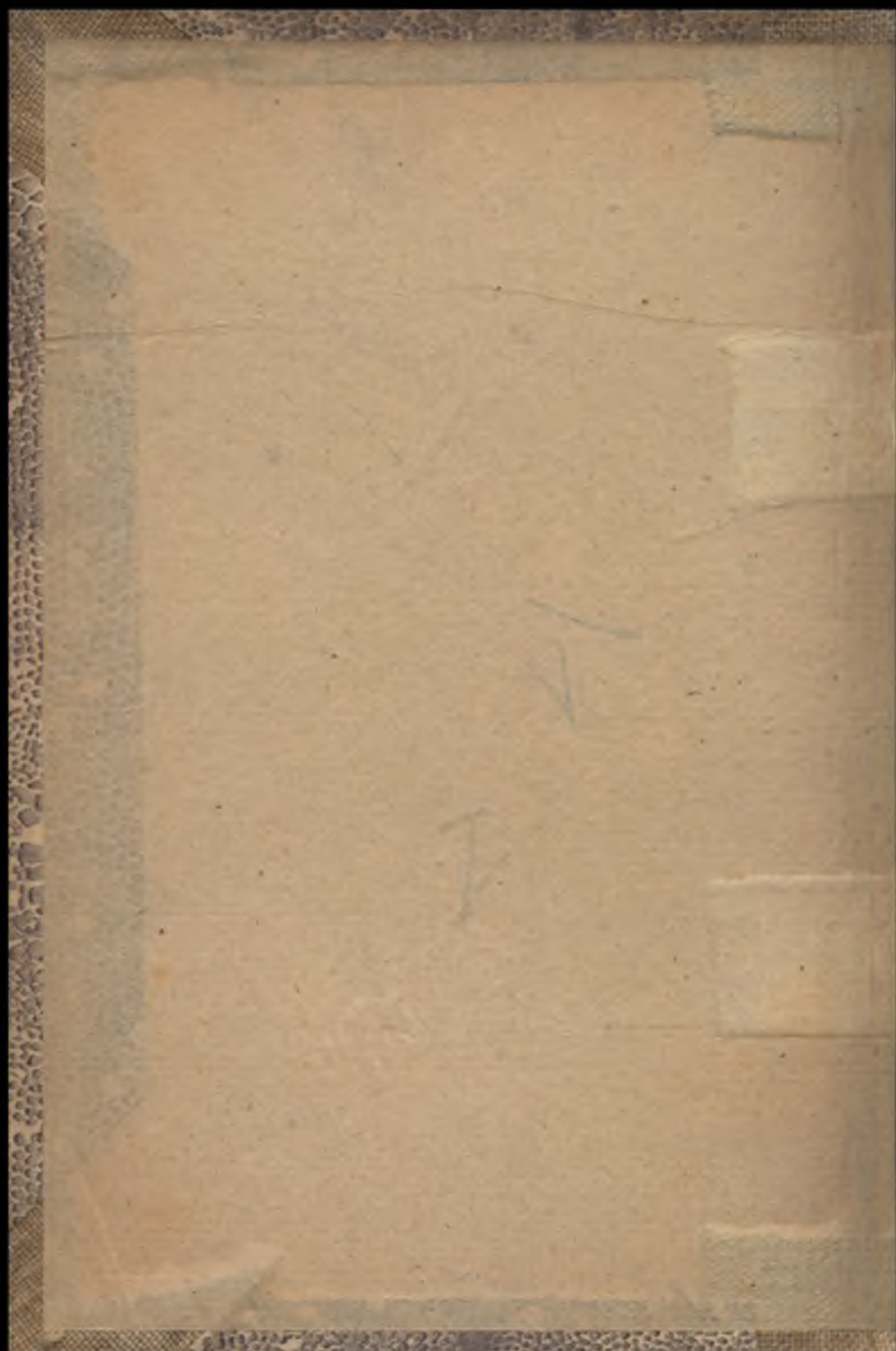
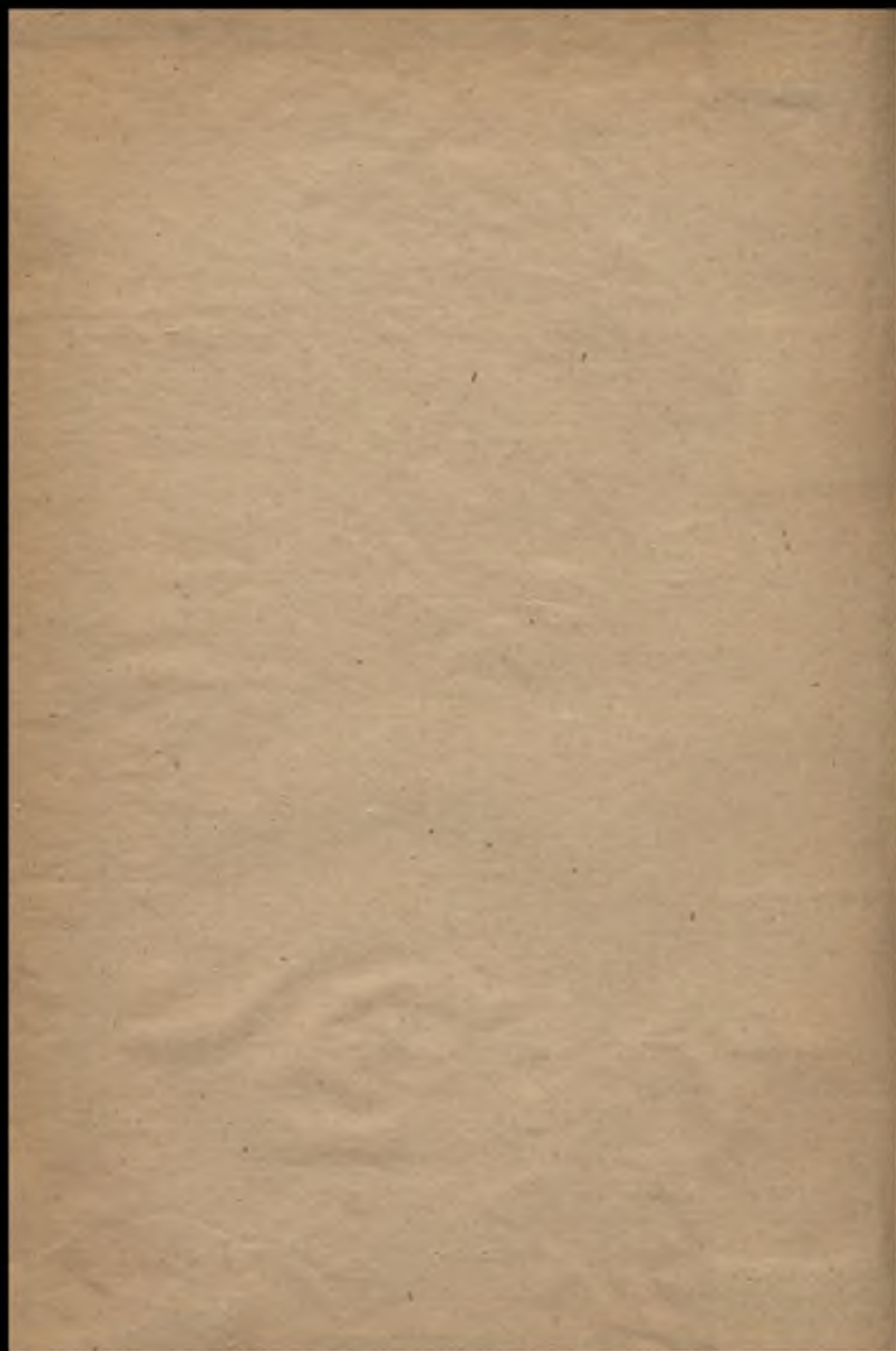


PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
CIEWCZYKA
Gdańsk - Wrzesnia
K. Meriso 14

60944



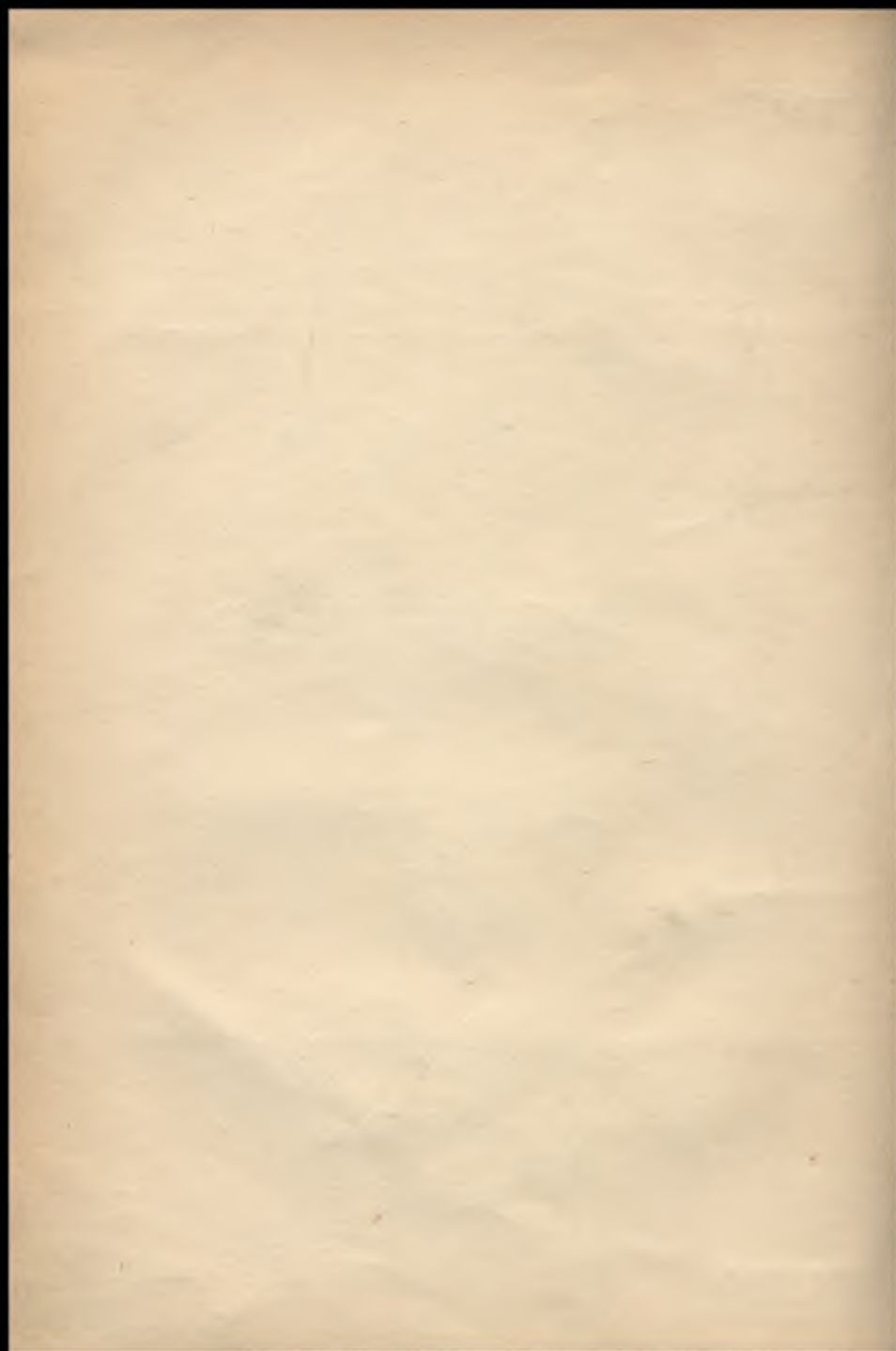
WYDZIAŁ WYCHOWAWCZY



2/50

Okazowy

WYCHOWANIE I WYCHOWAWCA



JÓZEF MIRSKI

W Y C H O W A N I E
I
W Y C H O W A W C A

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI”, SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO, WARSZAWA,

1936

119/75



60944

R-k Księg. Spółczynnij
19 VIII 46



~~Inw. 1824~~

Dz 371

PRZEDMOWA

Na książkę niniejszą składa się szereg rozpraw, pisanych w latach 1929—1935, a ogłaszanych w następującym porządku chronologicznym i w następujących czasopismach:

1) O istocie wychowania. — „Ruch Pedagogiczny“ 1929.

2) W sprawie terminologii pedagogicznej. — „Choranna“ 1930.

3) Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy. — „Ruch Pedagogiczny“ 1930.

4) Szkoła u rozstajów (pierwotny tytuł: Scholaryzm). — „Przyjaciel Szkoły“ 1931.

5) Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii. — „Ośmiata i Wychowanie“ 1932. (Przekład francuski: La science de l'éducateur. — „Pour l'Ère Nouvelle“ 1932).

6) Postulaty szkoły współczesnej (pierwotny tytuł: Postulaty wychowania współczesnego). — „Przyjaciel Szkoły“ 1932.

7) Nauczyciel - wychowawca, jego dobór i kształcenie ze stanowiska zasadniczej funkcji wychowania. — „Zrąb“ 1933.

8) *Wychowanie a zawód* (pierwotny tytuł: *Zasadnicze cele, zadania i metody wychowania młodzieży w szkołach zawodowych*. — Zbiorowe wydawnictwo: „Zagadnienia wychowawcze w szkołach zawodowych”. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1933).

9) *Rola samowychowania w wychowaniu moralnym*. — „Zrąb” 1935. (Przekład niemiecki: *Die Selbsterziehung und ihre Bedeutung innerhalb der moralischen Erziehung*. — „Internationale Zeitschrift für Erziehung” 1935).

10) *Zagadnienie sztuki wychowawczej*. — „Choranna” 1935.

11) *Postawa wychowawcza rodziców*. — „Zrąb” 1935. (Przekład francuski: *L'attitude éducative des parents*. — Zbiorowe wydawnictwo: „Communications présentées au 5-e Congrès International d'Éducation Familiale. Bruxelles 31 juillet — 4 août 1935”. — Varsovie 1935. Comité Polonais du 5-e Congrès International d'Éducation Familiale).

Prace powyższe ugrupowaliśmy tu w cztery działy, z których pierwszy zawiera rozprawy o istocie i teorji wychowania, drugi — prace, poświęcone strukturze duchowej wychowawcy, trzeci — studja o wychowaniu współczesnem, czwarty zaś dwie luźniej z resztą związane rozprawy na temat samowychowania oraz wychowania zawodowego.

Prace te porostawały oddzielnie, t. j. nie według zgóry ustalonego planu, lecz z doraźnej niejako potrzeby rozwiązywania określonych zagadnień. Mimo to jednak u podstawy ich leżą pewne wspólne założenia, a także formalnie łączy je pewna wspólna metoda rozważań. Tem się też tłumaczy, że w niektórych z nich porotarzają się niekiedy podobne myśli, a nawet ustępy. Gdy bowiem poszczególne problemy, wyrastające z owych wspólnych założeń, wypadają nam omawiać w rozprawach oddzielnych i w sobie zamkniętych, przeto każdym razem zmuszeni byliśmy założenia te przytaczać ponownie, choć zarosze nieco inaczej i w różnym stopniu dokładności. Kompozycyjnie stanowi to może pewną usterkę, skądinąd jednak ten właśnie brak retuszu, ta jakby naturalna forma narastania i rozrastania się problematyki z jednego wspólnego ośrodka może być uznana poniekąd i za zaletę książki, która w ten sposób zamiast przedstawiania gotowych wyników, odzwierciedla raczej sam proces pracującej i rozwijającej się myśli.

Rozprawy nasze mają charakter wybitnie teoretyczny. Celem ich bowiem jest możliwie ścisła, metodyczna i wszechstronna analiza, a tem samem wyjaśnienie niektórych podstawowych pojęć pedagogicznych. Nie jest to jednak sprawa, obchodząca tylko teorię wychowania, lecz w równej mierze także pedagogję praktyczną. Wszak wszelka praktyka racjonalna musi się opierać na

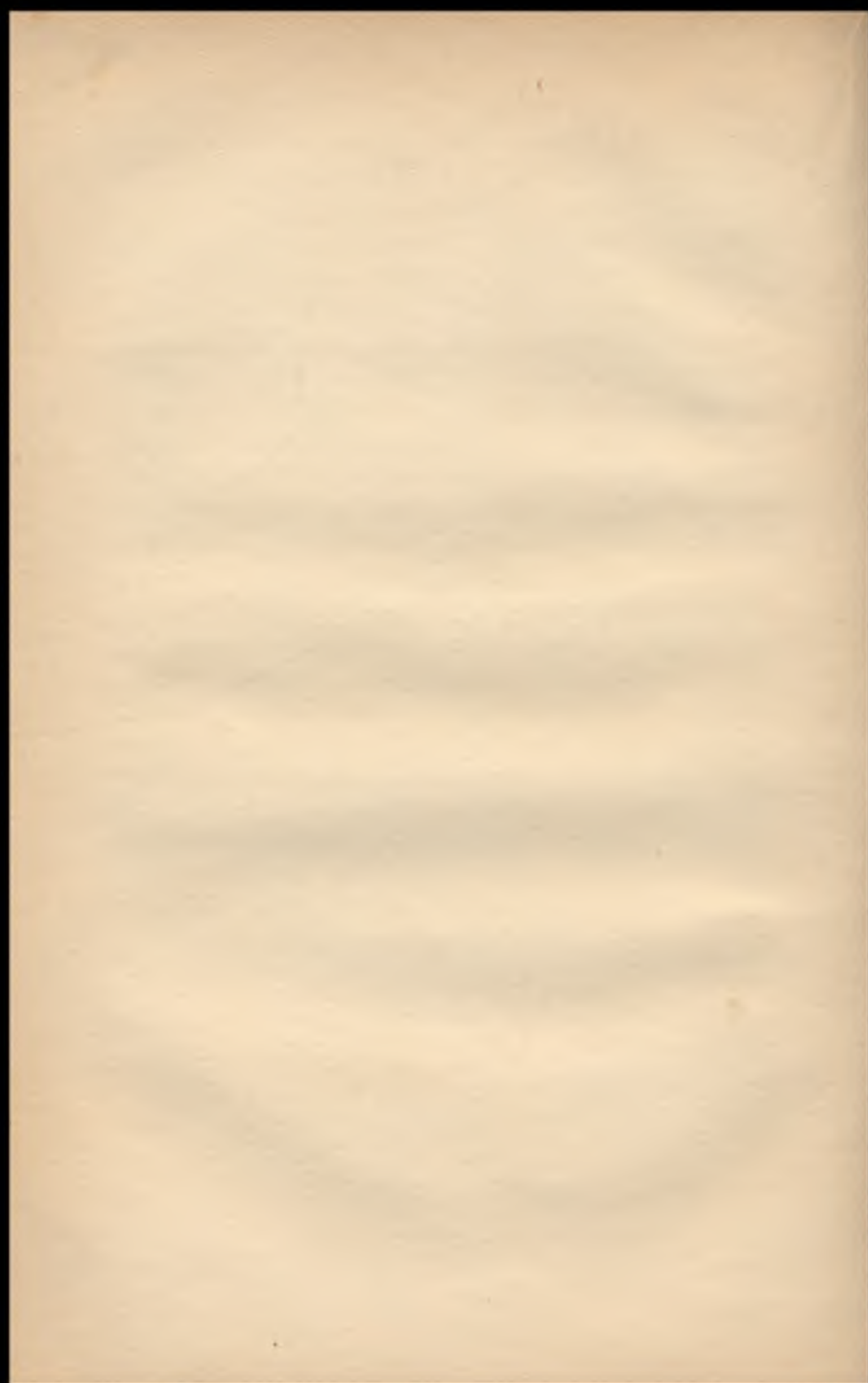
należycie opracowanej podbudowie teoretycznej. W szczególnym stopniu i ze szczególnych względów dotyczy to wychowania. Aczkolwiek bowiem pedagogja, jak to staramy się wykazać w pracy p. t. „Zagadnienie sztuki wychowawczej“, dzięki swej istocie nie może nigdy stać się całkowicie racjonalną „techniką“, lecz pozostać musi zarosze napół iracjonalną „sztuką“, mimo to teoria jej zasługuje na specjalną uwagę i wymaga specjalnych jeszcze badań, i to nie tylko ze względów czysto naukowych, lecz także dlatego, że w żadnej może dziedzinie praktycznej nie panują wciąż jeszcze w takim stopniu, jak w wychowaniu, zamiast światłomowej i krytycznej myśli, poglądy tradycyjne, czy to empiryczne, albo też wręcz bezwiedna rutyna.

Zważywszy tedy z jednej strony ogromną doniosłość samego wychowania, tudzież niezbędność jasnej i dostatecznie ugruntowanej teorii wychowania, z drugiej zaś niedoskonałość tejże teorii, a zarazem wspomnianą właśnie mętność i chwiejność pojęć i poglądów, panujących w potocznem życiu wychowawczem, nietrudno wykazać zarówno teoretyczną, jak i praktyczną potrzebę i uzasadnienie takich właśnie prac, jak nasze.

Z tem przekonaniem oddajemy je w ręce czytelników.

I.

ISTOTA WYCHOWANIA



O istocie wychowania

I.

1. Wyraz „wychowanie“ oznacza albo pewną szczególną *c z y n n o ś ć*, mniej lub więcej ciągłą, celową, systematyczną a przytem wysoce złożoną, wykonywaną przez wychowawcę i skierowaną w stronę dziecka (wychowanka), jako przedmiotu wychowania, albo ostateczny *s k u t e k* czyli wytwór tej czynności (np. w zwrocie „ktoś otrzymał staranne wychowanie“), albo wreszcie *p r o c e s*, złożony z działania wychowawcy, tudzież ze zmian, zachodzących równolegle w wychowanku aż do osiągnięcia przezeń stadjum dojrzałości.

2. Najpierwotniejszym jest ujmowanie wychowania, jako odrębnej działalności. Zawsze bowiem chodzi głównie o to, *c o należy czynić, j a k postępować, w j a k i sposób wychowywać*, oczywiście z niedopowiedzianem i domyślnem założeniem: *w t y m celu, ażeby dziecko wychować, t. j. doprowadzić je do pewnego mniej lub więcej wyraźnie określonego psychofizycznego kształtu, stanowiącego właśnie cel wychowania.*

Z tego stanowiska tedy wychowanie przedstawia się jako zagadnienie przede wszystkim praktyczne.

3. Przystępując więc do rozważań nad istotą wychowania, w ten sposób pojętego, wypada najpierw zastanowić się nad istotą działalności wogóle.

Otóż każda działalność składa się z szeregu powiązanych ze sobą aktów (czynności), które wykonywamy, chcąc zapomocą nich urzeczywistnić pewien zgóry określony (pomyślany, wyobrażony) cel. Punktem wyjścia jest zawsze pewna rzeczywistość *p o t r z e b a*, odczuwana jako brak, oraz chęć zaradzenia jej czyli zaspokojenia, ujawniająca się albo w postaci instynktu, albo świadomej woli; w tym drugim wypadku powstaje świadomy *c e l*, t. j. wyobrażenie stanu, w którym owa potrzeba jest już zaspokojona; z wyobrażeniem celu zaś łączy się bądź wyobrażenie znanych już, bądź potrzeba wyszukania nieznanymi jeszcze *ś r o d k ó w*, t. j. szeregu powiązanych z sobą czynności, które wykonać należy w dziedzinie rzeczywistości (materiałnej lub duchowej) dla urzeczywistnienia celu; wkońcu następuje samo działanie, t. j. wykonywanie owych czynności.

4. Każdy z wymienionych składników jest we wskazanym porządku bezwzględnie konieczny, jeżeli nastąpić ma rzeczywista działalność świadoma. Nie zawsze coprawda są one jasno i wyraźnie uświadomione. Potrzebę i chęć zaspokojenia jej narzuca nam bądź otoczenie, bądź nasze własne instynkty, popędy i pragnienia; wraz z obudzeniem się potrzeby i uświadomieniem celu budzi się też dążenie do wyznaczenia odpowiednich środków.

Tu zaś istnieć mogą rozmaite sytuacje: mający działać albo zna już skądinąd owe środki, a więc zaraz je stosuje, o ile go jakieś inne motywy jeszcze nie powstrzymają, albo ich jeszcze nie zna, a wtedy ich poszukuje; szukać zaś może ich bądź omackiem, domysłem, intuicją, jeśli sytuacja jest dlań nowa, bądź posługuje się analogją z podobnemi znanemi mu już sytuacjami, bądź wreszcie wyprowadza je z pewnych ogólnych pojęć i zasad.

5. Oto jest schemat wszelkiego działania, wszelkich dziedzin praktycznych. Ponadto w sferze tej wykrywamy jeszcze pewne ogólne dążenie człowieka, które formalnie da się scharakteryzować, jako dążenie do coraz lepszego wydoskonalenia (uściślenia, ucelowienia) danej działalności. To zaś oznacza z jednej strony dążenie do jak najściślejszego określenia celu, a z drugiej do wyszukania i wyznaczenia jak najbardziej celowych, t. j. nietylko skutecznych, lecz i jak najprościej, najoszczędniej i najzupełniej prowadzących do celu środków. Jest to t. zw. e k o n o m i c z n a z a s a d a d z i a ł a n i a.

6. Po tej linii zmierzają też wszelkie poszukiwania i próby czynione przez człowieka w każdej dziedzinie celowego działania czyli praktycznego zachowania się — i to zarówno w rozwoju jednostki, jak i ludzkości całej. W rozwoju tym dadzą się wyróżnić następujące momenty: odczucie potrzeby i działanie instynktowne, uświadamianie sobie celów i poszukiwanie środków do ich osiągnięcia — zrazu omackiem, intuicją, domysłem i próbą, na chybił trafił, okupowane szeregiem błę-

dów, zawodów i ofiar, zdobywanie tą drogą cennych doświadczeń, ujmowanie ich w pewne reguły postępowania, czyli gromadzenie wiedzy praktycznej, ciągle jej w dalszym ciągu poprawianie, uzupełnianie i wydoskonalanie oraz zrazu ustne, tradycyjne, następnie zaś, wraz z wynalazkiem pisma, pisemne przekazywanie jej z pokolenia na pokolenie — a wreszcie po tem stadjum surowo-empirycznym stadjum wyższe, t. j. naukowe, prowadzące już do umiejętności techniki.

7. Jakaż jest w tym rozwoju rola nauki? — Zanim odpowiemy na to pytanie, przypatrzmy się raz jeszcze, na czem polega wszelkie działanie?

Otóż w działaniu, jak stwierdziliśmy, chodzi o urzeczywistnienie celu zapomocą odpowiednich środków, t. j. o stworzenie w zakresie rzeczywistości pewnych faktów pośrednich, po których, jak nas poucza doświadczenie, następują stale inne fakty, odpowiadające właśnie zamierzonemu przez nas celowi. Sprawa działania opiera się tedy ostatecznie na pewnych stałych związkach, panujących w rzeczywistości, czyli najogólniej: na zasadzie przyczynowości. Znajomość tych związków zdobywamy zrazu drogą empirji, t. j. pewnych uogólnień opartych na doświadczeniu; tą też drogą dochodzimy zrazu do reguł i norm działania i zachowania się, które składają się na tę lub ową wiedzę praktyczną, jak np. medycynę, agronomję, higienę i t. d. Treścią każdej reguły, względnie normy jest podanie pewnego sposobu lub środka działania — z domyslnem: jeżeli pewien okre-

ślony cel ma być osiągnięty; uzasadnienie tej normy stanowi jej „teorię” i opiera się na faktach doświadczalnych. Tak np. reguła higieniczna: używaj ruchu! (lub: „należy używać ruchu”) — jeśli ją rozwiniemy, oznacza: ponieważ ruch jest warunkiem zdrowia, przeto, chcąc być zdrowym, (= chcąc ten cel osiągnąć), musisz (między innymi środkami) zastosować ruch.

Takie jednak na surowem doświadczeniu tylko oparte reguły i normy są niepewne i nieściśle, a zdobywanie ich jest bardzo powolne i nazbyt kosztowne. Tu tedy przychodzi z pomocą **n a u k a**.

8. Nauka jest przede wszystkim pewną specjalną metodą śledzenia i badania rzeczywistości. Zrodziła się ona pierwotnie sama z potrzeb i dla celów praktycznych i dopiero zczasem wyzwoliła się z bezpośredniego z nimi związku i stała się — pod wpływem popędu ciekawości — bezinteresownem dążeniem do poznawania. Ten stosunek myśli do rzeczywistości nazywamy w przeciwieństwie do praktycznego stosunku stosunkiem teoretycznym, a odnośne nauki **n a u k a m i t e o r e t y c z n e m i**. Celem ich jest tworzenie pojęć i zdobywanie praw w różnych wycinkach rzeczywistości i zapomocą coraz ściślejszych, coraz doskonalszych sposobów poznawania czyli metod. Samo „poznawanie” jest również pewną formą „działania”, właśnie działania poznawczego; „metody” są więc również **ś r o d k a m i**, służącemi do osiągnięcia celu, jakim jest „poznanie” rzeczywistości. — I oto owe prawa i pojęcia, zdobywane już nie na podstawie surowego, lecz metodycznego doświadczenia, i nie

pod naciskiem bezpośrednich potrzeb, lecz z pobudek czysto teoretycznych, stają się znowu znakomitą podstawą i narzędziem działalności praktycznej. Że wraz z rozwojem nauk teoretycznych, jak np. matematyki, chemji, biologji i t. d., rozwijają się i udoskonalają także odnośne dziedziny działalności praktycznej — przechodząc z uprawy empirycznej w stadjum umiejętności, sztuki, techniki — to fakt powszechnie znany i wielokrotnie w dziejach stwierdzany. Lecz jak się to dzieje? jaka jest droga powrotna od teorii do praktyki? Proces ten opiera się właśnie na znaczeniu pojęć i praw. Pojęcia bowiem skupiają w sobie treść istotną pewnych grup zjawisk i dzięki temu pozwalają nam każde zjawisko konkretne ściśle odpoznać, t. zn. zaliczać je do danej grupy, a tem samem mówią nam, jakie są jego cechy istotne, czem ono jest, w konsekwencji zaś umożliwiają nam stosowanie do niego pewnych reguł ogólnych; te znowu reguły oparte są na p r a w a c h, t. j. na formułach, ujmujących stałe i konieczne związki między grupami (klasami) zjawisk w danej sferze rzeczywistości. Mając tedy pewien konkretny cel, odpoznać w nim dzięki odpowiedniemu pojęciu element (fakt, zjawisko) z grupy B, mając zaś formułę przyczynową (prawo): $A \rightarrow B$, stosuję A celem wywołania B, wiedząc z pewnością, że jeśli tylko nie omyliłem się w zaliczeniu mojego celu do grupy B i jeśli ściśle zastosuję A, to B musi koniecznie nastąpić. Tak więc działanie, oparte na wiedzy teoretycznej, jest pewne i ściśle i tem tylko różni się od działania, opartego jedynie na doświadczeniu nienaukowym.

9. W rzeczywistości jednak sprawa nie przedstawia się tak prosto; pomijając bowiem fakt, że nie wszystkie dziedziny działania dadzą się oprzeć na odpowiednich naukach teoretycznych, t. zn. że nie wszystkim dziedzinom działania odpowiadają należyte rozwinięte nauki teoretyczne, samo przejście od praw naukowych do reguł i zasad działania nie jest tak proste, jakby się na pierwszy rzut oka wydawało. Każde działanie bowiem ma własne *ś r o d o w i s k o*, t. j. pewną odrębną i konkretną sferę rzeczywistości (np. lecznictwo — organizm ludzki i zwierzęcy). Otóż to środowisko działania nie pokrywa się bynajmniej zawsze z zakresem jakiegś tylko *j e d n e j* nauki teoretycznej. Pochodzi to stąd, że nauki teoretyczne dzielą i badają rzeczywistość t. j. ogół zjawisk wedle zupełnie innych zasad; dlatego np. środowisko rolnictwa obejmuje zakresy kilku nauk teoretycznych, jak np. geologii, klimatologii, biologji, botaniki, chemji organicznej i nieorganicznej, ekonomji i t. d., lecznictwo zakresy takich nauk, jak anatomja, chemja, fizjologja, biologja, psychologja i t. d. Każda nauka bowiem dzieli, analizuje zjawiska rzeczywiste na ich elementy możliwie najprostsze i bada ich związki ze sobą, działanie praktyczne zaś operuje konkretnymi, o wiele bardziej złożonemi zjawiskami i faktami i dlatego musi się opierać najczęściej nie na jednej tylko nauce, lecz na kilku, które do danej sfery rzeczywistości, do danego „środowiska działania” należy dopiero odpowiednio przystosować. To przystosowywanie jednak jest znowu sprawą nader trudną, złożoną i wymagającą nowych prób i badań,



teraz już w związku z samym działaniem, z praktyką, ze złożonością konkretnej sfery rzeczywistości, stanowiącej właśnie owo środowisko. W ten sposób powstają nowe dziedziny specjalnych prób i badań, nowe nauki, tym razem już nie teoretyczne, lecz p r a k t y c z n e.

10. Niesposób wchodzić nam tu w logiczną strukturę i metody badania nauk praktycznych. Chcemy tylko najogólniej zaznaczyć, co następuje: 1) nauki praktyczne zależne są od odpowiednich nauk teoretycznych oraz od stopnia ich rozwoju; im wyżej rozwinięte są owe nauki teoretyczne, tem lepiej mogą się rozwinąć oparte na nich nauki praktyczne; 2) nauki praktyczne są tylko w części prostem stosowaniem praw odnośnych nauk teoretycznych, w znacznej mierze zaś mają odrębny zakres zagadnień, które muszą rozwiązywać same, własną pracą, własnymi metodami i to tem bardziej, im mniej rozwiniętymi są odpowiednie nauki teoretyczne, życie zaś, niezależnie od tego, stwarza wciąż nowe potrzeby i cele, domagające się zaspokojenia; 3) nauki praktyczne zmierzają i dochodzą nie do praw, jak nauki teoretyczne, lecz do ogólnych prawideł, z których w miarę zbliżania się do rzeczywistości powstają coraz szczegółowsze normy i reguły postępowania; 4) ta właśnie konkretna działalność nie może być również prostem stosowaniem prawideł i zasad danej nauki praktycznej, albowiem każde konkretne działanie, zwłaszcza w środowisku bardziej złożonem — jakim jest np. środowisko żywe, a jeszcze bardziej psychiczne — musi liczyć się z zupełnie konkretnymi indywidualnymi warun-

kami każdego wypadku szczególnego i zależnie od nich modyfikować odpowiednio zasady ogólne, co często — ze względu na wysoki stopień złożoności i różnorodności tych warunków — nie da się osiągnąć w drodze rozumowania, lecz jedynie zapomocą tych czynności umysłowych, które nazywamy wyobraźnią, intuicją, wynalazczością, daną rozmaitym ludziom w rozmaitym stopniu, jako talent lub genjusz.

Oto w najogólniejszych zarysach charakterystyka wszelkich typów działania czyli praktycznej postawy człowieka wobec rzeczywistości.

II.

11. Powyższa charakterystyka da się również zastosować do dziedziny **w y c h o w a n i a**, jeżeli, jak to wyżej zaznaczyliśmy, przez wychowanie rozumieć będziemy ogół mniej lub więcej celowych i systematycznych **c z y n n o ś c i w y c h o w a w c z y c h**. W tem rozumieniu wychowanie jest odrębną dziedziną działalności ludzkiej, to też i w niem znajdujemy te same tendencje, co i we wszystkich innych dziedzinach praktycznych, przedewszystkiem zaś tendencję do uściślenia, wydoskonalenia czyli **s t e c h n i z o w a n i a**, t. j. do uczynienia z niego ile możności jak najpewniejszej i najściślej techniki, sztuki, umiejętności. Dążność ta ujawnia się szczególnie w ostatnich dziesiątkach lat wraz z ogólnym, niezwykle potężnym rozwojem tendencyj technicznych, a w szcze-

gólności z niepospolitym rozwojem nauk teoretycznych i praktycznych, z drugiej zaś strony z nadzwyczajnym wzrostem znaczenia samego wychowania.

12. Określenie i wyznaczenie celu i środków w stanowią, jak widzieliśmy, główne zadanie teorii każdej działalności. Zadanie to w zakresie działalności wychowawczej spełnić ma pedagogika. Narodziny jej, jako nauki, którą poprzedził okres nienaukowej refleksji pedagogicznej, przypadają na początek wieku XIX, ojcem jej był Herbart, dalszy zaś rozwój jej datuje się od czasu, gdy w niebываłem dotychczas tempie poczęły się rozwijać nauki przyrodnicze, w szczególności biologiczne, oraz nauki humanistyczne wraz z psychologią i socjologią, t. j. te nauki teoretyczne, które miały się stać podstawą pedagogiki naukowej, pojętej przedewszystkiem jako „nauka praktyczna“, której zadaniem jest stworzenie ogólnych zasad wychowania czyli ogólnych norm działania w y c h o w a w c z e g o. — W tem miejscu godzi się zaznaczyć, że pomimo zasadniczo praktycznego charakteru pedagogiki naukowej, jest ona, a raczej może być również rozważana jako dyscyplina ponieważ teoretyczna, nietyle oczywiście ze względu na swój stosunek do pomocniczych nauk teoretycznych, ile ze względu na pewną grupę podstawowych i swoistych zagadnień o charakterze wybitnie teoretycznym. Nie mając w tym związku zamiaru zastanawiać się nad strukturą pedagogiki, jako nauki, pominiemy inne zagadnienia, a zatrzymamy się tylko na jednym, najważniejszym i wiążącym

się z tokiem naszych rozważań, t. j. na zagadnieniu istoty wychowania.

13. Mówiliśmy dotąd o wychowaniu, jako o pewnej specyficznej dziedzinie działalności ludzkiej. Należy nam tedy najpierw z tej strony podejść ku temu zagadnieniu. Otóż bez względu na stopień kultury i rozwój techniki wychowawczej sama istota wychowania ze stanowiska praktycznego pozostaje ta sama, a mianowicie jest to oddziaływanie człowieka dojrzałego na niedojrzałego, a w szczególności na rozwijające się dziecko, celem nadania jego rozwojowi pewnego kierunku i doprowadzenia go do pewnego psychofizycznego kształtu (struktury) o zmiennym zresztą w różnych czasach, w różnych grupach społecznych i w różnych ośrodkach kultury zarysie i treści. — Pomijamy narazie z rozmysłu wszelkie inne strony zagadnienia wychowawczego, ograniczając się jedynie do jego prakseologicznego charakteru.

Działaniem nazwaliśmy stopniowe realizowanie na pewnym odcinku rzeczywistości pewnych faktów, które jako *ś r o d k i* czyli pośrednie elementy mają w ostatecznym rezultacie sprowadzić urzeczywistnienie właściwego celu. Ten dobór odpowiednich, celowych środków zależy tedy przede wszystkim od celu ostatecznego z jednej strony, a z drugiej od natury „środowiska działania”. Jeżeli przez „cel” rozumiemy przedstawienie pewnego faktu, który jeszcze nie istnieje, lecz którego istnienia właśnie pragniemy a zarazem spowodować się je staramy, to przez „środowisko działania” wypadnie nam rozumieć ten zakres rzeczywistości, to

realne podłoże, w którym cel ma być urzeczywistniony, czyli z idealnej dziedziny pomyślenia i pożądanego przejść w stan faktycznego istnienia. To zaś może oczywiście stać się jedynie przez wywołanie w samym środowisku, w którym dany cel ma być urzeczywistniony, pewnych zmian pośrednich i to takich i tylko takich, których ostatecznym skutkiem będzie realne istnienie faktu, stanowiącego cel. Tak więc dobór odpowiednich środków, jako zależnych od natury środowiska, wymaga przede wszystkim znajomości tegoż środowiska, t. j. praw niem rządzących. Wszelkie bowiem zmiany, jakie mogą w niem zajść, a więc i przez człowieka być wywołane, muszą być zgodne z owymi prawami, muszą się na owych prawach opierać¹⁾.

14. Wszystkie możliwe „środowiska działania“ możemy podzielić najogólniej na *m a r t w e* (nieorganiczne), *ż y w e* (organiczne, biologiczne) i *p s y c h i c z n e* (duchowe), z których każde następne obejmuje niejako poprzedzające i tylko w związku z niem przejawiać się może. Istota tych „środowisk“

¹⁾ Rzecz jasna, że przy doborze środków kierujemy się, a raczej powinniśmy się kierować nie tylko tym względem, by cel wogóle (byle jak i byle kiedy) osiągnąć, lecz by osiągnąć go w sposób najlepszy, w postaci najdoskonalszej, w jakiej go sobie życzymy, a więc tak, by „po drodze“ nie zniszczył lub nie nadwzględził innych (istniejących lub poświadczonych) wartości równorzędnych lub wyższych. Tu więc obok „*z a s a d y e k o n o m i e z n e j*“ wchodzi w rachubę jeszcze pewna ogólniejsza zasada, a mianowicie „*z a s a d a w a r t o ś c i o w a n i a*“, której „zasada ekonomiczna“ jest tylko derywatem (pochodną).

a temsamem także rządzące niemi prawa są zgoła różne i z natury rzeczy w każdym następnem coraz bardziej złożone. Różne są też nauki teoretyczne, poświęcone badaniu tych trzech istotowo odrębnych „środowisk“, i to znowu w każdym następnem coraz bardziej złożone, coraz trudniejsze i do coraz mniej pewnych dochodzące wniosków; różne wreszcie i oczywiście znów coraz bardziej skomplikowane, trudniejsze i niepewniejsze sposoby działania w każdym z nich. „Środowiskiem“ działania wychowawczego jest dziecko, czyli istota psychofizyczna, należąca, jak człowiek wogóle, do obu w pewien szczególny sposób zespolonych środowisk: żywego (biologicznego) i duchowego (psychicznego). Sposoby działania wychowawczego muszą tedy wypływać ze swoistej natury tego środowiska i zgodne być z rządzącymi niem prawami. Znajomość tego środowiska (dziecka) i rządzących niem praw stanowi tedy nieodzowny warunek skutecznego działania wychowawczego. Znajomość ta opierać się musi na odnośnych grupach nauk teoretycznych i to zgodnie z dualizmem środowiska (dziecka) na dwu grupach, a mianowicie na grupie nauk biologicznych i psychologicznych¹⁾. Od stopnia rozwoju tych nauk zależy będzie w znacznej mierze skuteczność działania wychowawczego. Stąd płynie z jednej strony ta znamienna dla pedagogiki

¹⁾ Narazie mówimy jeszcze o dziecku, jako istocie jednostkowej tylko, nie uwzględniamy zatem jeszcze momentu społecznego.

nowoczesnej, dążącej do tego, by stać się ile możności jak najdoskonalszą techniką, tendencja do oparcia się na naukach biologicznych i psychologicznych wogóle, a w szczególności na tych jej specyfikacjach, które odnoszą się do dziecka (pedologja), z drugiej zaś znowu strony ten jej bądźcobądź znaczny w porównaniu z przeszłością rozwój, spowodowany właśnie rozwojem owych nauk.

15. Czem są i czem być mogą, najogólniej rzecz biorąc, środki działania wychowawczego, skoro środowiskiem tego działania jest dziecko, a celem pewien jego przyszły kształt (struktura) psychofizyczny? Pod wpływem głównie nauk biologicznych ustalił się w tym względzie następujący tok rozumowania. Wszelkie życie rozwija się na skutek dwu szeregu przyczyn: *w e w n ę t r z n y c h*, t. j. tkwiących w samym organizmie, w jego strukturze organicznej i jego popędzie życiowym (instynktach, funkcjach wrodzonych), oraz *z e w n ę t r z n y c h*, t. j. pochodzących ze świata zewnętrznego, z otoczenia, ze środowiska biologicznego, w jakim dana istota żyje, i wywołujących w jej procesie życiowym pewne zmiany. Te czynniki zewnętrzne nazywamy *p o d n i e t a m i* lub *b o d ź c a m i*, a wywołane przez nie zmiany w organizmie żyjącym *r e a k c j a m i*, względnie *f u n k c j a m i*, o ile za punkt wyjścia weźmiemy nie owe z zewnątrz działające bodźce, na które istota w swoisty sposób reaguje, lecz podstawowe dążenie każdej istoty żywej do przystosowania się do środowiska, t. j. do zespołu działającego na nią bodźców. Już tu — a zatem w zakresie wyłącznie biologicznym

jeszcze — przejawia się bardzo głęboko sięgająca dwoistość stanowisk, zależna od zasadniczego poglądu na istotę życia, a w szczególności na wzajemny stosunek istoty żyjącej i otoczenia (środowiska): jeden, bardziej mechaniczny, kładzie większy (a czasem i wyłączny) nacisk na działanie środowiska, któremu — poprzez reakcje — przypisuje wszelkie zmiany, a więc i rozwój organizmu, drugi natomiast — bardziej witalistyczny — podkreśla przede wszystkim samoistność żywego organizmu, który w dążeniu do samozachowania się przystosowuje się do swego środowiska zapomocą swoistych funkcyj.

Tak czy owak jednak, gdy chodzi o świadome, a więc sztuczne oddziaływanie na istotę żyjącą celem wywołania w niej tych czy innych zmian (np. w uprawie roślin, w hodowli zwierząt lub w ich tresurze), stać się to może jedynie z zewnątrz, t. j. zapomocą odpowiednich bodźców (zmian w środowisku), wywołujących w danej istocie żywej swoiste reakcje, lub też pobudzających ją do wykonywania pewnych swoistych funkcyj. Gdy chodzi o wytworzenie pewnych nowych cech s t a ł y c h, wówczas owe specyficzne bodźce muszą działać przez czas dłuższy, a temsamem i reakcje, względnie funkcje istoty żywej muszą się wielokrotnie p o w t a r z a ć. Przyjmuje się bowiem, że przez takie powtarzanie się funkcyj wytwarza się w istocie żywej nowa dyspozycja, odpowiadająca owej pożądanej nowej cesze.

Przenosząc tę zasadę na działanie wychowawcze, wypada stwierdzić, że i jego celem jest wytwor-

rzenie w dziecku pewnych nowych cech w postaci trwałych dyspozycji i pewne ich zestrojenie, najogólniejszą tedy formą musi być ze strony dziecka **ćwiczenie**, t. j. powtarzanie właśnie pewnych funkcji (względnie niećwiczenie, t. j. wyłączenie, tłumienie innych, niepożądanych), ze strony wychowawcy zaś systematyczne stosowanie pewnych bodźców, wywieranych celowo na psychofizyczną substancję dziecka, a wywołujących w niem pewne swoiste reakcje, czy też pobudzających je do wykonywania pewnych swoistych funkcji.

Dziecko jest istotą samorzutnie się rozwijającą i przez dłuższy okres swego życia niezdolną do tyc **z y c h o w a n i a**, drugie jego możliwości, trzecie jego z a s i ę g u, a czwarte granic naszej wiedzy o w y c h o w a n i u, tudzież techniki wychowawczej.

Co się tyczy p o t r z e b y w y c h o w a n i a, to sprawę tę rozpatrywać możemy ze stanowiska d z i e c k a oraz ze stanowiska w y c h o w a w c y.

Dziecko jest istotą samorzutnie rozwijającą się i przez dłuższy okres swego życia niezdolną do bytu samodzielnego. Ten fakt nieudolności dziecięcej spotykamy już u wyższych gatunków świata zwierzęcego, przyczem okres tej nieudolności (a więc dziecięctwa właśnie) wydłuża się w miarę szczebla rozwojowego, na którym się dany gatunek znajduje, najdłuższe zaś trwanie osiąga u człowieka; to też już u zwierząt, oprócz najniższych, których młode przychodzą na świat bądź zupełnie, bądź niemal zupełnie gotowe do samoistnego bytu, istnieją pewne zawiązki wychowania w postaci opieki i ochro-

ny nad młodemi ze strony rodziców i pokolenia starszego, a nawet w postaci pewnych pouczeń i ćwiczeń. Tym faktom odpowiadają niewątpliwie specjalne instynkty i popędy zarówno u młodych, jak i u starszych zwierząt: u młodych instynkt, który możnaby nazwać „instynktem wychowywania się“, przejawiającym się jako poczucie własnej nieudolności, potrzeba poddawania się opiece starszych, dążenie do wzrostu i rozwoju i t. d., u starszych zaś, a przede wszystkim u rodziców, instynkt, który nazwałby można „instynktem wychowywania“, a który przejawia się w postaci potrzeby i dążenia do opiekowania się i kierowania rozwojem dzieci.

Potrzeba wychowania w świecie ludzkim wzmaga się niezmiernie w porównaniu ze światem zwierzęcym, i to nietylko z przyczyn biologicznych, zwłaszcza z powodu długotrwałości okresu dziecięcego (wzgl. rozwojowego) u człowieka, lecz także z tej przyczyny, że sam naturalny rozwój dziecka, choćby pozostający pod opieką rodziców i doprowadzony do stanu dojrzałości fizycznej, nie uzdolniłby jeszcze człowieka do samoistnego bytu w tych warunkach, które dziecko zastaje nawet na najpierwotniejszych stopniach k u l t u r y. Kultura (mowa, pismo, religja, obyczaje, wiedza, sztuka, technika), względnie rozbieżność, a w każdym razie niewspółmierność między rozwojem naturalnym a kulturą, czyni w świecie ludzkim wychowanie niezbędnem i wytwarza z niego odrębną, wysoce skomplikowaną i coraz bardziej komplikującą się dziedzinę działania społecznego. O tem później; narazie tyle, że z tego stanowiska wychowanie przedsta-

wia się nam jako działalność pokolenia starszego, które kieruje, wpływa, nagina, potęguje lub powściąga rozwój naturalny dziecka tak, by doprowadzić je nie tylko do gatunkowej dojrzałości fizycznej, lecz i uzdolnić je do samoistnego bytu w danych warunkach kultury, czyli doprowadzić je również do względnej dojrzałości duchowo-kulturalnej.

17. **M o ż l i w o ś ć** wychowania tyczy się samego dziecka. Postawę jej stanowi obok wspomnianego „instynktu wychowywania się” to, co moglibyśmy nazwać „**w y c h o w a l n o ś c i ą**” dziecka, rozumiejąc przez nią **p l a s t y c z n o ś ć** psychofizycznej natury dziecka, t. j. jego pobudliwość i zdolność do przeobrażeń, pozostającą niewątpliwie w związku z plastycznością podłoża anatomicznego (mózgu i systemu nerwowego). Ta właśnie **r o z w o j o w o ś ć** stanowi istotną cechę dziecięctwa, które określićby można wprost — w przeciwieństwie do wieku dojrzałego, nie podlegającego już dalszemu rozwojowi—jako **r o z w o j o w y o k r e s** życia ludzkiego. Samorzutny pęd do rozwoju oraz sama rozwojowość, jako możliwość rozwijania się, i to nie tylko od wewnątrz, ale i od zewnątrz, t. j. pod wpływem naturalnych i sztucznych czynników — oto zasadnicze właściwości dziecka, umożliwiające wychowanie, jako czynność kierowania i przekształcania jego naturalnego rozwoju. Sama tedy możliwość wychowania nie ulega wątpliwości, chodzi jedynie o **g r a n i c e** tej możliwości. Otóż pod tym względem istnieją, jak wiadomo, poglądy wręcz sprzeczne, sięgające od **p a n p e d a g o g i z m u**, t. j. wiary w wszechmożliwość wychowaw-

czą, do a p e d a g o g i z m u t. j. poglądu, przyjmującego jedynie bardzo wąską możliwość wychowawczą; pierwszy nie liczy się zgoła z momentami ograniczającymi zasięg wychowania (np. Locke, Kant, ostatnio A. Adler i J. Watson), drugi momenty te, zwłaszcza dziedziczność, podkreśla aż do przesady (np. Schopenhauer); w przeciwieństwie do obu tych stanowisk, które skądinąd określa się także jako d o g m a t y z m i s c e p t y c y z m pedagogiczny, stanowisko pośrednie — t. zw. k r y t y c y z m pedagogiczny — przyjmuje ograniczoną możliwość wychowania.

18. Jakież to są tedy czynniki, ograniczające tę możliwość? Jedne z nich są natury zasadniczej, wynikają bowiem z samej istoty dziecka, drugie, jak-gdyby przejściowe, wynikają z granic faktycznego naszego poznania, t. j. z niedoskonałości podstawowych dla pedagogiki nauk teoretycznych.

Aczkolwiek dziecko jest istotą rozwijającą się, a więc zmienną, mimo to skala tej zmienności jest oczywiście ograniczona ogólnymi właściwościami „natury ludzkiej” czyli gatunkowymi cechami, tudzież cechami mniej ogólnymi, wynikającymi z „dziedziczności grupowej” (narodowej, społecznej) i indywidualnej (rodzinnej) dziecka. Jedne z nich są bardziej trwałe czy też nawet wprost niezmiennie, inne (grupowe, rodzinne) ulegają zmianom w węższym lub szerszym zakresie. Najogólniej polegają one na potęgowaniu jednych (pożądanych) właściwości, osłabianiu zaś (tłumieniu) drugich (niepożądanych), oraz na pewnym ich zespalaniu i zestrzajaniu. Nie tu miejsce na bliższe określanie istoty

tych zmian, tudzież sposobów ich wywoływania: zależą one przede wszystkim od stopnia rozwoju badań nad psychologią człowieka wogóle a dziecka w szczególności, oraz od pewnych zasadniczych poglądów na życie psychiczne i jego istotę. Zarówno historia wychowania, jak i różne kierunki pedagogii współczesnej świadczą dosadnie, w jak ścisłym stosunku pozostaje teoria i praktyka wychowawcza z budową podstawowych nauk teoretycznych, a w szczególności psychologii. I tu właśnie natrafiamy na c z w a r t y moment, ograniczający nietylę samą możliwość wychowania, ile wytworzenie ścisłej i umiejętniej techniki wychowawczej. Należy tu przede wszystkim wspomniana niedoskonałość psychologii ogólnej i różnych jej rozgałęzień, tudzież zmienność jej pojęć podstawowych. Wystarczy porównać np. intelektualizm Herbarta z woluntaryzmem Wundta, asocjacionizm Ziehena z nowoczesną psychologią myślenia lub psychologią strukturalną, tę ostatnią z psychologią pragmatyczną wzgl. behawiorystyczną i t. d. i wskazać równocześnie na analogiczne kierunki wychowania, ażeby przekonać się o tym związku.

Tu godzi się wspomnieć, co następuje: ponieważ wychowanie jest koniecznością życiową i nie może czekać na wydoskonalenie i ujednostajnienie swoich podstaw teoretycznych, powtóre zaś, ponieważ operuje ono nietylę elementarnymi zjawiskami psychicznymi, ile raczej właśnie najbardziej złożonymi, najmniej jednak przez naukę zbadanymi, przeto zdane jest ono w znacznej mierze na siebie samo, t. j. musi na własnym terenie szukać właści-

wych metod, zapomocą których mogłoby w sposób umiejętny zdobywać już nie prawa, lecz prawidła i reguły postępowania. Dzieje się to drogą obserwacji, ankiet, statystyki, głównie jednak za pomocą prób uściślonych czyli eksperymentów; w ten sposób tworzy się odrębny zakres naukowych badań pedagogicznych czyli t. zw. pedagogika doświadczalna, zwana też nieściśle eksperymentalną.

19. W związku z omawianą kwestją, t. j. z momentami wykluczającymi, a w każdym razie ograniczającymi ścisłość techniki wychowawczej, nasuwa się jeszcze moment następujący: dedukcja reguł (norm) praktycznych z teoretycznych praw psychologicznych, tudzież konkretnych sposobów postępowania wychowawczego z owych reguł jest, jak już o tem wspomnieliśmy w innym miejscu, czynnością trudną, złożoną i wymagającą od wychowawcy poza znajomością ogólnych praw i norm także: a) specjalnej intuicji czy talentu, w danym razie *t a l e n t u p e d a g o g i c z n e g o*, jako zdolności dobierania odpowiednich środków do konkretnych aktów pedagogicznych, wzgl. indywidualności dziecięcych, b) specjalnych warunków osobistych celem wytworzenia pewnego ogólnego stosunku między wychowawcą a wychowankiem, umożliwiającą skuteczne działanie wychowawcze na dziecko, a zwanego „kontaktowością“.

Poza wymienionym dopiero co momentem istnieją jeszcze — gdy podejmiemy do wychowania z innej strony — inne okoliczności, utrudniające w wysokim stopniu możliwość wytworzenia ścisłej techniki czy umiejętności wychowania. Należy tu

przedewszystkiem fakt, że rozwój dziecka dokonywa się nietylko samorzutnie i nietylko pod wpływem sztucznego wychowania, lecz także pod wpływem całego szeregu czynników, wymykających się z pod ścisłego ujęcia i kierownictwa; czynniki te to otoczenie czyli *ś r o d o w i s k o*, w którym się dziecko wychowuje, a na które składają się a) środowisko *p r z y r o d n i c z e* (gleba, ukształtowanie ziemi, fauna, flora, pokarm, klimat), b) środowisko *s p o ł e c z n e i k u l t u r a l n e* (rodzina, sąsiedztwo, towarzystwo rówieśników, naród, państwo, kościół i t. d.) oraz c) własne *k o l e j e ż y c i a* czyli los dziecka. Są to, jak widzimy, czynniki tak niezmiernie liczne i różnorodne, tak zmienne i płynne, że nie dadzą się nieomal wcale lub tylko z wielką trudnością i ogólnością przewidzieć i określić; z drugiej zaś strony są one tak rozległe i przemożne, że jeżeli dodamy do nich momenty, ograniczające zasięg wychowania wogóle, a w szczególności zasięg umiejętnego wychowania, dziwić się nie możemy, że mogło powstać zagadnienie: czy wychowanie jako sztuczne działanie na dziecko jest wogóle możliwe, t. j. czy rokuje ono jakiegokolwiek dające się przewidzieć rezultaty, lub w jakich granicach, oraz że na to pytanie odpowiadano niejednokrotnie zupełnie negatywnie.

20. Mimo wszystkie jednak wymienione powyżej okoliczności skuteczność wychowania gwarantują następujące czynniki: a) wychowanie umiejętnie stawia sobie za cel zupełnej przemiany natury dziecka, lecz zasadniczo tylko pomoc w jej rozwoju wzgl. przekształcenie jej w granicach, jak

nauka i doświadczenie poucza, możliwych; b) wychowanie, jako system działań ciągłych i celowo dobranych na podstawie mniej lub więcej dokładnej znajomości praw życia i rozwoju psychicznego i fizycznego, może oddziaływać o wiele skuteczniej i głębiej, niż zmienne i niesystematyczne czynniki pozawychowawcze, które nieraz same się wzajemnie niwelują; c) wychowanie może przede wszystkim samą jednostkę wychowawczą wprząc do pracy wychowawczej, rozbudzając w niej silne uczucia, zainteresowania, a zwłaszcza samowiedzę i poczucie własnej godności, jako ideał własnej osobowości, który, działając s a m o w y c h o w a w c z o, będzie odtąd skupiał dokoła siebie to, co mu służy, a wszystko inne usuwał i paraliżował; d) wychowanie stara się także w rozmaity inny jeszcze sposób ująć w swe ręce i urządzić celowo owe czynniki pozawychowawcze. O tem, by wszystkie je uregulować i nastawić, jak tego pragną niektórzy teoretycy i jak to czynią np. internaty, niema oczywiście mowy, a to nietylko ze względów technicznych, lecz także dlatego, że wychowanie rozumne, zdając sobie sprawę z względnie skromnych granic własnych możliwości, uważa współpracę tego t. zw. wychowania samorzutnego, wykonywanego przez naturę i społeczeństwo, za pożądane a nawet wprost konieczne. Dlatego też czynniki, kierujące wychowaniem, starają się owe wpływy nie usuwać całkowicie, ażeby wstawić na ich miejsce środowisko do pewnego stopnia sztuczne, lecz pragną je tylko w naturalnym ich całokształcie do pewnego stopnia regulować, t. zn. wyłączać z nich przede wszystkim

te czynniki, które działają ujemnie, jak np. niewłaściwa lektura, widowiska, lokale, towarzystwo, środowisko niezdrowe pod względem higienicznym czy moralnym i t. d., a na ich miejsce wprowadzać wpływy dodatnie. Ponieważ jednak sprawa ta wykracza już poza pracę i urządzenia ściśle wychowawcze, przeto wychowanie zwraca się pod tym względem o pomoc i współpracę do państwa, społeczeństwa, towarzystw i związków i t. d. Jakoż tylko przy takim szarmonizowanym współdziałaniu całego społeczeństwa możliwym jest wychowanie skuteczne.

W ten sposób rozważania nasze, aczkolwiek odnosiły się zrazu tylko do wychowania jednostki dziecięcej, doprowadziły nas na teren szerszy, społeczny, który ujawnił nam nowe, socjologiczne trudności odnośnie do samej techniki wychowawczej; z tej też strony przybywa w szczególności trudność, która jeszcze bardziej podważa ścisłość, pewność i jednoznaczność techniki wychowawczej. Do omówienia tej strony zagadnienia wychowawczego przechodzimy w następnej części naszych rozważań.

III.

21. Każde dziecko przychodzi na świat w pewnym społeczeństwie czyli grupie społecznej. „Społeczeństwo jest wcześniejsze od jednostki“ mówi Arystoteles a za nim Comte. Przez społeczność rozumieć należy nie sam materialny zbiór jednostki, lecz coś więcej jeszcze, coś, co sprawia, że ten zbiór tworzy pewną żywą całość. Jak daleko możemy sięgnąć wzrokiem w przeszłość ludzkości, wszędzie znaj-

dujemy choćby najpierwotniejsze, najluźniejsze związki społeczne, a natomiast nie znajdujemy nigdzie takiego stanu, o jakim mówi św. Tomasz z Akwinu lub Rousseau, stanu bezspołecznego, kończącego się dobrowolną umową społeczną. Społeczeństwo bowiem pierwotne nie jest wytworem rozumu, lecz instynktów (gatunkowych, seksualnych, rodzinnych, sympatycznych, towarzyskich). Dalszy rozwój dokonywa się, począwszy od luźnych a nawet tymczasowych rodzin, poprzez kasty, plemiona, ustrój rodowy, stanowy, liberalny i t. d. Struktura każdej z tych form jest inna i decyduje o całym życiu społecznym. Typowe są też dla każdej z tych form inne cechy, ze względu na które możemy śledzić ich rozwój, a więc: ustrój rodziny (rodzina przejściowa (naturalna), grupowa, monogamiczna), sposób zdobywania środków żywności (pierwotny: rybołówstwo i myśliwstwo; wyższy: pasterstwo i rolnictwo wraz z wojną, przemysł i handel), ustrój gospodarczy (wspólnota, niewolnictwo, feudalizm, własność prywatna), ustrój polityczny, religja (demonolatrja, kult przodków, animizm, politeizm naturalistyczny, monoteizm) i t. d. Rzecz jasna, że w każdej z tych form społecznych musiało i musi także w y c h o w a n i e być inne, dostosowane do nich. Tę zależność i ewolucję form wychowania, celów i treści w związku z formami życia społecznego śledzi i bada s o c j o l o g j a p e d a g o g i c z n a ¹⁾.

¹⁾ Barth P.: *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*. VI wyd. J. A. Barth, Leipzig, 1925.

22. Nam jednak w tych naszych rozważaniach, poświęconych i s t o c i e wychowania, chodzi o rzecz całkiem ogólną, t. j. o ogólny właśnie związek pomiędzy wychowaniem a życiem społecznym, czyli o wychowanie, jako f u n k c j ę życia społecznego.

Spółceństwo, jak wspomnieliśmy, to nie materialny tylko zbiór jednostek, lecz także pewna ich organizacja duchowa. Członków społeczeństwa łączy nie tylko przymus lub potrzeba doraźna, lecz poza pewną wspólnotą materialną wspólnota języka, wierzeń, obyczajów, pracy i dążeń, słowem to, co nazywamy najogólniej k u l t u r ą, a co jest wytworem życia duchowego. Człowiek bowiem, w przeciwieństwie do zwierząt, rozwija się nie tylko pod wpływem czynników naturalnych, lecz także samorzutnie, świadomie i twórczo, t. zn. dzięki swej zdolności myślenia, wyobraźni, uczuciom i pragnieniom, słowem, dzięki temu, że jest duchem, wytwarza w ł a s n e c e l e, odnoszące się bądź do natury zewnętrznej, bądź do własnej natury człowieczej, i realizując je, przekształcając naturę, tworzy świat nowy, t. j. kulturę właśnie. Kultura rodzi się jedynie na tle i w ramach życia społecznego. Każde społeczeństwo ludzkie, choćby najprymitywniejsze, posiada już pewną kulturę, na którą, najogólniej mówiąc, składają się: naczelne i d e e (wiara, ideały, obyczaje), w i e d z a i s z t u k a oraz t e c h n i k a ¹⁾). Rozwój kultury dokonywa się w kierunku coraz większego wyzwolenia się ludzkości od przy-

¹⁾ Barth P.: o. c.

musu naturalnego, coraz większej samodzielności i wolności ducha.

23. Z tego stanowiska, ze stanowiska życia i rozwoju społecznego i kulturalnego, rozpatrzmy obecnie, czym jest wychowanie. W tem teoretycznym rozważaniu możemy jednak spojrzeć na nie bądź od strony pewnej gotowej już kultury i formy społecznej, bądź też od strony dziecka czyli narastających wciąż młodych pokoleń, mających kulturę tę sobie przyswoić lub inaczej mówiąc, „wrócić” w społeczeństwo.

Przez kulturę rozumiemy ogólnie sumę wartości, wśród których wyróżnić możemy d o b r a oraz i d e e i i d e a ł y; pierwsze oznaczają przedmioty n a t u r a l n e i przedmioty s z t u c z n e (t. j. wytworzone przez człowieka, artefakty, jak np. narzędzia, mowa, pismo, dzieła sztuki, wiedza i t. d.), tudzież pewne d y s p o z y c j e p s y c h i c z n e (jak np. dobra pamięć, silna wola, cnota, umiejętność i t. d.) — wszystkie oczywiście o tyle, o ile „przywiązujemy do nich wartość”, t. j. o ile uznajemy je za cenne, pożyteczne, przyjemne, „dobre”; idee i ideały zaś oznaczają w przeciwieństwie do już istniejących dóbr pewne najogólniejsze i najwyższe wartości, o ile je sobie dopiero wyobrażamy, życzymy, spełnić pragniemy.

Oczywiście wszystkie wartości kulturalne są niemi, t. j. m a j ą s e n s dopiero w związku z człowiekiem, dla niego i poprzez niego — poza nim zaś przestają być „wartościami”, i to nietylko poza człowiekiem wogóle, lecz poza człowiekiem przynależnym do pewnego społeczeństwa, pewnej grupy

społecznej lub pewnego typu kultury. W zasadzie zatem wartości kulturalne są niemi tylko o tyle, o ile je człowiek „rozumie“, uznaje i umie używać.

Z tego stanowiska kultura, wśród której możemy jeszcze wyróżnić cały szereg kół współrodkowych, przedstawia się jako gotowy system wartości¹⁾, który trwać i rozwijać się może jedynie przez ludzi i w ludziach. Sama kultura tedy musi we własnym układzie wytworzyć sposoby i środki, by wcielać się i przeszczepiać w ludzi. Do tego właśnie zmierza olbrzymia w każdym cywilizowanym społeczeństwie polityka i organizacja oświatowo-kulturalna, której najglówniejszą dziedziną jest dziedzina wychowania.

Gdyby społeczeństwo, wytworzywszy swoją własną kulturę, całe wyginęło, zginęłaby oczywiście i jego kultura, o ileby jej choć w pewnej części nie podjęły i nie przyswoiły sobie inne społeczeństwa, jak to miało miejsce z niektórymi wysokimi kulturami starożytnymi, np. egipską, grecką, rzymską; z drugiej strony, gdyby społeczeństwo, posiadające pewną kulturę, stało się nieśmiertelne, ustalałaby potrzeba wychowania. Społeczeństwo fizyczne jednak, będące żywym podłożem wszelkiej kultury, obumierając, odradza się równocześnie dzięki popędowi rozmnażania się we wciąż narastających pokoleniach. Trwałość i rozwój fizyczny zapewnia tedy społeczeństwu sama natura. Dla kultury jednak,

¹⁾ W tym związku pomijamy rozmyślnie moment niesłychanie ważny, jakim jest rozwój czyli tworzenie z o s é kultury.

chcącej trwać i rozwijać się, powstaje stąd zagadnienie najistotniejsze, a mianowicie zagadnienie wytworzenia specjalnej funkcji, któraby tę jej trwałość i rozwój umożliwiła, wszczepiając w odradzające się szeregi pokoleń owe dobra, idee i ideały, tworzące jej wciąż narastającą i zmienną treść. I oto z tej strony wyjaśnia się nam geneza i cel wychowania, jako funkcji społeczno-kulturalnej, mającej na celu utrzymanie ciągłości i rozwoju kultury.

24. A teraz podejźmy do tej sprawy od strony młodych pokoleń, wzgl. dziecka, mającego sobie ową kulturę przyswoić.

Dziecko, jak powiedzieliśmy, przychodzi na świat w pewnym społeczeństwie i zastaje już pewną strukturę społeczno-kulturalną. Gdyby dziecko, jak to się dzieje w niższym świecie zwierzęcym, przynosiło z sobą na świat gotowy aparat sił i zdolności, umożliwiający mu w danych warunkach byt samodzielny, nie byłoby wogóle zagadnienia wychowania, lub, co najwyżej, wystarczyłaby pewna opieka i pomoc ze strony rodziców a popęd do naśladowania i popęd do zabawy u młodych. Są to czynniki wyczerpujące niemal zupełnie tę, żeby tak rzec, *z o o p e d a g o g j ę* (wychowanie zwierzęce), dokonującą się wyłącznie przy pomocy instynktów. Wychowanie w ściślejszym znaczeniu rozpoczyna się jednak dopiero w świecie ludzkim, i to na pewnym stopniu kultury. Z tą chwilą tworzy się jak-gdyby pewne napięcie między rozwojem naturalnym dziecka a kulturą, którą dziecko zastaje i którą musi sobie przyswoić. To napięcie (inaczej: *dysonans*) rośnie w miarę rozwoju kultury; to też, im

wyższa kultura, tem koniecznijszem staje się wyrównanie tego napięcia, tem ważnijszem wychowanie, jako specjalny system sztucznego kierownictwa i przekształcania rozwoju naturalnego celem przyswojenia dziecku owej kultury.

25. Zagadnienie to, tak ujęte, jest niezwykle doniosłe; wobec nieustannego bowiem i olbrzymiego wzrostu kultury, nad którą pracują wieki i cała ludzkość, i która temsamem coraz bardziej oddala się od „natury“, rośnie też coraz bardziej owo napięcie i wylania się zagadnienie: czy, jak daleko i w jaki sposób można i należy zapomocą wychowania napięcie owe wyrównywać. I jeżeli dziś np. zagadnienie to nabiera szczególniejszej aktualności, jeżeli w wychowaniu i teorjach pedagogicznych, od Rousseau'a począwszy, widzimy coraz większy nawrót do natury dziecka, to w tem wyraża się właśnie przeświadczenie, że w owem przeszczepianiu kultury nie można bez poważnych szkód dla zdrowia i rozwoju dziecka, a temsamem pośrednio i dla samej kultury, iść za daleko, nie można zbyt daleko odbiegać od natury dziecka, gdyż następstwa takiego „edukacjonizmu“, jak to zjawisko przesadnego wychowywania nazywa jeden z teoretyków francuskich, okazują się nader zgubne dla zdrowia fizycznego i równowagi psychicznej dziecka, podkopując w ten sposób samą możliwość wychowania, i stając się przez to jakgdyby samobójstwem samej kultury.

26. Wracając do zagadnienia konieczności przyswajania sobie kultury przez młode pokolenia, czyli do sprawy a s y m i l a c j i k u l t u r a l n e j,

wypada stwierdzić, że proces ten jest ogólniejszy od samego wychowania, że wychowanie, jako system sztuczny, stanowi tylko pewną gałąź tego procesu, dokonującego się poza tem do pewnego stopnia samorzutnie, naturalnie.

