak się ze sobą zetknęły, następnie poszły każdą swoją drogą. Rezultaty, którymi stały się biometria lub genetyka, ukonstytuowały wręcz nowe nauki. Ze spotkania statystyki i pedagogiki już zrodziła się decymologia. W takich wypadkach straconym czasem jest dyskutowanie, czy nowa nauka ma być autonomiczna czy podporządkowana, skoro wszystko zależy od jej efektywnego rozwoju” (s. 197).

Zdaniem M. Laenga przykładem tego rodzaju jest dydaktyka. Jak stosować zasady metodologii ogólnej, winno zależeć od pedagogiki, ale znaczny rozwój różnorodnych dydaktyk pozwalał sądzić wielu z tych, którzy je uprawiali, że mogą osiągnąć dla nich autonomię nauki samą w sobie. Podobne pretensje są nieuzasadnione, ponieważ jakikolwiek punkt widzenia aspektu rzeczywistości, który poddaje się systematyzacji jakiemuś zespołowi danych, mógłby pompatycznie określać siebie nauką. Tak bowiem można uczynić tworząc statut dla numizmatyki lub filatelistyki. Ograniczenie się tylko do lingwistyki nie zawsze wystarcza; Niemcy np. posiadają dwa ogólne pojęcia *Wesen* - nauka i *Kunde* - sztuka, które w złożeniu z innymi rdzeniami służą do określania zbioru pojęć odpowiednich dla danej dziedziny, nie wszczynając wyścigów z nazewnictwem jakiegoś nauczyciela czy naukowca. „W żadnym razie – pisze M. Laeng – nikt skrupulatnym badaczom w jakiejś dziedzinie nie

neguje prawa do wyróżniania się; w ten sposób jakiś badacz muszelek może sobie spokojnie zbierać muszelki i zdobyć katedrę uniwersytecką”(s. 197).

M. Laeng jest zdania, iż zadania pedagogiki są inne. Dyskusje wokół epistemologii pedagogicznej trwają, ale czymś szczególnie pożytecznym będzie rzucenie światła na wszystkie zbiegające się rezultaty i wolne od uprzedzeń badanie faktów wychowawczych, jakie można uzyskać od wszystkich nauk humanistycznych, a także od wszystkich innych dyscyplin na jakimkolwiek poziomie. Oczywiście „drzewo wiedzy” nie wypuściło jeszcze wszystkich swoich gałęzi. Zarysowują się już ciekawe kontakty na przykład z socjologią komunikacji, która wkracza w bardzo interesujący etap rozwoju. W takiej sytuacji, rozwój pedagogiki ku nowym i zróżnicowanym problemom będzie mógł postępować bez zahamowań; bliskie filozofom humanistycznym powiedzenie *homo sum, humani nihil a me alienum puto* (człowiekiem jestem i nic, co ludzkie nie jest mi obce) będzie mogło powrócić jako dewiza pierwszoplanowego zainteresowania wszystkim tym, co może być użyteczne, aby człowiek stawał się bardziej człowiekiem (by był bardziej ludzki).

THE LAST THIRTY YEARS OF THE 20TH CENTURY
OF ITALIAN EDUCATION ACCORDING TO MAURO LAENGA

S u m m a r y

The paper is based on the public speeches delivered by M. Laenga, a contemporary professor of Rome University La Sapienza. Thus the paper presents the main currents, educational technologies, clashes and contestation, and also perspectives and ways of pursuing education over the last thirty years in Italy. Characterizing the main currents, attention was focused on the development of Catholic, Marxist education, and secular democracy. The specific character of the development of social education, sociology of education, comparative education, special and occupational formation have also been indicated. The final part has outlined the perspectives for the development of education as a humanistic science, using the achievements of other sciences.

Translated by Jan Kłos