Oto dziecko, jak mówimy, żyjąc w pewnej sferze kulturalno-społecznej, samo się do niej przystosowuje. Ten proces przystosowania się jest niezwykle złożony; czyste niejako jego przykłady znajdujemy w społeczeństwach pierwotnych lub też w niższych warstwach dzisiejszych ludów cywilizowanych; nazywamy go tam „w y c h o w a n i e m n a t u r a l n e m” lub „s a m o r z u t n e m”. Jest to wychowanie nie tylko w sensie przenośnym, lecz i dosłownym; pomimo wszystko bowiem społeczeństwa dojrzałe, w pierwszym rzędzie rodzice, spełniają tu pewne czynności wychowawcze, znane nam już jako opieka i pomoc fizyczna, przykład, okazywanie miłości i gniewu, zachęta i przymus, a dalej nauka mówienia, zręczności, wprowadzanie w pewne obyczaje, wierzenia i t. d. z ostatecznym celem jak największego upodobnienia dziecka do społeczeństwa starszego wzgl. grupy społecznej, a przez to usamodzielnienia go. Proces ten odbywa się bez specjalnej refleksji i zabiegów, przez osobistą styczność osób starszych z dzieckiem i pouczanie, lub za pomocą bezpośrednich (nie wychowawczych) reakcyj na naturalne postępowanie dziecka.

Działają tu jeszcze poza rodziną bliższą i dalszą inne czynniki pierwotnej grupy społecznej, t. j. towarzystwo rówieśników, sąsiedztwo i gmina; ze strony dziecka zaś spotykamy się z pewnym proce-

sem, na który składają się naśladowanie, samorzutne przyswajanie sobie pewnych pojęć, idei, umiejętności, a który ująć można jako proces wrastania w społeczeństwo, zwany przez W. Sterna *introyekcją*.

27. Ten proces samorzutnego wychowania wyczerpuje całkowicie proces asymilacji jedynie, jak powiedzieliśmy, w społeczeństwie pierwotnym i stanowi tam jedyną formę wychowania, zwaną *wychowaniem naturalnym*. Proces ten jednak stanowi w każdym wychowaniu czynnik nader ważny i niezbędny. On to bowiem dopiero do pewnego stopnia „uczłowiecza” człowieka, wytwarzając w nim te wszystkie elementarne dążności, które przywykliśmy uważać za powszechne dziedzictwo „natury ludzkiej” (*Znaniński*), jako to: poczucie przynależności do danej grupy społecznej, interesowanie się sprawami całej grupy, chęć porozumiewania się, zdolność do współczuwania, sympatja, żądza uznania, pobudzająca do starania się o pochwałę a unikania nagany i pogardy, chęć współdziałania i t. d., słowem te wszystkie *dążności społeczne*, które umożliwiają bezpośrednie współzycie ludzi z sobą. Ponadto wytwarzają się w pierwotnej grupie społecznej podstawy *życia duchowego*, jako to: zdolność do planowego posługiwania się przedmiotami materialnymi dla osiągnięcia celów odległych, wyobrażonych tylko, do porozumiewania się wyrazami t. j. tworzenia pojęć i mowy, wytwarzania twórców wyobraźni, podporządkowywania własnych instynktów pod pewne ogólne reguły postępowania i t. d.

Wszystkie te społeczne i ogólno-duchowe zdolności mogą i mogły powstać i rozwinąć się tylko w ramach i na tle życia społecznego. Poza tem życiem człowiek spada na poziom niemal zwierzęcia (por. t. zw. ludzi zdziczałych!). Zczasem jednak „wychowanie“ takie z jednej strony poczęło nie wystarczać, z drugiej zaś słabnąć; zanika bowiem coraz bardziej wpływ grup pierwotnych, przede wszystkim rodziny i sąsiedztwa, a z niem i to minimum uspołecznienia, jakie daje grupa pierwotna, równocześnie zaś społeczeństwo komplikuje się coraz bardziej, ile że powstają t. zw. w t ó r n e g r u p y s p o ł e c z n e, obejmujące już nie tylko najbliższe otoczenie, z którym się osobnik styka bezpośrednio, lecz i rozleglejsze kręgi i znacznie bardziej zawiłe stosunki, ogólne, pozasobiste (naród, państwo, stronnictwa, związki, towarzystwa i t. d.), wymagające innych form, niż te, które obowiązywały lub wystarczały w grupie pierwotnej, oraz innych zdolności, innych przystosowań. Są one, według *Znanickiego*¹⁾, następujące: 1. solidarność ogólnospołeczna (w przeciwieństwie do ograniczonej solidarności pierwotnej i wynikającego z niej antagonizmu wobec grup odmiennych), 2) zdolność do objęcia rozumem własnym (a nie instynktem tylko) całej skomplikowanej budowy społeczno-państwowej, 3) samodzielność myśli i czynów (w przeciwieństwie do bezwzględnej normatywności opinii ogółu), 4) zrozumienie własnego zakresu działania w ogólnym sy-

¹⁾ Florjan Znanicki: „*Socjologja wychowania*”. 2 t. Warszawa 1928—1930.

stemie pracy społecznej, czyli znajomość własnej kompetencji i jej granic, 5) poczucie własnej odpowiedzialności i poszanowanie cudzych indywidualności (w przeciwieństwie do uniformizmu pierwotnego), 6) twórcze dążenie do współpracy kulturalnej.

Dodajmy do tego również niezmiernie spotęgowaną treść konkretnych wartości kulturalnych (jak technika, wiedza i t. d.), które dziecko musi sobie przyswoić, a zrozumiemy nietylko konieczność wychowania, ale zarazem jego specjalne zadanie, polegające na uzupełnianiu i przekształcaniu owej niewystarczającej już, a zarazem zanikającej asymilacji samorzutnej.

28. Poza tą społeczną i naturalną asymilacją samorzutną istnieje jeszcze jedna forma pozawychowawczej asymilacji młodego pokolenia z pokoleniem starszym, forma nader ważna, acz naogół niedostatecznie jeszcze zbadana. Wskazaliśmy powyżej na niebezpieczeństwo rosnącego wciąż dysonansu między naturą dziecka a wzrastającymi postulatami kultury. Otóż dysonans ten reguluje się do pewnego stopnia również samorzutnie, a mianowicie w drodze *a s y m i l a c j i b i o l o g i c z n e j*.

Rozwój gatunków (ewolucja), jakimikolwiek byśmy tłumaczyli go czynnikami, czy „wewnętrzniemi”, jak to czyni Lamarckizm, czy raczej zewnętrznymi, jak to czyni Darwinizm, zasada się na tej najogólniejszej właściwości, którą Semon nazywa „Mneme” t. j. „pamięcią organiczną”, polegającą na tem, że czynniki działające przez dłuższy czas na substancję żywą wywołują w niej pewne

trwałe zmiany. Zmiany te w pewnych szczególnych warunkach utrwalają się w komórkach rozrodczych, a specjalnie w tych ich elementach, które stanowią podścielisko dziedziczności. Na tem polega dziedziczenie t. zw. *c e c h n a b y t y c h* przez rodziców na potomstwo, na dziedziczności zaś tych cech polega do pewnego stopnia rozwój naturalny. Nie wdając się bliżej w tę, jak mówimy, niezwykle zawiłą i ciemną dziedzinę, a w szczególności w zagadnienie: kiedy własności nabyte przez rodziców przenoszą się na dzieci oraz kiedy przeszczepione w ten sposób własności stają się trwałymi nabytkami gatunku, musimy przyjąć najogólniej, że „kultura“, jako pewne środowisko, wywołuje wedle wszelkiego prawdopodobieństwa w samych organizmach rodzicielskich pewne zmiany, które, o ile trwają przez dłuższy czas i w szczególnych warunkach, wytwarzają cechy nabyte i dziedziczą się na potomstwo, oraz że jednym z czynników, wytwarzających owe cechy nabyte, jest niewątpliwie samo wychowanie.

Jest to oczywiście proces niezwykle złożony i dziś w znacznej mierze jeszcze od człowieka niezależny. Żyć wolno jednak nadzieję, że w miarę coraz dokładniejszego poznawania tej dziedziny proces wytwarzania nowych cech i dziedziczenia ich, a tem samem niejako umiejętnej hodowli rasy ludzkiej stanie się możliwością. Higiena ogólna, higiena rasy, eugenika zmierzają właśnie do tego celu. Z tej strony tedy dokonywa się znowu pewne zbliżenie między kulturą i naturą, a temsamem słabnie wspomniane przez nas napięcie czy dysonans między naturą dziecka a rosnącą kulturą.

29. Tak więc, wychodząc od dziecka i uwzględniając konieczność przyswojenia sobie przez nie istniejącej kultury, stwierdziliśmy, że proces ten dokonywa się poniekąd samorzutnie, a to w drodze samorzutnej asymilacji społeczno-kulturalnej oraz w drodze biologicznej, że jednak w miarę komplikacji kultury obie te formy asymilacyjne nie są zdolne spełnić swego zadania, lecz wymagają jako funkcji dopełniającej wychowania, które z tej strony przedstawia się nam jako trzecia forma asymilacji, a mianowicie asymilacji świadomej i planowej; z tej też strony rozumiemy w całej pełni olbrzymie i potęgujące się wciąż znaczenie wychowania, jako jednej z najgłówniejszych i najważniejszych dla bytu i rozwoju ludzkości funkcji społeczno-kulturalnych.

IV.

30. W rozważaniach naszych doszliśmy do punktu, w którym nasuwa się kwestja celu wychowania. Zagadnienie to wyłoniło się już z ogólnych naszych rozważań nad działaniem, jako że wyszliśmy od ujęcia wychowania, jako pewnej odrębnej sfery działania. Obecnie określiliśmy bliżej ową sferę działania wychowawczego, jako świadomą i planową akcję, zmierzającą do asymilacji dziecka (wzgl. młodych pokoleń) do społecznego i kulturalnego kręgu jego życia.

Tak więc asymilacja stanowi właśnie najogólniejszy formalny cel wychowania czyli jego funkcję. Pozostaje jednak jeszcze określenie celu materialnego (w sensie logicznym) czyli treści celu

wychowania. Byłby to ów cel naczelny, stanowiący rację wszystkich celów podrzędnych aż do najbardziej szczegółowych, a temsamem niezbędny we wszelkiej świadomej pracy wychowawczej. Cel ten zgodnie z naszym ujęciem istoty wychowania, jako asymilacji społeczno-kulturalnej, nie może oczywiście różnić się od celu kultury wogóle, t. zn. cel wychowania musi być jednoznaczny z najwyższym celem samej kultury, rozumianej jako suma i hierarchja wartości istniejących, oraz jako produkcja nowych z jedną najwyższą wartością, jako ich racją a zarazem celem.

W ten sposób zagadnienie celu wychowawczego, będące przedmiotem t. zw. *teleologii wychowawczej*, łączy się z wszystkimi temi dziedzinami myśli ludzkiej, których przedmiotem są wartości.

31. Ażeby nieco bliżej określić cele wychowania, zrekapitulujmy i uzupełnijmy dotychczasowy tok naszych rozważań:

a) zadaniem wychowania jest uzdolnić dziecko do samodzielnego bytu w danej sferze społeczno-kulturalnej;

b) możliwość tego samodzielnego bytu wymaga, by dziecko przyswoiło sobie kulturę swojej grupy, a w każdym razie najistotniejszą jej treść;

c) na kulturę składają się wartości, t. j. dobra, ideały i normy postępowania; w dobrach przejawia się to, co duch ludzki już wytworzył, w ideałach to, co wytworzyć pragnie, jego najwyższe wartości i dążenia, w normach najogólniejsze zasady postępowania;

d) przyswajanie kultury odbywa się drogą asymilacji samorzutnej, biologicznej i wychowawczej: wychowanie jest uzupełniającym i kierowniczym systemem świadomej i planowej asymilacji społeczno-kulturalnej;

e) przyswajanie to polega na wytwarzaniu w dziecku pewnych struktur psychofizycznych, które powstać mogą jedynie zapomocą przekształcania naturalnej substancji psychofizycznej dziecka w ramach jego temperamentu, indywidualności czy typu; przekształcanie to — poza samorzutnym rozwojem dziecka — może dokonywać się jedynie przy pomocy bodźców, wywołujących ze strony dziecka odpowiednie reakcje albo pobudzających je do odpowiednich funkcji; ćwiczenie jednych, a niećwiczenie drugich (wzgl. tłumienie ich) oto najogólniejszy środek wychowania, zapomocą którego dąży ono do wytworzenia w dziecku struktur psychofizycznych, odpowiadających owym wartościom kulturalnym;

f) ze względu na jednolitość psychofizycznej natury dziecka, wychowanie musi zmierzać do jednolitości, koncentracji, zestroju wszystkich struktur czyli do wytworzenia struktury naczelnej, którą nazywamy osobowością lub charakterem; ośrodkiem jej są silne popędy i uczucia, z których rodzi się silna i wytrwała wola; siła woli sprzęgnięta z wartościami dodatnimi a poprzez nie z jedną najwyższą wartością jako ideałem, oto istota osobowości a zarazem najwyższy cel wychowania;

g) w ramach tej ogólnej struktury zmieniać się może tylko treść, zależnie od systemu wartości, uznawanych w danej epoce kulturalnej; mimo tej względności jednak należy przyjąć, że istnieją, zwłaszcza dla poszczególnych cykli w kulturalnych, pewne wartości wspólne i trwałe; do takich należą obecnie np. dobroć i miłość bliźniego, panowanie nad sobą i wytrwałość, samodzielność, godność, sprawiedliwość, sumienność i t. d.;

i) tak więc owa ogólno-formalna struktura, wypełniona konkretną treścią wartości kulturalnych, stwarza dopiero konkretny ideał człowieka; ideał ten, wspólny w ogólnych zarysach dla pewnego cyklu kulturalnego, ulega ponadto różnym, mniejszym lub większym modyfikacjom zależnie od różnych kręgów kulturalnych; jednym z najważniejszych takich kręgów jest naród zorganizowany w państwo; to też w każdym narodzie ów ideał ogólny zabarwia się i ukształca w pewien odrębny swoisty sposób;

j) w każdym narodzie nie tylko fizycznie, lecz i duchowo żywym, ideał taki istnieje, istnieje niejako w świadomości powszechnej i staje się sam jednym z najważniejszych czynników wyciawających.

32. Znaczenia takiego ideału dowodzi negatywnie okres, który przeżywamy. Wraz z całą ludzkością cywilizowaną, a szczególnie europejską, cierpimy na zanik ideałów starych, w miejsce których nowe się jeszcze nie urodziły. Płynące stąd zło znaczne jest wszystkim i niezwykle groźne. Jak bardzo zaś cierpi na tem wychowanie, dowodem ów zna-

mienny, tak intensywny i zabiegliwy a zarazem tak rozbieżny i stosunkowo słaby w wynikach współczesny ruch wychowawczy. Nigdy może nie robiono jeszcze dla wychowania tyle, co dziś, nigdy nie dążono jeszcze tak usilnie do wytworzenia konkretnych podstaw pod umiejętną praktykę wychowawczą, i nigdy może rezultaty wychowania nie były tak nikłe, jak dziś.

Czemu to przypisać?

Oto temu właśnie, że wychowanie nie jest tylko metodyką i nigdy ścisłą metodyką stać się nie będzie mogło — a to z następujących przyczyn:

a) wychowanie w ścisłym znaczeniu jest, jak widzieliśmy, tylko częścią wpływów, działających na rozwój duchowy człowieka; znaczna ich część przypada na czynniki pozawychowawcze, ogólnospołeczne i kulturalne;

b) w dziedzinie samego wychowania jednym z najskuteczniejszych czynników wychowawczych jest osoba wychowawcy, jego indywidualność, talent, a zwłaszcza jego charakter moralny;

c) duszą wychowania jest jego główny i ośrodkowy cel, wokół którego grupują się wszystkie inne cele; ten cel najwyższy, o ile ma być rzeczywistiony w dzieciach, a co więcej, o ile ma wogóle na nie działać, wymaga nie tylko doskonałej metodyki, lecz musi sam być żywym, t. zn. musi żyć w duszy wychowawcy, a tem samem i w duszy społeczeństwa, — żyć nie jako jakiś ideał oderwany, mglisty, nie obowiązujący, lecz jako konkretny wzór życia, jako wiara w jego wartość, god-

ność i możliwość realizowania go, tudzież jako stała i silna wola i dążenie do tegoż realizowania.

Z tych wszystkich względów wraz z całą kulturą dzisiejszą i wychowanie dzisiejsze czeka na narodziny Idealu; tylko taki bowiem Ideal żywy i powszechny może zapewnić wychowaniu prawdziwą skuteczność, bez niego zaś wszelkie wychowanie, choćby organizacyjnie i metodycznie najdoskonalsze, musi w gruncie rzeczy pozostać — bezpłodne.

Zagadnienie sztuki wychowawczej

1. Wobec zagadnienia wychowania możemy zająć trojaki stanowisko: teoretyczne, teoretyczno-praktyczne i praktyczne. W pierwszym wypadku pytamy: czym jest wychowanie, jako pewien zespół faktów i zjawisk, i jaki jest ich stosunek do innych faktów i zjawisk. Jest to stanowisko teoretyka, który bada obiektywnie fakty wychowawcze, wykrywa je, ustala, opisuje, klasyfikuje, stwierdza stałe związki między nimi i w ten sposób dochodzi do t. zw. praw. Tak powstaje czysto teoretyczna „nauka o wychowaniu”. Zależnie od punktu wyjścia, kierunku i metody badań, może ona mieć rozmaity charakter: historyczny, porównawczo-opisowy lub filozoficzny.

Inne zgoła jest stanowisko teoretyczno-praktyczne. Pytający staje tu w roli człowieka, pragnącego wiedzieć, w jaki sposób należy (powinno się) wychowywać, lub innymi słowy: jak należy (powinno się) postępować, jakich środków używać, ażeby wychowywać dobrze? Przyczem zagadnienie zostaje tu ujęte w postaci ogól-

nej, t. j. w zastosowaniu do faktów zasadniczych, stałych, powtarzalnych. Starając się rozwiązać tak postawione zagadnienie wychowawcze, wkraczamy w dziedzinę już nie „nauki o wychowaniu“, lecz „teorii wychowania“, należącej do typu takich „teoretyczno-praktycznych“ nauk, jak medycyna, agronomja, polityka i t. p., a zmierzającej do ogólnych zasad (norm) wychowania.

Obok „nauki“ i „teorii wychowania“ wyróżnić należy jeszcze t. zw. sztukę wychowania. Pozostaje ona w bezpośrednim związku z samem wychowaniem, jako dziedziną działania praktycznego, i odpowiada w sensie obiektywnym „technologji wychowania“, w sensie subiektywnym zaś „umiejętności wychowania“, jako ogółu niezbędnych warunków i prawideł postępowania wychowawczego, gwarantujących skuteczność wychowania.

W ściśle systematycznej konstrukcji t. zw. pedagogiki naukowej powinna „nauka o wychowaniu“ stanowić podstawę „teorii wychowania“ a ta podstawę „sztuki wychowania“. Niedostateczny jednak rozwój nauk pedagogicznych nie pozwala dziś jeszcze na dokonanie takiego systematycznego układu w całej jego rozciągłości, praktyczny zaś punkt widzenia sprawia, że rozwój poszczególnych tych działów refleksji pedagogicznej odbywa się raczej w porządku odwrotnym.

W pracy niniejszej, poświęconej istocie t. zw. sztuki wychowania, pragniemy podjąć zarazem taką próbę systematycznego jej wywodu.

2. W tym celu musimy wyjść od „nauki o wychowaniu“. Nauka ta wyjaśnia nam przede wszystkim istotę wychowania, jako pewnego zjawiska. Istotę tę możemy najogólniej określić jako funkcję życia, a w szczególności jako funkcję życia biologicznego, socjologicznego i kulturalnego.

Biologiczna funkcja wychowania polega na zrazu instynktownych, potem zaś coraz bardziej świadomych czynnościach ze strony rodziców, mających za przedmiot własne potomstwo w okresie t. zw. dziecięctwa, t. j. w okresie biologicznej niesamodzielności życiowej potomstwa, a za cel ochronę, pielęgnację, najogólniej pomoc w procesie rozwojowym dziecka aż do osiągnięcia przez nie dojrzałości, czyli zdolności do samodzielnego bytowania. — Ze stanowiska socjologicznego oznacza wychowanie pomoc w stopniowej socjalizacji dziecka, t. j. włączania i wrastania młodej jednostki w strukturę i życie danej grupy społecznej. — Ze stanowiska kulturalnego wreszcie spełnia wychowanie funkcję tradycji, t. j. przekazywania dóbr kulturalnych młodemu pokoleniu oraz budzenia w niem twórczych sił duchowych do dalszego tych dóbr wytwarzania i doskonalenia, przy czem rolę wychowawców obejmują dość wcześnie również osoby i czynniki pozarodzinne.

Powyższe funkcje wychowania podlegają pewnemu rozwojowi, w którym wyróżnić możemy trzy zasadnicze fazy, a mianowicie fazę: naturalną, empiryczną i racjonalną. Wychowanie „naturalne“ odbywa się przy pomocy

sił i procesów przyrodzonych, instynktownych i to zarówno ze strony rodziców, jak i dziecka. Dopiero w stadium następnym, odpowiadającym coraz bardziej rosnącemu dystansowi między „naturą” a „kulturą”, wychowanie nabiera charakteru mniej lub więcej „empirycznego”, t. j. spełnia już swe czynności w sposób mniej lub więcej świadomy, ale z braku odpowiednich podstaw teoretycznych oparty jeszcze jedynie na zdobytych doświadczeniach i przekazywanych przez tradycję regułach.

Dopiero w okresie „racjonalnym” staje się wychowanie działaniem umiejętnym, t. j. wypływającym z systematycznej refleksji nad celem i środkami działania wychowawczego, czyli wyprowadzonym z t. zw. *teorii wychowania*.

3. Teoria wychowania rozpatruje wychowanie, jak zaznaczyliśmy powyżej, nie jako zjawisko, proces czy fakt, lecz jako działanie czyli akt wychowawczy.

Z tego więc stanowiska wychowanie oznacza pewien specyficzny system działania, a także tego działania wytwór, skutek, rezultat (np. w zdaniu: „ktoś odebrał” lub „posiada dobre” albo „złe wychowanie”). Istotną w tem określeniu jest subsumpcja pojęcia wychowania pod pojęcie działania. Chodzi zatem o bliższą analizę ogólnego pojęcia działania, tudzież o wykrycie jego „cechy szczególnej” (*differentia specifica*), t. j. tej, która wychowanie wyodrębnia z pośród wszystkich innych klas działania.

Działanie jest to szereg czynności, wykonywanych przez człowieka na pewnym przedmiocie

(materjale) w taki sposób, by skutkiem ich była pewna zmiana samego przedmiotu lub danego wy-cinka rzeczywistości, zgodna z zamierzonym celem.

W tak pojętem działaniu dadzą się wyróżnić cztery zasadnicze elementy, a mianowicie: przedmiot działania (materjał), podmiot działający, cel działania oraz środki i sposoby działania.

Przedmiot działania może być bądź fizyczny (np. metal), bądź biologiczny (świat roślinny i zwierzęcy), bądź psychiczny, bądź socjalny (życie zbiorowości ludzkiej). Ze względu na zasadniczo odmienną naturę tych czterech dziedzin rzeczywistości, typ działania w każdej z nich musi być również odmienny, a ze względu na coraz wyższy stopień ich złożoności i trudności poznania — coraz trudniejszy, coraz mniej pewny.

Z przedmiotem działania wiąże się bezpośrednio jego cel. Celem, ogólnie biorąc, nazywamy zamierzony skutek naszego działania. Ze strony obiektywnej oznacza cel określoną zmianę, którą właśnie przez działanie, t. j. jako skutek zastosowanych środków, wywołać chcemy w przedmiocie. Ze strony psychologicznej cel jest to wyobrażenie owej zamierzonej zmiany wraz z pragnieniem i postanowieniem jej wywołania. Pod względem funkcjonalnym cele naszego działania służą zaspokojeniu pewnych potrzeb indywidualnych lub zbiorowych, bezpośrednich lub pośrednich, fizycznych lub duchowych. Pod względem treści wreszcie cele naszego działania mogą być albo realne, t. j. odpowiadające pewnym zjawiskom przyrodniczym, albo

idealne, t. j. stanowiące pewną konstrukcję umysłową. Ponieważ zaś wszelkie przedmioty, zaspokajające nasze potrzeby, posiadają dla nas wartość, wskutek czego same nazywają się też wprost „wartościami“, przeto i cele naszego działania możemy określić jako wartości; gdy zaś ogół wartości uznanych w danym czasie stanowi treść t. zw. kultury tego czasu, stąd ścisły związek, jaki panuje między celami a treścią danej kultury.

Środki — w najogólniejszem znaczeniu — są to pewne akty lub siły, zapomocą których wywołujemy, a raczej wywołać chcemy w pewnym przedmiocie określone zmiany przejściowe, i to takie, by następstwem ich była zmiana ostateczna, zamierzona jako cel naszego działania. Innemi słowy: są to czynniki „pośrednie“ między zaczątkowym a końcowym czyli zamierzonym stanem przedmiotu, lub między przedmiotem a celem, albo też, rzecz z innej strony biorąc, między celem pomysłanym (wyobrażeniem celu) a urzeczywistnionym. Cechą tedy środków jest z jednej strony ich celowość, t. j. taki ich dobór i takie uszeregowanie ich kolejności, iż rezultatem ich jest urzeczywistnienie zamierzonego celu, a z drugiej strony ich charakter „pośredni“, wyrażający ich zależność zarówno od celu, jako też od natury przedmiotu działania.

Cele działania ludzkiego wiążą się, jak widzieliśmy, z wielką dziedziną wartości, która korzeniami tkwi w gruncie naturalnych potrzeb a koroną sięga w sferę najwyższych ideałów ducha, środki natomiast tworzą przedmiot t. zw. t e c h n i k i, t. j.

owej ogromnej dziedziny twórczości ludzkiej, która dąży do wytwarzania coraz doskonalszego systemu środków, sposobów (metod, norm, prawideł) i narzędzi działania, mających służyć do jak najlepszego osiągnięcia określonych wartości-celów, a która w tym względzie kieruje się najogólniej t. zw. zasadą ekonomiczną, t. j. zasadą, mierzącą wartość środków stosunkiem wartości zużytych do wartości wytworzonych. — Z tego to właśnie stanowiska, z którego wszelkie działanie ludzkie zmierza do tego, by stać się działaniem jak najbardziej skutecznym, a więc i umiejętnym, możemy w onto- i filogenetycznym rozwoju działania ludzkiego wyróżnić owe wspomniane już trzy fazy: instynktowną, empiryczną i racjonalną: pierwsza z nich opiera się na systemie ruchów „niewyuczonych“, wrodzonych, instynktownych, druga na systemie środków, poznanych w drodze „prób i błędów“, czyli na podstawie uogólnień z samego konkretnego doświadczenia, trzecia zaś właśnie na „technice“, t. j. na systemie środków, wyprowadzonych z ogólnych założeń, których dostarcza w i e d z a.

4. W tem miejscu nasuwa się tedy nader doniosłe pytanie, dotyczące roli, jaką spełnia w i e d z a w s t r u k t u r z e i r o z w o j u d z i a ł a n i a.

Otóż wiedza dostarcza nam zdań ogólnych (t. zw. praw), stwierdzających istnienie stałych, względnie „koniecznych“ związków (stosunków) między pewnymi faktami, np. A i B. Na podstawie takich zdań można, wiedząc, że po A, jako przyczynie, następuje zawsze i koniecznie B, jako sku-

tek, i chcąc sprowadzić zjawisko, odpowiadające faktowi B, spowodować zjawisko A. W takim też układzie B byłoby celem, A zaś środkiem, czyli reguła działania byłaby prostym wnioskiem z prawa naukowego.

Ta teza wyjaśnia nam w sposób ogólny ów znany oddawna, wyraźnie zaś przez lorda Bacona uzasadniony związek między wiedzą (naukową) a działaniem (techniką), tłumacząc nam tem samem prakseologiczny postulat dokładnego poznania czyli wiedzy o przedmiocie. Teza ta jednak wymaga szeregu uzupełnień, względnie ograniczeń.

Jedno z nich wiąże się z *asymetrycznością* stosunku przyczynowego, polegającą na tem, że wprawdzie po A następuje zawsze i koniecznie B, lecz B może być skutkiem także innych przyczyn, np. C, D i t. d. Umniejsza to znaczenie praw naukowych, jako podstaw działania, a natomiast otwiera pole dla twórczości w działaniu, zwłaszcza tam, gdzie A jest bądź niedostępne, bądź z jakichkolwiek powodów niepożądane.

Dalszy moment, ograniczający znaczenie powyższej tezy prakseologicznej, wynika stąd, że przedmioty badań naukowych nie pokrywają się naogół z przedmiotami rzeczywistych działań ludzkich. Nauki bowiem dzielą (analizują) rzeczywistość na pewne elementy możliwie proste celem wykrycia stałych między nimi związków, działanie ludzkie zaś ma zawsze charakter konkretny, t. zn. dotyczy konkretnych, a tem samem o wiele bardziej złożonych dziedzin rzeczywistości, wymaga też tem samem o wiele bardziej złożonych procesów umysłowych.

wych i czynności, wkraczających już w dziedzinę twórczości.

Takimi przedmiotami działania są np. organizm ludzki, gdy chodzi o medycynę, — psychika ludzka, gdy chodzi o wychowanie, politykę, akcje społeczne, — życie roślin, zwierząt, skład chemiczny ziemi, klimat i t. d., gdy chodzi o uprawę roli. To też naogół t. zw. n a u k i c z y s t e nie mogą służyć bezpośrednio za podstawę naszego działania, a natomiast rodzi się potrzeba innych nauk, badających rzeczywistość wprawdzie przy pomocy nauk czystych, lecz pod kątem widzenia potrzeb praktycznych. Są to t. zw. n a u k i s t o s o w a n e l u b p r a k t y c z n e, jak np. medycyna, badająca organizm ludzki i zwierzęcy ze stanowiska potrzeb leczniczych i posługująca się przytem takimi naukami, jak anatomja, fizjologja, patologja i t. d., lub agronomja, badająca warunki uprawy roślin pożytecznych przy pomocy chemji, biologji, klimatologii i t. d.¹⁾ Dzięki takiemu też charakterowi nauk powyższych zdobyte przez nie prawa typu A—B mogą stanowić już bardziej bezpośrednie podstawy teoretyczne dla konkretnego działania, wględnie dla konstrukcji prawideł typu B—A.

¹⁾ Ten sam czynnik praktyczny wpływa również poniekąd na rozwój samych nauk czystych, zmierzających coraz bardziej do ujmowania większych całości (kompleksów) rzeczywistości, jak np. psychologji współczesnej, która w przeciwieństwie do atomistycznego i analitycznego charakteru psychologji dawnej stara się opisywać i wyjaśniać konkretne, a więc bardziej złożone i „wyższe” zjawiska psychiczne.

W związku z tem pozostaje jeszcze jeden moment, zasługujący na podkreślenie, gdy mowa o stosunku nauki do działania. Jest nim zagadnienie celów. Otóż o ile cele naszego działania są „realne“, t. j. odpowiadają wprost pewnym naturalnym zjawiskom przyrodniczym, o tyle człowiek może się w swem działaniu oprzeć wprost na odpowiednich naukach o świecie. Cele ludzkie jednak nie zawsze pokrywają się ze zjawiskami przyrodniczymi, lecz wykraczają często poza i ponad nie; dzieje się to wówczas, gdy cele te człowiek sam sobie stwarza i konstruuje po linii pewnych wartości. Taki cel — a cała kultura składa się przeważnie z celów-wartości tego rodzaju — oznacza tedy przedmiot lub zjawisko ponadprzyrodnicze, do urzeczywistnienia którego nie wystarczy proste uruchomienie sił przyrodniczych, lecz potrzeba także sztucznych środków, sposobów działania i narzędzi. One to składają się na wielką dziedzinę t. zw. t w ó r c z o ś c i zarówno w zakresie artystycznym, jak i technicznym, ujawniającej się w twórczej zdolności wynajdywania odpowiednich środków do określonych celów.

5. Z powyższem łączy się zagadnienie, które moglibyśmy określić jako zagadnienie t y p o l o g j i rozmaitych dziedzin działalności (pracy) ludzkiej. Najogólniej możemy tu wyróżnić dwa wielkie typy, a mianowicie: t e c h n i k ę i t w ó r c z o ś ć.

T y p t e c h n i c z n y obejmuje wszystkie dziedziny działalności ludzkiej, w których istnieje ścisła określoność i stałość celów oraz powtarzalność pewnych faktów i związków między nimi (prawidłowość) w zakresie samych przedmiotów działania,

względnie znajomość tych stałych związków w formie praw naukowych, w których zatem możliwe jest ściśle przyporządkowanie pewnych środków do pewnych celów, a tem samem też możliwe są z jednej strony stałe i ściśle prawidła działania, z drugiej zaś wytwarzanie *n a r z ę d z i*, służących do uściślenia i uproszczenia pracy. W dziedzinach tych — zależnie od ich doskonałości technicznej — umiejętność działania polega przedewszystkiem na opanowaniu samej techniki, t. j. na znajomości prawideł działania i narzędzi, oraz na sprawności osobistej w posługiwaniu się niemi, do czego w miarę potrzeb wynikających z organizacji pracy dochodzi jeszcze odpowiedni stopień *t e o r e t y c z n e j w i e d z y*, względnie pewien stopień *z d o l n o ś c i i t w ó r c z y c h* u osobnika działającego, niezbędnych wszędzie tam, gdzie chodzi o dobór i stosowanie pozamaszynowych elementów działania.

Na przeciwległym biegunie stoi typ działania, który określimy jako *t w ó r c z y*. Jest on jedynie możliwy w tych dziedzinach rzeczywistości, które charakteryzuje bądź zmienność celów, a conajmniej pewna ich nieokreśloność, bądź irracjonalność (zmienność, nieprawidłowość) w zakresie przedmiotu działania, lub nieznaną, względnie niedostateczną znajomość rządzących nim praw. W dziedzinach tych działanie techniczne jest albo zupełnie niemożliwe, albo możliwe tylko w nieznacznym stopniu, tak że technikę zastąpić tu musi *t a l e n t* działającego, t. j. bliżej nieokreślona zdolność „wynajdywania“ i dobierania właściwych środków do pewnych jednorazowych, niepowtarzalnych celów,

względnie zdolność konstruowania samych celów w postaci pewnych przedmiotów, odpowiadających określonym potrzebom (wartościom). Stopień twórczości, niezbędnej w danej dziedzinie działania, a tem samem rola talentu w niej, pozostaje w stosunku odwrotnym do stopnia jej rozwoju technicznego, przyczem zasadniczo niema tak doskonałej pod względem technicznym dziedziny działania ludzkiego, iżby wyłączony z niej był całkowicie moment twórczy (poza funkcjami czysto maszynowymi), ani też z drugiej strony niema dziedziny tak całkowicie twórczej, któraby nie wymagała pewnej techniki.

Większość dziedzin praktycznych nie jest właśnie ani czystą techniką, ani czystą twórczością, lecz zawiera w sobie oba momenty w różnym coprawda stopniu, od którego to stopnia zależy ich charakter bądź przedewszystkiem techniczny, bądź twórczy. Typ działań o charakterze wybitnie mieszanym, techniczno-twórczym, nazywamy *s z t u k a*, przyczem w pewnych rodzajach sztuki, jak np. w „sztuce“ *p a r e x c e l l e n c e*, t. j. w dziedzinie artysty, przeważa twórczość w zakresie celów (t. zw. dzieł sztuki), w innych natomiast, np. w „sztuce“ rządzenia (polityce), leczenia (medycynie), wychowania (pedagogji) i t. d., przeważa twórczość w zakresie środków.

6. Uwagi powyższe możemy obecnie zastosować do dziedziny, bliżej nas tu obchodzącej, t. j. do dziedziny działania wychowawczego.

Z tego praktycznego stanowiska wychowanie, jak stwierdziliśmy, występuje w postaci nie proce-

su, lecz aktu, i jako takie oznacza swoistą dziedzinę działań, t. j. zdeterminowanych, intencjonalnych czynności człowieka dojrzałego, których przedmiotem jest dziecko, czyli człowiek, będący w okresie swego rozwoju, a zadaniem kierowanie tym rozwojem, względnie kształtowanie rozwijającego się osobnika aż do osiągnięcia przezeń pewnej określonej postaci psychofizycznej człowieka dojrzałego, stanowiącej cel wychowania. Obok niego odnajdujemy w działaniu wychowawczem, zgodnie z opisanym wyżej zasadniczym schematem prakseologicznym, jeszcze inne elementy, a więc przedmiot wychowania, podmiot wychowujący (wychowawcę) oraz środki wychowania — te ostatnie w najszerszym znaczeniu, obejmującym na terenie wychowania zbiorowego cały zakres metod, programów, organizacji szkolnictwa i t. d.

Przejdźmy po kolei wymienione tu elementy.

Przedmiotem wychowania jest dziecko. Doskonała wiedza o dziecku byłaby tedy idealną podstawą działania wychowawczego, jako doboru odpowiednich środków do określonego celu. Stąd też owa zrazu intuicyjna, a dziś już zupełnie jasna świadomość znaczenia, jaką dla umiejętnego wychowania posiada wiedza o dziecku (pedologja), obejmująca prawa jego życia i rozwoju psychofizycznego. Wiedza ta jednak jest i dziś jeszcze niezmiernie daleka od takiej ścisłości, na którejby oprzeć można doskonałą technikę działania wychowawczego. Pochodzi to zarówno ze złożoności samej istoty dziecka, jako też z wielkiej ilości niezbędnych do jej ujęcia narzędzi poznawczych, t. j. nauk ta-

kich, jak biologja, fizjologja, psychologja, socjologja i t. d., pomijając już niedostateczny nauk tych rozwój oraz indywidualną odmienność dzieci. Tem tłumaczy się chwiejność i zmienność poglądów na dziecko, a tem samem na metody wychowania. Nie tu miejsce na wykazywanie historycznej i zasadniczej zależności metodologii i techniki wychowawczej od stanu wiedzy o dziecku, ani też na przedstawienie zasadniczych poglądów tej wiedzy w jej stanie dzisiejszym. Uczyniliśmy to w innych pracach, a tu podkreślić tylko chcemy podstawowy rys dzisiejszej nauki o dziecku, polegający na ujmowaniu dziecka jako istoty, w której obok czynników mechanicznych działają również czynniki dynamiczne, obok racjonalnych iracjonalne. Z takiego też właśnie poglądu na istotę dziecka wynika w znacznym stopniu dzisiejszy typ wychowania, dążący do integralnego wiązania z sobą panującej do niedawna niemal wyłącznie „zasady przymusu“ z „zasadą swobody“, czyli innemi słowy: uwzględniający obok czynników racjonalno-mechanicznych także czynniki dynamiczno-iracjonalne w rozwoju dziecka. W terminach naszych rozważań oznacza to rezygnację z myśli o możliwości stworzenia ściślejszej techniki wychowawczej, a tem samem uznanie wychowania, jako „sztuki wychowawczej“.

Czysto techniczny charakter wychowania¹⁾ wyklucza zresztą oprócz powyższych czynników

¹⁾ Z tego właśnie stanowiska starał się już W. D i l t h e y dowieść (w pracy p. t. *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogik*, 1882), że pedagogika nie zdoła nigdy stać się „nauką“. Jest to o tyle błędne,

jeszcze inny moment: oto bowiem, gdyby nawet wiedza o dziecku, jako o przedmiocie działania wychowawczego, była bezwzględnie ścisła i doskonała, pozostawałaby jeszcze sprawa celu wychowania, a więc czynnika, od którego dobór środków niemniej zależy, jak od natury przedmiotu. Celem tym jest, jak powiedzieliśmy, pewna idealna, rzutowana w przyszłość psychofizyczna struktura dziecka, wyznaczona z jednej strony przez pewien ogólny (typowy) stan dojrzałości psychofizycznej, zmienny w zależności od rasy, warunków klimatycznych, higienicznych i t. d., z drugiej zaś przez panujący w danej grupie społecznej i układzie kulturalnym, a więc również zmienny idealny typ człowieka. Ta zatem zmienność celu wychowawczego, a zarazem jego charakter idealno-konstruktywny, wyklucza również możliwość ścisłej techniki wychowawczej, jako układu ściśle przyporządkowanych sobie celów i środków.

Możemy pójść jeszcze dalej: gdybyśmy, bowiem nawet, oczywiście tylko teoretycznie, przyjęli nietylko ścisłą wiedzę o dziecku, jako przedmiocie wychowania, lecz także pewien ustalony cel wychowawczy, to mimo to nie zdołalibyśmy jeszcze stworzyć takiego sztywnego systemu warunków, któryby umożliwiał zupełnie ścisłą technikę wychowawczą; moment zmienności bowiem występowałby

że fakt, iż samo wychowanie nie jest i być nie może ścisłą techniką, wynika jedynie z nienaukowości „teorii wychowania”, lecz nie wyklucza naukowego charakteru pedagogiki, jako „nauki o wychowaniu”.

i wówczas jeszcze jako indywidualna odmienność poszczególnych wychowanków, tudzież jako indywidualny aspekt celu wychowawczego u poszczególnych wychowawców.

Tak więc sprawę możliwości techniki wychowawczej wypadaloby uznać za wręcz beznadziejną, gdyby nie możliwość ujęcia tych wszystkich momentów zmiennych w pewne mimo wszystko istniejące k l a s y, t. j. wypadki t y p o w e, a więc powtarzalne, która to dążność — zarówno w zakresie psychologii dziecka, jak i wychowawcy — ujawnia się współcześnie w sposób nader znamieny w postaci rozmaitych prób t. zw. typologii i charakterologii dzieci i wychowawców.

Dodajmy do tego jeszcze jeden nader doniosły w tym związku moment, polegający na wspomnianej już trudności przejścia od celów poprzez prawa, dotyczące przedmiotu działania, do środków. Nawet w najpomyślniejszych warunkach, t. j. w obrębie dziedzin fizyko-chemicznych, wogóle przyrodniczych, przejście to, jak wykazaliśmy powyżej, jest nader trudne zarówno wskutek asymetryczności związku przyczynowego, jako też wskutek konstruktywnego charakteru celów oraz obowiązującej we wszelkiem działaniu t. zw. zasady ekonomicznej; to też przejście to wymaga jeszcze pewnych dodatkowych warunków, a mianowicie w zakresie teorii pewnych specjalnych badań, prób i eksperymentów, stanowiących przedmiot t. zw. nauk praktycznych, a w zakresie samego już konkretnego działania specjalnej — poza prawidłami działania — twórczości

technicznej czyli talentu osoby działającej. Analogicznie, a raczej w znacznie wyższym jeszcze stopniu występuje ta trudność w wychowaniu, gdzie sprawę ścisłej techniki komplikuje oprócz wszystkich wymienionych przyczyn jeszcze to, że obok „zasady ekonomicznej” obowiązują tu w doborze środków także inne zasady kierownicze, takie jak moralna, estetyczna, higieniczna, t. j. gdzie o doborze środków decyduje nie tylko wzgląd na ich bezpośrednią skuteczność, ale także wzgląd na ich moralną, estetyczną i higieniczną wartość resp. wpływ, jaki środki te wywierają na moralną, estetyczną i zdrowotną wartość końcowego rezultatu (przeciwieństwo tezy: „cel uświęca środki”). To też jeszcze niezbędniejsze, niż w innych dziedzinach działania, są tu zarówno teoretyczne badania w zakresie skuteczności pewnych środków dla pewnych celów, jako też, jeśli o samo działanie wychowawcze chodzi, specyficzna zdolność twórcza podmiotu działającego, t. j. wychowawcy.

Ze wszystkich tych faktów wynika niedwuznacznie, że przy całej ważności wiedzy i techniki wychowawczej, wychowanie nie będzie się mogło nigdy stać całkowicie samą techniką, lecz pozostanie zawsze s z t u k ą w określonym powyżej znaczeniu, t. j. działaniem o charakterze mieszanym, techniczno-twórczym. Stąd zagadnienie „sztuki wychowawczej” wiąże się ściśle z o s o b ą w y c h o w a w c y.

7. We wszelkiem działaniu mniej lub więcej umiejętnym sam podmiot działający musi czynić zadość pewnym niezbędnym warunkom. Najniższy

stopień umiejętności wymaga co najmniej pewnej sprawności technicznej; poprzez rozmaite stopnie zakresu tej sprawności i jej opanowania dochodzimy do pewnego wyższego typu pracownika, łączącego sprawność techniczną z pewnym stopniem towarzyszącej jej wiedzy zarówno technicznej, jak i teoretycznej. Do jeszcze wyższego typu należy pracownik, który obok sprawności technicznej i wiedzy odznacza się pewnymi zdolnościami twórczymi, szczególnie ważnymi lub wprost niezbędnymi w tych dziedzinach, w których urzeczywistnienie pewnych celów wysoce wartościowych niemożliwe jest przez samo działanie techniczne, a więc np. w dziedzinie t. zw. odkryci i wynalazków, twórczości artystycznej oraz wszędzie tam, gdzie chodzi o stosowanie ogólnych reguł do wypadków szczegółowych lub gdzie tych reguł wogóle brak. Poza sprawnością techniczną, wiedzą i zdolnościami twórczymi (talentem) nader ważnym ze stanowiska umiejętności (sztuki) działania jest również moment t. zw. doświadczenia osobistego, jako czynnika, dzięki któremu pracownik zdobywa szczegółową znajomość konkretnej rzeczywistości na danym jej odcinku, oraz pewne subiektywne postawy i poczucia (takt), ułatwiające mu t. zw. orientację w działaniu.

Na osobną a szczególną uwagę w charakterystyce typu pracownika zasługuje dalej jego osobisty stosunek do celów pracy. Pomijając kwestję wartościowania rozmaitych rodzajów pracy ze stanowiska wartości ich celów, sam ten osobisty stosunek pracownika do celu jego pracy

rozpatrywać można ze stanowiska dwojakiego, t. j. poznawczego i woluntarnego (moralnego): od strony poznawczej pracownik może bądź wcale nie znać celu swej pracy (typ czynności mechanicznych, zautomatyzowanych), bądź znać tylko jej cel cząstkowy i bezpośredni, bądź też zdawać sobie mniej lub więcej jasno sprawę także z pośredniej funkcji tego celu w stosunku do pewnego celu dalszego i wyższego; od strony woli mogą istnieć również rozmaite sytuacje: oto motyw pracy człowieka może być bądź idjogeniczny, bądź allogeniczny; w pierwszym wypadku człowiek pracuje nad urzeczywistnieniem pewnego celu dla niego samego, t. j. z uznania jego wartości i osobistego pragnienia jego realizacji, lub dla celu dalszego wprawdzie i wyższego, lecz wiążącego się ściśle z celem bezpośrednim; w drugim wypadku cel istotny, dla którego człowiek pracuje, jest zgoła odrębny od bezpośredniego celu pracy, np. chęć zarobku. (Co prawda typ pracy allogeniczny może się z czasem stać idjogenicznym, a z idjogenicznego — poprzez t. zw. heterogonję celów — może się zrodzić typ pracy allogeniczny).

Wreszcie w tej, żeby tak rzec, typologii pracy pracowników należy uwzględnić jeszcze jeden moment, a mianowicie rolę, jaką dla pracy, jej skuteczności (wydajności) i jakości posiada sama moralna osobowość pracownika; jest ona w pewnych, szczególnie mechanicznych rodzajach pracy — poza ogólnym czynnikiem sumienności — niemal bez znaczenia, w innych natomiast, jak np. w zawodzie lekarza, artysty, a z wła-

szcza wychowawcy, wysuwa się wręcz na czoło, jak to jeszcze w dalszym ciągu zobaczymy.

8. Z powyższych uwag nietrudno wydedukować postulaty, dotyczące samej osoby wychowawcy. Trzymając się naszego ogólnego schematu prakseologicznego, stwierdźmy naprzód, jaki powinien być stosunek wychowawcy do celu wychowawczego.

Otóż cel ten powinien wychowawca nie tylko znać i w całej pełni go sobie uświadamiać, lecz także osobiście się nań godzić, uznawać go, wierzyć w jego wartość i pragnąć go urzeczywistniać. Inne mi słowy: cel pracy wychowawczej powinien być idjogeniczny. Tam, gdzie cel ten jest wychowawcy bądź nieznanym, bądź obcym (allogeniczny), gdzie tedy wychowawca nie uświadamia sobie istotnego celu swej pracy, lub kieruje się w niej celami ubocznymi albo cząstkowymi (np. zarobkowymi lub jednostronnie naukowymi), tam grozi mu niebezpieczeństwo bezdusznej rutyny lub błędnej jednostronności, wskutek której wychowawcza jego praca zatracą właściwy swój sens. Sprawa ta wiąże się z jednej strony z samą istotą celu wychowawczego, a z drugiej z wspomnianą już rolą osobowości wychowawcy w samym akcie wychowania.

Cel wychowania łączy w sobie, a raczej powinien w sobie łączyć integralnie dwa momenty: jednym z nich jest ideał obiektywny, bądź teoretycznie ustalony, bądź faktycznie przez społeczeństwo wychowaniu narzucony, drugim zaś jest rzutowana w przyszłość psychofizyczna struktura

dziecka jako osobnika dojrzałego i „wychowanego”; oba te momenty składają się zatem na cel, którego treścią jest rozwinięcie dziecka po linii naturalnych i indywidualnych jego możliwości w kierunku jak największego zbliżenia do ideału obiektywnego. Z takiego sformułowania celu wychowawczego wynika ważny wniosek dla typu struktury duchowej i pracy wychowawcy, który powinien unikać jednostronności, polegającej na wyłącznym uwzględnianiu bądź samego ideału obiektywnego, bądź samego swobodnego rozwoju dziecka, a natomiast w każdym momencie swego działania wiązać organicznie i integralnie oba te poniekąd przeciwstawne sobie momenty, t. j. działać tak, by samorzutny rozwój dziecka skierowywać w stronę ideału obiektywnego. Wychowawca, któryby miał na względzie jedynie cel obiektywny, a tem samym absolutny i uniwersalny, w praktyce zaś „przeciętny”, t. j. nie liczący się z indywidualnymi warunkami dziecka i naturalnymi prawami jego rozwoju, popadłby w skrajny i wręcz niepedagogiczny „idealizm obiektywny”, wychowawca zaś, uwzględniający jedynie dziecko, a tracący z oczu cel idealny, popadłby w równie skrajny i niepedagogiczny — liberalizm pedagogiczny (pedocentryzm). Prawdziwy wychowawca jest łącznikiem między dzieckiem i jego prawami a społeczeństwem i obiektywną kulturą, zgodnie zaś z tą swoją rolą „pośrednika” i łącznika musi w samym sobie uosabiać tę postawę syntetyczną (integralną) w postaci zasadniczej wiary w swe posłannictwo i entuzjazmu dla swej pracy wogóle, w szczególności zaś przez postawę, łączącą z jednej

strony cześć dla ideału obiektywnego i chęć urzeczywistnienia go w powierzonych jego pieczy dzieciach, a z drugiej strony żywą sympatię (miłość) dla dzieci, szczerzy szacunek dla utajonych w nich możliwości rozwojowych i serdeczną chęć dopomożenia im w procesie samourzeczywistnienia się. Ten integralnie dwustronny stosunek wychowawcy do celu wychowania i osoby wychowanka stanowi istotę t. zw. p o s t a w y w y c h o w a w c z e j.— Postawa ta jednak sama nie wystarcza; skoro bowiem cel wychowania, jak wykazaliśmy, wiąże się z wielką dziedziną wartości, a tem samym z t. zw. kulturą, przeto prawdziwe rozumienie i uznawanie celu wychowawczego wymaga ponadto od wychowawcy t. zw. „k u l t u r y o s o b i s t e j” w sensie pogłębionej w i e d z y o k u l t u r z e, własnego ś w i a t o p o g l ą d u, a co najważniejsze, ustalonej p o s t a w y m o r a l n e j.

Opisana powyżej „postawa wychowawcza” jest niezbędna nietylko z teleologicznego, lecz i z metodycznego stanowiska, t. j. ze stanowiska roli, jaką spełnia osobowość wychowawcy w samym akcie wychowania.

Oto bowiem wychowanie, jak wspomnieliśmy, nie jest tylko jednostronnem działaniem czynnego wychowawcy na biernego wychowanka, lecz dwustronnym (wzajemnym) stosunkiem dwu różnych wprawdzie wiekiem i stopniem rozwoju, lecz samoczynnych i twórczych osób, czyli stosunkiem, który określić możemy jako stosunek „obcowania wychowawczego”.

Na tem właśnie polega odrębność wychowania w porównaniu z technicznymi dziedzinami działania, charakteryzującymi się poza stałością celów także biernością i stałą prawidłowością swych przedmiotów. Już od strony celu występuje ta odrębność działania wychowawczego w owej wspomnianej zasadniczej postawie wychowawczej, która, domagając się indywidualizowania celu, t. j. przystosowywania go do indywidualnych warunków oraz zmiennych faz rozwojowych wychowanka, wymaga tem samem od wychowawcy oprócz możliwie doskonałej wiedzy o dziecku także specyficznej zdolności (intuicji) psychognostycznej (duszoznawczej). Ten postulat dokładnej znajomości duszy dziecka wogóle, jako przedmiotu działania, występuje jeszcze wyraźniej jako warunek umiejętnego działania wychowawczego ze stanowiska aktu wychowawczego, przyczem ze względu na swoistą naturę dziecka (zmiennność indywidualną) oraz na różnorodność konkretnych sytuacji wychowawczych i tu niezbędny jest, obok ogólnej wiedzy o dziecku, wspomniany zmysł psychognostyczny, umożliwiający wychowawcy „rozumienie“, wczuwanie i wżywanie się w rozmaite psychiki dziecięce, a tem samem też stosowanie do nich rozmaitych właściwych środków wychowawczych.

Jest to sprawa swoistego t. zw. *t a l e n t u* pedagogicznego.

W samym bowiem zakresie doboru środków czyli w zakresie *t e c h n i k i* wychowawczej niezbędny jest oprócz ogólnych warunków umiejętnego działania, t. j. 1. znajomości ogólnych zasad

i prawideł wychowawczych, opartych na t. zw. teorii pedagogicznej, 2. sprawności w posługiwaniu się nimi na terenie rzeczywistej praktyki, którą przyszły wychowawca zdobyć musi zapomocą specjalnych ćwiczeń (t. zw. praktyki) oraz 3. rozumnego, samodzielnego doświadczenia — także wspomniany 4. talent pedagogiczny, t. j. zdolność twórcza wychowawcy do wynajdywania i stosowania w nowych, a więc niepowtarzalnych, nieprzewidzianych przez teorię i dotychczasowe doświadczenie sytuacjach właściwych środków wychowawczych.

Do tych środków względnie warunków napół obiektywnych, napół osobistych zaliczyć musimy również z tego ogólnego stanowiska wychowawczego czynnik t. zw. fachowej wiedzy, którą wychowawca posiadać powinien w rozmaitym zresztą stopniu i zakresie. Wiedza ta służy nie tyle jako „materiał“ do „udzielania“ (przekazywania) dzieciom, lecz zgodnie z Kerschensteinerowskim „aksjomatem kształcenia“ do tego, by wychowawca, kierując umysłowym rozwojem dziecka, zdolny był pracą tą tak pokierować, ażeby dziecko samo zdobywało sobie odpowiednią wiedzę i sprawność, „dopracowując się“ w ten sposób własnej struktury czyli własnego „ideotypu“.

Na koniec pozostawiliśmy czynnik bodaj najważniejszy a zarazem najosobistszy w pracy wychowawczej, gdyż wiążący się bezpośrednio z jego „postawą wychowawczą“ i stanowiący najbardziej podstawowy warunek powodzenia wychowawczej pracy. Warunkiem tym jest to, co nazywamy „k o n-

t a k t e m“ między wychowawcą a wychowankiem, a co stanowi niejako duszę wychowania, pojętego jako „obcowanie wychowawcze“. W tem rozumieniu bowiem wychowanie oznacza przede wszystkim bezpośredni, osobisty stosunek duchowy dwu osobowości ludzkich, dojrzałej i rozwijającej się, w którym to stosunku rola wychowawcy polega na „zapładnianiu“, prowadzeniu, budzeniu sił i dążności samowychowawczych w dziecku, rola wychowanka zaś na tejsze właśnie dążności i pracy samowychowawczej w dobrowolnem oparciu o wychowawcę, jako o idealny wzór, autorytet i przewodnika. Warunkiem takiego stosunku wspólnoty duchowej jest wzajemna m i ł o ś ć i s z a c u n e k, wiążące osobę wychowawcy i wychowanka zarówno z sobą, jako też ze sferą pewnych przyświecających im wspólnie wartości idealnych. Na tem też tle dopiero wypukła się szczególnie wyraźnie rola osobowości wychowawcy w „działaniu“ wychowawczem, już nietylko jako podmiotu działającego, lecz jako czynnika wręcz warunkującego swemi osobistemi walorami, a w szczególności swoją „postawą wychowawczą“ samą możliwość wychowania.

9. W ten sposób omówiliśmy, jak się zdaje, wszystkie najistotniejsze cechy i własności, które posiadać powinien wychowawca, a które w sumie składają się na to, co od strony subiektywnej nazywamy „umiejętnością wychowania“, od strony raczej obiektywnej zaś „sztuką wychowawczą“. Wśród tych cech dadzą się wyróżnić cztery grupy: jedna z nich obejmuje w i e d z ę w y c h o w a w c y, druga s p r a w n o ś ć t e c h n i c z n ą, trzecia specy-

ficzne zdolności, czwarta zaś cechy charakteru.

Wiedza wychowawcy obejmuje, obok pozawychowawczej wiedzy i sprawności fachowych, wiedzę pedagogiczną, złożoną znowu z wiedzy o dziecku oraz z wiedzy o wychowaniu (nauki i teorii wychowania).

Sprawność techniczna uzupełnia teoretyczną i praktyczną wiedzę o wychowaniu czynnikami osobistego doświadczenia, orientacji i wprawy, stanowiącymi rezultat specjalnych ćwiczeń.

Swoiste zdolności wychowawcy, wykształcone na podłożu pewnych dyspozycji wrodzonych, w spotęgowanym zaś stopniu stanowiące talent, a nawet genialność pedagogiczną, polegają z jednej strony na zdolności rozumienia i wnikania w indywidualne życie wychowanka (zmysł lub intuicja psychognostyczna) oraz na zdolności rozpoznawania jego typu psychicznego i jego linii rozwojowej (diagnoza i prognoza rozwoju), z drugiej zaś strony na twórczej zdolności wynajdywania i dostosowywania odpowiednich zabiegów (środków wychowawczych) do poszczególnych jednostek, względnie do poszczególnych sytuacji wychowawczych.

Najgłębiej w istotę wychowania sięgają charakterologiczne cechy wychowawcy, dotyczące samej jego osobowości: należy tu przede wszystkim „postawa wychowawcza”, wiążąca się ze znanym zagadnieniem t. zw. typologii wychowawcy, oraz jego kultura osobista

w najgłębszym tego słowa znaczeniu, t. j. nietylko w znaczeniu pewnego sposobu bycia, zgodnego z przyjętymi „dobremi obyczajami“, lecz także w znaczeniu pracy nad sobą, opartej na głęboko ufundowanym światopoglądzie i postawie moralnej wobec świata.

Z czterech wymienionych grup podstawowych własności wychowawcy, względnie składników sztuki wychowawczej dwie pierwsze, t. j. wiedzę i sprawność techniczną przyswoić sobie może każdy normalny człowiek, natomiast własności grupy trzeciej i czwartej, t. j. zdolności pedagogiczne (talent i charakterologiczne cechy wychowawcy) należą do **d a r ó w p r z y r o d z o n y c h**, które można wprawdzie również wykształcić, ale tylko o tyle, o ile ich zadatki istnieją w samej wrodzonej strukturze człowieka. To też w ogólnym systemie t. zw. przysposobienia wychowawców przedmiotem właściwego kształcenia mogą być przede wszystkim własności dwu pierwszych grup, własności zaś dwu grup ostatnich, aczkolwiek również wymagają i podlegają kształceniu, służyć mogą i powinny przede wszystkim jako podstawa do zasadniczej **s e l e k c j i** przyszłych wychowawców.

Znaczenie terminologii pedagogicznej

Znaczenie terminologii w każdym systemie naukowym jest wybitne. Terminy bowiem stanowią w zasadzie doskonale rusztowanie nauki (oczywiście o ile nie wyradzają się w „terminomanję“). Termin należycie uzasadniony jest elementem dużej wagi w ekonomice myślenia. Im więcej takich terminów pewna nauka posiada, czyli im bogatszą i subtelniejszą posiada terminologję, tem bardziej rozwinięta ma technikę pracy, tem bardziej sama jest rozwinięta, i naodwrot.

Nauka o wychowaniu, jako nauka młoda, operuje dotąd pojęciami niezbyt ścisłemi, a na ich określenie posługuje się naogół jeszcze wyrazami i wyrażeniami zaczerpniętymi z mowy potocznej. Inne mi słowy: nauka o wychowaniu jest pod względem terminologicznym i uboga i nieścisła. Nawet terminy już przyjęte i używane posiadają treść niedostatecznie określoną i wskutek tego wywołują często ów fatalny błąd myślowy, który logika tradycyjna określa jako „quaternio terminorum“, t. j. poprostu dwuznaczność. Taki stan rzeczy pozostaje oczywi-

ście w związku z niedostatecznym rozwojem samej nauki o wychowaniu, z drugiej strony jednak jednym z niezbędnych warunków dalszego jej rozwoju jest właśnie uściślenie i wzbogacenie jej terminologii. Nie należy tego, rzecz jasna, tłumaczyć w ten sposób, jakoby przez samo sztuczne tworzenie nowych terminów dokonać się mógł ów rozwój. Byłby to zbyt łatwy sposób doskonalenia nauki. Termin ma wtedy tylko uzasadnienie i szanse przyjęcia, gdy w pewnym momencie rozwoju nauki istnieje jego potrzeba, a w każdym razie wewnętrzna jego możliwość, t. j. racja do wydzielenia i ścisłego określenia pewnej treści. To też już dziś należałoby ustalić lub utworzyć pewne terminy dla podstawowych pojęć w nauce o wychowaniu.

I tak np. terminy „pedagogika” i „pedagogja” są do dziś niejasne, co wiąże się znowu z niejasnością pewnych podstawowych poglądów, dotyczących wogóle wychowania i nauki o wychowaniu. Naogół rozumie się przez „pedagogikę” tę właśnie „naukę o wychowaniu”, przez „pedagogję” zaś samo wychowanie. Atoli nie wszelkie wychowanie (np. domowe) jest „pedagogją”, nie wszelki wychowawca (np. nie każdy ojciec) jest „pedagogiem”. Należałoby tedy terminem „pedagog” określać tylko „wychowawcę umiętnego” lub „zawodowego”, terminem „pedagogja” — „wychowanie umiętne” lub „zawodowe”.

„Pedagogika” oznacza, jak powiedziałem, ogólnie „naukę o wychowaniu”, lub też, jak chcą niektórzy, „szukanie naukę wychowa-

n i a". Tkwi w takim określeniu cały kompleks zagadnień, który należy rozwikłać.

Już sam wyraz „s z t u k a w y c h o w y w a n i a” oznacza właściwie trzy rzeczy różne, a mianowicie: 1) subiektywną umiejętność wychowywania (z n a c z e n i e d y s p o z y c j o n a l n e), 2) system reguł umiejętnego wychowywania (z n a c z e n i e l o g i c z n e), oraz 3) samo wychowywanie umiejętnie (z n a c z e n i e a k t u a l i s t y c z n e). Wspólną wszystkim tym trzem znaczeniom i istotną jest cecha „u m i e j ę t n o ś c i”, w której analogicznie z „sztuką” wyróżnić można trojakię znaczenie: pierwsze podstawowe i subiektywne (dyspozycyjalne) dałoby się określić, jako: zdolność (dyspozycja) do trafnego wykonywania czynności trudnych i złożonych, wymagających przedewszystkiem specjalnej w i e d z y, ponadto jednak przeważnie jeszcze pewnego specjalnego „t a l e n t u”. Dalsze, obiektywne znaczenie wyrazu „umiejętność” obejmują bądź sam ów skomplikowany system czynności celowych (znaczenie aktualistyczne), bądź naukowe ujęcie tego systemu (znaczenie logiczne).

Każdemu z tych trzech znaczeń w obrębie „sztuki i nauki wychowania”, powinienby odpowiadać osobny termin. Jeżeli dla znaczenia aktualistycznego pozostawilibyśmy termin „p e d a g o g j a”, to „p e d a g o g i k a” („paidagogiké téchne” lub „epistéme”, t. j. sztuka lub wiedza wychowawcza) oznaczałaby powinna naukowy system umiejętnego wychowywania (moment logiczny) z „t e c h n o l o g j ą”, t. j. z nauką o samej technice wychowywania

w ośrodku, subiektywną zaś czyli dyspozycjonalną „umiejętność“ wychowywania należałoby określić osobnym terminem np. p e d e u t y k a — i wyróżnić w niej moment w r o d z o n y (talent pedeutyyczny, pedeutyyczna struktura czy forma duchowa, typ pedeutyyczny) i n a b y t y (przez ćwiczenie, kształcenie i samokształcenie), t. j. sprawność lub poprostu: umiejętność pedeutyczną; „pedeutyka“ stanowiłaby zatem jedno z głównych zagadnień wspomnianej nauki o pedagogu czyli p e d a g o g o l o g j i, względnie p e d a g o g o n o m j i.

Dla „p e d a g o g i k i“ ustaliliśmy znaczenie: „naukowego systemu wychowywania umiejętnego“. W tem ujęciu pedagogika jest t. zw. n a u k ą p r a k t y c z n ą, od której należałoby zgodnie z E. D u r k h e i m e m ¹⁾ odróżnić „naukę o wychowaniu“, jako n a u k ę t e o r e t y c z n ą. W przeciwieństwie do pedagogiki, którą Durkheim zalicza do „technologij“ czyli „teoryj technicznych“ i której wyznacza jako zadanie ocenę i krytykę praktyki wychowawczej ze stanowiska samej prak-

¹⁾ E. D u r k h e i m: „*Nature et méthode de la pédagogie*“ w „*Education et Sociologie*“ (Paryż, F. Alcan, 1922), tudzież artykuł „*Pédagogie*“ w „*Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*“ publié sous la direction de F. Buisson (Paryż, Librairie Hachette et Cie, 1911, t. II, str. 1538 n.). O tych zagadnieniach piszą u nas: Z. M y s ł a k o w s k i: „*Rozwój naturalny i czynniki wychowania*“ (Kraków, 1925), oraz „*Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do t. zw. „celów wychowawczych*“ (Kraków, 1926), L. Z a r z y c k i: „*Wstęp do pedagogiki*“ (Książnica-Atlas, 1922) i Z. K u k u l s k i: „*Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*“ (Lublin, 1923).

tyki, t. j. potrzeb życia społecznego i indywidualnego, owa „nauka o wychowaniu“ (*science de l'éducation*) miałyby zadanie czysto teoretyczne, polegające na systematycznym porównywaniu i historyczno-genetycznym badaniu form i funkcji wychowawczych i wykrywaniu w nich praw ogólnych, a tak — zdaniem Durkheima — stanowiłyby mogła i powinna teoretyczną podstawę pedagogiki, taką, jaką np. dla medycyny stanowi anatomja, fizjologja i t. d. Bez względu na to, czy taka nauka, jaką projektuje Durkheim, jest możliwa (o ile niema być tylko „socjologją wychowania“, jaką u nas urzeczywistnił w swem dwutomowym dziele Florjan Znaniecki), nie ulega wątpliwości, że obok „pedagogiki“, jako nauki praktycznej, istnieje już ta postać teoretycznej nauki o wychowaniu, którą nazywają także „pedagogiką ogólną“ lub „filozoficzną“, a która bada ogólne podstawy i zasady wychowania. Dla tego teoretycznego typu nauki o wychowaniu proponuję termin analogiczny z takimi (również nowymi) naukami, jak religjologja, kulturologja i in., a mianowicie: pedagogologja, w związku zaś z nim termin „pedagolog“ dla tej grupy ludzi, którzy, w przeciwieństwie do pedagogów, t. j. wykonujących (przeważnie) zawód pedagogiczny, zajmują się, również zawodowo, teoretycznym badaniem zagadnień pedagogicznych.

Z „pedagogją“ wiąże się jeszcze pewien szczególny kompleks zagadnień, który możnaby bądź złączyć z nią samą, bądź też wyodrębnić,

a mianowicie: teoria nauk i systematyki pedagogicznej, obejmująca zagadnienia: struktury naukowej rozmaitych rodzajów (typów) myśli pedagogicznej, tudzież wzajemnego ich stosunku do siebie. Dział ten możnaby nazwać „gnomologją pedagogiczną”.

Wreszcie należałoby jeszcze odróżnić „pedagogję” i całą grupę terminów „pedagogicznych”, jako odnoszących się do wychowywania dziecka, od dziedziny ogólniejszej, której wychowanie dziecka (a więc „pedagogja”) jest jakgdyby tylko specyfikacją, t. j. dziedziny celowego i umiejętnego „wychowywania” człowieka wogóle (a więc i ludzi dorosłych, a nawet człowieka, jako gatunku) i to ostatnie nazwać (analogicznie np. z „psychagogją”) „antropagogją”¹⁾. W tym sensie mówią o „wychowaniu” np. Peter Petersen i Ernst Krieck²⁾, obaj ujmując je w szczególniejszym znaczeniu, jako samowychowywanie się kulturalne ludzkości, u nas zaś ze stanowiska socjologicznego Florjan Znaniecki³⁾.

¹⁾ Termin „andragogja”, którą dla tej dziedziny proponuje Dr. H. Schmidkunz („*Einführung in die akademische Pädagogik*”. Halle a. S. 1907) jest zbyt afeministyczny, by go można przyjąć.

²⁾ Peter Petersen: „*Allgemeine Erziehungswissenschaft*” (Berlin 1924, t. I, str. 68); Ernst Krieck: „*Philosophie der Erziehung*” (Jena 1922). — Obszerniej tę „antropagogję” omawiamy w pracy p. t. „*Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy*”.

³⁾ Fl. Znaniecki: „*Socjologja wychowania*”, 2 t., Warszawa 1928—1930.

Znanięcki, poszukując definicji wychowania, odrzuca wszelkie inne podawane zwyczajnie cechy, jako nieistotne, by ostatecznie dojść do formuły socjologicznej, że „wychowanie jest to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik, będący kandydatem na członka grupy społecznej, i której zadaniem, warunkującym faktyczne jej zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka“ (str. 25, t. I). W tak szerokim ujęciu podpadają pod pojęcie wychowania właściwie wszystkie planowe i nieplanowe wpływy wywierane przez grupę lub jej przedstawicieli na poszczególnych jej członków. Czy jednak taka definicja, utożsamiająca „wychowanie“ z „antropagogią“ i to typu tylko „społecznego“ (choćby nawet najszerszej, a więc i z uwzględnieniem „kultury“ pojętego) nie zaciera ostatecznie „cechy swojej“ (*differentia specifica*) w samej definicji? Czy więc w rezultacie nie jest za obszerna, a nawet czy nie przestaje być wogóle — definicją? Oczywiście nie tu miejsce na szczegółowe nad tą sprawą rozważania. Chcielibyśmy jednak ze względu na pewien typowy charakter takich jednostronnie socjologicznych ujęć wychowania zwrócić uwagę tylko na dwa momenty, a mianowicie:

1) Nie zaprzeczając oczywiście socjologicznego momentu w genezie i strukturze wychowania, należy jednak stwierdzić, że już w niższych formach wychowania, a tem bardziej począwszy od pewnego poziomu rozwoju duchowego ludzkości, który ogólnie określić można jako „stopień kultury“, wychowanie z procesu wyłącznie lub

głównie socjo-asymilacyjnego przetwarza się na akt aksjomatyczno-normatywny, określany przez wartości nadspołeczne (czyli absolutne), dochodzące szczytu w ideale etycznym i religijnym¹⁾, co zresztą uznaje i w doskonały sposób opisuje sam Znaniecki²⁾.

2) Wbrew twierdzeniu Znanieckiego, że: „pod żadnym względem nie można stwierdzić jakiejś istotnej zasadniczej różnicy między wychowaniem jednostek młodych a jednostek starszych; różnice pewne są, ale drugorzędne“, — należy stwierdzić, że różnice te nie są bynajmniej drugorzędne, lecz istotne i wyodrębniające „wychowanie“ sensu stricto od wszelkich innych rodzajów oddziaływań międzyludzkich; stanowi je zaś sam fakt biologicznej, socjologicznej i psychicznej odrębności natury dziecka (w najszerszym znaczeniu), a przede wszystkim fakt jego niedojrzałości i wychowalności rozwojowej, obejmującej okres życia ludzkiego od urodzenia aż do osiągnięcia dojrzałości fizycznej i psychicznej (nie: duchowej), a więc moment, którego nie spotykamy w żadnej innej dziedzinie adaptacji społecznej, choćby nawet skądinąd tak bliskiej „wychowaniu“, jak np. dziedzina oświaty dla dorosłych i t. p.

¹⁾ Por. E. Spranger: „*Lebensformen*“ (5 wyd. 1925) i „*Psychologie des Jugendalters*“ (Lipsk, Quelle & Meyer, 11 wyd. 1929, Wstęp).

²⁾ Por. rozdział: „*Obowiązek przechowywania kultury duchowej*“ (o. c., str. 225 n., zwłaszcza str. 240—241).

To też z tych (i innych jeszcze) względów, których tu w całej rozciągłości rozpatrywać nie sposób, wydaje się nam dalsze twierdzenie Znanieckiego, że „teorja wychowania jest częścią socjologii, jak teorja elektryczności jest częścią fizyki“ (o. c., t. I, str. 19), twierdzeniem jednostronnem, logicznie zaś wynikającym bodaj czy nie ze zbyt szerokiego ujęcia samej „socjologii wychowania“. Choćbyśmy bowiem wraz z Znanieckim określili „działalność wychowawczą jako pewien rodzaj działalności społecznej“, t. j. działalności, „której przedmiotem jest człowiek, a zamiarem chęć wpłynięcia na postępowanie tego człowieka“ (o. c., str. 1), to nie wynika stąd jeszcze, by wychowanie było tylko fenomenem społecznym, by tedy teorję wychowania można było i należało ujmować wyłącznie z tego stanowiska; wychowanie, będąc niewątpliwie zjawiskiem społecznym, jest równocześnie także zjawiskiem biologicznym, psychologicznym i kulturalnym, tak, że do teorji wychowania równe prawa, co socjologja, mogą zgłaszać biologja, psychologja i kulturologja, i że jedynie zespol tych wszystkich oświeleń może stanowić — i to dopiero ze stanowiska swoistej struktury pedagogicznej — całkowitą teorję wychowania. Twierdzenie Znanieckiego zatem, że „teorja wychowania jest częścią socjologii“ (t. j. jakgdyby niczem więcej), należałoby zmodyfikować w ten sposób, że „w skład teorji wychowania wchodzi między innymi także socjologja“. Ta-

kie ograniczenie zaś jest oczywiście zasadnicze, choćby z tego względu, że teorię wychowania, traktowaną jedynie *regresywnie* (t. j. ze stanowiska „wyjaśniających“ wychowanie przyczyn heteronomicznych) do pewnego przynajmniej stopnia wyodrębnia i autonomizuje.

Dalsze uwagi nasze nie będą już zasadnicze, ale stanowić mogą ciekawe „korolarja“ do poruszonych zagadnień.

I tak nie od rzeczy może będzie przytoczyć tu doskonale uwagi *Durkheima* na temat „sztuki“ wogóle, a „wychowawczej“ w szczególności (p. artykuł „Pédagogie“):

„*S t u k a* to system sposobów działania przystosowanych do pewnych szczególnych celów i będących wytworem bądź tradycyjnego doświadczenia, przekazywanego przez wychowanie, bądź osobistego doświadczenia danej jednostki. Możemy nabyć go jedynie w obcowaniu z samymi rzeczami, na które ma być skierowane działanie, oraz zapomocą samego działania. Niewątpliwie sztuka może być również oświecona myślą, lecz myśl nie jest jej elementem istotnym, ile że sztuka może istnieć bez niej. Niema też takiej sztuki, w którejby wszystko było wytworem myśli.

Jednakowoż między sztuką w ten sposób określoną, a nauką w ścisłym znaczeniu jest jeszcze miejsce na pewną pośrednią postawę umysłową. Oto zamiast działać na rzeczy lub istoty żyjące zgodnie z pewnymi określonymi sposobami

mi, można zastanawiać się nad używanymi sposobami działania, nie w tym celu, by je poznawać czy tłumaczyć, lecz by oceniać ich wartość, by stwierdzać, czy są tem, czem być powinny, czy nie należałoby ich zmodyfikować i w jaki sposób, a nawet zastąpić całkowicie innymi sposobami. Tego rodzaju refleksje przybierają formę teoryj; są to kombinacje myśli, a nie kombinacje aktów, i dzięki temu zbliżają się do nauki. Jednakowoż myśli w ten sposób skombinowane nie mają za cel wyrażać istoty danych faktów, lecz kierować ich działaniem. Nie są one same działaniem, ale są bardzo zbliżone do działań, któremi — zgodnie ze swą funkcją — mają kierować. Jeżeli same nie są działaniem, to w każdym razie są programami działania, a przez to zbliżają się do sztuki. Takimi są teorie medyczne, polityczne, strategiczne i t. d. Ażeby wyrazić mieszany charakter tego rodzaju myśli, proponujemy nazywać je teorjami praktycznymi. Pedagogja jest taką właśnie teorią praktyczną. Nie bada ona w sposób naukowy systemów wychowania, lecz rozważa je w tym celu, by dostarczać działaniu wychowawcy idei kierowniczych“.

Durkheim nie dość ściśle — zdaniem naszym — określa tu istotę „teorji praktycznej“, odwołując jej niesłusznie charakteru nauki, choćby praktycznej właśnie, t. j. przedewszystkiem charakteru myślenia, posługującego się metodami naukowymi, którą to możliwość stwierdziła już tymczasem bez żadnej wątpliwości „pedagogika doświadczalna“; ponadto Durkheim nie uznaje,

jak widać, tej nauki, którą nazwaliśmy „pedagogią filozoficzną“.

Definicja „pedagogiki“ podana przez Durkheima przylega dość szczelnie do tej koncepcji i konstrukcji „pedagogiki“, którą stworzył Fr. Herbart w *Allgemeine Pädagogik* (1806), oraz w *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835), jako nauki o celach (wzgl. celu) i środkach wychowania, z których pierwsze określać ma etyka, drugie psychologja. „Technologiczny“ charakter tego typu „pedagogiki“ wystąpił potem ze szczególną wyrazistością w „pedagogice eksperymentalnej“; identyczność jej konstrukcji z konstrukcją Herbartowską wykazuje dowodnie J. R. Kretschmar w książce p. t. *„Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft“* (Lipsk 1912). — Odnajdujemy ją również w zasadzie np. u Fr. Paulsen a (*„Pädagogik“* 6 i 7 wydanie, J. G. Cotta'sche Buchhandlung, Stuttgart i Berlin 1921, str. 1—3): „P e d a g o g i k a — powiada Paulsen — ma na podstawie znajomości natury człowieka, a zwłaszcza dziecka, dostarczonej nam przez fizyczną i psychiczną antropologję, a następnie na podstawie znajomości celu kształtowania (Bildung) człowieka, jak go nam kreśli etyka, wyznaczyć system reguł, któreby kierowały kształcącem oddziaływaniem wychowawcy na rozwijającą się postać człowieka“.

Na potrzebę wyróżniania „pedagoga” od „pedagoga” wskazuje D r. H a n s S c h m i d k u n z: terminem „pedagogika” określa on „sztukę kształcenia” (Bildungskunst), a stąd termin „P ä d a g o g i k e r” proponuje dla „artystów kształcenia” (Bildungskünstler), t. j. — według naszej terminologii — dla pedagogów (umiejętnych). Pomijając tę okoliczność, że my przez „pedagogikę” rozumiemy co innego, a spolszczenie terminu „Pädagogiker” jako „pedagogik” — brzmiałoby bardzo nie z polska, sądzimy, że proponowane przez nas terminy „pedagog” i „pedagog” czynią w dostatecznej mierze zadość potrzebie odróżniania „praktycznego wychowawcy umiejętnego” od „teoretyka wychowania”. Co prawda, pozostawałaby jeszcze kwestja osobnej nazwy dla wychowawcy „nieumiejętnego”, czy też raczej „empirycznego”, skoro sam wyraz „wychowawca” nie mieści w sobie jeszcze tego ograniczającego momentu „empirji”, czy też „t y l k o empirji”. Sprawa osobnego terminu jest tu jednak trudna ze względu na pewien osobliwy „t a k t” naszego języka.

Wspomnieliśmy o „takcie” językowym. Ten „takt” właśnie czy też „duch” języka decyduje również w niemałej mierze o terminologii, a nawet poniekąd (jak nieprawdopodobnem by się to wydawać mogło) o samej strukturze nauki. Tak np. wspomniany D r. S c h m i d k u n z stwierdza, że w języku niemieckim nie odróż-

nia się zwyczajnie (a raczej nie dość ściśle) wyrazów „P ä d a g o g i k” od „P ä d a g o g i e” (terminu zresztą rzadko używanego), stąd też nazwą „pedagog” (Pädagoge) oznacza się wogóle „praktyka wychowawczego” — zarówno „umiejętnego”, jak i „nieumiejętnego”. — W jeszcze wyższym stopniu ujawnia się pewien osobliwy „duch terminologiczny” w języku francuskim, którego terminologia pedagogiczna jest bodaj czy nie bardziej jeszcze chwiejna, niż niemiecka. Łączy się to do pewnego stopnia z pewną szczególną „awersją” języka francuskiego do wyrazów: pedagog, pedagogja, pedagogika i t. d. Awersję tę stwierdza np. Jules Dubois („*Le Problème pédagogique*”, Paryż. F. Alcan, str. 203): „Les mots pédagogique et pédagogie ont beau avoir pour certaines oreilles une resonance peu harmonieuse, évoquer des images toujours un peu pédantesques”. — Stwierdza ją również George Compa y r é (w artykule „*Pédagogie*”, umieszczonym w „*La Grande Encyclopédie*”, tudzież w „*Cours de Pédagogie*”, 20 wyd. Paryż, Librairie Classique, Paul Delaplane), mówiąc, że wyrazy: „pédagogie” i „pédagogique” nie cieszą się sympatją we Francji i „brzmia nieprzyjemnie dla uszu francuskich”. „Wprawdzie — powiada on — w programach szkół normalnych (t. j. seminarjów nauczycielskich) figurują „pedagogja” i „h i s t o r j a p e d a g o g j i”, ale na uniwersytetach, w których istnieją bądź osobne katedry (jak w Paryżu), bądź kursy pedagogiczne (jak np. w Lionie, Tuluzie), używa się zamiast „pedagogji”,

określenia „nauka o wychowaniu“ (science d'éducation). Pochodzi to stąd, że przez „pédagogie“ rozumie się przedewszystkiem „sztukę wychowania“, a więc „reguły i metody postępowania wychowawczego“, a nie także naukę, choćby praktyczną. Sam Compayré chce przez „pédagogie“ rozumieć zarówno teoretyczną naukę, mającą na celu „badanie dzieci“ (*sic*), jako też sztukę wychowywania dzieci — podobnie jak np. „logique“ oznacza i naukę i sztukę poprawnego myślenia. Owo „badanie dzieci“ Compayré pojmuje właściwie, jako badanie p s y c h o l o g i c z n e. To też o „pedologii“ mówi, że „elle est plutôt comme un dictionnaire de l'enfance, où l'on rassemble de divers côtés tout ce qui concerne le sujet“. On sam „kurs“ swój nazywa „Cours de Pédagogie“ i dzieli go na „teoretyczną“ i „praktyczną pedagogję“, w tej ostatniej omawiając metodykę ogólną i szczegółową, w teoretycznej zaś części „wychowanie ogólne“ i poszczególne jego działy; przy czem chodzi mu jednak właściwie tylko o „pedagogję psychologiczną“ i z tego też stanowiska mówi nie tylko o „l'éducation en général, — l'éducation physique, intellectuelle“ i t. d., ale także o „l'éducation des sens“ lub na odmianę o „culture de l'attention — de la sensibilité“ i t. d.¹⁾

¹⁾ Warto zaznaczyć również, że Compayré (w przeciwieństwie do Durkheima) przyjmuje „pedagogję wieczystą“ (paedagogia perennis): „Po wszystkie czasy — powiada — były znane pewne zasady lub zabiegi, stanowiące zawsze prawa lub praktyczne sposoby wy-

O wspomnianym zamęcie terminologii francuskiej, pozostającym niewątpliwie w związku z niedostateczną systematyką samej „gnomologii pedagogicznej“, świadczą jeszcze znamienne przykłady, zaczerpnięte z prac L. Cellieriera, Demoor a i Jonckheera, oraz Claparède¹⁾.

L. Cellierier²⁾ występuje z ciekawą koncepcją pedagogiki (pedagogji) deskryptywnej, t. j. nauki również „pozytywnej“ (nomotetycznej lub — według terminologii Windelbanda: nomograficznej), jak u Durkheima, ale nie „wyjaśniającej“ ze stanowiska faktów socjologicznych, lecz opisującej i uogólniającej same fakty pedagogiczne³⁾. (Por. przy-

chowywania. Istnieje więc „paedagogia perennis“, która nie potrzebuje obawiać się niczego ze strony nowego ducha” (art. „Pédagogie”).

¹⁾ Z tych tylko Lucien Cellierier reprezentuje właściwą Francję, Demoor i Jonckheer natomiast Belgję, a Claparède francuską Szwajcarję.

²⁾ Lucien Cellierier: „Esquisse d'une Science Pédagogique. Les faits et les lois de l'éducation” (Paryż, F. Alcan — Bibliothèque de la Philosophie contemporaine. Préface, oraz str. 2—3).

³⁾ Z tą samą koncepcją spotykamy się poniekąd u Jules Dubois („Le problème pédagogique. Essai sur la position du problème et la recherche de sa solution”, Paryż, F. Alcan 1911), a przede wszystkim w Niemczech u t. zw. fenomenologów, jak np. F. O. Schultze'go („Empirische Phänomenologie des Unterrichts”, I Teil, Langesalza 1927) i R. Lochnera („Deskriptive Pädagogik. Umriss einer Darstel-

toczone zdanie Compayré'go o „paedagogia perennis“). „Po wszystkie czasy — powiada Cellerier — we wszystkich klimatach rodzice wychowywali swe dzieci. Ich sposób postępowania zmieniał się z pokolenia na pokolenie oraz zależnie od szerokości geograficznej; mimo to jednak nazywamy go zawsze „wychowywaniem“. Dłaczegożby innego, jeżeli nie dlatego, że pozostaje on stale podobny do samego siebie, a to dzięki pewnej wspólnej zasadzie. Wyłania się stąd zatem potrzeba rozróżniania między ciągle zmieniającymi się sposobami postępowania a niezmienną zasadą, czyli między sztuką a nauką. Sztuka to ogół środków, zmierzających do jednego celu; kierują niemi przepisy (reguły). Nauka o pewnej sztuce zaś to ogół praw, wyprowadzonych z reguł tej sztuki. A wreszcie prawa, tworzące naukę, zawierają wspólne zasady i stanowią filozofję tej nauki“. Otóż tej nauki o wychowaniu Cellerier nie chce nazywać ani „science de l'éducation“ ani „pédagogie“, której „definicja jest jeszcze tak niedostateczna“, lecz określa ją „wyrazem dawniej już proponowanym, a dziś zaniechanym“, t. j. „pedagogiką“ (*Science Pédagogique*).

Nieco chaotyczni i jednostronni są Demoor i Jonckheere¹⁾. Odrzucają oni „pedago-

lung der Tatsachen und Gesetze vom soziologischen Standpunkt“, Verlag Gebr. Striegel, Reichenberg 1927).

¹⁾ Demoor - Jonckheere: „*La science de l'éducation*“ (Bruksela, M. Lamertin — Paryż, F. Alcan, str. 6—7).

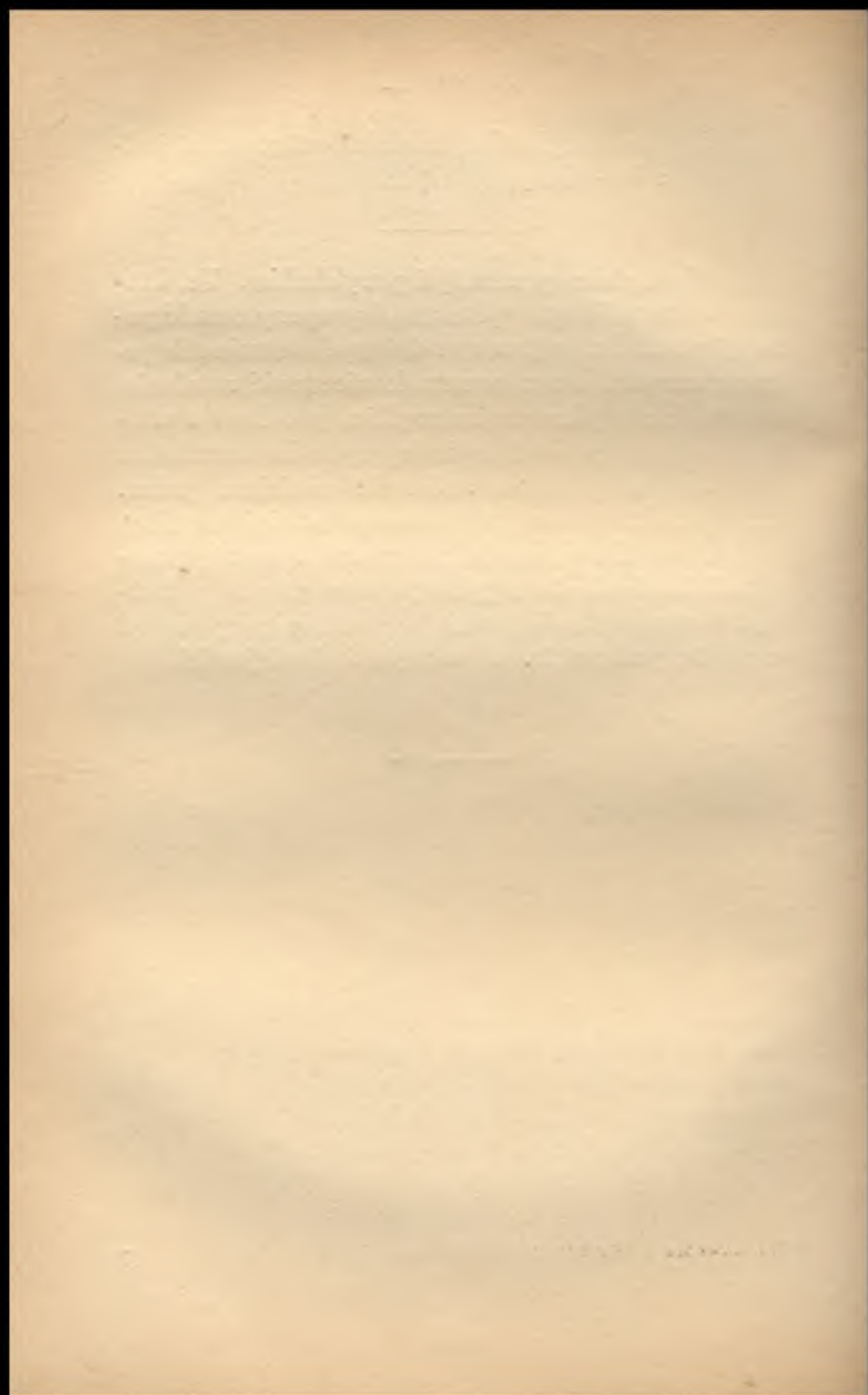
gję“ (*pédagogie*), jako „une science spéculative“, zarówno w jej socjologicznej, jak i filozoficznej postaci. Sami stoją na stanowisku, że celem „nauki o wychowaniu“ (*la science de l'éducation*) jest „dać obraz dziecka, które rozwija się, przystosowuje i osiąga powoli stadjum dojrzałości“ (*sic*). „Jest ona gałęzią biologji (*sic*). Bada dziecko, jego genezę, rozwój i zdolność do przystosowywania się, i z nagromadzonych danych wyprowadza metody i techniki, mające służyć do tego, by pozwolić życiu ujawniać się z jak największą łatwością i intensywnością“. Spotykamy się tu tedy z definicją „nauki o wychowaniu“ niezmiernie charakterystyczną dla t. zw. „pedagogiki eksperymentalnej“, gdyż utożsamiającą właściwie „naukę o wychowaniu“ z biologją i psychologją wychowawczą.

Podobnie i Claparède (o. c., str. 101 n.) wychodzi z pedologii i pedotechniki i na nich opiera „la pédagogie scientifique“, która wedle niego obejmuje: psychopedagogję, higienę szkolną, wzgl. także pedagogikę leczniczą i ortopedję, oraz pedagogikę eksperymentalną. Od tej pedagogiki „naukowej“ Claparède odróżnia „pedagogikę ogólną“ („pédagogie générale“), a więc „nienaukową“, t. j. zgodnie ze znaczeniem terminu „science“ „nie ścisłą“, nie opartą na badaniach; obejmuje ona zagadnienie celów, historję doktryn pedagogicznych, organizacje szkolne, a przede wszystkim „sztukę wychowania“ t. j. „technicznego przygotowania się do sztuki nauczania“ („l'apprentissage technique de l'enseignement“). Jak z tego widać, systematyka, a wraz

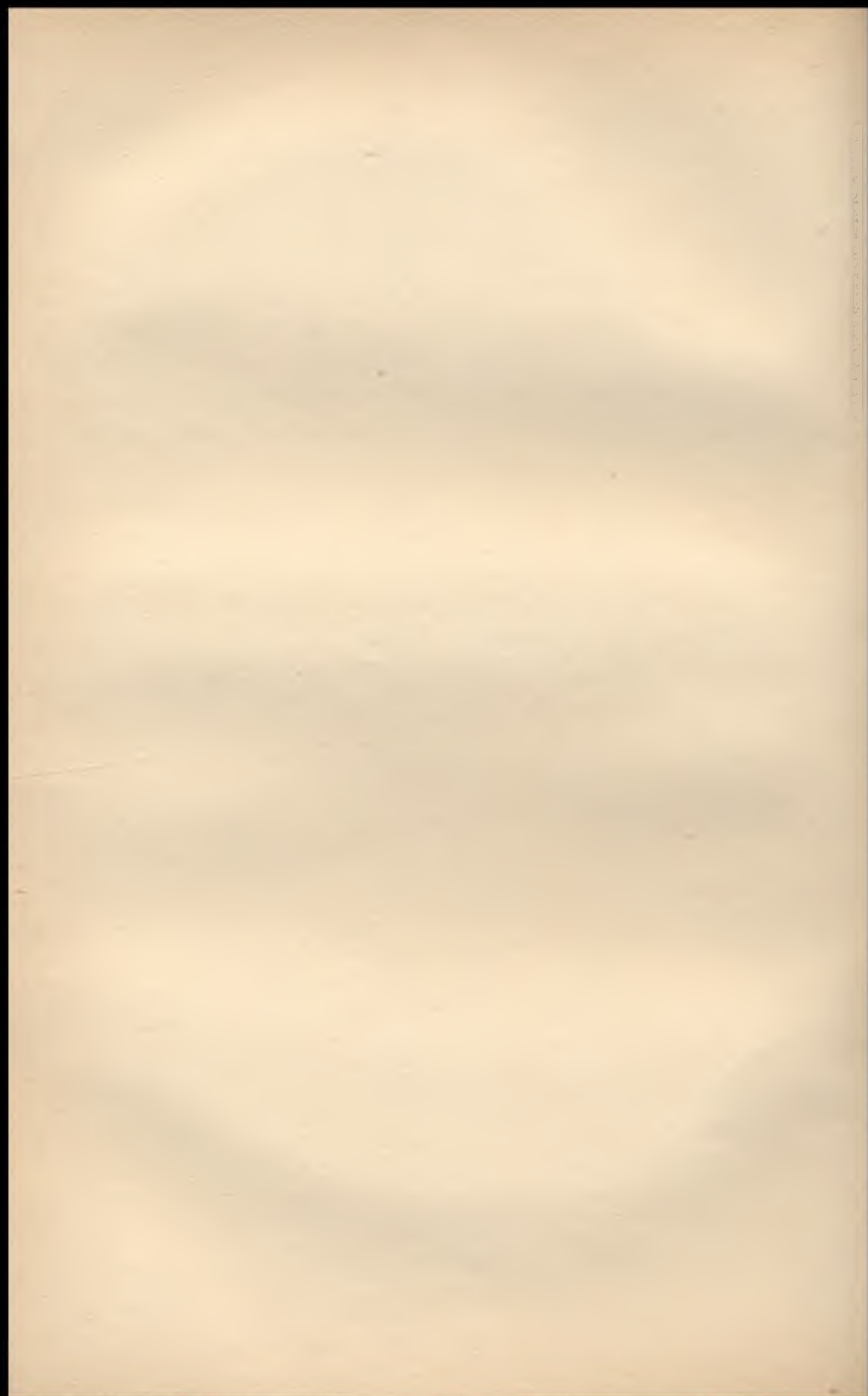
z nią i terminologia Claparède'a jest również jednostronna i — niesystematyczna.

Nie będziemy mnożyli przykładów. Te, które przytoczyliśmy, wystarczą, by uprzytomnić panujący dotąd zamęt w zasadniczych terminach pedagogicznych, a tem samem konieczność ustalenia, oczywiście w pierwszym rzędzie, podstawowych pojęć i odpowiadających im terminów.

Do tego właśnie zmierzała niniejsza praca. Mamy nadzieję, że proponowane w niej terminy, a choćby tylko dyskusja nad nimi może się przyczynić jeżeli nie do zupełnego usunięcia, to w każdym razie do umniejszenia tego istniejącego dotąd w nauce pedagogicznej zamętu i chwiejności.



II.
WYCHOWAWCA



Nauczytel-wychowawca, jego dobór i kształcenie

I.

1. Zagadnienie nauczyciela-wychowawcy, jego osobowości, funkcji wychowawczej i kształcenia, staje się coraz donioślejsze w pedagogice nowoczesnej. Przyczynę tego zjawiska poznamy w dalszym ciągu niniejszych rozważań. Narazie zaś, stwierdziwszy tylko samą doniosłość zagadnienia, chcemy zaznaczyć, że pewne głębsze poznania z zakresu teorii i psychologii wychowawczej pozwalają nam już obecnie wyjść poza dotychczasową napoły publicystyczną, napoły literacką metodę omawiania go, a zastosować metodę ściślejszą.

Zagadnienie nasze ograniczamy o tyle, że chcemy je rozpatrzeć tylko ze stanowiska *z a s a d n i c z e g o*, pomijając sprawy wtórne i bardziej szczegółowe. Z tego stanowiska wchodzi tu w rachubę w porządku systematycznym następujące zagadnienia podstawowe: 1. Zasadnicza funkcja wychowania. 2. Zasadnicze zadanie wychowawcy. 3. Właściwości niezbędne, by wychowawca zadanie to

mógł spełnić, czyli zasadnicza struktura duchowa wychowawcy oraz 4. Sprawa jego doboru i kształcenia.

W tym też porządku pragniemy zagadnienia te omówić.

I.

2. Wychowanie stanowi funkcję życia. To też zasadniczą funkcję wychowania musimy określić, nie jak to się często dzieje, tylko z jednego stanowiska, lecz z czterech stanowisk, obejmujących całość życia, t. j. ze stanowiska biologicznego, psychologicznego, kulturalnego i socjologicznego.

Wychowanie możemy ująć najogólniej jako pewną specyficzną pomoc, niezbędną wszędzie tam, gdzie powstaje dystans między istniejącym stanem rozwojowym pewnej istoty, a koniecznym lub pożądanym wyższym jej stanem i wtedy, gdy tego dystansu sama istota w swym rozwoju naturalnym wyrównać nie jest zdolna. Dystans ów jest pewną ogólną i podstawową formą samego życia i jego rozwoju. W świecie biologicznym występuje on jako dziecięctwo, t. j. jako okres niedojrzałości młodocianego osobnika, a zarazem jako okres jego rozwoju i zdolności do tegoż rozwoju, czyli plastyczności. Okres ten pod względem trwania zależy naogół od stopnia filogenetycznego rozwoju danego gatunku i ma na celu umożliwienie młodemu osobnikowi ich ontogenetycznego rozwoju do stanu dojrzałości, przyczem dojrzałość ta znowu oznacza

taki stan rozwojowy osobnika, który czyni go zdolnym do samozachowania się w danym, czy też typowym środowisku, oraz do dalszego rozmnażania. W zasadzie tedy proces ten dochodzi tylko do asymilacji młodych osobników do typu dojrzałego. Drugi obok asymilacji moment zasadniczy w świecie organicznym, t. j. moment zmienności, ujawnia się jedynie w postaci indywidualnego nabywania nowych własności, a w zakresie gatunku — w postaci dziedziczności, doboru naturalnego i doboru płciowego. Dopiero w świecie „ludzkim“ sprawa asymilacji i zmienności staje się także przedmiotem świadomych i umiejętnych zabiegów, głównie w postaci właściwego wychowania.

Już jednak w świecie zwierzęcym, u gatunków wyżej rozwiniętych, u których występuje dłuższe dzieciństwo, powstaje wraz z niemrodziną¹⁾, a z nią coś, co moglibyśmy nazwać wychowaniem zwierzęcym, czyli zoopedagogją. Ono to właśnie stanowi biologiczną funkcję rodziny, względnie rodziców, polega zaś na pomocy, którą rodzice, a zwłaszcza matka, niosą dzieciom — pomocy niezbędnej, ponieważ sam spontaniczny rozwój młodych osobników okazuje się tu już niedostateczny do osiągnięcia dojrzałości. Ze strony rodziców pomoc ta polega na pewnych podstawowych czynnościach wychowaw-

¹⁾ Z wyjątkiem niektórych owadów, jak mrówki i pszczoły, tworzących z pominięciem „rodziny” społeczność, a z nią i rodzaj wychowania, jako funkcji społecznej.

czych, t. j. na o p i e c e (karmienie, obrona, pie-
szczoły), n a u c e (przykład, pokaz czynności, ćwi-
czenie) i w y c h o w a n i u w ściślejszem znacze-
niu (karanie i t. d.), którym ze strony dzieci od-
powiadają znowu pewne akty „samowychowaw-
cze“ (takie, jak szukanie ochrony, pomocy u ro-
dziców, zabawa, naśladowanie). Dodajmy, że owe
akty odbywają się tu jeszcze obustronnie w spo-
sób wyłącznie instynktowny i że czynni-
kiem podstawowym dla nich jest zapewne wiążący
obie strony stosunek, polegający na „miłó-
ści“ i „o b a w i e“ (autorytecie).

3. W świecie ludzkim ten dystans biologicz-
ny, t. j. okres dzieciństwa, niezmiernie się wydłuża,
ponadto zaś występuje nowy dystans, mianowicie
kulturalny, a wraz z nim — nowa funkcja
wychowawcza. Kulturę tworzy ludzkość dojrzała,
a składa się na nią pewna suma wartości, dóbr,
form życia, instytucyj i t. d., stanowiących ramy
i warunki kulturalnego życia ludzkiego. Wskutek
tego rośnie też coraz bardziej dystans pomiędzy
niedojrzałością dziecka a stanem dojrzałości, wy-
dłuża się trwanie dzieciństwa i rośnie funkcja wy-
chowawcza, jako niezbędnej pomocy w przyswaja-
niu sobie przez dziecko (czyli asymilowaniu) kul-
tury. Na niższych stopniach kultury proces ten
odbywa się jeszcze w sposób analogiczny, jak
w świecie zwierzęcym, a mianowicie przez t. zw.
w y c h o w a n i e n a t u r a l n e, na które ze stro-
ny dojrzałych składają się pewne akty mniej lub
więcej popędowe, jak karmienie, ochrona i obrona
dzieci, przygodne pouczanie, ćwiczenie, wtajemni-

czanie, przykłady, rozkazy, kary, nagrody i t. d., a od strony dzieci akty również popędowe, jak zabawy, naśladowanie, ćwiczenie się — na zasadniczym podłożu obustronnej „miłości“, względnie sympatji, tudzież „autorytetu“. W dalszym ciągu dystans ów rośnie jeszcze bardziej w miarę rozwoju kultury, który odbywa się, zwłaszcza od pewnego stopnia, w tempie niezmiernie szybkim, a to 1) wskutek potęgującej się twórczości kulturalnej w ogóle, 2) wskutek coraz doskonalszej tradycji, jako instytucji, utrzymującej zdobycze pokoleń oraz 3) wskutek współpracy całej ludzkości kulturalnej i dyfuzji jej wyników.

Stąd rodzi się dopiero prawdziwe wychowanie, t. j. wychowanie świadome, jako odrębna i odrębnie zorganizowana funkcja życia kulturalnego. Tu też dopiero występuje w całej pełni zasadnicza dwustronność wychowania, odpowiadająca dwu biegunom tego dystansu, z którego rodzi się wychowanie. Jednym z tych biegunów jest obiektywna kultura i konieczność jej utrzymania i rozwijania, głównie przez wychowanie, które z tej strony polega na pewnego rodzaju „przeszczepianiu“ kultury na młode pokolenia. Drugim, subiektywnym biegunem owego dystansu jest dziecko i konieczność „wprowadzania“ go w kulturę — również przez wychowanie. Tamta strona reprezentuje interes kultury, która tylko dzięki przyswajaniu jej sobie przez młode pokolenia może trwać i rozwijać się; ta odpowiada interesowi młodego osobnika

ludzkiego, który tylko przez to przyswajanie sobie kultury, przez jej wartości i na nich, może się rozwijać i osiągnąć stopień niezbędnej dojrzałości — już nietylko biologicznej, lecz i kulturalnej.

4. Z tego stanowiska tedy — powtarzamy — wychowanie jest funkcją dwustronną. Istotą jej: wiązać z sobą oba bieguny dystansu — kulturalny i personalny, obiektywny i subiektywny — t. j. równocześnie i organicznie przeszczepiać kulturę oraz rozwijać przez nią osobowość dziecka. Dopiero takie wychowanie jest wychowaniem integralnym. Jednostronnem zaś staje się ono bądź wówczas, gdy góruje w niem sam interes obiektywnej kultury, osłabiając lub tłumiąc drugą funkcję, t. j. funkcję rozwoju dziecka, bądź też wówczas, gdy na plan pierwszy wysuwa się ten właśnie biegun „pedyczny“. Z pierwszym zjawiskiem spotykamy się w tych okresach dziejów kultury, które nazwać możemy konformistycznymi, z drugiej zaś w okresach, które wymagają od człowieka przede wszystkim inicjatywy, twórczości, samodzielności, a które nazwaćby można krytycznymi. Dodajmy jednak, że zczasem wśród wartości samej kultury urasta niezmiernie wartość dynamicznej istoty kultury, t. j. faktu, że kultura — to nie tylko określona suma istniejących już dóbr i wartości, lecz obok nich i ponad nimi — osobowość ludzka, która nietylko w żywy sposób kulturę tę wciela w siebie, ale jedynie jest zdolna tworzyć ją, rozwijać dalej i doskonalić.

5. Na tle powyższych uwag możemy już krócej załatwić się z psychologiczną i socjologiczną funkcją wychowania.

Przez psychologiczną funkcję wychowania rozumiemy tę jej funkcję, która wiąże się z rozwojem samej struktury duchowej dziecka. I tu, z jednej strony, przyświeca wychowaniu pewien mniej lub więcej normalny typ dojrzałej struktury, typ lub ideał, który należy realizować w poszczególnych osobnikach młodocianych; z drugiej zaś strony — wychowanie staje wobec dziecka, jako struktury niedojrzałej, dążącej do dojrzałości, którą dziecko może i powinno osiągnąć jedynie w ramach przyrodzonych możliwości swej struktury indywidualnej.

Wreszcie i pod względem socjalnym wychowanie spełnia również funkcję integralnie dwustronną, t. j. z jednej strony (od strony społeczeństwa) stanowi funkcję utrzymywania grupy społecznej przez odpowiednie przygotowanie osobników młodych do wejścia w nią, jako pełnowartościowych jej członków, z drugiej strony — samo to „wprowadzanie“ (inicjacja społeczna) implikuje w sobie także konieczność uwzględniania momentu indywidualno-osobowego i to zarówno w interesie jednostki, jako też samej grupy społecznej.

6. Tak więc określiliśmy zasadniczą funkcję wychowania i wskazaliśmy zarazem jej integralną dwustronność, polegającą na równomiernym, równoczesnym i organicznym zespaleniu funkcji obiektywnej i subiektyw-

no-personalnej. Ta integralna dwustronność wychowania stanowi tedy postulat zasadniczy, z którego wynikają już bardziej szczegółowe postulaty integracyjne: 1) Jeden z nich domaga się scalania w wychowaniu wszystkich wymienionych kierunków, (biologicznego, kulturalnego, psychologicznego i społecznego), z których żaden nie powinien nigdy stawać się wyłącznym, ale z których też żadnego nie powinno nigdy braknąć. 2) Następnie już w tym miejscu wskazać chcemy również na dalszy postulat, a mianowicie na postulat niezbędnego scalania tego, co nazwaliśmy „wychowaniem naturalnym“, z wychowaniem właściwym, t. j. światowym, „sztucznym“, refleksyjnym. Obie te bowiem różne formy wychowania są i pozostaną zawsze równie niezbędne, aczkolwiek problem ich scalania staje się coraz trudniejszy. 3) Dalszy, a wiążący się z poprzednim i również istotny problem, czy postulat integracyjny w wychowaniu, wynika z faktu, że wychowanie sztuczne, pierwotnie globalne i spoczywające w ręku jednego wychowawcy, czasem różnicuje się i rozpada na szereg poszczególnych funkcji oddzielnych i ich wykonawców, a więc przede wszystkim na wychowanie w ścisłym znaczeniu i na nauczanie, a w zakresie nauczania znowu, które czasem wysunęło się na czoło, na szereg oddzielnych t. zw. przedmiotów naukowych oraz tyłuż nauczycieli. Dom, środowisko, szkoła — a w zakresie tej ostatniej znowu różne stopnie, jak przedszkole, szkoła powszechna, ewentualnie

jeszcze średnia, zawodowa i wyższa, w ramach zaś danej szkoły jej organizacja i program, złożony z wielu „przedmiotów”, oraz wielość nauczycieli — oto obraz rosnącej wciąż dyferencjacji czynników wychowawczych, wobec których postulat integracji wychowawczej nabiera tem większego znaczenia. Wszystkie te postulaty integracyjne występują ze szczególną wyrazistością i siłą w wychowaniu współczesnym, jako typie wychowania szczególnie zróżniczkowanym.

Niesposób w tem miejscu rozpatrywać szczegółowo wszystkich środków, zapomocą których wychowanie współczesne stara się postulat ten rozwiązać. Oto najważniejsze z nich: jednolitość programów i jedność organizacji szkolnictwa, metody koncentracyjne i zespołowe w nauczaniu, wprowadzanie wychowawczych funkcj do szkoły i scalanie ich z nauczaniem, dążenie do skontaktowania szkoły z domem i środowiskiem szerszem, wspólnota zespołów nauczycielskich i t. d.

7. Postulaty te, jak wspomnieliśmy, wynikają z podstawowego postulatu integracji w wychowaniu, który, jak już wiemy, musi polegać na organicznem wiązaniu wartości obiektywnych z rozwijającą się osobowością dziecka. W ten sposób przeszliśmy zarazem od zasadniczej funkcji wychowania do zasadniczego zadania wychowawczego, a więc do pytania: na czem polega owo wiązanie, a temsamem i zasadnicze zadanie wychowawcze? Zagadnienie to łączy się bezpośrednio z zagadnieniem dziecka i je-

g o r o z w o j u. W świetle wiedzy współczesnej, dziecko jest psychofizyczną strukturą indywidualną, rozwijającą się samorzutnie ku swej dojrzałości. Rozwój ten odbywa się — obiektywnie mówiąc — przez „konwergencję“, jak to określiła W. Stern, wewnętrznej dynamiki rozwojowej dziecka z zewnętrznymi czynnikami kształtującymi, albo inaczej, przez „introcepcję“, czyli wrastanie struktury młodocianej w otaczającą ją rzeczywistość. Od strony pierwszej występują takie zasadnicze i równorzędne czynniki, jak biopsychiczny wzrost dziecka, zabawa i świadome samowychowanie się; ze strony drugiej, zewnętrznej: wpływ szerszego oraz ściślejszego środowiska fizycznego i społeczno-kulturalnego na dziecko i właściwe wychowanie (K. Groos). To ostatnie stanowi tylko funkcję pomocniczą dla samego rozwoju i dla t. zw. wychowania naturalnego — funkcję, niezbędną tam, gdzie sam ów spontaniczny proces rozwojowy dziecka niezdolny jest doprowadzić go do pożądaney formy dojrzałości, a polegającą na pewnych czynnościach, które mają na celu ochraniać, organizować, przyśpieszać samorzutny rozwój dziecka i kierować go ku świadomie i zgóry określonemu celowi. Cel ten stanowi pewna dojrzała struktura ludzka, na którą składają się, a raczej składać się powinny (jak wynika z analizy istoty wychowania), pewne wartości biologiczne, psychologiczne, kulturalne i społeczne, takie jak zdrowie, hart, sprawność cielesna, radość witalna, harmonja form życia psychicz-

nego (myślenia, uczucia, woli) — uspołecznienie jednostki oraz takie wartości kulturalne, jak religja, moralność, nauka, umiejętności i t. d. Wartości te organizują się w poszczególnych okresach kultury w pewien charakterystyczny typ czy i d e a ł człowieka, organizują się jednak niezawsze w postaci integralnej: często przybierają postać ułamkową i jednostronną, t. j. uwzględniającą tylko p e w n e w danej epoce dominujące wartości — a nadto, gdy określa je tylko jakaś j e d n a grupa społeczna, t. j. grupa rządząca — przybierają postać a r b i t r a l n ą.

W tych wypadkach z korekturą przychodzić musi zawsze świadoma myśl wychowawcza, a więc pedagogika — i to z korekturą podwójną: jedną, odnoszącą się do uniwersalnej integralności, czyli r e i n t e g r a c j i typu, względnie ideału wychowawczego, i drugą, odnoszącą się do p e r s o n a l i z a c j i i i n d y w i d u a l i z a c j i idealnego t y p u, t. j. do przystosowania go do indywidualnych struktur dziecięcych.

W ten sposób wychowanie będzie kierowaniem rozwoju każdego dziecka ku tej formie typu, która odpowiada jego indywidualnym założeniom, a zatem oznacza to, co określamy jako dojrzałą, indywidualną osobowość człowieka.

Jeżeli w ten sposób dojrzała i indywidualna o s o b o w o ś ć wstępuje na miejsce ogólnego typu w określeniu c e l u wychowania, to z drugiej strony odnajdujemy indywidualną, ale niedojrzałą jeszcze o s o b o w o ś ć dziecka w samym a k c i e wychowawczym, jako ową samorzutnie roz-

wijającą się i dążącą do własnej dojrzałości strukturę psychofizyczną.

To też wychowanie, mające na celu pomóc dziecku w tym jego rozwoju od niedojrzałej do dojrzałej formy osobowości, możemy określić także jako formowanie osobowości dziecka w ścisłym związku z jego samorozwojem.

Tak pojęte wychowanie, skoncentrowane na rozwój osobowości dziecka, będzie zarazem w najlepszym sensie wychowaniem integralnym, gdyż wiązać będzie obiektywny biegun dystansu rozwojowego z biegunem subiektywnym, przyczem rozwijająca się pod kierunkiem wychowawczym osobowość dziecka sama w dużej mierze scalać będzie w sobie, t. j. selekcjonować i organizować, tak rozbieżne — jak wykazaliśmy — czynniki zróżnicowanego wychowania nowoczesnego.

II.

8. Omówiwszy zasadniczą funkcję oraz zadanie wychowania, możemy obecnie przystąpić do zagadnienia działania wychowawczego, czyli „techniki“ wychowawczej. Formować bowiem osobowość dziecka można jedynie przez pewne działanie, przez działanie wychowawcy na dziecko. W ten sposób, od strony technicznej, wychowanie przedstawia się jako pewna odmiana działania wogóle, a specjalnie — jako działanie człowieka na człowieka. To też w związku z tem wypada zastanowić się nieco nad istotą działania wogóle.

Zagadnienie to omówiliśmy obszerniej w pracy p. t. *O istocie wychowania* (str. 11 i n.). Charakteryzując w niej istotę środków, zwróciliśmy uwagę na ich zależność z jednej strony od celu, z drugiej zaś od przedmiotu czyli „środowiska“ działania, przyczem wśród wszelkich możliwych środowisk wyróżniliśmy następujące: m a r t w e (nieorganiczne), ż y w e (organiczne, biologiczne) i p s y c h i c z n e (duchowe).

9. Zależnie od natury przedmiotu wzgl. środowiska możemy dalej wyróżnić następujące cztery sposoby działania czyli techniki: działanie m e c h a n i c z n e, b i o t e c h n i c z n e, p s y c h o t e c h n i c z n e i p s y c h a g o g i c z n e.

Działanie mechaniczne dotyczy przedmiotów m a t e r j a l n y c h (martwych, nieorganicznych); jest ono bezpośrednio mechaniczne, t. j. polega na mechanicznym stosunku skutków do przyczyn. Typowość celów w czysto materialnych dziedzinach działania, oraz panująca w nich ścisła prawidłowość, wzgl. ścisła, oparta na t. zw. naukach ścisłych znajomość praw, rządzących w odpowiednich zakresach rzeczywistości materialnej — pozwalają na tworzenie w nich coraz doskonalszej techniki w sensie a) umiejętności działania, polegającej na ścisłym przyporządkowaniu określonych środków do określonych celów, oraz b) w sensie wytwarzania sztucznych, coraz doskonalszych, coraz bardziej celowych narzędzi (maszyn), realizujących w coraz pełniejszej mierze „zasadę ekonomiczną“ działania.

Na istoty żywe możemy również działać w sposób mechaniczny, ale tylko o tyle, o ile i one są materialne. S p e c y f i c z n e jednak działanie w tej dziedzinie jest zgoła inne, a mianowicie nie bezpośrednio, lecz pośrednio, i nie mechaniczne, lecz biotechniczne. Tu ścisłość działania staje się o wiele mniejsza, a nawet sama z a s a d a działania podlega dyskusji. W biologji ustalił się w tym względzie następujący tok rozumowania: wszelkie życie rozwija się naskutek dwu szeregów przyczyn: w e w n ę t r z n y c h, t. j. tkwiących w samym organizmie, w jego strukturze organicznej i w jego dynamice rozwojowej, oraz z e w n ę t r z n y c h, t. j. pochodzących ze świata zewnętrznego, z otoczenia, ze środowiska biologicznego, w którym dana istota żyje, i wywołujących w jego procesie życiowym pewne zmiany. Te czynniki zewnętrzne nazywamy p o d n i e t a m i lub b o d ź c a m i, a wywołane przez nie zmiany w organizmie żyjącym r e a k c j a m i, o ile uznajemy je za proste, równoważne fizjologiczne skutki bodźców, uważanych za przyczyny, lub też f u n k c j a m i, o ile za punkt wyjścia bierzemy nietyle owe z zewnątrz działające bodźce, lecz podstawowe dążenie każdej istoty żyjącej do samozachowania się, a więc do przystosowania się do środowiska, czyli o ile funkcje uważać będziemy nie za proste, mechaniczne reakcje na bodźce, lecz za celowy wyraz samoobronnej tendencji całego organizmu, pojętego jako pewna struktura celowa. Już tu, a zatem w zakresie jeszcze wyłącznie biologicznym, przejawia się bardzo głęboko sięgająca dwoistość stanowisk, zależna od zasadni-

czego poglądu na istotę życia, wzgl. na wzajemny stosunek istoty żyjącej i otoczenia (środowiska): jeden, bardziej mechaniczny kładzie większy (a czasem wyłączny) nacisk na działanie środowiska, któremu — poprzez reakcje — przypisuje wszelkie zmiany, a więc i rozwój organizmów (darwinizm), drugi zaś, bardziej witalistyczny, podkreśla natomiast przede wszystkim samoistność żywego organizmu, który w dążeniu do samozachowania przystosowuje się do swego środowiska zapomocą swoich funkcyj (lamarckizm).

10. Tak czy owak, gdy chodzi o świadome, a więc sztuczne oddziaływanie na istotę żyjącą celem wywołania w niej tych czy innych zmian (np. w uprawie roślin, hodowli zwierząt czy też tresurze), stać się to może jedynie z zewnątrz, t. j. za pomocą odpowiednich bodźców, wywołujących w danej istocie żywej swoiste reakcje, wzgl. pobudzających ją do wykonywania pewnych swoistych funkcyj. Gdy chodzi o wytworzenie pewnych nowych cech stałych, wówczas owe specyficzne bodźce muszą działać przez czas dłuższy, a temsamem i reakcje wzgl. funkcje istoty żywej muszą się wielokrotnie powtarzać. Przyjmuje się bowiem, że przez takie powtarzanie się reakcyj wzgl. funkcyj wytwarza się w istocie żywej nowa skłonność, wzgl. zdolność, dyspozycja, odpowiadająca owej pożądanej nowej cesze. Jest to właśnie dziedzina t. zw. b i o t e c h n i k i, która, ogólnie biorąc, rozporządza trzema metodami: 1) metodą podniet fizyko-chemicznych, stosowanych bezpośrednio do organizmów żywych, 2) metodą zmian ś r o d o w i s k a,

reprezentującego pewien zespół podniet, i 3) metodą krzyżowania.

11. Trzecim rodzajem techniki, obok techniki mechanicznej i biotechniki, jest technika działania człowieka na człowieka, czyli „psychotechnika“ w obszerniejszem znaczeniu. Człowiek jest istotą, należącą do trzech światów: materialnego, biologicznego i psychicznego. To też, zależnie od zmian, jakie w nim przedewszystkiem wywołać chcemy, względnie od stron, na które w nim przedewszystkiem chcemy oddziaływać, możemy posługiwać się techniką materialną, biologiczną lub psychiczną. Tylko ta trzecia jednak jest techniką specyficzną w stosunku do człowieka, jako właśnie istoty wybitnie „psychicznej“. Jaka tedy jest jej zasada?

Tu wstępujemy w dziedzinę niezmiernie ciemną. Już w dziedzinie biologicznej walczą z sobą, jak widzieliśmy, dwie diametralnie sprzeczne zasady: mechaniczno-kauczalna i witalistyczno-finalna, darwinizm i lamarckizm. W zakresie zaś interpretacji życia psychicznego dołącza się do tego jeszcze pewne zagadnienie podstawowe, a mianowicie zagadnienie substancjalnej czy też funkcjonalnej istoty duszy; tamte zaś dwie sprzeczne zasady ujawniają się na tem polu, zwłaszcza dziś, w niezmiernie licznych i rozbieżnych kierunkach psychologicznych, jak np. z jednej strony psychofizyka, psychologja biologiczna, psychologja fizjologiczna, behavioryzm, psychorefleksjologja i tym podobne kierunki, należące do typu psychologji mechanicznej, a z drugiej — psychoanaliza, psychologja indywi-

dualna, psychologia postaci, psychologia strukturalna, psychologia personalistyczna, psychologia humanistyczna i inne kierunki typu przeważnie **f i n a l n e g o**.

Wybór jednego z tych kierunków jest nieodzowny, jeśli chodzi o określenie samej zasady działania na człowieka, a więc m. i. także działania wychowawczego. Nasz wybór pada na psychologję personalistyczną w tej postaci, w jakiej ją reprezentuje W. Stern. Jest to bowiem niewątpliwie pogląd najbliższy wychowaniu i najgłębszą dający mu podstawę, ponieważ prawdziwe wychowanie było zawsze i jest stosunkiem człowieka do człowieka, wychowawcy do dziecka, jako istoty osobowej, a nie takiego czy innego mechanizmu lub organizmu.

Wierzmy tedy, że człowiek stanowi „o s o b o w o ś ć”, t. j., wedle Sterna, istotę „c a ł o s t k o w ą”, „p s y c h o f i z y c z n i e n e u t r a l n ą”, a więc jednolicie zespoloną z czynnika fizycznego i duchowego, „s a m o o k r e ś l a j ą c ą s i ę”, „s e n s o w n ą” w swych dążeniach i „g ł ę b i n o w ą”¹⁾. Dalej, przyjmujemy za Sternem, że i „w obrębie czynności psychofizycznie neutralnych” możemy wyróżnić niektóre z nich, a przede wszystkim a) r e a k c j e i b) czynności s p o n t a n i c z n e, zależnie od tego, czy „bodziec do czynności pochodzi z zewnątrz, czy też z wewnątrz”.

Zgodnie więc z tem, jeżeli chodzi o oddziały-

¹⁾ „Selbstätig sich bestimmende, zielstrebig sinnvolle, tiefenhaltige Ganzheit”. (*Personalistische Psychologie* w dziele E. Sauego: *Einführung in die neuere Psychologie*. 4—5 wyd., str. 188).

wanie na człowieka, możemy o b o k wspomnianych zasad: mechanicznej i biotechnicznej, stosować zasadę bodźca i reakcji, oraz zasadę aktów spontanicznych. I tylko te dwie zasady będą specyficznymi zasadami oddziaływania na człowieka, jako na osobowość — przyczem musimy tu jeszcze zaznaczyć, że t. zw. zasada bodźca i reakcji oznaczać tu będzie już nie fakty czysto biologiczne, lecz biopsychiczne („psychofizycznie neutralne“). Oddziaływanie zapomocą tej zasady polega, analogicznie jak w biotechnice, na wytwarzaniu zapomocą powtarzających się bodźców i reakcyj mniej lub więcej stałych zmian w strukturze osobowości (dyspozycyj), a temsamem stałych potrzeb i stałych funkcyj, — oddziaływanie zaś zapomocą zasady spontanicznej polega na bezpośredniem przetwarzaniu samych potrzeb i funkcyj człowieka.

12. Jeżeli przejdziemy obecnie do wychowania, a więc do dziedziny oddziaływania na osobowość dziecka, będziemy mogli stwierdzić najpierw istnienie w tej dziedzinie owych dwu elementarniejszych zasad biotechnicznych, a mianowicie zasady biomechanicznej i biopsychicznej. Istotą pierwszej, jak wiemy, jest oddziaływanie wychowawcze systemem bodźców i reakcyj, stosowanych w sposób mniej lub więcej mechaniczny, t. j. polegające na samem ćwiczeniu pewnych funkcyj zapomocą odpowiednich powtarzających się bodźców, lub też na pewnem kombinowaniu bodźców celem wytworze-

nia nowych funkcji, względnie odpowiadających im dyspozycji. Oto dziedzina t. zw. kształcenia formalnego (zmysłów, organów, „władz umysłowych“, mechanicznych umiejętności), dziedzina metod wyrabiania pewnych automatyzmów (przyzwyczajień) u dzieci normalnych, a zwłaszcza anormalnych, dziedzina szczególnie nadająca się do ilościowych badań eksperymentalnych, w której poprzez wszelkie dzielące ich różnice Herbart podaje rękę Jamesowi, a ten pani Montessori, — słowem: dziedzina t. zw. wychowania „umiejętnego“ czy „naukowego“, metodycznie ścisłego, a więc technicznego, czy też, wedle naszej terminologii — biomechanicznego.

Należy podkreślić z naciskiem, że zasada biomechaniczna w wychowaniu integralnem ma niewątpliwie swoje wybitne miejsce, a błędną staje się tylko wówczas, gdy staje się wyłączną zasadą wychowania¹⁾. Zasada ta bowiem apeluje głównie do

¹⁾ Niezmiernie charakterystyczny jest fakt „kaptulacji” t. zw. psychologii eksperymentalnej, wzgl. służącej jej za podstawę zasady „mechanicznej”. Mówi o tem wyraźnie *A. Fauville* w swym artykule: *Ce que la pédagogie peut attendre de la psychologie expérimentale* w zbiorowej książce p. t. *Questions actuelles de pédagogie*. (Les Editions Du Cerf. Juvisy Seine-et-Oise, str. 148 i in.). Autor wykazuje naprzód, że psychologia eksperymentalna nie zdołała w żadnym z badanych przez się zjawisk psychicznych stwierdzić „czystego mechanizmu”, przeciwnie: „wszędzie, — powiada, — znaleźliśmy aktywność różną od sił fizycznych, aktywność w istocie swej zmienną, niewymierną, nie dającą się przewidzieć”. Stąd konkluduje autor dalej, że „musimy wyrzec się nadziei uzyskania w dziedzinie psychologii i pedagogiki technik podobnych do technik przemysłowych, opartych

mechanicznej strony istoty dziecka, nie uwzględnia zaś zgoła jej jednolitości strukturalnej i jej spontaniczności, a więc faktu, że każda głębsza reakcja dziecka wiąże się, a raczej powinna się wiązać z całością jego osoby i jego samorzutnego rozwoju, że tedy i wychowanie musi je wiązać z samorzutnymi potrzebami, dążeniami i zainteresowaniami dziecka. I tu oto zaczyna się nowy, wyższy typ wychowania, mianowicie ten, który Claparède nazywał „wychowaniem funkcjonalnym”¹⁾, a który odpowiada zasadzie, określonej przez nas jako zasada oddziaływania biopsychicznego. Jakoż ten typ wychowania opiera się w całości na psychologii biologiczno-witalistycznej, polegającej głównie na ujmowaniu człowieka jako „organizmu żyjącego pod kątem widzenia jego jedności teleologicznej“ (jak mówi Karol Groos),

na mechanice i fizyce, t. j. technik ścisłych i ustalonych. Metody pedagogiczne są i pozostaną, jak się zdaje, zawsze elastyczne, wielorakie, przypadkowe, gdyż wynik ich zależy o wiele bardziej od psychicznych właściwości nauczycieli i uczniów, od ich stanu duchowego, aniżeli od użytej metody...” („Il faut donc renoncer à l'espoir d'obtenir dans les domaines de la psychologie et de la pédagogie des techniques semblables aux techniques industrielles basées sur la mécanique et la physique, c'est à dire des techniques rigides, bien établies. Les méthodes pédagogiques sont et resteront, semble-t-il, souples, multiples, aléatoires, le succès dépendant des qualités psychiques — des maîtres et des élèves, de leur état d'esprit, bien plus que de la méthode employée”).

¹⁾ *L'éducation fonctionnelle*. Editions Delachaux et Niestlé. Genève-Paris.

i występuje u tych wszystkich pedagogów, którzy w sposób mniej lub więcej świadomy są zwolennikami tej właśnie psychologii, jak np. pomijając Rousseau'a — sam Claparède, Groos, Freud, Dewey, Decroly i inni.

13. Podstawą „wychowania funkcjonalnego“ są tedy naturalne potrzeby dziecka w postaci instynktów, popędów, bezpośrednich zainteresowań w ich zmienności indywidualnej i rozwojowej, a cała technika tego wychowania polega na wyzyskiwaniu tej wewnętrznej dynamiki życia i rozwoju dziecka dla celów wychowawczych przez budzenie odpowiednich potrzeb i funkcyj, ich przetwarzanie przez powtarzanie, wymianę, podstawianie celów i sublimację, a temsamem przekształcanie struktury dziecięcej. Jakie są dane po temu możliwości i metody?

Odpowiedź naszą ujmiemy w szereg następujących punktów:

a) „Potrzeby“ ujawniają się samorzutnie w postaci naturalnych zainteresowań i dążeń.

b) Mają one w zasadzie dwa wspólne źródła: potrzebę samozachowania się, niektóre zaś z nich, zwłaszcza zabawy — dążenia rozwojowe.

c) Potrzebom tym odpowiadają pewne funkcje, typowe dla pewnych grup czy typów dzieci oraz dla określonych faz rozwojowych, a zarazem indywidualne.

d) Zaspokojenie tych potrzeb wymaga odpowiednich warunków zewnętrznych — przede wszystkim swobody — oraz wewnętrznych; do-

starczając dzieciom lub pozbawiając je tych warunków, możemy do pewnego stopnia wpływać na same potrzeby i funkcje.

e) Zasadniczo wszystkie potrzeby rozwojowe dziecka winny być w interesie normalnego jego rozwoju zaspokojone, czyli — inaczej — dziecko powinno mieć możliwość swobodnego przeżywania swego dzieciństwa; metoda pozbawiania dzieci swobody musi być nader ograniczona; zastąpić ją należy raczej metodą substytucji i sublimacji.

f) Najważniejszą i najbardziej pozytywną metodą wychowania funkcjonalnego jest metoda, którą możnaby określić jako *metodę środowiska wychowawczego*, polegającą na należytem organizowaniu środowiska, w którym dziecko żyje. Środowisko to winno być dostatecznie *elastyczne*, t. j. przystosowane do naturalnych potrzeb i funkcyj dzieci w danej fazie rozwoju oraz do rozmaitych ich indywidualności, i winno wytwarzać w ten sposób możliwość swobodnego życia. Z drugiej strony jednak środowisko winno być *wychowawcze*, t. j. tak zorganizowane, by zawierało warunki rozwojowe dla tych potrzeb i funkcyj, które są ze stanowiska wychowawczego pożądane. Hasło: „dla życia przez życie“ jest niewątpliwie słuszne, ale uzupełnić je należy drugim hasłem: „dla życia przez wychowanie“.

g) Do środowiska tego należy także, oczywiście, *sam wychowawca* — jako twórca środowiska wychowawczego, jego wciąż czujny organizator i kierownik, śledzący bacznie i umiejętnie ową grę potrzeb i funkcyj w życiu grupy i poszczegól-

gólnych dzieci, przebieg i wyniki owego tajemniczego procesu rozwojowego, nasilający lub osłabiający w miarę potrzeby pewne elementy środowiska, słowem: wychowawca, będący już nie owym mechanikiem wychowawczym, lecz raczej subtelnym i umiejętnym „biotechnikiem“, oczywiście — nie w sensie hodowcy czy trenera, lecz raczej w sensie ogrodnika młodych roślin ludzkich, pełnego miłości dla nich, wiedzy o ich życiu i znajomości techniki ich przetwarzania.

14. Oto punkt w rozwoju zasad wychowawczych, do którego doszła pedagogika nowoczesna u większości swych znakomitych przedstawicieli — punkt biopsychotechniczny. Oznacza on niewątpliwie niezmierny, a nawet wręcz rewolucyjny postęp w wychowaniu, do którego wprowadził życie. Dochodzi też niemal na sam próg prawdy pedagogicznej. A jednak progę tej prawdy nie dosięgnął jeszcze. Ażeby bowiem stanąć na nim, trzeba śmiało przekroczyć, czy też nawet przeskoczyć tę głęboką rozpadlinę, która oddziela życie od duszy, organizmu, choćby „psychofizycznie neutralny“, od osobowości ludzkiej.

Zdajemy sobie sprawę, że wchodzimy tu w dziedzinę ciemną i nieomal mistyczną, lecz może dlatego właśnie najprawdziwszą i nieodzowną, jeśli chodzi o wychowanie, t. j. o kształtowanie osobowości właśnie. Dziedziny tej zresztą nie boi się ani się jej nie obawiał żaden prawdziwy wychowawca. Unikają jej tylko ci, którzy pragnęliby za wszelką cenę stworzyć t. zw. pedagogikę „umiętną“ w formie „naukowej“ teorii oraz racjonalnej techniki.

To dążenie do stworzenia umiejętnej techniki wychowawczej, opartej na prawach naukowych dotyczących dziecka i warunków jego rozwoju oraz na metodach ściśle wypróbowanych, jest jasne, jeśli zważymy rosnące wciąż znaczenie i rozmiary wychowania publicznego, jako jednej z najważniejszych funkcji społeczeństw nowożytnych. Z tą chwilą bowiem musiało powstać dążenie do ustalenia jaknajściślejszych form i sposobów wychowawczych, gwarantujących dokładne osiągnięcie zamierzonych celów i dających się zawsze w pewnych powtarzalnych i typowych sytuacjach stosować. Z tego względu musiało się, oczywiście, całe wychowanie niepostrzeżenie racjonalizować, t. j. oprzeć na tych tylko stronach istoty ludzkiej wzgl. dziecka, które dają się w sposób ścisły zbadać i ująć w formuły praw i norm. Temi zaś stronami są jedynie strona materialna, fizyczna i fizjologiczna, oraz poniekąd biologiczna, względnie biopsychiczna. To też tylko potąd sięga wychowanie umiejętne, tylko potąd sięgnąć może technika wychowawcza. Poza tą granicą zaś zaczyna się dla racjonalnej myśli ludzkiej — *mare tenebrarum*. A jednak nad tem „morzem ciemności“ unosi się dopiero dusza człowieka i dusza wychowania.

15. Zanim pójdziemy dalej, niech nam wolno będzie wyrazić swą radość z tego powodu, że już podczas pisania naszej pracy dane nam było poznać książkę Adolfa Ferrière'a: *L'école sur mesure à la mesure du maître* (Genève, 1931). W wywodach bowiem zarówno samego autora, jak i przy-

toczonych przez niego znakomitych wychowawców, znaleźliśmy tyle głębokich, do dna naszego zagadnienia sięgających prawd, iż stały się one dla nas nader cennym potwierdzeniem naszych własnych poglądów.

16. Po tej uwadze wracamy do naszych rozważań, wracamy do owego punktu, w którym rozmija się to, co cytowany przez Ferrière'a C h e v a l l a z nazywa „m a t e m a t y k ą w y c h o w a n i a”, z tem, co określa on jako „m i s t y k ę w y c h o w a n i a”: „tak więc temu, co możnaby nazwać matematyką wychowania, t. j. poszukiwaniem naukowych praw, których wychowanie powinno przestrzegać pod grozą bankructwa, przeciwstawiam to, co pozwalam sobie nazwać mistyką wychowania, t. j. udział, który w rozumieniu, interpretowaniu a zwłaszcza stosowaniu owych praw, reguł i zasad, przypada temperamentowi nauczyciela, jego istocie, jako człowieka i indywidualności, scharakteryzowanej przez odrębną formę inteligencji, wrażliwości i woli“ („Aussi, à ce qu'on pourrait appeler la mathématique de l'éducation, c'est à dire la recherche scientifique des lois que l'éducation doit respecter sous peine de faillite, lois de l'enfant, règles de la méthode, principes des programmes, j'oppose ce que je me permets d'appeler la mystique de l'éducation, c'est à dire la part qui revient dans la compréhension, dans l'interprétation et surtout dans l'application de ces lois, règles et principes au tempérament du maître, à ce qu'il est comme homme, comme individu, caractérisé par une forme particulière d'intelligence, de sensibilité et de volonté...” (str. 42—43).

Oto czynnik, który nazywamy czynnikiem psychagogicznym w wychowaniu — czynnik już nie technicznego, lecz osobistego i twórczego oddziaływania wychowawcy na wychowan-ka, jako na człowieka, przez bezpośrednie obcowanie osobowości dojrzałej z osobowością młodocianą, rozwijającą się, z których pierwsza pomoc chce drugiej w pełnym rozwinięciu jej entelechji, w pełnem samourzeczywistnieniu się jej istoty. Wychowanie w takim ujęciu staje się aktem naprawdę mistycznym, bo twórczym, wręcz życiotwórczym, budzielskim, wkraczającym w dziedzinę aktów religijnych i metafizycznych.

Czy jednak naprawdę istnieje ten czynnik? A jeśli istnieje, czy jest niezbędny i czy nie da się zastąpić innymi czynnikami, bardziej racjonalnymi? Że istnieje — potwierdza to każdy wychowawca z powołania zarówno dziś, jak i w historii wychowania. Czy jest niezbędny i niezastąpiony? Niewątpliwie, jeśli zgodzimy się na to, że człowiek, a więc i dziecko, jest czemś więcej, niż samą tylko istotą fizyczną, czy biologiczną — że jest ową twórczą, samookreślającą się i głębinową „osobą“ sternowską, wobec której wszelkie zasady mechanicznego i bio- czy psychotechnicznego oddziaływania mogą pozostać tylko zewnętrzne i powierzchowne. Sama bowiem istota „osoby“ ujawnia się w aktach spontanicznych, i tylko one są pełnym jej wyrazem. To też i wychowanie tylko wówczas sięgnie w głąb tej istoty osobowej, gdy sięgnąć zdoła do tych pokładów, w których rodzi się jej twórcza wola, i tylko wówczas cel swój

osiągnięciu, jeżeli zdoła wzbudzić w młodocianym człowieku tę twórczą wolę w kierunku zgodnym z najgłębszą wolą samego wychowawcy, a więc i z reprezentowanym przezeń celem wychowawczym, który tenże wychowawca w wolę swą przejąć musi, lub też, innemi słowy — jeżeli ożywi w duszy wychowanka pewien ideał osobisty, owo „nad-ja“ freudowskie, i roznieci w nim tęsknotę za tym ideałem i mocną wolę urzeczywistnienia go w sobie, lub wreszcie jeszcze inaczej: jeżeli wznieci w nim silny pęd samowychowawczy. Oto jest, obok wymienionych już zasad, nowa a jedynie do głębi osobowości sięgająca zasada wychowawcza, mianowicie: zasada wychowywania przez samowychowanie się wychowanka, czyli przez budzenie w nim twórczego pędu samowychowawczego — ta sama zasada, którą Edward Spranger określa w słowach po niemiecku zawiłych, lecz jakże głębokich i trafnych: „Wychowanie jest to darząca miłość, która przeszczepia w duszę drugiego człowieka wolę do pełnego rozwijania od wewnątrz całej swej wrażliwości na wartości oraz zdolności do ich tworzenia“ (*Lebensformen*, II wyd., str. 338).

17. Dotknęliśmy najgłębszego, jak sądzę, nerwu tajemnicy wychowawczej. O tajemnicy tej wiedzieli zapewne wszyscy prawdziwi wychowawcy, lecz długo nikt o niej mówić nie chciał, gdyż trąciła ona nazbyt poezją i mistyką, a dążeniem ogólnem ostatnich czasów było, jak wspomnieliśmy, zrobić z wychowania wyłącznie „technikę“, a z pedagogiki „naukę“ — i to koniecznie naukę typu przy-

rodniczo-technicznego. To też ani w wychowaniu ani w teoriach wychowawczych tego typu nie było i niema wcale miejsca dla owego twórczego, psychagogicznego aktu, a temsamem też niema w nich, obok bezosobistej techniki, miejsca dla samego wychowawcy, jego osobowości i twórczości wychowawczej. Dopiero dziś zbliżamy się coraz bardziej do uznania wagi tego momentu twórczego w wychowaniu i roli osobowości wychowawcy. Zbliżamy się już nietylko intuicyjnie, lecz także w sposób badawczy, teoretyczny i metodyczny. Oto powstaje nowa nauka o nauczycielu-wychowawcy, którą w innej pracy ¹⁾ pozwoliłem sobie nazwać „pedeutologią“. Ostatnie badania nad psychologią i typologią nauczyciela płyną niewątpliwie z tego właśnie źródła i coraz wyraźniej wykrywają w wychowawcach, przy całej odmienności ich typów strukturalnych czy też „form życiowych“, ten element, który stanowi o istocie ich powołania, a który przyjęto nazywać „postawą wychowawczą“.

III.

18. Z chwilą tego, żeby tak rzec, „odkrycia wychowawcy“, drugiego wielkiego odkrycia pedagogicznego obok „odkrycia dziecka“ — zmienia się niezmiernie wiele. Zmienia się: 1) pogląd na istotę wychowania, 2) zmieniają się same systemy wy-

¹⁾ „Projekt nauki o nauczycielu“ (str. 195 i n.).

chowawcze; zmienia się również 3) pogląd na funkcję wychowawcy i jego niezbędne właściwości i warunki, a w związku z tem zmienia się także 4) pogląd na zagadnienie jego kształcenia.

Każdej z tych zmian możemy tu tylko kilka słów poświęcić.

1) W poglądach na istotę wychowania występuje, jak widzieliśmy, obok zasady mechanicznej, biotechnicznej i psychotechnicznej zasada psychagogiczna. Obejmuje ona funkcję najistotniejszą w wychowaniu, bo bezpośrednio formowanie osobowości wychowanka przez osobowość wychowawcy. Metodycznie nie zdołała się ona jeszcze z przyczyn zrozumiałych należycie rozwinąć i długo jeszcze, a może zawsze stanowić będzie zasadę niemethodyczną w wychowaniu, owo „promieniowanie” (*rayonnement*), o którym mówi Chevallaz, ów „niezaprzeczony wpływ osobowości nauczyciela” (*influence indéniable de la personnalité du maître*), który „jest o wiele głębszy, niż to możemy przypuścić” (*est plus profonde que nous ne le pouvons supposer*), ów „wpływ, który dokonywa się bez pośrednictwa słów lub conajmniej bez wielu słów, przez bezpośrednie obcowanie człowieka z człowiekiem, duszy z duszą” (*influence qui s'exerce sans l'intermédiaire des paroles ou du moins sans beaucoup des paroles, par le contact direct d'homme à homme, d'âme à âme*)¹⁾. Nie chcemy jednak przesądzać sprawy. W miarę coraz lepszego i głębszego zbadania aktu

¹⁾ Ferrière, *op. cit.*, str. 45—47.

wychowawczego, a w związku z nim psychologii dziecka i psychologii wychowawcy, wolno mieć nadzieję, że i zasada psychagogiczna zostanie w pewien sposób „umetodyczniona“. Może wówczas ożyje niejedna stara prawda pedagogiczna z zakresu tych działów wychowawczych, w których osobowość dziecka i wychowawcy, bezpośredni ich kontakt zawsze odgrywały rolę pierwszorzędą, w których mówi się wiele o „przykładzie“ nauczyciela, jego charakterze, jego wpływie na wychowanka i t. d., t. j. z zakresu wychowania religijnego i moralnego. Niewątpliwie z tego też właśnie powodu spotykamy i dzisiaj najwięcej wskazań metodycznych z zakresu psychagogji w tych dyscyplinach i doktrynach, które operują „całościami“, „osobowościami“, „charakterami“ czy „temperamentami“, jak np. w psychoanalizie czy pedanalizie, w psychologii czy pedagogji indywidualnej, w charakterologii i — niech mi będzie wolno w tym związku ją wymienić — w pedagogice antropozoficznej.

19. 2) Równocześnie należy stwierdzić fakt, że i w rzeczywistych systemach wychowania w c z y c h moment psychagogiczny występuje coraz bardziej. Dotąd większość systemów neopedagogicznych zatrzymywała się zasadniczo na poziomie „wychowania funkcjonalnego“, w którym wychowawca — jak mówi Claparède — ma być tylko „tym, który pobudza zainteresowania, budzi potrzeby intelektualne i moralne“ (*un stimulateur d'intérêts, un éveilleur des besoins intellectuels et moraux*), w którym „zamiast ograniczać się do przekazywania dzieciom wiadomości przez się posiada-

nych, raczej pomagać im będzie do ich zdobywania własną pracą i osobistymi badaniami“ (*au lieu de se borner à leur transmettre les connaissances qu'il possède lui-même, il les aidera à les acquérir eux-mêmes par un travail et par des recherches personnelles*), w którym „entuzjazm, a nie erudycja stanowić będzie jego główną cnotę“ (*l'enthousiasme, non l'érudition, sera chez lui la vertu capitale*¹⁾). Nie ulega wątpliwości, że wykraczamy tu już poza czystą technikę, a stajemy niemal — jak rzekliśmy — na samym progu zasady psychagogicznej; jednakowoż, mimo „entuzjazmu“, zasady tej jeszcze nie znajdujemy u Claparède'a. Podobnie zresztą, jak nie znajdujemy jej ani u Deweya, ani u p. Montessori, ani u Decroly'ego, ani u p. Parkhurst. U nich wszystkich bowiem wychowawca jest niewątpliwie doskonałym znawcą dzieci, kochającym je opiekunem i kierownikiem, świetnym metodykiem „wychowania funkcjonalnego“, ale w samym akcie wychowania nie bierze udziału przez osobowość swą i jej wpływ psychagogiczny. Dziecko, metoda i cel — oto formuła tego wychowania, niewątpliwie znacznie wyższa od dawnej formuły: cel i metoda, ale i daleka jeszcze od pełnej formuły, obejmującej: *d z i e c k o, w y c h o w a w c ę, c e l i m e t o d ę*. Wychowawca przed metodą! Albowiem „im więcej — jak powiada p. Antoine Borel w książce Ferrière'a (str. 49) — nauka postępuje naprzód, tem bardziej oddala nas ona od systemów i doktryn, ażeby natomiast postawić nas wobec istot

¹⁾ *L'éducation fonctionnelle*. Str. 234.

ludzkich, które działają na siebie i reagują na wzajemne wpływy“ (*Plus la science avance — plus elle nous éloigne des formules, des systèmes et des doctrines pour nous mettre en présence d'êtres humains qui agissent et réagissent les uns sur les autres*), a co ściślej precyzuje Ferrière w słowach: „Po ustaleniu celu wychowania (ochrona i wzrost siły duchowej) pozostają trzy elementy do rozważenia, a mianowicie: dzieci, metody i nauczyciele. Otóż nie należy zbyt wiele polegać na samotwórczości ducha dziecięcego, która występuje jedynie u istot należycie zrównoważonych, nie należy również polegać zbyt wiele na metodach pedagogicznych, z czego wynika, że pierwszoplanową rolę odgrywa nauczyciel, jako psycholog i kierownik“ (*Le but d'éducation une fois fixé — conservation et accroissement de puissance de l'esprit — il y a trois éléments à considérer: les enfants, les méthodes et les maîtres. Or il ne faut pas trop compter sur l'autocréation de l'esprit enfantin qui n'a de valeur que chez les êtres bien équilibrés, il ne faut pas trop compter sur les procédés pédagogiques, il reste donc que le maître comme psychologue et comme guide, joue un rôle de premier plan*¹⁾).

20. 3) Tem samym zmienia się również gruntownie pogląd na zasadniczą funkcję wychowawcy i jego niezbędne warunki i właściwości.

a) W typie wychowania czysto

¹⁾ *Op. cit.*, str. 88.

m e c h a n i c z n y m warunki te ograniczają się do posiadania pewnych wiadomości i umiejętności, których nauczyciel „udziela“ swym wychowankom bezpośrednio — wykładem lub pokazem, a które dzieci przyswajają sobie przez powtarzanie ich, t. j. przez ćwiczenie. To samo odnosi się i do właściwości charakteru, które wychowawca wszczepia dzieciom również „mechanicznie“, t. j. zmuszając je do powtarzania pewnych czynności, a unikania innych. Taki wychowawca musi, obok samych wiadomości materialnych czy umiejętności, posiadać co najwyżej jeszcze logiczną umiejętność ich podawania oraz pewne empiryczne reguły postępowania.

b) W biomechanicznym typie wychowania występuje obok bezpośredniego „udzielania“, wzgl. ćwiczenia nowy czynnik, pośredni, t. j. technika czyli umiejętność metody, oparte na psychologii zrazu tylko ogólnej, potem także genetycznej, ale posiadającej również charakter mniej lub więcej mechaniczny. Wobec tego nauczyciel musi obecnie, obok warunków wymienionych powyżej, posiadać także pewną znajomość psychologii ogólnej i psychologii dziecka, a nadto znajomość metod umiejętności, niejako ubocznie zaś — także pewną znajomość życia, pewną metodę ogólną i specyficznie pedagogiczną (nabytą przez znajomość historii wychowania, filozofji i etyki) oraz pewną praktyczną „inteligencję“ pedagogiczną. Innemi słowy: na tym stopniu obok naukowego przygotowania i obok techniki zaznacza się już także, choć słabo jeszcze, czynnik o s o

bisty w postaci sztuki, t. j. umiejętności stosowania ogólnych zasad i reguł do konkretnych wypadków — umiejętności, wymagającej od nauczyciela pewnych zdolności wrodzonych, tudzież nabytych głównie przez przygotowanie praktyczne.

c) W dalszym rozwojowym typie wychowania, t. j. w typie wychowania funkcjonalnego, punkt ciężkości przesuwa się — jak wiadomo — z przeważającego dotąd systemu obiektywnych i zgóry narzuconych wartości, oraz techniki „przeszczepiania” ich dzieciom, na ochronę i kierowanie samorzutnym rozwojem dzieci (pedocentryzm). Temsamem zmienia się także funkcja wychowawcy, jego technika oraz zakres i rodzaj niezbędnych jego warunków. Wśród tych warunków musi obecnie zająć centralne miejsce (obok koniecznego, oczywiście, w dalszym ciągu naukowego przygotowania nauczyciela) przedewszystkiem przygotowanie psychologiczne. „To przygotowanie — mówi o tem Claparède (op. cit. str. 234) — musi być przedewszystkiem psychologiczne” (*Cette préparation doit être avant tout psychologique*). Przytem nie chodzi tu oczywiście, o samą tylko materjalną znajomość psychologii, lecz także o pewien żywy zmysł psychologiczny, a nawet o pewne opanowanie metod badania psychologicznego, potrzebnych nauczycielowi do ścisłego diagnostykowania psychologicznego swych wychowanków. Zresztą i sama psychologiczna znajomość dziecka jeszcze tu nie wystarczy, lecz musi połączyć się ponadto z biologiczną i socjologiczną jego

znajomością. Tylko zupełna bowiem znajomość dziecka może nauczycielowi dać poznać i pozwoli dobrze zrozumieć jego potrzeby i funkcje, a tem samem — zorganizować należycie środowisko wychowawcze i formy życia młodzieży. To też rzeczą główną w tym typie wychowania jest nietyle znajomość ustalonych metod, ile raczej pewna *t w ó r c z o ś ć p e d o t e c h n i c z n a* wychowawcy. Tak więc z techniki przesuwają się punkt ciężkości na sztukę wychowawcy. Oczywiście, równoległe z tem zmieniają się również postulaty co do *t y p u w y c h o w a w c y* i jego stosunku do dzieci. Typ uczonego czy pedanta-metodyka zmienia się teraz na typ żywego człowieka, szczerego miłośnika dzieci, dla którego to, co przedtem było istotne, a więc nauczanie, staje się tylko jednym ze środków, służących do rozwoju dziecka i przygotowania go do życia.

W nauczycielu typu funkcjonalnego wysuwają się zatem na czoło, obok wiedzy o dziecku — miłość do dziecka, zmysł psychognostyczny, twórczość pedotechniczna, żywy stosunek do życia, a na plan drugi ustępuje sama nauka i technika. Oto ten właśnie typ określa pani Flayol (u Ferrière'a, str. 35): „Nauczyciel, który pragnie krok za krokiem śledzić postępy swego ucznia, ujawniające się w rozmaitych formach jego czynności, który pragnie dostarczać mu we właściwym momencie pojęć do ćwiczeń, potrzebnych mu do urzeczywistnienia nowego postępu, taki nauczyciel powinien posiadać nietylko wiedzę bogatą, różnorodną i stale gotową do usług, lecz także umysł zawsze skłonny do obser-

wowania i rozumienia ucznia, oraz takie zdolności umysłowe, jak wynalazczość, wyobraźnia i twórczość wszelkiego rodzaju, ażeby dla każdego dziecka i w każdej chwili umieć znaleźć środki, czynności i sugestje, których wymagają dane okoliczności i potrzeby". (*Le maître desireux de suivre pas à pas un élève d'en connaître les progrès dans les formes diverses de ses activités, de lui fournir à point nommé la notion ou l'exercice dont il a besoin pour réaliser un nouveau progrès, le maître doit avoir non seulement un savoir riche, divers, toujours à son service, mais encore un esprit toujours en éveil pour observer, comprendre son élève, une activité intellectuelle d'invention, d'imagination, de création de toutes sortes pour trouver pour chacun et à chaque moment le moyen, l'action, la suggestion que nécessitent les circonstances et les besoins*).

d) Wszystkie powyższe momenty występują o wiele silniej jeszcze w tym typie wychowania, który nazwaliśmy „psychagogicznym” i który uznajemy za najwyższy: podstawowe czynniki stanowią w nim osobowość dziecka, tudzież osobowość wychowawcy i jej bezpośredni wpływ na dziecko.

Tego typu wychowawcy nie możemy już porównywać jedynie ani z mechanikiem, ani z biotechnikiem czy też ogrodnikiem. Co więcej, nawet częste porównywanie go z twórcą plastycznym dotyczy tylko częściowego podobieństwa, polegającego na „sympatycznym” stosunku twórcy do przyszłego tworu, oraz na samym akcie twórczym. Różni jednak wychowawcę od artysty-pla-

styka zasadniczo *autonomia* przedmiotu wychowania, t. j. dziecka, jako osobowości, oraz *rodzaj twórczości* wychowawczej.

Jakoż dopiero z tego stanowiska wychowawca, nie przestając być w pewnej mierze podobnym i do mechanika, i do biomechanika, i do ogrodnika, i do artysty, staje się w swej istocie kimś — bez analogji, kimś o charakterze zupełnie odrębnym i swoim. Innemi słowy: dopiero z tego stanowiska *wychowawca*, jako typ pracownika, zdobywa zupełną *samoistność*, a jego funkcja występuje w całej swej niezwyklej dostojności, powadze i odrębności.

To, że wychowawca tego typu musi posiadać, oczywiście, wszystkie własności, które wymieniliśmy już przy innych typach, a więc i naukową znajomość dziecka i pewną teoretycznie i praktycznie nabytą technikę poza inteligencją ogólną, kulturą i wiedzą fachową, jest jasne. Zarazem jednak następuje tu całkowite przesunięcie układu i akcentów w aksjologii nauczyciela-wychowawcy. Albowiem, jak mówi przytoczony już przez nas p. Borel: „Cała nauka psychologiczna i cała technika nie wystarczą, by stworzyć pedagoga. Do tego potrzeba jeszcze czegoś więcej, a mianowicie: żywego umysłu i serca, tego pierwiastka osobistego, którego dać nie może żadna nauka ani żadna technika, a który stanowi o „powołaniu“. (*Toute la science psychologique et toute la technique ne suffisent pas à faire un pedagogue. Il y faut quelque chose de plus: la vie de l'esprit et la vie du coeur, cet élément personnel*

qu'aucune science ne veut donner ni aucune technique et qui constitue la vocation...¹⁾

Cóż to jest owo „powołanie“? Zbliży się do niego pani Flayol, gdy mówi (op. cit. Ferrière'a str. 34): „Czy nie jest oczywistym, że nauczyciele powołani do tego, by pomagać dziecku w przejściu ze stanu dziecięcego do stanu dojrzałości, powinni być czemś innym zgoła, niż tem, za co uważa się ich zazwyczaj, a mianowicie nietyle tymi, którzy uczą, jak tymi, którzy pomagają uczyć się, nietyle tymi, którzy zmuszają, jak tymi, którzy dają przykład i pomagają w jego urzeczywistnieniu, nietyle tymi, którzy kielżają, jak tymi, którzy pobudzają“! (*N'est il pas évident que les maîtres appelés à l'aider (l'enfant) dans son passage de l'enfance à l'état d'adulte devront être toute autre chose que ce que l'on croit d'ordinaire, moins celui qui enseigne que celui qui aide à apprendre, moins celui qui contraint que celui qui donne l'exemple et aide à réaliser, moins celui qui réfrène que celui qui inspire*). Zaznaczamy tu rys istotny w „powołaniu“ wychowawcy, odpowia-

¹⁾ Coprawda, w dalszych wywodach (str. 49) p. Borel, mimo, że wciąż akcentuje, iż „czynnik osobisty odgrywa rolę znaczną” (le facteur personnel joue un rôle important), wraca do psychologicznie zorientowanego typu *w y c h o w a n i a f u n k c j o n a l n e g o*, gdy mówi: np.: „Uczniowie będą uważani za istoty żywe, podległe ścisłym prawom naturalnym... i nauczycielowi, który pozostaje *n a c z e l n y m* czynnikiem, jeśli chodzi o tworzenie *ś r o d o w i s k a*, *s p r z y j a j ą c e g o* rozwojowi dziecka. Na nim to spoczywa obowiązek poznawania dziecka i przystosowywania środków do wyznaczonego celu”.

dający niewątpliwie temu, co określiliśmy poprzednio, jako postawę wychowawczą. O niej tedy słów parę.

20. Przez „postawę“ w sensie psychologicznym rozumiemy stałe nastawienie myśli, uczuć, pragnień i czynów człowieka w pewnym określonym kierunku, wypływające z jednego wielkiego i ogarniającego uczucia, które znowu ma swoje źródło w pewnej najgłębszej potrzebie całej osobowości człowieka. Stąd „postawa“ jest czynnikiem najosobistszym i oznacza w przybliżeniu to samo, co Spranger nazywa *Lebensform*. Nasza „postawa wychowawcza“ jest to tedy taki właśnie stały układ i kierunek duchowy, zorjentowany w stronę dziecka, jako osoby żywej i rozwijającej się, a ujawniający się w potrzebie udzielania jej pomocy w jej jak najszcześniejszym i najpełniejszym rozwoju. A że pomoc ta polega w pierwszym rzędzie na pewnym działaniu i zachowaniu się osobistem wychowawcy wobec dziecka, przeto z postawy tej wynika wprost postulat regulowania wszystkich swych czynności w stosunku do dziecka jedynie z punktu widzenia ich korzyści dla jego rozwoju. To zaś wymaga znowu od wychowawcy stałej kontroli swych aktów wychowawczych jedynie z tego stanowiska, tem samem zaś, co jest chyba najtrudniejsze, krytycznego unikania wobec wychowanka prostych reakcyj (zachowania się reaktywnego) a zastąpienia ich aktami „wychowawczymi“, w związku zaś z tem dążenia do zdobycia jak-

najlepszej wiedzy o dziecku, zdolności i umiejętności stawiania diagnozy i prognozy dla jego rozwoju i znajomości jaknajlepszych metod oddziaływania na ten rozwój. Konsekwencje sięgają tu jednak o wiele głębiej jeszcze¹⁾.

Bo i cóż to jest owa „postawa wychowawcza”? Wiąże się ona, jak powiedzieliśmy, z całą osobowością wychowawcy, lecz czym jest sama w sobie? Oto coś dziwnie tajemniczego, coś, co obok prostaczków pojmują tylko wychowawcy *p o w o ł a n i*; nad ujęciem i wysłowieniem tej tajemnicy biedzą się największe umysły świata wychowawczego, począwszy od Platona poprzez chrześcijaństwo aż do Sprangera, znajdując właściwie tylko jedno istotne jej określenie, a mianowicie: *m i ł o ś ć*, miłość dojrzałej osobowości wychowawcy dla młodocianej i rozwijającej się osobowości wychowanka, miłość estetyczną dla piękna młodej harmonji ciała i duszy (*Eros*), miłość dla piękna ducho-

¹⁾ Por. R. Buyse: „*Origines de le Pédagogie moderne*” (wyd. Questions actuelles de pédagogie) str. 154: „Sztuka wychowawcza wymaga, jak to dobrze przejrzał W. James, pewnego „*daru dodatkowego*”, pewnego „*szczęśliwego taktu*”, zdolności odpowiedniego w sytuacjach nieprzewidzianych mówienia i działania wobec ucznia. Chodzi o *pewną zdolność, niedającą się określić, a pozwalającą znajdować właściwe wyjście w wypadkach nieprzewidzianych*” („*L'art éducatif exige, comme l'a bien vu James, un „don additionnel”, un „fact heureux”, un doigté tel que l'on saura, comment parler, comment agir en présence d'un élève dans telle situation imprevue. Il s'agit d'une qualité ineffable qui permet de parler adroitement aux surprises de l'imprévisible*”).

wego (*Charitas*), „miłość dusz“, jak ją subtelnie i głęboko określa pedagog polski, D a w i d (*O duszy nauczycielstwa*), „miłość darząca“, jak mówi S p r a n g e r (*Gedanken über Lehrerbildung*), a wreszcie „miłość pedagogiczna“, jak ją określa K e r s c h e n s t e i n e r (*Die Seele des Lehrers und die Lehrerbildung*) w przeciwieństwie do miłości tylko m a c i e r z y Ń s k i e j. Gdy bowiem miłość matki pragnie przede wszystkim szczęścia i dobra dziecka, takiego jakim ono jest, to miłość pedagogiczna pragnie j e g o d o b r a w postaci d o s k o n a ł o ś c i, a więc jaknajpomysłniejszego rozwoju jego możliwości, czyli jego osobistej struktury, jaknajpełniejszego i najosobistszego wcielenia wartości obiektywnych, zawartych w nieskończonym i d e a l e. W miłości pedagogicznej zatem łączy się i miłość dziecka takiego, jakim ono jest, i miłość dla wartości kulturalnych, a więc ideału, a przez nie dopiero miłość dla przyszłej formy dziecka, jako urzeczywistniającej pełną osobowość dziecka, w niej zaś i przez nią także urzeczywistniającej ideał kulturalny. „Nauczyciel — powiada Kerschensteiner — widzi w dziecku przyszłe ucieleśnienie swych wartości... A ponieważ kocha wartości i odczuwa mniej lub więcej wyraźnie własną niedoskonałość pod tym względem, więc kocha swe dzieło, wychowanka, w którego duszę wczuwa się z wiarą, nadzieją, miłością i czcią“, tembardziej, że „tworzywo, które kształtuje, jest tem samem, z którego on sam jest utworzony. Jedna dusza kształtuje tu bezpośrednio drugą. Im głębsze między niemi wewnętrzne powinowac-

two z doboru i wartości, tem większe są dane możliwości wczuwania się, a im silniejsze wczuwanie się — tem większe współbrzmienie jednej duszy z drugą“. Słowa to głębokie, ale jakże jeszcze mimo wszystko nieporadne i niezupełne!

Sądźmy, że rzecz zyska na jasności, a zarazem na zupełności, jeżeli „miłość pedagogiczną“ zastąpimy przez naszą bardziej określoną „postawę wychowawczą“. Otóż bliżej opisać ją chcemy za pomocą następujących rysów: 1) postawa ta jest czynna i twórcza, polega bowiem na stałym pragnieniu udzielania dziecku pomocy w jego samourzeczywistnianiu się, oraz „realizowaniu“ przez nie samej kultury; 2) na postawę tę składa się *m i ł o s n a s y m p a t j a* wychowawcy dla dziecka oraz *s z a c u n e k* dla przyszłych jego możliwości, reprezentujących zarazem możliwości urzeczywistnienia się nieskończonego ideału — ten sam szacunek, który kazał już Juwenalowi wypowiedzieć pamiętne słowa: *summa puero reverentia debetur!*

Wiemy, na czem owa „pomoc“ polega, wiemy, że chodzi tu nie o pomoc techniczną tylko, lecz o tę najbezpośredniejszą i najosobistszą pomoc, związaną wprost z osobowością wychowawcy i jego stosunkiem do dziecka, opartym na *m i ł o ś c i* i *s z a c u n k u*. W żadnym rodzaju pracy nie znajdujemy czegoś podobnego — mianowicie, że oto sam działający, jako osobowość, jest decydującym czynnikiem dla wyników swej pracy — i to zarówno przez swój bezpośredni wpływ, jakoteż przez ów zasadniczy stosunek do dziecka, który sam działa wychowawczo, a zarazem wytwarza dopiero atmo-

sferę, umożliwiającą dalsze działanie wychowawcze. Ów wpływ osobisty sięga o wiele głębiej, niż wszelkie inne wpływy wychowawcze, gdyż do najgłębszej warstwy duszy wychowanka, budząc tam jego energje twórcze i nadając im pewien kierunek, nietylko chwilowy, lecz ogarniający całego człowieka i wytyczający mu drogę na długi okres czasu lub nawet na całe życie. Miłość, właśnie jako miłość dziecka i jego własnej o s o b o w o ś c i, uchroni wychowawcę od niebezpieczeństwa narzucania mu swej osobowości i od tego, co często, a tak zasadniczo błędnie, uważają niektórzy nawet za istotę wychowania, t. j. od identyfikowania wychowania z sugestją¹⁾.

Sama chęć owego wpływania wychowawczego na dziecko wypływa, jak powiedzieliśmy, z miłości i szacunku wychowawcy dla dziecka. Aże-

¹⁾ Jeżeli słusznie określa sugestję *Bechterew* („*Suggestion und ihre soziale Bedeutung*”. Przekład niem. Weinberga, Thieme, Leipzig 1899, str. 3), jako polegającą na „bezpośrednim przenoszeniu czy też wszczepianiu obcych stanów psychicznych z pominięciem woli, a nierzadko i świadomości osobnika przyjmującego sugestję”, to bezwzględna słuszność przyznać też musimy *Th. Elsenhansowi*, gdy (w książce: „*Charakterbildung*”. Verlag von Quelle und Meyer, Leipzig, 1920, str. 109) mówi: „Już samo określenie istoty sugestji i hipnozy okazało, w jakim przeciwieństwie pozostaje jej postępowanie do warunków wychowania, a w szczególności kształcenia charakteru. Sugestja jest tem skuteczniejsza, im bardziej umniejszona jest aktywność sugerowanego; natomiast cel wychowania tem lepiej zostaje osiągnięty, a kształcenie charakteru tem skuteczniej się dokonywa, im więcej pozostawia się pola dla aktywności jaźni”.

by jednak wpływ ten wogóle mógł działać, t. j. znajdował przyjęcie u wychowanków — na to potrzeba i z ich strony pewnych warunków, mianowicie woli poddawania się wpływowi wychowawcy. Woli zaś tej wychowawca nie zdoła wytworzyć inaczej, jak tylko przez ową właśnie miłość i szacunek dla dzieci. Albowiem tylko na miłość odpowiadają dzieci miłością, tylko na szacunek szacunkiem—i tylko wtedy dopiero, przez taką obustronną miłość i szacunek wychowawcy dla wychowanka i naodwrot, wytwarza się to, co psychologja aktu wychowawczego nazywa „kontaktowością“, a co stanowi zasadniczy warunek wszelkiego wychowania, temsamem zaś także, jak już wiemy, samowychowywania się dzieci. Podobnie bowiem, jak roślina pnąca pnie się wprawdzie własną siłą rozwojową, ale zarazem potrzebuje oparcia jako pionu i kierunku dla swego dalszego rozwoju — tak i dziecko potrzebuje dla swego rozwoju osoby wychowawcy, potrzebuje zarówno jego szacunku dla siebie, jak i swojego szacunku dla niego. Oto miłość i szacunek wychowawcy dają dziecku „ciepło“ i wiarę w siebie, z drugiej zaś strony — dziecko, dążące do rozwoju, do swej dojrzałości i doskonałości, do swego osobistego ideału, musi ideał ten widzieć intuicyjnie, w postaci niejako już ucieleśnionej w osobie wychowawcy, musi go nie tylko widzieć, lecz czuć mu się bliskim, kochać go, a przez to chcieć dorastać do niego; równocześnie zaś uczucie to musi być i „dalekie“, t. j. pełne napięcia, budzące ciągłą wolę wyjścia wzwyż i dalej, poza siebie, t. j.

poza osiągniętą już formę oraz poza konkretną osobę wychowawcy do reprezentowanego przezeń ideału. A to właśnie jest istotą *s z a c u n k u*.

„Nie wystarczy — mówi cytowany już wielokrotnie przez nas p. Chevallaz (str. 47) — kochać uczniów, by pozyskać ich serce; trzeba im to uczucie „narzucić“, trzeba budzić w nich szacunek nie tyle surowością i srogością, ile stanowczością; ich serca nie oddadzą się byle komu; chcą oni szanować i cenić tych, których mają kochać“ (*Il ne suffit pas d'aimer les élèves pour gagner leur affection; il faut leur en imposer, il faut s'imposer à eux non pas tant par la sévérité ou par la raideur que par la fermeté; leurs coeurs ne se donneront pas à tout venant; ils veulent respecter et estimer ceux qu'ils aimeront*).

Tak więc z obu stron splatają się tu w pełnym tajemniczej harmonji akordzie uczucia miłości osobistej i szacunku dla ideału. I dopiero z tej duchowej harmonji, z tego kontaktu wypływa najgłębsze źródło wychowania i samowychowania.

IV

21. 4) Właściwości wychowawcy, które staraliśmy się wykryć i opisać poprzednio, składają się na to, co moglibyśmy nazwać jego strukturą „funkcjonalną“, t. j. skonstruowaną na podstawie analizy jego zasadniczej funkcji. Jest to pewien obraz „idealny“, lecz „idealny“ nie w sensie „doskonałości“ składających się nań rysów, lecz raczej ich „niezbędności“. Konstrukcja *i d e a l n e j* struktury

wychowawcy w sensie „idealnego wychowawcy“ wymagałaby innych rozważań i stanowi zagadnienie odrębne, którego poruszać nie widzimy koniecznej potrzeby, gdyż mówimy tu właśnie tylko o istotnych i niezbędnych, a nie o doskonałych rysach wychowawcy. Zaznaczając zgodnie z naszą systematyką pedeutologiczną odrębność zagadnienia „idealnego wychowawcy“, pomijamy je tu, podobnie jak pomijamy również dalszą grupę zagadnień pedeutologicznych, t. j. typologię nauczyciela, jako problem z jednej strony czysto teoretyczny, a z drugiej — niezbędny tylko w rozważaniach konkretnych nad kształceniem nauczyciela. Obecnie zaś, przystępując do zagadnienia kształcenia nauczyciela, czyli (jakbyśmy je jednym słowem nazwać mogli) do zagadnienia pedeutagogji, pragniemy ująć je również tylko ze stanowiska ogólnego, t. j. ze stanowiska odpowiadającego „funkcjonalnej strukturze“ nauczyciela. Innymi słowy, określiwszy zasadniczą funkcję wychowawcy i jego rysy istotne, przystąpić chcemy teraz do ostatniego naszego pytania: w jaki sposób należy kształcić takiego właśnie nauczyciela?

Przedtem jednak pytanie inne: stwierdziliśmy powyżej, że nakreślony przez nas typ wychowawcy nie jest „idealny“, ani tem mniej, oczywiście, urojony, lecz „istotny“, t. j. z samej istoty wychowania wyprowadzony. Czem jednak tłumaczy się, że wydaje się on nam „idealny“ właśnie — przynajmniej ze stanowiska rzeczywistości istnieje-

jącej? Czem poprostu tłumaczy się to, że nauczycieli tego typu, a więc prawdziwych wychowawców, jest tak mało? Czy przypisać to należy tylko pewnym warunkom socjalnym, które nie pozwalają często „powołanym“ czy też „urodzonym“ wychowawcom wybierać zawodu wychowawców, a zmuszają ich do wyboru innych zawodów? Czy też ów fakt przypisać należy rzeczywistej wyjątkowości ludzi powołanych, t. j. obdarzonych z natury ową „postawą wychowawczą“? Niewątpliwie na wyjaśnienie tego faktu przyjąć wypadnie i jedną i drugą przyczynę. Pomijając jednak zagadnienie warunków socjalnych, jako czynnika dającego się zasadniczo zmienić, należy zapytać, czy druga przyczyna, t. j. owa wyjątkowość „postawy wychowawczej“, jest istotnie niezmienna? Na to w dzisiejszym stanie badań trudno odpowiedzieć. Jeżeli jednak przyjmiemy, że naturalnem źródłem owej „postawy wychowawczej“ jest częsta przecie u ludzi naturalna *s y m p a t j a d l a d z i e c i*, będąca znowu spotęgowaną formą sympatji człowieka dla życia wogóle, czyli *„s y m p a t j i w i t a l n e j“*, jak ją nazywa Mysłakowski ¹⁾, jeżeli przyjmujemy ponadto, że i owych osobników *z w y b i t n e m „powołaniem“*, t. j. z wybitnie rozwiniętą postawą wychowawczą, jest znacznie więcej, niż się naogół przypuszcza — to ową wyjątkowość wychowawców prawdziwych i powołanych przyjdzie zapewne przypisać innym przyczynom. Przyjmu-

¹⁾ *Co to jest talent pedagogiczny?* (Ruch Pedagogiczny, R. 1925),

jemy ich dwie, jako ściśle związane z sobą, a mianowicie: a) brak należytej selekcji i b) wadliwe systemy kształcenia nauczycieli.

23. Zacznijmy od selekcji. Dziś niema jej prawie wcale. Niema jej ani w postaci „selekcji wstępnej“, ani też w postaci, żeby tak rzec, „selekcji naturalnej“, którą spotykamy do pewnego stopnia w innych zawodach, jako automatyczny czynnik kontroli i doboru najlepszych. O samym wyborze studjów pedagogicznych, a więc i zawodu decyduje najczęściej — jak stwierdzają ankiety, urządzane wśród nauczycieli — wszystko inne, tylko nie powołanie¹⁾. Tymczasem często młodzi ludzie, naprawdę „powołani“ na wychowawców, a pozostawieni bez odpowiedniego kierownictwa, obierają zawody zupełnie inne. Jakże często wskutek tego znajdujemy ich potem wśród kupców, inżynierów, lekarzy, gdy znowu wśród nauczycieli znajdują się niewątpliwie w dużej ilości tacy, którzy byłiby raczej „powołanymi“ kupcami, inżynierami, lekarzami, niż wychowawcami!

Tak więc selekcja jest niezbędna. Wyobrażamy ją sobie, oczywiście, nie w postaci specjalnych egzaminów czy testów psychotechnicznych, lecz mniej więcej w tej, o której mówi Ferrière, jako o *selection préalable* (op. cit. str. 89): „Od 12 r. życia należy wykrywać zapomocą stopniowego samorzędu tych, którzy będą dobrymi ojcami czy mat-

¹⁾ Por. W Dzierzbicka: *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*. Warszawa, 1926.

kami, kierować nimi w prowadzeniu innych dzieci i w umiejętności ich obserwowania" (*De 9 à 12 ans déceler par le selfgovernment graduel ceux qui seront de bons pères ou mères futurs, les amener à diriger d'autres enfants et à savoir les observer*). Zdajemy sobie sprawę z niezmiernych trudności praktycznych, z którymi związana jest nietylko sama metoda wyszukiwania przyszłych wychowawców „powołanych“ w okresach przed dojrzałością, ale także, nie wspominając już o warunkach społecznych, metoda dalszego ich prowadzenia. Niema bowiem mowy o jakimś „alumnacie pedagogicznym“. Pomimo to nie wątpimy, że razem z pełnym uświadomieniem sobie konieczności takiej „wstępnej selekcji“ przyszłych wychowawców, znajdują się i odpowiednie metody dalszej ich selekcji i sposoby dalszego ich prowadzenia. Metody takiej „dalszej“ selekcji istniały, co prawda, już dawniej, np. w Anglii ¹⁾, i istnieją obecnie w ramach pewnych zreformowanych systemów kształcenia nauczycieli np. w Niemczech, Stanach Zj. A. P., a nawet w systemach tradycyjnych, jeśli zwraca się w nich dostateczną uwagę nietylko na umysłowe i „techniczne“ zdolności uczniów, ale także na ich „postawę wychowawczą“, — wszelako wszystkie te metody selekcyjne stosuje się zbyt późno — zarówno ze stanowiska indywidualnego

¹⁾ Por. H. Rowid: *Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą* (Nakł. Gebethnera i Wolffa, Warszawa). O szczegółowych metodach mówi również Ferrière (op. cit.), oraz Fr. Schneider w dziele: *Erzieher und Lehrer*. Paderborn 1928. Str. 107 i n.

rozwoju wychowanków, jak i ze względu na dalsze ich losy.

24. Przystępujemy do samych systemów kształcenia nauczycieli. Otóż tu stwierdzić należy, że naogół systemy te zatrzymały się na tym typie wychowawcy, który określiliśmy jako typ technika — choćby w najwyższej, t. j. psychotechnicznej jego postaci, nie dotarły zaś jeszcze do wychowawcy prawdziwego, t. j. do wychowawcy-psychagoga.

Najważniejszą przyczyną tego zjawiska jest fakt następujący: oto system kształcenia nauczycieli jest częścią ogólnego systemu wychowawczego, dzieli więc z nim wspólne losy, czyli sam musi przechodzić przez te fazy, przez które przechodzi wychowanie ogólne, zwłaszcza że jest z niem ściśle związany z dwu stron: od pewnego poglądu na wychowanie bowiem zależy zarówno system wychowawczy, stosowany do przyszłych wychowawców, jako też sama treść przyszłego ich zadania wychowawczego, do którego się ich przysposabia, a co za tem idzie — i organizacja tego przysposobienia.

Poza tem: wszelki system praktyczny, — a takim jest wychowanie wogóle oraz kształcenie nauczycieli, — ulega czasem naturalnej tendencji do racjonalizacji i technizacji. Dzieje się to, jak stwierdziliśmy powyżej, zwłaszcza wówczas, gdy pewna funkcja zaspokoić ma potrzebę ogólnospołeczną i staje się powtarzającą — a więc wymagającą także pewnego systemu, zapomocą którego możnaby zawsze i wszędzie ową potrzebę bezpośrednio lub

pośrednio, i to w sposób jaknajpewniejszy i najskuteczniejszy, zaspokoić. To właśnie jest genezą wszelkiej techniki. Wychowywanie i kształcenie wychowawców stało się od czasu publiczności wychowania wogóle i powstania wielkich grup narodowo-państwowych taką właśnie potrzebą ogólnospołeczną, musiało tedy dążyć do stworzenia scharakteryzowanego powyżej systemu technicznego, umożliwiającego produkcję wielkich ilości nauczycieli.

W ten sposób system kształcenia nauczycieli uformował się przedewszystkiem na podstawie całkowitej analogji z innemi systemami kształcenia zawodowego, którym przyświeca zawsze ideał systemów technicznych, opartych na nauce, technice i praktyce przygotowawczej. Systemy te są techniczne zarówno ze względu na techniczny charakter przyszłych zawodów, jak i na takiż charakter samych metod, przygotowujących młodzież do tych zawodów. Systemy te muszą być takie, aby zapomocą nich wszyscy wychowankowie bez względu na różnice swych osobowości, a co najwyżej pod warunkiem posiadania tylko pewnych swoistych dla danego zawodu własności psychofizycznych, mogli w równy sposób przyswoić sobie znajomość, względnie opanowanie pewnych technik. Technika tkwi tu tedy i w istocie zawodu i w systemie kształcenia doń, dlatego też w tym zakresie rzecz jest naogół w porządku — chyba, żeby dodać jeszcze, że ze względu na ludzki pierwiastek wszelkiej pracy, choćby najbardziej technicznej, obecnie na-

wet systemy pracy technicznej i systemy kształcenia zawodowo-technicznego coraz bardziej uwzględniają również ten moment ludzki, t. j. moment osobistego stosunku człowieka do pracy.

Ten osobisty właśnie stosunek stanowi jednak, jak widzieliśmy, najgłębszą istotę zawodu wychowawczego. Tu tedy system przygotowywania do tego zawodu, zbudowany wyłącznie na modłę systemów technicznych, jest zgoła niewystarczający, jest wręcz spreczny z samem założeniem, a więc błędny. A takie właśnie są przeważnie wszystkie dotychczasowe systemy pedeutagogiczne; w tym też kierunku technicznym (biopsychotechnicznym) i w nim jedynie rozwinęły się one, równoległe z rozwojem samej techniki pedagogicznej, niezmiernie wysoko.

Zgodnie z tem, dotychczasowe systemy kształcenia nauczycieli polegają przede wszystkim na nauce i technice, są tedy systemami wyłącznie naukowo- czy intelektualno-technicznego kształcenia. Najważniejszy natomiast, najistotniejszy moment wychowawczy, związany z osobowością samego wychowawcy i jego funkcją psychagogiczną, jego „postawą wychowawczą“ — to wszystko, co już stary filantropinista Salzman nazwał „wychowaniem wychowawców“ — nie znalazło jeszcze w dotychczasowych systemach pedeutagogicznych należytego zrozumienia, uznania i uwzględnienia i jest w wysokim stopniu zaniedbane. Systemy te zawierają wprawdzie t. zw. kulturę ogólną oraz specjalną kulturę pedagogiczną

wychowawcy i starają się wyrobić ją w pewnym stopniu u swych wychowanków — pierwszą głównie przez pewne przedmioty i techniki humanistyczne, drugą zapomocą obcowania z dziećmi i t. zw. praktyki dydaktyczno-pedagogicznej. Sposoby te jednak są zgoła niewystarczające. Albowiem należy to z silnym naciskiem podkreślić, że w dobrym systemie pedeutagogicznym na samo czoło wysunąć się musi o s o b o w o ś ć przyszłego nauczyciela, a więc kształcenie tej o s o b o w o ś c i w o g ó l e, w szczególności zaś jego p o s t a w y w y c h o w a w c z e j, wobec których przygotowanie naukowo-techniczne, nie tracąc, oczywiście, swego zasadniczego znaczenia, usunąć się musi na plan drugi. Tak więc systemy „k s z t a ł c e n i a wychowawców“ muszą przekształcić się na systemy „w y c h o w y w a n i a wychowawców“.

25. Pierwszem tedy zadaniem tego wychowywania będzie praca nad rozwojem o s o b o w o ś c i w y c h o w a n k a - w y c h o w a w c y.

Chevallaz powiada w pewnym miejscu: „Wystarczy być samym sobą, ażeby być dobrym wychowawcą“. (*Il suffit d'être soi-même pour être un bon éducateur*). Jest w tem prawda głęboka, ale niezupełna. Istnieją bowiem rozmaite typy osobowości ludzkich, rozmaite „formy życiowe“. Spranger, a za nim Kerschensteiner, zwłaszcza zaś Doering, wyróżnia ich, jak wiadomo, sześć (religijną, polityczną, estetyczną, teoretyczną, ekonomiczną i społeczną), ale tylko jednej z nich przyznaje prawdziwą wartość wychowawczą, t. j. formie czy też

typowi społecznemu (wzgl. estetyczno-społecznemu). My zamiast owej „formy“ czy typu mówimy o „postawie wychowawczej“.

I oto dochodzimy do wniosku, że kształcenie tej właśnie postawy, rozwijanie jej i pogłębianie stanowić musi, obok kształcenia osobowości w ogóle, drugie centralne zadanie w systemie kształcenia nauczyciela.

Metod w tej dziedzinie nie znamy zasadniczo innych, jak następujące:

1. żywy, zapalający psychagogiczny wpływ samego wychowawcy-pedeutagoga na wychowanka;

2. żywe, bezpośrednie obcowanie wychowawcze przyszłych wychowawców z dziećmi; i

3. wiedza pedagogiczna, a w szczególności historia wychowania — zwłaszcza w postaci żywotów wielkich wychowawców.

26. Na tem kończymy nasze przydługie może, lecz jakże mimo to pobieżne jeszcze uwagi. Nie mieliśmy zamiaru i nie możemy zastanawiać się tu szczegółowo nad zagadnieniem samej organizacji i metod kształcenia nauczycieli. Zamiar nasz był inny: wyszliśmy od naczelnej funkcji oraz wiążącego się z nią naczelnego zadania wychowania, stąd przeszliśmy do zasadniczej funkcji nauczyciela-wychowawcy oraz do niezbędnych w tym celu jego właściwości i warunków, i w ten sposób uzyskaliśmy podstawę do krótkich rozważań nad systemem doboru i kształcenia nauczyciela ze szczególnem

uwzględnieniem niezbędnych jego właściwości i warunków, wśród których, jako naczelne, wyróżniliśmy o s o b o w o ś ć nauczyciela-wychowawcy, a w jej ramach jego p o s t a w ę w y c h o w a w c z ą.

Jeżeli udało nam się wnieść nieco światła w to niezwykle ciemne jeszcze, a niewątpliwie jedno z najdonioślejszych zagadnień pedagogicznych, przez nie zaś i ogólnokulturalnych — to cel swój uważamy za osiągnięty.

O postawie wychowawczej rodziców ¹⁾

1. Zagadnienie wychowania rodzinnego staje się współcześnie zagadnieniem coraz bardziej aktualnym i to zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej, zarówno na płaszczyźnie pedagogicznej, jak i socjologicznej. A jednak przez długie wieki zagadnienie to jakgdyby nie istniało wcale. Było to niewątpliwym dowodem, że rodzina spełniała w owych czasach swą funkcję wychowawczą w sposób całkowicie przystosowany do potrzeb, wynikających z ówczesnego układu społecznego. Pewne zachwianie tej równowagi — w związku z ogólnym procesem przeobrażeń społecznych — zjawia się już w w. XVIII, rośnie następnie w ciągu wieku XIX, a dziś osiągnęło stopień ostrego zaburzenia o charakterze „kryzysu“.

Byłoby bezsprzecznie rzeczą wysoce interesującą wniknąć nieco głębiej z jednej strony w przyczyny, które umożliwiały tak długotrwałą ongi równowagę między funkcją wychowawczą rodziny a panującym układem ówczesnych warunków spo-

¹⁾ Praca przeznaczona na Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego w Brukseli (31 lipca — 4 sierpnia 1935).

łecznych, z drugiej zaś strony w czynniki, powodujące dzisiejszy w tej dziedzinie dysonans. To jednak wymagałoby zbyt fundamentalnych i rozległych rozważań, na które w tem miejscu nie pozwala nam nasze ściślejsze zagadnienie.

Pomijając tedy ogólniejsze, t. j. socjologiczne aspekty naszego zagadnienia, ograniczymy się tylko do jego strony pedagogicznej.

2. Na tej płaszczyźnie zjawia się, jako jedno z najaktualniejszych zagadnień, zagadnienie wzajemnego stosunku do m u i s z k o ł y, a więc wychowania rodzinnego i szkolnego. Występuje ono w dwojakiej postaci, a mianowicie p r z e c i w s t a w n e j i ł ą c z n e j. W pierwszym rozumieniu możliwe są zasadniczo znowu dwa rozwiązania, z których jedno neguje wartość szkoły, jako instytucji wychowawczej w ścisłym tego słowa znaczeniu, a uznaje jedynie wychowanie rodzinne, drugie zaś, wręcz przeciwnie, wyklucza wychowanie rodzinne, jako niedostatecznie dostosowane do wymagań współczesnych, a za jedynie odpowiednie uznaje wychowanie zbiorowe w szkole lub w zakładzie zamkniętym. Inaczej w ł ą c z n e m u j m o w a n i u stosunku między domem a szkołą, w którym chodzi o w s p ó ł d z i a ł a n i e obu tych czynników, jako równie niezbędnych i wzajemnie się uzupełniających, przyczem jednak same formy tego współdziałania mogą być znowu nader rozmaicie określane. Dodajmy, że wszystkie te możliwości, teoretycznie tu wydedukowane, odnajdujemy również na terenie dzisiejszej rzeczywistości wychowawczej.

3. Wspomnieliśmy o tem szerszem zagadnieniu w tym celu, aby uzyskać należyte tło dla naszego ściślejszego zagadnienia, dotyczącego „postawy wychowawczej rodziców”. Wiąże się ono zresztą z owem szerszem zagadnieniem jeszcze z innej, i to bardzo istotnej strony. Jasną jest bowiem rzeczą, że czynnikiem pedagogicznie decydującym o wyniku zaznaczonej powyżej dyskusji nad wartością wychowania rodzinnego i jego stosunku do wychowania szkolnego — jest właśnie zagadnienie owej „postawy wychowawczej rodziców”. Wynik ten bowiem zależy przede wszystkim od tego, czy uda się wykazać, że rodzice przez sam biologiczny fakt rodzicielstwa, a więc nawet niezależnie od takiego czy innego ekonomicznego i kulturalnego ich poziomu, a co najwyżej tylko w ramach normalnego zdrowia psychicznego i moralnego, posiadają pewną specyficzną „postawę wychowawczą”, i o ile ta ich postawa jest pod względem wychowawczym cenniejsza, a może nawet w swoim rodzaju jedyna, w porównaniu z przeciętną postawą wychowawców „obcych” t. j. nauczycieli. Nie wyczerpuje to, co prawda, całego zagadnienia wychowania rodzinnego i nie przesądza go całkowicie, gdyż po pierwsze w skład czynników tego wychowania wchodzi oprócz postawy wychowawczej rodziców także psychologiczna, kulturalna i ekonomiczna struktura rodziny, a powtórze analiza samej „postawy wychowawczej rodziców” wykrywa w niej obok pewnych niewątpliwych i niezastąpionych zalet także wiele wad, tak bardzo nieraz przejawianych przez przeciwni-

ków wychowania rodzinnego. Mimo to rozstrzygającym dla tej sprawy pozostanie właśnie ów czynnik naturalnej „postawy wychowawczej rodziców“, której szczegółowa analiza pozwoli nam ponadto zastanowić się jeszcze nad niezbędnymi korekturami jej wad przez odpowiednią samowychowawczą pracę rodziców nad sobą, z drugiej zaś strony posłużyć nam może również jako podstawa do badań nad strukturą duchową wychowawców wogóle, a więc i nauczycieli.

4. Przystępując do rzeczy właściwej, należy najpierw wyjaśnić, co rozumiemy przez ową „postawę wychowawczą“. Otóż przez „postawę“ wogóle rozumiemy pewien stały sposób odnoszenia się człowieka do świata lub do danej grupy jego przedmiotów i wartości, albo inaczej: pewną stałą tendencję człowieka do reagowania na określone podmioty w pewien określony sposób czyli doznawania pod ich wpływem takich samych wzruszeń i popędów oraz wykonywania takiego samego szeregu czynności. Pierwotnym prototypem takiej postawy wogóle jest i n s t y n k t lub w ograniczonym znaczeniu d y s p o z y c j a wrodzona. Na wyższym poziomie ewolucyjnym postawa taka wypływa z pewnej ustalonej struktury duchowej człowieka, którą określamy jako o s o b o w o ś ć, lub, ze stanowiska woli, jako c h a r a k t e r, a na którą na tle ogólnej konstytucji psychofizycznej składa się szereg szczególnych dyspozycji wrodzonych i nabytych, zorganizowanych w pewien „układ spisty“. Z innej strony, a mianowicie ze strony dominującej w takim układzie wartości odpowiada po-

jęciu osobowości to, co Spranger nazywa „formą życiową” (Lebensform), a ze strony psychologii różnicowej t. zw. typ psychiczny. Wiadomo, że ten właśnie strukturalny i typologiczny punkt widzenia dał początek specjalnym badaniom nad psychologią wychowawcy. Badania te w rodzaju tych, jakie znajdujemy u Doeringa, Kerschsteinera, Schneidera, Pfahlera i in., zmierzają do wykrycia typu wzgl. struktury psychicznej, która najlepiej odpowiada zadaniom wychowawcy. Mają jednak te badania pewne braki zasadnicze. Jeden z nich polega na tem, że żaden z tych badaczy nie przyjmuje specyficznego typu wychowawcy, lecz za typ taki uważa jeden z typów ogólnych a mianowicie bądź, jak Kerschsteiner, ogólny typ społeczny, bądź, jak Doering, typ estetyczno-społeczny, bądź inne kombinacje typów Sprangerowskich.

Drugi brak owych badań wynika stąd, że nie opierają się one na pewnym ideotypie wychowawcy, niezbędnym jako podstawa i miernik typów empirycznych.

Mamy wrażenie, że taki właśnie ideotyp wychowawcy utworzyć można jedynie przez zbadanie samej istoty „postawy wychowawczej”. Ażeby zaś istotę tej postawy zbadać, nie wystarczy, jak to czynią wymienieni badacze, ograniczyć się tylko do wychowawców zawodowych, t. j. nauczycieli, u których postawa ta, jak to jeszcze zobaczymy, występuje niejako w wtórnej, lecz należy przedewszystkiem zbadać jej postać i przejawy pierwotne, które znajdujemy jedynie u rodziców, jako wychowawców naturalnych.

5. Ten kierunek badań nad naturalną postawą wychowawczą wiedzie nas po linii genetycznej wstecz do rodziny zwierzęcej i do występujących tam pierwszych zaczątków wychowania, a więc do biologji wychowania. Ten, żeby tak rzec, zoopedagogiczny punkt widzenia nie został jeszcze należycie wykazany w badaniach pedagogicznych wogóle, a w szczególności w badaniach nad postawą wychowawczą. Jako prototyp wszelkiej postawy uznaliśmy instynkt, prototypem tedy postawy wychowawczej byłby instynkt wychowawczy. Czy instynkt taki istnieje?

Nie chcemy podejmować w tem miejscu wciąż jeszcze aktualnej w nauce i nierozstrzygniętej dotąd dyskusji nad istnieniem instynktów, ich istotą, rodzajami i ilością. Zwracając się jednak wprost do obserwacyj nad światem zwierzęcym, niesposób nie stwierdzić, że rodzice, a zwłaszcza matka, u wyższych gatunków zwierzęcych, szczególnie u ssaków, wykonują w stosunku do swych młodych cały szereg czynności typowych dla każdego gatunku a niewyuczonych, zarazem zaś najwidoczniej celowych, bo zmierzających do ochrony życia młodych i ich rozwoju, a więc takich, jak np. karmienie i obrona przed wrogami, lub nawet czynności o charakterze na poły już wychowawczym, jak: dozór, zabawa, kara, nauka przez przykład i t. d.; niesposób dalej nie stwierdzić u tych zwierząt rozmaitych zjawisk w zachowaniu się rodziców względem swych dzieci, analogicznych jak u ludzi, pozwalających zatem także na analogiczne

wnioski introspektywne, a więc na przyjęcie u zwierząt pewnych wzruszeń typowo „wychowawczych“, jak tłkliwość, gniew i t. d., z drugiej strony niesposób i u młodych nie widzieć pewnego zachowania się w stosunku do rodziców, któreby określić można jako *i n s t y n k t w y c h o w a l n o ś c i* z takimi objawami, jak szukanie opieki u rodziców, podległość, naśladowanie i t. d.

Innemi słowy: zdaje się nie ulegać wątpliwości, że już w świecie zwierzęcym spotykamy się z pewnemi charakterystycznemi objawami instynktu, regulującego postępowanie wychowawcze rodziców względem dzieci. Czy instynkt ten zasługuje na nazwę osobnego *i n s t y n k t u w y c h o w a w c z e g o*, czy też raczej należałoby go uznać za pochodny w stosunku do innego instynktu, który biologja i psychologja określa jako *i n s t y n k t m a c i e r z y Ń s k i*, względnie *r o d z i c i e l s k i*, o tem będzie jeszcze mowa.

6. Zagadnienie instynktu rodzicielsko-wychowawczego łączy się zresztą ściśle z ogólną biologiczną funkcją rodziny. Byłoby wprawdzie przesadą twierdzić, że wychowanie potomstwa stanowi jedyny czynnik, któremu rodzina zawdzięcza swe powstanie: wszak filogenetycznie wcześniejszą od funkcji wychowania jest funkcja rozmnażania, a więc działanie popędu płciowego. Obie te funkcje jednak, poczynając od pewnego stopnia rozwoju świata zwierzęcego, wchodzą w organiczny z sobą związek. Dzieje się to wówczas, gdy, jak to ma miejsce u zwierząt wyższego rzędu, młode przychodzą na świat jako istoty mniej lub więcej nie-

dojrzałe do życia i wymagają przez krótszy lub dłuższy okres swojego dziecięctwa t. zw. pielęgnacji ze strony rodziców. To zjawisko dziecięctwa, a z niem i funkcja — żeby tak rzec — pielęgnacyjna rośnie, a więc wydłuża się pod względem czasu i nabiera coraz większej doniosłości w miarę tego, im wyższy szczebel w drabinie ewolucyjnej zajmuje dany gatunek, tak że najdłuższy okres osiąga ono u najdoskonalszego pod względem rozwojowym gatunku, t. j. u człowieka. Czysto biologiczna funkcja tego „wychowania“ trwa tylko do chwili osiągnięcia przez młode osobniki dojrzałości biologicznej, przyczem stanowi ona jedynie czynnik pomocniczy w stosunku do samorzutnego procesu rozwojowo-formatywnego. Dopiero w świecie ludzi, czyli, co na jedno wychodzi, w świecie „kultury“ występuje nowy moment, potęgujący niezmiernie funkcję wychowania — tym razem już w bardziej właściwym tego słowa znaczeniu. Jest nim właśnie kultura. Człowiek bowiem różni się od zwierząt tem, że sam tworzy pewne wartości: narzędzia techniczne, społeczne formy współżycia, idee i obyczaje. Wartości tych nie dziedziczy jednak, jak cechy biologiczne, lecz musi je przekazywać z pokolenia na pokolenie. Z tej konieczności przekazywania zdobytych wartości przez starsze pokolenie pokoleniu młodszemu powstaje nieistniejąca w świecie zwierzęcym funkcja społeczna tradycji, której jednym z najważniejszych czynników jest właśnie wychowanie. Z tego stanowiska tedy wychowanie służy przede wszystkim zachowaniu ciągłości rozwoju kul-

turalnego, ażeby dopiero zczasem, i to bardzo późno, objąć również pieczę nad drugim niemniej ważnym, a może i ważniejszym jeszcze czynnikiem kultury, t. j. nad samym jej rozwojem twórczym, a to przede wszystkim przez budzenie i rozwijanie sił twórczych w młodem pokoleniu. Otóż najwcześniejszą i najpierwotniejszą instytucją, powołaną do spełniania obok biologicznej funkcji pielęgnacji także kulturalnej funkcji tradycji (przekazywania dóbr kulturalnych) jest rodzina. Gdy pielęgnacja i tradycja stanowią, jak widzieliśmy, najistotniejsze dziedziny wychowania, przeto z tego stanowiska należy rodzinę uznać za najbardziej podstawową instytucję wychowawczą, obok której dopiero później, w miarę narastania treści i dóbr kulturalnych, staje nowa instytucja wychowawcza, t. j. szkoła.

7. Jak widać z powyższego, rodzina ludzka nie jest tylko instytucją biologiczno-ekonomiczną, lecz i wychowawczą w najbardziej podstawowym znaczeniu tego słowa, t. j. instytucją naturalną, spełniającą dwie zasadnicze funkcje, a mianowicie: 1) funkcję opieki nad dzieckiem aż do osiągnięcia przez nie samodzielności życiowej, oraz 2) funkcję tradycji czyli przekazywania dziecku pewnych najistotniejszych wartości kulturalnych, tak istotnych, że przypisywanych zazwyczaj samej t. zw. „naturze” człowieka czyli „człowieczeństwu”, aczkolwiek człowiek zawdzięcza je niewątpliwie tylko pewnym wrodzonym dyspozycjom, które aktualizują się i formują dopiero pod wpływem wychowania. Z te-

go stanowiska można tę drugą obok opiekuńczej funkcję rodziny ludzkiej wogóle, a w szczególności wychowania rodzinnego określić wprost jako *humanizację* dziecka. Proces tej humanizacji sięga niezmiernie głęboko, obejmuje bowiem najbardziej „ludzkie“ właściwości człowieka: intelektualne (mowa, myślenie, pewna suma wiedzy), emocjonalne (zdolność wzruszania się pewnymi faktami, uczucia sympatii i antypatii w stosunku do określonych przedmiotów czyli wartościowanie) oraz woluntarne (zasadnicze ruchy, tendencje woli, sprawności).

Są to własności najelementarniejsze, które dziecko nabywa już dzięki samej tylko naturalnej, a więc z instynktów i wrodzonych dyspozycji płynącej edukacji rodzinnej. „Rodzina bowiem — mówi słusznie prof. Mysłakowski¹⁾ — jest sferą intymnego, osobistego życia i bezpośrednich styczności, gdzie nieuchwytny wpływ jednostki na jednostkę, leżący poza sferą znaków i symboli, „zarażanie się“ wzruszeniami, ideałami i postawami jest szczególnie silne (podkreślenie nasze — uw. aut.), gdzie reagowanie jednych na drugich ma wyjątkowo przyjazne warunki. Cała skomplikowana sieć rozmaitych stosunków wzajemnych, cała alchemja środowiska rodzinnego, tworzy z niego bardzo wyrazistą *całość* niezamierzoną i niekiedy nawet nieuświadomianą w całej pełni. Jest to sfera przede wszystkim *irracjonalnych* oddziaływań“.

¹⁾ Z. Mysłakowski: *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*. Warszawa — Lwów. Str. 13.

Wśród tych irracjonalnych oddziaływań wzajemnych w rodzinie należy przede wszystkim wyróżnić irracjonalne, bo wyłącznie na instynkcie rodzicielskim oparte, oddziaływania samych rodziców na dziecko, obok nich zaś znowu przyjąć jeszcze — nawet już na najniższym poziomie kulturalnym — grupę oddziaływań wychowawczych racjonalnych, a więc świadomych, których jakość i wartość, zasięg i wpływ zależy oczywiście od osobistej kultury rodziców, ich uświadomienia i umiejętności pedagogicznej. Jakakolwiek jednak byłaby ta kultura i świadoma umiejętność wychowawcza rodziców, pierwotnym, wieczystym źródłem i zasilającym je źródłem pozostaje zawsze owo już w świecie zwierzęcym bijące źródło popędów i wzruszeń, które określiliśmy jako instynkt rodzicielski lub a fortiori jako instynkt macierzyński.

8. Tu miejsce na nieco bliższą analizę tego instynktu. Otóż podobnie, jak inne instynkty, tak i instynkt rodzicielski ujawnia się w świecie zwierzęcym niejako w całej swej pełni strukturalnej, obejmującej trzy momenty „sprzężone“, a więc dające się tylko zapomocą analizy myślowej wyróżnić, t. j. 1) popęd, odpowiadający uczuciu miłości, 2) sprawność, t. j. utrwalony szereg czynności, oraz 3) określoną celową funkcję tych czynności¹⁾. Drugi i trzeci z wymienionych elementów, obejmujące czynności opieki, ochrony i pielęgnacji

¹⁾ Por. St. Szuman i St. Skowron: *Organizm a życie psychiczne*. Warszawa, 1934. Str. 256 i nast.

młodych w okresie ich rozwoju aż do osiągnięcia przez nie samodzielności biologicznej, odpowiadają temu, co nazwaćby można w y c h o w a n i e m w znaczeniu o b j e k t y w n e m. Czynności te są u zwierząt stałe, typowe, automatyczne, choć różne u różnych gatunków. U ludzi natomiast ta „sprawnościowa“ strona instynktu rodzicielskiego ulega, podobnie jak w innych instynktach, rozluźnieniu swego automatycznego charakteru, co w dalszym ciągu pozwala na racjonalne doskonalenie samej techniki wychowania. Wspólnym jednak wszystkim gatunkom zwierzęcym, u których istnieje „rodzina“, oraz człowiekowi jest element najbardziej podstawowy, t. j. s a m p o p ę d m a c i e r z y Ń s k i (rodzicielski), a więc samo uczucie m i ło ś c i, skierowane ku w ł a s n e m u d z i e c k u i dążące do utrzymania go i ochrony jego bytu. Ta właśnie cecha, t. j. ten kierunek intencjonalny odróżnia zarazem m i ło ś ć m a c i e r z y Ń s k ą (rodzicielską) od innych rodzajów uczuć zwanych również „m i ło ś c i ą“, a dzielących z miłością macierzyńską jeden zasadniczy składnik wspólny, który możnaby określić jako t k l i w o ś ć, a na który składają się takie cechy, jak pragnienie obcowania z przedmiotem miłości, pewna zdolność do odczuwania jego uczuć, dążenie do czynienia mu dobrze i t. d.

Już w tej pierwotnej, instynktownej formie miłości macierzyńskiej tkwią właściwie dwa czynniki, niezmiernie doniosłe dla dalszego rozwoju t. zw. postawy wychowawczej, mianowicie jeden czynnik natury bardziej s u b j e k t y w n e j,

t. j. uczucie przyjemności, jakiego doznają rodzice, obcując ze swem dzieckiem i świadcząc mu usługi, oraz drugi czynnik bardziej o b j e k t y w n y, t. j. tendencja do ochrony dziecka i zapewnienia mu jaknajpomyślniejszego rozwoju.

Z takiego zaś składu miłości macierzyńskiej wypływa dalsza i nader znamienna jej cecha, mianowicie pewna jej a m b i w a l e n c j a: oto każdy instynkt, względnie towarzyszące każdemu instynktowi uczucia popędowe, o ile natrafia na przeszkodę utrudniającą im swobodne wyżyć się, przeobrażają się w afekty poniekąd przeciwne: temu właśnie przeobrażeniu podlega szczególnie ów obiektywny składnik miłości macierzyńskiej. Gdyby bowiem miłość ta była jedynie t k l i w o ś c i ą, to takie czy inne zachowanie się dziecka nie wpływałoby wcale na jej rodzaj i kierunek; wszak tkliwość obejmuje c a ł e dziecko, wszystkie jego właściwości; inaczej natomiast ma się sprawa ze stanowiska obiektywnej tendencji miłości macierzyńskiej, która na zachowanie się dziecka sprzeczne z nią reaguje — afektem g n i e w u i aktami o d w e t o w o - k a r z ą c e m i.

Te afekty dochodzą nieraz do stopnia okrucieństwa, czem tłumaczy się owo dziwne zjawisko, że miłość rodzicielska przeobraża się tak często — we własne przeciwieństwo.

O tem, t. j. o tej pierwotnej strukturze miłości rodzicielskiej należy pamiętać także w odniesieniu do świata ludzkiego, aczkolwiek miłość wogóle, a w szczególności miłość rodzicielska ule-

ga tu oczywiście, jak zobaczymy, głębokiej metamorfozie.

9. Czem bowiem jest miłość? W przeciwieństwie do specyficznej „miłości płciowej“ można by ją — według słów prof. Baley'a¹⁾ — opisać poprostu tak: „jeśli przedmiot jest tak z nami związany, że miło jest nam na niego patrzeć, że chcemy go sobie zbliżyć, że przejmujemy się nim na tyle, iż współ-czujemy jego zło i staramy się je usunąć — to to jest miłość“. Zdaje się jednak, że już w pierwotnej miłości, jaką spotykamy np. u zwierząt, tkwi jeszcze jeden element, zwany przez Jaspersa „e n t u z j a z m e m“, a może już tam związany z czemś, co możnaby uważać za pewnego rodzaju rudymen-tarny objaw „i d e a l i z a c j i“ przedmiotu miłości; inaczej trudnoby wytłumaczyć zdolność rodziców do poświęcania nawet swego życia dla przedmiotu swej miłości, w danym razie dla dziecka. Oczywiście, że w całej pełni ten element idealizacji występuje dopiero u człowieka i staje się tu nowym, wręcz konstytutywnym czynnikiem miłości.

Idealizacja może jednak przybierać rozmaite formy — zwłaszcza odnośnie do dziecka, jako istoty z natury swej niedoskonałej i szczególnie podatnej niejako na proces idealizacji. Jedna z nich polega na tem, że udoskonalamy w swej wyobraźni istniejącą w danej chwili, a więc obecną postać

¹⁾ St. Baley: Wykłady uniwersyteckie z r. 1930 p. t. „*Psychologja kontaktu wychowawczego*“.

przedmiotu naszej miłości, „sublimujemy” go, oczyszczając z wszelkich skaz, uzupełniając jego braki, potęgując jego zalety, słowem dopasowując go do miary naszych uczuć i pragnień. Nazwijmy ten typ idealizacji: idealizacją statyczną. Drugi typ idealizacji to rzutowanie idealnej postaci przedmiotu naszej miłości w przyszłość. Ten typ idealizacji nazwać możemy idealizacją dynamiczną, przyczem jednak chodzić tu może znowu o dwie różne jej formy: jedną z nich stanowi idealizacja indywidualizująca, t. j. ten typ, w którym pragniemy i dążymy do tego, by drogą samorozwojową realizowały się w przedmiocie naszej idealizacji w sposób doskonały wszystkie utajone w nim wartości; druga stanowi idealizacja obiektywna, w której chodzi również o obraz doskonały jej przedmiotu, ale tym razem już możliwie jak najbardziej zbliżony do pewnego ideału obiektywnego. Ten właśnie czynnik idealizacji w miłości ujmuje nader trafnie Max Scheler, określając miłość w następujący sposób¹⁾: „Miłość jest to ruch, w którym każdy konkretnie indywidualny przedmiot, noszący w sobie jakieś wartości, osiąga swoją idealną istotną wartość, możliwą na podstawie jego właściwości” — albo: „jest to ruch, w którym uzyskuje on swoją idealną sobie właściwą wartość” — albo jeszcze inaczej: „miłość jest to ruch intencjonalny, w którym, wychodząc od danej wartości przedmiotu, realizuje się zjawi-

¹⁾ Cytowane za prof. Baleyem (op. cit.).

sko w jego największej wartości". Jak z definicji tych wynika, odpowiadają one wyróżnionemu przez nas w miłości czynnikowi idealizacji, w którym przez dalszą analizę zdołaliśmy wyróżnić jeszcze dwie zasadnicze jej formy: s t a t y c z n ą i d y n a m i c z n ą, a w tej ostatniej: formę i n d y w i d u a l i z u j ą c ą i o b j e k t y w n ą.

10. A teraz zastosujmy ten moment idealizacji wraz z trzema jej odmianami do miłości rodzicielskiej, wzgl. macierzyńskiej u ludzi. Otóż pierwsza z tych odmian, t. j. idealizacja statyczna wiąże się bezpośrednio i przyczynia do spotęgowania tego pierwiastka miłości, który określiliśmy jako t k l i w o ś ć (radość z o b e c n e g o s t a n u, z i s t n i e j ą c e j p o s t a c i p r e d m i o t u n a s z e j m i ł o ś c i), obie zaś dynamiczne odmiany idealizacyjne mają charakter wybitnie p r o s p e k t y w n y i u j a w n i a j ą s i ę w d w o j a k i m k i e r u n k u: jeden z nich, i n d y w i d u a l i z u j ą c y, z m i e r z a w d u c h u n i e j a k o a r y s t o t e l e s o w s k i m d o r o z w i n i ę c i a w d z i e c k u i m a n e n t n e g o, t. j. tkwiącego potencjonalnie w samej jego entelechji ideału indywidualnego, drugi zaś, o b j e k t y w n y, p r a g n i e w d u c h u r a c z e j E r o s a P l a t o Ń s k i e g o z b l i ż y ć d z i e c k o d o p e w n e g o o b j e k t y w n e g o i d e a ł u d o s k o n a ł o ś c i. Oba te kierunki wnoszą w strukturę miłości rodzicielskiej nowy obok tkliwości i przeciwstawny jej poniekąd pierwiastek k i e r o w n i c z y, a więc w y c h o w a w c z y, który zgodnie z powyższym przybrać może bądź formę r o z w i j a j ą c ą, bądź k s z t a ł t u j ą c ą, a t e m s a m e m s t a n o w i ć b ę d z i e p o d s t a w ę d l a d w u o d m i e n n y c h t y p ó w w y c h o w a n i a, z k t ó r y c h j e d e n w y c h o -

wywać będzie w sensie rozwijania przyrodzonych dziecku sił i zdolności w kierunku indywidualnej jego ideostruktury, drugi zaś w sensie zewnętrznego na nie oddziaływania i formowania go w kierunku pewnego ideału obiektywnego.

11. Z powyższej, bynajmniej nie wyczerpującej analizy miłości rodzicielskiej wynikają zarazem pewne zasadnicze konsekwencje także dla struktury duchowej rodziców, jako wychowawców, oraz w dalszej mierze, dla wychowawców wogóle. Rodzaj tej struktury zależy od ustosunkowania się wzajemnego wymienionych elementów podstawowych, zawartych w miłości rodzicielskiej.

Idealnym, względnie normalnym typem rodzica jako wychowawcy będzie typ, w którym wszystkie wymienione elementy lub też tendencje tworzyć będą pewien układ harmonijny. W typie tym tkliwość obejmuje więzią sympatji dziecko takim, jakim ono jest, cieszy się niem jako osobą i cieszy się jego szczęściem, a tem samem pragnie mu tego szczęścia jak najwięcej przysporzyć, stąd: pieśszoty, czułość, pobłażliwość — nieraz przesadna i wręcz szkodliwa, stąd też owa podziwu godna i wzruszająca, bezmierna, bezinteresowna i do najwyższych poświęceń gotowa miłość dla dziecka, stąd też owa wręcz cudowna nieraz zdolność „rozumienia“, wczuwania się w duszę dziecka, jaką w tym stopniu posiadają tylko rodzice w stosunku do własnych dzieci.

Tej tkliwości przeciwstawia się poniekąd, a poniekąd znowu łączy się z nią tendencja idealizacyjna w dwu, względnie w trzech opisanych powyżej swych kierunkach. Wszystkie one, jak wiemy, zmierzają — w przeciwieństwie do tkliwości — od postaci konkretnej, jaką dziecko ma, do tej postaci, jaką mieć p o w i n n o. Najbliższą tkliwości jest z nich i d e a l i z a c j a s t a t y c z n a; rodzi się ona niejako wprost z tkliwości jako tak częsta i charakterystyczna dla rozkochanych w swych dzieciach rodziców skłonność do ich idealizowania, podziwu, dumy czy wręcz pychy z ich „jedynej w swoim rodzaju“ inteligencji, cech fizycznych, zalet charakteru i t. d. W uczuciach tych jest zazwyczaj dużo przesady i zaślepienia, wynikającego właśnie z owej idealizacji statycznej. Tu też poszukiwać należy jednego z główniejszych źródeł wad i błędów wychowania rodzinnego, zbyt znanych, a ostatnio nader trafnie naświetlonych przez psychologów indywidualnych ze szkoły Adlera, ażeby je tu, w ograniczonych ramach naszego wykładu, móc omówić szczegółowo. Biologicznie spełnia i ta, statyczna forma idealizacji swoją ważną rolę, podtrzymując i podnosząc niejako temperaturę owej tak niezbędnej dla podstawowej funkcji rodzicielskiej tkliwości.

Równie niezbędna, choć inaczej, i również związana z tkliwością jest idealizacja t y p u i n d y w i d u a l i z u j ą c e g o. Płynie ona z pragnienia szczęścia dla dziecka, przybiera jednak pod wpływem przewidującego r o z u m u postać idealizacji p r o s p e k t y w n e j, a więc dążenia do

jak najdoskonalszego rozwoju tkwiących w dziecku sił i zdolności. Dzięki temu też stanowi ona niewątpliwie źródło najcenniejszych tendencji w y c h o w a w c z y c h. Niebezpieczeństw jednak i na tej drodze jest wiele. Jedne z nich pochodzą z n a d m i a r u tej idealizacji. Jeśli bowiem normalnie jest ona niezbędnym czynnikiem wychowania r o z w i j a j ą c e g o (czyli „funkcjonalnego“, jak je nazywa Claparède), to nadmiar jej w postaci t. zw. rozkochania się w dziecku prowadzi do optymistycznej à la Rousseau wiary w zupełnie samorzutny jego rozwój, a tem samem do przesadnego liberalizmu wychowawczego, którego następstwa mogą okazać się nader szkodliwe. Drugi, a przeciwny rodzaj niebezpieczeństw wychowawczych, wpływających również z nadmiaru tego typu idealizacji, polega na tem, że rodzice, przejęci i oczarowani niejako własną wizją idealną swego dziecka, popadają w zgubną skrajność nadmiernych żądań w stosunku do niego, zbyt napiętych nadziei, przesadnego dopingu, a doznając potem jakże łatwych w takiej sytuacji zawodów, reagują na nie rozczarowaniem, głębokim żalem do dziecka, a nieraz wręcz rozpaczą i utratą wszelkich dla niego uczuć tkliwych, graniczącą już z okrucieństwem. I tu więc ujawnia się owa dziwna ambiwalencja miłości, o której wspomnieliśmy wyżej.

Najdrastyczniej jednak występuje ta ambiwalencja w stosunku między tkliwością a postawą, wynikającą z i d e a l i z a c j i o b j e k t y w n e j, czyli postawą k i e r o w n i c z o - k s z t a ł t u j ą c ą. Przyświecający bowiem w tym wypadku ro-

dzicom ideał obiektywny (takiej czy innej treści) działa z rozkazodawczą siłą, domagającą się bezwzględnie, by rodzice, kochając swe dziecko, starali się wszelkimi siłami zbliżyć je do niego na możliwie jak najmniejszy dystans. Może to być wartość idealna, społeczna, utylitarna, — jeżeli jednak rodzice (z motywów często im samym nieświadomych) w ideał ten wierzą niezłomnie, to pragnienie doskonałości dziecka, względnie jego szczęścia przyszłego, każe im poświęcać jego szczęście aktualne i tak je wychowywać, a raczej kształtować, jak tego wymaga ów ideał. Postawa taka, zwłaszcza w związku z niedostateczną znajomością duszy dziecka i wiedzy pedagogicznej, oraz wówczas, gdy uczucie tkliwości jest niedostatecznie rozwinięte, prowadzi do typu rygorystycznego wychowania, który tak często, niestety, spotykamy w rodzinach, zwłaszcza ambitnych lub dewocyjnych, a który wywołuje nieraz następstwa wręcz katastrofalne (niesnaski, samobójstwa, wypaczenia rozwojowe).

Nie znaczy to, by czynnik idealizacji obiektywnej był czynnikiem zasadniczo ujemnym w wychowaniu. Przeciwnie, w normalnym stopniu i on jest niezbędnym jako składnik zdrowej postawy wychowawczej rodziców; wszak taka zdrowa postawa powstaje, jak powiedzieliśmy, dopiero wówczas, gdy wszystkie wymienione dotąd czynniki łączą się z sobą w układ harmonijny, gdy więc rodzice, kochając swe dziecko, opromieniając je światłem swej tkliwości i wyobraźni, a pragnąc jego szczęścia i wierząc w jego wartości, sta-

rają się je wychować po linii, przebiegającej niejako po przekątnej między ową indywidualną ideostруктурą dziecka a ideałem obiektywnym. Przekątnia taka, odpowiadająca pedagogicznemu postulatowi syntezy między zasadą swobody i przymusu w wychowaniu, oznacza nie jakiś kompromis między przeciwieństwami, lecz ich syntezę właśnie, syntezę organiczną między samorozwijającą się entelechią dziecka a kierowaniem tym rozwojem po asymptocie ideału.

12. Z powyższej analizy wynika dowodnie, że wszystkie wyróżnione przez nas składniki miłości rodzicielskiej są równie niezbędne dla normalnej postawy wychowawczej rodziców, że jednak warunkiem nieodzownym takiej postawy jest harmonijny ich układ; wszelkie bowiem naruszenie równowagi tego układu w postaci nadmiaru jednego z tych czynników powoduje poważne wykołajenia tej postawy i niebezpieczeństwa.

Obok jednak tej, żeby tak rzec, patologji postawy rodzicielsko-wychowawczej, wynikającej z n a d m i a r u jednego z jej składników, istnieje jeszcze szereg anomalij w tej dziedzinie, które przypisać należy nie nadmiarowi, lecz n i e d o m i a r o w i lub zupełnemu jednemu z nich b r a k o w i.

Najgorszym w tym zakresie wypadkiem jest brak najelementarniejszego składnika miłości rodzicielskiej, t. j. tkliwości. Całkowity brak ten, zwłaszcza u rodziców, jest wręcz patologiczny: wraz z tkliwością bowiem zanika również idealizacja statyczna i rozwijająca, a pozostaje bądź zu-

pełna obojętność, jeśli nie niechęć lub wręcz nienawiść do dziecka, bądź co najwyżej — na podłożu egoistycznym — tylko idealizacja obiektywna. Biorąc pod uwagę jedynie ten ostatni wypadek, dochodzimy do wspomnianego już typu wychowania rodzinnego o charakterze wybitnie przymusowym, zewnętrznym, rygorystycznym, oschłym i ponurym, rodzącego tak często ludzi zgorzkniałych, apatycznych lub — buntowniczych.

O wiele korzystniejszy, a w każdym razie sympatyczniejszy jest wypadek przeciwny, w którym brak wyraźnej tendencji kierowniczej, a natomiast pozostaje jedynie tkliwość. Zbytnia w tym wypadku czułość rodziców dla dziecka, pozbawiona autorytetu, kierunku, prawa, prowadzi wprost do jego przeczulenia, zbytняя opieka nad niem do niedorozwoju samodzielności, zbytняя troskliwość o jego szczęście, radość i uciechy do nieumiarkowania w użyciu, do postawy wiecznie żądającej, a nigdy nic z siebie nie dającej, zatem do sobkostwa, w późniejszym zaś życiu do rozczarowań i zgorzkniałości, zbytняя podziw i duma z dziecka do jego zarozumiałości i pychy i t. d.

Mniej skrajnym jest wypadek, w którym ten brak wyraźnej tendencji kształcącej (idealizacji obiektywnej) łączy się z istniejącą tkliwością oraz idealizacją statyczną i indywidualizującą. W takich wypadkach, podobnie jak poprzednie dość częstych, wychowanie rodzinne przybiera, jak wspomnieliśmy, postać rousseauskiego naturalizmu z wszystkimi jego dodatnimi i ujemnymi stronami; wśród ostatnich wymienić należy prze-

dewszystkiem niedorozwój c z y n n i k a p o w ś c i ą g a j ą c e g o, stanowiącego tak istotny element charakteru, a zwłaszcza t. zw. siły woli.

13. Poza powyższemi zasadniczemi uwagami o postawie wychowawczej rodziców wspomnieć, ale też tylko wspomnieć możemy o innych jeszcze czynnikach, wiążących się bezpośrednio lub pośrednio z tą postawą.

Poza ogólnemi warunkami ekonomicznemi i moralnemi rodziny należy tu przedewszystkiem fakt e w o l u c j i postawy wychowawczej rodziców w stosunku do dziecka zarówno w zależności od wieku samych rodziców, jakoteż — od wieku dziecka. Sprawa ta niedostatecznie jeszcze zbadana, choć pewne zjawiska z tej dziedziny nietrudno może byłoby wymieni ć. To pewna, że w miarę dojrzewania dziecka słabnie przedewszystkiem w rodzicach uczuciowa strona tej postawy, t. j. tkliwość, a niemniej też wraz z słabnącym procesem idealizacyjnym tendencja kierownicza. Ewolucja ta odpowiada celowości biologicznej, pozostaje bowiem w związku z procesem usamodzielniania się młodej jednostki, czyli t. zw. odłączania się (Ablösung, jak ją nazywa Freud) od rodziców; to też w tej fazie główne niebezpieczeństwo wychowawcze polega bądź na zbyt długo przeciągającej się postawie tkliwej, bądź kształtująco-kierowniczej. Jedno i drugie jest sprzeczne z naturalnym pędem młodego osobnika do własnowolności, co powoduje, że osobnik ten burzy się zarówno przeciw tkliwości, jakoteż przeciw nadmiarowi kierownictwa, o ile zaś je przyj-

muje bezopornie, daje dowód tego, co psychoanalicy nazywają *infantylizmem*, t. j. niedorozwojem psychicznym.

Z dalszych czynników, posiadających niezmierny wpływ na postawę wychowawczą rodziców, zasługuje na uwagę stopień *uświadomienia pedagogicznego*; uświadomienie to pozwala rodzicom w znacznym stopniu ustrzec się wspomnianych wad i niebezpieczeństw wychowawczych, a w każdym razie złagodzić pewne przyrodzone im skłonności ujemne przez samowychowawczą pracę nad sobą, co oczywiście oprócz samego uświadomienia pedagogicznego wymaga jeszcze czegoś, co moglibyśmy nazwać „etyką pedagogiczną“, t. j. poczucia odpowiedzialności za swoje postępowanie wychowawcze.

W tym związku może nie od rzeczy będzie wspomnieć również o całym szeregu uczuć heterogenicznych, zespalających się nader łatwo z postawą wychowawczą i nadających jej specjalne zabarwienie. O niektórych z nich wspomnieliśmy już, jak o dumie, podziwie, pysze i t. d.; do nich dołączają się jeszcze takie uczucia, jak estetyczne upodobanie rodziców w fizycznej postaci swego dziecka, poczucie własności, przywiązanie, surogaty miłości płciowej, jak chcą freudyści i t. d.

Z ogólnego kompleksu spraw rodzinnych, wchodzących tu w rachubę, wspomnieć chcemy dalej o takich, jak zależność postawy wychowawczej od ilości dzieci w danej rodzinie, od fizycznej i psychicznej ich konstytucji, od ich płci i wieku i t. d. Z tem łączy się — poza stosunkami wzajem-

nemi rodzeństwa — także moment s t o s u n k u dzieci do rodziców, który to stosunek, oczywiście, nie może również pozostać bez wpływu na ukształtowanie się postawy wychowawczej rodziców względem dzieci, potęgując w nich bądź moment tkliwości, bądź raczej tendencję kierowniczą w jednej z obu jej odmian.

14. Powyższe, dalekie od zupełności uwagi miały przedewszystkiem charakter p s y c h o l o g i c z n y, służyły bowiem głównie do analizy postawy wychowawczej rodziców i opisu rozmaitych jej form i deformacyj. Obecnie należałoby jeszcze uwagi te uzupełnić odpowiedniami rozważaniami natury p e d a g o g i c z n e j, wskazując, jaką p o w i n n a być ta postawa ze stanowiska naczelnego dobra pedagogicznego, oraz w jaki sposób należałoby tę postawę w rodzicach kształcić i doskonalać, słowem, rozważeniami na temat typologii, doboru, wychowywania i samowychowywania rodziców. O niektórych z nich będzie jeszcze mowa, narazie zaś pragniemy tę część naszych rozważań zamknąć, wskazując na ustęp z pracy p. t. „Nauczyciel-wychowawca, jego dobór i kształcenie“ (str. 100 i n.), ujmujący w sposób syntetyczny istotę postawy wychowawczej ze stanowiska pedagogicznego właśnie.

Ustęp ten dotyczy postawy wychowawczej wogóle, a więc nietylko u rodziców, lecz i u wychowawców pozarodzicielskich, t. j. nauczycieli. W ten sposób przechodzimy do innej strony naszego zagadnienia, a raczej do dalszego jego ciągu. Postawę wychowawczą rodziców staraliśmy się wyprowa-

dzić z założeń instynktownych, t. j. z miłości rodzicielskiej. Jakże jednak wyjaśnić istnienie postawy wychowawczej u wychowawców obcych, a więc u ludzi, którym nie możemy przypisać owej naturalnej, biologicznej miłości? I czy wskutek tego sama ta postawa wychowawcza nie jest w nich czemś strukturalnie różnem, niż u rodziców?

Słyszy się nieraz twierdzenie, że prawdziwym wychowawcą obcych dzieci może być tylko człowiek, który sam posiada dzieci i w którym przez ten fakt biologiczny istnieje rozbudzony „instynkt rodzicielski”. Nie jest to, jak się zdaje, twierdzenie słuszne. A w każdym razie nie zawsze się ono takiem okazuje. Wszak sam fakt posiadania własnych dzieci czyni nas nieraz właśnie obojętnymi wobec obcych dzieci, a przeciwnie, brak własnych dzieci budzi w nas niejednokrotnie tem większą tęsknotę i zdolność do kochania cudzych dzieci. Jak stąd wynika, zasadniczy nasz stosunek do dzieci nie zależy od faktu posiadania lub nieposiadania własnych dzieci, czyli od obudzonego w nas przez to instynktownego uczucia miłości rodzicielskiej, lecz zapewne od czegoś innego, a mianowicie od naszej struktury duchowej. Prostu są ludzie, którzy lubią dzieci, i tacy, którzy ich raczej nie lubią lub odnoszą się do nich obojętnie, — są ludzie, którzy pragną obcowania z dziećmi, cieszą się z ich rozwoju i szczęścia, pragną im w tem dopomóc, i tacy, którzy skłonności tych zgoła nie objawiają — innemi słowy, są ludzie, którzy posiadają coś w rodzaju miłości rodzicielskiej także w stosunku do obcych

dzieci, do dzieci wogóle, i tacy, którzy tego uczucia nie znają wcale.

Nie może być naszym zadaniem w tem miejscu kreślenie genetycznego wywodu tego uczucia i wynikającej zeń postawy wobec dziecka. Analiza, którą przeprowadzają niektórzy psychologowie, wykazuje w postawie tej szereg ciekawych elementów i warunków, takich, jak np.: pewna kongenjalność struktury psychicznej człowieka dorosłego i dziecka, jako warunek ich wzajemnego kontaktu, — jak tkliwość człowieka „dużego“ dla m a ł o ś c i dziecka (jedno z t. zw. uczuć kwantytatywnych Lippsa), jak zdolność „rozumienia“, t. j. wczuwania się w psychikę dziecka, jak pewna infantylność, t. j. typ psychiki zbliżonej do psychiki dziecka, ujawniającej się m. in. w chęci i zdolności do bawienia się z dziećmi i t. d. Są to jednak, zdaniem naszym, cechy wtórne. Głębiej sięgają ci, którzy wywodzą to uczucie z t. zw. s y m p a t j i w i t a l n e j, t. j. z szczególnie silnie rozwiniętej sympatji dla życia wogóle, a w szczególności dla rozwijającego się życia dziecka, lub wprost z uczucia m i ł o ś c i d o d z i e c k a. Genetycznie należałoby to ostatnie uczucie wywieść zapewne z miłości płciowej. Tak też, jak wiadomo, interpretuje uczucie to psychoanaliza, stosując tę interpretację przede wszystkim do miłości rodziców względem swych dzieci. Na ten związek miłości wychowawczej z popędem seksualnym zdają się istotnie wskazywać pewne fakty, jak np. budzenie się tego uczucia w okresie dojrzewania, względnie wcześniej, w okresach t. zw. utajonej płciowości (za-

bawa lalkami, zabawa w matkę i ojca), jak zależność kierunku miłości rodzicielskiej od płci dziecka i naodwrot, jak wreszcie pewne objawy sadyzmu, towarzyszące nieraz temu uczuciu i t. d.

Jakkolwiek bądź, zdaje się nie ulegać wątpliwości, że zasadniczy rys duchowy t. zw. urodzonych wychowawców stanowi właśnie miłość. Wskazują na nią wszyscy myśliciele, zastanawiający się nad istotą t. zw. powołania wychowawczego, przyczem, rzecz jasna, mają oni na myśli, nie miłość seksualną, jak Freud, lecz miłość w formie uduchowionej, lub sublimowanej, jakby tenże Freud powiedział: czy to będzie Eros Platona, czy Charitas chrześcijańska, czy „miłość dusz“, jak ją pięknie określa pedagog polski Dawid, czy „miłość darząca“, jak mówi Spranger, czy miłość altruistyczna (społeczna), jaką przyjmuje Doering, czy wreszcie „miłość pedagogiczna“, jak ją w przeciwieństwie do „miłości macierzyńskiej“ nazywa Kerschensteiner, tłumacząc tę różnicę w ten sposób, że „miłość macierzyńska“ pragnie przede wszystkim szczęścia i dobra dziecka takiego, jakim ono jest, „miłość pedagogiczna“ natomiast pragnie jego dobra w postaci przyszłej doskonałości, a więc najpomysłniejszego rozwoju jego osobowości i jak najpełniejszego wcielenia się jej w formę ideału.

15. Tak dochodzimy znowu do zagadnienia struktury duchowej wychowawcy, względnie typologii wychowawców. Zwróciliśmy już poprzednio uwagę na zasadniczy brak dotychczasowych w tym kierunku badań, po-

legający na tem, że punktem wyjścia i przedmiotem owych badań nie jest pierwotny typ wychowawcy, jakim są rodzice, lecz typ bądźcobądź wtórny, jakim są wychowawcy obcy czyli nauczyciele.

Otóż dotychczasowe nasze rozważania każą nam przyjąć, że żadna z „form życiowych“ Spran-gera i im podobnych typów nie jest „formą“ specyficznie wychowawczą, lecz że „formą“ tą jest typ wychowawcy najbardziej zbliżony do typu rodziców, nastawiony tedy i ożywiony w stosunku do dzieci uczuciem najbardziej zbliżonem do miłości rodzicielskiej.

Zgodnie z tem przyjmujemy też u wychowawców, oczywiście przedewszystkiem u t. zw. wychowawców „p o w o ł a n y c h“, tę samą, co u rodziców, postawę, na którą obok t k l i w o ś c i składa się t e n d e n c j a k i e r o w n i c z a. Zgodność ta jednak nie jest całkowita, i tu właśnie biegnie nader głęboko sięgająca linja, rozgraniczająca typ wychowawcy rodzicielskiego od typu wychowawcy obcego. Różnice te zarówno w swej istocie, jak i w swych konsekwencjach są jasne.

Pierwsza z nich dotyczy najbardziej fundamentalnego elementu tkliwości, który u wychowawców obcych jest oczywiście o wiele mniej nasilony, niż u rodziców. Wynika to zarówno z „obcości“ dzieci w stosunku do wychowawcy, jakoteż z tego faktu, że wychowawca obcy darzyć musi swem uczuciem nie jedno lub kilkoro dzieci, lecz całe, często liczne, zmieniające się co pewien czas ich grupy. W ścisłym związku z tym mniejszym

stopniem tkliwości pozostaje dalsza różnica, a mianowicie ta, że i owa wypływająca wprost z tkliwości idealizacja statyczna i indywidualizująca występuje tu również w stopniu o wiele słabszym, co znowu pociąga za sobą zanik całego szeregu uczuć, które miłość rodzicielską niezmiernie ożywiają, wzbogacają, ogrzewają i potęgują.

Dalsza, a dla pozarodzicielskiej postawy wychowawczej niezmiernie doniosła konsekwencja tego faktu polega na tem, że o tyle słabszą staje się również u wychowawców zawodowych owa tak bardzo ważna i przez teorię stale podkreślana postawa indywidualizująco-rozwijająca w stosunku do wychowanków. W związku z tem pozostaje rys nader charakterystyczny dla pozarodzicielskiej postawy wychowawczej, mianowicie dominująca w niej przy znacznie zmniejszonej tkliwości tendencja kierownicza, a w szczególności kształtująca. Tem się też tłumaczy ów znany, wybitnie „pedagogiczny“, a raczej „edukacjonistyczny“ rys tej postawy, w sensie nadmiernej, nieraz zaś jednostronnie wybujałej i do rygoryzmu dochodzącej dążności do zewnętrznego formowania wychowanka na tle skrajnego idealizmu obiektywnego.

16. Powyższa ogólna charakterystyka postawy wychowawców obcych wyjaśnia nam dostatecznie obok pewnych jej niedostatków także jej zalety. Jedne wiążą się tu ściśle z drugimi, a wystąpią w całej swej wyrazistości, gdy uświadomimy sobie zarazem ich wpływ na rozwój wychowanków z jednej strony, z drugiej zaś porównamy je z postawą wychowawczą rodziców. Widzieli-

śmy, że idealną postawą wychowawczą jest taka postawa duchowa wobec dziecka, która w każdej chwili pozwala nam regulować swoje względem dziecka postępowanie w sposób celowy, właśnie wychowawczo-celowy, t. zn. zorientowany nie na chwilowe dobro dziecka, lecz na jego dobro przyszłe, a więc w każdej chwili jakgdyby przewidujący następstwa naszych działań ze względu na przyszły jego rozwój. Jest to szczególna zgoła zdolność, dzięki której wychowawca intuicyjnie odkrywa punkty zbieżne na linji, na której wpływ zewnętrzny wiąże się organicznie ze spontanicznym pędem rozwojowym samego dziecka. Z tego stanowiska miłość rodzicielska, łącząca tkliwość z tendencją kierowniczą, zbliża się, jak wykazaliśmy, najbardziej do idealnej postawy wychowawczej. Niestety, miłości tej, jak widzieliśmy, brak często owej idealnej równowagi: nad kierownictwem bowiem przeważa często tkliwość ze wszystkimi tej jednostronności dodatnimi, ale też i ujemnymi skutkami. Natomiast u wychowawców pozarodzicielskich przeważa zazwyczaj nad tkliwością tendencja kierownicza, niewątpliwie w jednostronności swej niepozbawiona wybitnych cech ujemnych, ale zarazem niezbędną, jako czynnik kształtujący umysł i wolę, czyli słowem: charakter człowieka.

Z powyższego wynika jasno, że przy całej w zasadzie nieporównanej wartości wychowania rodzicielskiego i jego niezbędności dla normalnego rozwoju dziecka, równie konieczne — zwłaszcza we współczesnych warunkach społecznych

i kulturalnych — jest wychowanie pozarodzinne, t. j. wykonywane przez wychowawców obcych.

Innemi słowy: biorąc pod uwagę przeważający typ postawy wychowawczej u rodziców i u wychowawców obcych, zwłaszcza w związku z warunkami współczesnemi, należy stwierdzić, że jedyną właściwą formą wychowania jest wychowanie *domowo-szkolne*, przyczem, oczywiście, nie chodzi tu tylko o podział funkcyj, lecz o jak najściślejszą współpracę rodziny i szkoły, wychowawców rodzicielskich i obcych. Dopiero z takiej współpracy bowiem, której obecne formy są jeszcze dalekie od ideału, zrodzi się niejako typ wychowania *integralny*, wyrównujący braki jednostronnej postawy wychowawczej rodzicielskiej i pozarodzicielskiej, a łączący ich zalety w jedną, żywą całość.

17. Pozostaje nam jeszcze do omówienia jedno zagadnienie, wiążące się ściśle z dotychczasowymi rozważaniami, a posiadające również niezwykłą doniosłość *praktyczną*. Jest to poruszone już przez nas kilkakrotnie zagadnienie *typologii wychowawców*.

Biorąc za podstawę tej typologii zanalizowaną przez nas strukturę miłości rodzicielskiej, względnie zasadniczej postawy wychowawczej, wyróżnić możemy szereg typów wychowawczych, zależnie od tego, który z wyróżnionych w strukturze tej elementów przeważa lub też nawet występuje wyłącznie. Zgodnie z tem możliwe są — zdaniem naszym — następujące typy: 1) *typ tkliwy*, 2) *typ rozwijająco-kierowniczy*,

3) typ kształtująco-kierowniczy, 4) czysty typ kierowniczy, 5) typ reaktywny.

Istotę tych typów tłumaczą nam poniekąd już same nazwy, znane nam z poprzedniej analizy. Kilka wyjaśnień uzupełni ich znaczenie. I tak typ pierwszy, określony przez nas jako t k l i w y, odznacza się przewagą tkliwości i ściśle z nią złączonej idealizacji statycznej. Typ ten obejmuje wychowawców, zwłaszcza rodzicielskich, rozkochanych w swych wychowankach, lecz zbyt miękkich i pobłażliwych, a tem samem pozbawionych postawy prospektywnej, kierowniczej, wychowawczej.

Typ drugi, rozwijająco-kierowniczy, łączy pewien naogół znaczny stopień tkliwości z idealizacją indywidualizującą i tendencją do pomagania dziecku w jego rozwoju indywidualnym, grzeszy natomiast niedostatkami postawy aktywno-formującej. Jest to ów sympatyczny skądinąd typ wychowawców, kochający swe dzieci i przez nie kochanych, oraz odznaczający się dużą intuicją duszy dziecięcej, do której wychowawcy ci zresztą zbliżeni są własną strukturą duchową.

Oba te wymienione typy spotykamy szczególnie często wśród wychowawczyń przedszkoli i na niższych stopniach szkoły elementarnej.

Typ trzeci, t. j. typ kształtująco-kierowniczy, jest poniekąd przeciwieństwem typu pierwszego, tkliwego, gdyż na tle idealizacji obiektywnej dominuje w nim, a nieraz też całko-

wicie go określa tendencja kształtująca, która w związku z niedostatecznie lub wcale nierozwiniętą tkliwością przyjmuje postać postawy nazbyt surowej, oschłej, pedantycznej. Typ ten spotykamy dość często zwłaszcza w szkołach średnich, szczególnie jednak w szkołach zakonnych, wśród wychowawców o usposobieniu zbyt poważnym, a nawet ponurem, któremu towarzyszy niejednokrotnie także pewien patologiczny rys sadyzmu.

Do najrzadszych, a zarazem najbardziej wartościowych należy typ wychowawcy, który nazwaliliśmy „czystym typem kierowniczym”. Mamy tu na myśli ów typ idealny, który w zupełnej równowadze i harmonji łączy w sobie wszystkie elementy pełnej miłości rodzicielskiej, a więc i tkliwość i tendencję do kierowania samorzutnym rozwojem indywidualnym dziecka i wreszcie dążność do kształtowania go w duchu pewnego ideału obiektywnego. Nazwa „kierowniczy”, którą nadajemy temu typowi, odpowiada istocie pojęcia *k i e r o w n i c t w a* w naszym rozumieniu tej formy wychowawczej. Rozumiemy przez nią bowiem ów rodzaj wychowania, w którym antynomja między przymusem a swobodą rozwiązuje się dzięki temu, że między wychowawcą a wychowankiem istnieje stosunek, oparty na miłości i szacunku, jak to staraliśmy się opisać poprzednio.

Pozostaje jeszcze typ piąty, nazwany przez nas *r e a k t y w n y m*. Nie jest to właściwie żaden swoisty typ wychowawczy; pod tym względem podobny on jest do typu tkliwego, którego jest równocześnie przeciwieństwem. Przez typ re-

aktywny bowiem rozumiemy typ ludzi, którzy wychowawcami są nie dzięki posiadaniu takiej czy innej odmiany postawy wychowawczej, lecz z motywów zupełnie pozawychowawczych, jako że właściwej postawy wychowawczej brak im zupełnie. Należy tu, niestety, wcale znaczna liczba wychowawców zawodowych (nauczycieli), co tłumaczy się niewątpliwie z jednej strony tym faktem, że zapotrzebowanie ich ze względu na ilościowy rozwój szkolnictwa współczesnego jest znacznie większe, niż liczba wychowawców „powołanych“, z drugiej zaś strony tem, że panujący obecnie system doboru wychowawców publicznych oraz systemy kształcenia nauczycieli dalekie są jeszcze od doskonałości.

Typ reaktywny zatem to typ wychowawców z z a w o d u, lecz nie z p o w o ł a n i a; nazwa ich tłumaczy się tą zasadniczą dla nich cechą, że stosunek ich do dziecka polega na zwykłych r e a k c j a c h ogólnoludzkich, pozbawionych specyficznej postawy prospektywno-wychowawczej. Rodzaj tych reakcyj może być zresztą nader rozmaity, zależnie od ogólnego typu duchowego samych tych ludzi. Zdaje się, że dopiero w obrębie tego typu reaktywnego znaleźć się mogą wszystkie owe, tak licznie dziś wyróżniane psychiczne typy ludzkie, a przede wszystkim owych zasadniczych sześć „form życiowych“ Sprangera wraz z ich odmianami mieszanymi, a więc „forma“ r e l i g i j n a, t e o r e t y c z n a, e k o n o m i c z n a, e s t e t y c z n a, s o c j a l n a i p o l i t y c z n a. Pod względem wychowawczym wartość ich jest nader roz-

maita — poczynając od wręcz ujemnej, jaką przypisać należy formie politycznej, a kończąc na najbardziej zbliżonej, lecz bynajmniej nie identycznej z postawą ściśle wychowawczą, t. j. formie socjalnej. Tem się też tłumaczy znana nam już typologia Doeringa i Kerschensteinera, o tyle jednak, jak już wspomnieliśmy, błędna, że opiera się ona na materiale czerpanym wyłącznie z pośród wychowawców pozarodzicielskich, czyli wychowawców zawodowych, a tem samem za podstawę i miarę bierze nie ową naturalną i pierwotną podstawę wychowawczą rodziców, lecz jej odmiany wtórne, względnie jej surogaty w ramach typu reaktywnego.

18. Na tem kończymy nasze uwagi zasadnicze. Już w trakcie ich wypowiedzenia potrącaliśmy wielokrotnie o ich znaczenie p r a k t y c z n e. O tem znaczeniu jeszcze słów kilka. Jest ono analogiczne do znaczenia, jakie posiada p o r a d n i c t w o z a w o d o w e, oraz k s z t a ł c e n i e, d o k s z t a ł c a n i e i s a m o k s z t a ł c e n i e s i ę z a w o d o w e. W zakresie właściwego życia zawodowego zagadnienie to zostało już w całej pełni zrozumiane, a wytworzona w tej dziedzinie bogata technika stosowana jest z dużym pożytkiem. Natomiast w zakresie wychowania sprawa przedstawia się znacznie gorzej i znajduje się zaledwie w początkach. Mamy wrażenie, że właśnie rozważania tego rodzaju, co nasze, wogóle zaś rozważania nad psychologją i typologją wychowawców, mogą w tym względzie oddać wręcz podstawowe usługi. W ramach ogólnych, na jakie pozwalają

rozmiary naszego wykładu, możemy tylko wskazać na nie. Sądzimy tedy, że usługi te ująć można trojako, a mianowicie: jako pomoc w zakresie doboru wychowawców, ich kształcenia, względnie wychowania, oraz samowychowania.

Przyszłość okaże, czy sprawa doboru, tak ważna dziś w dziedzinie ekonomicznej oraz w dziedzinie organizacji szkolnej, nie stanie się czasem równie ważna, a bodaj ważniejsza jeszcze także w zakresie doboru właściwych, t. j. „powołanych“ wychowawców. Chcemy nawet wierzyć, że dobór ten nie ograniczy się tylko do wychowawców zawodowych (nauczycieli), lecz obejmie czasem także wychowawców rodzicielskich, jako czynnik, który obok t. zw. naturalnego doboru płciowego, tudzież sztucznego doboru eugenicznego decydować będzie o zakładaniu rodzin.

W zakresie kształcenia, względnie wychowania przyszłych wychowawców znaczenie psychologii i typologii postawy wychowawczej jest niemniej ważne i — jasne. Tylko bowiem na tem tle możliwą będzie należyta organizacja systemu ich kształcenia i wychowania, a w szczególności tylko w ten sposób ludzie kierujący tym systemem będą mogli wyróżniać wśród wychowanków rozmaite typy przyszłych wychowawców i z jednej strony pokierować odpowiednio pracą nad ich rozwojem pod kątem idealnego typu wychowawcy, a z drugiej strony w uwzględnieniu ich typu indywidualnego dobierać dla nich odpowiednie systemy kształcenia celem jak najlepsze

go przygotowania ich do najbardziej odpowiadającego im typu szkoły, a tem samem także rodzaju pracy w zależności od typu i wieku przyszłych ich wychowanków.

I znowu puszczając wodze wyobraźni, która na szczęście może się w tym wypadku oprzeć na pewnych istniejących już poczynaniach, możemy przyjąć, że przyszłość uzna również za nieodzowne bądź w ramach systemów kształcenia ogólnego, bądź poza niem umieścić wychowywanie i kształcenie przyszłych rodziców-wychowawców. Powstaną wówczas podobne do tworzonych już dziś gdzieś s z k o ł y m a t e k i o j c ó w, w których obok psychologii dziecka równorzędną stanie się niewątpliwie i psychologia wychowawcy.

Pozostaje jeszcze jedno znaczenie psychologii postawy wychowawczej, a mianowicie to, które dotyczy procesu s a m o w y c h o w a n i a w y c h o w a w c ó w. Proces ten jest możliwy tylko w związku z tem, co nazwaliśmy już „uświadomieniem pedagogicznym“, a więc ze znajomością psychologii wychowawczej i wychowawczą samowiedzą. Dopiero na tem tle, a w szczególności na tle samoanalizy i samookreślenia własnego typu wychowawczego, jego zalet i braków, nadmiaru jednych a niedostatku innych jego składników, rodzic-wychowawca, poczuwający się oczywiście do odpowiedzialności za wychowanie swych dzieci, nietylko odczuje potrzebę samowychowawczej pracy nad sobą, lecz także zrozumie istotę jej i znaczenie oraz zda sobie sprawę, w którym kie-

runku praca ta pójść powinna. Dotyczy to, rzecz jasna, w równej mierze także wychowawców pozarodzielskich, dla których samowychowywanie się pedagogiczne — w sensie nie intelektualno-zawodowym, lecz osobistym — stanowi i stanowić będzie zawsze czynnik pierwszorzędnej wagi, a możliwy tylko na podstawie dokładnego samopoznania. Sokratesowskie bowiem „Gnothi seauton!“ — „Poznaj siebie samego“ i tu, jak wszędzie, gdzie chodzi o głębszą kulturę osobistą, jest niezbędnym warunkiem samodoskonalącej pracy nad sobą.

Projekt nauki o nauczycielu ¹⁾

1. Jednym z głównych zagadnień naszych czasów jest zagadnienie kształcenia nauczyciela. Zagadnienie to, rozważane na poziomie najogólniejszym oraz w dzisiejszym rozumieniu funkcji nauczyciela, oznacza zagadnienie systemu kształcenia nauczyciela-wychowawcy. Umiejętne, a więc metodyczne rozwiązanie tego zagadnienia wymaga wprzód rozwiązań dwu innych zagadnień, a mianowicie: istotnego zadania wychowawcy oraz jego sztuki, wzgl. konstruktywnego typu wychowawcy. Innymi słowy: na pytanie: „jak kształcić wychowawcę?” odpowiedzieć można dopiero wtedy, gdy odpowiemy na pytanie: „na czym polega zadanie wychowawcy?” oraz: „jakie warunki i własności powinien posiadać wychowawca, ażeby zadanie to mógł spełnić?”

2. Zagadnienie kształcenia kandydatów do przyszłego zawodu istnieje we wszystkich dziedzinach praktycznych. Kształcenie to odbywa się — zależnie od stopnia rozwoju technicznego danej dziedziny, wzgl. od zakresu przyszłej funk-

¹⁾ Rzecz wygłoszona 6 sierpnia 1932 r. na Kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Nicei.

cji pracownika — bądź przez samo tylko ćwiczenie się w istniejącej technice i sztuce, bądź też ponadto przez nabywanie potrzebnej wiedzy. One to bowiem, ćwiczenie i wiedza, stanowią istotne warunki wszelkiej umiejętności działania, obok których występuje jeszcze czynnik trzeci, a mianowicie: pewne właściwości psychofizyczne kandydata, niezbędne dla odnośnej dziedziny działania, czyli pracy. Pod tym względem z systemami kształcenia zawodowego łączy się psychotechnika, badająca z jednej strony warunki samego zawodu, z drugiej zaś odpowiadające im niezbędne właściwości psychofizyczne człowieka, mającego zawód ten wykonywać.

3. Niema wątpliwości, że kształcenie wychowawcy stanowi również, przynajmniej do pewnego stopnia, takiż system kształcenia zawodowego, że więc i w niej wspomniane czynniki, t. j. specjalna wiedza, ćwiczenie się techniczne oraz właściwości psychofizyczne kandydata, są również istotne. Do tego punktu zatem kształcenie wychowawcy nie różniłoby się zasadniczo od kształcenia zawodowego w innych systemach pracy.

4. Tu jednak kończy się zarazem analogja wychowania z innymi dziedzinami praktycznymi. Kończy się w tym punkcie, w którym zaczyna się odrębność zadania wychowawczego, w którym tedy wychowanie przestaje być techniką, a staje się twórczością. Wszystkie bowiem dziedziny praktyczne można podzielić wedle dwu zasad: technicznej i twórczej. Pierwsza

polega na ścisłym przyporządkowaniu pewnych klas środków do pewnych klas celów, wzgl. wyników, drugiej brak takiego ścisłego przyporządkowania, a tem samem istnieje w niej konieczność dobierania przez działającego specjalnych środków do pewnych określonych celów. Warunkiem pierwszej jest pewna jednostajność celów oraz pewna prawidłowość t. zw. środowiska, czyli przedmiotu działania, wzgl. oparty na niej pewien stopień faktycznego rozwoju sztuki i aparatury technicznej w danej dziedzinie — lub też wszystko razem. Warunkiem drugiej jest bądź pewna zmienność celów, bądź pewna zmienność (nieprawidłowość) środowiska działania, bądź też wynikający stąd zupełny brak techniki lub słaby rozwój techniczny w danej dziedzinie pracy.

Większość dziedzin praktycznych nie jest ani czystą techniką, ani czystą twórczością, lecz zawiera oba momenty w różnym stopniu, od którego to stopnia zależy ich charakter przedewszystkiem techniczny, lub przedewszystkiem twórczy. Dodajmy, że w dziedzinach technicznych, a więc w dziedzinach o mniej lub więcej ustalonych sposobach i środkach działania, rola *w y k o n a w c y t e c h n i k a* ogranicza się bądź tylko do opanowania samej techniki i sztuki, bądź też obejmuje także teoretyczną wiedzę, jednakowoż tylko o tyle, o ile ona potrzebna jest jako instrument działania, natomiast jego osobowość, myśl, wola, charakter w miarę doskonałości technicznej danej dziedziny coraz mniej wpływają na przebieg i wynik pracy (choć wpływ ten nigdy nie ustaje cał-

kowie). Wręcz odwrotnie ma się, oczywiście, sprawa w dziedzinach *t w ó r c z y c h*. Tak więc z tej strony zagadnienie nasze brzmi: czy wychowanie jest przede wszystkim techniką czy też przede wszystkim twórczością? Zależnie od tego wypadnie odpowiedź co do roli *o s o b o w o ś c i* *w y c h o w a w c y* i potrzeby jej kształcenia, a tem samem też co do potrzeby osobnych nad tą osobowością i systemem jej kształcenia badań i rozważań, czyli nauki.

Stwierdźmyż — narazie bez dowodu, — że choć od wysokiego rozwoju *n a u k* pedagogicznych należałoby oczekiwać raczej podniesienia się *t e c h n i k i* wychowawczej i wiary w techniczną jej strukturę, to jednak, obok niewątpliwie postępującego rozwoju technicznego sztuki wychowawczej, we współczesnych poglądach na funkcję i zadanie wychowania coraz bardziej występuje i ustala się raczej pogląd na twórczą, a w swej istocie zgoła odrębną funkcję wychowawcy, złączoną jak najściślej z jego *o s o b o w o ś c i ą*, czyli, jak dziś często mówimy, z jego *s t r u k t u r ą* *d u c h o w ą*.

5. Wnioski, wypływające stąd dla zagadnienia kształcenia nauczycieli, są jasne. My jednak nie tem zagadnieniem mamy zamiar zająć się tu obecnie. Dla nas stanowiło ono tylko punkt wyjścia, ażeby wykazać niezbędnosć zajęcia się *z a g a d n i e n i e m* *o s o b o w o ś c i* *n a u c z y c i e l a* w związku z esencjonalną jego funkcją wychowawczą, a zarazem w odróżnieniu od innych typów zawodów praktycznych, równocześnie zaś

wykazać także w ten sposób potrzebę osobnej nauki o nauczycielu czyli p e d e u t o l o g j i. Podejmując zagadnienie tej nauki, pragniemy i możemy, oczywiście, przedstawić tu tylko samą jej ideę oraz projekt jej systematyki.

II.

6. Stwierdźmy przedewszystkiem w związku z powyższemi uwagami, że zagadnienie pedeutologiczne nie istniało i nie może istnieć w systemach pedagogicznych, zbudowanych na modłę systemów technicznych. Ilekroć pewien system pedagogiczny przyjmuje stałość i powszechność celu wychowawczego oraz stałą, mniej lub więcej mechaniczną psychologję dziecka, tylekroć i struktura tego systemu jest mniej lub więcej techniczna (psychotechniczna, biotechniczna). Takimi były, jak wiadomo, systemy Herbartha i jego uczniów, takimi później koncepcje pedagogiczne oparte na takich typach psychologji, jak psychologja asocjacyjna, fizjologiczna i t. d.

7. Zmiana systemów wartości społeczno-kulturalnych, a z nią i teleologji wychowawczej, w duchu formowania istot indywidualnych, samodzielnych i twórczych a zarazem uspołecznionych, oraz zmiana poglądów na istotę dziecka w związku z współczesnym stanem biologji, psychologji i socjologji, przedewszystkiem zaś sam fakt „o d k r y c i a d z i e c k a” (O. Chrisman: „Paidologie“.

1896), spowodowały gruntowną zmianę w poglądach na istotę wychowania i na funkcję wychowawcy — zmianę, którą Claparède nazwał „kopernikańską rewolucją“ w wychowaniu. I oto rzecz można, że niemal równocześnie z pedologicznym wystąpiło również nieistniejące dotąd — zagadnienie *pedeutologiczne*.

8. Ten to nowy pogląd na wychowanie opiera się przede wszystkim na *samorzutowym rozwoju* dziecka, który dokonywa się poprzez „konwergencję“, jak mówi W. Stern, czynników wewnętrznych i zewnętrznych, czyli „autoedukacyjnych“ i „heteroedukacyjnych“, żeby użyć tu znowu terminów znakomitego twórcy teorii zabawy, K. Groosa, a więc poprzez splot takich czynników, jak spontaniczny wzrost, zabawa i samowychowanie się osobnika młodego, z racjonalnym wpływem otoczenia fizycznego i społeczno-kulturalnego i z racjonalnym wpływem świadomego i celowego wychowania. Tak więc wychowanie racjonalne staje się tylko *jednym* z czynników rozwoju — a nie jedynym, jak sądził dawny „edukacjonizm“. Funkcja wychowania zmienia się tu istotnie. Oto dotąd była to jedynie funkcja, którą nazywamy wychowaniem *pozytywnym*, rozumiejąc przez nie pewne zewnętrzne oddziaływanie wychowawcy na wychowanka, mające na celu przede wszystkim przekazywanie i „wszczepianie“ mu pewnych wartości obiektywnych, przyczem oddziaływanie to odbywa się bądź zapomocą techniki, opartej na mechanicznej *zasadzie ćwiczenia*, bądź też na

również mechanicznej z a s a d z i e b o d ź c ó w i r e a k c y j. Obecnie natomiast punkt ciężkości przesunął się z wartości obiektywnych raczej na osobowość dziecka i spontaniczny jej rozwój, a tem samym na w y c h o w a n i e n e g a t y w n e, t. j. wychowanie, polegające raczej na stwarzaniu środowiska, które z jednej strony ma dawać dziecku niezbędne warunki swobodnego i naturalnego rozwoju, z drugiej zaś przez odpowiednie kształtowanie tego środowiska ma rozwój ten w pewnym kierunku nastawić i regulować.

W ten sposób wychowanie staje się przede wszystkim świadomem i intencjonalnem kierowaniem i organizowaniem warunków indywidualnego rozwoju osobowości dziecka. — Tym, który przedewszystkiem powołany jest do tej funkcji, jest, oczywiście, w y c h o w a w c a. Już z tego stanowiska rozszerza się niezmiernie i pogłębia f u n k c j a w y c h o w a w c y, a tem samym sprawa niezbędnych do spełniania tej funkcji warunków, wśród których, obok niezmiernie rozszerzonego zakresu wymaganej wiedzy — specjalnie wiedzy pedologicznej — i pewnego niezbędnego oczywiście ćwiczenia, występują na plan pierwszy nowe zgoła warunki osobiste i twórcze, jak przedewszystkiem: głęboka p o s t a w a w y c h o w a w c z a, wpływająca ze specjalnej struktury duchowej, a polegająca na miłości i szacunku dla dziecka, oraz t a l e n t wychowawczy, polegający na intuicji psychognostycznej, t. j. zdolności wczuwania się w życie psychiczne

każdego dziecka, stawianie jego diagnozy i prognozy, tudzież na wyobraźni pedagogicznej, t. j. twórczej zdolności dobierania i stwarzania odpowiednich dla każdej sytuacji pedagogicznej, a więc i dla rozwoju każdego dziecka, środków i warunków.

9. Do uwag powyższych dodać chcemy jeszcze jedną uwagę zasadniczą: oto należy stwierdzić, że przez bezpośrednią reakcję w stosunku do owego tradycyjnego czy klasycznego wychowania pozytywnego oraz mechanicznego, reprezentującego głównie t. zw. zasadę „przymusu” w wychowaniu — pedagogja nowa wysunęła przede wszystkim, w sposób równie jednostronny i wyłączny, typ wychowania negatywnego, reprezentującego głównie t. zw. zasadę „swobody”. Dziś zmierzamy raczej do syntezy, syntezy nie mechanicznej jednak, lecz organicznej, między jedną i drugą zasadą wychowania: negatywną i pozytywną. Tylko, że ta nowa zasada pozytywna staje się tu czemś zgoła innym w swej treści od dawnej zasady mechanicznej. Oto, analizując głębiej akt wychowania, wykrywamy w nim, obok wymienionych już czynników „negatywnych”, także nader istotny czynnik typu zupełnie odmiennego od wszelkiej mechaniki, a mianowicie czynnik bezpośredniego (a więc znowu „pozytywnego”, lecz tym razem) twórczo-osobistego oddziaływania wychowawcy na osobowość wychowanka. Jest to czynnik w znacznej mierze irracjonalny, który nazwałbyśmy wręcz: psychagogicznym,

a który rolę osobowości wychowawcy w akcie wychowawczym, jego charakteru i struktury duchowej, jego stosunku do dziecka, a w szczególności stosunku wychowawczego, wysuwa na plan pierwszy. Psychoanaliza (a raczej pedanaliza) i psychologja (a raczej pedagogja) indywidualna Adлера dostarczają tu dowodów bez miary — oczywiście poza samą nieuprzedzoną i pogłębianą empirją wychowawczą. W świetle tych faktów wychowanie staje się tylko formą pewnego ogólniejszego zjawiska, psychagogji właśnie, a mianowicie specjalną, t. j. wychowawczą, formą o b c o w a n i a osobowości dojrzałej z osobowością młodocianą, rozwijającą się, i prowadzenia jej do własnej formy, do owego Pindarowego: „Stań się, czem jesteś!“ Nie tu miejsce na głębsze rozpatrywanie tej sprawy. Należy tylko wyrazić zdziwienie, że sprawa tak prosta, tak, zdawałoby się, oczywista, tak istotna w wychowaniu i — tak znana wszystkim prawdziwym wychowawcom, pozostawała tak długo teorii wychowawczej nieznaną i tak długo, niby ów nagi król z bajki Andersena, czekać musiała na swe — odkrycie. Odkrycie, sądzę, niemniej może ważne, jak odkrycie samego dziecka. Odkrycie i dziś jeszcze „nieznane“ wielu pedagogom nietylko tradycyjnym, lecz niedoceniane również przez pedagogów najbardziej awangardowych, ażeby wymienić tu choćby panią Montessori i panią Parkhurst. — Odkrycie, które odkrywa istotnie zupełnie nowe perspektywy na wychowanie i jego organizację oraz na wychowawcę i jego kształcenie. — Słowem:

drugie obok dziecka epokowe odkrycie w zakresie wychowania — to odkrycie osobowości wychowawcy.

10. Tak więc stwierdziliśmy, że współczesna pedagogja wyłoniła zarówno ze stanowiska negatywnego, jak i pozytywnego zupełnie nową i odrębną funkcję wychowawcy, a tem samem też wogóle zagadnienie wychowawcy i potrzebę jego zbadania. Tem się też niewątpliwie tłumaczy fakt, że zagadnienie to stało się w ostatnich czasach przedmiotem tak wielu rosnących wciąż badań i rozważań, a raczej nie całe jeszcze zagadnienie w postaci systematycznej, lecz tylko poszczególne jego momenty, takie, jak „dusza nauczycielstwa“, t. j. jego zasadnicza postawa, jak psychologja nauczyciela, jego typologja, psychotechnika zawodowa, zagadnienie selekcji i kształcenia i t. d. O systematycznym ujęciu całego zagadnienia, a więc o jakiejś „pedeutologii“, dotąd, o ile wiemy, nie myślano. Tem bardziej zasługują na wzmiankę pewne pomysły jakgdyby przygotowane. Należy tu sam termin „pedeutologja“, użyty przez psychologa włoskiego Eusebiettego (w dziele „Psicologia generale“, Pinerolo, 1914) — na oznaczenie psychologii nauczyciela. Termin ten cytuje Claparède w swej „Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale“ (Genève—Paris 1922)¹⁾, proponując ze swej strony termin „pedeutometrja“ na oznaczenie antropometrycznych pomiarów nauczyciela. — Wreszcie

¹⁾ *Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Tłum. M. Górski, Warszawa, 1927.

wspomnieć należy o fakcie nader znamionym w tym związku. Oto w systematyce pedagogicznej Herbart'a i jego uczniów, zwłaszcza Reina, znajdujemy tylko dwa zasadnicze działy zagadnień wychowawczych, a mianowicie teleologję, czyli naukę o celu wychowania, i metodologję, czyli naukę o środkach i sposobach wychowania. Dziecka i wychowawcy brak w niej zupełnie. Nic bardziej charakterystycznego, jak porównać z tą systematyką systematykę pedagogiczną, którą podaje twórca pedagogiki eksperymentalnej, E. Meumann, w swem dziele „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen“ (11 wyd., Lipsk 1922, str. 58—62). Przytacza w niej Meumann następujące działy: 1) teleologję, 2) pedologję, 3) naukę o wychowawcy, 4) metodę i technikę wychowania, 5) naukę o środkach i materiałach wychowawczych oraz 6) naukę o organizacji wychowania i zakładach wychowawczych. Jeżeli dział 4, 5 i 6 uważać będziemy jedynie za rozczłonkowanie szeroko pojętej reinowskiej „metodologii“, to pozostaną w systematyce Meumanna, jako zupełnie nowe człony, tylko dwa, a mianowicie: pedologja, t. j. nauka o dziecku, oraz nauka o wychowawcy. Przytaczamy ten fakt, jako niezmiernie znamionny dla genezy i historii naszego zagadnienia, aczkolwiek uważać musimy za zbyt ciasne samo określenie „nauki o wychowawcy“, podane przez Meumanna, jako „nauki o różnych rodzajach pracy wychowawczej, tudzież o przygotowaniu, jakiego wychowawca do niej potrzebuje“.

Nakoniec jeszcze jedna uwaga: znamy wszyscy ten niezmiernie „rewolucyjny“ wpływ, jaki na całokształt współczesnej myśli i rzeczywistości wychowawczej wywarła „pedologja“. Otóż mimowoli nasuwa się tu pytanie: czy „pedeutologja“ okaże się w swych skutkach równie rewolucyjna? Trudno nam twierdzić to z pewnością, choć w myśl powyższych rozważań doniosłość jej nie ulega dla nas wątpliwości. W przekonaniu tem utwierdza nas znowu pewien fakt, który uważamy również za nader znamienny dla naszego zagadnienia. Oto w r. 1920 pojawiła się książka p. t. „*L'Ecole sur mesure*“ (Lausanne, Payot)¹⁾, napisana przez Edwarda Claparède'a, jednego z najznakomitszych przedstawicieli „nauki o dziecku“, w roku 1931 zaś wychodzi książka p. t. *L'Ecole sur mesure à la mesure du maître*“ (Genève — Chez l'auteur), napisana przez Adolfa Ferrière'a, jednego z najznakomitszych przedstawicieli „nowego wychowania“. W pierwszej spotykamy się z nową koncepcją wychowania, przedstawioną przez autora szerzej w późniejszej książce p. t. „*L'Education Fonctionnelle*“ (Editions Delachaux et Niestlé, Neuchatel—Paris)²⁾, a oparta na psychologii dziecka, w drugiej z jej uzupełnieniem, opartem na nieuwzględnianym dotąd nale-

¹⁾ *Szkola na miarę*. Tłum. Z. Ziemiński. Warszawa 1928.

²⁾ *Wychowanie funkcjonalne*. Tłum. M. Ziemińska. Książnica-Atlas. Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. T. 22.

życie czynniku, a mianowicie na roli osobowości wychowawcy w akcie wychowawczym.

III.

11. Największe trudności przedstawia niewątpliwie zagadnienie systematyki naszej „nauki o nauczycielu“, a to z tego powodu, że wiąże się ona ściśle z systematyką samej pedagogiki. W niniejszym wykładzie nie możemy, oczywiście, podawać bliższych uzasadnień, wzgl. szczegółowej teorii tej systematyki ogólnopedagogicznej, którą mamy zamiar przedstawić.

Oto przez „pedagogikę“ rozumiemy nie czystą teorię ani też czystą praktykę, lecz system mieszany, który znajduje wyraz w potocznym, a jakże trafnym określeniu pedagogiki, jako „nauki i sztuki wychowywania“. Tylko, że określenie to wypadnie nam nieco ściślej sprecyzować i zanalizować. Wychowanie jest przede wszystkim pewnym specyficznym działaniem. Wobec działania zaś możemy zająć zasadniczo trojkie stanowisko: praktyczne, teoretyczno-praktyczne i teoretyczne — bądź w tym właśnie, t. j. systematyczno-genetycznym porządku, bądź też w porządku odwróconym, t. j. systematyczno-logicznym. Ze stanowiska praktycznego człowiek dąży do wytworzenia jak najdoskonalszej sztuki i techniki danej dziedziny działania, ze stanowiska teoretyczno-praktycznego do stworzenia pewnej teorii

teżże dziedziny, w sensie wiedzy, wskazującej i uzasadniającej cele, sposoby i środki działania, ze stanowiska zaś teoretycznego pragnie człowiek poznać daną dziedzinę działania, jako pewną dziedzinę obiektywnej rzeczywistości, stworzyć więc naukę o niej. Do tych trzech działów dochodzi w niektórych dziedzinach jeszcze dział czwarty: filozoficzny, odpowiadający na pytanie: czym jest dana dziedzina działania w związku z całością życia, jego najwyższymi wartościami (dział ontologiczny), czym jest dany akt sam w sobie, czyli jaka jest jego „istota“ (dział fenomenologiczny) i wreszcie: jak daną dziedzinę można myśleć (dział epistemologiczny). — Odwrócony porządek będzie porządkiem logicznym lub racjonalnym.

W tym właśnie logicznym porządku przedstawia się system pedagogiki w sposób następujący:

12. I. Filozofja wychowania (pedagogika filozoficzna):

1. Ontologja wychowania, t. j. nauka o funkcji i zadaniu „wychowania wogóle“ ze stanowiska biologicznego, psychologicznego, socjologicznego i kulturalnego.
2. Fenomenologja wychowania, t. j. nauka o istocie czyli strukturze procesu, wzgl. aktu wychowawczego.
3. Gnomologja wychowania, t. j. nauka o formach myślenia pedagogicznego i systemach pedagogicznych.

II. Nauka o wychowaniu (pedagogika teoretyczna, pedagogja):

1. Historia wychowania, t. j. historia faktów i doktryn pedagogicznych.
2. Pedagogika opisowa, t. j. deskrypcja i klasyfikacja faktów i doktryn pedagogicznych.
3. Pedagogika genetyczno-porównawcza i statystyczna (Durkheim, Krieck), t. j. nauka o prawidłowości typów wychowawczych w związku z faktami pozawychowawczymi.
4. Pedagogika opisowo-fenomenologiczna (Dubois, Cellier, Compayré, Schultze, Lochner), t. j. nauka o istotnych zasadach i formach wychowania (prawach), wysnutych z porównania form historycznych.

III. Teoria wychowania (pedagogika, jako „teoria praktyczna“):

1. Pedagogika normatywna, t. j. nauka o celach wychowawczych w związku z teorią wartości oraz o wynikających z nich dedukcyjnie warunkach, niezbędnych do ich urzeczywistnienia (postulatach, powinnościach), ujętych w normy.
2. Pedagogika praktyczna, t. j. systematyczna nauka o metodach, środkach, materiałach i organizacjach wychowania, uzasadniona czyli oparta na celach i zadaniach wychowania z jednej strony, oraz na

istocie dziecka (pedologii, biologii, psychologii i socjologii dziecka) z drugiej.

IV. Sztuka i technika wychowawania:

1. Technologia pedagogiczna, t. j. nauka o sztuce i technice wychowawczej.
2. Eksperymentologia pedagogiczna, t. j. nauka o eksperymencie pedagogicznym, jako metodzie tworzenia nowych sposobów i środków dla określonych zadań wychowawczych (sztuki i techniki).
3. Pedeutagogja, t. j. nauka o sposobach kształcenia wychowawców.

13. Objaśnijmy powyższy schemat i powiązmy z temi rozważaniami uwagi o przynależnem do każdego z powyższych działów zagadnieniu pedeutologicznem, co pozwoli nam uzyskać specjalną systematykę pedeutologii.

Otóż „filozofja wychowania“ w swym dziale ontologicznym rozważa wychowanie, jako odrębną funkcję życia biologicznego, psychicznego, społecznego i kulturalnego, polegającą na ochronie życia młodocianego, rozwijaniu jego struktury psychicznej i wprowadzeniu w życie społeczne i kulturalne w sensie asymilacyjnym i rekonstrukcyjnym. Z tą funkcją wiąże się funkcja wychowawcy w postaci naczelnego jego zadania, i zagadnienie niezbędnych po temu jego właściwości, czyli „struktury funkcjonalnej“ wychowawcy.

„Fenomenologia wychowania“, rozważając istotę aktu wychowawczego, jako specyficznego sto-

sunku między wychowawcą a wychowankiem, wiedzy do zagadnienia zasadniczej postawy wychowawczej.

„Gnomologiczny“ problem w stosunku do wychowawcy obejmuje zagadnienie metod badań i rozważań nad osobowością, typologią i ideałem wychowawcy, jako to metody historycznej, dedukcyjnej, indukcyjnej i t. d.

„Nauka o wychowaniu“ rozpatruje wychowanie, jego formy, sposoby i środki, jako zjawiska realne, opisując je, klasyfikując, porównując i ustalając pewne typy, oraz wysnuwając z nich wnioski ogólne o stałych związkach między pewnymi formami wychowania a pewnymi faktami pozawychowawczymi — lub też wyprowadzając z faktów empirycznych wnioski o istotnych zasadach wychowania („paedagogia perennis“ Compayrégo). — W związku tedy z temi zagadnieniami i metodami występują następujące zagadnienia pedeutologiczne: I. historia nauczyciela, oraz II. jego typologia a) psychologiczna, b) genetyczno-porównawcza, t. j. ujęta w związku z faktami socjologicznymi i innymi i c) ściśle pedagogiczna.

„Pedagogika normatywna“, konstruuje cel i zadanie wychowania oraz system postulowanych warunków, wiedzy do zagadnienia stosunku wychowawcy do naczelnych wartości ideału wychowawczego, a więc do aksjologicznych typów wychowawców oraz konstrukcji typu ideałnego.

W skład tego typu wchodzi również metodyczne postulaty, wynikające z „pedagogiki praktycznej“, jakoto: znajomość dziecka, znajomość metod i umiejętność ich stosowania.

Te ostatnie rysy wiodą wprost do zagadnienia sztuki i techniki wychowawcy i sposobów kształcenia go, czyli pedeutagogji.

Przez sztukę (wyraz nader wieloznaczny) rozumiemy osobistą (subiektywną) umiejętność działania, t. j. dobierania odpowiednich środków (z akcentem na zdolności mniej lub więcej twórczej) do pewnych zadań czy sytuacji nowych, przez technikę zaś rozumiemy bądź system ściśle ustalonych dla pewnych zadań pewnych czynności i środków, bądź też ogół narzędzi (artefaktów), uściślających i upraszczających działanie celowe.

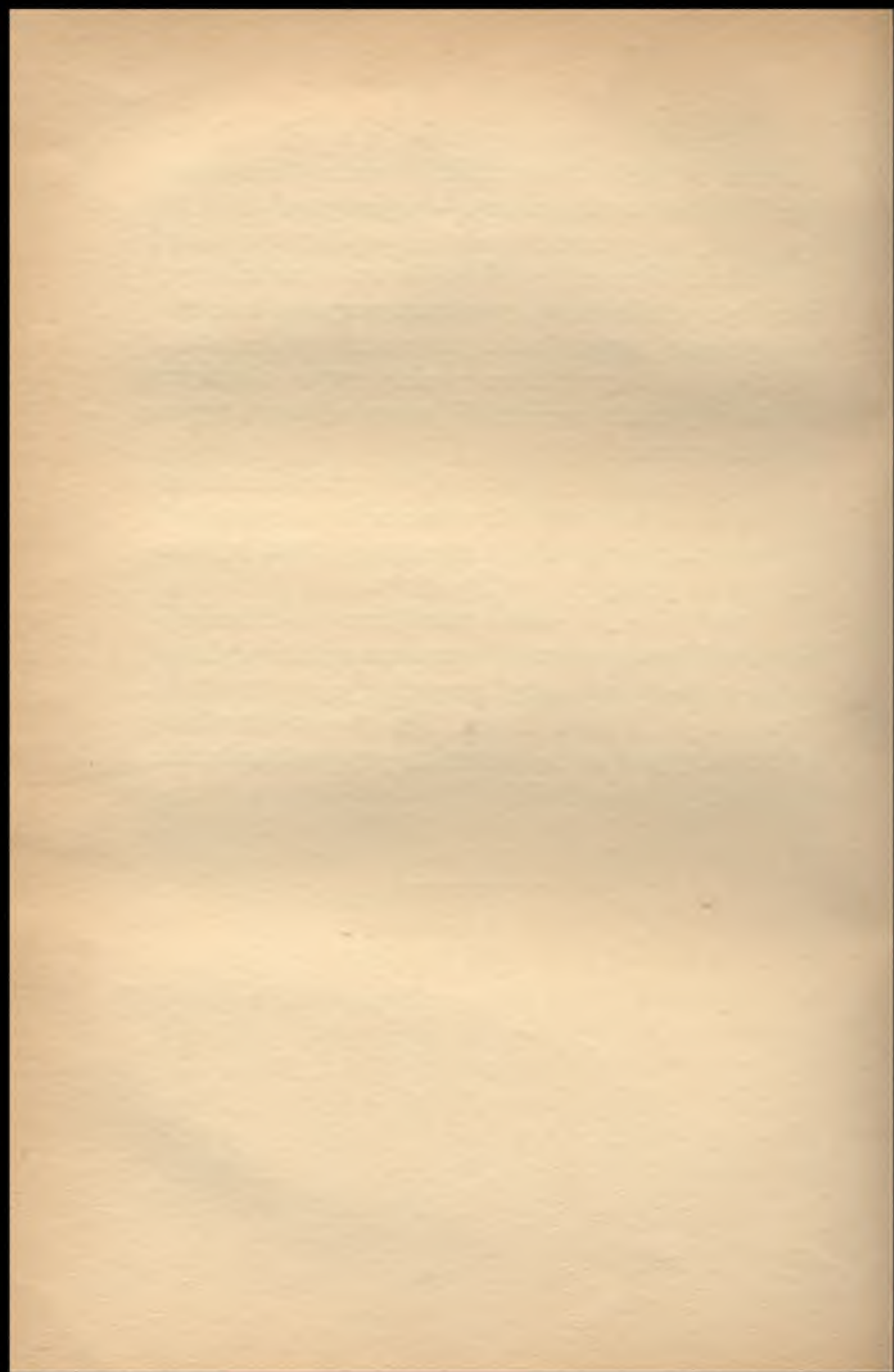
Z działem tym łączą się tedy następujące zasadnicze zagadnienia pedeutologiczne: na czym polega sztuka i technika wychowawcy, jakie są typy „technologiczne“ oraz jak kształcić nauczyciela w sztuce i technice wychowawczej?

Wiążąc i uogólniając zagadnienia powyższe, możemy wyróżnić w nich 4 zasadnicze grupy, odpowiadające 4 działom systematyki pedagogicznej. Pierwsza odpowiada na pytanie: czym jest wzgl. czym powinien być nauczyciel, druga: jakim jest w rzeczywistości, trzecia: jakim być powinien, czwarta: w jaki sposób powinno się go kształcić?

Ostatnie pytanie wiedzie nas do naszego punktu wyjścia. Stwierdziliśmy tam, że pytanie: jak kształcić wychowawcę, — wymaga wprzód odpowiedzi na pytanie: jakim wychowawcą być powinien? Dopiero wiedząc: czem i jakim powinien być wychowawca, możemy przystąpić do rozwiązywania zagadnienia: jak należy go kształcić? W tem zaś zagadnieniu praktycznem niezbędną okaże się także znajomość rzeczywistych typów wychowawców.

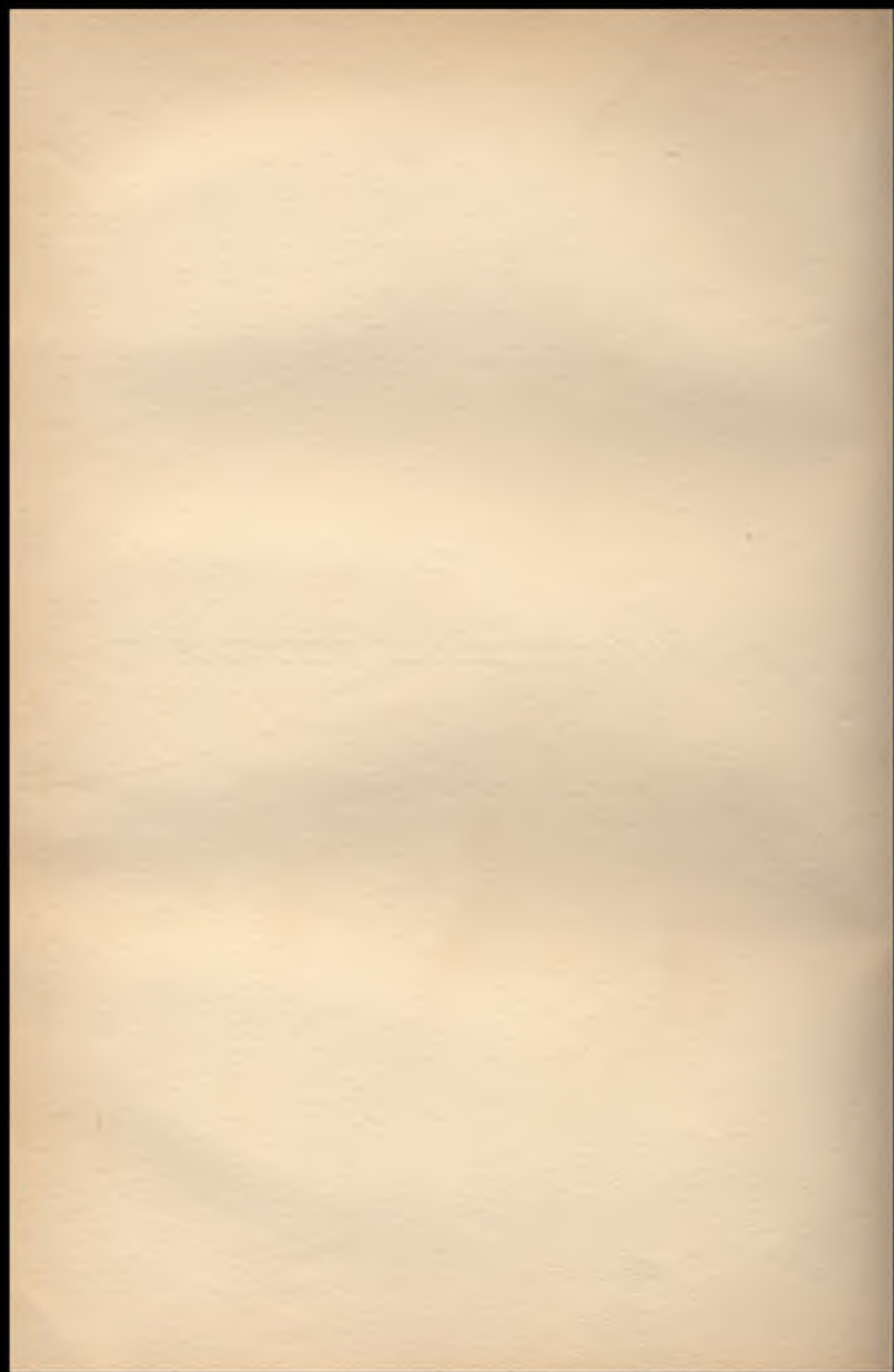
Systematyka nasza zawiera wszystkie te zasadnicze zagadnienia. Potwierdza to niewątpliwie jej trafność teoretyczną, a zarazem podnosi jej wartość, jako narzędzia praktycznego.

14. W ten sposób staraliśmy się uzasadnić możliwość proponowanej przez nas nauki, wykazać jej potrzeby i dać zarys przyszłej jej systematyki. Systematyki a nie systemu. Ten bowiem musiałby być oparty już nie na stosunku p y t a ń do siebie, lecz o d p o w i e d z i.



III.

MYŚLI O WYCHOWANIU WSPÓŁCZESNEM



Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy ¹⁾

Żyjemy w dobie rozbudzenia myśli i ducha pedagogicznego, któremu równego bez wątpienia nie znają dzieje. Sprawa wychowania młodych pokoleń nabiera dziś wagi jednego z najcentralniejszych, jeżeli nie wręcz najcentralniejszego zagadnienia w obrębie całej kultury. Utraciwszy swą niejako zupełnie oczywistą prostotę pewnej naturalnej funkcji wprowadzania narastających pokoleń w świat kultury, wychowanie staje się wyraźnie świadomą i celową akcją, zmierzającą do przebudowy tejże kultury w wielkich grupach społeczno-narodowych, a nawet całej ludzkości. Ze stanowiska psychologii kulturalnej tłumaczy się ten właśnie rekonstrukcyjny charakter dzisiejszej pedagogii wybitnie przełomowym charakterem kultury naszych czasów. Nie jest to zapewne zjawisko odosobnione w dziejach. Podobny ruch pedagogiczny towarzyszył już w przeszłości wszystkim wielkim przełomom kulturalnym, by

¹⁾ Odczyt wygłoszony w „Institut d'Etudes Slaves” w Genewie 9 maja 1930.

przypomnieć tylko okresy Humanizmu i Reformacji, Oświecenia i Romantyzmu, u nas zaś czasy przedrozbiorowe i rozbiorowe. Tylko, że za dni naszych ruch ten, który nazywamy pedagogizmem, występuje z większą, niż kiedykolwiek, siłą i napięciem, ile że sam ów przełom sięga dalej i głębiej, obejmując niemal całą ludzkość cywilizowaną i grożąc jej, jeśli nie zawaleniem, to w każdym razie potężnym zachwianiem całego gmachu dotychczasowej kultury. „Upadek świata zachodniego“ kasandrowym głosem przepowiada i nieuniknioności jego dowodzi obok Spenglera szereg poważnych socjo- i kulturologów (u nas np. Fl. Znaniecki)¹⁾. To pewna, że poczucie kryzysu mają dziś w mniejszym lub większym stopniu uświadomienia wszyscy, którzy w jakiegokolwiek dziedzinie życia kulturalnego — prawodawstwa czy polityki, gospodarstwa czy sztuki, nauki czy religii, stykają się bezpośrednio z podstawowymi siłami i zagadnieniami tegoż życia. Z tego poczucia kryzysu rodzi się też u wszystkich, którzy znając je, poczuwają się zarazem do odpowiedzialności za przyszłość, gorączkowa chęć i gorliwe zabiegi o powstrzymanie kataklizmu zapomocą gruntownej i systematycznej przebudowy samych podstaw kultury.

Nie tu miejsce na szczegółową analizę przyczyn i objawów tego ogólnego kryzysu kultury współczesnej, ani też na nakreślenie obrazu owej niezaprzeczenie nader energicznej, acz nie zawsze dość

¹⁾ „*Upadek cywilizacji zachodniej*”. Poznań, 1921.

szczęśliwie pomyślanej i dość głęboko sięgającej kontrakcji ratowniczej, którą zwłaszcza po wojnie podjęto na najrozmaitszych polach życia kulturalnego. Jeżeli zaś wysunęliśmy na czoło naszych wywodów owe ogólne uwagi o kryzysie, który przeżywa cała współczesna kultura, to tylko dlatego, by z tem większą wyrazistością uwypuklić zupełnie osobliwą rolę, jaka przypada lub raczej jaką przypisują dziś niektórzy funkcji wychowania, i uzyskać tem samem należyte tło dla naszych uwag na temat zaznaczonego w tytule „p e d a g o g i z m u”.

Przez „p e d a g o g i z m” bowiem rozumiemy — narazie jeszcze w sposób całkiem ogólny — nic innego, jak tylko sam ten tak niezmiernie dziś spotężniały ruch pedagogiczny, który ujawnia się w postaci niebywałego rozwoju zarówno nauk pedagogicznych wraz z całą ogromną ich literaturą i międzynarodową organizacją pracy badawczej i dydaktycznej, jako też twórczości czysto praktycznej, eksperymentalnej i reformatorskiej, obejmującej dziś już nie tylko szkolnictwo prywatne, ale przenikającej także coraz bardziej do szkolnictwa oficjalnego i przetwarzającej je coraz gruntowniej. Proces ten rozgrywa się napozór wyłącznie lub przynajmniej w dużej mierze na płaszczyźnie argumentacji czysto teoretycznej, opartej na wynikach takich nauk, jak historia, psychologja, zwłaszcza genetyczna, socjologja i etyka. Nie należy się jednak ludzi. Argumentacje tego rodzaju, mimo całej swej wartości obiektywnej, spełniają w mechanice wielkich ruchów kulturalnych zawsze tylko funkcję wtórną. Nie one decydują o ich narodzi-

nach i kierunku, choć w pewnej mierze niewątpliwie je również determinują. Źródło, z których owe ruchy płyną, siły, które im nadają pęd i kierunek, tryskają z pokładów o wiele głębszych i potężniejszych, a mianowicie z tych, w których dokonują się wogóle wszelkie żywiołowe i rozstrzygające przemiany wewnętrznych energii i tendencji życia, a więc i życia kulturalnego.

To też i nowoczesny „pedagogizm” oznacza niewątpliwie jeden właśnie z przejawów takiej ogólnej i dogłębnej przemiany ducha, i tej właśnie genezie zawdzięcza żywiołowy swój rozmach, niezwykle silną swą wiarę w siebie, a wraz z nią, czy też raczej wbrew niej swój — i r a c j o n a l i z m.

Mimo całej paradoksalności takiego złączenia iracjonalizmu nowoczesnej pedagogiki z jej wiarą we własną moc — paradoksalności, którą zresztą postaramy się wyjaśnić w dalszym ciągu — podkreślamy ze szczególnym naciskiem tę właśnie cechę i r a c j o n a l i s t y c z n ą, jako niezmiernie charakterystyczną dla współczesnego pedagogizmu. Ona to bowiem tłumaczy nam, 1) dlaczego żadna racjonalizacja, choćby nawet najbardziej naukowa, nie zdoła ująć do dna i wytłumaczyć bez reszty wszystkich czynników, składających się na to, co nazywamy „nowem wychowaniem”; 2) dlaczego towarzysząca mu współczesna myśl pedagogiczna, tak bardzo wysubtelniona pod względem epistemologicznym, włącza w samą dialektykę nowego ruchu także ów czynnik iracjonalny — bądź w postaci indywidualnej struktury i entelechji w y c h o-

w a n k a, bądź w postaci pewnego ogólnego agnostycyzmu wobec życia, kultury i jej rozwoju, oraz 3) dlaczego wreszcie pedagogizm nowoczesny, będący sam w znacznym stopniu przejawem irracjonalnym, stara się — mimo logicznej sprzeczności takiego dążenia z dopiero co zaznaczonym agnostycyzmem — z taką nieomal zabobornością, właściwą wszelkim żywiołowym ruchom, wysunąć się na czoło kultury, a nawet wszystkie jej dziedziny sobie podporządkować, wierząc, że jest powołany i ma moc przetworzyć je w duchu nowego ideału kulturalnego, nowej przyszłości.

Otóż ten właśnie moment ostatni skłonił nas szczególnie do ukucia nowego terminu „p e d a g o g i z m”, mającego, jak wszystkie — izmy w naszym języku, oznaczać nietylko pewien określony styl, formę i kierunek życia i twórczości, ale zarazem pewną właściwą im zawsze „przesadę”, nadmiar czy też jednostronność. Nie ulega bowiem wątpliwości, że w owym optymizmie, cechującym całe nowoczesne wychowanie i jego teorię, w owym zresztą wysoce szlachetnym dążeniu do przebudowy ludzkości przez wychowanie, w owej wierze w możliwość przeobrażenia struktury duchowej człowieka i całej kultury zapomocą choćby najidealniej skonstruowanej akcji pedagogicznej — i tylko niej, lub niej przedewszystkiem — tkwi niezmierna właśnie „przesada” i jednostronność.

Rozpatrzmy sprawę dokładniej.

„Pedagogizmu” nie należy przedewszystkiem utożsamiać z „p a n p e d a g o g i z m e m”, t. j.

z tym kierunkiem teoretyczno-pedagogicznym, który na podstawie pewnych określonych założeń psychologicznych i biologicznych przyjmuje wprawdzie również zasadniczo wszechmożność wychowawczą, ale samo *wychowanie* pojmuje raczej jako pewien zracjonalizowany system aktów oddziaływania na dziecko. Formą tak rozumianego panpedagogizmu była i jest jeszcze owa postawa i organizacja wychowania, którą jeden z pedagogów francuskich (Chabot¹⁾, a przed nim Palante) nazwał *edukacjonizmem*, a która w najgłębszym ujęciu stanowi istotę „wychowania tradycyjnego”. Oto jego cechy: 1) edukacjonizm zrywa więź, łączącą wychowanka z całością kształtem życia środowiska, wyodrębniając wychowanie, zwłaszcza szkolne, w system sztuczny, tem sztuczniejszy, że 2) *racjonalizuje* sam akt wychowawczy, t. j. a) niedostatecznie lub wcale nie uwzględnia czynników irracjonalnych, współdziałających w rozwoju człowieka, zarówno *ekstrasubiektywnych*, jakoteż *intrasubiektywnych* (zwłaszcza struktury osobowej i jej rozwojowej dynamiki, t. j. popędu do autorealizacji), b) przyjmuje możliwość sięgania zapomocą aktów (oddziaływujących przedewszystkiem na *świadomość* i ze stanowiska świadomości celowych) w sposób przeobrażający do najgłębszych irracjonalnych pokładów nieświa-

¹⁾ „*L'educationisme*” (Revue pédagogique, Nr. 1. 1914). — J. Joteyko „*Wiedza i intuicja w wychowaniu*” (Przegląd Pedagogiczny 1920. Z. 1).

domości — czyli innemi słowy: dąży do racjonalizacji całego człowieka; wreszcie 3) ów w swej istocie racjonalistyczny edukacjonizm, nie znający i nie uznający naturalnej rytmiki rozwojowej dziecka w dwutakcie: praca — wypoczynek, napięcie — odprężenie, świadomość — nieświadomość, a co więcej, okazujący wręcz nieufność i niechęć wobec owych naturalnych, nieświadomych i irracjonalnych czynników rozwoju, wierzy w możliwość zastąpienia „rozwoju“ o wiele skuteczniejszym jeszcze, jak sądzi, „wychowaniem“, czynników naturalnych — sztucznymi, irracjonalnych — racjonalnymi, nieświadomych — świadomymi; w tym też duchu uważa on sobie za obowiązek ograniczać pierwsze w jak najdalszej mierze, a opierać się przedewszystkiem na drugich. Praktycznie oznacza to: ile możności jak najzupełniejsze wprzęganie wychowanka w kluby maszyny wychowawczej, niespuszczanie go niemal z oka (t. zw. dozór!), ciągle zajmowanie go rzekomo wskazaniami ze stanowiska wychowawczego czynnościami, pozostawianie mu jak najmniejszej swobody, dawanie mu jak najmniej możliwości do własnego, naturalnego życia „pozawychowawczego“, słowem: podcinanie u korzeni wszelkiej spontaniczności, a tem samem preparowanie manekina „dobrze wychowanego“ — przynajmniej w zamierzeniu. W rzeczywistości bowiem siła żywotna i pęd rozwojowy młodzieży „edukacjonistycznie“ właśnie wychowywanej okazywały się zawsze n a o g ó ł silniejsze od owej wielce kunsztownej maszyny wychowawczo-przetwórczej, niezmiernie jeszcze udoskonalonej dzięki usłudze

pewnego typu psychologii — owej maszyny, przeciwko której młodzież broniła się (i dziś się jeszcze zapewne broni) lenistwem, niekarnością, nieuwagą i wszystkimi innymi niemal „grzechami szkolnymi“, będącymi w gruncie rzeczy najczęściej tylko objawem samoobrony jej najistotniejszych praw do własnego życia i rozwoju. W tej też samoobronie tkwi źródło wszelakich „buntów“ młodzieży nie tylko w sensie drobnych lokalnych rewolt, lecz także wielkich ruchów, które noszą na sobie zawsze piętno rewolucyjne, o ile ich przedtem starsze społeczeństwo, a raczej prawdziwi przewodnicy, czy też przodownicy młodzieży nie przewidzą i, jak np. w skautyzmie, nie skierują wczas we właściwe łożysko, stwarzając w ten sposób niezbędne ujście dla burzących się energii. Rewolucyjnym natomiast był np. w swych narodzinach i w swej początkowej fazie ów znany, a skądinąd istotnie odrodzicielski ruch t. zw. „wolno-niemieckiej młodzieży“ (Freideutsche Jugendbewegung), który będąc właśnie buntem przeciwko edukacjonizmowi szkoły i domu, wywiesił na swych sztandarach hasła wolności, swoistych form życia, swoistej kultury młodzieżowej (Jugendkultur). Ruch ten, wszczęty bezpośrednio przed wojną, przeorał głęboko duchowość niemiecką, przełamał pod wieloma względami zaschłą skorupę zaśniedziałych sądów i przesądów, rozbudził niesłychanie potężne nowe siły, cele i ideały, któremi najtęższe umysły Niemiec współczesnych do dziś żyją i które stały się tam źródłem niemal że wszystkich wybitniejszych poczynań nowowychowawczych.

Poczynania tego typu nie ograniczają się, jak wiadomo, do samych Niemiec, lecz ogarniają dziś cały świat cywilizowany, i to z siłą, jak wspomnieliśmy z początku, wręcz *ż y w i o ł o w ą*. W tej właśnie żywiowości nowego ruchu wychowawczego tkwi cecha, która każe nam doszukiwać się jego źródeł nie tyle na płaszczyźnie nowych tylko „poglądów” pedagogicznych, ile raczej w głębinach samego życia. Tem się też tłumaczy, dlaczego będący wyrazem tych przemian pedagogizm nowoczesny, przeciwstawiając się dawnemu edukacjonizmowi, kładzie w ujęciu samego wychowania istotny nacisk nie na *a k t*, lecz na *p r o c e s* wychowawczy i samowychowawczy.

Z pośród wielu nader znamiennych pod tym właśnie względem nowych ujęć teoretycznych przytoczyć chcemy trzy: jedno znanego pedagoga jeńskiego *P i o t r a P e t e r s e n a*, drugie sformułowane przez wybitnego filozofa pedagogicznego *E r n e s t a K r i e c k a*, oraz trzecie *F l o r j a n a Z n a n i e c k i e g o*, wszystkie trzy zresztą oparte na czysto teoretycznych przesłankach socjo- i kulturologicznych.

P e t e r s e n odróżnia *p e d a g o g j ę*, jako sztukę wychowania istot rozwijających się, od *w y c h o w a n i a w o g ó l e*, które pojmuje jako proces niezmiernie rozległy, ogólnokulturalny, obejmujący całe życie ludzkie i prowadzący ludzkość ku uduchowieniu, uczłowieczeniu czyli humanizacji¹⁾. Wychowanie staje się w tem ujęciu równoznaczne z samym rozwojem kultury. „Przez wychowanie — powiada *Petersen* — rozumiemy nietyle sumę wy-

myślonych i stosowanych przez ludzi zabiegów s z t u k i wychowawczej, ile raczej ową funkcję, która przenika całą rzeczywistość i dokonywa w niej tego, co nazywamy w człowieku uduchowieniem, humanizacją, życiem osobowościowym. W y c h o w a n i e w t y m s e n s i e j e s t t a k i m s a m y m f a k t e m, j a k ż y c i e, i j a k o n o, j e s t w s w e j i s t o c i e n i e w y t ł u m a c z o n e“ (podkreślenia nasze).

Oto zdanie, wyrażające niezmiernie lapidarnie istotę pedagogizmu wraz z jego charakterem irracjonalnym.

Podobną, a bodaj czy nie skrajniejszą jeszcze teorię pedagogizmu spotykamy u E. K r i e c k a w dziele: „Filozofja wychowania“¹⁾. I on ujmuje „wychowanie“ jako niezmiernie rozległy, wielopłaszczyznowy i wielowarstwowy proces autokulturyzacji ludzkiej. W najgłębszej warstwie wychowanie oznacza według niego ową więź duchową, która zespała członków grupy społeczno-kulturalnej, a zarazem wytwarza w niej podstawy „człowieczeństwa“ w sensie pewnych elementarnych postaw i zdolności duchowych. W drugiej warstwie „wychowanie“ oznacza ogół świadomych, choć jeszcze

¹⁾ „*Allgemeine Erziehungswissenschaft*“ (Berlin, 1924. I. T. str. 68); „*Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule*“. (Langensalza, 1927, str. 9) oraz wstęp do książki Vl. J. Spasitscha: „*Die Lehrerfrage in der neuen Schule*“, Weimar, 1927 (str. VII). — Por. także moją pracę: „*Plan Jenański, jako szkoła wspólnoty*“. Nasza Księgarnia. Warszawa 1932.

²⁾ „*Philosophie der Erziehung*“ (Jena, 1922).

nie planowych, wzajemnych oddziaływań wychowawczych ze strony członków danej grupy; (odpowiada ono zatem temu, co socjologowie nazywają „wychowaniem samorzutnym“). Obu tych warstw „wychowawczych“ o niezmiernej doniosłości pedagogika dotychczasowa — zdaniem Kriecka — nie uwzględniała należycie; powinna je zaś poznać we własnym interesie, by „p o d p o r z ą d k o w a ć j e i d e i w y c h o w a w c z e j“; „będzie to zadaniem przyszłej pedagogiki — powiada Krieck — działać w tym kierunku, by ustrój polityczny, prawodawstwo, administrację, ustrój życia gospodarczego p o d d a ć i p o d p o r z ą d k o w a ć z g ó r y i d e i w y c h o w a n i a l u d u“. — Trzecią i najwyższą warstwę wychowawczą stanowi w y c h o w a n i e w ścisłym znaczeniu, a więc celowe, metodyczne, sztuczne. Ale i tu — zdaniem Kriecka — należy „wszystkie wyższe formy oświaty i kultury... p o d p o r z ą d k o w a ć i d e i w y c h o w a w c z e j“, przyczem wypada ze szczególnym naciskiem podkreślić, że „to racjonalne wychowanie nie istnieje nigdy oddzielnie i samo dla siebie, lecz jest zawsze związane z i r a c j o n a l n e m i s i ł a m i ż y c i o w e m i, które dźwigają je i zespalają organicznie z całością“.

A zatem i w filozofji Kriecka odnajdujemy ową typową konstrukcję pedagogizmu: wychowanie jest równoznaczne z imanentnym procesem kultury, a zarazem o tyle odeń wyższe, że przy całym swem powiązaniu z iracjonalno-rozwojowymi czynnikami tego procesu, oznacza ono równocześnie świadomość jego celu, a co więcej, normatywno-ide-

alną jego konstrukcję; wynika stąd dalej postawa kierowniczo-twórcza, pedagogiczna właśnie, zmierzająca do świadomego urzeczywistniania immanentnych celów procesu kulturalnego, który w ten sposób przetwarza się — przynajmniej w części — z procesu irracjonalnego w akt świadomy, a tem samem zracjonalizowany; akt ten jednak, jeśli ma być skuteczny, musi mimo swej zasadniczej racjonalizacji uwzględniać w całej pełni, tem samem zaś we własną swą strukturę włączać elementy irracjonalne procesu wychowawczego. „Wychowanie” w tem ujęciu oznacza niejako samowiedzę procesu kulturalno-rozwojowego i jego autodeterminację, w stosunku zaś do wszystkich innych systemów racjonalizacji, determinacji i normatyżacji tego procesu, jako to systemy nauki, polityki, gospodarstwa, prawodawstwa, techniki i t. d. oznaczać ma system najogólniejszy i — najwyższy.

Oto pedagogizm w czystej — żeby tak rzec—formie. Uderzają nas w nim głównie trzy momenty, a mianowicie: 1) ujmowanie wychowania nietyle jako mniej lub więcej sztucznego aktu, ile raczej jako procesu, 2) nieograniczanie go jedynie do kształtowania młodych, narastających i rozwijających się pokoleń, lecz obejmowanie nim procesu kształtowania, a raczej kształtowania się kulturalnego całych grup społecznych, wzgl. całej ludzkości i 3) wysuwanie tego procesu, tudzież stojących na jego usługach aktów, instytucyj i organizacyj na czoło wszystkich innych aktów, insty-

tucyj i organizacyj, powołanych do utrzymywania, przenoszenia i przetwarzania kultury.

Analogiczne ujęcie wychowania spotykamy również u *Znanięckiego* („*Socjologia mychowania*“, T. I. Warszawa, 1928). I dla niego wychowanie nie stanowi specjalnej dziedziny kształtowania dzieci, wzgl. jednostek młodocianych, lecz oznacza ogólniejszy fakt społeczno-kulturalny, a mianowicie „działalność społeczną, której przedmiotem jest osobnik, będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem, warunkującym faktyczne jej zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka” (str. 25); i dla niego to „wychowanie” dokonywa się głównie przez *współzycie*, t. j. uczestniczenie jednostek w życiu całej grupy; i on zgodnie z tem występuje przeciw edukacjonizmowi, t. j. przeciw zbyt wyodrębnionemu i sztucznemu wychowaniu planowemu, ujawniającemu się wprawdzie szczególnie na terenie szkoły tradycyjnej, ale niemniej także w niektórych formach „szkół nowych”, które, jak zobaczymy, opierając się na odrębności psychiki młodocianej, żądają i stwarzają też dla młodzieży odrębne formy i organizacje życia; i on wreszcie uważa za niezbędną—reorganizację systemu szkolnego w duchu zbliżenia go do życia społeczno-kulturalnego. „Rozumie się jednak — dodaje w sensie wyraźnie, acz względnie umiarkowanie pedagogicznym — że tego rodzaju *reorganizacja systemu szkolnego* wymagałaby równoległej społecznej organizacji tych systemów czynności do-

rosłych, w których młodzież miałaby uczestniczyć i uczestnicząc, kształcić się. Musiałyby być zorganizowane instytucje odrębnego typu, wytwórcze kulturalnie, a zarazem obliczone na przejściowy udział uczeni i mające zadania pedagogiczne na oku... Szkoła... wtedy tylko odpowiedzieć może potrzebom społeczeństwa, jeżeli całe społeczeństwo daleko więcej i czynniej się nią zainteresuje, niż obecnie, i nie tylko ją do siebie, ale i siebie do niej przystosuje“ (str. 147 — podkreślenia nasze).

Z takiego ujęcia wychowania wynika w następstwie szereg postulatów wychowawczych.

Oto wychowanie nie może stanowić systemu całkowicie wyodrębnionego od reszty życia kulturalnego, lecz przeciwnie, musi całą pełnią swych stosunków, urządzeń, wpływów i impulsów wiązać się z niem, tkwić niejako wszystkimi korzeniami w żywej jego miazdze i atmosferze, brać z niego nieustannie żywe, świeże bodźce, tętniące pulsem aktualności, a zarazem ku niemu, jako celowi, prowadzić młode pokolenia, które mają wszak wrastać w to życie, podtrzymywać jego ciągłość, oraz kształtować je i potęgować całym zasobem swej młodej, nieużytej i nowej energii żywotnej. Tak pojęte wychowanie nie jest już systemem statycznym, lecz dynamicznym, pełnym wiecznie zmieniających, irracjonalnych, wewnętrznych napięć. Irracjonalnym bowiem jest samo życie kulturalne, którego nie tylko prostą funkcją jest wychowanie, lecz które samo stanowić ma zarazem i środek i cel w y-

chowania, jak głosi (coprawda raczej biologicznie, niż socjalno-kulturalnie rozumiana) formuła Decroly'ego: „*par la vie pour la vie*”. — Iracjonalnym jest również sam podmiot wychowania, t. j. d z i e c k o ze swą dynamiką rozwojową, różnicującą się indywidualnie, tudzież z pokolenia na pokolenie według tajemnej, metafizycznie hipostazowanej linii ich przeznaczeń i misji dla przyszłości. Stąd, z tej metafizycznej czy też wręcz religijnej postawy wobec młodzieży, owo już u Tolstoj a występujące pytanie o p r a w o d o w y c h o w y w a n i a, t. j. o prawo do mniej lub więcej zewnętrznego, sztucznego, narzuconego kształtowania i przekształcania swoistej formy dusz — pytanie, które u znanego powieściopisarza amerykańskiego A. S. O'Neill a („*A dominie on doubt*“) przybiera następującą postać: „Jakże miałbym odważyć się na wychowywanie dzieci, skoro nie posiadam ostatecznego rozwiązania życia? Co najwyżej mogę stać na uboczu, pozostawiając im swobodę ujawniania się i rozwijania. Nie wiem, dokąd idą, ale to tylko jedna przyczyna więcej, by nie próbować kierować ich krokami. I to jest najgłówniejszym powodem, dla którego autorytet w wychowaniu musi być zniesiony. Jeżeli np. biję konia i „przełamuję jego wolę“, to czynię to dlatego, że wedle tradycyjnego poglądu koń nie ma duszy nieśmiertelnej, my zaś w swym egoizmie żądamy i potrzebujemy jego usług. Ale dziecko nie wolno nam bić i „przełamywać“, dziecko bowiem zmierza ku celowi, którego my z n a á c n i e m o ż e m y“¹⁾).

¹⁾ Cytowane za P. Petersenem,

Oto ten sam irracjonalizm, z którym spotykamy się w rozmaitych dziedzinach współczesnej myśli (psychologicznej i filozoficznej), tudzież w twórczości (np. artystycznej). Tylko, że w wychowaniu irracjonalizm ten odgrywa szczególną zgoła rolę. Wychowanie bowiem — ze stanowiska wychowujących — jest mimo wszystko i przede wszystkim dziedziną *p r a k t y c z n ą*, t. j. dziedziną „działania”, i to dziedziną działania o szczególnej doniosłości, wymagającą tedy, jakby się zdawało, w szczególniejszym stopniu ściśle określonego systemu celów i środków, czyli techniki. Ów zaś z irracjonalizmem związany *a g n o s t y c y z m* już nietylko teleologiczny, lecz i technologiczny ¹⁾ podważa jakgdyby u samych podstaw możliwość takiego *u m i e j ę t n e g o* wychowania. Jakież więc wyjście z tego trudnego położenia znajduje pedagogizm?

Zbyt daleko by nas zawiodło, gdybyśmy chcieli z tego stanowiska rozpatrywać i omawiać wielorakie *p r ó b y* rozwiązania tego problemu, które przedstawiają w swych teorjach owe tak liczne dziś typy „szkół nowych” i których one same są rzeczywistym obrazem; zbyt daleko nawet chęć ogólnej tylko ich charakterystyki, którą zresztą znajduje-

¹⁾ Agnostycyzm ten występuje w formie naukowej już u W. D i l t h e y a w klasycznej jego rozprawie „*Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*” (Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1888), a dziś u jednego z najwybitniejszych jego uczniów T. L i t t a — szczególnie w dziele „*Führen und Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*” (Leipzig-Berlin, B. G. Teubner, 1927),

my w takich pracach, jak A. Ferrière'a: „*L'École active*“¹⁾ lub wspomnianego P. Petersena: „*Die neuuropäische Erziehungsbewegung*“²⁾, u nas zaś w znanych książkach H. Rowida: „*Szkoła twórcza*“³⁾ lub M. Ziernowicza: „*Problemy wychowania współczesnego*“⁴⁾. Ze stanowiska rozważanego przez nas zagadnienia poprzestaniemy na stwierdzeniu tylko najistotniejszych momentów, stanowiących próby rozwiązania opisanej przez nas sytuacji tak wybitnie antynomicznej i dylematycznej. Należy tu przede wszystkim: 1) postulat ograniczenia do minimum wychowania w sensie zewnętrznego i sztucznego wpływania na rozwój dziecka, a pozostawienia mu tem samym możliwie jak największej *s w o b o d y* (wychowanie naturalne, samorzutne, negatywne, pedocentryczne i t. d.). W zasadzie tej wyraża się niewątpliwie nowy psychologiczny wgląd i ujęcie istoty dziecka i jego rozwoju, jako struktury, wzgl. procesu dynamiczno-twórczego, ale przede wszystkim wyraża się w niej pewna postawa *m e t a f i z y c z n a*, wiążąca się ściśle z psychologicznym strukturalizmem i biologicznym neowitalizmem; w dziedzinie wychowania oznacza ona w dużej mierze samozaprzeczenie się pedagogii jako sztuki, na rzecz spontanicznego rozwoju dziecka, wobec którego nauczyciel-wychowawca zajmować ma nie dawne, jasno określone stanowisko rzeźbiarza-plastyka, czy

¹⁾ Edition Forum, Neuchâtel et Genève, 1922.

²⁾ Weimar, 1926.

³⁾ Kraków, 1926; II wyd. 1929.

⁴⁾ Warszawa-Kraków, 1927; II wyd. 1929.

technika, ile raczej, by pozostać w sferze obrazów, ogrodnika, albo o wiele trudniejsze jeszcze i subtelniejsze stanowisko organizatora i kierownika rozwoju dziecka, wzgl. grup dziecięcych.

2) Sama jednak zasada swobody rozwojowej oznaczałaby dziś tylko pewien naiwny rousseauizm, niezgodny z samą istotą rozwoju, zwłaszcza duchowego, w którym obok elementu spontanicznego nauka wykrywa, jako element równie niezbędny, środowisko; rozwój, t. j. proces rozwojowy składa się z ciągłego szeregu aktów, które rodzą się z napięcia i zbieżności czyli — wedle W. Sterna — z konwergencji między jednym elementem a drugim. Zgodnie z tem pedagogizm nowoczesny stawia obok zasady swobody drugą zasadę „bliskości życiowej“ (Lebensnähe), odpowiadającą obiektywnemu elementowi rozwoju, t. j. środowisku. Rozwinąwszy tę zasadę, uzyskamy drugi postulat, mianowicie postulat wprowadzania dziecka w bezpośredni kontakt z całą otaczającą je rzeczywistością, a więc z przyrodą i kulturą, z tą ostatnią w sensie życia społecznego, gospodarczego, umysłowego, artystycznego, narodowego, moralnego, religijnego i t. d., atoli nie, jak w dawnej szkole, jedynie dla celów naukowo-dydaktycznych, lecz dla celów ogólnowychowawczych. Oto drugie potężne źródło wewnętrznych przemian w organizacji nowoczesnego czy też nowego wychowania.

Owe postulaty przejawiają się, rzecz jasna, ze szczególną wyrazistością na terenie usiłowań re-

konstrukcyjnych, czyli t. zw. reform życia szkolnego, albowiem właśnie w szkołach, w szkołach zwłaszcza publicznych, oficjalnych, jako środowiskach z natury rzeczy sztucznych, rodzi się stąd niezmiernie żywy a charakterystyczny ruch w kierunku wymyślania coraz to nowych urządzeń i form, mających w jakiś sposób pogodzić charakter artyficyjalny dotychczasowej szkoły z owymi zasadniczymi, nowowychowawczymi postulatami s w o b o d y i b l i s k o ś c i ż y c i o w e j. Nader liczne już dziś tak zwane „p l a n y“, t. j. projekty nowej organizacji życia i nauki szkolnej wywodzą się z tej właśnie dążności. Sama istota „szkoły“ w tradycyjnym jej znaczeniu ulega wskutek powstających w niej nowych prądów potężnym wstrząśnieniom, obalającym w niej raz po raz uznawane dotąd za niewzruszone zasady i formy. Proces ten w całej pełni „twórczy“, o ile chodzi o ulegające mu i realizujące go „nowe szkoły“, przeważnie prywatne, stanowi równocześnie dla szkół oficjalnych, publicznych, już przez swoje przeznaczenie bardziej sztywnych i konserwatywnych, element narazie nietyle rekonstrukcyjny, ile d e s t r u k c y j n y; wnosi w niebowiem „z t a m t e j s t r o n y“, t. j. ze strony życia hasła i postulaty zbyt aktualne i żywotne, iżby nawet szkoła tradycyjna mogła im się oprzeć, ale zarazem pomimo całej swej żywotności i zasadności ze stanowiska „nowego pedagogizmu“ zbyt niezgodne lub nawet wręcz sprzeczne z trwającym wciąż jeszcze w zasadniczym swym zrębie całokształtem i strukturą „starej szkoły“, iżby im ona w całej pełni uczynić mogła zadość. — Urastające stąd dla niej

niezmierne, a nieraz wprost niepokonane trudności znają wszyscy, stojący blisko tej szkoły. Oto szkoła ta, jakgdyby z natury zamknięta w sobie, odgradzona od reszty życia, nacechowana powagą i spokojem „świątyni nauki“, gromadząca dzieci w t. zw. klasach, uporządkowanych według wieku i stopnia wiedzy, sadowiąca je, a raczej unieruchamiająca w odpowiednio skonstruowanych ławkach, by uzyskać w ten sposób niezbędny dla nauki spokój i uwagę, czyli t. zw. karność, utrzymującą tę czysto zewnętrzną karność zapomocą ustalonego mechanizmu środków dyscyplinarnych, udzielająca (!) dzieciom nauki, uważanej przez nią w związku z t. zw. uprawnieniami za cel główny, a sztukę jej udzielania za najważniejszą umiejętność nauczycieli, normująca jednak tę „sztukę“ zapomocą ścisłych t. zw. reguł metodycznych — cała ta szkoła, przedstawiająca z pewnego punktu widzenia „doskonałą“, zamknięty w sobie system statyczny, ma się nagle stać częścią samego życia, terenem żywej pracy, „domem“, a raczej nowem ogniskiem życia młodocianego, co więcej, ma wejść w bezpośredni kontakt z całym otaczającym ją życiem środowiska społeczno-kulturalnego!

K r y z y s — oto jedyne wrażenie, które narzuca się każdemu, kto zna zbliska to iście tragiczne zmaganie się instytucji, przeznaczonej do pewnych określonych celów, posiadającej pewną ścisłą strukturę i starającej się ją zasadniczo utrzymać, a równocześnie zmuszonej do szeregu nowych zadań, obcych jej lub wręcz sprzecznych z jej istotą. Jakże bo to ona pogodzić ma postulaty życia, swo-

body, spontaniczności, aktywności, twórczości, samodzielności, aktualności i t. d. z ustalonymi programami, planami naukowymi, rozkładami godzin, cenzurami, uprawnieniami i t. d., to jest: z tem wszystkim, co stanowi właśnie cały ów sztywny i autorytatywny system szkoły tradycyjnej? Istnieją wprawdzie, powtarzamy, i powstają coraz nowe próby względnie organicznego przeobrażenia „starych” szkół w duchu nowych postulatów, jak np. samorządy, gminy szkolne, kooperatywy, świetlice, kółka naukowe i t. d., a nawet całe „plany”, jak np. daltoński; wszystkie one jednak pozostaną tylko paljatywami, dopóki sama struktura starej szkoły nie ulegnie dogłębniemu przetworzeniu w duchu naczelných zasad nowego wychowania. (Temu zagadnieniu poświęcimy jeszcze pod koniec kilka uwag osobnych).

3) Wspomniany kryzys nie jest jednak jedyny i najgłębszy. Głębiej bowiem sięga kryzys inny, a mianowicie kryzys w łonie samego pedagogizmu, gdyż przyczyny jego spoczywają u samych zasadniczych jego podstaw i założeń. Spróbujemy je tu w związku z tegoż genezą odtworzyć.

Pedagogizm nowoczesny — przynajmniej na terenie Europy — rozwinął się w całej pełni dopiero po wojnie. Zjawiające się już przed wojną zapowiedzi nowego ruchu w postaci psychologizmu pedagogicznego, t. zw. szkół pracy, montessorizmu, landerziehungsheimów, „ruchu młodzieży” i t. d. były wprawdzie genetycznymi jego antycypacjami, nie posiadały jednak jeszcze tego o d r o d z i c i e l s k i e g o p a t o s u i e t o s u, którego nabrały

dopiero wskutek kataklizmu duchowego, wywołanego lub ujawnionego przez t. zw. „wielką wojnę”. „Nowy świat”, „Nowa ludzkość”, „Nowa era”, „Nowa Europa”, „Nowa kultura”, „Nowy humanizm” — oto znamienne hasła, które rozebrzmiały nagle wszędzie, a zwłaszcza w tych krajach, któremi wojna najpotężniej wstrząsnęła, ukazując im najokrutniej katastrofalny charakter dotychczasowej kultury. Wieczysty pokój, zbratanie i współpraca narodów, sprawiedliwość społeczna — oto trzy główne fundamenty tego Nowego Świata, który zrodzić się miał z morza krwi i bezmiaru ofiar, a którego ideał ledwie zarysowany, stał się kolebką nie tylko nowych poszczególnych haseł i postulatów pedagogicznych, jak np. szkoła wychowawcza, szkoła jednolita i t. d., ale nowej idei wychowania wogóle. Jeno, że idea ta, czerpiąc i zasilając się wprawdzie obficie z tych nowych źródeł ideowych, sama zgodnie ze swą funkcją swoistą musiała sięgnąć do jeszcze głębszych pokładów ducha, a mianowicie do ideału Nowego Człowieka, gdyż tylko on, nie zaś jakiegokolwiek instytucjonalne czynniki i organizacje, mógł się stać zrębem nowego świata, tylko on, przejęty do głębi nowym duchem, mógł samym tym czynnikiem i organizacjom dać dopiero prawdziwe życie i trwałość.

O ściślejsze określenie treści tej idei czy ideału nowego człowieka darmo się w tem miejscu kuścić. Nie ujęto go zresztą nigdzie w jakąś ściślejszą formułę, gdyż był on i jest raczej wyrazem nieokreślonych tęsknot, sorelowskim „mitem”, aniżeli wytworem trzeźwych, racjonalnych rozumowań. Co

więcej, nawet na tle pewnych wspólnych, napoły tylko uświadomionych, choć niezmiernie żywych tęsknot starano się wręcz jakgdyby z rozmysłu unikać z początku zbytnej konkretyzacji ideału (poza Rosją sowiecką). Wszak chodziło właśnie o nowego człowieka, t. j. o człowieka niebyłego jeszcze, mającego dopiero powstać z rodnej, twórczej miazgi nowych pokoleń. Byłoby to więc sprzeczne z samem założeniem, gdyby już z góry chciano mu narzucać jakąś przez starsze pokolenie utworzoną, choćby skądinąd najdoskonalszą formułę i postać. W. P a u l s e n, jeden z czołowych przedstawicieli rewolucji pedagogicznej w Niemczech, autor dzieła o „Przez wyciężeniu Szkoły“ (*Die Überwindung der Schule*), oświadcza wręcz: „Szkoła powinna być drogą dziecka ku sobie samemu, a nie do dogmatów, celów i programów. Wszelki zgóry ujęty pojęciowy cel wychowania może się stać kłamstwem i zdradą dokonaną na istocie dziecka... Myśl o nietykalności dziecka powinna zawładnąć i kierować szkołą. Życie młodociane stanowi wogóle początek życia ludzkiego i dlatego nie wolno go nam rozdzierać, fałszować i zadawać mu gwałtu“. W słowach tych mieści się już nietylko postulat pedagogiki naturalnej, funkcjonalnej i dynamicznej, opartej na zgodności z prawami rozwoju dziecka, w istocie jednak nie zaprzeczającej (jak np. u Deweya) konieczności celów heteronomicznych, a więc np. kulturalnych, społecznych, utylitarnych, lecz wręcz — nowa religja z wiarą w palingenezę świata przez wychowanie, a raczej przez samowychowanie dziec-

ka, czyli to właśnie, co stanowi bodaj czy nie najgłębszą istotę nowego pedagogizmu.

Temu nowemu ujęciu wychowania z jednej strony towarzyszy charakterystyczny optymizm co do natury dziecka i jego rozwoju, z drugiej zaś strony ideał owego „Nieznanego Człowieka” przyszłości wypełnia pomimo całej agnostycyzm pewna treść aprioryczna, zaczerpnięta z owych tęsknot odrodzielińskich. Z pierwszego źródła, t. j. z optymizmu biologiczno-metafizycznego, wypływa teza o bezwzględnie „t w ó r c z e j”, a nawet wprost genialnej naturze dziecka (np. u Bertolda Otto) i jego własnokierunkowej i samoregulującej się entelechji rozwojowej, z drugiego zaś źródła wypływa jako naczelnny rys „Nowego Człowieka” jego — u s p o ł e c z n i e n i e, jako podstawa wszelkiej humanizacji. Obie te sprawy złączono z sobą zapomocą socjologicznego faktu, że rozwój duchowy i moralny człowieka może się dokonywać jedynie w g r u p i e s p o ł e c z n e j. W myśl tych założeń uznano, że należałoby tylko połączyć dzieci w grupę i — pozostawić im całkowitą, niczem niezmaconą swobodę, ażeby poczęły żyć życiem własnym i organizować się społecznie i indywidualnie, t. j. zgodnie ze swymi własnymi i całej grupy naturą i potrzebami. W ten też sposób, spodziewano się a) uchronić dziecko od asymilacji ze starszem pokoleniem wraz z tegoż błędami i zepsuciem „kulturalnem” oraz b) wytworzyć nowe, odrodzone formy i treść życia. — Oto stadium niektórych „indywidualistycznych” szkół anglo-amerykańskich i Hamburskiego „W e n d e k r e i s'u”, stadium dość rychło zresztą przeczyżone wskutek nierealności samych założeń. Zro-

zumiano bowiem ¹⁾, że teza o bezwzględnie twórczej naturze dziecka jest mocno przesadzona, jeżeli przez „twórczość“ nie rozumie się poprostu samorozwojowej aktywności dziecka; zrozumiano również, że proces wychowywania w grupie i przez grupę społeczną jest czemś o wiele bardziej złożonym, niż zrazu przypuszczano; albowiem jednostka może „samowychowywać się“ jedynie przez uczestnictwo w grupie w y ż s z e j, dojrzałszej, ale żadną miarą wyłącznie w grupie jednorodnej, złożonej z elementów równych sobie stopniem rozwoju. Ten moment w y ż s z o ś c i, niezbędny w każdym procesie, wzgl. akcie wychowania musi ktoś w grupie reprezentować. Z grupy bowiem nie zrezygnowano, uważając ją nadal za jedyne m e d i u m wychowania. Tylko, że samo pojęcie „grupy“ pogłębiono w duchu, „wspólnoty“, jak ją określił socjolog F e r d y n a n d T ö n n i e s w dziele „W s p ó l n o t a a s p o ł e c z e ń s t w o“, odróżniając oba te twory społeczne w następujący sposób: „Wspólnota to trwałe i prawdziwe współzycie, społeczeństwo zaś to tylko współzycie przejściowe i pozorne. Temu też odpowiada fakt, że tylko wspólnotę ujmować należy jako organizm, społeczeństwo zaś jako mechaniczny agregat i twór sztuczny (artefakt)“ ²⁾. Pomijamy dalsze

¹⁾ Por. Kurt Zeidler: „Die Wiederentdeckung der Grenze“ (Jena, 1926).

²⁾ Ferdinand Tönnies: „Gemeinschaft und Gesellschaft“ (4 i 5 wyd. Berlin. K. Curtius, 1922). — Ponadto: Heinrich Deiters: „Die weltanschaulichen Grundlagen der Gemeinschaftspädagogik“ w dziele „Die Schule der Gemeinschaft“. (Lipsk, Quelle & Meyer).

na ten temat nader interesujące wywody Tönnie-
sa, ażeby stwierdzić, że przeprowadzone przezeń
rozdzielenie między „wspólnotą“, jako d u c h o w ą
społecznością, a zatem wyższą strukturą, i społec-
zeństwem, jako zespołem ludzi związanych jedynie
wspólnym, mniej lub więcej przemijającym intere-
sem praktycznym, utylitarnym — stało się niezmiernie
płodne dla ideologii nowoczesnego pedagogizmu,
a w szczególności dla t. zw. s z k ó ł w s p ó ł n o t y.
Pojęcie to odnajdujemy też, zwłaszcza w Niemczech,
nieomal u wszystkich teoretyków „nowego wycho-
wania“ — nie tylko radykalnych, jak wspomniany
W. Paulsen lub Fritz Karsen, Lamszus
lub Oestreich, lecz i umiarkowanych, jak Ker-
schensteiner i Spranger — a co ważniej-
sza, niemal u wszystkich t w ó r c ó w nowych
form wychowania. Bez względu bowiem na wszel-
kie inne różnice, „w s p ó ł n o t a ż y c i a“ (*Lebens-
gemeinschaft*) lub „w s p ó ł n o t a ż y c i a i p r a -
c y“ (*Lebens- und Arbeitsgemeinschaft*) stała się
podstawową formułą wszystkich prawie typów „no-
wego wychowania“, a w każdym razie tych, które
stanowią najdalej wysunięte placówki awangardy
pedagogicznej. Wszystkie też one, wchłaniając
w siebie i wcielając pozytywne idee i dorobek do-
świadczalny innych, raczej „metodycznych“ tylko
typów neopedagogicznych (jak np. szkół pracy,
szkół życia, szkół twórczych), uważają czynnik
wspólnoty za najważniejszy i na nim, jako na pod-
walinie, zasadzają swą zresztą pod wielu innymi
względami różniącą się budowę ideową, organiza-
cyjną i metodyczną.

Na terenie wychowawczym, a w szczególności szkolnym „wspólnota“ oznacza treść i formy zupełnie nowego życia, oparte na zespole wszystkich dzieci, nauczycieli i rodziców, ożywionych jednym duchem nietyle wychowywania, ile raczej wzajemnego współwychowywania się i współżycia. „Szkola bowiem nie jest niczem obcem i oderwanem w obrębie społeczeństwa ludzkiego, lecz tylko szczęsnym i żywym członem w całości kształtacie jego urządzeń życiowych. Nie jest ona specjalnym zakładem naukowym i wychowawczym, lecz jedynie i całkowicie ogniskiem życia młodzieży, mającej własne prawa tego życia“ (Paulsen o. c.).

W ten sposób przewyżczono, jak się zdawało, sztywną jeszcze pomimo wszystko, gdyż nazbyt utylitarną i konserwatywną „szkolę społeczną“ w stylu Deweya, Kerschensteina lub Błóńskiego, przewyżczono też „szkolę pracy“, jako reprezentującą raczej tylko nową metodykę, niż nowego ducha, przewyżczono wreszcie i dawne „*landerziehungsheimy*“, a nawet o tyle bliższe nowego pedagogizmu t. zw. „wolne gminy szkolne“ (*freie Schulgemeinden*), jako formy zbyt arystokratyczne i izolowane od żywej społeczności; stworzono natomiast ideę szkoły, jako żywej wspólnoty życia i pracy, lub jak ją — wprowadzie z nieco innych, gdyż socjalistycznie ujętych założeń — nazywa Fritz Karsen¹⁾, „szkoły

¹⁾ „*Die deutschen Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*“ (Lipsk).

rodzącej się społeczności“ („*Schule der werdenden Gesellschaft*“) ¹⁾. Ową wspólnotę bowiem musiano oczywiście w dalszej konsekwencji założeń fundamentalnych rozszerzyć na cały lud, bądź z dodatkiem „p r a c u j ą c y“, bądź też bez dodatku, a więc wogóle na „n a r ó d“, bądź też dalej jeszcze, na całą — l u d z k o ś ć. „Szkoła wspólnoty życiowej — powiada Vl. J. Spasitsch („*Die Lehrerfrage in der Neuen Schule*“, str. 67) — musi stanowić sama prawdziwą wspólnotę, i to wspólnotę życia i pracy między nauczycielami, uczniami i rodzicami. Zarazem jednak musi to być szkoła wspólnoty w sensie i kierunku wspólnoty wyższej, obszerniejszej, mianowicie wspólnoty l u d u i l u d z k o ś c i“. Podobnie D e i t e r s („*Die Schule der Gemeinschaft*“ str. 14): „Pedagogika wspólnoty ujawni najczyściej swą ideę, jeżeli pod jej działaniem rósć będą młodzi, czujący się członkami większej społeczności — społeczności sięgającej tak daleko, jak daleko sięga wogóle w dzisiejszym stanie rzeczy świadomość wspólnoty c a ł e j l u d z k o ś c i. Gdy działać będzie w duchu wspólnoty ciaśniej związanej, wówczas nie zdoła się rozwinąć w całej pełni, natomiast rozwinie się tem pełniej, im bardziej sama owa wspólnota przepojona będzie uczuciem

¹⁾ Możliwość ją w naszym języku nazwać również „szkołą l u d o w ą“, gdyby nazwa ta z powodu nieszczytnej dwuznaczności wyrazu „lud“ nie budziła szczególnych dla polskich uszu asocjacji, dla których też zmieniono ją u nas na również niezbyt szczęśliwą „szkołę powszechną“.

prawdziwego braterstwa i dążeniem do o g ó l n o -
l u d z k i e j u n i w e r s a l n o ś c i”.

Musimy oczywiście pominąć tu w związku z obchodzącem nas specjalnem zagadnieniem wszystkie niezmiernie doniosłe, gdyż aż do gruntu sięgające konsekwencje tej idei dla organizacji tego typu szkoły, jako to dla formy jej życia, metody pracy, stanowiska nauczycieli i rodziców w całości kształcie wspólnoty, roli t. zw. przywódców, wpływu przynajmniej niektórych jej zasad i urządzeń na szkolnictwo oficjalne (np. „nauki łącznej (*Gesamtunterricht*)¹⁾), instytucji t. zw. rad rodzicielskich, a nawiązując do naszych poprzednich uwag o pedagogizmie, stwierdzamy dalej, co następuje:

Idea „wspólnoty“, jako „dobrowolnego“, twórczego zespołu, skupionego wokół wspólnej, żywej idei „wychowawczej“ a raczej samowychowawczej, o tyle więc wyższa od idei tylko społecznej, zdawała się istotnie rozwiązywać naczelne dążenia nowego pedagogizmu, tworząc dlań jedyną, prawdziwie organiczną formę, t. j. formę nietylko umożliwiającą, ale wręcz zmuszającą do realizowania wszystkich podstawowych jego założeń i celów wychowawczych poprzez swobodę rozwojową, a zarazem poprzez wspólnotę życia i pracy w bezpośrednim związku z samem życiem ogólniejszem, t. j. z życiem środowiskiem społeczno-kulturalnem. Pomimo całego uznania jednak dla myślowej treści tej no-

¹⁾ Lub „syntetycznej“, jak ją nazywa B. Nawroczyński w „Zasadach dydaktyki“. (Książnica-Atlas. 1930, str. 400).

wej idei i jej twórców, którzy z niezmiernym mozołem wydobywają z głębin ducha współczesnego zarys nowej szkoły i wychowania, i z prawdziwie apostołskim zapalem budują go na twardej i odpornej opoce rzeczywistości, niesposób nie dostrzec w całej tej koncepcji pewnych immanentnych źródeł i sprzeczności, ujawniających ów wspomniany przez nas kryzys w łonie i w samej istocie tego nowoczesnego pedagogizmu.

Biorąc pod uwagę samo jądro tego kryzysu, chodzi mianowicie i w nim także o ową głęboką antynomję samego zagadnienia wychowawczego, której pomimo wszystkich poświęconych jej rozważań (od Locke'a do Litta) nie zdołano dotąd teoretycznie rozwiązać, gdyż zdaje się ona tkwić w samej istocie wychowania, a co więcej, samą tę istotę wręcz tworzyć. Dlatego też występuje ona w całym zakresie zagadnienia wychowawczego i na wszystkich myślowych poziomach jego ujmowania w postaci niezliczonych antynomij szczegółowych, jak: swobody i przymusu, wolności i autorytetu, rozwoju i „prowadzenia“, wychowania indywidualnego i społecznego, wychowania jako procesu i wychowania jako aktu, natury i kultury i t. d. Zasadnicza ta antynomja tworzy jakgdyby wewnętrzny dwubiegunowy szkielet samej struktury wychowania, na którym w rozmaity zresztą sposób rozmieszczają się konkretne jej upostaciowania. Ten immanentny polaryzm pedagogiczny rozwiązuje się napozór względnie łatwo przez teoretyczne przyjęcie jednego z jego członów: bądź swobody i rozwoju, bądź przymusu

i kierownictwa, albo też przez pewnego rodzaju kompromisowe ich sprzęgnięcie, w którym punkt ciężkości może leżeć bądź bliżej bieguna swobody, bądź bliżej przymusu¹⁾. Teoretyczne te konstrukcje jednak, a wraz z nimi zbudowane na nich formy i organizacje wychowania rozbiły się zawsze o swą sztuczność i racjonalność. Głębszy wgląd w istotę wychowania, oparty przede wszystkim na odmiennym poglądzie na życie psychiczne wogóle, a zwłaszcza na psychikę dziecka i naturę jego rozwoju, poglądzie podkreślającym jako najistotniejszą cechę życia psychicznego jego totalność i strukturalność, a w rozwoju psychicznym dziecka moment spontaniczności i introcepcji, ten wgląd zmienił też do gruntu pogląd na istotę wychowania²⁾. Jeżeli istotnym zagadnieniem wychowywania, mówiąc najogólniej, jest zagadnienie, w jaki sposób naturę dziecka doprowadzić do stanu kultury, to sprawę tę, jak widzieliśmy, ujmowano dotychczas jako akt techniczny raczej, w którym rola czynna przypadła niemal wyłącznie wychowawcy-nauczycielowi, działającemu planowo przy pomocy całego szeregu środków sztucznych, jak program, metoda, organizacja szkoły, natomiast sama natura dziecka stanowiła element

¹⁾ Por. rozprawę B. N a w r o c z y ń s k i e g o p. t. „Swoboda i przymus w wychowaniu” w książce pod tymże tytułem (Warszawa, 1929).

²⁾ Są to zresztą, jak już zaznaczyliśmy, na terenie rzeczywistości sprawy zależne nie tyle od poglądów, choć niewątpliwie i od nich także, ile od rzeczywistego układu i kierunku tendencji życiowych.

bierny, czyli „materiał” plastyczny. Fatalne skutki takiej nawskróś racjonalnej, artycyjalnej, technicznej konstrukcji wychowawczej, takiego „edukacjonizmu” ujawniły całą jej wadliwość, a łącznie ze wspomnianem wniknięciem w istotę życia i rozwoju psychicznego, tudzież z ustanowieniem nowych wartości i celów przesunęły punkt ciężkości w wychowaniu w kierunku rozwoju samorzutnego, mającego dokonywać się sposobem naturalnym przez asymilację, naśladowanie, dążność samorozwojową i introcepcję wpośród i poprzez żywe środowisko, reprezentujące owe wartości celowe. Widzieliśmy, do jakich wniosków teoretycznych i praktycznych doprowadziło to rozwojowe, dynamiczne i irracjonalne ujęcie wychowania, zaczerpnięte przede wszystkim z fazy wychowania dziecka przedszkolnego, wychowującego się naturalnie i samorzutnie w środowisku rodzinnym, tudzież z form wychowania w istniejących jeszcze lub historycznych środowiskach duchowo zwartych, ideowo zstrukturyzowanych, tworzących przeto prawdziwe „wspólnoty” kulturalne. Tu jednak „nowe wychowanie” stanęło wobec pewnego faktu niezmiernie znamiennego dla dzisiejszej kultury, a dla siebie tragicznego, mianowicie wobec braku w dzisiejszej kulturze takiej ogólnej wspólnoty, jako powszechnej struktury duchowej (w sensie religijnym, społecznym, narodowym), wzgl. rozbicia jej na zwalczające się wzajemnie grupy, a co gorsza, opanowania całego życia przez dążności często wręcz wrogie wszelkiej jednolitej „kulturze”. Zabrakło tedy niezbędnego sprzęgła dla realizacji tego nowego

w y c h o w a n i a, boć wychowaniu temu nie chodzi przecie o prostą tylko asymilację młodych pokoleń do środowiska, tem mniej oczywiście do takiego środowiska, wobec którego ta neopedagogja musiała zająć stanowisko (w całości biorąc) negatywne, lecz o wychowanie pokolenia istotnie „nowego“, któreby w starą, zmurszałą kulturę wniosło pierwiastki świeże, odrodzicielskie i przetwarzające je od podstaw. W ten sposób wytworzyła się sytuacja wprost paradoksalna: oto z jednej strony rozumiano, że wychowanie związane jest jak najściślej z środowiskiem społecznym i że w treści swej i kierunku jest od niego zależne, a równocześnie środowiska tego w jego rzeczywistej postaci nie uznawano lub nawet je wręcz zaprzeczano, i dlatego właśnie przez wychowanie chciano przebudować, odnowić i odrodzić.

Z tego logicznego i realnego dylematu jakież było wyjście? Wyjście nie połowiczne tylko, lecz istotne i racjonalne?

Otwierały się tu zasadniczo trzy możliwości i wszystkie je też na terenie rzeczywistości lub przynajmniej w teorii spotykamy.

Pierwsza możliwość polegała na tem, by usunąć dzieci z t. zw. środowiska kulturalnego w naturalne środowisko przyrody i ludu wiejskiego, tworzącego jedyną jeszcze, jak sądzono, prawdziwą „wspólnotę duchową“ wśród nowoczesnej atomizacji kulturalnej, by zespolić dzieci wraz z nauczycielstwem i tegoż rodzinami w nową wspólnotę, i w ten sposób stworzyć nowe formy, nowy styl życia, rozwoju, samowychowania, a przezeń przygo-

tować kadry odrodzicieli narodu i ludzkości. Taka jest geneza ideologii „wiejskich ognisk wychowawczych” w najrozmaitszych ich postaciach: angielskiej, niemieckiej, francuskiej, szwajcarskiej, austriackiej, — ideologii, która historyczny swój początek bierze od Rousseau’a i Fichte’go, ale którą nowsze czasy wypełniły nową treścią, nowym duchem. Czy było to rozwiązanie sprawy istotne, trafne i zupełne? Nie wdając się tu w bliższą analizę struktury „wiejskich ognisk wychowawczych”, jak ją szczególnie w Niemczech wypracował Hermań Lietz i jego następcy, stwierdzić jednak należy, że stanowią one raczej obejście właściwego problemu, niż jego istotne rozwiązanie. Po pierwsze bowiem owe „ogniska” nie zdołały pomimo wszelkich usiłowań uniknąć charakteru „wyspiarskiego”, wyizolowanego od całości żywego i pełnego życia, stanowiły tedy i stanowią wciąż jeszcze środowiska poniekąd sztuczne, a co gorsza, już wskutek samych swych założeń a r y s t o k r a t y c z n e, nietyle zapewne w sensie rodowego czy finansowego doboru dzieci, ile raczej wskutek wątpliwego pod względem wartości wychowawczej samego ich charakteru jako „pepinierii” przyszłych odrodzicieli i przywódców narodu. Powtóre zaś: pomimo całej swej ideologii musiały one jednak nie tylko przepuszczać wpływy „z zewnątrz”, z owej wyklętej kultury współczesnej, ale same ich, aczkolwiek w pewnym wyborze, szukać i wprowadzać, jeżeli nie miały zmarnieć na „uwiąd cieplarniany”. Jak już z tych pobieżnych uwag widać, „wiejskie ogniska wychowawcze” po-

nimo nader cennych swych właściwości nie mogły zadowolić tych, którzy poszukiwali nie romantycznej ucieczki od kultury, ani też nie wierzyli w możliwość jej odrodzenia przez chów przyszłych orłów w odosobnionych gniazdach, lecz stojąc na twardym gruncie rzeczywistości, pragnęli nowe pokolenie jej odrodzicieli chować przez samo życie do życia.

I oto drugie wyjście z owej opisanej powyżej sytuacji, wyjście, które obrały właśnie t. zw. szkoły wspólnoty życiowej. W przeciwieństwie do „wiejskich ognisk wychowawczych“ z ich napół sztucznym i wyjątkowym, wyspiarskim, romantycznym i arystokratycznym charakterem chcą one, jak wspomnieliśmy, pozostać na gruncie rzeczywistości, w środowisku realnym, chcą stworzyć nowe formy wychowywania, dające się jednak zastosować wszędzie, nawet do ogólnych ram starej szkoły, zarówno wielkomiejskiej, jak i małomiejskiej i wiejskiej, chcą objąć w ten sposób całe pokolenie młode, a tak, i tylko tak, przyspieszyć proces regeneracyjny. „Wspólnota“, która „w wiejskich ogniskach wychowawczych“ z powodu braku rodziców dzieci i warunków życia przybiera postać pewnej sztucznej konstrukcji, mianowicie bądź „rodziny“ zastępczej (Familie), jak u Lietza, bądź „drużyny“ (Kameradschaft), jak np. u Wyneckena w Wickersdorfie, odzyskuje w „szkołach wspólnoty życiowej“ całą swą pełnię i dynamikę realną głównie dzięki współdziałaniu w niej elementu rodzinnego, reprezentującego pierwiastek biologiczny i socjalny, a więc

pierwiastek najistotniejszy właśnie w strukturze żywej wspólnoty. Wspólnoty żywej, gdyż tylko zespół wszystkich trzech elementów, t. j. dzieci, ich rodzin i nauczycieli, z których każdy dostarcza strukturze wspólnoty energii swoistych, a niezbędnych dla jej zdrowego życia, i tylko wpośród pełnego rzeczywistego życia zrodzić się może, zdaniem ideologów tych szkół, *nowy duch*, mocen przetworzyć starą rzeczywistość na nową. — Jest to więc koncepcja bardziej rewolucyjna, niż „wiejskie ogniska wychowawcze“, a zarazem pomimo całego idealizmu bardziej od nich realna.

Widzieliśmy jednak, że i one stanęły wobec faktu wręcz tragicznego dla swej struktury, a mianowicie wobec braku zwartej wspólnoty ogólnokulturalnej, a tem samym wobec konieczności tworzenia wspólnot specjalnych, czyli znowu „sztucznych“ i już a priori „negatywistycznie“ nastawionych wobec środowiska szerszego. Czy jednak ten ich negatywizm, pełen ducha rewolucyjnego i, jak wszelki duch rewolucyjny, ideowo zwartego, porywającego i kształtującego, czy negatywizm ten i rewolucjonizm „szkół wspólnoty“ nie nosi w sobie samym zarodków wczesnej śmierci? Czy możliwa jest rewolucja trwała i statyczna? a więc niejako rewolucja nierewolucyjna? Czy możliwy negatywizm pozytywny? lub inaczej, czy możliwe jest, by ten właśnie rewolucyjny i negatywny typ „szkół wspólnoty“ stał się typem powszechnym?...

Obok tych dwu poprzednich istnieje zasadniczo jeszcze trzecie rozwiązanie omawiane-

go przez nas problematu. O jego przesłankach jużemy poczęści wspomnieli. Są one następujące: wychowanie jest najważniejszą funkcją kultury, przynajmniej w obecnej sytuacji kulturalnej; od niego bowiem i tylko od niego zależy odrodzenie ludzkości; pokolenie dojrzałe, zaskrzeple już w formach starej i chorej kultury, nie zdoła dokonać w sobie dogłębnej przemiany; jeżeli tedy wychowanie młodych pokoleń w środowisku tejże kultury nie ma produkować tylko dalszej i coraz gorszej progenitury, a w ten sposób podtrzymywać proces wyradzania się życia, należy samo życie przystosować do wychowania, należy je całe zorganizować ze stanowiska jaknajkorzystniejszych warunków dla rozwoju młodych pokoleń, słowem: należy całą kulturę spedygogizować. Użyliśmy z rozmysłu tej nieco drastycznej formuły, by tem wyraźniej uwydatnić znamienne cechy tego radykalnego, że go tak nazwiemy, pedagogizmu. W tej formie (w jakiej spotkaliśmy go już np. u Krieccka) musi on oczywiście pozostać tylko teorią, jeśli nie wprost mrzonką. A jeśli np. w Rosji sowieckiej widzimy dziś oba te zjawiska razem, mianowicie gruntowne zrewolucjonizowanie całego ustroju życia i kultury, oraz niemniej gruntowne zrewolucjonizowanie wychowania, to stosunek obu tych faktów jest tam jednak zgoła inny, a raczej wręcz odwrotny, niż ten, o którym marzyłby mógł skrajny pedagogizm. Rewolucja rosyjska bowiem wynikła z przyczyn zupełnie pozapedagogicz-

n y c h, a jej „nowe wychowanie“, ekonomiczno-przemysłowe, stanowi jedynie proste przystosowanie wychowania do tej nowej „kultury“, jest więc formą narzuconą, heteronomiczną, apedagogiczną, a nawet skądinąd wprost antypedagogiczną.

Ta trzecia forma skrajnego pedagogizmu występuje, jak już powiedzieliśmy, bądź w postaci mrzonek, t. j. u t o p i j o „państwie wychowawczem“, „prowincji wychowawczej“, jakiej przykład poetycki znajdujemy np. w „Wilhelmie Meistrze“ Goethego, bądź też w postaci teoryj w rodzaju K r i e c k a.

* * *

Jeszcze o jednym czysto teoretycznym przejawie tego pedagogizmu pragniemy tu wspomnieć. Jest to pewien kierunek nietylko samej t e o r j i w y c h o w a n i a, ile teorii tejże teorii, t. j. teorii nauki o wychowaniu, teorii nie pedagogicznej tedy, lecz — żeby tak rzec — p e d a g o g i c z n e j ¹⁾. W dotychczasowym swym rozwoju nauka o wychowaniu występowała i występuje w dwu postaciach, a mianowicie: jako d y s c y p l i n a p o z y t y w n a i e m p i r y c z n a, oraz jako d y s c y p l i n a k o n s t r u k t y w n o n o r m a t y w n a; — w pierwszym zaś typie bądź w postaci socjologiczno-porównawczej (jak np. u E. D u r k h e i m a), bądź formalno-

¹⁾ Por. artykuł p. t. „*W sprawie terminologii pedagogicznej*“.

czyli fenomenologicznie deskryptywnej (jak np. u L. Celleriera¹⁾). W żadnej z obu odmian typu pozytywno-empirycznej pedagogiki, „pedagogizm“ nie ujawnia się albo wcale, albo nie z tą wyłączością, jaką przybiera niekiedy w typie normatywnym. Wynika to z samej struktury pedagogiki „pozytywnej“, jako ogarniającej całą rzeczywistość wychowawczą w jej funkcjonalnym związku z całokształtem życia socjalnego i kulturalnego, wykluczającej tedy z góry koncepcję wychowania, jako autonomicznego centra życiowego. I w typie „normatywnym“ wychowanie występuje najczęściej jako „funkcja“ — wprowadzie nie faktów i czynników empirycznych, lecz pewnych idei i wartości np. religijnych, etycznych, socjalnych i t. d. Obok tej heteronomicznej jednak (i najpowszechniejszej) odmiany typu pedagogiki normatywnej istnieje także odmiana autonomiczna, t. j. ta, która pragnie naukę o wychowaniu oprzeć nie na wartościach i zasadach przejętych „z zewnątrz“, t. j. z poza samej dziedziny wartości czysto pedagogicznych, lecz na nich samych, a przedewszystkiem na samej idei wychowania, określonej jedynie naturą dziecka i prawem jak najlepszego jego rozwoju. Ono to, dziecko, stanowić ma nietylko podstawę pozytywno-empiryczną, ale także — żeby tak rzec — normatywno-aksjologiczny ośrodek

¹⁾ Lucien Cellerier: „*Esquisse d'une Science Pédagogique*“, Paris, F. Alcan.

w całej strukturze zarówno wychowania, jako też nauki o niem — ośrodek, wobec którego wszelkie inne czynniki i idee, uważane dotąd — nietylko w Herbartowskiej pedagogice, lecz i w eksperymentalnej i doświadczalnej — za podstawowe (jak: psychologia oraz socjologia, logika, estetyka i t. d. a przede wszystkim etyka), muszą zająć stanowisko podrzędne, pomocnicze. — Jest to zatem również skrajny pedagogizm, tylko, że tym razem już nie w dziedzinie bezpośredniej teorii samego wychowania, ile raczej w teorii pedagogicznej. Teoretyczny ten pedagogizm, płynący pod banderą „defilizowania” nauki o wychowaniu¹⁾, spokrewniony niewątpliwie z całym praktycznym pedagogizmem nowoczesnym, nosi na sobie wyraźne piętno spekulatywnej wyłączości i skrajności. Przeciwstawia się jej „synтетyczna” myśl pedagogiczna, uwzględniająca równomiernie oba podstawowe czynniki wychowania, jako strukturalnie niezbędne, t. j. dziecko i kulturę, życie i wychowanie. Nie ulega bowiem wątpliwości, że jak to wielokrotnie stwierdza

¹⁾ Por. prace J. R. Kretschmara: „*Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft*” (Lipsk 1912), a zwłaszcza „*Das Ende der philosophischen Pädagogik*” (Lipsk 1921). — O całym zagadnieniu struktury „nauki o wychowaniu” por. prace J. Wagnera: „*Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft*” (Lipsk 1926), „*Wissenschaftsstruktur der Pädagogik*” (Berlin 1925), „*Die wissenschaftsmethodischen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik*” (Erfurt 1928) oraz „*Pädagogische Wertlehre*” (Monachjum 1924).

znany „filozof życia“ Ryszard Müller-Freienfels¹⁾, życie kultury posiada autonomiczne, a niezmiernie potężne centra dynamiczne i własne prawa rozwoju, wychowanie zaś, jako funkcja tego życia, musi splatać się organicznie z jego żywym całokształtem: gdyby bowiem chciało naodwrot „spedagogizować“ kulturę, oznaczałoby to nietylko — utopję ze stanowiska realnego, ale przyjmując nawet możliwość takiego spedagogizowania kultury, równałoby się ono unicestwieniu, a w każdym razie niezmiernemu zubożeniu samej kultury, tem samem zaś byłoby również samounicestwieniem się wychowania.

* * *

Na tem kończymy nasze uwagi, poświęcone nowoczesnemu pedagogizmowi i jego przejawom. Przejawy to, jak widzieliśmy, nader różnorodne, to też i sam pedagogizm ma oblicze nieco proteuszowe. Daremnie byłoby się kusić o jakąś ściśle logiczną jego formułę lub definicję. Wystarczy, jeżeli udało nam się wykazać jego rzeczywistość, jako odrębnego i znamiennego fenomenu, a luźne jego przejawy wyprowadzić z jednego wspólnego źródła i stwierdzić wzajemny pomiędzy niemi związek bądź genetyczny, bądź strukturalny, bądź myślowy. Właśnie ze względu na te wielorakie

¹⁾ Por. „*Bildungs- und Erziehungsideale in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*“ (Lipsk, Quelle & Meyer).

formy wzajemnego ich powiązania oraz na irracjonalizm wspólnego ich źródła, bijącego w głębinach współczesnego życia, ujęcie ich w jedną formułę byłoby nietylko trudne, ale i niewskazane. Oczywiście tem trudniejsza jeszcze i mniej wskazana byłaby chęć normatywnego rozwiązania problemu, nazwanego przez nas „pedagogizmem”. Zrodzony przez Wielkie Życie tylko przez Wielkie Życie może być rozwiązany.

Szkoła u rozstajów

Zjawisko, które pragniemy tu poruszyć, wiąże się z innym, ogólniejszym zjawiskiem, które nazywamy „pedagogizmem“, a omówiliśmy w pracy p. t. „Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy“. Oba one wypływają znowu z faktów jeszcze ogólniejszych, których nakreślenie tedy, a choćby tylko naszkicowanie, stanowić tu musi tło niezbędne. Ponieważ obszerniej staraliśmy się je przedstawić we wspomnianej pracy, ograniczymy się tu jedynie do momentów najistotniejszych.

Gdyby nawet socjologia i kulturologja nowoczesna nie pouczyła nas była o niezmiernie ścisłym związku szkoły z życiem społecznym i kulturalnym, oraz o prawach tego związku, to już sam okres, który obecnie przeżywamy, wystarczyłby, ażeby zmusić nas do głębszych refleksyj nad funkcjonalną zależnością szkoły od t. zw. „życia“. W żadnym bowiem okresie historycznym stosunek ten nie ujawnił się chyba w sposób bardziej widoczny, a nawet drastyczny, jak w obecnym, — nigdy też nie uświadomiono go sobie z rów-

ną teoretyczną wyrazistością i wnikliwością, jak w nauce dzisiejszej.

Sprawa rozgrywa się bowiem równolegle na dwu terenach: rzeczywistości realnej i myśli teoretycznej.

Na terenie życia realnego wysuwa się z niebywałem dotąd napięciem antynomja między wychowaniem instytucjonalnym, t. j. ujętem w ramy organizacyj, norm, planów, a postulatami aktualnymi życia. Antynomja ta stanowi, jak się zdaje, prawo rozwoju życia kulturalnego wogóle: zawsze bowiem rytm życia szerszego, irracjonalnego przechodzi w pewnym momencie w fazę przeciwieństwa wobec form ustalonych tradycją, powstałych w warunkach minionych, odmiennych od obecności, nieprzystosowanych do potrzeb aktualnych, stąd zaś rodzi się owo napięcie między „nowemi“ siłami, dążącemi do przekształcenia form starych, a temi właśnie formami, które mocą swej organizacji, z natury rzeczy zachowawczej, i przez swych świadomych rzeczników przeciwstawiają się dążnościom radykalnym, a w każdym razie niezdolne są nadażyć im ani pod względem tempa, ani stopnia. Ogólne to prawo życia, znane jako walka między „starem“ a „nowem“, tendencją konserwatywną a rekonstrukcyjną, tłumaczy nam zarazem w ściślejszej dziedzinie pedagogicznej mechanikę wszelkich okresów „reformatorskich“, oraz stan rzeczy obecny, w którym dynamika tego procesu osiągnęła szczególniejszy stopień nasilenia.

Nasilenie to wynika niewątpliwie z dwu faktów, mianowicie: 1) z niezmiernie przyspieszonego tempa i spotęgowanego stopnia, z jakim w ostatnich dziesięcioleciach, a zwłaszcza po wojnie, ulega już nie przeobrażeniu, lecz wręcz przewrotowi „życie“ pozawychowawcze, — z drugiej zaś strony 2) z długotrwałego zastoju instytucjonalnych form wychowawczych, a więc przede wszystkim szkoły publicznej. Wskutek tego wytworzyła się sytuacja, domagająca się czem rychlejszej i gruntownej „naprawy“, „reformy“, w sensie wyrównania owego napięcia między „życiem“ a wychowaniem wogóle, w szczególności zaś szkołą.

Na czymże jednak ma to wyrównanie polegać i w jaki sposób ma się dokonać?

Odpowiedź na te pytania wydaje się względnie prosta: oto należy wychowanie i szkołę przystosować do „życia“, czyli innymi słowy: należy je w ten sposób urządzić, by urabiać ludzi, przystosowanych do danych warunków „życia“. W szczegółach i w praktyce jednak sprawa wikła się niezmiernie.

„Życie“ bowiem, t. j. cała sfera rzeczywistości pozawychowawczej, występuje wobec szkoły w dwojakiej roli: 1) jako warstwa dóbr i postulatów kulturalnych, czyli jako kompleks wartości aksjologiczno-normatywnych: religijnych, naukowych, moralnych, narodowych, państwowych, technicznych, fizycznych i t. d., z pewnym, mniej lub więcej zsyntetyzowanym ideałem człowieka konkretnego na czele, oraz 2) jako szersze „środo-

wisko“, w którym się ów proces wychowawczy dokonywa i z którym szkoła dzieli ogół oddziaływań wychowawczych. Już oba te momenty komplikują w wysokim stopniu określenie wychowawczej funkcji szkoły współczesnej, nawet w sensie czysto adaptacyjnym.

„Życie“ bowiem współczesne nie stanowi zwartej struktury kulturalnej, lecz samo jest pełne przeciwieństw, oraz tendencyj i elementów pod względem wychowawczym wręcz szkodliwych, ponadto coraz bardziej skomplikowane, coraz bardziej „nienaturalne“, t. j. wymagające coraz większej sumy wiedzy, umiejętności i właściwości charakterologicznych, dotyczących osobistej struktury duchowej człowieka. Rośnie więc sam, żeby tak rzec, z a k r e s a d a p t a c y j n y, oraz trudność w jego układzie (planie) wychowawczym, spotęgowana przez ów rozstrój ogólnokulturalny. Trudność ta zwiększa się przez to, że „życie“, zniewalając szkołę bezwzględnie do przystosowania się, samo nie podaje jej jednak określonego programu i zmusza ją do takiego czy innego, byle „przystosowanego“ doboru i układu dóbr, wartości, struktur wychowawczych, przyczem równocześnie z powodu charakteryzującego je rozstroju nie może służyć szkole nawet jako właściwe „środowisko“.

Szkoła więc, zniewolona przez swe adaptacyjne zadanie do przystosowania swej organizacji do współczesnego stadjum „życia“ (kultury), do pewnego, żeby tak rzec, zwitalizowania i zaktualizowania się, pozbawiona jest jednak z drugiej

strony: a) wyraźnej struktury normatywnej, oraz b) pomocy nieodzownego skądinąd „środowiska“ szerszego. Wynika stąd, że musi ona dążyć do tego, by niejako we własnym łonie wytworzyć w następstwie owo „szersze środowisko wychowawcze“. O tem będzie jeszcze mowa, gdyż to właśnie wiąże się najściślej z zagadnieniem zaznaczonym w tytule.

Mówiliśmy dotąd tylko o jednej stronie funkcji wychowania, wzgl. szkoły, a mianowicie o jej stronie adaptacyjnej. Wychowanie jednak w pewnym rozwojowym momencie swej świadomości, tudzież w pewnych warunkach realnych spełniać chce ponadto jeszcze drugą funkcję, mianowicie twórczą, czyli, jak ją nazywa Durkheim, rekonstrukcyjną, t. j. pragnie przez chów „nowych ludzi“ wpływać przekształcająco na sam ustrój życia. I oto znowu wypada tu stwierdzić, że może nigdy w dziejach ten właśnie rekonstrukcyjny (reformatorski) moment, jako pragnienie „odrodzenia starego świata“ przez „nowe wychowanie“, a więc i przez „nową szkołę“ nie występował z taką już wręcz religijną mocą i wiarą, jak dziś. I jeżeli tamta, adaptacyjna funkcja szkoły, oraz wynikająca z niej konieczność przystosowania jej do wymogów „życia“ współczesnego stanowi źródło zewnętrznych i wewnętrznych przeobrażeń przedewszystkiem w szkolnictwie publicznem, to owa odrodzicielska wiara stanowi źródło drugiego potężnego ruchu w dziedzinie wychowania współczesnego, a mianowicie ruchu t. zw. „szkół nowych“, zwanych także błędnie „do-

świadczalnemi" (eksperymentalnymi): wszystkie one bowiem, „żywe", „pogodne" (scuole serene), „twórcze" (produktywne), „czynne" (écoles actives) „szkoły wspólnoty" (Gemeinschaftsschulen) i t. d. — nie są „doświadczalnemi" w sensie wypróbowywania pewnych hipotetycznie założonych form i środków pedagogicznych, lecz istotą ich jest właśnie ów mniej lub więcej wyraźnie określony program „rewolucji", „reformy", czy też „odnowy" narodów, a przez nie całej ludzkości, p r z e z w y c h o w a n i e.

Wszelako ten rekonstrukcyjny program napotyka również na nieprzewyciężone niemal trudności. Są to trudności, tkwiące w samym akcie rozwojowo-wychowawczym. Oto — w przeciwieństwie do Rousseau'a — coraz głębiej uczymy się upatrywać istotę tego aktu w jego ścisłym powiązaniu z szerszym, społeczno-kulturalnym środowiskiem. Jakże tedy wychować „nowe pokolenie", t. j. pokolenie odmienne i lepsze od dorosłego, skoro normalne wychowanie nie obejdzie się bez współdziałania „środowiska", w skład którego wchodzi i owi „dorośli"? Jakże „nowych" urobić mają „starzy"? Jakże wychować bojowników o „nowe życie", skoro warunkiem wszelkiego wychowania jest poprzednia asymilacja starych dóbr kulturalnych?

Te i tym podobne sprzeczności stanowią właśnie punkt wyjścia dla rozmaitych prób ich rozwiązania w postaci tych czy innych typów szkolnych, z których przedewszystkiem zasługują na uwagę „wiejskie ogniska wychowawcze", wzgl.

pochodzące od nich t. zw. „wolne gminy szkolne“, oraz „szkoły wspólnoty“. Pierwsze wycofują działalność z środowiska dorosłych i tworzą własne, nowe „środowiska wychowawcze“, złożone ze zbiorowości („gminy“) uczniów, nauczycieli i ich rodzin, przy przygodnym także współdziałaniu rodziców dziatwy — drugie tem różnią się od „ognisk“, że w przeciwieństwie do nich pozostają w środowisku naturalnem i starają się związać je jak najściślej ze szkołą, a w ten sposób utworzyć z niej i w niej teren nietylko nauki, lecz także pełnego życia i „kultury młodocianej“ we wspólnocie z przedstawicielami społeczeństwa dorosłego i z jego „życiem“, a tem samem też organ bezpośrednich oddziaływań, przekształcających samo to środowisko szersze.

Ten ostatni moment wiedzie nas do jeszcze dalszej, już skrajnej postaci „pedagogizmu“. Polega ona na tem, co możnaby nazwać „pedagogizacją życia“, t. j. na objęciu ideą wychowania nietylko domu i szkoły, jako specjalnych ośrodków wychowawczych, lecz całego życia kultury. „Wychowanie“ staje się tu czemś niezmiernie szerszem od zwyczajnego jego sensu, jako „specyficznego urabiania osobników młodocianych“, a mianowicie procesem, który obejmuje całe społeczeństwo (wzg. ludzkość) i w którym współdziała cała „kulturalna masa“ środowiska, a co więcej, który stać się ma najważniejszą i nadrzędną wpośród wszystkich innych dziedzin życia kulturalnego.

Jest to niewątpliwie idea wzniosła, przypominająca poniekąd utopję *Państwa* Platona, ale też sama będąca również utopją. Stanowi też ona najradykalniejszą (choć narazie teoretyczną tylko) próbę rozwiązania współczesnej antynomji między „życiem“, a „wychowaniem“.

Inne próby idą po linii jakgdyby wręcz przeciwniej, t. j. z bliżenia szkoły do życia, czyli jej z witalizowania, przyczem jednak „życie“ oznacza tu coś więcej, niż „rzeczywistość pozawychowawczą“, gdyż obejmuje ponadto życie i rozwój biologiczno-psychiczny samych wychowanków. Zasada ogólna: „wychowanie jest funkcją życia“ nabiera tu zatem znaczenia przesłanki nietylko dla wniosku normatywnego: że wychowanie powinno przystosować się do życia w sensie wartości i celów społeczno-kulturalnych, lecz także dla wniosku drugiego, mianowicie: że wychowanie powinno przystosowywać się do praw rozwoju i życia osobników wychowywanych. W myśl tej zasady zatem szkoła powinna być tak zorganizowana, by stać się mogła ile możności jak najbardziej naturalnym środowiskiem życia i rozwoju wychowanków.

W tej biologizacji i psychologizacji, stanowiącej jedną z naczelných tendencyj „szkoły nowej“, poszła najdalej, za przykładem Lwa Tołstoją, grupa hamburska, t. zw. Wendekreis, tudzież należący do niej ideologicznie W. Paulsen, znany reformator szkół berlińskich i brunświckich, który wystąpił z programem, streszczającym się

w zdaniu: „Szkoła powinna być terenem swoistego życia młodzieży (Lebensstätte der Jugend), a nie sztucznym terenem kształcenia“.

Nie możemy się w tym miejscu zatrzymywać dłużej nad tą i innymi próbami witalizacji i psychologizacji szkoły, które zresztą szerzej omawiamy w artykule „o pedagogizmie nowoczesnym“.

Ów proces witalizacyjny, stanowiący niezawodnie, jak widzieliśmy, postulat rzeczywistości realnej, dochodzi i do szkoły publicznej, wprawdzie w innej, mniej zapewne radykalnej, ale mimo to głęboko w jej ustrój sięgającej postaci, której jednym z bardzo charakterystycznych objawów jest właśnie to, co nazywamy „scholaryzmem“.

Szkoła publiczna z natury rzeczy przykrojona jest przede wszystkim do zadań adaptacyjnych. Zawiadzana (od czasów sekularyzacji) przez państwo i przez nie normowana, była do niedawna instytucją, mającą na celu niemal wyłącznie udzielanie dzieciom — w zakresie zależnym od stopnia szkoły — pewnej, określonej przez oficjalny program, sumy wiedzy i technik, uznanej za niezbędną podstawę bądź do dalszego kształcenia się naukowego, bądź do pracy lub kształcenia się zawodowego. Szkoła, w ten sposób pojęta i prowadzona, dbała niewątpliwie do pewnego stopnia i o wychowawczą stronę, w zasadzie jednak pozostawiała ją domowi, kościołowi lub innym czynnikom pozaszkolnym, sama zaś co najwyżej, poza współpracą z kościołem, czuwała nad pewną atmosferą moralną we własnym łonie oraz nad t. zw. karnością, będącą wyrazem z jednej

strony patryjarchalnego ustroju szkoły, z drugiej zaś jej przeznaczenia przede wszystkim nauczającego.

Ten stan rzeczy odpowiadał przez długi czas niewątpliwie rzeczywistym warunkom życia, a zwłaszcza stanowemu charakterowi szkoły i związanej z nim społecznej selekcji uczniów, tudzież pewnym teoretycznym założeniom pedagogicznym i ogólnym tendencjom kulturalnym. Warunki te jednak zmieniły się w ostatnich dziesiątkach lat gruntownie, ażeby wymienić tylko ogólną demokratyzację, duch techniczny i ekonomiczny, przemianę podstawowych poglądów psychologicznych i pedagogicznych. Wszystkie one zmierzają zgodnie do *p r z e o b r a ż e n i a s z k o ł y* pod względem organizacji, planu, metod, wewnętrznych form z t y p u n a u c z a j ą c e g o w t y p w y c h o w a w c z o - ż y c i o w y¹⁾. Demokratyczna „powszechność” szkoły, zwłaszcza średniej, doprowadza do niej elementy kulturalnie młodsze, a i ze względów ekonomicznych także pozbawione często niezbędnych warunków wychowawczych w domu; duch techniczny przesuwając punkt ciężkości z wykształcenia teoretycznego na wykształcenie raczej praktyczne, lub co najmniej domaga się równomiernego uwzględniania zdolności i sprawności praktycznych; w poglądach psychologicznych miejsce sensualizmu, asocjacionizmu i intelektualizmu zajmują woluntaryzm, intuicjonizm,

¹⁾ Por. naszą pracę: *„Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły”*. Książnica - Atlas, Lwów — Warszawa.

pragmatyzm, strukturalizm, zgodne—mimo wszelkich różnic — w zasadniczym poglądzie na czynną naturę życia i rozwoju psychicznego człowieka, a zwłaszcza dziecka, oraz w integralnem ich ujmowaniu, — a wreszcie teoria pedagogiczna wnika coraz głębiej w istotę wychowania, jako procesu, zespolonego z działania czynników wewnętrznych (dynamiki rozwojowej) oraz z wpływów środowiska.

Wszystkie te różnorakie momenty wytwarzają sytuację z gruntu odmienną od tej, w której znajdowała się szkoła tradycyjna, a wyrażającą się w konieczności zbliżenia jej do „życia“ (w wielostronnem tego słowa znaczeniu), spotęgowania jej funkcji wychowawczej, rozbudowania jej organizacji w duchu elastyczności i swobody. Tym właśnie postulatom zawdzięczają swój byt owe różne typy „szkół nowych“, które jako szkoły prywatne, zrodzone z takiego czy innego programu neopedagogicznego, posiadają tem samem możność i wolę całkowitego przystosowania swej organizacji do programu.

Inaczej zgoła ma się sprawa z szkolnictwem publicznem. Z natury rzeczy jest ono bardziej zachowawcze, ostrożne i mniej podatne na wpływy ducha czasu. Wprawdzie i ono ulegać musi naporowi pewnych sił i dążeń życiowych, zbyt aktualnych i natężonych, by mogło im się oprzeć. Z drugiej strony jednak pragnie ono zatrzymać przynajmniej zasadniczy zrąb tradycyjnej swej organizacji. Wskutek tego wytwarza się stan jakgdyby „równowagi chwiejnej“ między „starem“

a „nowem“, między ową organizacją tradycyjną a pewnemi innowacjami, wynikającymi z nakreślonej powyżej ogólnej konieczności przeobrażenia szkoły w duchu wychowawczym.

Czysty typ szkoły edukacjonistycznej zapewne już dziś nie istnieje. Realne warunki życia i tak odmiennie od dawnych poglądy teoretyczne narzucają szkole rosnący wciąż szereg zadań wychowawczych, a nawet wręcz opiekuńczych, tudzież przeobrażają coraz bardziej jej organizację, program, metody i formy w duchu swobody, twórczości, życia. Znamy i uznajemy wszyscy ten postęp, ale może nie wszyscy zdajemy sobie dostatecznie sprawę z kryjących się w nim w danych warunkach niebezpieczeństw zarówno dla tradycyjnego celu szkoły, t. j. nauczania, jako też dla samych nowych jej zadań wychowawczych. Należałoby bowiem zasadniczo odpowiedzieć na pytanie: 1) czy szkoła, która zachowała bez istotnych zmian dotychczasową strukturę szkoły nauczającej, może bez szkody dla samego nauczania uczynić zadość tak pilnym i doniosłym nowym zadaniom szkoły wychowawczej, a zarazem 2) czy podejmując je, nie musi i ich także spełniać w sposób tylko połowiczny lub wręcz opaczny? Można i należy ubolewać nad tą w pewnym sensie tragiczną sytuacją współczesnej szkoły publicznej, która zawarta w ścisłe klamry obowiązującego programu, żyjąca pod presją wizytacyj i uprawnień, cenzur i egzaminów, wciśnięta w ramy rozkładu lekcyj, kilkugodzinnego dnia naukowego, ma jeszcze w tej szczególnej, gdyż nieo-

mal aż do utraty tchu, wypełnionej przestrzeni umieścić owe nowe funkcje opiekuńczo-wychowawcze, i to w takiej rozpiętości i głębi, jakiej wymaga od niej życie. Stwierdziwszy jednak ten fakt, niesposób zarazem nie wysnuć z niego wniosku, że jeśli szkoła ma istotnie spełnić należycie wszystkie te nowe zadania wychowawcze, to organizacja jej musi ulec zasadniczej przemianie z typu wyłącznie scienceficznego na typ „szkoły życia i twórczości“. Tylko taka szkoła bowiem, choćby nie była jeszcze zdolna do realizowania ideału rekonstrukcyjnego, zdoła w sposób zgodny z prawami życia i rozwoju jednostkowego oraz z wymaganiami życia społeczno - kulturalnego spełnić funkcję adaptacyjną.

Natomiast szkoła dzisiejsza, która stara się, a raczej zmuszona jest ze swą strukturą tradycyjną połączyć nowe zadania wychowawcze, staje się tworem nieżywotnym i nieorganicznym, dwoistym i sztucznym.

I oto ta właśnie szkoła, z jednej strony obciążona przez tradycję swym mechanicznym ustrojem, z drugiej zaś zniewolona przez życie (społeczeństwo i państwo) do przejmowania zasadniczo obcych jej, a w miarę rosnącego wciąż rozprężania się grup pierwotnych, zwłaszcza rodziny, coraz liczniejszych i coraz bardziej elementarnych funkcji wychowawczych, — ta szkoła poczyną zarazem (znowu z konieczności) coraz wyłącześniejszą roztaczać opiekę nad powierzoną sobie młodzieżą, coraz skrajniej rościć prawa do jej urabiania, w coraz pełniejszej mierze starać się o jej całko-

wite objęcie i zagarnienie pod zasięg swych wpływów. W ten sposób zaś powstaje właśnie z j a w i s k o poniekąd analogiczne z dawnym edukacjonizmem, a nazwane przez nas „s c h o l a r y z m e m“.

Zjawisko to, aczkolwiek dopiero w z ac z ą t k u, zasługuje na baczną uwagę ze względu na utajone w niem niebezpieczeństwo. Oto bowiem psychologia genetyczna i socjopsychologia coraz lepiej poucza nas o ważności, jaką dla rozwoju młodego osobnika posiada swoboda życia indywidualnego oraz proces naturalnego wrastania w coraz szersze grupy środowiska społecznego, jako to rodzina, rówieśnicy, związki zawodowe, naród, kościół i t. d. Element twórczy, iracjonalny, nieświadomy zdobywa coraz pełniejszą wagę w duchowej genetyce człowieka i coraz bardziej podważa wyłącznie lub przeważnie akcentowaną dotąd rolę świadomej, refleksyjnej, racjonalnej i sztucznej akcji „wychowawczej“, „kształtującej“ czy „urabiającej“. Z tego stanowiska właśnie ów wspomniany „edukacjonizm“ doznał w ostatnich czasach poważnego wstrząsu. Widzieliśmy jednak, że w jego miejsce wstępuje inne zjawisko, poniekąd również „patologiczne“, a dotyczące specjalnie szkoły nowoczesnej, mianowicie ów scholaryzm.

Mimo wszystko bowiem szkoła stara, edukacjonistyczna, była do pewnego stopnia tylko uzupełnieniem życia młodzieży, toczącego się poza nią w szerokich ramach środowisk naturalnych. W szkole nowoczesnej natomiast rozrost programu naukowego i technicznego, wchodzącego w skład t. zw. wykształcenia ogólnego, elementar-

nego i średniego, a następnie warunki społeczne powodują zarazem stały rozrost funkcji szkolnej kosztem tak niezmiernie doniosłej dla wychowania funkcji środowisk pozaszkolnych. Z rozmaitych przyczyn szkoła publiczna nie może tworzyć w dosłownym znaczeniu „szkoły zamkniętej“, wszelako faktycznie rozwój jej zmierza w kierunku tego typu, t. j. szkoły, która w przesadnym rozumieniu swych możliwości, a pod naporem aktualnych warunków rzeczywistości zastąpić chce swem pomimo wszelkich usiłowań sztucznem środowiskiem naturalne środowisko rozwoju młodzieży. Środowiskiem sztucznem zaś pozostanie szkoła dzisiejsza jeszcze długo, niesposób bowiem przewidzieć, kiedy w samym życiu społeczno-kulturalnem nastąpią takie stosunki, które umożliwią całkowitą realizację „nowej szkoły“, t. j. szkoły, organicznie związanej z całą pełnią rzeczywistego życia.

„Scholaryzm“ jest w pewnym sensie odwrotnością „pedagogizmu“, przyczem jednak oba te zjawiska stanowią, jak wspomniałem, próby rozwiązania tak zaostrzonej dziś antynomji między wychowaniem, wzgl. szkołą a życiem. Jeżeli „pedagogizm“, szukając z niej wyjścia, chce „spedagogizować“ niejako życie, a więc jakgdyby przemienić je całe na „szkołę“, to w „scholaryzmie“ ujawnia się tendencja wręcz przeciwna, a mianowicie objęcia życia przez szkołę.

Staraliśmy się naświetlić krytycznie oba te zjawiska, a w szczególności, zwrócić uwagę na realne niebezpieczeństwa „scholaryzmu“.

Jak im zaradzić?

Odpowiedź niezmiernie trudna. „Scholaryzm“ bowiem, jak widzieliśmy, jest wytworem układu realnych sił i warunków życia. Na nie oczywiście szkoła bezpośredniego wpływu nie ma, to też przemienić ich wprost nie zdoła, może natomiast sama do pewnego stopnia starać się przeobrazić swą organizację tak, by narzucone jej przez konieczności życiowe funkcje mogła spełniać w sposób nie sztuczny, lecz coraz zgodniejszy z prawami naturalnego rozwoju wychowawczego, i w tym celu coraz bardziej przekształcać się z „wychowującej uczelni“, którą w najlepszym razie jest dzisiaj, na teren prawdziwego życia, pracy, rozwoju młodzieży w środowisku swoistem, powiązanem jednak jak najściślej z środowiskiem szerszem.

Czy jednak tą odpowiedzią rozwiązaliśmy wspomnianą antynomję?

Bynajmniej. Kryje się ona w dalszym ciągu w samej odpowiedzi, a mianowicie w postulacie powiązania szkoły z życiem, t. j. z owem „szerszym środowiskiem“. To bowiem będzie możliwe tylko wtedy lub w miarę tego, jak równocześnie także ze strony tegoż środowiska czynione będą pomyślnie wysiłki celem pewnego przystosowania się do „szkoły“, t. j. do wychowania publicznego, tak, by wychowanie młodych pokoleń mogło się istotnie w jego obrębie, na jego łonie dokonywać w sposób jak najkorzystniejszy zarówno dla młodzieży, jako też dla społeczeństwa i kultury.

W całej pełni tedy antynomja nasza rozwiąże się tylko wówczas, gdy równocześnie z obu stron, t. j. ze strony „szkoły“ i ze strony „życia“, ujawni się stałe dążenie do wzajemnego przystosowania się i równowagi.

Postulaty szkoły współczesnej

1. Na czoło zadań szkoły współczesnej wysuwa się zadanie wychowawcze, przypadające jej w coraz większej mierze z przyczyn ogólnospołecznych i kulturalnych. Tem przedewszystkiem różni się szkoła nowoczesna od szkoły tradycyjnej, jako wyłącznie lub przeważnie nauczającej.

2. Wychowanie obejmuje opiekę oraz kierowanie rozwojem całej osobowości wychowanka, pojętej jako jednolita struktura indywidualna. Poszczególne tedy „strony“ tej osobowości, takie, jak fizyczna, umysłowa, moralna i t. d., stanowią nie realne jej „części“, lecz tylko aspekty, wyróżnione zapomocą sztucznej analizy. Na konkretnym terenie wychowania istota wychowanka jest „realną wielojednią“, skąd bezpośrednio wynika konieczność ujmowania stosunku między fizyczną a psychiczną stroną jego osobowości nie w sensie metafizycznego dualizmu ani monizmu, lecz w sensie realnej „psychofizycznej neutralności“ (W. Stern).

3. Na powyższej zasadzie opiera się pierwszy postulat wychowania współczesnego, który

określićby można jako postulat integralności w wychowaniu lub w y c h o w a n i a i n t e g r a l n e g o. Postulat drugi opiera się na podstawach psychologicznych i domaga się uwzględniania w wychowaniu s a m o r z u t n e g o d y n a m i z m u r o z w o j o w e g o d z i e c k a, trzeci zaś zasadniczy postulat wychowawczy, oparty na socjologii, orzeka niezbędność ś r o d o w i s k a s o c j a l n o - k u l t u r a l n e g o dla normalnego rozwoju, a więc i dla wychowania dziecka.

4. Wymienione postulaty, wpływające z warunków normalnego rozwoju dziecka, a tem samem określające także warunki skutecznego działania wychowawczego, czyli m e t o d y c z n e, uzupełnić muszą postulaty, wpływające z konstrukcji celu wychowania, czyli t e l e o l o g i c z n e. Cel wychowania nowoczesnego stanowi o s o b o w o ś ć u s p o ł e c z n i o n a, t. j. człowiek zindywidualizowany, samodzielny, a zarazem związany głęboko z poszczególnymi grupami bezpośrednimi oraz ze społeczeństwem, narodem, państwem, ludzkością, tudzież ze światem najwyższych wartości i idei kulturalnych. Wynikające stąd główne postulaty t e l e o l o g i c z n e są następujące:

a) Ponieważ ośrodek (czyli fundament) w idealnej strukturze „osobowości społecznej“ tworzą ogólne i d e e t w ó r c z e, t. j. kompleksy uczuciowo-wolowe ściśle złączone z przedstawieniami, determinującymi kierunek dążeń i postępowania ludzkiego, przeto budzenie i formowanie takich idei twórczych (obok niezbędnych

ćwiczeń) stanowi pierwszy teleologiczny postulat wychowawczy, dający się określić, jako postulat kształcenia charakteru.

b) Treść tych najogólniejszych idei twórczych musi niewątpliwie odpowiadać najwyższym ideom religijno-moralnym, w naturalnem jednak, a dla wychowania niezbędnem dążeniu do ich konkretyzacji wolno ująć je też w postać bardziej konkretną. Taką postacią jest dziś w wychowaniu polkiem ideał wychowawczy obywatelskiego, wysuwający na czoło moment społecznienia obywatelskiego osoby wychowanka, nie negujący jednak wartości idei religijno-moralnych, a raczej wcielający je w idealne pojęcie „dobrego obywatela“ (Postulat wychowania obywatelskiego).

5. Wszystkie powyższe postulaty musi realizować współczesna szkoła wychowawcza. Na tym terenie szkolnym przybierają one następujące formuły:

a) szkoła musi wytworzyć we własnych ramach środowisko zdrowe dla psychofizycznego rozwoju dziecka;

b) szkoła musi traktować dziecko, jako istotę rozwijającą się integralnie, t. j. wiązać z sobą organicznie rozmaite jej funkcje, mając stale na uwadze jedność istoty dziecka oraz strukturalny charakter celu wychowawczego;

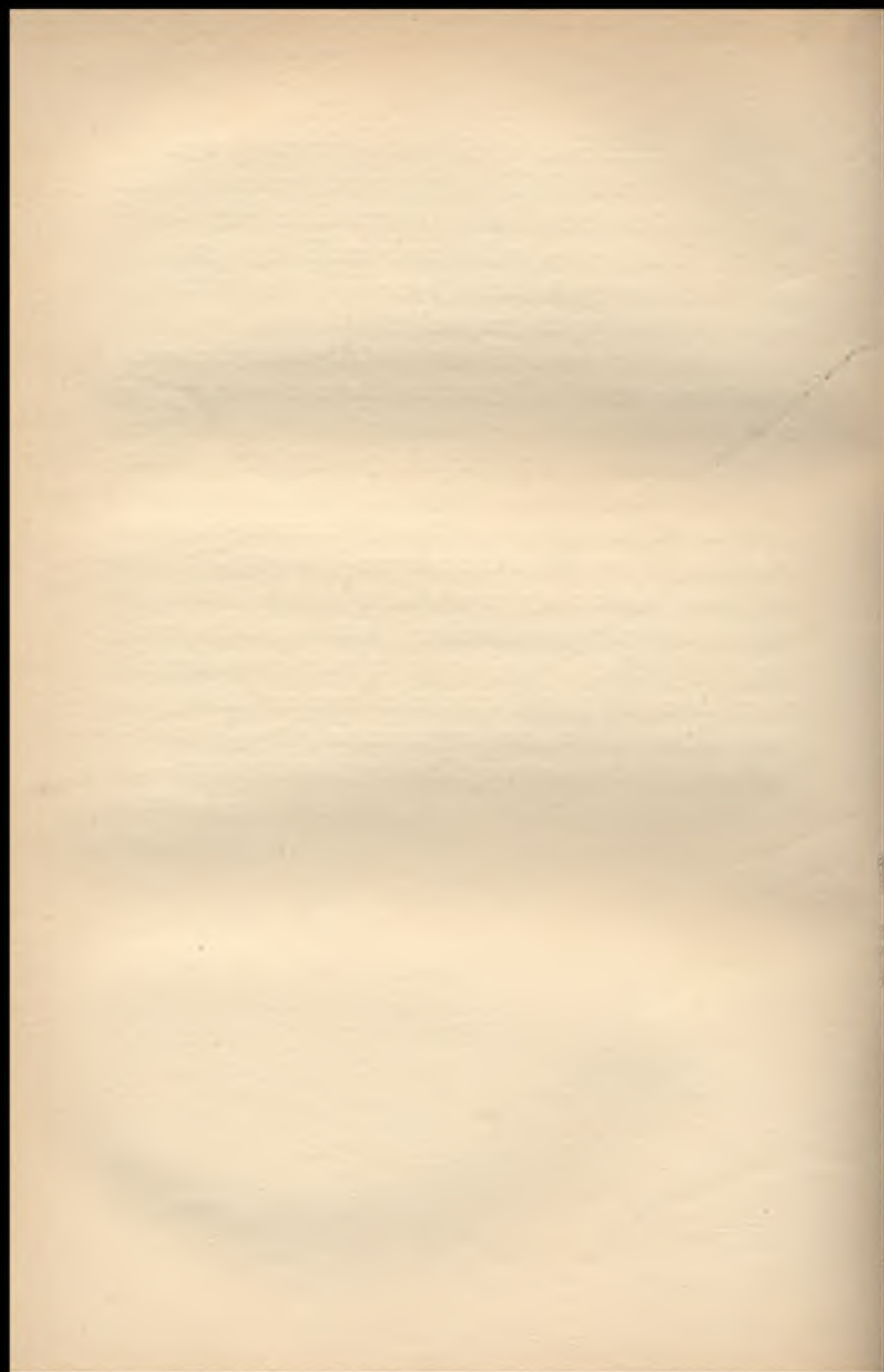
c) szkoła musi oprzeć swą pracę wychowawczą przede wszystkim na samorzutnych dążeniach rozwojowych dziecka;

d) szkoła musi związać swą pracę wychowawczą ze środowiskiem szerszym, pozaszkolnym, żywym i aktualnym, a tem samym także „uspołecznić się” zarówno w celu (osobowość uspołeczniona), jak i w metodach (życie i praca uczniów w zorganizowanych grupach);

e) szkoła musi główny nacisk położyć nie na kształcenie umysłu, lecz charakteru, a w szczególności

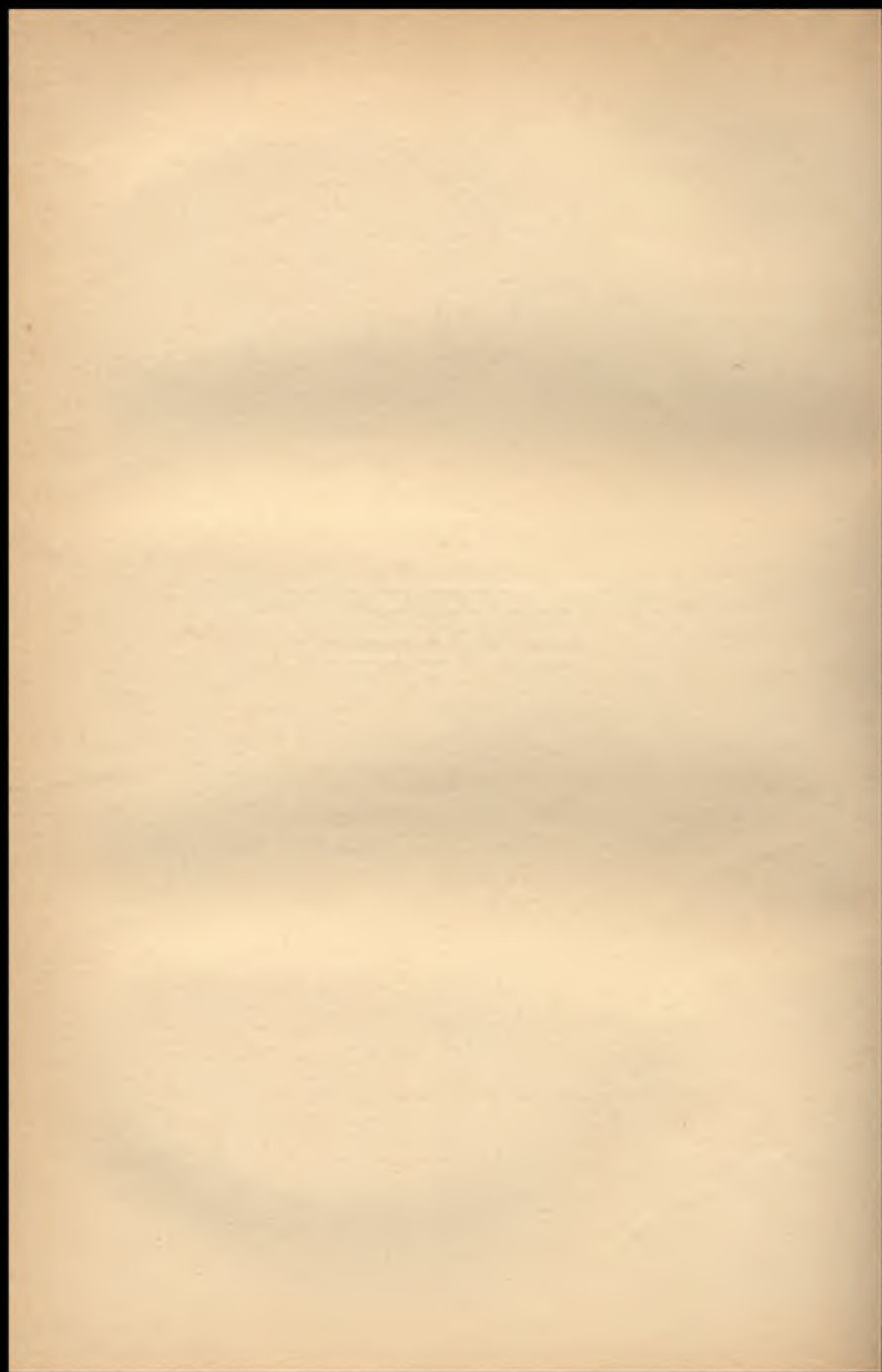
f) zmierzać do głębokiego uobywatelenia wychowanka.

6. Wymienione postulaty odnoszą się do funkcji wychowawczej wszelkich typów szkoły nowoczesnej, a więc nie tylko szkoły powszechnej, lecz i szkoły średniej ogólnokształcącej oraz szkoły zawodowej; wszystkie one muszą specjalne swe zadania podporządkować, a raczej organicznie zespolić z naczelnymi postulatami ogólnowo-wychowawczymi.



IV

Z AKTUALNYCH ZAGADNIEN
WYCHOWAWCZYCH



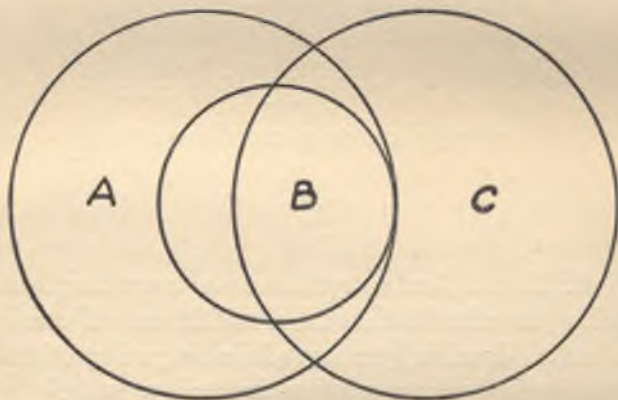
Samowychowanie, jego istota i rola w wychowaniu moralnem ¹⁾

I.

1. Zagadnienie wychowania moralnego stanowiło już zdawien dawna, a zwłaszcza od czasów Herbart'a, dominujące zagadnienie pedagogiczne, zagadnienie samowychowania zaś wysunęło się szczególnie w ostatnich czasach wręcz na czoło problematyki t. zw. nowego wychowania. Z aktualności obu tych zagadnień oraz ze ścisłego między nimi związku wynika bezpośrednio zagadnienie, które pragniemy właśnie uczynić przedmiotem naszych rozważań teoretycznych. Dotyczą one roli, którą w wychowaniu wogóle, a specjalnie w wychowaniu moralnem spełnia samowychowanie. W podanem poniżej przedstawieniu graficznym, w którym pojęcia wychowania, samowychowania

¹⁾ Rzecz wygłoszona, jako jeden z referatów głównych, 14 września 1934 r. na VI Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego w Krakowie.

i moralności, względnie wychowania moralnego, usymbolizowane są przez trzy wzajem na siebie zachodzące koła, rola samowychowania w wychowaniu moralnym przypada na pole przecięcia się tych kół, jak to unaocznia następujący wykres:



Koło A oznacza wychowanie w ogóle; jedna jego część t. j. koło B oznacza samowychowanie, druga zaś, pozostała, wychowanie obce; koło C oznacza moralność, a w części, zachodzącej na koła A i B, wychowanie moralne, które obejmuje „część” wychowania obcego i „część” samowychowania.

Istotna trudność polega tu nietylko na wykazaniu istniejącego między temi trzema pojęciami zasadniczego stosunku, ile raczej na szczegółowym wykreśleniu owego pola przecięcia się, czyli poprostu na szczegółowym opisanju funkcji, jaką w wychowaniu, zwłaszcza moralnem, spełnia samowychowanie. Chcąc w sposób choćby tylko

przybliżony do ścisłości metodologicznej wyznaczyć owo pole, nie pozostaje nam nic innego, jak zanalizować zawarte w naszym zagadnieniu wspomniane trzy pojęcia podstawowe, t. j. pojęcie wychowania, samowychowania i moralności, względnie wychowania moralnego.

2. Pojęcie wychowania możemy opisać za pomocą dwu istotnych w niem momentów, a mianowicie: **f u n k c j i** oraz **s t r u k t u r y** wychowania.

Zaczynając od **f u n k c j i** wychowania, należy stwierdzić, że jest ona dwojaka: jedną z nich określamy jako **f u n k c j ę** **ż y c i a**, drugą zaś jako **f u n k c j ę** **k u l t u r y**. Jako funkcja życia oznacza wychowanie pewną swoistą pomoc ze strony „starszego“, a więc ogólnie biorąc, dojrzałego człowieka lub pokolenia, niezbędną w tym celu, by umożliwić młodemu osobnikowi lub pokoleniu ludzkiemu osiągnięcie w danych warunkach dostatecznego stopnia samodzielności życiowej, t. j. względnej dojrzałości biologicznej, psychologicznej, społecznej i kulturalnej. W miarę rosnącej złożoności warunków życia coraz trudniejszym staje się osiągnięcie owej dojrzałości, coraz mniej wystarczającym sam rozwój naturalny osobnika, a przeto tem konieczniejszą pomocniczą funkcja w **y c h o w a n i a**. To też wychowanie, które w początkowych swych formach występuje już w wyższym świecie zwierzęcym, osiąga jako funkcja życiowa coraz pełniejsze swe znaczenie w świecie ludzkim i coraz bardziej się w nim wyodrębnia w miarę coraz większego oddalania się

kultury od natury, czyli w miarę rosnącego między nimi dystansu, tak, że w końcu zatracą pierwotny swój charakter i n s t y n k t u i o b y c z a j u, a przybiera postać specjalnej s z t u k i i w i e d z y.

3. Obok tej rozwojowo wcześniejszej f u n k c j i życiowej wychowania, służącej przede wszystkim zachowaniu i rozwojowi ludzkości, jako typu i gatunku, występuje czasem druga jej funkcja. Określamy ją jako f u n k c j ę k u l t u r y, gdyż z tego stanowiska wychowanie ma na celu nietylko przygotowanie młodych osobników ludzkich do życia, ile raczej zachowanie i rozwój o b j e k t y w n y c h w a r t o ś c i k u l t u r a l n y c h za pomocą wychowawczego przeszczepiania ich na dorastające i następujące po sobie pokolenia, czyli — w dosłownym znaczeniu — utrzymanie żywej, t. j. twórczej t r a d y c j i k u l t u r a l n e j. A choć w rzeczywistości obie wymienione funkcje wychowania, t. j. funkcja życia oraz funkcja kultury, są z sobą zawsze ściśle sprzężone, tak że żadna z nich nie przejawia się w formie bezwzględnie odrębnej, to jednak historyczny bieg rzeczy jest taki, że w pewnych okresach dziejowych p r z e w a ż a jedna, w innych zaś druga funkcja, zależnie od tego, czy wychowanie zmierza przede wszystkim do rozwoju i życiowego przysposobienia wychowanka, czy też za główny swój cel uważa ochronę i rozwój dóbr kulturalnych.

Z uświadomienia sobie obu tych funkcji jako równie istotnych i niezbędnych w wychowaniu

wynika zarazem postulat nowy, a niedostatecznie dotychczas uwzględniany, mianowicie postulat, domagający się takiej organizacji wychowania, by czyniło ono w równej mierze i w sposób dostatecznie świadomy obu funkcjom zadość, czyli postulat wychowania integralnego.

4. Tyle o funkcji wychowania. Przechodząc do drugiego podstawowego momentu wychowania, t. j. do jego struktury, sądzimy, że stanowi ją zasadniczy dystans, istniejący we wszelkiej postaci wychowania, jako dystans między początkowym, czyli danym, a końcowym, czyli zadaniem biegunem rozwojowym jednostki, względnie zbioru jednostek (grupy). Z tego właśnie dystansu wynika niezbędnosc wychowania, jako pewnej swoistej działalności, mającej na celu przeprowadzenie istoty ludzkiej od jednego bieguna do drugiego. Jeśli bieguny tego dystansu, wyobrażonego jako prosta, oznaczymy literą A i B, jeśli biegun A oznaczać będzie dany, początkowy stan rozwojowy człowieka, względnie samą osobę wychowanka (przedmiot wychowania), a biegun B — końcowy, czyli zadany, „idealny“ cel wychowania, względnie reprezentującą go osobę wychowawcy (podmiot wychowujący), to akt wychowawczy przybrać może zasadniczo trójaką postać: w pierwszej biegun B działa asymilująco, a tem samem podnosząco na biegun A, w drugiej biegun A sam się — w sposób mniej lub więcej świadomy — niejako porusza (rozwija) i podnosi ku biegunowi B, w trzeciej zaś współdziałają z sobą równocześnie oba bieguny. Pierw-

szej postaci odpowiada wychowanie obce (heteroedukacja), drugiej samowychowanie (autoedukacja), a trzeciej szerzej pojęte wychowanie integralne.

5. Przypatrzmy się nieco bliżej każdej z tych trzech postaci wychowania.

Wychowanie obce odznacza się przede wszystkim tem, że występujące w niem oba „bieguny“ reprezentowane są przez dwie odrębne istoty ludzkie, t. j. przez osobę wychowanki i wychowawcy — i to zarówno w rozumieniu jednostkowym, jakoteż zbiorowym. Następnie, zależnie od sposobu oddziaływania wychowawczego, wyróżnić możemy wychowanie obce intencjonalne, czyli świadome, i nieintencjonalne, czyli nieświadome. Tylko pierwsze z nich stanowi niejako czysty typ wychowania obcego, t. j. opartego na względnej świadomości celu i środków oddziaływania podmiotu na przedmiot wychowania, — przyczem za podstawę takiego oddziaływania służy zasadniczo mechaniczny pogląd na istotę życia wogóle, a zwłaszcza życia psychicznego. Zgodnie z tym poglądem wychowanie obce oznacza jakgdyby kształtowanie tworzywa plastycznego i działa na t. zw. zasadzie przymusu (oczywiście w obszerniejszem tego słowa znaczeniu). Jako typowy przykład tej formy wychowania posłużyć może dawne, tradycyjne, a pod względem teoretycznym na Herbacie oparte pojęcie i praktyka wychowania.

Drugą, t. j. nieintencjonalną czyli nieświadomo-

mą postacią wychowania obcego jest t. zw. o d d z i a ł y w a n i e ś r o d o w i s k a na rozwijającą się istotę ludzką. Zasługuje ono na nazwę „wychowania“ o tyle, o ile środowisko (zwłaszcza społeczno-kulturalne) oznacza pewien mniej lub więcej zwarty, jednolity blok czynników, a tem samem też oddziaływanie ich pojęte być może również jako kierunkowe, jednolite i niby-celowe, a więc „wychowawcze“. Jest to forma wychowania, która zresztą nie występuje nigdy sama, lecz zawsze w związku z innymi formami wychowawczymi, zwłaszcza z samowychowaniem, stanowiąc wówczas proces, który nazywamy w y c h o w a n i e m s a m o r z u t n e m, n e g a t y w n e m, n a t u r a l n e m lub (według Johna Adamsa) „p o s t r o n n e m“ (*by-education*).

II.

6. Wspólną cechą obu wspomnianych postaci wychowania obcego: intencjonalnego i nieintencjonalnego, jest: 1) realna odrębność obu „biegunów“ dystansu wychowawczego, reprezentowanych przez osobę wychowanka i wychowawcy, oraz 2) zasada przymusu, rozumianego w szerszym znaczeniu jako bezpośrednie lub pośrednie oddziaływanie podmiotu na przedmiot wychowania.

Otóż pod obu temi względami przeciwieństwem wychowania obcego jest s a m o w y c h o w a n i e.

Pod względem s t r u k t u r a l n y m występują tu nie dwie istoty, lecz jedna; ona sama jest

niejako własnym swoim wychowankiem a zarazem wychowawcą, przedmiotem a zarazem podmiotem wychowania, czyli innemi słowy: w n i e j s a m e j i s t n i e j e ó w d y s t a n s w y c h o w a w c z y, oraz działają oba tego dystansu bieguny. Zgodnie z tem samowychowanie, jako pewien swoisty proces, względnie akt wewnętrzny, możliwe jest tylko na podstawie nie mechanicznej, lecz d y n a m i c z n e j psychologii, skąd jako dalsza cecha, odróżniająca je od wychowania obcego, wynika — w przeciwieństwie do zasady przymusu — zasada s w o b o d y. Swoboda jednak może mieć dwojakie znaczenie, a mianowicie albo negatywne znaczenie b r a k u p r z y m u s u, albo pozytywne: z g o d n o ś c i m o t y w ó w, względnie c e l ó w a k t ó w w o l i z s a m o w i e d n ą o s o b o w o ś c i ą. W związku z tem i samowychowanie, analogicznie z wychowaniem obcym, może oznaczać również dwojaki proces, a mianowicie: n i e i n t e n c j o n a l n y lub i n t e n c j o n a l n y. Jako proces nieintencjonalny, stanowi samowychowanie nic innego, jak tylko samorzutny rozwój młodego osobnika ludzkiego, odbywający się według utajonego w jego własnej strukturze (entelechji) rozwojowego planu, który już sam w sobie zawiera niejako biegun B naszego dystansu, działający w postaci t. zw. pędu rozwojowego (*nixus formativus*). Na proces ten składają się — według Karola Groosa — zasadniczo dwa czynniki, a mianowicie: organiczny w z r o s t dziecka oraz z a b a w a, pojęta jako funkcja rozwojowa, zapomocą której dziecko rozwija w sobie samorzutnie swoją strukturę psychofizyczną.

Druga, intencjonalna forma samowychowania możliwa jest tylko na podłożu istniejącej już samowiedzy. Zgodnie z tem występuje ona w dwu fazach życia młodocianego: pierwsza przypada na 12—13 (14 rok) życia, a więc na typowy okres t. zw. *ideałów dziecięcych*, do których dziecko czerpie treść, wzory i przykłady z bliższego i dalszego „otoczenia“, a starając się je „naśladować“ oraz rozwijając je w sobie samodzielnie i indywidualnie dalej, samo się w ten sposób „wychowuje“, aczkolwiek bez wyraźnie jeszcze uświadomionej intencji samowychowawczej. — Druga faza świadomego już tym razem samowychowania przypada na 17—18 rok życia i przybiera, zgodnie z właściwym temu okresowi ogólnym charakterem życia psychicznego, odmienną postać; w wieku tym bowiem działają jako czynniki samowychowawcze nietylko konkretne *ideały*, ile raczej abstrakcyjne *idee*, nadto zaś procesowi samowychowania towarzyszy już wówczas najczęściej *świadoma intencja samodoskonalenia własnej osobowości*.

7. Obie wspomniane formy samowychowania określić można jako formy *indywidualne*. Obok nich istnieje jeszcze *samowychowanie zbiorowe*, i to również w znanej nam dwójakiej postaci, t. j. *nieintencjonalnej (bezwiednej)* i *intencjonalnej (świadomej)*.

Samowychowanie zbiorowe oznacza *samowychowanie się grupy*. Jest ono możliwe tylko wówczas, jeżeli grupa, podobnie jak w samowychowaniu jednostkowym, posiada

s a m o w i e d z ę (grupową), p o c z u c i e s w o b o d y, oraz pewną własną t r e ś ć i d e o w ą, czyli innemi słowy, jeżeli stanowi t. zw. w s p ó l n o t ę. W takiej wspólnocie, ożywionej zbiorowym duchem, opartej na wolnej przynależności członków i wypełnionej idealnemi dążeniami, samorzutna forma samowychowania identyczna jest z samem ż y c i e m w s p ó l n o t y i przejść może łatwo w formę intencjonalną, o ile grupa podejmuje świadomie dzieło własnego samodoskonalenia się w kierunku religijnym lub etycznym, narodowym lub obywatelskim i t. d.

III.

8. W ten sposób staraliśmy się ująć istotę dwu podstawowych form wychowania, t. j. wychowania obcego i samowychowania, stwierdzając zarazem ich charakter a n t y n o m i c z n y. W antynomji tej wyraża się niewątpliwie pewna głębsza antynomja, tkwiąca jakgdyby w samej istocie życia. To też wszędzie, gdziekolwiek pragniemy ująć to życie w kategorie myślowe, a więc zarówno w filozofji, jak w biologji, zarówno w psychologji, jak w socjologji, spotykamy się z nią w postaci pewnego przeciwieństwa między światem wewnętrznym a zewnętrznym, teleologiczną (finalną) a mechaniczną (kauzalną) zasadą życia, dynamiką samorozwojową a działaniem środowiska, czyli, mówiąc słowami W. S t e r n a, między autotelją a heterotelją. W dziedzinie pedagogiki występuje ta anty-

nomja zdawien dawna jako sprzeczność między z a s a d ą s w o b o d y a z a s a d ą p r z y m u s u, — sprzeczność, której rozwiązanie nazwał już L o c k e (w swoich „*Some thoughts concerning education*“) „kamieniem mądrości pedagogicznej“, a której istota tkwi w pytaniu: w jaki sposób rozwinąć się może z z e w n ę t r z n e g o p r z y m u s u w e w n ę t r z n a s w o b o d a, a z e s w o b o d y w e w n ę t r z n y p r z y m u s ?

Otóż rozwiązanie tej sprzeczności polegać może jedynie na pewnej organicznej syntezie obu opisanych powyżej podstawowych form wychowania, t. j. wychowania obcego i samowychowania, czyli na tej formie wychowania, którą określiliśmy powyżej jako wychowanie integralne.

Teoretycznych założeń dla tej właśnie integralnej formy wychowania dostarcza nam personalistyczna filozofja wspomnianego W. S t e r n a, a w szczególności jego pojęcie „osoby“, którą w przeciwieństwie do „rzeczy“ definjuje Stern jako całość „psychofizycznie neutralną“ oraz „samoistnie określającą się, stawiającą sobie sensowne cele i posiadającą życie podświadome“ (selbstätig sich bestimmende, zielstrebig sinnvolle, tiefenhaltige Ganzheit ¹).

¹) E. Saupé: *Einführung in die neuere Psychologie* 4—5 Aufl. S. 188. — W. Stern: *Person und Sache. System des kritischen Personalismus*. 3 t. Leipzig 1923. — M. K r e u t z: *Nowe kierunki psychologii*. Warszawa 1933, str. 19.

W tak określonej „osobie“ wyróżnia następnie Stern dwa sposoby działania, a mianowicie „reakcje“ i „czynności samorzutne“, w zależności od tego, czy wywołująca je podnieta pochodzi z zewnątrz czy też z wewnątrz.

Powyższe założenia, pojęte jako hipotezy pomocnicze, zdają się stanowić wystarczającą podstawę dla koncepcji wychowania integralnego. Pozwalają nam one bowiem ujmować dziecko z jednej strony jako istotę, która samorzutnie się rozwija i świadomie się samowychowuje, a z drugiej, jako istotę, która doznaje podnieć zewnętrznych i na nie reaguje. W ten sposób zaś — niepozbowiony, co prawda, nadal utajonego dualizmu — rozwiązuje się poniekąd owa antynomja między swobodą a przymusem, między samowychowaniem a wychowaniem obcem.

9. Do takiego również „integralnego“ rozwiązania doszedł już dawniej, wprawdzie na innej, bo „empirycznej“ drodze, drugi, niemniej znakomity psycholog niemiecki, mianowicie Karol Groos, w którego dziele „*Die Seele des Kindes*“ (Berlin 1927) znajdujemy schemat procesu rozwojowo-wychowawczego¹⁾.

W schemacie tym, przedstawionym na następnej stronie, łatwo dojrzeć obraz owego integralnego współdziałania wszystkich wspomnianych czynników rozwojowo-wychowawczych, a w szczególno-

¹⁾ Por. naszą pracę: „*Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły*“. Książnica - Atlas, Lwów — Warszawa.

ści łatwo w nich wyróżnić dwie ich grupy, mianowicie jedną, odpowiadającą samowychowaniu, i drugą, odpowiadającą wychowaniu obcemu, i to zarówno w ich nieintencjonalnej, jakoteż intencjonalnej postaci: do pierwszej grupy należą zabawa i wzrost oraz świadome samowychowywanie się; do drugiej zaś wpływ środowiska i właściwe wychowanie.



10. Należałoby jeszcze określić specjalną rolę, jaką w ramach wychowania integralnego odgrywa samowychowanie i wychowanie obce. Jasną jest bowiem rzeczą, że w tem ich organicznem zespoleniu, jakie stanowi wychowanie integralne, obie te formy muszą również znaleźć pewien wyraz jednolity i swoisty, czyli przeobrazić się w pewną nową, jednolitą i swoistą formę wychowania. Taką wspólną, a więc dla wychowania integralnego istotną formą jest t. zw. kierownictwo. W niem właśnie zespala się przy-

m u s z e s w o b o d ą — jak o tem jeszcze później będzie mowa — w ścisłej „komunji wychowawczej“ między wychowankiem a wychowawcą. „Przymus“ ze strony wychowawcy przechodzi tu niepostrzeżenie w „swobodę“ wychowanka, ta zaś swoboda przeobraża się również niepostrzeżenie w wewnętrzny przymus. Z tego stanowiska rolę wychowania obcego, a więc i wychowawcy, możnaby opisać zapomocą następujących trzech rodzajów czynności, skierowanych w stronę wychowanka, a mianowicie: 1) n a d z o r u w sensie celowego ograniczania pola jego życia, względnie celowego wyłączenia pewnych czynników z tego pola, 2) t w o r z e n i a „ś r o d o w i s k a w y c h o w a w c z e g o“ przez odpowiedni dobór wartości wychowawczych w granicach owego pola, oraz 3) p s y c h a g o g j i, t. j. bezpośredniego, osobistego oddziaływania wychowawcy na wychowanka przez reprezentację w własnej osobie idealnego wzoru, oraz budzenie w wychowanku samowychowawczego dążenia do ideału, czyli przez „prowadzenie duchowe“. — Tyle ze strony wychowawcy. Od strony wychowanka zaś wytwarza się stosunek taki, iż samowychowawcza jego dążność, wpływająca, jak wiemy, z poczucia swobody wewnętrznej, poddaje się dobrowolnie z jednej strony „przymusowi“ wewnętrznemu wobec uznanego ideału, z drugiej zaś osobistemu kierownictwu wychowawcy, jako również dobrowolnie uznanego przewodnika na drodze wiodącej do ideału.

Dopiero z takiej d w u j e d n i p r z y m u s u i s w o b o d y rodzi się prawdziwe wychowa-

nie integralne w swej zasadniczej formie, t. j. w formie kierownictwa.

IV.

11. Po uwagach poprzednich, w których staliśmy się określić istotę wychowania wogóle, a w szczególności istotę wychowania obcego i samowychowania oraz wzajemny ich stosunek, przechodzimy obecnie do zagadnienia moralności, względnie wychowania moralnego.

Na moralność składa się pewien system norm. Normy zaś oznaczają nakazy, skierowane w stronę ludzkiej woli. Uzasadnienie obowiązującej (powinnościowej) ich mocy wywodzi się dedukcyjnie z całego szeregu coraz ogólniejszych norm, a w ostatecznej regresji ze stojącej na ich czele i nie dającej się już dalej z niczego innego wywieść, a więc absolutnej normy, przybierającej postać najwyższego ideału, względnie idei. Ona to stanowi ostateczną rację wszystkich norm moralnych, lecz w swej istocie jest również nie faktem, lecz nakazem (powinnością¹⁾.

Tak więc istotną cechą moralności jest z jednej strony ten jej normatywny, postulujący, a z drugiej dedukcyjny względnie konstruktywny charakter — w odniesieniu do ludzkiej woli. Wynika stąd dalej, że podstawowem założeniem moralności jest uznanie moralnej niedostatecz-

¹⁾ Por. Wł. Biegański: *Etyka ogólna*. Lwów — Warszawa, 1922.

ności samej woli ludzkiej, czyli dystans między wolą naturalną a tą jej postacią, której domaga się moralność. W ten sposób zaś powstaje sytuacja analogiczna do tej, którą opisaliśmy powyżej jako strukturę wszelkiego wychowania, wyróżniając w niej 1) dystans dwu biegunów rozwojowych oraz 2) niemożność przebycia tego dystansu przez samą rozwijającą się istotę, a więc tem samem konieczność swoistej pomocy zewnętrznej, czyli wychowania właśnie. W danym wypadku wychowanie staje się niezbędne jako funkcja, mająca na celu pomóc woli naturalnej w przekształceniu się na wolę moralną. Tylko za pomocą wychowania bowiem sprawić można, by moralność, jako ów system norm, względnie postulatów, stojących zrazu ponad i poza wolą ludzką, została niejako wszczepiona w tę wolę i stała się imanentnem jej prawem. Tak więc jest rzeczą jasną, że niezbędność wychowania, w szczególności zaś wychowania moralnego, wypływa z samej istoty moralności.

12. W podobny sposób dowieść można również niezbędności wychowania moralnego ze stanowiska istoty samego wychowania. Jest bowiem rzeczą niemniej oczywistą, że żadne, nawet najprymitywniejsze wychowanie nie może wśród swoich celów pominąć moralności. Wynika to z samej funkcji wychowania, która, jak widzieliśmy, ma m. in. za zadanie przygotować człowieka do życia społecznego czyli dokonać jego socjalizacji. Prawdziwa zaś socjalizacja wymaga w ostatecznej konsekwencji nietylko zewnętrznego przystosowa-

nia czynów i obyczajów człowieka do wymagań społecznych, lecz takiego ukształtowania jego woli, by motywy jego postępowania społecznego czerpały swą moc z głębszych źródeł duchowych, a tem samem także działały w sposób niezawodny i stały. W tym zaś celu niezbędne jest właśnie **w y c h o w a n i e m o r a l n e**, t. j. takie ukształtowanie woli, względnie osobowości człowieka, które określamy jako **c h a r a k t e r** wogóle, a w szczególności jako **c h a r a k t e r m o r a l n y**.

13. Dowiódłszy w ten sposób, a raczej wskazawszy tylko na niezbędność wychowania moralnego zarówno ze stanowiska istoty moralności, jako też ze stanowiska istoty samego wychowania, wypada nam obecnie wyznaczyć jeszcze rolę, jaką w obrębie wychowania moralnego spełnia każda ze znanych nam już trzech form wychowania, t. j. wychowanie obce, samowychowanie i wychowanie integralne.

W tym celu wyróżnijmy wprzód w pojęciu moralności trzy zasadnicze momenty, a mianowicie: **p r z e d m i o t**, **t r e ś ć** i **f o r m ę** moralności. **P r z e d m i o t e m** moralności są akty woli i czyny ludzkie, czyli krótko: **w o l a** człowieka w zasadniczem odniesieniu jej aktów do innych ludzi, względnie do samego podmiotu woli (osoby działającej), **t r e ś c i ą** moralności jest **w a r t o ś c i o w a n i e e t y c z n e**, t. j. wydawanie sądów wartościujących o woli i czynach ludzkich (a więc i własnych) na zasadzie przyjętego kryterjum moralnego (pojęcia dobra), **f o r m ą** moralności jest **w o l n o ś ć**. — Zgodnie z tem na nazwę

„moralnego“ zasługuje taki człowiek, który w sposób wolny chce i czyni dobrze. Albo inaczej: charakter moralny możemy określić jako wolną i dobrą wolę, przyczem wolność stanowi formę, dobro zaś treść charakteru moralnego.

14. Oba te składniki charakteru moralnego wymagają nieco bliższego opisu.

Że tylko wolne, t. j. niewymuszone przymusem zewnętrznym akty woli, względnie czyny mogą być przedmiotem oceny moralnej, to nie wymaga żadnych dalszych wyjaśnień. Wszelako wolność pojęta jako brak przymusu jest tylko niezbędna, lecz nie wystarczającą jeszcze cechą czynów moralnych. O czynach moralnych bowiem mówimy jedynie w sensie czynów wewnętrznie wolnych, t. j. wypływających z wewnętrznej wolności, czyli z t. zw. wolnej woli. W ten sposób natknęliśmy się na znane zagadnienie determinizmu i indeterminizmu, którego oczywiście nie możemy w tem miejscu szczegółowo rozpatrywać. Poprzestaniemy tylko na określeniu naszego własnego stanowiska, pokrywającego się z t. zw. determinizmem psychologicznym. Otóż zgodnie z tym poglądem sądzimy, że niema wolności woli w sensie jakiegoś bezprzyczynowego działania woli ludzkiej, gdyż każdy akt woli wyznaczony jest dostatecznie przez warunkujący go motyw, a tem samem nie jest wolny. Wolności bowiem szukać należy nie w samej woli, lecz w osobowości ludzkiej; polega ona na zgodności woli z tą właśnie osobowością.

Jakoż wolność woli da się pomyśleć jedynie ze stanowiska filozofji osobowości (personalistycznej). Wolną jest nie wola, lecz człowiek, pojęty jako osobowość — w ten też tylko sposób da się pomyśleć również odpowiedzialność człowieka za swoje czyny. Czemże jest jednak sama osobowość? Zagadnienie to nader zawile, na które łatwiej odpowiedzieć ze stanowiska metafizyki, niż psychologii. Pod względem psychologicznym wniosły niewątpliwie w ostatnich czasach najwięcej światła w zagadnienie osobowości psychoanaliza i psychologia indywidualna, starając się wykryć jej strukturę, w szczególności zaś wyróżniając w niej niejako dwie sfery: jażń niższą i wyższą (nad-ja), z których pierwsza odpowiada naturalnym popędom, temperamentowi, indywidualności człowieka, druga zaś wyższym, autorytatywnie działającym, a głównie przez wychowanie nabytym normom, dążnościom, ideom.

Zespół tych ostatnich nazywamy sumieniem, o ile występują jako czynnik przestrzegający, napominający i karzący, charakterem, o ile są tak ściśle z sobą sprzężone i opatrzone taką dynamiką, że determinują naszą wolę w sposób stały i jednolity, lub osobowością, o ile się samowiedza nasza z niemi utożsamia.

Otóż „wolność“ da się pojąć jedynie ze stanowiska tak rozumianej osobowości, a mianowicie jako zgodność naszej woli i czynów, względnie motywów z naszą osobowością. Jesteśmy wolni o tyle, o ile jesteśmy samisobiewierni, t. j. o ile działamy w zupełnej zgodzie z naszą naj-

głębszą a zarazem najwyższą jaźnią. — W tym sensie wolność nie jest nigdy trwałym nabytkiem czy też stanem statycznym, lecz raczej nieskończonym celem, jak to doskonale wyraził G o e t h e w słowach: „Oto mądrości ostateczny wyraz: ten tylko wolność posiada prawdziwą, kto ją, jak życie, wciąż zdobywać musi“.

15. Z powyższego wynika, że wolność, stanowiąca niezbędny składnik moralności, nie jest czemś przyrodzonym, czemś d a n e m, lecz z a d a n e m, że tedy musi być dopiero zapomocą odpowiedniego wychowania w człowieku kształcona i doskonalona. To zaś osiągnąć można z jednej strony przez kształcenie w człowieku osobowości wogóle, z drugiej zaś przez specjalne kształcenie jego woli.

K s z t a ł c e n i e o s o b o w o ś c i polega na przeobrażaniu naturalnej struktury człowieka, czyli t. zw. naturalnej indywidualności w wyższą strukturę duchową, w której ośrodku znajduje się pewien zespół najogólniejszych dążeń, względnie idei, działających autorytatywnie w zakresie całej naszej woli i wartościowania. Z tem wiąże się również specjalne kształcenie woli, w szczególności zaś t. zw. siły woli, polegającej zasadniczo zarówno na zdolności chcenia (jednych rzeczy), jako też na zdolności niechcenia (innych rzeczy), czyli na powściągu woli. Ta zdolność powściągu stanowi też istotę t. zw. p a n o w a n i a n a d s o b ą, dzięki któremu człowiek dokonywać może wyboru motywów i czynów — a zatem działać nie przypadkowo, t. j. pod

wplywem chwilowych motywów, lecz jednolicie, t. j. w zgodzie ze swemi naczelnymi zasadami, czyli osobowością, co właśnie jest równoznaczne z wolnością.

16. Zaznaczyliśmy powyżej, że sama „wolność woli“ jest tylko formą moralności, treścią natomiast jest to, co nazywamy „dobrem moralnym“. I tu znowu musimy się zastrzec, że nie mamy zamiaru ani możliwości omawiać szczegółowo tego centralnego problemu moralności. Praktycznie określamy dobro na podstawie pewnego panującego systemu religijnego lub filozoficznego, jako działanie zgodne bądź z określoną zasadą, bądź z najwyższą uznaną ideą moralną. — Przytem, o ile o przedmiot dobra chodzi, jako „dobrą“ wartościujemy bądź samą wolę człowieka, bądź jego postęпки i czyny, bądź wytwory jego woli czyli dzieła, — w najgłębszem jednak rozumieniu samego człowieka, czyli jego osobowość. Człowiek jest moralnie dobry wówczas, gdy trwale chce i działa w sposób moralnie dobry, czyli gdy wola jego okazuje stałą dążność do postępowania zgodnego z „dobrem“ bliźnich. To zaś „dobro“ oznaczać może bądź subiektywne ich szczęście, bądź — w sensie bardziej obiektywnym i idealnym — jak najdoskonalsze ich samourzeczywistnienie się, względnie dążenie do pewnego jeszcze ogólniejszego, wyższego i obiektywnego dobra ludzkiego. I znowu należy stwierdzić, że taka postawa woli nie jest czemś wrodzonym, lecz musi być kształcona przez zaszczeplanie idei dobra moralnego w samą duchową

strukturę osobowości i praktyczne w tym kierunku ćwiczenie woli, czyli właśnie przez wychowanie moralne.

17. Tak więc z dotychczasowych rozważań wynika jasno, że w ośrodku moralności znajduje się sama osobowość człowieka, jako owa idealna struktura, której najistotniejsze cechy stanowią: wolna (a więc i silna zarazem) oraz dobra wola. Wykształcić taką postać duchową — oto najwyższe zadanie wychowania moralnego, które w ten sposób staje się zarazem najbardziej centralną częścią wychowania wogóle.

Wykazaliśmy temsamem niezbędnosc tak pojętego wychowania moralnego. Należałoby jeszcze wykazać, czy wychowanie takie jest możliwe. Otóż jeżeli prawdą jest, że wychowanie nie jest zdolne wszczepić czegokolwiek w duszę człowieka z zewnątrz, a więc w sposób mechaniczny, lecz może jedynie rozwijać w sposób organiczny to, co już w nim samym tkwi jako zarodek, to zagadnienie nasze co do możliwości wychowania moralnego przeistacza się w pytanie: czy istnieją w człowieku wrodzone zadatki, z których rozwinać się może wolność i dobro moralne, czyli wolna i dobra wola. Na to pytanie wypadnie nam odpowiedzieć pozytywnie, wskazując jako na naturalne źródło „wolności“ na t. zw. popęd do samopostawienia się, odnośnie zaś do dobrej woli z jednej strony na instynkt sympatji, z drugiej zaś na instynkt trwogi. Wów-

czas poprzez znany nam z psychoanalizy proces sublimacji będziemy mogli z popędu do samopostawienia się dojść wprost do uszlachetnionej jego postaci, t. j. do osobowości, a przez nią do wolności wewnętrznej, z instyktów sympatji zaś i trwogi do uczuć miłości i szacunku, jako do uczuć podstawowych dla owej moralnie dobrej postawy człowieka wobec bliźnich.

Nie od rzeczy będzie wspomnieć w tem miejscu, że powyższy wywód moralności zgodny jest również z chrześcijańską nauką moralności, która przyjmując t. zw. *anima naturaliter christiana*, uważa ją za podłoże dla *anima moraliter christiana*. Godzi się także napomknąć tu o nauce Herbarta, wedle której zadaniem wychowania moralnego jest również wykształcić z charakteru „subiektywnego“ charakter „objektywny“.

18. Po tem wszystkim, cośmy dotychczas powiedzieli, właściwe nasze zagadnienie, dotyczące miejsca, jakie w wychowaniu moralnem zajmuje samowychowanie, nie powinno nastroczać już szczególniejszych trudności. Jasnym jest bowiem, że wychowanie moralne może być tylko wychowaniem integralnem, że tedy w wychowaniu moralnem nietylko chodzi o cząstkowe i specjalne cele i metody, a więc np. o samo t. zw. kształcenie woli i wypełnianie jej taką czy inną treścią, lecz raczej o całość wychowania jako osobowości, i o pokierowanie samorzutnym jej rozwojem ku ideałowi „osobowości moralnej“. Zgodnie też z tem wychowanie moralne musi być „integralnem“

w znanem nam już znaczeniu formy, łączącej w sobie syntetycznie wychowanie obce z samowychowaniem, przymus ze swobodą, a to w postaci wspomnianego już kierownictwa. Istotą tej formy wychowania jest pewien szczególny stosunek między wychowawcą a wychowankiem, a mianowicie stosunek oparty całkowicie na wzajemnej miłości i szacunku. W ramach kierownictwa bowiem działa wychowawca z jednej strony z miłości dla danej, konkretnej, czysto ludzkiej istoty wychowanka, a z drugiej z szacunku dla idealnej jego osobowości; podobnie też wychowanek, powodując się miłością dla wychowawcy jako człowieka, a zarazem szacunkiem dla jego autorytetu, t. j. dla jego osobowości jako reprezentanta idei (ideału), przyjmuje dobrowolnie i chętnie owo kierownictwo. W ten sposób, gdziekolwiek istnieje prawdziwe „kierownictwo“, tam wychowawcę z wychowankiem łączy więź, spleciona z uczuciem miłości i szacunku, która wiąże ich nie tylko z sobą, lecz także z wyższym a wspólnym im światem idei i ideałów; ta „wspólnota idealna“, ożywiająca ich wzajemnie, umożliwia też dopiero ową najistotniejszą w wychowaniu „komunę duchową“ między osobą wychowującą a wychowywaną. Z tego też stanowiska można wychowanie określić jako swoją formę „obcowania duchowego“ — w danym wypadku obcowania dojrzałej osobowości wychowawcy z młodocianą osobą wychowanka. To swoiste, czyli wychowawcze obcowanie polega ze strony wychowawcy na opisanych już powyżej funkcjach (nadzoru, tworzenia środowiska wycho-

wawczego i psychagogji), mających na celu pomóc wychowankowi w osiągnięciu przezeń jak najdoskonalszej struktury, określonej przez nas jako osobowość wolna i dobra, — ze strony wychowanka zaś na samorozwoju i samowychowa w c z e m dążeniu do doskonalenia się — w dobrowolnem oparciu i poddaniu się kierownictwu wychowawcy.

Innemi słowy: tak pojęte „kierownictwo“, będąc najwyższą formą wychowania wogóle, jest też zarazem najlepszą formą wychowania moralnego. Przyjmując za podstawę bowiem naturalną osobę wychowanka z przyrodzonym jej ogólnym popędem rozwojowym, a w szczególności z popędem samopostawienia się oraz sympatji i trwogi, dąży ono zapomocą organicznego współdziałania z dopiero co opisaną samorozwojową i samowychowawczą tendencją wychowanka i kierowniczą akcją wychowawcy, do stopniowego przeobrażania się owej naturalnej osobowości wychowanka w osobowość, a w szczególności w osobowość m o r a l n ą, t. j. wolną i dobrą.

19. Na tem kończymy nasze rozważania.

Streścimy się: istotę wychowania określić można zapomocą dwu momentów: funkcji i struktury wychowania. W funkcji wychowania dadzą się wyróżnić funkcja życia i funkcja kultury, strukturę wychowania zaś stanowi dystans dwubiegunowy (A—B). Ze stanowiska funkcji i struktury istnieją trzy formy wychowania: w y c h o w a n i e o b c e, odpowiadające funkcji kultury oraz oddziaływaniu bieguna B na bieguna A, s a m o w y c h o w a

n i e, odpowiadające funkcji życia oraz samorzutnemu ruchowi bieguna A ku biegunowi B, i w y c h o w a n i e i n t e g r a l n e, stanowiące syntezę samowychowania z wychowaniem obcem. W wychowaniu obcem i samowychowaniu wyróżnić można formę jednostkową i zbiorową, nieintencjonalną (bezwiedną) i intencjonalną (świadomą).

Stosunki te uaocznia następujący wykres:



Wychowanie moralne jest niezbędne zarówno ze stanowiska moralności, jako też ze stanowiska samego wychowania; moralność bowiem nie obejdzie się bez wychowania, wychowanie zaś bez moralności. — Istotą moralności jest „wolność” i „dobroć”, czyli wolna i dobra wola. Wolność oznacza

zgodność woli z osobowością, „dobra wola“ zaś altruistyczną postawę osobowości; taką osobowość nazywamy „charakterem moralnym“; jego kształcenie stanowi naczelne zadanie wychowania moralnego. — Źródłem moralności są naturalne i wrodzone popędy samopostawienia się z jednej, sympatji i trwogi z drugiej strony. Z pierwszego wywodzi się drogą sublimacji osobowość i wolność, z dwu następnych miłość i szacunek dla bliźnich, jako podstawa dobra. — Zgodnie z tem zasadniczą formę wychowania moralnego stanowi samowychowanie, z którem jednak współdziałać musi wychowanie obce — jedno i drugie w integralnym z sobą związku jako t. zw. k i e r o w n i c t w o. W formie tej wychowanie staje się opartem na wzajemnej miłości i szacunku obcowaniem duchowem, w którym samorzutny rozwój wychowanka znajduje pomoc w ochronnej i kierowniczej działalności wychowawcy. Najcenniejszym rezultatem tego stosunku jest obudzenie w wychowanku silnej i niekończącej się dążności samowychowawczej, zmierzającej do osiągnięcia najwyższej swej formy, czyli najdoskonalszej osobowości moralnej. Oto jest najszlachetniejszy cel wychowania, który już Trentowski w „Chowannie“ określił jako samourzeczywistnienie się „bóstwa człowieczego“, Hoene Wroński w swej „Filozofji pedagogji“ jako „stworzenie się własne człowieka“, dawno zaś już przed nimi oboma poeta i wieszcz helleński Pindar zawarł w tajemniczem przykazaniu:
Génojo hójos éssi! — Stań się, czem jesteś!

Wychowanie a zawód

I.

Uwagi ogólne o zawodzie i młodzieży zawodowej

1. Zagadnienie wychowawcze w szkołach zawodowych należałoby, ściśle rzecz biorąc, rozpatryć oddzielnie ze stanowiska t. zw. zasadniczych oraz doksztalcających szkół zawodowych, idąc zaś jeszcze dalej, uwzględnić charakter rozmaitych ich rodzajów. Ze względu jednak na szczupłość rozmiarów niniejszej pracy musimy zagadnienie nasze uogólnić, ujmując je pod kątem widzenia zawodowego charakteru wspomnianych szkół wogóle, a tem samem związać je z jednej strony z istotą zawodu w życiu współczesnem, a z drugiej ze specyficzną psychologją młodzieży szkół zawodowych.

2. Nie tu miejsce na obszerniejsze omawianie historii z a w o d u, jako pewnej funkcji społecznej, zmiennej w ciągu dziejów w zależności od struktur gospodarczo-społecznych. Zatrzymamy się

natomiast nieco na współczesnem znaczeniu zawodu. Przez zawód rozumiemy pewien zespół mniej lub więcej stale wykonywanych czynności społecznie pożytecznych, t. j. takich, które bezpośrednio lub pośrednio wytwarzają, zachowują (ochraniają) lub rozprowadzają dobra społeczne. Rodzaj zawodu zależy tedy przede wszystkim od rodzaju dóbr społecznych, tudzież od tego, czy i o ile dany zawód przyczynia się bądź do wytwarzania, bądź do zachowania (ochrony), bądź też do rozpowszechniania określonego typu dóbr społecznych.

Nie siląc się na ścisłą klasyfikację dóbr społecznych, wystarczy, jeśli wyróżnimy dobra gospodarcze i dobra kulturalne. Pierwsze dotyczą samego życia biologicznego i służą do jego utrzymania, ochrony, obrony, ułatwienia, wygody i komfortu (żywność, odzież, domy, sprzęty, broń, technika, komunikacja i t. d.), drugie służą raczej potrzebom życia duchowego, jako to wiedza (nauka), piękno (sztuka), ład społeczny (prawo) i t. d. „Zawodem“ nazywamy zatem wszelką pracę, która w pewnym stopniu przyczynia się bądź do wytwarzania, bądź utrzymania (ochrony i obrony), bądź rozprowadzania określonych dóbr gospodarczych, wzgl. kulturalnych, przyczem w pojęciu zawodu mieszczą się jeszcze następujące cechy:

- 1) Zawód ma charakter wybitnie społeczny ze względu na społeczną wartość dóbr gospodarczych, wzgl. kulturalnych.
- 2) Zawód określa funkcję społeczną jednostki, trwającą bądź przez całe jej życie, bądź przez pewien odcinek życia i wy-

znacza jej tem samym miejsce w życiu społecznem. 3) Zawód stanowi główne źródło dochodów jednostki pracującej, co tłumaczy się właśnie społeczną wartością pracy zawodowej, znajdującej wyraz w wynagradzaniu pracy (zapłacie). 4) Zawód opiera się w zasadzie nie na przymusie, lecz na zasadniczo wolnym wyborze. 5) Zawód wymaga pewnego specjalnego wykształcenia w stopniu i rodzaju zależnym od rodzaju pracy i stopnia jej złożoności. Prace, wykonywane bez specjalnego wykształcenia zawodowego lub też nie wymagające go ze względu na swoją prostotę, nie są uznawane za „zawód”, lecz raczej za „robotę” niższego rodzaju, pomocniczą, „niekwalifikowaną”.

3. To prowadzi nas do kwestji „w a r t o ś c i o w a n i a” zawodu. Struktura społeczeństw nowoczesnych opiera się coraz bardziej na pracy, a w szczególności na pracy zawodowej, nakładając tem samym na wszystkich swych członków obowiązek, wzgl. przymus pracy zawodowej, uzasadniony względami zarówno gospodarczymi, jak i moralnymi. Z tem wiąże się fakt znamieny dla społeczeństw nowoczesnych, że w przeciwieństwie do społeczeństw dawnych zmniejsza się coraz bardziej ilość ludzi żyjących bez pracy zawodowej, a z drugiej strony sama funkcja zawodu, nietylko że przestaje być w ocenie społecznej czemś niższym, czy wręcz pogardliwym w stosunku do grup niezawodowych, lecz przeciwnie, wysuwa się na czoło jako powszechny obowiązek społeczny.

Proces ten znajduje się w obecnym ustroju społecznym jeszcze w stadjum rozwoju. Ta poło-

wiczna, niezupełnie jeszcze określona postawa współczesnej opinii społecznej w zakresie wartościowania zawodu ujawnia się choćby w takim czysto językowym zjawisku, że choć przez zawód w najogólniejszym znaczeniu rozumiemy zawody zarówno gospodarcze, jak i „kulturalne“ (a więc i zawód lekarza, prawnika, nauczyciela, a nawet— współczesnego artysty), to w zastosowaniu do szkół, „zawodami“ nazywamy jedynie te szkoły, które przygotowują do zawodów wybitnie gospodarczych, a natomiast nie obejmujemy tą nazwą szkół, przygotowujących bezpośrednio do zawodów kulturalnych.

4. Poruszona przez nas kwestja panującego w danem społeczeństwie systemu wartościowania różnego typu zawodów nie jest rzeczą błahą. Wartościowanie to bowiem wpływa nader poważnie na r u c h z a w o d o w y, a w szczególności na wybór, wzgl. zmianę raz obranego zawodu, czyli na kształtowanie się grup zawodowych. A ponieważ niezawsze to wartościowanie, z natury swej konserwatywne, odpowiada rzeczywistej strukturze gospodarczo-społecznej i jej potrzebom, przeto wpływ panującego systemu wartościowania zawodów, jako regulator życia zawodowego, jest często wręcz szkodliwy, o ile do owej rzeczywistej struktury gospodarczo-społecznej nie jest należycie dostosowany. Stąd też wybitne znaczenie, jakie posiada odpowiednie urabianie opinii, czyli owego wspomnianego systemu wartościowania zawodów przez głos publiczny.

Pod tym względem wypada stwierdzić, jak wspomnieliśmy, zachodzącą w społeczeństwach współczesnych wyraźną zmianę na lepsze w stosunku do pracy zawodowej wogóle. Sam układ życia gospodarczo-społecznego każe nam coraz bardziej cenić pracę zawodową człowieka, jako normalną i moralną podstawę i cel życia, a negatywnie oceniać raczej ludzi, opierających swój byt nie na dochodach z pracy zawodowej, lecz na „kapitale“ w inny sposób nabytym.

Owa zmiana wartościowania dotyczy przede wszystkim t. zw. zawodów „niższych“, które coraz bardziej podnoszą się w opinii publicznej, a nawet w niektórych społeczeństwach, jak np. w Rosji Sowieckiej, wysuwają się wręcz na czoło. Zjawisko to łączy się niewątpliwie ze wzrostem ogólnego humanitaryzmu i demokratyzmu, ale głównie z rosnącym i pogłębiającym się rozumieniem znaczenia, jakie dla bytu i rodzaju społeczeństwa posiada życie gospodarcze wogóle, a zwłaszcza praca zawodowa milionowych rzesz pracowników gospodarczych.

Oczywiście w żadnym, nawet najbardziej „solidarystycznym“ ustroju społecznym nie nastąpi i nastąpić nie może całkowite zrównanie wszystkich zawodów pod względem ich wartościowania. Zawsze istnieć będzie pewna hierarchja zawodów. Dziś istnieje tendencja do obalenia jedynie hierarchji, opartej na zasadzie społecznie niesprawiedliwej. Poza tem jednak utrzyma się zawsze hierarchja zawodów, oparta na pewnych zasadach istotnych, a więc na wartości społecznej samej

pracy (ocenianej wartością jej wytworu, wzgl. dobra ¹⁾), oraz na jej trudnościach i niezbędnych do jej wykonywania kwalifikacjach zawodowych (umysłowych, technicznych), i to zarówno wrodzonych (talent), jako też nabytych (stopień wykształcenia zawodowego), do czego ponadto dołączyć się powinna w pewien sposób również moralna wartość, polegająca na osobistej sumienności pracy.

5. W związku z powyższymi przeobrażeniami gospodarczo-społecznymi pozostaje niezwykle rozwój szkolnictwa zawodowego, który dokonał się w ostatnich dziesiątkach lat, a do którego u nas, w Polsce, przyczynić się ma nowy ustrój szkolny. Bezpośredni podłożem tego rozwoju jest współczesny rozwój życia gospodarczego wogóle, a w szczególności rosnąca tendencja do jak największego spotęgowania wytwórczości. Na to zaś spotęgowanie wytwórczości składa się z jednej strony niezmierny i niepowstrzymany rozwój techniki, zwłaszcza maszynowej, z drugiej zaś racjonalizacja pracy ludzkiej. Pierwszy czynnik, t. j. wzrost techniki maszynowo-fabrycznej, pociąga za sobą upadek prostszych i pierwotniejszych form pracy, a przede wszystkim rzemiosła, wraz z nim zaś zanik, wzgl. rozkład tradycyjnych form organizacji życia zawodowego (cechów), oraz systemów kształcenia zawodowego (np. w postaci nauki u majstra, wzgl. czeladnictwa), — technika ta wymaga bo-

¹⁾ W każdym społeczeństwie bowiem i w każdej epoce kultury istnieje pewna specyficzna hierarchja (system) dóbr - wartości.

wiem od kandydatów do zawodu w coraz wyższym stopniu specjalnego wykształcenia zawodowego, teoretycznego i praktycznego, którego nabywa się w specjalnych szkołach. Z drugiej zaś strony i równoległe z tem zacieśnia się rola pracy ludzkiej: postępująca bowiem racjonalizacja ogranicza coraz bardziej rolę pracującego człowieka jedynie do mechanicznego wykonywania pewnych cząstkowych czynności, a nawet ruchów. — W ten sposób wytworzyła się dla pracujących, a zwłaszcza dla młodzieży pracującej, oraz przeznaczzonego dla niej szkolnictwa zawodowego, sytuacja zgoła szczególna.

6. Przedewszystkiem wypadnie wyróżnić dwie grupy tej młodzieży: jedną, która bezpośrednio po ukończeniu szkoły powszechnej wstępuje do zawodu i uzupełnić powinna swe wykształcenie (do 18 r. życia) w t. zw. szkołach dokształcających, i drugą, która ma możliwość dalszego kształcenia się w szkołach zawodowych celem przygotowania się do zajęcia pewnych wyższych stanowisk w zawodzie. Warunki społeczno-gospodarcze w Polsce powodują, że pierwsza grupa młodzieży jest niewspółmiernie liczniejsza od grupy drugiej. Zśród absolwentów szkół powszechnych bowiem tylko około 7,7% kształci się w szkołach zawodowych, natomiast około 80% młodzieży w wieku 14—18 lat nie przechodzi do dalszych szkół. Jest to cyfra ogromna, jeśli zważymy, że statystyka oblicza ogólną ilość młodzieży w tym wieku na około dwa i pół miliona. Cóż się dzieje z młodzieżą, nie kształcąca się dalej w szkołach? W zasadzie powinna ona pra-

cować w zawodzie (od 15 roku życia), a zarazem w myśl ustawy od 14 do 18 r. ż. znaleźć się w szkołach kształcących. Tymczasem ogromny jej odsetek z powodu panującego kryzysu nie może znaleźć pracy wogóle, a jeszcze większy nie znajduje miejsca w szkołach kształcących, które obejmują u nas zaledwie 8,3% młodzieży w wieku 15—18 lat.

Drugi, zupełnie innego rodzaju moment, który niezmiernie utrudnia nietylko zagadnienie kształcenia (wzgl. programów nauczania) w szkołach zawodowych, lecz i wychowania, to ów wspomniany paradoks gospodarczo-techniczny, polegający na tem, że z jednej strony praca zawodowa niezmiernie się upraszcza i mechanizuje, z drugiej zaś złożoność życia gospodarczego wogóle, a w szczególności struktura techniczna pracy, wziętej w jej całość, coraz bardziej się komplikuje.

7. Ograniczając się do z a g a d n i e n i a w y c h o w a w c z e g o w związku z wyróżnionymi powyżej grupami młodzieży w wieku od 14 do 18 r. ż., wypadnie stwierdzić, co następuje:

a) Grupa młodzieży zawodowo pracującej wstępuje do zawodu bądź w warsztacie rzemieślniczym, bądź w fabryce. I w jednym i w drugim wypadku sytuacja młodzieży jest obecnie wysoce niekorzystna, i to zarówno od strony intelektualno-praktycznej, jak i od strony wychowawczej. Niski naogół poziom techniczny naszych warsztatów, oraz atmosfera otaczająca ucznia praktykującego, a często i żyjącego u majstra, nie daje mu ani możliwości nabycia dostatecznej wiedzy i sprawności,

ani warunków należytego rozwoju. Pod tym ostatnim względem wpływ otoczenia na młodocianego robotnika jest często nawet wręcz szkodliwy. — Nie lepiej przedstawia się sytuacja młodocianych robotników fabrycznych: tu specjalizacja ogranicza ich pracę jedynie do pewnych najprostszych czynności mechanicznych lub pomocniczych, nie pozwalających im nigdy ogarnąć większych całości, otoczenie zaś, a nieraz i celowe wpływy pewnych czynników wykoślawiają przedwcześnie ich psychikę. Ponadto w jednym i w drugim wypadku większa swoboda ruchów, wynikająca i z braku dostatecznej opieki domowej i z pewnej samodzielności finansowej, sprawia, że ulica, towarzystwo i t. d. przyczyniają się ze swej strony do wypaczania młodocianej osobowości. Na tem tle tem dosadniej występuje niezmiernie wybitna, choć i niezmiernie trudna rola wychowawcza szkół doksztalających, wzgl. instytucyj oświaty pozaszkolnej i opieki społecznej, zajmujących się tym odłamek młodzieży.

O wiele w gorszem jeszcze położeniu znajduje się, oczywiście, grupa młodzieży bezrobotnej i bezszkolnej, pozostawiona całkowicie na pastwę szkodliwych wpływów i pokus, gdyż pozbawiona najczęściej wszelkiej opieki, nadzoru, kierownictwa i możliwości dalszego kształcenia się i rozwoju. Tu aż do czasu rozwiązania tej palącej kwestji przez ustrój i rozbudowę szkolnictwa zawodowego, wzgl. doksztalającego mają do spełnienia zadania olbrzymiej wagi wspomniane instytucje społeczne (Świetlice). Niezależnie jednak od tego pozostanie nadal otwarta i niezmiernie trudna dla polityki

oświatowo-zawodowej kwestja pogodzenia z sobą niezbędności nauczania zawodowo-dokształcającego z istniejącą w obecnym systemie gospodarczym niezbędnością znacznej ilości robotników wykwalifikowanych.

W najlepszym natomiast położeniu znajduje się młodzież, mogąca się kształcić w zasadniczych szkołach zawodowych. I tu jednak komplikuje się sprawa nie tylko ze względu na kryzys gospodarczy, który wielu uczniów szkół zawodowych pozbawia możliwości, a nawet często perspektywy otrzymania pracy, wytwarzając w nich już w ciągu ich pobytu w szkole stan depresji psychicznej, ale i ze względu na wspomniany powyżej paradoks gospodarczy. Paradoks ten ma trzy strony: gospodarczo-techniczną, psychologiczną i wychowawczą. Od strony gospodarczo-technicznej polega on na sprzeczności między mechanicznym i autonomicznym charakterem wykonywanej pracy a wysokim stopniem złożoności większych struktur gospodarczych, wzgl. technicznych, w skład których praca ta wchodzi.—Od strony psychologicznej występuje ów paradoks jako sprzeczność między pewnym wyższym poziomem umysłowym i ogólnokulturalnym robotnika, nabytym w szkole, a przygnębiającym poczuciem, płynącym z konieczności wykonywania pracy zredukowanej często tylko do mechanicznego powtarzania prostych ruchów. — Wreszcie od strony wychowawczej paradoks ten ujawnia się jako zagadnienie: w jaki sposób rozwiązać sprzeczność, która zachodzi między rzeczywistymi warunkami życia i pracy, otaczającymi lub czekającymi mło-

dego robotnika, a postulatem rozwinięcia w nim jak najpełniejszego człowieka, t. j. dostarczenia mu odpowiedniej wiedzy i pragnienia dalszej wiedzy (impulsu do dalszego samokształcenia się), rozwinięcia w nim pełni władz umysłowych i samodzielności myślenia, rozbudzenia w nim samowiedzy oraz ukształtowania w nim osobowości z poczuciem własnej godności, wyższymi potrzebami, własnym światopoglądem i ideałami?

II.

Charakterystyka i psychologia młodzieży zawodowej

8. Nakreśliśmy powyższą sytuację nie po to, ażeby ją tu w całości omówić i pokusić się o jakąkolwiek próbę jej rozwiązania, lecz jedynie jako tło dla zagadnienia wychowawczego w szkołach zawodowych. Aczkolwiek i to zagadnienie możemy w wyznaczonych nam szczupłych ramach zaledwie naszkicować, z zupełnem oczywiście pominięciem zasadniczych zagadnień ustrojowych i programowych.

W tym celu zagadnienie nasze rozłożymy na następujące pytania:

- 1) Jaka jest pod względem psychologicznym młodzież szkół zawodowych?
- 2) Jaki jest cel jej wychowania?
- 3) Jakie są specjalne przeszkody i trudności z jednej, a momenty dodatnie z drugiej strony?
- 4) Jakie wreszcie wskazane są metody i sposoby jej wychowania?

9. Szkoły zawodowe (niższe i średnie oraz do-kształcające) obejmują, jak wiemy, większość młodzieży w wieku od r. 14 do 18, a zatem w t. zw. w i e k u p o k w i t a n i a. Jest to okres wybitnie d y s h a r m o n i j n y. Ta zasadnicza dysharmonia obejmuje całość życia psychicznego. Zachodzi ona między podmiotem a przedmiotem (subjektem a ob-iektem), między rosnącym w tym czasie poczuciem własnego „ja” i samowiedzą a niedostatecznie je-eszcze poznaną i niedostatecznie zasymilowaną rze-czywistością (Ch. Bühler). Czy i o ile proces ten po-zostaje w związku z fizjologicznym procesem doj-rzewania, to kwestja sporna. W każdym razie jed-nym z naczelných rysów psychologii tego okresu jest budzący się instynkt seksualny, oraz owo charakterystyczne napięcie między nim a t. zw. ero-tyką (Spranger). W związku z nim pozostaje silna dążność do „męskości”, wzgl. „kobiecości” w sensie zdobycia zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrz-nych cech dojrzałości. Tem się tłumaczy, że w wie-ku tym osobnik stara się poznać z jednej strony taj-niki swego organizmu i własnej psychiki, a z dru-giej świat zewnętrzny, zwłaszcza te dziedziny, któ-re, jak sądzi, świat ludzi dojrzałych oraz szkoła ukrywa przed nim lub z jakichkolwiek względów niedostatecznie go w nie wprowadza, jako to: życie seksualne, gospodarcze, społeczne, polityczne, reli-gijne i t. d. Tem się też tłumaczy charakterystyczna postawa młodocianego człowieka wobec świata, mianowicie postawa k r y t y c z n a i r e f o r m a t o r s k o - r e w o l u c y j n a. Oto młody człowiek chce być nagwałt „dorosłym”; dąże-

nie to jednak spotyka się ze strony otoczenia (ludzi dorosłych) z brakiem uznania, a nawet wręcz z pewnym oporem. Na tem tle powstaje w młodym człowieku poczucie „mniejszej wartości“, a jako jego „kompensacja“, wzgl. „nadkompensacja“ tem silniejsze dążenie do wytworzenia pewnych wartości zastępczych (t. zw. protest męski). Polem tych procesów jest przedewszystkiem własne wnętrze: młodociany osobnik tworzy w sobie świat fikcyjny w postaci pewnego, najczęściej negatywno-idealistycznego światopoglądu, którym chce przedwcześnie (w braku faktycznej wiedzy) przeniknąć rzeczywistość, a przedewszystkiem rzeczywistość tę przekształcić zgodnie ze swemi ideałami. Zależnie od typu psychicznego młodzieńca i warunków zewnętrznych, w jakich żyje, proces ten przybiera najrozmaitsze postaci: religijno-filozoficznego sceptycyzmu, skrajnego radykalizmu bądź negatywnego, bądź pozytywnego, ujawniającego się w zakresie życia ideowego lub gospodarczo-społecznego i politycznego, a dalej postać pesymizmu, wybujałego erotyzmu, krnąbrności, buty, alkoholizmu i hulatyki, wciągania się do specjalnych grup młodocianych, zamiłowania do konspiracji, poszukiwania zakazanych towarzystw i lokali — lub też przeciwnie, ucieczki w samotność i t. d. — Ten okres dysharmonji powinien się skończyć ponownem szarmonizowaniem napięcia między „ja“ a „nie ja“, subjektem a światem, i doprowadzić osobnika do pewnej równowagi psychicznej (Kreutz). Pomoc i pokierowanie tym procesem — oto zadanie wychowania w tym okresie, zadanie niezwykle trudne i odpowiedzialne, a polegające:

a) na ochronie młodzieży przed złemi wpływami zewnętrznymi,

b) na zapobieganiu (profilaktyce) w postaci dostarczania młodzieży sposobności do wyżycia (wyładowania) nadmiaru burzących się w niej energii (przez sporty, wycieczki, organizowanie kół towarzyskich, naukowych, społecznych i t. d.), przede wszystkim zaś

c) na wyzyskiwaniu pozytywnych dążeń tego okresu, wzgl. na ich s u b l i m o w a n i u, a to w ten sposób, że uznając zasadniczo owo podstawowe dążenie do „męskości“ i ów „idealizm krytyczny“ młodzieży, skierowujemy wpływające z nich poszczególne tendencje na właściwe tory, t. j. na cele społeczne i moralnie wartościowe.

III.

Cel wychowania młodzieży szkół zawodowych

10. Zasadniczo cel wychowania jest jednolity dla wszystkiej młodzieży. Cel ten określić należy z trzech stron: od strony osobowości, kultury i społeczeństwa.

Od strony osobowości: każdy młody osobnik ma prawo być wychowanym, t. j. otrzymać warunki, w których w sposób jak najpełniejszy rozwinąć może swoją osobowość czyli właściwą mu strukturę psychologiczną. — Od strony kultury (t. j. systemu panujących wartości idealnych) wychowanie powinno dążyć do rozwoju osobnika

zgodnie z ideałami panującej kultury. — Od strony społecznej wychowanie powinno urabiać młodych ludzi zgodnie z postulatami istniejącego społeczeństwa, a w szczególności państwa.

Te trzy zasady nie są bynajmniej a priori zbieżne. Przeciwnie, postulaty wychowania kulturalnego kłócą się nieraz z postulatami wychowania osobowości, a zasada wychowania społeczno-państwowego z postulatami wychowania kulturalnego i osobowego. Na terenie rzeczywistości wychowawczej jednak zasady te muszą być w pewien sposób z sobą uzgodnione. Dziś godzi je z sobą państwo, jako instytucja najpotężniejsza, czuwająca nad dobrem społeczeństwa, a w związku z niem kierująca również rozwojem kultury oraz wychowania młodych osobników jako kandydatów na członków społeczeństwa.

W naszej nowej Ustawie szkolnej określenie celu wychowawczego brzmi w sposób następujący:

„Ustawa niniejsza wprowadza takie zasady ustroju szkolnego, które mają Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym zapewnić jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz jak najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom z wszelkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia“.

„Świadomy swych obowiązków i twórczy obywatel Rzeczypospo-

litej“, posiadający „jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne“ oraz „jak najlepsze przygotowanie do życia“¹⁾ — oto ogólne sformułowanie celu wychowawczego w nowej Ustawie.

Nie wdając się w szczegółową analizę tego sformułowania, chcemy podkreślić tu w związku z poprzednimi rozważaniami, że cel ten łączy w sobie w pewien charakterystyczny sposób wszystkie trzy zasady wychowania: indywidualną, kulturalną i społeczno-państwową.

Cel ten musi przyświecać także wychowaniu młodzieży szkół zawodowych. Niema mowy o tem, by szkoły te miały jedynie za zadanie kształcenie zawodowe. Podkreślają to zresztą, zgodnie z psychologicznymi i ogólnopedagogicznymi zasadami, odpowiednie artykuły Ustawy:

I tak art. 24, odnoszący się do szkół zawodowych, brzmi: „Szkolnictwo zawodowe ma za zadanie przygotować wykwalifikowanych zawodowo pracowników dla życia gospodarczego przez teoretyczne i praktyczne kształcenie zawodowe z uwzględnieniem potrzebnego zakresu wykształcenia ogólnego oraz przez **w y c h o w a n i e s p o ł e c z n o - o b y w a t e l s k i e**“.

Art. 15 zaś, dotyczący szkół doksztalających, mówi, że „zadaniem doksztalania jest **p o g ł ę b i e n i e i n d y w i d u a l n e g o i s p o ł e c z n o -**

¹⁾ Podkreślenia tu i w dalszym ciągu pochodzą od autora.

obywatelskiego wychowania młodzieży oraz rozszerzanie ogólnego wykształcenia w dostosowaniu do potrzeb życia gospodarczego i zawodowego, w którym młodzież pracuje“.

11. Te ogólne określenia wymagają nieco bardziej szczegółowego omówienia z uwzględnieniem opisanej już przez nas psychologicznej fazy rozwojowej młodzieży szkół zawodowych, jej ogólnego typu, warunków społecznych (środowiska), wśród których młodzież ta żyje, a przede wszystkim w związku z jej pracą zawodową i ze stanowiskiem społecznym warstw pracujących wogóle.

O psychologicznej charakterystyce młodzieży szkół zawodowych była już mowa. W ściślejszym związku z niniejszym zagadnieniem warto przytoczyć za Kerschensteinerem trzy zasadnicze cechy, znamionujące młodzież w tym wieku:

- „1. Budzenie się poczucia własnej wartości.
2. Silne wzmożenie się potrzeby uznania.
3. Żywą potrzebę działania w dziedzinie technicznej, czysto fizycznej, wreszcie społecznej“¹⁾.

Na tych zasadniczych cechach psychicznych należy oprzeć wychowanie, wiążąc je równocześnie jak najściślej z obecną i przyszłą pracą zawodową młodzieży. Aczkolwiek bowiem nowa Ustawa ustro-

¹⁾ „*Berufserziehung im Jugendalter*“ w zbiorowym dziele: „*Handbuch für das Berufs — und Fachschulwesen*“ 1929. Przytaczamy za Dr. Heleną Waniczkówną: „*Znaczenie i zadania wychowawcze szkolnictwa dokształcającego zawodowego*“. (Kursy korespondencyjne Państw. Seminarjum Rzemiosł w Warszawie, Nr. 5. 1932),

jowa nie zamyka przed nikim możliwości dalszego kształcenia się (nie tworząc żadnych t. zw. ślepych ulic), to jednak zasadniczo wychowanie w szkołach zawodowych i doksztalcających musi mieć na widoku przede wszystkim typ pracownika fizycznego i gospodarczego.

Nie naszą jest rzeczą omawiać zagadnienie ściśle fachowego wykształcenia i jego stosunku do wykształcenia ogólnego. Jednakowoż i z tej strony wysuwa się zagadnienie wychowawcze, jako zagadnienie ogólnej kultury umysłowej. Zagadnienie to mieści się również w określeniu ogólnego celu wychowania w nowej Ustawie, domagającej się m. i. „jak najwyższego wyrobienia umysłowego” oraz „jak najlepszego przygotowania do życia”.

Problem ten ze stanowiska wychowania młodzieży zawodowej ma dwie strony: g o s p o d a r c z ą i o g ó l n o - w y c h o w a w c z ą. Od strony gospodarczej wysuwa się wspomniana już trudność: jak pogodzić skromny, a nawet niski poziom samej pracy z postulatem „jak najwyższego wyrobienia umysłowego”? Z drugiej zaś strony wymagają tego „najwyższego wyrobienia umysłowego”, owej kultury umysłowej same względy gospodarcze: wszak tem lepiej, a zwłaszcza tem chętniej wykonujemy pracę, im lepiej zdajemy sobie sprawę z jej celowości w ramach ogólnej całości pracy i życia gospodarczego wogóle. Ponadto wchodzi tu w rachubę jeszcze inny, nader doniosły czynnik: oto bowiem niezmiernie szybka zmienność współczesnego życia gospodarczego wymaga, by pracow-

nik był zdolny do przystosowania się do nieprzewidzianych, zależnych od gospodarczych koniunktur zmian typu, a nawet rodzaju pracy, tak, że owa ogólna kultura umysłowa staje się zarazem „najlepszym przygotowaniem do życia“.

Do tego dołącza się взгляд natury ogólnowychowawczej, który wymaga, by w pewnych określonych granicach zapewnić każdemu młodemu człowiekowi możliwość względnie najwyższego rozwoju jego osobowości. Niemniej przeto problem stosunku wykształcenia wyłącznie zawodowego do ogólnej kultury umysłowej pozostaje nadal aktualny i da się rozwiązać jedynie na tle ogólnego przekształcenia życia gospodarczego i kulturalnego, w ramach którego dane będą pracownikom fizycznym odpowiednie warunki życia kulturalnego.

Od tej strony rozumiemy również wagę postulatu zawartego w nowej Ustawie ustrojowej a domagającego się obok „wyrobień umysłowego“ również „jak najwyższego wyrobienia religijnego, moralnego i fizycznego“. Są to wartości wybitnie kulturalne, zmierzające do jak najpełniejszego rozwoju o s o b o w o ś c i człowieka, podniesienia poziomu jego życia duchowego i fizycznego.

Wartości te nabierają szczególniejszego znaczenia w związku z pracą zawodową, i to zarówno ze względu na dobro samego osobnika, jako też na wartość jego pracy. Oto bowiem ciężka praca zawodowa wymaga tem baczniejszej staranności o regenerację fizyczną zapomocą higieny, sportów, ćwiczeń cielesnych i t. d., stanowiących źródła zdro-

wia i radości życiowej. Jałowość pracy mechanicznej, połączonej często z krzywdą gospodarczą i moralną, w związku zaś z tem trudne warunki życia wymagają tem bardziej przepojenia życia duchem religijnym, ożywienia go wiarą w wyższe przeznaczenie człowieka i sens jego pracy. Wreszcie moralnego pogłębienia osobnika zawodowo pracującego wymagają nietylko ogólne względy moralne (osobowość moralna), lecz i względy gospodarcze: najważniejszym bowiem czynnikiem ekonomicznym, najglówniejszym motorem wytwórczości pozostanie zawsze człowiek i jego moralność osobista (Foerster).

12. Wszystkie powyżej opisane kierunki wychowania muszą być związane z jakimś jednym ogniskiem, skupiającem w sobie poszczególne promienie działań wychowawczych i zasilającem je centralnie jednym duchem, jedną twórczą energją. Takim ogniskiem jest niewątpliwie *i d e a ł r e l i g i j n y*. On bowiem wiąże całe życie ludzkie z najwznioślejszym celem i czerpie stamtąd nieporównane moce osobistego doskonalenia się i owej Chrystusowej miłości, która jest zarazem źródłem najszlachetniejszych uczuć społecznych. Ponieważ jednak ideał ten zawiera w sobie, zwłaszcza przy pewnem interpretowaniu, niebezpieczeństwo skrajnej zaziemskości, przeto wymaga on przetłumaczenia go niejako na język ziemski. W tym zaś języku, t. j. w przystosowaniu do warunków realnych bytu wiąże się on ściśle z tą formą życia, którą uznac możemy w tej chwili za najwyższą, t. j. z *f o r m ą* *ż y c i a* *p a ń s t w o w e g o*. Toteż wychowanie

religijne musimy w pewnej mierze przetopić na wartości obywatelskie.

Państwo stanowi zresztą jedyny grunt, na którym w sposób niejako organiczny i zrozumiały dla młodzieży, zwłaszcza zawodowej, oprzeć można wspomniane kierunki wychowania: religijny, moralny, umysłowy i fizyczny. Państwo staje się jakgdyby konkretnym symbolem, uzasadniającym sens tych wszystkich obowiązków. Mówimy o obowiązkach, gdyż wszelkie wychowanie — zwłaszcza na tym stopniu — musi przetworzyć się przedewszystkiem na obowiązek *s a m o w y c h o w a n i a* się, to zaś wymaga pewnego realnego, niejako widomego i głęboko w duszę przejętego ideału.

Wychowanie państwowo-obywatelskie stało się hasłem dnia. Jest to prostym wynikiem ogólnego rozwoju państwowości współczesnej, zmierzającego od zewnętrznej zasady państwa jako organizacji do nowej, solidarystycznej jego formy, opartej na wielkiej wspólnocie życia i pracy całego społeczeństwa. W tem świetle jasną też staje się olbrzymia waga „upaństwowienia“, „uobywatelenia“ tych ogromnych mas robotniczych i wogóle zawodowo pracujących, które dotychczas stały niejednokrotnie jakgdyby poza państwem lub były z niem tylko luźno związane. Tem się tłumaczą takie zjawiska, takie różne zresztą sposoby rozwiązania problemu społecznego, jakich świadkami jesteśmy obecnie w Rosji sowieckiej (komunizm), we Włoszech (fasyzm), i w Niemczech (narodowy socjalizm). Mniejsza o nazwy i różnice, chodzi o istotny sens tych wszystkich zjawisk, a ten jest mimo od-

miennych form ten sam: idea państwa solidarystycznego.

Zadanie to jest u nas o wiele trudniejsze, niż gdzieindziej, a zarazem o wiele pilniejsze. Trudniejsze, gdyż wskutek wiekowej niewoli szerokie warstwy ludowe nie zdołały wyrobić w sobie niezbędnych tradycji i instynktów państwowych, raczej przeciwnie, w ramach państw obcych, zaborczych, nabyły pewnej postawy antypaństwowej. — Pilniejsze, gdyż od jak najściślejszego związania tych milionowych rzesz z ideą państwa zależy wprost jego byt — zarówno gospodarczy, jak i polityczny.

13. Tak więc państwowo-obywatelskie wychowanie warstw pracujących staje się jednym z najważniejszych zadań, jakie stoją obecnie przed społeczeństwem wogóle, a szkołą zawodową przede wszystkim. To właśnie znaczy ów wysunięty w Ustawie na czoło „świadomy swych obowiązków i twórczy obywatel Rzeczypospolitej“.

Niezupełnie godzimy się z Kerschensteinerem, gdy znakomity ten pedagog ogranicza wychowanie obywatelskie niemal jedynie do wychowania zawodowego, wychodząc z założenia, że zawód jest jedyną realną formą życia obywatelskiego. Kerschensteiner ma, obok Foerstera, tę wielką zasługę, że jeden z pierwszych podniósł wogóle zagadnienie wychowania obywatelskiego, i tę, że w związku z tem zagadnieniem zwrócił też uwagę na niezmierną doniosłość zawodu i wychowania zawodowego. Zawód jednak nie wypełnia i nigdy nie wypełni całego

c z l o w i e k a. Człowiek bowiem jest czemś niewspółmiernie większem, niż praca zawodowa. Natomiast pojęcie obywatela, jako obejmujące stosunek człowieka do państwa, t. j. do realnie najrozleglejszego kręgu życia, pokryć się może niemal bez reszty z pojęciem człowieka. W tym właśnie, o ilez głębszym sensie ujmuje ideę wychowania obywatelskiego Foerster, wiążąc ją zresztą ściśle z ideą wychowania religijnego.

To też i nam w stosunku do młodzieży wogóle, a zwłaszcza do młodzieży zawodowej musi chodzić o takie właśnie wychowanie człowieka-obywatela. W najistotniejszym swem znaczeniu wychowanie takie wymaga przede wszystkim umiłowania własnego państwa, jak najgłębszego zespolenia się z niem, jak najpełniejszego zrozumienia jego istoty, tradycyj, ustroju i dążeń, jak najzarliwszego pragnienia jego dobra i potęgi, jak najbardziej pozytywnego ustosunkowania się do wszystkich warstw i stanów społecznych w poczuciu wiążącej je wspólnoty społeczno-państwowej, szacunku dla kierowników nawy państwowej, lojalności obywatelskiej wobec władz, oraz karności w spełnianiu obowiązków obywatelskich. Niewątpliwie z drugiej strony wymaga to i od państwa uznania w człowieku pracującym w całej pełni człowieka-obywatela, tylko z takiego bowiem uznania wypłyńie moralny obowiązek i prawo do jego wychowania i jego samowychowywania się w duchu państwowo-obywatelskim.

Na terenie tego wychowania, w szczególniejszych ramach szkoły zawodowej, doskonale zadanie

to ujmuje *dr. H. Wanickówna* we wspomnianej pracy (str. 10):

„Celem szkoły polskiej, a więc i szkoły doszkalającej (i zawodowej — uw. autora) jest w y c h o w a n i e o b y w a t e l a z d o l n e g o d o w s p ó ł p r a c y n a d r e a l i z a c j ą z a d a ń, k t ó r e P a ń s t w o p o l s k i e m a d o s p e ł n i e n i a. Szkoła musi wyrobić w młodzieży zrozumienie właściwego stosunku jednostki do ugrupowań społecznych (rodziny, społeczeństwa, grupy zawodowej, narodu, współobywateli, państwa, ludzkości), poszanowanie prawa i władzy, wpoić umiłowanie ideałów społecznych i wdrażać do ich realizowania w życiu, wszczepiać przywiązanie do narodu i państwa i przekonać młodzież o doniosłości roli Polski w zespole narodów i państw. Życie szkolne musi rozwijać uczucia społeczne młodzieży, współczucie i czynną pomoc potrzebującym, musi wyrabiać aktywność społeczną, umiejętność współpracy i współdziałania, wreszcie musi zaprawiać młodzież do twórczej pracy społeczno-państwowej.

Podczas gdy zadanie wychowywania człowieka i obywatela musi w odpowiednim zakresie wypełniać każda szkoła, przypada szkole zawodowej — wypełnienie jeszcze jednego specyficznego zadania. Zadaniem tem jest w y c h o w a n i e z a w o d o w e.

Praca nad wychowaniem zawodowym da się ująć w następujące postulaty:

1. Wyrobienie w młodzieży cech charakteru niezbędnych w pracy zawodowej (sumienność, punktualność, wytrwałość, przedsiębiorczość, za-

radność, odpowiedzialność, uczciwość zawodowa).

2. Pogłębienie stosunku młodzieży do pracy wogóle, a do własnego zawodu w szczególności.

3. Wyrobienie dążenia do stałego pogłębiania wiedzy i umiejętności zawodowej.

4. Wdrożenie do pracy zespołowej, oraz właściwej organizacji pracy.

5. Rozbudzenie zainteresowania zagadnieniami zawodu i życiem gospodarczym państwa, oraz wyrobienie ideowości, skierowanej ku sprawom ekonomiczno-społecznym“.

IV.

Metody wychowawcze

14. Metody wychowania w szkołach zawodowych nie mogą zasadniczo być inne, jak metody wychowania wogóle. Nauczyciel i bezpośrednie jego oddziaływanie na młodzież nietylko słowem, ale własną osobą i stosunkiem swym do młodzieży, treść nauczania i płynący stąd wpływ na formowanie się w duszy młodzieży pewnych stałych zespołów uczuciowych i dążeń praktycznych, formy (metody) nauczania i tworzenie przez nie w młodzieży pewnych nawyków umysłowych, kształtowanie odpowiedniego środowiska wychowawczego (otoczenie szkolne, formy współżycia młodzieży, organizacje samorządowe i t. d.), głównie zaś rozbudzanie popędu do samokształcenia się i samowychowania — oto niemal wszystko, a zarazem niezmiernie wiele, zwłaszcza w odniesieniu do typu młodzieży szkół zawodowych.

Zarówno bowiem ogólno-psychiczne, jak i socjalno-psychiczne cechy tej młodzieży, tudzież jej warunki życiowe utrudniają niezmiernie pracę wychowawczą na wszystkich wspomnianych powyżej odcinkach. Z drugiej jednak strony zawierają owe cechy pewne momenty szczególnie podatne i sprzyjające wychowaniu wogóle, a zwłaszcza wychowaniu obywatelskiemu. Dość wymienić takie cechy, jak budzące się w tym wieku poczucie godności osobistej, dążenie do męskości, głęboko utajona potrzeba uznania, pragnienie dźwignięcia się na wyższy poziom życia osobistego i społecznego, poszukiwanie treści wewnętrznej i głębszego sensu życiowego, zainteresowanie dla ogólnych zagadnień życiowych, a w szczególności dla zagadnień politycznych, społecznych, gospodarczych i praktycznych.

Na tej wielostrunnej harfie nauczyciel-wychowawca może wygrać niezmiernie wiele. Należy tylko sięgnąć do owych głębszych pokładów duszy, należy życie tej naogół przez los niezbyt hojnie obdarowanej młodzieży zrozumieć, przeświecić miłością i związać z wyższymi ideałami, wzniecić w niej tęsknotę za czystszeimi źródłami radości, tchnąć w jej nędzne warunki bytu i ciężkie warunki pracy głębsze zrozumienie ich sensu, słowem: o b u d z i ć w m ł o d y m z a w o d o w c u c z ł o w i e k a i o b y w a t e l a ś w i a d o m e g o s w y c h o b o w i ą z k ó w i t w ó r c z e g o .

15. Jak osiągnąć ten cel, zapomocą jakich środków i zabiegów? W ten sposób przechodzimy już do t e c h n i k i wychowawczej. Niestety, za-

kreślone nam ramy nie pozwalają na szczegółowe jej omówienie.

Poza ogólnymi zasadami, o których wspomnieliśmy, chcielibyśmy w tym miejscu położyć tylko szczególny nacisk na następujące środki, zalecające się głównie ze względu na specyficzny charakter młodzieży zawodowej:

1. Stosunek nauczyciela do uczniów, nacechowany szczerą miłością, taktem, kulturą osobistą, zrozumieniem ich psychiki i życia, poszanowaniem ich godności własnej, troską o indywidualne ich losy.

2. Organizacja współpracy i współżycia wychowanków (praca zespołowa i grupowa, — samorząd).

3. Wyzyskiwanie (j. w.) nauczania celem bezpośredniego oddziaływania na psychikę młodzieży przez treść nauczania (zwłaszcza przedmioty humanistyczne), jakoteż przez formę i metody nauczania (budzenie samodzielności myślenia: stawianie pytań, uświadamianie sobie zagadnień i dążenie do ich rozwiązywania; metoda laboratoryjna, dyskusyjna, metoda projektów!).

4. Wyzyskiwanie pracy warsztatowej, wzgl. zawodowej wogóle celem wyrobienia w młodzieży niezbędnych dyspozycji (cnót) moralnych (j. w.) oraz umiejętności zbiorowej współpracy (współdzielczość).

5. W związku z tem wysoce pożyteczna, acz nader trudna, byłaby na tym poziomie i dla wychowanków tego właśnie typu forma *p o g a d a n e k o ż y c i u* w rodzaju propagowanej przez Foerstera „Lebenskunde“, wzgl. wspólna lektura z dy-

skusją. — Treścią ich byłyby oczywiście różne zagadnienia związane bezpośrednio z życiem i pracą młodzieży, a m. i. oczywiście zagadnienia seksualne, walka z nikotynizmem i alkoholizmem i t. d. Pogadanki te prowadzone dyskretnie, a zarazem uwzględniając doświadczenie, które już ta młodzież posiada, mogłyby wiele dobrego zdziałać. Coprawda, główny punkt ciężkości należy kłaść na pozytywne wdrażanie młodzieży do życia zdrowego i czystego, zgodnego z zasadami higieny i etyki, oraz na wychowanie fizyczne.

6. Z tem łączy się higieniczne i estetyczne urządzenie klas, a w szczególności świetlic (szkolnych i pozaszkolnych), które mogą spełniać znaczną rolę w wychowaniu młodzieży zawodowej.

7. Również wybitną rolę ogólnowychowawczą odegrać mogą w szkołach zawodowych „koła” o charakterze samokształceniowym, tudzież (zwłaszcza w szkołach dokształcających) pewne wspólne poczynania, jak np. organizowanie przedstawień teatralnych, chórów i t. d. („projekty”).

8. Podstawowym celem w myśl powyższych wskazań powinno być wychowanie państwowo-obywatelskie młodzieży zawodowej. Obok nauki, skoncentrowanej i tu, podobnie jak w szkołach ogólnokształcących, dokoła „Polski i polskości”, jako osi zasadniczej, oczywiście pod specjalnym kątem widzenia związanym z zawodem i jego funkcją, należałoby w szczególnej mierze stosować tu wycieczki gospodarczo-społeczne (i to nietylko ze stanowiska zawodowego, lecz i ogólnopaństwowego),

pogadanki na temat zagadnień społecznych i politycznych i t. d.; przede wszystkim zaś należałoby jak najszersze kręgi tej młodzieży wciągać w orbitę oddziaływań organizacyj o charakterze wybitnie obywatelsko-wychowawczym, jak harcerstwo, przysposobienie wojskowe i t. d. Należy bowiem pamiętać o niezwyklej doniosłości, ale też i o niezwyklej trudności wychowania obywatelskiego specjalnie tego odłamu młodzieży.



KRÓTKA BIBLIOGRAFJA PRZEDMIOTU.

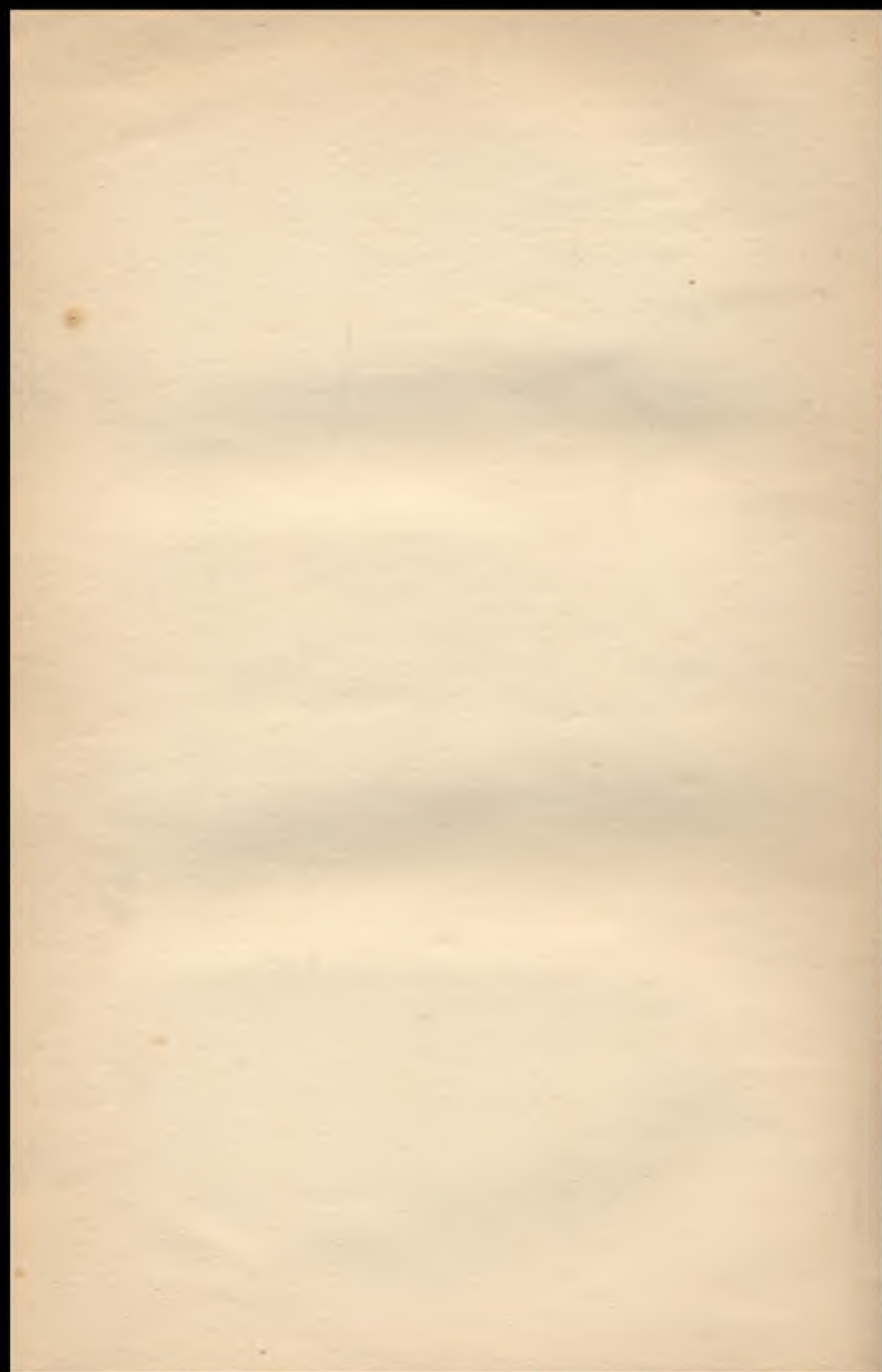
(Obszerniejszą bibliografię znajdzie czytelnik w wielu wymienionych poniżej dziełach, tudzież w „Podręcznej bibliografji pedagogicznej”, umieszczonej w 8. Zeszycie „Poradnika w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich. Nakł. Ministerstwa W. R. i O. P.”).

- 1) *Drzewiecki P.*: O wychowaniu gospodarzem. Wyd. Ligi Pracy. Nr. 63. Warszawa 1930.
- 2) *Grabski Wł.*: Wychowanie gospodarczo-społeczne. Fr. Hoesick, Warszawa 1929.
- 3) *Dr. Hoszowska W.*: Idea spółdzielczości w gospodarczo-społecznem wychowaniu młodzieży w Polsce. Spółdzielczy Instytut Naukowy, Warszawa 1932.
- 4) *Lazarsfeld P.*: Jugend und Beruf. G. Fischer, Jena 1931.
- 5) *Siemens A.*: Beruf und Erziehung. Laub, Berlin 1926.
- 6) Die Schule im Dienste der Berufserziehung und Berufsberatung. Handbuch hrsg. von der Reichsarbeitverwaltung Berlin und dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Hobbing, Berlin 1927.

- 7) Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinden im Lichte der Jugendkunde und sozialen Politik. Hrsg. von P. Petersen und W. Zimmermann. H. Böhlau Nachfolger, Weimar 1925.
- 8) *Hartmann K. O.*: Die Wesensfrage der Berufsschul-Erziehung. Verlag M. Da Mont-Schauberg'sche Buchhandlung, Köln 1931.
- 9) *Bühler Ch.*: Dzieciństwo i młodość. Tłum. z niem. W. Ptaszyńska. Nasza Księgarnia, Warszawa 1933.
- 10) *Baley St.*: Psychologia wieku dojrzewanja. Wyd. II. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1933.
- 11) *Kreutz M.*: Rozwój psychiczny młodzieży. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1932.
- 12) *Bode P.*: Reifende Landjugend. A. W. Zickfeld, Osterwieck 1929.
- 13) *Stockhaus F.*: Arbeiterjugend zwischen 14 und 18 Jahren. R. Herrose, Wittenberg 1926.
- 14) *Foerster Fr. M.*: Wychowanie obywatelskie. II wyd. w przekładzie J. Mirskiego. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa.
- 15) „Zrąb”. Kwartalnik. Warszawa. (Pismo poświęcone głównie wychowaniu obywatelskiemu).
- 16) *Czerwiński St.*: O nowy ideał wychowawczy. Nakł. „Zrębu”. Warszawa 1932.
- 17) *Kerschensteiner G.*: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. B. G. Teubner, Leipzig 1929.
- 18) *Sośnicki K.*: Podstawy wychowania państwowego. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1933.
- 19) *Foerster Fr. W.*: Wychowanie i samowychowanie. Przekł. J. Mirskiego. Gebethner i Wolff, Warszawa 1922.
- 20) *Foerster Fr. W.*: Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Mädchen. Rotapfel-Verlag, Zürich 1930.
- 21) *Foerster Fr. W.*: Lebensführung. Ein Buch für junge Menschen. Rotapfel-Verlag, Zürich 1930.

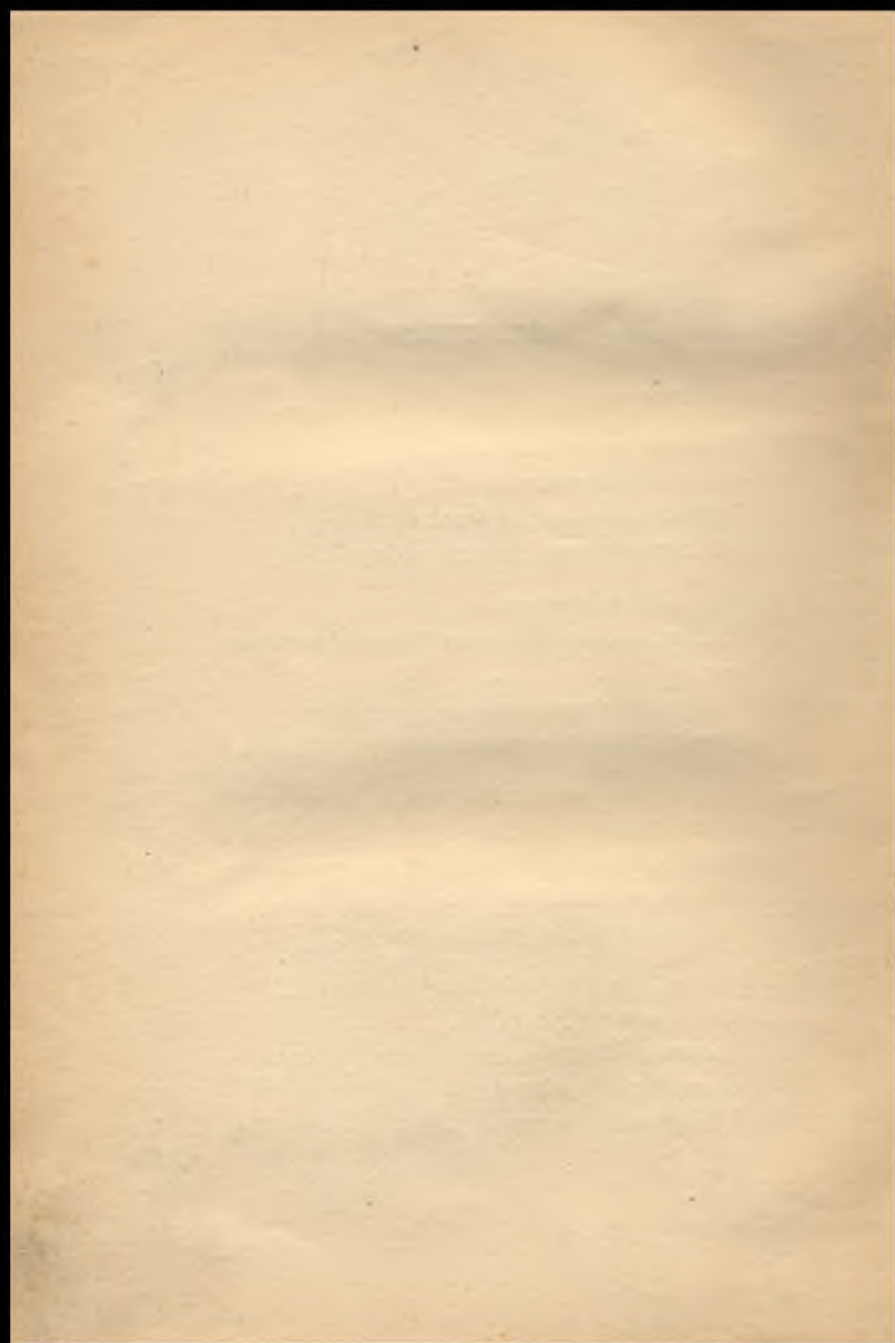
- 22) *Ferrière A.*: Samorząd uczniowski. Sztuka kształtowania obywatela dla narodu i ludzkości. Przel. Dr. K. Sośnicki. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1933.
- 23) *Mirski J.*: Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1933.

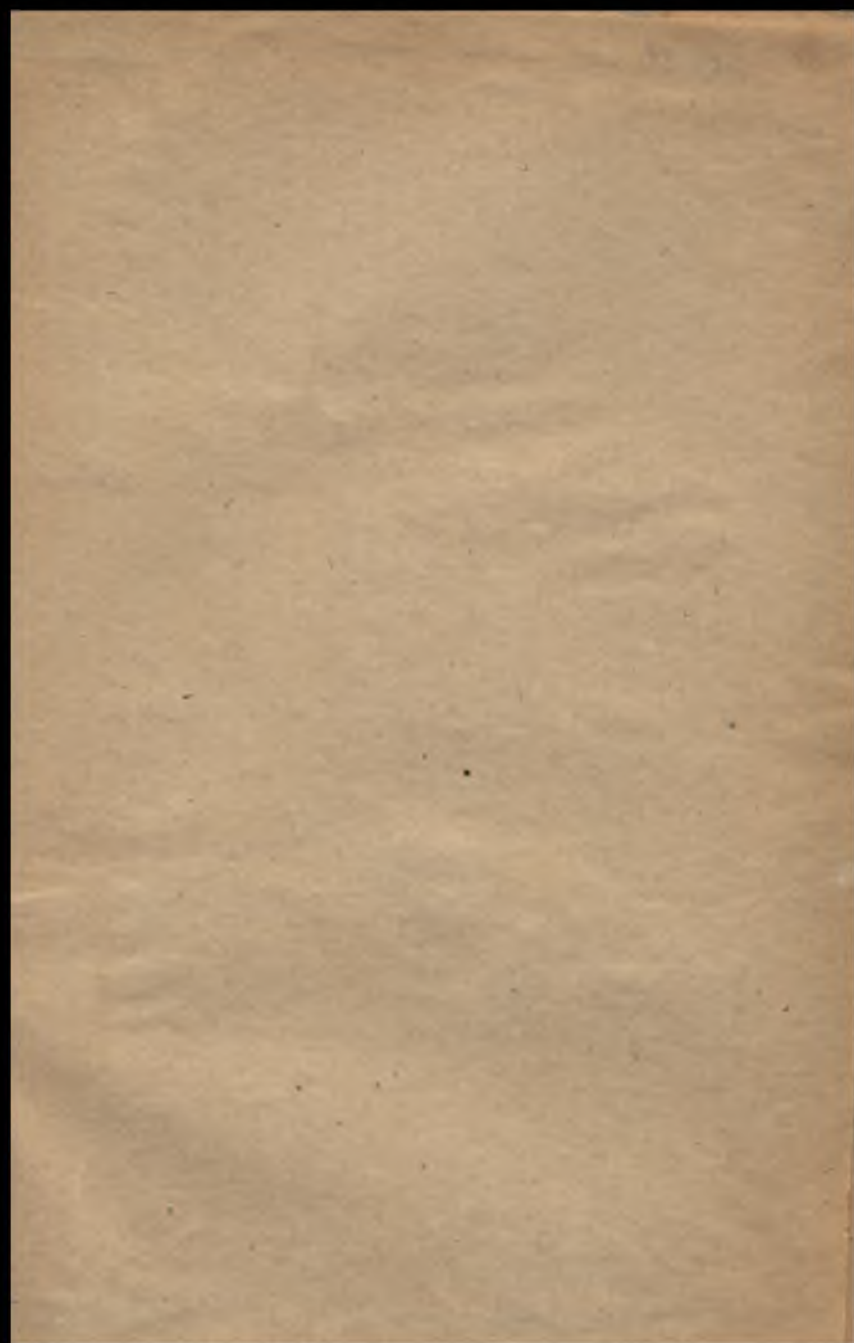




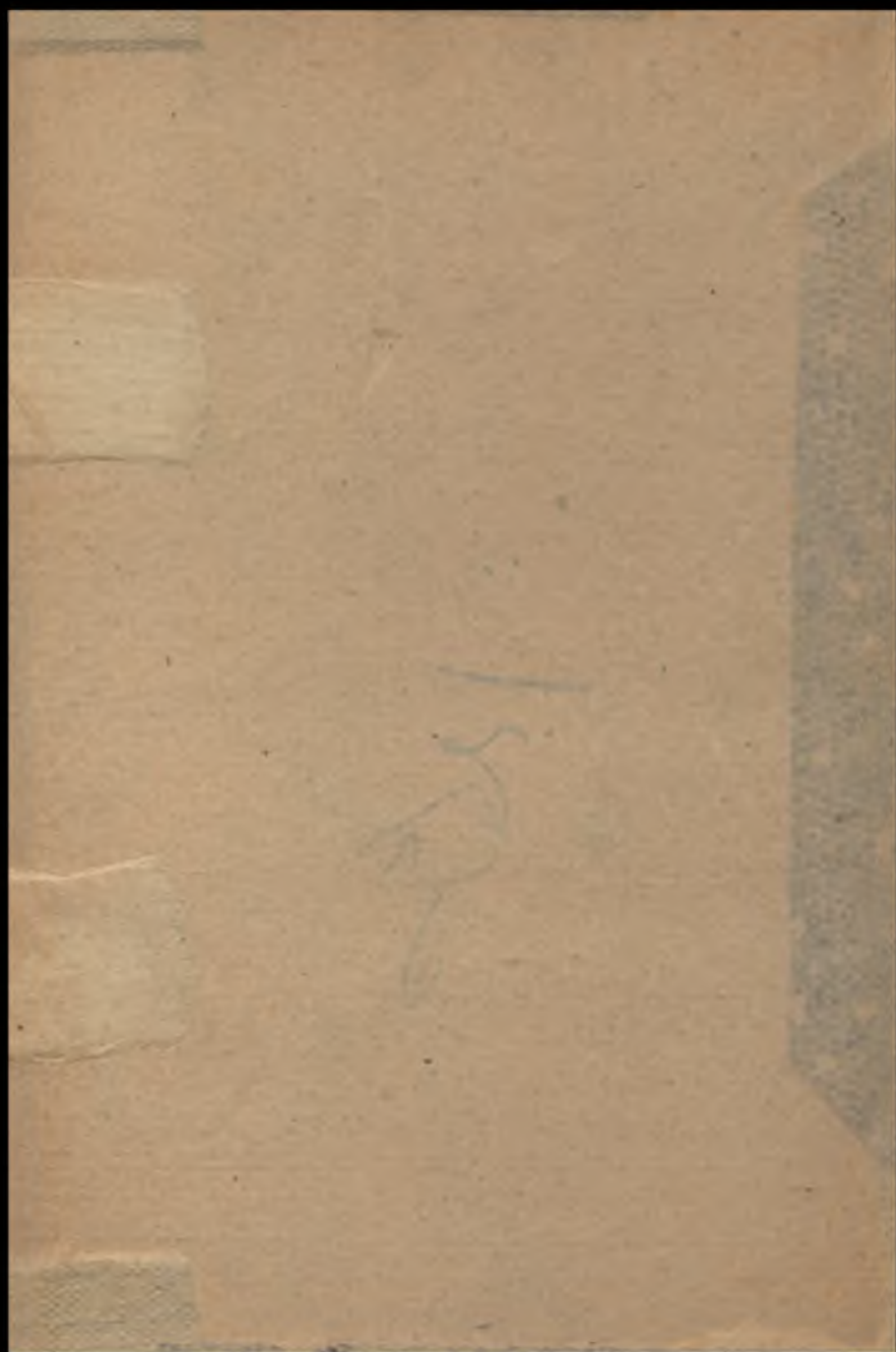
SPIS RZECZY.

	Str.
Przedmowa	5
I. Istota wychowania	9
O istocie wychowania	11
Zagadnienie sztuki wychowawczej	52
W sprawie terminologii pedagogicznej	79
II. Wychowawca	99
Nauczyciel-wychowawca, jego dobór i kształ- cenie	101
O postawie wychowawczej rodziców	156
Projekt nauki o nauczycielu	195
III. Myśli o wychowaniu współ- czesnem.	215
Pedagogizm współczesny i jego przejawy	217
Szkoła u rozstajów	259
Postulaty szkoły współczesnej	276
IV. Z aktualnych zagadnień wy- chowawczych.	281
Samowychowanie, jego istota i rola w wy- chowaniu moralnem	283
Wychowanie a zawód	310





302



NIE POŻYCZA SIĘ
DO DOMU

PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA

Gdańsk-Wrzeszcz
Al. Gen. J. Hallera 14



60944